

Kokemuksia starttiluokasta ponnahtauslautana koulussa suoriutumiseen

Alisa Alijoki (Elto, FT) toimii yliopistonlehtorina Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa varhaiskasvatuksen koulutuksessa.

elokuu 25, 2014 · NMI Bulletin 4/2010

Author

admin

Abstract

Tässä artikkelissa tarkastellaan erityistä tukea tarvitsevien lasten siirtymistä starttiluokalta kouluun ja heidän akateemisia taitojaan (luetun ymmärtäminen, sanelukirjoittaminen ja matemaattiset taidot) toisella luokalla. Artikkelin aineisto on osa väitöskirjani (Erityistä tukea tarvitsevien lasten polut esiopetuksesta alkuopetukseen – tukitoimet ja suoriutuminen, 2006) aineistosta. Tämän kirjoituksen tutkimusjoukko käsittää 100 lasta, joilla kaikilla oli myöhennetty oppivelvollisuus ja jotka opiskelivat yhden vuoden starttiluokalla ennen peruskoulun alkamista. Myöhennetyt oppivelvollisuuden taustalla olleet diagnoosit ryhmiteltiin seuraaviin neljään diagnoosiluokkaan: kehitysviivästymä, kielenkehityksen erityisvaikeus, sosiaalis-emotionaalinen vaikeus ja tarkkaavaisuuden vaikeus. Starttiluokalta kouluun siirtymisestä hahmottui kolme erilaista polkua, ja lasten suoriutumista tarkastellaan näiden polkujen mukaisesti ryhmiteltynä. Starttiluokalla olleista lapsista lähes kaksi kolmasosaa siirtyi peruskoulun ensimmäiselle luokalle yleisopetukseen. Eniten yleisopetukseen siirtyivät ne, joilla oli kehitysviivästymä tai tarkkaavaisuuden vaikeus. Myös koulumuodon pysyvyydellä on suuri merkitys lapsen elämässä. Tämän tutkimuksen mukaan lähes kaikki lapset pysyivätkin siinä koulussa, johon olivat alun perin menneet. Lasten taidot vaihtelivat suuresti. Noin viidennes lapsista suoriutui heikosti ja reilu kolmannes suoriutui kaikista kolmesta testistä ikätasoisesti. Lapsista 45 prosenttia suoriutui ikätasoisesti joko yhdestä tai kahdesta testistä.

Erityistä tukea tarvitsevien lasten siirtyminen kouluun ei tapahdu yhtä ennakkoidusti kuin muilla lapsilla. Sitä harkitaan yksilöllisesti, ja joidenkin lasten kohdalla on tehtävä päätös koulunaloituksen myöhentämisestä, lykkäämisestä. Kun lapsella on todettu erityisen tuen tarvetta, hänen pitäisi voida kartuttaa kokemuksiaan ja valmiuksiaan koululykkäysvuoden aikana hänelle parhaiten sopivassa ympäristössä (Lyytinen, 2004).

Lainsäädäntö on luonut suuntaviivat lapsen saaman tuen rakenteille. Yksi tuen muoto on erityisryhmä (Pihlaja, 2009). Osa koululykkäyksen saaneista lapsista jatkaa esiopetuksessa erityisryhmäpaikalla ns. starttiluokalla. Ahosen (2005) mukaan

”starttiluokka on tarkoitettu koulunsa aloittaville oppilaille, joilla ei ole vielä kaikkia taitoja selviytyä ensimmäisellä luokalla koulussa. Valinta starttiluokalle tapahtuu lapsen tutkineen psykologin tai lääkärin tai molempien lausunnon ja päiväkodin kuvauksen perusteella. Valinnan suorittaa opetusviraston ja koulujen asiantuntijat heidän yhteisessä kokouksessaan. Kaikille oppilaille tehdään koululykkäyspäätös ja lisäksi osalla ryhmän oppilaista on myös erityisopetuspäätös. Oppilaat kuuluvat samaan oppilashuolto- sekä osa-aikaisen erityisopetus- ja puheterapiapalveluiden piiriin kuin muutkin koulun oppilaat”.

Näiden lasten on arvioitu hyötyvän pienluokkaopetuksesta. Tämän tutkimusaineiston kaikki lapset olivat saaneet koululykkäyksen, ja he aloittivat starttiluokan jälkeen koulunkäynnin vuoden ikätovereitaan myöhemmin.

Starttiluokka ei ole terminä käytössä kaikkialla, ja sitä voidaan käyttää myös eri merkityksissä kuin tässä tutkimuksessa. Myös starttiluokan toiminnassa on paikkakuntaeroja. Tutkimuspaikkakunnalla lapsi saa starttiluokalla tuettua esiopetusta ja opetus tapahtuu koulun tiloissa. Opetuksesta vastaa pääsääntöisesti erityislastentarhanopettaja, ja ryhmän koko on 10–12 oppilasta. Lapset saavat siellä hyvän kasvuympäristön,

jossa esimerkiksi leikin ja starttiluokan tarjoamien keinojen avulla tuetaan lasten oppimisvalmiuksien kehittymistä. Alijoen (2008) mukaan pelkkä leikki ei kuitenkaan riitä, vaan lapsi tarvitsee kehityksensä tukemiseen opettajia, joilla on erityispedagogista osaamista. Tärkeiden kouluvalmiuksien harjoittaminen vaatii systemaattisuutta, jonka avulla lapsi pystyy etenemään itselleen ihanteellisella tavalla.

Koululykkäyksen saaneet lapset muodostavat melko kirjavan joukon, ja lykkäysperusteet ovat moninaisia. Tämän artikkelin tutkimusjoukon lasten diagnoosit luokiteltiin neljään ryhmään: kehitysviivästymä, kielenkehityksen erityisvaikeus, sosiaalis-emotionaalinen vaikeus ja tarkkaavaisuuden vaikeus. Leonenkon (2008) tutkimuksessa neljä keskeisintä syytä koululykkäykseen olivat hyvin samansuuntaisia: kielellisen kehityksen vaikeudet, tarkkaavaisuuden ongelmat, sosio-emotionaaliset vaikeudet ja puutteelliset kouluvalmiudet. Koverolan (2006) tutkimuksessa mukana olleiden lasten vaikeudet liittyivät kognitiiviseen, motoriseen ja sosiaaliseen toimintaan sekä hahmottamiseen.

Lapsen saama diagnoosi antaa hyvin yksipuolisen ja ohuen kuvan oppilaasta (Vehmas, 2009). Diagnoosia voidaan myös pitää vain oletuksena tai hypoteesina, joka on varmistettava ja jota voi tarvittaessa muuttaa (Hautamäki & Savolainen, 2009). Diagnosoinnista huolimatta pitäisikin aina muistaa, että lapset, joilla on erityistarpeita, ovat ensisijaisesti lapsia. Heillä on enemmän yhteisiä kuin erilaisia piirteitä niiden lasten kanssa, joilla ei ole vaikeuksia (Gezel & Gugerty, 2001; Kauffman, Hallahan & Ford, 1998; Kostelnik, Onaga, Rohde & Whiren, 2002; Pueschel, Scola, Weidenman & Bernier, 1998; Saloviita, 1999; Wolfendale, 2001; Wood, 2003).

Diagnoosi auttaa kuitenkin tulkitsemaan ja selittämään lapsen vaikeuksia sekä helpottaa palvelujen saamista (Hautamäki, Lahtinen, Moberg & Tuunainen, 2002; Kauffman, 2001; Moberg & Vehmas, 2009). Diagnoosi ei ole välttämättä suoraan yhteydessä oppilaan tuen tarpeeseen, ja yhden diagnoosiryhmän sisälläkin tuen tarve voi vaihdella huomattavasti (Erityisopetuksen strategia, 2007; Moberg & Vehmas, 2009). Linnilän (2006) mukaan nykyinen lausuntokäytäntö onkin riittämätön lapsen kasvatuksen ja opetuksen tarpeisiin ja huomiota tulisi kiinnittää enemmän niihin tukitoimiin, joita lapsi tarvitsee oppimiseen.

Fabianin (2002) mukaan koulun aloitus voi olla lapsen elämän tärkein siirtymä. Corsaro, Molinari, Hadley ja Sugioka (2003) kuvaavat tätä aikaa katkeransuloiseksi (bittersweet time). Lapset voivat esimerkiksi kaivata esiopetusvuoden opettajaa ja kavereita, jotka ovat aloittaneet eri koulun. Heidän pitää sopeutua uuteen ympäristöön ja uusiin ihmisiin. Koulunsa aloittavilla lapsilla on hyvin erilaisia kokemuksia, asenteita ja odotuksia, ja he ovat kehitykseltään eritasoisia. Onnistunut aloitus on tärkeä, koska se vaikuttaa tuleviin oppimiskokemuksiin (Fabian, 2002). Opetukseen liittyvät siirtymät luovat nekin pohjaa lapsen tuleville kokemuksille. Ne ovat koulupolun taitekohtia ja antavat suunnan seuraavaan vaiheeseen.

Seuraavissa luvuissa luodaan katsaus siirtymäprosessin vaiheisiin ja osatekijöihin. Siirtymäteoria luo viitekehyksen lasten starttiluokan ja alkuopetuksen samanaikaiselle tarkastelulle.

Siirtymä-käsitteen määrittelyä

Siirtymällä, transitiolla, tarkoitetaan elämänvaiheesta toiseen siirtymistä (Ruoppila, 1995; Roffey, 2001). Petriwskyjin, Thorpen ja Taylerin (2005) mukaan siirtymä voidaan käsittää myös laajemmin: kouluun siirtymisen aikakehys on laajentunut koulun aloituksen ensimmäisistä viikoista seuraaviin vuosiin. Lisäksi siirtymään voidaan yhdistää kysymys lasten kokemusten ja elämänpiirin jatkuvuudesta, ja näin siirtymään voidaan liittää myös kysymykset opetussuunnitelmasta, pedagogiikasta ja saaduista palveluista.

Myklebust (2002) ja Petriwskyj työryhmineen (2005) ovat selvittäneet oppilaan siirtymien erilaisia muotoja. Heidän mukaansa ulkoisista siirtymistä (external transition) on kysymys silloin, kun oppilas jää pois koulusta eli siirtyy esimerkiksi kotiopetukseen. Sisäinen siirtymä (internal transition) käsittää siirtymät kurssilta toiselle, esimerkiksi peruskurssilta seuraavalle kurssille. Tätä voidaan kutsua myös vertikaaliseksi siirtymäksi (vertical transition). Mäkisen (1997) mukaan vertikaalinen siirtymä liitetään yleensä tärkeisiin elämän tapahtumiin, kuten koulun alkuun tai koulusta lähtemiseen. Lapsen siirtyessä peruskouluun hänen elämäntilannettaan pitäisi arvioida laajasti huomioiden myös koulun asettamat vaatimukset. Nykyään puhutaankin lapsen kokonaispersoonan valmiudesta koulunkäyntiin. Lapsi tulisi nähdä kokonaisuutena, ja hänen senhetkiset taitonsa ja kykynsä pitäisi ottaa huomioon.

Rosenkoetter, Whaley, Hains ja Pierce (2001) liittävät horisontaalisen siirtymän muutokseen yhdestä tilanteesta toiseen, esimerkiksi erillisestä opetuksesta integroidumpaan muotoon. Heidän mukaansa tämäntyyppinen siirtymä ei ole ikäsidonainen. Oppilailla pitäisi olla mahdollisuus tehdä siirtymiä myös luokkamuotojen välillä, mikäli todetaan, että lapsen opetukseen liittyviä tarpeita ei pystytä ottamaan riittävästi huomioon. Erityistä tukea tarvitsevilla lapsilla voi tapahtua siirtymiä opetusmuodosta toiseen koko koulu-uran ajan. Näiden lasten kohdalla voidaan puhua sekä vertikaalisista että horisontaalisista siirtymistä (Blalock & Patton, 1996).

Erityistä tukea tarvitsevat lapset eivät useinkaan etene samanlaisin askelin kuin ikäryhmänsä, eivätkä siirtymät noudata tavanomaista kulkua (Myklebust, 2002). Osa lapsista oppii yleisopetuksen piirissä samaan tahtiin kuin ikätoverinsa. Kirkin, Gallagherin ja Anastasiowin (2003) mukaan siirtymäpalvelujen (transition services) tarkastelussa tulee usein esiin, että erityisen tuen tarpeessa olevat lapset eivät siirry erityispalveluiden piiriin riittävän aikaisin. Palveluita saadaan vasta sen jälkeen, kun lapset ovat epäonnistuneet yleisopetuksessa. Erityisopetuksen strategiassa (2007) ehdotetaan, että painopiste siirrettäisiin aiempaa selkeämmin varhaiseen tukeen ja ennaltaehkäisevään toimintaan. Useimpien lasten erityisen tuen tarve ilmenee jo varhaiskasvatuksen aikana.

Siirtymävaiheen suunnittelu ja tukipalveluiden koordinointi

Varhainen siirtymien suunnittelu on ratkaisevan tärkeää nimenomaan erityistä tukea tarvitseville lapsille, koska heidän tietoisuutensa siirtymäajankohdista ei ole yhtä kehittynyt kuin muilla lapsilla (Janiga & Costenbader, 2002). Kouluunsiirtymisen prosessi alkaa jo varhain esiopetusvuoden kevätkaudella. Keväällä lapset käyvät useimmiten tutustumassa tulevaan kouluun, luokkaan ja opettajaan. Erityistä tukea tarvitsevien lasten koulunvalinnassa on erilaisia vaihtoehtoja: lapsi voi siirtyä joko yleisopetukseen omaan lähikouluunsa tai luokkamuotoiseen erityisopetukseen (Alijoki, 2006b). Päätökset lapsen opetusmuodosta tehdään melko myöhään esiopetusvuoden kevätlukukaudella. Jos tieto tulevasta koulusta saataisiin jo aikaisemmin, lapsi ehtisi paremmin hahmottaa koulunaloituksensa tärkeitä seikkoja.

Koulusijoituspäätös tulee miettiä yksilöllisesti, jotta jokainen lapsi pääsisi juuri hänelle sopivaan luokkamuotoon. Tämä edellyttää lähettävän ja vastaanottavan tahon vastuullista yhteistyötä ja tukipalveluiden koordinoitua. Siirtymävaiheissa tulisi taata, että tukitoimet jatkuvat katkeamatta ja vastaavat joka vaiheessa oppilaan tarpeita (Sarlin & Koivula, 2009). Yhteistyön tulisi olla niin saumatonta, että yhteiset sopimukset ja tavoitteet saadaan tehtyä nopeasti ja joustavasti. Esikoulun ja koulun välille tulee luoda silta ja hyvät kontaktit. Siirtymätapahtuman koordinoitu suunnittelu voi vähentää oppimisen vaikeuksia (Blalock & Patton, 1996; Fabian, 2002). Myös oppilaan omat mielipiteet ovat tärkeitä – esimerkiksi kavereilla on lapselle usein suuri merkitys. Lasta ei saisi irrottaa hänelle tutuista verkostoista, ja toisaalta yhdenkin ennestään tutun kaverin tuleminen samalle luokalle voi olla hyvin tärkeää. Turvattomaksi olonsa tuntevien lasten oppimisen kannalta voi olla merkityksellistä, että koulussa on mahdollisimman paljon tuttuja asioita.

Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimusongelmat

Tutkimuksen tarkoituksena oli saada tietoa starttiluokalla olleiden lasten siirtymisestä kouluun ja koulusuoriutumuksesta. Tämän tutkimuksen kysymykset olivat seuraavat: (1) Minkälaisia siirtymäpolkuja starttiluokalla olleille lapsille muodostuu koulun toisen luokan kevääseen mennessä? (2) Miten pysyviä starttiluokan lasten siirtymät ovat? (3) Miten starttiluokan lapset suoriutuvat koulussa toisluokkalaisina? Lasten siirtymistä koulun ensimmäiselle ja toiselle luokalle, samoin kuin siirtymien pysyvyyttä ja seurauksia, voidaan selvittää seurantatutkimuksen avulla. Seurantatietojen keräämisen ja analysoinnin kautta pyritään vastaamaan kysymykseen, mikä on starttiluokan osuus lapsen suotuisan kehityksen tukemisessa.

Menetelmät

Tutkimuksen osallistajat

Tämän tutkimuksen aineisto koostui sadasta koululyykkäyksen saaneesta lapsesta (poikia 73, tyttöjä 27), jotka olivat starttiluokalla yhden vuoden ennen koulun ensimmäiselle luokalle siirtymistään. Näiden lasten tiedot ovat osa väitöskirjani (Alijoki, 2006a) aineistosta. Lapset valittiin tutkimukseen alkukartoituksessa, jossa kysyttiin

tietoja tutkimuspaikkakunnan kiertäviltä erityislastentarhanopettajilta (kelto) keväällä 1997, 1998 ja 1999. Keltoilta pyydettiin tiedot lapsen sukupuolesta, syntymäajasta ja diagnoosista. Näin toimittiin, jotta tutkija ei pysty tunnistamaan lapsia, mutta lasten opettajat osaavat myöhempinäkin vuosina kertoa oikean lapsen vaiheista. Tutkimusluvut lasten vanhemmilta pyydettiin starttiluokkien opettajien kautta. Tutkimusjoukon valitseminen on kuvattu tarkemmin väitöskirjassani (Alijoki 2006a).

Lasten diagnoosit luokiteltiin neljään luokkaan: kehitysviivästymä (n = 47: poikia 32, tyttöjä 15), kielenkehityksen erityisvaikeus (n = 16: poikia 12, tyttöjä 4), sosiaalis-emotionaalinen vaikeus (n = 21: poikia 17, tyttöjä 4) ja tarkkaavaisuuden vaikeus (n = 16: poikia 12, tyttöjä 4). Lapset jaettiin syntymäkuukautensa perusteella neljään kalenterivuoden neljänneksen mukaiseen ryhmään. Tutkimusjoukon lapsista puolet oli syntynyt vuoden neljäntenä neljänneksenä.

Aineiston hankintamenetelmät

Taustatiedot ja koulupolun arviointi. Jokaisesta tutkimusjoukon lapsesta kerättiin tietoa kolmena perättäisenä keväänä (starttiluokka, perusopetuksen ensimmäinen ja toinen luokka). Aineiston kerääminen lähti liikkeelle starttiluokan opettajille tehdystä kyselystä. Tässä artikkelissa starttiluokan kyselylomakkeesta käytetään tietoja vain lasten sukupuolesta, iästä ja diagnoosista, jonka opettaja oli jo aiemmin saanut lapsen taustatietoina. Lisäksi opettajilta kysyttiin, mihin kouluun ja luokkamuotoon lapsi seuraavana syksynä siirtyy. Ensimmäisen luokan opettajilta saaduista tiedoista raportoidaan ainoastaan tieto lapsen toiselle luokalle siirtymisestä ja mahdollisen polulta pois siirtymisen syyt.

Akateemiset taidot. Toisella luokalla lasten akateemista suoriutumista arvioitiin äidinkielen ja matematiikan testeillä, jotta lasten taidoista saatiin yhtenäinen arviointi. Arvioitaviksi alueiksi valittiin äidinkieli ja matematiikka, koska muun muassa Ahosen, Lamminmäen, Närhen ja Räsäsen (2003) mukaan olennaisia perustietoja koulun alkuvaiheessa ovat juuri lukeminen, kirjoittaminen ja matematiikka. Jokaisen tutkimukseen osallistuneen lapsen opettaja arvioi lapsen mahdollisuuden osallistua testeihin. Näin vältyttiin siltä, ettei kukaan lapsista joutunut ylivoimaisen tai liian ahdistavan tehtävän eteen. Kouluille toimitettiin testien yhteydessä saatekirjeet, joissa annettiin ohjeita testien yhdenmukaisesta suorittamisesta. Testin tehneiden lasten lukumäärät vaihtelivat testeittäin, ja selvyuden vuoksi lasten lukumäärät esitetään aina kunkin testin yhteydessä. Testit on selitetty yksityiskohtaisesti väitöskirjassani (ks. tarkemmin Alijoki 2006a).

Luetun ymmärtämistä arvioitiin Allu-testin (Lindeman, 1998) tietotekstiosioilla Judo ja Voimisteluoheje. Kummastakin tietotekstistä oli 12 monivalintakysymystä, jolloin suurin mahdollinen pistemäärä oli 12 pistettä. Yhteensä näiden kahden tekstin maksimipistemäärä oli 24 pistettä, ja tuloksissa tästä kokonaisuudesta käytetään nimitystä luetun ymmärtämisen testi. Koska erityistä tukea tarvitsevien lasten suoriutuminen oli kovin yksilöllistä, lasten saamat kokonaispisteet myös luokiteltiin Lindemanin (1998) esittämän normitaulukon mukaan yhdeksään tasoryhmään. Tämän jälkeen ne tiivistettiin kolmeen tasoon: *alle ikätason* = luetun ymmärtämisessä 0–12 pistettä (tasoryhmät 1–3), *ikätaoisesti* = luetun ymmärtämisessä 13–19 pistettä (tasoryhmät 4–6) ja *yli ikätason* = luetun ymmärtämisessä 20–24 pistettä (tasoryhmät 7–9).

Kirjoittamisen taitoja arvioitiin Kuperkeikka-testin sanelukirjoituksella (Ruoppila, Röman & Västi, 1969). Sanelukirjoitustehtävä pisteytettiin virhepisteiden mukaan (1–35 virhettä). Mikäli lapsella oli yli 34 virhettä, niille annettiin arvo 35. Virheitä ei laskettu tästä eteenpäin. Virheiden laskeminen tehtiin Ruoppilan, Römanin ja Västin (1969) ohjeen mukaisesti. Lasten virhepisteet ryhmiteltiin perinteisiksi kouluarvosanoiksi neljästä kymmeneen: 10 = 0 virhettä, 9 = 1–2 virhettä, 8 = 3–5 virhettä, 7 = 6–12 virhettä, 6 = 13–20 virhettä, 5 = 21–33 virhettä ja 4 = 34 virhettä tai enemmän. Seitsemänportainen arviointiasteikko tiivistettiin vielä kolmeen tasoon, joista tarkasteltiin frekvenssijakaumia ja prosenttijakaumia. Tiivistys on seuraava: *vaikeuksia kirjoittamisessa* = kirjoituksessa 34 virhettä tai enemmän (kouluarvosana 4), *jonkin verran vaikeuksia* = kirjoituksessa 13–33 virhettä (kouluarvosanat 5–6) ja *ei vaikeuksia* = kirjoituksessa 12 virhettä tai vähemmän (kouluarvosanat 7–10).

Matematiikan taitoja arvioitiin toisella luokalla Makeko-testillä (Ikäheimo, 1989). Testin 13 mittauskohteesta (luonnolliset luvut, lukukäsite, yhteenlasku päässä, yhteenlasku allekkain, vähennyslasku päässä, vähennyslasku allekkain, kertolasku päässä, kertolaskun käsite, sovelluksia, aika, pituus, massa, geometria)

tulee kokonaispistemääräksi 50 pistettä. Matematiikan testin tasoryhmät muodostettiin seuraavasti: *vaikeuksia matematiikassa* = matematiikassa 29 pistettä tai vähemmän, *jonkin verran vaikeuksia* = matematiikassa 30–39 pistettä ja *ei vaikeuksia* = matematiikassa 40–50 pistettä.

Aineiston analyysi

Siirtymäpolut. Starttiluokalta lähteneiden lasten myöhempiä vaiheita selvitettiin siirtymäpolkujen avulla. Lasten siirtymisestä starttiluokalta koulun ensimmäiselle luokalle hahmottui kolme polkua, joita pitkin lapset normaalisti etenivät toisen luokan kevääseen asti. Lähtötilanne oli kaikilla lapsilla sama eli koulupolku alkoi vuotta ennen koulun ensimmäistä luokkaa starttiluokalta. Ykköspolku muodostui niistä lapsista, jotka lähtivät päiväkodin tavallisista lapsiryhmistä etenemään koulun yleisopetukseen, joten ykköspolun aineistoa ei käsitellä tässä artikkelissa. Polkujen numerointi alkaa tästä syystä kakkosesta. Erityisopetuksen ryhmien nimet ovat muuttuneet, mutta tässä käytetään aineiston keräämisen aikana yleisesti hyväksytyjä nimiä. Siirtymäpolkuja oli kolme:

Kakkospolku: Starttiluokalta yleisopetukseen

Kolmospolku: Starttiluokalta EDY-, EVY- tai ESY-opetukseen

Nelospolku: Starttiluokalta EMU-opetukseen

Pääsääntöisesti yleisopetuksen opetusohjelmaa noudattavia erityisopetuksen muotoja olivat EDY-, EVY- ja ESY-opetus. EDY-opetuksella tarkoitetaan dysfaattisten lasten opetusta. EVY-opetus on pääosin liikuntavammaisten tai toiminnanohjaus- ja tarkkaavaisuushäiriöisten lasten opetusta, ja ESY-opetus on suunnattu niille oppilaille, joilla on sopeutumisvaikeuksia suuressa luokassa. EMU-opetuksen lapsilla oli yleensä melko mittavia oppimisen vaikeuksia, ja heidän oppimistavoitteitaan on helpotettu joustavasti ja yksilöllisesti. Hyvin erilaisista lähtökohdista ponnistelevien lasten suorituksia ei ole tarkoituksenmukaista verrata keskenään. Kolmos- ja nelospolun lapset olivat koko ajan erityisopetuksen piirissä. Näitä voidaan kutsua myös erityisopetuspoluiksi. Kakkospolun lapset aloittivat kouluun yleisopetuksen luokilla. Näiden lasten siirtymä suuntautui erityisestä yleiseen.

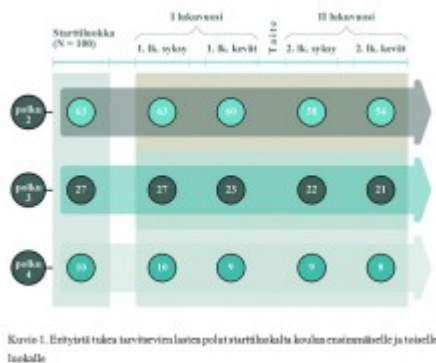
Käsillä oleva tutkimus on pääosin kvantitatiivinen seurantatutkimus. Ainoastaan opettajien kirjoittamat koulun vaihdon syyt analysoitiin kvalitatiivisesti. Tuloksissa kuvataan lasten siirtymäpolkuja myös graafisesti, jotta siirtymistä ja siirtymien vaiheista saadaan kokonaiskuva. Lasten siirtymäpolkujen pysyvyyttä analysoitiin seuraamalla, vaihtavatko lapset alkuluokkien aikana polulta toiselle. Luokanopettajilta ja erityisluokanopettajilta kysyttiin vaihtamisen syitä avoimella kysymyksellä. Siirtymien syyt olivat hyvin lapsikohtaisia, ja tästä johtuen niitä luokiteltiin vain osittain. Tutkimustuloksissa esitetään opettajien vastauksista suoria lainauksia.

Akateemisten taitojen arviointi. Toisen luokan akateemista suoriutumista mittaavien testien analysoinnissa käytettiin lasten saamia kokonaispisteitä luetun ymmärtämisen, sanelukirjoittamisen ja matematiikan testeistä. Poikien ja tyttöjen suoriutumisen eroja tarkasteltiin testeittäin varianssianalyysin (MANOVA) avulla. Lisäksi varianssianalyysin avulla selvitettiin siirtymäpolkujen yhteyttä lasten suoriutumiseen. Tähän tarkasteluun otettiin mukaan vain kakkos- ja kolmospolut, koska nelospolulla oli vain yksittäisiä testin tehneitä lapsia. Jokaisesta testistä muodostettiin erikseen lapsen suoriutumisen tasot, joista esitetään frekvenssijakaumia ja prosenttijakaumia. Tasojen muodostaminen on kuvattu aiemmin.

Tulokset

Starttiluokan lasten siirtymäpolut peruskoulun ensimmäiselle ja toiselle luokalle

Yleisin siirtosuunta starttiluokan lapsilla oli erityisestä yleiseen eli lapset etenivät kakkospolkuun. Kuviossa 1 tarkastellaan kaikkien sadan starttiluokalla olleen lapsen siirtymiä toisen luokan kevääseen asti.



Kuvio 1. Erityistä tukea tarvitsevien lasten polut starttiluokalta koulun ensimmäiselle ja toiselle luokalle

Tutkimusjoukon lapsista suurin osa vaihtoi erityisopetuksen eli starttiluokan yleisopetukseen ja lähti siis etenemään kakkospolkua. Kakkospolun lapsista 56 %:lla oli kehitysviivästymä, 19 %:lla tarkkaavaisuuden vaikeus, 16 %:lla sosiaalis-emotionaalinen vaikeus ja 9 %:lla kielenkehityksen erityisvaikeus.

Kolmos- ja nelospolun lapset aloittivat koulun ensimmäisen luokan luokkamuotoisessa erityisopetuksessa. Nämä lapset olivat koko esi- ja alkuopetuksen ajan ryhmä- tai luokkamuotoisessa erityisopetuksessa. Näille erityisopetuspoluille ohjautui yhteensä reilu kolmannes tutkimusjoukon lapsista. Kolmospolun lasten vaikeudet olivat jakautuneet melko tasaisesti. Tämän polun lapsista 30 %:lla oli kehitysviivästymä, 30 %:lla kielenkehityksen erityisvaikeus ja samoin 30 %:lla sosiaalis-emotionaalinen vaikeus. Poikkeuksena olivat lapset, joilla oli tarkkaavaisuuden vaikeus. Heistä ainoastaan 11 % eteni kolmospolkua. Nelospolkua eteni kaikkiaan vain 10 lasta, joista 40 %:lla oli kehitysviivästymä, 30 %:lla sosiaalis-emotionaalinen vaikeus, 20 %:lla kielenkehityksen erityisvaikeus ja 10 %:lla tarkkaavaisuuden vaikeus.

Selkeimmät polut olivat lapsilla, joilla oli kehitysviivästymä tai tarkkaavaisuuden vaikeus. Heistä 75 % lähti etenemään kakkospolkua. Kielenkehityksen erityisvaikeus -ryhmän lapset lähtivät pääosin kakkos- ja kolmospoluille: lapsista puolet aloitti kolmospolun ja 38 % kakkospolun. Samoin sosiaalis-emotionaalinen vaikeus -ryhmän lapset lähtivät pääosin kakkos- ja kolmospoluille: lapsista lähes puolet (48 %) aloitti kakkospolun ja 38 % kolmospolun.

Lasten koulupolkujen pysyvyys

Ensimmäisellä ja/tai toisella luokalla koulutuspolulta toiselle siirtyi vain neljä lasta, kolme poikaa ja yksi tyttö. Alkuopetuksen aikaiset siirtymät polulta toiselle muodostavat kaksi siirtosuuntaa:

yleisopetuksesta erityisopetukseen ja

erityisopetuksesta yleisopetukseen.

Seuraavaksi tarkastellaan lasten siirtymiä siirtymäsuunnan ja polkujen mukaan. Samassa yhteydessä esitetään myös eri poluilta tutkimuksesta pois jääneet. Kursivoidut tekstit ovat suoria lainauksia opettajien kirjoittamista siirtymien perusteluista. Numerokoodi on kunkin oppilaan yksilöllinen arkistointitunnus.

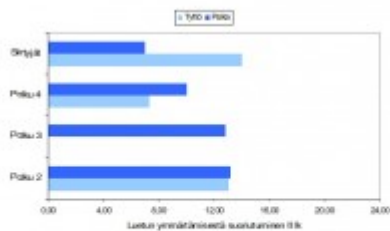
Kakkospolulta eli yleisopetuksesta siirtyi pois kolme poikaa. Heti ensimmäisen luokan tammikuussa heistä yksi poika (L96), jolla oli kehitysviivästymä, siirtyi yleisopetuksesta silloiseen EMU-opetukseen. Opettaja perusteli siirtymää seuraavasti: *Oppilaan taitoja pystytään paremmin harjaannuttamaan pienluokassa*. Ensimmäisen ja toisen lukuvuoden taitteessa siirtyi kaksi poikaa (L30, L67) yleisopetuksesta erityisopetukseen. Heistä toisella (L30) oli sosiaalis-emotionaalinen vaikeus, ja hän siirtyi yleisopetuksesta toiselle luokalle ESY-opetukseen. Opettaja perusteli siirtymän tarpeellisuutta seuraavasti: *Lapsi ei uskalla tulla luokan mukaan, ei edistynyt isossa ryhmässä ja oli ajoittain väkivaltainen. Pienluokassa tulisi olemaan mahdollisuus henkilökohtaiseen ohjaukseen ja etenemiseen*. Toisella pojalla (L67) oli kielenkehityksen erityisvaikeus, ja hän siirtyi toiselle luokalle EDY-opetukseen. Siirtymän syy: *Lapsi ei pärjännyt yleisopetuksessa*. Kakkospolun lapsista jäi tutkimuksesta pois ensimmäisen luokan kevääseen mennessä kaksi lasta ja toisen luokan kevääseen mennessä neljä lasta. Kakkospolulta siirtyi kolmannelle luokalle 54 lasta.

Erityisopetuksesta ei juuri siirrytty yleisopetukseen. Kolmospolulta vain yksi lapsi (L106) siirtyi ensimmäisen luokan erityisopetuksesta toiselle luokalle yleisopetukseen. Siirtymän syy: *Lapsi oli ensimmäisen luokan sairaalaopetuksessa fyysisen sairauden vuoksi*. On huomattava, että lapsi tuli alun perin erityisopetukseen muusta syystä kuin hänen varsinaisesta erityisen tuen tarpeestaan. Tämä tyttö oli saanut paikan starttiluokalta kehitysviivästymänsä takia. Kolmospolulta jäi tutkimuksesta pois viisi lasta. Nelospolun lapsista ei yksikään siirtynyt siten, että polku olisi vaihtunut. Kaksi lasta jäi tutkimuksesta pois.

Starttiluokan lasten suoriutuminen akateemisissa taidoissa toisluokkalaisina

Tutkimuksessa haluttiin selvittää, mitkä tekijät vaikuttavat erityistä tukea tarvitsevien lasten koulusuoriutumiseen. Tuloksia tarkasteltaessa on muistettava, että kukin erityistä tukea tarvitseva lapsi on oma yksilönsä ja jokainen lapsi etenee polkua omien mahdollisuuksiensa mukaan. Lasten suoriutumista koskevat kuviot esitetään sukupuolittain. Varsinaisessa tekstissä suoriutumista tarkastellaan paikoin kokonaisuutena. Tilastolliset vertailut tehtiin yksisuuntaisella varianssianalyysillä. Eri poluilla olevien toisluokkalaisten akateemisten taitojen vertailua vaikeuttaa se, että eri polkujen lapset osallistuivat testeihin eri tavoin. Tästä syystä verrattiin vain kakkos- ja kolmospolkua. Lasten suoriutumista tarkastellaan myös tasoryhmien avulla, jotta lasten yksilölliset vaihtelut tulisivat esiin.

Luetun ymmärtämisen testi. Luetun ymmärtämisen testin teki kaikkiaan 73 lasta, joista poikia oli 54 ja tyttöjä 19. Poluittain katsottuna kakkospolulla testin teki 38 poikaa ja 15 tyttöä, kolmospolulla 14 poikaa ja nelospolulla yksi poika ja kolme tyttöä. Siirtyjistä testin teki yksi poika ja yksi tyttö. Kaiken kaikkiaan poikien ja tyttöjen suoriutumisessa luetun ymmärtämisen testissä ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa. Myös poluittain katsottuna kakkospolun poikien ja tyttöjen suoriutuminen oli hyvin samantasoista. Nelospolulla pojat suoriutuivat tyttöjä paremmin, mutta ero ei ollut tilastollisesti merkitsevää. Kuviossa 2 kuvataan lasten suoriutumista poluittain.



Kuvio 2. Starttiluokalla opiskeleiden lasten suoriutuminen toisen luokan luetun ymmärtämisen testissä poluittain (n = 73)

Kuvio 2. Starttiluokalla opiskeleiden lasten suoriutuminen toisen luokan luetun ymmärtämisen testissä siirtymäpoluittain (n = 73)

Siirtyjien tyttö sai yksittäin katsottuna kaikkein korkeimmat pisteet (14,00). Varsinaisten polkujen mukaan katsottuna korkeimmat pisteet (ka = 13,19; kh = 4,59) saivat kakkospolun lapset, ja lähes yhtä korkeat pisteet (ka = 12,79; kh = 5,22) saivat kolmospolun pojat. Polkujen välinen ero ei ollut tilastollisesti merkitsevää. Nelospolun lapset saivat kaikkein heikoimmat pisteet (ka = 8,00; kh = 4,24). Siirtyjien pisteiden keskiarvo oli 10,50 (kh = 4,95), mutta siirtyjiin kuuluva poika sai seitsemän pistettä.

Kuten keskihajonnasta huomaa, yksittäisten lasten suoriutumisessa oli suuria eroja saman polun sisällä. Tästä johtuen on mielekästä tarkastella lasten suoriutumista myös tasoryhmittäin.

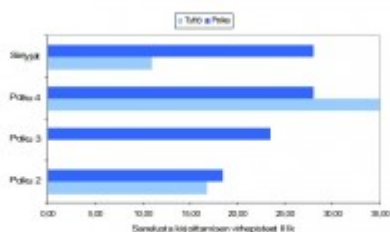
Bulletin 4_2010_Alijoki Taulukko1_UUSI

Taulukko 1. Luetun ymmärtämisen testissä suoriutumisen tasoryhmät (n = 73)

Kuten taulukosta 1 huomataan, kakkospolkua etenevistä luetun ymmärtämisen testin tehneistä lapsista noin puolet suoriutui vähintäänkin ikätasoisesti ja puolella lapsista suoriutuminen jäi alle ikätason. Kolmospolun

testin tehneistä lapsista yli puolet suoriutui vähintään ikätasoisesti ja 43 %:lla lapsista suoriutuminen jäi alle ikätason. Nelospolun lapsista yksi suoriutui ikätasoisesti ja muilla oli erisuuruisia vaikeuksia.

Sanelukirjoittamisen testi. Sanelukirjoittamisen testin teki kaikkiaan 76 lasta, joista poikia oli 57 ja tyttöjä 19. Poikien ja tyttöjen suoriutumisessa ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa. Kuviossa 3 kuvataan lasten suoriutumista poluittain. Sanelukirjoittamisessa pisteet ovat virhepisteitä. Mitä vähemmän lapsi saa virhepisteitä, sitä paremmin hän suoriutuu.



Kuvio 3. Starttiluokalla opskelleiden lasten suoriutuminen toisen luokan sanelukirjoittamisesta siirtymäpoluittain (n = 76)

Kuvio 3. Starttiluokalla opskelleiden lasten suoriutuminen toisen luokan sanelukirjoittamisesta siirtymäpoluittain (n = 76)

Polkujen mukaisessa tarkastelussa kakkospolun lapset (ka = 18,04; kh = 11,90) suoriutuivat paremmin kuin kolmospolun lapset (ka = 23,53; kh = 11,39), mutta polkujen välinen ero ei ollut tilastollisesti merkitsevää. Nelospolun lasten virhepisteiden keskiarvo oli 33,25 (kh = 3,50). Siirtyneiden tytöllä oli vain 11 virhepistettä. Taulukossa 2 kuvataan sanelutestin tehneiden lasten tasoryhmät.

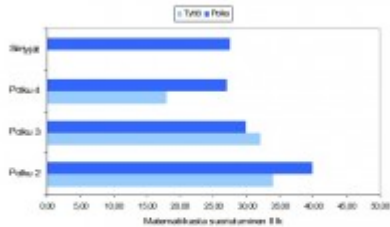
Taulukko 4. Akateemisten taidoista suoriutumisen tasojen luokittaminen

Testi	Suoritusnopeus	Suoritusnopeus
Läsnäytteenotto	Taso alle ikätason / ei testiä	Suoritusnopeus ikätasoa yllä
Kirjoittamisen testi: sanelu	Pojien vaikeuksia / ei testiä	Jonkin verran tai ei lainkaan vaikeuksia
Matematiikan testi	Pojien vaikeuksia / ei testiä	Jonkin verran tai ei lainkaan vaikeuksia

Taulukko 2. Sanelukirjoittamisen testissä suoriutumisen tasoryhmät (n = 76)

Tasoryhmittäin katsottuna kakkospolun lapsista 41 % kirjoitti vaikeuksista. Tämän polun lapsista reilulla kolmanneksella oli jonkin verran vaikeuksia ja viidenneksellä oli vaikeuksia kirjoittamisessa. Kolmospolun pojista reilulla neljänneksellä kirjoittaminen sujui vaikeuksista. Tämän polun lapsista 40 %:lla oli jonkin verran vaikeuksia ja kolmanneksella suuria vaikeuksia. Kaikille nelospolun lapsista kirjoittaminen tuotti ainakin jossain määrin vaikeuksia.

Matematiikan testi. Matematiikan testin teki kaikkiaan 76 lasta, joista poikia oli 59 ja tyttöjä 17. Poikien ja tyttöjen suoriutumisessa ei ollut kokonaisuutena katsottuna tilastollisesti merkitsevää eroa, mutta poluittain katsottuna kakkospolun pojat (ka = 39,92; kh = 5,62) suoriutuivat tilastollisesti merkitsevästi tyttöjä (ka = 33,93; kh = 10,95) paremmin (F (1,51) = 6.901, p = 0.01). Kuviossa 4 kuvataan lasten suoriutumista poluittain.



Kuvio 4. Starttiluokalla opiskelevien lasten suoriutuminen toisen luokan matematiikan testeistä siirtymäpoluittain (n = 76)

Kuvio 4. Starttiluokalla opiskelevien lasten suoriutuminen toisen luokan matematiikan testeistä siirtymäpoluittain (n = 76)

Poluittain tarkasteltuna kakkospolun lapset (ka = 38,23; kh = 7,89) suoriutuivat tilastollisesti erittäin merkittävästi ($F(1,69) = 12.815, p = 0.001$) paremmin kuin kolmospolun lapset (ka = 29,94; kh = 10,09). Taulukossa 3 kuvataan matematiikan testin tehneiden lasten tasoryhmät.

Bulletin 4_2010_Alijoki Taulukko3_UUSI

Taulukko 3. Matematiikan testissä suoriutumisen tasoryhmät (n = 76)

Kakkospolun testin tehneistä lapsista yli puolet suoriutui vaikeuksista ja reilulla kolmanneksella oli jonkin verran vaikeuksia. Kolmospolun lapsista hieman alle viidennes suoriutui vaikeuksista ja melkein puolella oli jonkin verran vaikeuksia. Reilulle kolmannekselle matematiikka oli vaikeaa. Nelospolun lapsista yhdellä ei ollut vaikeuksia ja kahdella oli.

Yhteenvetoa lasten akateemisesta suoriutumisesta polkujen mukaan tarkasteltuna. Toisen luokan oppilaiden testien tulokset ryhmiteltiin kahteen ryhmään: heikosti suoriutuvat ja suoriutuvat. Lapset, jotka eivät tehneet testejä, sijoitettiin heikosti suoriutuvien ryhmään, koska opettajat olivat jo aiemmin arvioineet testien olevan heille liian vaativia. Testien tehneiden lasten osalta heikon suoriutumisen ja suoriutumisen rajoina käytettiin jo aiemmin kuvattuja tiivistyksiä testien pisteytyksistä ja tasoista. Tiivistämisen rajat olivat seuraavat:

Taulukko 4. Akateemisista taidoista suoriutumisen tasojen tiivistäminen

Lasten testitulokset yhdistettiin edellä kuvatun mukaisesti, ja näin muodostui neljä erilaista suoriutumisen tasoa: heikosti suoriutuvat sekä yhdestä, kahdesta ja kolmesta testistä suoriutuvat.

Näiden perusteella lapset luokiteltiin ei-suoriutuviin, vaihtelevasti suoriutuviin ja suoriutuviin. Vaihtelevasti suoriutuvista eritellään taulukossa 5 vielä yhdestä testistä suoriutuneet ja kahdesta testistä suoriutuneet.

Heikosti suoriutuvat = eivät suoriudu mistään testistä tai eivät tehneet yhtään testiä

Vaihtelevasti suoriutuvat = suoriutuivat yhdestä tai kahdesta testistä hyväksyttävästi

Suoriutuvat = suoriutuivat kaikista kolmesta testistä hyväksyttävästi

Taulukko 5. Starttiluokalla opiskelevien lasten suoriutuminen toisen luokan testeistä poluittain ryhmiteltynä (n = 87)

Kuten taulukosta 5 huomataan, reilu kolmannes toisluokkalaisista suoriutui hyväksyttävästi kaikista kolmesta testistä. Hieman alle puolet lapsista suoriutui vaihtelevasti, ja noin viidennekselle lapsista kaikkien kolmen testin tekeminen oli liian vaikeaa.

Poluittain katsottuna voidaan todeta, että kakkospolun eli yleisopetuksen lapsista lähes puolet suoriutui testeistä hyvin. Kakkospolun suoriutujat jakautuivat lasten vaikeuksien mukaan melko kirjavasti, mutta selkeimmin suoriutuviin lukeutuivat lapset, joilla oli sosiaalis-emotionaalinen vaikeus. Heitä oli yhteensä kahdeksan, ja heistä 75 % kuului suoriutuviin. Kielenkehityksen erityisvaikeuksien ryhmästä 63 % kuului suoriutuviin ja kehitysviivästymän ryhmästä 41 %. Kakkospolun lapsista, joilla oli tarkkaavaisuuden vaikeus,

ainoastaan 36 % suoriutui hyväksyttävästi kaikista kolmesta testistä. Hieman alle puolet kakkospolun lapsista suoriutui vaihtelevasti ja 6 % suoriutui heikosti. Näillä kaikilla kolmella heikosti suoriutuneella lapsella oli erilaiset vaikeudet: yhdellä oli kehitysviivästymä (tyttö), toisella sosiaalis-emotionaalinen vaikeus (poika) ja kolmannella tarkkaavaisuuden vaikeus (tyttö). Näistä kolmesta kaksi jatkoi edelleen kolmannelle luokalle yleisopetukseen ja yhden tilanne jäi epäselväksi.

Kolmospolun lapsista yli neljännes kuului suoriutuviin ja reilu kolmannes vaihtelevasti suoriutuviin. Suoriutuminen oli heikkoa 38 %:lla. Kolmospolun viidestä kehitysviivästymälapsesta neljä ja kuudesta sosiaalis-emotionaalinen vaikeus -ryhmän lapsista kaksi kuului suoriutuviin. Nelospolun lapsista kolme lasta suoriutui yhdestä testistä ja viidelle lapselle kaikki testit olivat liian vaikeita.

Johtopäätökset ja pohdinta

Erityiskasvatuksen yhtenä tavoitteena on auttaa erityistä tukea tarvitsevia lapsia kasvatuksellisin keinoin kehittymään yksilöllisten kehitysresurssiensa mukaisesti. Mikäli lapsen kehitys ei ole edennyt tavanomaisesti, hänen koulunaloituksensa ajankohta ei ole aina selkeä. Kun koulunaloitusta on päätetty lykätä, valtaosa tutkimuspaikkakunnan lapsista siirtyy starttiluokalle. Se sijoittuu koulun ja päiväkodin välimaastoon ja voi toimia erityistä tukea tarvitseville lapsille ponnahduslautana kouluun. Lapset kehittyvät paljon pienessäkin ajassa. Juuri tätä on haasteellista osata ottaa huomioon silloin, kun kouluvalmiudet ovat vielä kehittymässä ja pitäisi päättää, milloin lapsi aloittaa koulunsa.

Starttiluokalta kouluun siirtyminen

Tutkimuksessa havaittiin kolme polkua, joita myöden starttiluokkalaiset alkoivat käydä koulua: kakkos-, kolmos- ja nelospolut. Kakkospolun lapset opiskelivat koulun yleisopetuksessa ja kolmos- ja nelospolun lapset luokkamutoisessa erityisopetuksessa.

Suurin osa oppilaista, lähes kaksi kolmasosaa, siirtyi starttiluokalta yleisopetukseen. He siirtyivät siis samalla erityisopetuksesta yleiseen. Leonenkon (2008) tutkimustulokset starttiluokalla olleiden lasten koulupoluista olivat hieman erilaisia. Hänen tutkimuksessaan starttiluokan lapsista vain vajaa puolet (46 %) meni koulun ensimmäiselle luokalle yleisopetukseen. Voidaan ajatella, että starttiluokka auttaa osaa lapsista saavuttamaan valmiuden siirtyä yleisopetukseen.

Tutkimustulosten mukaan alle kolmannes lapsista eteni kolmospolkua ja vain 10 % nelospolkua. Nämä lapset olivat starttiluokan ajan erityisopetuksessa ja jatkoivat peruskoulussakin luokkamutoisessa erityisopetuksessa. Voidaan ajatella, että joskus lapset tarvitsevat starttiluokan myös siihen, että he ovat ylipäättään valmiita menemään kouluun, vaikkakin erityisluokille. Joidenkin lasten vamma tai vaikeus voi olla niin mittava, ettei lapsen ole tarkoituksenmukaista siirtyä koululykkäysvuodenkaan jälkeen yleisopetukseen. Mikäli lapsen vaikeus on hallitseva, lapsi saa tarvitsemansa yksilöllisen tuen luokkamutoisessa erityisopetuksessa (Alijoki 2006a). Toisaalta voidaan myös pohtia, olisiko nämä lapset olleet järkevä siirtää esikoulusta suoraan luokkamutoiseen erityisopetukseen. Silloin starttiluokan paikka olisi jäänyt niille lapsille, jotka tarvitsivat yhden vuoden lisää kypsymiseensä.

Tarkasteltaessa koulunvalintaa lasten vaikeuksien mukaan kävi ilmi, että yleisopetukseen meni eniten lapsia, joilla oli kehitysviivästymä tai tarkkaavaisuuden vaikeus. Näistä lapsista kolme neljäsosaa siirtyi suoraan yleisopetukseen. Lapsista, joilla ilmeni sosiaalis-emotionaalista vaikeutta, siirtyi yleisopetukseen hieman alle puolet. Kyseisen vaikeusryhmän lasten inklusio on todettu erityisen haastavaksi (Alijoki 2006a). Myös lapset, joilla oli kielenkehityksen erityisvaikeus, tarvitsivat selkeästi vielä starttiluokankin jälkeen luokkamutoista erityisopetusta.

Koulunkäynnin onnistumisen kannalta on tärkeää, että erityistä tukea tarvitsevien lasten koulu pysyy samana. Tutussa luokassa lapsi voi kiintyä luokkakaverihinsa, mikä kaikin puolin helpottaa sosiaalisia vuorovaikutussuhteita. Lapsi saattaa tarvita ystävyysuhteiden muodostamiseen tavallista pidemmän ajan ja turvalliset puitteet.

Tämän tutkimuksen tietojen perusteella koulunvalinnan voi sanoa olevan melko pysyvä: polunvaihtajia oli vähän. Siirtyminen yleisopetuksesta erityisopetukseen oli yleisintä, mutta näitäkin siirtymiä oli vain kolme.

Opettajien arvioiden mukaan lasten erityisen tuen tarpeet olivat kovin hallitsevia, ja yleisopetuksen tukitoimet eivät riittäneet vastaamaan niihin. Nämä lapset eivät myöskään kyenneet työskentelemään yleisopetuksen isoissa ryhmissä. Tutkimuksessa ei selvitetty, olisiko koulussa vielä ollut lapsia, joilla olisi ollut tarvetta siirtyä erityisopetukseen mutta siirtoa ei olisi tehty paikkojen puutteen tai vanhempien vastustuksen vuoksi. Tässä aineistossa vain yksi lapsi siirtyi koulussa erityisopetuksesta yleisopetukseen. Tämän tutkimuksen perusteella voidaan ajatella, että starttiluokalle meno oli monen lapsen kohdalla varsin perusteltua.

Starttiluokan lapset suoriutuivat akateemisissa taidoissa vaihtelevasti

Lukeminen, kirjoittaminen ja laskeminen ovat koulusuoriutumisen kannalta olennaisia taitoja, ja siksi lasten arviointi keskittyi näihin tärkeisiin oppiaineisiin. Ne lapset, joille testit olisivat opettajien arvion mukaan olleet ylivoimaisia, luokiteltiin heikosti suoriutuviin. Näin ollen tutkimusjoukon heikoimmilla lapsilla ei ole testituloksia. Tämä saattaa vaikuttaa tuloksiin, mutta toisaalta opettajat ovat taitavia arvioimaan lasten taitoja kokemuksensa perusteella.

Hieman yli kolmannes lapsista selviytyi lukemisen, kirjoittamisen ja matematiikan testeistä ikätasoisesti. Yleisopetukseen siirtyneistä oppilaista näitä ikätasoisesti suorituvia oli kaikkiaan lähes puolet (46 %). Erityisopetuksessa olleista kolmospolun lapsista 28 % suoriutui ikätasoisesti. Tutkimuksen perusteella ei kuitenkaan voida yksiselitteisesti vastata kysymykseen, minkälainen yhteys starttiluokalla on lapsen akateemisiin taitoihin. Lasten suotuisaan kehitykseenhän vaikuttavat monet asiat, kuten esimerkiksi lapsen oma kasvu ja kypsyminen, vanhempien tuki ja koulun opettaja.

Lähes puolella tutkimusjoukon lapsista suoriutuminen lukemisen, kirjoittamisen ja matematiikan testeistä oli vaihtelevaa. Yleisopetuksessa olleista kakkospolun lapsista 48 % suoriutui vaihtelevasti. Erityisopetuksessa olleista kolmospolun lapsista vaihtelevasti suoriutui kolmannes ja nelospolun lapsista reilu kolmannes.

Lähes viidesosalla lapsista suoriutuminen lukemisessa, kirjoittamisessa ja matematiikassa oli heikkoa. Yleisopetukseen siirtyneistä oppilaista heikosti suorituvia oli kaikkiaan 6 %. Koulussa annetut yleisen tuen toimintamuodot eivät olleet näille lapsille riittäviä. Juuri näiden lasten olisi ollut tärkeää saada tehostettua tai erityistä tukea jo ennen koululyykkäystä. Varhaisen tuen puutetta ei pystytä myöhemmin korvaamaan. Varhainen tuki on edellytys sille, että lasten kehitys etenee omassa tahdissa mahdollisimman suotuisasti. Esi- ja perusopetuksessa tuleekin nykyistä enemmän korostaa varhaista tukea ja ennalta ehkäisevää toimintaa (Pihkala, 2009).

Kolmospolun lapsista hieman yli kolmanneksella ja nelospolun lapsista 62 %:lla suoriutuminen oli heikkoa. Kolmos- ja nelospolun lapset olivat koko ajan erityisopetuksen piirissä ja saivat sitä kautta tukea oppimiseensa. Osalla näiden polkujen lapsista vaikeudet olivat niin mittavia, että voidaan ajatella heidän suoriutuneen omien edellytystensä mukaan. Testit olivat melko haastavia jopa osalle tavallisten yleisopetusluokkien lapsista. Erityistä tukea tarvitsevien lasten kohdalla tulisikin aina miettiä, minkälaisen asioiden oppiminen on keskeistä juuri heille. Myös lapsen oppimiselle luodaan yksilölliset tavoitteet.

Starttiluokka ponnahduslautana kouluun

Tulokset viittaavat siihen, että starttiluokka on osalle erityistä tukea tarvitsevista lapsista hyvä ponnahduslauta kouluun. Tavoitteet starttiluokalla ovat yksilöllisiä ja jokaisen lapsen tukimuodot ovat tarkoituksenmukaisia. Toiset lapset tarvitsevat yhden vuoden lisää, jotta heissä herää koululaisen identiteetti. Lasten lukemisen ja kirjoittamisen valmiudet kehittyvät, ja tällöin kouluun siirtyminen ei pelota ja lapsen itsetuntoakin kehittyi (Alijoki 2009). Myös Häkkinen, Salminen ja Stubb (1999) ovat saaneet samansuuntaisia tutkimustuloksia tarkastellessaan starttiluokan toimintaa. Samoin Koverolan (2006) mukaan kouluvalmiuksissaan viivästyneiden lasten oppimisvalmiudet karttuivat starttiluokan aikana.

Tämän yhden vuoden aikana ei kuitenkaan voida riittävästi tukea kaikkien lasten erityisiä tarpeita. Jos yleisopetuksessa on lapsia, joilla ei ole mahdollisuuksia suoritua alkuopetuksen keskeisistä oppialueista, voidaan kysyä, miten tilanne vaikuttaa lasten itsetuntoon. Olisiko lapsen kuitenkin parempi saada toimia pienessä ryhmässä erityisen tuen piirissä? Lapsen tulisi saada edetä omien kykyjensä mukaan, ja pieni ryhmä antaa lapsen kehityksen tukemiseen hyvät mahdollisuudet.

Erityistä tukea tarvitsevilla lapsilla varhainen puuttuminen ongelmiin on keskeistä suotuisan kasvun ja kehityksen kannalta. Todellisuudessa kuitenkin toisinaan käy niin, että vasta esikouluvuoden keväällä huomataan, että lapsen kasvua ja kehitystä ei pystytä tukemaan yleisen tuen toimintamuodoin vaan että hän tarvitsee tehostettua tai erityistä tukea koululaiseksi kasvamisessa. Osalle lapsista starttiluokka on osoittautunut erityisen tuen muotona hyväksi ponnahduslaudaksi kouluun.

Erityisopetusta suunniteltaessa tulisi yhä tarkemmin pystyä tunnistamaan ne lapset, joiden valmiuksia pystytään tukemaan tämän yhden vuoden aikana. Starttiluokan oppilasaines tulisi saada homogeenisemmaksi. Lasten vaikeudet voisivat liittyä lähinnä kehityksen viivästymiin ja kypsymättömyyteen. Näin heidän mahdollisuutensa selvitä yleisopetuksessa kasvaisivat. Joidenkin starttiluokalta erityisopetukseen siirtyneiden lasten kohdalla voidaan puolestaan miettiä, olisiko lapsen ollut mielekkäämpää aloittaa koulu erityisopetuksessa ilman starttiluokkaa.

Erityisopetuksen strategian (2007) tavoitteenasettelu perustuu inklusiivisen opetuksen periaatteeseen. Tämä edellyttää Sarlinin ja Koivulan (2009) mukaan palvelujärjestelmän ja rakenteiden kehittämistä sekä koulujen toimintakulttuurin ja opetusmenetelmien muokkaamista. Lisäksi heidän mukaansa oppimisen ja koulunkäynnin tuki käsittää kaikille oppilaille kuuluvan yleisen tuen sekä tehostetun ja erityisen tuen.

Kunnissa on käynnissä monenlaiset kehittämistoimet. Olisi tärkeää, että uudistuksissa kouluihin saataisiin riittävän pienet opetusryhmät ja näin oppilaiden yksilöllinen tukeminen onnistuisi (Pihkala, 2009). Koulut arvioivat tuen järjestämistä ja toteutusta, ja sitä varten tulisi luoda yhtenäinen järjestelmä, jotta erityisen tuen käytäntöjä voidaan tietojen pohjalta parantaa (Krogerus, 2009). Myös joustavaa koulunaloitusta pitää edelleen kehittää. Varhaiskasvatuksen mahdollinen siirtäminen hallinnollisesti osaksi opetustoimea luo hyvät puitteet sille, että lapsen koulu-ura etenee jatkumona varhaiskasvatuksesta esiopetukseen ja sen jälkeen perusopetukseen. Tulevaisuudessa koulunaloituksen ajankohta ei saisi erotella lapsia, vaan erilaisten ratkaisujen tulisi olla luontevasti punnittavissa, kun koulunkäynnin aloitusta suunnitellaan.

Lähteet

Ahonen, J. (2005). Esiopetuksesta perusopetukseen tutun talon käytävää pitkin. Teoksessa P. Holopainen, T. Ojala, K. Miettinen & T. Orrelana (toim.), *Siirtymät sujuviksi – ehyttä koulupolkua rakentamassa* (s. 27–32). Helsinki: Opetushallitus.

Ahonen, T., Lamminmäki, T., Närhi, V. & Räsänen, P. (2003). Koulun aloittaminen ja varhaiset oppimisvaikeudet. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korkiakangas & H. Lyytinen (toim.), *Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan* (s. 168–187). Helsinki: WSOY.

Alijoki, A. (2006a). Erityistä tukea tarvitsevien lasten polut esi- ja alkuopetuksessa – tukitoimet ja suoriutuminen. Väitöskirja, Helsingin yliopisto. Tutkimuksia 270.

Alijoki, A. (2006b). Erityistä tukea tarvitsevien lasten polut esi- ja alkuopetuksessa. *Didacta Varia*, 2, 122–125.

Alijoki, A. (2008). Erityistä tukea tarvitsevien lasten integraatio ja segregatio opetusjärjestelyjen lähtökohtana. Teoksessa M. Hillilä & P. Rähä (toim.), *Samalta viivalta 2: kasvatusalan valintayhteistyöhankkeen (VAKAVA) kirjallisen kokeen aineisto 2008*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Alijoki, A. (2009). Innokkaana kouluun vaikka vuotta tavanomaista myöhemmin. *Seltojen kiemurat. Suomen erikoistuneet lastentarhanopettajat*, 2–3, 18–23.

Blalock, G. & Patton J.R. (1996). Transition and students with learning disabilities: Creating sound futures. *Journal of Learning Disabilities*, 29(1), 7–16

Corsaro W.A., Molinari, L., Hadley, K. & Sugioka (2003). Keeping and making friends in italian children's transition from preschool to elementary school. *Social Psychology Quarterly*, 66(3), 272–292.

Erityisopetuksen strategia (2007). Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007: 47. Helsinki: Opetusministeriö.

- Fabian, H. (2002). *Children starting school. A guide to successful transitions and transfers for teachers and assistants*. Lontoo: David Fulton Publishers.
- Getzel, E.E. & Gugerty, J.J. (2001). Applications for youth with learning disabilities. Teoksessa P. Wehman (toim.), *Life beyond the classroom. Transition strategies for young people with disabilities* (s. 371–398). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Hautamäki, J., Lahtinen, U., Moberg, S. & Tuunainen, K. (2002). *Erytispedagogiikan perusteet*. Helsinki: WSOY.
- Hautamäki, J. & Savolainen, H. (2009). Koulutettavuus ja interventio. Teoksessa S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen & S. Vehmas (toim.), *Erytispedagogiikan perusteet* (s. 141–169). Helsinki: WSOY.
- Häkkinen, M., Salminen, O. & Stubb, A.-M. (1999). *Kokemuksia Jyväskylän kaupungin starttiluokkien toiminnasta*. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Ikäheimo, H. (1989). *Matematiikan keskeisen oppiaineen hallinta Helsingin peruskouluissa*. Helsingin kaupungin kouluviraston julkaisusarja A.
- Janiga, S.J. & Costenbader, V. (2002). The transition from high school to postsecondary education for students with learning disabilities: A survey of college service coordinators. *Journal of Learning Disabilities*, 35(5), 462–468.
- Kauffman, J.M. (2001). *Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth* (7. painos). New York: Prentice Hall.
- Kauffman, J.M., Hallahan, D.P. & Ford D.Y. (1998): Introduction to the special section. *The Journal of Special Education*, 32 (1), 3.
- Kirk, S.A., Gallagher, J.J. & Anastasiow, N.J. (2003). *Educating exceptional children* (10. painos). Boston: Houghton Mifflin.
- Kostelnik, M.J., Onaga, E., Rohde, B. & Whiren, A. (2002). *Children with special needs. Lessons for early childhood professionals*. New York: Teachers College Press.
- Koverola, M. (2006). *Koululykkäys ja starttiluokan merkitys koululykkäyslapsen oppimisvalmiuksien saavuttamisessa*. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Krogerus, A. (2009). Strategia kunnan, koulun ja oppilaan tasolla. Teoksessa O. Ikonen & A. Krogerus (toim.), *Ainutkertainen oppija. Erilaisuuden ymmärtäminen ja kohtaaminen* (s. 41–49). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Leonenko, R. (2008). *Starttiluokan oppilas koulupolulla Helsingissä*. Helsingin yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Lindeman, J. (1998). *Ala-asteen lukutesti. Tekniset tiedot*. Turun yliopisto: Oppimistutkimuksen keskus.
- Linnilä, M.-L. (2006). *Kouluvalmiudesta koulun valmiuteen. Poikkeuksellinen koulunaloitus koulumenestyksen, viranomaislausuntojen ja perheiden kokemusten valossa*. Jyväskylän yliopisto: *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 294.
- Lyytinen, H. (2004). Oppimisen häiriöt. Teoksessa I. Moilanen, E. Räsänen, T. Tamminen, F. Almqvist, J. Piha & K. Kumpulainen (toim.), *Lasten- ja nuorisopsykiatria* (s. 249–260). Helsinki: Duodecim.
- Moberg, S. & Vehmas, S. (2009). Erytiskasvatuksen perusteet ja käytännöt. Teoksessa S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen & S. Vehmas (toim.), *Erytispedagogiikan perusteet* (s. 47–73). Helsinki: WSOY.
- Myklebust, J.O. (2002). Inclusion or exclusion? Transitions among special needs students in upper secondary education in Norway. *European Journal of Special Needs Education*, 17(3), 251–263.

- Mäkinen, T. (1997). Koulun aloittamisen yksilölliset ratkaisut. Teoksessa T. Lamminmäki & L. Meriläinen (toim.), *Onnistunut aikalisä? Kokemuksia koululykkäyksestä* (s. 27–37). Jyväskylä: Atena-kustannus.
- Petriwskyj, A., Thorpe, K. & Tayler, C. (2005). Trends in construction of transition to school in three western regions, 1990–2004. *International Journal of Early Years Education*, 13(1), 55–69.
- Pihkala, J. (2009). Oppilaan oikeus saada varhaista ja ennaltaehkäisevää tukea ja erityisopetusta vahvistuu. Teoksessa O. Ikonen & A. Krogerus (toim.), *Ainutkertainen oppija. Erilaisuuden ymmärtäminen ja kohtaaminen* (s. 20–23). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Pihlaja, P. (2009). Varhaiserityiskasvatuksen osaaminen. Teoksessa *Varhaiskasvatuksen erityisopettajan asiantuntijuus* (35–45). Lastentarhanopettajaliitto.
- Pueschel, S.M., Scola, P.S., Weidenman, L.E. & Bernier, J.C. (1998). *The special child: A source book for parents of children with developmental disabilities* (3. painos). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
- Roffey, S. (2001). *Special needs in the early years. Collaboration, communication and coordination* (2. painos). Lontoo: David Fulton.
- Rosenkoetter, S.E., Whaley, K.T., Hains, A.H. & Pierce, L. (2001). The evolution of transition policy for young children with special needs and their families: Past, present and future. *Topics in Early Childhood Special Education*, 21(1), 3–15.
- Ruoppila, I. (1995). Aikuisuus. Johdanto. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korkiakangas & H. Lyytinen (toim.), *Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissään* (s. 290–296). Helsinki: WSOY.
- Ruoppila, I., Röman, K. & Västi, M. (1969). Ktl:n Diagnostisia kirjoituskokeita peruskoulun II ja III luokille. Kokeiden standardointi ja kirjoitusvirheiden faktorianalyttinen tutkimus. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Saloviita, T. (1999). *Kaikille avoimeen kouluun. Erilaiset oppilaat tavallisella luokalla. Opetus 2000 -sarja*. Jyväskylä: Atena-kustannus.
- Sarlin H.-M. & Koivula P. (2009). Opiskelun tuen järjestäminen käytännössä. Teoksessa O. Ikonen & A. Krogerus (toim.), *Ainutkertainen oppija. Erilaisuuden ymmärtäminen ja kohtaaminen* (s. 24–40). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Vehmas, S. (2009). Erityispedagogiikka ja etiikka. Teoksessa S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen & S. Vehmas (toim.), *Erityispedagogiikan perusteet* (s. 47–73). Helsinki: WSOY.
- Wolfendale, S. (2001). Meeting special needs in the early years. Teoksessa G. Pugh (toim.) *Contemporary issues in the early years. Working collaboratively for children* (3. painos, s. 109–124). Lontoo: Paul Chapman Publishing.
- Wood, C. (2003). Defining special education. Teoksessa W. L. Heward (toim.), *Exceptional children. An introduction to special education* (s. 6–44). Yhdysvallat: R. R. Donnelley & Sons Company.