

Anne-Mari Kinnunen
Mikko Aro
Vesa Närhi
Hannu Savolainen

Tukivastemallilla selkeyttä ja vaikuttavuutta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen

Kohokohdat

- Tukivastemallilla tarkoitetaan opettajan johdonmukaista työskentelytapaa suunnitella ja toteuttaa oppimisen ja koulunkäynnin tukea. Tukivastemallissa opettaja työskentelee tutkivalla työotteella arvioiden annetun tuen vaikuttavuutta.
- Tukivastemallissa arviointi on erottamaton osa oppimisen tukea. Oppimisen tuen suunnittelu ja kohdentaminen perustuvat oppilaan huolelliseen alkuarviointiin, jonka avulla määritetään tuen tarve ja konkreettiset yksilölliset tavoitteet.
- Säännöllisten seuranta-arvioiden avulla arvioidaan tuen vaikuttavuutta ja muokataan tuen sisältöä, kestoja ja intensiteettiä vastaamaan tuen tarvetta.

Suomessa oppimisen ja koulunkäynnin tukea toteutetaan vuonna 2011 voimaan tulleella kolmiportaisen tuen mallilla yleisessä, tehostetussa ja erityisessä tuessa. Oppimisen tuen käytännöt vaihtelevat eri kuntien ja koulujen välillä paljon, ja tuen toteuttamisen käytäntöihin on kaivattu selkeyttä. ”Opettajien arviointiosaami-

nen oppimisen, osallisuuden ja tuen toteutumisen edistäjänä” (OPA) -hankkeessa on kehitetty tukivastemallia, jossa opettaja työskentelee tutkivalla työotteella arvioiden systemaattisesti annetun tuen vaikutuksia. Tukivastemallia voidaan hyödyntää kolmiportaisen tuen kaikilla portilla, mutta yleisestä tuesta tehostettuun ja edelleen

erityiseen tukeen vaihdettaessa yksilöllisyys, opettajaohjoisuus ja tuen intensiteetti vahvistuvat sekä tuen vaikuttavuuden arviointi lisääntyy. Tukivastemallissa oppilaan huolellisen yksilöllisen arvioinnin perusteella suunnitellaan oppimisen tuki, jonka vaikuttavuutta arvioidaan säännöllisillä seuranta-arvioinneilla. Seuranta-arviointien pohjalta tuen sisältöä, kestoa tai intensiteettiä muokataan. Tämän kirjoituksen tavoitteena on kuvata tukivastemalli ja sen teoreettinen perusta. Lisäksi kuvataan OPA-hankkeessa tehty tukivastemalliin perustuva opetuskokeilu. Opetuskokeilun keskeisenä tavoitteena on ollut vahvistaa erityisopettajaopiskelijoiden formatiivista arviointiosaamista ja tutkivaa työtettä sekä edistää Jyväskylän yliopiston erityisopettajakoulutuksen ja koulujen yhteistyötä.

Asiasanat: tukivastemalli, yksilöllinen arviointi, kohdennettu tuki, tuen vaikuttavuuden arviointi, oppimisen ja koulunkäynnin tuki

Vuonna 2011 voimaan tulleessa perusopetuslain uudistuksessa oppimisen ja koulunkäynnin tukea systemisoitiin kolmiportaisen tuen mallilla. Mallin keskeisenä tavoitteena oli vahvistaa oppilaiden oikeutta saada oppimisen ja koulunkäynnin tukea riittävän varhain ja joustavasti sekä lisätä oppimisen tuen suunnitelmallisuutta (HE 109/2009). Kolmiportaisen tuen malli on ollut käytössä jo kymmenen vuotta, mutta tuen toteuttamisen käytännöt vaihtelevat edelleen paljon eri kuntien, koulujen ja opettajien välillä. Tämä voi johtua siitä, että kolmiportainen tuen malli kuvaa lähinnä oppimisen ja koulunkäynnin tuen rakennetta, portaita ja tuen eri muotoja, eikä sen sisällöllistä toteuttamista ole ohjeistettu kovin vahvasti (ks. Aro, 2015).

Suomessa arvioinnin kohteena on perinteisesti ollut oppilaiden osaaminen suhteessa ikätasoon ja opetussuunnitelman tavoitteisiin, eikä säännöllinen tuen vaikuttavuuden arviointi ole ollut kovin vahvasti esillä. Tukivastemallin kehittämisen tavoitteena onkin ollut johdonmukaistaa tuen tarpeen arviointia sekä tuen suunnittelua ja toteutusta luomalla toimintatapa, jossa opettaja muokkaa tukea seuranta-arvioiden perusteella (Fuchs ym., 2008). Kyse on formatiivisesta, oppimista edistävästä arvioinnista (Atjonen ym., 2019), jonka avulla saadaan tietoa oppilaan edistymisestä, tarkennetaan kuvaa oppilaan taidoista, arvioidaan, saavuttaako oppilas tuen avulla konkreettiset tavoitteensa, ja muokataan opetusta seuranta-arviointitiedon perusteella.

Tämän artikkelin tavoitteena on kuvata tukivastemalli ja sen teoreettinen perusta. Lisäksi kuvataan OPA- eli Opettajien arviointiosaaminen oppimisen, osallisuuden ja tuen toteutumisen edistäjänä -hankkeen opetuskokeilupilotti ja siitä saatuja alustavia havaintoja erityisopettajaopiskelijoiden arviointiosaamisen näkökulmasta.

TUKIVASTEMALLI TYÖTAPANA OPPIMISEN TUESSA

Tukivastemallilla tarkoitetaan oppimisen tuen suunnittelun ja toteutuksen johdonmukaista ja tutkimusperustaista työskentelytapaa (tuki), jossa säännöllisesti arvioidaan annetun tuen vaikuttavuutta (vaste). Tukivastemalli on yleinen, oppimisen ja koulunkäynnin tuen suunnittelua ja toteutusta selkeyttävä viitekehys, jota voidaan hyödyntää minkä tahansa taidon tukemisessa kolmiportaisen tuen mallin kaikilla

portilla. Sen teoreettisena perustana on Yhdysvalloissa kouluissa laajasti käytössä oleva ja paljon tutkittu Response to Intervention- eli RTI-malli, johon myös kolmipor- taisella tuella on yhtymäkohtia (Björn ym., 2015; Jahnukainen & Itkonen, 2016).

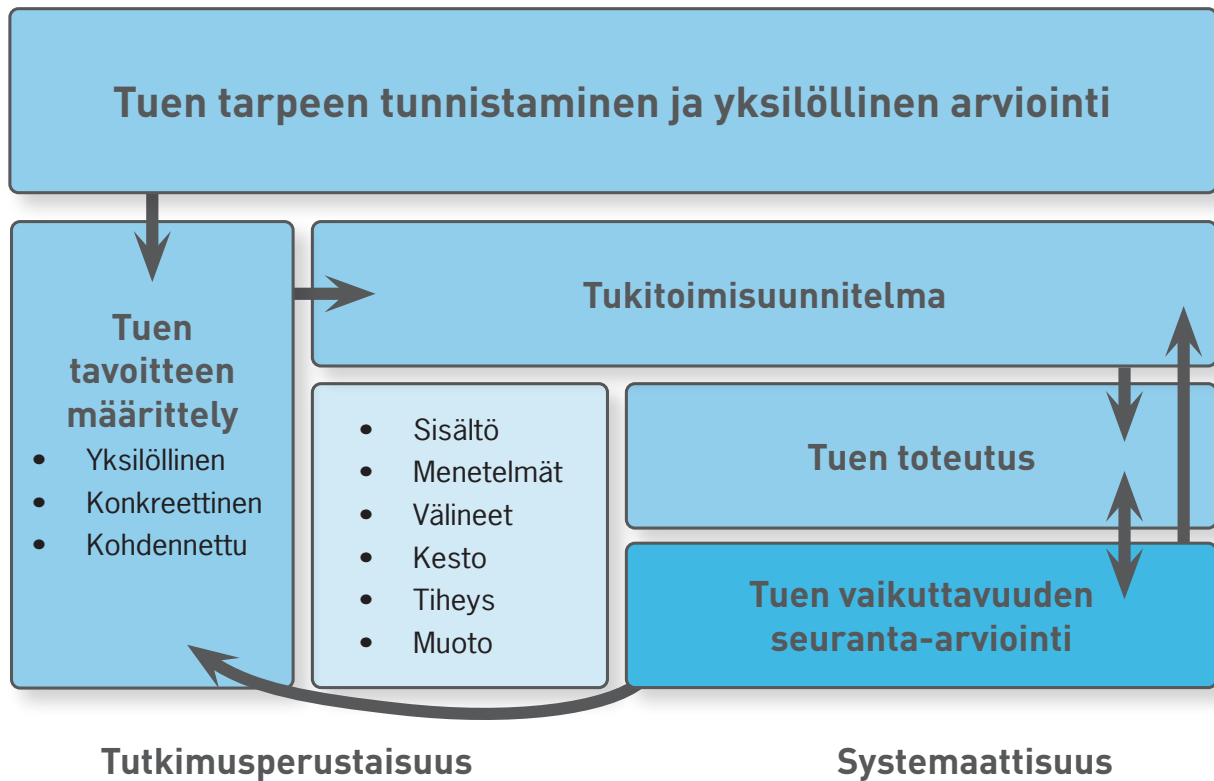
RTI-mallin tavoitteena on oppimisen ongelmien varhainen tunnistaminen, ennal- ta ehkäisevän tuen lisääminen ja arvioin- nin selkiyttäminen (Fuchs & Fuchs, 2007). Keskeistä on säännöllinen oppimisen ja osaamisen seuranta-arviointi ja siihen pe- rustuva tuen vaikuttavuuden arviointi, mikä korostuu myös tukivastemallissa. Säännöl- lisen oppimisen seuranta-arvioinnin avulla voidaan tunnistaa varhaisessa vaiheessa oppimisen pulmia, saadaan tarkennettua tietoa oppilaan taidoista, kohdennetaan opetusta olennaiseen ja annetaan palau- tetta oppilaille ja heidän vanhemmilleen (Fuchs ym., 2008; Wolf, 2007). Tukivas- temallissa keskeistä on ajatus yksilön op- pimispotentiaalista: jokaisella on mahdol- lisuus oppia oikeanlaisella opetuksella ja tuella (Grigorenko, 2009). Tämä edellyt- tää tukea tarvitsevan oppilaan yksilöllistä arviointia, oikein kohdennettuja tukitoimia ja opettajan tutkivaa työtettä sekä halua kehittää työtään.

RTI-mallin tavoin tukivastemallissa painotetaan, että oppimisen ja koulunkäyn- nin tuki on joka vaiheessa teoreettisesti perusteltua tai perustuu tutkimusnäyttöön (ks. Parrila ym., 2019). Hankaluutena kuitenkin on, että tutkimusnäyttöön pe- rustuvia tukikeinoja ei ole jokaiseen tuen tarpeeseen löydettävissä. Tällaisessa ti- lanteessa tukivastemallissa nojaututaan tietoon taidon kehittymisestä, keskeisistä osataidoista, vaikeuden ydinongelmista ja käytännössä tehokkaiksi todetuista tuki- keinoista.

Suomessa tukivastemalli on käsittee- nä uusi, ja se pyrkii kuvaamaan tutkimus- perustaista ja johdonmukaista oppimisen tuen toteuttamistapaa. Björn, Aro ja Ko- ponen (2015) ovat samoin viitanneet tut- kimusperustaiseen opetuksen lähestymis- tapaan, jossa arvioidaan tuen vaikutuksia, interventiovastemallin käsitteellä. Jyväskylän yliopiston LUKILOKI-hankkeessa on täydennyskoulutettu opettajia tukivaste- mallin käyttöön lukemisen ja kirjoittamisen taitojen tukemisessa (Aalto ym., 2019; Heikkilä ym., 2019). Kuviossa 1 on esitet- ty tukivastemallin prosessi. Kuvion jälkeen käydään läpi tukivastemallin vaiheet.

Kuvio 1

Tukivastemalli



Tuen tarpeen tunnistaminen ja yksilöllinen arviointi

Oppimisen tuessa arviointi mielletään usein pelkästään tuen tarpeen tunnistamiseksi. Tukivastemallissa tuen tarpeen tunnistaminen on arviointiprosessin ensimmäinen vaihe, jonka avulla kartoitetaan ryhmäkohtaisesti kaikkien oppilaiden edistymistä ja seulotaan tukea tarvitsevat oppilaat. Tuen tarpeen tunnistamisessa hyödynnetään luotettavia arvioinnin välineitä, joiden avulla saadaan tietoa oppilaan suoriutumisesta suhteessa odotettuun tasoon (ks. esim. LukiMat, Oppimisen arviointi, Arviointivälineet). Mikäli tukiopeus tai muut

yleisen tuen kevyet tukitoimet eivät riitä tai oppilas on selvästi ikätasoaan jäljessä, tehdään oppilaalle yksilöllinen arviointi.

Yksilöllisen arvioinnin avulla saadaan tarkennettua tietoa oppilaan tuen tarpeesta taidon keskeisissä osataidoissa, joita OPA-hankkeessa on avattu lukemisen ja kirjoittamisen taitojen osalta (ks. Kinnunen, 2021, Tukivastemalli: Lukemisen ja kirjoittamisen taitojen yksilöllinen arviointi -lomake, s. 1–2 [<https://doi.org/10.17011/jyx/dataset/75249>]). Yksilöllisessä arvioinnissa voidaan hyödyntää standardoitua testimateriaalia (esim. LukiMatin arviointivälineet), mutta tavoitteena ei ole pelkästään oppilaan taitojen arviointi

ja vertaaminen luokka- ja ikätasoon, vaan täsmällisempi ymmärrys siitä, mistä oppilaan yksilöllisissä oppimisen ongelmissa on kyse. Tämä edellyttää opettajalta teoriatietoa taidon hierarkkisesta rakentumisesta, taidon keskeisistä osatekijöistä ja sitä hankaloittavista ydinongelmista.

Tuen tavoitteiden määrittelystä tuen toteutukseen

Tukivastemallissa tuen konkreettisten tavoitteiden määrittely ja tukitoimien suunnittelu perustuvat yksilölliseen alkuarviointiin taidon tasosta ja sen ongelmista (ks. Kinnunen, 2021, Tukivastemalli: Kohdennetun tuen suunnitelma ja tuen vaikuttavuuden arviointi -lomake, s. 3–4 [<https://doi.org/10.17011/jyx/dataset/75249>]). Tuki kohdistetaan siihen kehitysvaiheeseen, jossa oppilas kehityksellisesti on, ja niihin osataitoihin, joissa oppilaan kehitys edellyttää tukea. Yksilöllisen arvioinnin pohjalta tuelle määritetään mahdollisimman konkreettiset ja realistiset tavoitteet. Oppilas aktivoidaan mukaan oppimistavoitteidensa asetteluun. Kun on jäsenetty, mihin osataitoihin ja kehitysvaiheeseen tuki kohdennetaan, pyritään tutkimustietoa, teoriatietämystä ja kokemusta hyödyntäen löytämään mahdollisimman tehokkaiksi todettuja keinoja tavoitteiden saavuttamiseen. Oppimisen tukea suunniteltaessa tehdään suunnitelma myös siitä, miten ja kuinka usein seuranta-arviointeja toteutetaan. Opetusresurssien ja tuen järkevän kohdentamisen kannalta oppimisen tukea on mielekästä tarjota etukäteen määritetyn tukijakson ajan, jonka jälkeen seuranta-arviointitiedon pohjalta arvioidaan tuen vaikuttavuutta.

Tuen vaikuttavuuden arviointi ja tuen muokkaaminen

Tukivastemallissa oppimista seurataan mahdollisuuksien mukaan konkreettisesti mittarilla, jolla arvioidaan kohdennetusti niiden tavoitteiden saavuttamista, joita tuelle on asetettu. Konkreettisen mittarin avulla on helpompi seurata edistymistä perustaidoissa, kuten lukemissujuvuudessa tai aritmetiikan hallinnassa, kuin monia osataitoja vaativissa monimutkaisemmissa taidoissa kuten luetun ymmärtämisessä tai oman toiminnan ohjaamisessa. Oppimisen tuen kohdentamisen kannalta olennaista kuitenkin on, että tuen vaikuttavuutta arvioidaan säännöllisesti.

Oppimisen seuranta-arvioinnissa ei ole välttämätöntä käyttää normitettua testimateriaalia, koska oppimista verrataan oppilaan *yksilölliseen lähtötasoon*, ei ikä- tai luokkatasoon. Oppimisen seurantaan kehitettyjä valmiita materiaaleja on niukasti saatavilla, mutta opettaja voi kehittää itse materiaalia, jolla harjoiteltujen taitojen edistymistä kohti tavoitetta voidaan arvioida. Arviointimateriaalin tulisi olla helposti käytettävissä siten, että sen avulla voi nopeasti, muutamassa minuutissa, arvioida oppilaan osaamista harjoitetussa taidossa. Sen tulee myös olla toistettavissa samantyyppisenä kerrasta toiseen (esim. minuuttiluku, tavu- tai sanasanelu), jotta kehityksestä saadaan luotettava käsitys.

Oppimisen seuranta-arvioinnin tulokset kirjataan, ja tavoitteena on, että opettaja voi havainnollisesti tuoda esille oppilaan edistymisen ja tuen vaikutukset esimerkiksi aikasarjana. Oppilaille, joilla on tuen tarpeita, on tärkeää saada palautetta edistymisestään (Gersten ym., 2009). Säännöllisellä seuranta-arvioinnilla ja oppimisen

näkyväksi tekemisellä voidaan tuoda esille hidaskin edistyminen. Näin voidaan lisätä oppilaan kokemusta siitä, että taitoihin voidaan vaikuttaa harjoittelulla. Tämä voi lisätä oppilaan motivaatiota harjoittelua kohtaan (Fuchs ym., 2008) ja motivoida myös opettajaa hitaasti etenevän oppimisen tukemisessa.

Oppimisen seuranta-arvioinnin avulla arvioidaan tuen vaikuttavuutta ja tehdään päätöksiä tuen jatkamisesta tai muokkaamisesta. Mikäli seuranta-arvioinnissa havaitaan, että oppilas ei ole edennyt tukijaksolle asetettujen tavoitteiden mukaan, on syytä kokonaisvaltaisesti pohtia, mistä se johtuu (ks. Kinnunen, 2021, Tukivastemalli: Oppimisen tuen muokkaaminen -lomake, s. 5 [<https://doi.org/10.17011/jyx/dataset/75249>]; Kubzyk ym., 2012). Voidaan tarkastella, onko yksilöllinen arviointi tehty riittävän huolellisesti ja onko tuki kohdennettu ja toteutettu oikein. Voidaan myös pohtia menetelmien tehokkuutta, tuen kestoa ja intensiteettiä sekä oppilaan motivoitumista harjoitteluun. Seuranta-arviointitiedon perusteella tukea muokataan vastaamaan paremmin tuen tarpeita ja suunnitellaan uusi tukijakso. Seuranta-arviointitieto ohjaa siis tekemään uusia tai täsmällisempiä hypoteeseja siitä, millä tavalla oppilasta voitaisiin parhaiten tukea.

TUKIVASTEMALLIIN PERUSTUVA OPETUSKOKEILU

Jyväskylän yliopiston erityisopettajakoulutuksen yhdeksi osaamistavoitteeksi on kirjattu, että opiskelija osaa tunnistaa ja arvioida kehityksen ja koulunkäynnin ongelmia sekä suunnitella ja toteuttaa kehitystä ja oppimista tukevaa toimintaa. OPA-hank-

keen tukivastemalliin perustuvan opetuskokeilun tavoitteena on ollut kehittää erityisopettajaopiskelijoiden formatiivisen arvioinnin osaamista ja tutkivaa työtettä, sillä opettajan arviointiosaamisella on keskeinen rooli oppilaiden oppimisessa ja sen tukemisessa (Black & William, 1998). Tutkimusten mukaan opettajien arviointiosaamisen kehittämisen tulee linkittyä työssäoppimiseen (Graham, 2005; Koh, 2011), jossa teoria ja käytäntö kulkevat rinnakkain (Lyon, 2013). Opetuskokeilussa erityisopettajaopiskelijat ovat jalkautuneet kouluille tukivastemallia toteuttamaan. Lisäksi tavoitteena on ollut Jyväskylän yliopiston erityisopettajakoulutuksen ja koulujen yhteistyömallin kehittäminen.

Erityisopettajaopiskelijat valikoituivat opetuskokeiluun Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan aineopintojen kahdelta opintojaksolta: Lukemisen ja kirjoittamisen taitojen arviointi ja tukeminen sekä Matematiikan taitojen arviointi ja tukeminen. Opiskelijoita ohjattiin tukivastemalliin perustuvaan työtapaan opintojaksojen luennoilla, seminaareissa ja opetuskokeilun kurssisivustolla. Opiskelijoilla oli lisäksi mahdollisuus henkilökohtaiseen ohjaukseen. Tukivastemallin opetuskokeilu oli kaksivaiheinen. Lukuvuonna 2019–2020 oli pilottivaihe, johon osallistui seitsemän erityisopettajaopiskelijaa. Pilottivaiheen aikana kerättyä aineistoa tarkastelemalla kehitettiin opetuskokeilua ja Jyväskylän yliopiston ja koulujen yhteistyömallia seuraavalle lukuvuodelle. Koronatilanteen vuoksi syksyllä 2020 opetuskokeiluja päästiin aloittamaan vain rajoitetusti. Tässä kuvataan pilottivaiheen opetuskokeilussa saatuja alustavia havaintoja.

Opetuskokeilussa erityisopettajaopiskelija toimi lukuvuoden aikana henkilö-

kohtaisena opettajana yhdelle lukemisen, kirjoittamisen tai matematiikan tukea tarvitsevalle oppilaalle. Lukuvuonna 2019–2020 opetuskokeilussa oli mukana seitsemän tehostettua tai erityistä tukea saavaa alkuopetuksen oppilasta, joiden lukemisen, kirjoittamisen tai matematiikan tuen tarve oli jo tunnistettu. Opetuskokeilun alussa erityisopettajaopiskelija havainnoi ja arvioi yksilöllisesti tukea tarvitsevan oppilaansa lukemisen, kirjoittamisen tai matemaattisen osaamisen kehitysvaiheen ja osataidot hyödyntäen opintojaksolla saamaansa teoria- ja arviointivälinetietoa.

Oppilaiden yksilöllinen lähtötaso arvioitiin LukiMatin arviointivälineillä. Yksilöllisen kartoituksen pohjalta opiskelija suunnitteli ja toteutti tavoitteiltaan kohdenetun, yksilöllisen oppimisen tukijakson. Opiskelijoita ohjattiin tapaamaan ja tukemaan oppilastaan säännöllisesti osana oppilaan tavallista koulunkäyntiä ja arvioimaan systemaattisesti antamansa tuen vaikuttavuutta. Opetuskokeilu kesti 2–4 kuukautta, jona aikana opiskelijat tapasivat kummioppilastaan keskimäärin 13 opitunnin aikana. Opetuskokeilut päättyivät yllättäen koronatilanteen vuoksi maaliskuussa 2020.

Opiskelijat kirjoittivat pitämistään tukitunneista oppimispäiväkirjaa Moodle-oppimisympäristöön. Opetuskokeilujen jälkeen erityisopettajaopiskelijoilta ja koulujen opettajilta kerättiin palautetta tukivastemallin toimivuudesta ja yhteistyömallin onnistumisesta puolistrukturoidulla yksilöhaastattelulla. Haastattelut tehtiin Jyväskylän yliopiston sopimuksellisen Zoom-ohjelman avulla verkkovälitteisesti ja tallennettiin tarkempaa tarkastelua varten. Haastatteluihin osallistui viisi opiskelijaa ja kaksi opettajaa. Haastatteluissa saadut

vastaukset jäseneltiin tukivastemallin vaiheiden mukaisesti

Alustavia havaintoja tukivastemalliin perustuvasta opetuskokeilusta

Alustavien havaintojen mukaan opetuskokeilulla pystyttiin tukemaan opiskelijoiden formatiivisen arvioinnin osaamista. Ennen opetuskokeilua opiskelijat olivat epävarmoja tukivastemalliin liittyvästä teoreettisesta osaamisestaan, mutta ymmärrys tukivastemallista syventyi, kun se vietiin teoriasta käytäntöön. Opiskelijoiden mukaan opetuskokeilun aikana oppi johdonmukaisen oppimisen tuen työskentelymallin ja arviointiosaaminen vankistui. ”Jos mä ilman tätä oisin lähteny kentälle, niin mulla ois ehkä ollut erilaisia keinoja, miten mä tuen sitä, mut että se ois, se tuen antamisen ja arvioinnin systemaattisuus, ois ollu kyllä todella paljon vähästä. Näin veikkaisin.” (Opiskelija 3.)

Opiskelijat tekivät opetuskokeilun aikana tärkeitä yksilölliseen arviointiin liittyviä oivalluksia: ”Kun mä teinkin niitä arviointeja tosi perusteellisesti ja katoin, niin mä tajusin, kuinka oikeesti vähän sil on perusasioissa tietoo ja kuinka syvällä ne ongelmat oikeesti on. Et mä lähin eka vaan raaputtaa pintaa, et okei täs on vähän ongelmii. Sit mä vaan tajusin, et hei et, tääl on niinku tosi paljon aivan perusjutuissa puutteita.” (Opiskelija 3.)

Opiskelijat pitivät säännöllisiä seuranta-arviointeja ja tuen vaikuttavuuden arviointia merkityksellisinä, vaikkakin tutkimusperustaisten tukikeinojen ja seuranta-arviointimenetelmien keksiminen tuntui välillä hankalalta. Yhtä koulun opettajaa mietitytti säännöllisten seuranta-arviointien mielekkäisyys: ”Siitä käytiin keskusteluakin,

pitääkö aina testata ja mitata. Ja että onko oikeesti niin, että mä mittaan tätä kaikkee, et mä kellotan, lasken ja kirjaan. Ja siten mä sanoin, että ei. Ehkä en itse toimisi niin.” (Erityisopettaja 1.) Koulutyön kiireessä voikin olla hankala löytää aikaa säännölliseen seuranta-arviointiin, minkä vuoksi tuen vaikuttavuuden arviointeja tehdään kolmiportaisessa tuessa verrattain vähän. Eräs erityisopettajaopiskelija pohdi tuen muokkaamista arviointien pohjalta: ”Nii se on myös tavallaan tosi helpottavaa silleen, että hei tään ei tarvitse mennä kerralla purkkiin tai niinku täydellisesti. – – Et se on ok, että sitä muokataan tuolla. Ja sehän on vaan hyvä, jos huomaa siitä sit myöhemmin, et hei, tota pitää viel.” (Opiskelija 6.)

Opiskelijat pohtivat, miten tukivastemallin toteuttaminen onnistuu koulutyön kiireessä ja resursseilla, kun on vastuussa koko ryhmästä. Oppilaiden yksilöllisyys, koulutyön ennakoimattomuus ja arjen kiire yllättivät erityisopettajaopiskelijat: ”No ehkä just se, että se ku arki on niin semmosta, mmmm, erilaista ku diat ja paperit – –. Et jotenkii, sit ku miettii, että on monta, monta oppilasta, kaikki on niin hirvittävän jotenkin yksilöllisiä. Ja ne kaikki taidot, taidot on niin yksilöllisiä ja, ja persoonat ja kaikki niin. – – Itellä tietty helppo, helppo sillee, kun yksi oppilas siinä, sai täysin keskittyä häneen.” (Opiskelija 5.)

Kaikki haastatteluun osallistuneet opiskelijat kokivat opetuskokeilun kuitenkin hyödylliseksi oman opettajuuden kehittymisen kannalta: ”Tässä tuli just niitä, et sai konkreettisesti itse testata, opetella, harjoitella. Nii kyllä tää on todella paljon hyödyksi tulevaisuutta ajattelen.” (Opiskelija 4.) Eräs opiskelija pohti opetuskokeilua erityisopettajakoulutuksen näkökulmasta:

”Ja mä oon tehnyt tosi paljon erilaisia projekteja ja ollu tämmösissä vähän erilaisissa mukana, niin mä koen että tää on ollu yks semmosista, mikä on oikeesti eniten, tää on keskittynyt siihen oikeesti, mitä me halutaan oikeestikin oppia. Eli siihen tuen antamiseen ja sen arvioimiseen.” (Opiskelija 3.)

Opetuskokeiluun liittyi logistisia, erityisesti aikatauluttamiseen liittyviä haasteita, sillä opetuskokeilu oli opiskelijoille vapaaehtoinen opintojakso. Haasteista huolimatta haastatteluun osallistuneiden opettajien mukaan opetuskokeilulla pystyttiin tukemaan opettajien työtä ja oppilaiden koulunkäyntiä: ”Se oli sille koululaiselle tosi kiva. Et se oli semmoinen asia, minkä mä pystyin kirjaamaan myös sinne hänen oppimissuunnitelmaan niin ikään kuin tukimuotona. Että hän sai aikuisen aikaa, kahenkesistä aikaa kuitenkin verrattain paljon.” (Opettaja 1.) Toinen erityisopettaja pohti oppilaan matemaattisten taitojen kohenemista itsetunnon vahvistumisen kautta: ”Koen, että varmasti tällä opiskelijan tuella ja tsempillä on semmoinen positiivinen vaikutus tän lapsen minäkäsitykseen oppijana ja näissä matemaattisissa taidoissa. Että varmaan napakymppi oli tän lapsen kohalla.” (Erityisopettaja 2.)

Opettajat toivat esille, että he hyötyivät myös itse opetuskokeilusta esimerkiksi siten, että keskustelu opiskelijan kanssa edisti oman osaamisen reflektointia. ”Tykkäsin ite niistä ja tykkään niistä keskusteluista. Niissä vahvistuu myös omat ajatukset. Ja sitten niitä myös ravistellaan. Sitten siinä uudelleen miettii ja ehkä huomaakin sen, että no niin, no miks mä en oo tämmöseen kiinnittäny huomiota.” (Erityisopettaja 1.) Kaiken kaikkiaan erityisopettajat olivat tyytyväisiä, että tukea

tarvitseva oppilas sai aikuisen jakamaton-ta huomiota, mikä helpotti hetkittäin opettajan omaa työkuormaa. ”Että miten lapsi sai sitä semmosta kahdenkeskistä aikaa, mitä itsekkin haluais antaa, mihin ei pysty, niin jotenkin se semmonen ihana tunne, että se on tuolla se lapsi ja se saa nyt niin just täyden huomion.” (Erityisopettaja 2.)

LOPUKSI

Tukivastemallilla on haettu selkeyttä ja johdonmukaisuutta oppimisen tuen suunnitteluun ja toteutukseen, sillä suomalaisesta koulunkäynnin ja oppimisen tuesta on puuttunut erityisopettajan työtä selkeyttävä toimintamalli. Suomalaisessa oppimisen tuessa systemaattinen oppimisen seuranta-arviointi ja siihen perustuva tuen vaikuttavuuden arviointi eivät ole olleet kovin vahvasti esillä, vaikka vain johdonmukaisella, tuen vaikutuksia arvioivalla työotteella voidaan kohdentaa oppimisen tukea tehokkaasti.

Tutkiva työtapana, jossa arvioidaan oman työn vaikutuksia, edellyttää, että opettajan taidot formatiivisessa arvioinnissa vahvistuvat. OPA-hankkeen tukivastemallin opetuskokeilun tavoitteena onkin ollut tukea erityisopettajaopiskelijoiden formatiivista arvioinnin taitoja, edistää johdonmukaisen, tutkivan työtavan omaksuamista sekä kehittää Jyväskylän yliopiston erityisopettajakoulutuksen ja koulujen yhteistyötoimintamallia.

Tukivastemallin opetuskokeilusta saatujen alustavien havaintojen mukaan yhteistyömalli, jossa erityisopettajaopiskelija jalkautuu koululle toteuttamaan kohdennettua oppimisen tukea, voi vahvistaa opiskelijoiden formatiivisen arvioinnin

osaamisen ja tutkivan työtteen omaksuamista sekä hyödyttää kentän tuen tarpeita. Onkin tärkeää, että opettajankoulutuksen ja koulujen välille rakennetaan yhteistyötä, joka mahdollistaa opiskelijoiden teoreettisen arviointiosaamisen syventämistä käytännön työn haasteissa. Uusien toimintamallien juurruttaminen opetustyöhön on vaativampaa, minkä vuoksi niiden tulee olla tutkimusperustaisuuden lisäksi kevyesti omaksuttavia, opetustyötä tehostavia sekä oppilaita ja opettajia hyödyttäviä. Tämä edellyttää sitä, että yliopiston ja koulujen yhteistyömalleilla pystytään aidosti tukemaan opettajien opetustyötä ja edistämään oman työn reflektointia.

Kirjoittajatiedot:

Anne-Mari Kinnunen, KM, PsM, projektitutkija, OPA-hanke, Opettajankoulutuslaitos, Jyväskylän yliopisto sekä erityisluokanopettaja, Jyväskylän kaupunki

Mikko Aro, PsT, professori, erityispedagogiikka, Kasvatustieteiden laitos, Jyväskylän yliopisto

Vesa Närhi, PsT, yliopistotutkija, Kasvatustieteiden laitos, Jyväskylän yliopisto

Hannu Savolainen, KT, professori, erityispedagogiikka, Kasvatustieteiden laitos, Jyväskylän yliopisto

LÄHTEET

- Aalto, E., Heikkilä, R., Järvenoja, M., Kuosmanen, M., Lehtinen, A., Lerkkanen, M.-K., Luokomaa, S., Mononen, S., Mustonen, S., Nousiainen, T., Raittila, T.-L., & Saario, J. (2019). LUKILOKI – Virtaa ja välineitä luku- ja kirjoitustaidon ohjaamiseen. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 10(6). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-lokakuu-2019/lukiloki-virtaa-ja-valineita-luku-ja-kirjoitustaidon-ohjaamiseen>
- Aro, M. (2015). Mistä konkreettinen sisältö tuen portaille? Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti NMI-Bulletin, 25(3), 64–67.
- Atjonen, P., Laivamaa, H., Levonen, A., Orell, S., Saari, M., Sulonen, K., Tamm, M., Kamppi, P., Rumpu, N., Hietala, R., & Immonen, J. (2019). "Että tietää missä on menossa". Oppimisen ja osaamisen arviointi perusopetuksessa ja lukiokoulutuksessa. *Julkaisut 7:2019*. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. https://karvi.fi/app/uploads/2019/04/KARVI_0719.pdf
- Björn, P. M., Aro, M., & Koponen, T. (2015). Interventiovastemallien tarjoamat mahdollisuudet kolmiportaisen tuen kehittämiseen: esimerkkinä matematiikan oppimisen tuki. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti NMI-Bulletin*, 25(3), 10–21.
- Björn, P. M., Aro, M. T., 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.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998) Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5(1), 7–74.
- Fuchs, L. S., & Fuchs, D. (2007). A model for implementing responsiveness to intervention. *TEACHING Exceptional Children*, 39(5), 14–20.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Powell, S. R., Seethaler, P. M., Cirino, P. T., & Fletcher, J. M. (2008). Intensive intervention for students with mathematics disabilities: Seven principles of effective practice. *Learning Disability Quarterly*, 31(2), 79–92.
- Gersten, R., Chard, D. J., Jayanthi, M., Baker, S. K., Morphy, P., & Flojo, J. (2009). Mathematics instruction for students with learning disabilities: A meta-analysis of instructional components. *Review of Educational Research*, 79(3), 1202–1242.
- Graham, P. (2005). Classroom-based assessment: Changing knowledge and practice through preservice teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 21(6), 607–662.
- Grigorenko, E. L. (2009). Dynamic assessment and response to intervention: two sides of one coin. *Journal of Learning Disabilities*, 42(2), 111–132.
- HE 109/2009. Hallituksen esitys Eduskunnalle laiksi perusopetuslain muuttamisesta. https://www.eduskunta.fi/FI/vaski/HallituksenEsitys/Documents/he_109+2009.pdf
- Heikkilä, R., Puttonen, J., & Siiskonen, T. (2019). Virtaa ja välineitä luku- ja kirjoitustaidon arviointiin. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti NMI-Bulletin*, 29(1), 54–62.
- Jahnukainen, M., & Itkonen, T. (2016). Tiered intervention: History and trends in Finland and The United States. *European Journal of Special Needs Education*, 31(1), 140–150.
- Kinnunen, A.-M. (2021). Tukivastemalli. JYX. Data-aineistot. Tutkimusdata. <https://doi.org/10.17011/jyx/dataset/75249>
- Koh, K. H. (2011). Improving teachers' assessment literacy through professional development. *Teaching Education*, 22(3), 255–276.
- Kupzyk, S., Daly, E. J., Ihlo, T., & Young, N. D. (2012). Modifying instruction within tiers in multitiered intervention programs. *Psychology in the Schools*, 49(3), 219–230.
- LukiMat. Oppimisen arviointi. Arviointivälineet. <http://www.lukimat.fi/lukimat-oppimisen-arviointi/tietopalvelu/arviointi-kaytannossa/arvioinnin-menetelmat-ja-valineet/arviointivälineet>
- Lyon, E. G. (2013). Conceptualizing and exemplifying science teachers' assessment expertise. *International Journal of Science Education*, 35(7), 1208–1229.
- Parrila, R., Gadsden, D., & Aro, M. (2019). Näyttöön perustuva tuki oppimisen vaikeuksissa. *Teoksessa T. Ahonen, M. Aro, T. Aro, M.-K. Lerkkanen & T. Siiskonen (toim.), Oppimisen vaikeudet (s. 66–76)*. Niilo Mäki Instituutti.
- Wolf, P. J. (2007). Academic improvement through regular assessment. *Peabody Journal of Education*, 82(4), 690–702.