

AINO SAARINEN
**MISTÄ LÖYTYISI
TUTKIMUSTIEDON
LUKIJOITA?**



Pedagogiikan kultainen sääntö on, että pedagogiikan tulee sopia yhteen oppilaan tarpeiden ja kehitysvaiheen kanssa. Liian niukka opettajan tuki pienelle oppilaalle tuottaa kokemuksen välinpitämättömyydestä, kun taas liian voimakas opettajan määräily itsenäiselle aikuisopiskelijalle tuottaa konfliktin. Toinen kultainen sääntö on, että pedagogiikan tulee palvella oppilasta, mutta oppilaan ei tule palvella pedagogiikkaa.

Niinpä lisääntyvän inklusion onnistuminen edellyttää, että yleisopetuksessa lisätään sellaista pedagogiikkaa, joka tutkimusnäytön valossa sopii tukea tarvitsevien oppilaiden tarpeisiin. Kysymys kuuluu, onko Suomessa johdonmukaisesti toimitu näin.

Yksi keskeinen muutos suomalaisessa pedagogiikassa on ollut digitalisaation läpiajo; lopputuloksena Suomesta löytyy jopa sellaisia kouluja, joissa oppikirjat on poistettu tai kynä-paperityöskentely on kategorisesti kielletty. Tutkimusnäytön mukaan digitaaliset menetelmät kyllä alussa nostavat tukea tarvitsevien oppilaiden motivaatiota mutta ovat kuitenkin pidemmällä aikavälillä yhteydessä heikompiin oppimistuloksiin etenkin niillä oppilaila, joilla on heikot pohjatiedot tai heikko keskittymiskyky. Lisäksi tiedetään, että tällaisilla oppilaila on taipumus käyttää digilaitteita pikemminkin impulsiivisesti, reagoida kulloinkin näytölle tuleviin ärsykkeisiin, jolloin heillä saattaa olla vaikeuksia käyttää digilaitteita tavoitteelliseen opiskeluun.

Toinen muutos suomalaiskouluissa on ollut itseohjautuvuutta edellyttävän pedagogiikan lisääminen. Tutkimusnäyttö on osoittanut, että itseohjautuvat menetelmät ovat yhteydessä hetkellisiin kivoihin tunnetiloihin ja kouluviihtyvyyteen mutta toisaalta heikompiin oppimistuloksiin etenkin ni-

den oppilaiden keskuudessa, joilla on kehityksellisiä riskitekijöitä. Toisaalta tiedetään, että opettajan tuki ja perinteiset oppitunnit ovat yhteydessä vähäisempiin järjestyshäiriöihin luokassa ja vähäisempään koulukiusaamiseen. Lisäksi on havaittu, että tukea tarvitsevat oppilaat joutuvat epätodennäköisemmin kiusatuiksi perinteisillä oppitunneilla kuin itseohjautuvuutta edellyttävän ryhmätyön aikana tai avotilassa opiskeltaessa.

Kolmas muutos suomalaispedagogiikassa on ollut koulupäiviä rytmittävien rutiinien ja struktuurien vähentäminen. Joissakin kouluissa on luovuttu luokkahuoneista, nimetyistä pöytäpaikoista, lukujärjestyksistä tai perinteisistä oppitunneista. Kuitenkin päivittäiset rutiinit ja oma pysyvä paikka ovat tutkitusti yhteydessä oppilaiden parempiin arvosanoihin, korkeampaan motivaatioon, voimakkaampaan turvallisuudentunteeseen ja parempaan keskittymiskykyyn ja vähäisempään levottomuuteen. Toisaalta on huomattu, että tukea tarvitsevien oppilaiden häiriökäytös lievittyä todennäköisemmin yleisopetuksessa, jos nuo oppilaat istuvat sellaisten oppilaiden vieressä, jotka käyttäytyvät rauhallisesti. Kuitenkin tällä hetkellä levottomuus näyttäisi olevan aika yleistäkin: tuorein PISA-tutkimus osoitti, että noin kolmannes oppilaista kokee, että jokaisen oppitunnin alussa opettajan täytyy odottaa pitkään ennen kuin oppilaat rauhoittuvat.

Neljäs muutos suomalaispedagogiikassa on ollut se, että joillakin ala-asteilla on tarkoituksellisesti vaihdeltu opettajia tai oppilasryhmiä, esimerkiksi viikoittain tai montakin kertaa viikossa, koska tämän on ajateltu lisäävän lapsen joustavuutta ja sopeutumiskykyä uusiin tilanteisiin. Kuitenkin tutkimustiedon pohjalta pysyvät opettaja-

oppilassuhteet ovat kullanarvoisia ja yhteydessä oppilaiden vähäisempään häiriökäyttäytymiseen, vähäisempiin haasteisiin oppilasryhmien organisoinnissa, parempaan opetuksen laatuun ja parempiin mahdollisuuksiin huomioida oppilaita yksilöllisesti.

Yhteenvedona voinee todeta, että samaan aikaan kun inklusiota on lisätty, Suomessa on lisätty pedagogiikkaa, joka ei tutkimustiedon valossa sovi optimaalisesti tukea tarvitsevien oppilaiden tarpeisiin. Tämän pohjalta ei ole välttämättä yllätys, että merkittävä määrä suomalaisopettajia, joiden asiantuntemusta ja korkeaa koulutusta OECD hehkuttaa raportista toiseen, on raportoinut, että inklusion toteuttamisessa on ilmennyt ongelmia.

Niinä hetkinä, kun koulumaailmasta kantautuu uutisia haasteista, Suomessa tyypillisesti todetaan, että tarvitaan lisää tutkimustietoa. Mutta ehkäpä osuvampaa olisi sanoa, että tarvitaan lisää tutkimustiedon lukijoita. Koulumaailmasta tutkimuksia on tarjolla jo tuhansittain, muutaman klikkauksen päässä. Useinkin on käynyt niin, että kun kansainvälinen tutkijayhteisö toteaa, että tietty koulumaailman ilmiö tunnetaan jo niin hyvin, ettei sitä tarvitse enempää tutkia, Suomessa vasta haaveillaan, että joku aloittaisi tutkimuksen.

Kun kansainvälinen tutkimusnäyttö oli osoittanut, että pienten oppilaiden sijoittaminen koulussa riveittäin on optimaalinen ratkaisu, koska se tuottaa parhaat kouluarvosanat ja pidentää lapsen keskittymiskykyä koulutehtäviin etenkin oppilailla, joilla pohjataso on heikko, niin monissa suomalaiskouluissa luovuttiin riveistä. Kun Suomessa mietiskeltiin, että olisi tarpeen tutkia koulujen melutasojen vaikutuksia, kansainvälinen katsaus oli jo päätyneet siihen, että melutasojen vaikutukset tunnetaan jo erinomaisesti. Kun Suomessa odo-

tellaan, tutkisiko joku koulutilojen arkkitehtuurin vaikutuksia, kansainvälinen tutkijayhteisö on kallunut aiheen jo aika perinpohjaisesti: tiedetään niinkin pieniä detaljeja kuin että liikuntatiloihin sopivat parhaiten pinkit seinät, luokkahuoneen takaseinän kannattaa olla värikäs ja muiden seinien hillityn värisiä ja ala-asteella kannattaa välttää korkeakattoisia tiloja.

Englantilaisessa tiedelehdessä julkaistu katsaus päätyi siihen, että tutkimusnäyttö ei tarjoa vankkaa perustaa sille ajatukselle, että inklusio olisi aina tukea tarvitsevien oppilaiden kannalta parempi ratkaisu kuin erityisluokat tai -koulut. Todettiin myös, että tutkimusnäytöstä vain 1 % sisältää selkeän tutkimusasetelman, jossa olisi verrattu inklusiivisessa koulussa vs. erityiskoulussa olevien oppilaiden kehityspolkuja. Katsaus myös osoitti, että siinä missä oppilaan fyysinen, aisti- tai puhevamma tai oppimisvaikeus ei tuota häiriötä samassa tilassa opiskeleville luokkatovereille, tukea tarvitsevien oppilaiden käytösongelmat saattavat joissakin tilanteissa häiritä vierustovereidен oppimista. Samaa aikaan Suomessa on vakuutettu, että inklusio perustuu vankkaan laadukkaaseen tutkimusnäyttöön lapsen edusta.

Kansainvälinen tutkimusnäyttö on löytänyt ainakin yhden varman elementin, joka näyttää aina ja kaikkialla lisäävän inklusion hyötyjä: koulunkäyntiavustajat. Esimerkiksi eräässä tutkimuksessa koulunkäyntiavustajat nostivat positiivisen vuorovaikutuksen luokassa 25-kertaiseksi. Kuitenkin Suomessa monilla paikkakunnilla koulunkäyntiavustajia on siirretty toisiin tehtäviin pois kouluista.

Suomessa esiintyy toisinaan myös omapeleistä tapaa tulkita tutkimustuloksia. Esimerkiksi jos tutkimuksessa havaitaan inklusion lisäävän stigmaa tietyssä oppilasryhmässä, tämän saate-

taan tulkita johtuvan vain siitä, että opettajat eivät ole suhtautuneet riittävän positiivisesti ja sitoutuneet inklusioon. Tai jos tutkimus osoittaa inklusion olevan yhteydessä tietyn oppilasryhmän heikompaan itsetuntoon, saatetaan tehdä tulkinta, että haasteena ei ole liiallinen vaan liian vähäinen inklusio: jos inklusio toteutuisi täydessä mitta-kaavassaan, haaste katoaisi. Koulumaailman ulkopuolella tällaisia päättelystrategioita harvemmin käytetään. Jos tutkimus osoittaa, että dopamiinilääke ei vähennä masennusta tehokkaasti, lie-neekö se siitä johtuvaa, että lääkkeen määrännyt lääkäri ei tainnut olla riittävän sitoutunut uuteen lääkkeeseen. Tai jos neurokirurgit raportoivat, että tietty leikkausmetodi lisää riskiä komplikaatioille, tarkoittaneeko se, että juuri tätä leikkausmetodia kannattaisi lisätä: kun se implementoidaan aktiivisemmin käytäntöön, vaikutukset voisivatkin muuttua positiivisiksi.

Tiede ei pysty ratkaisemaan kaikkea. Tiede voi kertoa, mitä eri ympäristöissä millekin oppilasryhmälle keskimäärin tapahtuu, mutta tiede ei voi laittaa näitä lopputuloksia arvojärjestykseen. Sen tekevät poliitikot, ja siinä tarvitaan arvoja. Yksi tärkeänä pidetty arvo on, että lapsella, riippumatta tuen tarpeestaan tai erityispiirteistään, on oikeus tulla kohdelluksi tasavertaisesti, ilman stigmaa. Lisäksi lapsella on YK:n julistuksen mukaan muitakin oikeuksia, kuten oikeus oppia ja saada omiin tarpeisiinsa sopivaa opetusta. Tällä hetkellä suomalaiskouluissa nämä kaksi arvoa eivät aina toteudu yhtä aikaa: yleisopetukseen siirretty tukea tarvitseva oppilas ei välttämättä aina saa tarpeisiinsa sopivaa opetusta, vaikka stigma vähentyisi.

Jos arvot ohjaavat siihen lopputulokseen, että inklusiota halutaan edistää, tiede kyllä antaa suuren määrän selkeitä vastauksia siihen, millä tavalla toteutettuna inklusio johtaa mahdollisim-

man positiivisiin kehityskuluihin. Tutkimustulokset eivät kuitenkaan telepaattisesti siirry osaksi koulumaailman käytäntöjä, vaan siinä tarvitaan nykyistä enemmän tutkimustiedon lukijoita ja rohkeutta toimia sen mukaan, mitä tutkimustulokset meille kertovat.

AVNI-BABAD, D. (2011). ROUTINE AND FEELINGS OF SAFETY, CONFIDENCE, AND WELL-BEING. *BRITISH JOURNAL OF PSYCHOLOGY*, 102(2), 223-244.

DOLTON, P., & NEWSON, D. (2003). THE RELATIONSHIP BETWEEN TEACHER TURNOVER AND SCHOOL PERFORMANCE. *LONDON REVIEW OF EDUCATION*, 1(2), 131-140.

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(4), 435-448.

HORNBY, G. (2011). INCLUSIVE EDUCATION FOR CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS: A CRITIQUE. *INTERNATIONAL JOURNAL OF DISABILITY, DEVELOPMENT AND EDUCATION*, 58(3), 321-329.

KUNTER, M., BAUMERT, J., & KÖLLER, O. (2007). EFFECTIVE CLASSROOM MANAGEMENT AND THE DEVELOPMENT OF SUBJECT-RELATED INTEREST. *LEARNING AND INSTRUCTION*, 17(5), 494-509.

LAVOE, J. (2016). TOO SCARED TO LEARN? THE ACADEMIC CONSEQUENCES OF FEELING UNSAFE IN THE CLASSROOM. *URBAN EDUCATION*. [HTTPS://DOI.ORG/10.1177/0042085916674059](https://doi.org/10.1177/0042085916674059)

LINDSAY, G. (2007). EDUCATIONAL PSYCHOLOGY AND THE EFFECTIVENESS OF INCLUSIVE EDUCATION/MAINSTREAMING. *BRITISH JOURNAL OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGY*, 77(1), 1-24.

RONFELDT, M., LOEB, S., & WYCKOFF, J. (2013). HOW TEACHER TURNOVER HARMS STUDENT ACHIEVEMENT. *AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH JOURNAL*, 50(1), 4-36.

SAARINEN, A. (2020). EQUALITY IN COGNITIVE LEARNING OUTCOMES: THE ROLES OF EDUCATIONAL PRACTICES. *ACADEMIC DISSERTATION. HELSINKI STUDIES IN EDUCATION, NUMBER 97. (154 PAGES). UNIGRAFIA, HELSINKI.*

SCHLEICHER, A. (2019). PISA 2018: INSIGHTS AND INTERPRETATIONS. *OECD PUBLISHING, PARIS.*