

ERITYISLUOKKASIIRTOJEN KOETTU TARVE JA NIIDEN  
YHTEYS OPPILAAN KIRJOITUSTAITOON PERUSKOULUN  
ENSIMMÄISELLÄ LUOKALLA

Maarit Kivioja

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma  
Kevät 2002  
Erityispedagogiikan laitos  
Jyväskylän yliopisto  
Ohjaaja: Timo Saloviita

## 1 TIIVISTELMÄ

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, kuinka monta ensimmäisen luokan oppilasta opettajat halusivat siirtää erityisluokille. Lisäksi kirjoittamisen testin avulla tutkittiin, millä tavalla ensimmäisen luokan oppilaiden kirjoitustaito oli yhteydessä opettajien siirtotoiveisiin.

Tutkimus toteutettiin kaksivaiheisesti. Ensimmäisessä vaiheessa lähetettiin 122 ensimmäisen luokan opettajalle kyselylomake, jossa he arvioivat oppilaidensa erityisluokkaopetuksen tarvetta. Opettajat arvioivat, tarvitseeko oppilas erityisluokkaopetusta varmasti, vai ehkä, ja lisäksi sitä, onko tärkein syy erityisluokkaopetuksen tarpeeseen oppimisvaikeudet, käyttäytymisongelmat vai molemmat. Toisessa vaiheessa 32 luokalle lähetettiin kirjoittamisen testi. Testin teki 626 oppilasta, joista 7 % oli opettajien mainitsemia erityisluokkaopetusta tarvitsevia oppilaita.

Ensimmäisessä vaiheessa opettajat mainitsivat 1462 oppilaasta 4.6 % tarvitsevan erityisluokkaopetusta. Näistä 34 % siirtoa opettajat pitivät varmasti tarpeellisena ja 66 % siirtoa ehkä tarpeellisena. Opettajien mielestä siirtoa varmasti tai ehkä tarvitsevia oppilaita oli 47 %:ssa 74 luokasta. Opettajien mainitsemista oppilaista 46 % oli oppimisvaikeuksia, 42 % käyttäytymisongelmia ja 12 % molempia.

Kirjoittamisen testissä oppilaat, joita opettajat eivät olleet maininneet erityisluokkaopetusta tarvitseviksi, saivat korkeammat pistemäärät kuin opettajien mielestä erityisluokkaopetusta tarvitsevat oppilaat. Tulokset erosivat toisistaan tilastollisesti merkitsevästi. Opettajien mainitsemat ehkä tai varmasti erityisluokkaopetusta tarvitsevat oppilaat eivät eronneet merkitsevästi toisistaan kirjoittamisen testissä.

Oppilaat, joilla oli käyttäytymisongelmia, saivat testistä korkeammat pistemäärät kuin oppilaat, joilla mainittiin olevan oppimisvaikeuksia. Tulokset erosivat toisistaan tilastollisesti erittäin merkitsevästi. Näin ollen kirjoitustaito on merkittävä tekijä ennustettaessa opettajien halukkuutta siirtää oppilas erityisopetukseen, vaikka ryhmien sisäinen hajonta oppilaiden suoriutumisessa kirjoittamisen testissä olikin suuri. Erotteluanalyysissä todettiin kirjoittamisen testin pistemäärien perusteella, että opettajien luokittelusta oppilaista yhteensä 72 % ennustettiin olevan oikein luokiteltu. Opettajien mielestä erityisopetusta varmasti tarvitsevista oppilaista kuitenkin 40 % ennustettiin kuuluvan tavallisten oppilaiden joukkoon, ja vain 20 % erityisopetusta varmasti tarvitsevien joukkoon. Erityisopetusta opettajien mielestä ehkä tarvitsevista oppilaista 57 % ennustettiin kuuluvan tähän ryhmään.

Asiasanat: erityisopetussiirto, oppimisvaikeudet, kirjoitustaito, alkuopetus

## Sisältö

<b>1</b>	<b>TIIVISTELMÄ</b>	
<b>2</b>	<b>JOHDANTO</b>	<b>4</b>
2.1	Alle kouluikäisten lasten diagnosointi ja sen luotettavuus . . . . .	4
2.2	Tutkimuksia learning disabilities (LD) -oppilaista . . . . .	7
2.3	Opettajien käsitykset siirtojen ennustajina . . . . .	12
<b>3</b>	<b>MENETELMÄT</b>	<b>15</b>
3.1	Tutkimukseen osallistujat . . . . .	15
3.2	Tutkimusvälineet . . . . .	16
<b>4</b>	<b>TULOKSET</b>	<b>19</b>
<b>5</b>	<b>JOHTOPÄÄTÖKSET</b>	<b>24</b>
	<b>LÄHTEET</b>	<b>29</b>
	<b>LIITTEET</b>	<b>33</b>

## 2 JOHDANTO

Osa erityisopetusta tarvitsevista oppilaista tunnistetaan jo ennen kouluikää, jolloin heidät otetaan erityisopetukseen ennen koulun aloitusta. Oppilas voidaan myös siirtää erityisopetukseen koulun alkamisen jälkeen. Ensimmäisen luokan aikana tai hetken jälkeen erityisopetukseen siirtäminen on varsin yleistä kehityksessä viivästyneillä tai lievästi kehitysvammaisilla oppilailla sekä emotionaalisesti häiriintyneillä tai sosiaalisesti sopeutumattomilla oppilailla. (Kuusela, Hautamäki, & Jahnukainen, 1996.) Perusopetuslain (628/1998) mukaan oppilas tulee ottaa tai siirtää erityisopetukseen, jos hänelle ei muuten voida antaa opetusta. Perusopetusasetuksessa (852/1998) suositellaan, että tällöin oppilaasta ja hänen oppimisedellytyksistään tulee mahdollisuuksien mukaan hankkia psykologinen tai lääketieteellinen tutkimus tai sosiaalinen selvitys. Suomessa sijoittamispäätöstä edeltävätkin erilaiset tutkimukset, ja jo viisivuotistarkastuksessa neuvolassa tehdään alustavat arviot lapsen kehityksestä (Linnilä, 1997). Oppilaiden erilaisista luokitteluperusteista yleis- ja erityisopetukseen on tehty myös lähinnä ulkomaisia tutkimuksia (Algozzine, & Ysseldyke, 1983; Algozzine, Whorton, & Reid, 1979; Artiles, Aguirre-Muñoz, & Abedi, 1998; Bocian, Beebe, MacMillan, & Gresham, 1999; Carlson, & Parshall, 1996; Shinn, Ysseldyke, Deno, & Tindal, 1986; Ysseldyke, Algozzine, & Epps, 1983; Ysseldyke, Algozzine, Shinn, & McCue, 1982). Ne antavat viitteitä siitä, että oppilaiden siirtoperusteet saattavat joissain tapauksissa olla hyvinkin epätarkkoja. Artilesin, ym. (1998) tutkimuksessa osoitettiin esimerkiksi, että oppilaiden etnisellä taustalla oli vaikutusta oppilaiden erityisopetukseen siirtämisen perusteisiin.

### 2.1 Alle kouluikäisten lasten diagnosointi ja sen luotettavuus

Varhaiserityisopetus aloitetaan ennen kouluikää, jos lapsen kehityksessä on havaittu poikkeavuutta tai häiriöihin viittaavia oireita. Joskus kuitenkin lievemmät oireet jäävät huomaamatta, kun odotetaan, miten lapsi kehittyy. Useimmiten alle kouluikäiset lapset tarvitsevat tukea sosiaalisessa ja emotionaalisessa, kielellisessä sekä motorisessa kehityksessä. (Määttä, & Lummelahti, 1996.) Jos lapsen ei ole mahdollista saavuttaa perusopetukselle säädetyjä tavoitteita vammaisuuden tai sairauden vuoksi tavallisessa yhdeksässä vuodessa, oppivelvollisuus alkaa vuotta aikaisemmin ja kestää 11 vuotta. Tällöin oppilaan on osallistuttava oppivelvollisuuden alkamisvuonna järjestettävään esiopetukseen. (Perusopetuslaki 628/1998.)

Ensimmäistä luokkaa aloittavalta lapselta edellytetään kouluvalmiutta. Suo-

men neuvoloissa tehtävien viisivuotistarkastusten lisäksi myös päiväkodeissa arvioidaan lapsen koulukypsyyttä. Ehdotuksen kouluvalmiustutkimuksista tekee lastentarhanopettaja tai varhais erityisopettaja ensin vanhemmille, ja myöhemmin asiantavoittaa perheneuvolan psykologin. Mahdollinen koululykkäys anotaan koululautakunnalta. Vuosittain koulun aloittaa vuotta myöhemmin 2-3 prosenttia ikäluokasta. Tämän vuoden aikana lapsi saattaa olla edelleen päiväkodissa integroituna muuhun ryhmään. Toisaalta lapsi voi käydä esiluokan tai nollaluokan, jolloin hän pääsee kuitenkin koulun yhteyteen. Luokissa lapsen kouluvalmiuksilla on mahdollisuus kehittyä, ja lisävuosi saattaa ennaltaehkäistä oppimisvaikeuksia ensimmäisellä luokalla. (toim. Lamminmäki, & Meriläinen, 1997.) Myös luokan kertaamista alimmilla luokka-asteilla on pidetty vaihtoehtona koululykkäykselle (Kuusela, ym, 1996).

Lasten koulumenestystä voidaan joissain määrin ennustaa varhaisvuosien perusteella, kun lasten arvioijina toimivat lastentarhanopettajat (Mäkinen, 1991; Taylor, ym, 2000; Teisl, Mazzocco, & Myers, 2001). Teislin, ym, (2001) ja Taylorin, ym, (2000) tutkimuksissa tulokset osoittivat erityisesti, että lastentarhanopettajien arviot ensimmäisen vuoden koulumenestyksestä pitivät hyvin paikkansa varsinkin niiden lasten kohdalla, joilla ei ollut vaikeuksia koulussa. Teislin, ym, (2001) tutkimuksessa lähes kaikki oppilaat (94 %), joilla ei ollut koulussa ongelmia matematiikassa tai lukemisessa, oltiin arvioitu keskitasoa paremmiksi oppilaiksi. 85 % oppilaista, joilla oli koulussa vaikeuksia, tunnistettiin ennen kouluikää. Tutkimukseen osallistui 234 lasta. Lastentarhanopettajat arvioivat 18 % oppilaista suoriutuvan koulussa matematiikassa keskitasoa heikommin ja 35 % keskitasoa paremmin. Lukemisessa oppilaista 21 % arvioitiin keskitasoa heikommiksi ja 41 % paremmiksi. Oppilaille määriteltiin olevan ongelmia teoreettisessa suoriutumisessa ensimmäisellä luokalla, jos he olivat heikoimman 10 % joukossa joko lukemisessa tai matematiikassa. (Teisl, ym, 2001.)

Taylorin, ym, (2000) tutkimuksessa 80 % lapsista, joilla ei lastentarhassa ollut vaikeuksia yhdessäkään kuudesta mitatusta teoreettisesta taidosta, ongelmia ei ilmennyt myöskään ensimmäisellä luokalla. 71 % lapsista, joilla lastentarhassa todettiin olevan vaikeuksia vähintään yhdessä kuudesta mitatusta teoreettisesta taidosta, oli vaikeuksia myös ensimmäisellä luokalla. Tutkimukseen osallistui lastentarhassa 72 lasta, joista 34 lapsella ei ollut vaikeuksia yhdessäkään mitatuista taidoista. Lopuista 38 lapsesta 21 (55 %) sai lastentarhassa ei-tydyttävän arvosanan yhdessä tai kahdessa taidossa, kun taas ensimmäisellä luokalla oppilaista laskettu määrä oli 71 %. Lastentarhassa 6 (16 %) lasta saivat ei-tydyttävän arvosanan kaikissa taidoissa, kun taas ensimmäisellä luokalla määrä oli 80 % oppilaista. (Taylor, ym, 2000.) Näin ollen sellaisilla lapsilla, joilla aikaisemmin ilmeni jonkinlaisia vaikeuksia

mitatuissa taidoissa, vaikeudet olivat lisääntyneet ensimmäisen luokan aikana.

Mäkisen (1991) tutkimuksessa mukana arvioinnissa olivat lastentarhanopettajien lisäksi myös huoltajat. Osallistuneiden lasten ongelmista 63 % oli tiedossa jo ennen kuuden vuoden ikää. Toisaalta suurin osa (55-81 %) tutkittavista menestyi koulussa arvioiduista ongelmistaan huolimatta ilman virallista mainintaa erityisongelmista. Yleisesti ottaen kuusivuotiaana havaitut yksilölliset kehityspiirteet pyrkivät tutkimuksen mukaan jatkumaan kouluiässä. Vaikka tutkimuksessa voitiinkin ennustaa lasten koulumenestystä eri luokkatasoilla, kehityksellisten uhkatekijöiden esiintyminen kuusivuotiaana ei pääsääntöisesti ennustanut heikompa koulumenestystä ja kehitystä kuin jos vastaavia tekijöitä ei ollut tunnistettu. Hyviä ennustajia varhaisen kouluvaiheen osalta olivat yleinen kehitystaso, silmän ja käden yhteistoiminta, eräät kielelliset kehitystasomuuttajat sekä kouluvalmiusmuuttajat. (Mäkinen, 1991.) Lasten koulumenestyksen arvioinnista tehtyjen tutkimusten mukaan lastentarhanopettajien suorittamien arviointien perusteella voidaan jonkin verran ennustaa lasten tulevaa koulumenestystä. Toisaalta niiden pohjalta on pääteltävissä, että vaikka oppilaiden koulumenestystä voitaisiinkin varhaisvuosien perusteella ennustaa, saattaa kasvattajien arviointi joissain määrin olla epäluotettavaa.

Lapsi muuttuu kehityksen myötä, mikä vaikuttaa myös diagnoosin täsmeytymiseen (Hautamäki, Lahtinen, Moberg, & Tuunainen, 2001). Erityisesti varhaiskasvatuksen diagnosoinnissa on vaarana, että leima seuraa lasta koko kouluajan (Haring, ym, 1992). Haring, ym, (1992) toteavat myös, että koulussa riittävän hyvin teoreettisilla alueilla suoriutuvalla lapsella on saattanut jossakin vaiheessa olla taidoissaan selviä puutteita, jotka ovat korjaantuneet kehityksen myötä. Conti-Ramsdenin ja Bottingin tutkimuksen (1999) mukaisesti oppilaiden taidot vaihtelevat kehityksen myötä hyvinkin nopeasti. Tutkimuksessa luokiteltiin oppilaita, joilla oli erityinen kielellinen häiriö, eri ryhmiin eri ajankohtina. 242 7-vuotiasta lasta luokiteltiin viiteen kielellisten häiriöiden alaryhmään, ja lisäksi oli yksi ryhmä, jossa ongelmia ei ilmaantunut. Luokittelu uusittiin vuoden kuluttua edellisestä. 45 % lapsista vaihtoivat tällöin alaryhmäänsä heidän saavutettua eri pistemäärät suoritetuissa testeissä. Muutokset tapahtuivat moniin eri suuntiin. Tuloksen varmistamiseksi lapset luokiteltiin myös kolmeen erilaiseen ryhmään, ja saadut tulokset olivat vastaavanlaiset: 35 % oppilaista vaihtoi alaryhmäänsä. Sellaisten lasten määrä, joita ei luokiteltu mihinkään ongelmaryhmään, oli osallistujaryhmän seitsemänvuotiaista 7 % ja kahdeksanvuotiaista 12 %. (Conti-Ramsden, & Botting, 1999). Tutkimuksen mukaan vaikeudet kielen kehityksessä vaihtuvat toisenlaisiin, lisääntyvät tai saattavat poistua kokonaan.

Edgarin, Heggelundin ja Fischerin (1988) tutkimuksessa varhaiserityisopetus-

ta saaneista lapsista sijoitettiin suuri osa ensimmäisellä luokalla yleisopetukseen ennen kouluikää saaduista tukitoimenpiteistä huolimatta, eikä monellakaan lapsella sijoitus muuttunut ensimmäisten kouluvuosien aikana. 582 lapsesta sijoitettiin ensimmäisellä luokalla yleisopetukseen 36 % ja 64 % sijoitettiin erityisopetukseen. 45 sijoitusta vaihtaneista lapsista 28 (62 %) vaihtoivat vähemmän rajoittavaan ympäristöön. (Edgar, ym, 1988.)

Kehittyvien ominaisuuksien ja yksilöllisten erojen löytäminen oppilaiden ajattelusta ja informaation prosessoinnista antaa mahdollisuuden vaikuttaa niihin (Ok-sanen, 1996). Tutkimukset kertovat, että oppilaiden luokittelu vaihtelee usein myös myöhemmin kouluiässä (Algozzine, & Ysseldyke, 1981; Clarizio, & Halgren, 1991; Johnson, 1980; Singer, Palfrey, Butler, & Walker, 1989; Walker, ym, 1988; Wolman, Thurlow, & Bruininks, 1989), jolloin oppilaiden yksilöllisellä kehityksellä voi myös tällöin olla merkitystä heidän sijoitus- tai siirtoprosesseihinsa. Usein tutkimukset antavat kuitenkin viitteitä myös muiden tekijöiden vaikutuksista sijoituspäätöksiin, ja niitä ovat esimerkiksi luokittelutekniikoiden tai -perusteiden muuttuminen, erityisopetuksen resurssien vaihtelevuus (Walker, ym, 1988; Wolman, ym, 1989) tai alueelliset erot oppilaiden luokittelussa sekä sijoituksissa (Singer, ym, 1989).

## 2.2 Tutkimuksia learning disabilities (LD) -oppilaista

Epävarmuus oppilaiden luokittelussa ilmenee erityisesti tutkimuksissa, joissa mitataan learning disabilities (LD) -ryhmän oppilaiden suoriutumista. Learning disabilities eli LD -ryhmälle ei löydy tarkkaa suomennosta, mutta lähinnä se vastaa oppilaita, joilla on mukautettu opetussuunnitelma (EMU). Kavale ja Forness (2000) ovat tutkineet, miten LD-ryhmää on määritelty 60-luvulta näihin päiviin asti. He ovat löytäneet kaksi periaatetta, jotka valaisevat LD-diagnoosin luonnetta. Periaatteiden mukaan LD on eräänlaista alisuoriutumista, johon kuuluu vajauksia perustaidoissa, useimmiten lukemisessa. Myös kirjoittamisessa ja matematiikassa saattaa olla vaikeita ja jatkuvia ongelmia. Lisäksi perustaitojen vajaukset aiheuttavat ongelmia informaation prosessoinnissa ja johtavat selviin ongelmiin koulusaavutuksissa. (Kavale, & Forness, 2000.) Swansonin (1996) mukaan monissa tutkimuksissa määritellään LD-oppilailla olevan vähintään keskimääräinen kyky prosessoida informaatiota ympäristöstään, vaikka heillä onkin vaikeuksia suoriutua ikätasoaan vastaavasti joissakin kognitiivisissa (tiedollisissa) tai teoreettisissa tehtävissä. Älykkyystesteissä näiden lasten tulokset ovat verrattavissa ikätovereihinsa, mutta teoreettisissa tehtävissä on ongelmia, jotka näkyvät esimerkiksi metakognitiota vaativissa ongelmanratkaisutehtävissä. (Swanson, 1996.) Useimmissa tutkimuksissa (esim. Algozzine, & Ysseldyke,

1983; Algozzine, Whorton, & Reid, 1979; Bocian, ym, 1999; Ysseldyke, ym, 1983; Ysseldyke, ym, 1982) mitataankin juuri älykkyyden ja teoreettisten tehtävien suorittamisen välistä ristiriitaa, ja Bocianin, ym, (1999) tutkimus vahvistaakin, että älykkyyden ja suoriutumisen välinen ero on tärkein learning disabilities -diagnoosiin vaikuttava tekijä. Samuelsen ja Millerin (1985) tutkimuksessa LD-ryhmän ja yleisopetuksen oppilaiden välillä ei löydetty eroa tarkkaavaisuudessa, kun mittavälineenä käytettiin visuaalista ärsykettä tai havainnoitiin luokkahuoneessa. Tutkimuksessa ei myöskään havaittu merkkejä LD-oppilaiden kehityksellisistä viiveistä tai älykkyyden heikkoudesta verrattuna muihin oppilaisiin. (Samuels, & Milles, 1985.)

Ysseldyken tutkimusryhmä on 80-luvulla verrannut diagnosoituja learning disabilities -oppilaita muihin heikosti suoriutuviin oppilaisiin, joilla ei kuitenkaan ole LD-diagnoosia (Algozzine, & Ysseldyke, 1983; Shinn, ym, 1986; Ysseldyke, ym, 1983; Ysseldyke, ym, 1982). Näissä tutkimuksissa on osoitettu, että erityisoppilaisiksi luokitelluilla ja yleisopetuksen oppilailla on useasti koulutaidoissa suoriutumisessaan samankaltaisia ominaisuuksia, jolloin rajan asettaminen näiden kahden ryhmän välille ei välttämättä ole helppoa tai johdonmukaista. Kolmessa Ysseldyken tutkimuksessa (Shinn, ym, 1986; Ysseldyke, ym, 1983; Ysseldyke, ym, 1982) osallistujina käytettiin samoja lapsia, joista 50 oppilasta oltiin diagnosoitu learning disabilities -oppilaisiksi, ja 49 olivat heikosti suoriutuvia. Kahdessa ensimmäisessä tutkimuksessa (Ysseldyke, ym, 1983; Ysseldyke, ym, 1982) kartoitettiin oppilaiden suoriutumista testeissä, jotka mittasivat kognitiivisia ja teoreettisia taitoja, perseptuaalis-motorisia taitoja, minäkäsitystä ja käyttäytymistä. Tuloksia verrattiin heidän älykkyystesteissä saamiinsa tuloksiin. Tulosten pohjalta oppilaat luokiteltiin uudestaan joko learning disabilities -oppilaisiksi tai heikosti suoriutuviksi. Vuonna 1982 tehdyssä tutkimuksessa (Ysseldyke, ym, 1982) nämä neljäsluokkalaiset oppilaat luokiteltiin sen mukaan, paljonko heidän testeissä saadut tulokset erosivat älykkyystestin tuloksista. Tällöin keskimäärin 48 % 50 LD-oppilaasta voitiin luokitella uudestaan samalla tavalla. Heikosti suoriutuvista oppilaista voitiin keskimäärin 35 % luokitella LD-oppilaisiksi. (Ysseldyke, ym, 1982.)

Vuotta myöhemmin tehdyssä tutkimuksessa (Ysseldyke, ym, 1983) samat oppilaat luokiteltiin osittain samojen testien pohjalta sen mukaan, montako LD-diagnoosiin johtavaa kriteeriä (enintään 17) he täyttivät. LD-oppilaista voitiin keskimäärin 40 % luokitella uudelleen LD-oppilaisiksi, mikä on 8 prosenttiyksikköä vähemmän kuin vuotta aikaisemmin. Heikosti suoriutuvista oppilaista voitiin luokitella LD-oppilaisiksi yhtä suuri osuus kuin ensimmäisessä tutkimuksessa (36 %). Tutkimukseen osallistuneista oppilaista monet täyttivät LD-diagnoosin lieviä kriteereitä, kun taas selvempiä kriteereitä täytti oppilaista suhteellisen pieni määrä. Vain 8 oppilasta



99 oppilaasta ei täyttänyt yhtäkään LD-diagnoosin kriteeriä, ja näistäkin oppilaista kaksi oli aikaisemmin diagnosoitu LD-oppilaiksi. Siispä 4 % LD-oppilaista ei täyttänyt yhtään kriteeriä, jolla heitä olisi voitu diagnosoida uudestaan LD-oppilaiksi. Heikosti suoriutuvista oppilaista 88 % täytti vähintään yhden LD-diagnoosiin johtavan kriteerin. (Ysseldyke, ym, 1983.) Näissä kahdessa tutkimuksessa oppilaat luokiteltiin samojen testitulosten pohjalta erilaisin menetelmin, jolloin tulokset olivat hyvin samankaltaiset. Yli puolet LD-oppilaista voitiin luokitella heikosti suoriutuviksi oppilaiksi, kun taas monet heikosti suoriutuvat oppilaat saivat LD-diagnoosin. LD-oppilaat suoriutuivat tutkimuksessa merkittävästi ikätovereitaan heikommin ainoastaan PIAT-testissä, joka mittasi oppilaiden teoreettisia taitoja (Ysseldyke, ym, 1983; Ysseldyke, ym, 1982). Aikaisemmin saatu diagnoosi ei välttämättä kertonut oppilaiden todellisten kykyjen ja testeissä suoriutumisen välisestä erosta. Tämä osoittaa, että ainakin joissain tapauksissa koulut eivät pysty tunnistamaan kaikkia oppilaita, jotka kuuluvat LD-ryhmään, tai vaihtoehtoisesti liian monet oppilaat sijoitetaan LD-ryhmään. Joko LD-lapsien määrittelyyn liittyy huomattavia ongelmia, tai sitten oikean määritelmän löytäminen lapselle on vaikeaa.

Ysseldyken tutkimusryhmä (Shinn, ym, 1986) käytti osallistujina edelleen samoja oppilaita selvittäessään LD-oppilaiden ( $n=34$ ) eroavuutta heikosti suoriutuvista oppilaista ( $n=37$ ). Tuloksissa havaittiin, että 70 oppilaasta 62 (89 %) oltiin luokiteltu oikeaan ryhmään. Ryhmän menestyksen ja jompaan kumpaan ryhmään kuulumisen välillä oli aluksi suuri korrelaatio. Heikosti suoriutuvat oppilaat olivat tällöin kaikilla osa-alueilla (lukeminen, tavaaminen, kirjoituksen tuottaminen) merkittävästi parempia kuin LD-oppilaat. Näin ollen tulos erosi viisi vuotta aikaisemmin tehdyistä tutkimuksista (Ysseldyke, ym, 1983; Ysseldyke, ym, 1982), joissa oikein luokiteltujen oppilaiden määrä oli paljon pienempi. Shinnin, ym, (1986) tutkimuksessa selvitettiin myös sitä, miten näiden ryhmien kehitys lukemisessa, tavaamisessa ja kirjoituksen tuottamisessa poikkeavat toisistaan viiden viikon opetuksen aikana ja sen jälkeen. Tutkimuksessa havaittiin, että kirjoittamisen testeissä heikosti suoriutuvat oppilaat kirjoittivat vain ensimmäisen viikon aikana merkittävästi enemmän sanoja kuin LD-oppilaat. Kirjoitettujen sanojen määrissä ei löytynyt enää muilla viikoilla merkittäviä eroja ryhmien välillä, koska LD-oppilaat paransivat suoritustaan keskimäärin yhdellä sanalla viikossa. Sanojen lukemisessa ja tavaamisessa LD-oppilaat olivat keskimäärin 50 % heikompia kuin heikosti suoriutuvien ryhmä sekä jakson alussa että lopussa (Shinn, ym, 1986). Tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että kehitys kirjoittamisen tuottamisessa oli erilainen kuin muilla alueilla vertailtaessa ryhmiä toisiinsa. LD-ryhmän kehitys kirjoittamisessa oli viiden viikon aikana merkittävästi parempi kuin heikosti suoriutuvilla.

Myös Algozzinen ja Ysseldyken (1983) tutkimus sekä Ysseldyken, ym, (1983) artikkelin toinen tutkimus toteutettiin Ysseldyken, ym, (1982; 1983) tutkimusten mukaisesti suorittamalla jokaiselle lapselle älykkyystesti sekä teoreettisia taitoja mitaava testi. Algozzinen ja Ysseldyken (1983) tutkimuksessa osallistujat oli jaettu kahteen otosryhmään, joista ensimmäisessä oli 80 neljäsluokkalaista oppilasta. Heistä 40 oli diagnosoitu LD-oppilaiksi, ja loput 40 olivat heikosti suoriutuvia. Toisessa otosryhmässä oli 51 lasta, jotka olivat mahdollisia LD-oppilaita, ja heistä osalla oli LD-diagnoosi. Ensimmäisen ryhmän lapsille suoritettiin lisäksi käyttäytymisen arviointi sekä arvioitiin heidän visuaalis-motorisia taitojaan. (Algozzine, & Ysseldyke, 1983.) LD-luokittelun pysyvyys oli tässä tutkimuksessa huomattavasti suurempi kuin Ysseldyken, ym, (1982; 1983) tutkimuksissa, vaikka ei ylläkään samaan Shinnin, ym, (1986) tutkimuksen kanssa, jossa myös havaittiin eroja LD-oppilaiden ja heikosti suoriutuvien oppilaiden välillä. Tuloksissa nimittäin todettiin, että ensimmäisen otosryhmän 40 LD-oppilaasta määriteltiin uudestaan LD-oppilaiksi vähintään 28 oppilasta (70 %). Heikosti suoriutuvista oppilaista voitiin enintään 18 (45 %) luokitella LD-oppilaiksi, jolloin heistä heikosti suoriutuviksi oppilaiksi luokiteltiin uudestaan vähintään 22 (55 %). Keskimäärin yhteensä 63 % oppilaista oltiin luokiteltu oikein. Toisessa ryhmässä mahdollisista LD-oppilaista kuusi luokiteltiin LD-oppilaiksi, mutta näistä neljällä (67 %) ei ollut LD-diagnoosia ennestään. LD-oppilaat suoriutuivat joillakin alueilla heikommin kuin verrokkit, ja suoriutuminen oli heikompaa kuin älykkyystestit antoivat odottaa. Kuitenkin monilla heikosti suoriutuvilla oppilailla, joita ei oltu diagnosoitu LD-oppilaiksi, ilmeni myös samansuuntaisia eroja todellisten kykyjen ja suoriutumisen välillä. (Algozzine, & Ysseldyke, 1983.)

Tutkimusryhmä selvitti vuonna 1983 myös yleisopetuksessa olevien diagnosoimattomien oppilaiden ominaisuuksia. Ysseldyken, ym, (1983) tutkimuksessa havaittiin, että keskimäärin 21 % yleisopetuksen oppilaista voitiin luokitella learning disabilities -oppilaiksi. Tutkimukseen osallistui 248 oppilasta, joista 83 oli kolmasluokkalaisia, 81 viidesluokkalaisia ja 84 12-luokkalaisia. 16 % kolmasluokkalaisista, 18 % viidesluokkalaisista ja 28 % 12-luokkalaisista voitiin luokitella LD-oppilaiksi. Prosenttimäärä suurenee siis oppilaiden iän kasvaessa. (Ysseldyke, ym, 1983.) Tämä saattaa kertoa siitä, että erityistä tukea tarvitsevien lasten suoritus koulussa heikenee, mitä pidemmälle he kehittyvät ilman, että heidät tunnustetaan erityisoppilaiksi. Lisäksi tutkimuksessa 37 oppilasta (15 %) ei täyttänyt yhtään kriteeriä, jonka perusteella heitä olisi voitu arvioida LD-oppilaiksi. 68 % oppilaista täytti vähintään kaksi kriteeriä, ja 4 % (9 oppilasta) täytti vähintään kymmenen kriteeriä. (Ysseldyke, ym, 1983.) Ysseldyken tutkimusryhmän työskentely kertoo kokonaisuudessaan, että oikeiden diagnoosien vastapainona monien lasten diagnosointi saattaa olla epätark-

kaa ja perusteetonta. LD-oppilaita on vaikea erottaa muista heikosti suoriutuvista oppilaista, jolloin erityisoppilaksi luokitellut lapset eivät välttämättä eroa suurella määrällä diagnosoimattomista oppilaista.

Algozzine, ym, (1979) tutkimuksessa osoitettiin, että suuri osa erityisluokan oppilaista oli luokiteltavissa hyvin myös yleisopetuksen oppilaksi. Tutkimukseen osallistui 63 5-15 -vuotiasta erityisoppilasta, joista 17 oli yleisopetuksessa ja 46 erityisluokalla. Oppilaat, jotka olivat integroituneet yleisopetukseen, olivat aikaisemmin saaneet korkeammat pistemäärät älykkyystesteissä, teoreettisissa taidoissa sekä matematiikan testissä verrattuna erityisopetuksessa oleviin oppilaisiin. Noin 88 % yleisopetuksen oppilaista ja 80 % erityisluokan oppilaista ennustettiin olevan sijoitettuna oikein. Kuitenkin oppilaista, jotka ennustettiin olevan yleisopetuksessa, 62.5 % todella oltiin sijoitettu yleisopetukseen, ja näin ollen loput 37.5 % näistä oppilaista olivat erityisluokalla. Prosenttilukujen tarkastelussa on kuitenkin syytä ottaa huomioon ryhmien suuri kokoero. Lopulta kaikkiaan 83 % oppilaista luokiteltiin yhtenevästi sijoituksen kanssa. (Algozzine, ym, 1979.)

On myös tutkittu, miten uudelleen yleisopetukseen luokitellut oppilaat menestyvät teoreettisissa taidoissa verrattuna luokkatovereihin (Carlson, & Parshall, 1996; Shinn, Powell-Smith, Good III, & Baker, 1997). Shinn, ym, (1997) vertasivat uudelleen integroitujen lukemisen vuoksi erityisopetuksessa olleiden oppilaiden (n=23) lukemisen taitoja ja kehitystä yleisopetuksen heikosti suoriutuviin oppilaisiin (n=66). 20 erityisopetuksessa ollutta oppilasta oltiin diagnosoitu LD-oppilaksi ja lopuilla kolmella oli puheen tai kielen kehityksen häiriöitä. Ennen uudelleen integrointia erityisopetuksessa olevat oppilaat lukivat 12 sanaa heikommin minuutissa kuin heikosti suoriutuvat. Neljän viikon integroinnin jälkeen tulokset olivat samankaltaiset, joten oppilaiden suhteellinen taso verrattuna heikosti suoriutuviin oppilaisiin säilyi. Kahdeksan viikon jälkeen heikosti suoriutuvat oppilaat olivat edelleen huomattavasti parempia lukemisessa kuin erityisopetuksessa olleet oppilaat. Viikkojen 4 ja 8 välisenä aikana oli kuitenkin tapahtunut huomattavaa kehitystä kummankin ryhmän lukemisen taidoissa. (Shinn, ym, 1997.) Näin ollen voidaan päätellä, että kummatkin ryhmät hyötyvät yleisopetuksessa tapahtuvasta opetuksesta. Huolimatta aikaisemmin tehdystä luokittelusta ja oppilaiden erilaisista lähtökohdista näiden oppilaiden kohdalla menestys yleisopetuksessa oli yhtäläinen. Kaikki integroinnin aikaiset yleisopetuksen opettajat olivat sitä mieltä, että oikea sijoituspaikka oppilaille on yleisopetus, kun taas erityisopettajat halusivat 10 % oppilaista takaisin erityisopetukseen (Shinn, ym, 1997). Carlsonin ja Parshallin (1996) tutkimuksessa 483 oppilasta olivat erityisopetuksessa keskimäärin 1-4 vuotta, ja heidän siirtymisensä takaisin yleisopetukseen tapahtui todennäköisimmin 9-11-vuoden iässä. Kou-

lusaavutus arvosanojen perusteella oli parempi nuorilla kuin vanhemmilla oppilailla. Oppilaat, joilla oli puheen tai kielen kehityksen häiriöitä, menestyivät teoreettisissa taidoissa paremmin yleisopetuksessa kuin learning disabilities -oppilaat, emotionaalisesti häiriintyneet tai muut erityisoppilaat. (Carlson, & Parshall, 1996.) Carlsonin ja Parshallin (1996) tutkimuksessa selvisi myös erityisopetuksen pitkän ajallisen keston vaikuttavan negatiivisesti oppilaiden saavutuksiin yleisopetuksessa. Merkittävintä tutkimuksessa oli kuitenkin tieto siitä, että 483 uudelleen erityisopetukseen palanneesta oppilaasta 242 saivat eri diagnoosin kuin aikaisemmin. Eniten muutosta tapahtui puheen tai kielen kehityksen häiriöistä learning disabilities -ryhmään. (Carlson, & Parshall, 1996.) Tämä saattaa johtua luokitteluperusteiden muuttumisesta niiden vuosien aikana, jolloin oppilaat olivat yleisopetuksessa.

### 2.3 Opettajien käsitykset siirtojen ennustajina

Eräs merkittävästi oppilaiden siirtoprosesseihin vaikuttava tekijä on opettajien uskomukset ja tiedot oppilaiden yksilöllisistä eroista sekä suvaitsevaisuus erilaisia oppijoita kohtaan (Christenson, Ysseldyke, & Algozzine, 1982). Opetuksen häiritseminen ja oppimisen vaikeudet ovat selvimmän niitä perusteita, joiden pohjalta opettajat suosittelevat oppilaalle erillistä erityisopetusta. Mamlinin ja Harrisin (1998) tutkimuksessa opettajat suosittelivat erityisopetukseen enimmäkseen oppilaita, joilla oli sosiaalisia ongelmia tai käyttäytymishäiriöitä. Oppimisvaikeudet jäivät selvästi toiseksi siirtoja ennustettaessa. (Mamlin, & Harris, 1998.) Soodakin ja Podellin (1993) mukaan opettajat haluavat siirtää erityisluokille enimmäkseen sellaisia oppilaita, joilla on sekä käyttäytymisongelmia että oppimisvaikeuksia (Soodak, & Podell, 1993). Mobergin (1998) tekemässä tutkimuksessa 5 % luokanopettajista olivat valmiita hyväksymään luokkaansa käyttäytymishäiriöisen oppilaan (Moberg, 1998). Jos opettaja määrittelee mahdolliset ongelmat oppilaan ongelmiksi, silloin oppilaaseen kohdistetaan toimenpiteitä, eli esimerkiksi siirretään erityisopetukseen. Sen sijaan, että ongelmat kohdattaisiin oppilaan ongelmina, toisenlainen ongelmien määrittely, kuten ongelmien kohtaaminen ympäristön ongelmina, voisi johtaa toisenlaisiin seurauksiin. (Naukkarinen, 1998.)

Opettajien uskomukset omiin kykyihinsä opettajina saattavat vaikuttaa työkentelyyn sellaisten oppilaiden kanssa, joilla on oppimis- ja käyttäytymisongelmia (Brownell, & Pajares, 1999; Soodak, & Podell, 1993). Soodakin ja Podellin (1993) tutkimuksessa luokanopettajat, jotka uskoivat omiin kykyihinsä ja tehokkuuteensa, suosittelivat erityistä tukea tarvitseville lapsille useammin opiskelua yleisopetuksessa kuin luokanopettajat, joilla oli alhaisempi itseluottamus. Erityisopettajien koh-

dalla uskomukset omiin kykyihin eivät vaikuttaneet siihen, millaista sijoitusta kullekin oppilaalle erityisopettajat suosittelivat. (Soodak, & Podell, 1993.) Brownellin ja Pajaresin (1999) tutkimuksessa 200 yläasteen opettajaa arvioivat omasta työstään asioita, joiden oletettiin aiempien tutkimusten perusteella vaikuttavan opettajien tehokkuuteen ja menestykseen erityisoppilaiden opettamisessa. Aineisto osoitti, että erityisesti uskomuksilla omaan tehokkuuteen, erityisopettajien kanssa tehdyllä yhteistyöllä, integraatioon annetulla tuella, oppilaiden taloudellisella asemalla ja yleisopetuksen opettajien kanssa tehtävällä yhteistyöllä oli merkittävä yhteys opettajien mielipiteisiin menestymisestään. Opettajilla, jotka osallistuivat työyhteisön sisäiseen koulutukseen ja saivat rehtorilta tukea integraatioasiassa, havaittiin enemmän yhteistyötä sekä erityisopettajien että yleisopetuksen opettajien kanssa. (Brownell, & Pajares, 1999.) Tutkimus osoittaa, että opettajien mielipiteisiin ja asenteisiin voidaan vaikuttaa, vaikka ne ovatkin usein melko pysyviä ja siksi vaikeasti muutettavia (Sahlberg, 1998). Monet tutkimuksessa opettajien uskomuksiin ja sitä kautta tehokkuuteen vaikuttaneista seikoista voidaan huomioida koulukohtaisesti, ja jo pelkästään informaation kulku ja opettajien yhteistyö saattavat auttaa tehokkaampaan opetukseen. Tutkimusten mukaan yleisopetuksen opettajat tarvitsevat eniten tietoa erityisoppilaiden oppimistarpeista, opetussuunnitelmista ja käyttäytymisen hallinnasta, jotta he saisivat varmuutta opettaa erityistä tukea tarvitsevia oppilaita. (Brownell, & Pajares, 1999; Soodak, & Podell, 1993). Haring, ym, (1992) toteavat myös artikkelissaan, että opettajien odotukset ja suhtautuminen vaikuttavat oppilaan toimintaan. Jotkut oppilaiden kanssa työskentelevät henkilöt saattavat odottaa erityisoppilalta vähemmän kuin muilta oppilailta, jolloin saavutukset jäävät potentiaalista suoritusta vähäisemmiksi. Gutermanin (1995) tutkimuksessa erityisluokalla olevat oppilaat kokivat opetuksen tehottomaksi, koska heille ei asetettu riittävän korkeita tavoitteita (Guterman, 1995). Myös oppilaiden vanhemmat toivovat lapselleen asiantuntevaa, tukevaa ja yhteistyökykyistä opettajaa (Lange, & Ysseldyke, 1998). Gansin (1987) tutkimuksessa erityis- tai luokanopettajien uskomukset omiin taitoihin eivät kuitenkaan vaikuttaneet kummassakaan ryhmässä heidän halukkuuteensa opettaa erityisoppilaita.

Adamsin, Swainin, & Clarkin (2000) artikkelissa todettiin erityisopettajien suhtautuvan eri tavalla oppilaisiin riippuen siitä, millaisia oppimisvaikeuksia heillä on. Opettajat suhtautuivat oppilaisiin, joilla oli lievempiä oppimisvaikeuksia, paljon positiivisemmin ja määrittelivät heidän käyttäytymisensä olevan suurin ongelma. Oppilailla, joilla oli vaikeita ja monenlaisia oppimisvaikeuksia, mainittiin fyysiset ongelmat merkittävimmiten haitaksi oppimisessa. Opettajat kuvailivat suhdettaan oppilaisiin myös eri tavoin: vaikeampien oppimisvaikeuksien oppilaisiin läheiseksi ja

lievempiin etäiseksi. Tutkimuksessa havaittiin kaksi hyvin erilaista oppimisympäristöä. Vaikeampien oppimisvaikeuksisten lasten ympäristö oli paljon vähemmän formaalinen, ja siellä oppiminen oli kokemista ja yhteistyötä. Ilmapiiri oli avoin ja joustava. Toinen ryhmä oli paljon formaalisempi ja perinteisempi. (Adams, ym, 2000.) Gansin (1987) tutkimuksessa todettiin, että yleisopetuksen opettajien (n=105) sekä erityisopettajien (n= 133) halukkuuteen opettaa erityistä tukea tarvitsevia oppilaita merkittävimpänä tekijänä oli kummallakin opettajaryhmällä erityisoppilaiden erilaisten vammojen määrä (Gans, 1987).

Erytisopetussiirtoon vaikuttavat oppilaan opetukselliset erityistarpeet ja päätöksen tekevien asiantuntijoiden näkemykset siitä, mikä on paras mahdollinen ratkaisu oppilaille saada tarpeitansa vastaavaa opetusta (Moberg 1982). Pfeifferin ja Naglierin (1983) tutkimuksessa kävi ilmi, että asiantuntevissa ryhmissä tehdyissä sijoituspäätöksissä ilmenee vähemmän variaatiota kuin asiantuntijoiden yksinään tekemissä arvioinneissa. Ryhmissä tehdyt arvioinnit vastasivat myös paremmin oikeita sijoituspäätöksiä. (Pfeiffer, & Naglieri, 1983.) Vaikka sijoittamispäätökset tehtäisiinkin asiantuntevasti ja harkiten, niistä seuraa usein sekä hyviä että huonoja puolia (Guterman, 1995). Vaikka Gutermanin (1995) tutkimuksessa 9 erityisluokkaopetuksessa olevaa learning disabilities -oppilasta eivät tunteneet opetusta sosiaalisesti tai akateemisesti kovinkaan tehokkaaksi, he opiskelivat kuitenkin mieluummin pienessä erityisryhmässä. Sijoituksella ei ollut juurikaan vaikutusta oppilaiden minäkuvaan, vaikka he myönsivätkin eräänlaisen leiman seuraavan heitä kavereiden keskuudessa. (Guterman, 1995.)

Aikaisemman pääosin ulkomaisen tutkimuksen perusteella voidaan päätellä, että oppilaiden luokitteluun ja sijoittamiseen eri kouluympäristöihin vaikuttavat monet seikat. Lapsen luokitteluun saattaa alkaa jo ennen kouluikää ja vaihdella monenlaisin perustein. Kouluiässä opettajat toimivat tärkeinä vaikuttajina lapsen sijoituksessa joko yleis- tai erityisopetukseen. Oppilaan oppimisvaikeuksien tai käyttäytymisongelmien johdosta tehtävissä sijoituspäätöksissä opettajat, vanhemmat ja viranomaiset saattavat kohdata monenlaisia vaikeita tilanteita. Oppilaan kannalta sopivan oppimisympäristön löytäminen on kuitenkin tärkeää, ja perusopetuslain (628/1998) mukaan oppilaan erityisopetus järjestetään mahdollisuuksien mukaan muun opetuksen yhteydessä (Perusopetuslaki 628/1998).

Suomessa oppilaiden luokittelu- ja siirtoperusteita on tutkittu vain vähän. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on täydentää ja lisätä jo olemassa olevaa tietoa erityisluokkasiirtojen koetusta tarpeesta ja oppilaiden luokitteluamisesta erityisoppilaksi. Tutkimuksessa selvitetään, miten suuressa määrin ensimmäisten luokkien opettajat katsovat oppilaidensa tarvitsevan erityisluokkaopetusta. Testin avulla sel-

vitetään, eroavatko opettajien mielestä erityisluokkaopetusta tarvitsevat oppilaat kirjoitustaidossa muista oppilaista. Lisäksi tutkitaan, löytyykö sellaisia oppilaita, jotka suoriutuvat samankaltaisesti testissä, mutta eroavat opettajan mielipiteissä. Tutkimus tuo lisää tietoa myös siitä, kuinka suurella osalla koulutiensä yleisopetuksessa aloittaneista oppilaista on oppimisvaikeuksia, ja millä tavalla opettajien siirtotoiveet liittyvät oppilaiden yksilöllisiin ominaisuuksiin.

### 3 MENETELMÄT

#### 3.1 Tutkimukseen osallistujat

*I vaihe.* Tutkimuksen ensimmäiseen vaiheeseen valittiin osallistujiksi 122 ensimmäisen luokan opettajaa Länsi-Suomen läänin (n=59) ja Etelä-Suomen läänin (n=63) alueilta. Opettajia oli Länsi-Suomen läänissä yhteensä 28 koulusta ja Etelä-Suomen läänissä yhteensä 21 koulusta. Länsi-Suomen läänissä opettajat valittiin soittamalla tutkimuspaikkakunnan sekä sen naapurikuntien suurimmille kouluille, joilta kysyttiin ensimmäisten luokkien opettajien nimiä. Lisäksi opettajien nimiä haettiin koulujen internet-sivuilta, joille mentiin kuntien internet-sivujen kautta kohdasta "palvelut" ja edelleen "opetus" tai "opiskelu". Yhdysluokkia ei otettu mukaan tutkimukseen, koska niissä oletettiin olevan suhteellisen vähän ensimmäisen luokan oppilaita. Länsi-Suomen läänistä saatiin lopulta opettajia yhdestä keskisuuresta kaupungista, yhdestä maalaiskunnasta, kahdesta pienikokoisesta kaupungista ja kahdesta kunnasta. Etelä-Suomen läänissä koulut valittiin soittamalla erään suuren kaupungin puhelinluettelossa aakkosjärjestyksessä olleiden koulujen koulusihteereille. Mikäli kukaan ei vastannut, siirryttiin aakkosjärjestyksessä seuraavaan kouluun. Koulusihteri antoi ensimmäisten luokkien opettajien nimet. Kaikille 122 opettajalle lähetettiin postissa kyselylomake marraskuussa 2001. Uusintakysely tehtiin opettajille, jotka eivät määräaikaan mennessä olleet palauttaneet kyselylomaketta.

Kyselylomakkeen palautti yhteensä 74 opettajaa, jolloin vastausprosentiksi saatiin 61 %. Vastanneista opettajista naisia oli 62 (84 %) ja miehiä 12 (16 %). Opettajien keskimääräinen ikä oli 43 vuotta, ja he olivat toimineet keskimäärin 16 vuotta opettajina. Opettajista oli muodollisesti päteviä 66 (89 %). Kyselyn palauttaneiden opettajien luokilla oli keskimäärin 20 oppilasta. Pienin luokkakoko oli kahdeksan oppilasta ja suurin 26 oppilasta. Kahdeksalta luokalta (11 %) oltiin ennen joulua siirretty yhteensä 11 oppilasta erityisopetukseen, neljä oppimisvaikeuksien,

neljä käyttäytymisongelmien ja kolme molempien vuoksi.

*II vaihe.* 35 opettajaa ilmoitti luokassaan olevan erityisluokkaopetusta tarvitsevia oppilaita, ja näihin kaikkiin yritettiin ottaa yhteyttä ensin puhelimitse. 28 opettajan kanssa sovittiin kirjoittamisen testin toteuttamisesta, ja testi lähetettiin näille opettajille tammikuussa 2002. Neljä opettajaa kieltäytyi tekemästä testiä, eikä testiä lähetetty myöskään niille opettajille, joita ei tavoitettu puhelimitse siitä huolimatta, että heille yritettiin soittaa viikon ajan joka päivä. Lisäksi otettiin yhteyttä neljään opettajaan, jotka eivät maininneet luokassaan olevan siirrettäviä oppilaita, jotta tuloksia voitaisiin vertailla. Kaikki neljä opettajaa suostuivat testin tekemiseen. Näin ollen testi lähetettiin yhteensä 32 opettajalle, joilla oli luokissaan yhteensä 663 oppilasta. Näistä opettajan mielestä erityisluokkaopetusta tarvitsi 57 oppilasta.

Opettajista kaikki teettivät testin oppilailleen. Testin teki yhteensä 626 oppilasta, joista 30 oppilaan siirtoa erityisluokalle opettajat pitivät ehkä tarpeellisena ja 15 siirtoa erityisluokalle varmasti tarpeellisena. Opettajien mainitsemia erityisoppilaita oli näin ollen mukana 45.

### 3.2 Tutkimusvälineet

*I vaihe.* Tutkimuksen ensimmäisessä vaiheessa mittavälineenä oli kyselylomake (liite 1), joka lähetettiin opettajille postissa. Taustakysymysten (kysymykset 1-6) lisäksi opettajien piti kyselyssä arvioida, onko heidän luokissaan sellaisia oppilaita, joiden siirtämistä erityisluokalle opettaja pitää varmasti tarpeellisena (kysymys 7) tai ehkä tarpeellisena (kysymys 8). Opettajat arvioivat myös, onko näiden oppilaiden mahdollisen siirtämisen perusteena oppimisvaikeudet, käyttäytymisongelmat vai molemmat.













*II vaihe.* Tutkimuksen toisen vaiheen mittavälineenä oli kirjoittamisen testi (kuva 1). Sen tarkoituksena oli selvittää, miten opettajien mainitsemat erityisluokkasiirtoja varmasti tai ehkä tarvitsevat oppilaat erosivat luokkatovereistaan kirjoitustaidossa. Testi suunniteltiin ensimmäisen luokan syyslukukauden äidinkielen oppikirjojen perusteella.

Testin ensimmäinen versio esiteltiin 23 oppilaan luokalla, jonka jälkeen sitä muokattiin riittävän hajonnan aikaansaamiseksi. Ensimmäisenä tehtävänä pysyi 8-kohtainen tavusanelu, jossa oppilaiden piti kuullun perusteella kirjoittaa tavu. Sannellut tavut olivat ai, me, ant, sum, uus, onk, seis ja tans. Tehtävä mittasi oppilaiden tavutason kirjoittamista, äänne-erottelua kuullusta tavusta ja suomen kielen tavurakenteen tuntemista. Testin ensimmäisen version toinen tehtävä poistettiin kokonaan,



1. _____ _____	2. _____ _____	3. _____ _____	4. _____ _____
5. _____ _____	6. _____ _____	7. _____ _____	8. _____ _____

Täy-den-nä.

 _____	 _____	 _____	 _____
kort-_____	_____ -mä	pu-_____ -lin	au-rin-_____
 _____	 _____	 _____	 _____
 _____	 _____	 _____	 _____

Kek-si ku-vas-ta sa-no-ja tai lau-sei-ta. Kir-joi-ta.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

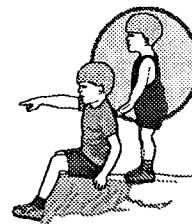
\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



Kuva 1: Kirjoittamisen testi.

ja sen tilalle vaihdettiin kolmantena ollut tehtävä hieman vaikeammaksi muunneltuna. Toisessa tehtävässä täytyi lopulta täydentää neljään sanaan tavu ja lisäksi kirjoittaa kahdeksan sanaa kuvien alle. Myös tämä tehtävä mittasi osaksi oppilaiden äänne-erottelua tavusta, ja lisäksi se mittasi kokonaisen sanan hahmottamista sekä kirjoittamista. Testiin lisättiin kolmanneksi tehtävä, jossa oppilaan piti keksiä ja kirjoittaa kuvasta taitojensa mukaisesti joko sanoja tai lyhyitä lauseita. Useat oppilaat kirjoittivat tähän tehtävään sanoja, jotka olivat melko yleisiä ja tuttuja, kuten poika, tyttö, aurinko, kivi ja housut. Tämän tehtävän avulla saatiin selville oppilaan kirjoituksen tuottamisen taso. Lisäksi testiin vaihdettiin viivojen tilalle viivastot.

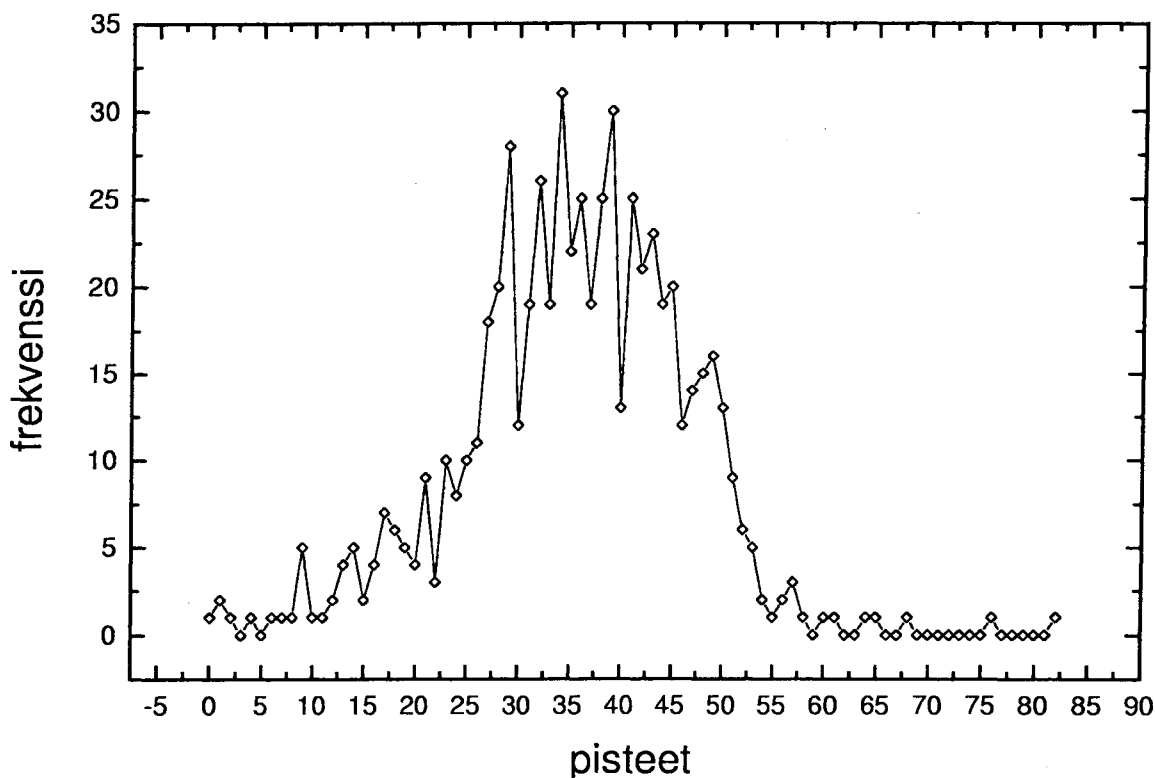
Kirjoittamisen testi pisteytettiin siten, että jokaisesta oikeasta tavusta sai yhden pisteen. Myös sanoissa olevista oikeista tavuista sai jokaisesta yhden pisteen. Toisessa tehtävässä hyväksyttiin myös oikeasta vastauksesta poikkeavat vaihtoehdot, jos oppilas oli tulkinut kuvaa ymmärrettävällä tavalla. Tällöin oikein kirjoitetusta sanasta sai kyseisen kohdan maksimipisteet. Kolmannessa tehtävässä olevasta lauseesta sai yhden lisäpisteen, jos se täytti oikeaoppisen lauseen kriteerit: verbin, ison alkukirjaimen ja pisteen. Tässä tehtävässä monta kertaa esiintyneistä samassa muodossa olevista sanoista ei saanut ensimmäisen kerran esiintymisen jälkeen enää pisteitä. Myöskään sellaisista sanoista tai lauseista ei saanut pisteitä, jotka eivät millään tavoin liittyneet kuvaan. Kahden ensimmäisen osion enimmäispistemäärä oli 27. Koko testin enimmäispistemäärää ei voitu määritellä.

Opettajat merkitsivät erityisluokalle suosittelemiensa lasten testeihin koodinumerot, jotka oli merkitty ensimmäisen vaiheen kyselyistä otettuihin kopioihin. Kyselyjen kopiot ja koodit lähetettiin opettajille testien mukana. Koodien avulla opettajan ensimmäisessä kyselyssä mainitsema oppilas pystyttiin yhdistämään oikeaan testipaperiin. Opettajille lähetettiin testien mukana myös yksityiskohtaiset ohjeet niiden suorittamisesta.

*Testin arviointia.* Sekä kyselylomake että kirjoittamisen testi analysoitiin SPSS 10.0 -ohjelmalla. Tulokset syötettiin ohjelmaan, jonka avulla laskettiin keskiarvot, keskihajonnat, mediaanit, moodit, prosentit ja frekvenssit, sekä tehtiin tarvittavat testit ja analyysit.

Keskiarvo kirjoittamisen testin pistemäärissä oli 36 pistettä, ja pistemäärät vaihtelivat nollan ja 82 pisteen välillä. Kaikkien oppilaiden saadut pistemäärät näkyvät kuvassa 2. Kirjoittamisen testin jakauma oli lähellä normaalijakaumaa.

Reliabiliteettianalyysissä kirjoittamisen testin kolmen eri osatehtävän korrelaatiot olivat tilastollisesti merkitseviä. Ensimmäisen ja toisen osion Pearsonin korrelaatiokertoimeksi saatiin 0,708 ( $p=0.01$ ), toisen ja kolmannen osion 0,426 ( $p=0.01$ )



Kuva 2: Kaikkien oppilaiden saadut pistemäärät kirjoittamisen testissä.

ja ensimmäisen ja kolmannen osion 0,341 ( $p=0.01$ ). Testin osioiden todettiin näin ollen mittaavan samaa asiaa.

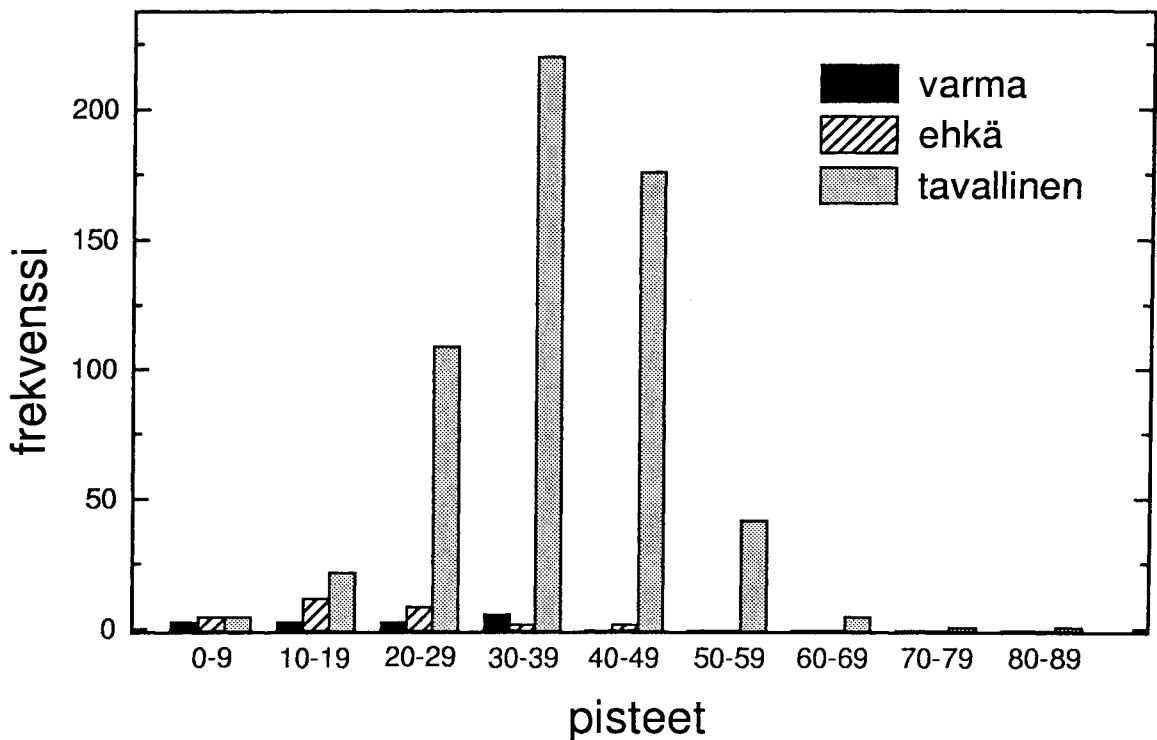
#### 4 TULOKSET

*Erityisluokalle siirretyt ja suositellut.* Kahdeksalta luokalta (11 %) oltiin ennen joulua siirretty yhteensä 11 oppilasta erityisopetukseen, neljä oppimisvaikeuksien, neljä käyttäytymisongelmien ja kolme molempien vuoksi. 1462 oppilaasta opettajat mainitsivat yhteensä 67 oppilaan (4.6 %) tarvitsevan erityisluokkaopetusta. Näistä 23 (34 %) oppilaan siirtoa opettajat pitivät varmasti tarpeellisena ja 44 (66 %) oppilaan siirtoa ehkä tarpeellisena. Opettajien mielestä siirtoa varmasti tai ehkä tarvitsevia oppilaita oli 74 luokasta yhteensä 35 (47 %) luokalla.

Opettajien mielestä siirtoa varmasti tarvitsevista 23 oppilaasta 11 (48 %) oppilaalla mainittiin syyksi oppimisvaikeudet, 10 (43 %) käyttäytymisongelmat ja kahdella (9 %) oppilaalla molemmat. Opettajien mielestä siirtoa ehkä tarvitsevista 44 oppilaasta 20 oppilaalla (45 %) mainittiin oppimisvaikeudet, 18 (41 %) käyttäy-

tymisongelmat ja kuudella (14 %) oppilaalla molemmat. Opettajien mainitsemista oppilaista yhteensä 31 (46 %) oli siis oppimisvaikeuksia, 28 (42 %) käyttäytymisongelmia ja kahdeksalla (12 %) oppilaalla molempia.

*Kirjoitustaitojen yhteys erityisluokkasuosituksiin.* Kirjoittamisen testin teki 626 oppilasta, joista opettajat mainitsivat 30 (5 %) oppilaan ehkä tarvitsevan erityisluokkaopetusta ja 15 (2 %) oppilaan tarvitsevan sitä varmasti. Näin ollen oppilaista oli opettajien mainitsemia erityisoppilaita 45 (7 %). Koko testin keskiarvoksi saatiin 36 pistettä.



Kuva 3: Opettajien mielestä erityisluokkaopetusta varmasti tarvitsevien oppilaiden (varma), ehkä tarvitsevien (ehkä) ja oppilaiden, joita ei mainittu erityisluokkaopetusta tarvitseviksi (tavallinen) saadut pistemäärät.

Opettajien mielestä erityisopetusta varmasti tarvitsevien oppilaiden (varma), ehkä tarvitsevien (ehkä), sekä oppilaiden, joita opettajat eivät suositelleet erityisluokille (tavallinen), kirjoittamisen testistä saadut pistemäärät näkyvät kuvassa 3. Opettajien mielestä erityisluokkaopetusta varmasti tarvitsevilla oppilailla keskiarvo oli 24 pistettä. Näillä oppilailla pisteet vaihtelivat nollan ja 36 välillä. Niillä oppilailla, jotka ehkä tarvitsivat opettajien mielestä erityisluokkaopetusta, koko testin keskiarvo oli 19 pistettä, ja pistemäärät vaihtelivat yhden ja 48 välillä. Oppilaila, jotka eivät opettajien mielestä tarvitse erityisluokkaopetusta, keskiarvo oli 37,

jolloin pistemäärät vaihtelivat seitsemän ja 82 välillä. Kuitenkin opettajien mielestä erityisluokkaopetusta tarvitsevien oppilaiden korkein pistemäärä kirjoittamisen testissä oli 48 pistettä (erityisluokkaopetusta ehkä tarvitseva oppilas), joka on 11 pistettä tavallisten oppilaiden keskiarvon yläpuolella.

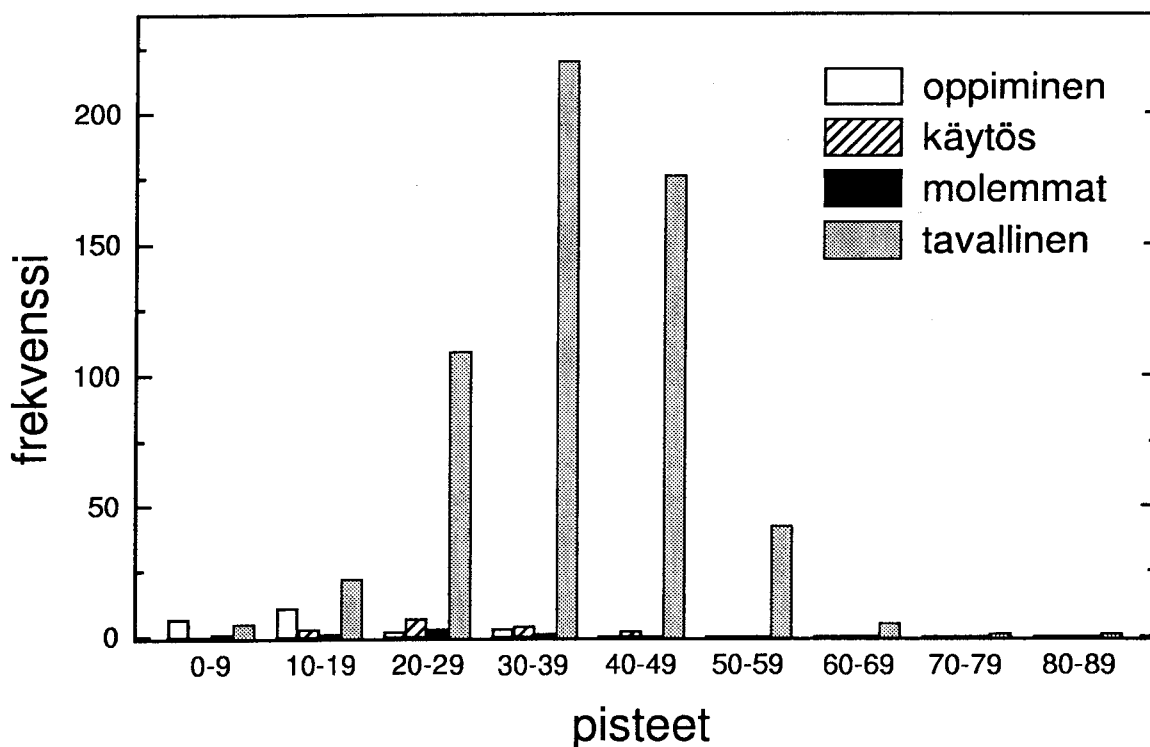
Varianssien yhtäsuuruustestissä havaittiin, että tavallisten oppilaiden sekä erityisopetukseen ehkä tai varmasti suositelluiden oppilaiden pistemäärien varianssit eivät poikkea toisistaan ( $p=0.296$ ). Varianssianalyysin perusteella todettiin, että ryhmien välillä oli tilastollisesti merkitseviä eroja,  $F(2,623)=53,18$ ,  $p=0.000$ . Tavallisten oppilaiden sekä erityisluokille ehkä tai varmasti suositelluiden oppilaiden varianssianalyysi on esitetty taulukossa 1.

Taulukko 1: *Tavallisten oppilaiden sekä erityisluokille ehkä tai varmasti suositelluiden oppilaiden varianssianalyysi.*

ryhmä	N	keskiarvo	SD
tavalliset	581	36,8	10,0
ehkä siirrettävät	30	19,4	11,3
varmasti siirrettävät	15	23,5	11,8
yht.	626	35,6	10,9
eroavat toisistaan, $F(2,623)=53,18$ , $p=0.000$ .			

Tavallisten oppilaiden, ehkä siirrettävien oppilaiden, ja varmasti opettajien mielestä siirrettävien oppilaiden ryhmiä verrattiin Scheffen testillä. Keskiarvoja analysoitaessa havaittiin, että oppilaat, joita opettajat eivät olleet maininneet erityisluokkaopetusta tarvitseviksi, saivat testissä korkeammat pisteet, ja tulokset erosivat erittäin merkitsevästi opettajien mielestä ehkä tai varmasti erityisluokkaopetusta tarvitsevistä oppilaista ( $p=0.000$ ). Opettajien mainitsemat ehkä tai varmasti erityisluokkaopetusta tarvitsevat oppilaat eivät eronneet toisistaan kirjoittamisen testissä ( $p=0.433$ ).

Testin tehneistä opettajien mainitsemista erityisluokkaopetusta tarvitsevasta 45 oppilaasta 23 oli oppimisvaikeuksia, 16 käyttäytymisongelmia ja kuudella oppilaalla molempia. Opettajien mielestä erityisluokkaopetusta tarvitsevilla lapsilla, joilla oli pelkästään oppimisvaikeuksia, kirjoittamisen testin keskiarvo oli 15 pistettä, ja pisteet vaihtelivat nollan ja 36 välillä. Jos oppilaalla oli mainittu pelkästään käyttäytymisongelmat, keskiarvoksi saatiin 28 pistettä, jolloin pisteet vaihtelivat 13 ja 48 välillä. Jos oppilaalla oltiin mainittu sekä oppimisvaikeudet että käyttäytymisongelmat, keskiarvo oli 24 pistettä, ja pisteet vaihtelivat yhdeksän ja 36 välillä.



Kuva 4: Oppilaiden, joilla opettajat mainitsivat olevan oppimisvaikeuksia (oppiminen), käyttäytymisongemia (käytös) tai molempia (molemmat), sekä tavallisten oppilaiden (tavallinen) saadut pistemäärät kirjoittamisen testissä.

Näiden ryhmien saadut pistemäärät näkyvät kuvassa 4.

T-testillä todettiin, että oppilaiden, joilla oli pelkästään oppimisvaikeuksia, tulos erosi erittäin merkitsevästi niiden oppilaiden tuloksista, joilla oli mainittu pelkästään käyttäytymisongelmat,  $p=0.000$ .

Varianssien yhtäsuuruustestissä todettiin, että näiden neljän ryhmän pistemäärien varianssit eivät myöskään poikkea toisistaan ( $p=0.974$ ), ja varianssianalyysissä näiden ryhmien kirjoittamisen testin keskiarvoissa oli tilastollisesti merkitseviä eroja,  $F(3,622)=41,00$ ,  $p=0.000$ . Opettajien mainitsemien syiden varianssianalyysi on esitetty taulukossa 2.

Myös näitä neljää ryhmää verrattiin toisiinsa Scheffen testillä. Tulokset erosivat toisistaan erittäin merkitsevästi. Oppilaat, joilla oli käyttäytymisongelmia, saivat testistä korkeammat pistemäärät kuin oppilaat, joilla mainittiin olevan oppimisvaikeuksia ( $p=0.002$ ). Oppilaat, joilla opettajat olivat maininneet sekä oppimisvaikeuksia että käyttäytymisongelmia, eivät eronneet oppilaista, joilla oli pelkästään oppimisvaikeuksia ( $p=0.266$ ) tai käyttäytymisongelmia ( $p=0.905$ ).

Erotteluanalyysiä käytettiin etsiessä kullekin oppilaalle todennäköisin ryhmän jäsenyys (Saloviita, 1998). Kaikkien oppilaiden erotteluanalyysissä yksi erotteluar-

Taulukko 2: Opettajien mainitsevien syiden sekä tavallisten oppilaiden varianssianalyysi.

ryhmä	N	keskiarvo	SD
tavallinen	581	36,8	10,0
oppiminen	23	15,0	10,5
käytös	16	27,8	9,6
molemmat	6	24,2	9,4
yht.	626	35,6	10,9

eroavat toisistaan,  $F(3,622)=41,00$ ,  $p=0.000$ .

Taulukko 3: Opettajien mielestä tavallisten oppilaiden sekä varmasti tai ehkä erityisluokkasiirtoa tarvitsevien oppilaiden oikein luokittelemisen määrät.

Ennustettu luokittelu

	OPPILAS	tavallinen	varma	ehkä	yht.
Opettajien luokittelu	tavallinen	433	108	40	581
	varma	6	3	6	15
	ehkä	4	9	17	30
	tavallinen %	74,5	18,6	6,9	100,0
	varma %	40,0	20,0	40,0	100,0
	ehkä %	13,3	30,0	56,7	100,0

vo oli tilastollisesti merkitsevä. Wilksin lambda-arvoksi saatiin 0.854,  $\chi^2(2)=98.201$ ,  $p=0.000$ . Taulukossa 3 nähdään oikein luokiteltujen oppilaiden määrät, jolloin kaikkiaan 72.4 % kaikista oppilaista opettajat olivat luokitelleet oikein. Kuitenkin tavallisten oppilaiden, erityisopetukseen varmasti sekä ehkä suositellujen oppilaiden ryhmien sisällä oli huomattavaa hajontaa. Taulukosta 3 nähdään, että erityisopetukseen varmasti suositelluista oppilaista 40.0 % ennustettiin kuuluvan tavallisten oppilaiden joukkoon, ja 20.0 % opettajien arvioimaan ryhmään. Erityisopetukseen ehkä suositelluista oppilaista 56.7 % ennustettiin kuuluvan samaan ryhmään opettajien luokittelun kanssa.

Oppilailta, joilla opettajat mainitsivat olevan oppimisvaikeuksia, Wilksin lambda-arvoksi saatiin 0.851,  $\chi^2(2)=97.253$ ,  $p=0.000$ . Taulukossa 4 nähdään näiden oppilaiden oikein luokittelemisen määrät. Oppilaista, joilla opettajat mainitsivat olevan oppimisvaikeuksia, 82.6 % oltiin luokiteltu oikein. Erityisoppilaiksi varmasti suosi-

Taulukko 4: *Oppilaiden, joilla mainittiin olevan oppimisvaikeuksia, oikein luokittelamisen määrät.*

Ennustettu luokittelu

	OPPILAS	tavallinen	varma	ehkä	yht.
Opettajien luokittelu	tavallinen	489	80	12	581
	varma	3	1	4	8
	ehkä	1	5	9	15
	tavallinen %	84,2	13,8	2,1	100,0
	varma %	37,5	12,5	50,0	100,0
	ehkä %	6,7	33,3	60,0	100,0

telluista oppilaista 12.5 % ja ehkä suositelluista 60.0 % oltiin luokiteltu oikein.

Myös tutkimuksen luokat erosivat merkitsevästi toisistaan kirjoittamisen testissä, ja luokkien keskiarvot vaihtelivat 28 pisteen ja 48 pisteen välillä. Länsi-Suomen läänin luokkien keskiarvoissa havaittiin enemmän vaihtelua kuin Etelä-Suomen läänin kouluissa.

## 5 JOHTOPÄÄTÖKSET

Tutkimuksen ensimmäisessä vaiheessa melkein puolella (47 %) luokista oli opettajien mainitsemia erityisluokkaopetusta tarvitsevia oppilaita huolimatta siitä, että osa oppilaista otetaan erityisopetukseen ennen koulun alkua, ja osasta tutkimukseen osallistuneista luokista oli jo siirretty oppilaita erityisluokille syksyn 2001 aikana. Ensimmäisten luokkien oppilaista yleisopetuksessa ilmeni opettajien mielestä olevan 4.6 % erityisoppilaita, joten keskimäärin 20 oppilaan luokissa olisi siis jokaisessa melkein yksi (0.92) erityisoppilas. Prosenttiluku on huomattavasti pienempi kuin Ysseldyken, ym, (1983) tutkimuksessa, jossa yleisopetuksessa todettiin olevan keskimäärin 21 % LD-oppilaita. Ysseldyken tutkimuksessa ei ollut mukana ensimmäisen luokan oppilaita, mutta kolmannella luokalla luku oli 16 %. (Ysseldyke, ym, 1983.) Toisaalta Ysseldyken, ym, (1983) tutkimuksessa teetettiin oppilaille LD:tä diagnosoivia testejä, kun taas tässä tutkimuksessa kysyttiin opettajien mielipiteitä oppilaistaan. Opettajien mielipiteet ovat kuitenkin todennäköisesti koostuneet erilaisista testeistä, kokeista sekä opettajien havainnoista luokassa, joiden perusteella



opettajat arvioivat oppilaidensa suoriutumista yleisopetuksessa verrattuna erityisopetuksen antamiin mahdollisuuksiin.

Opettajat mainitsivat tutkimuksessa luokissaan olevan enemmän sellaisia oppilaita, jotka pitäisi ehkä siirtää erityisluokalle, kuin sellaisia, jotka olivat varmasti erityisluokkaopetuksen tarpeessa. Näiden kahden ryhmän suoriutumisessa kirjoittamisen testissä ei kuitenkaan löydetty merkittäviä eroja. Tämä kuvastaa siirtoprosessin monivaiheisuutta. Vaikka opettajat ovat merkittävänä tekijänä päätettäessä oppilaan sijoituksista, ei opettaja kuitenkaan välttämättä yksin voi väittää oppilaan tarvitsevan siirtoa erityisluokalle. Opettajat pyrkivät siihen, että yhteisymmärrys kasvatustavoitteista löydetään koulun ja kodin välillä, jolloin voidaan yhteistyöllä yhdistää lapseen kohdistuvat toimenpiteet. Näin pahoja ristiriitoja eri osapuolten välillä ei pääse syntymään. (Määttä, 1996.) Opettaja saattaa tehdä vanhemmille ennemminkin päätelmiä ja ehdotuksia, eikä niinkään toimi ehdottomana auktoriteettina heille. Opettajalla saattaa olla myös tunne omasta riittämättömyydestä jonkin oppilaan kohdalla, jolloin hän ei ole varma, onko oppilaan siirtäminen pois luokasta oikea ratkaisu, vai saataisiinko muilla tukitoimilla tilanne korjattua enemmän oppilaan eduksi. Joidenkin oppilaiden kohdalla opettaja on saattanut etsiä tilanteeseen ratkaisua muilla tavoin, jotkut opettajat saattavat puolestaan pitää erityisopetukseen siirtämistä ensimmäisenä ja ainoana vaihtoehtona.

Prosentuaalisesti siirtoja varmasti ja ehkä tarvitsevilla oppilailla siirtojen syyt olivat tässä tutkimuksessa lähellä toisiaan. Kolmella prosentilla ensimmäisen luokan oppilaista oli sellaisia oppimisvaikeuksia, joiden perusteella opettajat suosittelivat heille erityisluokkaopetusta. Tässä tutkimuksessa opettajat halusivat siirtää erityisopetukseen vähän enemmän oppilaita, joilla on oppimisvaikeuksia, verrattuna käyttäytymisongelmiin. Näin ollen yleisopetuksen opettajilla ei välttämättä ole aikaa ja asiantuntemusta kohdata oppilaiden oppimisvaikeuksia, eikä välttämättä myöskään käyttäytymisongelmia. Brownellin ja Pajaresin (1999) tutkimuksen mukaan opettajat tarvitsevat enemmän yhteistyötä kollegoidensa kanssa sekä tukea kohdata oppilaiden yksilöllisiä ominaisuuksia, jotta he kykenisivät paremmin vastaamaan oppilaidensa tarpeisiin (Brownell, & Pajares, 1999). Mamlinin ja Harrisin (1998) tutkimuksessa tulos oli erilainen tähän tutkimukseen verrattuna: opettajat halusivat siirtää luokistaan erityisesti sellaisia oppilaita, joilla oli käyttäytymisongelmia (Mamlin, & Harris, 1998). Käyttäytymisongelmia saatetaan pitää ylivoimaisina esteinä yleisopetuksessa oppimiselle nimenomaan sen vuoksi, että vilkas tai käyttäytymiseltään poikkeava lapsi häiritsee muita oppilaita, joiden oppiminen ja asioissa eteneminen kärsii yhden tai kahden oppilaan vuoksi. Tällaista ongelmaa ei oppimisvaikeuksien kohdalla ole.

Soodakin ja Podellin (1993) mukaan opettajat halusivat siirtää erityisluokille enimmäkseen sellaisia oppilaita, joilla oli sekä käyttäytymisongelmia että oppimisvaikeuksia (Soodak, & Podell, 1993). Tässä tutkimuksessa opettajien mainitsemista oppilaista yhteensä 31 (46 %) oli oppimisvaikeuksia, 28 (42 %) käyttäytymisongelmia ja vain kahdeksalla (12 %) oppilaalla molempia. Yllättävää kuitenkin oli se, että opettajien mielestä siirtoja varmasti tarvitsevista oppilaista yhdeksällä prosentilla oli sekä oppimisvaikeuksia että käyttäytymisongelmia, kun taas siirtoa ehkä tarvitsevilla kumpiakkin oli 14 %:lla. Suhteellisen pienellä osalla kaikista oppilaista (0.5 %) opettajat mainitsivat sekä oppimisvaikeuksia että käyttäytymisongelmia.

Erityisoppilaaksi molempien syiden perusteella mainitut oppilaat suoriutuivat kirjoittamisen testistä kuitenkin kohtuullisen hyvin. Pistemäärät vaihtelivat yhdeksän ja 36 välillä, eli paras tulos oli koko testin keskiarvopistemäärä. Saattaa olla, että tällaiset oppilaat opiskelevat luokissa, joissa taso on yleistä korkeampi, jolloin he erottuvat joukosta, vaikka valtakunnallisesti suoriutuisivatkin testistä ikätasoaan vastaavasti. Jossakin toisessa luokassa ja oppimisympäristössä saattaa tällainen oppilas erottua edukseen opettajan silmissä. Toisaalta voi olla, että oppimisvaikeudet eivät tulleet ilmi juuri kirjoittamisen testissä, tai tällä tavalla laaditussa testissä.

Erotteluanalyyseissä opettajat luokittelivat 72 % oppilaista oikein. Luku on melko suuri verrattuna Ysseldyken tutkimusryhmän saamiin tuloksiin (Algozzine, & Ysseldyke, 1983; Shinn, ym, 1986; Ysseldyke, ym, 1983; Ysseldyke, ym, 1982). Toisaalta suuren osan oppilaista (28 %) opettajat luokittelivat eri ryhmään, kuin mitä kirjoittamisen testin tuloksella voitaisiin päätellä. Lisäksi hajonta ryhmien sisällä oli suuri, ja varmasti erityisopetukseen suositeltujen oppilaiden oikein luokittelun määrä oli vain 20 %. Opettajien mielestä varmasti erityisopetusta tarvitsevista oppilaista 40 % ja ehkä tarvitsevista oppilaista 13 % ennustettiin kuuluvaksi tavallisten oppilaiden ryhmään kirjoittamisen testin perusteella. Oikein luokiteltujen oppilaiden määrä niillä oppilailla, joilla opettajat mainitsivat olevan pelkästään oppimisvaikeuksia, oli vähän suurempi (83 %). Tällöinkin opettajien mielestä varmasti erityisluokkaopetusta tarvitsevista oppilaista ennakoitiin kuuluvan kyseiseen ryhmään vain 13 %. Näin ollen opettajien mielestä oppilaiden suurimmat oppimisvaikeudet eivät testissä näkyneet. Saattaa joissakin tapauksissa olla myös niin, että isoissa luokissa oppilaan kehitys tai taitojen nopea vaihtelevuus ovat jääneet huomaamatta, ja opettaja arvioi oppilastaan eri tavalla, kuin mitä taidot antaisivat olettaa. Voi myös olla, että oppilaan taidot vaihtelevat tehtävästä, ja mielialasta, toiseen.

Kirjoittamisen testissä suoriutuivat huomattavasti paremmin ne oppilaat, joita opettajat eivät olleet maininneet erityisluokkaopetusta tarvitseviksi oppilaiksi verrattuna mainittuihin oppilaisiin. Näin ollen kirjoitustaito on merkittävä tekijä en-

nustettaessa opettajan halukkuutta siirtää oppilas erityisopetukseen, vaikka hajonta testipistemäärissä eri ryhmien sisällä olikin suuri. Luokanopettajan koulutus voisi tällöin painottua enemmän luku- ja kirjoitusvaikeuksiin, jos siten voitaisiin ehkäistä joidenkin oppilaiden siirtäminen erityisluokalle. Tieto luku- ja kirjoitusvaikeuksista auttaisi ainakin kohtaamaan oppilaiden yksilöllistä kehitystä, jolloin luokanopettaja voi itse punnita omien resurssiensa riittävyden. Olisi ensiarvoisen tärkeää, että opettaja pystyisi ymmärtämään ja tukemaan eri oppilaiden erilaisiin lähtökohtiin perustuvia ja eri tavoin eteneviä oppimisprosesseja (Oksanen, 1996). Myös varmuus omista tiedoista ja osaamisesta antaisi eväät opettaa erilaisia oppijoita.

Kirjoittamisen testistä saadut pisteet vaihtelivat suuresti. Tavusanelussa opettajille annettiin ohjeeksi odottaa jokaisen tavun jälkeen niin pitkään, että oppilaat ovat ehtineet kirjoittaa tavun. Tämä mahdollisti hitaampien oppilaiden pysymisen mukana, kun aikarajoitusta ei ollut, ja eri luokkien tuloksia voitiin paremmin vertailla keskenään. Opettajat varmistivat myös, että oppilaat olivat ymmärtäneet testin tehtävät oikein käymällä ohjeistuksen läpi oppilaiden kanssa ennen testin tekemisen aloittamista. Näin varmistettiin se, ettei oppilaiden suoriutumiseen vaikuttanut esimerkiksi lukutaidon taso tai kirjallisten ohjeiden ymmärtäminen.

Testien tekemiseen on saattanut vaikuttaa testin tekemisen ajankohta ja oppilaan henkilökohtainen tilanne. Jossakin paperissa opettaja oli maininnut oppilaalla olleen kova nälkä, kun testi oltiin tehty juuri ennen ruokailua. Oppilaat ovat myös saattaneet katsoa toisiltaan vastauksia valvojan huomaamatta. Toiset luokat olivat ehkä opetelleet kaikki suomen kielen kirjaimet jo melko aikaisin syksyllä, kun taas toisilla luokilla saattoi olla vielä vierasperäisiä kirjaimia opettelematta vuoden 2002 alussa. Kirjoittamisen testistä pyrittiin kuvien avulla laatimaan oppilaille kuitenkin mahdollisimman lyhyt sekä kokonaisuudessaan motivoiva ja miellyttävä tehtävä.

Ensimmäisen vaiheen kyselylomakkeen muoto saattoi vaikuttaa joidenkin opettajien vastaamiseen. Lomakkeessa oli tilaa vain kolmelle oppilaalle, joiden siirtoa opettaja piti varmasti tarpeellisena, ja viidelle siirtoa ehkä tarpeellisena pidetylle oppilaalle. Tämä saattoi vaikuttaa kyselylomakkeen täyttämiseen varsinkin niissä papereissa, joissa kaikki kohdat olivat käytössä.

Tässä tutkimuksessa selvitettiin kirjoitustaidon yhteyttä opettajan halukkuuteen siirtää oppilaita erityisluokalle. Opettajan halukkuuteen vaikuttavat myös monet muut tekijät, joita ei tämän tutkimuksen yhteydessä ollut mahdollista tarkemmin eritellä niiden laajuuden vuoksi. Tutkimusta tehtäessä pyrittiin ottamaan huomioon myös ensimmäisen luokan opettajien rajallinen aika ja jaksaminen, jolloin heitä vauvattiin mahdollisimman vähän. Tämän uskottiin vaikuttavan myös tutkimuksen aineiston laajuuteen, jolloin erityisopetussiirtojen laajempi kartoitus kultakin luokalta

olisi todennäköisesti vähentänyt tutkimukseen osallistuneiden opettajien ja luokkien määrää.

Kirjoitustaito on lukemisen ohella ensimmäisen luokan tärkeimpiä opeteltavia asioita, ja se havaittiin tässä tutkimuksessa erääksi merkittäväksi tekijäksi ennustettaessa opettajien halukkuutta siirtää oppilas erityisluokalle. Kirjoittaminen on kuitenkin vain yksi alue, jolla oppimisvaikeuksia saattaa esiintyä. Oppilaiden taidot saattavat vaihdella kehityksen myötä hyvinkin nopeasti (Conti-Ramsden, & Botting, 1999), ja olisi kiintoisaa tietää, miten suuressa määrin tähän tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden oppimisvaikeudet jatkuvat, vähentyvät tai enenevät kevään 2002 aikana tai toisella luokalla. Mielenkiintoista olisi myös seurata sitä, kuinka suuri osa opettajien mainitsemista erityisluokkaopetusta tarvitsevista oppilaista siirretään erityisluokalle, ja missä vaiheessa tämä tapahtuu. Tapaustutkimus olisi yksi tapa selvittää, miten yksittäisten oppilaiden taidot muuttuvat, miten siirtoprosessi etenee, ja mitkä tekijät siihen vaikuttavat. Tässä tutkimuksessa ei myöskään selvitetty osa-aikaisen erityisopetuksen tarvetta, tai sitä, kuinka paljon opettajien mainitsemat oppilaat saavat jo osa-aikaista erityisopetusta esimerkiksi kirjoittamisessa tai lukemisessa. Lapsien tausta ennen koulun käynnin aloittamista ei myöskään ollut tiedossa. Paitsi oppimisvaikeudet, opettajien mielipiteisiin oppilaista vaikuttavat myös käyttäytymisongelmat, joiden laatua ei tässä tutkimuksessa tarkemmin eritelty tai tutkittu. Jos haluttaisiin laajempi kuva opettajien halukkuudesta siirtää oppilaita erityisluokalle, tarvitsisi ehdottomasti ottaa mukaan myös käyttäytymisen laajempi tutkiminen.

## LÄHTEET

- Adams, J., Swain, J., & Clark, J. (2000). What's So Special? Teachers' Models and Their Realisation in Practise in Segregated Schools. *Disability & Society, 15*, 233-245.
- Algozzine, B., & Ysseldyke, J. (1981). Special Education Services for Normal Children: Better Safe than Sorry? *Exceptional Children, 48*, 238-243.
- Algozzine, B., & Ysseldyke, J. (1983). Learning Disabilities as a Subset of School Failure: The Over-Sophistication of a Concept. *Exceptional Children, 50*, 242-246.
- Algozzine, R., Whorton, J., & Reid, W. (1979). Special Class Exit Criteria: A Modest Beginning. *The Journal of Special Education, 13*, 131-136.
- Artiles, A. J., Aguirre-Muñoz, Z., & Abedi, J. (1998). Predicting Placement in Learning Disabilities Programs: Do Predictors Vary by Ethnic Group? *Exceptional Children, 64*, 543-559.
- Bocian, K., Beebe, M., MacMillan, D., & Gresham, F. (1999). Competing Paradigms in Learning Disabilities Classification by Schools and the Variations in the Meaning of Discrepant Achievement. *Learning Disabilities Research & Practise, 14*, 1-14.
- Brownell, M., & Pajares, F. (1999). Teacher Efficacy And Perceived Success In Mainstreaming Students With Learning And Behavior Problems. *Teacher Education and Special Education, 22*, 154-164.
- Carlson, E., & Parshall, L. (1996). Academic, Social, and Behavioral Adjustment for Students Declassified from Special Education. *Exceptional Children, 63*, 89-100.
- Christenson, S., Ysseldyke, J., & Algozzine, B. (1982). Institutional Constraints and External Pressures Influencing Referral Decisions. *Psychology in the Schools, 19*, 341-345.
- Clarizio, H., & Halgren, D. (1991). Continuity in Special Education Placements: Are Reevaluations Really Necessary? *Psychology in the Schools, 28*, 317-324.
- Conti-Ramsden, G., & Botting, N. (1999). Classification of Children with Specific Language Impairment: Longitudinal Considerations. *Journal of Speech, Language & Hearing Research, 42*, 1195-1205.
- Edgar, E., Heggelund, M., & Fischer, M. (1988). A Longitudinal Study of Graduates of Special Education Preschools: Educational Placement After Preschool. *Topics in Early Childhood Education, 8*, 61-74.

- Gans, K. D. (1987). Willingness of Regular and Special Educators to Teach Students with Handicaps. *Exceptional Children*, 54, 41-45.
- Guterman, B. (1995). The Validity of Categorial Learning Disabilities Services: The Consumer's View. *Exceptional Children*, 62, 111-124.
- Haring, K., Lovett, D., Haney, K., Algozzine, B., Smith, D., & Clarke, J. (1992). Labeling Preschoolers as Learning Disabled: A Cautionary Position. *Topics in Early Childhood Education*, 12, 151-173.
- Hautamäki, J., Lahtinen, U., Moberg, S., & Tuunainen, K. (2001). *Erityispedagogiikan perusteet*. Porvoo: WSOY.
- Johnson, V. M. (1980). Analysis of Factors Influencing Special Educational Placement Decisions. *The Journal of School Psychology*, 18, 191-202.
- Kavale, K., & Forness, S. (2000). What Definitions of Learning Disability Say and Don't Say. *Journal of Learning Disabilities*, 33, 239-258.
- Kuusela, J., Hautamäki, J., & Jahnukainen, M. (1996). Mitä, milloin ja kenelle? Erityisopetuksen virrat ja oppilaat. Teoksessa H. Blom, R. Laukkanen, A. Lindström, U. Saresma, & P. Virtanen. (toim.) *Erityisopetuksen tila*. Helsinki: Opetushallitus.
- T. Lamminmäki, & L. Meriläinen. (toim.) (1997). *Onnistunut aikalisä? Kokemuksia koululykkäyksestä*. Juva: WSOY.
- Lange, C., & Ysseldyke, J. (1998). School Choice Policies and Practices for Students with Disabilities. *Exceptional Children*, 64, 255-270.
- Linnilä, M-L. (1997). Kouluvalmius ja vanhempien asiantuntijuus. Teoksessa T. Lamminmäki, & L. Meriläinen (toim.) *Onnistunut aikalisä? Kokemuksia koululykkäyksestä*. Juva: WSOY.
- Mamlin, N., & Harris, K. (1998). Elementary Teachers' Referral to Special Education in Light of Inclusion and Prereferral: "Every Child Is Here to Learn...But Some of These Children Are in Real Trouble". *Journal of Educational Psychology*, 90, 385-396.
- S. Moberg. (toim.) (1982). *Erilaiset oppilaat*. Johdatus erityisopetukseen. Jyväskylä: Gummerus.
- Moberg, S. (1998). Erityisopetuksen ja yleisopetuksen integraatio opettajien silmin. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen, & S. Vehmas. (toim.) *Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet*. Jyväskylä: Atena.
- Mäkinen, T. (1991abc). Lastentarhanopettajat ja vanhemmat kouluun lähtövaiheessa olevien lasten kehittymisedellytysten sekä -ennusteen arvioitsijoina. Varhaisdiagnostinen seuranta- ja ennustetutkimus. Osat 1-3. Jyväskylän kaupunki. Sosiaalikeskuksen julkaisusarja, 4-6.

- Määttä, P. (1996). Perheiden kanssa tehtävä yhteistyö. Teoksessa H. Blom, R. Laukkanen, A. Lindström, U. Saresma, & P. Virtanen. (toim.) *Erityisopetuksen tila*. Helsinki: Opetushallitus.
- Määttä, P., & Lummelahti, L. (1996). Varhaiskasvatus. Teoksessa H. Blom, R. Laukkanen, A. Lindström, U. Saresma, & P. Virtanen. (toim.) *Erityisopetuksen tila*. Helsinki: Opetushallitus.
- Naukkarinen, A. (1998). Kurinalaisuutta ja taakan siirtoa - koulun oppimisvaikeudet erityiskasvatuksen tarpeen määrittäjinä. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen, & S. Vehmas. (toim.) *Poikkeava vai erityinen?* Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Jyväskylä: Atena.
- Oksanen, E. (1996). Erityisopetuksen käytänteiden arviointia. Teoksessa H. Blom, R. Laukkanen, A. Lindström, U. Saresma, & P. Virtanen. (toim.) *Erityisopetuksen tila*. Helsinki: Opetushallitus.
- Perusopetusasetus 852/1998.
- Perusopetuslaki 628/1998.
- Pfeiffer, S., & Naglieri, J. (1983). An Investigation of Multidisciplinary Team Decision-Making. *Journal of Learning Disabilities, 16*, 588-590.
- Sahlberg, P. (1998). *Opettajana koulun muutoksessa*. Porvoo: WSOY.
- Saloviita, T. (1988). *Kehitysvammaisten henkilöiden adaptiivisen käyttäytymisen rakenne ja AB-asteikon ominaisuudet*. Valtakunnallisen tutkimus- ja kokeiluyksikön julkaisuja 46/1988. Helsinki: Tutkimus- ja kokeiluyksikkö-Kehitysvamma-liitto.
- Samuels, S. J., & Miller, N. L. (1985). Failure to Find Attention Differences Between Learning Disabled and Normal Children on Classroom and Laboratory Tasks. *Exceptional Children, 51*, 358-375.
- Shinn, M., Powell-Smith, K., Good III, R., & Baker, S. (1997). The Effects of Reintegration Into General Education Reading Instruction for Students with Mild Disabilities. *Exceptional Children, 64*, 59-79.
- Shinn, M., Ysseldyke, J., Deno, S., & Tindal, G. (1986). A Comparison of Differences Between Students Labeled Learning Disabled and Low Achieving on Measures of Classroom Performance. *Journal of Learning Disabilities, 19*, 545-552.
- Singer, J., Palfrey, J., Butler, J., & Walker, D. (1989). Variation in Special Education Classification Across School Districts: How Does Where You Live Affect What You Are Labeled? *American Educational Research Journal, 26*, 261-281.
- Soodak, L., & Podell, D. (1993). Teacher Efficacy and Student Problem as Factors in Special Education Referral. *Journal of Special Education, 27*, 66-82.
- Swanson, H. (1996). Classification and Dynamic Assessment of Children with Lear-

- ning Disabilities. *Focus on Exceptional Children*, 28, 1-20.
- Taylor, H., Anselmo, M., Foreman, A., Schatschneider, C., & Angelopoulos, J. (2000). Utility of Kindergarten Teacher Judgments in Identifying Early Learning Problems. *Journal of Learning Disabilities*, 33, 200-210.
- Teisl, J., Mazzocco, M., & Myers, G. (2001). The Utility of Kindergarten Teacher Ratings for Predicting Low Academic Achievement in First Grade. *Journal of Learning Disabilities*, 34, 286-292.
- Walker, D., Singer, J., Palfrey, J., Orza, M., Wenger, M., & Butler, J. (1988). Who Leaves and Who Stays in Special Education: A 2-Year Follow-up Study. *Exceptional Children*, 54, 393-402.
- Wolman, C., Thurlow, M., & Bruininks, R. (1989). Stability of Categorical Designations for Special Education Students: A Longitudinal Study. *The Journal of Special Education*, 23, 213-222.
- Ysseldyke, J. (1987). Classification of Handicapped Students. *Handbook of Special Education. Research and Practice*, 253-271.
- Ysseldyke, J., Algozzine, B., & Epps, S. (1983). A Logical and Empirical Analysis of Current Practice in Classifying Students as Handicapped. *Exceptional Children*, 50, 160-166.
- Ysseldyke, J., Algozzine, B., Shinn, M., & McCue, M. (1982). Similarities and Differences Between Low Achievers and Students Classified Learning Disabled. *The Journal of Special Education*, 16, 73-85.





JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO  
ERITYISPEDAGOGIIKAN LAITOS

### KYSELY ERITYISLUOKKASIIRTOJEN TARPEESTA 2001

Pyydämme Sinua ystävällisesti vastaamaan seuraaviin kahdeksaan kysymykseen.

1. Opettajan nimi: \_\_\_\_\_
2. Olen ollut opettajana \_\_\_\_\_ vuotta      3. Syntymävuoteni on \_\_\_\_\_
4. Olen      1      muodollisesti pätevä      2      muodollisesti epäpätevä
5. Luokkani oppilasmäärä on \_\_\_\_\_
6. Jos luokaltasi on tänä syksynä siirretty oppilaita erityisluokalle, mikä oli siirron tärkein syy kunkin oppilaan osalta? Siirtoja on ollut \_\_\_\_\_ kappaletta

Tärkein syy:	oppimisvaikeudet	käyttäytymisongelmat	molemmat
1. oppilas			
2. oppilas			
3. oppilas			

7. Lisäksi pidän varmasti tarpeellisina seuraavia siirtoja erityisluokalle (merkitse tärkein syy)

Tärkein syy:	oppimisvaikeudet	käyttäytymisongelmat	molemmat
1. oppilas			
2. oppilas			
3. oppilas			

8. Seuraavia siirtoja erityisluokalle pidän ehkä tarpeellisina (merkitse tärkein syy)

Tärkein syy:	oppimisvaikeudet	käyttäytymisongelmat	molemmat
1. oppilas			
2. oppilas			
3. oppilas			
4. oppilas			
5. oppilas			

KIITOS VASTAAMISESTA!