

Kouluun kiinnittyminen erityisluokassa opettajan näkö- kulmasta

Lotta Miettinen & Marika Risikko

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma

Kevätlukukausi 2021

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Miettinen, Lotta & Risikko, Marika. 2021. Kouluun kiinnittyminen erityisluokassa opettajan näkökulmasta. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 75 sivua.

Kouluun kiinnittymisen käsite on alun perin muodostunut koulun keskeyttämisen tutkimuksen myötä. Kiinnittymisellä kuvataan oppilaan asennetta ja sitoutumista koulunkäyntiin. Erityisoppilaat voivat olla suuremmassa riskissä koulutuksen keskeytymiseen kouluun liittyvien haasteiden takia, ja tästä syystä tutkimuksemme kontekstiksi valikoitui erityisluokka.

Tässä tutkielmassa pyrimme selvittämään erityisopettajien käsityksiä siitä, millaista oppilaan kouluun kiinnittyminen on erityisluokassa ja millainen merkitys erityisluokalla on oppilaan kiinnittymiselle. Tutkimus oli laadullinen tutkimus, jonka aineisto koottiin eri puolilta Suomea toimivilta erityisopettajilta (n=6) teemahaastatteluina. Aineiston analyysissä hyödynnettiin sekä teoriaohjaavaa että aineistolähtöistä sisällönanalyysia.

Kouluun kiinnittyminen erityisluokassa näyttäytyi pääosin positiivisena. Erityisluokan oppilaat viihtyivät luokassaan ja osallistuivat opetukseen. Osalle toistuvat poissaolot olivat ongelma. Erityisluokan tukijärjestelmä koostui seitsemästä tuen osa-alueesta, joista tärkeimmiksi opettajien käsitysten perusteella muodostuivat opetuksen oppilaslähtöisyys sekä vuorovaikutuksen lämpimyys.

Erityisluokissa viihtyminen voi tarkoittaa opiskelutavan olevan luokkien oppilaille sopiva. Huolestuttavaa kuitenkin on se, ettei toistuviin poissaoloihin tiettyjen oppilaiden kohdalla kyetty puuttumaan. Erityisluokissa tapahtuva kiinnittymisen tuki on riittävin resurssein mahdollista järjestää myös yleisopetuksen ryhmissä. Tämä ei kuitenkaan kaikkien oppilaiden kohdalla välttämättä lisää kouluun kiinnittymistä.

Asiasanat: kouluun kiinnittyminen, luokkamuotoinen erityisopetus, erityisluokka

TIIVISTELMÄ

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	4
2	OPPILAAN KOULUUN KIINNITTYMINEN	7
	2.1 Teoreettinen kolmijako.....	7
	2.2 Miksi kiinnittyminen on tärkeää?.....	10
	2.3 Kouluun kiinnittymistä tukevat tekijät	12
3	LUOKKAMUOTOINEN ERITYISOPETUS	17
	3.1 Erityisopetuksen historia ja inklusiivinen koulu	17
	3.2 Kolmiportainen tuki	19
	3.3 Luokkamuotoinen erityisopetus oppimisympäristönä.....	20
	3.4 Kouluun kiinnittyminen erityisluokalla.....	22
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	26
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	27
	5.1 Tutkimukseen osallistujat ja aineiston keruu	27
	5.2 Aineiston analyysi	29
	5.3 Eettiset ratkaisut.....	32
6	TULOKSET	34
	6.1 Oppilaan kouluun kiinnittyminen erityisluokassa.....	34
	6.1.1 Emotionaalinen kiinnittyminen	35
	6.1.2 Kognitiivinen kiinnittyminen	37
	6.1.3 Behavioraalinen kiinnittyminen.....	39
	6.2 Erityisluokan tuki oppilaan kouluun kiinnittymiselle.....	41
	6.2.1 Oppilaslähtöiset toimintamallit	42
	6.2.2 Vuorovaikutuksen lämpimyyden.....	44

6.2.3	Koulunkäynnin pysyvyys.....	45
6.2.4	Välitön reagointi haasteisiin	46
6.2.5	Joustavat opetusjärjestelyt	47
6.2.6	Vertaisten tuki kiinnittymiselle.....	48
6.2.7	Koulun ja kodin yhteistyö.....	50
7	POHDINTA.....	52
7.1	Tulosten tarkastelu	52
7.1.1	Ensimmäinen tutkimuskysymys.....	52
7.1.2	Toinen tutkimuskysymys.....	54
7.2	Tutkimuksen luotettavuus ja rajoitukset.....	57
7.3	Johtopäätökset.....	59
7.4	Jatkotutkimushaasteet.....	60
	LÄHTEET	62
	LIITTEET.....	69

1 JOHDANTO

Suomalaisella erityisopetuksella on pitkä historia ja se on pääosin nähty positiivisena sekä arvokkaana oppilaalle. Erityisopetusta on annettu ensin erityiskouluissa kuuroille ja sokeille. Pikkuhiljaa erityisopetusta alettiin antamaan myös oppilaille, joilla oli vaikeuksia esimerkiksi lukemisessa (Takala 2010b, 45; Jahnuainen, Pösö, Kivirauma & Heinonen 2012, 13), ja nykyään erityisopetusta saakin yhä useampi oppilas. Erityisopetusta on siis merkittävästi muutettu ja laajennettu, koska yleisopetuksessa ei pystytty vastaamaan kaikkien lasten ja nuorten oppimistarpeisiin (Takala 2012b, 45). Erityisopetusta järjestetään nykypäivänä sekä täysiaikaisesti luokkamuotoisena erityisopetuksena, että osa-aikaisesti yleisopetuksen ryhmissä (Rytivaara, Pulkkinen & Takala 2012, 242). Tässä tutkimuksessa käytämme luokkamuotoisesta erityisopetuksesta lyhennettyä termiä erityisluokka.

Tutkimuksemme kannalta merkittävä yhteiskunnallinen teema liittyy kouluun kiinnittymiseen. Kouluun kiinnittyminen on prosessi, joka kuvaa oppilaan sitoutumista koulutyöhön, koulun arvoihin ja ihmisiin sekä miten hän kiintyy kouluun (Virtanen, Malinen & Haverinen 2016, 2–4). Kouluun kiinnittymisellä on havaittu olevan yhteys oppimistuloksiin (Dotterer & Lowe 2011, 1657) sekä oppilaan hyvinvointiin (Wang, Chow, Hofkens & Salmela-Aro 2014, 62.) Korkeasti kouluun kiinnittynyt oppilas on motivoitunut toimimaan koulussa oikein, ja haluaa käydä koulua. Jos oppilas on heikosti kiinnittynyt, sen on havaittu lisäävän koulun keskeytymistä (Caranfil & Robu 2017, 109–110).

Kiinnittymisen tarkastelu suomalaisessa koulujärjestelmässä varsinkin jo lähtökohtaisesti haavoittuvaisessa asemassa olevien erityisoppilaiden kohdalla on tärkeää. Jo PISA 2000 -tutkimuksessa on havaittu suomalaisten oppilaiden heikompi kiinnittyminen kouluun muihin maihin verrattuna (Linnakylä & Malin 2008, 585). Suomessa on lisäksi havaittu jo jonkin aikaa oppilaiden koulu-uupumusta. Koulu-uupumuksessa oppilas voi kokea riittämättömyyttä, väsymystä tai

kyynisyyttä koulunkäyntinsä sekä koulumenestyksensä suhteen. (Wang, Chow, Hofkens & Salmela-Aro 2015, 58). Suomessa on myös esimerkiksi havaittu oppilaiden yleisen tyytyväisyyden kouluun ja opiskeluun olevan muita maita matalampaa, ja opettajien ja oppilaiden väliset suhteet muita maita negatiivisempia (Linnakylä & Malin 2008, 384). Negatiiviset emootiot, merkityksettömyyden tunne sekä haasteet vuorovaikutussuhteissa voivat olla merkkejä suomalaisten oppilaiden heikommasta kouluun kiinnittymisestä.

Tutkimuksemme kohteeksi ja kontekstiksi valikoitui erityisluokka. Luokkamuotoisen erityisopetuksen paikka suomalaisessa peruskoulussa on ollut keskustelun alla lähivuosina ja sen tarpeellisuudesta on käyty laajempaa yhteiskunnallista keskustelua. Erityisluokkien asema on kuitenkin edelleen suomalaisessa koulujärjestelmässä vahva. Erityisluokat nähdään pääasiassa monipuolisina ja laadukkaina oppimisympäristöinä (Takala 2010b, 47). Erityisluokkien olemassaoloa on perusteltu sillä, että joskus oppilas tarvitsee yksilöllistä ohjausta, jotta hän voi saavuttaa vaaditut oppimisen tavoitteet. Tällöin pienemmässä ryhmässä opiskelu nähdään hyvänä vaihtoehtona (Takala 2010b, 55). Erityisluokissa tuen määrä on oletettavasti aina jollain tavalla suurempi kuin muissa luokissa, jolloin oppilaiden tuen tarve täyttyy. Erityisopetus onkin mahdollistanut sen, että nuoret ovat saaneet oppivelvollisuuden suoritettua (Takala 2010b, 45).

Luokkamuotoisen erityisopetuksen rinnalla inklusiivisen koulunkäynnin ajatus on noussut yhä suurempaan rooliin koulutuksen ideologiassa. Toimiva inklusio eli kaikkien oppilaiden opettaminen yhdessä, vaatii riittäviä resursseja ja tukea (Hakala & Leivo 2015, 16). Suomalainen koulujärjestelmä onkin käytännön tasolla siirtynyt inklusiiviseen suuntaan melko hitaasti (Hakala & Leivo 2015, 2). Inklusiivisen ajattelumallin mukaan on kuitenkin pohdittava, voidaanko riittävä tuki tarjota oppilaille myös yleisopetuksen ryhmissä muiden opetusjärjestelyiden avulla.

Suomessa erityisopetuksen järjestämisessä on useita alueellisia ja koulu-kohtaisia eroja, jolloin eri luokkien käytännön järjestelyt saattavat oleellisesti erota toisistaan. Jokaisella koululla on oma opetussuunnitelmansa, jonka tulee

huomioida oppilaiden erityistarpeet. Koulujen omat opetussuunnitelmat perustuvat aina valtakunnalliseen opetussuunnitelmaan. (Takala 2010b, 49.) Erityisluokat eivät ole siis keskenään samanlaisia ja arki eri erityisluokissa saattaa näyttyä toisistaan merkittävästi eroavina. Erilaisia erityisluokkia kuitenkin yhdistää pienempi oppilasmäärä, oppilaiden erityisen tuen päätös sekä opettajan ammattinimike. Näiden puitteiden sisällä luokkiin voidaan luoda hyvin vaihtelevia ja toisistaan eroavia rakenteita.

Suomalaisessa koulujärjestelmässä oppilaita määritellään edelleen sen mukaan mitä tukea heille tarjotaan. Leimaava määrittely voi pahimmassa tapauksessa estää oppilaiden kiinnittymisen kouluun sekä yhteiskuntaan. Monilla lapsilla ja nuorilla, joilla on paljon tuen tarvetta, on suurempi riski jäädä yhteiskunnan ulkopuolelle (Kuorelahti, Lappalainen & Viitanen 2012, 207). Erityisluokassa riittävä oppimisen tuki voi olla olennaista oppilaan kouluun, ja sitä myötä laajemmin yhteiskuntaan, kiinnittymisessä. Tutkimuksemme keskittyy nimenomaan erityisluokan oppilaiden kouluun kiinnittymiseen, sillä halusimme tutkielman avulla syventää ymmärrystämme erityisluokan oppilaiden kouluun kiinnittymisestä sekä siitä, millaisia keinoja luokkamuotoisella erityisopetuksella on oppilaan kouluun kiinnittymisen tuessa.

Tutkielmassa tarkastelemme ensin kouluun kiinnittymistä teoreettisen kolmijaon kautta ja pohdimme, miksi kiinnittyminen on tärkeää oppilaalle. Tämän jälkeen esittelemme luokkamuotoista erityisopetusta ja millainen rooli sillä on kouluun kiinnittymiselle. Tämän jälkeen siirrymme tutkimuksen toteuttamiseen sekä tulosten esittämiseen. Lopuksi pohdimme tarkemmin saatuja tuloksia ja luokkamuotoisen erityisopetuksen tarjoaman tuen merkityksellisyyttä oppilaan kouluun kiinnittymiselle.

2 OPPILAAN KOULUUN KIINNITTYMINEN

Kouluun kiinnittymisellä pyritään käsitteellistämään sitä, kuinka oppilaat toimivat koulussa sekä tuntevat ajattelevat siitä (Wang & Peck 2013, 1267). Kouluun kiinnittymisen tutkimus ja teoria liittyvät läheisesti koulun keskeytymistä estäviin interventioihin (Reschly & Christensen 2012, 17). Koulutuksen keskeytymisen lisäksi kiinnittyminen liittyy läheisesti myös muuhun akateemiseen suoriutumiseen (Rumberger & Rotermund 2012, 496). Kouluun kiinnittymistä on määriteltä eri tutkimuksissa eri tavoin, kuitenkin useimmiten moniulotteisena prosessina. Ulottuvuuksien määrä ja sisältö vaihtelevat tutkimusten välillä (Sciarra & Seirup 2008, 218), mutta vakiintunein määritelmä käsittää emotionaalisen, kognitiivisen ja behavioraalisten ulottuvuuksien muodostaman kolmijaon (Fredricks, Blumenfeld & Paris 2004, 60; Sciarra & Seirup 2008, 218–219; Ulmanen 2017, 18). Nämä ulottuvuudet ovat toisistaan erillisiä, mutta jatkuvasti yhteydessä toisiinsa (Wang & Holcombe 2010, 652). Kiinnittyminen ei ole staattinen tila, vaan sen intensiteetti voi vaihdella eri tilanteissa ja siihen voidaan täten vaikuttaa eri tukikeinoin (Fredricks ym. 2004, 61). Käytämme tutkimuksessamme kouluun kiinnittymisen määritelmänä tätä kolmijakoista prosessia. Seuraavaksi tarkastellaan kouluun kiinnittymisen kolmijakoa tarkemmin sekä pohditaan, miksi kouluun kiinnittyminen on tärkeää ja miten sitä voidaan tukea.

2.1 Teoreettinen kolmijako

Kouluun kiinnittymisen kolmijako tarkoittaa emotionaalista, kognitiivista ja behavioraalista tekijöistä muodostuvia ulottuvuuksia, joilla on erilaisia merkityksiä oppilaiden kokonaisvaltaiselle toiminnalle ja hyvinvoinnille (Fredricks ym. 2004).

Kouluun kiinnittymisen *emotionaalinen ulottuvuus* kuvaa oppilaan kokemuksia liittyen koulutyöhön ja kouluyhteisöön. Emotionaalisen kiinnittymisen ulottuvuus koostuu oppilaan emootioista opiskelun eri osa-alueita kohtaan (Fredricks ym. 2004, 63; Sciarra & Seirup 2008, 218), ja nämä osa-alueet voivat

liittyä opiskeluun itsessään, opettajiin tai muihin koululaisiin (Fredricks ym. 2004, 63; Virtanen, Kiuru, Lerkkanen, Poikkeus & Kuorelahti 2016, 138). Emotionaalinen kouluun kiinnittyminen sisältää myös oppilaan kokemuksen kouluyhteisöön kuulumisesta (Sciarra & Seirup 2008, 218). Emotionaalisesti vahvasti kouluun kiinnittyneen oppilaan suhtautuminen opiskelua kohtaan on myönteistä ja tällöin oppilas on innokas oppimaan uutta. Oppilas kokee koulutyön itselleen merkityksellisenä, mikä voi näkyä esimerkiksi opiskeluun uppoutumisena (Ulmanen 2017, 24). Heikko kiinnittyminen taas näkyy esimerkiksi opiskeluun liittyvinä kielteisinä tunteina, kuten ärtymyksenä, tylsistymisenä ja koulun vähätelynä. Lisäksi oppilas ei koe kuuluvansa kouluyhteisöön eikä koe saavansa opettajilta tai koulutovereilta tukea tai arvostusta. (Ulmanen 2017, 20.)

Kognitiivinen ulottuvuus käsittelee oppilaan sitoutuneisuutta opiskeluun ja oppimiseen. Kognitiivisen kiinnittymisen ulottuvuuteen sisältyy esimerkiksi oppilaan halu syventää oppimistaan ja haastaa itseään opiskelun suhteen (Fredricks ym., 2004, 63–64). Lisäksi oppilaan suhtautuminen ja asenne koulunkäyntiin ja sen tarjoamiin mahdollisuuksiin oppilaan tulevaisuudessa liittyy kiinnittymisen kognitiiviseen ulottuvuuteen (Chiu, Pong, Mori & Chow 2012). Vahvasti kognitiivisesti kiinnittynyt oppilas ei pyri pelkästään noudattamaan koulun sääntöjä ja miellyttämään opettajaansa, vaan hän aidosti kokee opiskelun itselleen tärkeäksi (Sciarra & Seirup 2008, 218–219). Kognitiivisen ulottuvuuden vahva kiinnittyminen näyttäytyy oppilaan itseohjautuvana työskentelynä ja omien oppimistavoitteiden asettamisessa (Ulmanen 2017, 20). Tällöin oppilas itse aktiivisesti pyrkii kehittämään oppimistaan. Kognitiivinen ulottuvuus sisältää siis sekä oppilaan opiskelun työskentelyn että ajattelun malleja. Heikko kiinnittyminen kognitiivisessa ulottuvuudessa kuvailee esimerkiksi tilannetta, jossa oppilaan työskentely on ulkoapäin ohjattua ja työskentelyssä ei ole oppilaan omaa sinnikkyyttä. Oppilas myös käyttää opiskelussaan pinnallisia oppimisstrategioita. (Ulmanen 2017, 20.)

Behavioaraalinen ulottuvuus kuvaa oppilaan toimintaa käyttäytymisen tasolla (Fredricks ym. 2004, 62). Kiinnittymisen behavioaraalinen ulottuvuus käsittelee

oppilaan osallistumista ja työskentelyä oppituntien aikana, oppilaan halua toimia koulun sääntöjen mukaisesti sekä osallistua myös muuhun oppituntien ulkopuoliseen koulun toimintaan (Fredricks ym. 2004, 62; Sciarra & Seirup 2008; Virtanen ym. 2016, 3). Behavioraalisen ulottuvuuden havainnoiminen on monin tavoin helpompaa kuin muiden ulottuvuuksien, sillä behavioraalinen kiinnittyminen käsittelee oppilaan ulkoista toimintaa. Vahva behavioraalinen kiinnittyminen näkyy oppilaan toiminnassa opiskeluun aktiivisena osallistumisena, koulun sääntöjen noudattamisena sekä koulunkäynnin säännöllisyytenä (Virtanen ym. 2016, 138). Vahva behavioraalinen kiinnittyminen voi näkyä myös esimerkiksi korkeampina kouluarvosanoja, sillä oppilas osallistuu oppituntien toimintaan aktiivisesti (Fredricks ym. 2004, 70–71). Heikosti kouluun kiinnittynyt oppilas taas laiminlyö opintojaan esimerkiksi jättämällä tehtäviä tekemättä tai luovuttamalla kohtuuttoman helposti. Oppilas myös toiminnallaan kapinoi koulun yhteisiä sääntöjä ja normeja vastaan esimerkiksi käyttäytymällä häiritsevästi tai olemalla jatkuvasti poissa oppitunneilta. (Ulmanen 2017, 20.)

Kouluun kiinnittymisen vaikutuksia tutkittaessa on huomioitava eri ulottuvuuksien välisten suhteiden vuorovaikutus. Koulussa viihtyvä ja menestyvä oppilas useimmiten osallistuu opetukseen sekä muuhun koulun toimintaan aktiivisesti, löytää koulusta ystävyys-suhteita ja toimii positiivisessa vuorovaikutuksessa koulun aikuisten kanssa. Tällöin vahva kiinnittyminen eri ulottuvuuksien osa-alueilla edelleen vahvistaa toinen toistaan. (Linnakylä & Malin 2008, 583–584.) Toisin sanoen oppilaan emotionaalisten ja kognitiivisten kokemusten on havaittu olevan yhteydessä oppilaan käyttäytymiseen (Virtanen, Kiuru, Lerkkanen, Poikkeus & Kuorelahti 2016, 152), ja oppilaan behavioraalinen kiinnittyminen on vastavuoroisessa suhteessa oppilaan kokemien tunteiden ja ajatusten kanssa (Virtanen, Malinen & Haverinen 2016, 16). Kaikki ulottuvuudet siis vaikuttavat toisiinsa usein vahvistaen jo olemassa olevaa kiinnittymisen tyyliä. On myös havaittu, että oppilaan itsetunnon sekä korkeamman kouluun kiinnittymisen välillä on yhteys. Näin oppilaan ajatukset omasta itsestään näyttävät vaikuttavan siihen, mitä he ajattelevat koulusta. (Virtanen ym. 2016, 152.) Onnistumiset

tai epäonnistumiset kouluympäristössä taas vaikuttavat oppilaan ajatuksiin hänestä itsestään. Näin ollen oppilaan kiinnittymistyylillä ei ole yhteydessä pelkäämistään oppilaan koulusuoriutumiseen, vaan myös laajemmin hänen käsitykseensä itsestään.

2.2 Miksi kiinnittyminen on tärkeää?

Kouluun kiinnittymisellä on vaikutusta oppilaan hyvinvointiin. Vahvemmin kouluun kiinnittyneet oppilaat esimerkiksi kokevat enemmän positiivisia emootioita ja vähemmän masennusoireita koulussa (Wang, Chow, Hofkens & Salmela-Aro 2014, 63). Positiiviset tunteet ja ajatukset koulunkäynnistä ovat oppilaan psyykkisen hyvinvoinnin kannalta olennaisia, sillä oppilaat viettävät koulussa hyvin suuren osan päivästänsä (Chiu, Pong, Mori & Chow 2012). Positiivisten emootioiden luominen ei tapahdu tyhjiössä, vaan ne ovat ehkä enemmänkin merkki toimivasta kouluuyhteisöstä. Näin ajateltuna vahva emotionaalinen kouluun kiinnittyminen voi olla merkki hyvinvoivasta ja välittävästä kouluuyhteisöstä. Oppilaiden on tärkeää kokea kuuluvansa arkensa yhteisöihin, ja kokemukset kouluuyhteisön toiminnasta voivat olla tässä suhteessa olennaisia. Oppilaiden on tärkeää saada kokea itsensä arvostetuiksi ja hyväksytyiksi. (Fredricks ym. 2004, 80.) Kokemukset hyväksynnästä ja arvostuksesta vaikuttavat oppilaan hyvinvointiin hyvin kokonaisvaltaisesti.

Heikolla kiinnittymisellä voi olla monia vaikutuksia oppilaan hyvinvointiin. Esimerkiksi erityisesti emotionaalisesti heikosti kouluun kiinnittyneillä oppilailla on muita ryhmiä suurempi riski haasteisiin psyykkisessä hyvinvoinnissa, kuten esimerkiksi mielenterveysongelmiin. Tällöin heikko emotionaalinen kiinnittyminen voi tarkoittaa esimerkiksi tilannetta, jossa oppilas menestyy koulussa mutta ei pidä koulunkäynnistä. (Wang & Peck 2013, 1271.) Oppilaat, jotka eivät koe kuuluvansa kouluuyhteisöön eivätkä koe positiivisia tunteita koulua kohtaan voivat myös olla riskissä esimerkiksi koulu-uupumiselle (Virtanen, Malinen & Haverinen 2016, 3). Myös heikko behavioraalinen tai kognitiivinen kiinnittyminen

nen voi tuoda haasteita oppilaan koulunkäynnin sujuvuudelle, ja näin ollen vaikuttaa negatiivisesti oppilaan hyvinvointiin. Korkeasti kouluun kiinnittynyt oppilas kohtaa usein koulussa onnistumisen kokemuksia ja pitää itseään ja omaa työskentelyään arvokkaana koulumaailmassa. Jos oppilas ei koe näitä tunteita, on sillä mahdollisesti hyvin laajoja vaikutuksia oppilaan myönteiselle kasvulle ja kehitykselle.

Kiinnittymisellä on positiivisia vaikutuksia oppilaan koulumenestykseen, ja erilaiset korkean kiinnittymisen käyttäytymismallit ovat olennaisia oppimiselle (Finn & Zimmer 2012, 99). Vahvasti kouluun kiinnittyneiden oppilaiden akateemisen suoriutumisen on havaittu olevan parempaa ja vahvasti kiinnittyneiden oppilaiden on todettu saavan esimerkiksi parempia koearvosanoja (Klem & Connell 2004, 262). Esimerkiksi oppilaan behavioraalinen kiinnittyminen vaikuttaa arvosanoihin mahdollisesti merkittävästi. Heikkoa behavioraalista kiinnittymistä kuvaava häiritsevä käyttäytyminen sekä tehtävien tekemättä jättäminen hyvin todennäköisesti laskee oppilaan arvosanoja. (Fredricks ym. 2004, 70). Tällöin oppilas ei todennäköisesti kykene saavuttamaan kaikkia oppimistavoitteita, ja häiritsevistä käyttäytymisistä voi olla haittaa myös muun oppilasryhmän oppimistuloksille.

Myös oppilaan kognitiivisella kiinnittymisellä voi olla merkitys akateemiselle menestykselle. Esimerkiksi monipuolisten opiskelustrategioiden hyödyntäminen opinnoissa useimmiten vaikuttaa oppilaan arvosanoihin positiivisesti. (Fredricks ym. 2004, 71.) Lisäksi korkeampi sisäinen koulumotivaatio usein rohkaisee oppilasta pyrkimään parempiin suorituksiin, jolloin oppimistulokset ovat parempia (Chiu, Pong, Mori & Chow 2012). Opiskeluun innokkaasti suhtautuvien oppilaiden on todennäköisesti helpompaa saavuttaa haluamansa oppimistavoitteet, ja sisäinen motivaatio hyvään suoriutumiseen kannustaa työskentelyyn myös haastavissa tehtävissä. Lisäksi erilaisten opiskelustrategioiden tunnistaminen ja hyödyntäminen mahdollistaa korkeamman tason suoriutumista erityisesti haastavammissa tehtävissä.

Heikko kouluun kiinnittyminen voi olla yhteydessä koulun keskeyttämisen riskiin (Wang & Peck 2013, 1272). Heikko kiinnittyminen voi laukaista itseään

vahvistavan kehämallin, jossa haluttomuus osallistua koulun toimintaan johtaa heikkoihin oppimistuloksiin, ja heikot tulokset johtavat oppilaan emotionaaliseen vetäytymiseen koulutyöstä sekä koululaisen identiteetin heikkenemiseen (Fredricks ym. 2004, 72; mukaillen Finn 1989). Tällöin oppilaan heikko behavioraalinen kiinnittyminen eli osallistumattomuus koulun toimintaan, johtaa lopulta heikompaan emotionaaliseen ja kognitiiviseen kiinnittymiseen eli negatiivisiin tunteisiin koulua ja opiskelua kohtaan.

On myös havaittu, että kiinnittymisen tavoissa on usein samankaltaisuuksia kouluhistorian aikana (Finn & Zimmer 2012, 99). Heikon kouluun kiinnittymisen ja kouluun kuulumattomuuden tunteen vaikutukset voivat siis kasaantua oppilaan kouluvuosien aikana aiheuttaen myöhempää koulutuksen keskeyttämistä tai estää koulutukseen hakeutumista (Virtanen, Malinen & Haverinen 2016, 17–18). Tämän vastakohtana vahvasti kouluun jo perusopetuksen aikana kiinnittyneet oppilaat näkevät mahdollisuutensa jatko-opinnoissa parempina ja hakeutuvat kunnianhimoisemmin jatko-opintojen pariin (Linnakylä & Malin 2008, 585). Näillä oppilailla kiinnittymisen itseään vahvistava kehämalli on toiminut päinvastaisesti kuin heikosti kiinnittyneillä oppilailla. On siis tärkeää pyrkiä tukemaan vahvaa kouluun kiinnittymistä jo koulupolun varhaisessa vaiheessa, jolloin oppilaan koulutuksen jatkuvuuteen sekä asenteeseen kouluttautumista ja omia kykyjään kohtaan voidaan kevyemmällä keinoilla vaikuttaa.

2.3 Kouluun kiinnittymistä tukevat tekijät

Kouluun kiinnittymisen malleihin voidaan vaikuttaa ja kiinnittymistä voidaan tukea (Finn & Zimmer 2012, 99). Kouluun kiinnittymiseen vaikuttavia tekijöitä voidaan tarkastella oppilaan sosiaalisten siteiden kautta. Koulussa muodostetut sosiaaliset siteet kontrolloivat oppilaan käytöstä muovaamalla oppilaan osallistumista ja sitoutumista koulun toimintaan (Virtanen, Malinen & Haverinen 2016, 4 mukaillen Hirsch 1969.) Tärkeiksi koulunkäyntiin vaikuttaviksi siteiksi voidaan lukea opettajat, muut koulun oppilaat sekä huoltajat. Lisäksi kouluun kiin-

nittymistä voidaan tukea erilaisilla koulunkäynnin järjestämisen keinoilla. Ulmanen (2017) mukaan on tärkeää rakentaa oppimisympäristö, joka tukee oppilaan kiinnittymistä kouluun ja sen kautta laajemmin yhteiskuntaan. Kun oppimisympäristö on sellainen, joka mahdollistaa positiivisten kokemusten syntymisen, koulutyöstä tulee merkityksellistä ja se vahvistaa oppilaan osallistumista koulun toimintaan. Oppimisympäristöön voidaan vaikuttaa pienilläkin teoilla ja aina ne eivät ole esimerkiksi fyysisiä muutoksia luokkatilassa.

Opettajan suhtautumisella oppilaisiin on suuri merkitys oppilaiden kouluun kiinnittymiselle. Lämpimästi ja välittävästi oppilaisiin suhtautuva ja tukea tarjoava opettaja lisää oppilaiden kouluun kiinnittymistä. (Finn & Zimmer 2012, 106; Klem & Connell 2004, 270). Kun oppilas kokee suhteensa opettajaan positiiviseksi ja lämpimäksi, hän todennäköisemmin panostaa koulutyöhön ja kouluun kuuluvuuden tunne on korkeampaa (Lee 2012). Lämpimän ja välittävän vuorovaikutuksen lisäksi tarvitaan myös kykyä havainnoida ja ymmärtää oppilaiden yksilöllisiä tarpeita. Yksilöllisten tarpeiden havainnoiminen oppilaiden pienistä eleistä, sekä näiden tarpeiden huomioiminen opetuksen aikana vahvistaa oppilaiden kouluun kiinnittymistä. (Pianta, Hamre & Allen 2012, 373.) Opettajan tarjoama käytännön apu oppilaiden tavoitteiden saavuttamisessa on myös tärkeää oppilaan kiinnittymisen tuessa (Bempechat & Shernoff 2012, 335). Jotta opettaja osaa tukea oppilaitaan heille hyödyllisissä asioissa ja heille hyödyllisillä tavoilla, on opettajan oppilaantuntemuksen oltava riittävän hyvä. Tämä vaatii opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen syvyyttä.

Se, millainen suhde opettajan ja oppilaan välille syntyy, perustuu pitkälti siihen, millaisia pedagogisia ratkaisuja opettaja tekee oppilaan ohjaamisen ja tukemisen suhteen (Ulmanen 2017, 28). Erilaisten pedagogisten ratkaisujen laadulla on merkitystä oppilaan kouluun kiinnittymisen tuessa. Kouluun kiinnittymisen tuen kannalta olennaista on, että opettaja toimii johdonmukaisesti ja selkeästi, asettaa järkeviä oppimistavoitteita ja kohtelee oppilaita reilusti. Tällöin oppilaiden kokemus kouluun kiinnittymisestä on usein voimakkaampaa. (Klem & Connell 2004, 270). Lisäksi on tärkeää, että opettaja pyrkii lisäämään oppilaiden ymmärrystä opiskeltavista aineista ja vaatii tietyllä tasolla suoriutumista. On

myös tärkeää, että opettajan valitsemat tehtävätyypit korostavat opiskeltavien asioiden ymmärtämistä pelkän ulkoa opiskelun sijaan. (Fredricks ym. 2004, 75–78.)

Ympäristössä, jossa aktiivisesti tuetaan oppilaan käyttäytymistä sekä oppimista ja koulunkäynnin tavoitteet ovat selkeät, kiinnittyminen kouluun on vahvempaa (Ulmanen 2017, 20–21). Opettajan rooli palautteenantajana ja oppilaiden toiminnan ohjaajana on tästä näkökulmasta erityisen merkityksellinen kiinnittymisen tukemisessa. Oppilaat hyötyvät erityisesti ohjaavasta palautteesta, jossa kehuun tai korjauksen lisäksi keskustellaan yhdessä, kuinka oppilas voisi saavuttaa halutun lopputuloksen (Pianta, Hamre & Allen 2012, 377). Kouluun kiinnittyminen on korkeampaa ryhmissä, joissa opettaja ohjaa oppilaiden toimintaa enakoivasti, selkeästi ja pääasiassa positiivisen palautteen avulla. Tällöin opettaja ei käytä liikaa aikaa epätoivotun käyttäytymisen korjaamiseen. (Pianta, Hamre & Allen 2012, 375.) Opettajan valitsemilla vuorovaikutustavoilla on luokan toiminnan kannalta suuri merkitys. Opettaja toimii luokassa mallina, jonka käyttäytymistä lapset ja nuoret seuraavat (Kuorelahti, Lappalainen & Viitala 2012, 209).

Kouluun kiinnittymiseen ja sen laatuun vaikuttavat opettajan toiminnan ja koulun rakenteiden lisäksi myös koulussa muodostuvat vertaissuhteet. Koulussa vertaisilta saatu tuki ja hyväksyntä auttavat kouluun kiinnittymisessä (Ulmanen 2017, 20). Ystävien vahvan kiinnittymisen kouluun nähdään kannustavan myös lasta tai nuorta itse kiinnittymään vahvemmin, ja kiinnittymisen voidaan havaita kasvavan ajan kuluessa. Vastaava vaikutus on havaittavissa myös toiseen suuntaan, ja heikommin kiinnittyneiden ystävien on havaittu laskevan kouluun kiinnittymistä. (Juvonen, Espinoza & Knifsend 2012, 390.) Ei ole kuitenkaan varmaa, johtuuko tämä vertaisryhmän kiinnittymistä muovaavasta vaikutusvallasta vai ajautuvatko oppilaat koulussa jo lähtökohtaisesti samankaltaisten oppilaiden pariin vahvistaen omaa kiinnittymistyyliään muiden samalla lailla kiinnittyneiden kanssa (Juvonen, Espinoza & Knifsend 2012, 390).

Vertaissuhteiden laadulla on merkitys kouluun kiinnittymisessä. Oppilaat, joilla oli joitain pysyviä ystävyys-suhteita kouluvuoden ajan, menestyivät opin-

noissaan paremmin ja opettajat arvioivat heidän olevan voimakkaammin kiinnittyneitä koulutyöhön (Juvonen, Espinoza & Knifsend 2012, 392). Ystävyysuhteiden molemminpuolisuudella ja vastavuoroisuudella on myös suuri merkitys oppilaan kiinnittymiselle ja akateemiselle menestykselle (Vaquera & Kao 2008, 70). Ystävien puuttuminen erityisesti murrosiässä heijastuu kouluun kiinnittymiseen heikentävästi (Simons-Morton & Chen 2009; Ulmanen 2017, 21). On tutkittu, että suurin osa nuorista kertoo heillä olevan joitakin ystävyysuhteita, vaikka he kokisivat koulussa yksinäisyyttä. Tällaiset yksipuoliset kaverisuhteet eivät tue oppilaan kiinnittymistä. (Vaquera & Kao 2008, 70.) Vertaissuhteiden laadun lisäksi koko koulun yhteisöllinen kulttuuri vaikuttaa oppilaiden kiinnittymiseen. Koulun yhteisöllistä kulttuuria vahingoittavat esimerkiksi koulukiusaaminen, joka voi laajamittaiseksi levittyään vaikuttaa koko koulun oppilaiden haluun kiinnittyä. (Mehta, Cornell, Fan & Gregory 2013.)

Oppilaan kouluun kiinnittymistä voidaan tukea myös koulun ulkopuolella. Tällöin merkittävässä roolissa ovat huoltajat. Huoltajien tietoisuuden lapsensa elämästä ja koulunkäynnistä on todettu olevan yhteydessä korkeampaan kouluun kiinnittymiseen (Dotterer & Wehrspann 2016, 2432). Huoltajien tuki oppilaan kouluun kiinnittymiselle voidaan katsoa alkavan aikaisimmillaan jopa varhaislapsuudessa, kun lasta tuetaan kognitiivisten taitojen kehittyessä. Koulupolun alettua huoltajien tuki lapsen ajattelun taitojen kehityksessä voi olla olennaista koulunkäynnin onnistumiselle. (Bempechat & Shernoff 2012, 316.) Tällaisia taitoja voivat olla esimerkiksi kriittisen ajattelun taidot sekä kyky sinnikkääseen työskentelyyn. Seuraamalla aktiivisesti oppilaan käyttäytymistä, huoltajat voivat vaikuttaa oppilaan toimintaan koulussa. Huoltajat voivat omalla toiminnallaan helpottaa oppilaan kouluun sopeutumista esimerkiksi asettamalla oppilaalle selkeät rajat koulun ulkopuolisessa elämässä (Simons-Morton & Chen 2009, 5). Huoltajien toiminta lapsen käyttäytymisen ja ajattelun taitojen harjoittelussa voi heijastua positiivisesti oppilaan kouluun kiinnittymisen prosessiin, sillä tällöin oppilaalla on paremmat mahdollisuudet selviytyä koulun arjesta halutulla tavalla.

Erityisesti hieman vanhempien oppilaiden kohdalla huoltajien voi olla välillä vaikea pysyä mukana nuoren elämässä, jolloin oppilaan tukeminen hankaloituu (Simons-Morton & Chen 2009, 21). Ristiriidat huoltajan ja oppilaan välisissä kokemuksissa siitä, kuinka hyvin huoltaja on tietoinen oppilaan elämästä ja koulunkäynnistä, vaikuttavat negatiivisesti oppilaan kiinnittymiseen. Tällä voi olla erityisesti negatiivinen vaikutus, jos huoltaja kokee tietävänsä oppilaan elämästä paljon enemmän kuin mitä oppilas itse kokee huoltajan tietävän. (Dotterer & Wehrspann 2016, 2441.) Oppilaan huoltajien ja koulun henkilökunnan väliseen tiiviin yhteistyön tarkoituksena on ehkäistä tällaisten ristiriitatilanteiden syntyä esimerkiksi keskustelemalla aktiivisesti huoltajien kanssa oppilaan koulunkäynnistä.

Myös koulun rakenteelliset järjestelyt voivat vaikuttaa kouluun kiinnittymisen kokemuksiin. Kiinnittyminen vaikuttaisi olevan korkeampaa pienemmissä kouluissa tai suurissa kouluissa, joihin pystytään rakentamaan pienempiä yhteisöjä (Finn & Zimmer 2012, 106). Pienemmissä yhteisöissä on kenties mahdollista luoda syvempiä vuorovaikutussuhteita tai huomioida oppilaiden yksilöllisiä tarpeita. Myös yksittäisen oppitunnin rakenteissa suuret opetusryhmät voivat tuottaa haasteita oppilaan kiinnittymiselle. Isoja ryhmiä opettaessa opettaja saattaa käyttää enemmän luennointimaista opetusta, joka hankaloittaa erityisesti jo lähtökohtaisesti huonommin menestyvien oppilaiden osallistumista tunteihin. (Blatchford, Bassett & Brown 2011.) Pienessä ryhmässä tapahtuva oppilaan henkilökohtainen kohtaaminen voi tukea heikommassa asemassa olevien oppilaiden kiinnittymistä sekä parantaa oppimistuloksia.

Jos oppilasta ei pystytä tukemaan riittävästi kasvatuksen keinoin koulussa sekä sen ulkopuolella, oppilaan kouluun kiinnittyminen voi heikentyä. Tällöin riskinä on koulutuksen keskeyttäminen kokonaan. (Virtanen 2017, 4.) Koulutuksen keskeyttämistä voidaan estää harjoittelemalla kouluympäristössä toimimisen kannalta olennaisia taitoja, ja harjoitellessa liittyy nämä taidot oppilaan tulevaisuuden kannalta merkityksellisiin tilanteisiin. Useat toimivat koulun keskeyttämisen interventiomallit hyödyntävät oppilaan kouluun kiinnittymisen teoriaa. (Reschly & Christenson 2012, 4–5.)

3 LUOKKAMUOTOINEN ERITYISOPETUS

Tämän luvun tehtävänä on käsitellä tarkemmin erityisopetuksen tukijärjestelmää esittelemällä kolmiportaista tukea sekä millainen erityisluokka on oppimisympäristönä ja miten se tukee oppilaan kouluun kiinnittymistä. Luvun aluksi pohditaan, millainen on Suomen erityisopetuksen historia ja mitä tarkoitetaan inklusiivisella koululla. Koska inklusiivinen peruskoulu on Suomessa suuressa roolissa ja se vaikuttaa merkittävästi erityisopetuksen järjestämiseen, ei sitä voida jättää täysin huomiotta tutkittaessa erityisopetusta.

3.1 Erityisopetuksen historia ja inklusiivinen koulu

Suomessa erityisopetuksella on pitkä historia. Erityisopetusta on ensimmäisenä tarjottu kuuroille sekä sokeille oppilaille. Oppivelvollisuuden säätämisen jälkeen erityisopetusta alkoivat saamaan myöskin oppilaat, jotka olivat fyysisesti vammaisia tai heillä oli käytöshäiriöitä. Kun oppivelvollisuutta pidennettiin, myös lukemisen ja puheentuottamisen ongelmat olivat peruste erityisopetuksen saantiin. (Kivirauma 2015, 26.) Aikaisemmin erityiskoulut muodostivat pitkälti erityisopetuksen. Nykyään erityisopetusta annetaan kuitenkin eniten yleisopetuksen kouluissa. (Jahnukainen, Pösö, Kivirauma & Heinonen 2012, 13,19.) Erityisluokkia on suomalaisessa peruskoulussa saatettu sijoittaa koulurakennuksissa niin, että ne ovat erillään yleisopetuksen luokista. Tämä on saattanut aiheuttaa oppilaiden leimautumista ja sitä kautta erityisopetus on nähty kielteisenä asiana. Kuitenkin suuri ero erityisopetuksen historian ja nykypäivän välillä on siinä, että nykyään erityisopetusta arvostetaan ja tämä nimenomaan nähdään myönteisenä oppilaan kannalta (Jahnukainen yms. 2012, 19).

Erityisopetus on kokenut muutoksia historian saatossa ja tämän myötä osittain muuttanut muotoaan. Vuonna 2011 perusopetuslain uudistuksessa tavoitteena oli edistää inklusiivista opetusta (Pulkkinen 2020, 99). Tällä uudistuksella pyrittiin myös siihen, että sillä haluttiin hälventää rajaa yleisopetuksen ja erityisopetuksen välillä (Jahnukainen yms. 2012, 17). Tämän rajan hälventämiseen yksi

toimiva keino on inklusiivinen koulu ja sitä kautta inklusiiviset opetusjärjestelyt. Inklusiivisen koulun pyrkimyksenä on yksinkertaisesti se, että lapset ja nuoret kokevat tasavertaisuutta yhteisön jäseninä (Kuorelahti, Lappalainen & Viitala 2012, 201; Idol 2006). Inklusiivisessa koulussa kaikille tarjotaan hyvää opetusta ja se ei rajaudu tällöin vaan yleis- tai erityisopetukseen (Seppälä-Pänkäläinen 2009, 25). Inklusiivisella opetuksella tavoitellaan nimenomaan sitä, että koko koulu oppimisympäristönä olisi yhteisöllinen paikka, jossa jokainen oppilas saa olla oma itsensä. Koulujärjestelmässä inklusion tavoitteena on myös vastata paremmin yhteiskunnassa tapahtuviin muutoksiin ja tarpeisiin (Seppälä-Pänkäläinen 2009, 25).

Inklusiivinen koulu ja oppimisympäristö ovat lähtökohtaisesti positiivinen asia oppilaalle. Inklusiivisuus ei poista sitä, etteikö erityispedagogista osaamista tarvittaisi edelleen, etenkin kun erityisopetuksen tarve kasvaa jatkuvasti. Inklusion lähtökohtana pidetään jokaisen oppilaan yksilöllisyyden ymmärtämistä ja sillä pyritään minimoimaan asenteelliset esteet, joiden takia jokin oppilasryhmä jäisi koulutuksen ulkopuolelle (Booth & Ainscow 2005, 14). Inklusiivinen opetusympäristö ei kuitenkaan sovi kaikille. Joskus on tilanteita, kun lapselle tai nuorelle sopii paremmin pienempi erityisluokka kuin iso yleisopetuksen ryhmä (Takala 2010c, 15). Erityisluokka, jossa on vähemmän oppilaita ja tutut aikuiset, luo oppilaalle turvallisen ympäristön, jossa haluaa opiskella. Erityisluokan heikkoutena on pidetty sitä, että sieltä puuttuu niin sanottu tavallisen oppilaan malli (Takala 2010b, 56). Tähän haasteeseen on mahdollista vastata inklusion lisäksi myös integraatiolla. Tavallisin integraatiomalli on sellainen, jossa erityisluokan oppilas opiskelee osan tunneistaan yleisopetuksen puolella (Idol 2006; Black-Hawkins, Florian & Rouse 2007). Takalan (2010c, 16) mukaan integraatio on siis inklusiivisuuden ja luokkamutoisen erityisopetuksen tietynlainen välimuoto.

3.2 Kolmiportainen tuki

Perusopetuslain uudistamisen myötä oppilaalle tarjottavasta tuesta tuli kolmiportainen. Oppilaalle tarjottu tuki jaetaan kolmeen eri portaaseen: yleiseen, tehostettuun ja erityiseen tukeen (Pulkkinen 2020, 99; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 61). Oppilas voi saada vain yhden tasoista tukea kerralla. Tukimuotoja suunniteltaessa tulee ottaa huomioon, että kaikki oppilaat eivät hyödy samoista tukitoimenpiteistä vaan tuki tulee aina suunnitella yksilöllisesti (Kuorelahti, Lappalainen & Viitala 2012, 209). Päätös tuen portaalta toiselle siirryttäessä tehdään moniammatillisesti, ja perusteena sille on näyttö tuen toimivuudesta tai toimimattomuudesta (Björn, Savolainen & Jahnukainen 2017, 35).

Yleinen tuki on ensimmäinen keino vastata oppilaan tuen tarpeeseen. Yleistä tukea voi antaa oppilaalle heti, kun siihen nähdään tarvetta. Yleiseen tukeen kuuluvat tuki- ja ohjaustoimet, joilla pyritään vaikuttamaan oppilaan pulmiin mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 63.) Oppilaan opettajat käyvät pedagogisia keskusteluja, joiden tarkoituksena on miettiä, miten oppilasta voidaan parhaiten tukea. Yleistä sekä tehostettua tukea annetaan yleisopetuksen yhteydessä. (Takala 2010a, 22.)

Tehostettuun tukeen siirrytään, jos yleisessä tuessa käytetyt tukimuodot eivät riitä. Tehostettu tuki on säännöllisempää ja yksilöllisempää tukea oppilaalle (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 63). Tehostetun tuen aloittamisen edellytyksenä on, että oppilaalle tehdään moniammatillisesti pedagoginen arvio (Opetushallitus; Perusopetuslaki 16§). Tehostetun tuen aikana voidaan käyttää kaikkia tukimuotoja. Tällöin osa-aikaisen erityisopetuksen, opetuksen yksilöllisen ohjauksen ja kodin kanssa tehtävän yhteistyön merkitys korostuu. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 63; Takala 2010a, 22.)

Erityinen tuki on vahvin tukimuoto, jota voidaan antaa oppilaalle. Ennen erityisen tuen päätöstä oppilaalle tehdään moniammatillisesti pedagoginen selvitys. Tämän lisäksi oppilaalle on laadittava henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS), josta tulee käydä selkeästi ilmi millaista opetusta ja tukea oppilaalle annetaan. (Perusopetuslaki 17§, 17a§). Erityisen tuen aikana oppilaan saama tuki muodostaa kokonaisuuden, jonka tavoitteena on se,

että oppilas voi suorittaa oppivelvollisuutensa. Oppilaalle, jolla on erityisen tuen päätös, erityisopetusta annetaan HOJKSin mukaan (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 80–81). Tukea voidaan antaa muun opetuksen yhteydessä tai osittain tai kokonaan erityisluokalla. Tärkeintä on, että opetus on oppilaan edun mukaista (Perusopetuslaki 17§).

Yksi periaate kolmiportaisessa tuessa on varhaisen tuen järjestäminen oppilaan tutussa oppimisympäristössä. Tällöin oppilas ei automaattisesti siirry toiseen opetusryhmään tuen tarpeen mukaan. (Majoinen 2019.) Erityisoppilaat onkin otettu useissa kunnissa mukaan yleisopetuksen ryhmiin erityisopetuksen ideologisten muutosten vuoksi (Björn, Savolainen & Jahnukainen 2017, 35). Kuitenkin edelleen osa erityisen tuen oppilaiden opetuksesta tapahtuu omassa opetusryhmässään. Saadakseen erityisopetusta kokonaan tai osittain erityisluokassa, oppilaan on oltava erityisen tuen portaalla.

3.3 Luokkamuotoinen erityisopetus oppimisympäristönä

Erityisopetuksen luokkamuotoisessa ryhmässä tapahtuvaa opetusta voidaan kutsua erityisluokka-, pienluokka tai pienryhmäopetukseksi. Tällöin oppilasryhmän koko on rajattu kuudesta kymmeneen oppilaaseen. (Lukimat 2018.) Luokkamuotoisessa erityisopetuksessa opiskelee oppilaita, joilla on paljon haasteita esimerkiksi oppimisessa tai tunne- ja vuorovaikutustaidoissa. Tällöin oppilas tarvitsee paljon tukea ja jatkuvaa erityisopetusta (Takala 2010b, 47).

Erityisluokan ja yleisopetuksen luokan toiminnassa nähtäviä käytännön eroja ovat oppimiselle asetetut oppilaskohtaiset tavoitteet, mahdollisesti oppisällöt sekä oppilasarviointi. Erityisluokan oppilailla nämä asiat on kirjattu HOJKSiin (Perusopetuslaki 17§, 17a§; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 67). Erityisen tuen päätöksellä ja erityisesti HOJKS:lla varmistetaan, että oppilas saa juuri sellaista opetusta, jolla hän saavuttaa hänelle asetetut tavoitteet (Takala 2010b, 48). Tavoitteet opetukselle asetetaan yksilöllisesti ja tämän myötä myös oppisisältöjä voidaan mukauttaa oppilaan tuen tarpeiden mukaan

(Pierangelo & Giuliani 2008, 53). On kuitenkin huomioitava se, että monet erityisluokan oppilaat opiskelevat yksilöllisistä tavoitteista huolimatta yleisen opetussuunnitelman mukaisesti. Erityisopetuksessa painotetaan usein ymmärtävää ja kokemuksellista opetusta, jossa keskitytään nimenomaan oppilaan vahvuuksiin. Nämä luovat pohjan opetukselle erityisluokassa. (Pirttimaa & Takala 2010, 183–185.) Erityisopetuksessa oppilaiden arviointi tapahtuu lähes samoin periaattein kuin yleisopetuksen oppilaiden kohdalla. Erityisopetuksessa korostuu kuitenkin hyvin tarkka seuranta ja arviointi oppilaan kehityksestä. (Moberg & Vehmas 2015, 59–60.) Myöskin oppituntien rakenne, ajankäyttö sekä tauot opetuksessa ja toistuvat rutiinit ovat asioita joihin erityisluokassa kiinnitetään paljon huomioita (Pierangelo & Giualiani 2008).

Selkeä ero yleisopetuksen luokan ja erityisluokan välillä on opettajan nimikkeessä. Vastuu erityisluokan opetuksesta on erityisluokanopettajalla (Ryti-vaara, Pulkkinen & Takala 2012, 242). Erityisluokkaa ei opeta siis esimerkiksi aineenopettaja tai luokanopettaja. Erityisopettajan niin sanottuja ydinosamialueita ovat lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyvät pulmat, matematiikan oppimisvaikeudet sekä käytökseen liittyvät haasteet (Takala & Pirttimaa 2010, 158). Vaikka erityisopettajien koulutuksen pääpaino on erityispedagogiikassa, on opettajuus on yhtä merkittävässä roolissa (Savolainen 2009). Nykyään erityisesti tunne- ja vuorovaikutustaitojen opetus on merkittävä osa erityisluokanopettajan työstä. Erityisluokissa on yhä useammin oppilaita, joilla on monenlaisia haasteita oppimisessaan. Opettaja kohtaakin joka päivä työssään pedagogisia haasteita (Takala 2010b, 52). Mobergin & Vehmaksen (2015, 59–60) mukaan oppilaiden yksilöllinen kohtaaminen ja haasteisiin vastaaminen vaatiikin opettajalta jatkuvaa opetusmenetelmien soveltamista. Tämän vuoksi on tärkeää jatkuvasti kehittää koulun henkilökunnan osaamista ja tällä tavoin antaa opettajalle paremmat valmiudet työhön (Pulkkinen 2020, 102).

Koulun oppimisympäristöä voidaan kuvailla esimerkiksi fyysisten, sosiaalisten tai pedagogisten tekijöiden avulla. Näihin lukeutuu koulurakennus ja luokkatilat, oppimisympäristössä tapahtuva vuorovaikutus sekä oppimiseen ja opetukseen käytettävät menetelmät. (Majoinen 2019, 3.) Erityisluokassa selkeä

oppimisympäristöön vaikuttava tekijä on oppilasmäärä, joka on muita opetusryhmiä pienempi. Erityisluokassa jokaisella oppilaalla voi olla hyvin erilaiset tavoitteet oppimiselle sekä koulunkäynnille. Takalan (2010b, 48) mukaan oppilaiden yksilöllisten tavoitteiden vuoksi erityisluokanopettajalla saattaa olla paljon haasteita siinä, että saa rakennettua opetuksen, joka sopii jokaiselle ryhmän oppilaalle. Jotkut oppilaat hyötyvät oppimisympäristöstä, jossa on paljon erilaisia pedagogisia oppimisvälineitä ja joillekin paras oppimisympäristö on sellainen, josta on pyritty minimoimaan kaikki ärsykkeet (Tuhkala, Isomäki, Hartikainen, Cristea & Alessandrini 2017). Erityisluokassa tällaisen yksilöllisen opetuksen järjestämiseen on pyritty vastaamaan ryhmäkoolla, ja oppilaita tulisi erityisluokassa opiskella korkeintaan kymmenen. Yleisopetuksen puolella ryhmäkoot saattavat olla suuria ja tällöin oikeanlaisen tuen antaminen saattaa olla paljon hankalampaa.

3.4 Kouluun kiinnittyminen erityisluokalla

Mannisen (2018, 41) mukaan erityisluokalla opiskelevat oppilaat ilmaisevat viihtyvänsä koulussa paremmin kuin yleisopetuksen oppilaat. Lisäksi erityisluokalla opiskelevilla oppilailla on havaittu korkeampaa motivaatiota menestyä opinnoissaan ja saavuttaa parempia arvosanoja. Erityisluokalla opiskelevilla oppilailla on myös havaittu olevan yleisopetuksen ryhmissä opiskeleviin erityisoppilaisiin verrattuna korkeampi lukuaineiden keskiarvo. (Hienonen 2020, 45) Tästä voitaisiin päätellä, että erityisluokka olisi erityisoppilaille kiinnittymisen kontekstina hyvin positiivinen. Erityisluokan merkitys ei käytännössä kuitenkaan aina ole näin yksiselitteinen. Hienosen (2020, 45) mukaan erityisen tuen oppilaat menestyivät osaamistehtävissä yhtä hyvin riippumatta siitä, opiskelevatko he yleisopetuksen ryhmässä vai erityisluokassa. Tämä kertoo siitä, että eri erityisoppilaille sopivat erilaiset tavat opiskella, ja että erityisoppilaan luokan valinnan tulee olla aina yksilöllinen päätös.

Erityisluokalla oppilaan kouluun kiinnittymistä voidaan tukea monin eri tavoin. Ensinnäkin Finnin ja Zimmen (2012, 106) mukaan pienemmällä kouluyhteisön koolla voi olla positiivinen vaikutus oppilaan kouluun kiinnittymiselle. Jotta oppilas kokee itsensä arvostetuksi, tulee hänen tuntee itsensä osalliseksi ympäröivään yhteisöön (Kuorelahti, Lappalainen & Viitala 2012, 203). Erityisluokan luokkakoko on rajattu kymmeneen oppilaaseen, jolloin erityisluokan muodostama pienempi yhteisö voi olla oppilaan kiinnittymisen kokemuksen kannalta merkityksellinen. Pienempi luokkakoko tarkoittaa usein sitä, että erityisluokassa koulunkäynnin tuen määrä on kunkin oppilaan kohdalla jollain lailla suurempi kuin yleisopetuksen luokissa. Luokkakoon pienentyessä oppilas esimerkiksi saa enemmän henkilökohtaista aikaa opettajan kanssa sekä on enemmän opettajan huomiolla oppituntien aikana. Tämä vaikuttaa erityisesti heikoimmin suoriutuvien oppilaiden akateemiseen menestykseen sekä kouluun kiinnittymiseen. (Blatchford, Basset & Brown 2011.)

Erityisluokan pienemmässä yhteisössä oppilaan sekä opettajan välille voi muodostua herkemmin vahva luottamussuhde, joka edesauttaa oppilaan kouluun kiinnittymisen prosessia. Mannisen (2018, 42) mukaan erityisluokan oppilaat kokevat suhteen opettajaan positiivisemmaksi kuin yleisopetuksen oppilaat. Opettajan kyky vastata oppilaiden tarpeisiin sekä opettajan sensitiivisyys on merkityksellistä oppilaan kouluun kiinnittymiselle (Ulmanen 2017, 20). Sopivilla opetusjärjestelyillä pystytään merkittävästi vaikuttamaan siihen, että oppilas selviytyy kasvatusta ja koulujärjestelmän sisällä (Kuorelahti, Lappalainen & Viitala 2012, 207). Kun erityisluokanopettajalla on keinoja tarjota oppilailleen juuri heille sopivaa tukea ja tavoitteita, voi erityisluokka oppimisympäristönä tukea kiinnittymistä. Opettajilta saadun tuen on nähty olevan yhteydessä kouluviihtyvyyteen ja vaikuttavan positiivisesti myös kouluun kiinnittymiseen (Manninen 2018, 47). Lisäksi erityisopetuksen luottamukselliset suhteet tuttuihin aikuisiin voivat tukea oppilaan itsetuntoa ja positiivista käsitystä koulusta.

Sosioemotionaalisella kompetenssilla kuvataan yksinkertaisesti sitä, miten ihminen luo ja ylläpitää vuorovaikutussuhteita sekä miten tunnistaa omia sekä muiden tunteita. Tämä edistää oppilaan sopeutumista kouluun ja kannustaa

koulunkäyntiin ja sitä kautta tukee kouluun kiinnittymistä. (Manninen 2018, 44.) Erityisluokan oppilaalla saattaa olla muita oppilaita enemmän haasteita muodostaa pysyviä vertaissuhteita. Kuitenkin juuri erityistä tukea tarvitsevalle oppilaalle on merkityksellistä, että hänellä olisi mahdollisimman paljon myönteisiä vuorovaikutussuhteita muiden kanssa. (Kuorelahti ym. 2012, 204–206.) Tätä vuorovaikutusta olisi hyvä olla niin vertaisten kuin koulun aikuisten kanssa. Oppilaalle on tärkeää, että hänet hyväksytään ryhmässä ja hänelle muodostuisi siellä sosiaalisia vertaissuhteita (Kuorelahti ym. 2012, 204). Vastavuoroisilla vertaisten välisillä ystävyysuhteilla on merkitystä oppilaan hyvinvoinnille sekä akateemiselle suoriutumiselle koulussa (Vaquera & Kao 2008, 59). Ryhmään hyväksyminen tai sen ulkopuolelle jääminen heijastuvat automaattisesti kouluviihtyvyyteen ja kouluun kiinnittymiseen joko vahvistaen tai heikentäen sitä (Kuorelahti ym. 2012, 205). Jos oppilaan on helpompaa löytää vertaisia erityisluokan ympäristössä, voi hänen kouluun kiinnittymisensä olla korkeampaa kuin mitä se olisi yleisopetuksen ryhmässä.

Perusopetuksen yhtenä tavoitteena on valmentaa oppilasta tasavertaiseksi yhteiskunnan jäseneksi (Takala 2010c, 15). Tällöin opetuksen tulisi taata jokaiselle oppilaalle tasavertaiset mahdollisuudet saada juuri sellaista opetusta millä tämä tavoite toteutuisi. Erityisluokassa tähän tasa-arvoisuuteen pyritään vastaamaan oppilaan yksilöllisten tarpeiden huomioimisen kautta, mikä ilmenee kaikille erityisluokan oppilaille tehtävän HOJKSin kautta. Yksilöllisesti suunnitellut tukitoimet lisäävät oppilaan omia mahdollisuuksia osallistua ja vaikuttaa omaan oppimiseen (Booth & Ainscow 2005).

Erityisluokkien yhtenä heikkoutena on nähty se, että oppilaiden kesken luokasta puuttuu tietynlainen positiivinen roolimalli (Saloviita 2006, 330). Tämä mahdollinen roolimallin puuttuminen voi heijastua oppilaan käytökseen negatiivisesti. Lisäksi erityisoppilaaksi leimautuminen ja jollain tavalla normista poikkeaminen voi myös itsessään vahvistaa oppilaan marginalisoitumisen polkuja (Kuorelahti & Lappalainen 2017, 60). Tällöin oppilas voi kokea itsensä jollain tavalla vääränlaiseksi suhteessa koulun yhteisöön, jolloin siihen kiinnittyminen voi tuntua mahdottomalta tai merkityksettömältä. Erityisluokan merkitys kouluun

kiinnittymisen kontekstina on siis kahtia jakautunut: toisaalta erityisluokassa on mahdollista tarjota monia kiinnittymistä tukevia rakenteita, mutta samalla oppilaat siirretään "tavallisen" kouluyhteisön ulkopuolelle. Ei siis voida yksiselitteisesti todeta millaisia kiinnittymisen kokemuksia erityisluokka mahdollistaa.

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimuksen tavoitteena on lisätä tietoa siitä, millaisia merkityksiä luokkamuo-
toisella erityisopetuksella on oppilaan kouluun kiinnittymiselle. Tarkastelemme
erityisluokan merkitystä tutkimuksessa nimenomaan erityisluokanopettajan nä-
kökulmasta. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millaisia käsityksiä erityis-
luokanopettajilla on oppilaan kouluun kiinnittymisestä erityisluokkaympäris-
tössä ja millaisena erityisluokan oppilaiden kiinnittyminen opettajan näkökul-
masta näyttäytyy. Lisäksi pyrimme selvittämään, millaisilla tavoilla kiinnitty-
mistä tuetaan erityisluokan ympäristössä. Tutkimuksen tavoitteen myötä tutki-
muskysymykset muotoutuivat seuraavanlaisiksi:

1. Millaisena erityisluokan oppilaiden kouluun kiinnittyminen näyttäytyy?
2. Miten erityisluokka tukee oppilaiden kouluun kiinnittymistä?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tutkimuksemme on laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus. Tutkimus on toteutettu laadullisin menetelmin teemahaastatteluiden ja sisällönanalyysin avulla. Laadullisessa tutkimuksessa tavoitteena on selvittää, millaisia käsityksiä yksilöllä on tutkittavasta ilmiöstä ja millaisia merkityksiä tutkittavalle ilmiölle annetaan (Tuomi & Sarajärvi 2018, 19). Tässä luvussa kuvaillaan, millainen tutkimuksemme osallistujajoukko on, miten tutkimusaineisto on kerätty sekä kuinka analysoimme aineiston vaihe vaiheelta. Lopuksi pohditaan eettisiä ratkaisuja, jotka huomioitiin tutkimusta tehdessä.

5.1 Tutkimukseen osallistujat ja aineiston keruu

Lähestyimme useita erityisluokanopettajia sähköpostitse sekä puhelimitse tuntemistamme peruskouluista ympäri Suomen, ja kuusi erityisluokanopettajaa vastasi haluavansa osallistua haastatteluun. Valitsimme tutkimukseen osallistujat harkinnanvaraisen otannan avulla (Tuomi & Sarajärvi 2018, 72) niin, että osallistujat työskentelivät sekä alakoulussa että yläkoulussa, ja että osallistujien erityisluokat olivat keskenään erilaisia. Tutkimuksessa halusimme saada tietoa erityisluokassa opiskelevan oppilaan kouluun kiinnittymisestä, joten tämän vuoksi on perusteltua, että osallistujat rajattiin nimenomaan erityisluokanopettajiin. Pyrimme myös selvittämään erityisluokan tuomaa tukea kouluun kiinnittymiselle peruskoulun kontekstissa, jolloin oli tärkeää saada tutkimukseen osallistujia peruskoulun eri luokkatasoilta. Osallistujista kolme työskenteli alakoulun ja kolme yläkoulun puolella. Haastattelutilanteessa kaksi haastateltavista oli siirtynyt muiden töiden pariin, mutta he antoivat vastauksensa haastatteluun aikaisempien työtehtävien perusteella.

Haastateltavat työskentelivät eri puolilla Suomea, eri kokoisissa kouluissa, joissa jokaisessa oli useampia erityisluokkia sekä laaja-alaista erityisopetusta. Useimmat haastateltavista kuvasivat opetusryhmissään olevan oppilaita useammalta eri ikätasolta ja vain yksi haastateltavista opetti pelkästään yhtä ikätasoa.

Haastateltavien erityisluokat toimivat erilaisin muodoin, ja niihin oppilaat olivat valikoituneet toisistaan eroavien tuen tarpeiden takia. Osa haastateltavista toimi yhteisopettajuudessa joko toisten erityisluokanopettajien tai muiden opettajien kanssa, kun taas osa työskenteli yksin yhden opetusryhmän vetäjänä. Lisäksi erityisluokissa työskenteli useimmiten myös koulunkäynninohjaaja.

Lähes jokaisen opettajan oppilaat opiskelivat osan koulupäivästään myös yleisopetuksen ryhmässä. Oppilaita pyrittiin integroimaan yleisopetuksen ryhmiin osittain tai jopa lähes kokonaan. Opetusryhmät saattoivat integrointien takia olla vaihtelevat, sillä useampi haastateltava kuvasi yksittäisten oppilaiden integraatiotunteja koko ryhmän integroitumisen sijaan. Vallitseva koronatilanne kuitenkin vaikutti integroinnin mahdollisuuksiin haastattelujen aikana, joten osittain tilanne luokissa oli normaalista poikkeava. Vähemmistö haastateltavista kuvasi integraatiota tapahtuvan vain hyvin vähän tai ei ollenkaan.

Tutkimuksen aineisto kerättiin teemahaastatteluina eli puolistrukturoiduilla haastatteluina, joka on yksi laadullisen tutkimuksen aineistonkeruun menetelmistä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 85). Tutkimuksella halutaan ymmärtää tiettyä toimintaa eikä sillä pyritä tekemään yleistyksiä aiheesta (Tuomi & Sarajärvi 2018, 74). Teemahaastattelu sopi tutkimukseemme, koska halusimme tietää millaisia näkemyksiä erityisluokanopettajilla on oppilaan kouluun kiinnittymiseen liittyen. Teemahaastattelun etuna on, että siihen voidaan valita juuri ne henkilöt, joilla on kokemusta ja tietoa tutkittavasta aiheesta (Tuomi & Sarajärvi 2018, 63–64; Eskola, Lätti & Vastamäki 2018, 24–26).

Haastatteluun valikoidut teemat sekä haastattelukysymykset ohjaavat haastattelun kulkua, mutta haastattelun lopullinen sisältö määrittyy vasta haastattelutilanteessa (Ranta & Kuula-Luumi 2017, 360; Eskola ym. 2018, 25). Kiinnittymistä tarkasteltiin haastattelussamme usean eri teeman avulla. Käytimme kiinnittymisen tarkastelussa teemoina kiinnittymisen emotionaalista, kognitiivista ja behavioraalista ulottuvuutta. Näiden sisällä sanallistimme teemoja esimerkiksi kysymällä oppilaiden koulunkäynnin säännöllisyydestä, oppilaiden koulussa viihtymisestä sekä oppilaiden opiskelumotivaatiosta. Teemahaastattelussa voidaan tarkentaa ja syventää kysymyksiä haastateltavien vastauksiin perustuen

(Tuomi & Sarajärvi 2018, 65). Haastatteluissamme kerroimme haastateltaville pääosin mitä tarkoitamme kouluun kiinnittymisellä, mutta olimme myös kiinnostuneita siitä, millaisina opettajat itse mielsivät käsitteen. Jo haastattelutilanteessa, mutta erityisesti haastatteluita analysoitaessa havaitsimme, että useat opettajat nostivat esiin asioita, joita emme tutkijoina olleet ajatelleet liittyvän oppilaan kouluun kiinnittymisen.

Haastattelutilanteessa käytimme apuna haastattelurunkoa (Liite 1). Haastattelurunko sisälsi valitsemamme haastattelun teemat sekä ennakkoon valitsemamme kysymykset teemojen käsittelyä varten. Hyödynsimme ennalta valikoiduja kysymyksiä haastattelutilanteessa tarpeen mukaan. Tällä haastattelurungolla varmistetaan, että haastattelussa tulee keskusteltua kaikista aiheista jokaisen tutkimukseen osallistuvan kanssa (Eskola ym. 2018, 39). Haastattelurunko auttoi meitä haastattelijoina myös pysymään tutkittavassa aiheessa. Haastattelut tehtiin etänä syksyn 2020 aikana ja haastattelut kestivät noin 30–50 minuuttia. Jokainen haastattelu äänitettiin.

5.2 Aineiston analyysi

Aineiston analyysissa hyödynnettiin sisällönanalyysia. Sisällönanalyysissa analysoidaan haastateltavan vastauksia eli puheen sisältöä (Ruusuvuori & Nikander 2017, 367) ja samalla pyritään saamaan tutkittavasta aiheesta tiivistetty kuvaus (Tuomi & Sarajärvi 2018, 86). Hyödynsimme aineiston analyysissa sekä aineistolähtöistä että teoriaohjaavaa sisällönanalyysia. Aineistolähtöisellä analyysillä pyritään tutkimusaineistosta muodostamaan teoreettinen kokonaisuus ja analyysi perustuu vain aineistoon. Teoriaohjaavassa analyysissa tutkimuksessa käytetty teoria toimii analyysin apuna, mutta analyysi ei pohjaudu vain siihen. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 80–81).

Tutkimuksemme osalta hyödynsimme kouluun kiinnittymisen kolmijaon teoriaa ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla analysoidessamme oppilaan kouluun kiinnittymistä erityisluokalla. Teorian ohjaamana jaoimme kiinnit-

tymisen kolmeen osa-alueeseen: emotionaaliseen, kognitiiviseen ja behavioraaliseen kiinnittymiseen. Aineiston keruussa ja teemahaastattelurungossa hyödynnettiin samaa kolmijaon teoriaa. Etsimme aineistosta tämän kolmijaon mukaisia kuvauksia oppilaiden toiminnasta ja suhtautumisesta kouluun. Tämän jälkeen jatkoimme analyysissä etenemistä toisen tutkimuskysymyksen kohdalla aineistolähtöisesti tarkastellessamme mistä kiinnittymisen tavat johtuvat ja kuinka niitä luokalla mahdollisesti tuetaan.

Aineiston analyysissä etenimme Tuomi & Sarajärven (2018, 92) aineistolähtöisen analyysin mukaan. Haastatteluaineiston analyysi aloitetaan litteroinnista, jolla tarkoitetaan puheen muuttamisesta tekstiksi. Nämä tekstiksi puretut äänitallenteet muodostavat lopulta tutkimuksen aineiston. (Ruusuvuori & Nikander 2017, 367.) Litteroimme jokaisen äänitetyn haastattelun, ja saimme aineiston kooksi yhteensä 58 sivua kirjoitettua tekstiä.

Litteroinnin jälkeen luimme aineiston useaan otteeseen ja perehdyimme siihen tarkemmin lukemalla sen useaan kertaan kumpikin tahollamme. Seuraavassa vaiheessa aineisto pelkistetään eli redusoidaan, jolloin siitä karsitaan tutkimuksen kannalta epäolennaiset asiat pois (Tuomi & Sarajärvi 2018, 92). Toteutimme pelkistämisen etsimällä aineistosta tutkimuskysymystemme kannalta olennaisia kohtia ja alleviivaamalla ne eri väreillä. Pyrimme löytämään aineistosta kaikki kohdat, jossa kuvailtiin oppilaiden koulunkäyntiä tai sen tukea. Aineistossa oli jo tässä vaiheessa havaittavissa selkeitä toistuvia teemoja kummankin tutkimuskysymyksen suhteen. Lopulta yhdistimme kummankin tutkijan muodostamat alleviivaukset listaamalla niitä yhdessä ja muodostimme näistä alkuperäisistä ilmauksista pelkistettyjä ilmauksia. Yhdestä alkuperäisestä ilmauksesta voidaan löytää yksi tai useampi pelkistetty ilmaus (Tuomi & Sarajärvi 2018, 92).

Tämän jälkeen ilmaukset käydään tarkasti läpi etsien samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia, joiden avulla ilmaukset ryhmitellään eli klusteroidaan alaluokiksi. Samaa ilmiötä kuvaavat ilmaukset muodostavat alaluokan. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 91). Muodostimme analyysimme alaluokat tarkastellen sekä alku-

peräisiä ilmauksia että niistä muodostettuja pelkistettyjä ilmauksia yhdessä, et-sien niistä samaa ilmiötä tai tuen muotoa kuvaavia yhdistäviä tekijöitä (Taulukko 1).

Taulukko 1. Esimerkki alaluokkien muodostamisesta

Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka
"niissä sellasissa missä ei oo ketään tuttua aikuista nii on sitte ehkä eniten sellasii niinku selvittelyjä ja haas-teita"	Tuttu aikuinen	Koulunkäynnin pysyvyys
"Me koitetaan pitää sellanen mahdollisimman selkee päi-värytmi että ne tietää hyvin jo etukäteen mitä tulee tapahtu-maan"	Rutiinit	
"riippuu se oma ohjaami-nenki hyvin paljon päivästä ja oppilaasta, et millä tavalla ja mitä tarvii ohjata"	Oppilaan tuntemus	Oppilaslähtöiset toiminta-mallit
"siellä on ainaki yks tai kaks aikuista, jotka oikeesti niin-kun antaa niille aikaa ja kuuntelee"	Opettajan ja oppilaan välinen ihmissuhde	Vuorovaikutuksen lämpi-myys

Klusterointi on osa aineiston abstrahointiprosessia, eli käsitteellistämistä. Tällöin aineiston alkuperäisistä ilmauksista siirrytään teoreettisiin käsitteisiin ja johtopäätöksiin (Tuomi & Sarajarvi 2018, 93). Käsitteellistimme aineiston alkuperäisiä ilmauksia alaluokissa, sekä sen jälkeen hyödynsimme käsitteellistyksiä yläluokissa ja yhdistävässä luokassa.

Alaluokkien perusteella muodostetaan yläluokka ja tämän perusteella muodostetaan yhdistävä luokka, joka on yhteydessä tutkimuskysymykseen (Tuomi & Sarajarvi 2018, 92–93). Muodostimme aineiston perusteella yläluokkia ja yhdistäviä luokkia kumpaankin tutkimuskysymykseen, jolloin aineiston alku-peräiset ilmaukset yhdistyivät tutkimuksemme tarkoitukseen (Taulukko 2).

Taulukko 2. Esimerkki yläluokkien muodostamisesta

Alaluokka	Yläluokka	Yhdistävä luokka
Koulunkäynnin pysyvyys	Opettajan järjestämä tuki	Erityisloukan tuki kouluun kiinnittymiselle
Oppilaslähtöiset toimintamallit		
Vuorovaikutussuhteiden lämpimyyden		
Kaverisuhteiden muodostus luokassa	Vertaisten tarjoama tuki	

Näiden yläluokkien ja niitä yhdistävien luokkien avulla saimme luotua aineiston alkuperäisistä ilmauksista tiivistetyt tutkimustulokset, jotka esitellään luvussa 6.

5.3 Eettiset ratkaisut

Koko tutkimusprosessin ajan olemme tutkijoina noudattaneet hyviä tieteellisen käytännön ohjeita. Tähän kuului esimerkiksi eettinen tiedonhankinta sekä tiedeyhteisön tunnustamien toimintatapojen noudattaminen: tulosten tallentamisessa ja niiden esittämisessä sekä arvioinnissa oltiin rehellisiä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 112.; TENK 2012.) Lisäksi laadullisen tutkimuksen luotettavuudelle on ominaista, että tutkijoina tiedostamme omat ennako-oletuksemme tutkittavasta aiheesta ja otimme ne huomioon tutkimusta tehdessä (Eskola & Suoranta 1998, 15). Olemme tutkimuksen kaikissa vaiheissa pyrkineet ottamaan huomioon tutkimuseettiset kysymykset.

Tutkittavien informointi ja suostumus ovat keskeisempiä asioita haastatteluaineiston hallinnassa (Ranta & Kuula-Luumi 2017, 357). Tutkimukseen osallistujille lähetettiin ennen haastatteluita sähköisesti riittävästi tietoa tutkimuksesta. Kaikki osallistujat saivat tiedotteen tutkimuksesta (Liite 4) sekä tietosuojailmoituksen (Liite 3). Kaikilta tutkimukseen osallistujilta on saatu suostumus tutkimukseen osallistumisesta. Tutkimukseen osallistujat saivat myös suostumuslomakkeen tutkimukseen osallistumisesta (Liite 2). Vallitsevan pandemiatilanteen vuoksi suostumukseksi riitti kuittaus sähköpostiin.

Tutkimuksen eettisissä periaatteissa korostetaan tutkittavan itsemääräämisoikeutta. Tähän kuuluu se, että haastateltava saa itse päättää osallistuuko tutkimukseen vai ei. Tämän lisäksi haastateltava voi päättää haastattelutilanteessa mihin kysymyksiin vastaa. Ennen haastatteluita kaikille tutkimukseen osallistujille selvennetään, että osallistuminen on vapaaehtoista ja osallistumisen voi keskeyttää missä tahansa tutkimuksen vaiheessa (Ranta & Kuula-Luumi 2017, 357–360).

Tutkimuksemme on anonyymi eli tunnistetaton (Ranta & Kuula-Luumi 2017, 360). Tutkimuksessamme kerätään mahdollisimman vähän erilaisia tunnistetietoja ja rajaamme tunnistetiedot vain tutkimuskysymysten kannalta oleelliseksi tiedoiksi. Anonymisoinnilla ja tunnistetietojen rajaamiselle varmistetaan, ettei tutkimukseen osallistumisesta koidu tutkittavalle haittaa. Haastatteluiden litteroinnin aikana aineistosta muutettiin kaikki ne tiedot, joiden perusteella haastateltava tai hänen työpaikkansa sijainti olisi voitu tunnistaa (Ruusuvuori & Nikander 2017, 357).

Opinnäytetyön jokaisessa vaiheessa olemme tutkijoina olleet huolellisia (Tuomi & Sarajärvi 2018, 112). Olemme viitanneet lähteisiin asianmukaisella tavalla sekä olleet huolellisia lähdeviittauksia tehdessä. Olemme tutkijoina tällöin kunnioittaneet aikaisempia tutkimuksia (Tuomi & Sarajärvi 2018, 112). Tutkimuksen eettisyyttä lisäsi myös, se että kerättyyn aineistoon mukaan lukien äänitteet ei ollut muilla pääsyä ja ne olivat vain tutkijoiden käytössä. Haastatteluaineisto hävitettiin tutkimuksen valmistumisen jälkeen.

6 TULOKSET

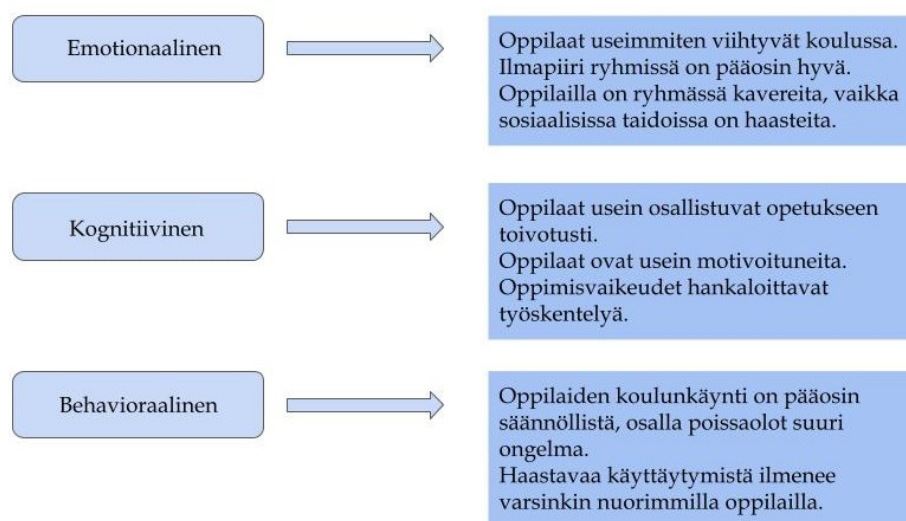
Oppilaiden kiinnittyminen erityisluokan pienryhmään näyttäytyi aineistossa vaihtelevalta, mutta pääosin vahvalta. Kiinnittymistä tuettiin aktiivisesti kaikkien haastateltavien luokissa. Aineistossa korostui haastateltavien ratkaisukeskeisyys, sillä oppilaiden tarvitsemaa tai heille tarjottua tukea kuvattiin huomattavasti enemmän kuin oppilaiden yksilöllisiä ominaisuuksia tai haasteita. Oppilaista ja erityisluokan toiminnasta muodostui haastateltavien kuvauksissa pääosin toiveikas ja positiivinen kuva.

6.1 Oppilaan kouluun kiinnittyminen erityisluokassa

Kiinnittymistä tarkasteltiin esimerkiksi oppilaan koulunkäynnin säännöllisyyden, kouluun liittyvien tunteiden sekä oppimismotivaation kautta. Opettajien kuvaukset mukailivat kiinnittymisen kolmijaon teoriaa, ja tarkastelemme oppilaiden kiinnittymistä sen kautta. Haastateltavat kuvasivat oppilaidensa kouluun kiinnittymistä vaihtelevana, mutta pääosin positiiviseen sävyyn. Kouluun kiinnittymiseen vaikutti oppilaiden tuen tarve sekä koulussa että koulun ulkopuolella, sillä koulu ei lähtökohtaisesti näyttäytynyt oppilaille aina positiivisena paikkana. Kiinnittyminen rakentui oppilaan kasvaessa ja koulupolun edetessä, ja eri ikäkausina kiinnittyminen näyttäytyi eri tavoin.

Kiinnittymisen kolmijaon emotionaalinen ulottuvuus, eli koulussa viihtyminen ja kouluun liitetyt positiiviset emootiot, näyttäytyi erityisluokassa vahvuutena ja siihen liitettiin eniten positiivisia kuvauksia. Haastateltavat kuvasivat oppilaidensa viihtyvän ryhmässä hyvin ja osoittavan positiivisia tunteita ryhmää kohtaan. Oppilailla oli lisäksi ryhmässä tai muualla koulussa kavereita, vaikka sosiaalisten taitojen haasteet hankaloittivat välillä vuorovaikutussuhteiden muodostamista. Kognitiivinen ulottuvuus, eli oppilaan osallistuminen opetukseen ja oppimismotivaatio, näyttäytyi haastateltavien kuvauksissa vaihtelevampana ja tilannesidonnaisempana. Moninaiset oppimisen haasteet vaikuttivat haastatelta-

vien mukaan kognitiiviseen kiinnittymiseen, sillä opiskelu on oppilaille lähtökohtaisesti haastavaa. Behavioraalinen ulottuvuus, eli koulun sääntöjen noudattaminen ja koulunkäynnin säännöllisyys, näyttäytyi myös vaihtelevampana kuin emotionaalinen ulottuvuus. Suurimmalla osalla haastateltavien oppilaista koulunkäynti kuvattiin säännölliseksi, mutta kuitenkin lähes kaikki haastateltavat kuvasivat joidenkin oppilaiden kohdalla suurta huolta poissaoloista. Haastavaa käytöstä, kuten esimerkiksi väkivaltaa, esiintyi erityisesti pienemmillä oppilailla. (Kuvio 1.)



Kuvio 1. Kouluun kiinnittymisen kolmijako erityisluokassa.

6.1.1 Emotionaalinen kiinnittyminen

Oppilaat viihtyivät koulussa pääosin hyvin. Oppilaskohtaisuus ja tilannesidonaisuus korostuivat niin viihtymisessä kuin kaikissa muissakin kiinnittymisen osa-alueissa. Viihtymisen osalta haastateltavat kuitenkin ilmaisivat eniten positiivisia kokemuksia. Oppilaiden viihtyminen näkyi haastateltavien mukaan esimerkiksi hyvänä luokkahenkenä, yhteisenä tekemisenä ja positiivisina tunteina koulua kohtaan. Osa oppilaista ilmaisi positiivisia tunteita sanallisesti ryhmän toiminnassa, ja osan haastateltavat pystyivät tulkitsemaan oppilaiden käyttäytymisestä ja asennoitumisesta koulua kohtaan. Jotkin oppilaat esimerkiksi aktiivi-

sesti kertoivat viihtyvänsä hyvin ja pitävänsä omasta ryhmästään. Kaikki haastateltavat kuvasivat joitakin hyviä arjen yhdessä tekemisen hetkiä oppilaiden kanssa, jossa luokassa viihtyminen heidän mielestään korostui.

”Kyllä mä ainakin koen, että ne oppilaat viihtyy siellä ja kyllä ne iteki sitä sanoo, että se on hyvä paikka olla.” H4

”Kai se näkyy siinä, et ne tulee juttelee ja nauretaan yhdessä ja jutellaan, on niinku semmonen hyvä tunnelma aika usein. Ja on semmonen oma porukkahenki” H1

Oppilaiden tuen tarpeet näkyivät myös oppilaiden viihtymisessä luokassa, ja haastateltavat kuvasivat haasteita viihtymisessä esimerkiksi oppilaiden itsesääntelytaitojen tai sosiaalisten taitojen ollessa heikot. Tämä näkyi haastateltavien mukaan esimerkiksi haastavana käytöksenä, kouluvastaisena asenteena tai kaverisuhteiden puutteena. Huono viihtyminen ryhmässä vaikutti haastateltavien mukaan kokonaisvaltaiseen kiinnittymiseen erityisen negatiivisesti, ja tämän takia huonon viihtymisen ilmaisuihin suhtauduttiin vakavasti. Huonosti viihtymistä kuvattiin kuitenkin useimmiten tilannesidonnaisena hetkenä pitkäkestoisesta pysyvän tilan sijaan. Lyhytkestoisia huonosti viihtymisen ilmaisuja kuvattiin enemmänkin oppilaan tapana hahmottaa luokan rajoja ja sääntöjä, eikä niinkään oikeina ongelmia luokassa viihtymisessä.

”Mun mielestä meidän oppilaat tässä meidän luokassa viihtyy hyvin. Vois sanoa ihan niinkun että poikkeuksetta viihtyy aika hyvin. Sitten on toki niitä hetkiä kun joku oppilas ilmoittaa että hän ei viihdy ja näin mut siinä on usein taustalla se että se oppilas käy läpi jonkinlaista rajatutkimusreissua et mitä mult odotetaan - - Et ne on mun mielestä sellasia kasvamisen paikkoja kun oppilas ilmoittaa et hän ei millään tavalla täällä viihdy” H3

”Vaikka he sanoo tollee noi vahvasti että he ei tuu kouluun ja he ei tykkää olla täällä, nii heistä silti näkee sen että joka aamu he tulee sinne kouluun hyvin innoissaan” H2

Mahdollisista haasteista huolimatta luokkien ilmapiiristä välittyi haastateltavien mukaan vahva emotionaalinen kiinnittyminen. Ilmapiiriä kuvattiin usein positiiviseksi ja oppimista tukevaksi, mikä mahdollisti oppilaiden aktiivisen osallistumisen ryhmän toimintaan. Ilmapiiriin vaikutti haastateltavien mukaan paljon oppilaiden väliset vuorovaikutussuhteet, mitkä erityisluokassa rakentuivat haastateltavien mukaan melko läheisiksi. Haastateltavat korostivat koko luokan ilmapiirin merkitystä sekä oppimiselle että viihtymiselle. Luokkien toiminnan tavoitteena oli haastateltavien mukaan luoda jokaiselle oppilaalle sopiva ja kannustava

ympäristö, jossa oppilaan on mahdollista kokea olevansa osaava ja ymmärretty. Tällöin oppilaiden on miellyttävää tulla kouluun ja koulu näyttäytyy oppilaan elämässä positiivisena paikkana, johon on mielekästä ja helppoa kiinnittyä.

”Kyllä se oli sellanen hedelmällinen ja kannustava, ja selkeesti oppilaiden kesken oli sellanen tukeva ilmapiiri ja kaikkia keuhuttiin ja oppilaat tiesi toisten heikkoudet ja vaikeudet. Ja sit jos onnistu jossain itelle vaikeessa asiassa nii kaverit kyllä huomioi ja kannusti. Että se toi kyllä sellasen positiivisen ilmapiirin siihe luokkaan” H6

”Oppilaat pyytää apua jos heillä on haasteita ja ne kertoo meille jos heillä on haasteita, et kyllä siinä täytyy olla turvallisuuden tunne ja semmonen niinkun olotila että mä oon täällä toivottu ihminen ja odotettu ihminen ja mua ajatellaan ja huomioidaan” H3

Oppilaan emotionaaliseen kiinnittymiseen liitettiin kaikista ulottuvuuksista eniten positiivisia kuvauksia, ja oppilaat vaikuttivat suhtautuvan erityisluokassa opiskeluun pohjimmiltaan myönteisesti. Myönteisen pohjavireen päälle muodostui luokissa erilaisia konflikteja tai huonosti viihtymisen kokemuksia, mutta nämä tilanteet olivat useimmiten hetkellisiä ja ratkesivat jollain tavalla positiivisesti.

6.1.2 Kognitiivinen kiinnittyminen

Oppilaiden osallistumista oppitunteihin sekä oppimismotivaatiota kuvattiin viihtymisen tavoin pääosin hyvänä, mutta vaihtelevana. Osallistuminen näkyi haastateltavien mukaan monilla hyvin erilaisilla tavoilla, ja oppituntien tavoitteet olivat suunniteltu hyvin yksilöllisiksi. Tämä yksilöllinen suunnittelu mahdollisti kognitiivisen kiinnittymisen myös niille oppilaille, joilla on paljon oppimisen tuen tarpeita. Osalle oppilaista yksilöllinen suunnittelu tarkoitti yhden tehtävän tekemistä vahvasti tauotetulla oppitunnilla, ja toiselle taas koko oppitunnin aktiivista osallistumista. Oppilaiden oli mahdollista saavuttaa riittävän realistiset tunnin henkilökohtaiset tavoitteet useimmiten hyvin, joka osaltaan voimisti oppilaan motivaatiota suoriutua seuraavallakin kerralla tunnista hyvin. Haastateltavat kuvasivat tällöin oppilaiden omaa halua suorittaa tavoitteensa ja olla ikään kuin hyvä koululainen. Saatuaan itselleen sopivan tehtävän ja sopivaa opetusta, oppilaat työskentelivät haastateltavien mukaan usein ahkerasti.

”Lähtökohtasesti voisin sanoa, että kaikki oppilaat lähestulkoon saavat jokaisella oppitunnilla tehtyä sellasen hyväksytyn määrän niitä asioita mitä siellä tunnilla vaaditaan” H3

"On myös sitä että tekee sen mitä pystyy milläki hetkellä. Että ei sen tarvii olla aina se et tekee yhtä paljon ku joku perustyyppe normiluokalla, vaan että tekee omii lähtökohtii ja omaan jaksamiseen nähden sen minkä pystyy. Jollekin se on jonai päivänä yks tehtävä ja jollekin on se että on tullu kouluu ja istuu siellä sen päivän vaikka ei tekis mitään." H1

Oppilaan tuen tarpeet koulussa vaikuttivat haastateltavien mukaan vahvasti oppimismotivaatioon ja osallistumiseen koulussa. Kaikilla erityisluokan oppilailta oli joitain haasteita opiskelussa ja koulunkäynnissä, joka näkyi työskentelyssä oppituntien aikana. Oppimisen ja työskentelyn haasteet tekivät haastateltavien mukaan oppilaan koulunkäynnin lähtökohtaisesti hankalaksi tai väsyttäväksi, jolloin työskentelyyn on jopa mahdotonta motivoitua. Opiskeluun tarjottu tuki sekä hyvin eriytetty oppilaslähtöinen opetus olivat haastateltavien mukaan olennaisia oppimismotivaation synnyssä ja ylläpitämisessä. Ilman oikea-aikaista tukea oppilaan kognitiivinen kiinnittyminen voi haastateltavien mukaan muuttua jopa mahdottomaksi, ja oppilaan työskentely loppuu. Pitkäkestoisten haasteiden lisäksi haastateltavat kuvasivat hetkittäisiä haasteita opiskelussa oppilaiden jaksamisen loputtua, johon pystyttiin kuitenkin pääosin vastaamaan opetuksen järjestelyillä. Tällaisesta tilanteesta on haastavaa arvioida oppilaan kognitiivista kiinnittymistä, sillä oppilaan vireystilan vaikutus työskentelyyn on varsinkin nuoremmilla oppilailta voimakasta.

"Se koulu on tosi vaikeeta monelle, että ne jutut on tosi hankalia. Sitte helposti luovuttaa kun se koko juttu menee ihan yli" H4

"Aamutunneilla kun he vielä jaksaa ja on just tullu kouluun nii silloin he on hyvin aktiivisia ja osallistuu siihen erityisesti matikan tunneilla. He on hyvin innokkaita ja hyvin motivoituneita siihen. - - Mut sit jos on semmonen, suomen kieli on hyvä esimerkki, et se vaatii opettajalta semmosta että keksii motivointikeinoja ja tehtäviä mitä ne jaksaa tehdä koska se on monelle kulttuuritaustasta riippuen hyvin vaikee kun suomi ei oo äidinkieli" H2

Välillä opiskelu ja oppitunteihin osallistuminen koettiin kuitenkin hyvin haastavaksi tarjotusta tuesta huolimatta. Tällöin tuen tarve oli haastateltavien mukaan suurempi kuin mitä ylipäätään pystyttiin kouluympäristössä tarjoamaan, ja oppilas tarvitsisi tällöin jotain koulun ulkopuolista tukea. Tällaisten tilanteiden pohjimmaiset syyt jäivät välillä haastateltaville epäselväksi, mutta niihin usein tulkittiin liittyvän haasteita oppilaan kotioloissa tai vapaa-ajassa. Näissä tilanteissa haastateltavat kuvasivat tilanteeseen puuttumisen olevan hyvin hankalaa, sillä oppilaan on mahdotonta keskittyä työskentelyyn muiden elämän asioiden

viedessä ajatukset jatkuvasti muualle. Tällöin oppilaan kognitiivinen kiinnittyminen koulutyöhön on mahdotonta.

”Sit kun niiltä loppuu tavallaan se moti niin sit se mylly lähtee tavallaan käyntiin ja se huono käytös lähtee, ne rupee ruokkii toinen toisiaan sitte hyvin voimakkaasti ja siihen on välillä tosi vaikee vaikuttaa kun he on tavallaa päättäny et he ei jaks enää” H4

”Se vaan on et välillä on päivä et joku tulee kouluun ja hänellä on tosi... Joku tunne tai joku hätä ja sen takia on ihan mahoton saada työskenneltyä. Välillä on tosi vaikee sanoo et mikä on.” H1

Ikätasojen välillä oli havaittavissa joitakin eroja kognitiivisessa kiinnittymisessä. Varsinkin oma ajatus koulun ja opiskelun merkityksellisyydestä kasvoi lähestyessä peruskoulun loppua, sillä tällöin viimeistään konkretisoituu arvosanojen merkitys jatko-opinnoille. Nuoremmilla oppilailla koulun ja uuden oppimisen merkityksellisyys kuvattiin vaihtelevampana ja tilannesidonnaisempana. Nuorten oppilaiden oli ymmärrettävästi haastavampaa nähdä koulunkäynnin pitkäkestoisia vaikutuksia elämälleen, jolloin opiskelumotivaatio rakentuu tilannesidonnaisempana kuin pidemmälle elämäänsä suunnittelevan vanhemman oppilaan motivaatio.

”Ei nähdä sitä koulun merkitystä tärkeenä itelleen, et se vaan nähdään että no mun täytyy tulla tänne mut ihan sama mitä mä teen, että ei nähdä sen pidemmälle. Eikä nyt noin pieniltä voi vaatiakaan että ne näkis yhtään sen pidemmälle. - - Ne vaan niinku ajattelee sen koulun semmosena että mä vaan tuun tänne siks aikaa kun äiti ja isä on töissä ja sit mä lähen pois.” H2

Kognitiivisen ulottuvuuden kuvauksessa korostuivat oppilaan tuen tarpeet ja haasteet opiskelussa useammin kuin muiden ulottuvuuksien kuvauksissa. Oppilaiden kognitiivinen kiinnittyminen vaikutti olevan hyvin sidoksissa erityisluokan tuettuun ympäristöön, sillä oppilaat tarvitsivat paljon apua suoriutuakseen opinnoistaan. Oppilaiden työskentely kuvattiin kuitenkin pääosin ahkeraksi ja motivoituneeksi niiden rajojen sisällä, minkä oppilaan henkilökohtaiset haasteet asettivat.

6.1.3 Behavioraalinen kiinnittyminen

Koulunkäynti oli haastateltavien mukaan säännöllistä lähestulkoon kaikilla oppilailta, ja osalla oppilaista koulunkäynnin säännöllisyys tuntui haastateltavista itsestään jopa yllättävänä ottaen huomioon oppilaan koulunkäynnin haasteet.

Kuitenkin jokainen haastateltava kuvasi myös joitakin tilanteita, joissa poissaolot herättivät heissä jonkinlaista huolta. Näissä tilanteissa poissaoloja oli paljon ja niihin ei annettu järkeviä syitä, eikä tilanne välttämättä muuttunut tuesta ja keskusteluista huolimatta. Haastateltavien kuvaukset poissaoloista eivät sisältäneet tarkkoja tietoja siitä, milloin poissaolot ovat muotoutuneet ongelmaksi. Poissaolojen syyt liittyivät haastateltavien mukaan useammin koulun ulkopuoliseen elämään kuin varsinaisesti toimintaan luokassa. Poissaoloihin oli tästä syystä välillä opettajien mielestä haastava vaikuttaa, sillä oppilaan koulun ulkopuolinen elämä ei ole opettajan vaikutuspiirissä. Tällaiset koulun ulkopuoliset haasteet liittyivät esimerkiksi oppilaan elämän rikkonaisuuteen, hankaliin tilanteisiin kotona tai oppilaan psyykkisiin sairauksiin.

”Osalla on tosi säännöllistä, siis ihan todella, ei oo yhtään luvaton poissaoloa. Ja sit osalla taas sit ne poissaolot on se suurin ongelma. Et välillä seki on nii kauheen kummallista et sellanen oppilas, joka käyttäytyy aina koulussa äärimmäisen huonosti ja antisosiaalisesti - - tulee silti joka ikinen päivä sinne kouluun. - - Ja sitte taas sellaset oppilaat, joilla menee mukavasti kun he saapuu kouluun ja he iteki sanoo et ei oo mitää ongelmaa koulussa, nii he on sit tosi paljon poissa.” H4

”Se tulee myös sieltä perheestä, että on paljon poissaoloja ja ei oikein anneta niille poissaoloille mitään syytä että mitä ne on. - - Mut silleen onnekas on että suurimmaks osaks ollaan koulussa ja siellä käydään.” H2

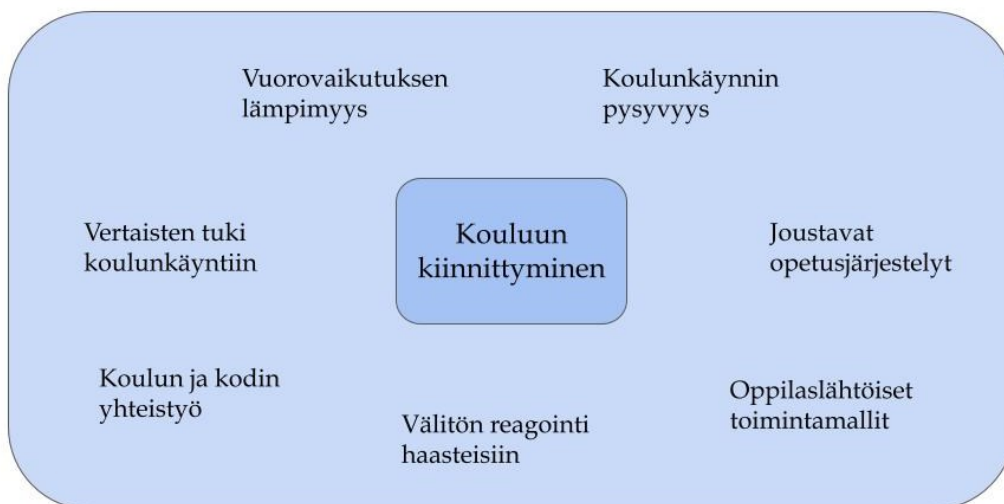
Ikätasojen välillä oli jonkin verran eroja behavioraalisessa kiinnittymisessä. Nuorimmilla oppilailta kuvattiin enemmän erittäin haastavaa käytöstä, kuten esimerkiksi väkivaltilanteita. Iän karttuessa oppilaiden kyky ottaa vastuuta omasta toiminnasta ja säädellä omaa käytöstään haastateltavien mukaan kasvaa, jolloin koulun tarjoamaan tukeen on helpompi tarttua. Tällöin koulun sääntöjen noudattaminen ja toivottu käytös oli helpompi saavuttaa. Kokonaisuudessaan haastateltavat eivät kuitenkaan kuvanneet minkään ikäisten oppilaiden toimintaa luokassa yleisesti erittäin negatiivisena tai liian haasteellisena. Haastateltavien mukaan myöskään erilaiset hankalat tilanteet eivät välttämättä kuvanneet heikkoa kiinnittymistä tai toimineet haasteena kiinnittymiselle. Osa kuvasi päinvas-taisia tilanteita, joissa suurten haasteiden läpikäyminen itseasiassa vahvisti oppilaan kokonaisvaltaista kouluun kiinnittymistä ja teki opettajan ja oppilaan välisestä suhteesta vahvemman.

”Musta toisaalta monet semmoset haasteet on sellasii, että sit kun niistä päästään tavallaan yli niin sitten se kiinnittyminen on äärimmäisen voimakasta. Että sitte ollaan oikeesti käyty läpi joku tosi iso, tosi paha juttu että ollaan niinku semmosessa tilanteessa et sen jälkeen voidaan luottaa toisiimme täysin. Monesti mä oon huomannu että se kääntyy itseasiassa sellaseksi, että kun tavallaan sen oppilaan henkilökohtasen esteen yli päästään vuosien saatossa niin yhtäkkiä se on niinku tosi läsnä se lapsi.” H4

Behavioraalisen kiinnittymisen kuvauksista oli havaittavissa eniten vaihtelua oppilaiden välillä, joka on ymmärrettävää, sillä osa oppilaista on siirretty erityisluokkaan opiskelemaan nimenomaan käyttäytymisen haasteiden takia. Kuitenkin kiinnittymisen kaikki ulottuvuudet huomioon ottaen erityisluokan oppilaiden kouluun kiinnittyminen näyttäytyi ryhmän tuetussa ympäristössä voimakkaana.

6.2 Erityisluokan tuki oppilaan kouluun kiinnittymiselle

Tulosten mukaan erityisluokka tuki kokonaisvaltaisesti oppilaan hyvinvointia ja koulunkäyntiä, sillä luokissa tuettiin opiskelun ja koulunkäynnin lisäksi myös yleisesti oppilaiden arkea ja hyvinvointia. Kuviossa 2 on mallinnettu erityisluokan kouluun kiinnittymiselle muodostaman tuen osa-alueet.



Kuvio 2. Erityisluokan tuki oppilaan kouluun kiinnittymiselle

Erityisluokan toiminnasta voitiin eritellä seitsemän osa-alueetta, joilla oli erityinen merkitys oppilaan kouluun kiinnittymisen tuessa. Kiinnittymistä tuettiin pien-

ryhmissä oppilaslähtöisten toimintamallien, lämpimän vuorovaikutuksen, ryhmän tarjoaman pysyvyyden, välittömän reagoinnin, joustavien opetusjärjestelyiden ja vertaisten sekä kodin kanssa tehtävän yhteistyön avulla.

6.2.1 Oppilaslähtöiset toimintamallit

Lähes kaikkea haastateltavien kuvaamaa tukea kosketti toimintatapojen oppilaslähtöisyys, joka oli merkityksellinen kaikissa kiinnittymisen osa-alueissa. Oppilaslähtöisyyttä kuvattiin yhdeksi tärkeimmäksi työtavaksi erityisluokassa ja oppilaantuntemus oli haastateltavien mukaan tässä erityisessä roolissa. Haastateltavat kuvasivat oppilasryhmiensä olevan hyvin heterogeenisiä, jolloin tuen tarpeet vaihtelivat oppilaiden välillä suuresti. Oppilaantuntemuksen kehittyminen vei näin ollen haastateltavien mukaan aikaa ja opettajan aktiivista työskentelyä. Ilman riittävää oppilaantuntemusta ei sopivaa, oppilaslähtöistä tukea kyetty järjestämään.

”Ehkä suurin on oppilaslähtöisyys. Et täällä jokainen oppilas huomioidaan niinku sellasena et hän ei oo millään tavalla massaa täällä, vaan hän on täällä se yks yksilö jolla on omat juttunsa ja ne on kaikkien meidän opettajien tiedossa ja me huomioidaan ne kaikilla oppitunneilla ja kaikissa tilanteissa, jolloin hän saa ne omat vahvuudet esiin” H3

”Vaatii hyvän oppilastuntemuksen tavallaan, että tietää etukäteen että mihinkä hommaan se pystyy ja mitä se ei tästä hoksaa niin se kyllä työllistää aika paljon itseä sitte” H4

Oppilaslähtöisyys näkyi opetuksessa henkilökohtaisuuden sekä eriyttämisen korostamisena, jonka voidaan tulkita vahvistavan oppilaan kognitiivista kouluun kiinnittymistä. Käytetyt opetusmenetelmät tai erilaiset tehtävät olivat mietitty vastaamaan tarkasti oppilaan tarpeita, ja yhdelle oppitunnille täytyi haastateltavien mukaan tehdä useita erilaisia suunnitelmia. Myös oppimisen ja työskentelyn tavoitteet oli mietitty vastaamaan oppilaan tuen tarpeita henkilökohtaisesti. Opetusta eriytettiin henkilökohtaisten työtapojen lisäksi koko ryhmän tasolla esimerkiksi työskentelytahdin ja työskentelytapojen suhteen.

”Ei mulla oo mitään listaa että mikä tukikeino on milläki oppilaalla, mut ne vaan tulee silleen kun tuntee sen oman ryhmänsä ja omat oppilaansa. Et tavallaan mikä kellekin, mitkä lähtökohdat on kenelläkin kun ne opiskelee ja työskentelee. Et joillekin se on ihan niiden perusasioiden työstämistä ja joidenki kaa se on sit ihan kaikkee muuta.” H1

”Meillä ei voi olla kymmentä minuuttia pidempiä opetushetkiä missään tapauksessa, sit se menee kaikille jo ihan hyvin. Et hyvin pienissä pätkissä - - ja sit semmosta tauotettua toimintaa” H2

Henkilökohtainen suunnittelu ja eriyttäminen oli haastateltavien mukaan olennaista oppilaan motivoinnissa koulutyöhön, ja siihen, että oppimista ylipäättään oli mahdollista tapahtua. Kullekin oppilaalle ja ryhmälle sopivat työskentelytavat, tehtävät ja eriytetty opetus mahdollisti oppilaille pystyvyyden kokemuksia. Tämä osaltaan toimii myös oppilaan emotionaalisen kiinnittymisen tukena, sillä onnistumisen kokemusten voidaan katsoa lisäävän myös oppilaan positiivisia emootioita koulua ja oppimista kohtaan. Lisäksi sopivan tasoiset tehtävät ja yksilöllisesti suunnitellut toimintatavat voivat tukea oppilaan behavioraalista kiinnittymistä, sillä tällöin oppilaiden on helpompi säädellä omaa toimintaansa ja käyttäytyä toivotunlaisesti.

”Ne tehtävät on sellasia mitä ne oppilaat pystyy tekemään. - - Että kukaan oppilaista ei istu niin vaikeiden asioiden edessä, että hän ei vaan yksinkertaisesti pysty tekemään niitä, se ei palkitse ketään vaan se lukitsee sen oppilaan eikä kehity siitä mihinkään suuntaan vaan luo vaan sen pahan olon.” H3

Oppilaslähtöisyys näkyi myös erityisluokan opetuksen monipuolisuutena. Tämän voidaan tulkita tukevan erityisesti oppilaan kognitiivista kiinnittymistä, sillä opetuksen monipuolisuus mahdollistaa työskentelyyn osallistumisen moninaisin eri keinoin. Opetuksessa hyödynnettiin paljon visuaalisuutta, kuten kuvia ja videoita, tai toiminnallisuutta, kuten erilaisia pelejä tai tekemällä oppimista. Erityisesti nuoremmilla oppilailla opetuksen ja keskittymisen tukena käytettiin esimerkiksi kuulosuojaimia, istuintyynyjä sekä eriyttämisen tiloja. Monipuolinen opetus ja pienen ryhmän tarjoamat joustavat työskentely eriyttämisen mahdollisuudet voidaan tulkita myös merkityksellisiksi behavioraalille kiinnittymiselle, sillä oppilaiden on helpompi noudattaa koulun käyttäytymisodotuksia toiminnan ollessa mielenkiintoista ja toivotun käyttäytymisen ollessa vahvasti tuettua.

”Sielä on käytännössä maksimissaan sen kuus oppilasta samaan aikaan siellä tekemässä, nii just se mikä on mun mielestä hyvä siinä, että pystyy, tai kaikki pystyy olla mukana siinä hommassa. Et se kun niitä on niin vähän nii pystyy koko ajan osallistuu siihen” H5

”Kyllä niinku keskittymiseen vaikutti tosi paljo istuintyyny ja että pysty käsillä näpertämään että keskittymisen pysy ja kuulokkeiden käyttäminen että pysty rauhoittumaan. Sit myös se että opettaja pysty antamaan sen täyden huomion että esimerkiksi vaikka mäki otin muutaman kerran viikossa sillä lailla erityistarkkailuun että sai oppilaan eri tilaan että oli kaksinkeskistä aikaa. Että nää oli selkeesti tärkeitä niille oppilaille ja näiden puuttumisen selkeesti huomaa.” H6

Oppilaslähtöiset toimintamallit kuvattiin erityisluokan toiminnan lähtökohtana, ja kaikki luokassa tapahtuva toiminta perustui oppilaiden tarpeiden mukaan muodostettuihin ratkaisuihin. Luokan toiminnassa pyrittiin huomioimaan oppilaiden henkilökohtaisia tuen tarpeita, jolloin kouluun kiinnittymistä tuettiin eri oppilaiden kanssa eri tavoin.

6.2.2 Vuorovaikutuksen lämpimyyks

Oppilaslähtöisyys ja vankka oppilaan tuntemus saattoi vaikuttaa opettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutussuhteeseen, sillä näiden lisäksi merkittäväksi tuen muodoksi nousi opettajan ja oppilaan välisen suhteen lämpimyyks. Tämä voidaan tulkita olevan olennaista erityisesti emotionaalisen kiinnittymisen tuessa. Oppilaille oli tärkeää, että koulussa on jokin turvallinen aikuinen, joka tukee ja kannustaa myös hankalissa tilanteissa. Haastateltavat käyttivät paljon aikaa siihen, että he tutustuivat oppilaisiin ja pyrkivät aktiivisesti luomaan heihin lämpimän ja välittävän suhteen.

”Että on turvallinen paikka mihin tulla, saa suuttuu, olla ilonen, itkee, tavallaan on turva näyttää kaikki tunteet. Et tavallaan saa äänensä kuuluviin. Sua kannustetaan, löydetään sun vahvuudet ja hyväksytään sun heikkoudet” H1

Lämpimyyks näyttäytyi opettajan ja oppilaan välille muodostuvana henkilökohtaisena vuorovaikutuksena, joka toimi haastateltavien mukaan jo itsessään voimakkaana kokonaisvaltaisen kiinnittymisen tuen keinona. Tällaista henkilökohtaista vuorovaikutusta tapahtui ryhmissä paljon oppilasryhmän pienemmän koon ansiosta. Henkilökohtainen apu ja huomio mahdollisti osalle riittävän tuen työskentelyyn, mutta myös joissain tilanteissa passivoi oppilaan omaa työskentelyä. Tällöin oppilaiden työskentely oli hyvin riippuvaista opettajasta, jota ilman työskentely ei välttämättä edennyt ollenkaan. Tämän voidaan tulkita toimivan heikentävänä tekijänä oppilaan kognitiiviselle kiinnittymiselle, sillä oppilaan työskentelymotivaatio johtuu miellyttävän aikuisen seurasta eikä oppilaan omasta halusta oppia.

”Monella on se et jos sä istut niiden vieressä vaikka kaks tuntia niin ne voi tehdä ihan innokkaasti tehtäviä mut että sit jos sä lähet siitä 10 sekunniks pois niin se motivaatio voi kokonaan kadota.” H2

“Tarvii ihan sitä henkilökohtasta vieressä olemista – Et ihan se jos mä siirryn seisomaan jonnekin eri kohtaan luokassa niin saattaa olla semmoinen että jollain läsähti se tunti sit siinä, et kun mä en seiso siinä samassa paikassa.” H4

Opettajan ja oppilaan välisen lämpimän vuorovaikutussuhteen lisäksi koko ryhmän hyvän ilmapiirin luominen sekä säilyttäminen oli haastateltavien mukaan erityisen tärkeää kiinnittymisen kokonaisvaltaisessa tuessa, ja usein myös olennaista ryhmän toiminnan kannalta. Turvallisen ja lämpimän ilmapiirin luominen on olennaista erityisesti emotionaalisen kiinnittymisen tukemisessa.

“Ja sit mä uskon että heille on hirveen tärkeää se sellanen huumori ja iloisuus ja semmoinen kodinomaisuus mitä meillä on täällä. Et puhutaan paljon täällä välitunnilla, muutaki höpötetään niitä näitä ja mä uskon et se on kans oppilaille tosi tärkeä asia. Että tutustuu niinku meihin niinku myöskin ihmisenä eikä vaan pelkästään opettajina – et kyl siinä täytyy olla turvallisuuden tunne ja semmoinen niinku olo tila että mä oon täällä toivottu ihminen ja odotettu ihminen ja mua ajatellaan ja huomioidaan.” H3

Haastateltavat nimesivät erityisesti huumorin voimakkaana vuorovaikutuksen apukeinona luokissa, ja haastateltavat kuvasivat käyttävänsä huumoria ryhmässä usein. Huumorin käyttö toi koko ryhmän vuorovaikutukseen haastateltavien mukaan erityistä lämpimyyttä, ja yhteinen hassuttelu vahvisti voimakkaasti emotionaalista kiinnittymistä.

6.2.3 Koulunkäynnin pysyvyys

Erityisluokan tarjoama pysyvyys oli haastateltavien mukaan olennaista oppilaan kiinnittymisen tuessa. Pysyvät ryhmän toimintamallit sekä vuorovaikutussuhteet voidaan tulkita tukevan erityisesti behavioraalista kiinnittymistä, sillä haastateltavien mukaan oppilaan on helpompaa toimia tutussa ryhmässä toivotusti. Pysyvyys näkyi tuttujen aikuisten lisäksi ryhmän yleisissä käytänteissä, ja esimerkiksi erityisluokassa luodut toistuvat rutiinit olivat oppilaiden toiminnan ohjaamisessa tärkeitä.

“Aamut aina aloitettiin tai meillä oli tietyt rutiinit, joilla lähettiin liikenteeseen ja ne toistu kyllä aina niinku päivittäin ja se oli tosi tärkeää niille lapsille että huomaa kyllä että päivä ei lähe etenemään jos se runko ei alkanut sillä normaalilla tavalla” H6

Haastateltavat korostivat erityisesti oppilaan behavioraalisen kiinnittymisen tuessa koulupäivien samanlaisuutta, jolloin oppilaat pystyivät ennakoimaan sekä

tietämään etukäteen mitä päivän aikana tapahtuu. Samanlaisuus koettiin olennaisena myös oppilaan turvallisuuden ja hallinnan tunteen luomisessa, jolloin sen voidaan tulkita myös tukevan oppilaan emotionaalista kiinnittymistä.

”No varmaan se samanlaisuus on monelle semmonen pelastava asia tavallaan. Että heille tulee sellanen hallinnantunne, että he niinku pystyy tähän ja he ymmärtää mitä tapahtuu.” H4

Samankaltaisuuden lisäksi haastateltavat kuvasivat merkityksellisiksi oppilaille asetetut selkeät rajat ja säännöt, jotka loivat toimintaohjeet toivotulle käyttäytymiselle. Rajojen ja sääntöjen tuli haastateltavien mukaan olla oppilasryhmälle suunniteltuja ja niissä täytyi huomioida oppilaiden erilaiset tavat toimia. Säännöt ja toistuvat rutiinit yhdessä toivat oppilaille haastateltavien mukaan tietynlaisen hallinnan ja pystyvyyden tunteen, sillä oppilaat tietävät tarkasti mitä heiltä erilaisissa tilanteissa odotetaan ja millainen toiminta on toivottua. Tämä oli haastateltavien mukaan olennaista kokonaisvaltaisen kiinnittymisen sekä koko ryhmän toiminnan kannalta.

”Joilleki se tuo myös sellasta turvallisuutta et ku on ne rajat ja joku asettaa ne rajat ja siellä on sit ainaki yksi tai kaksi aikuista jotka oikeesti niinkun antaa niille aikaa ja kuuntelee.” H2

”Nyt he tietää mitä heiltä odotetaan, mikä on oppitunti, mitä on opiskeleminen ja koulunkäynti ja näin pois päin. - - Yks suurimmista aiheista on reiluus siellä oppitunnilla, että se oppilas huomioidaan reilulla tavalla ja siellä otetaan oppilaiden erilaisuus huomioon ja jokainen saa palautetta niinku sillä omalla tasollaan” H3

Koulunkäynnin pysyvyys tuen muotona sisälsi siis niin luokan arjen käytänteitä kuin erilaisten vuorovaikutussuhteiden laatuja. Haastateltavien mukaan usein oppilaiden kyky sietää muuttuvia tilanteita erityisluokassa oli heikko, ja tällöin luokan arjen samanlaisuus mahdollisti oppilaiden positiivisen osallistumisen koulupäivään.

6.2.4 Välitön reagointi haasteisiin

Haasteisiin reagoimisen välittömyys vaikutti haastateltavien mukaan olennaisesti reagoimisen tehokkuuteen, ja välittömyys nousi yhdeksi tärkeäksi kokonaisvaltaisen kiinnittymisen tuen keinoksi. Oppilaiden tarpeisiin kyettiin haastateltavien mukaan erityisluokan resursseilla vastaamaan pääasiassa hyvin nopeasti,

ja tällöin toimintaa oli mahdollista ohjata tehokkaasti. Riittävän välitön reagointi vaati haastateltavien mukaan vahvaa oppilaantuntemusta, jonka avulla mahdolliset ongelmatilanteet huomattiin nopeasti.

”Me pystytään reagoimaan heti jos tulee jotakin erikoista tai jotain sellasta et me aikuiset niinku opitaan tuntemaan nää oppilaamme niin hirvittävän hyvin – Me pystytään tarttuu niihin aika nopeesti jos joku asia lähtee niinku väärään suuntaan. -- tavallaan on heti apua tarjolla ja sit on sitä omanlaista apua tarjolla siis ihan koko ajan. Et sitä semmosta yksinjäämisen tunnetta ei täällä niinku oppijana tuu.” H3

Tuen välittömyys näkyi haastateltavien mukaan esimerkiksi jatkuvana palautteena oppilaille niin opiskelutilanteissa kuin myös muissa vapaammassa tilanteissa. Jatkuvan ja välittömän palautteen merkitys oppilaiden työskentelyssä ja toiminnassa oli suuri, sillä tällöin oppilaalle oli mahdollisimman selkeää toimia ryhmässä toivotusti. Tämän voidaan tulkita olevan behavioraalisen kiinnittymisen tukea. Opiskelutilanteessa jatkuvalla palautteella voidaan nähdä olevan merkitys oppilaan kognitiivisen kiinnittymisen tuessa, sillä tällöin oppilaan työskentely sujuvoituu ja oppilaalla on suurempi mahdollisuus saada opiskelusta onnistumisen kokemuksia.

”Kyl niinku mun mielestä osalle on kehittyny se et saa sen onnistumisen fiiliksen siitä että saa työskenneltyä ja oppii asioita mitä ei oo ennen osannu tehdä. Varmaan siihä vaikuttaa seki että saa hyvää palautetta ja kannustusta, nii seki motivoi heitä, että tietää et jos he tekee parhaansa nii se kyl muistetaan ja sanotaan siitä että hienosti meni ja laitetaan kotiin asti palautetta” H1

Kaikki haastateltavat korostivat erityisesti välittömän positiivisen palautteen merkitystä oppilaan työskentelyn ja oppimisen ohjaamisessa, ja positiivinen palaute koettiin myös voimakkaaksi kokonaisvaltaisen kouluun kiinnittymisen tukikeinoksi.

6.2.5 Joustavat opetusjärjestelyt

Vaikka rutiinit ja niissä pysyminen olivat erityisluokan oppilaille tärkeitä, myös joustavuutta tarvittiin arjessa jatkuvasti. Haastateltavat kuvasivat muokkavansa päivän suunnitelmia ja tavoitteita arjessa nopeasti, jos jokin tilanne on oppilaille hankala. Tämän voidaan tulkita toimivan kiinnittymisen kokonaisvaltaisena tukena, sillä joustavuus kohdistui kaikkeen luokan arjen toimintaan. Jous-

tavuus näkyi haastateltavien kuvauksissa siinä, miten koulupäivät etenivät toisalta rutiininomaisesti ja toistuvasti, mutta jokaiseen päivään sisältyi silti yllättäviä hetkiä ja suunnitelmien muutoksia. Erityisluokanopettajan tuli olla valmis muovaamaan ennalta päätettyä tarvittaessa nopeasti, jolloin toimintaa ohjasi haastateltavien mukaan vankka oppilaantuntemus.

”Me voidaan tehdä pienemmässä ryhmässä paljon muutoksia niiden päiviin, että jos tuntuu että nyt ei vaan homma pelitä niin sit me voidaan laittaa vaan koko juttu kesken ja tehdä sit vaan jotain ihan muuta” H2

Joustavuutta vaadittiin käytännön tekojen lisäksi opettajan omassa ajattelussa, sillä haastateltavat joutuivat jatkuvasti analysoimaan omaa toimintaansa sekä omia ajattelumalleja suhteessa oppilaisiinsa. Haastateltavat kuvailivat eri tukitoimenpiteitä ja niiden perusteluita hyvin analyttisesti ja korostaen niiden tulokinnanvaraisuutta sekä tilannesidonnaisuutta. Erityisluokanopettajan työnkuva vaati haastateltavien mukaan kykyä uudelleen arvioida ja muovata omaa toimintaa arjessa jatkuvasti, sillä koulunkäynti oli saatava erityisen tuen oppilaille sopivaksi.

”Paljon vaikuttaa myös se et kuinka paljon opettajana on myös valmis muuttaa niitä omia tottumuksia. Ja sitä että pitää olla joustava kaikissa asioissa. Et monelle sä oot ehkä se ainoa aikuinen, joka sit niinku kuuntelee ja antaa sitä positiivista huomiota nii sitte aina ei ehkä tarvii mennä vaik se, opsi no joo tietyllä tapaa, mut välillä voi niinku unohtaa sen ja käyttää aikaa johonki iha muuhun” H2

Käytänteiden ja toiminnan joustavuus yhdistyi haastateltavien kuvauksissa ryhmän rutiineihin ja toiminnan samankaltaisuuteen luontevasti. Tällöin joustavuudesta on tullut yksi luokan rutiineista, ja oppilaat olivat tottuneet tarpeiden mukaan muuntuviin tilanteisiin.

6.2.6 Vertaisten tuki kiinnittymiselle

Opettajan lisäksi erityisluokan muut vuorovaikutussuhteet koettiin kokonaisvaltaisen kiinnittymisen kannalta olennaisiksi, ja kaikki haastateltavat korostivat kiinnittymisen tuessa oppilaan sosiaalisia suhteita opettajan lisäksi myös koulukavereihin. Ryhmässä muodostuvat kaverisuhteet näyttäytyivät haastateltaville positiivisena asiana, ja koulukavereiden tarjoamat vuorovaikutussuhteet olivat

oppilaille erityisen tärkeitä. Koulukavereilla oli haastateltavien mukaan erityinen merkitys koulussa viihtymiselle ja näin ollen oppilaiden emotionaaliselle kiinnittymiselle.

”Että kyllä mun mielestä sielä on kaikilla oppilailla jota mun luokassa on niin on koulussa semmosii lapsii keiden kanssa viettää aikaa tai ketkä on niiden kavereita että se on tosi iso juttu. Ja se on kyllä mun mielestä ainaki pääasia että sielä on niitä tyyppejä jotka vaikka välkällä tai luokassakin on sun kanssa.” H5

”Kaverisuhteet on yks kouluun kiinnittymisen varmaan tärkeimmistä asioista. Jos lapsi on kauheen yksinäinen ja se ei löydä kaltaistaan kaveria ja kokee olevansa ulkopuolinen siinä ryhmässä, niin se ei motivoi tulemaan tänne.” H3

Kaverisuhteiden muodostaminen sekä niiden ylläpitäminen saattoi olla kuitenkin osalle oppilaista haastavaa. Ilman kaverisuhteita oppilas saattoi kokea ulkopuolisuuden tunnetta, joka estää erityisesti emotionaalista kiinnittymistä. Oppilaat saattoivat tarvita paljon tukea ja ohjausta siihen, miten ihmissuhteita luodaan ja miten niitä ylläpidetään. Erityisluokassa pyrittiin aktiivisesti tukemaan oppilaiden välisten vuorovaikutussuhteiden muodostumista, jonka voidaan katsoa olevan emotionaalisen kiinnittymisen vahvaa tukemista.

”Monelle varmasti tuo kouluun sellasen erityisen merkityksen, kun sielä on ne kaverit ja myös se tuki niihin kaverisuhteisiin. Ehkä ne ei pysty sit itsenäisesti hoitamaan niitä kaverisuhteita.” H4

”Niinkun mallinnetaan sitä, miten ollaan ihmisten kanssa niinkun tavallisesti et sekin kun osalla on kauheen hukassa. Et osalla ei oo niinku tosiaan mitään ajatustakaan siitä et miten vois saada jonku kaverin. Niin musta seki on tärkeä siinä ohjauksessa.” H4

Oman erityisluokan ulkopuolella vertaissuhteet vaikuttivat kokonaisvaltaiseen kiinnittymiseen erilaisten integraatiotuntien avulla. Haastateltavat kuvasivat, että oppilaita pyrittiin mahdollisuuksien mukaan integroimaan yleisopetuksen ryhmiin. Integrointia saattoi tapahtua päivittäin tai vain silloin tällöin, ja käytännöt integraatioiden suhteen vaihtelivat suuresti. Integraatiotunneilla muodostetut kaverisuhteet yleisopetuksen oppilaiden kanssa voivat haastateltavien mukaan toimia osalle oppilaista kokonaisvaltaista kiinnittymistä tukevana tekijänä, sillä tällöin oppilas voi kokea yhteenkuuluvuutta erityisluokan ulkopuoliseen kouluyhteisöön. Haastateltavat kuvasivat integrointeihin liittyvän myös haasteita, koska yleisopetuksessa ei pystytty vastaamaan oppilaan tarpeisiin samoin kuin erityisluokassa.

”On sillä varmaan paljon vaikutusta ja mä kokisin että se on varmasti suuri haaste mutta musta se lisäis niiden oppilaiden kiinnittymistä sillee koko kouluun että tavallaan yhteiskuntaan samalla – se että sais heitä sinne niinku jotenki enemmän mukaan sinne koko koulun toimintaan niin mun mielestä vois lisätä heidän sit sellasta pystyvyyden tunnetta niinku pitkässä juoksussa niinku tosi paljo” H4

”Se voi olla liian stressaavaa jos pitäis hypätä sinne isoon ryhmään kun on tottunu olemaan pienessä alle kymmenen oppilaan ryhmässä niin isossa ryhmässä on niin paljo enemmän ärsykettä ja vähemmän kontaktia opettajaan niin se voi olla aikamoinen shokki.” H6

Kaverisuhteilla nähtiin olevan erityinen merkitys myös oppilaan behavioraalisen kiinnittymisen tukemisessa, sillä haastateltavat kokivat voivansa vaikuttaa oppilaiden koulunkäynnin säännöllisyyteen tukemalla kaverisuhteita ja luomalla ryhmään oppilaiden välille turvallisen ilmapiirin. Toisaalta oppilaan koulunkäynnin säännöllisyys myös vahvisti oppilaiden kaverisuhteita. Tällöin koulussa käyminen loi oppilaalle ikään kuin positiivisen kehän, jossa koulussa olo tuki kouluun tulemistä seuraavanakin päivänä.

”Ja ehkä sitte niillä jotka tulee tosi säännöllisesti, niin he saa sieltä koulusta nii paljon kaverisuhteita ja aikuisen vuorovaikutusta että he tulee sinne sitte tosi tavallaa innoissaanki.” H4

Varsinaisten kaverisuhteiden merkitystä oppilaan kognitiiviselle kiinnittymiselle ei erityisesti korostettu haastateltavien vastauksissa. Näyttäisikin, että oppilaan kognitiivinen kiinnittyminen vaikutti haastateltavien mukaan enemmän oppilaan ja opettajan välisen suhteen tulokselta. Kuitenkin erityisesti nuorempien oppilaiden kohdalla ryhmän toiminnalla oli suuri merkitys opiskelun ja työskentelyn onnistumiseen, sillä jonkin tehdessä jotain muut oppilaat herkästi matkivat tekemistä. Tällöin esimerkiksi työskentelyä häiritsevä käyttäytyminen levisi ryhmässä nopeasti, jolloin työskentely muuttui mahdottomaksi.

6.2.7 Koulun ja kodin yhteistyö

Koulun ja kodin yhteistyö koettiin kokonaisvaltaisen kiinnittymisen tuessa olennaisena. Haastateltavat kykenivät olemaan kotiin yhteydessä välittömästi ongelmatilanteissa, jolloin koulu ja koti voivat yhteistyössä ratkaista oppilaiden haasteita. Koulun ja kodin yhteistyö lisäksi loi oppilaille turvallisuuden tunnetta, sillä tällöin oppilaan arjessa mukana olevat aikuiset yhdessä osoittivat välittävänsä ja

haluavansa tukea oppilasta. Tämän voidaan katsoa tukevan oppilaan emotionaalista kiinnittymistä.

”Motivoivana piirteenä on myös se, että me tunnetaan meidän oppilaiden vanhemmat aika hyvin ja me heidän kanssaan paljon keskustellaan. - - Lapsi elää semmosessa ympäristössä, missä mun ne opettajat keitä mä nään joka päivä ja samoin ne huoltajat keitä mä nään siellä kotona niin ne on jatkuvasti yhteydessä toisiinsa. Eli ne kaikki aikuiset mun ympärillä tuntee ja tietää mut ja tietää mitä mulle kuuluu” H3

Kodin tuen merkitys oppilaan koulunkäynnille oli monen haastateltavan mielestä olennaista erityisesti poissaolojen ehkäisyssä. Varsinkin nuorempien oppilaiden kohdalla koulunkäynnin säännöllisyys ei ollut oppilaan oman päätöksen alaista, vaan huoltajat vastasivat siitä. Vanhempien oppilaidenkin kohdalla koti koettiin merkitykselliseksi behavioraalista kiinnittymistä selittävänä tekijänä, vaikka oppilaan oma tahto vaikutti kouluun saapumiseen enemmän kuin nuoremmilla. Varsinaista behavioraalista kiinnittymistä oli kuitenkin joidenkin haastateltavien mukaan hankala arvioida koulunkäynnin säännöllisyyden perusteella, sillä usein oppilaiden oli selkeästi pakko tulla kouluun, halusivat he sitä tai eivät.

”Ne on kuitenkin sen ikäisiä että niillä ei välttämättä oo vielä sitä omaa tahtoa, ja on niinku riittävän tehokkaasti heille ilmoitettu että koulua on käytävä ja siinä se” H6

”Vaikka nää on näin isoja, tavallaan näennäisesti isoja niin tosi paljon vaikuttaa onko siellä joku aikuinen laittamassa niitä aamulla kouluun, syöttämässä aamupalaa ja laittamassa repun selkään” H4

Oppilaista kodin esimerkki koulun merkityksellisyydestä vaikutti vahvistamalla kokonaisvaltaista kouluun kiinnittymistä, sillä kouluun menemistä ja koulussa olemista tuettiin kodin puolelta voimakkaasti. Ilman kodin tarjoamaa tukea oppilaan koulunkäynnille haastateltavat kokivat voivansa vaikuttaa kiinnittymiseen heikommin kuin yhdessä kodin tuen kanssa.

7 POHDINTA

Tutkimuksemme tarkoituksena oli selvittää, millaisena erityisluokan oppilaan kouluun kiinnittyminen näyttäytyy ja miten erityisluokassa opiskelu tukee oppilaan kouluun kiinnittymistä. Tässä luvussa tarkastellaan ensin tutkimuksen tuloksia suhteessa aiempiin tutkimuksiin. Tulosten tarkastelun jälkeen arvioidaan tutkimuksen luotettavuutta ja mahdollisia rajoituksia. Johtopäätösten tarkastelun jälkeen pohditaan vielä mahdollisia tutkimuksemme esiin tuomia jatkotutkimushaasteita.

7.1 Tulosten tarkastelu

Oppilaiden kouluun kiinnittyminen erityisluokassa näyttäytyi erityisluokanopettajien tulkinnoissa pääosin positiivisena. Kouluun kiinnittymisen kolmijaon ulottuvuuksista erityisesti emotionaaliseen ulottuvuuteen liittyvä koulussa viihtyminen korostui erityisluokan ympäristössä. Muistakin ulottuvuuksista löytyi paljon positiivisia huomioita, vaikkakin ne sisälsivät enemmän vaihtelua. Tärkeimpinä erityisluokan tukevinä tekijöinä korostuivat ryhmän toiminnan oppilaslähtöisyys, ryhmän jäsenten välisen vuorovaikutuksen lämpimyys sekä erilaiset ryhmän toimintaan vaikuttavat tekijät, kuten ryhmän pysyvyys ja mahdollisuus joustaviin opetusjärjestelyihin. Lisäksi merkityksellisenä kiinnittymisen tulle pidettiin erityisluokassa muodostuvia vertaissuhteita sekä kodin ja koulun välistä yhteistyötä.

7.1.1 Ensimmäinen tutkimuskysymys

Oppilaiden emotionaalinen kouluun kiinnittyminen erityisluokassa näkyi oppilaiden viihtymisenä kouluympäristössä. Viihtyminen, eli positiiviset emootiot ja kokemukset liittyen koulunkäyntiin, on yksi emotionaalisen kiinnittymisen osa-alueista (Sciarra & Seirup 2008, 218; Fredricks ym. 2004, Ulmanen 2017, 20). Oppilaiden viihtyminen erityisluokassa eroaa jonkin verran aiemmasta tutkimuk-

sesta, jonka mukaan Suomessa yleinen tyytyväisyys kouluun on muita maita matalampaa (Linnakylä & Malin 2008, 384). Tulos on kuitenkin yhteneväinen erityisluokissa tehdyn aiemman tutkimuksen kanssa, jonka mukaan erityisluokan oppilaan ilmaisevat viihtyvänsä koulussa paremmin kuin yleisopetuksen oppilaat (Manninen 2018, 41). Viihtymiseen liitettiin kuvauksia luokan ilmapiiristä ja mukavista vertaissuhteista. Mukavien vertaissuhteiden voidaan katsoa liittyvän emotionaaliseen ulottuvuuteen, sillä Sciarran ja Seirupin (2008, 218) mukaan emotionaalinen ulottuvuus käsittelee myös oppilaan kouluyhteisöön kuulumisen tunnetta. Tutkimuksemme mukaan erityisluokan oppilaille oli useimmiten koulussa kavereita tai ystäviä, mutta osalla oppilaista oli haasteita kaverisuhteiden luomisessa. Haasteet kaverisuhteissa heikensivät oppilaan emotionaalista kiinnostusta. Saamamme tulokset ovat hyvin yhteneviä aiemman tutkimuksen kanssa. Vertaisten hyväksynnällä ja vertaissuhteiden laadulla on merkitys oppilaan kiinnostumiselle (Ulmanen 2017, 20; Juvonen, Espinoza & Knifsend 2012; Vaquera & Kao 2008, 70).

Oppilaiden kognitiivisen kouluun kiinnittymisen kuvauksissa oli hieman enemmän vaihtelua. Pääosin kuitenkin oppilaat osallistuivat tuntien toimintaan ja suorittivat oppimistavoitteensa. Kognitiivisen kiinnittymisen ulottuvuuteen kuuluu esimerkiksi oppilaan asenne koulunkäyntiin (Chiu, Pong, Mori & Chow 2012) sekä oppilaan käyttämät opiskelustrategiat (Ulmanen 2017, 20). Oppilaiden motivaatio ja asenne koulunkäyntiin erityisluokilla oli pääosin hyvä, vaikka asenne koulunkäyntiin vaihtelikin eri ikätasojen välillä. Oppilaat opiskelivat toivotusti ympäristön tuen ollessa riittävä ja oppimistavoitteiden ollessa henkilökohtaisesti suunniteltuja. Kuitenkin opiskelussa koettiin välillä myös paljon vaikeuksia. Erityisluokalla opiskelevilla oppilaille on usein haasteita tunne- ja vuorovaikutustaidoissaan, sekä lisäksi oppilaille on usein myös oppimisvaikeuksia (Takala 2010b, 47). Nämä haasteet toistuivat tutkimuksemme. Oppilaan kognitiivisen kiinnittymisen laatua on tutkimuksemme perusteella joltain osin haastavaa arvioida, sillä oppilas ei välttämättä kykene ikätasoiseen työskentelyyn eikä pysty työskentelemään itsenäisesti koulunkäynnin haasteiden takia. Oppilaan itsenäisyys toiminnan ohjaamisessa sekä oppimistavoitteiden asettamisessa

on yksi korkean kognitiivisen kiinnittymisen kriteereistä (Fredricks ym. 2004, 63–64; Chiu, Pong, Mori & Chow 2012). Tämä kriteeri ei täyttynyt erityisluokan oppilaille.

Oppilaiden behavioraalinen kiinnittyminen näyttäytyi myös aineistossa vaihtelevana. Pääosin oppilaiden koulunkäynti oli hyvin säännöllistä. Koulunkäynnin säännöllisyys on yksi behavioraalisen kiinnittymisen osa-alueista (Virtanen ym. 2016, 138; Ulmanen 2017, 20). Kuitenkin osalla oppilaista poissaolot koulusta olivat haastateltavien mukaan hyvin huolestuttava asia. Tuloksemme erityisoppilaiden huolestuttavista poissaoloista on yhteneväinen aiemman tutkimuksen kanssa, sillä erityisen tuen tarpeessa olevilla nuorilla on suurempi riski ajautua yhteiskunnan ulkopuolelle ja pois koulutuksesta (Kuorelahti, Lappalainen & Viitala 2012, 207). Perusopetuksen yhtenä tärkeänä tavoitteena on antaa jokaiselle oppilaalle tasavertaiset mahdollisuudet olla osana yhteiskuntaa (Takala 2010c, 15), ja kouluun kiinnittymisen haasteet voivat kasaantua oppilaan koulupolun aikana (Virtanen, Haverinen & Malinen 2016, 17–18). On siis erityisen huolestuttavaa, ettei erityisluokissa kyetty vastaamaan tiettyjen oppilaiden jatkuviin poissaoloihin. Behavioraaliseen kiinnittymiseen liittyy myös oppilaan kyky ja halukkuus noudattaa koulun sääntöjä (Fredricks ym. 2004, 62; Sciarra & Seirup 2008). Erityisluokissa oppilaiden käyttäytymisessä oli eroja erityisesti ikätasojen välillä, ja nuoremmilla oppilaille havaittiin käyttäytymisessään enemmän haasteita. Mahdollisimman varhaisen tuen järjestäminen on yksi kolmiportaisen tuen periaatteista (Majoinen 2019). Tutkimuksessamme ei kuitenkaan nousutt esiin nuoremmille oppilaille suunnattua lisätukea, vaikka tässä ikäryhmässä kuvattiin enemmän haasteita kouluun kiinnittymisessä.

7.1.2 Toinen tutkimuskysymys

Erityisluokan muodostama tuki oppilaan kouluun kiinnittymiselle näkyi opetuksen ja luokan toiminnan oppilaslähtöisyytenä. Oppilaslähtöisyydellä luokissa tarkoitettiin opetuksen ja oppimistavoitteiden henkilökohtaisuutta, millä tuettiin kaikkia kiinnittymisen osa-alueita. Tuloksemme ovat yhteneväisiä aiempien tut-

kimustulosten kanssa, sillä opettajalta saatu tuki vahvistaa kouluun kiinnittymistä (Manninen 2018, 47) ja kiinnittymisen muodostumiselle on tärkeää, että opettaja vastaa oppilaan henkilökohtaisiin tarpeisiin (Ulmanen 2017, 20; Pianta, Hamre & Allen 2012, 373; Booth & Ainscow 2005). Tuen henkilökohtaisuus erityisluokassa on kirjattu myös perusopetuslakiin. Erityisen tuen oppilaalle tehdään henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS), johon kirjataan hänelle tarjottava tuki (Takala 2010b, 48; Perusopetuslaki 17§).

Kouluun kiinnittymistä erityisluokissa tuki myös vuorovaikutuksen lämpimyyttä sekä opettajan ja oppilaan välille muodostuva henkilökohtainen suhde. Tämän koettiin johtuvan pienemmästä luokkakoosta. Lämpimän vuorovaikutussuhteen merkityksellisyys kouluun kiinnittymisen tuessa on noussut esiin useissa tutkimuksissa (Lee 2012; Finn & Zimmer 2012, 106; Klen & Connell 2004, 270). Myös pienemmän ryhmän sekä henkilökohtaisen huomion merkitys oppilaan kiinnittymiselle on myös havaittu aiemmassa tutkimuksessa (Blatchford, Bassett & Brown 2011; Finn & Zimmer 2012, 106). Opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutussuhteen lisäksi koko luokan vuorovaikutus koettiin useimmiten positiiviseksi. Tämä voi olla erityisoppilaille erityisen tärkeää, sillä Kuorelahden ym. (2012, 204–206) mukaan erityisen tuen oppilaille on erityisen tärkeää olla positiivisissa vuorovaikutussuhteissa muiden kouluyhteisön jäsenten kanssa.

Koulunkäynnin pysyvyys näyttäytyi myös tärkeänä kiinnittymisen tuessa. Pysyvyys näkyi luokan toimintamallien toistuvuutena, rutiineina sekä selkeinä rajoina ja sääntöinä. Lisäksi pysyvyyteen liitettiin luokan tutut aikuiset. Tulokset ovat samansuuntaisia aiemman tutkimuksen kanssa. Ulmanen (2017, 20) mukaan luokissa, joissa tuetaan oppimisen lisäksi aktiivisesti oppilaiden käyttäytymistä, kouluun kiinnittyminen on korkeampaa. Pierangelon ja Gualianin (2008) mukaan erityisopetuksessa kiinnitetään korostuneesti huomiota oppituntien rutiineihin. Myös tutun aikuisen merkitys korostuu aiemmassa tutkimuksessa, sillä oppilaat seuraavat tarkasti opettajan antamaa käyttäytymismallia (Kuorelahti ym. 2012, 209). Takalan (2010b, 56) mukaan tutut aikuiset voivat tehdä erityisluokasta oppilaan mielestä turvallisemman opiskeluympäristön.

Kiinnittymistä erityisluokissa tuki myös välitön reagointi mahdollisiin haasteisiin, jonka mahdollisti erityisluokassa saatavilla olevat suuremmat resurssit sekä hyvä oppilaan tuntemus. Nämä taas katsottiin liittyvät erityisluokan pienempään luokkakokoon, mikä on yhteneväinen aiemman opettajien käsityksiä koskevan tutkimuksen kanssa. Usein oppilasryhmien luokkakokoa halutaan pienentää, jotta kaikille oppilaille voidaan taata riittävä tuki (Hienonen 2020, 43). Tuen välittömyys näkyi myös jatkuvana palautteen antamisena, ja kiinnittymistä tuki erityisesti oppilaiden toiminnasta annettu positiivinen palaute. Laadukkaan positiivisen palautteen merkitys korostuu aiemmassa tutkimuksessa (Pianta, Hamre & Allen 2012, 375), sekä palautteen annon ja oppimisen seurannan merkitys korostuu erityisopetuksessa (Moberg & Vehmas 2015, 59–60).

Rutiinien ja samankaltaisuuden lisäksi joustavat opetusjärjestelyt olivat tärkeä kiinnittymisen tuen keino. Joustavuus sisälsi sekä opetuksen järjestelyiden muutoksia että opettajan omien ajattelumallien kriittistä tarkastelua. Mobergin & Vehmaksen (2015, 59–60) mukaan erityisluokanopettajan tulee muokata käyttämiään opetusmenetelmiä jatkuvasti. Opettajan ja koulujärjestelmän kyky vastata oppilaiden tarpeisiin on merkityksellistä kouluun kiinnittymisen tuessa (Ullmanen 2017; Kuorelahti ym. 2012, 207). Tämä toistui tuloksissamme. Opettajien täytyi jatkuvasti muovata toimintaansa, sillä luokkien arki sisälsi jatkuvasti muuttuvia tilanteita.

Vertaisten tarjoama tuki oppilaan kouluun kiinnittymiselle oli merkittävää. Luokkakaverit olivat usein yksi suurimmista syistä kouluun tulemiselle ja koulussa viihtymiselle. Tämä on osittain yhteneväinen aiemman tutkimuksen kanssa, sillä vertaisten vahva kiinnittyminen kouluun voi vahvistaa oppilaan itsensä kiinnittymistä (Juvonen, Espinoza & Knifsend 2012, 390). Erityisluokan oppilaiden vahva kiinnittyminen todennäköisesti siis tukee toinen toistaan, joka selittäisi vertaisten positiivista vaikutusta. Vertaissuhteita muodostui oppilaille myös yleisopetuksen ryhmissä integraatiotunneilla. Pääasiassa integraatiotuntien koettiin tukevan oppilaan kiinnittymistä, mutta osalle oppilaista integraatiotunnit aiheuttivat paljon haasteita.

Viimeinen kiinnittymisen tuen muoto on kodin ja koulun välinen yhteistyö. Erityisluokissa tehtiin paljon yhteistyötä oppilaiden kotien kanssa ja vuorovai-
kutukset tapahtui välittömästi haasteita kohdattaessa. Dottererin ja Wehrspannin
(2016, 2432) mukaan huoltajien aktiivisuus ja kiinnostuneisuus oppilaan koulun-
käyntiä kohtaan on yhteydessä kouluun kiinnittymiseen. Huoltajien merkitys
kouluun kiinnittymiselle on havaittu myös useissa muissa tutkimuksissa (Si-
mons-Morton & Chen 2009, 5; Bempechat & Shernoff 2012, 316) Erityisluokissa
kodilla oli suuri merkitys oppilaan koulunkäynnin säännöllisyydelle, sillä koti
huolehti oppilaan kouluun joka päivä. Tämän voidaan tulkita lisäävän oppilaan
behavioraalista kiinnittymistä. Toisaalta kiinnittymisen laadun arvioiminen ko-
ettiin hankalaksi, sillä oppilaiden oli pakko tulla kouluun, halusivat he sitä tai
eivät.

7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja rajoitukset

Luotettavan tiedon tarjoaminen tutkittavasta ilmiöstä on tieteellisen tutkimuk-
sen tavoitteena (Kylmä & Juvakka 2007, 127). Tässä tutkimuksessa tutkittiin eri-
tyisluokanopettajien näkemyksiä oppilaan kouluun kiinnittymisestä erityisluo-
kalla. Tutkijoina tavoittelimme sitä, että tutkimuksemme antaisi mahdollisim-
man paljon tietoa yhteiskunnallisesta tärkeästä asiasta.

Rajasimme aineistomme koskemaan koko peruskouluikää. Tähän päädyttiin,
koska pandemiatilanteesta johtuen haastatteluja oli hankala saada. Tämän
rajauksen myötä tutkimuksen tulosten yleistettävyys kuitenkin heikkenee, sillä
kiinnittymisessä sekä koulunkäynnissä on eroja ikäryhmien välillä. Aineiston ra-
jaaminen koskemaan esimerkiksi vain ala- tai yläkoulun erityisluokkia olisi tuo-
nut tarkempia tuloksia tietyn ikäryhmän oppilaiden kouluun kiinnittymisestä ja
sen tukemisesta. Lisäksi erityisluokat ovat keskenään hyvin erilaisia, joten sekin
saattaa vaikuttaa tutkimuksen luotettavuuteen ja uskottavuuteen. Tutkimustu-
lostokset ovat kuitenkin hyvin samankaltaisia aiempien tutkimustulosten kanssa
varsinkin kouluun kiinnittymisen tuen osalta. Tämän perusteella voidaan katsoa

tutkimusaineiston ja analyysin sisältäneen kouluun kiinnittymiseen liittyen olennaisia asioita, eikä luokkien keskinäiset erot vaikuttaneet tutkimustuloksiin luotettavuutta heikentävästi.

Tutkimusta tehdessä meidän tuli tutkijoina ottaa huomioon kuinka paljon omat tietomme tutkittavasta aiheesta voivat mahdollisesti vaikuttaa tutkimuksen aineistoon ja koko tutkimusprosessiin (Kylmä & Juvakka 2007, 129). Laadulliselle tutkimukselle onkin ominaista, että tutkija ei välttämättä pysty olemaan täysin objektiivinen aineiston keruu- ja analyysivaiheessa, sillä omat tulkinnat voivat vaikuttaa tutkittavaan ilmiöön (Kiviniemi 2018, 63–64). Aiemman tutkimuksemme kautta meillä oli jo entuudestaan tietoa kouluun kiinnittymisestä ja oman työnkuvan kautta myöskin erityisluokka ympäristönä oli tuttu. Tiedostamme, että tässä tutkimuksessa saatoimme tulkita opettajien vastauksia omien kokemustemme mukaan, vaikka ne saattavatkin vaikuttaa tutkimuksemme luotettavuuteen. Toisaalta tässä tutkimuksessa tutkijoiden henkilökohtainen asema työnkuvan kautta ja mielenkiinto tutkittavaan aiheeseen saattaa parantaa tutkimuksen luotettavuutta sekä uskottavuutta. Kylmän & Juvakan (2007, 128) mukaan tutkimuksen uskottavuutta parantaa se, että tutkijat ovat käyttäneet paljon aikaa tutkittavan ilmiön parissa.

Tutkimuksemme luotettavuutta ja uskottavuutta lisää se, että sitä on ollut tekemässä useampi tutkija (Kylmä & Juvakka, 2007, 128). Kun tutkimuksen tekeen on osallistunut enemmän kuin yksi tutkija, puhutaan tutkijatriangulaatiosta (Tuomi & Sarajärvi 2018, 126). Tutkimuksessamme tätä tutkijatriangulaatiota hyödynnettiin niin, että teimme kumpikin omat alustavat analyysit samoista litteraateista. Tämän jälkeen tarkastelimme alustavia analyysyjä yhdessä ja muodostimme niistä tutkimustuloksia. Analyysin sekä tutkimustulosten muodostamisen lisäksi tutkijat keskustelivat omista havainnoistaan sekä tekivät tiivistä yhteistyötä koko tutkimuksen teon ajan.

Laadulliselle tutkimukselle ominaista on, että aineiston otoskoko on pieni (Tuomi & Sarajärvi 2018, 72). Tämä ei kuitenkaan tarkoita, etteikö tutkimuksella pystyttäisi tarjoamaan riittävää tietoa tutkittavasta aiheesta. Pieni otoskoko saattaa kuitenkin vaikuttaa jonkin verran laadullisen tutkimuksen luotettavuuteen

(Kylmä & Juvakka 2007, 133). Tämän tutkimuksen aineisto koostui kuudesta erityisluokanopettajan haastattelusta. Vallitseva pandemiatilanne vaikutti merkittävästi tämän tutkimuksen aineiston keruuseen, sillä tutkimukseen osallistujia oli vaikea saada, mutta koemme saaneemme kattavan aineiston tutkittavasta aiheesta. Tutkimuksen haastattelut jouduttiin pandemiatilanteen vuoksi toteuttamaan etänä. Tästä johtuen haastattelutilanne ei ollut autenttinen. Etäyhteyden vuoksi haastattelu oli pääosin vain sanallista, emmekä tutkijoina pystyneet tarkasti havainnoimaan tutkimukseen osallistujien kehonkieltä tai reaktioita kysymyksiin. Koemme kuitenkin, että etäyhteydestä huolimatta onnistuimme luomaan haastattelutilanteisiin avoimen ja rennon tunnelman.

7.3 Johtopäätökset

Kouluun kiinnittymistä ja kiinnittymisen tukea on tutkittu paljon, mutta erityisluokan kontekstissa tutkimusta on tehty vähemmän. Tutkimuksemme tulokset ovat kuitenkin hyvin yhteneväisiä aiemman tutkimuksen kanssa. Tämä näkyy erityisesti toisen tutkimuskysymyksen tuloksissa. Kouluun kiinnittymistä tukevat tekijät ovat siis erityisluokissa hyvin samankaltaisia kuin mitä ne ovat muisakin opetuksen järjestämisen tavoissa. Ensimmäisestä tutkimuskysymyksestä eli erityisluokan oppilaiden kouluun kiinnittymisestä, on löydettävissä vähemmän tutkimusta, mutta saamamme tulokset ovat yhteneväisiä kiinnittymisen yleisen tutkimuksen kanssa. Tästä voidaan päätellä erityisluokan oppilaiden kouluun kiinnittymisen mekanismien olevan hyvin samanlaisia kuin muidenkin oppilaiden kohdalla.

Erityisluokissa viihdyttiin hyvin, mikä todennäköisesti kertoo siitä, että luokkamuotoinen erityisopetus on näille oppilaille hyvä tapa käydä koulua. Opiskelu kuitenkin koettiin välillä haasteelliseksi, mikä on hyvin ymmärrettävää ottaen huomioon sen, että oppilaat on siirretty koulujärjestelmässä erityisen tuen piiriin. Tähän pystyttiin pääosin puuttumaan opetuksen järjestelyn keinoin. Tutkimuksessamme kenties huolestuttavin havainto oli se, että osalla oppilaista toistuvat poissaolot olivat erityisluokassakin suuri haaste. Tämä kertoo siitä, ettei

poissaoloihin tarjottava tuki ollut erityisluokassakaan riittävää. Nämä oppilaat saattavat olla tulevaisuudessa korostuneessa riskissä keskeyttää koulunkäyntinsä ja tämä saattaa johtaa syrjäytymiseen.

Erityisluokissa tarjottu tuki kiinnittymiselle sisälsi monia eri keinoja, mutta niistä mikään ei ollut suoraan sidoksissa luokkamuotoiseen erityisopetukseen. Kuitenkin erityisluokkaopetus tarjoaa opetuksen järjestelyille tietyissä asioissa erilaiset raamit kuin yleisopetuksen ryhmä. Erityisluokissa oppilasmäärä on yleisopetuksen määrään nähden pienempi ja lisäksi aikuisia on usein luokassa enemmän. Tämä voidaan nähdä olennaisena erityisesti oppilastuntemusta ja vuorovaikutusta korostavissa tuen tavoissa. Lisäksi erityisluokissa opetuksen järjestämisessä huomioidaan koko ajan erityisen tuen näkökulma ja erityisluokanopettajan koulutustausta eroaa yleisopetuksen opettajien koulutuksesta. Vastuu oppilaan oppimisesta erityisluokassa voidaankin katsoa olevan tietyllä tapaa enemmän opettajalla kuin oppilaalla, sillä oppilaalle tulee järjestää opiskelun onnistumisen takaavaa tukea. Erityisluokanopettajat käyttivätkin paljon aikaa kaikkien luokan toimintatapojen suunnitteluun ja muovasivat niitä oppilaiden tarpeiden mukaan.

On kuitenkin täysin mahdollista, että riittävillä resursseilla erityisluokissa tapahtuvat käytänteet voitaisiin siirtää myös yleisopetuksen ryhmiin. Tämä oletettavasti vaatisi myös opettajien koulutustaustan yhtenäistämistä, jolloin yleisopetuksen opettajien tietämys erityisoppilaiden opettamisesta lisääntyisi. Luokkamuotoinen erityisopetus ei kuitenkaan näyttäytynyt tutkimuksessamme huonona vaihtoehtona erityisoppilaiden opetukseen, oikeastaan päinvastoin. Se, pyritäänkö kaikkia oppilaita opettamaan samoissa ryhmissä, on aatteellinen valinta. Tutkimuksemme perusteella tämä on kouluun kiinnittymisen tuen kannalta mahdollista, mutta vaatii riittäviä resursseja.

7.4 Jatkotutkimushaasteet

Tämän tutkimuksen tekeminen vahvisti sitä ajatusta, että kouluun kiinnittymisen tutkiminen on tärkeää. Tässä tutkimuksessa tutkimme kiinnittymistä vain erityisluokassa, mutta tulevaisuudessa olisi kiinnostavaa tietää, onko kouluun

kiinnittyminen erityisen tuen oppilailla samanlaista inklusiivisessa ryhmässä sekä tarkastella tarkemmin sitä, miten kouluun kiinnittymistä tuetaan yleisopetuksen ryhmissä. Olisi tärkeää tutkia, millaisia mahdollisia eroja voidaan havaita kiinnittymisen tukemisessa yleisopetuksen ja erityisopetuksen puolella ja mitkä asiat näihin mahdollisiin eroihin vaikuttavat. Tällöin sekä yleis- että erityisopetuksesta voitaisiin löytää toimivimmat tuen keinot, ja näin ollen parantaa kiinnittymisen tukea yleisesti koko koulujärjestelmässä.

Tämän tutkimuksen aineisto kerättiin vain erityisluokanopettajilta. Olisi kuitenkin tärkeää tutkia kiinnittymistä enemmän oppilaiden näkökulmasta ja verrata saatuja tuloksia esimerkiksi tämän tutkimuksen tuloksiin. Jatkossa voitaisiin siis tutkia, kokevatko opettajat ja oppilaat samoja ajatuksia kiinnittymisen tukemisen suhteen vai esiintyykö ajatuksissa merkittäviä eroja. Tämä olisi erityisen tärkeää tuen suunnittelussa, sillä oppilaiden kokemusten avulla tukea voitaisiin kohdentaa juuri heille merkityksellisiin seikkoihin.

LÄHTEET

- Bempechat, J. & Shernoff, D. J. 2012. Parental Influences on Achievement Motivation and Student Engagement. Teoksessa Christenson, S., Reschly, A. & Wylie, C. 2012. Handbook of Research on Student Engagement. 315-342.
- Black-Hawkins, K. Florian, L. & Rouse M. 2007. Achievement and inclusion in schools. London; New York: Routledge.
- Blatchford, P., Bassett, P. & Brown, P. 2011. Examining the effect of class size on classroom engagement and teacher-pupil interaction: Differences in relation to pupil prior attainment and primary vs. secondary schools. Learning and Instruction. Volume 21, Issue 6. 715-730.
- Björn, P., Savolainen, H. & Jahnukainen, M. 2017. Oppimisen ja koulunkäynnin tuki - erityisopetusta, ohjausta ja suunnitelmallista yhteistyötä. Teoksessa Puukari, S., Lappalainen, K. & Kuorelahti, M. (toim.) 2017. Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena. Jyväskylä. PS-kustannus. 32-44.
- Booth, T., Ainscow, M., Kokko, L. & Pietiläinen, E. 2005. Koulu ja inklusio: Työkirja osallistavan opetuksen järjestämiseksi. Helsinki: Kehitysvammaliitto.
- Caranfil, N. G., & Robu, V. 2017. Student engagement with school: Conceptual and applicative dimensions. Romanian Journal of School Psychology. 10(20), 92-114.
- Chiu, M. M., Pong, S., Mori, I. & Wing-Yin Chow, B. 2012. Immigrant Students' Emotional and Cognitive Engagement at School: A Multilevel Analysis of Students in 41 countries. Journal of Youth and Adolescence, 41, 1409-1425
- Dotterer, A. M. & Lowe, K. 2011. Classroom Context, School Engagement, and Academic Achievement in Early Adolescence. Journal of Youth and Adolescence, 40. 1649-1660.
- Dotterer, A.M., Wehrspann, E. 2016 Parental Knowledge: Examining Reporter Discrepancies and Links to School Engagement Among Middle School Studies. J Youth Adolescence 45. 2431-2443.

- Eskola, J., Lätti, J. & Vastamäki, J. 2018. Teemahaastattelu: Lyhyt selviytymisopas. Teoksessa Valli, R. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä. PS-kustannus.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere. Vastapaino.
- Finn, J. & Zimmer, K. 2012. Student Engagement: What is it? Why does it matter? Teoksessa Christenson, S., Reschly, A. & Wylie, C. 2012. Handbook of Research on Student Engagement. 97-132.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. & Paris, A. H. 2004. School engagement: potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74 (1). 59-109.
- Hakala, J., & Leivo, M. (2015). Inklusioideologian ja koulutuspolitiikan jännitteitä 2000-luvun suomalaisessa peruskoulussa. *Kasvatus ja aika*, 9 (4). 9-23.
- Hienonen, N. 2020. Tehostettua ja erityistä tukea saavat oppilaat erilaisissa luokissa - onko sillä merkitystä, millaisissa luokissa he opiskelevat? *eEriKa : erityispedagoginen tutkimus- ja menetelmätieto*, 2. 42-46.
- Idol, L. 2006. Toward Inclusion of Special Education Students in General Education. *Remedial and Special Education* 27;2, 77-94.
- Jahnukainen, M., Pösö, T., Kivirauma J. & Heinonen H. 2012. Erityisopetuksen ja lastensuojelun kehitys ja nykytila. Teoksessa Jahnukainen, M. 2012. Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Vastapaino. Tampere.
- Juvonen, J., Espinoza, G. & Knifsend C. 2012. The Role of Peer Relationships in Student Academic and Extracurricular Engagement. Teoksessa Christenson, S. L., Reschly, A. L. & Wylie, C. 2021. Handbook of Research on Student Engagement. 387-401.
- Kiviniemi, K. 2018. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa: R. Valli. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä. PS-kustannus. 73-87.

- Kivirauma, J. 2015. Erityisopetuksen historialliset kehityslinjat. Teoksessa Moberg, S., Hautamäki, J., Kivirauma, J., Lahtinen, U., Savolainen, H. & Vehmas, S. Erityispedagogiikan perusteet. PS-kustannus.
- Klem, A. M., & Connell, J. P. 2004. Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *The Journal of School Health*, 74(7). 262-73.
- Kuorelahti, M. & Lappalainen, K. 2017. Sosioemotionaalisten taitojen arviointi, tukeminen ja ohjaus. Teoksessa Puukari, S., Lappalainen, K. & Kuorelahti, M. (toim.) 2017. Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena. Jyväskylä. PS-kustannus. 60-79.
- Kuorelahti, M., Lappalainen K. & Viitanen R. 2012. Sosioemotionaalinen kompetenssi ja osallisuuden kokemus. Teoksessa Jahnukainen, M. 2012. Lasten erityishuolto ja - opetus Suomessa. Vastapaino. Tampere.
- Kuula, A. 2011. Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere. Vastapaino.
- Kylmä, J. & Juvakka, T. 2007. Laadullinen terveystutkimus. Edita Prima Oy. Helsinki.
- Lee, J. (2012). The effects of the teacher-student relationship and academic press on student engagement and academic performance. *International Journal of Educational Research* 53. 330-340.
- Linnakylä, P., & Malin, A. 2008. Finnish Students' School Engagement Profiles in the Light of PISA 2003. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52 (6). 583-602.
- Lukimat-sivusto. 2018. Lainsäädäntöä ja käytänteitä. <http://www.lukimat.fi/matematiikka/Vanhemmalle/lainsaadantoa-ja-kaytanteita> Luettu 22.11.2020.
- Majoinen, J. 2019. Oppimisympäristö voi edistää tai vaikeuttaa oppilaan tukeamonin tavoin. *eEriKa : erityispedagoginen tutkimus- ja menetelmätieto*, 2. 32-37.
- Manninen, S. 2018. Kouluviihtyvyys ja siihen liittyvät tekijät peruskoulussa ja toisen asteen opinnoissa. Jyväskylä. University of Jyväskylä.

- Mehta, S.B., Cornell, D., Fan, X. and Gregory, A. 2013. Bullying Climate and School Engagement in Ninth-Grade Students. *Journal of School Health*, 83. 45-52.
- Moberg, S. & Vehmas, S. 2015. Erityiskasvatuksen perusteet ja käytännöt. Teoksessa Moberg, S., Hautamäki, J., Kivirauma, J., Lahtinen, U., Savolainen, H. & Vehmas, S. *Erityispedagogiikan perusteet*. PS-kustannus. Opetushallitus. Oppimisen ja koulunkäynnin tuki.
<https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/oppimisen-ja-koulunkaynnin-tuki> Luettu 23.02.2021
- Perusopetuslaki 628/1998.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. Opetushallitus. Helsinki. Määräykset ja ohjeet 2014:96
- Pianta, R. C., Hamre, B. K. & Allen, J. P. 2012. Teacher-Student Relationships and Engagement: Conceptualizing, Measuring, and Improving the Capacity of Classroom Interactions. Teoksessa Christenson, S. L., Reschly, A. L. & Wylie, C. 2021. *Handbook of Research on Student Engagement*. 365-386.
- Pierangelo, R. & Giuliani, G. 2008. *Teaching in a Special Education Classroom: A Step-by-Step Guide for Educators*.
- Pirttimaa, R. & Takala, M. 2010. Kuinka erityistä on hyvä erityisopetus? Teoksessa Takala, M. *Erityispedagogiikka ja kouluikä*. Hakapaino. Helsinki.
- Pulkkinen, J. 2020. Poliittikkaa uudistamassa, käytäntöjä muuttamassa? *Erityisopetus Suomessa koulutusuudisten jälkeen. Yhteiskuntapolitiikka*, 85 (1). 98-103.
- Ranta, J. & Kuula-Luumi, A. 2017. Haastattelun keruun ja käsittelyn ABC. Teoksessa Hyvärinen, M., Nikander, P. & Ruusuvuori, J. (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Vastapaino. Tampere.
- Reyes, M. R., Brackett, M. A., Rivers, S. E., White, M. & Salovey, P. 2012. Classroom Emotional Climate, Student Engagement, and Academic Achievement. *Journal of Educational Psychology* 104 (3). 700-712.

- Reschly, C. & Christenson, S. L. 2012. Jingle, Jangle, an Conceptual Haziness: Evolution and Future Directions of the Engagement Construct. Teoksessa Christenson, S. L., Reschly, A. L. & Wylie, C. 2021. Handbook of Research on Student Engagement. 3-19.
- Rumberger R. W. & Rotermund S. 2012. The Relationship Between Engagement and High School Dropout. Teoksessa Christenson, S. L., Reschly, A. L. & Wylie, C. 2021. Handbook of Research on Student Engagement. 491-513.
- Ruusuvuori, J. & Nikander, P. 2017. Haastatteluaineiston litterointi. Teoksessa Hyvärinen, M., Nikander, P. & Ruusuvuori J. (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja. Vastapaino. Tampere.
- Rytivaara, A., Pulkkinen J. & Takala M. 2012. Erityisopettajan työ: opettamista yksin ja yhdessä. Teoksessa Jahnukainen, M. 2012. Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Vastapaino. Tampere.
- Saloviita, T. 2006. Erityisopetus ja inklusio. Kasvatus 37 (4). 326-342.
- Savolainen, H. 2009. Erilaisuuden huomioimisesta hyviin oppimistuloksiin. Kasvatus 40 (2). 121-130.
- Sciarra, D.T. & Seirup, H.J. 2008. The multidimensionality of school engagement and math achievement among racial groups. Professional School Counseling 11 (4), 218-228.
- Simons-Morton, B. & Chen, R. 2009. Peer and Parent Influences on School Engagement Among Early Adolescents. Youth & Society. Volume 41 Number 1. September 2009. 3-25.
- Seppälä-Pänkäläinen, T. 2009. Oppijoiden moninaisuuden kohtaaminen suomalaisessa lähikoulussa. Etnografia kouluyhteisön aikuisten yhdessä oppimisen haasteista ja mahdollisuuksista. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Takala, M. 2010a. Luokkamuotoinen erityisopetus. Teoksessa Takala, M. 2010. Erityispedagogiikka ja kouluikä. Hakapaino. Helsinki.
- Takala, M. 2010b. Tuen eri muodot perusopetuksessa. Teoksessa Takala, M. 2010. Erityispedagogiikka ja kouluikä. Hakapaino. Helsinki.

- Takala, M. 2010c. Inkluisio, integraatio ja segregatio. Teoksessa Takala, M. 2010. Erityispedagogiikka ja kouluikä. Hakapaino. Helsinki.
- Takala, M. & Pirttimaa, R. 2010. Erityisopettajakoulutus. Teoksessa Takala, M. 2010. Erityispedagogiikka ja kouluikä. Hakapaino. Helsinki.
- Tuhkala, A., Isomäki, H., Hartikainen, M., Cristea, A., & Alessandrini, A. 2017. Identifying Objectives for a Learning Space Management System with Value-focused Thinking. Teoksessa P. Escudeiro, G. Costagliola, S. Zvacek, J. Uhomoihi, & B. M. McLaren. CSEDU 2017: Proceedings of the 9th International Conference on Computer Supported Education. Vol.1. 25-34.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki. Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK). 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Helsinki: TENK, 2013. https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf. Luettu 12.03.2021.
- Ulmanen, S. 2017. Miten kiinnittyä kouluun? Oppilaiden näkökulma koulutyöhön kiinnittymisen haasteisiin. Acta universitatis Tamperensis 2289. Tampere University press.
- Vaquera, E. & Kao, G. 2008. Do you like me as much as I like you? Friendship reciprocity and its effects on school outcomes among adolescents. Social Science Research 37. 55-72.
- Virtanen, T. 2017 Näkökulmia oppilaan kouluun kiinnittymiseen. NMI Bulletin 2/2017.
- Virtanen, T., Malinen, O.P., & Haverinen, K. (2016). Yläkoulun oppilaiden kouluun kuulumisen kehityskulut 7. luokan alusta 8. luokan alkuun: Kehityskulkujen yhteys oppilaiden käytösoireisiin. Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti, 26 (2). 56- 74.
- Virtanen, T., Kiuru, N., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., & Kuorelahti, M. 2016. Assessment of student engagement among junior high school students and associations with self-esteem, burnout, and academic achievement. Journal for Educational Research Online, 8 (2). 136-157.

- Wang, M-T. & Holcombe, R. 2010. Adolescents' Perceptions of School Environment, Engagement, and Academic Achievement in Middle School. *American Educational Research Journal*, 47 (3). 633-662.
- Wang, M. & Peck, S. C. 2013. Adolescent Educational Success and Mental Health Vary Across School Engagement Profiles. *Developmental Psychology*, 49(7). 1266-1276.
- Wang, M., Chow, A., Hofkens, T. & Salmela-Aro, K. 2015. The trajectories of student emotional engagement and school burnout with academic and psychological development: Findings from Finnish adolescents. *Learning and instruction*, 36(6). 57-65.

LIITTEET

Liite 1. Teemahaastattelun runko

Taustatiedot:

- Millaisessa koulussa työskentelet?
- Miten erityisopetus on yleisesti järjestetty koulussasi?
- Millainen on nykyinen opetusryhmäsi?
- Miten oppilaat ovat valikoituneet tähän ryhmään?

Kouluun kiinnittyminen:

- Voisitko kuvailla luokkasi tyypillistä oppituntia/koulupäivää?
- Behavioraalinen ulottuvuus:
 - Miten oppilaat osallistuvat opetukseen?
 - Mistä nämä oppilaittesi tavat mielestäsi johtuvat?
 - Millä tavoin oppilaiden toimintaa koulussa ohjataan?
 - Onko oppilaittesi koulunkäynti säännöllistä, ja mikä siihen vaikuttaa?
- Emotionaalinen ulottuvuus:
 - Miten oppilaat viihtyvät luokallasi? Entä yleisesti koulussa?
 - Millaisia asenteita oppilaille on koulua kohtaan?
 - Millä tavalla oppilaiden asenteet tai viihtyminen näkyvät koulussa?
 - Mitkä asiat ovat oppilaille tärkeitä koulussa tai mikä lisää viihtymistä?
- Kognitiivinen ulottuvuus:
 - Millä tavalla oppilaan mielenkiinto tai motivoituminen opiskeluun näkyy?
 - Mikä motivoi oppilaita opiskeluun?
 - Millaista tukea oppilaat tarvitsevat työskentelyyn?
 - Millainen oppimisilmapiiri luokassa on?

Erityisluokka ympäristönä:

- Mitkä luokkasi käytännöt mielestäsi eroavat yleisopetuksen ryhmien käytännöistä?
- Mitkä asiat erityisluokassa ovat oppilaille tärkeitä ja miksi?
- Millaisia vuorovaikutussuhteita oppilaille muodostuu koulussa?
 - Onko heillä kavereita erityisluokan ulkopuolella? Miten nämä suhteet muodostuvat?

Mitkä ovat mielestäsi kolme suurinta haastetta oppilaiden koulun kiinnittymisessä erityisluokalla? Miten niihin voi mielestäsi vaikuttaa?

Siirtymä yleisopetukseen/tulevaisuus:

- Missä tilanteissa oppilaita integroidaan yleisopetukseen? Miten hyvin se onnistuu? Mitä haasteita siihen liittyy?
- Muuttuuko oppilaan kouluun kiinnittyminen yleisopetuksessa? Millä tavoin?
- Millaisena näet näiden oppilaiden tulevaisuuden?

Jätimmekö huomioimatta jonkun tärkeän asian tai haluaisitko vielä sanoa jotain?

Liite 2. Suostumus tieteelliseen tutkimukseen

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO



SUOSTUMUS TIETEELLISEEN TUTKIMUKSEEN

Minua on pyydetty osallistumaan pro gradu -tutkimukseen, joka käsittelee erityisluokanopettajien näkemyksiä erityisoppilaiden kouluun kiinnittymisestä.

Olen perehtynyt tutkimusta koskevaan tiedotteeseen ja saanut riittävästi tietoa tutkimuksesta sekä henkilötietojeni käsittelystä.

- Tutkimuksen sisältö on kerrottu minulle myös suullisesti ja olen saanut riittävän vastauksen kaikkiin tutkimusta koskeviin kysymyksiini. Selvitykset antoi Lotta Miettinen/Marika Risikko.
- Minulla on ollut riittävästi aikaa harkita tutkimukseen osallistumista.

Ymmärrän, että tähän tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista.

- Minulla on oikeus milloin tahansa tutkimuksen aikana ja syytä ilmoittamatta keskeyttää tutkimukseen osallistuminen. Tutkimuksen keskeyttämisestä ei aiheudu minulle kielteisiä seuraamuksia.
- Voin myös milloin tahansa peruuttaa suostumukseni tutkimukseen. Suostumuksen peruuttamisesta ei aiheudu minulle kielteisiä seuraamuksia.

Allekirjoittamalla suostumuslomakkeen hyväksyn tietojeni käytön tiedotteessa kuvattuun tutkimukseen.

Kyllä

Erittely:

Suostun siihen, että minuun voidaan ottaa yhteyttä mahdollisten jatkotutkimusten osalta.

Kyllä

Allekirjoituksellani vahvistan, että osallistun tutkimukseen ja suostun vapaaehtoisesti tutkittavaksi sekä annan luvan kohtiin, joiden kohdalla olen merkinnyt kohdan ”Kyllä”. Jos en ole merkinnyt jotakin kohtaa, se tarkoittaa, että en anna lupaa henkilötietojeni käyttämiseen kyseisen tarkoitukseen. Voin silti osallistua tutkimukseen.

Allekirjoitus

Päiväys

Nimen selvennys

Suostumus vastaanotettu (pvm)

Suostumuksen vastaanottajan allekirjoitus

Nimen selvennys

Alkuperäinen allekirjoitettu suostumus jää tutkimuksen vastuullisen johtajan arkistoon ja kopio annetaan tutkittavalle. Suostumusta säilytetään tietoturvallisesti niin kauan kuin aineisto on tunnistellisessa muodossa. Jos aineisto anonymisoidaan tai hävitetään suostumusta ei tarvitse enää säilyttää.

Liite 3.

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO



Kuvaus henkilötietojen käsittelystä tieteellisessä tutkimuksessa (tietosuojailmoitus EU (679/2016) 13, 14, 30 artikla)

Pro gradu -tutkimuksessa käsiteltävät henkilötiedot

Tässä tutkimuksessa tutkitaan erityisopettajien kokemuksia työssä jaksamisesta opetuksen kentällä.

Tutkimuksessa Sinusta kerätään seuraavia henkilötietoja: ammattinimike, työnkuva ja koulutustausta, sekä äänitallenne haastattelusta.

Tämä tietosuojailmoitus lähetetään haastateltaville luettavaksi sähköpostitse.

Henkilötietojen käsittelyn oikeudellinen peruste tutkimuksessa/arkistoinnissa

Tutkittavan suostumus (EU 679/2016 6.1 a)

Henkilötietojen siirto EU/ETA ulkopuolelle

Tutkimuksessa tietojasi ei siirretä EU/ETA -alueen ulkopuolelle.

Henkilötietojen suojaaminen

Henkilötietojen käsittely tässä tutkimuksessa perustuu asianmukaiseen tutkimussuunnitelmaan ja tutkimuksella on vastuhenkilö. Henkilötietojasi käytetään ja luovutetaan vain historiallista/ tieteellistä tutkimusta taikka muuta yhteensopivaa tarkoitusta varten (tilastointi) sekä muutoinkin toimitaan niin, että Sinua koskevat tiedot eivät paljastu ulkopuolisille.

Tunnistettavuuden poistaminen

Aineisto anonymisoidaan aineiston perustamisvaiheessa (Kaikki tunnistetiedot poistetaan täydellisesti, jotta paluuta tunnisteteelliseen tietoon ei ole eikä aineistoon voida yhdistää uusia tietoja).

Tutkimuksessa käsiteltävät henkilötiedot suojataan

käyttäjätunnuksella salasanalla käytön rekisteröinnillä kulunvalvonnalla (fysinen tila) muulla tavoin, miten:

Tutkimuksesta on tehty **erillinen tietosuojaan vaikutustenarvio**/tietosuoja-vastaavaa on kuultu vaikutustenarvioinnista

Kyllä Ei, koska tämän tutkimuksen vastuullinen johtaja on tarkastanut, ettei vaikutustenarviointi ole pakollinen.

HENKILÖTIETOJEN KÄSITTELY TUTKIMUKSEN PÄÄTTYMISEN JÄLKEEN

Tutkimusrekisteri hävitetään tiedekunnan ohjeistuksen mukaisesti

Rekisterinpitäjä(t) ja tutkimuksen tekijät

a) Lotta Miettinen, Marika Risikko

Erytispedagogiikan maisteriohjelma, Kasvatustieteiden laitos, Jyväskylän yliopisto

Yhteyshenkilö: Erja Kautto-Knappe (KT, yliopistonopettaja/ PhD, university Teacher)

Rekisteröidyn oikeudet

Suostumuksen peruuttaminen (tietosuoja-asetuksen 7 artikla)

Sinulla on oikeus peruuttaa antamasi suostumus, mikäli henkilötietojen käsittely perustuu suostumukseen. Suostumuksen peruuttaminen ei vaikuta suostumuksen perusteella ennen sen peruuttamista suoritetun käsittelyn lainmukaisuuteen.

Oikeus saada pääsy tietoihin (tietosuoja-asetuksen 15 artikla)

Sinulla on oikeus saada tieto siitä, käsitelläänkö henkilötietojasi ja mitä henkilötietojasi käsitellään. Voit myös halutessasi pyytää jäljennöksen käsiteltävistä henkilötiedoista.

Oikeus tietojen oikaisemiseen (tietosuoja-asetuksen 16 artikla)

Jos käsiteltävissä henkilötiedoissasi on epätarkkuuksia tai virheitä, sinulla on oikeus pyytää niiden oikaisua tai täydennystä.

Oikeus tietojen poistamiseen (tietosuoja-asetuksen 17 artikla)

Sinulla on oikeus vaatia henkilötietojesi poistamista tietyissä tapauksissa. Oikeutta tietojen poistamiseen ei kuitenkaan ole, jos tietojen poistaminen estää tai vaikeuttaa suuresti käsittelyn tarkoituksen toteutumista tieteellisessä tutkimuksessa.

Oikeus käsittelyn rajoittamiseen (tietosuoja-asetuksen 18 artikla)

Sinulla on oikeus henkilötietojesi käsittelyn rajoittamiseen tietyissä tilanteissa kuten, jos kiistät henkilötietojesi paikkansapitävyyden.

Oikeus siirtää tiedot järjestelmästä toiseen (tietosuoja-asetuksen 20 artikla)

Sinulla on oikeus saada toimittamasi henkilötiedot jäsennellyssä, yleisesti käytetyssä ja koineellisesti luettavassa muodossa, ja oikeus siirtää kyseiset tiedot toiselle rekisterinpitäjälle, jos se on mahdollista ja käsittely suoritetaan automaattisesti.

Vastustamisoikeus (tietosuoja-asetuksen 21 artikla)

Sinulla on oikeus vastustaa henkilötietojesi käsittelyä, jos käsittely perustuu yleiseen etuun tai oikeutettuun etuun. Tällöin yliopisto ei voi käsitellä henkilötietojasi, paitsi jos se voi osoittaa, että käsittelyyn on olemassa huomattavan tärkeä ja perusteltu syy, joka syrjäyttää oikeutesi.

Oikeuksista poikkeaminen

Tässä kuvatuista oikeuksista saatetaan tietyissä yksittäistapauksissa poiketa tietosuoja-asetuksessa ja Suomen tietosuojalaissa säädetyillä perusteilla siltä osin, kuin oikeudet estävät tieteellisen tai historiallisen tutkimustarkoituksen tai tilastollisen tarkoituksen saavuttamisen tai vaikeuttavat sitä suuresti. Tarvetta poiketa oikeuksista arvioidaan aina tapauskohtaisesti.

Profilointi ja automatisoitu päätöksenteko

Tutkimuksessa henkilötietojasi ei käytetä automaattiseen päätöksentekoon. Tutkimuksessa henkilötietojen käsittelyn tarkoituksena ei ole henkilökohtaisten ominaisuuksiesi arviointi, ts. profilointi vaan henkilötietojasi ja ominaisuuksia arvioidaan laajemman tieteellisen tutkimuksen näkökulmasta.

Rekisteröidyn oikeuksien toteuttaminen

Jos sinulla on kysyttävää rekisteröidyn oikeuksista, voit olla yhteydessä tutkimuksen tekijöihin.

Sinulla on oikeus tehdä valitus erityisesti vakinaisen asuin- tai työpaikkasi sijainnin mukaiselle valvontaviranomaiselle, mikäli katsot, että henkilötietojen käsittelyssä rikotaan EU:n yleistä tietosuoja-asetusta (EU) 2016/679. Suomessa valvontaviranomainen on tietosuoja-valtuutettu.

Tietosuojavaltuutetun toimiston ajantasaiset yhteystiedot: <https://tietosuoja.fi/etusivu>

Liite 4. Tiedote tutkimuksesta

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO



Tiedote tutkimuksesta

Olemme Lotta Miettinen ja Marika Risikko. Teemme pro gradu -tutkielmaa erityisluokanopettajien näkemyksistä oppilaiden kouluun kiinnittymisestä. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää erityisluokan oppilaiden kouluun kiinnittymistä tukevia tekijöitä erityisluokanopettajan näkökulmasta.

Tutkimuksen aineistonkeruu toteutetaan haastatteluilla. Haastattelut järjestetään etäyhteyksien avulla erityisopettajan toivomana ajankohtana. Haastattelujen arvioitu kesto on noin 45 minuuttia. Haastattelut toteutetaan marras-joulukuussa, ja tutkielman tavoitteellinen valmistumisajankohta on toukokuussa 2021.

Koulut, erityisluokanopettajat ja oppilaat eivät ole tunnistettavissa tutkimuksessa. Aineisto anonymisoidaan ja mahdolliset tunnistetiedot tuhotaan. Koottu haastatteluaineisto litteroidaan, jonka jälkeen alkuperäinen haastatteluaineisto hävitetään tietoturvallisesti. Tutkimusaineistoa tai litteroituja haastatteluja ei säilytetä tutkimuksen valmistumisen jälkeen. Tutkijoina sitoudumme noudattamaan ajantasaista tietosuojalainsäädäntöä. Osallistuminen tutkimukseen on vapaaehtoista ja tutkimukseen osallistuvan on mahdollista perua osallistumisensa milloin tahansa.

Annamme tarvittaessa mielellämme lisätietoja tutkielmaan liittyen. Liitteenä lisäksi tutkimusta koskeva tietosuojailmoitus sekä suostumuslomake tutkimukseen osallistumisesta.

Yhteistyöterveisin,

Lotta Miettinen ja Marika Risikko

Erityispedagogiikan maisteriohjelma, Kasvatustieteiden laitos, Jyu

Tutkielman ohjaaja Erja Kautto-Knappe (KT, yliopistonopettaja/ PhD,
University Teacher)