

**Esi- ja alkuopettajien näkemyksiä oppilaan kouluun kiinnittymisestä koulupolun alussa**

Ella Hakkarainen ja Emilia Salo

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma

Kevätlukukausi 2019

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Hakkarainen, Ella & Salo, Emilia. 2019. Esi- ja alkuopettajien näkemyksiä oppilaan kouluun kiinnittymisestä koulupolun alussa. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 52 sivua.**

Tässä erityispedagogiikan pro gradu -tutkielmassa tarkasteltiin esi- ja alkuopettajien näkemyksiä oppilaan kouluun kiinnittymisestä. Tavoitteena oli selvittää tekijät, jotka näyttäytyvät merkityksellisinä lapsen koulupolun alussa, jotta opettajat osaisivat tukea lapsen kouluun kiinnittymistä mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. Laadullisen tutkimuksen valmis ryhmähaastatteluaineisto oli kerätty Jyväskylän yliopiston DALFA-tutkimusprojektissa vuosina 2016 ja 2018. Aineisto koostui seitsemästä ryhmähaastattelusta, joihin osallistui yhteensä 33 esi- ja alkuopettajaa. Aineisto analysoitiin sisällönanalyysimenetelmällä.

Tutkimuksessa havaittiin, että lapsen kouluvalmiustaidot, vanhemmilta ja opettajilta saatava tuki ja yhteistyö sekä turvallinen oppimisympäristö edistävät lapsen kouluun kiinnittymistä. Lapsen puutteelliset kouluvalmiustaidot, vanhempien ja opettajien yhteistyön haasteet sekä turvaton oppimisympäristö heijastuvat negatiivisesti lapsen kouluun kiinnittymiseen. Kouluun kiinnittymiselle on merkityksellistä lapsen turvallisuuden tunteen kautta syntyvä tunneperäinen kouluun kiinnittyminen, jolle kognitiivinen kouluun kiinnittyminen luo tärkeää pohjaa. Tunneperäisesti kouluun kiinnittyneen lapsen on helpompi kiinnittyä toiminnallisesti kouluun, kun hän tuntee kuuluvansa kouluuyhteisöön ja sitoutuu paremmin kouluympäristön toimintamalleihin ja sääntöihin.

Oppilaiden kouluun kiinnittymisen tarkastelussa on tärkeää suunnata painopiste jo koulupolun alkuun, sillä se luo merkittävää pohjaa sille, millaiseksi kouluun kiinnittyminen muodostuu. Vahva pohja lapsen kouluun kiinnittymiselle luodaan opettajien sekä koulun ja kodin välisessä yhteistyössä.

Asiasanat: kouluun kiinnittyminen, esiopettaja, alkuopettaja, esiopetus, kouluun siirtyminen

# SISÄLTÖ

## TIIVISTELMÄ

## SISÄLTÖ

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>4</b>
1.1	Siirtymä esiopetuksesta ensimmäiselle luokalle .....	5
1.2	Kouluun kiinnittyminen .....	7
1.3	Kouluun kiinnittymisen ulottuvuudet .....	9
1.4	Kouluun kiinnittymistä edistävät ja haastavat tekijät .....	14
1.5	Tutkimustehtävä .....	17
<b>2</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN</b> .....	<b>18</b>
2.1	Tutkimuskohde ja tutkimukseen osallistujat .....	18
2.2	Aineiston keruu.....	20
2.3	Aineiston analyysi .....	21
2.4	Eettiset ratkaisut.....	22
<b>3</b>	<b>TULOKSET</b> .....	<b>24</b>
3.1	Oppilaan kouluun kiinnittymistä edistävät tekijät .....	24
3.2	Oppilaan kouluun kiinnittymistä haastavat tekijät .....	31
<b>4</b>	<b>POHDINTA</b> .....	<b>37</b>
4.1	Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	37
4.2	Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet .....	41
	<b>LÄHTEET</b> .....	<b>44</b>
	<b>LIITE</b> .....	<b>50</b>

# 1 JOHDANTO

Koulu on iso osa lapsen ja nuoren elämää. Tällöin ei ole merkityksetöntä, millaiseksi arki koulussa muodostuu ja miten lapsi suhtautuu koulunkäyntiin. Koulun kiinnittyminen onkin olennainen ilmiö (esim. Sointu, Virtanen, Lappalainen & Hotulainen 2017, 115), sillä koulupolun alku on lapselle merkityksellinen kokemus sekä oppimisen että elämänlaadun näkökulmasta (Fitzpatrick 2012, 23). Niin sanottu negatiivinen kehä ja kielteinen koulusuhde voivat alkaa jo alakoulussa ja jatkaa jatko-opintoihin asti (Kuronen 2010, 326). Koulupudokkuus ja syrjäytyminen ovat suuria kasvatuksellisia haasteita (Rumberger & Rotermund 2012), jotka saavat ajoittain sijaa myös yhteiskunnallisessa keskustelussamme (esim. A-studio 2018).

Alun perin kouluun kiinnittymisen ilmiö on koskenut erityisryhmiä, jotka ovat olleet sosioekonomiselta taustaltaan heikommassa asemassa tai jopa vaarassa pudota koulupolulta (esim. Appleton, Christenson & Furlong 2008; Archambault, Janosz, Fallu & Pagani 2009; Parsons & Taylor 2011). Suomalainen kouluun kiinnittymisen tutkimus on keskittynyt pääasiassa yläkoulukontekstiin oppilaiden itsensä näkökulmasta (esim. Ulmanen 2017; Virtanen 2016). Tässä tutkimuksessa puolestaan keskitymme tarkastelemaan kouluun kiinnittymisen ilmiötä oppilaan koulupolun alussa, sillä tarvitsemme lisää ymmärrystä tekijöistä, joiden avulla opettajat voivat tukea pienten lasten kouluun kiinnittymistä (ks. Ferholt & Rainio 2016, 414). Virtasen (2016, 61) mukaan oppilaan kouluun kiinnittymisen edistäminen tulisi nähdä yhtenä koulun perustehtävistä. Tämän pro gradu -tutkielman tarkoituksena on tunnistaa opettajien näkemyksistä oppilaan kouluun kiinnittymistä edistävät ja haastavat tekijät esiopetuksen ja ensimmäisen luokan kontekstissa. Tutkielmamme aineistona olemme hyödyntäneet Jyväskylän yliopiston DALFA (Daily life in transitions, children in multiple family relations 2015–2019) -tutkimusprojektissa kerättyä esi- ja alkuopettajien ryhmähaastatteluaineistoa.

## 1.1 Siirtymä esiopetuksesta ensimmäiselle luokalle

Koulun aloittaminen ja koululaiseksi tuleminen on merkittävä kokemus lapsen elämänkaarella. Lapsen siirtyminen esiopetuksesta perusopetukseen on yksi keskeisimmistä lapsen varhaisvuosiin liittyvistä siirtymistä (Karila, Kivimäki & Rantavuori 2013, 25). Siirtymä esiopetuksesta perusopetukseen koskettaa koko perhettä (Ahtola ym. 2016, 177; Linnilä 2006, 15), jolloin kodin ja koulun yhteistyö on tärkeää oppilaan koulunkäynnin tukemisessa (Sormunen, Tossavainen & Turunen 2011, 185). Siirtymävaiheessa keskiössä on lapsen valmius siirtyä peruskoulun ensimmäiselle luokalle (Ahtola, Poikonen, Kontoniemi, Niemi & Nurmi 2012, 3).

Fitzpatrickin (2012) mukaan kouluvalmius tarkoittaa lapsen kykyä ja edellytyksiä tulla kouluun ja oppia. Kouluvalmius korostaa lapsen akateemista valmiutta ja kognitiivista toimintakykyä (Bierman, Torres, Domitrovich, Welsh & Gest 2009, 5), joihin sisältyvät lapsen kyky noudattaa ohjeita, työskennellä itsenäisesti ja keskittyneesti (Fitzpatrick 2012, 14). Toisaalta kouluvalmiudesta puhuttaessa on huomioitu myös näkökulma koulun valmiudesta vastaanottaa erilaiset lapset kouluympäristöön (Linnilä 2006, 265). Lapsen kouluvalmiuden varhainen tukeminen, kuten itsesäätelytaitojen vahvistaminen, voi ennaltaehkäistä akateemisia ja sosiaalisia haasteita myöhemmin lapsuudessa ja nuoruudessa (Fitzpatrick 2012, 1, 15; Sabol, Downer & Bohlmann 2018). Lapsen positiivinen sitoutuminen koulunkäyntiin ja suhteet opettajaan sekä vertaisiin tukevat lapsen oppimisvalmiuksia ja itsesäätelytaitoja (Sabol ym. 2018). Ensimmäiselle luokalle tulevien oppilaiden kouluvalmiustaidoissa voi olla suurta variaatiota, riippuen esimerkiksi saadun varhaiskasvatuksen kestosta. Vuodesta 2015 esiopetus on kuitenkin Suomessa ollut pakollista (Perusopetuslaki 1998 § 26a), millä saattaa olla taitoja tasaava vaikutus. Koska esiopetuksen tärkeimpänä tehtävänä on lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisedellytysten tukeminen (Opetushallitus 2014a, 12; Laitinen, Halinen & Holopainen 2005, 15), perustellusti katsomme kouluun kiinnittymisen prosessin alkavan jo esiopetuksessa.

Siirtymävaihe esiopetuksesta peruskouluun sisältää monia muutoksia ja uusia asioita, joita lapsen tulisi omaksua. Esiopetuksen ja perusopetuksen välisessä siirtymässä keskeistä on, millä tavoin siirtymä turvataan lapselle sujuvaksi kokemukseksi (Ahtola ym. 2011, 300; Karila & Rantavuori 2014, 377). Samalla esiopetuksen ja peruskoulun välisessä siirtymässä on hyvä huomioida lapsen pystyvyyden kokemus (Karila ym. 2013, 25). Koulukonteksti voi olla erilainen esiopetukseen verrattuna, mikä vaatii oppilaalta paljon sopeutumista ja uusien asioiden oppimista (Goble, Eggum-Wilkens, Bryce, Foster & Hanish 2017, 56; Karila & Rantavuori 2014, 379). Siirtymä esiopetuksesta formaaliin kouluoppimiseen sisältää uusia odotuksia ja tilanteita, jolloin lapselta esimerkiksi odotetaan kykyä olla sujuvasti vuorovaikutuksessa totuttua isommassa ryhmässä (Goble ym. 2017, 56.)

Siirtymävaiheessa korostuvat esi- ja peruskoulun väliset yhteistyökäytännöt (Ahtola ym. 2016) sekä yhteistyö vanhempien kanssa (Chan 2012). Karila ym. (2013, 25) muistuttavat, että olennaista on tunnistaa esi- ja perusopetuksen parissa toimivien ammattilaisten ajattelutapoja, joiden pohjalle erilaiset siirtymäkäytännöt sekä käytäntöjen kehittäminen perustuvat. Esiopetuksen ja koulun väliset siirtymäkäytännöt ovat merkittäviä lapsen koulunkäynnin näkökulmasta, sillä ne tukevat lapsen sopeutumista kouluun (Ahtola ym. 2011; Ahtola ym. 2012; Karila & Rantavuori 2014). Tehokkaita siirtymäkäytänteitä voivat olla kirjallinen tiedonsiirto siirtymävaiheessa, vanhempien ja luokanopettajan tapaaminen koulun alkaessa sekä opetuksen tavoitteisiin liittyvä konkreettinen yhteistyö esi- ja perusopetuksen välillä (Ahtola ym. 2011, 300), johon kuuluu esimerkiksi esikoululaisten tutustuminen tulevaan kouluympäristöön (Ahtola ym. 2016, 169).

Siirtymävaiheen yhteistyön tavoitteena on, että varhaiskasvatus, esiopetus ja perusopetus muodostavat johdonmukaisen jatkumon, joka vahvistaa lapsen hyvinvointia, turvallisuuden tunnetta sekä edellytyksiä kasvuun ja oppimiseen (Opetushallitus 2014a, 24). Yhteistyön edellytyksenä on, että ammattilaiset hyödyntävät toistensa asiantuntemusta (Karila & Rantavuori 2014, 389). Aiempi tutkimus osoittaa, että onnistuneen siirtymän turvaamiseen liittyy ennen kaikkea yhteistyö aikuisten, kuten koulun ja kodin sekä opettajien, välillä (Ahtola ym.

2016, 169; Ahtola ym. 2011, 295; Chan 2012, 661). Esi- ja alkuopetuksen henkilöstön on tehtävä yhteistyötä, jossa molemmat osapuolet ovat tietoisia toistensa toiminnasta ja käytännön oppimisympäristöistä (Chan 2012; 661), sillä yhdenmukaiset käytännöt tukevat lasten kasvua ja oppimista (Opetushallitus 2014a, 24).

## 1.2 Kouluun kiinnittyminen

Kansainvälinen tutkimuskirjallisuus viittaa kouluun kiinnittymisen käsitteeseen termeillä *student engagement* (esim. Appleton ym. 2008; Archambault ym. 2009; Finn & Zimmer 2012) ja *school engagement* (esim. Fredricks, Blumenfeld & Paris 2004; Hosan & Hoglund 2017; Pears, Kim, Fisher & Yoerger 2013; Wang & Eccles 2012). Vapaasti suomennettuna voidaan puhua myös kouluun sitoutumisesta, mutta tässä tutkielmassa hyödynnämme kouluun kiinnittymisen käsitettä, sillä se alkaa vakiintua suomalaiseen tutkimukseen (esim. Ulmanen 2017; Virtanen 2016). Käsitteellisenä vastakohtana kiinnittymiselle käytetään termiä kiinnittymättömyys (*disengagement*), jolla tarkoitetaan esimerkiksi koulutyötä kohtaan koetun vaivannäön ja sinnikkyiden puuttumista (ks. Skinner, Kindermann & Furrer 2009, 495). Kiinnittymisen ja kiinnittymättömyyden raja ei ole selkeä, mikä vaikeuttaa käsitteen määrittelyä (esim. Ferholt & Rainio 2016, 415; Finn & Zimmer 2012, 104).

Koska kouluun kiinnittymisen määritelmä ei ole yksiselitteinen, se sisältää lähes kaiken koulukontekstissa tapahtuvan toiminnan (esim. Parsons & Taylor 2011, 3), jolloin kaikki koulunkäynnin parantamiseksi tehty voi olla interventiota kouluun kiinnittymiselle (Eccles & Wang 2012, 138). Vaihtelut ilmiön määrittelyssä voivat johtaa siihen, että tutkijat ja kasvatushenkilöstö ymmärtävät kouluun kiinnittymisen eri tavoilla ja puhuvat eri asioista saman käsitteen alla. Ilmiön merkitys osana koulunkäyntiä on kuitenkin kiistaton (Ferholt & Rainio 2016, 415), ja siihen tulisi kiinnittää huomiota kouluarjessa.

Kouluun kiinnittymisen tutkimuksen juuret ovat koulupudokkuuden tutkimuksessa. Finn (1989) on määritellyt koulupudokkuutta ja kouluun kiinnittymistä osallistumisen-samaistumisen -mallin avulla. Malli tarkastelee kouluun

kiinnittymistä kolmiosaisena kokonaisuutena, johon sisältyy toiminnallisia, tunneperäisiä ja kognitiivisia tekijöitä. Nimensä mukaisesti malli painottaa aktiivista osallistumista koulun toimintoihin, mikä edesauttaa sitoutumista koulutyöhön. (Finn 1989; Virtanen 2016.) Kouluun kiinnittymiseen sisältyy koulussa viihtyminen, koulunkäynnin arvostaminen, koulutehtävissä ahkerointi ja tunne koulu-ympäristöön kuulumisesta (Virtanen 2016, 15). Käytännössä oppilaan koulussa viihtyminen ja koulutyön arvostaminen ilmenevät oppilaan aktiivisuutena koulutyössä ja osallistumisena koulun aktiviteetteihin (Virtanen & Kuorelahti 2014, 106). Koulussa viihtyminen ja koulun mielekkääksi kokeminen luovat tärkeää pohjaa uuden oppimiselle ja oppijana kehitymiselle (Fredricks ym. 2004).

Kouluun kiinnittyminen on vuorovaikutussuhde oppilaan ja koulukontekstin välillä (Virtanen 2016, 15), mikä siirtää vastuuta kouluun kiinnittymisestä yksilöltä myös ympäristölle. Kouluun kiinnittyminen on välttämätöntä oppimiselle ja erilaista oppilaan kehitysvaiheista riippuen (Finn & Zimmer 2012). Yksinkertaistaen se on koulunkäyntiin panostamista ja sitoutumista (Virtanen & Kuorelahti 2014, 106) sekä prosessi, joka ei tapahdu hetkessä (Ferholt & Rainio 2016; Rumberger & Rothermund 2012), mutta siihen voidaan kasvatuksellisesti vaikuttaa (Finn & Zimmer 2012). Prosessimaisuutta kuvaa hyvin ilmiön monitasoisuus, jota voidaan tarkastella kiinnittymisen, siihen vaikuttavan kontekstin ja kiinnittymisestä aiheutuvien seurausten luomana kokonaisuutena (esim. Reschly & Christenson 2012, 10; Virtanen & Kuorelahti 2014, 107).

Keskustelua on käyty myös siitä, pitäisikö motivaation ilmiö liittyy kouluun kiinnittymiseen ja missä määrin. Monilla samankaltaisilla termeillä, kuten samaistumisella ja kouluun kuulumisella, on motivationaalinen kaiku. (Li 2011.) Yksinkertaistaen motivaatio on sisäinen tila, joka saa aikaan, ohjaa ja ylläpitää toimintaa (Lehtinen, Vauras & Lerkkanen 2016, 143; Ryan & Deci 2000). Motivaatio vaikuttaa siihen, millaisia valintoja yksilö tekee erilaisissa toiminta- ja käyttäytymistilanteissa (Wentzel & Wigfield 2009, 2). Motivaation ja kouluun kiinnittymisen näkökulmasta keskeistä on lapsen kokemus koulunkäynnin mielekkyydestä ja sujumisesta. Lapsen varhaiset kokemukset koulunkäynnin haasteista voivat heikentää motivaatiota koulunkäyntiä kohtaan ja näkyä negatiivisesti



kouluun kiinnittymisessä. (Fitzpatrick 2012, 16.) Motivaation ja kouluun kiinnittymisen vastavuoroisesta suhteesta ei ole yksiselitteistä kantaa, kumpi ilmiö tuottaa kumpaa (Eccles & Wang 2012, 138–139), joten tässä tutkielmassa emme tee rajanvetoa motivaation ja kouluun kiinnittymisen välille, sillä oppilaan motivaatio voi opettajien näkemyksissä olla osallisena kouluun kiinnittymiseen.

Kouluun kiinnittymisen merkityksellisyys korostuu läpi oppilaan koulupolun. Kiinnittymisen ilmiöön liittyvät myös kouluun sitoutumisen ja koulupolun jatkuvuuden näkökulmat (Skinner, Wellborn & Connell 1990, 24). Usein oppilaiden kouluun kiinnittymistä käsittelevässä tutkimuksessa painottuu näkemys nuorten koulupudokkuuden ja syrjäytymisen ehkäisemisestä, sillä kouluun kiinnittymisen haasteet ovat yhteydessä koulunkäynnin keskeyttämiseen (esim. Appleton ym. 2008; Archambault ym. 2009; Rumberger & Rotermund 2012) ja koulu-uupumukseen (Virtanen 2016). Varhainen tietoisuus oppilaan kouluun kiinnittymistä tukevista tekijöistä voi ehkäistä myöhempiä koulunkäynnin haasteita (Finn 1993, 7; Sabol ym. 2018). Koulupudokkuuden ehkäisemisen ohella vahvalla kouluun kiinnittymisellä on myönteisiä vaikutuksia kaikkien oppilaiden oppimistuloksiin (Appleton ym. 2008, 369).

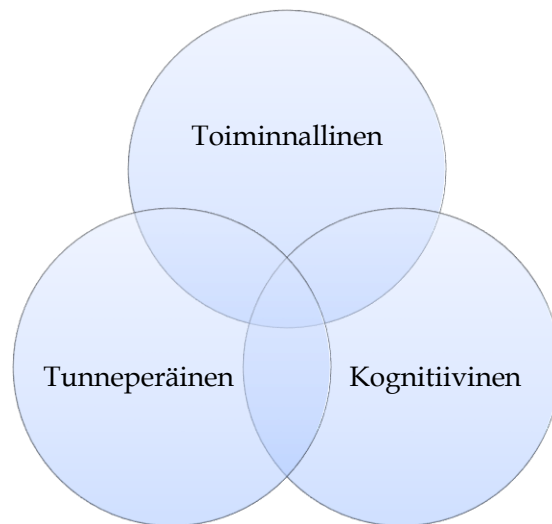
### **1.3 Kouluun kiinnittymisen ulottuvuudet**

Kuten aiemmin toimme esille, kouluun kiinnittyminen määritellään monella tavalla. Määrittelemistä vaikeuttaa se, että kouluun kiinnittymisen ilmiöön liittyy useita ulottuvuuksia (Parsons & Taylor 2011, 3) ja niitä käytetään tutkimuksessa vaihtelevasti. Usein ulottuvuuksia tarkastellaan toisistaan erillisinä oppilaan käyttäytymisinä, tunteina tai kognitioina, mutta todellisuudessa ne ovat dynaamisessa suhteessa toisiinsa (Fredricks ym. 2004, 61). Yleisimmin määritelmät käsittelevät kouluun kiinnittymistä kahden tai useamman ulottuvuuden avulla (Appleton ym. 2008; Finn & Zimmer 2012).

Esimerkiksi Finn ja Zimmer (2012, 102) esittävät mallin, joka kattaa neljä kouluun kiinnittymisen ulottuvuutta: akateemisen, sosiaalisen, kognitiivisen ja tunneperäisen. Fredricks kollegoineen (2004) ja Virtanen (2016) puolestaan

käsitteellistävät kouluun kiinnittymistä kolmen ulottuvuuden kautta, joita ovat toiminnallinen, tunneperäinen sekä kognitiivinen ulottuvuus. Norris, Pignal ja Lipps (2003) jaottelevat ulottuvuudet karkeammin kahteen osaan: sosiaaliseen ja akateemiseen ulottuvuuteen. Norrisin ja kollegoiden (2003) *sosiaaliseen ulottuvuuteen* sisällyttämät suhteet vertaisiin ja opettajiin sekä kouluun kuulumisen tunne sisältyvät tässä tutkimuksessa tunneperäiseen ulottuvuuteen esimerkiksi Virtasen (2016) tutkimuksen mukaisesti. *Akateeminen ulottuvuus* viittaa sellaiseen käytäytymiseen, joka on suoraan yhteydessä oppimiseen, kuten aktiivisuuteen tai tehtävien loppuun saattamiseen (Finn & Zimmer 2012). Pienten oppilaiden kohdalla akateemista ulottuvuutta tärkeämpää on esimerkiksi koulunkäyntiin liittyvät sosiaaliset ja vuorovaikutukselliset tekijät vertaisten ja opettajien kanssa (Sabol ym. 2018). Tämän vuoksi emme tarkastele akateemista ulottuvuutta erikseen, vaan ymmärrämme sen osana laajempaa, toiminnallisen ulottuvuuden kokonaisuutta.

On kuitenkin syytä muistaa, että kouluun kiinnittymisen eri ulottuvuudet eivät poissulje toisiaan, vaan liittyvät toisiinsa syklisesti (Wang & Degol 2014). Tutkielmamme viitekehyksenä hyödynnämme Fredricksin ja kollegoiden (2004) sekä Virtasen (2016) tutkimusten mukaisesti kolmea ulottuvuutta: toiminnallinen, kognitiivinen ja tunneperäinen, jotka olemme esittäneet kuviossa 1. Kyseinen jaottelu on vakiintunut kouluun kiinnittymisen tutkimuksessa ja edellä mainitut ulottuvuudet kattavat monipuolisesti koulun kiinnittymisen moniulotteisen ilmiön.



KUVIO 1. Kouluun kiinnittymisen ulottuvuudet tässä tutkimuksessa.

**Toiminnallinen ulottuvuus**, josta puhutaan myös termillä behavioraalinen ulottuvuus, on osallistumista sekä koulun akateemisiin, sosiaalisiin että opetusohjelmaan kuulumattomiin toimintoihin (Fredricks ym. 2004, 60). Toiminnallinen ulottuvuus käsittää asianmukaisen käyttäytymisen koulussa (Virtanen & Kuorelahti 2014, 105), ja siinä korostuu oppilaan hyvät työskentelytaidot (Fitzpatrick 2012, 5) sekä koulun sääntöjen noudattaminen (Finn & Zimmer 2012, 102; Fitzpatrick 2012, 5; Fredricks ym. 2004, 65). Sääntöjä ovat esimerkiksi luokkaan saapuminen ajoissa, tarkoituksenmukainen vuorovaikutus opettajan ja vertaisten kanssa sekä työrauhan tarjoaminen muille (Finn & Zimmer 2012, 102). Toiminnalliseen kouluun kiinnittymiseen sisältyy oppilaan aktiivisuus, tarkkaavaisuus ja ponnistelu koulunkäyntiä kohtaan (Reschly & Christenson 2012, 10), kuten asioiden muistaminen, kysymyksiin vastaaminen, annettujen tehtävien suorittaminen ja vuorovaikutus muiden kanssa (ks. Finn 1989, 127). Alemmilla luokka-asteilla osallistuminen koulunkäyntiin voi olla opettajajohtoisempaa, kun taas lasten kasvaessa oppilaan aktiivinen rooli omasta osallistumisesta ja oppimisesta lisääntyy (Finn 1989, 128). Toiminnallinen ulottuvuus näkyy myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014b, 98) esimerkiksi siinä, että lapsia tulisi ohjata yhdessä toimimiseen, omatoimisuuteen ja vastuun kanton omista koulutehtävistä.

**Kognitiivinen ulottuvuus** viittaa lapsen itsesäätelyyn, johon sisältyvät lapsen hyödyntämät metakognitiiviset keinot ja strategiat oppimista kohtaan (Appleton, Christenson, Kim & Reschly 2006, 430; Finn & Zimmer 2012, 102; Fredricks ym. 2004, 63). Kognitiivinen ulottuvuus korostaa yksilön tietoista kognitiojärjestelmää, joka ohjaa oppilaan itsesäätelyä, motivaatiota, opiskelun merkityksellisyyden kokemista ja arvoja (Virtanen & Kuorelahti 2014, 105). Olennaisena kognitiivisessa ulottuvuudessa Fitzpatrick (2012, 7) näkee lapsen kyvyn tunteiden säätelyyn tilanteeseen tarkoituksenmukaisella tavalla. Kognitiivinen kiinnittymisen ulottuvuus sisältää oppilaan ponnistelun esimerkiksi haastavien taitojen hallitsemiseksi (Fredricks ym. 2004, 65) sekä sitkeän työskentelyn ja itseohjautuvan opiskelun (Finn & Zimmer 2012, 102).

Kognitiiviset tekijät näyttäytyvät keskeisinä taitoina siirtymävaiheessa kouluun. Haasteet lapsen kognitiivisissa toiminnoissa, kuten itsesäätelyssä ja muistissa, voivat heijastua myöhemmin oppimisen pulmina (Fitzpatrick 2012, 6). Pearsin ja kollegoiden (2013, 11) mukaan tuki lapsen itsesäätelytaitojen vahvistamiseen voi edistää kognitiivista kouluun kiinnittymistä. Myös Sabol kollegoineen (2018) tunnistaa kouluun kiinnittymisen ja lapsen itsesäätelytaitojen vastavuoroisuuden: heikko kouluun kiinnittyminen liittyy lapsen alhaisiin itsesäätelytaitoihin. Toisaalta alle kouluikäisten lasten ja alkuopetusikäisten oppilaiden kouluun kiinnittymistä käsittelevässä tutkimuksessa kognitiivinen ulottuvuus voidaan jättää tarkastelun ulkopuolelle (esim. Hosan & Høglund 2017), sillä Pearsin ja kollegoiden (2013) mukaan kognitiivisen kouluun kiinnittymisen arviointi ei ole relevanttia nuorilla lapsilla. Pienet lapset eivät välttämättä itse kykene luotettavasti tarkastelemaan omaa kognitiivista toimintaansa, ja tällöin esimerkiksi opettajien kokemusten kartoittaminen oppilaan kouluun kiinnittymisestä voi olla luotettavaa ja perusteltua (ks. Fitzpatrick 2012, 5; Fredricksin ym. 2004, 68). Koska tässä tutkimuksessa tarkastelemme opettajien näkemyksiä, kognitiivinen näkökulma on perusteltua pitää mukana.

**Tunneperäinen ulottuvuus** viittaa lasten emotionaaliseen asenteeseen (Finn & Zimmer 2012, 103), joka sisältää oppilaan viihtymisen, kiinnostuksen sekä tyytyväisyyden kokemukset koulunkäyntiä kohtaan (Hosan & Høglund

2017). Suomalaisessa tutkimuksessa tunneperäistä kouluun kiinnittymisen ulottuvuutta nimitetään myös emotionaaliseksi ulottuvuudeksi (ks. Ulmanen 2017), vaikka erilaisista nimityksistä huolimatta ulottuvuuden määritelmä on yhtäläinen. Tässä tutkimuksessa tunneperäinen ulottuvuus on saanut nimensä Virtasen (2016) tutkimuksen mukaisesti.

Tunneperäisessä ulottuvuudessa korostuvat oppilaan tunteet koulua kohtaan. Tunneperäisesti kiinnittynyt oppilas tuntee kuuluvansa kouluyhteisöönsä ja kokee, että koulu on merkittävä osa hänen elämäänsä (Appleton ym. 2006, 429; Finn 1989; Finn & Zimmer 2012, 102; Fredricks ym. 2004, 65). Tunneperäinen kiinnittyminen ilmentää tunnereaktioita luokassa, kuten kiinnostusta, iloa tai ahdistusta (Mahatmya, Lohman, Matjasko & Feldman Farb 2012, 47). Tunneperäiseen ulottuvuuteen sisältyvät yksilön tunteet myös opettajia ja vertaisia kohtaan (Pears ym. 2013; Skinner ym. 2009; Virtanen & Kuorelahti 2014), jolloin sosiaaliset suhteet ovat merkittävä osa tunneperäistä kouluun kiinnittymistä. Oppilaat, jotka ovat samaistuneet kouluun ja kokevat kuuluvansa sen jäseneksi, myös arvostavat koulussa menestymistä (Finn 1989, 123). Kouluun kuulumisen tunne sisältää osallisuuden kokemuksen lisäksi normien, moraalin ja tilannesidonnaisen käyttäytymisen sekä huolenpidon, sympatian ja empatian toisia kohtaan. Käytännössä kuulumisen tunteeseen voidaan vaikuttaa huomioimalla oppilaan vahvuudet ja voimavarat. (Sointu ym. 2017, 118.) Oppilaan kouluhyvinvointia ilmentävät oppilaan myönteinen suhtautuminen koulunkäyntiin ja halu käydä koulua (Kuronen 2010, 204).

Aiemmassa tutkimuksessa kouluun kiinnittymisen ulottuvuuksien suhdetta toisiinsa on kuvattu eri tavoin. Sointu ja kollegat (2017, 121) näkevät, että toiminnallisen kiinnittymisen tukemisen, kuten ryhmäyttämisen avulla, voidaan vahvistaa tunneperäistä kouluun kiinnittymistä. Finn ja Zimmer (2012, 114) puolestaan esittävät, että tunneperäisen kiinnittymisen vaikutukset toiminnalliseen kiinnittymiseen ja koulusta valmistumiseen ovat positiiviset. Myös Fredricksin ja kollegoiden (2004, 83) mukaan tunneperäinen kiinnittyminen johtaa toiminnalliseen ja kognitiiviseen kiinnittymiseen. Hosanin ja Hoggelundin (2017) mukaan taas vahva tunneperäinen kouluun kiinnittyminen tukee oppilaan

akateemisia taitoja. Soinnun ja kollegoiden (2017) mukaan kognitiivisen kiinnittymisen tukeminen mahdollistuu vasta, kun tunneperäisen kiinnittymisen edellytykset ovat kunnossa. Ulottuvuudet eivät siis ole tarkkarajaisesti erillisiä kouluun kiinnittymisen osatekijöitä, vaan niiden vaikutukset limittyvät toisiinsa. Kokonaisuudessaan toiminnallinen, kognitiivinen ja tunneperäinen kiinnittymisen ilmentävät lapsen pystyvyyttä ja osallistumista sekä perhe- että koulukontekstissa (Mahatmya ym. 2012, 58).

#### **1.4 Kouluun kiinnittymistä edistävät ja haastavat tekijät**

Kouluun kiinnittyminen on yksilöllinen prosessi, johon voi liittyä monenlaisia haasteita ja mahdollisuuksia lapsesta riippuen. Olennaista on ymmärtää, että kouluun kiinnittyminen ei ole yksilön ominaisuus tai pysyvä tila, vaan siihen voidaan vaikuttaa muun muassa koulun rakenteellisilla asioilla (esim. Virtanen & Kuorelahti 2014, 106). Suomessa kouluilla on käytänteitä, joiden avulla kouluun kiinnittymistä voidaan tukea. Esimerkiksi kolmiportaisen tuen malli (Opetushallitus 2014b) voidaan nähdä työkaluna, jonka avulla jokaisen oppilaan vahvuudet huomioidaan ja myönteistä minäkuva vahvistetaan, mikä voi edistää kouluun kiinnittymistä (Sointu ym. 2017, 122). Kolmiportaisuudessa tuen lähtökohdina ovat oppijan vahvuudet sekä oppimis- ja kehitystarpeet (Opetushallitus 2014b), mikä edellyttää erilaisten oppijoiden huomioimisen tuen suunnittelussa ja toteutuksessa. On havaittu, että oppimisvaikeudet heijastuvat suoraan oppimismotivaatioon jopa ensimmäisestä kouluvuodesta lähtien (Aro 2014, 102), mikä voi ilmetä esimerkiksi toiminnallisen kiinnittymisen haasteina.

Kouluun kiinnittymisen tutkimus tunnistaa monia tekijöitä, joilla on merkitystä kouluun kiinnittymisen edistäjinä tai haastajina. Erityisesti lapsen kokemus kouluyhteisöön kuulumisesta edistää sitoutumista koulutyöhön ja käyttäytymisen tasolla näkyvää kouluun kiinnittymistä (Skinner, Furrer, Marchand & Kindermann 2008, 777). Lapsen vahvempi kiinnittyminen lisää lapsen myönteistä suhtautumista koulunkäyntiä kohtaan (Kiiskilä, Tuomaala, Aunola,

Lerkkanen & Kiuru 2015). Jatkuvat epäonnistumiset, kuten normien rikkominen ja niistä aiheutuvat rangaistukset, heikentävät koulun merkitystä ja sitä kautta kouluun kiinnittymistä (Sointu ym. 2017, 120). Koulun ympäristöllä, kuten turvallisuudella, säännöillä ja toimintakäytänteillä, voidaan pyrkiä vaikuttamaan kouluun kiinnittymiseen (Finn & Zimmer 2012, 105).

Aiemmassa tutkimuksessa opettajan merkitys, vertaissuhteet sekä vanhempien tuki tunnistetaan kouluun kiinnittymistä tukevin tekijöinä oppilaan iästä riippumatta (esim. Hosan & Hoglund 2017; Kiiskilä ym. 2015; Sabol ym. 2018; Virtanen 2016; Wang & Eccles 2012). Etenkin tunneperäisessä kouluun kiinnittymisessä oppilas-opettaja -suhteet, vertaissuhteet sekä perheen tarjoama tuki koulunkäyntiin ovat keskeisiä tekijöitä, sillä ne suojaavat heikolta kouluun kiinnittymiseltä sekä koulu-uupumukselta (Hosan & Hoglund 2017; Virtanen 2016) ja heijastuvat positiivisesti myös toiminnalliseen kiinnittymiseen (Hosan & Hoglund 2017). Sosiaalisten suhteiden ohella oppilaan käsityksellä omasta itsestään, osaamisestaan ja koulutehtävissään selviytymisestä on vaikutusta kouluun kiinnittymiseen (Sointu ym. 2017, 111).

**Oppilas-opettaja -suhde** on vastavuoroinen ja erityisesti opettajalta saatu tuki edistää oppilaan kouluun kiinnittymistä (Fredricks ym. 2004, 74; Klem & Connell 2004; Skinner ym. 2008, 774; Voelkl 2012, 205). Esimerkiksi opettajan lämpimyys tai kylmyys muovaavat lapsen suhtautumista koulua ja oppimista kohtaan (Fitzpatrick 2012, 15). Läheisen oppilas-opettaja -suhteen tarjoama turva ja tunnepuolen tuki auttavat oppilasta selviytymään koulun vaatimuksista (Doumen, Koomen, Buyse, Wouters ja Verschueren 2012, 62; Klem & Connell 2004, 270). Luomalla positiivisen ja turvallisen oppimisympäristön opettaja voi tukea lapsen oppimista (Curby, Downer & Booren 2014). Ulmasen (2017) mukaan oppilaan myönteinen suhde opettajaan vahvistaa oppilaan emotionaalista koulutyöhön kiinnittymistä sekä kokemusta koulunkäynnin merkityksellisyydestä. Puolestaan Doumenin ja kollegoiden (2016) sekä Virtasen (2016) mukaan opettajan tarjoaman tuen merkitys heijastuu positiivisesti oppilaan toiminnalliseen kiinnittymiseen. Wang ja Eccles (2012) tunnistavat opettajan sosiaalisen tuen

merkityksen oppilaan tunneperäisen ja kognitiivisen kiinnittymisen voimavarana.

Myönteiset oppimiskokemukset ja niiden tarjoaminen oppilaille voivat nousta tärkeäksi kouluun kiinnittymistä tukevaksi asiaksi. Esimerkiksi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet ohjaavat opetuksen järjestäjiä antamaan jokaiselle oppilaalle rohkaisevaa palautetta ja tarjoamaan onnistumisen kokemuksia (Opetushallitus 2014b, 98). Ristiriidat opettajan ja oppilaan suhteessa heijastuvat negatiivisesti oppilaan kouluun kiinnittymiseen (Doumen ym. 2012; Hosan & Hoglund 2017, 213) esimerkiksi heikkona yhteistoiminnallisena osallistumisena ja tehtävistä suoriutumisena (Doumen ym. 2012). Negatiiviset vuorovaikutuskokemukset opettajan kanssa voivat heikentää oppilaan koulusta saamaa mielekkyyden kokemusta ja lisätä riskiä etenkin tunneperäisestä kuulumattomuudesta kouluun (Hosan & Hoglund 2017, 213). Virtanen (2016, 61) korostaa, että yläkoulussa opettaja-oppilas -suhteen laatuun panostaminen on keskeinen keino tukea oppilaan kouluun kiinnittymistä. Näin havaittiin myös Curbyn ja kollegoiden (2014) tutkimuksessa esiopetusikäisten oppilaiden kohdalla. Esiopetuksessa lapsen emotionaalisille tarpeilleen saama tuki voi vahvistaa kiinnittymistä luokan toimintoihin (Curby ym. 2014).

**Kaverisuhteet** ovat opettaja-suhteen ohella merkittävä tekijä oppilaan kouluun kiinnittymisessä. Kaverisuhteet voivat olla jopa oppilas-opettaja -suhteita merkittävämmässä asemassa (Wang & Eccles 2012), kun puhutaan kouluun kiinnittymisen toiminnallisesta ulottuvuudesta: oppilaat voivat yleensä valita kaverinsa, mutta opettajaansa eivät (Curby ym. 2014, 201; Hosan & Hoglund 2017, 215). Lapset, jotka kokevat saavansa tukea kavereiltaan, pitävät koulunkäyntiä nautinnollisena ja sitoutuvat oppimisprosesseihin (Hosan & Hoglund 2017, 203). Kouluviihtyvyyteen ja kiinnittymiseen voivat vaikuttaa leimaavat tai piiloon jääneet koulukiusaamiskokemukset, jotka usein vaikuttavat asemaan vertaisryhmässä (Kuronen 2010, 202). Myös negatiiviset kaverisuhteet voivat estää kouluun kiinnittymisen (Wang & Eccles 2012).

**Vanhempien rooli** on opettajien ja vertaisten ohella keskeinen lapsen ja nuoren kouluun kiinnittymistä edistävä tekijä. Parhaimmillaan vanhemmat ja



perhe toimivat tärkeänä resurssina koulunkäynnille (Appleton ym. 2006), mikäli vanhempien asenne ja suhtautuminen koulua kohtaan on myönteistä (Bempechat & Shernoff 2012). Oppimisen ja hyvinvoinnin näkökulmasta lapset hyötyvät kotoa saamastaan tuesta sekä vanhempien osallisuudesta koulunkäyntiin (Fitzpatrick 2012, 21; Pomerantz, Moorman & Litwack 2007, 388). Kiiskilän ja kollegoiden (2015) mukaan vanhempien tehokkaat ohjauskäytänteet voivat edistää lapsen kouluun kiinnittymistä. Sellaisia ovat esimerkiksi vanhempien osallisuus ja kiinnostus lapsen koulunkäyntiä kohtaan. Käytännössä osallisuus voi olla erilaisiin tapahtumiin osallistumista tai yhteistyötä opettajien kanssa. (Pomerantz ym. 2007, 374.) Lämpimän, lapsen tarpeet huomioivan vanhemmuuden on havaittu tukevan lasta sitoutumaan kouluun etenkin tunnetasolla. Tunneperäinen kouluun kiinnittyminen voi puolestaan edistää lapsen innostusta koulunkäyntiin. (Kiiskilä ym. 2015, 359.) Varhaislapsuudessa kognitiivisten toimintojen ja perheen haasteet voivat näyttäytyä lapsen alhaisena kouluun kiinnittymisenä (Fitzpatrick 2012, 23), jolloin perheen merkitys lapsen kouluun kiinnittymiselle on olennainen.

## 1.5 Tutkimustehtävä

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia näkemyksiä esi- ja alkuopettajilla on oppilaan kouluun kiinnittymistä edistävästä ja haastavista tekijöistä, jotta opettajat voisivat tukea oppilaan kiinnittymistä mahdollisimman varhaisessa vaiheessa ja ennaltaehkäistä kiinnittymättömyydestä seuraavia haasteita oppilaan koulupolulla. Tutkimustehtävän selvittämistä ohjasivat seuraavat tutkimuskysymykset:

1. Mitkä tekijät tukevat lapsen kouluun kiinnittymistä esi- ja alkuopettajien näkemyksissä?
2. Mitkä tekijät haastavat lapsen kouluun kiinnittymistä esi- ja alkuopettajien näkemyksissä?

## 2 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

### 2.1 Tutkimuskohde ja tutkimukseen osallistujat

Tämän tutkimuksen toteuttamisessa hyödynsimme laadullista tutkimusotetta, sillä sen avulla on mahdollista ymmärtää ja selittää tutkittavaa ilmiötä (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 181—182; Patton 2002, 14). Laadullinen tutkimus mahdollistaa ihmisten kokemusten ja näkemysten tarkastelun (Patton 2002, 5), mikä oli tutkimuksemme tarkoitus. Siten laadullinen tutkimusote sopii esi- ja alkuopettajien näkemysten selvittämiseen oppilaan kouluun kiinnittymistä edistävästä ja haastavista tekijöistä.

Tutkimuksessa hyödynsimme valmista haastatteluaineistoa, jonka olivat keränneet Jyväskylän yliopiston DALFA (Daily life in transitions, children in multiple family relations 2015 – 2019) -tutkimusprojektin tutkijat. Tutkimusprojektin tavoitteena oli selvittää, millaiset päivittäiset toiminnot, tunteet sekä sosiaaliset suhteet kuuluvat lasten arkeen ja miten ne ovat yhteydessä eri perhemuotoihin. Projektissa oli kerätty aineistoa sekä lapsilta että esi- ja alkuopettajilta, joilla oli kokemusta joko esiopetuksen tai ensimmäisen luokan opettamisesta. Lapsilta aineistoa oli kerätty tablettipäiväkirjojen avulla. Internetpohjaiseen päiväkirjaan vastasi 211 lasta. Opettajien tiedonkeruu oli toteutettu ryhmähaastatteluilla. Projektiin oli kerätty aineistoa Suomen lisäksi Sveitsistä, Espanjasta, Australiasta ja Japanista. Tämän tutkimuksen aineistona hyödynsimme Suomessa kerättyjä opettajien haastatteluja.

Esikouluopettajien osalta ryhmähaastattelu oli tehty huhtikuussa 2016. Alkuopettajat oli haastateltu keväällä 2018. Haastattelut tehtiin Etelä- ja Keski-Suomessa yhteensä viidellä eri kokoisella paikkakunnalla. DALFA-projektin haastateltavien rekrytoinnissa oli ensin otettu yhteyttä paikkakunnan sivistystoimeen, jonka jälkeen rehtorit antoivat luvan haastatteluille. Luvan saaneista kouluista vapaaehtoiset opettajat osallistuivat haastatteluihin.

Tutkimuksemme haastatteluaineisto koostui yhteensä seitsemästä ryhmähaastattelusta, joista kolme oli esiopettajien ja neljä alkuopettajien ryhmähaastatteluja. Yhteensä haastateltavia opettajia oli 33, joista 20 työskenteli esiopetuksen ja 13 alkuopetuksen opettajana. Tässä tutkimuksessa haluamme käsittevalinnoilamme selkiyttää eroa esi- ja perusopetuksen opettajien välillä, minkä vuoksi kuvaamme perusopetuksessa haastateltuja alkuopetuksen opettajia termillä alkuopettajat. Esiopetuksen kontekstissa haastateltuja kuvaamme käsitteellä esiopettajat, vaikka haastateltujen esiopettajien koulutustaustat saattoivatkin poiketa toisistaan. Koulutustaustan sijaan merkityksellistä oli, että haastatellut esiopettajat pystyivät tuomaan esille perustellusti näkemyksiään haastateltaviin teemoihin liittyen. Kaikki haastatellut alkuopettajat eivät työskennelleet ensimmäisen luokan opettajina haastattelujen toteuttamisen aikana. Yksi haastateltava alkuopettaja toimi kolmannen luokan opettajana, neljä haastateltavaa toisen luokan opettajana ja seitsemän haastateltavaa ensimmäisen luokan opettajana. Lisäksi yksi haastateltu alkuopettaja työskenteli erityisopettajana. Oleellista tutkimukseen osallistumisessa oli kuitenkin, että haastateltavat olivat työurallaan toimineet ensimmäisen luokan opettajana, ja heillä oli näkemystä ensimmäisen luokan oppilaista ja opettajana toimimisesta.

Opettajat muodostavat asiantuntijoiden joukon. Asiantuntijoiden haastattelussa on aina erityispiirteitä. Asiantuntijan määrittelyssäkin voi olla vaihtelua (ks. Alastalo, Åkerman & Vaittinen 2017), mutta tässä tutkimuksessa tarkoitamme asiantuntijalla kasvatustieteen asiantuntijaa, eli esi- tai alkuopettajaa, jolla on erityistietoa aihealueesta (esim. Meuser & Nagel 2009). Asiantuntijahaastattelussa on syytä ottaa huomioon, että tutkimusaiheesta tuotettu tieto on kontekstisidonnaista, vuorovaikutuksessa tuotettua ja valtasuhteiden vaikutuksen alla. Asiantuntijatkään eivät pysty tuottamaan mistään ilmiöstä täysin kattavaa tietoa, johon oma kokemusmaailma ei olisi vaikuttanut. (esim. Alastalo ym. 2017.)

## 2.2 Aineiston keruu

Tässä tutkielmassa hyödyntämämme haastatteluaineisto oli alun perin kerätty DALFA-tutkimusprojektissa, mutta aineistoa on mahdollista tarkastella muistakin näkökulmista. Haastattelu huomioi toisen ihmisen näkemyksen merkityksellisyyden ja pyrkii selvittämään haastateltavan näkökulmia tutkittavasta ilmiöstä. Haastattelun tarkoituksena on ymmärtää, millaisista näkökulmista haastateltavat katsovat maailmaa, millaista terminologiaa he käyttävät ja millainen on heidän yksilöllinen näkemyksensä sekä kokemuksensa ilmiöstä. Syvemmältä periaatteeltaan haastattelu pyrkii mahdollistamaan haastateltavien oman ymmärryksen esiin tuomisen. (Patton 2002, 341, 348; Tuomi & Sarajärvi 2018, 84.)

Ryhmähaastatteluissa oli hyödynnetty ennalta laadittua teemahaastattelurunkoa (liite), jolloin voidaan puhua puolistrukturoidusta haastattelusta (Tuomi & Sarajärvi 2018, 87). Teemahaastattelussa tutkija määrittää etukäteen ne aihepiirit, joihin haluaa haastattelussa tutkimusongelman näkökulmasta kiinnittää huomiota (Eskola & Suoranta 2005, 86; Tuomi & Sarajärvi 2018, 87–88). Teemahaastattelun etuna on, että haastattelun edetessä haastateltavien vastauksista voidaan tarkentaa ja syventää asioita, joita haastattelija haluaa tarkemmin selvittää (Tuomi ja Sarajärvi 2018, 88). Itsessään ryhmähaastattelu tuo tyypillisesti esille uudenlaisia ja merkittäviä teemoja. Tällöin samasta aineistosta on mahdollista analysoida myös alkuperäisen tutkimuskysymyksen ulkopuolisia teemoja. (Mäntyranta & Kaila 2008, 1510.)

Ryhmähaastattelulla on mahdollista saada esille erilaisia näkökulmia tutkittavasta asiasta (ks. Eskola & Suoranta 2005, 94; Mäntyranta & Kaila 2008, 1509). DALFA-projektin ryhmähaastatteluihin osallistui kahdesta kahdeksaan haastateltavaa. Ryhmähaastattelu on tilanne, johon osallistuu samaan aikaan useampi haastateltava, joskus myös useampi haastattelija (Eskola & Suoranta 2005, 94). DALFA-tutkimusprojektin ryhmähaastatteluissa haastattelihoita oli aina kaksi. Yhteensä haastattelihoita tutkimusprojektissa oli neljä: kaksi heistä haastatteli esiopettajia ja kaksi alkuopettajia. Ryhmähaastattelun erityispiirteenä on osallistujien välinen vuorovaikutus, joka mahdollistaa ryhmän tuottamien yhteisten

kuvausten ja käsitysten tarkastelun (Pietilä 2017). Ryhmähaastattelutilanne antaa haastateltaville mahdollisuuden kuulla muiden vastauksia, rakentaa niiden pohjalta vastaustaan ja tarkastella näkökulmaansa suhteessa muihin.

Ryhmäläisten homogeenisuus, kuten yhteinen ammattitausta, helpottaa keskustelun sujumista (Eskola & Suoranta 2005, 96; Mäntyranta & Kaila 2008, 1509). Haastattelu itsessään voi olla osallistujille miellyttävä ja turvallinen, kun tilanteessa on muitakin haastateltavia (Eskola & Suoranta 2005, 94; Patton 2002, 385-386), kuten esiopettaja totesi haastattelussa: *Ja täähän tässä oli kiva, että kuuli toistenkin ajatuksia. Et jos ois yksin ollut kertomassa, niin se ois ollu aika tylsää. (Kalle)* Silti ryhmähaastattelu ei ole täysin ongelmaton. Ryhmän luoma paine ei välttämättä anna tilaa yksilöiden omien mielipiteiden ilmaisemiseen, jolloin yksi ryhmäläisistä voi dominoida koko ryhmää. Tällaisessa tilanteessa on vaarana, että tulokset korostavat dominoivan ryhmäläisen esiin tuomia seikkoja. (Fontana & Prokos 2007, 34.)

### 2.3 Aineiston analyysi

Laadullisen aineiston analyysissä jäsentämisen ja selkeyttämisen avulla tuotetaan uutta tietoa tutkittavasta ilmiöstä (Eskola & Suoranta 2005, 137). Tässä tutkimuksessa olemme hyödyntäneet teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä ja teemoittelua. Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä aiempi teoria kouluun kiinnittymisestä tarjosi käsitteet kouluun kiinnittymisen ulottuvuuksille (ks. Tuomi & Sarajärvi 2018, 133). Ulottuvuudet ohjasivat kiinnittämään analyysiprosessissa huomiota kouluun kiinnittymisen näkökulmasta keskeisiin sisältöihin. Sisällönanalyysin avulla on mahdollista analysoida systemaattisesti ja objektiivisesti erilaisia kirjoitetussa muodossa olevia dokumentteja, kuten haastatteluaineistoa. Sisällönanalyysi keskittyy tarkastelemaan ihmisten tuottamia inhimillisiä merkityksiä, jolloin analyysin tavoitteena on kuvata tutkittavaa ilmiötä tiivistetyssä ja selkeässä muodossa. Tiivistämisen ja selkeyttämisen ohella on oleellista huolehtia, että aineiston sisältämä informaatio säilyy. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 117 – 122.)

Koska litteroitua haastatteluaineistoa oli paljon, aineiston analysoinnissa lähdimme liikkeelle aineiston lukemisesta useaan kertaan. Yhteensä litteroitua haastatteluaineistoa oli 161 sivua (fontti 12, rv 1,5). Varsinainen analyysivaihe on kyseessä, kun aineistoa teemoitellaan, eli pilkotaan ja ryhmitellään erilaisiin aihepiireihin (Braun & Clarke 2006, 79; Tuomi ja Sarajärvi 2018, 105). Samalla on mahdollista vertailla, miten tietyt teemat toistuvat aineistossa (Tuomi & Sarajärvi 2018, 107). Aloitimme teemoittelun tutustumalla aineistoon aluksi kokonaisuutena, minkä jälkeen merkitsimme usein toistuvat näkemykset koodaamalla ne eri väreihin, mikä helpotti teemojen hahmottumista (ks. Patton 2002, 463). Samalla karsimme aineistosta tutkimuskysymysten kannalta epäolennaiset asiat pois, eli pelkistimme sen (Tuomi & Sarajärvi 2018, 123). Sekä esi- että alkuopettajien vastaukset olivat niin samankaltaisia, että tässä tutkimuksessa emme vertaile ammattilaisten näkemyksiä. Sitaateissa tuomme kuitenkin esiin, onko lainaus esi- vai alkuopettajalta.

Pelkistämisen ja koodaamisen jälkeen klusteroimme aineiston, eli ryhmitelimme aineistossa toistuvia pelkistettyjä ilmauksia erilliseen taulukkotiedostoon (ks. Tuomi & Sarajärvi 2018, 124). Taulukkoon ryhmittelyn jälkeen muodostimme pelkistetyistä ilmauksista 17 alateemaa, jotka toistuivat systemaattisesti ryhmähaastatteluissa. Jaoimme alateemat kahteen ryhmään sen perusteella, kuuluivatko ne kouluun kiinnittymistä edistäviin vai haastaviin tekijöihin. Näistä teemoista muodostimme kolme pääteemaa, jotka olivat oppimisympäristö, lapsen kouluvalmiustaidot ja aikuisten välinen yhteistyö. Tämän avulla aineisto oli mahdollista esittää tiiviimmässä ja selkeämmässä muodossa (esim. Braun & Clarke 2006, 79; Tuomi & Sarajärvi 2018, 117). Analyysin tulokset on esitetty taulukossa sivulla 24.

## **2.4 Eettiset ratkaisut**

Tutkimuksen teossa tulee huomioida eettisyys sekä tutkittavien että ympäröivän yhteiskunnan näkökulmasta. Eettisesti hyvään tutkimukseen kuuluu, että tutkijat toimivat rehellisesti ja huolellisesti jokaisessa tutkimuksen teon vaiheessa

(Kuula 2011). Eettisyyden näkökulmasta tutkimuksen teossa on keskeistä noudattaa hyvää tieteellistä käytäntöä (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009), johon sisältyy etenkin tutkittavien suoja (ks. Tuomi & Sarajärvi 2018, 155-156). Tutkittavien suojaan liittyy myös anonymiteetin säilyttäminen, eli tunnistellisten tietojen poistaminen tai muuttaminen (esim. Kuula 2011). Tässä tutkimuksessa tutkittavien anonymisuus on huomioitu monesta näkökulmasta. Haastateltujen opettajien tunnistetietoja ei esiinny aineistossa. Aineistossa on muutettu haastateltujen nimet ja kohdat, jotka viittaavat haastateltujen työpaikkaan tai -paikkakuntaan. Tulosten raportoinnissa hyödynnämme opettajille keksittyjä nimiä.

Anonymiteetin lisäksi tärkeä tutkittavien suoja on tutkittavien vapaaehtoinen osallistuminen tutkimukseen (Kuula 2011; Tuomi & Sarajärvi 2018, 156). Tässä tutkimuksessa haastatellut opettajat ovat esimiehille suunnatun saatekirjeen myötä omasta tahdostaan osallistuneet tutkimukseen. Tutkittavien suoja näkyy myös siten, että tutkittavilla on tutkimusprosessin aikana oikeus keskeyttää osallistumisensa ja jälkikäteen mahdollisuus kieltää heitä koskettavan aineiston käyttäminen (Kuula 2011; Tuomi & Sarajärvi 2018, 156). Tutkimusaineistoa hyödynnetään vain opetus- ja tutkimuskäyttöön, ja tutkittavilla tulee olla tieto aineiston käyttötarkoituksesta sekä jatkotutkimuksissa hyödyntämisestä (Kuula 2011).

Eettisyyden näkökulmasta on tarkasti huolehdittu aineiston tarkoituksenmukaisesta ja turvallisesta säilyttämisestä. Eettisyyden periaatteita noudattaen aineistoa on säilytetty vain tikulla tai tulosteina paikoissa, joihin ainoastaan tutkimuksen tekijöillä on ollut pääsy (esim. Tuomi & Sarajärvi 2018, 151). Haastateltuaineiston alkuperäinen DALFA-tutkimusprojekti on läpäissyt Jyväskylän yliopiston eettisen toimikunnan arvioinnin, ja DALFA-projekti on saanut kuntien sivistystoimenjohtajilta tutkimusluvan opettajien haastattelemiseen.

Hyvään tieteelliseen käytäntöön kuuluu, että tulokset esitetään ja tulkitaan huolellisesti (esim. Kuula 2011), minkä vuoksi olemme jättäneet analysoitavan aineiston ulkopuolelle ne kommentit, jotka ovat olleet vaikeasti tulkittavissa tutkimustehtäväämme nähden. Myös raportoinnin suhteen olemme olleet huolellisia. Tällä olemme estäneet havaintojen ja tulosten vääristymisen (ks. Kuula 2011).

### 3 TULOKSET

Tuloksissa pääteemoina korostuivat oppimisympäristö, lapsen kouluvalmiustaidot ja yhteistyö aikuisten välillä. Nämä teemat ilmenivät oppilaan kouluun kiinnittymistä edistävissä sekä haastavissa tekijöissä.

TAULUKKO. Teemat oppilaan kouluun kiinnittymisestä.

PÄÄTEEMAT	Edistävät tekijät	Haastavat tekijät
<b>Oppimisympäristö</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tuttu kouluympäristö</li> <li>• Rutiinit ja selkeät toiminnot</li> <li>• Turvallinen suhde opettajaan</li> <li>• Läheiset kaverisuhteet</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Oppimisympäristön vaihtuminen</li> <li>• Kaverisuhteiden jatkuvuuden epävarmuus</li> </ul>
<b>Lapsen kouluvalmiustaidot</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vahvat itsesäätelytaidot</li> <li>• Vahvat sosiaaliset taidot</li> <li>• Hyvät tunnetaidot</li> <li>• Arjen taitojen hallinta</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Heikot itsesäätelytaidot</li> <li>• Heikot sosiaaliset taidot</li> <li>• Heikot tunnetaidot</li> </ul>
<b>Yhteistyö aikuisten välillä</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vanhempien ja opettajien välinen avoin yhteistyö ja osallisuus</li> <li>• Yhdenmukaiset siirtymäkäytännöt</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vähäinen yhteistyö ja osallisuus vanhempien ja opettajan välillä</li> <li>• Opettajien yhteistyön ja yhdenmukaisten siirtymäkäytänteiden puute</li> </ul>

#### 3.1 Oppilaan kouluun kiinnittymistä edistävät tekijät

Opettajien näkemyksissä oppilaan kouluun kiinnittymistä edistävästä tekijöistä muodostui yhteensä kolme pääteemaa. Teemoissa korostuivat turvallinen oppimisympäristö, aikuisten välinen avoin ja aktiivinen yhteistyö sekä lapsen monipuoliset kouluvalmiustaidot.

**Turvallinen oppimisympäristö.** Esi- ja alkuopettajat korostivat tutun oppimisympäristön merkitystä lapsen onnistuneen koulun aloituksen tukijana. Eri-tyisen tärkeänä nähtiin tulevaan kouluympäristöön tutustuminen jo esiopetusai-kana, sillä se tuo opettajien mukaan turvaa koulun aloittaville lapsille. Kouluun



kiinnittymisen näkökulmasta tämä saattaa edistää sekä tunneperäistä että toiminnallista kiinnittymistä ja helpottaa koko koulupolun aloittamista. Esiopettaja kertoo tutun kouluympäristön merkityksestä: *Ja se on tosi pehmeä se siirtyminen kouluun lapsella, et siinä ei tarvi jännittää liikoja. (Heljä)*

Esi- ja alkuopettajien haastatteluissa kouluun kiinnittymisen tukena näytettyivät rutiinit ja selkeät toimintatavat sekä ennakoitavuus, jotka helpottavat lapsen toimintaa koulupäivän aikana: *Joo ne tietyt säännöt ja että mennään aina sen saman mukaan. Niin se luo sitä helpotusta lapselle, et miten toimitaan ja siirrytään. (Päivi-esiopettaja)* Koulun toimintamallien, rutiinien ja sääntöjen nähtiin helpottavan lapsen työskentelyä ja ennakoitavuutta koulupäivän aikana, mikä luokittelumme mukaan edistää toiminnallista kouluun kiinnittymistä. Rutiinien ajateltiin tuovan lapselle turvaa, jolloin lapsi tietää, mitä on tulossa ja mitä häneltä odotetaan. Rutiinien tuoma turva voi jaottelumme mukaan tukea lapsen tunneperäistä kouluun kiinnittymistä.

Toisaalta sitten siirtymiin pitäisi saada tosi tarkat rutiinit, joka sitten luo sitä turvaa. Että se menee, tietää sen kaavan millä sinne ruokailuun siirrytään tai se tietää sen kaavan millä välitunnille mennään. Että sitä kautta sitten sais itelle sellaisen hyvän mallin. (Riina-alkuopettaja)

Haastatteluissa opettajat pohtivat selkeiden toimintatapojen ja rutiinien merkityksen ohella myös joustavaa koulunaloitusta. Yksilöllisemmällä koulunaloituksella tuettaisiin lapsen koulun alkua ja edistettäisiin kouluun kiinnittymistä. Joustavampi siirtymä ja koulunaloitus voisivat pienentää esiopetuksen ja ensimmäisen luokan välistä harppausta, joka on esi- ja alkuopettajien näkemyksissä suuri. Joustavampi alku voisi käytännössä näkyä esimerkiksi siten, että ensimmäisen luokan alku olisi yhä leikinomaisempi, kuten esiopetuksessa lapset ovat tottuneet toimimaan: *[...] Et kun ollaan hakemassa joustavampaa alkua. Että se leikki voisi seurata vähän enemmän mukana sieltä päiväkodista. Vaikka totta kai ensimmäisellä luokalla leikin kautta paljon harjoitellaan asioita, mutta kyllä se kuitenkin radikaalisti vähenee. (Irma-alkuopettaja)*

Erityisesti lapsen turvallista suhdetta koulun aikuisiin pidettiin merkityksellisenä koulun aloituksessa: *Jos aatellaan, että mikä siinä on tärkeää. Niin, että sillä ois joku turvallinen ympäristö ja paikka ja tietyt turvalliset aikuiset jotka se lapsi tuntee.*

*Mitkä loisi sen turvallisuuden tunteen, että hän on osa tätä isoa ryhmää. (Riina-alkuopettaja)* Aikuisen tarjoama huomio nähtiin keskeisenä lapsen turvallisuuden näkökulmasta. Näkemyksemme mukaan aikuisen tarjoama huomio ja turva voivat edistää lapsen tunneperäistä kouluun kiinnittymistä. Erityisesti lapsen läheinen suhde omaan opettajaan korostui tärkeänä sen suhteen, kuinka turvalliseksi ja tärkeäksi lapsi kokee olonsa: *Mutta se tuttuus tuo turvallisuutta, että alkaa semmoinen kysely, että jatkatko sää meillä ens vuonna ja miten ens vuonna ja tällöisiä tulee pikkuhiljaa. (Marke-alkuopettaja)* Etenkin alkuopettajat kokivat, että opettajalla on hyvin keskeinen rooli lapsen koko koulunkäynnin näkökulmasta. Opettajat myös tiedostivat oman roolinsa merkityksellisyyden lapsen elämässä: *Ja toki opettaja on ihan hirmu tärkeä. Sitä kertoo se, että millon sitä on siellä luokassa vahingossa äiti ja isä. (Margit-alkuopettaja)* Oman opettajan välittämän asenteen ja turvan ajateltiin heijastuvan lapsen koulunkäyntiin. Opettajan tärkeä rooli näkyy lapsen itsetunnon vahvistajana sekä koulupolun aloituksen tukijana.

Ja onhan sitä tutkittukin, että ensimmäiset kouluvuodet leimaa sitä, että millä tavalla sitten lapsi suhtautuu myöhemmin oppimiseen ja kaikkeen. Että ite ajattelin, tai omana tavoitteena on, että sais luotua sellaisen myönteisen oppimisilmapiirin ja että voitais tehdä asioita, että jokainen oppii ja jokainen osaa. [...] että iso rooli, että miten se koulutaival lähtee liikkeelle. (Maaret-erityisopettaja)

Kasvattajan tärkeänä tehtävänä opettajat pitivät oppilaan huomioimista ja huomaamista, mikä vahvistaa lapsen hyvinvointia koulussa. Kouluun kiinnittymisen ulottuvuuksien luokittelussa huomio ja huomatuksi tuleminen tukevat lapsen tunneperäistä kouluun kiinnittymistä.

Kyllä se huomiointi on vaan tosi tärkeä, että kaikki tulis huomatuksi. Siinä arjen kiireen keskellä. Että kehittää työtapoja, jossa jokaista ehtis jollain tavalla kohdata jollain tavalla päivän aikana. Ja jokainen saisi äänensä kuuluviin. Varmasti on todella tärkeä henkilö se opettaja siinä alussa. Niin kun kaikki ekaluokan opettajat sen tietää, että siinä vaiheessa ollaan vielä tosi tärkeitä. (Irma-alkuopettaja)

Koulun aikuisten tarjoaman turvan lisäksi opettajat korostivat vertaissuhteiden tärkeyttä. Tutut, esiopetuksessa solmitut kaverisuhteet voivat lisätä lapsen turvallisuuden tunnetta kouluun siirryttäessä ja vahvistaa lapsen tunneperäistä kouluun kiinnittymistä. Turvan ohella etenkin esiopettajat näkivät vertaiset keinot myös oppimisen näkökulmasta. Lapset oppivat toisten antamien mallien kautta, minkä voi ajatella tukevan lapsen toiminnallista kouluun kiinnittymistä:

*No se on se vertaisryhmä siinä. [...] Eskarissa on kuitenkin kaikki lähes saman ikäisiä ja samassa kehitystahdissa. Niin hirveestihän ne oppii toisiltaan ja vertailee myös hyödyssä sekä pahassa toisiinsa ja. (Arja-esiopettaja)*

Toisaalta opettajat näkivät uuden kouluympäristön myös mahdollisuutena uusien kaverisuhteiden solmimiseen, kuten erityisopettaja kertoo: *Vaikka sitten toisaalta aattelee, että uus mahdollisuuskin. Että usein kuulee senkin, että kun vanhempien kanssa vaikka pitää palaveria, että hirveesti saanut uusia kavereita. (Maaret)* Vertaissuhteiden tarjoaman kuulumisen kokemuksen voidaan luokittelumme mukaan ajatella tukevan lapsen tunneperäistä kouluun kiinnittymistä.

**Monipuoliset kouluvalmiustaidot.** Useissa haastatteluissa opettajat pohjivat lapsen kouluvalmiustaitoja, joissa keskeisimpänä korostuivat lapsen hyvät itsesäätelytaidot. Itsesäätelytaidot ovat kouluun kiinnittymisen jaottelussa merkityksellisiä etenkin kognitiivisen kouluun kiinnittymisen muodostumiselle. Esipetusta pidettiin tärkeänä kouluvalmiustaitojen perustan vahvistamisessa: *Vähä, kun järjestäis semmosen pehmeen siirtymän. Se varmistaa, että laps ei heti siinä koulun alussa tipu. Et se, et jos siinä kohti tippuu, niin sieltä on vaikeeta kiivetä. Eskarivuonna vielä pystyy vaikuttaa näihin juttuihin. (Jonna-esiopettaja)* Opettajien mielestä tärkeimmät kouluvalmiustaidot, joita lapsen tulisi koulun alkaessa hallita, liittyvät akateemisten taitojen sijaan erilaisiin työskentely- ja vuorovaikutustaitoihin: *Oikeestaan ne mitä ite korostaa ja mitä ite pitää tärkeinä on just noi sosiaalisen taidon, tunteidenhallinnan ja oman itsensä tuntemisen. Et just se, et nostaa niitä esille. (Kalle-esiopettaja)* Lapsen itsesäätelytaidot nähtiin merkityksellisinä sen suhteen, miten lapsi säätelee ja suuntaa toimintaansa kouluyhteisön jäsenenä. Opettajat korostivat lapsen keskittymistä, muiden huomioimista ja tarkkaavuuden säätelyä, jotka ovat osa kognitiivista kouluun kiinnittymistä.

Niin, että pysyt ehkä vähän aikaa paikallaan ja sulla on pikkasen kärsivällisyyttä, kuuntelutaitoja. Vähän sellaista. Että kyllä me täällä niin hitaasti lähdetään, että kaikki pääsee kyllä mukaan. Ja sit semmoinen toisten kunnioittaminen ja tämmöiset, on enemmän niitä, että sit vaikka ois kuinka taitava, että arvostetaan kaikkia muita ihmisiä. (Maura-alkuopettaja)

Tämänkaltaiset toiminnanohjaus- ja työskentelytaidot tukevat koulun sääntöjen ja toimintamallien noudattamista, mikä jaottelumme pohjaten edistää lapsen toiminnallista kouluun kiinnittymistä. Opettajat näkivät merkityksellisenä

asiana lapsen metakognitiiviset taidot, kuten itseohjautuvuuden sekä tietoisuuden omista taidoistaan: *Et just vähä, et yrittää jo itse selvittää, eikä aina aikuinen selvitä niitä riitoja. Et yrittäkää itse ja jos ette osaa, niin autetaan. (Teija-esiopettaja)* Opettajat pitivät tärkeänä, että lapsi löytää varhaisessa vaiheessa omat vahvuutensa ja hyödyntää niitä voimavarana koulupolullaan. Omien vahvuuksien tiedostaminen voi jaottelumme mukaan tukea lapsen kognitiivista kouluun kiinnittymistä.

Niin tavallaan jotenkin lietsoa sitä oppimisen iloa ja vahvistaa sitä itsetuntoa ja sitä ajatusta, että mää kyllä opin ihan mitä vaan, kun mä vaan vähän teen töitä ja jaksan keskittyä ja kuunnella ja muistan et miten kavereiden kans tulee toimia. (Milla-esiopettaja)

Lisäksi opettajat näkivät, että kasvattajina heillä on keskeinen merkitys, millaiseksi lapsen käsitys itsestään oppijana muodostuu. Lapsen myönteinen tietoisuus itsestään ja suhtautuminen koulunkäyntiä kohtaan vahvistavat jaottelumme mukaan tunneperäistä kiinnittymistä. Lapsen käsitys omista taidoistaan ja itsestään oppijana heijastuvat opettajien mukaan siihen, millä tavoin lapsi asennoituu koulunkäyntiä kohtaan. Nimenomaan oppimisen ilon säilyttäminen oli opettajien näkemyksissä keskeistä:

Just se, että se oppimaan oppimisen taito kuitenkin sillä tavalla, kun se lapsi niitä ymmärtää. Ja sit se oppimisen ilo. Niin eihän se laps oikeestaan muuta tarvikaan. Kun se just, että innostuu asioista, haluaa oppia uutta ja sit se, et oppii tunnistaa et miten minä opin. (Kalle-esiopettaja)

Opettajien keskusteluissa huomiota saivat erityisesti lasten sosiaaliset taidot ja niiden harjoittelun tärkeys. Erityisen tärkeänä nähtiin kyky toimia muiden kanssa, johon opettajat katsoivat voivansa vaikuttaa etenkin ryhmäyttämisen keinoin sekä tukemalla kavereisuhteiden muodostumista: *Ja sitten on se ryhmäytyminen mun mielestä. Ensimmäisellä luokalla varsinkin, että löytää sen oman paikkansa, turvallisen paikkansa siitä ryhmästä. (Tuire-alkuopettaja)* Kaverisuhteet ja ryhmään kuulumisen tunne ovat tunneperäisen kouluun kiinnittymisen kannalta tärkeitä. Opettajat puhuivat käytöstopojen tärkeydestä ja näkivät niiden opettamisen myös kodin vastuuna.

Ja ehkä mä näkisin, että ne ryhmässä toimimisen taidot on ne kaikkein tärkeimmät. [...] Et osataan tehdä erilaisten ihmisten kans, sekä lasten että aikuisten kanssa ja omatoimisesti pärjätään. (Jutta-esiopettaja)

[...] Mutta ihan nää tosiaan nää yhteistoiminnan taidot ja kiitos ja anteeksi ja ole hyvä ja käytökseen liittyvät asiat. Mitä toivoisi kotona opetettavan. (Sini-alkuopettaja)

Sosiaalisissa taidoissa opettajat korostivat kaveritaitoja ja lapsen ymmärrystä siitä, että lapsi itse ei ole luokan ainut oppilas, vaan ryhmässä on muitakin, jotka tarvitsevat aikuisen apua ja huomiota. Kaverisuhteista neuvottelemine antaa lapselle päätäntävaltaa omasta elämästään ja tukee näkemyksemme mukaan kognitiivista kouluun kiinnittymistä, sillä se edellyttää lapselta itsesäätelytaitoja. Eräs esiopettaja nostikin esiin tällaiset autenttiset tilanteet ja niiden avulla harjoittelun tärkeäksi sosiaalisia taitoja tukevaksi tekijäksi.

Et sit tulee ne, et enemmän tulee vielä sitä keinoja, et miten lapset pelailee niitä sosiaalisia suhteita ja yrittää jättää toisia ulkopuolelle tai sit yrittää saada sitä asemaa siellä leikin siellä. Niin se korostuu kyllä varmaan eskarivuonna eniten. [...] Ja tommosia keinoja mekin paljon käytetään, et jos on jotain millä tavalla opetellaan niitä taitoja. (Kalle)

Sekä esi- että alkuopettajat pitivät tunnetaitoja ja niiden opettamista merkittävänä kouluvalmiustaitoina, kuten eräs esiopettaja tuo ilmi: [...] *Et se on kyllä kulmakivi eskarivuonna, että paljon tärkeempänä kouluunlähtötaitona pidän sitä, että se lapsi sanottaa niitä omia tunteita ja tunnistaa muissa ja osoittaa sitä empatiaa.* (Maija) Tunnetaitojen nähtiin heijastuvan koulussa olemiseen ja oppimiseen. Se, että tunteiden säätely on lapsella vielä heikkoa, voi vaikuttaa koko koulupäivään ja sen kautta koulussa työskentelyyn, joka näkemyksemme mukaan on yhteydessä toiminnalliseen kiinnittymiseen.

Ja jotenkin tuntuu, että yhä enemmän on tarve lasten kanssa käsitellä niitä tunteita ja miettiä mitä erilaisia reaktiota ja miten niitä tunteita käsitellään [...] Että kuitenkin se oppiminenkin hankaloituu, jos sitä kiukkua on siellä taustalla. Eikä päästä eteenpäin sillon kun se tunne on päällä. (Irma-alkuopettaja)

Tärkeinä lapsen kouluvalmiustaitoina opettajat korostivat niin sanottuja arjen taitoja, joille on tärkeä jo kotona luoda perustaa. Opettajien mukaan lapsi tarvitsee arjen taitoja, jotta voi selviytyä itsenäisesti esiopetuksessa ja ensimmäisellä luokalla. Keskeisenä arjen perustaitona kouluun kiinnittymisen näkökulmasta korostuivat lapsen omatoimisuus sekä kyky huolehtia tehtävistään ja itsestään: *Että siihen asti oli elämässä päässyt ihan tumput suorana ja rukkanen pitäis laittaa, että niin laitatko. Että ihan sitä, että osais pukea, syödä ja olla lyömättä kaveria siinä lähellä.* (Sanna-alkuopettaja) Alkuopettajat näkivät arjen taitojen hallinnan tärkeänä

onnistuneen koulunkäynnin näkökulmasta. Toiminnallisen kiinnittymisen näkökulmasta lapsen on tärkeää hallita arjen taidot, jotta koulussa jää aikaa tiedollisten asioiden harjoitteluun: *Mää kaipaisin, että oppilailla ois arjen taidot hallussa. Että kun otat jonkun tavaran viet sen paikoilleen ja tällöisiä ihan konkreettisia. Ja sit se tiedollinen puoli on helpompaa, heidän kanssaan toimia niitten asioiden parissa, kun tommoiset käytännön asiat on hallussa. (Marke-alkuopettaja)*

**Aikuisten avoin ja aktiivinen yhteistyö – ”Vedetään yhtä köyttä”.** Yhtenä merkittävänä tekijänä opettajien näkemyksissä korostui avoin yhteistyö ja osallisuus sekä vanhempien että opettajien välillä. Erityisesti opettajat painottivat matalan kynnyksen yhteistyötä, jossa korostuvat aikuisten yhdenmukaiset näkemykset lapsen koulunkäyntiin liittyvissä asioissa. Varsinkin vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön nähtiin tukevan lapsen turvallista koulunkäyntiä, mikäli vanhemmat ja opettajat ovat samalla aaltopituudella ja asettavat lapsen edun keskiöön.

Joo äärimmäisen tärkeähän se on tietenkin, että se yhteistyö sujuu. Että se lähtökohta lapsen kannalta, että vanhemmat ja koulu vetäis pulkkaa samaan suuntaan. Että se tukee kuitenkin sitä lapsen kasvua ja oppimista sitten, että jos puhutaan samoista asioista ja halutaan yhdessä lasta tukea siinä opin polulla eteenpäin. (Irma-alkuopettaja)

Opettajien näkemyksissä korostui vahvasti vanhempien merkittävä rooli, joka tukee lapsen onnistunutta koulupolkua. Opettajat puhuivat siitä, että vanhempien positiivisella asenteella koulua kohtaan on merkitystä siihen, kuinka lapsi suhtautuu koulunkäyntiin. Luokittelumme mukaan vanhempien tuki ja myönteinen asenne mahdollistavat lapsen tunneperäisen kiinnittymisen: *Perheellä on aika suuri merkitys siinä koulun alussa tukijana, mutta myös estäjänä. Et jos vanhemmat stressaa ihan valtavasti, et pärjääkö se mun eskarilainen siellä koulussa, niin kyllähän se tarttuu lapseen se huoli siitä, et mä en pärjääkään. (Satu-esiopettaja)* Opettajat puhuivat avoimen yhteistyön tärkeydestä ja korostivat vanhempien osallisuutta lapsen koulunkäynnissä. Opettajat toivat esiin, että vanhemmilla tulee olla käsitys lapsen kouluvalmiustaidoista ja koulun arjesta, jotta lapselle saatava tuki olisi mahdollisimman kattavaa. Erityisesti alkuopettajat näkivät merkittäväksi yhteisen kasvatustehtävän, jota tukevat yhteiset käytännöt ja ymmärrys lapsen parhaasta.

Ja myös osallistua siihen koulun arkeen [...] sieltä tulee niitä kommentteja, että aa tää on tällaista ja että siitä syntyy sellainen hyvä yhteistyö. Ja kun vanhemmilla on kuitenkin ehkä vähän epärealistisiäkin ajatuksia kuinka paljon aikaa voi antaa yhdelle oppilaalle. Niin sen kokonaisuuden näkeminen. (Heta-alkuopettaja)

Vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön rinnalla opettajien näkemyksissä korostuivat ammattilaisten yhteiset siirtymäkäytänteet onnistuneen yhteistyön kulmakivenä. Keskeisenä siirtymäkäytänteenä opettajat nostivat esille tiedonsiirron. Itsessään tiedonsiirto voi toimia tärkeänä pohjana kouluun kiinnittymiselle, kun ensimmäisen luokan opettajalle siirtyy tieto lapsen oppimisen ja koulunkäynnin näkökulmasta oleellisista asioista, kuten tuen tarpeista ja kaverisuhteen dynamiikasta. Ammattilaisten tietoisuus lapsen tuen tarpeista varmistaa, että lapsi saa tarvitsemansa tuen heti koulupolun alussa, mikä edistää lapsen toiminnallista kiinnittymistä kouluun. Tiedonsiirron tärkeyden tunnistaa myös eräs esiopettaja: *Ja jos on jotain haasteita oppimisessa tai sosiaalisissa taidoissa tai muussa, niin sit tavallaan, että se opettaja heti pääsee [kärryille]. (Teija)*

Opettajat painottivat erityisesti sitä, että yhteistyön osapuolilla on samantyyppiset näkemykset ja he toimivat lapsen parhaaksi. Opettajat näkivät, että lapsi hyötyy aikuisten johdonmukaisuudesta, jolloin lapsi pystyy turvallisesti ennakkoimaan toimintaansa. Tämä edistää lapsen toiminnallista kouluun kiinnittymistä, kun säännöt ja toimintamallit ovat lapselle selkeitä. Selkeät säännöt ja rajat luovat lapselle myös turvaa, mikä tukee lapsen tunneperäistä kouluun kiinnittymistä: *No ainakin se, että se lapsi on niin kokonaisuus. Tommoinen pieni lapsi, kun siinä näkyy ihan kaikki. Kyllähän se on ihan tärkeätä, että opettaja ja kaikki, jotka sen lapsen kanssa toimii, niin on samalla puolella, sen parhaaksi. (Margit-alkuopettaja)*

### **3.2 Oppilaan kouluun kiinnittymistä haastavat tekijät**

Opettajien näkemyksissä oppilaan kouluun kiinnittymistä haastavista tekijöistä muodostui kolme pääteemaa. Tulosten mukaan oppimisympäristön turvattomuus, lapsen heikot kouluvalmiustaidot sekä aikuisten eriävät näkemykset ja käytännöt haastavat lapsen kouluun kiinnittymistä.

**Turvaton oppimisympäristö.** Opettajat näkivät haastavana sen, että esiopetus ja peruskoulu eroavat toisistaan oppimisympäristöinä. Se voi haastaa oppilaan kouluun kiinnittymistä ja aiheuttaa lapselle aluksi jopa turvattomuuden tunnetta. Tämä on mahdollista etenkin, jos koulu, jonne lapsi siirtyy, ei tule tutuksi esiopetuksen aikana. Koulu nähtiin päiväkotiin verrattuna isona oppimisympäristönä, eivätkä kaikki koulun aikuiset välttämättä ole tuttuja lapselle. Opettajat kertoivat siirtymän esiopetuksesta kouluun olevan suuri hyppäys, joka vaatii lapselta aiempaa enemmän itsenäistymistä. Itsenäistymisen vaatimus voi toisaalta haastaa kognitiivista kouluun kiinnittymistä.

Etä miten hirveän suuri harppaus se on niille lapsille kun ne siirtyy sieltä esiopetusmaailmasta kouluun. [...] Etä kuinka holhotussa ympäristössä ne on ollut ja ne kaikki siirtymät on tapahtunut aina aikuisen johdolla. Ja sitten ollaan täällä satojen isojen ja pienten koulu-  
laisten kanssa ja pitäis selvitä itsenäisesti välitunnille ja monista asioista mitkä on ollut varsin peräänkatottuja siellä päiväkotiympäristössä. (Maaret-erityisopettaja)

Ison ja vieraan kouluympäristön lisäksi opettajat toivat esiin isot ryhmäkoot, jotka hidastavat oppilaisiin tutustumista ja ovat yhteydessä siihen, kuinka paljon opettajalla on aikaa kullekin oppilaalle. Oppilas-opettajasuhde ei pääse muodostumaan niin läheiseksi kaikkien kanssa, mikäli opettaja ei ehdi huomioida oppilasta yksilöllisesti. Luokittelumme mukaan tämä voi heijastua negatiivisesti lapsen tunneperäiseen kiinnittymiseen. Samasta syystä opettajat näkivät haasteeksi sen, että pienen oppilaan tulee pärjätä koulussa totuttua itsenäisemmin, mikä ei välttämättä kaikilta oppilailta vielä sen ikäisenä onnistu.

Ja se aikuisten määrä vähenee. Siellä on usein vaan se yks niitten kahdenkymmenenkolmenkin kanssa, niin se semmonen turva mitä sitten päiväkodissa on kun siellä on enemmän niitä aikuisia. Siinäkin on varmasti sopeutumista sillä lapsella, että ei aina saa sitä huomiota eikä sitä apua heti sillä hetkellä kun sitä tarvitsee. Kestää sitä odottelua ja semmoista. (Sini-alkuopettaja)

Etenkin alkuopettajat toivat haasteena esiin kouluarjen nopean rytmin ja koulupäivän katkonaisuuden. Esimerkiksi oppitunti-välitunti -rytmin opettelu voi olla ensimmäisen luokan oppilaalle vaikea asia, kun esiopetuksen siirtymätilanteissa on ollut enemmän aikaa toimia. Uusien toimintatapojen oppiminen voi viedä aikaa ja haastaa toiminnallista kouluun kiinnittymistä: *Ja onhan se pirstaleisempaa kun se päiväkoti ja eskarielämä. Et siellä kuitenkin pidemmän aikaa tehtiin sitä samaa juttua. Kun täällä se katkee siihen välituntiin ja puetaan päälle, mennään ulos,*



tullaan sisään, taas vaihtuu homma mahdollisesti. (Heta-alkuopettaja) Opettajat näkivät, että koulu uutena oppimisympäristönä sekä koulun käytänteet voivat haastaa kaverisuhteiden jatkuvuutta ja uusien kaverisuhteiden muodostumista. Lyhyet välitunnit nähtiin haastavina myös uusien kaverisuhteiden solmimiselle: *Että se välitunti on sille lyhyt aika solmia niitä kaverisuhteita, että jos sulla ei ole sitä valmiina.* (Maaret-erityisopettaja) Eräs opettaja toi esiin myös koulun suuren koon olevan haaste sille, miten opettaja pystyy tukemaan kaverisuhteiden syntymistä. Opettajat painottivat, että etenkin koulupolun alussa lapselle ei saisi tulla yksinäisyyden tunnetta, sillä lapsen kuulumattomuuden tunne voi jaottelumme mukaan heikentää tunneperäistä kouluun kiinnittymistä: *Ja just tuo, että toisaalta ne [kaverisuhteet] on tosi tärkeitä ja varmasti on ihan hirveen tärkeä, että lapselle ei tuu sitä yksinäisyyden kokemusta missään vaiheessa koulussa.* (Maura-alkuopettaja)

**Heikot kouluvalmiustaidot.** Sekä esi- että alkuopettajat puhuivat paljon lasten kouluvalmiustaidoista, joiden puute voi haastaa etenkin kaverisuhteiden solmimista. Eniten opettajat nostivat esiin puutteita itsesäätelytaidoissa, sosiaalisissa taidoissa ja tunnetaidoissa. Opettajat näkivät esiopetusvuoden olevan lyhyt, mikä ei välttämättä kaikkien lasten kohdalla ole riittävä aika luoda pohjaa kouluvalmiustaitojen oppimiseen. Eräs opettaja nosti esiin ajatuksen siitä, onko kaikille lapsille sama koulunaloitusikä välttämätön: *Joidenkin lasten kohdalla tulee semmonen tunne, et eskari on kauheen epäkiitollinen paikka. Et jos sä saat sen lapsen sillon elokuun puolivälissä ja sää aika nopeesti huomaat, et nyt ei oo kaikki hyvin. Niin se toukokuu tulee tosi äkkiä vastaan.* (Sinikka-esiopettaja)

Opettajien näkemyksissä keskittymisen pulmat nähtiin itsesäätelytaitojen haasteena, minkä katsottiin vievän aikaa oppimiselta: *Niin se pieni keskittyminenkin on vaikeeta. Joo keskittyminen on tosi useille vaikeeta ja istua vaan ja odottaa ja olla paikallaan.* (Pirjo-esiopettaja). Haasteet itsesäätelyssä näyttäytyivät myös vaikeuksina sietää pettymyksiä, jota selitettiin sillä, että ekaluokkalaiset ovat vielä hyvin pieniä: *[...] nää ei kerta kaikkiaan pysty hillitsemään itseensä. Eikä se oo mun mielestä sellaista tarkoituksellista. Mutta ku ei vaan vielä ole niitä keinoja.* (Sanna-alkuopettaja) Samalla opettajat nostivat esiin oman toiminnan ohjauksen, jota ekaluokalla tarvitaan esiopetusta enemmän. Tämä näyttäytyy koulun arjessa haasteena etenkin

siirtymätilanteissa, joissa on vähemmän aikaa enää harjoitella esimerkiksi vaat-  
teiden pukemista.

Ja oman toiminnan ohjaus pitää olla hallinnassa, että sitten ei enää olla siellä eteisessä vält-  
tämättä auttamassa ja haalareita päälle ja muuta. Ja sitten on näitä, jotka jää haaveilemaan  
ja ehkä minuutin ehkä ehtii olla ulkona ja sitten kello soi. [...] Niin onhan se aika vaatavaa  
osalle. (Tuire-alkuopettaja)

Opettajien puheessa esiintyi huoli lasten sosiaalisten taitojen heikkoudesta, jopa  
tietynlaisesta itsekkyydestä: *Siellä on oma napa lähinnä ja mennään. Et sit huolestu-  
neena seuraa, et jos koulussaki vaan. (Päivi-esiopettaja)* Alkuopettajana Kimmo puhui  
siitä, kuinka tärkeää lapsen on kyetä ottamaan muut huomioon: *Se on ehkä yks  
eniten harjoiteltavia asioita, että on muitakin kuin minä näissä tilanteissa. Että ylipää-  
tään on muuta kuin minä.* Heikot sosiaaliset taidot voivat heijastua kavereiden  
saantiin, mihin puolestaan voi vaikuttaa lapsen kielelliset vaikeudet. Eräs opet-  
taja nostikin esiin heikon kieliympäristön, joka voi heijastua sosiaalisiin tilantei-  
siin, kun lapsella ei vielä ole tarpeeksi esimerkiksi sanavarastoa toimia monipuol-  
listuvissa sosiaalisissa tilanteissa: *Ja kun se kieliympäristö ei oo ja se kielellinen tietoi-  
suus ei oo lapsella niin vahva, niin se heijastuu haasteena lukemisessa ja kirjoittamisessa.  
Joka sitten heijastuu haasteena niissä sosiaalisissa tilanteissa. Tai sillä ei oo niitä käsit-  
teitä mitä [käyttää]. (Irma-alkuopettaja)*

Sosiaalisten taitojen lisäksi opettajat korostivat heikkojen tunnetaitojen  
olevan haaste sosiaalisten suhteiden solmimiselle. Esimerkiksi lapsi, jolla on  
haasteita asettautua toisen asemaan, voi olla vaarassa jäädä ilman kavereita,  
mikä haastaa tunneperäistä kouluun kiinnittymistä: *Mut ihan tämmöistä, tulee  
esille kylmää suhtautumista lapselta toisia kohtaan. Välinpitämättömyyttä siitä, että  
mitä on tehnyt ja mitä se toisessa herättää. Niin on tullut huoli, että pitäis [harjoitella]  
niitä tunnetaitoja enemmän. (Sini-alkuopettaja)* Samalla nostettiin esiin tunteiden  
merkitys oppimiseen vaikuttavana tekijänä: *Että monella tunne-elämän epätasapai-  
noisuus vaikuttaa jo oppimiseen. Ja se just tällä hetkellä tuolla näkyy. (Maura-alkuopet-  
taja)*

**Aikuisten eriävät näkemykset ja käytänteet.** Opettajat korostivat aikuis-  
ten yhteisten näkemysten puuttumisen olevan keskeinen ongelma lapsen kou-  
lunkäynnin turvaamisessa. Esiopettajat toivat esiin yhteistyön haasteellisuuden

etenkin silloin, kun opettajilla ja vanhemmilla on eriävät näkemykset lapsen tarvitsemista kouluvalmiustaidoista: *Että osa vanhemmista ajattelee, ne näkee niin pienenä sen oman kuusvuotiaan vielä. Että sen ei tarvi pukee, eikä sen tarvi huolehtia tavarroista, osata sanoo vessahädästä eikä nälästä tai janosta. Et ne vaan tuo kaiken just valmiina ja.* (Maija-esiopettaja) Lapsen kouluun kiinnittymisen näkökulmasta haasteellista on, mikäli opettajien ja vanhempien eriävät näkemykset luovat lapselle ristiriitaa. Luokittelumme mukaan näkemysten ristiriitaisuus voi haastaa lapsen toiminnallista kouluun kiinnittymistä, kun lapsi ei esimerkiksi tiedä, kenen sääntöjen mukaan tulisi toimia.

Mutta sit jos siellä rupee olemaan näkemyseroa, että miten koti ja koulu näkee ne tilanteet. Niin sitten se on haastavaa. Siinä tulee heti ristiriita sille lapsellekin asiasta. [...] Et mitenkä tässä, että kotona ajatellaan toisin ja koulussa toisin. Että mitenkä mun pitäis olla ja ketä mä uskon ja muuta. (Riina-alkuopettaja)

Opettajien näkemyksissä vanhempien passiivisuus ja heikko asenne vaikeuttavat tehokkaamman, sekä kotoa että koulusta saatavan tuen tarjoamista lapselle. Opettajien mukaan on vahingollista, mikäli vanhemmat eivät ota vastuuta vanhemman roolistaan sekä kasvatustehtävästään ja tarjoa turvallista pohjaa lapsen koulunkäynnille. Tämä näkyi opettajien ajatuksissa esimerkiksi siten, että vanhemmat antavat pienelle lapselle päätäntävaltaa ja vastuuta asioissa, joiden kuuluisi olla aikuisen vastuulla. Liian suuri vastuu voi haastaa lapsen itsesäätelyn kehittämisprosessia ja heikentää kognitiivista kouluun kiinnittymistä: *Ja se on sitten lapselle aikamoinen asia, joutuu päättämään aika isoista asioista, kun ei vanhempi tee sitä tai auta siinä ainakaan sillä, että antaa kaiken valinnan lapselle.* (Sari-esiopettaja)

Toisaalta opettajat pohtivat myös kodin hektisen arjen merkitystä. Opettajilla oli huoli siitä, millä tavoin kodin hektinen arki haastaa ja kuormittaa lapsen työskentelyä ja jaksamista esi- ja perusopetuksessa. Opettajat kokivat, että lapsilla ja perheillä on vapaa-ajalla liian paljon toimintaa ja harrastuksia. Vapaa-ajan hektisyys näkyy etenkin esiopetuksen arjessa siten, että lasten on vaikea keskittyä ja jaksaa päivittäisissä toiminnoissa. Luokittelumme mukaan tämän voi ajatella näkyvän toiminnallisen kiinnittymisen haasteina, mikäli lapsi ei jaksaa työkennellä ja toimia ohjeiden mukaan: *Joillakin on kyllä liikaa harrastuksia esikoulussa,*

*et ne on ihan väsyneitä. Niin kun aamupiirissäkään ei jaksa enää istuu, ku on ihan hohhoijaa. (Sanna-esiopettaja)*

Opettajien puheessa korostui opettajien konkreettisen yhteistyön ja siirtymäkäytänteiden puute tai vähäisyys, jotka nähtiin haasteena kouluun siirtymisen vaiheessa. Toisaalta opettajien näkemyksissä painottui resurssien, kuten ajan puute, joka ohjaa tekemään yhteistyötä vain välttämättöimpien tietojen osalta. Tällöin lapsen vahvuudet jäävät vähemmälle huomiolle, mikä harmittaa esimerkiksi esiopettaja-Pirjoa: *Siinä tulee itellä semmonen olo, et äää. Mäki olin viimeksi niveltämässä, et hitsi ku mä joudun vaan puhumaan ne tuen tarpeet.* Resurssien puutteessa puhuivat myös alkuopettajat, joiden näkemyksistä tuli esiin se, ettei kaikkiin esiopettajiin ehdi olla yhteydessä, vaikka haluaisikin: *Kyllä se varmaan se ajan puute on semmonen mikä rajoittaa. Meillä tietysti tuolla tulee vähän eri päiväkodeista, että ollaan fyysisestikin. (Katri-alkuopettaja)* Erilaiset toimintatavat koulun ja päiväkodin välillä sekä resurssien puute nähtiin haasteena toimivalle yhteistyölle, jolloin kiinnittymisen perustaa voi olla haastava tukea. Tämä korostui opettajien huomioissa etenkin yhdenmukaisten siirtymäkäytänteiden puuttumisena, varsinkin sellaisten lasten kohdalla, jotka tarvitsevat tehostettua tai erityistä tukea.

[...] mutta on ollut ongelmana se, että toivottais koulun puolelta näitä tehostettuun tai erityiseen tukeen siirtämisiä oltais jo tehty siellä eskarissa rohkeemmin. Jolloin me saatais tänne mietittyä tukitoimet ja ehkä resurssia enemmän heti siihen alkuun. Eikä silleen, että katsotaanpa ensimmäinen vuosi ja kesken vuotta me ei sitten saada sitä tarvittavaa tukea. Se on meillä ollut semmoinen ongelma-kohta. (Tuire-alkuopettaja)

Alkuopettajana etenkin Tuire toivoo kolmiportaisuuden hyödyntämistä jo esiopetuksessa, jotta lapsen koulun aloitus olisi sujuvampi tuen tarjoamisen näkökulmasta. Jos tuen todellinen tarve ei ole koulun opettajien tiedossa, tarkoituksenmukaisen tuen tarjoaminen voi viivästyä, mikä haastaa kouluun kiinnittymistä.

## 4 POHDINTA

Tutkielmamme tarkoituksena oli selvittää, millaisia kouluun kiinnittymistä edistäviä ja haastavia tekijöitä esiopetuksen ja ensimmäisen luokan opettajat tuovat esille. On tärkeää, että pienten lasten parissa työskentelevillä opettajilla on tietämystä lapsen kouluun kiinnittymisen kannalta merkityksellisistä tekijöistä, jotta kouluun kiinnittymistä osataan tukea tarkoituksenmukaisella tavalla jo koulupolun alussa. Virtasen (2016, 61) mukaan kouluun kiinnittymisestä saatava tieto on tarpeellista, jotta voidaan tukea kaikkien oppilaiden koulunkäyntiä ja hyvinvointia.

### 4.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tulosten valossa näyttää siltä, että koulupolun alku on erityisen merkittävä vaihe, millaiseksi lapsen kouluun kiinnittyminen tai sen edellytykset muodostuvat. Huomionarvoista on, että tulokset osoittavat sekä esi- että alkuopettajilla olevan yhtenäiset näkemykset lapsen kouluun kiinnittymistä edistävästä ja haastavista tekijöistä. Kauttaaltaan opettajien näkemyksissä suuremman roolin saivat kouluun kiinnittymistä edistävät tekijät, joissa korostuivat etenkin kognitiivinen ja tunneperäinen ulottuvuus. Toiminnallinen ulottuvuus voi pienten oppilaiden kohdalla jäädä vähemmälle huomiolle siksi, että heidän kohdallaan akateemisiin taitoihin liittyvät tekijät eivät ole vielä niin suuressa roolissa (myös Sabol ym. 2018). Lapsen kouluun kiinnittyminen näyttäisi muodostuvan sekä lapsen ominaisuuksien että ulkopuolisten tekijöiden kautta. Lapsen ominaisuuksista tärkeimpinä näyttäytyivät erilaiset kouluvalmiustaidot, jotka luovat tärkeää pohjaa kouluun kiinnittymiselle. Ulkopuolisina tekijöinä näyttäytyivät oppimisympäristön turvallisuus ja aikuisten antaman tuen merkitys.

Opettajien näkemyksissä keskeisimpiä edellytyksiä kognitiiviselle kiinnittymiselle olivat lapsen kouluvalmiustaidot, joista merkittävimpinä näyttäytyivät itsesäätelytaidot, sosiaaliset taidot ja tunnetaidot. Mikäli lapsen kognitiiviseen ulottuvuuteen sisältyvät kouluvalmiustaidot ovat kunnossa, lapsen on helpompi

säädellä toimintaansa ja tunteitaan, toimia sosiaalisissa suhteissa ja kokea kuuluvansa osaksi kouluyhteisöä. Tuloksissa nähtiin esi- ja peruskoulun ohella vanhempien tarjoaman tuen merkitys lapsen kouluvalmiustaitojen osalta. Kotona lapsen on hyvä saada sellaisia virikkeitä, jotka tukevat sosiaalisissa tilanteissa toimimista ja antavat lapselle keinoja oman toiminnan ohjaamiseen ja itsesäätelyyn. Myös aiemman tutkimuksen mukaan itsesäätelytaitojen varhainen tukeminen voi edistää lapsen kognitiivista kouluun kiinnittymistä (Pears ym. 2013, 11). Eräänlainen positiivinen kehä lapsen kiinnittymiseen syntyy, kun lapsen vahvat kognitiiviset taidot, kuten itsesäätelytaidot, tuovat lapselle onnistumisen kokemuksia koulunkäynnistä ja sosiaalisista suhteista. Nämä onnistumisen kokemukset vahvistavat lapsen tunneperäistä kouluun kiinnittymistä.

Oppilaan myönteinen käsitys itsestään oppijana ja myönteinen suhtautuminen koulunkäyntiä kohtaan nähtiin tärkeänä perustana kouluun kiinnittymiselle. Myös aiemmassa tutkimuksessa myönteisten tunteiden on havaittu heijastuvan oppilaan koulunkäyntiin ja vahvistavan etenkin tunneperäistä kouluun kiinnittymistä (Finn & Zimmer 2012, 102; Fitzpatrick 2012, 6). Tunneperäisen kouluun kiinnittymisen näkökulmasta keskeisinä tekijöinä opettajat korostivat tuttua, ennakoitavaa oppimisympäristöä (myös Curby ym. 2014), vertaisten tuomaa turvallisuutta, opettajilta ja vanhemmilta saatavaa tukea sekä aikuisten välistä toimivaa yhteistyötä. Myös Sabolin ja kollegoiden (2018) mukaan pienten lasten kiinnittymisessä tärkeää on koulun sosiaaliset ja vuorovaikutukselliset tekijät vertaisten ja opettajien kanssa.

Opettajien näkemyksissä pienen lapsen kouluun kiinnittymisessä korostuu aikuisten antaman tuen merkitys lapsen taitojen sekä koulunkäynnin suhteen. Lapsen elämässä vanhemmat ja opettajat ovat avainasemassa siinä, millä tavoin lapsi uskoo itseensä sekä asennoituu ja sitoutuu koulunkäyntiin. Tulokset osoittivat aiemman tutkimuksen mukaisesti, että erityisesti vanhemmilta (Bempechat & Shernoff 2012; Fitzpatrick 2012; Kiiskilä ym. 2015; Pomerantz ym. 2007; Virtanen 2016) ja opettajilta (Doumen ym. 2012; Fitzpatrick 2012; Fredricks ym. 2004; Hosan & Høglund 2017; Klem & Connell 2004; Skinner ym. 2008; Virtanen 2016; Wang & Eccles 2012) saatava tuki on tärkeää lapsen myönteiseen

suhtautumiseen ja asenteeseen koulunkäyntiä kohtaan sekä kouluun kiinnittymiseen. Vahva kouluun kiinnittyminen syntyy lapsen uskona omiin kykyihin, joihin puolestaan vaikuttavat vanhemmilta ja opettajalta saatu tuki.

Etenkään opettajien merkityksellistä roolia ei voida liikaa korostaa kouluun kiinnittymisen edistäjänä tai haastajana. Myös Hosan ja Hoglund (2017, 213) ovat havainneet, että oppilaan ja opettajan väliset negatiiviset vuorovaikutuskemukset heikentävät oppilaan suhtautumista koulunkäyntiin, mikä voi haastaa lapsen tunneperäistä kiinnittymistä kouluun. Mielenkiintoista oli, että haastatteluissa opettajat tiedostivat vahvasti oman roolinsa tärkeyden, mikä toisaalta kuormittaa opettajaa. Opettajien tietoisuus roolinsa merkityksellisyydestä voidaan nähdä hyvänä asiana lapsen kouluun kiinnittymisen tietoisesta vahvistamisen näkökulmasta, mikä perustelee opettajien näkemysten selvittämistä kouluun kiinnittymisen tutkimuksessa. Toisaalta tutkimuksen rajoitusten näkökulmasta huomioitavaa on, että opettajien tietous omasta tärkeästä roolistaan on heidän subjektiivinen kokemuksensa. Esimerkiksi vanhemmat olisivat voineet tarjota toisenlaisia näkemyksiä siitä, kuinka keskeisessä roolissa opettaja on lapsen kouluun kiinnittymiselle. Kaiken kaikkiaan myös aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet opettajan antaman tuen vaikuttavan oppilaan toiminnalliseen, tunneperäiseen sekä kognitiiviseen kouluun kiinnittymiseen (Fredricks ym. 2004).

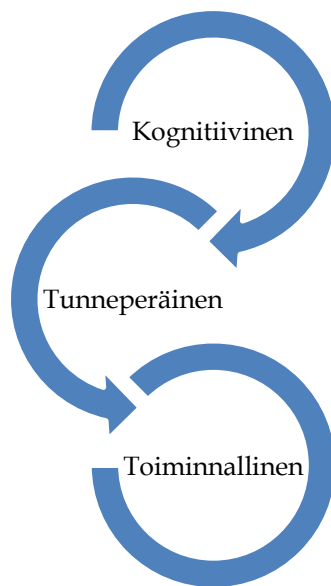
Aiemman tutkimuksen mukaisesti tämän tutkimuksen tulokset tunnistavat vanhemmilta ja opettajalta saatavan tuen lisäksi vertaissuhteiden tärkeyden kouluun kiinnittymisen tukijoina (esim. Hosan & Hoglund 2017; Kiiskilä ym. 2015; Sabol ym. 2018; Virtanen 2016; Wang & Eccles 2012). Sosiaalisten suhteiden, kuten kavereiden, olemassaolo ja itsensä kokeminen tärkeäksi näyttäytyivät merkityksellisinä lapsen tunneperäiselle kiinnittymiselle. Kuitenkin näyttäisi siltä, että aikuisten tarjoama tuki on pienten lasten kiinnittymisessä vertaissuhteita tärkeämpää. Toisaalta tämä voi liittyä nimenomaan oppilaiden ikään: pienet lapset eivät ole vielä itsenäistyneitä, ja he tarvitsevat koulunkäyntiinsä aikuisen tukea ja vastuunkantoa. Lapsen tunneperäinen kouluun kiinnittyminen muodostuu oppilaan vertaissuhteiden olemassaolosta, vanhemmilta ja opettajalta saatavasta

tuesta sekä kuulumisen tunteesta kouluyhteisöön (esim. Wang & Eccles 2012; Hosan & Høglund 2017).

Kouluyhteisöön kuulumisen ja koulun merkitys korostuvat tunneperäisesti kiinnittyneellä oppilaalla (esim. Finn & Zimmer 2012, 102). Myös aiempi tutkimus tunnistaa lapsen kouluun kuulumisen kokemuksen kouluun kiinnittymistä edistävänä asiana (esim. Appleton ym. 2006, 429; Finn 1989; Skinner ym. 2008, 777). Tunneperäisen kiinnittymisen kautta syntyvä kuulumisen tunne on lapselle merkittävää sen suhteen, millä tavoin lapsi sitoutuu koulunkäyntiin ja noudattaa esimerkiksi koulun sääntöjä ja ohjeita. Myös Finnin ja Zimmerin (2012, 105) mukaan koulun turvallisuudella, säännöillä sekä toimintakäytänteillä on mahdollista vaikuttaa kouluun kiinnittymiseen. Sääntöjen ja ohjeiden noudattamisen ohella koulun rutiinit ja selkeät toimintatavat olivat opettajien näkemyksissä tärkeitä lapsen toiminnallista kiinnittymistä tukevia elementtejä. Toiminnallisesti kouluun kiinnittynyt lapsi on sitoutunut koulutyöskentelyynsä, jolloin hänen on helpompi noudattaa koulun toimintamalleja ja sääntöjä, kuten Skinner kollegoineen (2008, 777) on havainnut.

Tulokset osoittivat kouluun kiinnittymisen ulottuvuuksien dynaamisen ja jopa tulkinnanvaraisen suhteen, kuten aiempi tutkimus on havainnut (Fredricks ym. 2004; Wang & Degol 2014). Yhteenvedona opettajien näkemyksistä voidaan todeta, että kognitiivisen kouluun kiinnittymisen edellytysten, eli kouluvalmiustaitojen, on oltava kunnossa, jotta lapsi voi kiinnittyä tunneperäisesti kouluun. Sointu ja kollegat (2017, 21) ovat tutkimuksessaan esittäneet toisin, sillä heidän mukaansa toiminnallisen kiinnittymisen tukeminen edistää tunneperäistä kiinnittymistä. Kuitenkin tämän tutkimuksen tulosten mukaan tunneperäinen kouluun kiinnittyminen luo pohjaa toiminnalliselle kouluun kiinnittymiselle, ja näin ovat myös Finn ja Zimmer (2012, 114) havainneet. Ulottuvuuksien dynaaminen suhde on esitetty kuviossa 2.





KUVIO 2. Kouluun kiinnittymisen ulottuvuuksien suhde tässä tutkimuksessa.

Kaiken kaikkiaan tutkimus tarjosi tärkeää tietoa pienten oppilaiden kouluun kiinnittymisestä ja siihen yhteydessä olevista tekijöistä. Voimme pohtia, missä määrin lapsen onnistunut siirtymävaihe peruskouluun kulkee käsi kädessä vahvan kouluun kiinnittymisen kanssa. Siirtymävaiheessa myös erityisopettaja voi toimia merkittävänä voimavarana oppilaiden kouluun kiinnittymiselle. Erityisopettajalla on tärkeää näkemystä ja asiantuntemusta oppilaiden oppimis- ja kouluvalmiuksista sekä niiden tukemisesta. Aiemman tutkimuksen mukaan yhteistyö esiopetuksen, perusopetuksen ja kodin välillä tukee lapsen onnistunutta siirtymää esiopetuksesta perusopetukseen (esim. Ahtola ym. 2016; Ahtola ym. 2011; Chan 2012). Myös tässä tutkimuksessa koulun ja kodin sekä opettajien välisen sujuvan yhteistyön tärkeys korostui. Näin ollen voidaan ajatella, että vahva pohja lapsen kouluun kiinnittymiselle luodaan kodin ja koulun välisessä toimivassa yhteistyössä, ja tämän yhteistyön vaalimiseen tulisi kiinnittää huomiota myös käytännössä.

## 4.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet

Tuomen ja Sarajärven (2018, 97) mukaan laadullista tutkimusta tehtäessä herää usein kysymys siitä, millainen on riittävä määrä aineistoa. Tämän tutkielman

aineistona hyödynsimme seitsemää eri ryhmähaastattelua, joihin oli osallistunut yhteensä 33 esi- ja alkuopetuksen parissa työskennellyttä opettajaa. Koska laadullisessa tutkimuksessa ei ole pyrkimyksenä tilastollisten yleistysten tekeminen, aineiston kokoa tärkeämpää on, että tietoa kerättävillä henkilöillä on tietämystä tai kokemusta tutkittavasta ilmiöstä (esim. Tuomi & Sarajärvi 2018, 98; Patton 2002, 14). Tämä varmistui sillä, että jokainen haastatteluun osallistunut esi- ja alkuopettaja oli työskennellyt siirtymävaiheessa joko esi- tai perusopetuksessa, jolloin haastattelun aihepiiri oli opettajille kontekstiltaan tuttu. Aineistosihteissa pyrimme huomioimaan monipuolisesti eri opettajien näkemyksiä luotettavuuden lisäämiseksi. Lisäksi aineisto oli melko tuoretta, sillä se oli kerätty vuosina 2016 ja 2018. Tällöin aineisto ilmentää hyvin opettajien tämän hetken tietoa pienten oppilaiden kouluun kiinnittymisestä.

Tutkimuksessamme näkyi vahvasti, että aineistossa esiin nousseet keskeiset teemat alkoivat toistua. Tällöin kyseessä on aineiston saturoituminen, joka voi olla merkki aineiston riittävydestä (Eskola & Suoranta 2005, 62). Saturoitumisessa aineistossa esiintyvät keskeiset teemat alkavat toistaa itseään, eikä aineisto tarjoa tutkimusongelman kannalta enää uusia näkemyksiä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 99). Luotettavuutta lisää myös, että ryhmähaastatteluja toteutti neljä haastattelijaa. Vaikka teemahaastattelurunko oli kaikille sama, tutkijat voivat silti omalla läsnäolollaan vaikuttaa haastateltavilta saatavaan tietoon tiedonkeruun aikana (ks. Hirsjärvi & Hurme 2008, 189). Haastatteliijoista riippumatta samat teemat toistuivat sekä esi- että alkuopettajien haastatteluissa, mikä osoittaa esimerkiksi teemahaastattelurungon luotettavuutta, kun opettajat puhuivat ilmiöstä samansuuntaisesti. Toisaalta luotettavuuden näkökulmasta on tärkeä pohtia valmiin aineiston soveltuvuus omaan tutkimukseemme (esim. Saaranen-Kauppinen ja Puusniekka 2006). Koska haastatteluaineisto ei ole itse keräämäämme, tarkentavien kysymysten esittäminen ei ole ollut mahdollista.

Tutkimuksen luotettavuuden näkökulmasta myös kahden tutkijan voidaan nähdä tarjoavan laajempia ja monipuolisempia näkökulmia. Kyseessä on tutkijatriangulaatio, jolloin tutkittavaa ilmiötä tarkastelee useampi tutkija. (Eskola & Suoranta 2005, 69.) Myös omassa tutkimuksessamme kahden tutkijan

osallisuus näyttäytyi tärkeänä asiana, sillä se mahdollisti näkemyksistä ja tulkinoista neuvottelemisen, jolloin olemme päässeet tarkastelemaan valintojamme useammasta näkökulmasta. Luotettavuutta tulee tarkastella myös sen suhteen, miten olemme onnistuneet käsitteellistämään kouluun kiinnittymisen ilmiötä. Luotettavuuteen vaikuttaa siis aina tutkijoiden tulkinnat ja käytetty viitekehys, johon tuloksia on pyritty peilaamaan (Hirsjärvi & Hurme 2008, 189). Tutkimuksen viitekehysenä olemme hyödyntäneet kouluun kiinnittymisen tutkimukseen vakiintunutta ulottuvuuksien jakoa, ja tutkimuksemme teoria kohtasi sekä kattoi opettajien näkemykset oppilaan kouluun kiinnittymisestä.

Tässä tutkimuksessa tarkastelimme opettajien näkemyksiä oppilaan kouluun kiinnittymisestä koulupolun alussa. Tulokset painottavat erityisesti aikuisten antaman tuen sekä kouluvalmiustaitojen merkitystä oppilaan kouluun kiinnittymiselle. Jatkossa olisikin tärkeää selvittää, mitkä kouluvalmiustaidot erityisesti heijastuvat lapsen kouluun kiinnittymiseen. Koska tuloksissa korostui siirtymävaiheen merkitys kouluun kiinnittymiselle, hyödyllistä olisi selvittää siirtymäkäytänteet, jotka parhaiten tukevat pienten oppilaiden kouluun kiinnittymistä.

Erityispedagogisesta näkökulmasta jatkotutkimuksessa olisi tärkeä huomioida, millä tavoin opettajat havaitsevat oppilaiden kouluun kiinnittymistä maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kohdalla. Koska Suomen koulut monikulttuuristuvat, myös tällaiselle tutkimukselle olisi varmasti tarvetta. Erityisesti kouluun kiinnittyminen tulisi huomioida sellaisten pienten oppilaiden kohdalla, jotka tarvitsevat koulupolun turvaamiseksi tehostettua tai erityistä tukea. Kouluun kiinnittymisen varhaisella tukemisella voidaan ennaltaehkäistä sitä, ettei oppilaan käsitys itsestään oppijana muodostu negatiiviseksi. Koska aiempi kouluun kiinnittymisen tutkimus painottuu koulupudokkuuteen (Appleton ym. 2008; Archambault ym. 2009; Parsons & Taylor 2011) ja yläkoulukontekstiin (Ulmanen 2017; Virtanen 2016), on tärkeää kiinnittää huomiota kouluun kiinnittymiseen myös pienten lasten kohdalla, sillä kiinnittymisen perusta luodaan jo koulupolun alussa.

## LÄHTEET

- Ahtola, A., Björn, P. M., Turunen, T., Poikonen, P-L., Kontoniemi, M., Lerkkanen, M-K. & Nurmi, J-E. 2016. The concordance between teachers' and parents' perceptions of school transition practices: A solid base for the future. *Scandinavian Journal of Educational Research* 60:2, 168 – 181.
- Ahtola, A., Poikonen, P-L., Kontoniemi, M., Niemi, P., & Nurmi, J-E. 2012. Successful handling of entrance to formal schooling: Transition practices as a local innovation. *International Journal of Transitions in Childhood* 5, 2011/2012, 3 – 21.
- Ahtola, A., Silinskas, G., Poikonen, P-L., Kontoniemi, M., Niemi, P. & Nurmi, J-E. 2011. Transition to formal schooling: Do transition practices matter for academic performance? *Early Childhood Research Quarterly* 26(3), 295 – 302.
- Alastalo, M., Åkerman, M. & Vaittinen, T. 2017. Asiantuntijahaastattelu. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja. Verkkojulkaisu. Tampere: Vastapaino.
- Appleton, J. J., Christenson, S. L. & Furlong, M. J. 2008. Student engagement with school: critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools* 45, 369 – 386.
- Appleton, J.J., Christenson, S.L., Kim, D. & Reschly, A.L. 2006. Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the student engagement instrument. *Journal of School Psychology* 44, 427 – 445.
- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J. & Pagani, L. S. 2009. Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence* 32(3), 651 – 670.
- Aro, M. 2014. Oppimisvaikeudet ja motivaatio. Teoksessa S. Määttä, L. Kiiveri & L. Kairaluoma (toim.) *Otetta opintoihin*. Jyväskylä: Niilo-Mäki Instituutti, 101 – 103.
- A-studio. 2018. Viisivuotiaat eskariin? Nuorille ilmaiset lukiokirjat tai kokkiveitset? Yle selvitti puolueiden näkemykset oppivelvollisuuden laajentamisesta. <https://areena.yle.fi/1-50023081>. (Katsottu 28.11.2018.)
- Bempechat, J. & Shernoff, D. J. 2012. Parental influences on achievement motivation and student engagement. Teoksessa S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (toim.) *Handbook of research on student engagement*. New York: Springer, 315 – 342.

- Bierman, K. L., Torres, M. M., Domitrovich, C. E., Welsh, J. A. & Gest. S. D. 2009. Behavioral and cognitive readiness for school. *Cross-Domain Associations for Children Attending Head Start* 18(2), 305–323.
- Braun, V. & Clarke, V. 2006. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology* 3, 77–101.
- Chan, W. L. 2012. Expectations for the transition from kindergarten to primary school amongst teachers, parents and children. *Early Child Development and Care* 182(5), 639–664.
- Curby, T. W., Downer, J. T. & Booren, L. M. 2014. Behavioral exchanges between teachers and children over the course of a typical preschool day: Testing bidirectional associations. *Early Childhood Research Quarterly* 29, 193–204.
- Doumen, S., Koomen, H. M. Y., Buyse, E., Wouters, S. & Verschueren, K. 2012. Teacher and observer views on student-teacher relationship: Convergence across kindergarten and relations with student engagement. *Journal of School Psychology* 50, 61–76.
- Eccles, J. S. & Wang, M. 2012. Part I commentary: So what is student engagement anyway? Teoksessa S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (toim.) *Handbook of research on student engagement*. New York: Springer, 133–145.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2005. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Ferholt, B. & Rainio, A. P. 2016. Teacher support of student engagement in early childhood: embracing ambivalence through playworlds. *Early Years* 36:4, 413–425.
- Finn, J. D. 1989. Withdrawing from school. *Review of educational research summer 1989*, 59 (2), 117–142.
- Finn, J. D. 1993. *School engagement and students at risk*. Washington, DC: National Center for Education Statistics.
- Finn, J. D. & Zimmer, K. S. 2012. Student Engagement: What is it? Why does it matter? Teoksessa S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (toim.) *Handbook of research on student engagement*. New York: Springer, 97–131.
- Fitzpatrick, C. 2012. Ready or not: Kindergarten classroom engagement as an indicator of child school readiness. *South African Journal of Childhood Education* 2(1), 1–32.

- Fontana, A. & Prokos A. H. 2007. *The Interview: from formal to postmodern.* walnut creek. Calif: Left Coast Press.
- 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.
- Goble, P., Eggum-Wilkens, N. D., Bryce, C. I., Foster, S. A. & Hanish, L. D. 2017. The transition from preschool to first grade: A transactional model of development. *Journal of Applied Developmental Psychology* 49 (2017), 55–67.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. *Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö.* Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. *Tutki ja kirjoita.* Helsinki: Tammi.
- Hosan, N. E. & Hoglund, W. 2017. Do teacher-child relationship and friendship quality matter for children's school engagement and academic skills? *School Psychology Review* 46(2), 201–218.
- Karila, K. & Rantavuori, L. 2014. Discourses at the boundary spaces: developing a fluent transition from preschool to school. *Early Years* 34:4, 377–391.
- Karila, K., Kivimäki, M. & Rantavuori, L. 2013. Kasvatusinstituutit kohtaavat - Joustava esi- ja alkuopetus yhteisöjen ja opettajien oppimisen haasteena. Teoksessa K. Karila., L. Lipponen. & K. Pyhältö. (toim.) *Päiväkodista peruskouluun. Siirtymät varhaiskasvatuksen, esi- ja alkuopetuksen rajapinnoilla.* Opetushallitus: Raportit ja selvitykset 2013: 17, 25–38.
- Kiiskilä, K., Tuomaala, S., Aunola, K., Lerkkanen, M-K. & Kiuru, N. 2015. Vanhemmuustyylien ja koulunkäyntiin liittyvien ohjauskäytänteiden yhteydet lasten kouluun sitoutumiseen. *Kasvatus* (4), 349–363.
- Klem, A. M. & Connell, J. P. 2004. Relationships matter: linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of School Health* 74 (7), 262–273.
- Kuronen, I. 2010. *Peruskoulusta elämäkouluun: ammatillisesta koulutuksesta syrjäytymisvaarassa olevien nuorten aikuisten tarinoita peruskoulusuhteesta ja elämäkulusta peruskoulun jälkeen.* Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuksia 26.1
- Kuula, A. 2011. *Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys.* Verkkoaineisto. Tampere: Vastapaino.
- Laitinen, K., Halinen, I. & Holopainen, P. 2005. Varhainen puuttuminen. Opetussuunnitelmien perusteet ja opetushallituksen kehittämishankkeet. Teoksessa U. Ojala. (toim.) *Varpu - lapselle tukea ajoissa.* Opettaja 38B, 14–15.

<https://www.lskl.fi/materiaali/lastensuojelun-keskusliitto/Varpu-tukea-lapselle-ajoissa.pdf>. (Luettu 17.10.2018.)

- Lehtinen, E., Vauras, M. & Lerkkanen, M-K. 2016. Kasvatuspsykologia. Juva: PS-kustannus.
- Li, Y. 2011. School engagement: What it is and why it is important for positive youth development. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/B9780123864925000063?via%3Dihub>. (Luettu 14.11.2018.)
- Linnilä, M-L. 2006. Kouluvalmiudesta koulun valmiuteen. Poikkeuksellinen koulunaloitus koulumenestyksen, viranomaislausuntojen ja perheiden kokemusten valossa (Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto). <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/13400>. (Luettu 14.2.2019.)
- Mahatmya, D., Lohman, B. J., Matjasko, J. L. & Feldman Farb, A. 2012. Engagement across developmental periods. Teoksessa S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (toim.) Handbook of research on student engagement. New York: Springer, 45 – 64.
- Meuser, M. & Nagel U. 2009. The expert interview and changes in knowledge production. Teoksessa A. Bogner, B. Littig, & W. Menz (toim.) Interviewing Experts. Lontoo: Palgrave Macmillan, 17 – 42.
- Mäntyranta, T., & Kaila, M. 2008. Fokusryhmähaastattelu laadullisen tutkimuksen menetelmänä lääketieteessä. Duodecim 124: 1507 – 1513.
- Norris, C., Pignal, J. & Lipps, G. 2003. Measuring school engagement. Education Quarterly Review 9 (2), 25 – 34.
- Opetushallitus (2014a). Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. [https://www.oph.fi/download/163781\\_esiopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/download/163781_esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf). (Luettu 10.10.2018.)
- Opetushallitus (2014b). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. [https://www.oph.fi/download/163777\\_perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf). (Luettu 17.10.2018.)
- Parsons, J. & Taylor, L. 2011. What do we know and what should we do? <https://docplayer.net/237109-Student-engagement-what-do-we-know-and-what-should-we-do.html>. (Luettu 7.11.2018.)
- Patton, M. Q. 2002. Qualitative Research & Evaluation Methods. Thousand Oaks (CA): Sage cop. 2002.
- Pears, K. C., Kim, H. K., Fisher, P. A. & Yoerger, K. 2013. Early school engagement and late elementary outcomes for maltreated children in foster care. Developmental Psychology, 49. doi:10.1037/a0032218

- Perusopetuslaki 628/1998. Annettu Helsingissä 21.8.1998.
- Pietilä, I. 2017. Ryhmäkeskustelu. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvaori (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja. Verkkojulkaisu. Tampere: Vastapaino.
- Pomerantz, E. M., Moorman, E. A. & Litwack, S. D. 2007. The how, whom, and why of parents' involvement in children's academic lives: more is not always better. *Review of Educational Research* 77 (3), 373–410.
- Reschly, A. L. & Christenson, S. L. 2012. Jingle, jangle and conceptual haziness evolution and future directions of the engagement construct. Teoksessa S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (toim.) *Handbook of research on student engagement*. New York: Springer, 3–20.
- Rumberger, R. W. & Rotermund, S. 2012. The relationship between engagement and high school dropout. Teoksessa S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (toim.) *Handbook of research on student engagement*. New York: Springer, 491–513.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. 2000. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychological Association* 55 (1), 68–78.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>. (Luettu 20.2.2019.)
- Sabol, T. J., Downer, J. T. & Bohlmann, N. L. 2018. Low-income ethnically diverse children's engagement as a predictor of school readiness above preschool classroom quality. *Child Development* 89(2), 556–576.
- Skinner, E. A., Kindermann, T. A. & Furrer, C. J. 2009. A motivational perspective on engagement and disaffection conceptualization and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom. *Educational and Psychological Measurement* 69, 493–524.
- Skinner, E. A., Wellborn, J. G. & Connell, J. P. 1990. What it takes to do well in school and whether I've got it: A process model of perceived control and children's engagement and achievement in school. *Journal of Educational Psychology* 82(1), 22–32.
- Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G. & Kindermann, T. 2008. Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology* 100 (4), 765–781.
- Sointu, E., Virtanen, T., Lappalainen, K. & Hotulainen, R. 2017. Vahvuuksien ja motivaation tukeminen edistämässä koulupolulle kiinnittymistä ja



- hyvinvointia. Teoksessa S. Puukari, K. Lappalainen & M. Kuorelahti (toim.) Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena. Jyväskylä: PS-Kustannus, 111 – 128.
- Sormunen, M., Tossavainen, K. & Turunen, H. 2011. Home-school collaboration in the view of fourth grade pupils, parents, teachers, and principals in the Finnish education system. *School Community Journal* 21(2), 185 – 211.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Uudistettu laitos. Helsinki: Kustanneosakeyhtiö Tammi.
- Ulmanen, S. 2017. Miten kiinnittyä kouluun? Oppilaiden näkökulma koulutyöhön kiinnittymisen haasteisiin (Väitöskirja, Tampereen yliopisto). [tam-pub.uta.fi/handle/10024/101792](http://pub.uta.fi/handle/10024/101792). (Luettu 24.10.2018.)
- Virtanen, T. & Kuorelahti, M. 2014. Koulupinnaaminen - kouluun kiinnittymisen keskeinen ongelma. Teoksessa S. Määttä, L. Kiiveri & L. Kairaluoma (toim.) *Otetta opintoihin*. Jyväskylä: Niilo-Mäki Instituutti, 104 – 112.
- Virtanen, T. 2016. Student engagement in Finnish lower secondary school (Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto). <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/51563>. (Luettu 15.10.2018.)
- Voelkl, K. E. 2012. School Identification. Teoksessa S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (toim.) *Handbook of research on student engagement*. New York: Springer, 193 – 218.
- Wang, M. & Degol, J. 2014. Staying engaged: Knowledge and research needs in student engagement. *Child Development Perspectives* 8(3), 137 – 143.
- Wang, M. & Eccles, J.S. 2012. Social support matters: Longitudinal effects of social support on three dimensions of school engagement from middle to high school. *Child Development* 83(3), 877 – 895.
- Wentzel, K. R. & Wigfield, A. 2009. Introduction. Teoksessa K. R. Wentzel & D. B. Miele (toim.) 2009. *Handbook of motivation at school*. New York, NY: Routledge.

## LIITE

Teemahaastattelurunko. Haastattelukysymyksiä on varioitu hieman erilaisiksi vastaamaan esi- ja alkuopetuksen kontekstia.

### FOKUSRYHMÄHAASTATTELUT OPETTAJILLE LASTEN ARJEN SIIRTYMISTÄ JA SOSIAALISTA SUHTEISTA

#### Alkuvalmistelut:

Tarkistetaan että **kaikki ovat saaneet tiedotteen** tutkittaville (tulosteita mukaan ja tarvittaessa hetki aikaa lukea).

**Osallistujat täyttävät ja allekirjoittavat suostumuslomakkeen, tutkija allekirjoittaa.**

**Kerrotaan nauhoittamisesta.**

**Kerrotaan tutkimuskäytöstä:** nauhoitukset litteroidaan eli kirjoitetaan tekstimuotoon. Tekstin osia käytetään tieteellisissä julkaisuissa, suomeksi tai englanniksi käännettyinä. Tarvittaessa muokataan yksityiskohtia niin että yksittäisiä puhujia ei voi tunnistaa (esim. jos puhutaan punaisesta pallosta voi tekstissä olla sininen laatikko).

**Tarkistetaan äänitallennus:** äänen voimakkuus.

**Tarkistetaan patterit,** mieluiten sähköjohto seinään.

#### Alkuesittelyt

1. Kerrotteko kaikki nimenne, missä tehtävässä työskentelette ja missä koulussa? (myös tutkijat esittelevät itsensä)

## KYSYMYKSET

### **Lasten sosiaaliset maailmat koulussa, kotona ja vertaisryhmissä koulun näkökulmasta**

1. Aloitetaan varsinaiset kysymykset pohtimalla lasten arkea koulussa. Millaiset asiat teidän mielestänne ovat olennaisia nimenomaan ensimmäisellä luokalla, millä tavalla se eroaa muista luokista ja toisaalta esikoulusta?
2. Entä kun ajattelette lasten arkea toisten lasten kanssa ja kaverisuhteita ekana kouluvuotena, mitä pidätte siinä tärkeänä tai oleellisena?
3. Jos ajatellaan laajemmin lasten sosiaalisia suhteita, mitä ajattelette muista suhteista kuten lapsen suhteesta opettajiin/koulun aikuisiin tai omiin vanhempiin, esimerkiksi näyttävätkö ensimmäisenä kouluvuotena jotkin suhteet olevan toisia tärkeämpiä?
4. Onko kodin ja koulun yhteistyössä jotakin erityistä joka tulee esille nimenomaan ekaluokalla?

### **Lasten siirtymät esikoulusta kouluun: haasteet ja mahdollisuudet**

1. Kun mietitte tavallista ekaluokkalaisen päivää, mitä ajattelette siirtymistä eli käytännössä vaikkapa sitä kun lapsi tulee aamulla kouluun tai tunti vaihtuu tai lähdetään kouluruokailuun? Millaisia haasteita näihin siirtymätilanteisiin liittyy, vai liittyykö?
2. Entä kun mietitte lasten elämää laajemmin ja siirtymiä muussa elämässä, esimerkiksi jos lapsen elämässä on ollut erilaisia käännekohtia kuten vaikkapa pikkusisaruksen syntyminen tai vanhempien avioero, miten tämä näkyy teidän arjessanne koulussa?

### **Koulun ja kodin sekä koulun ja eskarin yhteistyö**

1. Koulun ja kodin yhteistyö on varmastikin yksi tärkeä tekijä työssänne. Millaisia asioita pidätte oleellisina tai millaisia kysymyksiä nousee esille nimenomaan ensimmäisenä kouluvuotena? Mitä käytäntöjä tai toimintatapoja teillä on koulun ja kodin väliseen viestintään ja yhteistyöhön? Entä toiveita yhteistyöhön?

2. Mitä koulun ja esikoulun välisiä käytäntöjä yhteistyöhön on olemassa? Siirtykö esikoulusta kouluun tietoa lapsesta, ja onko tämä tiedonsiirto systemaattista? (Esim. lapsen diagnoosit)?

### **Lasten perheet ja arjen siirtymät**

1. Kun työskentelette yhdessä lasten ja heidän perheidensä kanssa, näkyvätkö lasten perhetilanteiden muutokset kouluarjessa? Esimerkiksi muutot, avioerot, sisaruksen syntymä, tms.

2. Tulevatko lasten elämänmuutokset esiin jossain erityisissä tilanteissa, oletko esimerkiksi pohtineet tai huomanneet koulussa tapahtuvien siirtymien (kouluun tuleminen ja sieltä lähteminen, siirtymät eri tehtävästä toiseen, syömään, ulos tms.) yhteyttä muussa elämässä tapahtuneisiin siirtymiin tai muutoksiin?

### **Lasten tunteet arjessa, tunteiden käsittely koulussa**

1. Tunteiden käsittelyn tavat ovat varmasti yksi melko näkyvä asia lasten toiminnassa ja käyttäytymisessä. Millaisia haasteita tai toisaalta myönteisiä asioita tunteiden käsittelyssä, esim. kiukku, vihaisuus tai positiiviset tunteet, olette havainneet lasten kanssa erityisesti ekaluokalla?

2. Kun ajattelette ekaluokkalaisten tunteiden käsittelyä, onko oman työkokemuksenne mukaan lapsilla kuinka paljon yksilöllisiä eroja? Entä mitä ajattelette, mistä nämä erot tunteiden käsittelyssä saattaisivat johtua?

### **Siirtymä eskarista kouluun**

1. Millaisia asioita pidätte olennaisina ja tärkeinä kun pohditte lasten ekaa kouluvuotta ja valmistautumista koulun ensimmäistä luokkaa varten? Millaiset esimerkiksi sosiaaliset tai tiedolliset valmiudet ovat tärkeitä?

2. Mitä ajattelette omasta roolistanne lapsen koulupolun ensiaskelilla?

3. Jos saisitte esittää kolme toivomusta työhönne liittyen, mitä ne olisivat?

**\*\*\*Olisiko vielä jotakin jota haluaisitte nostaa esille tai mitä tulee vielä mieleen keskustelemistamme aiheista?**

Paljon kiitoksia ajastanne, haastattelu on päättynyt!