

**”Ehkä se on tärkeintä, että kuitenkin ollaan läsnä, näh-
dään ne oppilaat ja kohdataan heidät”:
Luokanopettajien käsityksiä 5.-6.-luokkalaisten oppilai-
den koulukiinnittymisestä ja sen tukemisesta
Susanna Andtfolk**

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Monografiamuotoinen
Kevätlukukausi 2022
Kokkolan yliopistokeskus
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Andtfolk, Susanna. 2022. "Ehkä se on tärkeintä, että kuitenkin ollaan läsnä, nähdään ne oppilaat ja kohdataan heidät": Luokanopettajien käsityksiä 5.-6.-luokkalaisten oppilaiden koulukiinnittymisestä ja sen tukemisesta. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus. 82 sivua.

Tässä kasvatustieteen pro gradu -tutkielmassa tarkasteltiin luokanopettajien käsityksiä oppilaiden koulukiinnittymisestä ja sen tukemisesta. Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää luokanopettajien käsityksiä 5.-6.-luokkaisten oppilaiden koulukiinnittymisestä ja keinoista, joilla opettaja voi oppilaan koulukiinnittymistä tukea.

Tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena, jonka kohderyhmänä toimi seitsemän luokanopettajaa Pohjanmaan alueelta. Aineistonkeruumenetelmänä käytettiin puolistrukturoitua teemahaastattelua ja aineisto analysoitiin teoriohjaavan sisällönanalyysin avulla.

Tutkimuksessa havaittiin, että luokanopettajat mieltävät koulukiinnittymisen moniulotteiseksi käsitteeksi. Kiinnittymisen koettiin vahvimmin liittyvät oppilaan läsnäoloon ja osallistumiseen sekä oppilaan kouluun kohdistamiin ajatuksiin ja tunteisiin, mutta kiinnittyminen nähtiin osittain myös oppilaan motivaatioon ja itsesäätelyyn liittyväksi käsitteeksi. Tutkimukseen osallistuneiden opettajien mukaan oppilaiden koulukiinnittymistä voidaan tukea monin keinoin opettaja-oppilassuhteeseen, koulunkäyntiin, vertaissuhteisiin sekä kodin ja koulun yhteistyöhön liittyen.

Saatujen tutkimustulosten pohjalta voidaan todeta, että opettajat kokevat oppilaan koulukiinnittymisen vahvasti kouluarkeen liittyvänä, tärkeänä ja moniulotteisena ilmiönä. Koulukiinnittymisen tukemiseen tunnistetaan monipuolisia keinoja mutta niitä ei välttämättä kyetä toteuttamaan toivotulla tavalla.

Asiasanat: koulukiinnittyminen, koulukiinnittymisen tukeminen, opettaja-oppilassuhde, vertaissuhteet, kodin ja koulun välinen yhteistyö

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ.....	2
SISÄLTÖ	3
1 JOHDANTO.....	5
2 KOULUKIINNITTYMINEN.....	8
2.1 Koulukiinnittymisen ulottuvuudet	10
2.2 Koulukiinnittymisen vaikutukset.....	12
3 KOULUKIINNITTYMISEN TUKEMINEN.....	15
3.1 Opettaja-oppilassuhde ja koulunkäynti	17
3.2 Vertaissuhteet	21
3.3 Kodin ja koulun yhteistyö ja perheen tuki.....	22
4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	25
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	26
5.1 Tutkimusote.....	26
5.2 Tutkimukseen osallistujat.....	28
5.3 Tutkimusaineiston keruu.....	29
5.4 Aineiston analyysi	31
5.5 Luotettavuuden ja eettisyyden arviointia	33
5.5.1 Tutkimuksen luotettavuudesta	33
5.5.2 Eettiset kysymykset.....	34
6 TUTKIMUSTULOKSET	37
6.1 Taustatiedot	37
6.2 Opettajien käsitykset koulukiinnittymisestä	38
6.2.1 Opettajien käsitykset koulukiinnittymisestä käsitteenä	39
6.2.2 Opettajien käsityksiä koulukiinnittymisen taustatekijöihin, tasoon ja merkityksellisyyteen	41

6.3 Opettajien ajatuksia koulukiinnittymisen tukemisesta	43
6.3.1 Opettaja-oppilassuhteeseen liittyvät keinot	45
6.3.2 Koulunkäynnin tukemiseen liittyvät keinot	48
6.3.3 Oppilaiden vertaissuhteisiin liittyvät keinot.....	51
6.4 Tulosten yhteenveto	54
7 POHDINTA.....	57
7.1 Tulosten tarkastelua	57
7.2 Jatkotutkimusehdotuksia.....	65
LÄHTEET	67
LIITTEET.....	75

1 JOHDANTO

Koulun asemaa voidaan pitää merkityksellisenä lapsen ja nuoren elämässä, minkä vuoksi on oleellista, että lapsi kiinnittyy kouluun, kokee koulunkäyntinsä mielekkäänä ja merkityksellisenä (Järvinen & Sainio 2020, 14). Koulun rooli on oleellinen myös lapsen ja nuoren fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin sekä akateemisen suorituskyvyn näkökulmista katsottuna (Pelkonen & Virtanen 2021, 69). YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista toteaa jokaisella lapsella olevan oikeus kasvaa ja kehitystä edistävään opetukseen (Yleissopimus lasten oikeuksista 60/1991). Perusopetuksen opetussuunnitelma määrittää perusopetuksen tehtäviksi oppimisen ja kasvatuksen sekä lasten ja nuorten valmistamisen tulevaisuuden yhteiskunnan jäseniksi, sivistystä, tasa-arvoisuutta ja elinikäistä oppimista kehittäen. Tällä tarkoitetaan oppilaiden oppimisen, kasvatuksen sekä hyvinvoinnin eteen tehtävää työtä, yhteistyössä kotien kanssa. (Opetushallitus 2016, 18.) Myös oppilas- ja opiskeluhuoltolaki asettaa oppilaiden kanssa ja opiskeluhuoltopalveluissa työskentelevien viranomaisten tehtäväksi oppilaan ja oppilasyhteisön hyvinvoinnin edistämisen (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 2013/1287 §4). Peruskoulun ydintehtävänä voidaan näin ollen pitää lapsen ja nuoren kokonaisvaltaisen oppimisen, kasvun ja hyvinvoinnin tukemista.

Tämä tutkimus käsittelee 5.-6.-luokkaa opettavien luokanopettajien käsitteitä oppilaan koulukiinnittymisestä ja sen tukemisesta. Koulukiinnittymisellä tarkoitetaan lapsen ja nuoren kouluun ja koulunkäyntiin liittämistä ajatuksia, tunteita ja toimintaa. Koulukiinnittymistä voidaan pitää moniulotteisena, usealle tasolle ulottuvana ja osittain muokattavissa olevana ilmiönä (Wang & Degol 2014, 137–138). Vahvasti kouluun kiinnittynyt oppilas kokee koulunkäynnin mieluisana ja merkityksellisenä, on läsnä koulussa ja aktiivisesti osallisena koulun toiminnassa. Heikosti kouluun kiinnittynyt oppilas ei sen sijaan koe olevansa osa kouluyhteisöä eikä näe koulunkäyntiä tärkeänä. Heikentynyt koulukiinnittymisen saattaa ilmetä myös runsaina poissaoloina tai osallistumattomuutena koulun toimintaan (Finn & Zimmer 2012, 98–99).

Koulukiinnittyminen vaikuttaa lapsen ja nuoren koulunkäyntiin laaja-alaisesti ja sillä saattaa olla kauaskantoisiakin vaikutuksia (Lam, Wong, Yang & Liu 2012, 403). Koulukiinnittymisen tukemista voidaan näin ollen pitää merkityksellisenä asiana ja se tulisikin nähdä oleellisena osana peruskoulun toimintaa (Virtanen 2016, 61). Koulukiinnittymiseen vaikuttavat monet tekijät, joista osaan voidaan vaikuttaa (Virtanen & Kuorelahti 2014, 105–106). Koulukiinnittymisen tukemisessa erityisesti opettajan, vertaisten ja kodin roolia voidaan pitää keskeisenä (Ulmanen 2017, 75–77).

Viime aikaisten tutkimusten (Ollila, Koivisto, Karvonen & Lindfors 2020, 502; Virtanen 2016; Manninen 2018, 90–92, 98) pohjalta suomalaisoppilaat vaikuttavat kiinnittyvän kouluun kohtalaisen hyvin. Koulua arvostetaan ja kouluun tullaan mielellään. Virtasen (2016, 60) mukaan tästä huolimatta on löydettävissä viitteitä, jonka perusteella osa suomalaisoppilaista kiinnittyy kouluun heikommien ja kokee suurempaa uupumusta. Tämä puolestaan nostaa riskiä koulunkäynnin vaikeuksille tulevaisuudessa. Manninen (2018, 98) toteaaakin, että se, miten oppilaiden koulukiinnittymistä pyritään edistämään ja kohtaamaan heikosti kiinnittyneet oppilaan on ajankohtainen kysymys. Varhaisessa vaiheessa aloitettu tuki aikaansaa tehokkaampia vaikutuksia, kuin vasta myöhempien peruskouluvuosien aikana aloitettu koulukiinnittymisen tukeminen.

Suomalainen koulukiinnittymisen tutkimus on painottunut muun muassa oppilaiden koulukiinnittymisen mittaamiseen ja rakentumiseen (Virtanen 2016; Ulmanen 2017), vaihtelevuuteen (Pöysä 2020) ja kouluhyvinvoinnin näkökulmiin (Manninen 2018). Koulukiinnittymisen tutkimuksissa on kiinnittymistä tarkasteltu useimmiten yläkouluikäisten oppilaiden näkökulmasta, joka on tärkeä ja merkityksellinen lähestymistapa. Mahdollisesti yläkoululaisnäkökulmaan syynä on se, että koulukiinnittymisen haasteet näyttäytyvät helpommin hieman isompien koululaisten kohdalla. Koulukiinnittymisen on myös todettu heikkenevän kouluvuosien myötä (Virtanen & Kuorelahti 2014, 106), jolloin tutkimus on ollut perusteltua jo pidempään koulua käyneiden kohdalla. Tutkimukset ovat toisaalta tuoneet esille myös varhaisen, esi- ja alkuopetusvuosilta lähtevän, seurannan merkityksen oppilaan koulukiinnittymisen osalta (Manninen 2018, 98)

sekä opettajan merkityksen koulukiinnittymisen tukemisessa (Mäki-Havulinna 2018; Pöysä 2020). Tämän vuoksi on tärkeää tuoda esille, millaisia kokemuksia ja näkemyksiä alakouluikäisten oppilaiden opettajilla on koulukiinnittymisestä ja sen tukemisesta.

Koulukiinnittymisen tukemisen merkitys voidaan nähdä ajankohtaisena myös viimevuotiseen kouluterveyskyselyn ja viimeisimmän Pisa-tutkimuksen näkökulmista. Elokuulla 2021 julkaistu kouluterveyskysely nosti esille koronapandemian myötä kasvaneen 8.-9.-luokkalaisten kokeman ahdistuksen ja yksinäisyyden tunteen (Lasten ja nuorten hyvinvointi-kouluterveyskysely 2021). Tuorein Pisa-tutkimus puolestaan osoittaa suomalaisten koululaisten edelleen kuuluvan oppimistason kärkimaihin mutta sijoituksen olevan laskusuunnassa. Syyn tähän on arveltu aiheutuvan esimerkiksi oppilaiden välisestä taitoerojen kasvusta, sosioekonomisen taustan vaikutuksen voimistumisesta ja asennemuutoksista (Pisa 2018). Myös näiden tutkimustulosten valossa lasten ja nuorten koulukiinnittymistä ja sen tukemista voidaan pitää ajankohtaisena aiheena.

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää luokanopettajien käsityksiä 5.-6.-luokkalaisten oppilaiden koulukiinnittymisestä ja keinoista, joilla opettaja voi oppilaiden koulukiinnittymistä tukea. Näkökulma rajautui 5.-6.-luokkaa opettaviin opettajiin, sillä koulukiinnittymisen on todettu heikentyvän kouluvuosien edetessä (Virtanen 2016, 60) ja sen tukemisen on todettu olevan merkityksellistä erityisesti koulupolkuun liittyvissä siirtymävaiheissa (Ulmanen 2017, 76). Viides- ja kuudesluokkalaisilla oppilailla on takanaan jo useampi kouluvuosi ja toisaalta he lähestyvät tärkeää siirtymävaihetta alakoulun ja yläkoulun välissä.

Pro gradu -tutkielman tutkimusraportti etenee johdannon jälkeen luvussa kaksi koulukiinnittymisen käsitteen ja luvussa kolme koulukiinnittymisen tukemisen esittelyyn. Luvussa neljä esitellään tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset. Tutkimuksen toteutusta kuvaillaan luvussa viisi ja luvussa kuusi esitellään tutkimuksen tuloksia. Tutkimusraportti päättyy tutkimustulosten tarkasteluun, johtopäätöksiin sekä mahdollisiin jatkotutkimusaiheisiin.

2 KOULUKIINNITTYMINEN

Koulukiinnittymisen avulla pyritään kuvailemaan monipuolisesti oppilaiden osallistumista ja sitoutumista koulutyöhön. Koulukiinnittyminen voidaan nähdä eräänlaisena yleiskäsitteenä oppilaiden kouluun liittämien ajatusten ja tunteiden ymmärtämisessä, (Wang & Peck 2013, 1266) mutta myös oppilaan ja koulun välisenä vastavuoroisena vuorovaikutuksena (Wang & Fredrics 2014, 723). Koulukiinnittyminen kuvastaa täten lapsen tai nuoren suhdetta koulun toimintoihin, tavoitteisiin, henkilöihin ja arvoihin. (Järvinen & Sainio 2020, 14–15.) Hyvin kouluun kiinnittynyt oppilas pitää koulusta, kokee koulun merkityksellisenä, on aktiivisesti osallinen omassa oppimisessaan ja koulun toiminnassa. Kiinnittyminen auttaa todennäköisemmin oppilasta kohti parempaa koulumenestystä, opintojen loppuun suorittamista ja jatko-opintoja. (Virtanen & Kuorelahti 2014, 104–112.)

Kansainvälisessä tutkimuskirjallisuudessa koulukiinnittymisen käsitteelle ei ole muodostunut selkeää ja vakiintunutta määritelmää. Yleisimmin käsitteestä käytetään nimeä school engagement tai student engagement. (Finn & Zimmer 2012, 98.) Suomalaisessa tutkimuskirjallisuudessa koulukiinnittymistä on kutsuttu myös kouluun sitoutumiseksi (Vanttaja, Af Ursin & Järvinen 2019). Koulukiinnittymisen tutkimuksessa moninaiseen käsitteen käyttöön ovat vaikuttaneet erilaiset tutkimusstrategiat (Sointu, Virtanen, Lappalainen & Hotulainen 2017, 114–115). Käsitteen selkeyttämiseen ja tarkentamiseen tulisikin tulevaisuudessa kiinnittää erityistä huomiota (Wang & Degol 2014, 140–141). Tutkimuspiirien vaihtelevista määritelmistä huolimatta koulukiinnittyminen nähdään oppimisen kannalta välttämättömänä, akateemista suorituskykyä ennustavana, vaihtelevana ja osittain muutettavissa olevana moniulotteisena yleiskäsitteenä (Finn & Zimmer 2012, 97). Koulukiinnittymiseen liittyvät tutkimukset ovat pyrkineet tuottamaan vastauksia oppilaiden koulunkäynnin tukemiseen ja oppimista koskevien tavoitteiden saavuttamiseen (Fredrics, Blumenfeld & Paris 2004).

Koulukiinnittymisen käsite pohjaa 1980-luvun Yhdysvaltoihin ja siellä tehtyyn koulupudokkuuden ja syrjäytymisen ennaltaehkäisevään tutkimukseen.

Käsitteen syntyyn on vaikuttanut esimerkiksi Finnin esittämä osallistumisen-samaistumisen (participation-identification) malli, jonka tavoitteena oli selventää oppilaan koulutyöhön osallistumisen ja koulupudokkuuden välistä yhteyttä. Mallin mukaan oppilaan koulusta syrjäytyminen tapahtuu hitaasti ja siihen on mahdollista vaikuttaa. Osallistumisen ja samaistumisen malli nähdään syklisenä, jossa oppilaan koulutyöhön osallistuminen aiheuttaa myönteisinä vaikutuksina samaistumista, kuten sitoutumista sekä koulutyön merkityksellisyyden kokemusta ja näin ollen vahvistaa oppilaan kiinnittymistä. Samaistuminen puolestaan lisää osallistumista ja tuottaa myönteistä kierrettä. Kielteinen kierre päinvastoin heikentää oppilaan koulukiinnittymistä ja lisää koulun keskeytyksen riskiä. Mallin mukaan koulukiinnittyminen toimii merkittävänä, koulun keskeyttämistä suojaavana tekijänä. (Finn & Zimmer 2012, 99–102.)

Myös motivaatiotutkimukset, kuten yksilön ja ympäristön yhteensopivuusteoria (the stage-environment fit perspective) (Eccles & Midgley 1989) ja itseohjautuvuusteoria (the self-system process) (Connell & Wellborn 1991) ovat vaikuttaneet koulukiinnittymisen käsitteeseen. Motivaatioteoriat perustuvat ajatukseen yksilön inhimillisten perustarpeiden tyydyttymisen tärkeydestä sekä yksilön ja ympäristön välisen vuorovaikutuksen merkityksestä koulukiinnittymisessä. Motivaatioteoriat kiinnittävät huomiota myös oppilaan koulukiinnittymistä tukevien kouluympäristöjen kehittämiseen. (Wang & Fredrics 2014, 722–724.)

Molemmat tutkimussuuntaukset pitävät koulukiinnittymisen rakentumisessa merkityksellisenä oppilaan ja ympäristön välistä vuorovaikutusta sekä tavoitetta tukea koulukiinnittymistä erilaisin keinoin (Wang & Fredrics 2014, 722–724). Oppilaan kokiessa olevansa arvostettu osa kouluyhteisöä, selviytyvänsä koulunkäynnistään sekä tuntiessaan riittävää itsenäisyyttä koulunkäynnin suhteen, on myös koulukiinnittyminen korkeampaa (Virtanen 2016, 11). Koulukiinnittymisen roolia voidaan näin ollen pitää tärkeänä koulunkäynnin ylläpitämisessä ja koulun keskeyttämisen ennaltaehkäisemisessä (Manzuoli, Pineda-Paez & Vargas 2019, 44–45).

2.1 Koulukiinnittymisen ulottuvuudet

Koulukiinnittymisen vaihtelevista määritelmistä huolimatta, kiinnittyminen jaotellaan useimmiten kolmeen ulottuvuuteen (Fredrics ym. 2004, 60), jotka liittyvät oppilaan oppimiseen, koulukokemuksiin ja motivaatioon (Virtanen & Kuorelahti 2014, 105–106). Yleisimmin oppilaan toimintaa kuvaavaa ulottuvuutta kutsutaan behavioraaliseksi (Fredrics ym. 2004) tai toiminnalliseksi ulottuvuudeksi (Sointu ym. 2017; Virtanen 2016). Oppilaan tunteita peilaavasta ulottuvuudesta käytetään termejä emotionaalinen (Fredrics ym. 2004), affektiivinen (Finn & Zimmer 2012) tai tunneperäinen (Virtanen 2016). Motivaatioon ja itsesäätelyyn liittyvästä koulukiinnittymisen ulottuvuudesta on yleisesti käytössä kognitiivisen ulottuvuuden termi (Fredrics ym. 2004; Finn & Zimmer 2012).

Behavioraalinen ulottuvuus tarkoittaa oppilaan aktiivista osallistumista koulun ja koulumaailman ulkopuolella tapahtuvaan toimintaan (Fredrics ym. 2004, 60). Se kuvastaa oppilaan asianmukaista käytöstä, läsnäoloa ja sinnikkyyttä koulutyötä kohtaan (Virtanen & Kuorelahti 2014, 105–106), ahkeruutta, tottelevaisuutta, tarkkaavaisuutta ja annettujen tehtävien suorittamista (Wang & Eccles 2012, 877). Behavioraalisen ulottuuden nähdään liittyvän suoraan oppimisprosessiin ja sen ajatellaan olevan oppimisen kannalta välttämätöntä, sillä oppiminen ja opiskelu edellyttävät oppilaan läsnäoloa ja osallistumista (Finn & Zimmer 2012, 102–104; Fredrics ym. 2004, 60). Behavioraalisen kiinnittymisen uskotaan edesauttavan myös koulunkäynnin loppuun suorittamista (Fredrics ym. 2004, 60). Näkyvästä toiminnasta johtuen sitä pidetään usein opettajalle helpoiten havaittavana ulottuutena (Järvinen & Sainio 2020, 14).

Emotionaalinen ulottuvuus tarkoittaa oppilaan tunneperäistä kiinnittymistä kouluun (Virtanen 2016, 6). Emotionaalinen kiinnittyminen kuvastaa esimerkiksi oppilaan kouluun liittämistä ajatuksia, hyväksytyksi tulemisen ja yhteenkuuluvuudentunnetta (Finn & Zimmer 2016, 103) sekä mielenkiintoa ja oppimisen iloa (Virtanen 2016, 6). Emotionaalisesti kiinnittynyt oppilas tuntee kuuluvansa kouluyhteisöön, kokee koulun merkitykselliseksi ja näkee koulun tarjoavan välineitä myös koulun ulkopuolisille saavutuksille elämässä. Emotionaalinen kiinnittyminen ei vaikuta koulumenestykseen yhtä merkittävästi kuin muut

ulottuvuudet, mutta sen tasolla on merkitystä muihin kiinnittymisen ulottuvuuksiin ja sitä kautta esimerkiksi opintojen loppuun suorittamiseen (Finn & Zimmer 2012, 103–104).

Kognitiivinen ulottuvuus kuvastaa vaikeiden asioiden oppimiseen tarvittavaa energiaa (Finn & Zimmer 2012, 102), kattaen esimerkiksi oppilaan itsesäätelyyn, motivaatioon, koulunkäynnin arvostamiseen, oppimisstrategioihin ja oppimiseen panostamiseen liittyvää toimintaa (Wang & Beck 2013). Se kertoo oppilaan halusta ponnistella oppimisen eteen (Fredrics ym. 2004, 60), jolloin sen voidaan ajatella myös helpottavan haasteellisempien ja monimutkaisten asioiden oppimista (Finn & Zimmer 2012, 102–104). Kognitiivisen ulottuvuuden määrittely pohjaa erityisesti motivaatiotutkimuksiin (Fredrics ym. 2004, 60).

Edellä esitettyjen kolmen ulottuvuuden lisäksi koulukiinnittymisen ulottuvuutena on esitetty myös sosiaalinen ulottuvuus (Finn & Zimmer 2012, 102, 104; Noble & McGarth 2016, 73), jolla on yhtymäkohtia sekä behavioraaliseen että emotionaaliseen ulottuvuuteen. Sosiaalisella kiinnittymisellä kuvataan oppilaan asianmukaista käytöstä, joka ilmenee esimerkiksi sääntöjen noudattamisena, läsnäolona, oppilaan käymänä positiivisena vuorovaikutuksena opettajien ja luokkakavereiden kanssa sekä ryhmätyöskentely- ja sosiaalisina taitoina, kuten kykyä kuunnella ja neuvotella (Noble & McGarth, 73). Korkea sosiaalinen kiinnittyminen saattaa toimia oppimista helpottavana tekijänä, matala sosiaalinen kiinnittyminen puolestaan häiritä sitä (Finn & Zimmer 2012, 102, 104; Noble & McGarth 2016, 73).

Toisinaan koulukiinnittymisen ulottuvuutena mainitaan myös agenttinen kiinnittyminen. Agenttisella kiinnittymisellä tarkoitetaan oppilaan oppimista ja opetusta koskevaa rakentavaa panosta, esimerkiksi oppilaan opetuksesta antamaa palautetta, opetusta koskevaa mieltymysten tai avun tarpeen esiintuontia. (Reeve & Tseng 2011, 258.)

Skinner ja Pitzer (2012, 23) jaottelevat kiinnittymisen ulottuvuuksien sijasta neljään erilaiseen tasoon. Lapsen ja nuoren kehitystä ja rikosten ennaltaehkäisyä edistävänä tekijä nähdään kiinnittyminen sosiaalisuutta edistäviin instituutioiden, kuten kouluun, perheeseen tai harrastuksiin. Kiinnittyminen kouluun ja

osallistuminen sen toimintaan edesauttaa koulun loppuun suorittamista ja vähentää syrjäytymisen vaaraa. Merkityksellisempänä tasona nähdään kiinnittyminen koululuokkaan ja akateemiseen työhön. Tämä ilmenee oppilaan myönteisenä asenteena ja haluna oppimista kohtaan ja sen voidaankin nähdä toimivan oppilaan koulumenestystä edistävasti ja epäonnistumisia suojaavasti. Opiskeluun kiinnittymisen taso puolestaan kehittää oppilaan akateemisia taitoja oppimisen, selviytymisen ja sinnikkyuden avulla. (Skinner & Pitzer 2012, 23.)

Koulukiinnittymisen ulottuvuuksien ajatellaan olevan joko vastavuoroi- sessa vaikutuksessa toisiinsa, olevan täysin riippumattomia toisistaan tai tietyn ulottuvuuden edeltävän muita. (Wang & Degol 2014, 137–139.) Yleisempien käsitysten mukaan ulottuvuuksien ajatellaan kuitenkin liittyvän toisiinsa ja kiinnittymisen vaihtelevan oppilaan kehityksen, kouluvuosien ja tilanteiden myötä (Finn & Zimmer 2012, 102–105). Tässä tutkimuksessa koulukiinnittymistä käsitellään kolmijakoisen näkemyksen mukaisesti ja ulottuvuuksia nimetään behavioraaliseksi, emotionaaliseksi ja kognitiiviseksi ulottuvuudeksi.

2.2 Koulukiinnittymisen vaikutukset

Koulukiinnittymisellä on merkittäviä vaikutuksia oppilaan koulunkäyntiin ja elämään. Kiinnittymisen vaikutukset voivat ilmetä lapsen ja nuoren elämässä laaja-alaisesti sekä lyhyt- että pitkäkestoisena. Lyhyellä aikavälillä kiinnittymisen vaikutus voi näkyä esimerkiksi oppilaiden oppimisessa ja oppimistuloksissa sekä käyttäytymisessä. Pitkäkestoisimmat vaikutukset saattavat puolestaan näyttäytyä oppilaan akateemisessa menestymisessä, itsetunnossa, motivaatiossa ja tulevaisuuden työelämässä (Kuronen 2010, 201; Lam ym. 2012, 403.) Koulukiinnittyminen vaikuttaa laaja-alaisesti lapsen ja nuoren koulusuoriutumiseen niin akateemisessa, behavioraalissa kuin emotionaalissakin mielessä (Li & Lerner 2011). Huomion kiinnittäminen oppilaan koulukiinnittymiseen mahdollisimman varhaisessa vaiheessa voidaankin nähdä tärkeänä ja monivaikutteisena asiana (Manninen 2018, 98).

Hyvän koulukiinnittymisen on todettu vaikuttavan myönteisesti oppilaan koulumenestykseen (Virtanen 2016, 61), koulunkäynnin merkityksellisyyden ja mielekkyyden kokemuksiin, koulutyöhön sitoutumiseen (Li 2011, 132) ja oppilaan käytökseen sekä tunteisiin (Lam ym. 2012). Koulukiinnittymisen on niin ikään todettu näkyvän myönteisinä vaikutuksina oppilaan vertaissuhteissa (Liem & Martin 2011, 183) ja yleisessä hyvinvoinnissa (Upadyaya & Salmela-Aro 2016, 28.) Hyvin kouluun kiinnittynyt oppilas suorittaa todennäköisemmin koulun loppuun ja jatkaa opintoja peruskoulun jälkeen (Muhonen, Vasalampi, Poikeus, Rasku-Puttonen & Lerkkänen 2016, 121–122). Näin ollen hyvällä koulukiinnittymisellä saattaa olla nuorta suojeleva ja kauaskantoinen vaikutus.

Heikentyneellä koulukiinnittymisellä on sen sijaan todettu monia kielteisiä vaikutuksia. Heikentyneen koulukiinnittymisen on havaittu tuottavan tunnetta kouluyhteisöön kuulumattomuudesta, laskevan oppilaan koulumenestystä, vaikuttavan oppilasta passivoivasti ja lisäävän riskiä koulupudokkuudelle (Finn & Zimmer 2012, 98–99.) Heikentynyt koulukiinnittyminen saattaa näkyä myös oppilaan tylsistymisenä, levottomuutena tai häiriköintinä (Reyes, Brackett, Rivers, White & Salovey 2012, 712) ja sen on todettu olevan yhteydessä myös lisääntyneeseen koulupinnaamiseen (Manzuoli ym. 2019, 35).

Pinnaamisen on puolestaan havaittu ennustavan kielteisiä vaikutuksia niin oppilaan koulukäynnissä kuin koulun ulkopuolisessa elämässä, koska sillä on osoitettu olevan yhteyksiä muun muassa antisosiaaliseen käyttäytymiseen, opintojen keskeyttämiseen, päihde- ja mielenterveysongelmiin, työttömyyteen ja rikollisuuteen. Pinnaaminen näyttää vaikuttavan myös toisten oppilaiden ja opettajien työmoraalia sekä koulun ilmapiiriä heikentävästi (Virtanen & Kuorelahti 2014, 107–108). Pinnaaminen voidaan nähdä osana oppilaan koulusta vetäytymisen prosessia, joka saattaa pahimmillaan johtaa koulun keskeyttämiseen (Finn & Zimmer 2012, 98–99).

Koulukiinnittymisen vaikutukset voidaan näin ollen nähdä moninaisina ja laaja-alaisina. Kiinnittymisen on todettu olevan yhteyksissä moniin myönteisiin mutta myös kielteisiin tekijöihin oppilaan elämässä (Finn & Zimmer 2012, 123–

125.) Koulukiinnittymisen tunnistaminen olisi tärkeää, jotta kiinnittymisen haasteisiin ja sen vaikutuksiin kyettäisiin puuttumaan oikeaan aikaan ja oikealla tavalla (Linnakylä & Malin 2008, 599) sekä ymmärtämään oppilaiden koulukokemusten kompleksiuutta (Fredricks ym. 2004, 61). Oppilaan koulukiinnittymisen merkityksen ymmärtäminen ja edistäminen tulisikin nähdä koulun perustehtäviin liittyvänä asiana (Virtanen 2016, 61).

3 KOULUKIINNITTÄMISEN TUKEMINEN

Oppilaan koulukiinnittyminen muodostuu monista tekijöistä, joihin voidaan osittain vaikuttaa (Virtanen & Kuorelahti 2014, 105–106). Koulukiinnittymisen tukemisessa opettajien, vertaisten ja kodin rooli ovat keskeisessä asemassa (Manninen 2018, 92; Ulmanen 2017, 75–77). Koulukiinnittymiseen liittyvä tutkimus onkin tuottanut oleellista tietoa koulunkäyntiin liittyvistä ongelmista ja lisännyt ymmärrystä koulukiinnittymisen taustatekijöistä ja keinoista, joilla oppilaan koulumenestystä ja koulukiinnittymistä voidaan edistää ja tukea (Wang & Degol 2014). Koulukiinnittymistä tulisi seurata säännöllisesti ja kouluympäristöissä tulisi kiinnittää huomiota sellaisiin tekijöihin, jotka tukevat ja vahvistavat kiinnittymistä jo varhaisista kouluvuosista lähtien (Manninen 2018, 98; Muhonen ym. 2016, 122). Ensimmäisten kouluvuosien kokemuksilla on vaikutusta myöhempiin kouluvuosiin ja siirtymäkohtiin. Alakouluvuosina koetun koulukiinnittymisen ja koulussa viihtymisen on todettu siivittävän oppilasta myös siirtymäkohdissa ja yläkouluvuosina aina jatko-opintoihin saakka (Kuronen 2010, 201; Manninen 2018; 98.)

Virtanen ja Kuorelahti (2014, 106–107) jakavat koulukiinnittymisen taustatekijät ympäristö- ja statustekijöihin. Koulukiinnittymistä tukevana ympäristötekijöinä tarkoitetaan koulunkäyntiä tukevaa ympäristöä ja koulun tarjoamia tukitoimia, kuten perheen ja vertaisten sekä opettajan tukea. Statustekijät liittyvät puolestaan perheen sosioekonomiseen, kulttuuriseen ja koulutukselliseen taustaan, perheen rakenteeseen sekä oppilaan sukupuoleen ja ikään. Taustatekijöistä ympäristötekijät ovat sellaisia, joihin voidaan koulun osalta vaikuttaa ja sitä kautta tukea oppilaan kouluun kiinnittymistä.

Kansainväliset tutkimukset ovat osoittaneet huolta oppilaiden koulukiinnittymisestä (Shernoff, Abdi, Anderson & Csikszentmihalyi 2014, 211). Viime vuosien kotimaiset tutkimukset kertovat puolestaan suomalaisoppilaiden koulukiinnittymisen olevan pääosin myönteistä. Suomalaisoppilaat kokevat koulunkäynnin merkityksellisenä ja koulua käydään mielellään (Manninen 2018, 90; Ol-

lila ym. 2020, 502; Virtanen 2016, 60). Virtasen (2016, 60–61) tutkimus osoitti kuitenkin, että runsaalla viidellä prosentilla suomalaisoppilaista esiintyy korkea koulu-uupumusta ja vaikeuksia behavioraalisessa ja kognitiivisessa koulukiinnittymisessä. Tämän enteiltiin näkyvän koulunkäynnin vaikeuksina myös myöhemmissä opinnoissa. Erityisesti näiden oppilaiden kohdalla koulukiinnittymisen tukeminen tulisi nähdä tärkeänä. Myös Mannisen (2018, 17) tutkimuksen mukaan heikosti kouluun kiinnittyneiden oppilaiden tunnistaminen on tärkeää, jotta tilanteeseen kyetään puuttumaan varhaisessa vaiheessa ja tarjoamaan oppilaan tarvitsemaa yksilöllistä tukea.

Tutkimusten pohjalta tiedetään, että koulukiinnittymisessä esiintyy tilanteisiin (Pöysä 2020), kouluvuosiin (Ulmanen 2017, 76; Virtanen 2016, 60) ja sukupuoleen liittyvää vaihtelua (Pöysä 2020, 61; Virtanen 2016, 60). Pöysän (2020, 61) tutkimus osoitti, että kiinnittyminen ei ole samalla tasolla jatkuvasti, vaan vaihtelee oppituntien välillä. Ulmanen (2017, 76) ja Virtasen (2016, 60) tutkimukset puolestaan kertoivat koulukiinnittymisen heikkenevän opintojen edetessä. Ulmanen (2017, 76) tutkimuksen mukaan huomiota tulisikin kiinnittää varsinkin siirtymäkohtiin, jolloin oppilas kohtaa koulunkäynnissään ja sosiaalisessa ympäristössään monia muutoksia. Tulokset osoittivat, että oppilas toisaalta haluaa ja kykenee näissä kohdin selviytymään itsenäisemmin koulunkäyntiin liittyvissä asioissa, mutta toisaalta tarvitsee ja kaipaa aikuisen tukea. Tämä haastaakin opettajia pohtimaan, miten oppilaan muuttuvaan koulukiinnittymiseen ja tarpeisiin voitaisiin pedagogisin ratkaisuin vastata. Pöysän (2020, 61) ja Virtasen (2016, 60) tutkimukset osoittivat tyttöjen kiinnittyvän kouluun hieman poikia paremmin. Niin ikään Mannisen (2018, 92) tutkimus osoitti tyttöjen viihtyvän peruskoulussa poikia paremmin.

Tutkimusten pohjalta avainasemaan koulukiinnittymisen tukemisessa näyttävät nousevan opettajilta, vanhemmilta ja vertaisilta saatu tuki, myönteiset odotukset ja huolenpito (Manninen 2018, 93; Virtanen & Kuorelahti 2014, 106).

3.1 Opettaja-oppilassuhde ja koulunkäynti

Opettajan ja oppilaan välistä suhdetta voidaan pitää merkityksellisenä tekijänä oppilaan koulukiinnittymisessä (Manninen 2018, 95; Muhonen ym. 2016, 120; Noble & McGrath 2016, 49). Oppilaan kouluun liittyvissä muistoissa opettajan persoonaan kohdistuvat muistot esiintyvät useimmiten voimakkaimpina (Sinkkonen 2020, 236) ja koulun aikuissuhteilla on todettu olevan merkitystä niin oppilaan koulumenestyksen, luottamuksen kuin kouluviihtyvyyden osalta (Kiilakoski 2016, 40). Muhosen ym. (2016) ja Ulmasen (2017) tutkimustulosten mukaan opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen edistäminen vaikuttaisi tukevan erityisesti oppilaan emotionaalista ja kognitiivista koulukiinnittymistä. Virtasen (2016, 61) tutkimus osoitti opettaja-oppilassuhteen laatuun, esimerkiksi tunnetukseen ja oppimisen tukeen panostamisen toimivan vahvana koulukiinnittymistä tukevana keinona ja vaikuttavan myös behavioraaliseen kiinnittymiseen.

Ulmasen (2017, 62) tutkimuksen mukaan opettajan tavalla kohdata oppilaat, näyttäisi olevan vaikutusta oppilaan koulutyöhön kohdistamiin asenteisiin ja tunteisiin mutta myös oppilaiden väliseen vuorovaikutukseen koulupolun eri vaiheissa. Myös Leskisenoja (2016, 196) on tutkimuksessaan todennut opettajan roolin olevan merkityksellinen oppilaan koulussa viihtymisen ja kouluun kohdistamien myönteisten tunteiden kohdalla. Mannisen (2018, 90) tutkimuksen mukaan hyvään opettaja-oppilassuhteeseen kuuluu olennaisesti oppilaan kohtaamiseen liittyvä vuorovaikutus sekä opettajan oppilaalle antama rakentava ja kannustava palaute.

Myönteisen opettaja-oppilassuhteen on todettu Muhosen ym. (2016, 122) mukaan tukevan myös oppilaan kokemaa koulutyön merkityksellisyyttä ja opiskelumotivaatiota, joiden ylläpitoon tulisi kiinnittää koulupolun siirtymävaiheiden yhteydessä erityistä huomiota. Myös Noble & McGrath (2016, 9) toteavat oppilaiden kokemuksen opettajan hyväksynnästä ja huolenpidosta lisäävän oppilaan itsevarmuuden tunnetta, motivaatiota ja kiinnittymistä oppimiseen. Niin ikään Harju-Luukkainen & Sandberg (2017, 32) sekä Virtanen (2016, 61) esittävät opettajan myönteisen suhtautumisen tukevan oppilaan parempaa koulumenes-

tystä ja tunnetta hyväksytyksi tulemisesta. Ulmasen (2017, 122) tutkimuksen perusteella lämpimän ja myönteisen opettaja-oppilassuhteen on todettu vaikuttavan myös oppilaiden korkeampiin tulevaisuuden opiskelusuunnitelmiin ja pyrkimykseen. Opettaja-oppilassuhteella voidaan näin ollen nähdä olevan kauaskantoisia vaikutuksia oppilaan tulevaisuudenkin kannalta.

Muhosen ym. (2016, 120) tutkimuksen perusteella ristiriitaisuuksia ja kielteisiä tunteita sisältävä opettaja-oppilassuhde näyttäisi heikentävän kouluun kiinnittymistä. Mäki-Havulinnan (2018, 123–124) tutkimus osoitti ristiriitatilanteiden olevan osa koulun arkea mutta niiden yhteydessä opettajan oppilasta kunnioittavan, rauhallisen, rohkean ja huumorintajuksen lähestymisen edistävän opettaja-oppilas vuorovaikutussuhdetta. Niin ikään Ulmasen (2017, 51) tutkimuksessa todettiin opettajan ja oppilaan välisissä ristiriitatilanteissa opettajan oppilasta halventavan käytöksen heikentävän oppilaan koulutyön merkityksellisyden kokemusta sekä ärsyttävän oppilasta asiattomaan käytökseen.

Opettajan taito kuunnella ja kannustaa oppilaita sekä kohdata heidät yksilöinä vaikuttaa Mäki-Havulinnan (2017, 124) mukaan vuorovaikutussuhdetta edistävästi ja koulukiinnittymistä tukevasti. Ulmasen (2017, 76) tutkimus osoitti onnistuneen vuorovaikutussuhteen edellyttävän niin ikään opettajan kiinnostusta oppilaiden asioita kohtaan sekä oppilaiden oikeudenmukaista ja kunnioitettavaa kohtelua. Oppilaita osallistavat ja oppilaan taitotason huomioivat opetusmenetelmät, vuorovaikutuksellisuuden sallivat oppimisympäristöt sekä mahdollisuudet osallistua omaa koulunkäyntiä koskevaan päätöksentekoon tukivat Ulmasen (2017, 76) mukaan koulukiinnittymistä, edistämällä oppilaan autonomian tunteita ja koulunkäynnin merkityksellisyden kokemusta. Opettajalta nämä kuitenkin vaatii ammattitaitoa ja oppilastuntemusta sekä turvallisen oppimisympäristön mahdollistamista. Manninen (2018, 99–101) totesi tutkimuksessaan, että oppimistilanteiden suunnittelussa ja toteutuksessa tulisi huomioida niiden yhteydet oppilaille merkityksellisiin ja arkipäiväisiin asioihin, jolloin koulunkäynti koettaisiin mielekkäämpänä ja kiinnittyminen vahvempana. Oppilai-

den toiveita kuuntelemalla ja ottamalla heidät mukaan koulun toimintaan voidaan lisätä kouluyhteisöön kuulumisen tunnetta, joka puolestaan on koulukiinnittymistä vahvistava vaikutus.

Tilannesidonnaisen koulukiinnittymisen todettiin Pöysän (2020, 60–61) tutkimuksessa olevan vahvempaa ei-akateemisissa aineissa, jonka vuoksi huomiota tulisikin kiinnittää erityisesti opettajan tarjoamaan tukeen akateemisissa aineissa. Opettajan tarjoama vahva tunnetuki, esimerkiksi erilaisten oppijoiden huomiointi sekä myönteinen ja kannustava ilmapiiri vaikuttivat myönteisesti tilannesidonnaiseen emotionaaliseen kiinnittymiseen, kun puolestaan selkeästi organisoitu opetus behavioraaliseen ja kognitiiviseen kiinnittymiseen. Virtasen (2016, 60–61) tutkimus puolestaan osoitti opettajan tarjoaman tunnetuen vaikuttavan myös oppilaan behavioraalista koulukiinnittymistä vahvistavasti, joka puolestaan vaikutti luvattomia poissaoloja vähentävänä tekijänä. Mäki-Havulinna (2018, 124) tutkimuksen perusteella opettajan välittämällä kiireettömällä, kuuntelevalla ja keskustelevalle ilmapiirillä sekä selkeällä opetuksen struktuurilla ja oppilaan kokemilla vaikutusmahdollisuuksilla vaikuttaa olevan oppilaiden opiskeluintoa lisäävä vaikutus.

Kiilakosken (2016, 40) mukaan opettajan pedagoginen pätevyys, ennustettavan opetuksen ja työrauhan turvaamisen myötä voidaan vaikuttaa myönteisesti oppilaiden kokemaan turvallisuuden tunteeseen. Kiilakoski (2016, 40) toteaa oppilaiden toivovan opettajan olevan myönteinen ja rento mutta myös sopivasti kuria ylläpitävä. Pelkästään kurinpitoon keskittyvän opettajan oppilaat sen sijaan kokivat synnyttävän turvattomuutta ja haasteita opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa.

Opettajan tarjoaman tunnetuen lisäksi Virtanen (2016, 60–61) on todennut myös yksilöllisellä oppimisen tuella olevan koulukiinnittymistä tukeva merkitys. Myös Mäki-Havulinna (2018, 123) tuo esille yksilöllisen oppimisen tuen merkityksen. Muhosen ym. (2016, 119) tutkimus osoitti oppilaan saaman yksilöllisen tuen määrän vaikuttavan opettaja-oppilassuhteen laatuun opettajien kokiessa enemmän ristiriitaisuuksia ja kielteisiä tunteita opettaessaan keskimääräistä

enemmän tukea tarvitsevia ja päinvastoin. Opettaja-oppilassuhteensa he kuitenkin arvioivat yhtä lämpimäksi oppilaan saaman yksilöllisen tuen määrästä huolimatta.

Manninen (2018, 95–99) ja Pelkonen & Virtanen (2021, 74–76) nostavat esille myös moniammatillisen yhteistyön merkityksen oppilaan kouluviihtyvyyden, koulukiinnittymisen ja poissaolojen ehkäisyn kannalta. Samanaikaisopettajuuteen ja yhteistyöhön, esimerkiksi erityisopetuksen ja oppilashuollon kanssa tulisi harjaantua jo opettajaopinnoista lähtien. Moniammatillisen yhteistyön tavoitteiden ja työnjaon tulisi olla selkeää, tapaamisten säännöllisiä sekä tiedonkulun tehokasta. Tämä edellyttää myös riittävien resurssien turvaamista. Opettajat toivovat enemmän valmiuksia tukea tarvitsevien oppilaiden tunnistamiseen ja psyykkisesti oireilevien oppilaiden ja heidän perheidensä kohtaamiseen. Oppilaan tarpeiden syvällisen ymmärtämisen ja ennakoivien sekä hyvin koordinoitujen tukitoimien kautta kyetään oppilaita tukemaan tehokkaasti ja oikea-aikaisesti.

Opettaja-oppilassuhteen kehittyminen vie Muhosen ym. (2016, 120–121) mukaan aikaa ja vaatii opettajan sitoutumista sekä halua myönteisen suhteen luomiseen ja ylläpitämiseen. Suomalainen peruskoulujärjestelmä, jossa luokanopettaja alakouluvuosien aikana vastaa pääosin oman luokkansa opetuksesta, mahdollistaa opettaja-oppilas vuorovaikutussuhteen edistämisen eri tavoin kuin yläkoulu, jossa opettajat opettavat monia eri ryhmiä ja oppilaita. Sinkkosen (2020, 232–236) mukaan samaa ryhmää opetettaessa oppilaat ja ryhmän toimintatavat tulevat opettajalle tutuiksi. Tällaisessa tilanteessa opettaja huomaa herkemmin myös lapsen käytöksessä tapahtuvat muutokset. Virtasen (2016, 61) mukaan opettaja-oppilassuhteen laatuun, tunnetukeen ja oppimisen tukeen panostaminen toimivat merkityksellisinä oppilaan koulukiinnittymistä tukevinä tekijöinä ja ne tulisikin nähdä koko koulun yhteisenä ja kouluarkeen olennaisesti liittyvinä asioina. Pelkonen ja Virtanen (2021, 74–75) peräänkuuluttavat opettajille tarjottavan täydennyskoulutuksen merkitystä luokan ja koulun yhteisen ilmapiirin, ratkaisukeskeisten, positiiviseen pedagogiikkaan ja hyvinvointiopetukseen pohjautuvien työskentelytapojen osalta, opettajien työhyvinvointia ja jaksamista unohtamatta.

3.2 Vertaissuhteet

Vertaissuhteita ja vertaisilta saatua tukea voidaan pitää yhtenä tärkeimmistä kouluhyvinvointia, kouluiloa ja koulukiinnittymistä edistävästä tekijöistä (Lam ym. 2012, 403; Leskisenoja 2016, 196; Virtanen 2016, 60; Väливаara, Paakari, Aro & Torppa 2018, 16). Janhusen (2013, 95) tutkimus osoitti, että vertaissuhteet voivat parhaimmillaan vaikuttaa myönteisesti niin koulunkäynnin mielekkyyteen kuin luokan ja koko kouluyhteisönkin ilmapiiriin. Myös Ulmasen (2017, 46, 75) tutkimuksessa vuorovaikutuksen ja vertaisilta saadun tuen todettiin lisäävän koulutyön merkityksellisyyden kokemusta, yhteenkuuluvuuden tunnetta ja oppimisen oloa.

Toisaalta vertaissuhteiden on koettu toisinaan haastavan oppilaan kouluasennetta tai koulun merkityksellisyyden näkemistä (Harinen & Halme 2012, 54). Janhusen (2013, 95) tutkimus osoitti myönteisten vaikutusten ohella, vertaissuhteiden voivan myös heikentää koulussa viihtymistä ja kouluun kiinnittymistä. Tämä saattaa ilmetä vertaissuhteissa omaksuttuina ja hyväksytyinä kielteisinä toimintamalleina. Pajun (2016, 81–88) mukaan vertaissuhteissa saatetaan oppilaalta odottaa tietynlaista roolin omaksumista, joka voi toisinaan liittyä negatiiviseen asenteeseen koulua kohtaan.

Ollilan ym. (2020, 502) tutkimus osoitti subjektiivisen kouluyhteisöaseman, eli oppilaan omaan käsityksen sosiaalisesta asemastaan, olevan yhteydessä koulukiinnittymiseen. Tutkimuksen mukaan oppilaan kokema korkea kouluyhteisöasema vahvistaa kouluun kiinnittymistä, kun puolestaan heikoksi tai erittäin korkeaksi koettu asema koulussa vaikuttaa kiinnittymistä heikentävästi. Erittäin korkeaksi koettu kouluyhteisöasema kuvastaa tutkimuksen mukaan vertaispiireissään varsin suosittuina pidettyjä nuoria, joiden koulukiinnittyminen on kuitenkin heikompaa kuin matalamman aseman omaavilla vertaisilla.

Janhunen (2013, 96) toteaa oppilaan tunteen porukkaan kuulumisesta tärkeäksi ja yksinjäämisen puolestaan heikentävän koulussa viihtymistä ja kouluun kiinnittymistä. Yksinjäämisen pahimpana seurauksena nähdään altistuminen kiusaamiselle. Myös Kuronen (2010, 202) toteaa koulukiusaamisen varjostavan

oppilaan koulukiinnittymistä. Ollilan ym. (2020, 504) tutkimuksen mukaan oppilaan tunne vertaisryhmässä hyväksytyksi tulemisesta ja joukkoon kuulumisesta on olennainen koulukiinnittymistä ylläpitävä tekijä. Antonopoulou, Chaidemenou ja Kouvava (2019, 339) osoittavat vertaisten hyväksynnän vahvistavan koulukiinnittymisen lisäksi myös oppilaan itsetuntoa. Liem ja Martin (2011, 183) ovat todenneet oppilaan vertaissuhteiden niin samaa kuin eri sukupuolta oleviin kavereihin lisäävän koulumenestystä ja itsetuntoa.

Kouluyhteisöissä on tärkeää ymmärtää vertaissuhteiden merkitys lapsen ja nuoren koulunkäynnin kannalta. Opettajien mahdollisuuksiin tukea vertaissuhteita ja mahdollistaa ne koulutyön voimavaraksi tulisi kiinnittää huomiota. Keinojen löytäminen oppilaiden keskinäisen työskentelyn ja vertaistuen edistämiseen, esimerkiksi oppiaineinesisällöissä, mahdollistaisi myös koulutyötä koskevien myönteisten tuntemusten ja asenteiden välittymisen (Ulmanen 2017, 75). Manninen (2018, 95) toteaa oppilaan sosioemotionaalisen kompetenssin olevan yhteydessä koulukiinnittymiseen, jonka vuoksi oppilaiden sosiaalisten taitojen kehittäminen tulisi olla olennainen osa kouluarkea. Tunne- ja vuorovaikutustaitojen vahvistamiseen tulisi kiinnittää huomiota jo varhaisista kouluvuosista lähtien. Myös Pelkonen & Virtanen (2021, 74) toteavat, että suomalaisissa peruskouluissa tulisi panostaa nykyistä enemmän oppilaiden itsetunnon ja sosiaalisten taitojen vahvistamiseen sekä psyykkisen ominaisuuden työstämiseen, jolloin oppilaan valmiudet erilaisista tilanteista selviytymiseen vahvistuisivat.

Ollila ym. (2020, 504) mukaan on erityisen tärkeää, että myös matalassa sosiaalisessa asemassa olevat lapset saataisiin kouluissa tuntemaan yhteenkuuluvuuden tunnetta ja välittämistä. Kouluissa on panostettava erityisesti näiden riskeissä olevien nuorten tunnistamiseen ja varhaiseen tukemiseen.

3.3 Kodin ja koulun yhteistyö ja perheen tuki

Kodin ja koulun välisellä yhteistyöllä on merkittävä rooli oppilaan kokonaisvaltaisessa koulukiinnittymisen tukemisessa. Yhteydenpito oppilaan vanhempiin vahvistaa oppilastuntemusta ja helpottaa opetuksen suunnittelua ja toteutusta.

Huoltajille yhteistyö tuo puolestaan toisinaan kaivattuakin tietoa lapsen kehityksestä ja edistymisestä ja näin ollen tarjoaa avaimia lapsen tukemiseen myös kotona (Leino 2009, 196; Ulmanen 2017, 77). Harju-Luukkaisen & Sandbergin (2017, 34) mukaan perheet toivovat opettajilta tasaveroista kasvatuskumppanuutta, vanhempien asiantuntijuuden huomioimista ja ymmärrystä sekä toimivaa tiedonjakoa. Matalan yhteydenottokynnyksen mahdollistamalla sekä avoimella ja välittömällä olemuksella opettaja luo pohjaa myönteiselle kodin ja koulun väliselle yhteydenpidolle (Leino 2009, 195–196). Janhusen (2013, 94–95) tutkimuksen mukaan lapset ja nuoret toivovat yhteistyön painottuvan ongelmien sijaan lapsen voimavaroihin ja vahvuuksiin. Tutkimus osoitti lasten ja nuorten pitävän koulun ja kodinvälistä yhteistyötä tärkeänä.

Vanhempien koulunkäyntiin liittyvällä asenteilla, tuella ja odotuksilla on merkittävä vaikutus oppilaan koulukiinnittymiseen (Ulmanen 2017, 77). Virtanen (2016, 60) toteaa vanhempien tarjoaman koulunkäynnin tuen vaikuttavan myönteisesti erityisesti behavioraaliseen koulukiinnittymiseen. Janhusen (2013, 94–95) mukaan koti ja perhe toimivat tärkeänä turvaverkostona, jonka tarjoama turva tai turvattomuus on nähtävissä myös koulussa. Vanhempien kiinnostus, kannustus ja läsnäolo lapsen koulunkäyntiin liittyvissä asioissa ovat tärkeitä koulunkäyntiä tukevia tekijöitä. Lapset kaipaavat vanhempien välittämistä kouluun liittyvissä asioissa, vaikka toisinaan viestittäisivätkin päinvastaista. Näin ollen vanhempien koulunkäyntiin liittyvää taustatukeva voidaan pitää merkityksellisenä oppilaan koulunkäyntiä sujuvoittavana ja suojaavana tekijänä.

Kiiskelän, Tuomaalan, Aunolan, Lerkkasen ja Kiurun (2015, 358–361) tutkimuksessa tutkittiin vanhemmuustyylien ja ohjauskäytänteiden vaikutusta koulukiinnittymiseen. Vanhempien kasvatustyyleistä lämpimyydellä, erityisesti äidin osalta, osoittautui olevan myönteisiä vaikutuksia lapsen emotionaaliseen koulukiinnittymiseen. Lapsen tukeminen itsenäiseen koulutehtävien suorittamiseen ja vähäisten rajojen asettaminen vahvistivat emotionaalisen kiinnittymisen lisäksi myös kognitiivista koulukiinnittymistä. Tutkimuksen pohjalta voidaan todeta, että vanhempien koulunkäyntiin liittyviä ohjauskäytänteitä tukemalla, voidaan edistää lasten kouluun kiinnittymistä.

Kielteisimmin kouluun suhtautuneiden oppilaiden taustalla löytyy Ollilan ym. (2020, 502–504) mukaan yhteyksiä perhetaustaan. Perheen sosiaalinen huono-osaisuus, lapsen ja nuoren kasvuolosuhteiden, perheen tarjoaman koulunkoulunkäyntiin liittyvän tuen sekä vanhempien koulutustaustan todettiin olevan yhteydessä koulukiinnittymiseen. Kasvuolosuhteet ja kodista saadut vaikutteet saattavatkin muokata kouluun kiinnittymistä jo varhaisista kouluvuosista lähtien, joka myös osaltaan vaikuttaa oppilaan mahdollisuuksiin sopeutua kouluun sen toimintakulttuuriin. Pelkonen & Virtanen (2021, 74) toteavat, että kouluissa tulisi oppilaan vanhempien hyvinvoinnin merkitys ymmärtää nykyistä paremmin ja lisätä rohkeutta ottaa asia puheeksi oppilaan asioista keskustellessa. Vanhempien olisi myös hyvä saada opastusta oppilaan tukemiseen ja tietoa auttavista tahoista.

Manninen (2018, 99) toteaa vanhempien lapsensa koulunkäyntiin kohdistamalla kiinnostuksella ja kodin tuella olevan kiistaton merkitys oppilaan koulussa viihtymiselle ja koulukiinnittymiselle. Mannisen (2018, 99) mukaan kodin tuella on tärkeä rooli myös koulun opetus- ja kasvatustyön onnistumisen kannalta. Myönteisen kodin ja koulunvälisen yhteistyön ymmärtäminen, sen rakentaminen ja ylläpitäminen ovat asioita, joihin tulisi kiinnittää huomiota jo opettajan koulutuksesta lähtien ja panostaa myös opettajien täydennyskoulutusten kautta.

Oppilaan koulukiinnittymisen merkityksen ymmärtäminen ja sen kokonaisvaltainen tukeminen eivät ole merkityksettömiä asioita. Tunnistamalla oppilaat, joilla esiintyy haasteita koulukiinnittymisessä sekä tukemalla heidän kiinnittymistään tehokkaasti ja oikeaan aikaan, voidaan vaikuttaa pitkälle oppilaan tulevaisuuteen.

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää luokanopettajien käsityksiä 5.-6.-luokkalaisten oppilaiden koulukiinnittymisestä ja keinoista, joilla opettaja voi oppilaiden koulukiinnittymistä tukea. Tutkimusta ohjaavat tutkimuskysymykset ovat:

1. Millaisia käsityksiä opettajilla on 5.-6.-luokkalaisten oppilaiden koulukiinnittymisestä?
2. Millaisia keinoja opettajilla on 5.-6.-luokkalaisten oppilaiden koulukiinnittymisen tukemiseksi?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää luokanopettajien käsityksiä alakouluikäisen oppilaan koulukiinnittymisestä ja keinoista, joilla opettaja voi alakouluikäisen oppilaan koulukiinnittymistä tukea. Tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena. Tutkimuksen kohderyhmänä toimi 5.-6.-luokkaa opettavat luokanopettajat, joilta tutkimusaineisto kerättiin teemahaastatteluiden avulla. Tutkimusaineiston analysointiin käytettiin teoriaohjaavaa sisällönanalyysia. Tässä luvussa esitellään tutkimuksen toteutusta tutkimusotteen, tutkimukseen osallistujien, aineistonkeruun ja analysoinnin sekä eettisten ja luotettavuuteen liittyviä asioiden osalta.

5.1 Tutkimusote

Tämä tutkimus on toteutettu laadullisena tutkimuksena. Laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus perustuu eksistentiaalis-fenomenologis-hermeneuttiseen tieteenfilosofiaan (Metsämuuronen 2006, 208) ja siinä ollaan yleensä kiinnostuneita ihmisestä ja hänen elämysmaailmastaan (Varto 1992, 23) eli niin sanotun todellisen elämän kuvaamisesta (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2014, 161). Tutkimusmenetelmänä laadullista tutkimusta voidaan pitää joustavana, sillä se mahdollistaa tutkijalle monipuolisia tapoja toteuttaa tutkimusta (Eskola & Suoranta 2008, 20). Laadullista tutkimusta voidaankin pitää sateenvarjomaisena terminä erilaisille laadullisille tutkimuksille, jonka vuoksi sen selkeä määrittelemine tai rajaaminen on haasteellista (Tuomi & Sarajärvi 2018, 13).

Laadullisen tutkimuksen kautta pyritään esimerkiksi jonkin ilmiön tai tapahtuman kuvaamiseen, tietyn toiminnan ymmärtämiseen tai teoreettiseen tulkinnan antamiseen. Laadullisen tutkimuksen kohderyhmä onkin usein sellainen, joka omaa tutkittavasta asiasta tai ilmiöstä aikaisempaa kokemusta tai tietoa (Tuomi & Sarajärvi 2018, 98) ja aineisto kootaan usein luonnollisissa ja todellisissa tilanteissa, eli lähellä tutkittavia (Hirsjärvi ym. 2014, 164).

Kiviniemi (2018, 73–74) kuvaa laadullisen tutkimuksen luonnetta prosessi-
maiseksi, jolloin tutkimuksen eri vaiheet elävät ja muotoutuvat tutkimuksen
myötä. Myös tässä tutkimuksessa tutkimuskysymykset ja aineistonkeruuta kos-
kevat valinnat ovat jäsentyneet tutkimuksen edetessä. Kiviniemen (2018, 73, 77–
79) mukaan laadullista tutkimusta voidaan pitää myös eräänlaisena oppimista-
pahtumana, jossa tutkijan tietoisuus ja ymmärrys tutkittavaa asiaa tai ilmiötä
kohtaan syvenee ja laajenee tutkimuksen etenemisen myötä. Laadullista tutki-
musta leimaa vähitellen tapahtuva tutkittavan asian käsitteellistäminen mutta
tästä huolimatta tutkijan teoreettiset näkökulmat ja tutkimuksen edetessä tapah-
tuva tutkittavan asian käsitteellistyminen ohjaavat osaltaan tutkimuksen kulkua.
Laadullisessa tutkimuksessa tutkija käy ikään kuin vuoropuhelua teoreettisten
näkökulmien ja tutkimusaineistosta nousevien näkemysten välillä. Tutkijan on-
kin laadullista tutkimusta tehdessään kiinnitettävä erityistä huomiota tutkitta-
van asian ja tulkinnan rajaamiseen, jotta tutkimuksesta muotoutuisi lopulta yh-
tenäinen tuotos.

Laadullisessa tutkimuksessa aineistoa voidaan kerätä määrällistä tutki-
musta vähemmän mutta kerätty aineisto pyritään analysoimaan mahdollisim-
man syvästi ja perusteellisesti (Eskola & Suoranta 2008, 18). Laadullinen tutki-
mus mahdollistaa erilaisten aineistonkeruumenetelmien käytön, jotka vievät tut-
kijan lähelle tutkittavia ja tuovat tutkittavien näkökulmat esiin (Hirsjärvi ym.
2014, 164). Tutkijan asemaa voidaankin pitää keskeisenä laadullisessa tutkimuk-
sessa (Kiviniemi 2018, 73–74).

Laadullinen tutkimusraportti voidaan jäsentää perinteisen tutkimusrapor-
tin mukaan, edeten johdannosta, teoriaan, tutkimuskysymyksiin, tutkimuksen
toteutukseen, tuloksiin ja pohdintaan mutta se voi painottua myös aineistoläh-
töisempään rakenteeseen. Tässä tutkimuksessa raportti myötäilee perinteistä tut-
kimusraporttia. Laadullisen tutkimuksen lopullinen tuotos on kuitenkin aina tut-
kijan tulkinnan tulosta, jolloin sitä voidaan pitää vajavaisena, ehdollisena ja yk-
siipuolisena käsityksenä tutkittavasta ilmiöstä. Laadullisessa tutkimuksessa tut-

kija tulisi kuitenkin osoittaa hahmottaneensa johdonmukainen käsitys tutkittavasta asiasta ja tekemistään tulkinnoista sekä perustella, miten hän on tekemiinsä tulkintoihin päätenyt. (Kiviniemi 2018, 86–86.)

5.2 Tutkimukseen osallistujat

Tähän tutkimukseen osallistui seitsemän 5.-6.-luokkaa opettavaa luokanopettajaa Pohjanmaan alueelta. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää luokanopettajien käsityksiä alakouluikäisen oppilaan koulukiinnittymisestä ja sen tukemisesta, joten luokanopettajien valikoituminen tutkimuksen kohderyhmäksi nähtiin tutkimuksen tarkoituksen kannalta luonnollisena ja oleellisena. Kohderyhmä tarkentui 5.-6.-luokkaa opettaviin luokanopettajiin, koska koulukiinnittymisen on todettu heikkenevän kouluvuosien edetessä ja sen tukeminen on nähty merkityksellisenä erityisesti kouluvuosien siirtymäkohdissa (Ulmanen 2017, 76, Virtanen 2016, 60). 5.-6.-luokkaa opettaville luokanopettajille koulukiinnittymisen haasteiden arveltiin myös näyttäytyvän alakoulun alkuvuosia selkeämmin.

Tutkimukseen osallistujia lähdettiin kartoittamaan syksyllä 2021, lähestymällä Pohjanmaan alueen suomenkielisten peruskoulujen rehtoreita sähköpostitse. Sähköpostissa esiteltiin lyhyesti tutkimusaihe, tutkimuksen tarkoitus, kohderyhmä ja aineistonkeruumenetelmä. Yhteensä neljästä koulusta rehtorit ilmaisivat mielenkiintoa kyseistä Pro gradu -tutkielmaa koskien ja välittivät asiaa eteenpäin luokanopettajille opettajankokouksissaan. Kyseisistä neljästä koulusta yhteensä yhdeksän opettajaa ilmoitti halukkuutensa osallistua tutkimukseen ja kyseisten opettajien yhteystiedot välittyivät tutkijalle rehtoreiden kautta. Tämän jälkeen, joulukuulla 2021, aloitettiin asianmukaiset tutkimuslupaprosessit tutkimukseen osallistuvien kuntien/kaupunkien ohjeiden mukaisesti. Tutkimuslupaprosessien päätyttyä tammikuulla 2022, haastatteluajoista sovittiin henkilökohtaisesti tutkimukseen osallistuvien luokanopettajien kanssa. Haastattelua koskeva saatekirje (Liite 1.) ja tietosuojailmoitus (Liite 2.) toimitettiin opettajille samassa yhteydessä. Tässä vaiheessa yksi opettajaa perui osallistumisensa vallitsevan koronapandemian aiheuttamaan ylimääräisen työkuormituksen vuoksi ja

yksi opettaja jätti vastaamatta tutkijan viestiin. Tutkimukseen osallistui lopulta seitsemän opettajaa neljästä peruskoulusta helmi-huhtikuun 2022 välisenä aikana.

5.3 Tutkimusaineiston keruu

Tutkimusaineisto kerättiin puolistrukturoidun teemahaastattelun avulla. Haastatteluissa käytettiin ennalta mietittyä teemahaastattelurunkoa (Liite 3.), joka on puolistrukturoidulle haastattelulle ominaista (Metsämuuronen 2006, 208, 235). Haastattelua voidaan pitää laadulliseen tutkimukseen soveltuvana, keskustelunomaisena tilanteena, jossa pyritään selvittämään tutkittavien käsityksiä tutkimusaiheeseen liittyen, mutta haastattelua suunniteltaessa on kuitenkin huomioitava sen soveltuvuus tutkimuksen tarkoitukseen ja tutkimuskysymyksiin (Eskola, Lätti & Vastamäki 2018, 27–28). Tässä tutkimuksessa teemahaastatteluun päädyttiin tutkimuskysymyksistä ja teoreettisesta osuudesta nousseiden teemojen perusteella.

Teemahaastattelun etuna voidaan pitää mahdollisuutta valita haastateltaviksi sellaisia henkilöitä, jotka omaavat kokemusta ja tietoa tutkittavasta ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 86). Tässä tutkimuksessa haluttiin selvittää luokanopettajien kokemuksia koulukiinnittymisestä ja kerätä tietoa sellaisilta henkilöiltä, joiden arjessa koulukiinnittyminen ja sen tukeminen näyttäytyvät.

Teemahaastattelu etenee tutkijan ennalta valitsemien, tutkimustehtävien kannalta oleellisten teemojen mukaisesti ja näihin liittyvien tarkentavien kysymysten pohjalta. Teemat voivat pohjata esimerkiksi tutkimuksen teoreettiseen osioon, mutta teemojen ja tutkijan ei tulisi kuitenkaan liiaksi ohjata keskustelua, vaan haastateltavalle tulisi antaa vapaus puhua. (Eskola, Lätti & Vastamäki 2018, 29–30, 41, 45.) Tässä tutkimuksessa haastattelurungon teemat valikoituvat tutkimuksen teoreettisessa osuudessa keskeisiksi osoittautuneista teemoista (koulukiinnittymisen käsite, opettajan ja oppilaan välinen suhde, vertaissuhteet sekä kodin ja koulun välinen yhteistyö).

Haastatteluteemojen toimivuutta ja haastattelurungon selvyyttä kannattaa ennen varsinaisia haastatteluja testata koehaastattelun avulla (Hirsjärvi ym. 2014, 211). Tämän tutkimuksen yhteydessä koehaastattelu toteutettiin helmikuun 2022 alussa ja sen myötä haastattelurunkoa muokattiin selkeämmäksi. Haastatteluteemat todettiin koehaastattelun perusteella toimiviksi. Haastattelussa pyritään saamaan mahdollisimman paljon tietoa halutusta asiasta, jonka vuoksi on perusteltua ja suositeltavaa antaa haastateltaville aiheet etukäteen (Tuomi & Sarajärvi 2018, 86). Haastattelun aihetta ja teemoja esiteltiin pääpiirteittäin haastateltaville lähetyssä saatekirjeessä.

Haastattelua voidaan pitää juostavana aineistonkeruumenetelmänä, sillä haastattelijalla on mahdollisuus toistaa kysymys, oikaista väärinkäsityksiä, tarkentaa ja syventää vastauksia ja käydä keskustelua haastateltavan kanssa. Kysymykset voidaan myös esittää siinä järjestyksessä kuin tutkija katsoo aiheelliseksi. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 85.) Tutkijan tulisi myös pysyä mahdollisimman neutraalissa roolissa tutkittavia haastatellessaan (Ruusuvuori & Tiittula 2017, 68–69). Haastateltaville annettiin mahdollisuus puhua vapaasti aiheesta, tutkijan esittäessä tarkentavia ja syventäviä kysymyksiä. Tutkijan neutraaliin roolin pyrittiin mahdollistamalla haastateltaville vapaus puhua ja kommentoimalla haastateltavien vastauksia mahdollisimman neutraalisti ("aivan", "kyllä", "niin").

Haastattelut toteutettiin yksilohaastatteluina. Eskolan, Lätin & Vastamäen (2018, 33–34) mukaan haastattelua koskevat käytännönjärjestelyt kannattaa järjestää haastateltavalle mahdollisimman vaivattomiksi ja haastattelupaikaksi kannattaa valita haastateltavan näkökulmasta neutraali ja helposti saavutettava, rauhallinen tila, esimerkiksi työpaikka. Tässä tutkimuksessa pyrittiin haastateltavien osalta mahdollisimman vaivattomaan ratkaisuun. Haastattelut toteutettiin haastateltavien työpaikoilla, heille sopivaan aikaan ja heidän ehdottamissaan tiloissa. Haastatteluiden myötä saturaation eli tilanteen, jossa aineisto alkoi kerrata itseään eikä tutkimuskysymyksiin saatu enää uusia vastauksia (Tuomi & Sarajärvi 2018, 99), havaittiin täyttyvän. Näin ollen tutkimusaineistoa voitaneen pitää riittävänä.

Haastattelu on eduistaan huolimatta aikaa vievä, huolellista suunnittelua ja valmistautumista vaativa aineistonkeruumenetelmä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 86; Hirsjärvi ym. 2014, 205–206). Tiiviistä opiskelutahdistista johtuen myös tässä tutkimuksessa haastatteluiden vaatima aika valmisteluineen ja toteutuksineen osoittautui haasteeksi. Haastatteluiden heikkoudeksi voitaneen mainita myös haastateltavien taipumus antaa sosiaalisesti suotavia tai tutkijan toivomia vastauksia. Haastateltavat voivat myös vastata eri tavoin, kuin oikeasti toimivat. (Hirsjärvi ym. 2014, 205–206.) Tässä tutkimuksessa haastateltavat olivat tutkijalle ennalta tuntemattomia, eikä tutkijalla ole aikaisempia kytköksiä kouluihin, jossa haastateltavat työskentelivät. Tämän avulla pyrittiin mahdollisimman aitojen vastausten saavuttamiseen. Mahdollista kuitenkin on, että haastateltavat antoivat sosiaalisesti suotavia tai totuudesta poikkeavia vastuksia.

5.4 Aineiston analyysi

Laadullisen aineiston analysoinnilla pyritään aineistoon luomaan selkeyttä ja tuottamaan uutta tietoa tutkittavasta asiasta (Eskola & Suoranta 2008, 137). Hirsjärven ym. (2014, 224) mukaan laadullisen tutkimuksen analysointia voi kutsua spiraalimaiseksi ja polveilevaksi prosessiksi, jossa pyritään selittävään tai ymmärtävään lähestymistapaan. Tuomi & Sarajärvi (2018, 107-109) toteavat laadullisen tutkimuksen analysointimuotojen vaihtelevan induktiivisista eli aineistolähtöisistä, deduktiivisiin, eli teorialähtöisiin tai abduktiivisiin, eli teoriaohjauviin. Aineistolähtöinen analyysi pohjaa vahvasti kerättyyn aineistoon, kun puolestaan teorialähtöinen analyysi perustuu aikaisempaan tietoon tai teoreettiseen malliin. Teoriaohjaavaa analyysiä voidaan pitää edellä mainittujen sekoituksena. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 107–114.)

Ennen aineiston analysointia kerätty aineisto tulee saattaa muotoon, joka tekee analysoinnin mahdolliseksi. Yleensä aineisto litteroidaan eli puhtaaksikirjoitetaan. (Metsämuuronen 2006, 254.) Tässä tutkimuksessa aineisto litteroitiin sanatarkasti haastattelujen jälkeen. Litteroimisen yhteydessä tunnistetiedot anonymisoitiin. Haastattelut vaihtelivat kestoiltaan 22 minuutista reiluun tuntiin (1

h 5 min) ja haastatteluaineistoa kertyi yhteensä 4h 20min. Haastattelujen pohjalta litteroitua tekstiä muodostui yhteensä 59 liuskaa (Book Antiqua, 12, rivinväli 1). Tutkijan on myös tärkeä perehtyä huolellisesti kerättyyn aineistoon alustavan käsityksen saamiseksi (Eskola & Suoranta 2008, 151). Litteroitu aineisto luettiin läpi useampaan kertaan ennen varsinaisen analysoinnin aloitusta.

Tämän tutkimuksen aineisto analysoitiin teoriaohjaavan sisällönanalyysin avulla. Tuomen & Sarajärven (2018, 103, 117) mukaan sisällönanalyysiä voidaan pitää yhtenä laadullisen tutkimuksen tyypillisimmistä analysointimenetelmistä. Sisällönanalyysin avulla dokumentteja, kuten haastatteluita, voidaan analysoida systemaattisesti ja objektiivisesti. Sisällönanalyysin kautta pyritään tutkittavaa ilmiötä kuvaamaan tiivistetyssä ja selkeässä muodossa, unohtamatta kuitenkaan aineiston sisältämän informaation säilymistä. Teoriaohjaavassa sisällönanalysoinnissa voidaan aikaisempaa teoreettista tietoa hyödyntää, mutta analyysi ei kokonaisuudessaan pohjaa siihen. Teoriaohjaavassa analysoinnissa kerättyä aineistoa ei lähdetä testaamaan jo tiedossa olevaan teoriaan peilaten, vaan sen rooli on enemmänkin ajatuksia avaava. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 108–109.) Tutkimuksen analysoinnissa hyödynnettiin teoriaosion useiden tutkimusten ja lähteiden antia. Aineiston analysoinnissa edettiin alussa aineisto edellä mutta loppuvaiheessa analyysia ohjaavaksi ajatukseksi liitettiin teoriaosion ja haastattelurungon teemoihin.

Aineiston analysointi aloitettiin läpikäymällä aineistoa useaan kertaan ja pelkistämällä sitä, eli karsimalla siitä kaikki tutkimuskysymysten kannalta epäolennaiset asiat. Varsinaiseksi analysoinniksi mielletään usein aineiston luokittelu, teemoittelu tai tyypittely. Tässä tutkimuksessa aineistoa teemoiteltiin, eli pilkottiin ja ryhmiteltiin aihepiireihin, jolloin kyettiin myös havainnoimaan samojen teemojen esiintymistä aineistossa (Tuomi & Sarajärvi 2018, 104–107.) Aineistossa toistuvasti esiintyneitä asioita merkittiin eri värein, jonka pohjalta teemoja oli helpompi hahmottaa. Koulukiinnittymisen käsitteelle ja tukemiselle luotiin omat analyysirungot, joihin kerättiin aluksi alkuperäisiä ilmaisuja, jotka tiivistettiin pelkistetyiksi ilmaisuiksi. Pelkistetyistä ilmaisuista muodostuneita kokonaisuuksia muodostettiin alaluokiksi ja näitä edelleen kokoaviksi yläluokiksi,

jotka yhtyivät lopulta laajemmiksi haastattelurunkoa myötäileviksi teemoiksi. Esimerkki analyysirungon rakentumisesta on nähtävillä liitteessä 4.

Sisällönanalyysin vaarana voidaan pitää analyysin jäämistä pelkkään aineiston luokitteluun ja esittelyyn. Aineistosta on tärkeää myös kyetä luomaan tulkintaa ja johtopäätöksiä kokonaisvaltaisen analysoinnin merkiksi. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 117.) Tutkijan kokemattomuuden vuoksi aineiston tulkinta ja johtopäätösten teko tuntui kieltämättä haasteelliselta. Pyrkimyksenä on kuitenkin ollut huolellinen ja kokonaisvaltainen analyysi tulkintoineen.

5.5 Luotettavuuden ja eettisyyden arviointia

5.5.1 Tutkimuksen luotettavuudesta

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointiin ei ole määritelty suoravii-
vaisia ohjeita, mutta tutkimuksen luotettavuuden arviointia voidaan kuitenkin
pitää tutkimukseen olennaisesti liittyvänä seikkana (Tuomi & Sarajärvi 2018,
163.) Tutkija joutuu miettimään valitsemiaan ratkaisujaan kaikissa tutkimuspro-
sessin vaiheissa ja näin pohtimaan analyysin kattavuutta sekä tehdyn työn luo-
tettavuutta (Eskola & Suoranta 2008, 210). Realistisessa luotettavuusnäkemys-
ssä tutkimuksen validiteetti eli pätevyys jaetaan sisäiseen ja ulkoiseen validi-
teettiin. Sisäinen validiteetti kuvastaa tutkimuksen teoreettista ja käsitteellistä
määrittelyjen harmoniaa. Tehtyjen tulkintojen, johtopäätösten ja aineiston väli-
sen suhteen pätevyys liittyy puolestaan ulkoiseen validiteettiin. Realistiseen luo-
tettavuusnäkemykseen liittyy myös reliabiliteetti. Aineistoa, joka ei sisällä risti-
riitaisuuksia voidaan pitää reliaabelina. (Eskola & Suoranta 2008, 213-214.)

Tutkimuksen luotettavuuden kannalta on tärkeää, että valitut menetelmät
ja aineisto vastaavat sitä, mitä oli tarkoitus. Käytettyjen menetelmien tulisi olla
selkeitä ja läpinäkyviä. Tutkimuksen menetelmiä, vaiheita ja etenemistä tulisi
tutkimusraportissa kuvailla mahdollisimman tarkasti. (Hirsjärvi ym. 2014, 231-
233; Kiviniemi 2018, 85.) Tässä tutkimuksessa valittujen menetelmien ja aineiston
kautta on löydetty vastauksia asetettuihin tutkimuskysymyksiin. Tutkimusra-
portissa on käytettyjä valintoja ja tutkimuksen etenemistä pyritty raportoimaan

ja perustelemaan mahdollisimman yksityiskohtaisesti, jotta prosessin eteneminen olisi läpinäkyvää ja tulkintojen luotettavuus arvioitavissa. Tutkimusprosessin eri vaiheissa on pyritty säilyttämään tutkimuksen sisäinen johdonmukaisuus. Luotettavuuden vahvistamista on haettu myös vertaisarvioinnin kautta, jossa raporttia on lukenut kaksi ulkopuolista henkilöä, joista toisella on kasvatustieteellinen koulutus ja toisella ei. Näin ollen tutkija on pyrkinyt huomioimaan mahdollisen oman sokaistumisensa raportille.

Tutkimuksen luotettavuutta lisää se, että tutkijalla on riittävästi aikaa tutkimuksen tekoon (Tuomi & Sarajärvi 2018, 165). Kyseinen tutkimus on tehty tiiviissä opiskeluaikataulussa, joka mahdollisesti vaikuttaa tutkimuksen luotettavuutta alentavasti. Tutkimuksen luotettavuutta voidaan vahvistaa myös triangulaation kautta, esimerkiksi keräämällä aineistoa eri tiedonantajaryhmiltä, tekemällä tutkimus toisen tutkijan kanssa tai käyttämällä erilaisia menetelmiä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 166–168). Tässä tutkimuksessa luotettavuutta olisi voinut lisätä kyseisillä keinoilla, mutta aikatekijöiden vuoksi triangulaatioajatuksesta luovuttiin.

Laadullinen tutkimus ei nosta esille yksiselitteistä totuutta. Tutkimusraportti on kuitenkin lopulta tutkijan tulkintoihin perustuva esitys ja näin ollen sitä voidaan pitää ehdollisena, epätäydellisenä ja yksipuolisena tuotoksena tutkittavasta ilmiöstä. (Kiviniemi 2018, 83–86.) Niin ikään kyseinen tutkimus on tutkijan oma, yksipuolinen tulkinta tutkittavasta asiasta, jota toinen tutkija olisi voinut tulkita toisin.

5.5.2 Eettiset kysymykset

Tutkimusetiikka liittyy tutkimustoiminnan yhteydessä eettisesti vastuulliseen ja oikeiden toimintatapojen noudattamiseen, edistämiseen ja rehelliseen toimintaan. Eettiset ratkaisut nivoutuvat yhteen tutkimuksen luotettavuuden ja uskottavuuden kanssa. Luotettavuus ikään kuin pohjautuu siihen, että tutkija noudattaa hyvää tieteellistä käytäntöä läpi tutkimusprosessin. Tutkimusprosessin tulee pohjautua tutkijan huolelliseen, rehelliseen ja tarkkaan tutkimustyöhön

(Tuomi & Sarajärvi 2018, 150), johon tämän tutkimuksen jokaisessa vaiheessa on pyritty kiinnittämään huomiota.

Tutkimukseen osallistumisen tulee olla tutkittaville vapaaehtoista ja heillä tulee olla oikeus kieltää tai keskeyttää osallistumisensa tutkimukseen. Tutkittavilla on myös oikeus pitää tauko haastattelun aikana. (Eskola & Suoranta 2008, 92; Tuomi & Sarajärvi 2018, 156.) Tutkimukseen osallistuneet opettajat olivat antaneet suostumuksensa tutkimukseen vastaamalla sähköpostitse tutkijan viestiin. Osallistuneille opettajille painotettiin tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuutta sekä saatekirjeen että haastattelutilanteen yhteydessä.

Tutkittavien tulee tietää mitä tutkitaan ja miksi, eli tutkimuksen tavoitteiden, menetelmien ja mahdollisten riskien tulee olla tutkittavien tiedossa. Tutkittaville ei saa aiheutua vahinkoa tutkimukseen osallistumisesta ja heille tulee taata luottamuksellinen aineistonkäsittely ja anonymiteetti. Tutkijan on myös sitouduttava noudattamaan lupaamiaaan sopimuksia. (Eskola & Suoranta 2008, 92; Tuomi & Sarajärvi 2018, 155–156.) Saatekirjeessä ja haastattelun yhteydessä käytiin läpi tutkimuksen tarkoitusta, valittuja menetelmiä ja kerätyn aineiston käytötarkoitusta. Saatekirjeessä ilmoitettiin myös tutkijan yhteystiedot ja tutkittavia kannustettiin ottamaan tutkijaan yhteyttä, mikäli heillä olisi ollut kysyttävää tutkimusta koskien. Tutkittavien anonymiteettia ja luottamuksellista tiedonkäsittelyä tuotiin esille tietosuojailmoituksen ja haastattelun yhteydessä. Kerätyn aineiston käsittelyssä noudatettiin huolellisuutta. Haastattelutallenteet litteroitiin nopeasti haastattelutilanteiden jälkeen ja tallenteet tuhottiin asianmukaisesti. Tallenteita ja litteroituja tulosteita säilytettiin paikoissa, joihin vain tutkijalla on pääsy. Tutkimus ei sisältänyt osallistujilleen riskejä tai aiheuttanut heille vahinkoa. Tutkijana sovituista asioista pyrittiin pitämään järjestelmällisesti kiinni.

Tutkitun tiedon tulee olla myös objektiivisesti, eli puolueettomasti hankittua. Toisaalta on mahdollista, että tiedonhankintaan vaikuttavat tutkijan käsitykset todellisuudesta (Metsämuuronen 2006, 33). On mahdollista, että myös tässä tutkimuksessa tutkijan omat näkemykset ovat vaikuttaneet analyysin ja sitä kautta tutkimuksen tuloksiin, vaikka tavoitteena on ollut mahdollisimman neut-

raali katsontakanta ja objektiivinen tuotos. Tutkijan olisi tärkeää saavuttaa luottamuksellinen suhde tutkittaviin, sillä luottamuksen saavuttamisella voidaan katsoa olevan vaikutuksia kerätyn aineiston antiin (Eskola & Suoranta 2008, 93). Tutkijalla ei ollut aikaisempia kytköksiä peruskouluihin, jossa opettajat opettavat eivätkä opettajat olleet tutkijalle entuudestaan tuttuja. Tutkijan asemaa voidaan näin ollen pitää puolueettomana. Luottamusta tutkittaviin pyrittiin rakentamaan avoimen viestinnän ja kommunikaation avulla sekä läpinäkyvää tutkimusprosessia esiintuomalla.

Laadullisen tutkimuksen luottavuuden mittapuuna ja keskeisenä tutkimusvälineenä voidaan kuitenkin lopulta pitää itse tutkijaa. Luotettavuuden ja eettisten kysymysten arviointi eivät ole vain pieni osa jotain tiettyä tutkimuksen vaihetta, vaan ne liittyvät kokonaisvaltaisesti koko tutkimusprosessiin. (Eskola & Suoranta 2008, 210–211.)

6 TUTKIMUSTULOKSET

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää 5.-6.-luokkia opettavien luokanopettajien käsityksiä koulukiinnittymisestä ja keinoista, joilla oppilaan koulu kiinnittymistä voitaisiin tukea. Tässä osiossa esitellään tutkimustuloksia, jotka muodostuivat teemahaastatteluin kerätystä aineistosta teoriaohjaavan sisälönanalyysin avulla. Tulokset etenevät tutkittavien taustatiedoista tutkimuskysymysten mukaisesti opettajien käsityksiin koulukiinnittymisestä sekä keinoihin, joilla alakouluikäisen oppilaan koulukiinnittymistä voidaan tukea. Osion loppuosassa tutkimustulokset kootaan vielä tiivistetysti yhteen.

6.1 Taustatiedot

Tutkittavista jokainen on koulutukseltaan kasvatustieteiden maisteri ja luokanopettaja. Kahdella tutkittavalla on luokanopettajan koulutuksen lisäksi aineopettajan pätevyys, joista toisella on tämän lisäksi myös rehtorin pätevyys. Yhdellä tutkittavalla on luokanopettajan koulutuksen lisäksi erityisopettajan pätevyys. Tutkittavista kuusi toimii tällä hetkellä luokanopettajan työtehtävissä, yksi rehtorin ja tuntiopettajan tehtävissä. Opettajista kaksi opettaa parhaillaan 5.-luokkaa, yksi 5.-6.-yhdysluokkaa ja kolme 6.-luokkaa. Rehtorina toimiva opettaja opettaa tuntiopettajana 5.-6.-yhdysluokkaa. Jokaisella tutkittavalla on kokemusta erityisoppilaista ryhmässä ja yhdellä on erityisopettajan pätevyyden ansiosta kokemusta myös erityisopettajana toimimisesta. Kaikilla tutkittaville oli jo vankka työkokemus opettajan työstä. Yhdellä tutkittavalla työkokemusta oli kertynyt vajaat 10 vuotta, neljällä 12-15 vuoden väliltä, yhdellä n. 25 vuotta ja yhdellä 37 vuotta.

6.2 Opettajien käsitykset koulukiinnittymisestä

Tulosten pohjalta opettajien käsityksiä koulukiinnittymisestä voidaan pitää melko moniulotteisena. Haastatellut opettajat toivat vastauksissaan esille näkemyksiään koulukiinnittymisen mieltämisestä behavioraaliseen, emotionaaliseen ja kognitiiviseen ulottuvuuteen. Sisällönanalyysin pohjalta syntyi yhteensä 13 koulukiinnittymisen käsitteeseen liittyvää alaluokkaa, joista kuusi kuvaa behavioraalista, neljä emotionaalista ja kolme kognitiivista koulukiinnittymistä. Näin ollen koulukiinnittymisen kuvailtiin vahvimmiten olevan behavioraalista ja emotionaalista mutta kiinnittyminen nähtiin liittyvän myös kognitiiviseen ulottuvuuteen.

Taulukko 1. Opettajien käsitykset koulukiinnittymisestä

Alaluokka	Yläluokka
<ul style="list-style-type: none"> • Läsnäolo • Sitoutuminen koulutyöhön • Koulumenestys • Oppilaan käyttäytyminen • Sääntöjen noudattaminen • Koulumaailman toimintaan sulautuminen 	Kiinnittyminen nähdään behavioraalisenä kiinnittymisenä
<ul style="list-style-type: none"> • Mielenkiinto ja suhtautuminen koulua kohtaan • Koulussa viihtyminen • Yhteenkuuluvuuden tunne • Turvallisuuden tunne 	Kiinnittyminen nähdään emotionaalisenä kiinnittymisenä
<ul style="list-style-type: none"> • Koulunkäynnin arvostaminen • Oppimiseen panostaminen • Motivaatio 	Kiinnittyminen nähdään kognitiivisena kiinnittymisenä

Koulukiinnittymisen käsitteen lisäksi haastatellut opettajat toivat esille myös koulukiinnittymisen taustatekijöihin, tasoon ja merkitykseen liittyviä asioita.

6.2.1 Opettajien käsitykset koulukiinnittymisestä käsitteenä

Tutkimukseen osallistuneista opettajista jokainen kuvaili koulukiinnittymiseen liittyvän oppilaan osallistumista koulun toimintaan eli koulukiinnittyminen nähtiin vahvasti behavioraalisenä kiinnittymisenä. Behavioraalista kiinnittymistä haastatellut opettajat kuvailivat laajasti. Suurin osa vastaajista toi esille käsityksiään, joiden mukaan oppilaan läsnäolon nähtiin liittyvän koulukiinnittymiseen.

Se kiinnittyminen liittyy varmaan siihen läsnäoloon, niinku täällä koulussa, että onko koulussa, tuleeko kouluun vai eikö tule. (H4)

Huono kiinnittyminen voi sit viimeistään yläkoulun puolella kärjistyä niihin poissaoloihin ja muuta. (H6)

Kyllä nää alakoulun oppilaat paikalle tulee, et silleen kiinnittyneitä kyllä minusta ovat (H7).

Noin puolet haastatelluista opettajista mielsi koulukiinnittymiseen liittyvän myös oppilaan käyttäytymiseen, sääntöjen noudattamiseen ja koulumaailman toimintaan sulautumista.

Toi koulukiinnittyminen on mulle vähän vieras termi, mut mä ajattelisin sen olevan ainakin sitä koulun rutiineihin liittyvää, sitä, et ne tottuu niihin opettajan ja koulun rutiineihin. (H1)

Ajattelisin sen olevan myös sitä, että tulee ne semmoset, tavallaan rutiinit myös, että lapsi tietää, että kun mä meen kouluun, niin siellä toimitaan näin ja siellä on nämä säännöt. (H5)

Sitä, että se vaatii niinkun oppilaalta totuttautumista ja muuta, että opitaan tekemään tietyllä tavalla ja näin tai, että millä tavalla sun pitää täällä niinkun olla, minkälaiset odotukset suhun täällä on ja että hahmotat, mikä se sun oma tehtävä täällä sitten on. Sellanen niinkun tavallaan kouluun, sääntöihin ja kaikkeen semmoseen niinkun sujahtaminen. (H7)

Niin ikään noin puolet haastatelluista opettajista kuvaili koulukiinnittymisen liittyvän oppilaan sitoutumista koulutyöhön ja koulussa menestymistä. Koulutyöhön sitoutumista opettajat kuvailivat oppilaan sinnikkyydellä, annettujen tehtävien suorittamisella, ahkeruudella ja aktiivisuudella.

Kyllähän se kiinnittyminen näkyy myös sellasena tehtävien tekemättömyytenä ja sellasena et ei oo sitä sinniä koulua kohtaan, et ihan konkreettisesti koulutyössä näkyy kiinnittyminen myös. (H1)

Se tarkoittaa varmaan myös sitä, kuinka aktiivinen se oppilas on ja kuinka se työskentelee siellä tunnilla. Onko se aktiivisesti mukana ja osallistuuko keskusteluihin ja tekee tehtäviä ahkerasti. Se sitten vaikuttaa kaikkeen, jos et oo aktiivisesti mukana koulussa, niin se

näkyä koulumenetyksessä ja sitä kautta se kiinnittyminenkin sitten alkaa olla huonompaa. (H6)

Behavioraalisen kiinnittymisen ohella jokainen haastatelluista opettajista kuvaili koulukiinnittymisen liittyvän myös oppilaan kouluun kohdistamiin ajatuksiin ja tunteisiin. Koulukiinnittyminen liitettiin näin ollen vahvasti myös emotionaaliseksi kiinnittymiseksi. Yli puolet haastatelluista kuvaili koulukiinnittymisen liittyvän oppilaan koulussa viihtymiseen, koulusta kiinnostumiseen ja myönteiseen tunteeseen ja suhtautumiseen koulua kohtaan.

Ehkä se on myös sitä, että se oppilas viihtyy siellä omassa koulussa, miltä siitä tuntuu siellä ja tuleeko se mielellänsä kouluun. (H2)

Niin, kun sitä sellaista, että lapsi kiinnittyy eli haluaa tulla kouluun samalla tavalla kuin haluaa mennä kotiin, että se on sellanen, jos voisi sanoa, että pienesti niinku kakkoskoti. (H5)

Mä käsittäisin tällasta, et millä asenteella sä teet niinku näitä kouluhommia. Sana asenne mulla nousee niinku tuosta koulukiinnittymisestä heti mieleen. (H1)

Ja sitten varmaankin kiinnittyminen on myös sitä, kuinka se oppilas on kiinnostunu koulunkäynnistä, et miten suhtautuu, että onko myönteinen vai kielteinen suhtautuminen. (H6)

Noin puolet haastatelluista opettajista liitti koulukiinnittymisen osaksi oppilaan kokemusta yhteenkuuluvuuden tunteesta. Yhteenkuuluvuuden tunnetta opettajat kuvailivat oppilaan pääsyllä osaksi ryhmää ja kouluyhteisöä, kavereiden löytymistä, vuorovaikutusta muihin sekä oppilaan tunnetta porukkaan kuulumisesta.

Koulukiinnittymisen näkisin myös siksi, että oppilas kokee, että pääsee mukaan siihen luokkaan ja siihen ryhmään ja että löytää sieltä ystäviä ja kavereita. Niin, ehkä se on se tärkein, että on se yhteenkuuluvuuden tunne ja että oikiasti sitten saa otettua sitä kontaktia muihin. (H3)

Ajattelin, et se on myös sitä, että lapsella on koulussa niitä kavereita. Sitten niinkun sitä, että lapselle tulee se tunne, että mä kuulun tähän porukkaan ja kouluun on kiva lähtee. (H5)

Se on kai myös sitä, että susta tulee semmonen niinku olennainen osa sitä koulua. Se ryhmä ja kokonaisuus saa susta yhden tekijän siihen organisaatioon. Et pääsee sisään siihen hommaan, eikä jää ulos miltään osin, löytää kavereita, oppii tuntemaan opettajia ja sillä tavalla. (H7)

Haastatelluista kaksi kuvasi koulukiinnittymisen liittyvän myös oppilaan koulussa kokemaan turvallisuudentunteeseen. Turvallisuudentunteeseen liitettiin

oppilaan kokemus koulun turvallisista ja luotettavista aikuisista sekä turvallisiksi koetuista koulun tiloista.

Kiinnittymisen kannalta ois hyvä, että se koulu on semmoinen paikka, että siellä on aikuisia, joihin lapsi voi luottaa ja jotka on turvallisia aikuisia lapsille. Sitä, että he kokee, että siellä on turvallinen paikka. (H5)

Kiinnittymiseen liittäisin myös sen, että oppilaalla on turvallinen olo täällä koulussa. (H7)

Haastatelluista opettajista neljä kuvaili koulukiinnittymisen liittyvän osittain oppilaan motivaatioon ja itsesäätelyyn eli opettajista yli puolet käsitti koulukiinnittymisen myös kognitiiviseksi. Kognitiivista kiinnittymistä kuvattiin kuitenkin behavioraalista ja emotionaalista koulukiinnittymistä suppeammin eikä sen merkitys noussut vastauksissa yhtä keskeiseksi kuin kiinnittymisen liittäminen behavioraaliseen ja emotionaaliseen kiinnittymiseen. Kognitiivisen kiinnittymisen haastatellut opettajat kuvailivat liittyvän oppilaan koulunkäynnin arvostamiseen, oppimiseen panostamiseen ja motivaatioon, joiden he kuvailivat liittyvän oppilaan haluun tehdä parhaansa koulutyön eteen, oppilaan arvostusta ja motivoitumista koulunkäyntiä kohtaan.

Varmaan kiinnittyminen on osittain sitäkin, että koulunkäynti on tärkeää ja koulutus, siis, että pidetään sitä arvossa, et saan koulutuksen ja ammatin ja se vaikuttaa elämänlaatuun. (H4)

Sitä, että on ymmärrys siitä, et koulu on vähän sellanen luonnollinen jatkumo päiväkotiin ja eskariin, et se koulunkäynti on tärkeä ja jotenkin se, että se kuvastaa sitä lapsen omaa ymmärrystä siitä niin, kun sen koulunkäynnin tärkeydestä. Niin, jos oppilas on heikosti kiinnittynyt, niin kyllähän se vaikuttaa koulumenestykseen ja sitä kautta sitten ei oo motivaatiotakaan, et motivaatio liittyy myös. (H5)

6.2.2 Opettajien käsityksiä koulukiinnittymisen taustatekijöihin, tasoon ja merkityksellisyyteen

Haastatellut opettajat toivat koulukiinnittymistä kuvaillessaan esiin myös käsityksiään koulukiinnittymiseen liittyvistä taustatekijöistä. Vahvimpana taustatekijänä haastatellut opettajat näkivät kodin ja kavereiden merkityksen mutta myös opettajan katsottiin vaikuttavan oppilaan koulukiinnittymiseen.

Haastateltujen opettajien vastauksissa korostui erityisesti kodin vaikutus oppilaan koulukiinnittymiseen. Haastatelluista opettajista jokainen mainitsi kodin toimivan merkityksellisenä taustatekijänä oppilaan kouluun kiinnittymiselle.

Kodin ja vanhempien asenteen koulua kohtaan, vanhempien kiinnostuksen oppilaan koulunkäyntiä kohtaan sekä turvallisen kodin katsottiin toimivan vahvasti oppilaan koulukiinnittymisen taustalla.

Jos koti arvostaa koulua, niin kyllä se näkyy myös lapsessa täällä koulussa. Ja sitten sekin vaikuttaa, että jos kaikki lapset sais kasvaa rakastavassa kodissa, niinkun suurin osa saa, niin no problem mutta kyllä hirveitä taakkoja on toisinaan pienillä ihmisillä, joka sekottaa koko pakan. Kyllä siinä silloin on vaikea kiinnittyä kouluunkaan (H1)

Että, jos kotoa on sanottu, että käy ny se koulu ja rupia sitte ihan oikeisiin töihin, niin kyllä se siihen kiinnittymiseen vaan vaikuttaa. (H2)

Totta kai sillä on suuri merkitys tämänkin asian kannalta, että koti on tässä hommassa mukana. Sitten tietenkin se, että on turvallinen koti, missä yleensä olla ja asua, niin se on tänkin kannalta hyvä juttu. (H3)

No kyllä mä näkisin, että se, miten koti suhtautuu kouluun tavallaan vaikuttaa myös siihen. (H6)

Yli puolet haastatelluista opettajista toi esille kavereiden merkityksen koulukiinnittymisen taustatekijöinä. Kavereiden löytymisen, heidän vaikutuksen, oppilaan aseman kaveripiirissä ja kaveripiirin vapaa-ajan tapahtumien kuvattiin vaikuttavan oppilaiden koulukiinnittymiseen.

Sillä on merkitystä, et se oppilas löytää niitä kavereita täällä koulussa. (H3)

Kyllä sekin vaikuttaa, että mikä niin, kun status sillä kaverilla on siinä luokassa, et jos se on se, jota pidetään arvossa siellä luokassa ja hänen mielestä koulu on tylsää ja näin, niin kyllähän se leviää siellä. (H4)

Jos jossakin Snäpissä tai WhatsAppissa tapahtuu kavereiden kesken jotain, niin se heijastuu tänne kouluun ja siihen kiinnittymiseen kyllä. (H5)

Koulukiinnittymisen taustatekijät liittyivät haastateltujen opettajien mukaan osittain myös opettajiin ja kouluyhteisöön. Haastatelluista vähän alle puolet toivat esille opettajan toiminnan, opettajan työssä jaksamisen ja kouluyhteisön yhteisöllisyyden vaikuttavan oppilaan koulukiinnittymisen taustalla.

Tietenkin sitten sekin, että kuka täs oppilaiden edes on, niin vaikuttaa toki ja se on tärkeää, että koulus puhalletaan yhteen hiileen, että sellanen yhteisöllisyys vaikuttaa myös siihen ja se, että opettaja jaksaa ja voi hyvin työssään. (H2)

Jos sä et niinku ite oo tässä mukana, niin kyllä se näkyy oppilaissakin ja siinä, miten sitten kouluun kiinnittäydään. (H3)

Haastatellut opettajat toivat esille koulukiinnittymistä kuvaillessaan myös kokemuksia oppilaiden koulukiinnittymisen tämänhetkisestä tilanteesta. Kuusi haastateltavaa nosti koulukiinnittymistä kuvaillessaan esille tähän liittyviä seikkoja. Kiinnittymisen kuvailtiin olevan pääosin hyvää, ajoittain vaihtelevaa ja oppilaskohtaista. Yksi vastaajista koki kiinnittymisen heikentyneen työuransa aikana.

Minusta suurimmalla osalla tässä kohtaa kiinnittyminen on hyvää eikä siinä ole, ainaakaan isoja haasteita. (H1)

Mä näkisin, et se on niin oppilaskohtaista mutta väittäisin kyllä, että samanlaista se on ollut aina, en näe siinä suurta muutosta. Suurin osa tässä iässä kiinnittyy hyvin mutta sitten on niitä, joille se on jo tässä kohtaa haaste. (H3)

Tää kiinnittyminen on toki yksilöllistä, että sillai oppilaskohtasta aina. Mä näkisin kuitenkin, et ehkä niinku yhä enemmän on sitä, että ei ehkä kiinnosta se koulutyöskentely enää samalla tavalla, mitä silloin mun työuran alussa noin kymmenen vuotta sitten. (H6)

No musta se kiinnittyminen vaihtelee ihan saman päivänkin sisällä. (H2)

Kaksi haastatelluista toi koulukiinnittymistä kuvaillessaan esille myös käsitteisiään koulukiinnittymisen merkityksellisyydestä. He kuvailivat koulukiinnittymisen liittyvän vahvasti koulun arkeen ja opettajien pohtivan säännöllisesti koulukiinnittymiseen liittyviä asioita. Koulukiinnittymisen tutkiminen nähtiin myös tärkeä niin opettajien työtä kuin oppilaiden koulunkäyntiä helpottavana tekijänä.

Täs koulukiinnittymisessä on niin paljon sellaista, mitä tulee mietittyä mielessään mutta ei sitten puhuttua, et hyvin lähellä arkea tää asia on. Lähes joka päivä näitä miettii, et tärkeä asia koulukiinnittymisen ja sen tutkiminen on, kun se liittyy niin moneen asiaan koulussa, et miten on kiinnittyny se oppilas ja opettajan työhön myös. Ei tätä pitäis miettiä vaan siellä yläkoulun puolella, vaikka siellä niitä haasteita on ehkä enemmän myös mutta on niitä täällä alakoulussakin jo. (H6)

Minusta on hirveen tärkeä, että tätä tutkitaan, kun tää aihe on niin jokapäiväinen tai liittyy just tähän kouluarkeen täällä. Kauheesti näistä ei ole aikaa täällä jutella mutta kyllä näitä tähän liittyviä juttuja mielessään koko ajan miettii. (H5)

6.3 Opettajien ajatuksia koulukiinnittymisen tukemisesta

Tulosten pohjalta koulukiinnittymistä voidaan tukea monipuolisin keinoin. Haastattelujen pohjalta koulukiinnittymistä voidaan tukea niin opetta-oppilas-

suhteeseen, koulunkäyntiin, vertaissuhteisiin sekä koulun ja kodin väliseen yhteistyöhön liittyvin keinoin. Sisällönanalyysin pohjalta muodostui yhteensä 16 koulukiinnittymisen tukemiseen liittyvää alaluokkaa, joista seitsemän liittyy opettaja-oppilassuhteeseen, kolme koulunkäynnin tukemiseen, kolme vertaissuhteiden tukemiseen ja kolme kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön.

Taulukko 2. Opettajien näkemykset koulukiinnittymisen tukemisesta

Alaluokka	Yläluokka
<ul style="list-style-type: none"> • Opettajan asenne • Oppilaan kohtaaminen • Yhteenkuuluvuuden tunteen tukeminen • Luottamussuhteen luominen • Oppilastuntemus • Opettajan persoona • Kannustaminen ja vahvuuksien löytäminen 	Opettaja-oppilassuhteeseen liittyvät keinot
<ul style="list-style-type: none"> • Moniammatillinen yhteistyö • Koulunkäynnin tuki • Oppimisympäristö ja oppitunnit 	Koulunkäynnin tukemiseen liittyvät keinot
<ul style="list-style-type: none"> • Ongelmien selvittäminen ja ratkaiseminen • Tunnetaitojen vahvistaminen • Koulun ulkopuolelle ulottuvien vertaissuhdehaasteiden käsitteleminen 	Vertaissuhteisiin liittyvät keinot
<ul style="list-style-type: none"> • Toimivan vuorovaikutussuhteen luominen ja ylläpitäminen • Yhteistyö oppilaan hyväksi • Vanhemman tukeminen 	Kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön liittyvät keinot

6.3.1 Opettaja-oppilassuhteeseen liittyvät keinot

Haastattelujen pohjalta merkittävämmiksi opettaja-oppilassuhteeseen liittyviksi koulukiinnittymisen tukikeinoiksi muodostuivat opettajan asenteeseen, oppilaan kohtaamiseen sekä yhteenkuuluvuuden tunteen tukemiseen liittyvät keinot, joita esiintyi jokaisen haastatellun vastauksissa. Opettajan asennetta kuvailtiin suhtautumisella opettajan työtä ja oppilaita kohtaan, positiivisuudella, innostuneisuudella ja huumorintajulla. Opettajan asenteen todettiin haastateltujen opettajien mukaan toimivan merkittävänä oppilaan koulukiinnittymistä tukevana keinona.

Opettajan oma asenne sitä työtä kohtaan varmasti vaikuttaa ja sen kautta voi tukea. Jos mä teen ja tuun ja oon niinku välinpitämätön, että mä en oo valmistautunu tai niin, niin kyllä se viestittää oppilaille jotain, että kyllä mä niinkun haluan näyttää, että mä tykkään tästä työstä ja mä tykkään olla täällä teidän kans, niin kyllähän se vie sitä, että se mitä hekin tekee, on tärkeää ja niin. (H4)

Voit tukea paljon sillä, että jos sä oot itse innostunut ja semmoinen positiivinen, iloinen, niin kyllä sä sillä saat mukaan aika hyvin nämä oppilaat. Kyllä sillä omalla asenteella pystyy vaikuttaa tosi paljon. (H6)

Kun sulla itellä on niinku virtaa esimerkiksi innostaa niitä enemmän, koska sitten, kun sä niinku innostat niitä enemmän, niin totta kai ne innostuu ees pikkusen. (H7)

Mun sellanen tyyli on ollu koko ajan sellanen huumori. Huumori on mun mielestä tärkeä keino. Sillain tiukasti mutta lempeesti huumorilla oppilaita kohtaan. (H1)

Pitää olla pitkä pinna ja semmoinen, että vähän pelisilmää kanssa, milloin kannattaa mitään tehdä eikä kaikesta kannata opettajan vetää hernetä nenään. Sellanen yleispositiivinen asenne. (H3)

Opettajan tavalla kohdata oppilas voidaan haastateltujen opettajien mukaan tukea oppilaan kouluun kiinnittymistä. Antamalla aikaa kohtaamiseen ja oppilaan kuunteluun, ystävällisellä lähestymisellä, yksilön huomioimisella, monipuolisella keskustelulla sekä osoittamalla välittämistä ja huolenpitoa voidaan haastateltujen opettajien mukaan vahvistaa oppilaan koulukiinnittymistä.

Päivän aikana pitäisi opettajan kuitenkin pyrkiä jokainen oppilas kohtaamaan ja se kohtaaminen pitäis olla sellasta ystävällistä. Me ollaan täällä kuitenkin oppilaiden takia tai oppilaille, niin sekin on mun mielestä kauhian tärkeää, että jos oppilaalla on asiaa, niin sen aikuusen pitää pysähtyä ja kuunnella ja sitte sitä keskustelua. Mä halua puhua naamatusten, että kysyä ihan, että mikä on ja mikä mättää ja sitte mä pyrin vaikuttamaan siihen ja pohtimaan, että mitä me voitais muuttaa niin, että se oppilas seuraavalla kerralla toimii toisin ja tulee mielellänsä kouluun. (H2)

Ja se kasvatuskeskustelu on myös keino, et jos ollaan tehty väärin, niin sitten puututaan systemaattisesti ja sillain ennakoivasti myös, ettei tavallaan päästetä mitään tilannetta liian pitkälle. Niihin on kuitenkin helpompi puuttua, kun varhain puutuu. (H6)

Se, että oot tosi läsnä ja osaat lukea niitä tilanteita ja sitten käydä jonkin näköisiä keskusteluita sen oppilaan kanssa ja yrittää kaivaa, mistä se on kiinnostunut ja kysymysten avulla lähteä selvittämään mistä tässä on kyse, koska jos hänen kanssa ei käy keskustelua tai vuoropuhelua, niin silloin ei saa selville, mitä siellä oikeasti sitten on. (H3)

Minä ainakin pyrin olemaan opettajana sellainen, että mä juttelen oppilaiden kanssa muutakin kuin pelkästään koulusta aina, että on silläkin lailla sitä kohtaamista ja läsnäoloa. (H5)

Kyllä sekin on tärkeää, että oppilaalle tulee se tunne, että mä oon jollekin tärkeä, et joku huomaa mut ja miettii, miten mulla menee ja on aidosti kiinnostunu siitä, et mä pärjään ja suoriudun, että ois open kanssa se tunne, että hei, tuo oikeesti välittää ja on kiinnostunut, miten mulla menee. Tärkeää, että oppilas tuntee, et toi aikuinen täällä, nämä aikuiset täällä niinku pitää musta kyllä huolen. (H4).

Opettajan asenteen ja oppilaan kohtaamisen lisäksi haastatellut opettajat toivat esille erityisesti ryhmäytymisen ja yhteenkuuluvuuden tunteen tukemisen koulukiinnittymistä tukevana keinona. Ryhmäytymistä ja yhteenkuuluvuuden tunnetta opettaja voi haastateltujen mukaan vahvistaa turvaamalla oppilaan ryhmään pääsyä, luokan yhteishenkeä kasvattamalla sekä auttamalla kavereiden löytämisessä niin oppitunneilla kuin kouluarjen siirtymätilanteissakin. Ryhmäytymistä ja yhteenkuuluvuuden tunnetta voidaan haastateltujen opettajien mukaan tukea erityisesti luokan ilmapiiriin vaikuttamalla.

Se on tärkeää, että saadaan se ryhmä ryhmäytettyä, niin, että oppilaista tulee osa sitä ja, että jos jollain oppilaalla on tosi haastavaa luoda kontaktia muihin ja tarvitsee paljon tukea siihen, että pääsee mukaan siihen ryhmään, niin mä näkisin, että se koulu ja opettaja kykenee tukemaan jokaista oppilasta niin, että ne pääsee mukaan ryhmään ja pystyy niinku itsenäisesti olemaan ystävä niiden muiden kanssa. Ehkä se yhteenkuuluvuuden tunteen tukeminen on se tärkein ja se, että luokan ilmapiiriä opettajana tukee koko ajan. Jos ilmapiiri on huono, niin silloin oppilaatkin voi huonosti ja tietenki opettaja on siinä avainasemassa, että osaa lukea rivien välistä, mikä siellä mättää ja työstää niitä sitten. (H3)

Oppitunneilla opettaja voi valita pareja tai ryhmiä, missä ollaan ja jakaa oppilaat niin, että tietää, ettei kukaan jää varmasti ulkopuolelle mutta sitten on ne siirtymätilanteet mutta kyllä sielläkin voidaan sitä tukea. Se, joka välkällä on vastuussa, niin voi huolehtia, että kaikki pääsee mukaan. Että, jos koulun aikuiset näissäkin tilanteissa näkee, että joku on yksin, niin sitten autetaan ja tuetaan, että semmosta aktiivista siinäkin. Onhan meillä kouluissa näitä erilaisia ryhmäytymisleikkejä ja muuta ja tärkeänä sitä pitäis pitää. (H3)

Kyllä opettaja voi kiinnittymistä tukea myös luokan ilmapiiriin vaikuttamalla, ryhmäytämällä, et tulee semmonen me-henki sekä luokassa että myös ehkä jollakin asteella koko koulussa. Se, että tämä on meidän yhteinen juttu ja meidän paikka ja minulla on paikka tässä yhteisössä, että mä oon tässä yhteisössä tärkeä osa ja että mulla on kavereita, että niinku luodaan sitä ryhmäytymistä ja yhteenkuuluvuutta ja tehdään työtä koulukiinnittymistä vastaan. Se on tärkeää, että siihen ryhmäytymiseen panostetaan koko ajan. (H4)

Siihen ryhmään voi vaikuttaa, eli että opettaja pystyy tavallaan koulumaan siitä ryhmästä sellasen, että ne ryhmänä oppii siihen hommaan, niin silläkin tavalla voi tukea. (H7)

Suurin osa haastatelluista opettajista nosti esille oppilaan koulukiinnittymistä tukevinä keinoina myös luottamussuhteen luomisen, oppilastuntemuksen ja opettajan persoonaan liittyvät tekijät. Kyseiset keinot nousivat esille viiden haastatellun vastauksissa. Luottamussuhteen luomista oppilaaseen haastatellut opettajat pitivät tärkeänä tekijänä koulukiinnittymisen tukemisessa ja sen koettiin toimivan avainasemassa opettaja-oppilassuhteen onnistumisen kannalta. Luottamussuhteen kuvailtiin vahvistavan oppilaan koulussa viihtymistä, helpotettavan kouluun tulemistä sekä lisäävän oppilaiden turvallisuuden tuntua.

Luottamus pitää saada luotua ja sitä kautta, kun sen saa syntymään, niin mä oon huomannu, että se kouluun tuleminen ja koulus oleminen on niille paljo helpompaa. Kyllä koulus pitäis pyrkiä pitämään huolta siitä, että sillä oppilaalla on turvallinen ja mukava tulla tänne ja olla täällä ja jos opettaja ei tee ja mahdollista sitä, että se oppilas tulee mielellänsä kouluun, niin ei se kyllä sitte tuu. (H2)

Luottamussuhteen syntyminen on tärkeää ja sen mä luon tällä omalla luonteellani. (H7)

Opettajan tulisi vahvistaa sellaista tietynlaista myös luottamussuhdetta ja semmosta ehkä turvallisuuden tunnetta. Sun pitää opettajana olla turvallinen ja sellanen tasainen aikuinen siellä luokassa ja täällä koulussa. Se on minusta yksi tärkein keino tässä. (H5)

Kaikki tämmöinen, että luodaan sitä viihtyvyyttä, että kouluun on kuitenkin kiva tulla ja siellä on hyvä olla, että oppilas kokee, että on turvassa tai on turvallinen paikka, ettei tarvitse pelätä tulla kouluun. Näihin opettajana pitäis pystyä vaikuttamaan. (H4)

Haastatellut opettajat kokivat oppilastuntemuksen tukevan oppilaan koulukiinnittymistä. Oppilastuntemukseen liitettiin oppilaiden yksilöllisyyden ja kiinnostuksen kohteiden huomioiminen, ikä- ja oppitason huomioiminen sekä tasapuolinen kohtelu. Oppilastuntemusta tuli haastateltujen mukaan hyödyntää niin yksilö kuin ryhmätasolla.

Kyllä mä sitten meen sellasen lapsen luo, josta näkee, että ei oikein sytytä, ei osaa, eikä pysy kärryillä, et sitä niinku oppilastuntemusta opettajan olisi hyvä käyttää. Vielä enemmän pitäis osata ottaa nämä yksilönä mutta kyllä mä siihen pyrin tietosesti koko ajan. (H1)

Sekin pitää opettajan huomioida, että oppilaat on vaan eri luontosia, kun toiselle sopii nyt esimerkiksi tää etäopetus ja toiselle se ei sopinut sitten pätkäkään mutta opetuksessa pitää kuitenkin sitten olla tasapuolinenkin, ettei oo sellasta pärstäkerroin juttua. Jos mulla on syytä kehua jotain, niin mä pyrin kehuaan myös muita, kun se on justinsa se, että siinäkin tulee tasapuolisuus mutta, että huomioin niinkun yksilönä joukossa mutta muutkin sitten siinä, jos vaan aihetta vähänkin on. (H2)

Jotenkin sitten niinku opettajana osoittaa, että on kiinnostunut hänestä eikä vaan siitä suoriutumisesta, että oppii tietämään jotain oppilaasta ihan henkilönä ja mistä hän on kiinnostunut koulun ulkopuolella ja miten sitä voi hyödyntää jotenkin opeukseen. (H4)

Opettajan pitää kyllä aina miettiä sitä oppi- ja ikätasoa ja sitten yksittäistä oppilasta, että mihin se on valmis. (H7)

Haastateltujen opettajien mukaan oppilaan koulukiinnittymistä voidaan tukea myös opettajan persoonan kautta. Opettajan omana itsenä oloa, oman näköistä opetusta ja esimerkkinä oloa pidettiin keinoina vahvistaa oppilaan kouluun kiinnittymistä. Opettajan persoonan ja käytöksen koettiin toimivan tärkeänä työväliseinä oppilaan koulukiinnittymisen vahvistamisessa.

Opettajan on tärkeää olla juuri sellainen, kun se on. (H1)

Kyllähän se sun persoona on siinä tukemisessa myös isossa roolissa. Opettaja ei saa niinku näytellä tai olla mukamas muuta, kun se on, että kyllä tänne vaan pitää tulla sellana, kun on. Lapset huomaa heti, jos sä näyttelet jotakin muuta eikä se kyllä silloin sitä kiinnittymistä tue. Mä pyrin myös omalla käytökselläni osottamaan sen esimerkin, että tuo käyttäytyminen oli väärin ja viimeinen temppu ja sitä mä en hyväksy. Se opettajan toiminta ja esimerkki on musta niin vahva, että sillä pystyy vaikuttamaan niitten toimintaan ja oloon. (H2)

Hieman alle puolet haastatelluista opettajista mainitsi oppilaan kannustamisen ja vahvuuksien löytymisen koulukiinnittymistä tukevinä keinoina. Kannustamisen ja myönteisen palautteen koettiin vahvistavan koulukiinnittymistä erityisesti tilanteissa, joissa oppilas ei koe koulunkäyntiä mielekkäänä. Tärkeänä pidettiin myös sitä, että opettaja ei halveksu tai aseteta oppilasta naurunalaiseksi missään tilanteessa.

Mitä enemmän sä opettajana kannustat ja löydät niitä pieniäkin hyviä asioita, niin kyllä se kannustaminen on tärkeä keino, etenkin, jos se koulunkäynti ei innosta, niin sitten vaan opettajana yritän tukea ja kannustaa. (H1)

Oon pyrkiny siihen, ettei väärää vastauksia oo olemas ja mä tuon sen esille aina eli, kun joku vastaa jotakin ees sinne päin, niin mä vastaan, että joo, mä tiedän, mitä sä tarkoitat ja oisko jollain jotain muuta ideaa tähän. Opettaja ei tasan tarkkaan saa lähteä mollaamaan oppilasta tai nauraa sille muitten silmien edes tai muutenkaan. Opettaja voi kommentteillaan vaikuttaa pahimmillaan ihan sen oppilaan ammatinvalintaankin jatkossa. Niillä sun sanomisilla voi olla niin kauaskantoisia vaikutuksia. (H2)

Ja se, että semmosella positiivisella, myönteisellä lähestymistavalla, kannustamalla ja tsemppaamisella ja se, että yrittää löytää niitä vahvuuksiakin aina sitten, niin ainakin sitten voi aina kiinnittymistä tukea. (H6)

6.3.2 Koulunkäynnin tukemiseen liittyvät keinot

Suurin osa haastatelluista toi esiin myös koulunkäyntiin liittyviä keinoja, joilla opettaja voi oppilaan koulukiinnittymistä tukea. Merkittävämmäksi keinoksi

haastattelujen pohjalta osoittautui moniammatillinen yhteistyö mutta haastattelutavat toivat esiin myös koulunkäynnin tukemiseen ja oppimisympäristöön sekä oppitunteihin liittyviä oppilaan koulukiinnittymistä tukevia keinoja.

Moniammatillisen yhteistyön oppilaan koulukiinnittymistä tukevana keinona nousi esiin jokaisen haastateltavan vastauksissa. Kolmiportaisen tuen koettiin toimivan merkittävänä oppilaan koulunkäyntiä tukevana keinoja, jonka puolestaan koettiin vahvistavan myös koulukiinnittymistä. Moniammatillisen yhteistyön, esimerkiksi oppilashuollon kanssa, koettiin tukevan oppilasta myös muissa kuin koulunkäyntiin liittyvissä haasteissa ja tämän myötä vahvistavan oppilaan kouluun kiinnittymistä. Moniammatilliselta yhteistyöltä haastatellut opettajat toivoivat avointa ja ajantasaista tiedonvälitystä, säännöllisiä tapaamisia ja yhteisiä suunnitelmia sekä tavoitteita. Moniammatillisen yhteistyön haasteina koettiin resurssien ja tiedonvälityksen puute sekä prosessien hitaus. Haastatellut opettajat pitivät tärkeänä, että koulukiinnittymisen haasteiden ilmaantuessa oppilas saisi tarvitsemaansa moniammatillista tukea mahdollisimman nopeasti. Haastatellut kokivat saavansa moniammatillisesta työotteesta tukea oppilaan koulukiinnittymisen tukemiseen.

En mä aina pysty tarjoamaan sellasta tukea, kun oppilas tarvii, mutta se onkin sitten se kohta, jossa opettajana ohjataan sinne paikkaan, josta sitä oikeaa tukea saa, on erityisopettajaa, kuraattoria, terveydenhoitajaa ja niin edespäin. Aina se moniammatillisuus on tärkeätä, vaikka se tiedon huono liikkuminen on sellasta, joka tahtoo sitä haitata. (H2)

Kun on vaikka sitä, ettei tahdota tulla kouluun, niin silloin opettajan on aktivoitava nämä eri instanssit ja tehdään suunnitelmat, että, miten edetään, että saadaan se oppilas kouluun tai ryhmään tai mikä ikinä se kiinnittymisen ongelma sitten onkaan. Ilman tällaista verkostotyötä se ei toimi tai edisty sen oppilaan kohdalla. Haasteena on vaan se, että nämä prosessit on niin pitkiä, kestää kauan saada ne kaikki koolle ja homma käyntiin ja sitten niitä kokoontumisia ei oo tarpeeksi usein. Pitäis olla joku semmonen koordinoiva taho, monesti se on koulu mutta se on se haaste jo resurssienkin kannalta. (H3)

Moniammatillisuus on hyvä keino tukea, kunhan se lapsi vaan pääsee sen piiriin ensin. Jos oppilaalla on niin, kun psyykkistä oireilua tai semmosen tuen tarve, ettei koulun resurssit riitä, että tarvitaan apua, vaikka lasten psykiatriselta tai sosiaalihuollosta, niin ne on vaikeita ja hitaita ne prosessit. Semmonen ennaltaehkäisevä apu jää ehkä puuttumaan ja sen tilanteen pitää niinkun kriisiytyä pahasti, ennen kun sitä apua sitten saa (H4)

Moniammatillinen yhteistyö on myös yksi tärkeä tukemisen tapa mutta tää kiire, kun tuntuu, ettei ole oikein koskaan aikaa istahtaa ja jutella asioista kunnolla. Se kiire on tässä se suurin kompastuskivi. Ei ole sellasta niin, kun yhteistä kollegiaalista keskusteluaikaa. (H6)

Oppimiseen liittyvissä haasteissa koulunkäynnin tuen koettiin vahvistavan oppilaan kouluun kiinnittymistä, jonka yli puolet haastatelluista toi esille. Yksilöllisen tuen ja eriyttämisen, koulunkäynninavustajan, kolmiportaisen tuen ja vertaisoppimisen mahdollistamisen koettiin auttavan opettajaa oppilaan koulu-kiinnittymisen tukemisessa, joskin vaativan aikaa ja resursseja.

Oppimisen tukea meillä on tää kolmiportainen tuki. Jos sille on tarvetta ja se auttais sitä kiinnittymistä, niin sitten pohditaan, mitä ratkaisuja täyty tehdä, että oppiminen saadaan sujumaan ja oppilas kiinnitettyä siltä osin kouluun. Selkeät mallit kouluilla siinä on ja nykykoulussa on hyvät työkalut toimia ja tukea. Eriyttäminen ja mukauttaminen ovat ehdottomasti keinoja tukea kiinnittymistä. Haaste tässä on opettajan ajanpuute, että pitäisi riittää joka puolelle. (H3)

Tärkeätä opettajan on löytää ne yksilölliset keinot, miten oppilas oppii ja että hän kokee, että saa niitä onnistumisen kokemuksia. (H4)

Ensisijaisesti meillä on sitten tämä tukiovetus ja kolmiportainen tuki keinona. Mä yritän myös katsoa ryhmätyöskentelyä, että on heterogeeniset ryhmät, että tavallaan on sitten sitä vertaistukea myös. (H6)

Niin ikään hieman yli puolet haastatelluista nosti esiin oppimisympäristöön ja oppitunteihin liittyvät tekijät, joilla opettaja voi oppilaan koulu-kiinnittymistä tukea. Opettajan luoman viihtyisän oppimisympäristön, selkeän tuntiorganisoinnin ja kouluarjen ennakoitavuuden koettiin vahvistavan oppilaan koulu-kiinnittymistä. Myös oppilaita osallistavat, vaihtelevat ja oppilaille mielekkäät opetusmenetelmät nousivat haastateltujen vastuksissa keinoiksi tukea koulu-kiinnittymistä. Oppilaille suotujen mahdollisuuksien vaikuttaa oppitunteihin ja niiden sisältöön katsottiin myös olevan keinoja, joilla opettaja voi oppilaan koulu-kiinnittymistä tukea.

Hyvä tapa tukea kiinnittymistä on myös se, että tekee selväksi, mitä milloinkin tapahtuu, että teen tänään selväksi, mitä me huomenna tehdään, että mitä tunteja on ja mulla on se, että tehdään sitte aina jotakin mukavaa ennen viikonloppua tai lomaa. Se, että käyn näitä näin ennalta läpi, niin se sitte auttaa jotakin oppilasta, että on joku organisointi sitte. (H2)

Ne rutiinit pitää sulla opettajana olla kuitenkin tietyllä tavalla, että se arki pyörii koulussa kohtuullisen samanlaisena päivästä toiseen ja musta sekin on tärkeää, että se oppimisympäristö on kiva, että luot siitä luokasta sellasen kivan, niin ehkäpä siihen on kivempi oppilaankin tulla ja sitä kautta tavallaan tukea kiinnittymistä. Oppitunneilla on kyllä tärkeää olla oppilaita osallistavia menetelmiä, vaihtelevia ja monipuolisia, niin se toimii sitä oppimisen iloakin tuottavana. (H5)

Välillä mä kysyn, että haluatteko te, että tehdään tätä, vaikka parityöskentelynä, että he pääsee vaikuttamaan siihen toimintatapaan, millä tavalla tehdään. No toki välillä kysyn myös sisältöihin liittyen ja joskus jopa oppituntien järjestykseen mutta kyllä sitten toisaalta pitää olla sellasta tiettyä ennakoitavuutta myös. Meillä on tutut aamurutiinit mitä me tehdään ja että on se sellanen tietty struktuuri hommassa. (H6)

6.3.3 Oppilaiden vertaissuhteisiin liittyvät keinot

Haastatelluista opettajista jokainen toi esiin oppilaiden vertaissuhteisiin liittyviä keinoja, joilla opettaja voi oppilaan koulukiinnittymistä tukea. Vahvimmaksi keinoksi haastatellut opettajat mainitsivat vertaissuhteissa esiintyvien ongelmien selvittämisen ja ratkaisujen etsimisen sekä tunnetaitojen vahvistamisen. Opettajat toivat esiin myös oppilaiden vapaa-aikaan liittyviä vertaissuhteiden haasteita ja pohtivat omaa rooliaan näiden selvittelyssä.

Suurin osa haastatelluista opettajista toi esille vertaissuhteiden vaikutuksen oppilaan koulukiinnittymiseen. Opettajan roolia vertaissuhteissa esiintyvien ongelmien selvittelyssä ja ratkaisukeinojen löytymisessä pidettiin oleellisena. Ongelmiin tuli opettajien mukaan puuttua hienovaraisesti ja nopeasti. Ajoittain vertaissuhteiden ongelmiin puuttuminen koettiin myös haasteellisena ja vaikeasti havaittavana. Vertaissuhteiden ristiriitatilanteita opettajat kertoivat selvittelevänsä ja ratkaisevansa yhdessä oppilaiden kanssa keskustellen. Tarvittaessa yhteyttä otetaan myös oppilaiden kotiin.

Kyllä kaverisuhteiden vaikutus kiinnittymiseen näkyy. Tääkin luokka oli lukuvuoden alussa hirveen riitanen, vallankin nää tyttölapset, et kyllä opettajan tulee niitä keskustellen purkaa, et mitäs täällä nyt on mutta kyllä mä oon saanu tän luokan rauhottumaan. Ollaan puhuttu paljon. Kyllä opettajan täytyy selvittää, että miks joku lapsi on tuolla yksin. Määhän oon sellanen tuolla pihallakin, et mä puutun niinku kaikkiin riitoihin, et jos vähänkin epäilen, niin meen ja selvitän. (H1)

Kyllä niihin joutuu vähän silleen hienovaraisesti puuttumaan. Mullakin on ollut tässä syksyllä varsinkin tyttöjen kesken vähän semmosta mutta niihin ei oo aina helppo puuttua, eikä niitä tai että niitä on välillä vaikea huomata mutta sillä tavalla pyrin kuitenkin, että täällä luokassakin pitäis oppilaan pystyä toimimaan kaikkien kanssa. (H6)

Opettaja voi siinä sitten yrittää saada sitä tilannetta kääntymään ja sen yhden osalta tai muita rohkaista, että hei, sä saat olla omaa mieltä, että sun ei tarvi mennä tuon toisen mukaan, mutta tämä voi olla joskus opettajalle vaikeeta. (H4)

Haastatellut opettajat toivat esille myös tunnetaitojen vahvistamisen merkityksen vertaissuhteita tukevana tekijänä. Tunnetaitojen opettamisen ja tunnetuen katsottiin olevan tärkeää empatiataitojen kehittymisen kannalta mutta vahvistavan myös oppilaan omaa hyvinvointia. Tunnetaitojen opetus oli haastateltavien opettajien mukaan helposti liitettävissä eri oppitunteihin ja sen nähtiin liittyvän olennaisena osana koulunkäyntiin sekä oppilaan koulukiinnittymisen tukemiseen.

Se on tärkeää, että oppilas oppii ymmärtämään, miltä siitä tuntuisi, jos joku naurais sille. (H2)

Mä näkisin, et aina löytyy niitä oppilaita, joilla on tosi vaikea luoda suhteita ja ottaa kontaktia muihin ja siinä pitää opettajan antaa tosi paljon sitä tunnetukea ja apua sitten. (H3)

Tässä luokassa on ollut niin, kun ihan oikeestaan sieltä niiden koulun historian alusta asti, niin sellainen, että nyt, kun puhutaan tästä koulukiinnittymisestä, niin siellä on asiat ehkä menny vääriin suuntaan varhaisessa vaiheessa jo, että luokassa on ollut lähtökohteisesti todella haastavia oppilaita. Sellasia oppilaita, joilla on isoja tämmöisiä sosiaalisia ja tunnepuolen tai käytöksen ja kaverisuhteiden ongelmia ja siellä on sitten aikuisten huomio kiinnittynyt nimenomaan niihin oppilaisiin ja sitten siinä on suuri osa jäänyt vähän niin, kun sivuun ja räpiköinyt vaan mukana. Kyllä se tunnetaitojen vahvistamisen pitäisi kuulua opetukseen vähän koko ajan ja kaikille. (H5)

Sitä tunnepuoltakin tulis yrittää opettaa ja antaa vinkkejä, et miten vois sitten sitä omaa oloa helpottaa. (H6)

Haastatelluista opettajista hieman alle puolet toi esiin myös oppilaiden vertaissuhteissa koulun ulkopuolella esiintyvien ristiriitojen vaikutuksen koulukiinnittymiseen. Haastateltujen opettajien mukaan näihin on ajoittain vaikea puuttua, vaikka niiden olemassaolo on opettajalle aistittavissa. Sosiaaliseen mediaan liittyvien käytössääntöjen läpikäymisen ja kertaamisen koettiin olevan tärkeä, oppilaiden vapaa-ajan vertaissuhteita tukeva keino ja olennainen osa nykykoulu.

Sitten mä oon hirveen tarkka tästä luokan omasta Whatsappista, niin siellä mä puutun myös, jos on jotain sellaista hymiötä tai muuta, joka ei mun mielestä oo sopivaa. Puutun, vaikka tää tapahtuu siis oppilaiden vapaa-ajalla. (H1)

Lähtökohteisesti, jos jotain opettajana huomaa, ensimmäisenä tietysti niistä pitäisi myös puhua. Saatan tehdä, vaikka niin, että tunnin jälkeen pyydän, että hei jää siihen hetkeksi ja sitten jutellaan vähän mikä hiertää ja niin edespäin. Vaikka se jokin olis siis Snäpissä tai Instassa tai missä ikinä TikTokissa laitettu ikävä viesti ja aavistelen sellasta ja vaikka se tapahtuu oppilaiden vapaa-ajalla mutta, koska se heijastuu kyllä kouluun ja näkyy täällä, niin pakkohan opettajan on siihen puuttua mutta se on vähän vaikeeta, ihan jo oman työn rajaamisenkin näkökulmasta. Siinä vaiheessa, kun tämmöiset vapaa-ajan ongelmat heijastuu kouluun ja mä niitä näen, että siellä on nyt niinku kaverisuhteissa ongelmaa, niin ilman muuta niihin pitää puuttua ja sit nää tunne- ja turvataitojutut, niin niitä voi Kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön liittyvät keinot

Haastateltujen opettajien mukaan oppilaan koulukiinnittymistä voidaan tukea myös kodin ja koulun välisen yhteistyön kautta. Haastattelujen pohjalta vahvimpina keinoina näyttäytyivät toimivan vuorovaikutussuhteen luominen kodin ja koulun välille sekä kodin kanssa tehty yhteistyö oppilaan parhaaksi. Muutama opettaja toi esille myös vanhemman tukemisen osana oppilaan koulukiinnittymisen tukemista.

Jokainen haastateltu toi esille kodin ja koulun välisen vuorovaikutussuhteen olevan merkityksellinen oppilaan koulukiinnittymisen tukemisessa. Hyvän vuorovaikutussuhteen luomista ja ylläpitämistä kodin ja koulun välille pidettiin haastateltujen opettajien mukaan avaintekijänä luottamukselle ja avoimelle yhteistyölle. Hyvän vuorovaikutussuhteen katsottiin olevan välitöntä ja vastavuoroista sekä sisältävän myönteistä keskustelua ja ajantasaista tiedonvälitystä.

Äärimmäisen tärkeää on se aloitus, että se pitää jotenkin positiivinen vaikutus tehdä ja tähän kodin ja koulun väliseen yhteistyö pitäisi niinku jo koulutuksessakin huomioida erityisesti, että miten iso merkitys sillä viestinnällä on siinä alussa ja kontaktin luomisella ja niinku sillä koko asialla. Se on tärkeää, että vanhemmat ajattelee, että ok, koulu hoitaa hommansa sillä tavalla, että meidän ei tarvitse olla yhteen huolissaan siitä, mitä siellä koulussa tapahtuu. (H7)

Mä en kyllä halua esittää vanhemmille mitään sellasta, että mä oon täällä jollain korokkeella, että kyllä sen opettajan pitää olla sellanen helposti lähestyttävä siinäkin mielessä. (H1)

Jos ne oppilaan ongelmat on sitten vaikka siellä kotona, niin sitten tietenkin myös ollaan huoltajiin yhteydessä ja tarvittaessa sitten viedään asiaan eteenpäin oppilashuoltoonkin tai mikä se tarve sitten on. Se keskustelu huoltajien kanssa on tosi tärkeää, et saadaan hekin mukaan, et ne pystyy siellä kotona myös tukemaan sitä oppilasta. (H3)

Se yhteistyö on tosi tärkeää kodin kanssa, että tavallaan, miten sä kommunikoit vanhempien kanssa. Sun pitäis opettajana kuitenkin löytää aina niitä positiivisia välähdyksiäkin ja silleen vastavuoroisesti ja hienotunteisesti keskustella. (H6)

Yksittäinen opettaja voi tässä tukea siten, että tiedotetaan ja ollaan yhteyksissä hyvässä ja pahassa ja käydään sitä keskustelua. Toki se haaste on se aika. Opettajilla tahtoo olla niin paljon kaikkea, että hoidetaan vaan ne pakolliset. (H3)

Kodin kanssa tehtävä yhteistyö oppilaan hyväksi nousi esille yli puolen haastatellun opettajan vastauksissa. Yhteistyössä pidettiin tärkeänä oppilaiden haasteiden ja ratkaisukeinojen pohtimista yhdessä oppilaan huoltajien kanssa. Oppilaan koulukiinnittymisen tukemisessa merkityksellisenä koettiin kodista saatu tuki ja ymmärrys asian merkityksellisyydestä.

Kyllä mä soitan helposti, että tuu käymään, katotaan yhdessä, ollaan samassa veneessä, että yhdessä pitää lapsen eteen nähdä vaivaa ja tehdä parhaamme. (H1)

Se, että koti ja koulu vetää yhtä köyttä, että ne on niinku, ollaan samalla aaltopituudella, puhutaan avoimesti asioista ja puolin ja toisin hyväksytään sellaiset säännöt ja rutiinit. Puhalletaan yhteen hiileen. Se on hirveän semmoinen tärkeä lähtökohta sille, että ylipäätään tämmöistä koulukiinnittymistä voi tapahtua. (H15)

Hieman alla puolet haastatteluun vastanneista opettajista toi esille oppilaan huoltajien tukemisen merkityksen oppilaan koulukiinnittymisen vahvistamisessa. Haastateltujen opettajien mukaan oppilaan tilanteet tulisi huomioida kokonaisvaltaisesti ja ohjata tarvittaessa oppilaan huoltaja oikeanlaisen tuen piiriin. Huoltajien tilanteen huomioiminen ja ymmärtäminen on haastateltujen opettajien mukaan osa oppilaan koulukiinnittymisen tukemista.

Mutta kyllä välillä se vanhempikin voi olla siellä heikoilla, että siihenkin voi tarvita sitä sosiaalipuolen tukea sitten. (H1)

Välillä on siellä kotonakin ne tilanteet haasteellisia ja jotenkin todella raadollisia myös ja kyllä sitä jotenkin sitäkin sitten yrittää tukea, jos voi. (H5)

Kyllä siellä monesti on aika paljon muuta taustalla, mikä sitten on suurena haasteena, että eihän meillä opettajilla oo sillä lailla osaamista ohjata huoltajaa mutta kyllä vaikeissa tilanteissa pitäis jotenkin löytää niitä tukitoimia sille perheelle sitten. (H3)

6.4 Tulosten yhteenveto

Tutkimukseen haastatellut opettajat näkevät koulukiinnittymisen moniulotteisena käsitteenä. Koulukiinnittyminen miellettiin haastattelujen pohjalta erityisesti oppilaan osallistumisena koulun toimintaan ja oppilaan kouluun kohdistamina ajatuksina ja tunteina. Kiinnittyminen liitettiin näin ollen vahvimmin behavioraaliseksi ja emotionaaliseksi kiinnittymiseksi. Haastateltujen opettajien vastauksissa kiinnittymistä kuvattiin myös oppilaan motivaatioon ja itsesäätelyyn liittyviksi eli kiinnittymiseen nähtiin liittyvän myös kognitiivinen ulottuvuus. Koulukiinnittymisen mieltäminen kognitiiviseksi kiinnittymiseksi ei kuitenkaan noussut haastateltujen vastauksissa yhtä selkeästi esille kuin behavioraalinen ja emotionaalinen kiinnittyminen.

Haastateltujen opettajien vastauksissa koulukiinnittymisen taustatekijöinä nähtiin erityisesti kodin ja vertaisten vaikutus mutta myös opettajan ja kouluyhteisön koettiin vaikuttavan oppilaan koulukiinnittymisen taustalla. 5.-6.-luokkalaisten koulukiinnittymisen nähtiin haastattelujen pohjalta olevan yksilöllistä, ajoittain vaihtelevaa mutta pääsääntöisesti hyvää.

Tutkimukseen haastateltujen opettajien mukaan opettaja voi tukea oppilaan koulukiinnittymistä monin eri keinoin opettaja-oppilassuhteeseen, koulunkäynnin tukeen, vertaissuhteisiin sekä kodin ja koulun yhteistyöhön liittyvissä seikoissa. Haastatellut opettajat nostivat opettaja-oppilassuhteessa merkittävimmiksi koulukiinnittymistä tukeviksi keinoiksi opettajan myönteisen asenteen, oppilaan kohtaamisen taidon sekä ryhmäytymisen ja yhteenkuuluvuuden tunteen tukemisen. Niin ikään luottamussuhteen luominen, oppilastuntemus ja opettajan persoonaan liittyvät seikat olivat haastateltujen mukaan keinoja tukea oppilaan koulukiinnittymistä. Hieman alle puolet haastatelluista koki myös oppilaan kannustamisen ja vahvuuksien löytymisen edistävän koulukiinnittymistä.

Koulunkäyntiin liittyen haastatellut opettajat toivat esille erityisesti moniammatillisen yhteistyön merkityksen oppilaan koulukiinnittymisen tukemisessa. Koulunkäynnin tukemisen, oppimisympäristöön ja oppituntien organisointiin panostamisen koettiin niin ikään vahvistavan koulukiinnittymistä. Haasteena koulunkäyntiin liittyvissä tukikeinoissa opettajat toivat esille resurssien riittämättömyyden, prosessien hitauden ja ajantasaisen tiedonvälityksen puutteet. Aikaa kollegiaalisille keskusteluille toivottiin nykyistä enemmän.

Haastateltujen opettajien mukaan opettaja voi tukea oppilaan koulukiinnittymistä myös oppilaiden välisiin vertaissuhteisiin liittyen. Vertaissuhteiden ongelmien selvitys ja ratkaisujen etsiminen avoimen keskustelun kautta koettiin tärkeäksi keinoksi tukea oppilaan koulukiinnittymistä. Vertaissuhteissa esiintyviin haasteisiin puuttumisen koettiin olevan osa opettajan työtä, joskin ongelmia on ajoittain vaikea nähdä tai niihin haasteellista puuttua. Tunnetaitoja vahvistamalla voitiin opettajien mukaan vaikuttaa niin vertaissuhteisiin kuin koulukiinnittymiseenkin.

Kodin ja koulun välisen yhteistyön koettiin olevan keino tukea oppilaan kouluun kiinnittymistä. Toimivan vuorovaikutussuhteen luomisen ja ylläpitämisen sekä kodin kanssa tehdyn yhteistyön kautta opettajan on mahdollista tukea oppilaan koulukiinnittymistä. Hyvä vuorovaikutussuhde edellyttää haastateltujen opettajien mukaan välitöntä ja avointa keskustelua, on luonteeltaan myön-

teistä ja oppilaan vahvuuksiin keskittyvää. Kodin kanssa tehtävän yhteistyön oppilaan parhaaksi koettiin niin ikään vahvistavan oppilaan koulukiinnittymistä. Hieman alle puolet haastatelluista opettajista toi esille oppilaan huoltajien tukemisen merkityksen oppilaan koulukiinnittymisen vahvistamisessa.

7 POHDINTA

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin luokanopettajien käsityksiä 5.-6.-luokkalaisten koulukiinnittymisestä ja keinoista, joilla opettaja voi oppilaan koulukiinnittymistä tukea. Seuraavassa tarkastellaan tutkimuksesta saatuja tuloksia ja johtopäätöksiä aikaisempiin tutkimustuloksiin peilaten sekä esitetään tutkimuksesta heränneitä jatkotutkimusehdotuksia.

7.1 Tulosten tarkastelua

Tämän pro gradu -tutkielman tavoitteena oli selvittää luokanopettajien käsityksiä 5.-6.-luokkalaisten oppilaiden koulukiinnittymisestä ja keinoista, joilla opettaja voi oppilaiden koulukiinnittymistä tukea. Tutkimuksessa saadut tulokset myötäilevät aikaisempaa tutkimustietoa, jonka mukaan koulukiinnittyminen on moniulotteinen, oppilaan koulua koskeviin ajatuksiin, tunteuksiin ja toimintaan liittyvä ja osittain vaikutettavissa oleva ilmiö (Wang & Degol 2014, 137–138).

Haastateltujen opettajien vastauksissa koulukiinnittyminen miellettiin erityisesti behavioraaliseen ja emotionaaliseen ulottuvuuteen. Fredrics ym. (2004, 60) toteavat behavioraalisen kiinnittymisen liittyvän oppilaan aktiiviseen osallistumiseen koulussa. Finn & Zimmer (2012, 102) kuvaavat behavioraalista kiinnittymistä oppilaan läsnäoloon, käytökseen ja koulutyötä koskevaan yritteliäisyyteen liittyväksi ulottuvuudeksi. Behavioraalinen kiinnittyminen nähdään keskeisenä oppilaan oppimista tukevana kiinnittymisen ulottuvuutena, sillä oppiminen vaatii oppilaan läsnäoloa ja sinnikkyyttä. Tässä tutkimuksessa opettajat toivat vahvasti esille käsityksiään, joiden pohjalta he ajattelivat koulukiinnittymisen liittyvän erityisesti oppilaan läsnäoloon, käyttäytymiseen, koulutyöhön osallistumiseen ja sitoutumiseen. Edellä mainittuja tekijöitä pidettiin tulosten mukaan tärkeinä oppilaan koulunkäymisen sujuvuuden kannalta. Tutkimukseen osallistuneet opettajat tunnistivat näin ollen hyvin koulukiinnittymisen behavioraaliseen ulottuvuuteen liittyviä tekijöitä.

Finnin & Zimmerin mukaan (2012, 103) emotionaalisen kiinnittymisen nähdään kuvastavan oppilaan kouluun kohdistamia ajatuksia, yhteenkuuluvuuden tunnetta ja hyväksytyksi tulemisen kokemusta. Virtanen (2016, 6) toteaa myös mielenkiinnon koulua ja koulunkäyntiä kohtaan liittyvän emotionaaliseen kiinnittymiseen. Tämän tutkimuksen perusteella opettajat kokivat emotionaalisen kiinnittymisen olevan osa koulukiinnittymistä. Koulukiinnittymistä kuvailtiin erityisesti oppilaan koulussa viihtymisen, koulusta kiinnostumisen ja oppilaan kouluun kohdistamien myönteisten tunteiden ja suhtautumisen kautta. Tulosten pohjalta myös oppilaan yhteenkuuluvuuden - ja turvallisuudentunteen kokemukset miellettiin osaksi koulukiinnittymistä.

Koulukiinnittymisen kognitiivinen ulottuvuus liittyy Wangin & Beckin (2013) mukaan oppilaan koulunkäynnin arvostamiseen, itsesäätelyyn, motivaatioon, oppimisstrategioihin ja haluun työskennellä oppimisen eteen. Tämän tutkimuksen perusteella opettajat liittivät koulukiinnittymiseen myös kognitiivisen ulottuvuuden mutta se ei näyttäytynyt tuloksissa yhtä merkityksellisenä kuin behavioraalinen ja emotionaalinen kiinnittyminen. Tulosten pohjalta opettajat kuitenkin kokivat, että oppilaan koulunkäynnin arvostaminen, oppimisen eteen pinnistely ja motivaation taso olivat osa oppilaan koulukiinnittymistä.

Tutkimuksen tulosten perusteella opettajat mieltävät koulukiinnittymisen erityisesti behavioraaliseksi ja emotionaaliseksi, kognitiivisen kiinnittymisen jäädessä vähemmälle huomiolle. Järvisen ja Sainion (2020, 14) mukaan behavioraalinen kiinnittyminen on opettajille helpoiten havaittavaa, koska se liittyy vahvasti oppilaan näkyvään toimintaan koulussa. Mahdollisesti tämän tutkimuksen tuloksissa koulukiinnittymisen mieltäminen behavioraaliseksi kiinnittymiseksi selittyy juuri sen näkyvyytensä ansioista. Oppilaan tunteisiin ja ajatuksiin liittyvä emotionaalinen kiinnittyminen ei sen sijaan näyttäydy opettajille yhtä selkeästi. Tässä tutkimuksessa opettajat kuitenkin mielsivät emotionaalisen kiinnittymisen behavioraalisen kiinnittymisen ohella osaksi koulukiinnittymistä. Tulosten pohjalta opettajat nostivat vahvasti esille oppilaantuntemuksen merkityksen koulu-

kiinnittymisen tukemisessa. Tämän tuloksen pohjalta on mahdollista tehdä johtopäätös, jonka mukaan luokanopettajat panostavat oppilastuntemukseen aina oppilaan tunnetasolle saakka.

Finn & Zimmer (2012, 102–104) toteavat kognitiivisen kiinnittymisen olevan merkityksellinen haasteellisten asioiden oppimisessa, sillä niissä oppilaan motivaatiolla ja halulla ponnistella onnistumisen eteen on merkitystä. Virtasen (2016, 60–61) tutkimus puolestaan osoitti, että osalla oppilaista on vaikeuksia behavioraalissa ja kognitiivisessa kiinnittymisessä, joten myös näiden ulottuuksien tunnistaminen ja tukeminen tulisi nähdä tärkeinä. Tässä tutkimuksessa koulukiinnittymisen mieltäminen kognitiiviseksi kiinnittymiseksi osoittautui kuitenkin behavioraalista ja emotionaalista kiinnittymistä heikommaksi. Johtuneeko tämä mahdollisesti siitä, että oppilaan motivaatioon ja itsesäätelyyn liittyvä kiinnittyminen on opettajille vaikeammin havaittavaa ja tunnistettavaa tai siitä, että kognitiivisen kiinnittymisen ei koeta liittyvän koulukiinnittymisen käsitteeseen yhtä herkästi kuin behavioraalisen tai emotionaalisen kiinnittymisen.

Koulukiinnittymiseen taustalla vaikuttavat Virtasen ja Kuorelahden (2014, 105–106) mukaan monenlaiset tekijät. Manninen (2018, 92) ja Ulmanen (2017, 75–77) toteavat opettajien, vertaisten ja kodin roolien olevan merkityksellisiä koulukiinnittymisen tukemisessa. Tässä tutkimuksessa selkeimpinä koulukiinnittymisen taustatekijöinä näyttäytyivät kodin ja vertaisten rooli. Myös opettajien ja kouluyhteisön vaikutus nousi vastauksissa esille mutta ne eivät nousseet kodin ja vertaisten kaltaiseen merkitykseen koulukiinnittymisen taustatekijöistä keskusteltaessa. Tästä huolimatta tulokset osoittivat opettajien kokevan hyvän opettaja-oppilassuhteen merkityksellisenä koulukiinnittymisen tukemisessa eli opettajan vaikutus oppilaan koulukiinnittymiseen nähtiin voimakkaana, vaikka sitä ei tuotu esille taustatekijöistä keskustellessa.

Tämän tutkimuksen perusteella opettajat kokivat 5.-6.-luokkalaisten koulukiinnittymisen olevan yksilöllistä, vaihtelevaa ja pääsääntöisesti hyvää. Saadut tutkimustulokset myötäilevät aikaisempaa tutkimustietoa, sillä koulukiinnittymiseen on aikaisemmissa tutkimuksissa todettu sekä tilanteisiin (Pöysä 2020), kouluvuosiin (Ulmanen 2017, 76) että sukupuoleen liittyviä vaihteluita (Virtanen

2016, 60). Manninen (2018, 90) ja Ollila ym. (2020, 502) toteavat suomalaislasten ja nuorten koulukiinnittymisen olevan pääosin hyvää, kuten tässäkin tutkimuksessa nousi esille. Virtanen (2016, 60–61) on tosin nostanut esille huolen heikosti kouluun kiinnittyneitä oppilaita koskien. Myös Manninen (2018) näkee tärkeänä heikosti kiinnittyneiden oppilaiden tunnistamisen ja koulukiinnittymisen tukemisen mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. Vastaavanlainen huoli ja koulukiinnittymisen merkityksen ymmärtämisen tärkeys ilmeni osittain myös tämän tutkimuksen tuloksissa.

Opettajat kokevat tämän tutkimuksen perusteella oppilaan koulukiinnittymisen tukemisen tärkeänä ja tukemiseen liitetään monipuolisesti opettaja-oppilassuhteeseen, koulunkäynnin tukemiseen, vertaissuhteisiin sekä koulun ja kodin väliseen yhteistyöhön liittyviä keinoja. Saadut tutkimustulokset myötäilevät Mannista (2018, 93) ja Virtasta & Kuorelahtea (2014, 106), joiden mukaan opettajilta, vertaisilta ja vanhemmilta saadun tuen on todettu olevan merkityksellisessä asemassa oppilaan koulukiinnittymisen tukemisessa.

Monipuolisimpia koulukiinnittymisen tukemisen keinoja tämän tutkimuksen pohjalta olivat opettaja-oppilassuhteeseen liittyvät keinot. Opettajan asennetta, oppilaan kohtaamisen taitoja ja oppilaiden yhteenkuuluvuuden tunteen tukemista pidettiin merkityksellisimpinä oppilaan koulukiinnittymistä tukevinä keinoina. Opettajan asenteen todettiin vaikuttavan oppilaan koulussa viihtymiseen, opiskelusta innostumiseen ja oppilaan kokemukseen omasta merkityksellisyydestään. Antamalla aikaa oppilaan yksilölliseen kohtaamiseen, kuuntelemalla ja osoittamalla välittämistä sekä huolenpitoa, koettiin vahvistettavan oppilaiden kiinnittymistä kouluun. Samankaltaisia tuloksiin ovat myös Ulmanen (2017) ja Leskisenoja (2016) päätyneet tutkimuksissaan. Ulmanen (2017, 62) mukaan opettajan tavalla kohdata oppilas näyttää olevan vaikutusta oppilaan koulua koskeviin tuntemuksiin ja asenteisiin. Myös Leskisenojan (2016, 196) mukaan opettajan vaikutus oppilaan koulua koskeviin tuntemuksiin ja koulussa viihtymiseen on olennainen. Mäki-Havulinna (2017, 124) nostaa tutkimuksessaan esille kuuntelemisen ja yksilöllisen kohtaamisen merkityksen koulukiinnittymisen tukemisessa. Tässä tutkimuksessa nousi osittain esille myös Muhosen ym. (2020,

120) toteamus ristiriitaisuuksia sisältävän opettaja-oppilassuhteen negatiivisesta vaikutuksesta oppilaan koulukiinnittymiseen.

Tämän tutkimuksen pohjalta opettaja voi tukea oppilaan koulukiinnittymistä myös vahvistamalla oppilaiden yhteenkuuluvuuden tunnetta ja luomalla luottamussuhde oppilaisiin. Tärkeimpänä keinona yhteenkuuluvuuden tunteen tukemisessa koettiin luokan ilmapiiriin vaikuttaminen. Myös Pöysä (2020, 60–61) on päätenyt samankaltaiseen tulokseen tutkimuksessaan, jossa oppilaiden koke-man myönteisen ilmapiirin todettiin vahvistavan tilannesidonnaista kiinnittymistä. Tässä tutkimuksessa opettajat kokivat hyvän luottamussuhteen opettajan ja oppilaan välillä tukevan koulussa viihtymistä ja lisäävän turvallisuuden tunnetta. Kiilakosken (2014, 40) mukaan opettaja-oppilassuhteen kautta voidaan vaikuttaa oppilaan koulumenestykseen, koulussa viihtymiseen ja luottamukseen. Opettaja voi tukea oppilaiden turvallisuuden tunnetta esimerkiksi myönteisyydellä mutta myös taidolla ylläpitää työskentelyrauha luokassa, jotka nousivat myös tässä tutkimuksessa keinoiksi vahvistaa oppilaan koulukiinnittymistä.

Tutkimukseen osallistuneet opettajat kokivat myös oppilastuntemuksen merkitykselliseksi oppilaan koulukiinnittymisen tukemisessa. Oppilaan yksilöllisyyden ja kiinnostuksen kohteiden sekä ikä- ja kehitystason huomioiminen ja tasapuolisen kohtelun katsottiin liittyvän oppilastuntemukseen. Ulmanen (2017, 76) on todennut onnistuneen vuorovaikutuksen opettajan ja oppilaan välillä edellyttävän opettajan osoittamaa kiinnostusta oppilaan asioita kohtaan sekä kunnioittavaa ja oikeudenmukaista kohtelua. Niin ikään oppilaiden yksilöllisten taitotasojen huomiointi ja oppilaiden mahdollisuudet osallistua omaa koulunkäyntiä koskeviin päätöksiin näyttivät Ulmasen (2017, 76) mukaan tukevan oppilaan koulukiinnittymistä.

Mäki-Havulinna (2017, 124) ja Manninen (2018, 90) ovat todenneet opettajalta saadun kannustuksen vahvistavan oppilaan koulukiinnittymistä. Tässä tutkimuksessa oppilaan kannustaminen ja vahvuuksien löytyminen koulukiinnittymistä vahvistavina keinoina nousivat esille vain hieman alle puolen vastauksissa. Pelkonen ja Virtanen (2021, 74–75) ovat nostaneet esille opettajille tarjottavan täydennyskoulutuksen tarpeen muun muassa positiiviseen pedagogiikkaan

ja hyvinvointiopetukseen nojaavia työskentelytapoja koskien. Kannustuksen merkityksen heikompi ilmeneminen tässä tutkimuksessa osoittaa mahdollisesti opettajien kaipaavan lisää tietoisuutta sen vaikutuksesta oppilaan koulukiinnittymiseen. Tähän tutkimukseen osallistuneet opettajat eivät myöskään tuoneet esille kiireettömyyden merkitystä keinona tukea oppilaan koulukiinnittymistä, jonka puolestaan Mäki-Havulinna (2018, 124) ja Kiilakoski (2016, 40) ovat esittäneet toimivan oppilaan opiskeluintoa ja koulukiinnittymistä edistävänä tekijänä. Kokemukset opettajan kiireisestä työarjesta ja riittämättömyyden tunteista nousivat tässä tutkimuksessa osittain esiin, mutta oppitunteihin liittyvä kiireettömyyden merkitys ei vastauksissa tullut ilmi.

Tutkimukseen osallistuneiden opettajien mukaan oppilaan koulukiinnittymistä voidaan tukea myös koulunkäynnin tukemiseen liittyvin keinoin. Oppimiseen liittyvissä haasteissa kolmiportaiseen tukijärjestelmään perustuvan yksilöllisen tuen sekä vertaisoppimisen koettiin vahvistavan oppilaan koulukiinnittymistä. Oppimiseen tarjottavat tukitoimet vaikuttavat olevan opettajille selkeitä, mutta niihin kaivattiin riittäviä resursseja. Tulos myötäilee Virtasen (2016, 60–61) ja Mäki-Havulinnan (2018, 123) tutkimuksia, joiden perusteella opettajan osoittaman tunnetuen ohella myös yksilöllisellä oppimisen tuella voidaan oppilaan koulukiinnittymistä vahvistaa. Tässä tutkimuksessa opettajat kuvailivat myös oppimisympäristöön ja oppitunteihin liittyviä tekijöitä, joilla oppilaan koulukiinnittymistä voidaan tukea. Ulmanen (2017, 76) toteaa oppilaita osallistavien, kiinnostavien ja yksilön huomioivien opetusmenetelmien vaikuttavan oppilaan koulunkäynnin mielekkyyden kokemiseen ja sitä kautta myös kiinnittymiseen. Mäki-Havulinnan (2018, 124) mukaan myös selkeällä opetuksen struktuurilla ja oppilaan kokemilla vaikutusmahdollisuuksilla voidaan vahvistaa opiskeluintoa, jonka myös tähän tutkimukseen vastanneet opettajat toivat esille.

Moniammatillinen yhteistyö, jonka myös Manninen (2018, 95–99 ja Pelkonen & Virtanen (2021, 74–76) ovat todenneet vaikuttavan oppilaan koulukiinnittymiseen, nousi vastauksissa selkeästi esille. Tässä tutkimuksessa moniammatillisen yhteistyön mahdollisuudet nähtiin laajoina mutta siihen kaivattiin yhteisiä tavoitteita, säännöllisiä tapaamisia, tehokkuutta ja ajantasaista tiedonvälitystä.

Pelkonen & Virtanen (2021, 74-76) toteavat sujuvan moniammatillisen yhteistyön edellyttävän näiden lisäksi myös tarvittavien resurssien olemassaoloa, jotka puolestaan tähän tutkimukseen osallistuneet opettajat kokivat moniammatillisen yhteistyön haasteiksi. Samanaikaisopettajuutta moniammatillisen yhteistyön muotona eivät tähän tutkimukseen osallistuneet opettajat nostaneet esille, jonka puolestaan Pelkonen & Virtanen (2021, 74-76) ovat esittäneet yhtenä moniammatillisen yhteistyön muotona ja keinona tukea oppilaan koulukiinnittymistä. Olisiko samanaikaisopettajuus nykyisessä kouluarjessa vielä sen verran uusi asia, ettei sen mahdollisuuksia oppilaan koulukiinnittymisen tukemisessa ole huomattu tai onko opettajien haasteellista mieltää samanaikaisopettajuutta moniammatilliseksi yhteistyöksi. Tässä tutkimuksessa opettajat vaikuttivat pohtivan oppilaiden koulukiinnittymiseen ja sen tukemiseen liittyviä asioita paljon mutta kiireisessä kouluarjessa he kokivat jäävänsä vaille kaipaamaansa kollegiaalista keskustelua.

Opettajat kokivat tämän tutkimuksen pohjalta oppilaiden vertaissuhteet merkityksellisinä ja niillä koettiin olevan yhteyksiä oppilaan koulukiinnittymiseen, kuten myös Lam ym. (2012, 403) ja Virtanen (2016, 60) ovat todenneet. Opettajat kokivat keskustelun, ongelmien selvittämisen ja tunnetaitokasvatuksen olevan vertaissuhteita ja sen myötä myös oppilaan koulukiinnittymistä tukevia keinoja. Janhunen (2013, 96) on todennut oppilaan kokemuksen porukkaan kuulumisesta tärkeäksi ja yksinjäämisen toimivan uhkana oppilaan koulukiinnittymiselle. Tähän tutkimukseen osallistuneet opettajat nostivat esille vastaavanlaisia näkemyksiä. Tulosten mukaan opettajan tulee ymmärtää vertaissuhteiden merkitys sekä puuttua niissä ilmeneviin ongelmiin nopeasti mutta hienotunteisesti, toisinaan jopa koulun ulkopuolelle ja sosiaaliseen mediaan ulottuen. Vertaissuhteiden tukemisen merkitys tuli esille myös yhteenkuuluvuuden tunteen tukemiseen liittyvissä keinoissa oppilaiden keskinäiseen työskentelyyn ja vertaistukemiseen liittyen. Tuloksissa on samankaltaisuutta Ulmasen (2017, 75) tutkimustuloksiin, joiden mukaan oppilaiden vertaissuhteiden merkitys tulisi kouluuyhteisöissä nähdä oleellisena ja kiinnittää huomiota opettajien mahdollisuuksiin tukea niitä esimerkiksi oppilaiden välisen työskentelyn ja vertaistuen edistämisen

kautta. Tässä tutkimuksessa nousi esille myös Pelkosen & Virtasen (2021, 74–76) esittämä toteamus opettajien toiveesta saada nykyistä enemmän valmiuksia psyykkisesti oireilevien oppilaiden ja heidän perheidensä kohtaamiseen. Tuloksista ei sen sijaan välittynyt Ollilan ym. (2021, 54) osoittama, erityisesti matalassa sosiaalisessa asemassa olevien lasten yhteenkuuluvuuden tunteen ja vertaissuhteiden tukemisen merkitys, vaan opettajat näkivät vertaissuhteiden ja yhteenkuuluvuuden tunteen tukemisen merkityksen kuuluvan yleisesti kaikille oppilaille.

Tämän tutkimuksen perusteella opettajat kokevat tunnetaitokasvatuksen kehittävän oppilaan empatiataitoja ja hyvinvointia, joilla taas koettiin olevan myönteisiä vaikutuksia oppilaiden vertaissuhteisiin ja koulukiinnittymiseen. Tunnetaitokasvatuksen katsottiin liittyvän olennaisesti nykyiseen peruskouluun mutta toisaalta siihen kaivattiin lisää valmiuksia. Mannisen (2018, 95) mukaan oppilaiden sosiaalisten taitojen vahvistaminen tulisi nähdä osana kouluarkea ja oppilaiden koulukiinnittymistä edistävänä tekijänä. Pelkonen ja Virtanen (2021,74) puolestaan toteavat sosiaalisten taitojen vahvistamisen ja psyykkisten ominaisuuksien kehittämisen suovan oppilaalle valmiuksia erilaisista tilanteista selviämiseen, joka näkyi osittain myös tähän tutkimukseen vastanneiden opettajien näkemyksissä.

Merkitykselliseksi koulukiinnittymisen tukikeinoksi tämän tutkimuksen perusteella osoittautui myös kodin ja koulun välinen yhteistyö, jossa erityisesti toimivan vuorovaikutussuhteen ja oppilaan eteen tehdyn yhteistyön merkitys nousi esille. Toimivan vuorovaikutussuhteen koettiin olevan pääpainoltaan myönteistä, vastavuoroista ja keskustelevaa sekä tiedonvälityksen avointa ja ajantasaista. Kodin kanssa tehtävässä yhteistyössä koettiin tärkeänä vanhempien asenne, kodilta saatu tuki ja oppilaan haasteista ja niiden ratkaisukeinoista keskusteleminen mutta toisaalta yhteistyössä pidettiin tärkeänä oppilaan vahvuuksien esiintuomista ja huomioimista. Harju-Luukkaisen & Sandbergin (2017, 34) mukaan vanhemmat toivovat opettajilta tasavertaista kasvatuskumppanuutta, ymmärrystä ja toimivaa tiedonjakoa. Näin ollen opettajien näkemyksissä oli yhteyksiä vanhempien kokemuksista saadun tutkimustiedon kanssa. Ulmanen

(2017, 77) ja Janhunen (2013, 94–95) toteavat vanhempien kouluun kohdistamilla asenteilla, odotuksilla ja tuella olevan vaikutuksia oppilaan koulukiinnittymiseen, kuten myös tähän tutkimukseen osallistuneet opettajat kokivat.

Pelkonen ja Virtanen (2021, 74) nostavat esille vanhempien hyvinvoinnin merkityksen ymmärtämisen oppilaan koulunkäyntiin liittyen. Tässä tutkimuksessa vanhempien tukemisen merkitys oppilaan koulukiinnittymisen kannalta nousi esille vain osittain. Toisaalta opettajat toivoivat lisävalmiuksia psyykkisesti oireilevien lasten tunnistamiseen ja kohtaamiseen. Pelkonen ja Virtanen (2021, 74) peräänkuuluttavatkin vanhempien hyvinvoinnin merkityksen nykyistä parempaa huomioon ottamista, jota myös tämän tutkimuksen tulokset osoittavat.

Saatujen tutkimustulosten pohjalta voidaan todeta, että opettajat kokevat oppilaan koulukiinnittymisen vahvasti kouluarkeen liittyvänä, tärkeänä ja moniulotteisena ilmiönä. Opettajat tunnistavat monipuolisesti erilaisia keinoja oppilaan koulukiinnittymisen tukemista koskien mutta eivät välttämättä kykene toteuttamaan niitä toivomallaan tavalla. Vahvan koulukiinnittymisen koetaan sujuvoittavan oppilaan koulunkäyntiä ja sosiaalisia suhteita sekä johdattavan oppilasta kohti jatko-opintoja ja tulevaisuutta.

7.2 Jatkotutkimusehdotuksia

Tutkimustulosten pohjalta nousi esiin useampia mietteitä aiheeseen liittyviä jatkotutkimuksia ajatellen. Moniammatillisen yhteistyön kehittäminen oppilaan koulukiinnittymisen tukemisessa nousi selkeästi esille tämän tutkimuksen tuloksissa. Moniammatillinen yhteistyö koettiin merkityksellisenä mutta siltä kaivattiin nykyistä enemmän selkeyttä, tehokkuutta ja parempaa toiminnan organisoimista. Moniammatillisen yhteistyön mahdollisuudet nähtiin näin ollen opettajien näkökulmista lupaavina. Jatkossa olisikin mielenkiintoista selvittää, miten muut moniammatilliseen yhteistyöhön osallistuvat tahot toiminnan kokevat ja miten moniammatillista toimintaa voitaisiin kehittää oppilaan kannalta parhaan mahdollisen tuloksen saavuttamiseksi.

Opettajat nostivat tässä tutkimuksessa esille myös tunnetaitokasvatuksen merkityksen osana oppilaan koulukiinnittymisen tukemista mutta toisaalta oppilaan ja vanhempien psyykkisen oireilun tunnistamiseen ja kohtaamiseen toivottiin lisää valmiuksia. Tulos sai pohtimaan, millaisin keinoin opettajien valmiuksia voitaisiin asiassa kohentaa ja olisiko valmiuksien vahvistamisen kautta edelleen mahdollista edistää oppilaiden kouluun kiinnittymistä. Tähän tutkimukseen osallistuneet opettajat omasivat varsin vankan työkokemuksen, joka sai pohtimaan opettajan työkokemuksen merkitystä oppilaan koulukiinnittymisen tunnistamisessa ja sen tukemisessa. Eripituisen työkokemuksen omaavien opettajien käsityksiä olisi mielenkiintoista vertailla ja etsiä syitä niiden eroavuuteen tai samankaltaisuuteen.

Tämän tutkimuksen perusteella opettajat kokevat oppilaiden välisillä vertaissuhteilla olevan olennainen merkitys oppilaan koulukiinnittymisessä. Jatkossa asiaa olisikin mielenkiintoista tutkia vertaisten näkökulmasta ja selvittää, millaisia kokemuksia ja näkemyksiä vertaisilla on koulukiinnittymisen tukemisesta. Niin ikään vanhempien käsityksiä koulukiinnittymisestä ja vanhempien keinoista tukea sitä olisi vartenotettavaa selvittää, erityisesti sellaisten vanhempien osalta, joiden asenne ja odotukset koulua kohtaan ovat syystä tai toisesta negatiiviset.

Koulukiinnittymisen merkitys on oppilaan koulunkäynnille on kiistaton ja tämänkin tutkimuksen perusteella sen tukemiseen voidaan kiinnittää huomiota jo alakouluvuosista lähtien. Jatkossa olisikin mielenkiintoista saada lisää tutkimustietoa alakouluikäisten koulukiinnittymiseen liittyen, varsinkin eletyn Koronapandemia-ajan ja etäkouluvaiheiden myötä.

LÄHTEET

- Antonopoulou, K., Chaidemenou, A. & Kouvava, S. 2019. Peer acceptance and friendship among primary school pupils: Associations with loneliness, self-esteem and school engagement. *Educational psychology in practice*. 35 (3); 339–351. <https://www-tandfonline-com.ezproxy.jyu.fi/doi/epub/10.1080/02667363.2019.1604324?needAccess=true>
- Connell, J.P. & Wellborn, J. G. 1991. Competence, autonomy and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. Teoksessa Gunnar, M.R & Sroufe, L.A. (toim.) *The Minnesota symposia on child psychology. Self processes and development*. Lawrence Erlbaum Associates, (23); 43–77.
- Eccles, J.S., & Midgley, C. 1989. Stage- environment fit: Developmentally appropriate classrooms for young adolescents. Teoksessa Ames, C. & Ames, R. (toim.) *Research on motivation in education. Goals and cognition*. Academic Press, (3); 139–186.
- Eskola, J., Lähti, J. & Vastamäki, J. 2018. Teemahaastattelu: Lyhyt selviytymisopas. Teoksessa Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1*. Jyväskylä: PS-kustannus, 27-51.
- Eskola, J., Suoranta, J. 2008. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Finn, J. D & Zimmer, K. S. 2012. Student engagement: What is it? Why does it matter? Teoksessa Christenson, S.L, Reschly, A.L. & Wylie, C. (toim.) *Handbook of research on student engagement*. New York: Springer, 97–131.
- Fredricks, J.A., Blumenfeld, P.C & Paris A.P. 2004. School engagement: Potential of concept, state of evidence. *Review of Educational Research*, 74 (1), 59–109. <https://journals-sagepubcom.ezproxy.jyu.fi/doi/abs/10.3102/00346543074001059>
- Harinen, P. & Halme, J. 2012. Hyvä koulu, paha koulu. *Kouluhyvinvointia hakemassa*. Suomen UNICEF. Opetus- ja kulttuuriministeriö.

Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, verkkojulkaisuja 56.
Helsinki.

http://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/Hyva_paha_koulu.pdf

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2014. Tutki ja kirjoita. Helsinki:
Kustannusyhtiö Tammi.

Janhunen, K-M. Kouluhyvinvointi nuorten tulkitsemana. 2013. Itä-Suomen
yliopisto. Yhteiskuntatieteiden ja kauppatieteiden tiedekunta. Kuopio.
https://erepo.uef.fi/bitstream/handle/123456789/11943/urn_isbn_978-952-61-1021-9.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Järvinen, M. R., Sainio, M. 2020. "Kuin olisi sen lapsen ilme kirkastunut".
Työkaluja opettajalle lapsen kouluhyvinvoinnin tutkimiseen
kolmikantakeskustelussa. Kehittämiskeskus opinkirjo.

Kiilakoski, T. 2016. Koulu on enemmän. Nuorisotyön ja koulun yhteistyön
käytännöt, mahdollisuudet ja ongelmat.
Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, verkkojulkaisuja 107,
Helsinki.
https://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/koulu_on_enemmän.pdf

Kiiskelä, K., Tuomaala, S., Aunola, K., Lerkkanen, M-K., Kiuru, N. 2015.
Vanhemmuustyylien ja koulunkäyntiin liittyvien ohjauskäytänteiden
yhteydet lasten kouluun sitoutumiseen. Kasvatus (4), 349-363.

Kiviniemi, K. 2018. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Valli, R. (toim.)
Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. 5. uudistettu ja täydennetty painos.
Jyväskylä:PS-kustannus, 73-87

Kuronen, I. 2010. Peruskoulusta elämäkouluun. Ammatillisesta koulutuksesta
syrjäytymisvaarassa olevien nuorten aikuisten tarinoita
peruskoulusuhteesta ja elämänkulusta peruskoulun jälkeen. Jyväskylän
yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.
<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/37594/978-951-39-3890-1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Lam, S. F., Wong, B. P., Yang, H., & Liu, Y. 2012. Understanding student engagement with a contextual model. In Handbook of research on student engagement, 403-419. Springer US. <https://bpspsychub-onlinelibrary-wiley-com.ezproxy.jyu.fi/doi/full/10.1111/j.2044-8279.2010.02013.x>
- Lasten ja nuorten hyvinvointi-Kouluterveyskysely 2021. Tilastoraportti 30/2021. 17.9.2021. Terveysten ja hyvinvoinnin laitos. https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/143063/ktk_tilastoraportti2021_2021-09-09_kuviot_kuvana.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Leino, S. 2009. Koulu ja perhe-vuorovaikutukselle tuloksiin. Teoksessa Saloviita, T. (toim.) Meidän koulu. Keinoja työrauhan ja hyvän ilmapiirin saavuttamiseen. PS-kustannus, 189-197.
- Leskisenoja, E. 2016. Vuosi koulua, vuosi iloa. PERMA-teoriaan pohjautuvat luokkakäytänteet kouluilon edistäjinä. Rovaniemi:Acta universitatis Lapponiensis 330, kasvatustieteiden tiedekunta. https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/62568/Leskisenoja_Eliisa_ActaE198_pdfA.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Li, Y. 2011. School engagement: What it is and why it is important for positive youth development. Teoksessa R.M. Lerner, J.V Lerner & J.B Benson (toim.) Advances in child development and behavior: Positive youth development. New York: Academic Press, 41, 131-160. <https://www-sciencedirect-com.ezproxy.jyu.fi/science/article/pii/B9780123864925000063>
- Li, Y. & Lerner R. M. 2011. Trajectories of school engagement during adolescence: Implications for grades, depression, delinquency, and substance use. Developmental Psychology 47(1), 233-247. <https://web-p-ebscobhost-com.ezproxy.jyu.fi/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=738ba815-9982-4272-821a-2e274c93cbfc%40redis>
- Liem, G. A. & Martin, A. J. 2011. Peer relationships and adolescents' academic and non-academic outcomes: Same-sex and opposite-sex peer effects and the mediating role of school engagement. British Journal of Educational

psychology. 81 (2);183–206.

<https://bpspsychub.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.2044-8279.2010.02013.x>

Linnakylä, P. & Malin, A. 2008. Finnish students school engagement profiles in the light of PISA 2003. *Scandinavian journal of educational research*. 52 (6), 583-602. <https://www-tandfonline-com.ezproxy.jyu.fi/doi/full/10.1080/00313830802497174>

Manninen, S. 2018. Kouluviihtyvyys ja siihen liittyvät tekijät peruskoulussa ja toisen asteen opinnoissa. University of Jyväskylä, studies in education, psychology and social research 612.

https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/57878/978-951-39-7429-9_v%c3%a4it%c3%b6s18052018%20.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Manzuoli, C.H., Pineda-Paez, C., Vargas Sanchez, A.D. 2019. School Engagement for Avoiding Dropout in Middle School Education. *International Education Studies* 12 (5), 35-48.

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1214275.pdf>

Metsämuuronen, J. 2006. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Helsinki: International MetHelp.

Muhonen, H., Vasalampi, K., Poikkeus, A-M., Rasku-Puttonen, H., Lerkkanen A-K. 2016. Lämmin opettaja-oppilassuhde edistää kouluun sitoutumista. *Kasvatus* 47 (2), 112-124.

Mäki-Havulinna, J. 2018. Opettajan merkitys tukea tarvitsevan oppilaan koulupäivässä. Tampere:Acta Universitatis Tamperensis, kasvatustieteiden yksikkö.

<https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/103307/978-952-03-0737-0.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Noble, T. & McGrath, H. 2016. The PROSPER school pathways for student well-being. *Policy and Practies*. Cham: Springer.

Ollila, P., Koivisto, A-M., Karvonen, S. & Lindfors, P. 2020. Perheen sosiaalisen taustan ja subjektiivisen koulu yhteisöaseman yhteys yhdeksäsluokkalaisten kouluun kiinnittymiseen. *Yhteiskuntapolitiikka* 85,

5-6, 494-506.

https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/140737/YP2005-6_Ollilaym.pdf?sequence=1

Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 2013/1287.

<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2013/20131287#L1P4>

Paju, P. 2016. Koulua on käytävä. Etnografinen tutkimus kouuluokasta sosiaalisena tilana. Verkkojulkaisuja 108. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura.

https://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/koulua_on_kaytava.pdf

Pelkonen, J. & Virtanen, T. 2021. Nuorten poissaolot-kurkistus koulupoissaolokäsitteisiin ja -tekijöihin sekä tukitoimiin. NMI-Bulletin. Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti, 31 (1): 68-76.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Opetushallitus 2016. Helsinki.

https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf.

Pisa 2018: Suomi lukutaidossa parhaiden joukossa. Opetus- ja kulttuuriministeriö. <https://minedu.fi/-/pisa-2018-suomi-lukutaidossa-parhaiden-joukossa>

Pöysä, S. 2020. Students' situational engagement in lower secondary school: Association with overall engagement and contextual factors. University of Jyväskylä Jyväskylä, faculty of education and psychology.

https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/72391/978-951-39-8382-6_vaitos27112020.pdf?sequence=4&isAllowed=y

Reeve, J & Tseng, C. M. 2011. Agency as a fourth aspect on student's engagement during learning activities. Contemporary Educational Psychology, 36; 257-267. https://www.researchgate.net/profile/Johnmarshall-Reeve/publication/241093854_Agency_as_a_fourth_aspect_of_students_engagement_during_learning_activities/links/5a609a59aca272328103d8c0/A

- Reyes, M. R., Brackett, M. A., Rivers, S. E., White, M., & Salovey, P. 2012. Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement. *Journal of educational psychology*, 104 (3), 700-712.
https://www.researchgate.net/publication/232502305_Classroom_Emotional_Climate_Student_Engagement_and_Academic_Achievement
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2017. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander, J. Ruusuvuori (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino, luku 2.
- Sandberg, E. & Harju-Luukkainen, H. 2017. "Opettajan asenne heijastui suoraan koumenestykseen". Riittävät ja riittämättömät tukitoimet ADHD-perheiden näkökulmasta viime vuosien aikana. *NMI-Bulletin. Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti*, 27 (2); 25-39.
<https://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2017/08/sandberg.pdf>
- Shernoff, D. J., Abdi, B., Anderson, B. & Csikszentmihalyi, M. 2014. Flow in schools revisited. Cultivating engaged learners and optimal learning environments. Teoksessa R. Gilman, E. S. Huebner & M. J. Furlong (toim.) *Handbook of positive psychology in schools*. New York: Routledge, 211-226.
- Sinkkonen, J. 2020. *Onnellinen lapsi*. Werner Söderström osakeyhtiö. Helsinki.
- Skinner, E.A. & Pitzer, J.R. 2012. Developmental dynamics of student engagement, coping and everyday reliance. Teoksessa Christenson, S. L., Reschly, A. L. & Wylie, C. (toim.) *Handbook of research on student engagement*. New York: Springer; 21-44.
- Sointu, E., Virtanen, T., Lappalainen, K. & Hotulainen, R. 2017. Vahvuuksien ja motivaation tukeminen edistämässä koulupolulle kiinnittymistä ja hyvinvointia. Teoksessa Puukari, S., Lappalainen, K. & Kuorelahti, M. (toim.) *Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena*. PS-kustannus. Jyväskylä, 111-128.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Kustannusyhtiö Tammi.

- Ulmanen, S. 2017. Miten kiinnittyä kouluun? Oppilaiden näkökulma koulutyöhön kiinnittymisen haasteisiin. Tampere: Acta Universitatis Tamperensis, kasvatustieteiden yksikkö.
<https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/101792/978-952-03-0465-2.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Upadaya, K. & Salmela-Aro, K. 2016. Developmental dynamics between young adults' life satisfaction and engagement with studies and work. *Longitudinal and Life Course Studies* 2017. 8 (1), 20–34.
<http://www.llcsjournal.org/index.php/llcs/article/view/398>
- Vanttaja, M., Af Ursin, P. & Järvinen, T. 2019. Kouluun sitoutumattomien nuorten tausta ja tulevaisuusodotukset. *Yhteiskuntapolitiikka* 84:5-6
- Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Virtanen, T., Kuorelehti, M. 2014. Koulupinnaaminen – kouluun kiinnittymisen keskeinen ongelma. Teoksessa Määttä, S., Kiiveri, L., Kairaluoma, L. (toim.) *Otetta opintoihin*. Niilo Mäki instituutti.
- Virtanen, T. 2016. Student engagement in Finnish lower secondary school. *University of Jyväskylä, Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 562.
https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/51563/978-951-39-6783-3_vaitos_2110_2016.pdf?sequence=5&isAllowed=y
- Väliavaara, H., Paakari, L., Torppa, M. 2018. Kouluhyvinvointi oppilaiden kuvaamana. *Kasvatus* 49 (1); 6–19.
- Wang, M. & Degol, J. 2014. Staying engaged: Knowledge and research needs in student engagement. *Child development perspectives* 8 (3), 137-143.
<https://srcd-onlinelibrary-wiley-com.ezproxy.jyu.fi/doi/10.1111/cdep.12073>
- Wang, M. & Eccles, J. S. 2012. Social support matters: Longitudinal effects on social support on three dimensions of school engagement from middle to high school. *Child development* 83 (3); 877–895
- Wang, M. & Fredricks, J.A. 2014. The reciprocal links between school engagement, youth problem behaviors and school dropout during

adolescence. *Child Development* 85 (2), 722-737.

<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3815520/pdf/nihms485739.pdf>

Wang, M., & Peck, S. C. 2013. Adolescent educational success and mental health vary across school engagement profiles. *Developmental Psychology*, 49(7), 1266–1276.

<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.1038.832&rep=rep1&type=pdf>

Yleissopimus lasten oikeuksista 60/1991.

https://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/1991/19910060/19910060_2#idm45237816618464

LIITTEET

Liite 1. Saatekirje

Saatekirje haastateltavalle

Tervetuloa vastaamaan alakouluikäisen oppilaan koulukiinnittymistä ja sen tukemista koskevaan Pro gradu -tutkimukseen. Tutkimus toteutetaan osana Kokkolan yliopistokeskus Chydeniuksessa (Jyväskylän yliopisto) suoritettavaa kasvatustieteen maisterin ja luokanopettajan tutkintoa. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää luokanopettajien käsityksiä alakouluikäisen oppilaan koulukiinnittymisestä ja keinoista, joilla opettaja voi alakouluikäisen oppilaan koulukiinnittymistä tukea.

Koulukiinnittymisen avulla pyritään kuvaamaan monipuolisesti oppilaiden osallistumista ja sitoutumista koulutyöhön. Koulukiinnittyminen kertoo lapsen kouluun liittämistä ajatuksista, tuntemuksista ja toiminnasta. Opettajan, vertaisten ja kodin roolia voidaan pitää merkityksellisenä koulukiinnittymisen tukemisessa.

Haastattelu toteutetaan vapaata keskustelua sisältävänä teemahaastatteluna. Haastattelun teemat koskevat koulukiinnittymistä ja sen tukemista luokanopettajan näkökulmasta. Haastattelun arvioitu kesto on noin tunnin. Haastattelut tallennetaan tutkimuksen myöhempää käsittelyä varten. Tallenteet ja niiden pohjalta tehdyt litteroinnit tullaan käsittelemään luottamuksellisesti ja asianmukaisesti. Haastatteluista kertynyttä aineistoa tullaan käyttämään ainoastaan kyseisessä tutkimuksessa. Tutkimuksessa ei tuoda esille haastatteluun osallistuneiden henkilötietoja tai oppilaitoksia, joissa he työskentelevät.

Mikäli haluatte esittää tarkempia kysymyksiä tutkimusta tai haastattelua koskien, voitte ottaa minuun yhteyttä joko puhelimitse tai sähköpostitse.

Suuri kiitos osallistumisestanne tutkimukseen!

Ystävällisin terveisin:

Susanna Andtfolk

Puh: 040-5941665

susanna.andtfolk@student.jyu.fi



Liite 2. Tietosuojailmoitus

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

KOKKOLAN YLIOPISTOKESKUS

21.2.2022

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

Tutkimuksessa: ”Luokanopettajien käsitykset alakouluikäisen oppilaan koulu kiinnittymisestä ja sen tukemisesta” käsiteltävät henkilötiedot

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää luokanopettajien käsityksiä alakouluikäisen oppilaan koulu kiinnittymisestä ja keinoista, joilla opettaja voi alakouluikäisen oppilaan koulu kiinnittymistä tukea.

Tutkimuksessa Sinusta kerätään seuraavia henkilötietoja: Äänitallenne ja haastattelumuistiinpanot.

Tiedote ja tietosuojailmoitus on lähetetty sähköpostin liitetiedostona ennen haastattelua.

Henkilötietojen käsittelyn oikeudellinen peruste tutkimuksessa/arkistoinnissa

Käsittely on tarpeen tieteellistä tutkimusta varten ja se on oikeasuhtaista, sillä tavoiteltuun yleisen edun mukaiseen tavoitteeseen nähden (tietosuojain 4 §:n 3 kohta).

Henkilötietojen siirto EU/ETA ulkopuolelle

Tutkimuksessa tietojasi ei siirretä EU/ETA -alueen ulkopuolelle.

Henkilötietojen suojaaminen

Henkilötietojen käsittely tässä tutkimuksessa perustuu asianmukaiseen tutkimussuunnitelmaan ja tutkimuksella on vastuhenkilö. Tutkimuksessa toimitaan niin, etteivät Sinua koskevat tiedot paljastu ulkopuolisille. Tutkimustulosten (Pro Gradu) osalta pyritään siihen, ettei Sinua voida tunnistaa suoraan tai välillisesti tutkimustuloksista. Osana Pro Gradua voidaan käyttää suoria lainauksia haastattelusta.

Tunnistettavuuden poistaminen

Suorat tunnistetiedot poistetaan suojatoimena aineiston litterointivaiheessa eli tutkittavaa koskeva äänitallenne tuhotaan. Sähköpostiosoitteet osallistumispyyntöjä ja haastattelukutsuja varten säilytetään tutkijan tietokoneella, kunnes haastattelu on tehty. Tämän jälkeen ne poistetaan. Tutkimustuloksista ei ilmene, minkä peruskoulun työntekijää on haastateltu.

Tutkija vastaa aineiston hallinnasta sen elinkaaren aikana ja tietojen hävittämisestä tutkimuksen päätyttyä.

HENKILÖTIETOJEN KÄSITTELY TUTKIMUKSEN PÄÄTTYMISEN JÄLKEEN

Tutkimusrekisteri hävitetään viimeistään Pro Gradu -tutkielman valmistuttua (arvio 31.12.2022).

Rekisterinpitäjä ja tutkimuksen tekijä:

Rekisterinpitäjä, Pro Gradu -tutkielman suorittaja ja yhteyshenkilö: Susanna Andtfolk, susanna.andtfolk@student.jyu.fi. Käsiteltäessä tutkittavien henkilötietoja rekisterinpitäjä on taho, joka on vastuussa tutkittavien henkilötietojen asiallisesta ja lainmukaisesta käsittelystä.

Tutkimuksen ohjaaja: Professori Heidi Harju-Luukkainen, Kasvatustieteen yksikönjohtaja, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius, heidi.k.harju-luukkainen@jyu.fi.

Rekisteröidyn oikeudet:

Oikeus saada pääsy tietoihin (tietosuoja-asetuksen 15 artikla)

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

Oikeus tietojen oikaisemiseen (tietosuoja-asetuksen 16 artikla)

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

Oikeus tietojen poistamiseen (tietosuoja-asetuksen 17 artikla)

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

Oikeus käsittelyn rajoittamiseen (tietosuoja-asetuksen 18 artikla)

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

Vastustamisoikeus (tietosuoja-asetuksen 21 artikla)

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

Oikeuksista poikkeaminen

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

Profilointi ja automatisoitu päätöksenteko

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

Rekisteröidyn oikeuksien toteuttaminen

Jos Sinulla on kysyttävää rekisteröidyn oikeuksista, voit olla yhteydessä tutkimuksen toteuttajaan susanna.andtfolk@student.jyu.fi

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

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

Liite 3. Teemahaastattelurunko

Teemahaastattelurunko:

Esittely: Tutkija ja tutkittava esittelevät toisensa

Valmistelu:

Varmistetaan, että haastateltava on saanut ja perehtynyt tutkimusta koskevaan tiedotteeseen. Haastateltavalle kerrotaan haastattelun tallentamisesta sanelimelle ja tallenteen litteroimisesta eli tekstimuotoon kirjoittamisesta sekä aineiston asianmukaisesta hävittämisestä.

Varmistetaan haastateltavan vapaaehtoisuus ja anonymiteetti.

Ennen haastattelua kerrataan tutkimuksen aihe ja tarkoitus:

Tutkimuksen aiheena on luokanopettajien käsitykset alakouluikäisen oppilaan koulukiinnittymisestä ja sen tukemisesta. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millaisia käsityksiä opettajilla on koulukiinnittymisestä ja keinoista, joilla opettaja voi koulukiinnittymistä tukea.

Haastattelu etenee teemahaastattelulle tyypilliseen tapaan ennalta asetettujen teemojen ja niihin liittyvien tarkentavien kysymysten pohjalta.

Kysymykset:

TAUSTATIETOJA

Millainen on koulutuksesi? Tämän hetkinen tehtäväsi/luokka-aste, jota opetat?

Opetuskokemuksesi vuosina?

Kokemus erityisoppilaista ryhmässä?

Kokemus erityisopetuksesta?

TEEMA 1. KOULUKIINNITTYMINEN

Seuraavaksi edetään ensimmäiseen pääteemaan, joka koskee koulukiinnittymistä käsitteenä:

Mitä ajattelet koulukiinnittymisellä tarkoitettavan?

- Miten koulukiinnittyminen mielestäni ilmenee?
- Mitkä tekijät mielestäsi vaikuttavat koulukiinnittymiseen?
- Miten arvioisit karkeasti kohtaamiesi oppilaiden koulukiinnittymisestä?

TEEMA 2. KOULUKIINNITTYMISEN TUKEMINEN JA OPETTAJAN ROOLI SEN TUKEMISESSA

Seuraavaksi jatketaan haastattelun toiseen pääteemaan ja voisimme jutella keinoista, joilla opettaja voi mielestäsi tukea oppilaan koulukiinnittymistä:

Millaisin keinoin opettaja voi oppilaan koulukiinnittymistä tukea?

-Opettajan ja oppilaan väliseen suhteeseen ja opettajan toimintaan liittyvät asiat:

- vuorovaikutus
- ilmapiiri
- asenne
- kohtaaminen
- opettajan tarjoama tuki (tunnetuki & koulunkäynnin tuki)
- oppitunteihin liittyvät seikat

-Moniammatillinen yhteistyö:

-Vertaissuhteet:

- tunnetaidot
- tunne porukkaan kuulumisesta
- ystävyyssuhteiden merkitys

-Kodin ja koulun välinen yhteistyö:

Olisiko vielä jotain asiaan liittyvää, jonka haluaisitte kertoa tai tuleeko mieleenne vielä jotain keskustelemiimme aiheisiin liittyen?

Kiitos ajastanne. Haastattelu on päättynyt.

Liite 4. Esimerkki analyysirungon rakentumisesta

Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Yläluokka	Teema
<p>Se varmaan liittyy siihen läsnäoloon, niinku koulussa, että tuleeko vaiko ei. (H4)</p> <p>Se vois sit viimeistään yläkoulussa kärjistyä niihin luvattomiin poissaoloihin ja muuta. (H6)</p> <p>Kyllähän se näkyy sit ihan kotitehtävienkin tekemättömyytenä. (H1)</p> <p>Tarkottaa varmaan myös sitä, kuinka aktiivinen oppilas on, kuinka työskentelee siellä tunnilla, onko aktiivisesti mukana ja osallistuuko keskusteluihin ja tekee tehtäviä ahkerasti. Kyllä se näkyy myös koulumenestyksessä. (H6)</p> <p>Se, et ne tottuu niihin opettajan rutiineihin. (H1)</p> <p>Et tulee semmoset tavallaan rutiinit myös, että lapsi tietää, että, kun mä meen kouluun, niin koulussa on nämä säännöt. (H5)</p> <p>Oppii tekemään tietyllä tavalla tai, että tietää millä tavalla sun pitää täällä olla. Tietää minkälaiset odotukset suhun täällä on ja minkälaiset vaatimukset tällä koululla on. (H7)</p>	<p>Kouluun tulemista</p> <p>Pinnaamista</p> <p>Kotitehtävien tekoa</p> <p>Tuntityöskentelyä</p> <p>Osallistumista opetukseen ja keskusteluihin</p> <p>Ahkeruutta</p> <p>Rutiineihin tottumista</p> <p>Koulun sääntöjen omaksumista</p> <p>Koulun asettamien vaatimusten ja odotusten omaksumista</p>	<p>Läsnäolo</p> <p>Sitoutuminen koulutyöhön</p> <p>Koulumenestys</p> <p>Oppilaan käytös</p> <p>Sääntöjen noudattaminen</p> <p>Koulunmaailman toimintaan sulautuminen</p>	<p>Kiinnittymisen nähdään behavioraalisena kiinnittymisenä</p>	<p>K O U L U K I I N N I T T Y M I N E N</p>

<p>Totta kai se opettaja voi omalla asenteellansa vaikuttaa siihen, että tykkääkö nämä tulla kouluun vai ei. Miten mä suhtaudun oppilaiseen, niin sekin on tärkeää. (H2)</p> <p>Tosi paljon vaikuttaa, jos sä oot ite innostunu ja iloinen, niin kyllä sillä saat mukaan nää oppilaat. (H6)</p> <p>Huumori on mun mielestä paras keino, miten oppilaita lähestyä. (H1)</p> <p>Pitää olla pitkä pinna ja semmonen, että vähän pelisilmää kanssa, milloin kannattaa mitäkin tehdä ja milloin ei. (H3)</p> <p>Päivän aikana pitäis jokin pyrkiä kohtaamaan. (H2)</p> <p>Että opettaja on tosi läsnä ja osaa lukea niitä tilanteita ennalta jo. (H3)</p> <p>Hirveen tärkeä, et jos se lapsi sanoo jotain, et sä pysähdyt ja kuuntelet sen. (H1)</p> <p>Et tule se kokemus, et mua kuullaan ja et jokainen lapsi on niinkun näkyvä siellä. (H4)</p> <p>Aina välillä, kun mahdollista, niin käydä niitä keskusteluja. (H3)</p> <p>Ja sitä kasvatuskeskustelua myös, et jos ollaan tehty väärin, niin siihen puututaan. (H5)</p> <p>Että, joku huomaa mut ja on aidosti kiinnostunu, et mä pärjään. (H5)</p>	<p>Asenne työhön ja oppilaita kohtaan</p> <p>Innostus</p> <p>Positiivisuus</p> <p>Huumori</p> <p>Kärsivällisyys</p> <p>Pelisilmä</p> <p>Aikaa kohtaamiseen</p> <p>Läsnäolo</p> <p>Kuunteleminen</p> <p>Kykyä nähdä jokainen oppilas</p> <p>Monipuolinen keskustelu</p> <p>Väittäminen ja huolenpito</p>	<p>Opettajan asenne</p> <p>Oppilaan kohtaaminen</p>	<p>Opettaja-oppilassuhteeseen liittyvät keinot</p>	<p>K O U L U K I I N N I T T Y M I S E N T U K E M I N E N</p>
---	---	---	--	---