

**Siirtymä alakoulusta yläkouluun oppilaan kokemana -
kokemusten, sukupuolen ja koulumenestyksen yhteys
erityisopetusstatukseen**

Rosa Hiekkanen

Erityispedagogiikan Pro gradu -tutkielma
Syyslukukausi 2016
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

Tiivistelmä

Hiekkanen, Rosa. 2016. Siirtymä alakoulusta yläkouluun oppilaan kokemana – kokemusten, sukupuolen ja koulumenestyksen yhteys erityisopetusstatukseen. Erityispedagogiikan Pro gradu –tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 63 sivua. Julkaisematon.

Nuorten syrjäytymisestä on viime vuosina oltu huolissaan. Pahimmillaan siirtymä alakoulusta yläkouluun toimii syrjäytymiseen johtavana kuiluna koulutuspolulla. Herkkään siirtymäaikaan liittyvät riskitekijät olisi tärkeää tunnistaa ennaltaehkäisyn tueksi. Tämän pro gradu –tutkimuksen tarkoituksena oli tarkastella oppilaiden siirtymäkokemusten kehitystä alakoulusta yläkouluun. Tavoitteena oli selvittää, onko erityisoppilaana oleminen yhteydessä siirtymäkokemuksien laatuun. Lisäksi tarkasteltiin, toimiiko erityisopetus selittävänä tekijänä kokemusten mahdollisille muutoksille senkin jälkeen, kun sukupuoli ja koulumenestys on vakioitu.

Tutkimuksen aineisto on peräisin Itä-Suomen yliopiston ISKE-hankkeessa vuosina 2010-2012 kerätystä tutkimusaineistosta. Aineistossa oli oppilaiden uskomuksia kuudennella (N = 594) ja seitsemännellä luokalla (N = 591) akateemisesta minäpystyvyydestä, myönteisistä opettaja-oppilassuhteista ja vertaissuhteisiin liittyvistä peloista. Lisäksi tiedossa oli oppilaiden erityisopetusstatus, sukupuoli ja opettajan arvioima ylä- ja alakoulun koulumenestys.

Tulosten perusteella koko ryhmän tasolla uskomukset akateemisesta minäpystyvyydestä pysyivät siirtymän yli melko samana. Uskomukset myönteisistä opettaja-oppilassuhteista heikkenivät. Vertaissuhteisiin liittyvät pelot vähenivät. Kuudennella luokalla saatu erityisopetus oli yhteydessä kaikkien kolmen siirtymämuuttujan yleiseen tasoon ja vertaissuhteisiin liittyvien pelkojen kehitykseen. Kuudennella luokalla tukea saaneilla oppilailta oli enemmän pelkoja, mutta nämä pelot eivät kuitenkaan toteutuneet seitsemännellä luokalla. Myös sukupuoli ja koulumenestys selittivät kuitenkin joitakin tuloksia, paikoittain enemmän kuin erityisopetusstatus.

Kuudennella luokalla tulisi kiinnittää enemmän huomiota tehostettua tukea saaneiden oppilaiden siirtymään.

Asiasanat: Siirtymä alakoulusta yläkouluun, oppilas, erityisopetus, sukupuoli, koulumenestys

Sisältö

1 JOHDANTO	4
1.1 SIIRTYMÄ JA SYRJÄYTYMINEN	4
1.2 MITÄ SIIRTYMÄLLÄ TARKOITETAAN.....	6
1.3 TUTKIMUSTULOKSIA SIIRTYMÄKOKEMUKSISTA	10
1.4 SIIRTYMÄN SUJUMISEEN VAIKUTTAVIA TEKIJÖITÄ	13
1.5 ERITYISOPPILAAN SIIRTYMÄ.....	15
1.6 HAASTE VAI MAHDOLLISUUS	17
2 KOLMIPORTAINEN TUKI	20
2.1 KOULUN TUKIMUODOT.....	20
2.1.1 Yleinen tuki	21
2.1.2 Tehostettu tuki	22
2.1.3 Erityinen tuki	23
3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	24
3.1 TUTKIMUSKYSYMYKSET JA TUTKIMUKSEN TARKOITUS.....	24
3.2 TUTKIMUSAINEISTO: ISKE-PROJEKTI.....	24
3.3 TUTKIMUSMITTARIT JA MUUTTUJAT.....	25
3.3.1 Oppilaiden uskomukset.....	25
3.3.2 Koulumenestys.....	26
3.3.3 Erityisopetus	27
3.4 AINEISTON ANALYYSI.....	27
3.5 TUTKIMUKSEN EETTISYYS.....	28
4 TULOKSET	29
4.1 YLEINEN KEHITYS	29
4.2 ERITYISOPETUSSTATUKSEN YHTEYS SIIRTYMÄMUUTTUJIEN YLEISEEN TASOON	31
4.2.1 Akateemiset minäpystyvyyys-uskomukset	37
4.2.2 Myönteiset opettaja-oppilassuhteet	38
4.2.3 Vertaissuhteisiin liittyvät pelot.....	39
4.3 ERITYISOPETUSRYHMIEN MAHDOLLISET EROT SIIRTYMÄMUUTTUJIEN KEHITYKSESSÄ.....	40
5 POHDINTA	44
5.1 TULOSTEN TARKASTELUA	44
5.1.1 Uskomukset akateemisesta minäpystyvyydestä	45
5.1.2 Uskomukset myönteisistä opettaja-oppilassuhteista	48
5.1.3 Vertaissuhteisiin liittyvät pelot.....	50
5.1.4 Tarkastelua sukupuolesta.....	52
5.2 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS, RAJOITUKSET JA VAHVUUDET.....	54
5.3 TUTKIMUKSEN HYÖDYNNETTÄVYYS JA JATKOTUTKIMUSHAASTEET	54
LÄHTEET	57

1 Johdanto

1.1 Siirtymä ja syrjäytyminen

Siirtymää koskevat kysymykset ovat ajankohtaisia tutkimusteemoja, kun etsitään konkreettisia tapoja vahvistaa koulua sen tehtävässä rakentaa lasten ja nuorten tulevaisuutta. Esimerkiksi uusimman Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan koulun tehtävä on paitsi rakentaa kestävää tulevaisuutta, myös antaa valmiudet ja kelpoisuus jatko-opintoihin. Lisäksi perusopetuksen tulisi osaltaan ehkäistä eriarvoistumista ja syrjäytymistä, sekä edistää sukupuolten välistä tasa-arvoa (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014). Siirtymävaihe alakoulusta yläkouluun osuu kehityksellisesti herkkään vaiheeseen lasten ja nuorten elämässä. Yleensä samaan aikaan käynnissä oleva murrosikä tuo mukanaan biologisia, fysiologisia ja emotionaalisia muutoksia, joiden mahdollisessa myllerryksessä lapsi ottaa askeleita kohti nuoruutta ja aikuisuutta. Syksyllä 2015 yläkoulun aloitti noin 58 000 oppilasta (Tilastokeskuksen PX-Web-tietokanta 8/2016). Helsingin sanomien mukaan siirtymän käy tänä vuonna läpi 59 000 koululaista (Helsingin sanomat 8.6.2016). Valtakunnallisella tasolla kyseessä on siis vuosittain iso joukko lapsia ja nuoria.

Pietarisen, Pyhännön ja Soinin (2010) mukaan siirtymä alakoulusta yläkouluun toimii pahimmillaan syrjäytymiseen johtavana kuiluna koulutuspolulla. Esimerkiksi Finn (1989) toteaa, että koulupudokkuus ja syrjäytyminen on usein seurausta ulkopuolisuuden tunteesta. Pietarisen ym. (2010) mukaan juuri siirtymässä neuvotellaan uusiksi muun muassa oppilaan kiinnittyminen kouluun. Erityisesti nuorten syrjäytymisestä on viime vuosina oltu huolissaan. Esimerkiksi Yle käsitteli aihetta neljä vuotta sitten A2-teemailla otsikolla ”Syrjäytyneet nuoret” (Yle 27.11.2012). Samana vuonna tasavallan presidentti Sauli Niinistö piti nuorten syrjäytymistä käsittelevässä seminaarissa puheen, jossa totesi syrjäytymisen olevan kaikkia koskettava ilmiö, ja sen estämisen olevan kaikkien yhteinen etu (Nuorten syrjäytymisen ehkäisy – tilannekartoituksesta toimintaan –seminaari 14.8.2012). Muutama vuosi sitten Yle (8.5.2014) uutisoi, että syrjäytymisen kustannukset yhteiskunnalle ovat miljardiluokkaa. Samassa yhteydessä kerrottiin

eduskunnan tarkastusvaliokunnan selvityksestä, jonka mukaan suurin osa lapsista ja nuorista voi hyvin, mutta syrjäytyneelle vähemmistölle on kasaantunut yhä vaikeampaa pahoinvointia ja syrjäytymistä. (Yle 8.5.2014.) Tätä tukee Sitran (2015) tuore julkaisu, jonka mukaan lapset ja nuoret jakautuvat yhä voimakkaammin hyvinvoiviin ja pahoinvoiviin. Yle puolestaan totesi peruskoulun kesken jättäneiden määrän kolminkertaistuneen vajaassa kymmenessä vuodessa. Ilmiö näkyy uutisen mukaan myös nuorisopsykiatrian puolella, jossa hoidetaan entistä enemmän koulupudokkaita. (Yle 15.4.2016.)

Nurmen (2011) mukaan syrjäytyneiden nuorten tutkiminen on haastavaa. Tämä näkyy esimerkiksi siinä, ettei syrjäytymiselle ole vakiintunutta määritelmää (Terveiden ja hyvinvoinnin laitos, 2016). Lisäksi Aaltonen, Berg ja Ikäheimo (2015a) huomauttavat, että syrjäytyneet eivät ole homogeenien ryhmä. Syrjäytyminen voi olla myös vain väliaikainen tila (Aaltonen ym. 2015a). Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen eli THL:n (2016) mukaan eri tahojen arviot syrjäytyneistä ja syrjäytymisriskissä olevista vaihtelevat 14 000 ja 100 000 välillä.

Sitra (2015) totesi reilu vuosi sitten Suomen tarvitsevan lisää tutkimustietoa ja mittareita syrjäytymisen ennaltaehkäisyn parantamiseksi. Ennaltaehkäisyllä Sitra (2015) tarkoittaa muun muassa varhaisen vaiheen tukea, syrjäytymistä ehkäiseviä toimintamalleja ja toimivia peruspalveluita. Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen (2016) sekä Aaltosen ym. (2015b) mukaan syrjäytyminen tulisi nähdä prosessina. THL:n mukaan vaikeudet yhdellä hyvinvoinnin osa-alueella eivät välttämättä heikennä elämänhallintaa, mutta huono-osaisuuden kasautuessa ja moninaistuessa ihmisen mahdollisuudet hallita omaa elämäänsä vähenevät, ja syrjäytyminen saa alkunsa (THL, 2016).

Arvioiden vaihtelusta ja vakiintuneen määritelmän puutteesta huolimatta syrjäytyneistä on jonkin verran tutkimustietoa. Tiedetään, että peruskoulun ja työelämän ulkopuolelle jääminen ennustaa aikuisuudessa usein keskimääräistä heikompaa työmarkkina-asemaa, lisääntyntä riskiä työttömyyteen ja varhaiseen eläkkeelle jäämiseen (Vanttaja & Järvinen, 2004; Nurmi, 2011). Toisaalta Vanttajan ja Järvisen (2004) mukaan kehityskulku ei kuitenkaan ole vääjäämätön, ja osa jatkaa opintojaan myöhemmin sijoittuen onnistuneesti työelämään. Useammin näin kuitenkin tapahtuu naisten kohdalla (Vanttaja & Järvinen, 2004). Miehet ovat yliedustettuina myös esimerkiksi syrjäytyneiden 15-29 -vuotiaiden ryhmässä (THL 2015).

Nurmi (2011) esittää, että syrjäytymiseen olisi mahdollista puuttua jo peruskoulussa. Hänen mukaansa syrjäytymiseen puututtaisiin koulussa ottamalla keskiöön oppimisvaikeudet ja niihin saatava tuki, mielenterveys ja sen ylläpitäminen, sekä nuoren vertaissuhteet ja sosiaalinen pääoma (Nurmi, 2011). Toisaalta tukitoimien – kuten erityisopetuksen, koulupsykologipalveluiden ja koululääkäripalveluiden – tarjonnassa on alueellisia eroja (Opetusministeriö, 2005; Kalkkinen & Pyöriä, 2007; Opetushallitus, 2009), millä saattaa olla vaikutusta puuttumisen mahdollisuuksiin. Anderson, Jacobs, Schramm ja Splittgerber (2000) toteavat, että syrjäytymisprosessiin liittyy sekä akateemisia että emotionaalisia tekijöitä. Oppilaat voivat tuntea, etteivät pysy opetuksessa mukana tai etteivät kuulu kouluyhteisöön (Anderson ym. 2000). Aaltosen ym. (2015b) mukaan syrjäytymisen riskitekijöitä ovat esimerkiksi irrallisuus koulukulttuurista, putoaminen koulutuksen ja/tai työmarkkinoiden ulkopuolelle ja elämänhallinnan ongelmat. Nurmi (2011) toteaa syrjäytymisen ja koulun keskeyttämisen taustalla olevan esimerkiksi nuoren oppimisvaikeudet. Kurosen (2011) mukaan syrjäytymisriskin kasvuna voidaan pitää huonoa koulumenestystä ja toisen asteen koulutuksen puuttumista. Myös Mizelle (2005) painottaa, että sujuva ja onnistunut siirtymä jatko-opintoihin ja sitä kautta työelämään alkaa jo peruskoulun luokilta. Koululle tarjotaan siis useammastakin suunnasta osittaista roolia syrjäytymisen ehkäisyssä.

Yksi näkökulma lasten ja nuorten tukemiseen ja syrjäytymiskiirteen mahdolliseen ennaltaehkäisyyn on siis onnistuneen yläkoulusiirtymän varmistaminen. Tästä syystä siirtymän eri puolien kartoittaminen on tärkeää, jotta oppilaita osataan tukea tässä haasteellisessa vaiheessa oikein. Tarkempaa tarkastelua varten tulee ensin määrittää mitä siirtymällä tarkoitetaan. Määrittelyn jälkeen paneudutaan siirtymän yleiseen kulkuun ja oppilaiden siirtymäkokemuksiin. Tästä edetään käsittelemään sitä, kenelle siirtymä on haaste ja millä tavalla. Tämän jälkeen summataan siirtymän tarjoamia haasteita ja mahdollisuuksia, sekä esitellään tutkimuksen tarkoitus.

1.2 Mitä siirtymällä tarkoitetaan

Jindal-Snapen (2010) mukaan siirtymä voidaan nähdä kahdella tavalla. Joidenkin näkemysten mukaan siirtymä on yksittäinen tapahtuma koulutuspolulla, jossa yksi vaihe

päätyy ja seuraava alkaa. Toisten näkemysten mukaan siirtymä taas on jatkuvasti meneillään oleva prosessi, joka tapahtuu vuorovaikutuksessa lapsen, vertaisten, perheen ja opettajien välillä. (Jindal-Snape, 2010.) Lähempänä jälkimmäistä näkökulmaa on Pietarisen ym. (2010) malli vertikaalisista ja horisontaalisista siirtymistä. Mallin etuna on, että se tarjoaa uuden lähestymistavan siirtymän tarkasteluun nimenomaan oppilaan näkökulmasta, sillä se huomioi ennustettavissa olevien siirtymien lisäksi vähemmän ilmiselvät jokapäiväiset siirtymät oppilaan peruskoulu-uralla. Monimutkaisen prosessin pilkkominen pienemmäksi auttaa tunnistamaan merkitykselliset siirtymät, arvioimaan oppilaiden kohtaamia haasteita, edistämään merkityksellisiä siirtymiä ja rakentamaan yhtenäistä oppimispolkua. Päämääränä on tiedostava ja aktiivinen oppilas ja opettaja, jotka tunnistavat kouluyhteisön tarjoamat haasteet ja voimavarat. (Pietarinen ym. 2010.)

Pietarisen ym. (2010) teoriassa siirtymä määritellään episodiksi, joka perusteellisesti muokkaa uudelleen oppilaiden suhdetta toisiinsa ja ympäristöönsä. Seurauksena on merkittäviä muutoksia oppilaiden uskomuksiin, ominaisuuksiin ja käytökseen koulussa. Tutkijoiden mukaan siirtymässä neuvotellaan uusiksi oppilaan autonomia, kiinnittyminen kouluun ja kyvykkyys kouluyhteisössä. Siirtymä alakoulusta yläkouluun ajoittuu vaiheeseen, jolloin esiintyy muitakin muutoksia, kuten muutokset fyysisessä ympäristössä ja vertaissuhteissa. Samaan aikaan siirtymän kanssa tapahtuu myös murrosiän fyysisiä, psyykkisiä ja emotionaalisia muutoksia. Kaikki nämä muutokset ja haasteet yhdessä muodostavat siirtymän laukaisevan tapahtumasarjan. (Pietarinen ym. 2010.) Tutkijat kuitenkin huomauttavat, että kaikki merkittävät tapahtumat eivät ole siirtymiä. Samoin kaikki siirtymät eivät seuraa odotettavissa olevista rakenteellisista ja normatiivisista muutoksista, vaan joskus siirtymä on seurausta aivan jokapäiväisistä tapahtumista. Kestoltaan siirtymät voivat vaihdella yksittäisestä episodista useamman luokka-asteen ajan kestävävään sosiaaliseen konfliktiin. (Pietarinen ym. 2010.)

Pietarisen ym. (2010) mallissa siirtymät jaotellaan vertikaalisiin ja horisontaalisiin siirtymiin. *Vertikaaliset siirtymät* ovat normatiivisia ja rakenteellisia, ja ne osataan yleensä ennakoita ja tunnistaa hyvin, vaikkakin oppilaat itse tunnistivat selvästi vähemmän vertikaalisia siirtymiä (n = 400) kuin horisontaalisia siirtymiä (n = 1300). Esimerkkejä vertikaalisesta siirtymästä ovat mm. siirtyminen uuteen kouluun, ylemmälle luokalle tai eteneminen korkeammalla tasolla oppimisessa. Vertikaaliset siirtymät usein haastavat

oppilaan kyvyn osallistua koulun käytäntöihin. (Pietarinen ym. 2010.) *Horisontaaliset siirtymät* puolestaan ovat usein ennustamattomia ja vähemmän ilmiselviä (Pietarinen ym. 2010). Tutkijoiden mukaan horisontaaliset siirtymät ovat sulautettuina koulun jokapäiväisiin toimintoihin ja käytäntöihin siten, etteivät koulu yhteisön jäsenet välttämättä ole edes tietoisia niistä. Nämä siirtymät sijoittuvat yleensä oppilaan sen hetkiseen sosiaaliseen ympäristöön muokaten oppilaan uskomuksia ja asenteita uuteen suuntaan. Horisontaaliset siirtymät haastavat arvioimaan uudelleen roolia oppilaana ja koulu yhteisön jäsenenä. Esimerkkejä horisontaalisesta siirtymästä ovat mm. erimielisyydet vertaisten alakulttuurin ja koulun pedagogisten tavoitteiden välillä, sekä muutokset vuorovaikutuksessa vertaisten, opettajien ja muiden koulu yhteisön jäsenten välillä. Yleisesti ottaen juuri horisontaaliset siirtymät merkittävästi edistävät tai haittaavat oppilaan osallistumista, sitoutumista ja kiinnittymistä koulu yhteisöön. (Pietarinen ym. 2010.) Pietarisen ym. (2010) mukaan merkittävimmät siirtymät sijoittuvat usein sosiaalisiin konflikteihin opettajan ja oppilaan välillä tai vertaisryhmän sisällä.

Siirtymä alakoulusta yläkouluun on tärkeä kehityksellinen tapahtuma, jolla voi olla merkittäviä ja pitkäaikaisia vaikutuksia nuoren elämään (Chung, Elias & Schneider, 1998). Zeedykin, Gallacherin, Hendersonin ja Hopen (2005) mukaan juuri tämä siirtymä on yksi oppilaiden koulu-uran vaikeimmista. Tulkinta ei tunnu ole kaukaa haetulta, sillä siirtymässä muuttuu moni asia elämänvaiheessa, jossa myös lapsen tai nuoren fyysinen ja psyykinen identiteetti on murroksessa. Fyysisen ympäristön osalta muutoksiin sisältyy usein koulun sijainnin vaihtuminen, suurempi koulu ja lisääntynyt luokkahuoneiden määrä sekä lisääntynyt liikkuminen niiden välillä (Anderson ym. 2000; Jindal-Snape & Foggie, 2008; Coffey, 2013). Jindal-Snape ja Foggien (2008) mukaan tämä lisää esimerkiksi oppilaiden huolta eksymisestä ja ajoissa olemisesta sekä välineiden mukana pitämisestä. Pedagogisessa mielessä tapahtuu muutoksia oppimisympäristössä ja päivän aikataulutuksessa (Jindal-Snape & Foggie, 2008), ryhmien tasossa, oppilaiden autonomiassa, akateemisissa vaatimuksissa ja opettajien odotuksissa (Anderson ym. 2000) sekä työmäärän lisääntymisessä (Pietarinen ym. 2010). Lisäksi kilpailu- ja suorituskeskeinen kulttuuri lisääntyy (Anderson ym. 2000; Pietarinen ym. 2010). Siirtymän myötä oppilaat saavat myös lukuisia uusia ja opetustyylyltään vaihtelevia opettajia

(Anderson ym. 2000; Topping 2011; Coffeyn, 2013). Sosiaalisten suhteiden osalta siirtymä usein sekoittaa ja vaihtaa oppilaiden vertaisryhmää (Anderson ym. 2000; Coffey, 2013).

Kvalsundin (2000) mukaan oppilaat siirtyvät vaativampaan oppimistilanteeseen ja Coffeyn (2013) mukaan oppilaiden täytyy opetella uudenlaisen kouluorganisaation toimintaan. Eccles ja Roeser (2011) näkevät, että yläkoulun oppimisympäristö muuttuu oppilaita vähemmän tukevaksi ja motivoivaksi, jolloin ainoastaan parhaiten suoriutuvat jäävät vaikutuksen ulkopuolelle. Wardin (2000) mukaan taas siirtymässä tarvitun tuen tarve on sitä suurempi, mitä suuremmat erot lähtö- ja tulokoulun välillä on.

Juvonen (2007) puolestaan lähestyy asiaa oppilaantuntemuksen kautta. Hän näkee, että hyvä oppilaantuntemus liittyy vastoinkäymisten ja vieraantumisen riskin vähenemiseen, ja yläkoulun koko sekä anonyymius vaikeuttavat oppilaantuntemusta. Juvosen ajatusta mukaillen olisi siis mahdollista, että jo pelkkä yläkoulun rakenne useine vaihtuvine opettajineen lisää oppilaiden riskiä kompastua oppimispolullaan. Ajatusta tukee myös Jindal-Snapen ja Foggien (2008) havainto pysyvien ihmissuhteiden tärkeydestä sellaisten lasten kohdalla, joilla arveltiin jo etukäteen olevan vaikeuksia siirtymän kanssa. Vaikka heidän tutkimuksensa otoskoko oli liian pieni yleistämiseen, ovat löydökset mielenkiintoisia, sillä oppilaan kotoa puuttuvat pysyvät ihmissuhteet saivat niiden tärkeyden korostumaan koulussa. Yläkoulussa tällaisia puolestaan on vaikeampi muodostaa kuin alakoulussa. (Jindal-Snape & Foggie, 2008.)

Kaiken kaikkiaan siirtymää kuvaa katkonaisuus ja keskeytykset oppimisessa, sosiaalisissa suhteissa ja kouluun kiinnittymisessä (Anderson ym. 2000; Juvonen, 2007; Jindal-Snape & Foggie, 2008; Akos, Rose & Orthner, 2015). Tämä ei kuitenkaan tarkoita, että siirtymän muutokset tulisi väistämättä nähdä vain kielteisesti. On totta, että siirtymä todennäköisesti vaatii varhaisnuorilta merkittävää ponnistelua sopeutumisen suhteen (Chung ym. 1998). Kielteisten seurausten ei kuitenkaan tarvitse olla väistämättömiä, sillä Akosin ja Galassin (2004) sekä Pietarisen ym. (2010) mukaan siirtymä tarjoaa haasteiden lisäksi myös mahdollisuuksia. Parhaimmillaan nämä mahdollisuudet johtavat oppimiseen ja henkilökohtaiseen kasvuun (Pietarinen ym. 2010). Mahdollisuuksien hyödyntäminen edellyttää kuitenkin niiden tiedostamista, erityisesti sitä, että oppilaat itse tiedostavat ne. Tästä syystä on tärkeää kartoittaa miten oppilaat itse näkevät ja kokevat siirtymän

tapaukset. Tähän liittyen tarkastellaan seuraavaksi aiempaa tutkimustietoa oppilaiden kokemuksista ennen siirtymää ja siirtymän jälkeen.

1.3 Tutkimustuloksia siirtymäkokemuksista

Perinteisesti siirtymää on ehkä useammin lähestytty kielteisten tunteiden kautta. Esimerkiksi Kvalsund (2000) on todennut, että siirtymä alakoulusta yläkouluun tuntuu ennakkoon oppilaasta äkilliseltä laskulta sosiaalisen kyvykkyyden tuntemisessa, statuksessa, vallassa ja turvallisuudentunteessa. Alakoulussa oppilaat kokevatkin ahdistusta ja huolta ennen siirtymää (Ward, 2000; Zeedyk ym. 2003; Coffey, 2009). Fyysisen ympäristön osalta oppilaita huolestaa eksyminen uudessa kouluympäristössä (Zeedyk ym. 2003; Mizelle, 2005; Coffey, 2009). Akateemisten vaatimusten suhteen oppilaita huolestaa työmäärän kasvaminen, vaikeustason lisääntyminen ja ajan riittäminen koulutyöhön. (Zeedyk ym. 2003; Mizelle, 2005; Coffey 2009). Sosiaalisten suhteiden osalta oppilaita huolestaa esimerkiksi kiusaaminen (Zeedyk ym. 2003; Mizelle, 2005; Coffey, 2009) ja vertaissuhteet (Zeedyk ym. 2003). Vertaissuhteisiin liittyviä pelkoja avaa muun muassa Coffey (2009), jonka mukaan oppilaita huolestaa sopeutuvatko he joukkoon ja saavatko he uusia ystäviä. Opettajien osalta oppilaita huolestaa se, ovatko opettajat tiukempia (Chedzoy & Burden, 2005) ja auttavatko yläkoulun opettajat heitä yhtä paljon kuin opettajat alakoulussa (Mizelle, 2005). Mielenkiintoista on, että esimerkiksi Zeedykin ym. (2003) tutkimuksessa oli oppilaita, joita ei huolettanut mikään siirtymään liittyvä. Suuruusluokaltaan tämä huoleton oppilasjoukko oli melkein yhtä iso kuin joukko, jotka olivat huolissaan kiusaaminen.

Kielteisten tunteiden lisäksi oppilailla on kuitenkin myös myönteisiä odotuksia yläkouluun kohtaan. Pelosta ja huolenaiheista huolimatta oppilaat kokevat jopa innostusta yläkouluun siirtymisestä (Berndt & Mekos, 1995; Lucey & Reay, 2000; Mizelle, 2005; Topping 2011). Akateemisten asioiden osalta oppilaat odottivat innoissaan lisääntyntä vapautta (Mizelle, 2005) sekä uusia oppiaineita ja uusia rutiineja (Zeedyk ym. 2003). Sosiaalisten suhteiden osalta odotuksia oli esimerkiksi uusien ystävien saamisesta (Zeedyk ym. 2003; Chedzoy & Burden, 2005; Mizelle 2005). Lisäksi oli myös oppilaita, jotka pitivät uusien opettajien saamista positiivisena asiana (Zeedyk ym. 2003).

Yläkoulussa oppilaiden huomio keskittyy aluksi fyysisessä kouluympäristössä kulkemisen opetteluun (Ward, 2000; Coffey, 2009). Kun tämä sujuu, oppilaiden itsevarmuus lisääntyy ja huomio siirtyy muihin vaikuttaviin tekijöihin (Ward, 2000). Yläkoulun puolella monet oppilaat tuntevat olevansa huonosti valmistautuneita yläkoulun akateemisten haasteiden kohtaamiseen (Scott, Rock, Pollack & Ingels, 1995; Coffey, 2013). Oppilaat kokevat haasteeksi myös organisoinnin ja ajanhallinnan oppimisen (Mizelle, 2005; Coffey, 2009; Coffey, 2013), lisääntyneen työmäärän kanssa pärjäämisen (Coffey, 2009) ja toimivien opiskelutaitojen ja strategioiden oppimisen (Mizelle, 2005; Coffey, 2013). Opettajat saatetaan kokea tiukemmiksi ja sääntöjen valvomisen ankarammaksi (Scott ym. 1995; Chedzoy & Burden, 2005). Lisäksi oppilaat eivät välttämättä tiedä kenen puoleen kääntyä, sillä opettajat eivät usein vaikuta olevan saatavilla (Mizelle, 2005). Pietarisen ym. (2010) mukaan oppilaat myös odottavat enemmän tukea ja neuvoa opettajilta ja muulta koulu yhteisöltä, samalla kun ottavat enemmän vastuuta omasta oppimisestaan (Pietarinen ym. 2010). Sosiaalisten suhteiden osalta oppilaita huolestaa vertaisten kanssa toimeen tuleminen (Coffey, 2009) ja kiusaaminen (Zeedyk ym. 2003). Kiusaamisen osalta on mielenkiintoista, että mm. Zeedykin ym. (2003) tulosten mukaan yläkouluun tultaessa huolettomuus vähenee ja kiusaamisen pelko lisääntyy. Pietarisen ym. (2010) mukaan haasteet vertaissuhteissa tuottavat oppilaille lisää haasteita emotionaalisen kiinnittymisen ja koulussa osallistumisen vaarantuessa.

Huolien lisäksi yläkoulussa koettiin myös innostusta. Myönteisenä siirtymässä koettiin esimerkiksi uusien ystävien saaminen, uudet oppiaineet ja uudet mukavat opettajat (Chedzoy & Burden, 2005). Coffeyn (2009) tutkimuksessa oppilaat kokivat ystävälliset ja avuliaat opettajat keskeiseksi osaksi sopeutumista. Myönteisenä koettiin myös suurempi liikkumavapaus (Coffey, 2009). Lisäksi oppilaat saattavat kokea samoissa asioissa sekä kielteisiä että myönteisiä puolia. Esimerkiksi Pietarisen ym. (2010) tutkimuksessa yläkoulun akateemiset vaatimukset ja lisääntynyt autonomisuus tuottivat oppilaille ahdistusta ja pelkoa, mutta myös iloa ja voimaantumista.

Mielenkiintoista on, että sukupuolten välillä on hieman eroja siirtymän kokemisessa (Scott ym. 1995; Chung ym. 1998; Pietarinen ym. 2010). Chungin ym. (1998) mukaan eroja näkyy esimerkiksi koetun stressin ilmaisumuodoissa. Lisäksi tytöt painottavat siirtymässä

enemmän vertaissuhteiden merkitystä, pojat taas akateemista pärjäämistä (Berndt & Mekos, 1995; Pietarinen ym. 2010). Esimerkiksi Pietarisen ym. (2010) tutkimuksessa epäonnistuminen opinnoissa koettiin poikien keskuudessa negatiivisempänä kuin tyttöjen keskuudessa. Lisäksi pojat kokevat rutiineja katkovat tauot positiivisempänä kuin tytöt (Pietarinen ym. 2010). On myös tunnettu seikka, että pojat ovat yliedustettuina erityisopetuksessa (Wagner, 1993; Coutinho & Oswald, 2005; Piechura-Couture, Heins & Tichernow, 2013). Serbinin, Stackin ja Kingdonin (2013) mukaan sukupuolierot näkyvät siirtymässä myös akateemisissa suorituksissa. Vaikka koko ryhmän akateemiset suoritukset heikkenevät alakoulusta yläkouluun mentäessä, ryhmänä tytöt näyttäisivät sopeutuvan yläkoulun vaatimuksiin paremmin. Tutkijoiden mukaan juuri siirtymä yläkouluun on käännekohta, jossa sukupuolten väliset erot akateemisissa suorituksissa tulevat esiin. Toisaalta johtopäätöksiä ei tutkijoiden itsensä mukaan voi täysin yleistää, sillä otoskoko oli pieni eikä tuloksia ole vielä toistettu. (Serbin ym 2013.)

Oppilaiden tuntemuksia tutkittaessa on huomattu, että jälkeinpäin enemmistö oppilaista pitää siirtymää myönteisenä asiana (Zeedyk ym. 2003; Chedzoy & Burden, 2005; Mackenzie, McMaugh & O'Sullivan, 2012). Toisaalta vaikka negatiivisesti suhtautuvia on vähemmän, Chedzoyn ja Burdenin (2005) mukaan heidän määränsä kasvaa yläkouluun mentäessä. Toisaalta Coffey (2009) toteaa, että siirtymää edeltävä ahdistus vähenee yläkoulun edetessä. Hänen mukaansa oppilaat sopeutuvat nopeasti ja tuntevat olonsa turvalliseksi uudessa ympäristössä. Tässä auttaa Coffeyn (2009) mukaan erityisesti opettajilta saatava tuki. Ward (2000) taas kertoo, että kokemus koulun ulkopuolisista sosiaalisista ryhmistä, kuten urheilujoukkueista, auttaa sopeutumaan uuteen sosiaaliseen ympäristöön.

Tutkimusten mukaan enemmistö oppilaista selviää siirtymästä onnistuneesti (Mizelle, 2005; Pietarinen ym. 2010; Topping, 2011). Toppingin (2011) metatutkimuksen mukaan yläkoulu on kuitenkin aluksi ongelmallinen kaikille oppilaille, ja melkein puolella voi olla vaikeuksia vielä vuodenkin jälkeen. Kuitenkin esimerkiksi Ward (2000) toteaa, että suurimmalle osalle oppilaista haasteet ovat vain väliaikaisia. Toisaalta hän myöntää, että joillekin siirtymä on traumaattisempi ja aiheuttaa pitkäaikaisempia vaikutuksia (Ward, 2000). Myös Chungin ym. (1998) mukaan jotkut nuorista kehittävät siirtymän seurauksena merkittäviä sopeutumisvaikeuksia. Oppilaiden siirtymän sujumisessa vaikuttaisi siis

olevan eroja. Joillekin siirtymä on odotettu askel eteenpäin, toisille se tuottaa vaikeuksia (Jindal-Snape, 2010). Myös Mizellen (2005) mukaan osa oppilaista kompastelee ja alkaa luisua kohti akateemista epäonnistumista. Jotkut oppilaista tarvitsevat pidemmän ajan sopeutumiseen (Jindal-Snape, 2010). Chungin ym. (1998) mukaan siirtymä myös lisää oppilaiden psykologista stressiä ja laskee heidän akateemisia suorituksiaan. Samoin Toppingin (2011) mukaan siirtymästä seuraa usein laskua itsetunnossa, motivaatiossa ja identiteetissä. Äärimmäisissä tapauksissa siirtymän tapahtumista voi seurata mielenterveyden ongelmia, yksinäisyyttä, masentuneisuutta ja stressiä (Topping, 2011). Kaiken kaikkiaan siirtymän seuraukset voivat siis olla hyvinkin kielteiset. Tutkimustiedon perusteella on löydetty tiettyjä asioita, jotka tuottavat haasteita siirtymässä. Seuraavaksi käsitellään tarkemmin sitä, kenelle siirtymä on haaste.

1.4 Siirtymän sujumiseen vaikuttavia tekijöitä

Topping (2011) yhdistää suuremmat siirtymävaikeudet oppilaisiin, joilla on alhaisempi sosioekonominen status, jotka kuuluvat etniseen vähemmistöön tai joiden vanhemmilta saatu tuki on vähäisempää. Chungin ym. (1998) mukaan taas oppilaat, jotka kokevat enemmän psykologista stressiä ennen siirtymävaihetta, ovat suuremmassa riskissä kokea myös varsinainen siirtymä stressaavana. Lisäksi stressin korkea määrä vaikeuttaa sopeutumista yläkoulussa (Chung ym. 1998). Vaikeuksia tuottaa myös se, jos oppilas ei ole akateemisesti valmis seuraavalle koulutasolle (Scott ym. 1995; Anderson ym. 2000; Jindal-Snape & Foggie, 2008; Galton, 2010). Esimerkiksi Roeserin, Ecclesin ja Sameroffin (2000) mukaan siirtymän onnistuminen ja oppilaiden osallistuminen liittyy siihen, miten hyvin oppilaiden kyvykkyyden tunne ja heille esitetyt vaatimukset kohtaavat. Haasteiden tulisi olla yhteismitallisia lasten kognitiivisten ja emotionaalisten tarpeiden kanssa (Roeser ym. 2000). Berndtin ja Mekosin (1995) mukaan alakoulun koulumenestyksellä on vaikutusta. Hyvin menestyneiden huoli ennen siirtymää on suurempi, mutta toisaalta siirtymän jälkeen he ovat vahvemmin kiinnittyneitä kouluun ja kokevat yläkoulun myönteisempänä. Huonommin menestyneet taas eivät ole yhtä huolissaan siirtymästä, mutta kokevat siirtymän jälkeen yläkoulun kielteisempänä (Berndt & Mekos, 1995). Pietarisen ym. (2010) mukaan akateemisiin suorituksiin liittyvä ahdistus ja

oppimisvaikeudet voivat vähentää oppilaiden luottamusta omaan kyvykkyyteen, joka neuvotellaan uusiksi siirtymässä. Jindal-Snapen (2010) mukaan akateemisiin taitoihin liittyvät vaikeudet voivat myös voimistua siirtymän myötä kasvavien vaatimusten myötä. Lisäksi Pietarisen ym. (2010) toteavat, että oppilaan omaksumat toimintatavat ja itsesäätely voivat sekä lisätä siirtymän kielteisiä vaikutuksia että suojata niiltä. Esimerkiksi välttely ja puolustautuminen voivat haitata kiinnittymistä kouluuyhteisöön, johtaen lopulta syrjäytymiseen. Erityisen alttiita passiivisten strategioiden omaksumiselle ovat oppilaat, jotka tuntevat ettei heitä tueta tarpeeksi, ja että heidän tarpeitaan ylenkatsotaan. (Pietarinen ym. 2010.)

Siirtymän sujumisen kannalta yksi asia painottuu ylitse muiden: sosiaalinen ympäristö, erityisesti suhteet vertaisiin ja opettajiin. Suuri vaikutus on esimerkiksi sillä, miten opettajan vuorovaikutus koetaan ohjaustilanteissa (Pietarinen ym. 2010). Monesti ongelmatilanteissa opettajan pedagogiset päätökset ja oppilaan yksilölliset tarpeet eivät kohtaa. Tämä haastaa oppilaan arvioimaan uudelleen kyvykkyyttään oppilaana. (Pietarinen ym. 2010.) Tärkeää on, että opettaja tarjoaa tiedollisen ja taidollisen oppimisen lisäksi emotionaalista tukea ja rohkaisua (Roeser ym. 2000; Pietarinen ym. 2010). Erityisen tärkeää opettajan tuki on oppilaille, joilla on riski syrjäytyä koulusta (Bowen Richman, Brewster ja Bowen, 1998).

Sosiaalisten suhteiden korostuminen on luonnollista, sillä kuten esimerkiksi Mizelle (2005) toteaa, juuri tässä elämänvaiheessa ystävyysuhteet ja sosiaalinen vuorovaikutus ovat erityisen tärkeitä nuorille, ja siirtymällä on niihin vaikutusta. Samoin Topping (2011) huomauttaa siirtymän voivan häiritä vakavasti vertaissuhteita, joilla on iso merkitys murrosiässä. Myös Pietarinen ym. (2010) toteaa, että vertaissuhteilla on vaikutusta kouluun kiinnittymiseen ja osallistumiseen. Pietarisen ym. (2010) mukaan vuorovaikutus opettajan kanssa tai vertaisryhmän sisällä voi edistää tai haitata oppilaan käsitystä omasta kyvykkyydestään. Vuorovaikutussuhteita on korostettu kielteisten vaikutusten lisäksi myönteisessä mielessä. Useiden tutkijoiden mukaan myönteiset suhteet vertaisten ja opettajan kanssa helpottavat siirtymää (Anderson ym. 2000; Topping, 2011; Coffey, 2013). Itse asiassa Toppingin (2011) mukaan myönteiset vertaissuhteet voivat toimia suoranaishana puskurina stressille. Jindal-Snape (2010) puolestaan mainitsee myös

vanhemmat tärkeänä voimavarana siirtymässä, erityisesti, jos he osallistuvat koulunkäyntiin.

Myös oppilaat itse painottavat siirtymässä erityisesti vuorovaikutussuhteissa tapahtuvia muutoksia (Pietarinen ym. 2010). Oppilaat pitävät muutoksia vuorovaikutussuhteissa sekä vaikeimpina että palkitsevimpina. Vaikeimmillaan selvittämättömät erimielisyydet aiheuttavat oppilaille irrallisuuden, epäoikeudenmukaisuuden ja ulkopuolisuuden tunteita, vaarantaen motivaation osallistua koulussa tai jäädä kouluun (Juvonen, 2007; Pietarinen ym. 2010). Pahimmillaan selvittämättömät sosiaaliset ristiriidat johtavat koulun ulkopuolelle jäämiseen sekä oppimistavoitteiden että sosiaalisten päämäärien osalta. Oppilaat itse kokevat erimielisyyksien selvittämisen ja sosiaalisten päämäärien olevan tärkeää, mutta jäävän usein oppimistavoitteiden edistämisen jalkoihin. (Pietarinen ym. 2010.) Tätä tukee myös Toppingin (2011) lausunto, jonka mukaan tiedolliset päämäärät painottuvat koulussa sosiaalisten kustannuksella. Juvosen mukaan prosessista on seurauksena sosiaalinen vieraantumisen ja kokemus riittämättömästä tuesta (Juvonen, 2007).

Zeedykin ym. (2003) tärkein viesti kouluille onkin muistuttaa, että oppilaiden huolenaiheet siirtymässä ovat enemmän sosiaalisia kuin akateemisia. Roeserin ym. (2000) mukaan oppilaat tulisi saada ohjattua uhkaavilta ja merkityksettömiksi koetuilta tilanteilta suojautumisen sijaan akateemiseen ja sosiaaliseen oppimiseen.

1.5 Erityisoppilaan siirtyminen

Opetushallitus (2005) on todennut, että siirtymävaihteyden suunnitelmallisuus ja onnistuminen on erityisen tärkeää huolta herättäville ja erityistä tukea tarvitseville lapsille ja nuorille. Myös Jindal-Snapen (2010) mukaan erityisen tuen tarpeessa olevan oppilaat tarvitsevat yksilöllisen siirtymäsuunnitelman. On tärkeää, että erityisopettajan oppilasta koskeva tietotaito siirtyy myös seuraavan koulun yksilölliseen oppimissuunnitelmaan (Jindal-Snape, 2010). Siirtymän valmistelun ja siirtymänaikaisen tuen tärkeyttä painottaa lisäksi Mizelle (2005), jonka mukaan riittämätön valmistelu ja tuki lisää syrjäytymisen riskiä.

Tietoa erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden siirtymästä on rajoitetusti ja tarvittaisiin lisää (Evelon & Price, 1991; Wagner, 1993; Akos, Rose & Orthner, 2015). Kuitenkin tiedetään, että siirtymässä vastaan tulevat ongelmat ja niiden monimutkaisuus ovat todennäköisempiä oppilailla, joilla on erityisen tuen tarvetta (Jindal-Snape, Douglas, Topping, Kerr & Smith, 2006). Lucey ja Reay (2000) ovat samoilla linjoilla siitä, että erityisen tuen oppilaat kokevat todennäköisemmin siirtymän pelottavana, mutta toisaalta huomauttavat, että joskus taas erityisen tuen oppilaat voivat olla enemmän innoissaan siirtymästä. Syynä tähän on siirtymän kokeminen eteenpäin menemisenä (Lucey & Reay, 2000).

Nurmen (2011) mukaan kielteinen ajattelu, heikko motivaatio ja alhainen koulumenestys voivat johtaa itseään toteuttavaan noidankehään ja syrjäytymiseen. Ala- ja yläkoulussa erityisen tuen piirissä olevat lapset ovat yksilöitä, joiden koulu on jo tunnistanut tarvitsevan enemmän tukea esimerkiksi juuri alhaisemman koulumenestyksen, oppimisvaikeuksien, tunne-elämään liittyvien vaikeuksien, motivaatioon liittyvien vaikeuksien tai heikompien oppimistaitojen takia. Akosin ym. (2015) mukaan monella erityisen tuen oppilaalla on alhaisempi sosioekonominen tausta, ja tämä vaikeuttaa siirtymää. Esimerkiksi Toppingin (2011) havainto alhaisemman sosioekonomisen statuksen ja kielteisemmän siirtymäkokemusten yhteydestä on mielenkiintoinen, sillä erityisopetukseen siirretyillä ja yksilöllistettyä oppimäärää suorittavilla on sekä Suomessa että kansainvälisesti heikompi sosioekonominen tausta kuin yleistä oppimäärää suorittavilla (Valtiontalouden tarkastusvirasto, 2013). Näiden nuorten työllisyystilanne oli myös heikompi neljä vuotta perusopetuksen päättymisen jälkeen (Valtiontalouden tarkastusvirasto, 2013). Nurmen (2011) mukaan perusopetuksen kokonaan tai osittain yksilöllistetyn oppimäärän mukaan suorittaneet oppilaat siirtyvät heikommin ja hitaammin opiskelemaan peruskoulun päättymisen jälkeen. Myös Laakson (2013) selvityksen mukaan erityisopetus, lyhyempi koulutuspolku ja työttömyys liittyvät toisiinsa, vaikkakaan yksiselitteistä syy-seuraus-yhteyttä ei ole. Suuntaa-antavien tulosten mukaan koulutuksen jääminen peruskouluun on sitä todennäköisempää mitä pitkäkestoisempaa ja intensiivisempää erityisopetus on ollut. Toisaalta arvailujen varaan jää se, olisiko vielä suurempi joukko jäänyt ilman jatkotutkintoa ilman erityisopetusta. (Laakso, 2013.)

Lane, Oakes, Carter ja Messenger (2015) puolestaan havaitsivat, että riskitaso käytösvaikeuksien, alhaiseen akateemiseen suorittamisen, aggressiiviseen käytöksen ja vertaisten torjunnan suhteen kasvaa kaikilla oppilailla siirtymän aikana, mutta vielä enemmän niillä, joilla esiintyi käytösongelmia jo alakoulussa. Lisäksi riskitason kasvu on suurempaa oppilailla, jotka olivat erityisopetuksen piirissä seitsemännellä luokalla (Lane ym. 2015). Lanen ym. (2015) mukaan siirtymässä tulisikin suunnata tukea erityisesti niille oppilaille, joilla on korkea riskitaso ja/tai erityisopetusstatus alakoulussa. Jindal-Snapen ja Foggien (2008) mukaan erityisesti lapsilla, joilla jo etukäteen arvioidaan tulevan vaikeuksia siirtymässä, korostuvat ongelmat ala- ja yläkoulun suurissa eroavaisuuksissa. Yläkoulussa on esimerkiksi korkeammat akateemiset vaatimukset ja odotukset, ja henkilökuntaa on oppilaiden ja vanhempien mukaan vaikeampi tavoittaa kuin alakoulussa (Jindal-Snape & Foggie, 2008).

Wagnerin (1993) mukaan suhteettoman suuri osuus koulupudokkaista on oppilaita, joilla on erityisen tuen tarve. Hän eritteli koulupudokkuuden olevan erityisen korkeaa niillä nuorilla, joilla on emotionaalisia vaikeuksia ja oppimisvaikeuksia. Suomen osalta asiaa tarkastellut Jahnukainen (2001) toteaa, että vaikka koulupudokkuus jatkokoulutuksessa ei Suomessa ole laaja ongelma, se on tyypillisempää oppilaille, joilla on erityistarpeita. Suurin riski toisen asteen opintojensa keskeyttämiseen on entisillä erityisluokkien oppilailla, joilla on emotionaalisia ja käytökseen liittyviä vaikeuksia (Jahnukainen, 2001).

1.6 Haaste vai mahdollisuus

Pietarisen ym. (2010) mukaan siirtymän kanssa pärjääminen vaikuttaa oppilaiden tuleviin koulu-uriiin. Siirtymän suhteen pärjäämisellä on myös välittömiä vaikutuksia luokkahuonevuorovaikutukseen, opettajien kohtaamiin pedagogisiin haasteisiin ja kokonaisvaltaiseen koulun ilmapiiriin. Haasteet siirtymässä voivatkin näyttäytyä esimerkiksi yhteistyön puutteena oppilaiden välillä ja henkilökunnan kesken, sekä alakoulun ja yläkoulun opetussisältöjen pirstaleisuutena. (Pietarinen ym. 2010.) Esimerkiksi Wardin (2000) mukaan siirtymässä tarvitun tuen tarve on sitä suurempi, mitä suuremmat erot kahden koulun välillä on. Jindal-Snapen ja Foggien (2008) mukaan

siirtymässä syntyy kuilu, kun alakoulu ei pysty tekemään oppilaista itsenäisiä, ja yläkoulu puolestaan odottaa heidän olevan itsenäisiä. Tätä kuilua tulisi kuroa kiinni (Jindal-Snape & Foggie, 2008).

Pietarinen ym. (2010) esittää, että oppilaille tulisi rakentaa yhteneväinen oppimispolku, jossa on tunne jatkuvuudesta, merkityksellisyydestä ja johonkin kuulumisesta. Siirtymässä tällaisten tunteiden tarve tulee näkyvämmäksi, kun oppilaan kokemaa kyvykkyyttä rakennetaan uudelleen (Pietarinen ym. 2010). Siirtymä tarjoaa sekä haasteita että mahdollisuuksia. Pahimmillaan se johtaa syrjäytymiseen, parhaimmillaan puolestaan oppimiseen ja henkilökohtaiseen kasvuun. (Pietarinen ym. 2010.) Samansuuntaisia ajatuksia on Zeedykillä ym. (2003), joiden mukaan siirtymän uudet olosuhteet saattavat johtaa lopulta positiivisiin asioihin, kuten lisääntyneeseen itsevarmuuteen, vahvempiin vertaissuhteisiin ja suurempaan motivaatioon.

Oppilaat itsekin kokevat siirtymän sekä voimavarana että esteenä oppimisen ja henkilökohtaisen kasvun kannalta (Pietarinen ym. 2010). Jotta siirtymien tarjoamia myönteisiä kehittymismahdollisuuksia voidaan hyödyntää, opettajien ja oppilaiden täytyy Pietarisen ym. (2010) mukaan tiedostaa samaan aikaan vertikaaliset ja horisontaaliset siirtymät sekä nykyhetkessä että tulevaa ennakoiden. Tavoitteena on, että oppilaat oppisivat strategioita tulevien haasteiden analysointiin ja ennakointiin, ja säätelemään omia toimiaan haasteissa. Tämän ansiosta he voivat aktiivisesti säädellä omaa toimintaansa siirtymissä, ja hyödyntää kehittymismahdollisuudet. (Pietarinen ym. 2010.) Siirtymän kanssa eteen tulevien muutosten kanssa pärjääminen vaatii, että oppilaat osaavat sopeuttaa käytöstään uusien vaatimusten mukaiseksi.

Kaiken kaikkiaan siirtymä on monimutkainen kokonaisuus, jossa oppilaat kokevat sekä myönteisiä että kielteisiä episodeja (Pietarinen ym. 2010). Myönteiset lisäävät tyytyväisyyttä ja sitoutumista yhteisöön, kielteiset taas lisäävät pettymystä ja ahdistusta. Pahimmillaan epäonnistunut siirtymä voi johtaa syrjäytymiseen. Siirtymän sujuvoittamisen vastuu on koulun lisäksi lapsella itsellään, vanhemmilla ja koko yhteisöllä. (Jindal-Snape & Foggie, 2008.) Kouluyhteisön jäseniltä siirtymän tukeminen vaatii niiden siirtymien tunnistamista, jotka tuottavat hankaluuksia oppilaille. (Pietarinen ym. 2010.) Samaa mieltä ovat Chung ym. (1998), joiden mukaan ennaltaehkäisevän toiminnan kannalta on tärkeää ymmärtää siirtymään liittyvät erilaiset polut ja tunnistaa

siirtymään liittyvät riskitekijät, samoin kuin ne oppilaat, jotka ovat siirtymässä riskiryhmässä. Andersonin ym. (2000) mukaan erityisen tärkeää olisi kiinnittää huomiota siihen, millaista tukea oppilaat saavat ennen siirtymää, sen aikana ja siirtymän jälkeen. Oppilaita tulisi auttaa kohtamaan tuleva siirtymä (Chedzoy & Burden, 2005) ja pärjäämään tulevassa koulutuksessa (Jahnukainen, 2001). Tukemisen ei kuitenkaan tulisi olla oppimisolulla vastaantulevien muutosten minimointia, vaan auttamista haasteiden kohtaamisessa, jolloin he voivat hyödyntää myös niiden tarjoamat mahdollisuudet. (Pietarinen ym. 2010.) Myös Zeedykin ym. (2003) mukaan on tärkeää, että lapset oppivat itse pärjäämään stressin ja sen aiheuttajien kanssa. Näin saadaan vahvistettua tunnetta oman elämän ja kokemusten hallinnasta (Zeedyk ym. 2003). Erityisen tärkeää itsenäisyyteen valmistelu on sellaisten oppilaiden kohdalla, joilla on oppimisvaikeuksia (Evelon & Price, 1991).

Koska erityisopetusta saavien koulupolkuun ja myöhempään elämään tiedetään liittyvän riskejä, ja epäonnistuneeseen siirtymään tiedetään liittyvän riskejä, on perusteltua selvittää, toimiiko erityisopetusstatus itsessään tekijänä siirtymän sujumisessa ja siirtymäkokemuksissa. Jos erityisopetusstatuksella on vaikutusta, olisi tämä tärkeää tiedostaa siirtymävaiheessa. Tällä turvataan paremmat mahdollisuudet suunnata tuki oikein ja oikealle ryhmälle, jolloin myös ennaltaehkäisyyn ja vastaan tulevien haasteiden ja mahdollisuuksien hyödyntäminen paranee. Lisäksi jo aiemmin on todettu, että erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden siirtymästä tarvittaisiin lisää tietoa (Evelon & Price, 1991; Wagner, 1993; Akos, Rose & Orthner, 2015).

Pietarinen ym. (2010) summaa, että siirtymässä pärjäämiseen vaikuttavat niin oppilaan tiedot ja taidot, opettajien omaksumat tavat ohjeistaa kuin vertaisryhmäkin. Tässä tutkimuksessa siirtymäkokemuksia selvitetään näiden kolmen muuttujan kautta. Tutkimuksessa käydään ensin lyhyesti läpi erityisopetuksen määritelmä ja kolmiportainen tuki Suomessa. Tämän jälkeen käydään läpi tutkimuksen toteutus, joka pitää sisällään aineiston, mittarit ja analyysimenetelmät. Lopuksi tutkimuksessa käydään läpi omina lukuinaan tulokset ja tulosten tarkastelu johtopäätöksineen.

2 Kolmiportainen tuki

2.1 Koulun tukimuodot

Opetushallituksen (2011) mukaan oppilaalla on oikeus saada kasvun ja oppimisen tukea heti tuen tarpeen ilmetessä. Koulun tulee siis tunnistaa tuen tarve mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. Erityistä huomiota kiinnitetään oppimisen esteiden ja oppimisvaikeuksien varhaiseen tunnistamiseen. Tämän varmistamiseksi oppilaiden tarpeita tulee arvioida jatkuvasti, ja huomioida sekä oppilaaseen että kouluun ja toimintaympäristöön liittyvät tekijät. Tuen antaminen tulee aloittaa tarpeeksi varhain, jotta ehkäistään ongelmien syveneminen ja pitkäaikaisvaikutusten syntymistä. Tuen keskeisiä osa-alueita ovat oikea-aikaisuus, oikea taso, joustavuus, pitkäjänteisyys, suunniteltavuus sekä tarpeen mukaan muuttuminen. Erilaisia tukimuotoja käytetään yksittäin ja yhdessä toisiaan täydentävinä, niin kauan ja sen tasoisena kuin tarpeellista. (OPH 2011.) Erityisen tuen tavoitteena on muun muassa parantaa oppilaiden edellytyksiä osallistua koulutukseen (Valtiontalouden tarkastusvirasto 2013).

Vuoden 2011 alusta voimaan astuneen lainsäädäntöuudistuksen (laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010) myötä siirryttiin aiemman osa-aikaisen ja kokoaikaisen erityisopetuksen sijaan *kolmiportaiseen tukeen*. Aiemmassa mallissa tukiopetusta ja osa-aikaista erityisopetusta annettiin esimerkiksi lieviin oppimis- tai sopeutumisvaikeuksiin muun opetuksen ohessa. Jos oppilas tarvitsi vaativampaa tukea, hänet voitiin ottaa tai siirtää erityisopetukseen. (Kirjavainen, Pulkkinen & Jahnukainen 2014.) Lakiuudistuksen myötä siirryttiin kolmiportaiseen tukeen, jossa tukea annetaan yleisenä, tehostettuna tai erityisenä tukena. Samat tukimuodot - kuten jatkuva arviointi ja moniammatillinen yhteistyö - ovat käytössä jokaisella portaalla, mutta intensiteetti kasvaa mentäessä yleisestä tehostettuun tukeen ja tehostetusta erityiseen tukeen (Thuneberg ym. 2013).

Tukea voidaan antaa esimerkiksi tukiopetuksen, tulkitsemispalveluiden ja avustajapalveluiden kautta. Lisäksi oppilaalla, jolla on vaikeuksia oppimisessa tai koulunkäynnissä, on oikeus saada osa-aikaista erityisopetusta muun opetuksen ohessa.

Tuki voidaan järjestää joustavin järjestelyin samanaikaisopetuksena, pienryhmässä tai yksilöopetuksena. Tuen tarkoituksena on parantaa oppilaan oppimisedellytyksiä ja ehkäistä oppimisen eri alueisiin liittyvien ongelmien kasvua. Osa-aikaista erityisopetusta annetaan esim. oppilaille, joilla on kielellisiä tai matemaattisia vaikeuksia, oppimisvaikeuksia yksittäisissä oppiaineissa, vaikeuksia opiskelutaidoissa, sosiaalisissa taidoissa tai koulunkäynnissä. Opetus suunnitellaan ja oppimista arvioidaan opettajien yhteistyönä. Yhteisymmärrys oppilaan ja huoltajan kanssa sekä huoltajan tuki on keskeistä onnistuneessa opetuksessa. (OPH 2011.)

Kaikkia käytössä olevia tukimuotoja voidaan käyttää kaikilla tuen tasoilla sekä yksittäin että yhdessä toisiaan täydentävinä. Annetun tuen vaikuttavuus ja tarve arvioidaan liikuttaessa tuen portaalta toiselle. Tukea annetaan niin kauan ja sen tasoisena kuin se on tarpeellista. Erityistä huomiota tulee kiinnittää oppimisen esteiden ja oppimisvaikeuksien varhaiseen tunnistamiseen. On tarpeen havaita sekä oppilaaseen että kouluun ja toimintaympäristöön liittyvät tekijät. Oppilaan saaman tuen tulee olla joustavaa, pitkäjänteisesti suunniteltua ja tuen tarpeen mukaan muuttuvaa.

(OPH 2011.)

2.1.1 Yleinen tuki

Opetushallituksen (2011) mukaan koulutyössä tulee ottaa huomioon jokaisen oppilaan erilaisuus, lähtökohdat, edellytykset ja tarpeet niin toimintatavoissa, -kulttuurissa kuin opetuksessakin. Yleisen tuen piirissä tukimuotona on käytössä muun muassa opetuksen eriyttäminen, opetusryhmien joustava muuntelu ja yhdysluokkaopetus. Tuen tarpeisiin voidaan vastata myös tukiopetuksella, avustajan työpanoksella ja osa-aikaisella erityisopetuksella. Osa-aikainen erityisopetus osana yleistä tukea on oppimiseen tarvittavien perustaitojen vahvistamista, jossa oppimisen vaikeuksiin vaikuttavia tekijöitä arvioidaan ja tuetaan. Yleisen tuen piirissä tuen tarve voi johtua esimerkiksi poissaoloista tai tilapäisistä oppimiseen tai koulunkäyntiin liittyvistä vaikeuksista. Tarvittaessa jokaiselle oppilaalle voidaan laatia oppimissuunnitelma jo yleisen tuen piirissä. Yhteistyö huoltajien, toisten opettajien ja muun henkilöstön sekä eri asiantuntijoiden kanssa

edesauttaa yleisen tuen päämäärää tukea oppilasta koulunkäynnissä ja oppimisessa. (OPH 2011.)

2.1.2 Tehostettu tuki

Opetushallituksen (2011) mukaan oppilaalle, jolle yleinen tuki ei riitä ja joka tarvitsee oppimisessa ja koulunkäynnissä säännöllistä tukea tai samanaikaisesti useita tukimuotoja, on annettava *tehostettua tukea*. Ennen tehostetun tuen aloittamista tehdään *pedagoginen arvio*, jossa arvioidaan oppilaan yleisen tuen aikana saaman tukiopetuksen ja osa-aikaisen erityisopetuksen riittävyys ja vaikutus sekä tarve tukiopetukseen ja osa-aikaiseen erityisopetukseen jatkossa. Tehostetun tuen aloittaminen, järjestäminen ja tarvittaessa oppilaan siirtyminen takaisin yleisen tuen piiriin käsitellään moniammatillisessa oppilashuoltoryhmässä pedagogiseen arvioon perustuen. (OPH 2011.)

Tehostetun tuen piirissä laaditaan aina *oppimissuunnitelma*, johon kirjataan käytössä olevat tukimuodot, kuten tukiopetus ja osa-aikainen erityisopetus, niiden tavoitteet ja järjestäminen. Asiakirja laaditaan yhteistyössä oppilaan ja huoltajan tai muun laillisen edustajan kanssa. Oppimissuunnitelmaan kirjataan oppilaan tarvitsema osa-aikainen erityisopetus, sen tavoitteet ja järjestäminen. Osa-aikaisen erityisopetuksen merkitys tukimuotona yleensä vahvistuu tehostetun tuen vaiheessa. (OPH 2011.)

Tehostetun tuen vaiheessa voidaan käyttää kaikkia perusopetuksen tukimuotoja, lukuun ottamatta erityisen tuen päätökseen perustuvaa erityisopetusta. Tehostetun tuen vaiheessa tukimuotoina on osa-aikaisen erityisopetuksen lisäksi käytössä esimerkiksi opintojen yksilöllinen ohjaus ja joustavien opetusryhmien käyttö. Lisäksi oppilashuollon rooli kasvaa ja kodin kanssa tehtävän yhteistyön merkitys korostuu. (OPH 2011.)

Luonteeltaan tämä tuki on vahvempaa ja pitkäjänteisempää kuin yleinen tuki. Tehostetussa tuessa tuen laatu ja määrä perustuu oppilaan kehitystasoon ja yksilöllisiin tarpeisiin. Tehostetun tuen vaiheessa tukitoimien ja opiskelun suunnittelun tarkoitus on tukea oppilaan oppimista, kasvua, kehitystä ja ehkäistä ongelmien kasvamista, monimuotoistumista ja kasautumista. Lisäksi painotetaan mahdollisuuksia saada onnistumisen kokemuksia oppimisessa ja ryhmän jäsenenä, sekä oppilaan myönteistä käsitystä itsestään ja koulutyöstä. Tehostetun tuen aikana oppilaan oppimista ja

koulunkäyntiä seurataan ja arvioidaan säännöllisesti, sekä pidetään oppimissuunnitelma ajan tasalla. (OPH 2011.)

2.1.3 Erityinen tuki

Yleisen ja tehostetun tuen ollessa riittämätöntä oppilaalle annetaan erityistä tukea. Opetushallituksen (2011) mukaan erityinen tuki on suunnattu oppilaille, joiden kasvun, kehityksen tai oppimisen tavoitteita ei saavuteta riittävästi muilla tukitoimilla. Kuitenkin kaikki perusopetuksen tukimuodot ovat käytettävissä myös erityisen tuen tasolla. Erityistä tukea varten toteutetaan *pedagoginen selvitys*, jota varten kuullaan oppilasta ja hänen huoltajaansa tai laillista edustajaansa. Selvityksessä kuvataan mm. aiemmin annetut tukitoimet ja arvio niiden vaikutuksista, oppilaan tarpeet ja niihin liittyvät tukijärjestelyt, arvio siitä tarvitseeko oppilaalla yksilöllistä yhden tai useamman oppiaineen oppimäärää. Tavoitteena on kuvata oppilaan oppimista ja koulunkäynnin tilannetta kokonaisuutena. (OPH, 2011.)

Tarvittaessa tehdään *erityisen tuen päätös* ja laaditaan henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS). Käytettävissä ovat kaikki perusopetuksen tukimuodot. Tarvittaessa oppilas siirtyy pidennetyyn oppivelvollisuuden piiriin. Erityisen tuen tarpeellisuus tarkistetaan vähintään toisen vuosiluokan jälkeen ja ennen seitsemännelle vuosiluokalle siirtymistä, sekä aina, jos oppilaan tuen tarpeessa tapahtuu muutosta. Tarkistamisen vaiheessa tehdään uusi pedagoginen selvitys, ja tehdään päätös tuen jatkamisesta tai lopettamisesta. Tuen loppuessa oppilas siirtyy saamaan tehostettua tukea. (OPH, 2011.)

3 Tutkimuksen toteutus

3.1 Tutkimuskysymykset ja tutkimuksen tarkoitus

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan oppilaiden siirtymäkokemusten kehitystä alakoulusta yläkouluun. Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

- 1) Onko erityisoppilaana oleminen yhteydessä siirtymäkokemusten yleiseen tasoon tai niissä tapahtuviin mahdollisiin muutoksiin alakoulusta yläkouluun siirryttäessä?
- 2) Toimiiko erityisopetusstatus selittävänä tekijänä siirtymäkokemusten muutoksen tasolle ja suunnalle senkin jälkeen, kun sukupuoli ja koulumenestys on vakioitu?

Teoreettisesti tutkimuksen lähestymistavan taustalla on horisontaalisen ja vertikaalisten siirtymien malli (ks. Pietarinen ym. 2010). Mallin mukaan oppilaiden asenteet ja uskomukset uudelleenmuokkautuvat siirtymässä. Mallissa myös painotetaan sosiaalisen suhteiden suurta vaikutusta. Niinpä tässä tutkimuksessa tarkastellaan siirtymää oppilaiden uskomusten kautta, tarkastellen erityisesti suhteita vertaisten ja opettajien kanssa. Tutkimuksen avulla toivotaan lisätietoa siirtymäprosessista ja sen sujumisesta. Erityisesti halutaan saada lisätietoa sellaisten oppilaiden siirtymästä, jotka saavat erityisopetusta.

3.2 Tutkimusaineisto: ISKE-projekti

Tutkimuksen aineisto on kerätty osana suuremman tutkimusprojektin, Suomen Opetushallituksen rahoittaman ISKE-hankkeen (Eastern Finland Education Development - network) tutkimusaineistoa. Aineistonkeräys toteutettiin seitsemässä Itä-Suomen kunnassa vuosien 2010-2012 aikana. Tässä tutkimuksessa käytettiin oppilaiden vastauksia kuudennella luokalla (N = 594) ja seitsemännellä luokalla (N = 591), ts. ennen ja jälkeen siirtymän.

Aineistonkeruun yhteydessä selvitettiin oppilaiden erityisopetusstatus, sukupuoli ja koulumenestyksen taso ala- ja yläkoulussa. Tutkimusaineiston keräys ajoittui nivelkohtaan, jossa siirryttiin aiemmasta vanhasta erityisopetuksen mallista uuteen kolmiportaisen tuen malliin. Erityisopetusryhmät on aineistossa käsitelty kolmiportaisen tuen mallin mukaisesti kuudennella ja seitsemännellä luokalla. Koulumenestyksen tason arvioinnista kerrotaan tarkemmin tutkimusmittaria ja muuttujia kuvatessa.

3.3 Tutkimusmittarit ja muuttujat

3.3.1 Oppilaiden uskomukset

Mittarissa kuvataan oppilaiden uskomuksia seuraavista asioista: 1) akateemiset minäpystyvyys-uskomukset, 2) myönteiset opettaja-oppilassuhteet ja 3) vertaissuhteisiin liittyvät pelot. Oppilaiden uskomuksia mitattiin kahdella mittauskerralla, ennen siirtymää eli kuudennella luokalla ja siirtymän jälkeen seitsemännellä luokalla. Kuudennen luokan mittauskerta sisälsi 12 väittämää, joista neljä käsitteli akateemisia minäpystyvyys-uskomuksia (esim. "Uskon pystyväni huolehtimaan kouluasioistani yläluokilla"), neljä myönteisiä opettaja-oppilassuhteita (esim. "Uskon, että aineenopettajat kohtelevat oppilaita oikeudenmukaisesti") ja neljä vertaissuhteisiin liittyviä pelkoja (esim. Minua pelottaa, että joudun kiusatuksi yläkoulussa"). Seitsemännen luokan mittauskerta sisälsi samat 12 väittämää sopivaan aikamuotoon muutettuna (esim. "Pystyn huolehtimaan kouluasioistani yläkoulussa").

Kummankin vastauskerran kyselylomakkeen Likert-asteikolliset vastausvaihtoehdot vaihtelivat välillä 1 = täysin eri mieltä–4 = täysin samaa mieltä. Aineiston käsittelyvaiheessa väittämät skaalattiin siten, että akateemisten minäpystyvyys-uskomusten ja myönteisten opettaja-oppilassuhteiden kohdalla pienin arvo merkitsi vähäistä uskoa tulevaan ja suurin arvo puolestaan korkeaa uskoa tulevaan. Vertaissuhteisiin liittyvien pelkojen osalta pienin arvo merkitsi vähäistä pelon tunnetta ja suurin arvo voimakasta pelon tunnetta.

Mittauskertojen aineistoista muodostettiin kuusi keskiarvosummamuuttujaa: kolme summamuuttujaa kuudennen luokan aineistosta ja kolme summamuuttujaa seitsemännen luokan aineistosta. Näin muodostetut siirtymäsummamuuttujat nimettiin sisältönsä perusteella seuraavilla nimityksillä: 1) akateemiset minäpystyvyys-uskomukset, 2) myönteiset opettaja-oppilassuhteet ja 3) vertaissuhteisiin liittyvät pelot. Tekstin ymmärrettävyyden parantamiseksi summamuuttujista käytetään yhtenevyydestä kerrottaessa lyhennettyjä nimityksiä: 1) akateeminen muuttuja, 2) opettaja-oppilasmuuttuja, 3) vertaissuhdemuuttuja.

Edellä mainittujen summamuuttujien sisäisen konsistenssi eli yhtenevyys varmistettiin Cronbachin alfalla. Akateemisen muuttujan alfaarvo oli kuudennen luokan aineistosta muodostetulle summamuuttujalle .75, ja seitsemännen luokan aineistosta muodostetulle .80. Opettaja-oppilasmuuttujan alfaarvo oli kuudennen luokan osalta .80 ja seitsemännen luokan osalta .85. Vertaissuhdemuuttujan alfaarvo oli kuudennen luokan osalta .78 ja seitsemännen luokan osalta .81.

Koska käytetyt analyysitavat oletettiin olevan normaalijakautuneet, muodostettiin summamuuttujista myös keinotekoisesti normaalijakautuneet summamuuttujat, joilla varmistettiin analyysien tulosten paikkansapitävyys.

3.3.2 Koulumenestys

Koulumenestystä arvioitiin kuudennella ja seitsemännellä luokalla opettajien antamalla numeerisella arvioinnilla asteikolla 4-10. Alakoulussa arviointi sisälsi arvosanan lukemisesta, kirjoittamisesta ja matematiikasta. Yläkoulussa arviointi sisälsi arvosanan äidinkielestä, englannista, ruotsista ja matematiikasta. Näistä arvosanoista muodostettiin koulumenestystä kuudennella ja seitsemännellä luokalla mittaavat keskiarvosummamuuttujat.

3.3.3 Erityisopetus

Aineisto luokiteltiin kolmiportaisen tuen mallin mukaisesti siten, että erityisoppilaiksi luokiteltiin tehostettua (Tier 2) ja erityistä tukea (Tier 3) saavat oppilaat. Yleistä tukea (Tier 1) saaneita oppilaita ei luokiteltu erityisoppilaiksi. Kuudennella luokalla yleisen tuen piirissä oli 470 oppilasta (79%), tehostetun tuen piirissä 76 oppilasta (13%) ja erityisen tuen piirissä 48 oppilasta (8%) (N=594). Seitsemännellä luokalla yleisen tuen piirissä oli 487 oppilasta (84%), tehostetussa tuessa 69 oppilasta (12%) ja erityisessä tuessa 35 oppilasta (6%) (N=591).

3.4 Aineiston analyysi

Aineisto analysoitiin SPSS 22 -ohjelmistolla. Tarkastelussa oli oppilaiden uskomukset akateemisen minäpystyvyyden, myönteisten opettaja-oppilassuhteiden ja vertaisiin liittyvien pelkojen osalta. Uskomusten osalta tarkasteltiin yleistä tasoa, kehitystä ja erityisopetusryhmien mahdollisia eroja kehityksen suhteen. Lisäksi sukupuolta tarkasteltiin prosenttijakaumina ja Pearsonin X^2 -testillä. Sukupuoli ja koulumenestys vakioitiin, koska niiden tiedetään olevan yhteydessä siirtymään, mutta varsinaisesti kiinnostuksen kohteena olivat oppilaiden uskomuksista muodostetut siirtymäsummamuuttujat ja erityisopetusryhmät.

Yleistä kehitystä kuudennelta luokalta seitsemännelle luokalle tarkasteltiin parittaisten otosten t-testillä. Erityisopetusstatuksen yhteyttä siirtymämuuttujien yleiseen tasoon puolestaan tarkasteltiin kuudennen ja seitsemännen luokan siirtymämuuttujilla yksisuuntaista varianssianalyysia ja yksisuuntaista kovarianssianalyysia käyttäen. Siirtymämuuttujien yleistä tasoa kuvaavat muuttujat muodostettiin laskemalla kustakin kuudennen ja seitsemännen luokan siirtymäsummamuuttujan summasta keskiarvo. Sukupuoli ja koulumenestys vakioitiin analyyseissa. Samavarianssisuus oletuksen pätiessä ryhmävertailuihin käytettiin Bonferronin testiä. Niissä kohdissa, joissa samavarianssisuus ei pätenyt, käytettiin Dunnettin T3 -testiä. Kun kovariaatit lisättiin yksisuuntaiseen kovarianssianalyysiin, parivertailut toteutettiin parametrien estimaattien avulla.

Erityisopetusryhmien mahdollisia eroja siirtymämuuttujien kehityksen suhteen tarkasteltiin yksisuuntaisella varianssianalyysillä ja yksisuuntaisella kovarianssianalyysillä. Tarkastelua varten muodostettiin erotusmuuttujat vähentämällä seitsemännen luokan summamuuttujasta kuudennen luokan summamuuttuja. Tuloksia tarkastellessa erotusmuuttujilla saatu negatiivinen tulos merkitsee uskomusten heikkenemistä akateemisesta minäpystyvyydestä ja myönteisistä opettaja-oppilassuhteista. Vertaissuhteisiin liittyvissä peloissa negatiivinen tulos merkitsee pelkojen vähenemistä. Lisäksi kovarianssianalyysillä testattiin, ovatko ryhmien väliset mahdolliset erot merkitseviä, kun koulumenestys ja sukupuoli on vakioitu. Lisäksi toteutettiin ryhmien välisistä eroista kertovat parivertailut, joiden tulokset kerrotaan kunkin siirtymäsummamuuttujan yleisen tason tulosten yhteydessä seuraavissa alaluvuissa.

3.5 Tutkimuksen eettisyys

Tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista, ja oppilailla oli mahdollisuus halutessaan jättäytyä pois tutkimuksesta. Oppilaat esiintyivät koko tutkimuksen ajan nimettöminä, ja mittaukset suoritettiin koulupäivän aikana. Ennen tutkimusaineiston luovuttamista käytiin läpi Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeistus hyvästä tieteellisestä käytännöstä (2012). Tutkimusaineistosta allekirjoitettiin sopimus salassapitovelvollisuudesta, jossa määriteltiin myös tutkimusaineiston tallentaminen tieteelliselle tiedolle asetettujen vaatimusten edellyttämällä tavalla. Tutkimusaineistoa säilytettiin ainoastaan Jyväskylän yliopiston tietoverkossa tutkijan henkilökohtaisten tunnusten takana. Aineistoon oli pääsy vain tutkimuksen tekijöillä, ja tutkimuksen jälkeen aineisto hävitettiin.

4 Tulokset

4.1 Yleinen kehitys

Oppilaiden uskomusten yleistä kehitystä tarkasteltiin kuudennelta luokalta seitsemännelle luokalle (Taulukko1).

Taulukko 1. Oppilaiden uskomusten kehitys parittaisten otosten t-testillä tarkasteltuna. Mukana koulumenestys, akateemiset minäpystyvyyys-uskomukset, myönteiset opettaja-oppilassuhteet ja vertaissuhteisiin liittyvät pelot.

	6lk	7lk	Kehitys 6lk:lta 7lk:lle		
	<i>ka(kh)</i>	<i>ka(kh)</i>	<i>t</i> -arvo	<i>df</i>	<i>p</i> -arvo
Koulumenestys	8,14 (0,91)	7,94 (1,07)	6,00	487	0,00
Akateeminen minäp.	3,40 (0,47)	3,37 (0,53)	1,24	479	0,22
Opettaja-suhteet	3,30 (0,56)	3,17 (0,64)	4,43	479	0,00
Vertaissuht. pelot	1,77 (0,70)	1,54 (0,65)	6,99	478	0,00

Kuten taulukosta 1 havaitaan, oppilaiden akateemiset minäpystyvyyden uskomukset pysyivät siirtymän aikana melko samana. Lisäksi vastaukset olivat sekä kuudennella luokalla ($ka = 3,40$, $kh = 0,47$) että seitsemännellä luokalla ($ka = 3,37$, $kh = 0,53$) lähempänä mittarin suuresta uskosta kertovaa päätä. Oppilaiden uskomukset myönteisistä opettaja-oppilassuhteista sen sijaan kehittyivät kielteisempään suuntaan kuudennelta seitsemännelle luokalle. Toisaalta uskomusten keskiarvo oli sekä kuudennella luokalla ($ka = 3,30$) että seitsemännellä luokalla ($ka = 3,17$) jo lähtökohtaisesti vastausasteikon yläpäässä maksimin ollessa neljä. Oppilaiden vertaisiin liittyvät pelot vähenivät ($t(478) = 6,99$, $p < .001$). Pelkojen keskiarvo oli sekä kuudennella luokalla ($ka = 1,77$) että seitsemännellä luokalla ($ka = 1,54$) lähempänä vastausasteikon alapäätä, kertoen pienemmistä peloista. Kuitenkin keskihajonta vaikutti melko suurelta, kuudennella luokalla 0,70 ja seitsemännellä 0,65. Oppilaiden vastauksissa oli siis vaihtelevuutta.

Lisäksi tarkasteltiin oppilaiden koulumenestyksen kehitystä. Koulumenestys heikkeni ($t(487) = 6,00$, $p < .001$) siirtymän aikana. Toisaalta keskihajontaluvut vaikuttivat melko korkeilta sekä kuudennen luokan ($kh = 0,91$) että seitsemännen luokan ($kh = 1,07$) mittauksessa. Oppilaiden välillä vaikuttaisi siis olevan paljon vaihtelua koulumenestyksen suhteen.

Kaiken kaikkiaan oppilaiden usko tulevaan oli vähentynyt myönteisten opettaja-oppilassuhteiden osalta, mutta toisaalta myös pelot vertaissuhteisiin liittyen olivat vähentyneet. Lisäksi koulumenestyksessä tapahtui merkitsevää laskua.

4.2 Erityisopetusstatuksen yhteys siirtymämuuttujien yleiseen tasoon

Siirtymämuuttujien yleisen tason analyysissä sukupuoli haluttiin vakioida, koska se oli yhteydessä erityisopetuksen saamiseen (Taulukko 2).

Taulukko 2. Tutkimusmuuttujien sukupuolijakaumat erityisopetusryhmittäin prosenttijakaumina (%) + Khi²-testi.

		Erityisopetusstatus 6lk			χ^2 -arvo	df	p-arvo
		Yleinen tuki	Tehostettu tuki	Eriytyinen tuki			
					6,43	2	0,04
Sukupuoli	Tyttö	58%	45%	46%			
	ASR	2,5	-2,0	-1,4			
	poika	42%	55%	54%			
	ASR	-2,5	2,0	1,4			
		Erityisopetusstatus 7lk			χ^2 -arvo	df	p-arvo
		Yleinen tuki	Tehostettu tuki	Eriytyinen tuki			
					15,40	2	0,00
Sukupuoli	tyttö	57%	39%	31%			
	ASR	3,9	-2,6	-2,7			
	poika	43%	61%	69%			
	ASR	-3,9	2,6	2,7			

Huom. ASR = sovitettu standardoitu jäännös

Erityisopetusryhmän ja sukupuolen yhteyttä tarkasteltiin erikseen kuudennella ja seitsemännellä luokalla (Taulukko 2). Kuudennella luokalla sukupuolten jakautuminen eri ryhmiin oli epätasaista ($\chi^2(2) = 6,43$, $p < .05$). Tehostetun tuen ryhmässä oli enemmän poikia (ASR = 2,0) kuin tyttöjä (ASR = -2,0). Sukupuolet jakautuivat epätasaisesti eri ryhmiin myös seitsemännellä luokalla ($\chi^2(2) = 15,40$, $p < .001$). Ero oli merkitsevämpi ja poikkeamien suuruudet isompia kuin kuudennella luokalla. Seitsemännellä luokalla poikia oli sekä tehostetussa tuessa (ASR = 2,6) että erityisessä tuessa (ASR = 2,7) enemmän kuin tyttöjä. Erityisopetukseen pääseminen on siis yhteydessä sukupuoleen. Ryhmien sukupuolen jakautuessa epätasaisesti oli perusteltua vakioida sukupuolen vaikutus jatkoanalyysissä.

Myös koulumenestys vakioitiin, koska se oli yhteydessä erityisopetusryhmiin (Taulukko 3).

Taulukko 3. Tutkimusmuuttujien jakaumat erityisopetusryhmittäin. Sukupuolen osalta esitetään prosenttijakaumat (%) ja muiden muuttujien osalta keskiarvot (*ka*) ja keskihajonnat (*kh*).

	Erytisopetusstatus 6. luokalla		
	Yleinen	Tehostettu	Eriytyinen
	% / <i>ka(kh)</i>	% / <i>ka(kh)</i>	% / <i>ka(kh)</i>
Sukupuoli (tytöt/pojat)	58 % / 42 %	45 % / 55 %	46 % / 54 %
Koulumenestys 6lk	8,36 (0,79)	7,30 (0,71)	7,13 (0,67)
Akateemiset asiat 6lk	3,43 (0,41)	3,17 (0,53)	3,19 (0,47)
Opettaja 6lk	3,29 (0,50)	3,09 (0,67)	3,20 (0,50)
Vertaiset 6lk	1,64 (0,61)	1,89 (0,74)	2,0 (0,71)
	Erytisopetusstatus 7. luokalla		
	Yleinen	Tehostettu	Eriytyinen
	% / <i>ka(kh)</i>	% / <i>ka(kh)</i>	% / <i>ka(kh)</i>
Sukupuoli (tytöt/pojat)	57 % / 43 %	39 % / 61 %	31 % / 69 %
Koulumenestys 7lk	8,23 (0,93)	6,82 (0,86)	6,76 (0,75)
Akateemiset asiat 7lk	3,45 (0,40)	3,13 (0,58)	3,20 (0,40)
Opettaja 7lk	3,30 (0,50)	3,10 (0,63)	3,04 (0,49)
Vertaiset 7lk	1,70 (0,60)	1,61 (0,66)	1,83 (0,66)

Koulumenestystä tarkasteltiin erityisopetusryhmittäin sekä kuudennella että seitsemännellä luokalla (Taulukko 3). Koulumenestys oli tarpeen vakioita, koska sillä ja erityisopetuksella havaittiin olevan yhteys. Kuudennella luokalla erityisopetusryhmien välillä oli eroa koulumenestyksessä ($F(2,494) = 95,83$, $p = 0,00$, $\text{osittais-}\eta^2 = 0,28$). Koulumenestys erityisen tuen ryhmällä ($k_a = 7,13$, $k_h = 0,67$) oli huonompaa kuin tehostetun tuen ($k_a = 7,30$, $k_h = 0,71$) ja yleisen tuen ($k_a = 8,36$, $k_h = 0,79$) ryhmällä.

Myös seitsemännellä luokalla erityisopetusryhmillä oli eroa koulumenestyksessä ($F(2,556) = 100,97$, $p = 0,00$, $\text{osittais-}\eta^2 = 0,27$). Koulumenestys erityisen tuen ryhmällä ($k_a = 6,76$, $k_h = 0,75$) oli huonompaa kuin tehostetun tuen ($k_a = 6,82$, $k_h = 0,86$) ja yleisen tuen ($k_a = 8,23$, $k_h = 0,93$) ryhmällä.

Yleistä tasoa tarkasteltiin kuudennen ja seitsemännen luokan siirtymämuuttujista saaduilla keskiarvoilla (Taulukko 4).

Taulukko 4. Tutkimusmuuttujien yleinen taso kuudennen ja seitsemännen luokan erityisopetusstatuksen mukaan tarkasteltuna.

Tutkimusmuuttujien yleinen taso									
	Akateemiset asiat			Opettaja			Vertaiset		
	F-arvo	(df ₁ , df ₂)	η_p^2	F-arvo	(df ₁ , df ₂)	η_p^2	F-arvo	(df ₁ , df ₂)	η_p^2
6lk, ei kovariaatteja									
erityisopetusstatus ^a	15,88***	(2, 565)	0,05	4,77**	(2,565)	0,02	9,80***	(2,565)	0,03
6lk, kovariaatit mukana									
sukupuoli	1,32		0,00	9,36**		0,02	3,97*		0,01
koulumenestys	14,04***		0,03	0,97		0,00	0,59		0,00
erityisopetusstatus ^a	3,32*	(2,483)	0,01	3,39*	(2,483)	0,01	6,62***	(2,483)	0,03
7lk, ei kovariaatteja									
erityisopetusstatus ^a	19,99***	(2,576)	0,07	7,95***	(2,576)	0,03	1,60	(2,576)	0,01
7lk, kovariaatit mukana									
sukupuoli	0,40		0,00	21,06***		0,04	13,59***		0,03
koulumenestys	68,12***		0,11	19,48***		0,04	1,19		0,00
erityisopetusstatus ^a	0,55	(2,538)	0,00	0,26	(2,538)	0,00	1,49	(2,538)	0,01

Huom. *** $p < 0,001$; ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$

^a Erityisopetusstatus: 1 = yleinen tuki; 2 = tehostettu tuki; 3 = erityinen tuki.

Seuraavissa alaluvuissa esitellään yleiseen tasoon liittyvät tulokset tutkimusmuuttujittain (Taulukko 4).

4.2.1 Akateemiset minäpystyvyys-uskomukset

Kuten taulukosta 4 havaitaan, akateemisten minäpystyvyys-uskomusten tasossa oli havaittavissa eroa kuudennen luokan erityisopetusryhmien välillä. Yleisen tuen oppilailla oli paremmat minäpystyvyysuskomukset ($k_a=3,43$, $k_h = 0,41$) kuin tehostetun tuen ($k_a = 3,17$, $k_h = 0,53$) ja erityisen tuen ($k_a = 3,19$, $k_h = 0,47$) oppilailla. Keskihajonnat vaikuttivat hieman suuremmilta tehostetun ja erityisen tuen oppilailla. Näiden ryhmien oppilaiden kokemuksissa vaikuttaisi siis olevan hieman enemmän vaihtelua kuin yleistä tukea saavien oppilaiden kokemuksissa.

Sukupuolen ja koulumenestyksen vakioinnin jälkeenkin kuudennen luokan erityisopetusryhmien välillä oli eroa (Taulukko 4), joskin parivertailujen mukaan eroa oli enää yleisen tuen ja tehostetun tuen oppilaiden välillä ($p < .05$). Yleisen tuen ryhmällä oli siis sukupuoli ja koulumenestys vakioitunakin korkeammat akateemiset minäpystyvyys-uskomukset kuin tehostetun tuen oppilailla. Kuitenkin on huomattava, että koulumenestys näytti selittävän hieman enemmän eroja akateemisissa minäpystyvyys-uskomuksissa (osittais- $\eta^2 = 0,03$) kuin erityisopetusstatus (osittais- $\eta^2 = 0,01$). Sukupuoli ei näyttänyt selittävän eroja lainkaan (osittais- $\eta^2 = 0,00$). Yhdessä sukupuoli, koulumenestys ja erityisopetusstatus näyttivät selittävän yhdeksän prosenttia ryhmien yleisen tason eroista (kokonais- $\eta^2 = 0,09$).

Kuten taulukosta 4 havaitaan, seitsemännen luokan erityisopetusryhmistä akateemisten minäpystyvyys-uskomusten tasossa oli eroa yleisen tuen ja erityisen oppilaiden välillä. Parivertailujen mukaan eroa ($p < .001$) oli sekä yleisen ja tehostetun tuen ryhmillä että yleisen ja erityisen tuen ryhmillä. Erot kuitenkin hävisivät, kun sukupuoli ja koulumenestys vakioitiin. Erityisopetusstatus ei näyttänyt toimivan seitsemännen luokan erityisopetusryhmillä enää lainkaan akateemisia minäpystyvyys-uskomuksia selittävänä tekijänä, kun taas koulumenestys näytti selittävän 11 prosenttia eroista minäpystyvyys-uskomuksissa (osittais- $\eta^2 = 0,11$). Sukupuoli, koulumenestys ja

erityisopetusstatus näyttivät selittävän yhdessä 17 prosenttia ryhmien yleisen tason eroista (kokonais- $\eta^2 = 0,17$).

4.2.2 Myönteiset opettaja-oppilassuhteet

Uskomuksissa myönteisistä opettaja-oppilassuhteista oli kuudennen luokan erityisopetusryhmillä havaittavissa eroa (Taulukko 4). Parivertailujen mukaan eroa oli yleisen ja tehostetun tuen välillä ($p < .01$). Yleisen tuen ryhmällä ($k_a = 3,29$, $k_h = 0,50$) oli suurempi usko myönteisiin opettaja-oppilassuhteisiin kuin tehostetun tuen ryhmällä ($k_a = 3,09$, $k_h = 0,67$). Tehostetun tuen ryhmän keskihajonta näytti hieman suuremmalta kuin yleisen tuen ryhmän keskihajonta.

Kuten taulukosta 4 havaitaan, erot uskomusten tasossa säilyivät kuudennen luokan erityisopetusryhmillä senkin jälkeen, kun sukupuoli ja koulumenestys vakioitiin. Parivertailujen mukaan eroa oli edelleen yleisen ja tehostetun tuen ryhmien välillä ($p < .01$). Erityisopetusstatus näytti selittävän eroista kaksi prosenttia (osittais- $\eta^2 = 0,02$) ennen sukupuolen ja koulumenestyksen vakiointia, ja vakioinnin jälkeen enää yhden prosentin (osittais- $\eta^2 = 0,01$). Sukupuoli vaikuttaisi selittävän enemmän oppilaiden odotuksia positiivisista opettaja-oppilassuhteista (osittais- $\eta^2 = 0,02$) kuin erityisopetusstatus. Sukupuoli, koulumenestys ja erityisopetusstatus näyttivät selittävän yhdessä viisi prosenttia ryhmien välisistä eroista (kokonais- $\eta^2 = 0,05$).

Seitsemännen luokan erityisopetusryhmien välillä vaikutti aluksi olevan eroa (Taulukko 4). Parivertailujen mukaan eroa oli sekä yleisen ja tehostetun ($p < .01$) että yleisen ja erityisen tuen ryhmien välillä ($p < .05$). Yleisen tuen ryhmällä ($k_a = 3,30$, $k_h = 0,50$) oli myönteisempi näkemys opettaja-oppilassuhteista kuin tehostetun tuen ryhmällä ($k_a = 3,10$, $k_h = 0,63$) ja erityisen tuen ryhmällä ($k_a = 3,04$, $k_h = 0,49$).

Kuten taulukosta 4 havaitaan, yleisen, tehostetun ja erityisen tuen ryhmien välillä ei kuitenkaan ollut eroa enää sen jälkeen, kun sukupuoli ja koulumenestys vakioitiin. Seitsemännen luokan ryhmistä yleisen, tehostetun ja erityisen tuen ryhmien välillä ei siis enää ollut eroa uskomuksissa myönteisistä opettaja-oppilassuhteista. Sukupuoli kuitenkin näytti selittävän myös osan eroista uskomuksissa (osittais- $\eta^2 = 0,04$). Erona kuudennen luokan ryhmiin myös koulumenestys näytti selittävän seitsemännen luokan

erityisopetusryhmien välisistä uskomuseroista osan (osittais- $\eta^2 = 0,04$). Yhdessä sukupuoli, koulumenestys ja erityisopetusstatus näyttivät selittävän 11 prosenttia ryhmien välisistä eroista (kokonais- $\eta^2 = 0,11$).

4.2.3 Vertaissuhteisiin liittyvät pelot

Vertaissuhteisiin liittyvien pelkojen osalta erityisopetusryhmien välillä oli eroa kuudennen luokan erityisopetusryhmillä (Taulukko 4). Parivertailujen mukaan eroa oli sekä yleisen ja tehostetun että yleisen ja erityisen tuen ryhmien väliltä ($p < .001$). Erityisen tuen ryhmällä ($k_a = 2,0$, $k_h = 0,71$) oli enemmän vertaisiin liittyviä pelkoja kuin yleisen tuen ($k_a = 1,64$, $k_h = 0,61$) ja tehostetun tuen ($k_a = 1,89$, $k_h = 0,74$) ryhmillä. Keskihajonta näytti hieman suuremmalta tehostetun ja erityisen tuen ryhmillä kuin yleisen tuen ryhmällä.

Kuten taulukosta 4 havaitaan, erot kuudennen luokan erityisopetusryhmien välillä säilyivät myös sen jälkeen, kun sukupuoli ja koulumenestys vakioitiin. Parivertailujen tulos pysyi samana. Erityisen tuen ryhmällä oli siis sukupuoli ja koulumenestys huomioitunakin enemmän vertaisiin liittyviä pelkoja, kuin yleisen ja tehostetun tuen ryhmillä. Erityisopetusstatus näytti selittävän kolme prosenttia ryhmien välisistä eroista (osittais- $\eta^2 = 0,03$) sekä sukupuoli ja koulumenestys vakioituna että ilman niiden vakiointia. Lisäksi sukupuoli näytti selittävän pienen osan eroista (osittais- $\eta^2 = 0,01$). Koulumenestys ei näyttänyt selittävän eroja lainkaan. Yhteensä sukupuoli, koulumenestys ja erityisopetusstatus selittivät viisi prosenttia erityisopetusryhmien välisistä eroista

Seitsemännen luokan erityisopetusryhmillä vertaissuhdemuuttujan osalta ryhmien välillä ei enää ollut eroa ilman kovariaatteja, eikä myöskään kovariaattien kanssa tarkasteltuna (Taulukko 4). Ryhmien välillä ei siis enää ollut eroa vertaissuhteisiin liittyvien pelkojen yleisessä tasossa.

4.3 Erityisopetusryhmien mahdolliset erot siirtymämuuttujien kehityksessä

Taulukossa 5 on esitetty siirtymämuuttujissa tapahtunutta kehitystä kuvaavien erotusmuuttujien keskiarvot ja keskihajonnat 6. luokan ja 7. luokan erityisopetusstatuksen mukaan jaoteltuna. Erityisopetusstatuksella ei ollut yhteyttä akateemisten minäpystyvyyssuikomusten kehitykseen kuudennella luokalla erityisopetusta saaneilla, eikä myöskään seitsemännellä luokalla erityisopetusta saavilla (Taulukko 6). Aiemman parittaisen t-testin tulosten mukaan yleinen kehitys ei myöskään ollut tilastollisesti merkitsevää (kts. Luku 5.1 Yleinen kehitys).

Taulukko 5. Erotusmuuttujiin liittyvät keskiarvot ja keskihajonnat, jotka kertovat kehityksen suunnan.

Erytisopetusstatus 6. luokalla			
	Yleinen	Tehostettu	Erytyinen
	<i>ka(kh)</i>	<i>ka(kh)</i>	<i>ka(kh)</i>
6.lk, ei kovariaatteja mukana			
Akateemiset	-0,01 (0,50)	-0,02 (0,63)	-0,13 (0,43)
Opettajat	-0,10 (0,60)	-0,17 (0,65)	-0,33 (0,60)
Vertaiset	-0,18 (0,68)	-0,27 (0,90)	-0,49 (0,95)
6.lk, kovariaatit mukana			
Akateemiset	-0,01 (0,49)	-0,02 (0,64)	-0,13 (0,43)
Opettajat	-0,11 (0,58)	-0,16 (0,66)	-0,32 (0,61)
Vertaiset	-0,23 (0,65)	-0,25 (0,92)	-0,53 (0,95)
Erytisopetusstatus 7.luokalla			
	Yleinen	Tehostettu	Erytyinen
	<i>ka(kh)</i>	<i>ka(kh)</i>	<i>ka(kh)</i>
7.lk, ei kovariaatteja mukana			
Akateemiset	-0,01 (0,55)	-0,13 (0,53)	-0,13 (0,55)
Opettajat	-0,08 (0,60)	-0,29 (0,67)	-0,32 (0,58)
Vertaiset	-0,19 (0,69)	-0,35 (0,78)	-0,23 (0,76)
7.lk, kovariaatit mukana			
Akateemiset	-0,01 (0,55)	-0,08 (0,50)	-0,13 (0,56)
Opettajat	-0,08 (0,60)	-0,23 (0,64)	-0,31 (0,59)
Vertaiset	-0,19 (0,69)	-0,34 (0,79)	-0,28 (0,70)

Taulukko 6. Siirtymämuuttujien kehitys kuudennella luokalla erityistä tukea saaneilla ja seitsemännellä luokalla erityistä tukea saavilla.

Siirtymämuuttujat, kehitys 6. luokalta 7. luokalle									
	Akateemiset asiat			Opettaja			Vertaiset		
	F-arvo	(df ₁ , df ₂)	η _p ²	F-arvo	(df ₁ , df ₂)	η _p ²	F-arvo	(df ₁ , df ₂)	η _p ²
6lk, ei kovariaatteja									
erityisopetusstatus ^a	0,70	(2,380)	0,00	2,16	(2,380)	0,01	2,43	(2,379)	0,01
6lk, kovariaatit mukana									
sukupuoli	0,39		0,00	0,16		0,00	2,11		0,01
koulumenestys	5,29*		0,06	0,70		0,00	1,12		0,00
erityisopetusstatus ^a	0,60	(2,339)	0,00	0,97	(2,339)	0,01	3,00*	(2,338)	0,02
7lk, ei kovariaatteja									
erityisopetusstatus ^a	1,81	(2,445)	0,01	4,64**	(2,445)	0,02	1,20	(2,444)	0,01
7lk, kovariaatit mukana									
sukupuoli	0,10		0,00	1,34		0,00	1,51		0,00
koulumenestys	23,94***		0,06	6,66**		0,02	0,03		0,00
erityisopetusstatus ^a	1,01	(2,412)	0,01	0,49	(2,412)	0,00	1,15	(2,411)	0,02

Huom. *** $p < 0,001$; ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$

^a Erityisopetusstatus: 1 = yleinen tuki; 2 = tehostettu tuki; 3 = erityinen tuki.

Kuten taulukosta 6 havaitaan, ainoa akateemisten minäpystyvyyden uskomusten kehitykseen vaikuttanut tekijä oli koulumenestys, selittäen sekä kuudennella luokalla että seitsemännellä luokalla kuusi prosenttia kehityksen eroista (osittais-eta = 0,06).

Taulukosta 6 voidaan myös havaita, että seitsemännen luokan erityisopetusstatuksella oli yhteys muutokseen opettaja-oppilassuhteisiin liittyvissä uskomuksissa ennen sukupuolen ja koulumenestyksen vakiointia. Tämä yhteys kuitenkin hävisi, kun sukupuoli ja koulumenestys vakioitiin. Vakioiduista tekijöistä vain koulumenestys oli yhteydessä muutokseen myönteisissä opettaja-oppilassuhteissa. Sukupuoli ja erityisopetusstatus eivät siis selittäneet eroja kehityksessä. Koulumenestys (osittais-eta²=0,02) sen sijaan selitti kahden prosentin verran kehityksessä tapahtunutta muutosta.

Kuten taulukosta 6 voidaan myöskin havaita, kuudennen luokan erityisopetusstatuksella ei ollut yhteyttä vertaissuhteisiin liittyen pelkojen muutokseen ilman sukupuolen ja koulumenestyksen vakiointia. Kuitenkin sukupuolen ja koulumenestyksen vakioinnin jälkeen erityisopetusstatuksella oli yhteys vertaissuhteisiin liittyvien pelkojen kehitykseen eri ryhmillä. Erityisopetusstatus näytti selittävän kaksi prosenttia muutoksen vaihtelusta (osittais-eta² = 0,02). Myös sukupuoli näytti selittävän muutoksen vaihtelua jonkin verran (osittais-eta²=0,01).

Kuten taulukosta 5 havaitaan, yleisen ($k_a = -0,23$), tehostetun ($k_a = -0,25$) että erityisen tuen ($k_a = -0,53$) ryhmän kehityksen suunta vertaissuhteisiin liittyvissä peloissa oli laskevaa. Vertaissuhteisiin liittyvät pelot siis vähenivät siirryttäessä kuudennelta luokalta seitsemännelle luokalle kaikilla ryhmillä, ja tehostettua ja erityistä tukea saaneilla oppilailla enemmän kuin yleisen tuen piiriin kuuluvilla oppilailla. Keskihajonnat näyttivät hieman suuremmilta tehostetun ja erityisen tuen ryhmillä kuin yleisen tuen ryhmällä. Ryhmien välisessä kehityksessä ei ollut eroa enää seitsemännellä luokalla erityisopetusta saavien ja yleisen tuen piiriin kuuluvien välillä edes sukupuoli ja koulumenestys vakioituna (Taulukko 6). Koko tutkimusjoukon tasolla pelot kuitenkin vähenivät tilastollisesti merkitsevästi (kts. Luku 5.1 Yleinen kehitys).

5 Pohdinta

5.1 Tulosten tarkastelua

Tämän tutkimuksena tavoitteena oli saada lisää tietoa siitä, onko erityisoppilaana oleminen yhteydessä siirtymäkokemusten yleiseen tasoon tai niissä tapahtuviin mahdollisiin muutoksiin alakoulusta yläkouluun siirryttäessä. Aiemmassa tutkimuksessa on todettu, että tietoa erityisoppilaiden siirtymästä tarvittaisiin lisää (mm. Evelon & Price, 1991; Wagner, 1993; Akos, Rose & Orthner, 2015). Tiedetään, että siirtymään liittyy todennäköisesti enemmän haasteita oppilailla, joilla on erityisen tuen tarve (Jindal-Snape, Douglas, Topping, Kerr & Smith, 2006). Toisaalta joskus taas erityisen tuen oppilaat voivat olla enemmän innoissaan siirtymästä, sillä se koetaan eteenpäin menemisenä (Lucey & Reay, 2000). Kuitenkin tiedetään, että riskejä liittyy sekä erityisopetusta saavien koulupolkuun ja myöhempään elämään että epäonnistuneeseen siirtymään. Siksi haluttiin selvittää, toimiiko erityisopetusstatus itsessään tekijänä siirtymän sujumisessa ja siirtymäkokemuksissa. Tärkeänä pidetyn ennaltaehkäisevän toiminnan (esim. Sitra, 2015) mahdollistamiseksi on tärkeää ymmärtää siirtymään liittyvät erilaiset polut ja tunnistaa sekä riskitekijät että riskiryhmässä olevat oppilaat (Chung ym. 1998). Oppilaita tulisi auttaa kohtaamaan tuleva siirtymä (Chedzoy & Burden, 2005), sekä sen mukana tulevat haasteet ja mahdollisuudet (Pietarinen ym. 2010). Tällä ei kuitenkaan tarkoiteta vastaan tulevien haasteiden minimointia. Sen sijaan keskeistä olisi auttaa oppilaita kohtaamaan haasteet sekä hyödyntämään mahdollisuudet. (Pietarinen ym. 2010.) Näin tuetaan oppilaita pärjäämään tulevaisuudessa (Jahnukainen, 2001).

Teoreettisesti tutkimuksessa sovellettiin Pietarisen, Pyhännön ja Soinin (2010) mallia vertikaalisista ja horisontaalisista siirtymistä. Siirtymä alakoulusta yläkouluun itsessään on vertikaalinen, ennustettavissa oleva rakenteellinen siirtymä. Siirtymän ymmärtämistä haluttiin laajentaa tutkimalla mahdollisia horisontaalisia siirtymiä ja niiden yhteyttä erityisopetusstatukseen, sukupuoleen ja koulumenestykseen. Pietarisen ym. (2010) mukaan horisontaaliset siirtymät ovat vähemmän ilmiselviä, mutta yleisesti ottaen juuri ne merkittävästi edistävät tai haittaavat oppilaan osallistumista, sitoutumista ja

kiinnittymistä kouluyhteisöön. Erityisesti oppilaat itse painottavat siirtymässä tapahtuvien vuorovaikutussuhteiden muutoksia sekä vaikeimpina että palkitsevimpina (Pietarinen ym. 2010). Myös tutkimuksissa on painotettu siirtymän sujumisen kannalta erityisesti sosiaalista ympäristöä ja vuorovaikutussuhteita (mm. Anderson ym. 2000; Pietarinen ym. 2010; Topping, 2011; Coffey, 2013). Tätä taustaa vasten tutkimuksessa selvitettiin erityisopetusstatuksen yhteyttä oppilaiden uskomuksiin akateemisesta minäpystyvyydestä, myönteisistä opettaja-oppilassuhteista ja vertaissuhteisiin liittyvistä peloista. Lisäksi huomioitiin sukupuoli ja koulumenestys, sillä niiden havaittiin olevan yhteydessä erityisopetusryhmiin.

Tutkimuksen tulosten antia tarkastellaan ensin pääasiassa varsinaisena kiinnostuksenkohteena olleen erityisopetusstatuksen ja siirtymämuuttujien yhteyden kannalta. Tämän jälkeen pohditaan tulosten muuta antia sukupuolen ja koulumenestyksen osalta. Lopuksi tarkastellaan tutkimuksen luotettavuutta, rajoituksia ja jatkotutkimushaasteita.

5.1.1 Uskomukset akateemisesta minäpystyvyydestä

Oppilaiden akateemiset minäpystyvyyks-uskomukset pysyivät siirtymän aikana melko samana. Tämä jättää mahdollisuuden auki sille, että erityisopetus poimii oikeat oppilaat piiriinsä ja tukee akateemisten minäpystyvyyks-uskomusten pysyvyyttä. Uskomusten kehitys ei ollut yhteydessä siihen, oliko oppilas saanut erityisopetusopetusta kuudennella luokalla eikä siihen, saiko hän erityisopetusta seitsemännellä luokalla. Uskomukset olivat myös sekä ennen siirtymää että siirtymän jälkeen lähempänä asteikon myönteistä päätä. Aiemmissa tutkimuksissa akateemisista muutosten kokemisen osalta on tuotu esiin sekä haasteita (esim. Scott ym. 1995; Mizelle; 2005; Coffey, 2009; Coffey, 2013) että myönteisiä puolia (Zeedyk ym. 2003; Chedzoy & Burden, 2005; Mizelle, 2005). Myös Pietarisen ym. (2010) mukaan lisääntyneet akateemiset vaatimukset ja autonomisuus tuottavat oppilaille sekä pelkoa että iloa ja voimaantumista. Koko ryhmän tasolla siirtymä näyttäisi tämän tutkimuksen tulosten mukaan akateemisten minäpystyvyyks-uskomusten kannalta pysyvän myönteisenä, sillä aiemman tutkimuksen esittelemistä haasteista huolimatta uskomusten kehityksessä ei tapahtunut notkahdusta, vaikka koko tutkimusjoukolla

koulumenestys heikkeni. Myös aiemman tutkimuksen mukaan oppilaiden akateeminen taso laskee siirtymässä (mm. Chung ym. 1998; Serbin ym. 2013).

Akateemisten minäpystyvyyden uskomusten yleisen tason tarkastelussa havaittiin yhteys kuudennen luokan erityisopetusryhmän ja uskomusten yleisen tason välillä. Kuudennen luokan tehostetun tuen ryhmällä uskomukset akateemisesta minäpystyvyydestä olivat vähäisempiä kuin yleisen tuen ryhmällä. Seitsemännen luokan erityisopetusstatuksella sen sijaan ei ollut lainkaan yhteyttä akateemisten minäpystyvyyden uskomusten yleiseen tasoon.

Tulosten valossa on mielenkiintoista, että kuudennen luokan yleisen ja erityisen tuen ryhmien väliset erot akateemisten minäpystyvyyden uskomusten yleisessä tasossa näyttivät selittyvän enemmän koulumenestyksellä kuin erityisopetusstatuksella. Yleisen ja erityisen tuen ryhmien erot näyttivät häviävän, kun sukupuoli ja koulumenestys vakioitiin. Tämä tukee aiempaa tutkimusta, jonka mukaan alakoulun koulumenestyksellä on vaikutusta siirtymässä (Berndt & Mekos, 1995). Vakioinnin jälkeen eroa yleisessä tasossa näytti olevan vain kuudennen luokan tehostetun tuen ja yleisen tuen ryhmien väliltä. Kuitenkin erityistä tukea saaneiden koulumenestys oli kummallakin luokka-asteella heikompaa kuin tehostettua ja erityistä tukea saaneiden. Tulosten valossa vaikuttaisi siltä, että akateemisten minäpystyvyyden uskomusten taso pohjautuu kuudennella luokalla enemmän koulumenestykseen. Lisäksi kehitykseen näyttäisi liittyvän sekä kuudennen että seitsemännen luokan koulumenestys. Kaiken kaikkiaan tulokset näyttäisivät viittaavan siihen, että erityisen tuen saaminen ei itsessään heikennä oppilaiden uskomuksia akateemisesta minäpystyvyydestä, mutta heikompi koulumenestys saattaa sen tehdä. Esimerkiksi Jindal-Snapen ja Foggien (2008) mukaan luokka-asteiden välillä on kuilu, sillä alakoulu ei pysty tekemään oppilaista itsenäisiä ja yläkoulu puolestaan odottaa heidän olevan itsenäisiä.

Koulumenestyksen yhteys akateemiseen minäpystyvyyteen ei liene yllätys, mutta toisaalta voidaan kysyä, onko hyvä, että uskomukset akateemisesta minäpystyvyydestä ovat yhteydessä numeeriseen arviointiin. Koulumenestyksen erot näkyivät tutkimuksessa myös erityisopetusryhmittäin. Kuudennella luokalla erityisopetusstatus selitti 28 % koulumenestyksen vaihtelusta, seitsemännellä luokalla puolestaan 27 %. Lisäksi eri ryhmien vertailuissa havaittiin, että erityisen tuen ryhmällä koulumenestys oli sekä

kuudennella että seitsemännellä luokalla heikompaa kuin tehostetun tuen ja yleisen tuen ryhmien koulumenestys. Tämä viittaisi siihen, että erityistä tukea saavia oppilaita pitäisi ehkä tukea vielä eri tavalla, jotta jatkokoulutukseen selviäminen ei vaarannu.

Usein erityisopetuksen akateemista sisältöä myös mukautetaan tukemisen nimissä. Vaarana on, että opetusta mukautetaan niin paljon, ettei se enää auta oppilaiden taitojen kehitystä, vaan he pärjäävät vain pönkityksen takia. Tulosten valossa vaikuttaisi siltä, että erityinen tuki on toiminut myönteisenä asiana akateemisten minäpystyvyys-uskomusten tason ja sitä kautta itsetunnon kannalta. Toisaalta koulumenestyksen selitysvoima ja erot koulumenestyksessä johdattelevat kysymään, tukeeko erityinen tuki tarpeeksi oppilaita kohtaamaan tulevat oppimiseen liittyvät akateemiset haasteet. Aiemman tutkimuksen mukaan olisi tärkeää, että oppilaita autetaan kohtaamaan tulevat haasteet ja pärjäämään myös tulevaisuudessa (Jahnukainen, 2001; Chedzoy & Burden, 2005). Lisäksi tukemisen ei tulisi olla haasteiden minimointia, vaan auttamista sekä niiden kohtaamisessa (Pietarinen ym. 2010) että stressin ja sen aiheuttajien kanssa pärjäämisessä (Zeedyk ym. 2003). Erityisen tärkeää itsenäisyyteen valmistelu on oppilailla, joilla on oppimisvaikeuksia (Evelon & Price, 1991). Tulosten valossa on mahdollista, että erityiseen tukeen poimitaan jo kuudennella luokalla tukea tarvitsevat oppilaat, heitä tuetaan akateemisten minäpystyvyys-uskomusten kannalta suotuisalla tavalla, ja tämä tukee akateemisten minäpystyvyys-uskomusten pysyvyyttä.

Jostain syystä akateemisten minäpystyvyys-uskomusten yleinen taso liittyi kuudennen luokan tehostetun tuen statukseen. Kuudennen luokan tehostetun tuen ryhmällä uskomusten yleinen taso oli heikompaa kuin yleisen tuen ryhmällä. Useiden tutkijoiden mukaan siirtymästä seuraa vaikeuksia, jos oppilas ei ole akateemisesti valmis seuraavalle koulutasolle (Scott ym. 1995; Anderson ym. 2000; Jindal-Snape & Foggie, 2008; Galton, 2010). Pietarisen ym. (2010) mukaan luottamusta akateemiseen kyvykkyyteen huonontavat suorituksiin liittyvä ahdistus ja oppimisvaikeudet, ja juuri kyvykkyys neuvotellaan uusiksi siirtymässä.

Huomionarvoinen on myös ajatusrakennelma ”isosta kalasta pienessä lammikossa” (*the Big-Fish-Little-Pond Effect*) (Marsh, 2006; Szumski, 2015), jonka mukaan saadulla koulumenestyksellä on myönteinen vaikutus oppilaan akateemiseen minäkuvaan, kun taas vertaisten menestyksellä on kielteinen vaikutus siihen. Vertailtaessa pienempään ja

mahdollisesti heikompaan ryhmään myös oma minäkäsitys säilyy vahvempana, kun taas "isommassa lammikossa" vertailuryhmä laajenee ja taso muuttuu mahdollisesti korkeammaksi. Siirtymäprosessiin sovellettuna ajatus viittaa siihen, että erityisopetusta saaneiden oppilaiden akateeminen minäkuva muuttuisi kielteisemmäksi siirtymässä joko siksi, että yläkoulu itsessään toimii "isona lammikkona" tai mahdollisesti siksi, että oppilas vaihtaa edes joissakin oppiaineissa pienestä tukiryhmästä yleisopetukseen. Esimerkiksi tämän tutkimusjoukon sisällä tukiryhmissä tapahtui vaihtuvuutta ($X^2(4, N = 468) = 216,93, p < .000$). Ristiintaulukoinnilla erityisen tuen ryhmiä tarkastellessa kuudennella luokalla tehostettua tukea saaneista oppilaista 44 % sai tehostettua tukea myös seitsemännellä luokalla. Hieman yli puolella (53 %) tuki vaihtui yleiseen tukeen seitsemännellä luokalla ja kolme prosenttia siirtyi erityisen tuen ryhmään. Kuudennella luokalla erityistä tukea saaneista puolestaan hieman alle puolella (45 %) tukiryhmä pysyi samana myös seitsemännellä luokalla, kun taas 20 % oppilaista siirtyi tehostetun tuen ryhmään ja 35 % yleisen tuen ryhmään.

Aiemmissä tutkimuksissa todellista tasoa heikompi akateeminen minäkäsitys on liitetty erityisoppilaaseen, jota opetetaan yleisopetuksen ryhmässä (Marsh, 2006; Szumski, 2015) ja todellista tasoa vahvempi akateeminen minäkäsitys puolestaan erityisoppilaaseen, jota opetetaan erityiskoulussa (Szumski, 2015). Toisaalta myös vastakkaisia tuloksia yleisopetuksen ryhmässä opettamisesta on saatu (esim. Cunningham & Glenn, 2004). Tutkimuksen tulosten perusteella vaikuttaisi siltä, että käytännön tasolla siirtymässä tulisi myönteisten akateemisten minäpystyvyyden uskomusten vahvistamiseksi kiinnittää erityistä huomiota kuudennella luokalla tehostettua tukea saaneisiin oppilaisiin sekä oppilaiden koulumenestykseen kummallakin luokka-asteella. Näiden asioiden selvittäminen valottaisi lisää sitä, millä tavalla koulussa heikommin menestyneiden akateemista minäkäsitystä voitaisiin vahvistaa myönteisemmäksi.

5.1.2 Uskomukset myönteisistä opettaja-oppilassuhteista

Toinen siirtymämuuttuja käsitteli oppilaiden uskoa myönteisiin opettaja-oppilassuhteisiin. Oppilaiden usko myönteisiin suhteisiin väheni siirtymän aikana. Kummankaan luokka-asteen erityisopetusstatus ei ollut yhteydessä siihen, miten

uskomukset kehittyivät siirtymän aikana. Opettaja-oppilassuhteiden tärkeyttä ja opettajan antamaa emotionaalista tukea on painotettu useassa tutkimuksessa (Bowen ym. 1998; Roeser, 2000; Mizelle, 2005; Pietarinen ym. 2010). Myönteisten opettaja-oppilas-suhteiden on todettu helpottavan siirtymää (mm. Anderson ym. 2000; Topping, 2011; Coffey, 2013). Esimerkiksi Coffeyn (2009) tutkimuksessa oppilaat kokivat ystävälliset ja avuliaat opettajat keskeiseksi osaksi sopeutumistaan. Pietarisen ym. (2010) mukaan vuorovaikutus opettajan kanssa voi edistää tai haitata oppilaan käsitystä omasta kyvykkyydestään. Tätä kautta opettaja-oppilassuhteilla voi olla vaikutusta syrjäytymiseen. Opettaja-oppilassuhteiden ja opettajan antaman emotionaalisen tuen tärkeyttä ovat painottaneet myös Bowen ym. (1998), Roeser (2000) ja Pietarinen ym. (2010). Se, millaiseksi oppilaat kokevat suhteensa opettajien kanssa, on merkittävä osa siirtymäprosessia. Siksi on hieman huolestuttavaa, että usko myönteisiin suhteisiin väheni siirtymän aikana, mutta toisaalta myönteisenä voidaan pitää sitä, että uskomukset olivat tasoltaan asteikon myönteisemmässä päässä.

Kuudennen luokan erityisopetusstatuksella oli yhteys myönteisiä opettaja-oppilassuhteita koskevien uskomusten yleiseen tasoon. Kuudennella luokalla tehostettua tukea saaneilla oli vähäisempi usko myönteisiin opettaja-oppilassuhteisiin kuin yleistä tukea saaneilla. Tämä ero säilyi senkin jälkeen, kun sukupuoli ja koulumenestys vakioitiin. Seitsemännen luokan erityisopetusstatuksella sen sijaan ei ollut yhteyttä myönteisiä opettaja-oppilassuhteita koskevien uskomusten yleiseen tasoon. Vaikka kuudennella luokalla tehostettua tukea saaneiden uskomukset oli kielteisempiä, ei erityisopetusstatus kuitenkaan vaikuttanut uskomusten kehittymiseen, eikä seitsemännen luokan erityisopetusstatus näkynyt uskomusten yleisessä tasossa seitsemännellä luokalla. On siis mahdollista ajatella, että erityisopetus ottaa seitsemännellä luokalla piiriinsä oikeat oppilaat, ja tämä näkyy seitsemännen luokan kokemuksissa. Toisaalta on myös mahdollista, että erot eivät liity niinkään asioiden järjestymiseen oppilaiden kannalta, vaan siihen, että erityisopetusryhmien oppilaat eivät ole samoja kuudennella ja seitsemännellä luokalla. Lisäksi resurssit voivat olla erilaisia ala- ja yläkoulussa. Kuitenkin Bowenin ym. (1998) sekä Jindal-Snapen ja Foggien (2008) mukaan opettajan tuki olisi erityisen tärkeää oppilaille, joilla on riski syrjäytyä koulusta.

Tulosten perusteella vaikuttaisi siltä, että käytännön tasolla siirtymässä tulisi myönteisten opettaja-oppilassuhteiden osalta kiinnittää erityistä huomiota siihen, onko oppilas saanut kuudennella luokalla tehostettua tukea. Suhteet opettajiin ovat keskeinen osa siirtymäprosessia, sillä esimerkiksi Juvonen (2007) on esittänyt yläkoulussa huonontuvan oppilaantuntemuksen liittyvän koulusta vieraantumiseen. Myös Pietarisen ym. (2010) mukaan oppilaat myös odottavat enemmän tukea ja neuvoa opettajilta ja muulta kouluyhteisöltä, samalla kun ottavat enemmän vastuuta omasta oppimisestaan. Tutkimuksen tulosten mukaan myönteisten opettaja-oppilassuhteiden eteen voisi olla aiheellista tehdä enemmän työtä jo siirtymän aikana tai yläkoulun alussa. Tähän liittyen on pohdittava, tunnistetaanko horisontaalisia opettaja-oppilassuhteisiin liittyviä siirtymiä tarpeeksi hyvin. Pietarisen ym. (2010) mukaan juuri näistä siirtymistä ei välttämättä olla tietoisia, ja kuitenkin ne saattavat olla keskeisiä oppilaan uskomusten ja asenteiden muokkaajia. Olisi hyvä, jos tiedostamisen kautta opettaja-oppilassuhteet toimisivat voimavarana ja kehittymisen apuna.

Sukupuoli näytti selittävän uskomusten yleistä tasoa sekä kuudennen että seitsemännen luokan erityisopetusryhmiä tarkastellessa. Tutkimuksen tulos tukee aiempaa tutkimustietoa siirtymäkokemusten sukupuolieroista (mm. Scott ym. 1995; Chung ym. 1998; Pietarinen ym. 2010). Koska sukupuoli oli lisäksi yhteydessä myös vertaissuhteisiin liittyviin pelkoihin, pohditaan sukupuolen osuutta yhtenäisempänä kokonaisuutena kolmannen siirtymämuuttujan tulosten tarkastelun jälkeen.

5.1.3 Vertaissuhteisiin liittyvät pelot

Kolmas siirtymämuuttuja käsitteli vertaissuhteisiin liittyviä pelkoja. Aiemman tutkimuksen mukaan vertaissuhteet ovat merkittävässä osassa siirtymää. Oppilailla on siirtymässä todettu olevan vertaissuhteisiin liittyviä huolia (Zeedyk ym. 2003; Mizelle, 2005; Coffey, 2009), mutta toisaalta myös odotuksia (Zeedyk ym. 2003; Chedzoy & Burden, 2005; Mizelle 2005). Siirtymä voi vaikuttaa kielteisesti vertaissuhteisiin (Topping, 2011), ja toisaalta vertaissuhteissa koetut haasteet voivat vaikuttaa kielteisesti siirtymään (Pietarinen ym. 2010). Myönteiset vertaissuhteet puolestaan helpottavat siirtymää (Anderson ym. 2000; Topping, 2011; Coffey, 2013). Pietarisen ym. (2010) mukaan

vuorovaikutus vertaisten kanssa voi merkittävästi edistää tai haitata oppilaan käsitystä omasta kyvykkyydestään. Siksi tämän tutkimuksen tulokset ovat myönteisiä, sillä vertaissuhteisiin liittyvät pelot vähenivät siirtymän aikana. Lisäksi sekä kuudennella että seitsemännellä luokalla pelkojen keskiarvo oli lähempänä pienistä peloista kertovaa vastausasteikon päätä.

Kuudennen luokan erityisopetusstatuksella ja vertaissuhteisiin liittyvien pelkojen yleisellä tasolla havaittiin olevan yhteys. Erityisen tuen ryhmällä oli enemmän vertaissuhteisiin liittyviä pelkoja kuin yleisen ja tehostetun tuen ryhmillä. Ero säilyi senkin jälkeen, kun sukupuoli ja koulumenestys oli vakioitu. Seitsemännen luokan erityisopetusstatus sen sijaan ei ollut yhteydessä vertaissuhteisiin liittyvien pelkojen yleiseen tasoon.

Kuudennen luokan erityisopetusstatus oli yleisen tason lisäksi yhteydessä siihen, miten pelot kehittyivät siirtymän aikana. Kuudennella luokalla tehostettua ja erityistä tukea saaneiden oppilaiden pelot vähenivät siirtymän aikana enemmän kuin yleistä tukea saaneiden pelot. Seitsemännellä luokalla erityisopetusta saavien pelkojen kehitys sen sijaan ei eronnut yleistä tukea saaneista. Tulosten perusteella näyttäisi olevan mahdollista tulkita, että erityistä tukea kuudennella luokalla saaneiden pelot eivät toteudu, vaan asiat järjestyvät siirtymän myötä. Lisäksi on ehkäpä kiinnitetty oikealla tavalla huomiota tehostettua ja erityistä tukea kuudennella luokalla saavien oppilaiden tukemiseen siirtymässä, sillä siinä missä kaikkien oppilaiden vertaissuhteisiin liittyvät pelot vähenivät, niin erityisesti ne vähenivät tehostettua ja erityistä tukea saaneilla. Vertaissuhteisiin liittyvien pelkojen tulokset näyttäisivät siis kertovan hyvää yläkoulusta ja erityistä tukea saaneiden oppilaiden siirtymästä vertaissuhteiden osalta. Toisaalta on myös mahdollista, että tulokset ovat seurausta siitä, että erityisen tuen oppilaat eivät ole kuudennen ja seitsemännen luokan ryhmissä samat.

Lisäksi sukupuolella oli yhteys vertaissuhteisiin liittyvien pelkojen yleiseen tasoon kummankin luokka-asteen erityisopetusryhmiä tarkastellessa, seitsemännen luokan ryhmien kohdalla vahva sellainen. Sukupuolella ei kuitenkaan ollut yhteyttä siihen, miten uskomukset kehittyivät siirtymän aikana. Tutkimuksen tulos tukee aiempaa tutkimustietoa siirtymäkokemusten sukupuolieroista (mm. Scott ym. 1995; Chung ym. 1998; Pietarinen ym. 2010).

Koska sukupuoli oli siirtymässä merkittävästi yhteydessä vuorovaikutussuhteisiin sekä opettajien että vertaisten kanssa, ja suhteita opettajien ja vertaisten kanssa pidetään aiemman tutkimuksen mukaan erityisen tärkeänä siirtymässä (Anderson ym. 2000; Pietarinen ym. 2010; Topping, 2011; Coffey, 2013), on aiheellista tarkastella sukupuolta vielä tarkemmin. Sukupuolen yhteyttä siirtymään käsitellään seuraavassa alaluvussa.

5.1.4 Tarkastelua sukupuolesta

Tulosten mukaan sukupuoli näytti selittävän myönteisen opettaja-oppilassuhdeuskomusten yleistä tasoa sekä kuudennen että seitsemännen luokan erityisopetusryhmiä tarkastellessa. Sukupuoli näytti selittävän myös vertaissuhteisiin liittyvien pelkojen yleistä tasoa kummankin luokka-asteen erityisopetusryhmiä tarkastellessa. Tulokset tukevat aiempaa tutkimustietoa siirtymäkokemusten sukupuolieroista (mm. Scott ym. 1995; Chung ym. 1998; Pietarinen ym. 2010).

Sukupuolella ei kuitenkaan ollut yhteyttä siihen, miten oppilaiden uskomukset kehittyivät siirtymän aikana. Koska sukupuoli vaikuttaisi olevan merkittävästi yhteydessä oppilaiden sosiaalisiin suhteisiin, on aiheellista pohtia, kiinnitetäänkö siihen tarpeeksi huomiota. Eccles & Roeser (2011) ovat todenneet, että opettajilla on erilaisia odotuksia luokkansa oppilaille. Keskiarvallisesti erot odotuksissa ovat pieniä, mutta niillä voi olla kasautuva vaikutus motivaatioon ja suoriin sellaisilla oppilaille, jotka kuuluvat ns. leimattuun (stigmatized) ryhmään. Esimerkkeinä he mainitsevat tytöt matematiikassa, pojat lukemisessa ja vähemmistökuultuurien edustajat kaikissa oppiaineissa. (Eccles & Roeser, 2011.)

Sukupuolierot näkyivät myös erityisopetusryhmien sisällä, sillä tulosten mukaan erityisopetukseen pääseminen on yhteydessä sukupuoleen. Pojat olivat yliedustettuina kuudennen luokan tehostetun tuen ryhmässä ja seitsemännen luokan tehostetun ja erityisen tuen ryhmissä. Tulos poikien yliedustuksesta erityisopetuksessa on samansuuntainen aiemman tutkimuksen kanssa (mm. Wagner, 1993; Coutinho & Oswald, 2005; Piechura-Couture ym. 2013).

Sukupuolieroista on kannettu huolta myös koulumenestyksen näkökulmasta. Esimerkiksi OECD (2015) raportoiti, että vuoden 2012 PISA-tutkimuksen mukaan pojat

aliskuoriutuvat tyttöjä todennäköisemmin kaikissa OECD-maissa. Raportin mukaan monet maat näyttäisivät olevan kyvyttömiä luomaan oppimisympäristöjä ja pedagogisia käytänteitä, jotka kiinnostaisivat poikia ja saisivat heidät kiinnittymään kouluun. Heikosti suoriutuvat pojat näyttäisivät olevan alhaisen koulumenestyksen, alhaisen motivaation ja koulusta irtautumisen noidankehässä. (OECD, 2015.) Toisaalta liioittelun välttämiseksi on paikallaan myös mainita, että tutkimuksessa todetaan koulumenestyksen olevan enemmän riippuvaista oppilaan asuinpaikasta kuin sukupuolesta.

Sukupuolierot näkyvät myös syrjäytymisilmiössä, sillä THL:n (2015) mukaan miehet ovat yliedustettuina syrjäytyneiden 15-29 -vuotiaiden ryhmässä. Lisäksi Pietarisen ym. (2010) tutkimuksessa epäonnistuminen opinnoissa koettiin poikien keskuudessa negatiivisempänä kuin tyttöjen keskuudessa. Pietarisen ym. (2010) mukaan pojat kokevat rutiineja katkovat tauot positiivisempänä kuin tytöt. Tämä vihjaisi siihen, että poikien yliedustus erityisopetuksessa johtuu kenties heikomman koulumenestyksen (OECD, 2015) lisäksi siitä, että jokin yleisopetuksen opetustavassa ei saa poikia kiinnittymään kouluun yhtä hyvin. Lisäksi esimerkiksi Serbin, Stack ja Kingdon (2013) jäljittävät sukupuolten välisen akateemisen kuilun esiintulon juuri siirtymään. Tutkijoiden mukaan koko ryhmän akateemiset suoritukset heikkenevät alakoulusta yläkouluun mentäessä, mutta tytöt näyttäisivät sopeutuvan yläkoulun vaatimukseen paremmin. Toisaalta he itse toteavat, ettei tuloksia voida yleistää pienestä otoskoosta ja tutkimuksen toiston puutteesta johtuen. (Serbin ym. 2013.)

Koska sukupuoli vaikuttaisi olevan merkittävästi yhteydessä oppilaiden sosiaalisiin suhteisiin, olisi aiheellista pohtia, kiinnitetäänkö siihen tarpeeksi huomiota. Suhteita opettajien ja vertaisten kanssa pidetään siirtymässä erityisen tärkeänä (Anderson ym. 2000; Pietarinen ym. 2010; Topping, 2011; Coffey, 2013).

Kaiken kaikkiaan tämän tutkimuksen tulokset vaikuttaisivat kertovan myönteistä tarinaa erityisesti vertaissuhteiden osalta. Vaikka kuudennella luokalla erityisopetusta saaneilla on enemmän vertaissuhteisiin liittyviä pelkoja, nämä pelot eivät kuitenkaan toteudu seitsemännellä luokalla. Huolestuttavaa puolestaan on myönteisissä opettaja-oppilassuhteissa tapahtuva kielteinen kehitys.

5.2 Tutkimuksen luotettavuus, rajoitukset ja vahvuudet

Tutkimuksen vahvuutena voidaan pitää tutkimuksen pitkäjänteisyyttä. Vahvuutena voidaan pitää myös aineistoa, joka on kerätty suuremmissa Opetushallituksen tutkimushankkeissa. Lisäksi mittarin luotettavuus tarkastettiin Cronbachin alfa - kertoimella ja sen todettiin olevan hyvällä tasolla. Tutkimuksen luotettavuutta lisää se, että oppilaat ovat itse arvioineet omia kokemuksiaan. Opettajien antamia arvioita oppilaiden koulumenestyksen tasosta voidaan pitää luotettavina, vaikkakin tutkimuksen luotettavuutta olisi mahdollisesti voinut lisätä teettämällä myös objektiiviset testit oppilaiden taitotason kertomasta koulumenestyksestä.

Tutkimuksessa käytetyn aineiston voidaan todeta olevan riittävän suuri, vaikka toisaalta erityisen tuen ryhmä kuudennella ja seitsemännellä luokalla oli luonnollisesti melko pieni ja heterogeeninen. Tulosten osalta on myös huomioitava, että joidenkin oppilaiden erityisopetusstatus on vaihtunut siirtymän myötä. Oppilaat kuudennen luokan yleisen, tehostetun ja erityisen tuen ryhmissä eivät ole samoja kuin seitsemännen luokan erityisen tuen ryhmissä. Lisäksi opetusresurssit ovat saattaneet olla erilaisia lähtö- ja vastaanottajakouluissa.

Lisäksi on hyvä huomioida, että usein samaan aikaan siirtymän kanssa meneillään oleva murrosikä tuo mukanaan biologisia ja hormonaalisia muutoksia, joita ei voitu huomioida tutkimuksessa. On myös hyvä huomioida, että aineisto on kerätty Itä-Suomessa, eikä tuloksia voida tällaisenaan yleistää. Tutkimuksen yleistettävyyttä voitaisiin mahdollisesti parantaa toistamalla tutkimus samansuuntaisilla tuloksilla.

5.3 Tutkimuksen hyödynnettävyys ja jatkotutkimushaasteet

Siirtymä nähdään tärkeänä kehityksellisenä tapahtumana, jolla voi olla merkittäviä vaikutuksia lasten ja nuorten elämään (Chung ym. 1998; Kvalsund, 2000; Zeedyk ym. 2005; Pietarinen ym. 2010). Pahimmillaan epäonnistunut siirtymä johtaa syrjäytymiseen (Pietarinen ym. 2010). Ennaltaehkäisy nähdään tärkeänä (Sitra, 2015). Tämän tutkimuksen tarjoaman tiedon perusteella olisi tärkeää pohtia, miten ennaltaehkäisyä voitaisiin vahvistaa ja oppilaita tukea siirtymässä entistä paremmin.

Tulosten perusteella siirtymässä saattaisi olla paikallaan kiinnittää enemmän huomiota kuudennella luokalla tehostettua tukea saaneisiin oppilaisiin, sukupuolieroihin ja koulumenestykseen liittyviin seikkoihin. Jatkotutkimuksen kannalta olisi tärkeää selvittää, miksi juuri kuudennella luokalla saatu tehostettu tuki korostuu siirtymässä. Lisäksi, koska erot voivat johtua vain ryhmien sisäisestä vaihtelusta, olisi jatkotutkimuksissa hyvä selvittää tarkemmin, miten oppilaiden tuen muodon vaihtuminen näkyy siirtymäkokemuksissa. Tarkastelemalla siirtymää ryhmissä, joissa erityinen tuki lakkaa, jatkuu samanlaisena tai alkaa, voitaisiin saada lisätietoa ryhmien vaihtuvuuden vaikutuksesta.

Koska myös erot sukupuoleen ja koulumenestykseen liittyen korostuivat tuloksissa, olisi jatkon kannalta tärkeää selvittää, millä erot selittyvät. Perusopetuksen opetussuunnitelman mukaan peruskoulun tulisi osaltaan ehkäistä eriarvoistumista ja syrjäytymistä, sekä edistää sukupuolten välistä tasa-arvoa (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014). Poikien yliedustus OECD:n tilastoissa, syrjäytyneiden nuorten tilastoissa ja erityisopetuksessa vihjaa, että poikien kouluun kiinnittymiseen ja koulussa pärjäämiseen tulisi ehkä kiinnittää enemmän huomiota.

Pietarisen ym. (2010) tärkeä viesti kouluille on, että oppilaiden tukeminen siirtymässä ei tarkoita vastaan tulevien haasteiden pienentämistä, vaan tukemista niiden kohtaamisessa. Lisäksi siirtymä tarjoaa mahdollisuuksia kasvuun ja kehitykseen, ja oppilaita tulisi tukea näiden mahdollisuuksien hyödyntämisessä (Pietarinen ym. 2010). Zeedykin ym. (2003) tärkein viesti kouluille on muistuttaa, että oppilaiden huolenaiheet siirtymässä ovat enemmän sosiaalisia kuin akateemisia. Tämän tutkimuksen tulokset tukevat sitä, sillä oppilaiden siirtymän aikaisissa uskomuksissa tapahtui muutosta enemmänkin sosiaalisiin suhteisiin kuin akateemiseen minäpystyvyyteen liittyen. Kuitenkin tulokset olivat kuitenkin vain pintaraapaisu siihen, mitä lasten ja nuorten todellisuudessa tapahtuu siirtymän aikana. Koulussa annetun tuen soisi perustuvan tutkimustietoon, ja tietoa tarvittaisiin lisää erityisopetukseen, sukupuoleen ja koulumenestykseen liittyen. Kielteiset tulokset eivät kuitenkaan vielä kerro oikeaa toimintatapaa, kun taas myönteiset tulokset auttavat osoittamaan oikeaan suuntaan. Siksi olisi erityisen tärkeää vahvistaa tutkimustiedolla myös sitä, mitä tehdään "oikein". Siirtymään liittyvän tutkimustiedon – ja erityisesti myönteisiä toimintatapoja todentavan

tutkimustiedon - lisäämisellä voitaisiin parhaimmillaan päästä tilanteeseen, jossa siirtymän kielteiset seuraukset pysyisivät mahdollisimman vähäisinä, ja myönteiset mahdollisuudet puolestaan mahdollisimman suurina.

Lähteet

- Aaltonen, S., Berg, P., Ikäheimo, S. (2015a). Nuoret luukulla – Kolme näkökulmaa syrjäytymiseen ja nuorten asemaan palvelujärjestelmässä. *THL:n julkaisuja*, 2/2015. http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/125695/URN_ISBN_978-952-302-442-7.pdf?sequence=1
- Aaltonen, S., Berg, P. & Ikäheimo, S. (2015b). Nuoret luukulla – Kolme näkökulmaa syrjäytymiseen ja nuorten asemaan palvelujärjestelmässä. *Nuorisotutkimusverkosto/nuorisotutkimusseura, verkkojulkaisuja* 84. <http://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/nuoretluukulla.pdf>
- Akos, P., Rose, R. A., Orthner, D. (2015). Sociodemographic Moderators of Middle School Transition Effects on Academic Achievement. *Journal of Early Adolescence*, 35 (2), 170-198.
- Akos, P. & Galassi, J. P. (2004). Middle and High School Transitions as Viewed by Students, Parents, and Teachers. *Professional School Counseling*, 7(4), 212-221.
- Anderson, L. W., Jacobs, J., Schramm, S., Splittgerber, F. (2000). School Transitions: Beginning of the end or a new beginning? *International Journal of Educational Research*, 33 (4), 325-339.
- Berndt, T. J., & Mekos, D. (1995). Adolescents' perceptions of the stressful and desirable aspects of the transition to junior high school. *Journal of Research on Adolescence*, 5 (1), 123-142.
- Bowen, G.L., Richman, J.M., Brewster, A., & Bowen, N. (1998). Sense of school coherence, perceptions of danger at school, and teacher support among youth at risk of school failure. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 15 (4), 273-286.
- Chedzoy, S.M., and Burden, R. L. (2005). Making the move Assessing student attitudes to primary-secondary school transfer. *Research in Education*, 74, 22-35.

- Chung, H., Elias, M. & Schneider, K. 1998. Patterns of Individual Adjustment Changes During Middle School Transition. *Journal of School Psychology*, 36 (1), 83-101.
- Coffey, A. 2009. Managing the Move. *ResearchOnline@ND*, University of Notre Dame, Australia. Katsottu 15.6.2016. Katsottavissa http://researchonline.nd.edu.au/edu_article/48/
- Coffey, A. 2013. Relationships: The Key to Successful transition from primary to secondary school? *Improving schools*, 16 (3), 261-271.
- Coutinho, M. J. & Oswald, D. P. (2005). State variation in gender disproportionality in special education: Findings and recommendations. *Remedial and Special Education*, 26(1), 7-15.
- Cunningham, C & Glenn, S. (2004). Self-Awareness in Young Adults with down Syndrome: I. Awareness of Down Syndrome and Disability. *International Journal of Disability Development and Education*, 51(4), 335-361.
- Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2011). Schools as developmental contexts during adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 225-241.
- Evelon, S. & Price, L. (1991). The transition of students with learning disabilities: a case study. *Journal on Postsecondary Education and Disability*, 9 (1-2), 207-218.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59 (2), 117-142.
- Galton, M. 2010. Moving to secondary school: what do pupils in England say about the experience? Teoksessa Jindal-Snape, D. (toim.) (2010). Educational transitions: Moving stories from around the world, 107-124. New York, NY: Routledge research in education.
- Jahnukainen, M. (2001). Two models for preventing students with special needs from dropping out of education in Finland. *European Journal of Special Needs Education*, 16 (3), 245-258.

- Jindal-Snape, D. (toim.) 2010. Educational transitions: moving stories from around the world. (Routledge research in education). New York: Routledge.
- Jindal-Snape, D., & Foggie, J. (2008). A holistic approach to primary-secondary transitions. *Improving Schools*, 11(1), 5-18.
- Jindal-Snape, D., Douglas, W., Topping, K. J., Kerr, C. & Smith, E. F. Autistic spectrum disorders and primary-secondary transition. *International Journal of Special Education*, 2006, 21 (2), 18-31.
- Juvonen, J. 2007. Reforming Middle Schools: Focus on Continuity, Social Connectedness, and Engagement. *Educational Psychologist*, 42 (4), p.197-208.
- Kalkkinen, P. & Pyöriä, M. Koulupsykologi ja kuraattori. Julkaisussa Opetushallitus 2007. Hyvinvoinnin ja terveyden edistäminen peruskouluissa - perusraportti kyselystä 7.-9.vuosiluokkien kouluille, 83-89. Luettu 23. 2. 2016
<http://www.enorssi.fi/opetus/oppilaskuntatoiminta-1/hyvvoinnined.pdf>
- Kirjavainen, T., Pulkkinen, J. & Jahnukainen, M. 2014. Erityisoppilaiden osuuksien kuntakohtaiseen vaihteluun vaikuttaneet tekijät vuosina 2001 - 2010. *Yhteiskuntapolitiikka* 79 (6), 619-630.
- Kuronen, I. & Koulutuksen tutkimuslaitos. 2011. "Mun kompassin neula vaan pyörii" - Keskeyttämiskokemuksia ammatillisesta koulutuksesta. *Tutkimusselosteita* 41.
- Kvalsund, 2000; Kvalsund, R. (2000). The transition from primary to secondary school level in smaller and larger rural schools in Norway: Comparing differences in context and social meaning. *International Journal of Educational Research*, 33(4), 401-423.
- Laakso, K. 2013. Erityisoppilaasta nuoreksi aikuiseksi - perusopetuksen erityisopetuksen oppilaiden myöhemmät koulutuspolut ja työurat. *NMI Bulletin* 2013 (4), 1-8. Luettu 13.2.2016 <http://bulletin.nmi.fi/article/erityisoppilaasta-nuoreksi-aikuiseksi-peruskoulun-erityisopetuksen-oppilaiden-myohemmat-koulutuspolut-ja-tyourat-2/>

- Lane, K. L., Oakes, W. P., Carter, E. W., & Messenger, M. (2015). Examining Behavioral Risk and Academic Performance for Students Transitioning From Elementary to Middle School. *Journal Of Positive Behavior Interventions*, 17(1), 39-49.
- Lucey, H. & Reay, R. (2000). Identities in transition: Anxiety and excitement in the move to secondary school. *Oxford Review of Education*, 26 (2), 191- 205.
- Mackenzie, E., McMaugh, A. & O'Sullivan, K-A. 2012. Perceptions of primary to secondary school transitions: Challenge or threat? *Issues in Educational Research*, 22(3), 2012
- Marsh, H. W. (2006). Multidimensional Self-Concept Structure for Preadolescents with Mild Intellectual Disabilities: A Hybrid Multigroup?MIMC Approach to Factorial Invariance and Latent Mean Differences. *Educational and Psychological Measurement*, 66(5), pp. 795-818.
- Mizelle, N. B. (2005). Moving out of middle school. *Educational Leadership*, 62(7), 56-60.
- Nurmi, J-E. 2011. Miksi nuori syrjäytyy? *NMI Bulletin* 2011 (2), 1-5. Luettu 4.2.2016
<http://bulletin.nmi.fi/article/miksi-nuori-syrjaytyy/>
- Opetushallitus. 2005. Siirtymät sujuviksi – Ehyttä koulupolkua rakentamassa. Toim. Holopainen, P., Ojala, T., Miettinen, K. & Orellana, T. Luettu 8.4.2016
http://www.oph.fi/download/47165_siirtymat.pdf
- Opetushallitus. 2009. Hyvinvoinnin ja terveyden edistäminen perusopetuksessa 2009, perusraportti. Toim. Rimpelä, M., Fröjd, S. & Peltonen, H. Luettu 23.2.2016
http://www.oph.fi/download/124847_Hyvinvoinnin_ja_terveyden_edistaminen_perusopetuksessa_2009.pdf
- Opetushallitus. (2014). Määräys 104/011/2014 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Katsottu 14.3.2016
http://www.oph.fi/download/163775_maarays_perusopetus_104_011_2014.pdf

- Opetushallitus. (2011). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010. Määräykset ja ohjeet 2011:20. Katsottu 4.3.2016
http://www.oph.fi/download/132882_Perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteiden_muutokset_ja_taydennykset2010.pdf
- Opetusministeriö. (2005). Kouluhyvinvointityöryhmän muistio. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2005:27. Luettu 23.2.2016
http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2005/liitteet/opm_277_tr27.pdf?lang=fi
- OECD. (2015). The ABC of gender equality in education: aptitude, behaviour confidence. PISA. *OECD Publishing*. Katsottu 17.8.2016. Katsottavissa: http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/the-abc-of-gender-equality-in-education_9789264229945-en-page3
- Piechura-Couture, K., Heins, E. & Tichernow, M. (2013). The boy factor: can single-gender classes reduce the over-representation of boys in special education? *College Student Journal*, 47 (2), 235-243.
- Pietarinen, J., Pyhäntö, K. & Soini, T. (2010). A Horizontal Approach to School Transition: a Lesson Learned from Finnish 15-year-olds. *Cambridge Journal of Education*, 40 (3), 229-245.
- Roeser, R. W., Eccles, J. S., & Sameroff, A. J. (2000). School as a context of social-emotional development: A summary of research findings. *Elementary School Journal*, 100, 443 – 471.
- Scott, L. S., Rock, D. A., Pollack, J. M., & Ingels, S. J. (1995). Two years later : Cognitive gains and school transitions of NELS:88 eighth graders. Washington, DC: National Center for Educational Statistics.
- Serbin, L. A., Stack, D. M. & Kingdon, D. (2013). Academic Success Across the Transition from Primary to Secondary Schooling Among Lower-Income Adolescents: Understanding the Effects of Family Resources and Gender. *Journal of Youth and Adolescence*, 42 (9), 1331-1347.

- Sitra. (2015). Lasten ja nuorten palvelut 2020 – Jotta yksikään lapsi tai nuori ei tipahda turvaverkon läpi. Katsottu 2.8.2016. Luettavissa https://www.sitra.fi/julkaisut/Muut/Lasten_ja_nuorten_palvelut_2020.pdf
- Szumski, G. (2015). Emotional and social integration and the big-fish-little-pond effect among students with and without disabilities. *Learning and Individual Differences*, 43, 63-74.
- Tilastokeskuksen Px-Web-tietokanta. Katsottu 9.8.2016.
http://pxnet2.stat.fi/PXWeb/pxweb/fi/StatFin/StatFin_kou_pop/010_pop_tau_101_fi.px/table/tableViewLayout1/?rxid=4d2c0236-d107-4cf6-bbb9-df8d049899d1
- Terveyden ja hyvinvoinninlaitos. (2015). Katsottu 2.8.2016. Luettavissa: <https://www.thl.fi/fi/web/sukupuoltentasa-arvo/hyvinvointi/hyvinvointi-ja-terveyserot/syrjaytyminen>
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. (2016). Katsottu 3.8.2016. Luettavissa: https://www.thl.fi/fi/web/lapset-nuoret-ja-perheet/tyon_tueksi/nuorten-syrjaytyminen
- Thuneberg, H., Vainikainen, M.-P., Ahtiainen, R., Lintuvuori, M., Salo, K. & Hautamäki, J. 2013. Education is special for all – the Finnish support model. *Gemeinsam Leben*, 21 (2), 67–78. Katsottu 9.3.2016 <http://www-tandfonline.com.ezproxy.jyu.fi/doi/abs/10.1080/08856257.2014.964578>
- Topping, K. (2011). Primary–secondary transition: Differences between teachers’ and children’s perceptions. *Improving Schools*, 14 (3), 268-285.
- Valtiontalouden tarkastusvirasto. (2013). Tuloksellisuustarkastuskertomus – Erytisopetus perusopetuksessa. Valtiontalouden tarkastusviraston tarkastuskertomukset 8/2013. Katsottu 7.3.2016 https://www.vtv.fi/files/3558/8_2013_Erytisopetus_perusopetuksessa.pdf
- Vanttaja, M. & Järvinen, T. (2004). Koulutuksesta ja työstä karsiutuneet: Vailla ammattitutkintoa ja työpaikkaa vuonna 1985 olleiden nuorten myöhemmät elämänvaiheet. *Yhteiskuntapolitiikka*, 69, 472–480. Luettu 4.2.2016 <http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/101563/504vanttaja.pdf?sequence=1>

- Wagner, M. (1993). The transition experiences of young people with disabilities. A summary of findings from the national longitudinal transition study of special education students. SR International, 333 Ravenswood Ave., Menlo Park, CA.
- Ward, 2000 Ward, R. (2000). Transfer from middle to secondary school: A New Zealand study. *International Journal of Educational Research*, 33(4), 365-374.
- Zeedyk, M., Gallacher, J., Henderson, M. & Hope, G. (2003). Negotiating the transition from primary to secondary school: Perceptions of pupils, parents and teachers. *School Psychology International*, 24 (1), 67-79.