



LAPIN YLIOPISTO
UNIVERSITY OF LAPLAND

"No minulle se on tarkoittanut semmoista minun sydämen tehtävää."

**Opettajien käsityksiä oppilaan tukemisesta koulupolun
alussa ja tuen roolista kouluun kiinnittymisen
rakentumisessa**

Kasvatustieteiden tiedekunta
Erityisopettajakoulutus
Pro gradu -tutkielma

Anna Okkonen

Kevät 2026
Lapin yliopisto



Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi:	”No minulle se on tarkoittanut semmoista minun sydämen tehtävää.” Opettajien käsityksiä oppilaan tukemisesta koulupolun alussa ja tuen roolista kouluun kiinnittymisen rakentumisessa
Tekijä:	Anna Okkonen
Koulutusohjelma:	Erityisopettajan koulutusohjelma
Työn laji:	Pro gradu -tutkielma
Sivumäärä:	104 sivua + 1 liite
Vuosi:	2026

Tiivistelmä

Tutkielman tavoitteena oli tutkia opettajien käsityksiä oppimisen ja koulunkäynnin tukemisesta koulupolun alussa ja selvittää heidän käsityksiään tuen merkityksestä kouluun kiinnittymisen rakentumisessa. Lisäksi tutkielmassa selvitettiin, miten elokuussa 2025 voimaan tullut oppimisen ja koulunkäynnin tuen uudistus on vaikuttanut opettajien käsityksiin koulupolun alun tuen järjestämisestä uudistuksen pilottivuonna.

Tutkimusmenetelmänä käytettiin fenomenografista tutkimusotetta. Aineistona käytettiin yhdeksän ($n = 9$) perusopetuksen 1.–3.-luokilla työskentelevän opettajan yksilöhaastatteluja. Aineisto analysoitiin fenomenografisen analyysin avulla, ja tuloksista muodostettiin laadullisesti toisistaan eroavia kuvauskategorioita.

Tutkimustulokset osoittivat, että koulupolun alun tukeminen rakentuu opettajien käsityksissä erityisesti turvallisuuden, koululaiseksi kasvamisen, yksilöllisen ja varhaisen tuen sekä yhteistyön ympärille. Käytännön tasolla tuki toteutuu kohtaamisena, struktuurina ja ennakointina, eriyttämisenä sekä tiedonsiirtona. Tulokset osoittivat myös, että tuen uudistus näyttäytyy opettajille hallinnollisena muutoksena, joka on osin epäselvä ja herättää huolta resurssien riittävydestä, mutta pitää sisällään myös positiivisia mahdollisuuksia.

Tulosten perusteella koulupolun alun tukemisella on keskeinen merkitys kouluun kiinnittymisen rakentumisessa, sillä se luo turvallisuutta ja mahdollistaa oppilaan osallistumisen koulun arkeen. Tuki ei rajoitu vain oppimisen vaikeuksiin, vaan se käsitetään kokonaisvaltaiseksi koululaiseksi kasvamisen tukemiseksi.

Avainsanat: *tukeminen, oppimisen ja koulunkäynnin tuki, kouluun kiinnittyminen, tuen uudistus*

x Tutkielma ei sisällä muita kuin tekijän/tekijöiden omia henkilötietoja.

Sisällys

1	Johdanto	5
2	Näkökulmia oppimisen ja koulunkäynnin tukeen	8
2.1	Tuen järjestämisen historiaa peruskoulu-uudistuksesta 2000-luvulle	9
2.2	2000-luvun erityisopetuksen strategia ja 2010-luvun kolmiportainen tuki	11
2.3	Tuen järjestäminen 2020-luvulla	14
3	Kouluun kiinnittyminen	19
3.1	Kouluun kiinnittymiseen vaikuttavat tekijät	21
3.2	Kouluun kiinnittymisen rakentuminen koulupolun alussa	23
4	Tutkimuksen toteutus	26
4.1	Tutkimuskysymykset	26
4.2	Tieteellinen paradigma ja laadullinen tutkimus	27
4.3	Fenomenografia tutkimusmenetelmänä	28
4.4	Aineistonkeruu	30
4.5	Aineiston analyysi	33
4.6	Luotettavuus ja eettisyys	42
5	Tulokset	46
5.1	Opettajien käsityksiä tukemisesta koulupolun alussa	46
5.1.1	Turvallisuus	47
5.1.2	Koululaiseksi kasvaminen	49
5.1.3	Yksilöllinen tuki	51
5.1.4	Varhainen tuki	53
5.1.5	Yhteistyö tuen perustana	54
5.2	Käsitykset tukemisen käytännöistä	55
5.2.1	Kohtaaminen	56
5.2.2	Struktuuri ja ennakointi	58
5.2.3	Eriyttäminen	61
5.2.4	Aikuiset kouluarjen tukena	63
5.2.5	Yhteistyö tuen käytäntönä	66

5.3	Käsitykset tuen uudistuksen vaikutuksista	68
5.3.1	Hallinnollinen muutos	69
5.3.2	Uudistuksen epäselvyys ja vaihtelevuus	70
5.3.3	Uudistuksen mahdollisuudet	72
5.3.4	Uudistukseen liittyvät huolet	74
6	Tukeminen kouluun kiinnittymisen näkökulmasta	77
6.1	Turvallisuus kouluun kiinnittymisen perustana	77
6.2	Tukeminen kouluarkeen osallistumisen mahdollistajana	80
6.3	Siirtymävaiheen tuki kiinnittymisen ehtona	83
7	Pohdinta	87
	Lähteet	93
	Liitteet	105

1 Johdanto

Suomalaisessa koulutusjärjestelmässä esiopetus ja alkuopetus muodostavat nivelvaiheen (*transition to school* tai *preschool-to-school transition*), jossa lapsi siirtyy varhaiskasvatuksesta perusopetukseen. Koulun aloittaminen on lapsen elämässä tärkeä vaihe, joka pitää sisällään niin ympäristön kuin toimintakulttuurin muutoksia (Kyrönlampi & Sirkko, 2020). Kouluun siirtyessä alkavat rakentua niin oppimisen ja koulunkäynnin tuen käytännöt kuin kouluun kiinnittymisen edellytykset. Tässä tutkielmassa koulutien alkuvaihe toimii kontekstina koko tutkimukselle. Vaikka tutkielman empiirinen aineisto on kerätty perusopetuksen ensimmäisten vuosien parissa työskenteleviä opettajia haastatteleamalla, on tutkimuksen kontekstin ymmärtämiseksi perusteltua tarkastella siirtymävaihetta varhaiskasvatuksesta ja esiopetuksesta perusopetukseen kokonaisuutena.

Esiopetus on vuoden mittainen, pääsääntöisesti kuusi vuotta täyttävillä lapsille suunnattu perusopetukseen valmistava opetuksen ja kasvatuksen kokonaisuus, jonka tehtävänä on tukea lapsen kasvua, kehitystä ja oppimisedellytyksiä sekä rakentaa perusta elinikäiselle oppimiselle osana varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja perusopetuksen muodostamaa johdonmukaista jatkumoa (Opetushallitus, 2014a). Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa esiopetus määritellään ajanjaksoksi, jossa lapsilla on mahdollisuus innostua, kokeilla ja oppia uutta leikin ja toiminnallisten oppimisympäristöjen kautta (Opetushallitus, 2014a). Varhaiskasvatus, esiopetus ja perusopetus kuvataan lapsen kehityksen, oppimisen ja hyvinvoinnin kannalta johdonmukaisesti eteneväksi kokonaisuudeksi, jonka tehtävänä on vahvistaa lapsen myönteistä minäkuvaa ja käsitystä itsestään oppijana sekä turvata oppimisen ja tuen jatkumo (Opetushallitus, 2014a). Karilan ym. (2013) mukaan päiväkodin ja koulun rajapinta voidaan nähdä tilana, jossa varhaiskasvatuksen ja koulun toimintakulttuurit, rakenteet ja asiantuntijuus kohtaavat ja jossa ratkaistaan, muodostuuko lapsen opiskelupolusta eheä vai pirstaleinen.

Perusopetuksen alkuvaiheessa eli alkuopetuksessa, vuosiluokilla 1–2, painottuu koululaiseksi kasvaminen, perustaitojen oppiminen ja myönteisen oppimisasenteen vahvistaminen osana yleissivistyksen perustaa (Opetushallitus, 2014b). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan vuosiluokkien 1–2 tehtävänä on luoda perusta myöhemmälle oppimiselle sekä tukea oppilaiden siirtymistä leikkiä painottavasta esiopetuksesta kohti

oppiainejakoisempaa työskentelyä säilyttäen toiminnallisuus, leikki ja oppilaiden osallisuus keskeisinä pedagogisina periaatteina. Toimintakulttuuria ohjaavissa linjauksissa korostuvat oppiva yhteisö, hyvinvointi ja turvallinen arki. Yhteistyö esiopetuksen kanssa nähdään keskeisenä keinona varmistaa yhtenäinen perusopetus koulupolun alusta lähtien (Opetushallitus, 2014b).

Holopainen ym. (2005) jäsentävät esi- ja alkuopetuksen nivelvaihetta koko koulupolun kannalta merkittävänä kehitystehtävänä, jossa tavoitteena on turvata lapsen koulupolulle pedagogista ja rakenteellista jatkuvuutta. Siirtymäkäytännöt, kuten tutustumisjaksot, opetussuunnitelmayhteistyö ja tiedonsiirto ovat keskeisiä työkaluja sujuvan siirtymän rakentamiseksi, ja niiden on todettu edistävän oppilaiden oppimista ja koulunkäynnin sujumista ensimmäisen kouluvuoden aikana (Ahtola ym., 2011). Kansainvälinen tutkimus tuo esiin samansuuntaisia havaintoja: onnistunut siirtymä tukee lapsen hyvinvointia, kuulumisen kokemusta ja myönteistä suhtautumista oppimiseen (Boylan ym., 2024; Peters, 2010).

Kouluun kiinnittymisen ilmiö kytkeytyy olennaisesti siirtymävaiheeseen varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen välillä. Kouluun kiinnittymisellä viitataan lapsen kokemukseen kuulumisesta, osallisuudesta ja merkityksellisestä osallistumisesta kouluyhteisön toimintaan (Fredricks ym. 2004; Li & Lerner, 2011; Ulmanen, 2017). Kiinnittyminen sisältää sekä emotionaalisia, sosiaalisia että käyttäytymiseen liittyviä ulottuvuuksia, ja sen on osoitettu olevan yhteydessä niin koulumenestykseen, oppimismotivaatioon kuin hyvinvointiin laajemmin (mm. Appleton ym., 2008; Fredricks ym., 2004; Upadyaya & Salmela-Aro, 2013; Wang & Eccles, 2012). Nivelvaiheessa kiinnittymisen haasteet voivat näkyä esimerkiksi epävarmuutena, kiinnostuksen puutteena, sosiaalisen ryhmän ulkopuolelle jäämisenä tai vaikeutena omaksua uuden koulukulttuurin sääntöjä.

E erityisen tärkeäksi kouluun kiinnittyminen nousee silloin, kun tarkastellaan lapsia, joilla on erityisen tuen tarpeita (Pérez-Salas ym., 2021). Näiden lasten kohdalla nivelvaiheeseen liittyvät odotukset ja vaatimukset voivat kasautua, ja ilman riittävää tukea riski kiinnittymisen haasteille ja niiden seurauksille kasvaa. Tässä kontekstissa opettajan rooli on merkittävä.

Tämän pro gradu -tutkielman aihepiirin muodostavat oppimisen ja koulunkäynnin tukeminen koulupolun alussa sekä tuen merkitys kouluun kiinnittymisen rakentumisen näkökulmasta. Pro gradu -tutkimukseni on fenomenografinen tutkimus, jonka tavoitteena on kartoittaa ja vertailla

opettajien käsityksiä oppimisen ja koulunkäynnin tuesta koulupolun alussa, sekä peilata näitä käsityksiä kouluun kiinnittymisen rakentumiseen tutkimuskirjallisuuden valossa. Tutkielma pyrkii tarkastelemaan tukemista käytännön toimintana, jonka avulla voidaan tukea oppilaan valmiuksia niin kouluun kiinnittymiseen kuin koulunkäyntiin kokonaisuutena. Tutkimuksen aineistona on yhdeksän (n=9) 1.–3.-luokka-asteella opiskelevien oppilaiden kanssa työskentelevän opettajan yksilöhaastattelut. Aihetta tarkastellaan pääosin perusopetuksen näkökulmasta ja aineisto on rajattu perusopetuksen ensimmäisiin vuosiin, mutta on huomioitava, että koulun aloittaminen on lapselle aina merkittävä siirtymä uuteen ympäristöön ja toimintakulttuuriin.

2 Näkökulmia oppimisen ja koulunkäynnin tukeen

Oppimisen ja koulunkäynnin tuki on suomalaisessa koulutusjärjestelmässä moniulotteinen ja historiallisesti kerrostunut ilmiö, jonka nykyistä muotoa ei voida ymmärtää ilman, että tarkastellaan sen historiallista kehitystä ja taustalla vaikuttaneita koulutuspoliittisia ratkaisuja. Niemen ja Mietolan (2017) mukaan koulutuksellinen tasa-arvo ja oikeus koulutukseen ovat olleet keskeisiä suomalaisen koulutusjärjestelmän kehittämistä ohjanneita periaatteita. Jahnukainen (2021) puolestaan osoittaa, että käsitykset erityisopetuksesta, tuen tarpeista ja niiden järjestämisestä ovat muuttuneet huomattavasti peruskoulujärjestelmän kehittymisen myötä. Tuki ei siis ole eri aikakausina näyttäytynyt välttämättä lainkaan samankaltaisena, vaan sen kohde, perusteet ja käytännön toteuttamisen muodot ovat vaihdelleet yhteiskunnallisten, pedagogisten ja hallinnollisten muutosten mukaan.

Suomalaisessa perusopetuksessa tuen järjestäminen on kulkenut muusta opetuksesta erillään järjestettävästä erityisopetuksesta kohti inklusiivisempaa ajattelua. Lintuvuori ym. (2017) kuvaavat tätä kehitystä siirtymänä kohti varhaisempaa tukea ja sen toteuttamista aiempaa enemmän yleisopetuksen yhteydessä. Erityisesti kolmiportaisen tuen käyttöönotto vahvisti ajatusta suunnitelmallisesta, pedagogiseen arvioon perustuvasta tukijärjestelmästä (Ahtiainen, 2015). Viime vuosien arvioinneissa on kuitenkin havaittu, että tuen toteutuminen ei ole ollut valtakunnallisesti yhdenmukaista. Lintuvuori (2019) osoittaa, että kuntien välillä on ollut huomattavia eroja sekä tuen myöntämisessä että sen käytännön toteutuksessa. Täten oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelmää on ollut tarpeen uudistaa kohti selkeämpää, varhaisempaa ja koko oppilasaineksen huomioivaa mallia (Alila ym., 2022).

Tässä luvussa tukea tarkastellaan ensin historiallisena ja käsitteellisenä ilmiönä, jotta voidaan ymmärtää, millaisten kehityskulkujen varaan oppimisen ja koulunkäynnin tuki nykyisellään on rakentunut. Tarkastelu etenee erityisopetuksen kehityksestä inklusioajattelun vahvistumiseen ja edelleen kolmiportaiseen tukeen, joka määrittä pitkään suomalaista oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelmää. Tämän jälkeen huomio kohdistetaan tuen nykytilanteeseen ja vuonna 2025 voimaan tulleeseen uudistettuun tuen malliin. Antila (2025) kuvaa uudistusta muutoksena, jossa tuen järjestämistä pyritään rakentamaan aiempaa joustavammin oppilaan tarpeista käsin. Tämän luvun tarkoituksena on rakentaa tutkimukselle teoreettinen tausta, jonka varassa voidaan myöhemmin tarkastella opettajien käsityksiä koulupolun alun tukemisesta.

2.1 Tuen järjestämisen historiaa peruskoulu-uudistuksesta 2000-luvulle

1960- ja 1970-luvujen taitteen peruskoulu-uudistus käynnisti koulunkäynnin tuen kehityksen, joka jatkuu yhä tänä päivänä. Peruskoulu-uudistus oli ja on edelleen merkittävä virstanpylväs suomalaisessa koulutuspolitiikan historiassa. Astuessaan voimaan, sen tavoitteena oli taata kaikille yhtäläinen oikeus koulutukseen ja tätä myötä tasoittaa ihmisten taustoihin, kuten sosioekonomiseen asemaan tai sukupuoleen sitoutunutta alueellista ja yhteiskunnallista eriytymistä (Niemi & Mietola, 2017).

1970-luvulla toteutetun peruskoulu-uudistuksen voidaan katsoa käynnistäneen erityisopetuksen tuen tarjonnan laajentumisen Suomessa (Jahnukainen, 2021; Pulkkinen ym., 2020a). Tuolloin peruskoulu-uudistus korvasi aiemmin käytössä olleen rinnakkaiskoulujärjestelmän koko ikäluokan kattavalla yhtenäiskoululla. Vanhassa rinnakkaiskoulujärjestelmässä oppilaat valikoitiin jo varhain eri koulumuotoihin taitojen ja valmiuksien perusteella (Pulkkinen ym., 2023). Niin sanotuissa apukouluissa eli erillisissä erityiskouluissa opiskelivat niin kutsutusti heikkoälyiset tai heikkomielliset oppilaat, ja käyttäytymisen tai oppimisen haasteisiin käytössä olivat myös yleisopetuksesta erillään toimivat tarkkailuluokat (Jahnukainen, 2021; Lintuvuori ym., 2017). Rinnakkaiskoulujärjestelmässä toteutettu oppilaiden erottelu ja valikointi teki oppilasaineksesta suhteellisen homogeenista ja vähensi tuen tarvetta yleisopetuksen sisällä. Uudistuksen seurauksena vaihtelu tuen tarpeen ilmenemisessä lisääntyi, kun peruskoulu kokosi kaikki oppilaat yhteen ja loi uudenlaisia pedagogisia haasteita. Uudistuksen tavoitteena oli lisätä koulutuksellista tasa-arvoa ja vähentää sosiaalisen taustan vaikutusta koulutuspolkuihin, mutta samalla se johti oppilasaineksen heterogeenisyyden kasvuun. (Pulkkinen ym., 2020a).

Peruskoulun alkuvaiheessa erityisopetuksen periaatteet nojasivat vahvasti aiempiin segregatiivisiin rakenteisiin, sillä erityisopetus järjestettiin edelleen lähes kokonaan muusta opetuksesta erillisenä (Pulkkinen ym., 2023). Erityiskoulut, laitokset ja erityisluokat toimivat tukijärjestelmän ydinelementteinä, ja apukoulujen asema säilyi 1980-luvun puoliväliin saakka merkittävänä. Peruskoulujärjestelmään siirtymisen jälkeen koulutuspolitiikassa alkoivat näkyä uudenlaiset painotukset, joihin vaikuttivat muun muassa kansainvälisten yhdenvertaisuusperiaatteiden ja -käsitysten muutokset (Pulkkinen ym., 2023). Muutokseen vaikutti myös uuden aikakauden kasvatustieteellinen tutkimus, jossa erillisen erityisopetuksen vaikuttavuutta tarkasteltiin kriittisesti. Näiden tekijöiden voidaan katsoa luoneen perustaa

kehitykselle, jossa tukea pyrittiin asteittain järjestämään aiempaa vähemmän erillisissä oppimisympäristöissä. Tavoitteena oli tukea oppilaita joustavammin ja tuoda pedagoginen apu lähemmäs yleisopetusta (Pulkkinen ym., 2023).

Syksystä 1985 lähtien lievästi ja keskiasteisesti kehitysvammaisten lasten opetus siirrettiin sosiaalitoimesta perusopetukseen, jolloin heistä tuli muodollisesti peruskoulun oppilaita ja heidän oikeutensa opetukseen yhdenmukaistuivat muiden perusopetuksen oppilaiden kanssa (Lintuvuori ym., 2017; Pulkkinen ym., 2023). Lopullisesti perusopetus laajeni kattamaan kaikki oppivelvollisuusikäiset lapset ja nuoret, kun myös vaikeimmin kehitysvammaisten oppilaiden opetus siirrettiin koulutoimen vastuulle vuonna 1997 (Jahnukainen & Korhonen, 2003; Lintuvuori ym. 2017).

Peruskoulu-uudistus muutti erityisopetuksen rakennetta voimakkaasti ja käynnisti kehityskulun, jonka seurauksena osa-aikaisesta erityisopetuksesta kasvoi erityisopetuksen keskeisin muoto (Pulkkinen ym., 2023; Sirkko ym., 2023). Osa-aikainen erityisopetus mahdollisti tuen järjestämisen muun opetuksen yhteydessä, ja sen mahdollisuudet joustavaan toteuttamiseen muun kouluarjen sisällä tekivät siitä keskeisen tuen muodon. 1970-luvun alussa noin kahdeksan prosenttia peruskoululaisista sai osa-aikaista erityisopetusta, ja osuus kasvoi tasaisesti peruskoulujärjestelmän vakiintuessa (Pulkkinen ym., 2020a; Sirkko ym., 2023). 1980-luvulle tultaessa osa-aikainen erityisopetus oli jo erityisopetuksen suurin osa-alue, ja sen voidaan katsoa muodostaneen perustan myöhemmille integraatiopyrkimyksille, vaikka luokkamuotoinen erityisopetus ja erityiskoulut säilyivät edelleen osa-aikaisen erityisopetuksen rinnalla (Pulkkinen ym., 2023).

1990-luvulla inklusion periaatteet alkoivat jäsentyä osaksi kansallista koulutuspolitiikkaa tavalla, joka suunnitteli tuen järjestämistä aiempaa systemaattisemmin yleisopetuksen yhteydessä (Pulkkinen ym., 2023). Tarkkailuluokat olivat yhä käytössä yleisopetuksen ohessa, mutta 1990-luvulla erityiskoulujen määrä alkoi vähentyä ja tätä myötä myös niissä opiskelevien oppilaiden lukumäärä lähti systemaattisesti laskuun. Pulkkinen ym. (2023) ovat todenneet, että laaja-alaisen erityisopetuksen kehittäminen loi perustan sille, että erityisopetuksen tarjoama tuki voitiin tuoda lähemmäs yleisopetusta. Vuoden 1998 perusopetuslaki merkitsi ensimmäistä laajaa muutosta, jossa erityisopetuksen asema suhteessa yleisopetukseen määriteltiin uudelleen. Lain myötä käyttöön otettiin henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma

(HOJKS), ja erityisopetukseen otetun tai siirretyn oppilaan opetus tuli järjestää mahdollisuuksien mukaan yleisopetuksen yhteydessä (Perusopetuslaki, 1998).

Oppilashuollon tehtäviä kehitettiin 1990-luvulla erityisesti ennaltaehkäisevän työn suuntaan, mikä lisäsi koulun kykyä tunnistaa ja tukea oppilaita varhaisessa vaiheessa (Lintuvuori ym., 2017). Samalla osa-aikaista erityisopetusta antavan opettajan tehtävä uudistui laaja-alaisen erityisopettajan tehtäväksi, jonka työnkuvaan sisältyi sekä oppilaiden yksilö- ja pienryhmäopetus että yhteistyö muiden opettajien ja oppilashuollon kanssa (Sirkko ym., 2023). Opettajien, oppilashuollon ja huoltajien tehdessä yhteistyötä, yleisopetuksen puitteissa tapahtuva tuki vahvistui ja alkoi vakiinnuttaa käytäntöjään (Lintuvuori ym., 2017; Sirkko ym., 2023). Samalla kunnissa kehitettiin yleisopetukseen integroitua pienryhmäopetusta ja joustavia ryhmäratkaisuja, joissa erityisopettajat työskentelivät sekä pienryhmissä että toteuttivat yhteisopettajuutta luokan- ja aineenopettajien kanssa (Sirkko ym., 2023). Näiden ratkaisujen tavoitteena oli tarjota oppilaalle intensiivistä tukea hänen lähikoulussaan, ja tukea oppilasta sekä perustaitojen (luku- ja kirjoitustaito, matematiikka) että koulunkäynnin taitojen vahvistamisessa (Ahtiainen ym., 2021; Sirkko ym., 2023).

Vuonna 1998 voimaan tullut perusopetuslaki (628/1998) vahvisti oppilaan oikeuden saada tarvitsemaansa tukea. Perusopetuslain uudistus vuonna 1998 vakiinnutti lainsäädäntöön sellaisia käytäntöjä, joita kunnat olivat jo 1990-luvulla kehittäneet. Tällaisia uudistuksia olivat esimerkiksi tukiopetuksen ja osa-aikaisen erityisopetuksen systemaattinen käyttö sekä periaate siitä, että erityisopetus pyrittiin järjestämään mahdollisuuksien mukaan oppilaan omassa koulussa ja opetusryhmässä (Lintuvuori ym., 2017; Perusopetuslaki 628/1998). Lain myötä tukiopetus ja osa-aikainen erityisopetus määriteltiin oppilaan oikeuksiksi, mikä vahvisti niiden asemaa osana koulupolkua (Lintuvuori ym., 2017). Lain uudistus ohjasi koko suomalaista koulujärjestelmää lähikouluperiaatteen mukaisesti kohti inklusiivisempaa kouluarkea (Ahtiainen ym., 2021).

2.2 2000-luvun erityisopetuksen strategia ja 2010-luvun kolmiportainen tuki

2000-luvun alussa erityisopetusta haastoivat Suomessa yhtä aikaa oppilaiden moninaistuvat tuen tarpeet sekä erityisopetukseen otettujen ja siirrettyjen oppilaiden määrän pitkäaikainen kasvu (Lintuvuori, 2019; Pulkkinen & Jahnukainen, 2015; Pulkkinen ym., 2020a). Vuonna

2007 julkaistu Erityisopetuksen strategia on opetusministeriön asettaman erityisopetuksen kehittämisen ohjausryhmän muistio, jonka tehtävänä oli ohjata suomalaisen perusopetuksen tuen järjestelmää kohti uusia pitkän aikavälin tavoitteita (Opetusministeriö, 2007). Strategian syntykontekstina oli pirstaloitunut erityisopetuksen järjestelmä, jossa erityisopetukseen siirrettyjen oppilaiden määrä oli kasvanut tasaisesti ja kuntien käytännöt erosivat merkittävästi toisistaan (Lintuvuori ym., 2017; Pulkkinen ym., 2020b). Taustalla vaikutti myös kansainvälinen inklusiokehitys sekä huoli niin sanotun kaksikanavaisen järjestelmän kestämyydestä, jossa erityisopetus ja yleisopetus kulkivat edelleen irrallaan toisistaan muodostaen eriytyviä koulupolkuja (Ahtiainen ym., 2021; Hakala & Leivo, 2017).

Erityisopetuksen strategia merkitsi selkeää käännettä kohti myöhempää oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelmää. Erityisopetuksen painopiste haluttiin siirtää erityisopetukseen siirtämispäätöksistä ja erillisistä opetusryhmistä varhaiseen, ennaltaehkäisevään ja joustavaan tukeen, joka järjestettiin mahdollisimman pitkälle yleisopetuksen ryhmissä (Opetusministeriö, 2007). Strategian keskeisenä ajatuksena oli, että heterogeeniset opetusryhmät ja erilaisten oppijoiden kirjo kuuluvat tavalliseen kouluun, eikä vastuu tuen järjestämisestä tulisi olla ainoastaan erityisopettajien käsissä, vaan koko kouluyhteisön yhteinen (Hakala & Leivo, 2017).

Erityisopetuksen strategiassa hahmoteltiin myöhemmin lakiin kirjattavan kolmiportaisen tuen ydinajatus: yleinen tuen porras oli lähtökohta opiskeluun kaikille oppilaille, sitä vahvempaa tukea tarjoamaan suunniteltiin tehostettu tuki ja viimesijaisena vaihtoehtona vahvempaa tukea tarvitseville oppilaille erityisen tuen porras, jolle oppilas voitiin siirtää pedagogisen selvityksen pohjalta tehtävän erityisen tuen päätöksen perusteella (Ahtiainen, 2015; Thuneberg ym., 2014). Erityisopetuksen strategiaan kytkeytyivät esitykset lainsäädännön ja rahoitusjärjestelmän uudistamisesta, opetussuunnitelman perusteiden kehittämisestä, tilastoinnin uudelleenjärjestämisestä sekä opettajankoulutuksen ja arviointitutkimuksen vahvistamisesta (Ahtiainen ym., 2021; Opetusministeriö, 2007). Strategia oli osa laajempaa reformikokonaisuutta, jossa pyrittiin tekemään yhtenäinen linjaus pedagogisista tavoitteista, säädosmuutoksista ja resurssien ohjauksesta (Ahtiainen, 2015; Pulkkinen & Jahnukainen, 2015). Strategian toimeenpanoa tukemaan käynnistettiin KELPO-kehittämishanke, jonka tavoitteena oli tarjota kunnille rahoitusta ja täydennyskoulutusta uudistuvan tuen periaatteiden mukaisten, inklusiivisten käytäntöjen kehittämiseen (Thuneberg ym., 2014).

2010-luvulla käyttöön otettu kolmiportainen tuen järjestelmä jatkoi erityisopetuksen strategian linjausta, kun strategian keskeiset periaatteet kirjattiin lakiin ja vietiin käytäntöön koulujen arjessa. Perusopetuslain muutos sääti lakiin tehostetun ja erityisen tuen käsitteet sekä määritteli aiempaa tarkemmin oppilaan oikeuden tukiopetukseen, osa-aikaiseen erityisopetukseen ja muihin tukimuotoihin heti tuen tarpeen ilmetessä (Perusopetuslain muutos 642/2010). Lakimuutos vahvisti, että oppilaalla on subjektiivinen oikeus tukeen ja että kunnan on järjestettävä tarvittava tuki suunnitelmallisesti, pedagogiseen arviointiin nojaten (Ahtiainen, 2015). Tuen tarpeen määrittelyn perusteita pyrittiin uudistamaan pelkästään lääketieteellisiin diagnooseihin nojaamisesta kohti opetuksen järjestäjien, koulujen ja opettajien omia arviointikäytäntöjä ja moniammatillista päätöksentekoa (Pulkinen & Jahnukainen, 2015).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutoksissa vuonna 2010 kuvattiin kolmiportaisen tuen rakenne. Yleinen tuki määriteltiin osaksi kaikkien oppilaiden jokapäiväistä opetusta, opetuksen eriyttämistä ja muuta luokan arjessa annettavaa matalamman kynnyksen tukea. Tehostettu tuki määriteltiin säännölliseksi ja useita tukimuotoja yhdistäväksi kokonaisuudeksi, joka perustui pedagogiseen arvioon ja kirjattiin oppimissuunnitelmaan (Opetushallitus, 2011). Erityinen tuki edellytti laajaa pedagogista selvitystä ja hallinnollista erityisen tuen päätöstä. Sen piiriin kuuluville oppilaille laadittiin henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS) (Lintuvuori ym., 2017). Lainsäädäntö ja opetussuunnitelma rakensivat kolmiportaisen tuen järjestelmästä prosessin, jossa tukea voitiin vahvistaa tai keventää oppilaan tilanteen ja tarpeiden muuttuessa.

Kolmiportaisen tuen vaikutuksia on arvioitu selvitysten ja tilastojen avulla. Jo 2010-luvun alussa todettiin, että järjestelmä lisäsi opettajien tietoisuutta tuen eri muodoista ja ohjasi kouluja tarkastelemaan tuen tarjontaa järjestelmällisemmin (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2014). Samalla se lisäsi opettajien hallinnollista työtä, sillä siirtymiseen tuen portaiden välillä liittyi laaja dokumentointi ja moniammatillinen yhteistyö (Ahtiainen, 2015; Sundqvist ym., 2019). Opettajat laativat uusia asiakirjoja: pedagogisia arvioita ja selvityksiä, oppimissuunnitelmia ja HOJKS-asiakirjoja, ja seurasivat niitä säännöllisesti (Ahtiainen, 2015). Kirjaamisveloitteet liittivät tuen järjestämisen tiukemmin näyttöön perustuvaan arviointiin, mutta niiden koettiin myös vievän aikaa opetukselta ja lisäävän kokemusta työajan riittämättömyydestä (Lakkala & Thuneberg, 2018). Osa opettajista taas koki, että systemaattinen dokumentointi selkeytti vastuunjakoja ja auttoi perustelemaan tuen tarvetta huoltajille ja päätöksentekijöille (Lakkala & Thuneberg, 2018; Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2014). Luokan- ja aineenopettajilta

edellytettiin uudistuksen myötä aiempaa enemmän tuen tarpeen tunnistamista ja käytännön järjestelyjen sopimista yhdessä erityisopettajien ja oppilashuollon kanssa, mikä lisäsi yhteistyötä ja muutti työnjakoa kouluyhteisössä (Sundqvist ym., 2019).

Tilastojen tasolla uudistus näkyi erityisen tuen piirissä olevien oppilaiden osuuden hienoisena laskuna ja tehostetun tuen oppilaiden määrän nopeana kasvuna 2010-luvun alussa (Pulkinen ym., 2020a). Kolmiportaisen tuen myötä yhä suurempi osa ikäluokasta sai jotakin oppimisen ja koulunkäynnin tukea, mikä vastasi tavoitetta laajentaa tuen piiriä ja vahvistaa varhaista puuttumista. Kuntien väliset erot tuen myöntämisessä ja käytännön toteutuksessa kuitenkin säilyivät (Lintuvuori ym., 2017). Sundqvistin ym. (2019) mukaan erityisopettajien rooli laajentui kolmiportaisen järjestelmän myötä konsultatiiviseen ja yhteisopetukselliseen suuntaan, vaikka suuri osa työstä tehtiin edelleen erillisissä pienryhmissä.

Uudistus synnytti myös käsitteellisiä muutoksia. Aiemmin käytetyn erillisen erityisopetuksen käsitteen tilalle vakiinnutettiin oppimisen ja koulunkäynnin tuen käsite (Lakkala & Thuneberg, 2018; Thuneberg ym., 2014). Thunebergin ja kollegoiden (2014) mukaan erityisoppilaiden sijaan ryhdyttiin puhumaan tuen portaista, mikä suuntasi huomiota yksilön ominaisuuksien sijaan opetuksen ja oppimisympäristön muovaamiseen. Tuen portaisiin liitettiin velvoite systemaattiseen dokumentointiin: pedagoginen arvio ja selvitys sekä oppimissuunnitelma ja HOJKS tekivät tuen päätöksistä jäljitettäviä ja lisäsivät vuoropuhelua kodin, opettajien ja oppilashuollon välillä (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2014).

Kolmiportainen tuen järjestelmä voidaan nähdä erityisopetuksen strategian konkreettisena jatkumona. Siinä strategian periaatteista johdettiin lakitasoisia velvoitteita, jotka ohjasivat opetustyön käytäntöjä. Uudistuksen taustalla olivat moninaistuvat tuen tarpeet, erityisopetukseen siirrettyjen oppilaiden määrän kasvu sekä tarve siirtää painopistettä diagnoosiperustaisesta erityisopetuksesta varhaiseen tukeen (Ahtiainen, 2015; Pulkinen ym., 2023).

2.3 Tuen järjestäminen 2020-luvulla

Tuen järjestämisen nykytilannetta Suomessa voidaan tarkastella jatkumona erityisopetuksen strategialle ja kolmiportaisen tuen järjestelmälle, joka oli 2010-luvulla keskeinen edistysaskel

oppimisen ja koulunkäynnin tuen uudistamiseksi perusopetuksessa (Lintuvuori, 2019; Lintuvuori & Rämä, 2022). Kolmiportainen tuki lisäsi tuen piiriin kuuluvien oppilaiden osuutta, mutta samanaikaisesti kansalliset arvioinnit ovat osoittaneet, ettei se ole turvannut oppilaille yhdenvertaisia tukimahdollisuuksia eri kunnissa ja kouluissa (Lintuvuori, 2019). Tuen toteutuminen on siten ollut vahvasti sidoksissa paikallisesti jakautuneisiin resursseihin ja vaihteleviin tulkintoihin ja rakenteisiin, eikä ainoastaan valtakunnallisiin normeihin (Lintuvuori & Rämä, 2022).

Kolmiportaisessa järjestelmässä jännite on liittynyt muun muassa tuen hallinnollisuuteen tehostetun ja erityisen tuen ollessa kytkettyinä erillisiin päätöksiin ja asiakirjoihin, joita opetuksen järjestäjät ovat tulkinneet eri tavoin (Lintuvuori, 2019; Lintuvuori & Rämä, 2022). Tilastolliset ja kyselyihin perustuvat tarkastelut ovat tuoneet esiin, että tehostetun ja erityisen tuen osuuksissa on ollut huomattavia alueellisia eroja, joita ei voida selittää pelkästään oppilasarakenteen eroilla (Lintuvuori, 2019). Kyselyaineistot opetuksen järjestäjiltä ovat samalla osoittaneet, että kunnissa on käytetty hyvin erilaisia kriteerejä sen suhteen, milloin oppilas on katsottu tehostetun tai erityisen tuen piiriin kuuluvaksi ja millaisia tukimuotoja eri portailta on käytetty (Lintuvuori & Rämä, 2022). Käytännössä tuen saanti on siis ollut osin riippuvaista siitä, miten resursoidussa kunnassa ja minkälaisen tulkintakulttuurin piirissä oppilas on opiskellut (Lintuvuori & Rämä, 2022).

Inklusiiokehityksen näkökulmasta kolmiportainen tuki on tutkimuksissa ja selvityksissä onnistunut ristiriitaisesti. Tutkimuksissa on kuvattu, että vaikka tavoitteena on ollut kaikkien oppilaiden oikeus opiskella omassa lähikoulussa, käytännön toteutus ei ole systemaattisesti parantanut pedagogista ja sosiaalista osallisuutta, vaan inklusio on monin paikoin jäänyt opiskeluympäristön fyysisen integraation tasolle (Honkasilta ym., 2019). Arvioinnit eriyttämisen ja joustavien opetusjärjestelyjen käytöstä ovat osoittaneet, että opettajat ovat kokeneet tuen tarpeen kasvaneen ja monimuotoistuneen, mutta eivät ole nähneet mahdollisuuksia järjestää tukea riittävän varhain ja ennakoivasti erityisesti syvempää ja pitkäkestoisempaa tukea tarvitseville oppilaille (Kamppi ym., 2024). Näin ollen järjestelmä, jonka piti tukea inklusiota, ei ole onnistunut taklaamaan eriytymisen riskejä (Honkasilta ym., 2019; Kamppi ym., 2024).

Oikeus oppia -kehittämishjelma kokosi kolmiportaisen tuen aikana havaittuja haasteita, joiden takia tuen järjestelmä on nähty pirstaleisena sekä valtakunnallisten ohjeistusten että käytännön

ratkaisujen tasolla (Alila ym., 2022). Työryhmä totesi, että varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja perusopetuksen tuki ei ole muodostanut yhtenäistä jatkumoa, vaan eri koulutusasteiden välillä on ollut katkoksia sekä erilaisia tulkintoja ja tuen järjestämisen käytäntöjä (Alila ym., 2022). Johtopäätöksenä Oikeus oppia -hanke esitti, että oppimisen ja koulunkäynnin tukea on tarpeen ohjata nykyistä vahvemmin ennaltaehkäisevään, varhaiseen ja koko ryhmän huomioivaan suuntaan, ja tuen rakenteita sekä rahoitusta on yksinkertaistettava ja selkeytettävä (Alila ym., 2022).

Näiden lähtökohtien pohjalta säädettiin perusopetuslain muutos 1090/2024, jossa oppimisen ja koulunkäynnin tuen sääntely on rakennettu uudelleen (Laki perusopetuslain muuttamisesta 1090/2024). Lakimuutoksella tehostettua ja erityistä tukea koskevat pykälät kumottiin ja niitä vastaava HOJKS-velvoite poistettiin. Niiden tilalle on lisätty uusi luku, jossa säädetään oppimisen ja koulunkäynnin tuesta sekä perusopetuksen oppimäärästä ja opetussuunnitelman tavoitteista poikkeamisesta (Antila, 2025; Laki perusopetuslain muuttamisesta 1090/2024). Uuden sääntelyn lähtökohtana on, että oppilaan oikeus tukeen perustuu suoraan hänen tuen tarpeeseensa ja sitä vastaaviin tukitoimiin ilman, että oppilaita kategorisoidaan tuen tarpeiden perusteella tai tuki on sidottu tiettyyn portaaseen (Alila ym., 2022; Laki perusopetuslain muuttamisesta 1090/2024).

Uudistetussa oppimisen tuen mallissa tuen rakenne on jäsennetty kolmeen pääkokonaisuuteen, joista ensimmäinen koskee opetuksen järjestämistä ja ryhmäkohtaisia tukimuotoja. Lain mukaan opetuksen järjestäjän tulee huolehtia siitä, että opetus järjestetään siten, että oppilaalla on mahdollisuus edetä opinnoissaan ja että oppimisympäristö tukee kaikkien oppilaiden oppimista (Laki perusopetuslain muuttamisesta 1090/2024). Tätä varten laki velvoittaa varaamaan laskennallisen resurssin ryhmäkohtaisiin tukimuotoihin, kuten eriyttämiseen, opetuskielen tukiopetukseen, samanaikaisopetukseen ja muihin joustaviin ryhmittelyihin, jotka toteutuvat osana arjen opetusta (Antila, 2025; Laki perusopetuslain muuttamisesta 1090/2024). Ryhmäkohtainen tuki on näin liitetty osaksi koulun perusresursointia eikä sen varaan voida enää rakentaa vain hankerahoitukseen perustuvia ratkaisuja (Antila, 2025).

Toinen kokonaisuus muodostuu oppilaskohtaisista tukitoimista, joita annetaan silloin, kun voidaan todeta, etteivät ryhmätason järjestelyt riitä turvaamaan oppilaan oppimista ja koulunkäyntiä (Laki perusopetuslain muuttamisesta 1090/2024). Lain mukaan oppilaskohtaisiin tukitoimiin kuuluvat muun muassa erityisopettajan ja erityisluokanopettajan

antama opetus pienryhmässä tai erityisluokassa, yksilöllinen ohjaus, tulkitsemis- ja avustajapalvelut ja erilaiset oppimisen apuvälineet (Antila, 2025; Laki perusopetuslain muuttamisesta 1090/2024). Tavoitteena on, että vahva tuki voi käynnistyä joustavasti silloin, kun oppilaan tilanne sitä edellyttää, ilman että tuen alkaminen edellyttää siirtymistä muodollisesti seuraavalle portaalle (Alila ym., 2022; Antila, 2025).

Kolmas osa koskee perusopetuksen oppimäärästä ja opetussuunnitelman tavoitteista poikkeamista eli aiemmin niin kutsuttua oppiaineen yksilöllistämistä, jonka laki määrittelee viimesijaiseksi tukitoimeksi (Laki perusopetuslain muuttamisesta 1090/2024). Oppimäärästä voidaan poiketa esimerkiksi rajaamalla jonkin oppiaineen tavoitteita tai sisältöjä, mutta tällainen ratkaisu on mahdollista vain oppilaalle, joka saa jo vahvaa oppilaskohtaista tukea (Laki perusopetuslain muuttamisesta 1090/2024). Tällä pyritään varmistamaan, ettei oppimäärää kevennetä ilman riittävää opetuksellista tukea ja että oppiaineen rajaaminen perustuu aina pedagogiseen arvioon ja vahvaan tukikokonaisuuteen (Alila ym., 2022).

Lakimuutoksessa on samalla tarkennettu ryhmäkokosääntelyä siten, että samassa yleisopetusryhmässä voi olla vain rajallinen määrä oppilaita, joille on tehty päätös oppilaskohtaisista tukitoimista (Laki perusopetuslain muuttamisesta 1090/2024). Tavoitteena on turvata sekä oppimisen edellytykset että opettajan mahdollisuudet vastata tukea tarvitsevien oppilaiden tarpeisiin tilanteessa, jossa tuen tarve on laajentunut koskemaan merkittävää osaa ikäluokasta (Kamppi ym., 2024; Lintuvuori, 2019). Valtionosuusjärjestelmää on muutettu tukemaan näitä muutoksia siten, että ryhmäkohtaisen tuen resurssit, esiopetuksen tuki ja esimerkiksi sairaalaopetuksen konsultatiivinen malli muodostavat oman rahoituskokonaisuutensa (Alila ym., 2022; Antila, 2025).

Uudistus näkyy koulun arjessa myös muutoksena siinä, miten tukea jäsennetään. Aiempi ajattelu, jossa keskeistä on ollut se, onko oppilas tehostetun vai erityisen tuen piirissä, on korvautunut kysymyksillä siitä, miten opetus järjestetään ryhmässä ja millaisia tukitoimia juuri kyseessä oleva yksittäinen oppilas tarvitsee (Kamppi ym., 2024; Lintuvuori & Rämä, 2022). Ryhmäkohtainen tuki, kuten eriyttäminen, yhteisopettajuus ja tuen sisällyttäminen kaikkeen opetukseen on tarkoitus liittää osaksi jokaisen opetusryhmän perusrakenteita, ei lisätukena ongelmatilanteisiin (Antila, 2025; Kamppi ym., 2024). Oppilaskohtaiset tukitoimet puolestaan liittävät erityisopettajan ja erityisluokanopettajan työn entistä vahvemmin osaksi koko oppilasmassan tukemista (Paloniemi, 2025).

Erityisopettajien työnkuvaa tarkasteleva tutkimus nostaa esiin, että uudistuksen myötä osa-aikaisen ja kokoaikaisen erityisopetuksen välinen raja hälvenee, kun uudistettu sääntely puhuu yleisesti erityisopettajan työstä, jota voidaan toteuttaa sekä integroituna että pienryhmissä (Paloniemi, 2025). Uudistuksen myötä erityisopettajilta odotetaan entistä konsultatiivisempaa ja aiempaa enemmän yhteisopettajuuteen perustuvaa roolia, jossa he tukevat myös luokan- ja aineenopettajia tuen suunnittelussa ja toteuttamisessa (Kamppi ym., 2024; Paloniemi, 2025). Nämä tavoitteet vahvistavat inklusiivisen toimintakulttuurin saavuttamista, mutta lisäävät tarvetta varata työaika yhteistyön suunnitteluun (Antila, 2025; Kamppi ym., 2024).

Tuen nykytilannetta haastaa siirtymävaiheen monikerroksisuus. Ennen uudistusta tehdyt tehostetun ja erityisen tuen päätökset ja HOJKS-suunnitelmat ovat voimassa siirtymäajan, ja opetuksen järjestäjien tulee muuttaa ne uuden sääntelyn mukaisiksi määräajan kuluessa (Antila, 2025). Kuntatason selvitykset ja rehtorikyselyt ovat osoittaneet, että tieto uudistuksen resursoinnista, tulkinnasta ja käytännön toimeenpanosta on kunnissa ollut vaihtelevaa, ja osa kouluista on vasta aloittamassa käytäntöjen uudistamista (Lahtinen, 2025; Lintuvuori & Rämä, 2022). Oppimisen tuen uudistus on parhaillaan kiinnittymässä koulujen arkeen ja muovaamassa toimintakulttuuria, ja sen vaikutukset oppimiseen ja koulupolkuihin tulevat näkyviin vasta pidemmällä aikavälillä.

3 Kouluun kiinnittyminen

Vaikka tämän tutkielman empiirinen aineisto käsittelee koulunkäynnin ja oppimisen tukea sekä keskeisiä tuen käytäntöjä opettajien käsittämänä, on kouluun kiinnittymisen ilmiö myös keskeisessä roolissa tutkielman lopputuloksen kannalta. Tässä tutkielmassa tarkastelen koulunkäynnin ja oppimisen tuen keskeisiä käytäntöjä opettajien näkökulmasta sekä peilaan niitä kouluun kiinnittymisen rakentumiseen koulupolun alussa. Kouluun kiinnittymisen rooli on toimia tutkielmassa linssinä, jonka läpi aineistolähtöisen analyysin tutkimustuloksia tarkastellaan. Tästä syystä on perusteltua perehtyä hieman tarkemmin myös kouluun kiinnittymisen käsitteelliseen olemukseen.

Kouluun kiinnittymisellä (*school/student engagement* tai *school/student belonging*) tarkoitetaan oppilaan ja kouluyhteisön välistä suhdetta, joka ilmenee muun muassa siinä, miten oppilas tuntee, käyttäytyy ja ajattelee suhteessa kouluun ja koulutyöhön (Virtanen, 2017). Kiinnittyminen rakentuu prosessina, jossa oppilaan tunnekokemukset, käsitykset itsestään oppijana, opiskeluun ja tulevaisuuteen liittyvät tavoitteet sekä koulun toimintakulttuuri kietoutuvat toisiinsa (Myllykoski-Laine ym., 2024; Virtanen, 2017). Karvin tuoreessa katsauksessa kouluun ja opintoihin kiinnittyminen kuvataan kokonaisuutena, jossa tarkastellaan samanaikaisesti oppijan kokemuksia, opiskeluympäristöä ja oppilaitoksen kiinnittymistä tukevia rakenteita (Myllykoski-Laine ym., 2024).

Käsitteen tutkimuksellinen tausta kumpuaa alun perin asiantuntijoiden kokemasta huolesta liittyen koulusta vieraantumiseen ja koulunkäynnin keskeyttämiseen. Finnin (1989) participation–identification -mallia pidetään kouluun kiinnittymisen keskeisenä teoreettisena lähtökohtana, kun tarkastellaan oppilaiden kouluun kiinnittymistä ja koulupudokkuuden prosessia (Finn, 1989; Finn & Zimmer, 2012). Finn kuvaa vetäytymistä koulusta pitkänä kehityskulkuna, jossa heikko osallistuminen koulun toimintaan heikentää oppimistuloksia, mikä taas rapauttaa asteittain oppilaan samaistumista kouluun ja kasvattaa koulusta putoamisen riskiä (Finn, 1989).

Finnin (1989) mallissa participation viittaa myöhemmässä tutkimuksessa behavioraalisen kouluun kiinnittymisenä tunnettuun konkreettiseen käyttäytymiseen, kuten läsnäoloon, tehtävien tekemiseen ja osallistumiseen opetukseen sekä koulun muihin toimintoihin, kun taas

identification, myöhemmin nousseen emotionaalisen kouluun kiinnittymisen synnyttänyt käsite, kuvaa tunneperäistä ja arvottavaa suhdetta kouluun, kuulumisen tunnetta sekä koulunkäynnin merkityksellisyyden kokemista (Finn, 1989; Finn & Zimmer, 2012). Finnin malli on vaikuttanut vahvasti siihen, että kouluun kiinnittyminen ymmärretään prosessiksi, joka kytkeytyy oppimiseen, hyvinvointiin ja koulupudokkuuden riskiin (Ulmanen, 2017; Virtanen, 2017).

2000-luvulla kouluun kiinnittyminen on alettu jäsentää moniulotteisena konstruktiona. Fredricks ym. (2004) on koonnut vaihtoehdoisen mallin, jossa kouluun kiinnittyminen jakautuu kolmeen ulottuvuuteen. Tässä mallissa erotetaan behavioraalinen, emotionaalinen ja kognitiivinen kiinnittyminen (Fredricks ym., 2004). Finnin (1989) participation -käsitteestä noussut behavioraalinen kiinnittyminen tarkoittaa ulospäin havaittavaa osallistumista ja ponnistelua, kuten läsnäoloa, tehtävien tekemistä, aktiivisuutta opetustilanteissa ja rakentavaa käyttäytymistä koulussa (Fredricks ym., 2004). Identification -käsitteestä johdettu emotionaalinen kiinnittyminen viittaa oppilaan tunnekokemuksiin ja kuulumisen kokemukseen suhteessa opettajiin, vertaissuhteisiin ja kouluinstituutioon sekä koulutyöhön liittyviin tunteisiin, kuten kiinnostukseen tai ahdistukseen (Fredricks ym., 2004; Ulmanen, 2017). Kolmas Fredricksin ja kollegoiden (2004) esittelemä ulottuvuus, kognitiivinen kiinnittyminen liittyy tietoiseen panostukseen oppimiseen, itsesääteilyyn, oppimisstrategioiden käyttöön ja koulunkäynnin merkityksellisyyden kokemiseen suhteessa omiin tavoitteisiin.

Virtanen ja Kuorelahti (2014) kuvaavat kouluun kiinnittymistä ABC-mallina, jossa A (affektit) viittaa kuulumisen tunteeseen, myönteisiin tunnekokemuksiin ja turvallisiksi koettuihin ihmissuhteisiin, B (behavior) ulospäin näkyvään osallistumiseen käytännön kouluarjessa ja käyttäytymiseen koulussa ja C (cognition) opiskelun merkitykselliseksi kokemiseen, itsesääteilyn valmiuksiin ja tavoitteellisuuteen (Virtanen & Kuorelahti, 2014). Virtanen (2017) käyttää student engagement -käsitteestä suomennosta oppilaan kouluun kiinnittyminen ja määrittelee sen oppilaan ja koulun väliseksi vuorovaikutussuhteeksi, joka ilmenee tunneperäisenä kuulumisena, toiminnallisena osallistumisena ja ajattelun tasolla rakentuvana käsityksenä koulunkäynnin merkityksestä (Virtanen, 2017). Karvin raportissa kouluun ja opintoihin kiinnittymistä tarkastellaan samoin emotionaalisen, behavioraalisen ja kognitiivisen ulottuvuuden kokonaisuutena, jota luonnehtii jatkuvuus ja sidosteisuus oppilaitoksen käytäntöihin ja rakenteisiin (Myllykoski-Laine ym., 2024).

Kouluun kiinnittymisen eri jäsennyksiä yhdistää näkemys siitä, että kouluun kiinnittyminen on prosessuaalinen ja moniulotteinen ilmiö. Finnin (1989) participation–identification -malli ja siitä kehittynyt behavioraalisen, emotionaalisen ja kognitiivisen kiinnittymisen jaottelu muodostavat kouluun kiinnittymisen teoreettisen ytimen, johon kansainvälinen ja suomalainen tutkimus pitkälti tukeutuu (Appleton ym., 2008; Finn, 1989; Fredricks ym., 2004; Ulmanen, 2017; Virtanen, 2017). Kouluun kiinnittyminen voidaan tiivistää tilaksi, jossa oppilas kokee kuuluvansa kouluyhteisöön, osallistuu aktiivisesti ja rakentavasti koulutyöhön sekä pitää koulunkäyntiä merkityksellisenä omien tavoitteidensa ja tulevaisuutensa kannalta (Myllykoski-Laine ym., 2024; Virtanen, 2017). Kouluun kiinnittymisen ulottuvuudet rakentuvat vuorovaikutuksessa kouluarjen käytäntöjen, opettajien toiminnan ja oppilaan elämäntilanteen kanssa, mikä tekee kouluun kiinnittymisestä keskeisen tarkastelukohteen, kun arvioidaan oppimisen ja koulunkäynnin tukitoimien vaikutuksia (Lawson & Lawson, 2013; Ulmanen, 2017; Virtanen & Kuorelahti, 2014).

3.1 Kouluun kiinnittymiseen vaikuttavat tekijät

Kouluun kiinnittyminen rakentuu yksilöllisten, sosiaalisten ja institutionaalisten tekijöiden yhteisvaikutuksessa. Oppilaan kokemus kouluun kuulumisesta, omasta pystyvyydestään ja opiskelun merkityksestä muotoutuu suhteessa siihen, millaisia mahdollisuuksia koulu tarjoaa osallistua, vaikuttaa ja onnistua (Virtanen, 2017; Wang & Eccles, 2013). Kouluun kiinnittyminen heijastaa siten paitsi oppilaan omia tavoitteita ja motivaatiota, myös koulun toimintakulttuuria, pedagogisia ratkaisuja ja rakenteellisia järjestelyjä (Myllykoski-Laine ym., 2024). Ulmanen (2017) mukaan kouluun kuulumisen kokemus sekä myönteiset suhteet opettajiin ja vertaissuhteisiin muodostavat perustan, jolle oppilaiden toiminnallinen ja kognitiivinen kiinnittyminen rakentuu. Kouluun kiinnittyminen ei siis ole yksittäinen mitattava ominaisuus, vaan monitasoinen prosessi, joka linkittyy kouluarjen vuorovaikutus- ja toimintakulttuuriin (Ulmanen, 2017; Virtanen, 2017).

Opettaja–oppilassuhteet nousevat useissa tutkimuksissa keskeiseksi kouluun kiinnittymistä selittäväksi tekijäksi. Kouluun kiinnittyminen vahvistuu, kun oppilas kokee opettajan välittävän, huomioivan ja kohtelevan häntä oikeudenmukaisesti (Furrer & Skinner, 2003; Klem & Connell, 2004). Opettajan tarjoama emotionaalinen tuki, selkeät odotukset ja kannustava palaute ennustavat oppilaiden osallistumista, sinnikkyyttä ja myönteisiä tunteita koulutyötä

kohtaan (Skinner ym., 2009; Wang & Eccles, 2013). Ulmasen (2017) tutkimuksessa peruskoululaiset kuvasivat opettajan myönteisen ja kunnioittavan vuorovaikutuksen rakentavan kuulumisen kokemusta ja tukevan sekä emotionaalista että kognitiivista kiinnittymistä. Heikko opettajan tuki ja koettu epäoikeudenmukaisuus yhdistyivät puolestaan negatiivisiin tunteisiin ja vetäytymiseen koulutyöstä (Ulmanen, 2017). Skinnerin ym. (2008) mukaan opettajan tuki on ensisijaisen tärkeää koulutuksen nivelvaiheissa.

Myös vertaissuhteet vaikuttavat voimakkaasti kouluun kiinnittymiseen. Goodenowin (1993) mukaan oppilaan kokemus luokkayhteisöön kuulumisesta ja tunne siitä, että luokkatoverit hyväksyvät ja arvostavat kytkeytyvät vahvasti motivaatioon ja ponnisteluun koulutyössä. Myös Furrerin ja Skinnerin (2003) mukaan oppilaiden kokema yhteenkuuluvuus ystävien kanssa ennustaa emotionaalista kiinnittymistä. Vertaissuhteet voivat toimia sekä voimavarana että esteenä kouluun kiinnittymiselle. Hyväksyvä ja oppimista tukeva vertaisryhmä vahvistaa myönteisiä tunteita ja opiskelun merkityksellisyyttä, kun taas syrjintä, kiusaaminen ja negatiivista suhtautumista koulutyöhön vahvistava ryhmäpaine heikentävät kiinnittymistä (Ulmanen, 2017). Myllykoski-Laine ym. (2024) raportoivat samansuuntaisia havaintoja: kaverisuhteita pidettiin yhtenä tärkeimmistä kouluun ja opintoihin kiinnittymistä tukevista tekijöistä.

Pedagogiset käytännöt ja luokkahuonetyöskentelyn struktuurit säätelevät osaltaan sitä, miten oppilaat kiinnittyvät koulutyöhön. Oppilaat sitoutuvat vahvemmin, kun opetuksessa ja opiskelussa on selkeä rakenne, konkreettiset tavoitteet ja mahdollisuus sekä kannustusta aktiiviseen osallistumiseen (Klem & Connell, 2004; Skinner ym., 2009). Opetuksen koettu relevanssi, mahdollisuudet tehdä valintoja omaa opiskelua koskien ja autonomiaa tukeva ohjaus vahvistavat oppilaiden akateemista minäkäsitystä ja tehtävien arvostusta, jotka puolestaan ennustavat voimakkaampaa behavioraalista, emotionaalista ja kognitiivista kiinnittymistä (Wang & Eccles, 2013). Virtasen (2017) mukaan oppilaan kokemus siitä, että hän voi vaikuttaa työskentelytapoihin ja saa tukea tavoitteidensa saavuttamiseen, vahvistaa kiinnittymistä erityisesti kognitiivisella ja behavioraalisisella tasolla.

Koko koulun tasolla kouluun kiinnittymiseen vaikuttaa oppimisympäristön ilmapiiri ja se, millaiseksi oppilaat kokevat koulun rakenteet ja normit. Wangin ja Degolin (2016) mukaan lämmin, kannustava ja koulutyöhön positiivisesti suhtautuva koulun ilmapiiri ennustaa korkeampaa opiskelijoiden kiinnittymistä ja parempia oppimistuloksia koko koulun tasolla.

Myllykoski-Laine kollegoineen (2024) on myös todennut, että oppilaitoksissa, joissa henkilöstö kokee resurssien riittävän ja yhteisöllisyyttä tuettavan systemaattisesti, myös oppijoiden toimijuus ja kiinnittyminen näyttävät vahvempina.

Oppilaan yksilölliset motivaatiotekijät suodattavat koulun rakenteiden ja vuorovaikutuksen vaikutuksia kiinnittymiseen. Wang ja Ecclesin (2013) mukaan oppilaiden akateeminen minäkäsitys ja tehtävien arvo välittävät koulukontekstin (opetuksen rakenne, autonomiaa tukeva ohjaus, opetuksen relevanssi, emotionaalinen tuki) yhteyttä behavioraaliseen, emotionaaliseen ja kognitiiviseen kiinnittymiseen. Kokemus luotettavista ja tukevista ihmissuhteista toimii motivaatiovarantona, joka vahvistaa oppilaiden sinnikkyyttä ja joustavuutta vaikeissa tilanteissa (Furrer & Skinner, 2003; Skinner ym., 2009). Oppilaan taustatekijät, kuten sukupuoli, koulumenestys ja sosioekonominen asema, voivat muokata näitä yhteyksiä, mutta ne eivät yksiselitteisesti määrää kiinnittymisen tasoa (Wang & Eccles, 2013; Konold ym., 2018).

Kouluun kiinnittyminen voidaan jäsentää ilmiöksi, joka rakentuu opettaja–oppilassuhteiden laadusta, vertaissuhteista, pedagogisista käytännöistä, koulun ilmapiiristä ja oppilaan omista motivaatiotekijöistä. Kiinnittyminen vahvistuu, kun oppilas kokee tulevansa nähdyksi ja arvostetuksi, saa tukea ja selkeät odotukset, huomaa opetuksen liittyvän omiin tavoitteisiinsa ja toimii ympäristössä, jossa yhteisöllisyys tukee koulutyötä (Virtanen, 2017; Ulmanen, 2017; Myllykoski-Laine ym., 2024). Tällaisissa olosuhteissa oppilas on todennäköisemmin läsnä, osallistuu aktiivisesti, osoittaa sitoutumista koulutyöhön ja ponnistelee oppimisensa eteen.

3.2 Kouluun kiinnittymisen rakentuminen koulupolun alussa

Kouluun kiinnittymisen rakentuminen alkaa jo koulupolun aivan ensimmäisissä vaiheissa. Siirtymä esiopetuksesta alkuopetukseen merkitsee lapselle muutosta sekä oman oppimisen että ympäristön tasolla: odotukset, normit, säännöt, arjen rytmi ja oppimisen tavoitteet muuttuvat samalla kun lapsi hakee paikkaansa uutena koululaisena uusien opettajien, vertaissuhteiden ja koulun toimintakulttuurin keskellä (Rimm-Kaufman & Pianta, 2000; Salmi & Kumpulainen, 2019). Kouluun kiinnittyminen alkaa hahmottua tässä siirtymässä tunnekokemuksina, käytännön osallistumisena koulun toimintaan sekä käsityksinä omasta itsestä oppijana ja osana kouluyhteisöä.

Varhaiset tunnekokemukset koulusta muodostavat tärkeän perustan myöhemmälle kouluun kiinnittymiselle (Ladd & Dinella, 2009; Li & Lerner, 2011). Lasten ensimmäiset tunnekokemukset koulua kohtaan, kuten koulusta pitäminen tai vastoin koulun välttely, ovat yhteydessä akateemisiin taitoihin ja lapsen osallistumiseen luokassa jo ensimmäisten kouluvuosien aikana (Ladd & Dinella, 2009). Lapsilla, jotka säilyttävät myönteisen suhtautumisen kouluun ja osallistuvat innokkaasti luokan toimintaan, oppimistulokset kehittyvät pidemmällä aikavälillä suotuisammin kuin lapsilla, joiden kiinnittyminen heikkenee varhaisina kouluvuosina.

Salmen ja Kumpulaisen (2019) mukaan ensimmäisen luokan oppilaat liittävät siirtymän keskeisesti leikkiin, kouluarjen käytännön toimintaan, ystävyys-suhteisiin ja muuttuvaan identiteettiin “oikeana koululaisena”. Lapset kuvaavat, miten he tasapainottelevat koulun sääntöjen ja rutiinien sekä omien motiivien ja tunteidensa välillä ja rakentavat toimijuuttaan neuvottelemalla tilaa leikille ja yhdessäololle (Salmi & Kumpulainen, 2019). Tällaiset kokemukset vaikuttavat merkittävästi emotionaaliseen kiinnittymiseen. Koulun aloittaminen tuntuu mielekkäältä, jos lapsi kokee voivansa olla oma itsensä ja tulevansa hyväksytyksi koulu-yhteisön jäsenenä. Lasten omat kertomukset koulun aloituksesta konkretisoivat, miten siirtymäkäytännöt kytkeytyvät kiinnittymisen kokemuksiin. Salmen ja Kumpulaisen (2019) mukaan tutustuminen kouluun etukäteen, mahdollisuus jatkaa esiopetuksessa tärkeitä leikkejä ja oman opettajan sekä kavereiden läsnäolo helpottavat siirtymään liittyviä jännitteitä ja tukevat tunnetta, että kouluun voi kiinnittyä ilman, että lapsen aiempi identiteetti mitätöityy.

Koulupolun alussa kouluun kiinnittymisen tarkastelun painopiste on usein behavioraalisessa kiinnittymisessä, koska pienillä oppilailla osallistuminen, tarkkaavaisuus ja työskentelytavat ovat opettajille helposti havaittavia ja konkreettisia merkkejä kouluun kiinnittymisestä. Brycen ja kollegoiden (2018) mukaan käyttäytymisen tasolla ilmenevä kiinnittyminen välittää yhteyttä temperamentti-piirteiden ja akateemisten taitojen välillä. Positiivinen tunneilmaisu ja hyvä itsesääntely ennustavat vahvempaa behavioraalista kiinnittymistä, joka on yhteydessä parempaan oppimismenestykseen jo siirtymässä esikoulusta kouluun (Bryce ym., 2018). Myös hyvä impulssikontrolli, läheinen opettajasuhde ja vähäiset koetut konfliktit opettajan ja vertaisryhmän välillä ennustavat korkeampaa kouluun kiinnittymistä (Cadima ym., 2015).

Esi- ja alkuopetus muodostavat oppimisen ja koulunkäynnin tuelle kontekstin, jossa tuen käytännöt alkavat rakentua osana lapsen koululaisuutta. Esiopetuksessa painotetaan varhaista tuen tarpeiden havaitsemista ja oppimisen sekä esiopetukseen osallistumisen tuen järjestämistä inklusion periaatteiden mukaisesti (Opetushallitus, 2014a). Alkuopetuksessa vastaavat tavoitteet näkyvät oppimisen ja koulunkäynnin tuen rakenteissa ja arjen pedagogisissa valinnoissa, joiden tehtävänä on tukea lasten oppimista ja koulunkäyntiä kohti yhä vaativampia tehtäviä sekä ylläpitää myönteistä suhdetta kouluun (Opetushallitus, 2014b; Holopainen ym., 2005). Tämän pro gradu -tutkielman kannalta esi- ja alkuopetuksen kontekstin hahmottaminen on olennaista, sillä myös opettajien käsitykset oppimisen ja koulunkäynnin tuen käytännöistä ja niiden merkityksestä kouluun kiinnittymiselle muotoutuvat juuri tässä koulupolun varhaisessa vaiheessa.

Kouluun kiinnittyminen alkaa siis rakentua jo koulupolun ensimmäisissä askelissa, siirtymässä esiopetuksesta alkuopetukseen. Varhaiset tunnekokemukset koulusta, behavioraalisen kiinnittymisen taso ja käytännön osallistuminen kouluarkeen, lapsen temperamentti ja itsesääätely, opettajasuhteet, luokkahuoneen ilmapiiri sekä suunnitelmalliset siirtymäkäytännöt muodostavat kokonaisuuden, joka määrittää, miten lapsi asettuu uuteen kouluyhteisöön. Turvallinen ja rakenteiltaan selkeä koulun alku tarjoaa suotuisan maaperän kouluun kiinnittymiselle, jonka merkitys näkyy koulupolulla pitkälle tulevaisuuteen.

4 Tutkimuksen toteutus

Tässä tutkielman pääluvussa esittelen ja perustelen tutkimuksen toteutuksen. Esittelen tutkimusongelman, perustelen tutkimuksen metodologiset valinnat ja avaan lukijalle käyttämäni aineiston keruun ja analyysin menetelmät. Käsittelen luvussa myös empiirisen tutkimuksen toteutusta luotettavuuden ja eettisyyden näkökulmasta.

4.1 Tutkimuskysymykset

Tutkielman tavoitteena oli tutkia, millaisten merkitysten kautta opettajat tunnistavat oppilaiden tuen tarpeita ja jäsentävät tuen käytäntöjä, millaisin käytännön keinoin opettaja voi tukea oppilaan koulunkäyntiä koulupolun alussa ja miten oppimisen ja koulunkäynnin tuen uudistus on vaikuttanut koulupolun alussa järjestettävään tukeen. Kouluun kiinnittyminen toimii tulosten tulkintaa syventävänä kehyksenä. Tämä tarjoaa mahdollisuuden tarkastella, millä tavoin opettajien kuvaamat tuen käytännöt ja tukemista koskevat käsitykset voivat tutkimuskirjallisuuden valossa liittyä oppilaan koulun arkeen mukaan pääsemiseen ja kouluun kiinnittymisen rakentumiseen.

Tutkielmani pääkysymys on:

Millaisia käsityksiä opettajilla on koulupolun alun tukemisesta kouluun kiinnittymisen näkökulmasta?

Lisäksi aineistoni analyysiä ohjaavat seuraavat alatutkimuskysymykset:

Millaisia käsityksiä opettajilla on oppimisen ja koulunkäynnin tukemisesta koulupolun alussa?

Miten opettajat kuvaavat oppimisen ja koulunkäynnin tuen käytäntöjä koulupolun alussa?

Miten opettajat käsittävät oppimisen ja koulunkäynnin tuen uudistuksen vaikuttavan koulupolun alussa olevien oppilaiden tukemiseen?

4.2 Tieteellinen paradigma ja laadullinen tutkimus

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, millaisia käsityksiä opettajilla on koulunkäynnin tukemisesta koulupolun alussa ja sekä peilata heidän käsityksiään siihen, miten tuki näyttäytyy kouluun kiinnittymisen rakentumisessa. Koska tavoitteena oli syvällinen ymmärrys pienen tutkimusjoukon käsityksistä ennalta valitusta aihepiiristä, noudattelin tutkimuksessani tulkinnallista tutkimusparadigmaa ja päätin toteuttaa tutkimuksen kvalitatiivisena eli laadullisena tutkimuksena.

Tutkimus sijoittuu ensisijaisesti tulkinnalliseen eli interpretivistiseen paradigmaan, sillä sen kohteena ovat opettajien käsitykset oppimisen ja koulunkäynnin tukemisesta koulupolun alussa. Pervinin ja Mokhtarin (2022) mukaan tulkinnallisessa paradigmassa todellisuutta tarkastellaan ihmisten subjektiivisten merkityksenantojen kautta, eikä tutkimuksen tavoitteena ole löytää yhtä objektiivista totuutta, vaan ymmärtää, miten ihmiset tulkitsevat kokemuksiaan omassa sosiaalisessa kontekstissaan. Tämä tukee tutkimusmenetelmäkseni valitsemani fenomenografian tavoitetta, jossa keskeistä on tarkastella ihmisten käsityksiä ja niiden vaihtelua heidän omista, subjektiivisista kokemuksistaan käsin (Marton, 1981).

Tähän tutkimukseen liittyy myös konstruktionistinen painotus, sillä tarkastelen opettajien käsityksiä kielellisesti tuotettuina merkityksinä. Konstruktionistisessa näkökulmassa kiinnostus kohdistuu siihen, miten sosiaalinen todellisuus ja sitä koskevat merkitykset rakentuvat vuorovaikutuksessa ja puheessa (Jokinen, 2021). Vaikka tässä tutkimuksessa päätarkoituksena ei ole analysoida kieltä itsenäisenä sosiaalisena toimintana, vaan jäsentää opettajien käsitysten variaatiota fenomenografisen tutkimusotteen mukaisesti, on aineistossa esiintyvä kieli ominaispiirteineen kuitenkin tutkimustani keskeisesti ohjaava tekijä. Tämän vuoksi tutkielmani tieteenfilosofinen perusta on ennen kaikkea tulkinnallinen, mutta sitä täydentää käsitys siitä, että opettajien tuottama tieto on kielellisesti ja sosiaalisesti rakentunutta.

Puusan & Juutin (2020) mukaan laadullinen tutkimus käsittelee aina jossakin määrin ihmisiä. He vertaavat sitä myös asian katsomiseen kaukoputkella tai mikroskoopilla, sillä laadullinen

tutkimus tarjoaa tavallista tarkemman välineen halutun kohteen tarkasteluun. Kaukoputkella tai mikroskoopilla ei kuitenkaan voi katsoa koko maailmaa kerralla, vaan aihe rajautuu sitä tarkkarajaisemmaksi, mitä lähemmin asiaa haluaa tarkastella. Tämä oivaltava ajatus johdattelee siihen, miksi tutkimuksen rajaaminen on niin tärkeää: mikäli tutkimusaihe on valtavan laaja, jää tutkimuksen syvyyskin usein pintapuoliseksi.

Laadullisen lähestymistavan valitseminen tähän tutkimukseen on perusteltavissa muun muassa Puusan ja Juutin (2020) toteamuksella siitä, että laadullisen tutkimuksen keskeisiin ominaispiirteisiin kuuluu se, että sen keskiössä ovat ihmisten subjektiiviset kokemukset ja näkemykset. Koulunkäynnin ja kouluun kiinnittymisen valmiuksien liittyessä paljolti yksilön omaan kokemukseen, ajatteluun ja yksilöiden väliseen vuorovaikutukseen, on laadullinen tutkimus omiaan löytämään tästä tutkimusaiheesta sävyjä, joihin numeeriset mittarit eivät ylety. Subjektiivisuus kuitenkin asettaa tutkijalle riman ylitettäväksi, sillä tutkijan on kyettävä roolissaan tarkastelemaan toisten ihmisten kokemuksia ilman omaa subjektiivista katsannon rajoittumista. Valitessani lähestymistavaksi laadullisen tutkimuksen, oli minun tutkijan asemassani huolehdittava siitä, että tiedostin, miten oma ajatteluni ja aiempi tietoni tutkittavasta aihepiiristä voi vaikuttaa tulkintoihini.

4.3 Fenomenografia tutkimusmenetelmänä

Alasuutarin (2011) mukaan selkeä tutkimusmenetelmä on edellytys sille, että aineistosta voidaan johtaa todellisen analyysin kautta oikeita tutkimustuloksia, eikä tutkimuksen tuottama tieto jää pelkkien raakahavaintojen tasolle. Kouluun kiinnittymisen ollessa ilmiönä luonteeltaan subjektiivisuuteen sitoutunut, valitsin tutkimusmenetelmäkseni käsitysten tutkimuksen eli fenomenografian. Fenomenografia on tutkimussuuntaus, joka tarkastelee ihmisten käsityksiä erinäisistä ilmiöistä sekä tutkii näiden käsitysten välisiä eroja. Tutkimusmenetelmä syntyi 1970-luvulla Göteborgissa Ference Martonin tutkimusryhmässä, jossa pyrittiin ymmärtämään opiskelijoiden erilaisia tapoja käsittää opetettavia sisältöjä (Marton, 1981). Fenomenografian perusolettama on, että samaa ilmiötä voidaan kokea ja ymmärtää useilla toisistaan eroavilla tavoilla, ja fenomenografisen tutkimuksen tehtävä on kuvailla näitä tapoja ja niiden variaatiota mahdollisimman tarkasti (Marton, 1981). Tästä syystä fenomenografia tarjosi tutkimukselleni lähtökohdan, josta käsin pääsin tarkastelemaan millaisten sosiaalisten merkitysten kautta

opettajat jäsentävät ja tunnistavat tuen tarpeita sekä millaisen ymmärryksen varassa he suunnittelevat ja toteuttavat tukea käytännön kouluarjessa.

Martonin (1981) mukaan fenomenografia perustuu niin sanottuun toisen asteen näkökulmaan, jossa pyrkimyksenä ei ole ilmiön objektiivinen tarkastelu. Sen sijaan toisen asteen näkökulmalla viitataan kiinnostukseen siitä, miten ihmiset kokevat tai käsittävät ilmiöitä. Näin ollen todellisuus ja siinä elävä yksilö eivät muodosta erillisiä kokonaisuuksia, vaan ihminen elää maailmaa todeksi aina oman kokemusmaailmansa ja käsitystensä kautta (Cibangu & Hepworth, 2016). Tämän vuoksi fenomenografisen tutkimuksen aineiston keskiössä on osallistujien kielelliset kuvaukset heidän tavastaan ymmärtää todellisuutta. Fenomenografisessa tutkimuksessa ihmisten käsitykset eivät ole yksilöpsykologisia piirteitä, vaan osa heidän suhdettaan ympäröivään todellisuuteen (Kettunen, 2021). Kielellistä aineistoa havainnoimalla ja havaintoja analysoimalla loin itselleni omassa tutkimuksessani mahdollisuuden tarttua kiinni opettajien ajatuksiin ja ymmärrykseen koulunkäynnin tuesta sellaisena, kuin he itse sen käsittävät.

Fenomenografisen analyysin tavoitteena ei ole yksittäisten henkilöiden kokemusten tai tarinoiden kuvaaminen, vaan kollektiivisen rakenteen muodostaminen toisistaan poikkeavista käsityksistä. Tämän vuoksi analyysin tavoitteena on luoda tutkittavan ilmiön ympärille joukko kuvauskategorioita, jotka kuvaavat laadullisesti erilaisia tapoja käsittää tutkittava ilmiö (Marton, 1981). Kategoriat eivät saa olla päällekkäisiä, mutta niiden tulee olla keskenään loogisessa suhteessa. Yhdessä kuvauskategoriat muodostavat kokonaisuuden, jota kutsutaan *outcome space* -rakenteeksi (Åkerlind, 2005). Outcome space ei ole pelkkä listaus näkemyksistä, vaan käsitysten välisten suhteiden analyysi, jonka avulla voidaan ymmärtää, miten ihmiset jäsentävät ilmiötä eri tavoin (Åkerlind, 2005).

Fenomenografia soveltuu erityisen hyvin kasvatustieteellisiin tutkimuksiin, joissa tutkitaan ihmisten ajattelua ja ymmärrystä, esimerkiksi opettajien pedagogisia käsityksiä. Martonin (1981) mukaan fenomenografia on hyödyllinen silloin, kun halutaan ymmärtää, millaisin tavoin ihmiset tulkitsevat toimintaansa ohjaavia periaatteita ja ilmiöitä. Åkerlindin (2005) mukaan fenomenografisen tiedon arvo on siinä, että se tekee näkyväksi käsitysten vaihtelun ja tarjoaa näin mahdollisuuden kehittää käytäntöä syvemmän käsitteellisen ymmärryksen pohjalta. Tätä korostaa myös Kettunen (2021), joka kuvaa fenomenografian erityisen soveltuvaksi silloin, kun tutkimuksen tavoitteena on jäsentää kompleksisia ilmiöitä ihmisten omista käsityksistä käsin.

Tutkimuksen tavoite on yhtenevä fenomenografian tavoitteiden kanssa, sillä tavoitteenani oli päästä syvemmälle kiinni siihen, miten opettajat jäsentävät koulunkäynnin tuen kannalta merkityksellisiä käytäntöjä omasta työympäristöstään ja kokemusmaailmastaan käsin.

Tämän tutkimuksen näkökulmasta fenomenografia on perusteltu valinta tutkimusmenetelmäksi, sillä kouluun kiinnittymisen ja koulunkäynnin tukeminen ei ole yksiselitteinen tai mekaaninen prosessi, vaan opettajien ajattelun, tulkintojen ja pedagogisten valintojen muovaama ilmiö. Cibangu ja Hepworth (2016) huomauttavat, että fenomenografia antaa mahdollisuuden tarkastella ilmiötä ilman, että sitä sidotaan valmiisiin teoreettisiin malleihin, mikä sopii hyvin tilanteisiin, joissa toimijoiden omat käsitykset halutaan nostaa tutkimuksen keskiöön. Tutkimusmenetelmänä fenomenografia tarjoaa välineen, jonka avulla voidaan ymmärtää opettajien käsitysten variaatiota koulunkäynnin tukemisen käytännöistä ja niiden merkitystä kouluun kiinnittymisen tukemisessa.

4.4 Aineistonkeruu

Valitsin tämän tutkimuksen aineistonkeruumenetelmäksi teemahaastattelun. Tavoitteenani oli eritellä opettajien käsityksiä koulunkäynnin tukemisesta koulupolun alussa, tuen roolista oppilaan kouluun kiinnittymisen rakentumisessa sekä oppimisen ja koulunkäynnin tuen uudistuksen vaikutuksista koulupolun alun tukemiseen. Fenomenografisessa tutkimuksessa keskeistä on ihmisten erilaisten käsitysten ja merkityksenantojen tavoittaminen, minkä vuoksi haastattelua pidetään sille erityisen soveltuvana aineistonkeruumenetelmänä (Marton, 1986; Niikko, 2003). Huuskon ja Paloniemen (2006) mukaan fenomenografisessa tutkimuksessa aineistona hyödynnetään usein kielellisiä kuvauksia eli niin sanottuja autenttisia ilmauksia, joiden kautta tutkittavien ilmiölle antamat merkitykset tulevat näkyviksi. Tähän tutkimukseen teemahaastattelu soveltui hyvin, koska sen avulla oli mahdollista ohjata keskustelua tutkimuskysymysten kannalta olennaisiin teemoihin ja samalla jättää tilaa haastateltavien omille kokemuksille, tulkinnoille ja esimerkeille.

Haastattelin tutkimustani varten yhdeksää opettajaa, joista kolme oli luokanopettajia, kolme erityisopettajia ja kolme erityisluokanopettajia. Haastateltavat työskentelivät Pohjois-Suomen alueella sijaitsevilla kouluilla. Tavoitin haastateltavat pääasiassa omien harjoitteluissa ja sijaisuuksissa kerryttämieni kontaktien kautta. Lähestyin haastateltavia sähköpostitse,

puhelimitse tai tekstiviestitse, lähetin ennen haastattelua kaikille haastateltaville haastattelukutsun, tutkimustiedotteen ja tietosuojaselosteen, sekä halukkaille myös pelkistetyn haastattelurungon.

Lähestyin haastattelukutsulla opettajia, joilla tiesin olevan kokemusta työskentelystä alkuopetusikäisten oppilaiden kanssa, sekä ajankohtaisia kokemuksia ja ajatuksia koulupolun alkuvaiheessa olevien oppilaiden kanssa työskentelystä käsillä olevana tuen uudistuksen pilottivuonna. Hyödynsin siis haastateltavien valinnassa harkinnanvaraista otantaa. Harkinnanvaraisessa otannassa tutkija valitsee tutkittavat tutkimuksen tarkoituksen ja tutkimuskysymyksen kannalta tarkoituksenmukaisin perustein, ei sattumanvaraisesti (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tämä lähestymistapa on tyypillinen laadulliselle tutkimukselle, jossa tavoitteena ei ole tilastollinen yleistettävyyys vaan ilmiön syvälinen ymmärtäminen.

Laadullisessa tutkimuksessa aineiston tarkoituksena ei ole tuottaa tilastollista yleistettävyyttä, vaan mahdollistaa tutkimusilmiön teoreettisesti mielekäs tulkinta (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tämän vuoksi valitsin haastateltavat harkinnanvaraisesti siten, että heillä oli tutkimusilmiön kannalta relevanttia kokemusta koulupolun alun tuesta ja sen käytännöistä. Eri opettajaryhmien edustus aineistossa mahdollisti ilmiön tarkastelun useasta, toisiaan täydentävästä ammatillisesta näkökulmasta. Haastateltavien valinnassa pyrin huomioimaan myös työkokemuksen heterogeenisyyden siten, että sain aineistoon mukaan sekä uransa alkuvaiheessa olevia, että pitkän työkokemuksen omaavia opettajia, jotta käsitysten mahdollinen variaatio tulisi näkyviin mahdollisimman monipuolisesti.

Taulukko 1. *Haastateltavien perustiedot (tehtävänimike ja työkokemus).*

Pseudonyymitunniste	Tehtävänimike	Työkokemus vuosina
H1	Erityisluokanopettaja	16
H2	Erityisopettaja	25
H3	Erityisluokanopettaja	yli 30
H4	Luokanopettaja	7
H5	Luokanopettaja	noin 15
H6	Luokanopettaja	5,5
H7	Erityisluokanopettaja	21–22
H8	Erityisopettaja	43
H9	Erityisopettaja	20

Laadin haastattelulle kysymysrunгон etukäteen tutkimuksen tavoitteiden ja tutkimuskysymysten pohjalta. Teemat jäsenyivät koulupolun alun tukemisen, opettajien kuvaamien tukikäytäntöjen, tuen ja kouluarjen sujuvuuden välisen yhteyden sekä haastateltavien työssä näkyvien tuen uudistuksen vaikutusten ympärille. Puolistrukturoidulle haastattelulle eli teemahaastattelulle on ominaista, että kaikkien haastateltavien kanssa käsitellään samat keskeiset teema-alueet, mutta kysymysten tarkka muoto, järjestys ja jatkokysymykset voivat vaihdella haastattelutilanteen mukaan (Eskola ym., 2018). Tällainen joustavuus oli tämän tutkimuksen kannalta tarkoituksenmukaista, koska tavoitteena ei ollut arvioida opettajien toimintaa, vaan tehdä näkyväksi heidän käsitystensä variaatiota.

Toteutin haastattelut yksilöhaastatteluina etäyhteydellä Microsoft Teamsissa. Yhden haastattelun kesto oli noin 30–45 minuuttia. Haastattelutilanteessa ohjeistin haastateltavia pohtimaan ja kertomaan kokemuksistaan ja ajatuksistaan mahdollisimman laajasti ja kerroin mahdollisuudesta palata aiempiin teemoihin missä kohtaa haastattelua tahansa. Pysin luomaan haastattelutilanteeseen rennon ja luontevan ilmapiirin aloittamalla tapaamisen kevyellä keskustelulla ja siirtymällä itse haastatteluun vasta sitten, kun haastateltava oli siihen valmis. Varmistin haastateltavien suostumuksen haastatteluun sekä sen käyttöön opinnäytetyön aineistona suullisesti haastattelutallenteelle.

Tallensin haastattelut Teamsin tallennustoiminnolla ja säilytin ne tutkimuksen ajan Microsoft OneDrive -alustalla. Tallentaminen mahdollisti sen, että pystyin perustamaan analyysin mahdollisimman tarkasti haastateltavien tuottamiin kielellisiin ilmauksiin, ja palaamaan haastattelutallenteeseen tarpeen tullen myöhemmin. Litteroin aineiston Word-ohjelman automaattista transkriptiotyökalua hyödyntäen, ja pseudonymisoin haastatteluun osallistuneet opettajat tunnisteilla H1–H9 haastateltavien anonymiteetin turvaamiseksi. Tulosten esittelyssä viittaan haastateltaviin pääosin näillä yleisillä tunnisteilla, sillä tutkimuksen tavoitteena ei ole vertailla eri opettajaryhmiä toisiinsa, vaan tarkastella opettajien käsitysten variaatiota fenomenografisen tutkimusotteen mukaisesti.

Tarkistin ja muokkasin litteroitua aineistoa manuaalisesti siten, että poistin tekstistä kaikki kaksinkertaiset sanat, tunnistettavat ilmaukset, kuten viittaukset kaupungin tai koulun nimeen, sekä vähensin liiallisia täytesanoja ja selkeytin virkejakoa säilyttäen kuitenkin alkuperäisen puheasun ja ilmausten sisällön. Lopullista litteroitua aineistoa kertyi yhteensä 168 sivua rivivälillä 1,5 ja fonttikoolla 12. Litteroitu tekstiaineisto tarjosi tämän tutkimuksen vaatimukseen nähden riittävän laajan perustan opettajien käsitysten laadullisten erojen ja yhtäläisyyksien tarkastelulle fenomenografisen analyysin avulla.

4.5 Aineiston analyysi

Tässä alaluvussa kuvaan, miten analysoin tutkielman haastatteluaineiston fenomenografisen analyysitavan mukaisesti, eli etenemällä analyysin vaiheissa siihen, että pääsin muodostamaan aineistosta kuvauskategorioita, jotka tekevät näkyviksi opettajien käsitysten laadullisen variaation koulupolun alun tukemisesta, tuen käytännöistä ja tuen uudistuksen vaikutuksista. Edellisessä luvussa tarkastelin fenomenografiaa tutkimusmenetelmänä yleisellä tasolla, ja tässä luvussa huomio kohdistuu nimenomaan siihen, miten tekemäni analyysi käytännössä eteni ja miksi valitsin tehdä analyysiratkaisut juuri tällä tavalla. Tällainen erottelu yleisen metodologisen tarkastelun ja tutkimuskohtaisen analyysikuvauksen välillä on perusteltua, sillä fenomenografiassa analyysin uskottavuus rakentuu pitkälti sen varaan, että tutkija tekee näkyväksi, millaisten vaiheiden avulla aineistosta on edetty kohti kuvauskategorioita (Niikko, 2003). Fenomenografisessa tutkimuksessa analyysiprosessin läpinäkyvä kuvaaminen on keskeistä, sillä aineisto ei sisällä kuvauskategorioita valmiina, vaan ne muodostuvat tutkijan tekemän vaiheittaisen ja vertailevan tulkintatyön tuloksena (Huusko & Paloniemi, 2006).

Fenomenografiselle analyysille on ominaista, että analyysi etenee yksittäisistä kielellisistä ilmauksista kohti laajempia merkityskokonaisuuksia. Kuten aiemmin todettua, Martonin (1981) mukaan fenomenografisen analyysin kohteena eivät ole yksittäiset henkilöt, vaan ilmiötä koskevien käsitysten väliset laadulliset erot. Tämän vuoksi fenomenografisessa analyysissä ei pyritä rakentamaan henkilökohtaisia käsitysprofiiileja tai kuvaamaan sitä, mitä kukin haastateltava yksittäisenä toimijana ajattelee, vaan tarkastelemaan koko aineistossa ilmeneviä tapoja käsittää tutkittava ilmiö (Marton, 1981; Niikko, 2003). Fenomenografisessa analyysissä olennaista on ilmausten vertaileva tarkastelu, sillä yksittäisten vastausten sisältöä ei tarkastella irrallisina ajatuksina, vaan osina laajempaa merkitysten joukkoa (Niikko, 2003).

Fenomenografia ei pyri tavoittamaan ilmiön koko olemusta, vaan pikemminkin ilmiöön liittyvää käsitysten variaatiota ja erilaisia käsitteellistämisen tapoja (Cibangu & Hepworth, 2016). Fenomenografisen analyysin ydin on systemaattisessa, iteratiivisessa vertailussa, jossa tutkija liikkuu jatkuvasti aineiston yksittäisten kielellisten ilmausten ja kehittyvien käsityskategorioiden välillä, kunnes kategorioiden sisältö ja suhteet täsmentyvät (Åkerlind, 2005). Fenomenografinen analyysi ja kielellinen aineisto mahdollistavat sen, että pienimmätkin merkityserot tulevat näkyviksi, mikä on fenomenografisen analyysin keskeinen voimavara: se löytää aineistosta sen, mitä moni ei ensilukemalla huomaa (Kettunen, 2021).

Huusko ja Paloniemi (2006) toteavat, että fenomenografisessa analyysissä tutkija liikkuu aineiston ja tulkinnan välillä vaiheittain, jolloin merkitykset täsmentyvät vähitellen. Lähdin toteuttamaan analyysiä vaiheittaisena prosessina, jossa johdin ensin yksittäisistä, aineistosta esiin nousevista autenttisista ilmauksista merkitysyksiköitä, vertailin merkitysyksiköitä keskenään ja lopulta yhdistelin eli abstrahoin niistä kuvauskategorioita. Tällainen etenemistapa on luontevaa fenomenografisessa analyysissä, sillä sen avulla tutkija voi säilyttää yhteyden aineistoon ja samalla jäsentää siitä esiin nousevaa käsitysten variaatiota käsitteellisempään muotoon (Åkerlind, 2005).

Analyysiä ohjasivat tutkielman kolme alakysymystä. Tutkielman ensimmäinen alakysymys kohdistui siihen, millaisia käsityksiä opettajilla on oppimisen ja koulunkäynnin tukemisesta koulupolun alussa. Toinen alakysymys tarkensi tätä käytännön tasolle kysymällä, miten opettajat kuvaavat tuen käytäntöjä koulupolun alussa. Kolmas alakysymys puolestaan tarkentui

siihen, miten opettajat kokevat tuen uudistuksen vaikuttaneen koulupolun alussa olevien oppilaiden tukemiseen.

Tutkimuskysymyskohtainen eteneminen oli perusteltu ratkaisu, sillä se auttoi etenemään analyysissä selkeästi vaiheittain. Näin analyysi pysyi systemaattisena, mikä paransi myös sen läpinäkyvyyttä. Fenomenografisessa analyysissä tutkijan on rajattava tarkastelukulma riittävän selkeästi, jotta ilmiöstä tuotetut merkitykset voidaan jäsentää hallittavasti (Ahonen, 1994). Tässä tutkimuksessa tutkimuskysymyskohtainen eteneminen toimi analyysia jäsentävänä ratkaisuna, joka mahdollisti sen, että samaa aineistoa voitiin tarkastella useasta näkökulmasta ilman, että eri näkökulmat sulautuivat toisiinsa liian varhaisessa vaiheessa.

Aloitin analyysin lukemalla litteroidun aineiston läpi huolellisesti useita kertoja. Toistuvan lukemisen tarkoituksena oli muodostaa kokonaiskuva aineistosta ennen varsinaista ryhmittelyä ja samalla herkistää itseni sille, millaisin ilmauksin opettajat puhuivat tuesta eri tutkimuskysymysten näkökulmasta. Åkerlindin (2005) mukaan fenomenografisessa analyysissä aineistoon perehtyminen ei ole pelkkä valmisteluvaihe, vaan olennainen osa tulkintaa, sillä käsitysten väliset erot alkavat hahmottua usein vasta useiden lukukertojen aikana. Myös Niikko (2003) toteaa, että fenomenografinen analyysi edellyttää tutkijalta kiireettömyyttä ja aineiston kanssa viipymistä, jotta tutkittavien käyttämät ilmaisut, painotukset ja merkityserot pääsevät jäsentymään. Tässä tutkimuksessa luin aineiston useaan kertaan haastattelu kerrallaan ja sen jälkeen koko aineiston tasolla yhden tutkimuskysymyksen näkökulmasta kerrallaan. Samalla merkitsin tiettyihin tutkimuskysymyksiin vastaavat kohdat värikoodaamalla siten, että koodasin opettajien tukemiselle antamiin merkityksiin, tuen käytäntöihin ja tuen uudistukseen liittyvät ilmaukset kaikki eri väreillä, jonka jälkeen ne oli helppo erottaa toisistaan ja poimia aineistosta. Värikoodauksen tarkoituksena oli helpottaa tutkimuskysymyskohtaista poimintaa ja tehdä analyysin alkuvaihe, eli toistuva lukeminen näkyväksi myös tutkijalle itselleen.

Esimerkki analyysin ensimmäisestä vaiheesta (värikoodattu turkoosilla värillä autenttisia ilmauksia, jotka vastaavat ensimmäiseen alatutkimuskysymykseen koulupolun alussa olevan oppilaan tukemisesta):

Haastateltava (H1):

No minulle se on tarkoittanut semmoista minun sydämen tehtävää. Minä olen sen kokemuksen kautta vähän ajautunutkin siihen ja oikeasti tämän kokemuksen myötä huomannut, että se on kyllä se tärkein duuni tuossa hommassa, kun puhutaan vielä noista erityisoppilaista.

Haastateltava (H6):

No. Kyllähän se tiivistetyksi varmasti on semmoista koululaiseksi kasvamisen tukemista. Tai ainakin itse ajattelen, että lähdetään kyllä liikkeelle, ihan vaan semmoisista asioista, että miten olla siinä ryhmässä ja tavallaan se, että siitä ryhmästä ensin tulee semmoinen tuttu ja turvallinen. Ja tavallaan tosi tärkeitä on sosiaaliset taidot, tunnetaidot, toiminnanohjauksen taidot, että tavallaan vähän sillä lailla ajattelee, että ennen kuin voi alkaa oppimaan koulussa, niin täytyy olla jollakin tavalla se semmoinen kokemus siitä, että mulla on tässä hyvä ja turvallista olla.

Analyysin toisessa vaiheessa ryhmittelin samaan tutkimuskysymykseen vastaavat autenttiset ilmaukset omiin taulukoihinsa. Tarvittaessa rajasin värikoodattuja ilmauksia vielä lisää varmistaakseni, että ilmaisu sisältää vain ryhmittelyn kannalta olennaista tietoa. Ahosen (1994) mukaan fenomenografisessa analyysissä ilmausten rajaaminen on tärkeää, jotta tarkastelu kohdistuu juuri siihen merkitykseen, jonka tutkittava on ilmiöstä tuottanut. Ilmausten rajaaminen on myös analyysin luotettavuuden kannalta keskeistä, sillä liian laajat poiminnat voivat sisältää samassa jaksossa useita eri merkityksiä, kun taas liian kapeat poiminnat voivat irrottaa ilmauksen sen olennaisesta asiayhteydestä (Niikko, 2003). Autenttisten ilmaisujen poiminnassa pyrin siihen, että mukana säilyi riittävästi alkuperäistä sanamuotoa, mutta ilmaisu ei ollut tarpeettoman pitkä. Kirjoitin taulukkoon autenttisten ilmausten rinnalle haastateltavan pseudonyymitunnuksen H1–H9, jotta ilmauksen alkuperäisen kontekstin pystyi tarvittaessa tarkistamaan aineistosta. Tämä ratkaisu lisäsi analyysin jäljitettävyyttä, vaikka

fenomenografisen analyysin varsinainen huomio kohdistuu koko aineistosta esiin nouseviin merkityksiin, eikä yksittäisten ihmisten ajatteluun (Marton, 1981).

Autenttisten ilmausten taulukoinnin jälkeen etenin analyysissä merkitysyksiköiden muodostamiseen. Merkitysyksiköllä tarkoitan tässä tutkimuksessa tiivistystä siitä, mitä jokin autenttinen ilmaisu kertoo tutkittavasta ilmiöstä. Merkitysyksiköiden tarkoituksena oli muuttaa aineiston runsas kielellinen kuvaus vertailukelpoisempaan muotoon kuitenkin irrottamatta sitä alkuperäisestä merkityksestä. Fenomenografisessa analyysissä tällainen tiivistäminen on välttämätöntä, jotta aineistosta voidaan erottaa käsitysten sisältöjä, eikä analyysi jää vain toistamaan haastateltavien puhetta (Niikko, 2003). Tässä vaiheessa tutkija ei vielä muodosta lopullisia tuloksia, vaan pyrkii jäsentämään aineistoa sellaiseen muotoon, jossa merkitysten väliset suhteet tulevat näkyviin (Huusko & Paloniemi, 2006). Pysin laatimaan merkitysyksiköistä kuvaavia, mutta napakoita. Esimerkiksi ilmaisu "ensin pitää luoda se suhde siihen oppilaaseen ennen, kun pystyy opettamaan mitään" tiivistyi merkitysyksiköksi "vuorovaikutussuhteen luominen", ja ilmaisu "ohjeet on varsin epäselvät" tiivistyi merkitysyksiköksi "epäselvät ohjeet". Tiivistäminen helpotti seuraavaa analyysivaihetta, jossa siirryin vertaamaan haastatteluissa esiintyviä merkityksiä toisiinsa. Samalla merkitysyksiköt toimivat välivaiheena konkreettisten ilmausten ja abstraktimpien kuvauskategorioiden välillä, mikä on fenomenografisessa analyysissä keskeinen siirtymä aineistolähtöisestä havainnoinnista kohti käsitteellisempää jäsenystä (Åkerlind, 2005).

Taulukko 2. *Tiivistetty esimerkki analyysin toisesta vaiheesta (autenttisten ilmaisujen johtaminen merkitysyksiköiksi).*

Tutkimuskysymys	Autenttisia ilmauksia aineistosta	Merkitysyksikkö
Alakysymys: Millaisia käsityksiä opettajilla on oppimisen ja koulunkäynnin tukemisesta koulupolun alussa?	“pitää olla semmoinen turvallinen olo tulla kouluun” (H4) “se lapsi kokee sen kouluun tulemisen turvalliseksi” (H8)	turvallisuudentunteen luominen
	“se on koululaiseksi kasvamisen tukemista” (H6) “ensin opetellaan niitä koululaisen taitoja” (H3)	koululaisen taitojen opettaminen
	“se lähtee jo sieltä eskarista” (H5) “pitää tarttua heti pieniin asioihin” (H2)	varhainen ja ennakoiva tuki
Alakysymys: Miten opettajat kuvaavat oppimisen ja koulunkäynnin tuen käytäntöjä koulupolun alussa?	“samankaltaiset viikonpäivät” (H1) “päiväjärjestys ja kuvallinen tuki” (H5) “visualisoinnit, kuvat, lukujärjestykset” (H7)	strukturi, kuvatuki ja johdonmukaisuus
	“edetä omaan tahtiin” (H2) “eriyttäminen materiaaleissa” (H9) “palataan ihan perusasioihin” (H2)	yksilölliset tehtävät ja eriyttäminen
	“vanhempien kanssa se yhteistyö heti alusta pitäen” (H5) “tiedonsiirto esiopetuksesta kouluun” (H3)	yhteistyö kodin ja varhaiskasvatuksen kanssa
Alakysymys: Miten opettajat käsittävät oppimisen ja koulunkäynnin tuen uudistuksen vaikuttaneen koulupolun alussa olevien oppilaiden tukemiseen?	“on tullut uutta lomaketta” (H5) “kirjaamista on ihan hirveän paljon” (H7)	kirjaamiskäytäntöjen muutos
	“No onhan tää melkoista haparointia vielä” (H6) “meidän alkuopetuksessa ei ole mitään muutosta tapahtunut” (H8)	keskeneräinen toteutuminen

Merkitysyksiköiden muodostamisen jälkeen vertasin niitä toisiinsa huolellisesti etsien samankaltaisuuksia, eroja ja rajatapauksia. Huuskon ja Paloniemen (2006) mukaan fenomenografisessa analyysissä juuri vertailu on keskeinen vaihe, sillä vasta sen kautta voidaan päätellä, mitkä merkitykset kuuluvat yhteen ja mitkä taas edustavat laadullisesti erilaista tapaa käsittää ilmiö. Tässä tutkimuksessa toteutin vertailua ensin alustavina ryhmittelyinä, joissa sijoitin samansuuntaiset merkitysyksiköt samaan taulukon soluun. Tämän jälkeen aloin käydä ryhmiä läpi tarkentaen niitä useita kertoja. Siirsin osan merkitysyksiköistä analyysin aikana

toiseen ryhmään, kun niiden yhteys toisiin ilmauksiin tarkentui. Tämä teki analyysistä iteratiivisen ja jäseni merkitysyksiköitä pikkuhiljaa kategorioiksi, sillä kävin merkitysyksiköitä läpi edestakaisin sen sijaan, että olisin edennyt lineaarisesti vaiheesta toiseen. Iteratiivista analyysiä toteuttamalla voidaan varmistaa, että kuvauskategoriat eivät jää liian väljästi määritellyiksi, eivätkä toisaalta myöskään keinotekoisesti erillisiksi (Åkerlind, 2005). Fenomenografisen analyysin keskeinen tavoite on löytää toisistaan laadullisesti erottuvia käsityksiä, minkä vuoksi juuri vertailu ja uudelleenryhmittely ovat analyysin kannalta välttämättömiä (Marton, 1981). Tässä tutkimuksessa vertailu auttoi myös havaitsemaan, milloin kaksi näennäisesti samankaltaista merkitysyksikköä kuvasivatkin hieman erilaisia tapoja ymmärtää tutkittavaa ilmiötä.

Analyysin kolmannessa vaiheessa muodostin ryhmitellyistä merkitysyksiköistä kuvauskategorioita yhdistämällä samansuuntaisia merkitysyksiköitä laajemmiksi käsitteellisiksi kokonaisuuksiksi. Åkerlindin (2005) mukaan kuvauskategorioiden tulee fenomenografisessa analyysissä kuvata laadullisesti erilaisia tapoja käsittää tutkittava ilmiö, ja niiden on oltava sekä sisällöllisesti erottuvia, että suhteessa toisiinsa. Muodostin kuvauskategoriat aineistolähtöisesti ilman ennalta annettua teoreettista luokittelua. Kuvauskategorioiden muodostaminen eli abstrahointi on fenomenografisen analyysin viimeinen vaihe, jossa yksittäisistä ilmaisuista ja merkitysyksiköistä johdetaan koko aineistossa ilmeneviä, laadullisesti toisistaan eroavia käsityksiä (Ahonen, 1994; Niikko, 2003).

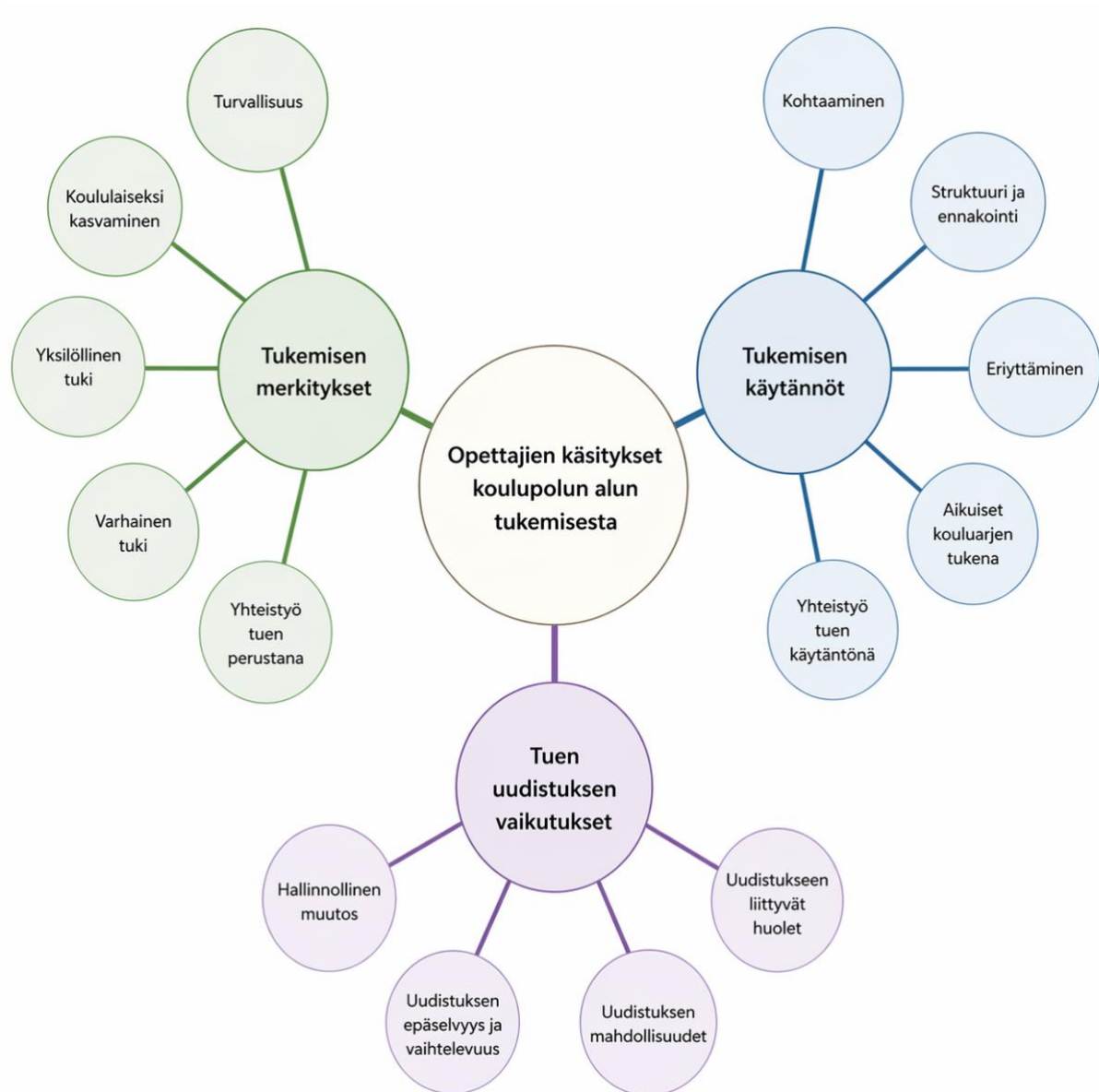
Taulukko 3. Tiivistetty esimerkki analyysin kolmannelta vaiheesta (kuvauskategorioiden johtaminen tuen uudistuksen vaikutuksia käsittelevästä tutkimuskysymyksestä)

Autenttinen ilmaus	Merkitysyksikkö	Kuvauskategoria
“on näkynyt vaan uusien asiakirjojen päivittämisenä ja uusien hallintopäätöksien tekemisellä” (H1) “ainoa mikä on muuttunut on ne asiakirjat” (H3)	asiakirjamuutokset	Hallinnollinen muutos
“on tullut uutta lomaketta” (H5) “kirjaamista on ihan hirveän paljon” (H7) “paperimäärän kirjoittaminen väheni mulla reilusti” (H8)	kirjaamiskäytäntöjen muutos	
“ohjeet on varsin epäselvät” (H2) “vähän on sillä lailla ehkä ripotellen tullut tietoa” (H5)	epäselvät ohjeet	Uudistuksen epäselvyys ja vaihtelevuus
“No onhan tää melkoista haparointia vielä” (H6) “tämä lukuvuosi on mennyt niinku harjoittelemisessa tosi paljon” (H9) “meidän alkuopetuksessa ei ole mitään muutosta tapahtunut” (H8)	keskeneräinen toteutuminen	
“minä saan vetää ihan mitä vaan, niin se on sillä tavalla muuttanut sitä minulle helpommaksi” (H2)	joustavampi työnjako	Uudistuksen mahdollisuudet
“yritetään sitä tukea nyt enemmän tuoda sinne ryhmään” (H3) “sitä pitäisi saada useamman oppilaan” (H2)	tuen tuominen ryhmään	
“pysyvämpiä pienryhmiä ollaan purkamassa” (H7) “ekaluokalla ei voisi aloittaa koulupolkuun erityiskoulussa” (H1)	huoli pienryhmistä	Uudistukseen liittyvät huolet
“ilman lisäresursseja... se heikentää sen tuen laatua” (H9) “miten jää aikaa sitten semmoiselle korjaavalle opetukselle” (H2)	huoli tuen laadusta	

Ensimmäisen alakysymyksen osalta johdin aineistosta viisi kuvauskategoriaa: turvallisuus, koululaiseksi kasvaminen, yksilöllinen tuki, varhainen tuki sekä yhteistyö tuen perustana. Tuen käytäntöjen osalta kuvauskategorioksi jäsenin viisi kokonaisuutta: kohtaaminen, struktuuri ja ennakointi, eriyttäminen, aikuiset kouluarjen tukena sekä yhteistyö tuen käytäntönä. Tuen uudistusta käsitteleviksi kuvauskategorioksi muodostuivat hallinnollinen muutos, uudistuksen epäselvyys ja vaihtelevuus, uudistuksen mahdollisuudet ja uudistukseen liittyvät huolet. Näiden kategorioiden muodostaminen perustui siihen, miten merkitysyksiköt asettuivat suhteessa toisiinsa koko aineiston tasolla. Kuvauskategoriat eivät muodosta hierarkkista järjestystä, vaan jäsentyvät rinnakkaisiksi tavoiksi käsittää koulupolun alun tukeminen, siihen liittyvät käytännöt

ja tuen uudistuksen vaikutukset (Huusko & Paloniemi, 2006; Marton, 1981; Åkerlind, 2005). Aineistosta ei siis noussut esiin käsitysten selkeää järjestystä yksinkertaisemmista kehittyneempiin, vaan rinnakkaisia ja toisiaan täydentäviä tapoja ymmärtää sama ilmiö.

Kuvio 1. *Tulosavaruus*



Esittelen tulosavaruuden sisältöä tarkemmin luvussa 5, joka käsittelee aineistosta nousevia tutkimustuloksia.

4.6 Luotettavuus ja eettisyys

Tarkastelen tekemäni tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä rinnakkain, sillä laadullisessa tutkimuksessa tutkimusprosessin uskottavuus rakentuu sekä menetelmällisestä huolellisuudesta että eettisesti kestävästä ratkaisusta. Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuus ei perustu yleistettävyyteen ja toistettavuuteen samassa merkityksessä kuin määrällisessä tutkimuksessa, vaan keskeistä on se, miten läpinäkyvästi tutkimusprosessi, aineistonkeruu, analyysi ja tulkinnat on kuvattu (Eskola & Suoranta, 1998). Fenomenografisessa tutkimuksessa tämä korostuu erityisesti siksi, että tutkimuksen tulokset muodostuvat tutkijan tekemien tulkintojen kautta, joissa väistämättä näkyy ja kuuluu myös tutkijan oma kädenjälki ja ääni. Siksi on erityisen olennaista, että tutkimuskysymysten, aineiston ja tutkimustulosten, eli muodostettujen kuvauskategorioiden välinen yhteys tehdään lukijalle näkyväksi (Ahonen, 1994).

Tutkijan aseman reflektointi on keskeinen osa sekä tutkimuksen luotettavuutta että eettisyyttä. Laadullisessa tutkimuksessa tutkija toimii itse keskeisenä tutkimusvälineenä, minkä vuoksi hänen on arvioitava jatkuvasti omia ennakkokäsityksiään ja niiden mahdollista vaikutusta tutkimukseen (Eskola & Suoranta, 1998). Fenomenografisessa tutkimuksessa tutkija ei voi täysin irrottautua omasta taustastaan, mutta hänen on pyrittävä tiedostamaan se, miten hänen omat tulkinnalliset lähtökohtansa voivat vaikuttaa aineiston tulkintaan (Ahonen, 1994; Niikko, 2003). Tämä liittyy myös tutkimusetiikkaan, sillä tutkijan vastuulla on tarkastella kriittisesti sitä, rakentuuko analyysi aidosti aineistosta vai alkaako se vahvistaa liiaksi tutkijan omia ennako-odotuksia. Tässä tutkimuksessa pyrin pitämään analyysin uskollisena aineistolle palaamalla useaan kertaan alkuperäisiin ilmauksiin ja vertaamalla muodostamiani merkitysyksiköitä sekä kuvauskategorioita koko aineistoon. Tällainen edestakainen liike aineiston ja tulkinnan välillä on fenomenografisessa analyysissä keskeistä, jotta tulokset eivät irtaannu tutkittavien tuottamista merkityksistä, vaan pysyvät aidosti yhteydessä aineistoon (Marton & Booth, 1997).

Omiin tulkintoihini aineistosta vaikuttaa väistämättä oma koulu-, opinto- ja työtaustani. Koska tutkija tarkastelee aineistoa aina omien kokemustensa värittämän linssin läpi, on keskeisen tärkeää pohtia, millaiset asiat ovat voineet ohjata omaa ajattelua tutkimusprosessin aikana. Oma opiskelutaustani kasvatustieteessä, kasvatopsykologiassa ja erityispedagogiikassa lisää kykyäni ymmärtää tutkimukseni aineistoa syvällisemmin, mutta asettaa myös tiettyjä ennakkokäsityksiä, joiden tarkastelu ja tunnistaminen on tärkeää, jotta aineiston tarkastelu

riittävän laajasta perspektiivistä on mahdollista. Myös työelämässä saamani kokemukset niin koulumaailmasta, kuin lasten kanssa työskentelystä erilaisissa harrastusympäristöissä vaikuttavat siihen, millaisia asioita poimin aineistosta ja millä tavalla arvotan esimerkiksi aikuisen tuen ja kohtaamisen merkitystä pienen oppilaan kouluarjessa. Toisaalta nuori ikäni ja vihreyteni opettajuuden kentällä antavat minulle mahdollisuuden objektiivisempaan tarkasteluun esimerkiksi oppimisen ja koulunkäynnin tuen kontekstissa, sillä minulla ei ole vielä pitkää kokemusta aiemmin käytössä olleista tuen malleista.

Tutkimuksen eettisyyttä vahvisti se, että osallistuminen perustui vapaaehtoisuuteen ja dokumentoituun suostumukseen. Jaoin haastateltaville ennen haastatteluja tutkimustiedotteen, jossa kuvattiin tutkimuksen tarkoitus, aineiston käyttö, säilytys sekä osallistumisen vapaaehtoisuus. Lisäksi varmistin suostumuksen haastattelutilanteen alussa. Hyvän tieteellisen käytännön mukaiseen tutkimukseen kuuluu, että eettiset ratkaisut, kuten vapaaehtoisuuteen ja tietoon perustuva suostumus osallistua tutkimukseen hoidetaan asianmukaisesti ennen aineistonkeruuta (TENK, 2023). Tämän vuoksi tutkimuksen eettisyys ei rajoitu vain haastattelutilanteeseen, vaan sitä täytyy rakentaa läpi tutkimuksen aina suunnittelusta viimeistelyyn.

Tässä tutkimuksessa aineistonkeruun eettisyydestä huolehtiminen tarkoitti esimerkiksi sitä, että laadin etukäteen tutkimustiedotteen ja tietosuojaselosteen. Tietosuojaselosteen laatiminen oli olennainen osa tutkimuksen vastuullista valmistelua, sillä sen avulla jäsenyivät jo ennen aineistonkeruuta kysymykset siitä, mitä henkilötietoja tutkimuksessa käsitellään, millä perusteella niitä käsitellään, kuka aineistoon pääsee käsiksi, miten aineistoa säilytetään ja milloin se hävitetään. Tällaiset valmistelut ovat tutkimuksen eettisyyden kannalta keskeisiä, sillä ne osoittavat, että tutkija on ennakoanut tutkimukseen liittyvät tietosuoja- ja luottamuksellisuuskysymykset huolellisesti (TENK, 2023).

Haastattelutilanteessa pyrin omalla toiminnallani varmistamaan, että haastateltava tuntee olonsa rennoksi. Kerroin vielä haastattelun alussa sen vapaaehtoisuudesta, ja pyrin antamaan haastateltavalle tilaa kertoa omista ajatuksistaan ja kokemuksistaan kysymysten teemojen ympäriltä niin laajasti tai suppeasti, kuin haastateltava itse halusi. Mikäli haastateltava ei löytänyt vastausta johonkin kysymykseen tai koki sanoneensa kaiken sanottavansa, en ryhtynyt painostamaan, vaan siirryin haastattelussa eteenpäin. Kerroin myös mahdollisuudesta täydentää vastauksia myöhemmin, mikäli sellaista tarvetta ilmenisi. Vastasin haastateltaville lyhyesti,

mutta myönteissävytteisesti pyrkien välttämään vastausten ohjailua tai omien mielipiteideni kertomista siten, että haastateltavan kertomukset olivat keskustelun keskiössä.

Aineiston käsittelyssä ja säilytyksessä huolehdin tietoturvallisuudesta ja luottamuksellisuudesta koko tutkimusprosessin ajan. TENKin (2023) mukaan tutkimusaineiston käsittely ja hallinta tulee järjestää vastuullisesti, jäljitettävästi ja tietosuojalainsäädäntöä noudattaen. Tässä tutkimuksessa tallensin haastattelut Teamsin tallennustoiminnolla ja säilytin ne tutkimusprosessin ajan kaksivaiheisen tunnistautumisen takana Microsoft OneDrive -alustalla, jonne Teams siirtää ne automaattisesti. Tietoturvan kannalta keskeinen ratkaisu oli se, että aineistoon ei ollut pääsyä muilla kuin tutkijalla. Tämä on tärkeä asia tietosuojan kannalta, sillä käyttöoikeuksien rajaaminen on yksi keskeisimmistä tavoista turvata aineiston luottamuksellinen käsittely. Se, että tallenteita, litteraatteja ja tutkimukseen liittyviä taustatietoja käsitteli vain tutkija, vähensi riskiä aineiston asiattomasta käytöstä, jakamisesta tai tahattomasta paljastumisesta. Tutkielman valmistuttua tutkijan vastuulla on myös hävittää aineisto asianmukaisesti, mikä on keskeinen osa eettistä ja tietoturvallista tutkimusprosessia (TENK, 2023).

Aineiston tietoturvallisuutta ja luottamuksellisuutta vahvisti lisäksi huolellinen anonymisointi ja tunnistetietojen poistaminen. Haastateltavat pseudonymisoitiin tunnisteilla H1–H9, ja litteroinnin yhteydessä aineistosta poistettiin kaikki sellaiset tiedot, jotka olisivat voineet tehdä yksittäisen osallistujan tunnistettavaksi. Tällaisia olivat esimerkiksi maininnat kaupungin nimestä, koulun nimestä sekä muut paikallisesti tai ammatillisesti tarkat yksityiskohdat, joiden yhdistelmä olisi voinut paljastaa haastateltavan henkilöllisyyden. Kuula-Luumi (2011) korostaa, että anonymisointi ei tarkoita ainoastaan nimien poistamista, vaan myös sellaisten epäsuorien tunnisteiden arviointia ja poistamista, joiden perusteella tutkittava voisi olla tunnistettavissa. Tämä oli erityisen tärkeää juuri tässä tutkimuksessa, sillä vaikka aineisto kerättiin laajalta alueelta, se koostui melko pienestä joukosta opettajia ja mukana oli eri opetusalan ammattiryhmiä, jolloin tunnistettavuuden riski olisi voinut kasvaa kontekstin paljastavien yksityiskohtien myötä. Myös tutkielmaan lisättävien sitaattien valinnassa minun oli otettava huomioon se, että vaikka autenttiset ilmaukset ovat fenomenografisen analyysin kannalta olennaisia, ei niiden käyttö tutkielmassa saa vaarantaa haastateltavien anonymiteettiä.

Fenomenografisen tutkimuksen luotettavuuden kannalta on tärkeää tunnistaa, ettei tavoitteena ole yhden objektiivisen totuuden tavoittaminen, vaan tutkittavaa ilmiötä koskevien, laadullisesti

erilaisten käsitysten tekeminen näkyväksi. Tämän vuoksi tutkimuksen uskottavuus rakentuu ennen kaikkea huolelliselle analyysille, tutkimusprosessin avoimelle kuvaamiselle ja eettisesti kestäväälle aineiston käsittelylle, ei väitteelle tutkijan täydellisestä neutraaliudesta (Marton & Booth, 1997; Niikko, 2003). Tässä tutkimuksessa pyrin vahvistamaan luotettavuutta ja eettisyyttä vastuullisella, huolellisesti harkitulla ja tutkimuksen tavoitteita palvelevalla aineistonkeruulla, haastateltavien vapaaehtoisuudella ja tunnistamattomuudella, tietoturvalisella aineistonhallinnalla, huolellisella, fenomenografisen tutkimusperinteen mukaisella analyysillä ja sen vaiheiden tarkalla kuvaamisella tutkielmassa, sekä tutkijan omien lähtökohtien kriittisellä reflektoinnilla. Tällaisten ratkaisujen näkyväksi tekeminen on osa vastuullista tutkimusta, sillä se osoittaa, ettei tutkimuksen eettisyys perustu yksittäisiin muodollisiin toimiin, vaan koko tutkimusprosessin ajan tehtyihin tietosuojaa, luottamuksellisuutta ja tutkittavien oikeuksia turvaaviin valintoihin (TENK, 2023).

5 Tulokset

Tässä luvussa esittelen tutkielman tulokset aineistolähtöisesti fenomenografisen analyysin pohjalta. Tulosluvun tavoitteena on pitää painopiste opettajien käsitysten variaation kuvaamisessa ja säilyttää analyysi uskollisena aineistolle ilman, että kirjallisuus ohjaa tulosten tulkintaa tässä vaiheessa. Tämän jälkeen vastaan päätutkimuskysymykseen tarkastelemalla tutkimustuloksia erillisessä luvussa (luku 6) kouluun kiinnittymistä käsittelevän tutkimuskirjallisuuden valossa. Näin tutkimusaineistosta muodostetut kuvauskategoriat ja niiden sisältämät käsitykset voidaan ensin tehdä näkyviksi sellaisinaan, minkä jälkeen niiden merkitystä voidaan syventää teoreettisen tarkastelun avulla, jossa kouluun kiinnittyminen toimii tutkimustulosten tulkintaa jäsentävänä näkökulmana.

5.1 Opettajien käsityksiä tukemisesta koulupolun alussa

Tämä alaluku vastaa tutkielman ensimmäiseen alakysymyksen, joka käsittelee opettajien käsityksiä oppimisen ja koulunkäynnin tukemisesta koulupolun alussa. Jäsensin haastatteluaineistosta fenomenografisen analyysin perusteella viisi kuvauskategoriaa, jotka kuvaavat opettajien käsitysten laadullista variaatiota tämän tutkimuskysymyksen sisällön osalta. Tässä alaluvussa käsitteelen näitä ensimmäisestä alakysymyksestä muodostettuja kuvauskategorioita, jotka ovat turvallisuus, koululaiseksi kasvaminen, yksilöllinen tuki, varhainen tuki sekä yhteistyö ja tiedonsiirto. Esittelen seuraavaksi jokaisen kuvauskategorian ja havainnollistan, millaisina merkityksinä ne rakentuvat haastatteluaineistossa.

Koko aineiston läpi hahmottui selkeästi laaja käsitys siitä, että koulupolun alun tukeminen näyttäytyi opettajille erityisen merkityksellisenä osana heidän työtään. Koen tämän käsityksen kehystävän koko tutkimusta, ja siksi sen esitleminen ennen itse kuvauskategorioihin syventymistä on mielestäni perusteltua.

Opettajat eivät kuvanneet tukemista vain yhtenä työn osa-alueena, vaan koulupolun alkuun liittyvä tuki sai heidän puheessaan myös emotionaalisesti vahvan merkityksen. Tukeminen näyttäytyi vastuullisena, oppilaan tulevaisuuden kannalta tärkeänä ja vahvasti opettajan omaa ammatillista orientaatiota määrittävänä tehtävänä.

No minulle se on tarkoittanut semmoista minun sydämen tehtävää. (H1)

Että jotenkin se, että siitä saataisi semmoinen onnistunut, hyvän mielen koulupolun aloitus, niin se on tärkeää, että lapsi tulee mielellään kouluun. (H7)

Nämä alkuopetusvuodet on semmoisia vuosia, että näiden vuosien aikana se lapsi niin kuin tuota muodostaa sen käsityksen siitä, että minkälainen hän on oppijana. (H8)

Tämä opettajien puheessa näkyvä yleinen painotus kehystää myös seuraavaksi esiteltäviä kuvauskategorioita. Koulupolun alun tukeminen ei näyttyädy aineistossa vain yksittäisinä tukitoimina, vaan kokonaisuutena, johon liitetään paljon sekä pedagogista että inhimillistä merkitystä.

5.1.1 Turvallisuus

Opettajien puheessa koulupolun alun tukeminen rakentui vahvasti turvallisuuden ja luottamuksen varaan. Valitsin tietoisesti esitellä turvallisuuden kuvauskategorian ensimmäisenä, sillä läpi analyysiprosessin huomasin, että kaikki aineistosta esiin nousevat merkitykset ja kuvauskategoriat kytkeytyvät jollakin tavalla lapsen turvallisuuden kokemukseen koulussa.

Tässä kuvauskategoriassa oppimisen ja koulunkäynnin tuki ei näyttytynyt ensisijaisesti oppiainekohtaisena tukena tai yksittäisinä tukitoimina, vaan turvallisuudentunteen luomisena, joka mahdollistaa kaiken muun koulussa tapahtuvan työskentelyn. Turvallisuus kytkeytyi sekä oppilaan kokemukseen koulusta paikkana, että hänen suhteeseensa opettajaan, ryhmään ja koulun arkeen. Opettajien puheessa korostui ajatus siitä, että koulupolun alussa oppilas tarvitsee kokemuksen siitä, että koulussa on hyvä olla, että hän tulee kohdatuksi ja hyväksytyksi ja että koulun aikuiset ovat hänen tukena.

Turvallisuus näyttyi aineistossa koulunkäynnin emotionaalisenä perustana. Opettajat kuvasivat, että oppiminen voi alkaa vasta sen jälkeen, kun oppilas kokee koulun arjen ennakoitavaksi, pystyy luottamaan ympärillä oleviin ihmisiin ja tuntee olonsa turvatuksi.

Ensin pitää luoda se suhde siihen oppilaaseen, ennen kun pystyy opettamaan mitään. [...] Että vaikka olisi jotain haasteitakin tai kun on niitä haasteita, niin silti ollaan siinä aina eikä häivytä pois eikä kadota. (H1)

Ennen kuin voi alkaa oppimaan koulussa, niin täytyy olla jollakin tavalla se semmoinen kokemus siitä, että mulla on tässä hyvä ja turvallista olla. (H6)

Pitää olla semmoinen turvallinen olo tulla kouluun. (H4)

Aineistossa opettajat eivät käsittäneet tukemista vain pedagogisena ratkaisuna, vaan ennen kaikkea vuorovaikutussuhteen rakentamisena. Luottamus opettajaan näyttäytyi aineistossa osana sitä turvallisuuden kokemusta, jonka varaan koulupolkuun aloittavan oppilaan kokemus koko koulunkäynnistä alkaa rakentua. Opettajan merkitys ei rajoitu opetuksen järjestämiseen, vaan hän toimii oppilaalle kouluarkea jäsentävänä, turvallisena aikuisena.

Sillä on se suurin merkitys, että minkälainen opettaja siinä luokassa on. Että miten hän kohtaa ne oppilaat, että se on se asia mikä on se ratkaisevin. (H8)

Aineistossa turvallisuus kytkeytyi myös ryhmään kuulumiseen ja siihen, että oppilas löytää paikkansa osana ryhmää. Turvallisuuden kokemusta ei rakennettu vain oppilaan ja opettajan välisessä suhteessa, vaan osana opetusryhmää, jonka kanssa yhteinen koulupolku on aloitettu. Opettajat näkivät, että lapsen on voitava kokea ryhmä tutuksi ja olonsa mukavaksi osana ryhmää, ennen kuin koulunkäynti voi lähteä sujumaan.

Lähdetään kyllä liikkeelle ihan vaan semmoisista asioista, että miten olla siinä ryhmässä ja tavallaan se, että siitä ryhmästä ensin tulee semmoinen tuttu ja turvallinen. (H6)

Siellä on kaikilla hyvä olla ja jokaisella on, löytyy jonkunlaista kaveria [...] että se olisi heti alusta asti se ryhmä kuitenkin semmoinen, että siinä on kaikilla hyvä olla. (H4)

Turvallisuus ilmeni muun muassa turvallisena oppimisympäristönä, rauhallisena aloituksena, pysyvinä aikuisina sekä koulun arjen tuttuina rakenteina. Näissä ilmauksissa turvallisuus ei tarkoita fyysistä turvallisuudentunnetta tai häiriöttömyyttä, vaan kokonaisvaltaista kokemusta siitä, että lapsi pystyy ennakoimaan kouluarkea eikä koe tarvetta olla varuillaan.

Ihan ensin sen semmoisen turvallisen oppimisympäristön rakentamista ja niiden rutiineiden luomista. (H4)

Se lapsi kokee sen kouluun tulemisen ja koulussa olemisen turvalliseksi. (H8)

Kuvauskategoriana turvallisuus nostaa esiin sen, että opettajien käsityksissä koulupolun alun tukeminen pohjautuu turvallisuudentunnetta rakentaviin kokemuksiin ennen varsinaisia oppimista koskevia kysymyksiä. Tukeminen näyttäytyy ennen kaikkea turvallisen koulupolun alun rakentamisena, jossa oppilas voi vähitellen kiinnittyä opettajaan, ryhmään ja koulun arkeen. Turvallisuuden kokemus muodostaa näin aineistossa sen perustan, jolle muut koulupolun alun tukemista koskevat käsitykset rakentuvat.

5.1.2 Koululaiseksi kasvaminen

Opettajien käsityksissä koulupolun alun tukeminen näyttäytyi keskeisesti myös koululaiseksi kasvamisen tukena. Tässä kuvauskategoriassa tuen nähtiin toteutuvan parhaimmillaan silloin, kun oppilas omaksuu vähitellen koulussa olemiseen, ryhmässä toimimiseen ja koulun arkeen osallistumiseen liittyviä valmiuksia. Koululaiseksi kasvaminen hahmottui prosessina, jossa lapsi opettelee uutta koululaisen roolia osana koulu yhteisöä. Tukemisen nähtiin liittyvän erityisesti siihen, miten oppilas harjoittelee sosioemotionaalisia taitoja, oppii toimimaan ryhmässä, säätelee toimintaansa sekä vähitellen tottuu koulun arkeen.

Kyllähän se tiivistetysti varmasti on semmoista koululaiseksi kasvamisen tukemista. (H6)

Olennaista ei ole se, että osaako lapsi kaikki aakkoset tai osaatko sä nyt laskea yhteen ja vähentää, vaan juurikin ne koululaisen taidot, että osaa odottaa omaa vuoroa ja ymmärtää, että aina ei onnistu heti. (H7)

Koululaiseksi kasvaminen tuli aineistossa näkyviin erityisesti siinä, että opettajat pitivät koulun alkuvaiheessa tärkeänä nimenomaan koulunkäynnin perustaitojen harjoittamista. Edellä esitellyn turvallisuuden kuvauskategorian tavoin opettajat näkivät myös koululaiseksi kasvamisen ensisijaisena seikkana akateemisten taitojen kehittymiseen nähden, ja koululaiseksi

kasvaminen näyttäytyi ehtona sujuvalle koulunkäynnille. Opettajien näkemyksissä oppiminen ei asettunut kilpailemaan koululaiseksi kasvamisen kanssa, vaan pikemminkin sen jatkeeksi.

Ensin opetellaan niitä koululaisen taitoja, jotta voidaan lähteä sitten opiskelemaan. (H3)

Paljonhan me harjoitellaan ihan silloin koulupolun alussa, että mitä pitää olla mukana ja mitä sinä tarvitset, kun sinä tulet kouluun. (H4)

Että miten sinä istut ja miten odotat omaa vuoroasi. (H6)

Aineistossa koululaiseksi kasvaminen liitettiin vahvasti ryhmässä toimimiseen. Tähän sisältyi esimerkiksi vuoron odottamista, yhteisten sääntöjen noudattamista ja toisten huomioon ottamista. Ryhmässä toimimisen opettelu näyttäytyi aineistossa osana koulunkäynnin perusvalmiuksia. Opettajat kuvasivat, että koulupolun alussa oppilaan on opeteltava olemaan osa omaa ryhmää ja kouluyhteisöä ja toimimaan yhteisten sääntöjen, normien, aikataulujen ja odotusten mukaan. Yhteisten sääntöjen noudattamiseen ja ryhmässä toimimiseen opettelu ei kuitenkaan näyttäytynyt aineistossa kurin tai kontrollin toteuttamisena, vaan osana turvallista ja ennakoitavaa koulun alkua.

Ensimmäisenä lähdetään harjoittelemaan siinä ryhmässä olemista, toisille vuoron antamista, sen oman vuoron odottamista, toisten ihmisten huomioimista. (H3)

Lähdetään kyllä liikkeelle ihan vaan semmoisista asioista, että miten olla siinä ryhmässä. (H6)

Ryhmässä toimimisen taidot osana koululaiseksi kasvamista linkittyvät myös turvallisuuden kuvauskategoriaan. Opettajat kuvasivat ryhmässä toimimisen taitojen tukemista oppilaiden turvallisuudentunnetta tukevana asiana, jonka avulla ryhmästä pyritään saamaan kaikille turvallinen ja mukava oppimisympäristö.

Ne huonosti käyttäytyvät tai käytöksellä haastavat [...] Että kun heitä tuetaan, niin toisaalta sitten muilla on turvallisempi oppimisympäristö ja olo täällä koulussa. (H2)

Jos on käyttäytymisen haasteita [...] miten niitä harjoitetaan niitä taitoja, että se oppimisympäristö pysyy kaikille turvallisena ja semmoisena, että siellä on hyvä oppia. (H4)

Että jokaisella on oma tila, että et voi mennä koko ajan härppimään kaveria. (H6)

Opettajat kuvasivat, että koulupolun alun tukeminen ei kohdistu vain yhteen taitoon tai yksittäiseen osa-alueeseen, vaan koko siihen muutokseen, jonka lapsi kohtaa siirtyessään koulun arkeen. Oppilas ei aineistossa näyttäytyä vain opetuksen vastaanottajana, vaan aktiivisena toimijana, joka kasvaa vähitellen koululaisen rooliin. Tukeminen tarkoittaa tällöin lapsen arjen kannattelemista ja vuorovaikutuksen, itsesäätelyn, ryhmässä toimimisen ja oppimisen edellytysten samanaikaista vahvistamista.

Kuvauskategoriana koululaiseksi kasvaminen tekee näkyväksi sen, että opettajien käsityksissä koulupolun alun tukeminen on kokonaisvaltaisesti kasvun ja koulun toimintakulttuuriin kiinnittymisen tukemista. Tässä kategoriassa tuki kohdistuu erityisesti siihen, että oppilas oppii vähitellen olemaan koulussa, toimimaan ryhmässä ja säätelemään toimintaansa kouluarjen vaatimusten mukaisesti. Samalla koululaiseksi kasvaminen liittyy tiiviisti edelliseen turvallisuuden kategoriaan.

5.1.3 Yksilöllinen tuki

Kolmas opettajien käsityksistä muodostamani kuvauskategoria on yksilöllinen tuki. Tässä kuvauskategoriassa korostui se, että tuki rakennetaan oppilaan omista tarpeista, valmiuksista ja tilanteesta käsin. Aineistossa yksilöllistä tukea ei jäsennetty ensisijaisesti tiettyinä tukitoimina, vaan käsityksenä siitä, että tuki ei voi olla samanlaista kaikille. Opettajien puheessa tämä näkyi erityisesti mahdollisuutena edetä omaan tahtiin ja tukemisen kohdentamisena juuri siihen, mikä tuen tarve kunkin oppilaan kohdalla on.

Yksi yksilöllisen tuen keskeisistä merkityksistä liittyi oppilaalle varattuun aikaan ja kiireettömyyteen. Opettajat kuvasivat, että koulupolun alussa tukeminen edellyttää sitä, että oppilaan kohdalle pysähdytään, mikä vahvistaa osaltaan myös turvallisuudentunnetta.

Se tarkoittaa oikeastaan sitä, että on tarpeeksi aikaa sille lapselle. (H2)

Aikuisen läsnäolo ja se kiireettömyys. Että vaikka kuinka painaisi joku homma päälle, mutta jos sillä pienellä on oikeasti siinä... se on jumissa jossakin asiassa, niin ei sillä

ole mitään merkitystä mitä minä olen suunnitellut, että silloin vaan pitää pysähtyä sen asian äärelle. (H7)

Yksilöllinen tuki rakentui opettajien käsityksissä paljolti oppilaslähtöisyydestä: siitä, että koulun alussa oppilaalle annetaan mahdollisuus asettua uuteen ympäristöön omaan valmiuteensa nähden riittävän rauhallisesti, sekä siitä, että tuki lähtee oppilaan tarpeesta. Aineistossa koulupolun alun tukemisessa huomio kohdistetaan siihen, mikä juuri kyseisen lapsen kohdalla on olennaista, ei siihen, millainen tuki sopisi ryhmälle yleisesti.

No tietenkin siihen tarpeeseen mikä ilmenee mikä se milloinkin kullakin oppilaalla on, niin siihenhän se täytyy. (H3)

Pitää lähteä siitä, mitä se oppilas tarvitsee. (H9)

Samaa merkitystä rakensi myös puhe oppilaan omasta etenemistahdista. Opettajat pitivät tärkeänä, että etenemistahdissa on tilaa yksilölliselle vaihtelulle. Oppilaan tukeminen ei siis koettu tarkoittavan vain sitä, että hänelle annetaan apua, vaan myös sitä, että hänen etenemisensä saa olla hänen valmiuksiensa mukaista.

Saa opiskella siihen omaan tahtiinsa elikkä mihin se kapasiteetti riittää, että siitä lähdettäisiin liikkeelle. (H8)

Saa siinä varsinkin koulupolun alussa edetä omaan tahtiin. (H2)

Aineistossa yksilöllinen tuki kytkeytyi myös siihen, että koulupolun alussa tukeminen kohdistuu eri oppilaiden kohdalla erilaisiin asioihin. Opettajat kuvasivat, että joillakin oppilailla tuen painopiste voi olla oppimisessa, toisilla taas koulun arjessa toimimisessa, tarkkaavuudessa tai toiminnanohjauksessa. Tämä teki näkyväksi sen, että yksilöllinen tuki ei tarkoita vain yksilöllisesti mitoitettua tuen määrää, vaan myös laadullisesti vaihtelevaa tukea.

Voi toki olla sillä tavallakin, että on oppimisen tuen tarve ilman koulunkäynnin tuen tarvetta. Ja toisinkin päin. (H7)

Ne on niitä lapsia jotka sitten tekee ne yhden oppitunnin asiat siinä kymmenessä minuutissa siellä lopputunnista itseksensä [...] että ne tavallaan osaa jo ne asiat, mutta

he ei malta tai pysty syystä tai toisesta sitten asettumaan siihen oppitunnin työskentelyyn. (H7)

Opettajien käsityksissä koulupolun alun tuki rakentuu siis oppilaan omista tarpeista ja valmiuksista käsin. Kategoria rakentuu aineistossa erityisesti sen varaan, että oppilaalle annetaan aikaa, tuki kohdistetaan hänen tarpeisiinsa ja eteneminen saa tapahtua oppilaan omassa tahdissa.

5.1.4 Varhainen tuki

Varhainen tuki, eli tukeminen ennaltaehkäisevänä toimintana jäsenyi opettajien käsityksissä koulupolun alun tukemisen olennaiseksi piirteeksi. Tässä kuvauskategoriassa painottui ajatus siitä, että tukea pyritään antamaan mahdollisimman aikaisessa vaiheessa jo ennen, kuin vaikeudet ehtivät kasautua. Aineistossa varhaisuus liittyi sekä ajatukseen tarvittavan tuen käynnistämisestä jo aikaisessa vaiheessa, että siihen, miten nopeasti havaittuun tuen tarpeeseen vastataan.

Mahdollisimman aikaisessa vaiheessa pitäisi päästä tukemaan. [...] Jos on jotakin asioita, joihin vaikka pienesti huomiota kiinnitetään, niin sitten niistä ei tule pulmia eikä ongelmia, mutta jos ei kiinnitettäisi, niin sitten niistä voisi tulla isoja asioita. (H2)

Ajattelin, että se on aina parempi, kun se aloitetaan alussa, kaikki tuki mikä koulunkäyntiin liittyy tai oppimiseen. (H9)

Tuen nähtiin alkavan jo varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa. Aineistossa nousi esiin, että opettajien käsityksissä kouluun tuleva, tukea tarvitseva lapsi oli useimmiten saanut tukea jo varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa. Koulupolun ei nähty käynnistyvän ensimmäisestä koulupäivästä, vaan se käsitettiin prosessina, johon valmistaudutaan jo ennen itse koulun aloitusta. Nivelvaiheen yli tehtävä yhteistyö nousi esiin usean opettajan puheessa.

Se lähtee jo sieltä eskarista ja sieltä varhaiskasvatuksen puolelta. (H5)

Varhaiskasvatuksen puolella jo ohjataan perheet sitten hakemaan apua. (H7)

Varhainen tuki liittyi siihen, että tukea ei kuvattu viimesijaisena ratkaisuna tai interventiona, joka toteutetaan vasta kun tuen tarve ilmenee akuutisti, vaan osana koulun aloittamisen prosessia. Opettajat puhuivat tukemisesta joustavana ja lähellä oppilaan arkea olevana toimintana. Varhainen tuki näyttäytyy periaatteena, jonka varaan koulunkäynnin aloituksen sujuvuus rakentuu.

Aineistossa korostui myös se, että pieniinkin tuen tarpeeseen viittaaviin asioihin tulee tarttua heti. Varhaisen tuen edellytyksinä näkyi opettajien käsityksissä opettajan tekemä jatkuva havainnointi ja se, että tuen tarve pyritään tunnistamaan mahdollisimman ajoissa, jolloin haasteisiin voidaan reagoida nopeasti. Opettajien puheessa tukeminen näyttäytyi pyrkimyksenä estää mahdollisten oppimisen ja koulunkäynnin haasteiden syveneminen.

Pitää tarttua heti pieniin asioihin. (H2)

Jos jää kovin isoja gäppejä sinne alkuun, niin sepäs haastaa sitten tottakai, monesti koko loppu kouluajan. (H2)

Että ei odoteta liian pitkään, vaan aloitetaan heti kun huomataan. (H9)

Opettajien käsityksissä koulupolun alun tukeminen perustui joustavuuteen, ennakointiin ja viipymättömään reagointiin. Tieto tuen tarpeista siirtyy koululle nivelvaiheessa, tukea annetaan heti tarpeen ilmetessä ja sen tarkoituksena on turvata koulunkäynnin sujuva alku. Varhaisen tuen kategoria rakentaa sillan seuraavaksi esiteltävään yhteistyötä käsittelevään kuvauskategoriaan, sillä oikea-aikainen tukeminen edellyttää, että tuen asioista vastuussa oleville ammattilaisille muodostuu ymmärrys lapsen tilanteesta riittävän ajoissa.

5.1.5 Yhteistyö tuen perustana

Yhteistyö näyttäytyi opettajien käsityksissä olennaisena osana koulupolun alun tukemista ja edellytyksenä onnistuneelle koulupolun alun tukemiselle. Tässä kuvauskategoriassa tukemista ei nähty yksin opettajan vastuuna, vaan yhteisenä toimintana, jossa oppilaan koulunkäynnin alkuun liittyvää tietoa, vastuuta ja ymmärrystä jaetaan eri toimijoiden välillä. Aineistossa yhteistyön merkitys korostui erityisesti kodin, varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen sekä koulun välillä.

Se (tuki) tarkoittaa yhteistyötä ja avoimuutta ja tiedonsiirtoa. (H3)

Tiedon siirtymisen koulupolun eri vaiheiden välillä koettiin olevan edellytys sille, että tuki voitiin käynnistää jouhevasti koulun puolella. Oppilaan koulunkäynnin alku näyttäytyi vaiheena, jossa aiempi tieto oppilaasta on keskeinen osa tuen rakentumista.

Tiedon täytyy siirtyä aina sieltä varhaiskasvatuksesta tai esiopetuksesta sinne koulun puolelle. (H3)

Kyllä se on ihan äärimmäisen tärkeää, se koko nivelvaiheen yhteistyö. (H7)

Yhteistyön merkitys nousi selkeästi esiin aineistossa myös kodin kanssa tehdyn yhteistyön näkökulmasta. Huoltajien ja koulun välinen yhteys näyttäytyi osana sitä jaettua ymmärrystä, jonka varaan koulupolun alun tukeminen rakentuu. Lähes kaikki haastateltavat mainitsivat kodin kanssa tehdyn yhteistyön yhtenä tärkeimmistä koulupolun alkua määrittävistä, onnistunutta tukemista mahdollistavista tekijöistä.

Yhteistyö kotien kanssa on ihan tosi tärkeää siinä alussa. (H2)

Vanhempien kanssa se yhteistyö niin kun heti alusta pitäen. (H5)

Yhteistyö näyttäytyi aineistossa koulupolun alkuun ja esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheeseen olennaisesti kuuluvana osana. Kuvauskategoria tekee näkyväksi sen, että opettajien käsityksissä koulupolun alun tukeminen rakentuu jaetulle tiedolle ja yhteiselle vastuulle. Tuki kiinnittyi tiedonsiirtoon, kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön sekä siihen, että oppilaan tilanteesta muodostuu mahdollisimman varhain yhteinen käsitys.

5.2 Käsitykset tukemisen käytännöistä

Tämä alaluku vastaa tutkielman toiseen alakysymykseen, jossa tarkastelen, miten opettajat kuvaavat oppimisen ja koulunkäynnin tuen käytäntöjä koulupolun alussa. Muodostin aineistosta analyysin perusteella viisi kuvauskategoriaa, jotka kuvaavat opettajien käsitysten variaatiota, mitä tulee tukemisen käytäntöihin. Tässä alaluvussa käsittelen näitä kategorioita,

jotka ovat kohtaaminen, struktuuri ja ennakointi, eriyttäminen, aikuiset kouluarjen tukena ja yhteistyö tuen käytäntönä. Esittelen kuvauskategoriat havainnollistaen niitä aineistosta nostettujen sitaattien avulla ja avaan, millaisina käytännön ratkaisuina ne tulevat esiin haastatteluaineistossa.

5.2.1 Kohtaaminen

Kohtaaminen nousi opettajien kuvauksissa esiin yhtenä koulupolun alun tukemisen keskeisistä käytännöistä. Tässä kuvauskategoriassa korostuivat näkemykset siitä, että kaikki tukeminen alkaa tavasta, jolla opettaja on yhteydessä oppilaaseen. Aineistossa kohtaamisen nähtiin koostuvan erilaisista konkreettisista vuorovaikutuksen tavoista, kuten esimerkiksi myönteisestä asenteesta, kehuista ja kannustamisesta sekä kuuntelemisesta ja läsnäolosta, joiden kautta oppilasta huomioidaan koulupäivän aikana. Kohtaamista rakennettiin sekä koulupäivän aloituksessa, että pitkin päivää toistuvissa vuorovaikutustilanteissa.

Musta on hirveän tärkeää, että on positiivinen ja vähän höpsöttelevä hauska ilmapiiri, semmoinen, että ei ole liian vakavaa. (H2)

Yksi aineistossa vahvasti esiin nouseva kohtaamisen muoto oli oppilaiden vastaanottaminen koulupäivän alussa. Koulupäivän alku näyttäytyy hetkenä, jossa opettaja osoittaa omalla läsnäolollaan, että oppilas on huomattu heti päivän alussa.

Saa jo siinä sen hymyn minulta esimerkiksi ja sen, että mä kysyn kuulumiset heti, miten meni matka ja mitä söit aamupalaksi. (H1)

Opettajien puheessa kohtaaminen rakentuu lämpimästä vastaanotosta, kiinnostuksen osoittamisesta oppilaan asioihin ja siitä, että lapsi kohdataan heti hänen tullessaan omana itsenään. Tällaiset tilanteet näyttäytyivät koulupolun alussa erityisen merkityksellisinä, sillä ne vahvistavat lapsen kokemusta siitä, että kouluun on turvallista ja mukavaa tulla ja antavat opettajalle tietoa siitä, millaisessa vireystilassa ja millä mielellä lapsi on aloittamassa koulupäivän.

Kohtaaminen ilmentyi aineistossa henkilökohtaisena huomioimisena. Opettajat pitivät tärkeänä sitä, että jokaiselle oppilaalle puhutaan henkilökohtaisesti ja että heidät huomioidaan yksilöinä.

Siitähän se monesti alkaa sitten, että jos sä saat lämpimän vastaanoton, susta on heti joku kiinnostunut, kun sä tuut. Tai sanot että ihana nähdä tai ihana kun tulit, mitä mä sanon joka päivä jokaiselle oppilaalle henkilökohtaisesti. (H1)

Mun mielestä on kauhean tärkeää puhua jokaiselle oppilaalle ja kohdata niitä nimellä. (H2)

Tässä kohtaaminen liittyy siihen, ettei oppilasta nähdä vain osana ryhmää eikä hän jää ilman henkilökohtaista kontaktia. Nimeltä puhuttelu ja oppilaan kuulumisten kysyminen rakentavat opettajien puheessa sellaista vuorovaikutusta, jossa oppilas tulee nähdyksi ja kuulluksi omana itsenään. Kohtaaminen nähdään aineistossa tapana osoittaa jokaiselle oppilaalle, että hän kuuluu ryhmään ja on opettajalle tärkeä.

Sitä tärkeämpi olisi löytää jotakin niitä yhtymäpintoja johonkin harrastuksiin tai vapaa-ajan juttuihin tai semmoiseen, että saisi niitä semmoisia positiivisia kohtaamisia. (H6)

Aineistossa kuvattiin lisäksi pienten oppilaiden kohtaamisen kehollisia muotoja. Opettajan tuki ei rakentunut vain sanallisesta vuorovaikutuksesta, vaan myös läheisyydestä ja fyysisestä läsnäolosta.

Minusta on hirveän tärkeää antaa silleen fyysisestikin, ehkä vähän koskettaa olkapäälle... Pienet oppilaat sitä yleensä tykkäävät ja sitten hakeutuukin siihen monesti viereen. (H2)

Mä tykkään halata lapsia ja ja pyrin laskeutumaan aina siihen oppilaan tasolle silloin kun puhutaan. (H8)

Nämä ilmaisut tuovat esiin, että kohtaaminen voi rakentua myös kehollisista eleistä, joilla opettaja viestii oppilaalle hyväksyntää ja saatavilla oloa. Aineistossa tällainen vuorovaikutus liittyi erityisesti pieniin oppilaisiin, joiden kanssa opettajan läheisyys ja lämpö näyttäytyivät osana koulupäivän kannatteleminen. Opettajat kuvasivat koulupolun aloittamisen olevan

oppilaalle osin myös vanhemmasta irtautumista, ja pienen oppilaan tuntevan usein vielä ikävää vanhempia kohtaan koulupäivän aikana.

Siinä on semmoinen iso itsenäistymisen paikka lapselle ja vähän irtipäästämisen paikka vanhemmille. (H7)

Voi olla että lapsella on tosi ikävä vielä vanhempia sen koulupäivän aikana. (H9)

Kohtaaminen ilmeni aineistossa myös myönteisenä palautteena ja kannustuksena. Oppilaiden tukeminen liittyi siihen, että opettaja sanoittaa hyvää, kannustaa ja tekee oppilaalle näkyväksi tämän myönteisiä puolia.

Positiivinen ja kannustava palaute ja semmoinen hyvän löytäminen jokaisesta lapsesta. (H3)

Me sanoitetaan sitä kyllä ihan kauheasti päivien aikana, että hei nyt toi sujui tosi hyvin ja katoppa kun sä onnistuitkin tässä, ja huomaatko, sä olitkin nyt sinnikäs. (H7)

Kohtaaminen ei rajautunut opettajien kertomana yksittäiseen tervehtimiseen tai kuulumisten kysymiseen, vaan jatkui siinä, miten oppilasta puhutellaan päivän mittaan. Myönteinen palaute rakentaa aineistossa hyväksyvää ilmapiiriä, jossa oppilas voi tulla nähdyksi onnistumistensa ja vahvuksiensa kautta.

Kohtaaminen ei aineistossa näyttäydy yksittäisinä hetkinä, vaan tapana olla suhteessa oppilaisiin koko koulupäivän ajan. Näin se muodostaa perustan myös muille tukemisen käytännöille, sillä koulun alku rakentuu aineistossa ennen kaikkea sen varaan, millaisena aikuisen ja oppilaan välinen vuorovaikutus oppilaalle näyttäytyy. Kohtaaminen linkittyy myös vahvasti edellisen tutkimuskysymyksen alla esiteltyyn turvallisuuden kuvauskategoriaan, jonka merkitystä opettajat pitivät keskeisenä koko koulunkäynnin kannalta.

5.2.2 Struktuuri ja ennakointi

Struktuuri ja ennakointi tulivat esiin lähes kaikkien haastateltujen opettajien kuvauksissa käytännön tukemisen tapoina, joilla pyritään selkeyttämään oppilaalle koulupäivän kulkua, koulun ja luokan yhteisiä sääntöjä ja sitä, mitä oppilaalta odotetaan vaihtuvissa tilanteissa.

Tässä kuvauskategoriassa tukeminen näkyi erityisesti siinä, että päivän ja oppituntien rakennetta sanoitetaan etukäteen, toiminnan vaiheet tehdään näkyviksi ja koulun arkeen luodaan pysyvää järjestystä, jotka helpottavat oppilaan toiminnanohjausta.

Yksi keskeinen, toistuva käytäntö oli päivän kulun läpikäyminen heti aamulla. Opettajat kuvasivat, että koulupäivä aloitetaan yhteisellä hetkellä, jossa päivän tapahtumat ja mahdolliset muut asiat käydään yhdessä läpi. Jo tavan toistuminen itsessään koettiin struktuuria luovana tekijänä.

No minun työssä se lähtee liikkeelle ihan jo aamupiiristä, jolloin ensimmäisen kerran käydään kaikille oppilaille läpi, että mitä tämän päivän aikana tapahtuu. (H4)

Joka aamu käydään päivä läpi että mitä tehdään. Ja jos meillä on joku, ollaan menossa vaikka pilkkireissulle sillä viikolla, niin siitäkin puhutaan joka aamu, että hei torstaina on sitten sen pilkkireissu, että ne käy vähän niinku moneen kertaan läpi. (H7)

Ennakoinnin tukena käytettiin monen opettajan kertoman mukaan myös visuaalisia tukikeinoja. Visuaalinen päiväjärjestys, kuvatuot tarvittaville välineille ja tulossa oleville tapahtumille rakensivat koulupäivään näkyvän rakenteen, jota opettajat pitivät erityisen tärkeänä pienillä oppilailla, joiden lukutaito on vielä kehittymässä.

Siellä on tietyt kuvatuot jokaiselle oppitunnille, jotka on aina samanlaiset ja sen jälkeen pyrin siihen, että ainakin niiden tuntien alussa, jolloin ollaan omassa luokassa, niin käydään samoilla kuvatuilla vielä läpi, että mitä tällä tunnilla tapahtuu. [...] Ylipäätään se kuvallinen tukeminen, että lähes kaikille sanoille mitä minä siinä varsinkin ykkösluokan alussa sanon, niin silleen on hyvä olla se kuvallinen tuki taululla, että mitä tarkoittaa ihan perus kynät, kirjat. (H4)

Itse käytän että on niin kuin niin viikonpäivät taululla ja päivän ohjelma on taululla, ja käydään ne aina aamusella läpi. (H5)

Strukturi rakennetaan näkyväksi, jolloin oppilas voi tukeutua visuaalisesti rakennettuun tukeen pitkin päivää. Näin päivän ja tunnin rakenne on oppilaalle jatkuvasti nähtävissä.

Struktuuri ilmeni aineistossa myös esimerkiksi siirtymätilanteisiin ja ryhmätyöskentelyyn rakennettuina arjen järjestelyinä, joilla koulun sosiaalisia tilanteita tehdään lapselle ennakoitaviksi.

Istumapaikka on tietty. [...] Ja sitten myös ruokalassa on oma istumapaikka. (H5)

Aina kun mennään jonoon niin se on se tietty järjestys. [...] Omat oppilaani eivät ole vielä koskaan saaneet valita ryhmiä tai pareja, että ne on aina semmoiset asiat minkä opettaja päättää. (H6)

Näissä kuvauksissa struktuuri liittyy siihen, että oppilas tietää paikkansa ja toimintatapansa erilaisissa kouluarkeen sisältyvissä tilanteissa, joissa esimerkiksi siirrytään paikasta toiseen. Jonopaikat, istumajärjestykset ja opettajan tekemät pari- tai ryhmäjaot tekevät koulun arjesta lapselle ennakoitavaa myös sosiaalisesta näkökulmasta.

Aineistossa korostui lisäksi pysyvä rytmi. Struktuuri ei rakentunut vain yksittäisten tuntien tai koulupäivien varaan, vaan myös siihen, että arki pysyy samankaltaisena pidemmällä aikajänteellä.

Meillä on esimerkiksi vuosikausia ollut samankaltaiset ne viikonpäivät, mitä aina oletetaan, että sinä päivänä tapahtuu. [...] Minä pyrin siihen, että ei tule mitään yllätyksiä, että voi luottaa siihen, että tänään on tämmöistä ja huomenna on semmoista. (H1)

Tunnit aloitetaan samalla tavalla ja päivissä toistuu tietyt rytmit, vaikka maanantaina aina tulee sieltä aapisesta ja tiistaina tulee sitten sieltä... (H7)

Näissä ilmauksissa ennakointi näkyy koulun arjen toistuvuutena. Oppilas voi rakentaa toimintaansa tutun rytmin varaan, kun päivät eivät muutu yllättäen.

Ennakointi ja struktuuri rakentuivat aineistossa myös sen varaan, että opettaja on pienelle oppilaalle läsnä tietyissä, koulupäivän aikana toistuvissa tilanteissa, kuten aamulla kouluun saapuessa tai välitunneilla. Opettajan roolissa keskeisenä tärkeänä nähtiin ennakoitavuuden ja pysyvyyden rakentaminen läsnäolon avulla.

Olen aina luokan ovella, ennen kun oppilaat on. [...] Olen ovella aamulla ja välitunneilla. (H1)

Meillä kun koulu alkaa 8:30 ja kellot soi, niin opettajat ovat jo vastassa siellä. (H8)

Kuvauskategoriana struktuuri ja ennakointi tekee näkyväksi sen, että johdonmukaisuus ja tilanteiden ennakointi on keskeisessä roolissa pienten oppilaiden kouluarjen tukemisessa. Aamun aloitus aina samalla tavalla, opettajan läsnäolo, päiväjärjestykset, kuvallinen tuki, jonopaikat, istumajärjestykset sekä viikon pysyvä rytmi muodostavat aineistossa kokonaisuuden, jonka avulla koulun arki tehdään oppilaalle mahdollisimman selkeäksi.

Että kaikki asiat on niin kun ennakoitu ja strukturoitu sillä tavalla, että lapsi tietää mitä tapahtuu. (H8)

5.2.3 Eriyttäminen

Eriyttäminen jäsenyi opettajien kuvauksissa käytännön tukemisen tavaksi, jolla opetusta, tehtäviä, työmäärää, etenemistähtia ja ryhmittelyä pyritään muokkaamaan jokaiselle oppilaalle sopivaksi. Opettajien puheessa korostui ajatus siitä, että koulupolun alussa oppilaan onnistumisen kannalta on tärkeää, että opetus on hänelle mitoitettua ja tavoitteet aidosti saavutettavissa.

Hän saa juuri sen tasoista opetusta, johon hänen sillä hetkellä hänen kapasiteettinsa riittää. (H8)

Muun muassa oppimateriaalin ja tehtävien sovittaminen jokaisen oppilaan yksilöllisiin tarpeisiin, haasteisiin ja taitoihin sopivasti näyttäytyi aineistossa keskeisenä eriyttämisen kohteena. Myös oppimisympäristöä pyritään mukauttamaan lapsen tarpeille sopivaksi.

Mä yritän eriyttää materiaalia sillä tavalla, että se olisi sopivaa. [...] Vaikka aapisallergiahan syntyy sitten kun ei millään meinaa oppia lukemaan, että sitten on kauhean tärkeää ottaa jotakin muuta materiaalia käyttöön, esimerkiksi ihan vain jotain vihkoa. (H2)

Pikkuisen saattaa olla erilaisia kirjojakin käytössä, että se on hyvin yksilöllistä se oppimisen eteneminen. [...] Meillä on paljon näitä keskittymisen ja tarkkaavaisuuden välineitä, on tiimalaseja, erilaisia taktiilisia palloja, sermit, kuulosuojaimet, painoeläimet... (H7)

Sehän se on niinku kanssa kaiken a ja o, on se eriyttäminen materiaaleissa. (H9)

Eriyttäminen näkyi aineistossa työmäärän säätelynä. Opettajat kuvasivat, että oppilaalle on tärkeää suunnitella sellainen määrä tehtäviä ja työtä, että työskentely pysyy hänelle mielekkäänä ja realistisena eikä hän kuormitu liikaa.

Ja sitten tietenkin semmoinen, että sopivat määrät. (H2)

Opettajien kuvauksissa eriyttäminen liittyi lisäksi siihen, että oppilas saa edetä omaan tahtiin. Varsinkin koulupolun alussa tärkeänä pidettiin sitä, ettei kaikkien oleteta oppivan samoja asioita samassa tahdissa.

Saa siinä varsinkin koulupolun alussa edetä tietyllä tavalla esimerkiksi lukemisen ja kirjoittamisen taidoissa omaan tahtiin, niin se on kauhean tärkeää. (H2)

Voi olla, että oppii pikkasen rauhallisemmassa tahdissa, tai opetellaan jotakin asiaa kauemmin, tai monta kertaa enemmän kuin kaverit. [...] Se, että minä opin ja minä pystyn, ja minä voin tätä harjoitella niin kauan, kun minä tarvitsen tähän. (H7)

Eriyttäminen ilmeni aineistossa myös rohkeutena pysähtyä oppilaan taitotason kannalta olennaisiin asioihin. Opettajat kuvasivat, että tukeminen voi tarkoittaa etenemistahdin hidastamista tai palaamista perustaitoihin, vaikka muu ryhmä tai vuosiluokka etenisi nopeampaa tahtia.

Rohkeutta pysähtyä ja tehdä niitä perusasioita. (H2)

Minähän opetan siellä vain sitä perusjuttua, sitä lukemista ja kirjoittamista. Ja sitä perusmatikkaa, koska se on niille lapsille vaikeaa elikkä ne saa niitä toistoja, toistoja, toistoja, toistoja, toistoja. (H8)

Joidenkin opettajien puheessa eriyttäminen ulottui myös siihen, millaisessa ryhmässä oppilas työskentelee. Tukea ei rakennettu vain muuttamalla tehtäviä, vaan myös etsimällä oppilaalle sellainen ryhmä, jossa hän pystyy työskentelemään sopivalla tasolla.

Taitotason mukaisesti paljon ryhmitellään ja välillä myöskin sen fyysisen olemisen mukaan, että kuinka hyvin jaksaa. (H2)

Me käytetään meidän alkuopetuksessa lukuryhmiä. Tämmöistä ikään kuin tasoryhmittelyä. [...] Me pyritään löytämään jokaiselle oppijalle sopiva ryhmä missä hän sitten pystyy opettelemaan lukemaan ja laskemaan. (H4)

Jaetaan sitten vähän taitotasojen mukaan sitten lapsia. [...] Se on varmaan se kaikkein tärkein juttu siinä, kun opetellaan lukemaan ja kirjoittamaan, että ne saa semmoista opetusta mitä ne tarvitsee ja semmoista ohjausta mitä ne tarvitsee. (H9)

Kuvauskategoriana eriyttäminen osoittaa, että opettajien kuvaamissa tukemisen käytännöissä opetusta täytyy muokata jatkuvasti oppilaan yksilöllisiin haasteisiin ja valmiuksiin sopivaksi. Materiaalien eriyttäminen, työmäärän mitoittaminen, omaan tahtiin etenemisen mahdollistaminen, perustaitojen vahvistaminen ja tasoryhmittelyn käyttö nousevat aineistossa esiin käytännön eriyttämisen keinoina, joilla opettajat pyrkivät varmistamaan, että opetus vastaa mahdollisimman yksilöllisesti kunkin oppilaan tarpeisiin.

Tämähän on just sitä oppilaslähtöisyyttä, semmoista että mietitään, että mikä kenellekin on passaava. (H9)

5.2.4 Aikuiset kouluarjen tukena

Aikuisten tuki näyttäytyi opettajien kuvauksissa kouluarkea tukevaksi käytännöksi, jossa oppilaan koulupäivää kannatellaan aikuisten läsnäolon avulla. Tässä kuvauskategoriassa tuki rakentui siitä, että lapsen arjessa on riittävästi aikuisia, jotka ohjaavat, valvovat, ennakoivat ja ovat tavoitettavissa eri tilanteissa. Aineistossa aikuisten tuki jäsenyi erityisesti läsnäolona ja saatavuutena, johdonmukaisuutena ja jämäkkyytenä ja aikuisresurssin käytön suunnitelmallisuutena.

Aikuisten tuki näyttäytyi aineistossa voimakkaasti siinä, että oppilaan kouluarkea kannatellaan aktiivisesti eri tilanteissa. Erityisesti siirtymissä, välitunneilla ja muissa kuormittavissa tilanteissa aikuisen läsnäolo nähtiin käytännön tukitoimena.

Me ollaan valvomassa kaikki siirtymät, ruokailuihin tai kun käydään kirjastossa, niin ei ne oikeastaan koskaan liiku yksin. [...] Kyllähän se on se rinnalla kulkija ja se niinku semmoinen koulupäivän mahdollistaja. [...] Tarvitaan välillä vetoketjun aukaisijaa ja välillä on kengännauhat solmussa ja välillä on pyöräilykypärä hukassa ja välillä on puhelin tippunut vessanpönttöön. (H7)

Hän (opettaja) on mukana kaikissa siirtymissä, että hän on koko ajan sen lapsen niin kun saatavilla. (H8)

Aikuisten rooli näyttäytyy oppilaan rinnalla kulkemisena niin, että oppilas voi turvautua aikuiseen aina kohdatessaan haastavia tilanteita. Aikuisen läsnäolon ei nähty rajoittuvan oppituntiin, vaan se ulottui aineistossa koko koulupäivään. Aineistossa korostui myös se, että aikuisen pitää olla oppilaalle löydettävissä ennakoitavasti. Aikuisresurssin käyttöä oli joissakin luokissa suunniteltu niin, että lapsi tietää aina, mistä apua saa, jolloin aikuisen ennakoitava läsnäolo on osa koulupäivän tukea.

Meillä lapsetkin tietää, että meillä on luokassa aina joko minä tai ohjaaja paikalla, että jos välitunnilla sattuu jotakin. [...] Meillä on käytännössä tehty semmoinen sopimus, että meistä on jompikumpi aina täällä, että täältä löytää sen aikuisen jos tulee hätä. (H7)

Myös aikuisen jämäkkä läsnäolo nähtiin tärkeänä tukitoimena. Opettajat kuvasivat, että pienten oppilaiden kanssa aikuisen täytyy pystyä kannattelemaan lasta haastavienkin tilanteiden ja tunteiden äärellä.

Että sitten kun sattuu semmoinen huono päivä, niin sieltä saattaa tulla mitä värikkäämpiä tappouhkauksia ja tuota joskus ihan siis fyysistä väkivaltaakin, että sitten pitää kuitenkin pystyä itse pysymään aikuisena siinä tilanteessa. (H7)

Tärkeänä osana aikuisen tukea pidettiin myös sitä, että aikuinen on sanoissaan, teoissaan ja vaatimuksissaan johdonmukainen, jotta oppilas voi luottaa aikuisen sanaan.

Minä en esimerkiksi heittele mitään asioita ilmoille, jos minä en ole valmis siitä pitämään kiinni sen päivän aikana tai sen hetken aikana, mitä silloin tapahtui. Elikkä sitä mitä suustasi päästät, niin se on sitten mentävä niin. (H1)

Ajattelen, että semmoinen johdonmukaisuus ja se, että lapset tietää jo valmiiksi, mitkä on säännöt, mitä meiltä odotetaan, mikä on OK ja mikä ei. (H6)

Pitää pystyä osoittamaan sille lapselle ne rajat. Eli sanotaan, että rajoja ja rakkautta. [...] Minä olen aikuinen ja oppilas on oppilas ja en ole kaveri. [...] Minä olen kuitenkin se aikuinen, joka päätän tietyistä asioista. (H8)

Hyvin vahva semmoinen oikeudenmukaisuus, tasapuolisuus, että mullakin on paljon näitä autismikirjon lapsia, niin nehän muistaa, niillä on norsun muisti [...] Pitää hirveän hyvin miettiä että mitä lupaa, millä tavalla lupaa. (H7)

Koulunkäynninohjaajan tuki näyttäytyi aineistossa tärkeänä osana koulupolun alun tukemista. Opettajien puheessa ohjaaja ei ollut vain lisäresurssi, vaan keskeinen aikuinen, joka osallistuu oppilaan koulupäivän kannatteluun.

Ohjaajien rooli ykkös-kakkosella on aivan äärettömän tärkeä ja niistä tulee ihan supertärkeitä aikuisia oppilaille. (H6)

Aineistossa paljon merkitystä sai se, että tukea voidaan jakaa useamman aikuisen varaan. Tämän nähtiin tekevän tukemisesta jatkuvampaa kuin sellaisissa tilanteissa, joissa vastuu jää vain yhdelle opettajalle. Aikuisresurssin jakaminen ilmeni aineistossa työparityöskentelynä koulunkäynninohjaajan kanssa tai toisen opettajan kanssa yhteisopettajuutena ja samanaikaisopettajuutena. Opettajat kuvasivat, että koulupolun alussa useamman aikuisen yhteinen työ mahdollistaa sen, että oppilaille voidaan tarjota enemmän tukea heidän tarvitsemisissaan tilanteissa.

Varmasti vahvimpana näkyy se meidän työparityöskentely, eli meillä on aina kaksi aikuista luokassa, se on semmoinen vahva tuen muoto, ja hyvin tarpeellinen. (H1)

Teen tiivistä yhteistyötä työparin kanssa, niin sekin on sitten eräänlaista tukea, että meitä on vaikka puolikkaiden ryhmän tunneilla kaksi aikuista. (H6)

Yhteisopettajuutta ja samanaikaisopettajuutta meillä on ykkös-kakkosluokilla tosi paljon. (H9)

Joissakin kuvauksissa aikuisten tuki koostui laajemmasta suunnittelusta. Aikuisresurssia oli järjestetty esimerkiksi lukujärjestysteknisillä toimenpiteillä siten, että alkuopetuksessa on useita opettajia samanaikaisesti käytettävissä.

Esimerkiksi meillä ollut nyt käsitöissä, kuviksessa ja ympissä, niin me ollaan sitten ikään kuin yhdistetty kolme luokkaa, joissa me sitten pystytään kolmen opettajan kanssa jaottelemaan sitä ryhmää ihan sen mukaan, mikä me koetaan parhaaksi. (H4)

Opettajien kuvaamissa tukemisen käytännöissä koulupolun alku rakentuu vahvasti aikuisen läsnäolon varaan. Aikuisen tuki kulkee keskeisesti läpi aineiston, ja näkyy ja kuuluu kaikissa aineistosta esiin nousevissa merkityksissä: aikuiset ovat niitä, joiden nähdään luovan lapsen kouluarkea.

5.2.5 Yhteistyö tuen käytäntönä

Yhteistyö nousi esiin aineistosta myös koulupolun alun tukemisen käytäntönä. Opettajien puheessa yhteistyö oli konkreettista toimintaa, joka liittyi erityisesti kodin kanssa tehtävään yhteydenpitoon, nivelvaiheen tiedonsiirtoon, vuosiluokkayhteistyöhön opettajien välillä sekä moniammatillisiin kohtaamisiin.

Kodin kanssa tehtävä yhteistyö näkyi aineistossa ennen kaikkea matalan kynnyksen yhteydenpitona. Opettajat kuvasivat käytännön tukena sitä, että huoltajiin ollaan yhteydessä varhain, asioista puhutaan avoimesti ja pieniäkin huolia selvitetään yhdessä.

Kodin kanssa tehtävä yhteistyöhän on ihan äärimmäisen tärkeää, että se, että sieltä heti ekaluokasta lähtien oltaisiin matalalla kynnyksellä yhteydessä [...] että se on semmoista yhteen hiileen puhaltamista, ollaan samalla puolella pöytää eikä vastakkain. (H6)

Jokaisen asiat pitäisi pystyä ottaa yksilönä sillä tavalla [...] ja siihen yhteistyöhön vanhempien kanssa tosi paljon panostaa ja siihen, että tehdään asioita yhdessä. (H2)

Eka juttu oikeastaan mitä itse teen, niin on se koko perheen huomioiminen ja se perheelle kaiken avoimesti kertominen ja sitten sen oman pedagogisen ajatuksen avaaminen, että mitä me oikeasti täällä koulussa tehdään. [...] Semmoinen inhimillinen ote siihen perheen tilanteeseen, on se ensimmäinen nimenomaan sitä koulunkäyntiä tukeva asia. (H1)

Käytännön yhteistyö näkyi aineistossa myös siinä, että huoltajia ja muita läheisiä otettiin mukaan koulun arkeen. Tuki ei rakentunut vain kodin ja koulun väliseen viestintään, vaan konkreettiseen yhteistyöhön, jonka nähtiin olevan pienille oppilaille tärkeä koulunkäyntiä tukeva seikka.

Yleensä kun meillä on retkipäiviä, niin mä laitan aina koteihin viestin, että me ollaan menossa nyt retkelle, että tervetuloa mukaan. Joskus meillä on isovanhempia mukana, joskus kummeja. (H7)

Että sille lapselle tulisi myös semmoinen näkemys, että minun vanhemmat ja opettaja tekee yhteistyötä ja he haluaa molemmat minulle hyvää ja kaikki aikuiset haluaa minua auttaa. (H6)

Yhteistyö rakentui aineistossa myös koulun sisällä. Opettajat kuvasivat, että tukea ei tehdä yksin, vaan sitä tehdään oman tiimin ja vuosiluokan, työparin ja muiden koulun aikuisten kanssa. Käytännössä tämä tarkoitti kokemusten jakamista, yhteisten ratkaisujen pohtimista ja vastuun jakamista oppilaiden tukemisessa.

Meillä kaikki yhden vuosiluokan opettajat ja siihen sitten heidän koulunkäynninohjaaja ja sitten erkka, niin muodostaa tiimin ja opetus suunnitellaan ja toteutetaan tiimeittäin, että siellä mietitään juurikin näitä erilaisia ryhmäjakoja ja tuota eriyttämistä. [...] siinä on sekin etu että havainnoimassa on useampia aikuisia ja sitten jakamassa niitä havaintoja. (H7)

Meillä on tosi tiivis yhteistyö ihan kaikkien kanssa, että koko ajan pitää olla tietoinen siitä, että mitä opetellaan, mitä nyt on luvassa ja kuka ei ole pysynyt ehkä kärryillä ja näin, että semmoisia keskusteluja käydään päivittäin. (H9)

Myös nivelvaiheen yhteistyö näyttäytyi aineistossa käytännön tukena. Opettajien puheessa korostui se, että ennen koulun alkua ja sen alkuvaiheessa tietoa kerätään, siirretään ja käydään yhdessä läpi, jotta tukeminen pääsee alkamaan mahdollisimman sujuvasti.

Se oikeastaan ehkä lähtee jo siitä, että eskarissa täytyy tavata jollakin tavalla. Ottaa haltuun niiden lasten tietoja ja taitoja ja haasteita ja vahvuuksia. (H2)

Tiedon täytyy siirtyä aina sieltä varhaiskasvatuksesta tai esiopetuksesta sinne koulun puolelle ja myös koulun puolella sitten sitä lasta tukeville henkilöille. (H3)

Yhteistyö ei aineistossa rajoittunut vain kotiin ja opettajiin, vaan siihen liitettiin myös moniammatillinen verkostoyhteistyö. Käytännön tukeminen rakentuikin monessa kuvauksessa niin, että oppilaan tilannetta käsiteltiin useamman aikuisen kesken.

Myös ne kaikki semmoiset moniammatilliset palaverit ja muuthan siihen liittyy tietysti myös. (H6)

Me ollaan niiden muiden toimijoiden, terapeuttien, hoitotahon kanssa, oppilashuollon kanssa yhteistyössä. (H3)

Se tuki tarkoittaa myöskin vahvaa moniammatillista tukea, että paljon on verkostotyötä ja keskustellaan varsinkin terapeuttien kanssa. (H7)

Opettajien kuvaamissa tukemisen käytännöissä yhteistyö on arjen toimintaa, jossa huoltajiin ollaan yhteydessä matalalla kynnyksellä, tietoa siirretään nivelvaiheessa, ratkaisuja pohditaan yhdessä ja oppilaan tilannetta käsitellään moniammatillisesti. Yhteistyö jäsentyy aineistossa käytännön tueksi, joka ulottuu luokkahuoneesta kodin, koulun ja muiden lapsen koulunkäyntiä tukevien toimijoiden välisiin suhteisiin.

5.3 Käsitteet tuen uudistuksen vaikutuksista

Tässä aluvuossa tarkastellaan opettajien käsityksiä siitä, miten elokuussa 2025 voimaan astunut oppimisen ja koulunkäynnin tuen uudistus on vaikuttanut koulupolun alussa olevien oppilaiden

tukemiseen. Aineistosta on johdettu tähän tutkimuskysymykseen neljä kuvauskategoriaa, jotka ovat hallinnollinen muutos, uudistuksen epäselvyys ja vaihtelevuus, uudistuksen mahdollisuudet ja uudistukseen liittyvät huolet. Seuraavaksi esittelen tähän tutkimuskysymykseen vastaavat tutkimustulokset näiden neljän kuvauskategorian kautta.

5.3.1 Hallinnollinen muutos

Tuen uudistus näyttäytyi aineistossa useiden opettajien puheessa hallinnollisena muutoksena. Opettajien kuvauksissa muutos liittyi erityisesti asiakirjoihin, hallintopäätöksiin, pedagogiseen kirjaamiseen ja uuteen terminologiaan, kun taas varsinaisten tukikäytäntöjen kuvattiin monin paikoin säilyneen ennallaan.

Eli oikeastaan on näkynyt vaan uusien asiakirjojen päivittämisenä ja uusien hallintopäätöksien tekemisellä, että muuten kyllä on kaikki resurssit, toimintatavat ja muut säilyneet ennallaan. (H1)

Mun työssä oikeastaan ainoa mikä on muuttunut, on ne asiakirjat. (H3)

Hallinnollinen muutos näkyi aineistossa myös kirjaamiskäytäntöjen muuttumisena. Muutos ei kuitenkaan näyttäytynyt opettajille yksiselitteisesti samanlaisena, vaan kirjaamisen määrää ja luonnetta kuvattiin eri tavoin.

Ainut mihin se on muuttanut, niin kirjaamista on ihan hirveän paljon. (H7)

Paperimäärän kirjoittaminen väheni mulla reilusti. (H8)

Ehkä vähän vähemmän kirjaamista ja semmoista niin kuin, mutta sitten toisaalta kaikille ei ole ollut vähemmän kirjaamista. (H6)

Hallinnollinen muutos liittyi myös uusiin lomakkeisiin ja siihen, millaista tietoa tuesta voidaan kirjata ja siirtää eteenpäin.

No on meillä nytkin lomakkeet, mut niihin kirjataan tosi paljon vähemmän, eikä siellä kysytä samanlaisia asioita. (H9)

Entisissä niissä pedagogisissa lomakkeissa, niin siellähän puhuttiin lapsen vahvuuksista ja siellä puhuttiin paljon semmoista käytännön asioista. Sinne saattoi vaikka kirjoittaa, että istumapaikka takana, tai nystyrätyyny ja koetuki... semmoisia asioita, mistä lapsi hyötyy. Äänikirjat on hyväksi ja siis tällaisia asioita. Mutta nyt ne uudet lomakkeet on semmoiset, että ei niihin kirjoita mitään tällaisia. (H2)

Lisäksi aineistossa nähtiin hallinnollisen muutoksen vaikuttavan myös käsitteellisellä tasolla. Uudistus ei muuttanut ainoastaan asiakirjoja ja kirjaamiskäytänteitä, vaan myös sitä, millä käsitteillä tukea, luokkamuotoja ja niihin liittyviä käytäntöjä kuvataan.

No terminologia on muuttunut. Enää ei puhuta HOJKS-palavereista eikä kirjoiteta pedagogisia arvioita tai pedagogisia selvityksiä tai niitä HOJKSeja vaan kirjoitetaan niitä oppimisen tuen suunnitelmia. (H3)

Me ei voida enää erityisluokasta käyttää sitä termiä pienryhmä. (H3)

5.3.2 Uudistuksen epäselvyys ja vaihtelevuus

Uudistus näyttäytyi aineistossa myös epäselvänä ja vielä osin keskeneräisenä. Opettajien kuvauksissa korostuivat näkemykset siitä, että uudistuksen käytännöt, ohjeistukset ja toimintatavat eivät olleet vielä vakiintuneet, vaan niitä vasta opeteltiin kouluissa käytännön tasolla.

Varmaan kaikissa kaupungeissa, niin ohjeet on varsin epäselvät, että miten pitäisi toimia. (H2)

Vähän on sillä lailla ehkä ripotellen tullut tietoa, niin sitten että saa semmoisen kokonaisuuskuvan, niin siihen on hetki mennyt aikaa. (H5)

Tämä lukuvuosi on mennyt harjoittelemisessa tosi paljon. (H9)

Epäselvyys liittyi aineistossa myös siihen, että ohjeet tarkentuivat ja muuttuivat vielä lukuvuoden aikana.

Vaikka kirjaamisiin tai erilaisiin tuen asiakirjoihin niin on tullut aina joku jonkunlainen ohje. Sitten tulee vähän erilainen ohje, tai taas se ohje jotenkin tarkentuu. (H6)

On joutunut etsimään sitä tietoa ja pyytää sitä apua että kun ei ole tiennyt, että miten pitää missäkin tilanteessa toimia. (H9)

Aineistossa uudistuksen toteutuminen näyttäytyi myös vaihtelevana. Kaikissa kouluissa tai toimintaympäristöissä muutos ei näyttäytynyt samalla tavalla, vaan osassa kuvauksia arjen todettiin jatkuvan lähes ennallaan. Erityisesti erityisluokanopettajat kokivat, että heidän työnsä on säilynyt entisenlaisena asiakirjojen ja termien muutosta lukuun ottamatta.

Meillä alkuopetuksessa ollaan ikään kuin varmaan tehty siinä määrin jo aikaisempina vuosina hyvää työtä, tai ainakin hyvin vastaavalla tavalla kuin sitten tämän tuen uudistuksen raamit oli, että meidän toiminta ei juurikaan ole muuttunut. (H4)

No en mä sanoisi, että hirveästi on tavallaan muuttunut se meidän arki. (H5)

Meidän alkuopetuksessa ei ole mitään muutosta tapahtunut. (H8)

Vaihtelevuus näkyi aineistossa myös siinä, että opettajat kuvasivat uudistuksen ymmärtämisen ja haltuun ottamisen eri tavoin. Osa koki kokonaisuuden vielä hahmottomammaksi, kun taas osa koki uudistuksen avautuneen melko luontevasti aiemman kokemuksen pohjalta. Myös kaupunkien tai kuntien ja koulujen välillä koettiin olevan vaihtelua siinä, miten uutta tukea tulkittiin ja toteutettiin.

No onhan tää melkoista haparointia vielä. (H6)

Ei tää sillä tavalla ollut iso asia tämä niin kun oivaltaa, että mikä idea tässä on tässä tuen uudistuksessa. (H8)

Meidän talossakin alakoulu ja yläkoulu tulkitsee erillä tavalla, että kelle vaikka oppilaskohtainen tuki tehdään. [...] liikaa tulkinnan varoja. Vaikka tämänhän piti nimenomaan poistaa sitä. (H2)

Tämän huomaa nyt tuolla esimerkiksi sosiaalisen median keskusteluissa, erityisopettajien facebook-ryhmissä tai muualla huomaa sen, miten eri tavalla eri puolilla Suomea tämä asia on otettu haltuun. (H3)

Tuen epäselvyys ja vaihtelevuus sai siis aineistossa merkityksiä, jotka liittyivät moninaisiin käsityksiin siitä, miten sujuvasti tuen ohjeistukset ja käyttöönotto oli onnistuttu järjestämään.

5.3.3 Uudistuksen mahdollisuudet

Aineistossa nähtiin uudistuksen pitävän sisällään myös mahdollisuuksia. Sen ajateltiin helpottavan tuen järjestämistä hallinnollisesta näkökulmasta ja muuttavan sitä oppilaslähtöisempään suuntaan. Uudistuksen hyvinä puolina nähtiin, että tukea ei tarvitsisi sitoa yhtä tiukasti tiettyihin oppilaisiin, oppimisympäristöihin tai rakenteisiin, vaan sitä olisi mahdollista kohdentaa joustavammin sinne, missä tarve kulloinkin ilmenee.

No siinä on hyvää se, että se tuki ei nyt... sitä ei lokeroida johonkin tiettyyn kategoriaan, että ei ole tehostettua tai erityistä tukea, vaan on vaan tukea mitä se lapsi tarvitsee. (H3)

Sitä erkaopen tukea tällä uudella mallilla, niin sitä pitäisi saada useamman oppilaan. (H2)

Uudistuksen mahdollisuuksien nähtiin liittyvän erityisesti ajatukseen tuen oikeudenmukaisemmasta jakautumisesta. Aineistossa tuli esiin, että aiemmissa rakenteissa tuki saattoi kiinnittyä vahvasti esimerkiksi pienryhmäpaikkaan, jolloin pienryhmän ulkopuolelle jäävät oppilaat saivat tukea vähemmän kuin tarve olisi vaatinut.

Eli se on minusta tässä periaatteessa hyvää, että nyt sen tuen pitäisi ehkä toivottavasti jakautua vähän niille, jotka enemmän välttämättä tarvitsevat. (H2)

Se ei kohdennu aina niihin tiettyihin samoihin yksittäisiin oppilaisiin, vaan se kohdentuu enempi siihen ryhmään. (H3)

Uudistuksen mahdollisuutena nähtiin aineistossa myös se, että tukea pyritään jatkossa tuomaan aiempaa vahvemmin osaksi jokaisen oppilasryhmän arkea jokaisen opettajan ollessa velvollinen huolehtimaan oppimista tukevista opetusjärjestelyistä. Kyse ei ole vain yksittäisten oppilaiden erillisestä tukemisesta, vaan siitä, että tuki rakentuu osaksi ryhmän toimintaa ja on siten useamman oppilaan saavutettavissa. Tämä luo inklusiivisempaa tapaa tukea oppilaita, kun

sen sijaan, että oppilas siirtyisi tuen luo, tukea pyritään viemään oppilaan omaan oppimisympäristöön.

Hyvä asia on myös se, että esimerkiksi niiden oppimis-... että oppimisen edellytyksiä tukeviin opetusjärjestelyihin velvoitetaan kaikki opettajat. (H3)

Se hyvä mikä siinä tulee, niin on juurikin se, että että kaikissa luokissa pitää nyt kiinnittää huomiota niihin oppimista tukeviin ratkaisuihin. (H7)

Mahdollisuutena näyttäytyi lisäksi työnjaon helpottuminen ja yhteistyön lisääntyminen. Aineistossa tämä ilmeni siten, että erityisopettajan työnkuva voi rakentua aiempaa vapaammin oppilaiden ja kouluyhteisön tarpeiden mukaan. Samalla uudistuksen koettiin lisäävän yhteistyötä vuosiluokan sisällä ja opettajien välillä.

Aikaisemmin kun olin laaja-alainen erityisopettaja, nythän se termi on muuttunut, että ollaan vain erityisopettajia, niin aikaisemmin en saanut vetää sellaista ryhmää, mistä minulla oli arviointivastuu. Mutta nyt, koska minulla on se pätevyys, niin minä saan vetää ihan mitä vaan, niin se on sillä tavalla muuttanut sitä siinä mielessä minulle helpommaksi. (H2)

Tuen uudistumisen myötä, niin meillä on lisätty erityisopettajien määrää ja se kyllä näkyy käytännössä, erityisopettajat tekee tosi tiivistä yhteistyötä keskenään ja tekee tiivistä yhteistyötä niitten luokanopettajien kanssa ja koulunkäynninohjaajien kanssa. (H3)

Minä olen kokenut, että se on lisännyt yhteistyötä. (H4)

Varsinkin nyt kun tää lakiuudistus tuli, niin meillä on hyvin vahva semmoinen vuosiluokkatiimityö. (H7)

Osassa aineistoa uudistuksen mahdollisuudet liitettiin myös tuen pysyvyyteen ja hallinnollisen työn kevenemiseen. Uudistus näyttäytyi mahdollisuutena siihen, että oppilaan saama tuki voisi jatkua aiempaa selkeämmin ilman jatkuvaa uudelleen hakemista ja että opettajan työaikaa vapautuisi paperityöstä enemmän varsinaiseen opetukseen ja tukemiseen.

No varmaan niinku hyvää tässä itsellä on se, että tää selkeyttää niinku näiden lasten niinku tuen. Tai sanotaanko että se tuki pysyy heillä, että se ei ole enää niin semmoista, että vuosittain haetaan, saako paikkaa vai ei. (H7)

No hyvänä minä varmasti pidän sitä, että ainakin se luvattiin, että kaiken kirjauksen uudelleen tekeminen tulisi vähentymään. (H1)

Paperityötä on ollut vähemmän, mikä on aina hyvä asia. (H4)

Osa opettajista nosti esiin uudistuksen mahdollisuutena myös sen tuoman lisäresurssin. Toisaalta resurssien käytöstä oli hyvin eriäviä näkemyksiä, ja osa opettajista koki, ettei resurssien suhteen ole tapahtunut muutosta tai että niitä on jopa kavennettu.

Kyllä sitä resurssia on niinku tullut reilusti reilusti enemmän nyt mitä sitä on aikaisemmin ollut.. (H8)

Meidän koulussa tukiasiat ovat olleet hyvin jo ennen tätä tuen muutosta, mutta nyt sen myötä sitä on ehkä tullut jonkin verran lisää, kun on palkattu lisää erityisopettajia ja se on järjestetty eri tavalla. (H3)

Oon kyllä vähän odotellut sitä rahamäärää mikä luvattiin tähän, että kun tämä muutos tuli, että sitten olisi kaikkea enemmän, niin meillä sitä ei ainakaan ole ollut [...] päinvastoin enemmänkin on viety pois sitä mitä aikaisemmin on ollut. Ohjaajan tuki on vähentynyt. (H9)

Uudistuksen mahdollisuudet koettiin aineistossa ennen kaikkea tuen joustavampana kohdentamisena, sen jakautumisena aiempaa useammalle oppilaalle sekä siihen, että opettajilla on vastuu tuoda tukea vahvemmin osaksi jokaisen opetusryhmän arkea. Uudistus näyttäytyi aineistossa mahdollisuutena rakentaa erityisopettajan työtä aiempaa joustavammin, toteuttaa sitä enemmän yhteistyössä muun opetushenkilöstön kanssa ja vapauttaa hallinnollisista ja rakenteellisista raameista.

5.3.4 Uudistukseen liittyvät huolet

Uudistukseen liittyvät huolet näyttäytyivät aineistossa ennen kaikkea kysymyksinä siitä, heikentääkö uudistus kaikkein eniten tukea tarvitsevien oppilaiden asemaa. Aineistossa

kannettiin huolta siitä, että mahdollisuuksia opiskella vahvempaa tukea tarjoavissa ympäristöissä ollaan osin purkamassa. Tällöin uudistuksen riskinä nähtiin se, että jos kaikkein eniten tukea tarvitsevilta oppilailta evätään pääsy riittävän varhain sellaiseen oppimisympäristöön, jossa tuki on tiivistä ja jatkuvaa, heidän koulupolun aloituksensa vaikeutuu merkittävästi.

Esimerkiksi noita pysyvämpiä pienryhmiä ollaan purkamassa. [...] Siitä mä oon tosi huolissaan, koska meillä on paljon näitä autismikirjon lapsia, joilla oppimisvalmiudet saattaa olla hyvät, mutta he ei vaan pysty olemaan siellä isossa ryhmässä. (H7)

Uudistukseen liittyvä huoli näkyi aineistossa myös siinä, toteutuuko oppilaskohtainen tuki, vai jääkö osa oppilaista ryhmäkohtaisen tuen tasolle liian pitkään. Opettajien puheessa nousi esiin pelko siitä, että tuen riippuessa resursseista oppilaat voivat myös jäädä ilman tarvitsemaansa vahvempaa tukea. Toisaalta osa opettajista taas oli huolissaan ryhmäkohtaisen tuen riittävästä toteutumisesta.

Se, mikä meillä paljon täällä keskusteluttanut ja itsekkin olen miettinyt, että toteutuuko oppilaskohtainen tuki riittävällä tasolla vai lähdetäänkö siinä semmoiset säästöt mielessä. [...] Että ajatellaanko sitten silleen, että että no jäädään tähän ryhmäkohtaiseen tukeen ja yritetään jotenkin tällä pärjätä. (H7)

Nytten oppilaskohtainen tuki tarkoittaa sitä, että ryhmäkohtaista tukea ei voi antaa yhtä aikaa. Eli silloinhan yhdelle erityisopettajalle se on melkein mahdottomuus, että niitä pystyis sitten niitä olemaan kovin paljoa niitä oppilaskohtaista tukea tarvitsevia. (H9)

Nyt sitten näiden uuden lain termien mukaisesti, niin ei meillä varmaan sitä ryhmäkohtaista tukea tule tarpeeksi. (H2)

Myös tuen toteuttaminen käytännössä mietitytti monia opettajia. Uudistuksen koettiin rajaavan oppilasryhmien ja erityisopetuksen resurssien käytön suunnittelua voimakkaasti, minkä vaikutukset tuen toteuttamiseen huolestutti opettajia.

Ja sitten toki nämä tämmöiset typerät, byrokraattiset, että puolta et voi opettaa vaan alle puoli ja yli puoli. Että vaikka nyt, sanotaan nyt vaikka ruotsin opetus tai joku muu

aine, jossa on vaikka kaksi tuntia viikossa. Niin miten sä opetat siitä alle puolet? No et mitenkään. Eli sä saat tukea tai et saa tukea. (H2)

Semmoisia hölmöjä asioita, vaikka semmoisen suhteen, että voiko antaa ryhmäkohtaista ja oppilaskohtaista tukea yhtä aikaa. [...] Että sitten yhtäkkiä kysymys kuuluu, että voiko erityisopettajalla olla neljä oppilasta, joista kaksi saa oppilaskohtaista ja kaksi ryhmäkohtaista tukea niin yhtä aikaa. (H6)

Aineistossa tuli myös esiin huoli siitä, että mikäli uudistusta yritetään toteuttaa ilman riittävää resurssia, seurauksena voi olla se, että tuki hajautuu laajemmalle, mutta samalla yksittäisen oppilaan saama tuki ohenee. Tällöin vaarana on, että opettajan työ painottuu akuutteihin tilanteisiin vastaamiseen eikä systemaattisesti perustaitoja tukevalle opetukselle jää enää aikaa.

Ilman lisäresursseja, ilman lisäkäsiä, niin kyllähän se mun mielestä väistämättä heikentää sen tuen laatua. (H9)

Sitten mä mietin sitä, että miten jää aikaa sitten semmoiselle korjaavalle opetukselle. (H2)

6 Tukeminen kouluun kiinnittymisen näkökulmasta

Tässä luvussa tarkastelen edellisessä luvussa esittelemiäni tutkimustuloksia kouluun kiinnittymisen näkökulmasta ja vastaan tutkielman päätutkimuskysymykseen. Tavoitteena on peilata opettajien käsityksiä koulupolun alun tukemisesta aiempaan tutkimuskirjallisuuteen ja tarkastella, miten tutkimuksessa esiin nousseet käsitykset tukemisesta ja sen käytännöistä kytkeytyvät oppilaan kouluun kiinnittymisen rakentumiseen. Koska tämän tutkielman näkökulmaa rajaa nimenomaan kouluun kiinnittyminen, huomio kohdistuu erityisesti siihen, miten tukeminen voi vahvistaa oppilaan myönteistä tunnesidettä kouluun, mahdollistaa osallistumista koulun arkeen ja tukea kiinnittymisen rakentumista koulupolun alun siirtymävaiheessa.

6.1 Turvallisuus kouluun kiinnittymisen perustana

Fredricksin ym. (2004) mukaan turvallisuudentunne ja oppilaan kokemus siitä, että hän tulee hyväksytyksi koulussa, on keskeisessä roolissa kouluun kiinnittymisen kehittämisessä. Myös tutkimustulokseni opettajien käsityksistä koulupolun alun tukemisesta osoittavat, että koettu turvallisuus nähdään keskeisenä tekijänä onnistuneen koulupolun aloituksen tukemisessa. Turvallisuus teemana ei kuitenkaan rajoitu aineistossani pelkästään turvallisuuskuvauskategoriaan, vaan se ilmenee läpi aineiston siinä, miten opettajat kuvaavat kohtaamisen tärkeyttä, aikuisten läsnäoloa ja tukea ja yhteistyön luomaa jatkuvuutta pienen oppilaan koulupolulla. Tästä syystä olen valinnut turvallisuuden yhdeksi kolmesta teemasta, joiden kautta tarkastelen tutkimustuloksiani suhteessa koulupolun alun tukemista ja kouluun kiinnittymistä käsittelevään tutkimuskirjallisuuteen.

Tutkimustulosteni perusteella turvallisuus kietoutuu myös muihin tuloksissa esiin nousseisiin teemoihin, kuten kohtaamiseen, aikuisten tarjoamaan tukeen, struktuuriin ja ennakointiin. Tämä on tärkeä huomio, sillä turvallisuus ei ilmene aineistossa omana erillisenä tai muita teemoja ylempänä tasona, vaan keskeisenä osana koulupolun alun tukemisen kokonaisuutta ja useita tukemisen käytäntöjä. Esimerkiksi struktuuri ja ennakointi voivat tehdä koulupäivästä lapselle ymmärrettävämmän ja vähentää epävarmuutta, mikä voi vahvistaa turvallisuudentunnetta (Cadima ym., 2015; Wang & Eccles, 2013). Aikuisen läsnäolo ja kiireetön kohtaaminen

puolestaan voivat vahvistaa kokemusta siitä, ettei lapsi jää yksin uuden ympäristön vaatimusten kanssa, mikä tukee sekä emotionaalista että behavioraalista kiinnittymistä (Klem & Connell, 2004; Ulmanen, 2017). Tutkimustulosten valossa turvallisuuden merkitys ei siis rajaudu vain yhteen kategoriaan, vaan se läpäisee useita niitä käytäntöjä, joiden avulla koulun alku pyritään tekemään lapselle mahdollisimman sujuvaksi.

Aiemmassa tutkimuksessa on toistuvasti osoitettu, että myönteiset suhteet opettajiin ja muihin koulun merkityksellisiin ihmisiin ovat yhteydessä oppilaan kouluun kiinnittymiseen, ja kouluun kiinnittyminen on voimakkaasti sosiaalinen prosessi (mm. Furrer & Skinner, 2003; Klem & Connell, 2004; Ulmanen, 2017). Tutkimuskirjallisuudessa kouluun kuulumisen kokemusta on pidetty tärkeänä oppilaan koulusuhteen osana: Štremfel ja kollegat (2024) ovat osoittaneet systemaattisessa katsauksessaan, että koulun lähisuhteet, vuorovaikutus ja arjen kokemukset ovat keskeisiä kouluun kiinnittymistä tukevia tekijöitä. Tutkimuksen tarkastellessa nimenomaan opettajien käsityksiä koulupolun alun tukemisesta, nousivat aineistossa erityisen keskeisinä esiin opettajan toimintaan ja rooliin liittyvät merkitykset.

Lasten kokemus läheisistä ja myönteisistä suhteista opettajiin, vertaisiin ja omiin vanhempiin linkittyy heidän koulutyöhön kiinnittymiseensä (Furrer & Skinner, 2003; Li ym., 2024). Opettajasuhde näyttäytyi tässä kontekstissa erityisen tärkeänä, mikä tukee tutkimustuloksiani: moni opettajista piti opettajan ja muiden koulun aikuisten läsnäolevaa roolia koulupolun alun tukemisessa aivan välttämättömänä. Klem ja Connell (2004) ovat puolestaan osoittaneet, että oppilaat, jotka kokevat opettajan tukevan heitä ja välittävän heistä, osoittivat sekä vahvempaa kiinnittymistä että parempaa koulumenestystä. Ulmanen (2017) tuo suomalaisessa kontekstissa esiin, että oppilaan kokemus siitä, että opettaja arvostaa häntä ja kohtelee häntä oikeudenmukaisesti, vahvistaa kouluyhteisöön kuulumisen tunnetta ja myönteistä suhdetta koulutyöhön. Näihin tutkimuksiin peilattuna tutkimustuloksieni nostavat esiin, että turvallisuus rakentuu voimakkaasti sen varaan, että opettaja koetaan kannattelevaksi ja luotettavaksi henkilöksi, mikä vahvistaa oppilaan turvallisuudentunnetta. Aikuiset eivät näyttäytyneet aineistossa vain siirreltävänä resurssina, vaan avainhenkilöinä, jotka kannattelevat oppilasta hänen rakentaessaan suhdetta kouluun. Skinnerin ym. (2008) mukaan opettajan tuella on yhteys sekä koulutyöhön osallistumisen vahvistumiseen, että koulutyöstä vetäytymisen vähenemiseen. Täten aikuisen rooli on keskeinen myös behavioraalisen kouluun kiinnittymisen tukemisessa.

Aiempi tutkimus osoittaa selkeästi, että opettajan tuki liittyy siihen, millaiseksi oppilas alkaa kokea koulun. Larsen ym. (2025) ovat havainneet, että opettajan tuki voi olla yhteydessä vähäisempään kouluhaluttomuuteen ja suurempaan koulutytytyväisyyteen. Hughesin ja Kwokin (2006) tutkimuksessa opettajan tuki liittyi myöhemmin vahvempaan vertaisryhmältä saatuun hyväksyntään. Nämä tulokset auttavat tulkitsemaan myös omaa aineistoani, sillä turvallisuudella näyttää olevan laajempi yhteys siihen, millaisena koulun sosiaalinen maailma lapselle näyttäytyy. Mikäli lapsi kokee voivansa luottaa opettajaan ja kokee olonsa koulussa mukavaksi, hänellä voi olla paremmat edellytykset päästä osaksi vertaisryhmään ja rakentaa paikkaansa osana kouluyhteisöä (Hughes & Kwok, 2006; Larsen ym., 2025; Li ym., 2024). Vertaisryhmään kuulumisen kokemus on keskeinen tekijä kouluun kiinnittymisen näkökulmasta: kun lapsi tuntee olevansa osa ryhmää ja kokee samaistumisen tunteita koulutyössä, vahvistaa tämä emotionaalista kouluun kiinnittymistä, kun taas positiivinen ryhmäpaine voi vaikuttaa myönteisesti behavioraaliseen kouluun kiinnittymiseen (Fredricks ym., 2004; Virtanen, 2017).

Yksi tutkimustuloksistani selkeästi esiin noussut koulupolun alun tukemiseen liittyvä seikka oli lapsen kohtaaminen, joka on kuvauskategoriana osin limittäinen aikuisten tuen ja turvallisuuden kanssa. Kohtaaminen ei näyttäytynyt aineistossa vain vuorovaikutuksen laatuna, vaan tarkoituksenmukaisena toimintana, jonka myötä koulusta pyritään tekemään lapselle ympäristö, johon hän voi muodostaa tunnesiteen. Myönteinen tunnekokemus koulusta syntyy kouluarjessa, jossa oppilas voi tuntea olevansa osa kouluyhteisöä, kokea, että hänen läsnäolollaan on merkitystä, että aikuinen huomioi hänet ja tunnistaa hänen tilanteensa (Ulmanen, 2017). Tällä tavoin kohtaaminen toimii osana turvallisen koulupolun aloituksen varmistamista ja vahvistaa kouluun kiinnittymisen rakentumista.

Turvallisuus liittyi aineistoni perusteella myös kognitiiviseen kouluun kiinnittymiseen, vaikkei kognitiivinen kiinnittyminen ilmene koulupolun alussa yhtä tietoisena ja jäsentyneenä kuin vanhempien oppilaiden kiinnittymistä tarkastellessa. Kognitiivisella kiinnittymisellä tarkoitetaan oppilaan suhdetta oppimiseen, koulutyön merkityksellisyyteen, tavoitteellisuuteen ja opiskeluun suuntautuvaan ponnisteluun (Fredricks ym., 2004; Virtanen, 2017). Wangin ja Ecclesin (2013) mukaan oppilaiden käsitykset koulun tarjoamasta emotionaalisesta tuesta, struktuurista ja opetuksen merkityksellisyydestä liittyvät heidän kognitiiviseen kiinnittymiseensä. Tutkimustuloksissani useat opettajat pitivät turvallisuutta yhtenä sellaisista avaintekijöistä, jotka tekevät koulusta lapselle lähestyttävän ja opiskelusta ylipäänsä

mahdollista. Kun koulu ei näyttäyty vain selviytymistä vaativana ympäristönä, lapsen on mahdollista alkaa suhtautua myös oppimiseen ja koulutyöhön myönteisesti. Turvallisuus ei siis yksin selitä kognitiivista kiinnittymistä, mutta aineistoni perusteella se näyttää luovan sille tärkeitä edellytyksiä.

Turvallisuus liittyy aineistossani keskeisesti niihin tekijöihin, joita aiemmassa tutkimuskirjallisuudessa on pidetty kouluun kiinnittymisen kannalta keskeisinä. Myönteiset suhteet opettajaan, kokemus hyväksytyksi tulemisesta, kouluarjen jäsentämistä helpottavat rakenteet, koulun vastaanottavuus ja myönteiset ensikokemukset koulusta ovat tutkimuskirjallisuudessa esiin nousevia seikkoja, joita voidaan pitää kiinnittymistä vahvistavina tekijöinä (Cadima ym., 2015; Furrer & Skinner, 2003; Klem & Connell, 2004; Salmi & Kumpulainen, 2019; Wang & Eccles, 2013). Omien tulosteni perusteella nämä kaikki tekijät kietoutuvat koulupolun alussa turvallisuuden ympärille. Turvallisuus ei asetu hierarkkisesti muiden tulosten yläpuolelle tai niitä syvällisemmin jäsentyneeksi kategoriaksi, vaan se toimii tutkimuksessani yhtenä keskeisenä näkökulmana, jonka kautta emotionaalisen, behavioraalisen ja kognitiivisen kouluun kiinnittymisen osatekijöitä tuetaan.

6.2 Tukeminen kouluarkeen osallistumisen mahdollistajana

Tutkimustulosteni perusteella koulupolun alun tukeminen näyttäytyy voimakkaasti kouluarkeen osallistumista mahdollistavana toimintana. Aineistossa tämä tuli esiin erityisesti struktuurin, ennakoinnin, eriyttämisen ja aikuisten tarjoaman tuen merkityksenä. Kouluun kiinnittymisen näkökulmasta havainto on tärkeä, sillä kiinnittymisen behavioraalinen ulottuvuus liittyy selkeästi osallistumiseen, tehtäviin suuntautumiseen, työskentelyssä pysymiseen ja koulun toimintaan mukaan tulemiseen (Fredricks ym., 2004; Virtanen, 2017). Virtanen (2017) toteaa heikon behavioraalisen eli toiminnallisen kouluun kiinnittymisen olevan yhteydessä myös heikompaan emotionaaliseen kiinnittymiseen, ja Fredricksin ym. (2004) mukaan voimakkaampi behavioraalinen kiinnittyminen taas tukee kouluarjessa pysymistä pidemmällä aikajänteellä.

Kouluarkeen osallistuminen ei näyttäyty vain oppilaan ominaisuutena tai valmiutena. Se, miten oppilas pystyy osallistumaan, riippuu myös siitä, kuinka hyvin koulu onnistuu tekemään osallistumisen hänelle mahdolliseksi (Cadima ym., 2015; Wang & Eccles, 2013). Tämä

havainto tukee tutkimukseni tuloksia, joiden mukaan koulupolun alussa annettu tuki nähtiin äärimmäisen merkityksellisenä sen kannalta, miten pieni oppilas pääsee mukaan kouluarkeen.

Cadima ym. (2015) ovat osoittaneet, että siirtymässä varhaiskasvatuksesta kouluun lasten behavioraalinen kiinnittyminen liittyi sekä yksilöllisiin valmiuksiin että oppimisympäristön piirteisiin. Erityisen merkitykselliseksi osoittautuvat opettaja–oppilassuhteen laatu, luokan organisointi ja lapsen itsesäätely (Cadima ym., 2015). Tämä tulos on tärkeä omien tutkimustulosteni kannalta, sillä aineistossani struktuuri ja ennakointi näyttäytyivät keskeisinä käytäntöinä, joiden avulla koulun arjesta pyritään tekemään lapselle ymmärrettävämpää ja hallittavampaa. Tutkimustulokseni eivät ainoastaan vahvista Cadiman ym. (2015) havaintoja, vaan myös tarjoavat laajempaa konkretiaa aiheeseen. Siinä missä kirjallisuudessa puhutaan luokan organisoinnista ja oppimisympäristön rakenteesta, aineistoni tuo näkyviin, millaisia käytännön tukitoimia opettajat hyödyntävät koulupolun alussa ylläpitääkseen kouluun kiinnittymistä tukevia oppimisympäristöjä. Tällaisia keinoja olivat esimerkiksi kuvallinen päiväjärjestys, istumajärjestykset ja kouluarjen rytmin säilyttäminen.

Struktuurin ja ennakoinnin merkitys korostuu aineistossani selvästi koulupolun alussa olevien oppilaiden osallistumista tukevana käytäntöinä, kun he vasta opettelevat koulun käytäntöjä, sääntöjä ja työskentelyn rytmiä. Wang ja Eccles (2013) ovat osoittaneet, että oppilaiden käsitykset koulutyön rakenteen selkeydestä liittyvät heidän behavioraaliseen, emotionaaliseen ja kognitiiviseen kiinnittymiseensä. Samansuuntaisesti Skinnerin ym. (2008) mukaan opettajan tuki sekä oppilaiden kokemukset omasta pystyvyydestään, autonomiastaan ja suhteista toisiin oppilaisiin liittyivät muutoksiin osallistumisessa ja koulutyöstä vetäytymisessä. Näihin tutkimuksiin peilattaessa tutkimustulokseni korostavat sitä, ettei osallistumisen tukeminen tarkoita koulupolun alussa vain satunnaista kannustamista tai ohjaamista, vaan ennen kaikkea sellaisen arjen rakentamista, jossa lapsi pystyy hahmottamaan, mitä milloinkin tapahtuu ja mitä häneltä odotetaan.

Aineisto myös nostaa esiin sen, että tuen uudistuksen myötä jokainen opettaja on velvollinen luomaan oppimisen valmiuksia tukevien opetusjärjestelyiden myötä struktuuria ja tukea opetukseensa. Kun koulun arki on jäsentynyttä, lapsen ei tarvitse käyttää voimavarojaan epävarmuuden sietämiseen ja tilanteiden jatkuvaan tulkitsemiseen, vaan hän voi suunnata niitä aktiiviseen osallistumiseen. Tämä ajatus liittyy struktuuriin ja ennakointiin liittyvät tulokset ennen kaikkea behavioraaliseen kiinnittymiseen, mutta samalla niiden voidaan nähdä tukevan

myös emotionaalista kiinnittymistä vähentämällä kuormitusta ja lisäämällä turvallisuuden kokemusta (Fredricks ym., 2004; Virtanen, 2017).

Tulosteni perusteella osallistumista tukevista käytännöistä esiin nousee myös eriyttäminen. Kouluun kiinnittymisen näkökulmasta eriyttäminen on merkityksellistä siksi, että se pyrkii tekemään koulutyöstä oppilaan tavoitteisiin ja valmiuksiin sopivaa ja siten osallistumisen arvoista. Behavioraalinen kiinnittyminen liittyy aktiiviseen osallistumiseen, mutta siihen kytkeytyy myös oppilaan mahdollisuus ponnistella tehtävien parissa sopivissa määrin (Fredricks ym., 2004). Wangin ja Ecclesin (2013) mukaan oppilaiden käsitykset omasta osaamisestaan ja koulutyön merkityksellisyydestä ovat yhteydessä kouluun kiinnittymiseen. Eriyttäminen ei siis ainoastaan tue oppimista, vaan myös auttaa oppilasta pysymään mukana opiskelussa ja koulun toiminnassa ilman jatkuvia riittämättömyyden ja epäonnistumisen kokemuksia. Kun tehtävät, toimintatavat ja odotukset sovitetaan lapsen haasteisiin ja valmiuksiin, osallistuminen ei näyttäydy hänelle ylivoimaisena, vaan positiivisella tavalla haastavana. Tämä tukee osallistumisen ja sitä kautta behavioraalisen kiinnittymisen lisäksi myös kognitiivista kiinnittymistä, kun luotto itseen ja rohkeus yrittää haastaviakin tehtäviä karttuu (Fredricks ym., 2004).

Myös tutkimus opettaja–oppilassuhteen yhteydestä työskentelyyn tukee tutkimustuloksia. Davolytén ym. (2024) mukaan ensimmäisen luokan oppilaiden tehtävässä pysyminen oli yhteydessä opettajasuhteen laatuun. Ristiriitainen suhde opettajaan ennakoi heikompaa tehtävässä pysymistä, kun taas myönteinen suhde tuki työskentelyä (Davolyté ym., 2024). Tämä havainto toistuu myös omissa tutkimustuloksissani: aineistoni perusteella näyttää siltä, että osallistuminen rakentuu yhtä aikaa opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa sekä pedagogisissa ratkaisuisissa. Oppilaan mahdollisuus tarttua tehtävään, pysyä mukana ja toimia kouluarjessa vahvistuu silloin, kun hän saa tuekseen sekä myönteisen aikuisen että sellaisia tehtäviä, struktuuria ja ohjausta, jotka tekevät koulutyöstä hänelle ymmärrettävää ja tavoitteista saavutettavia. Tuen uudistukseen liittyvät tutkimustulokset kuitenkin osoittavat, että opettajan roolin laajeneminen ja kuormittuminen voivat samalla heikentää mahdollisuuksia tarjota sellaista yksilöllistä ohjausta, jonka varaan osallistuminen rakentuu.

Hoff-Jenssenin (2026) mukaan ensimmäisen luokan opettajat tukevat asteittain lasten oppilaaksi tulemistä vuorovaikutuksen ja ohjauksen keinoin. Hoff-Jenssenin (2026) tutkimuksessa opettaja auttoi lapsia omaksumaan koulun toimintatapoja ja rooleja vähitellen.

Tämä liittyy läheisesti omiin tuloksiini, joissa aikuisen tuki ilmenee keskeisenä keinona koulupolun alun tukemisessa ja koululaiseksi kasvamisessa: aikuinen toimii ikään kuin tulkkina koulun vaatimusten ja lapsen tämänhetkisten valmiuksien välillä, tekee kouluarjen tilanteista lapselle turvallisia, auttaa lasta osallistumaan koulun toimintaan ja kannattelee silloin, kun lapsen oma kyky säädellä toimintaansa ei vielä riitä.

Aineistoni perusteella struktuuri, ennakointi, eriyttäminen ja aikuisten läsnäolo eivät muodosta erillisiä tukemisen muotoja, vaan ne tukevat toisiaan. Juuri tästä syystä osallistumista mahdollistava tuki näyttäytyy aineistossani vahvasti kokonaisuutena. Kun koulupäivä on ennakoitu, tehtävät ovat oppilaalle saavutettavia ja aikuinen on läsnä koulupäivässä, oppilas voi vähitellen kasvaa toiminnassaan osaksi koulun arkea. Myönteiset suhteet opettajiin, koulun rakenteiden selkeys ja osallistumista tukevat käytännöt liittyvät aiemman tutkimuksen perusteella sekä emotionaaliseen, behavioraaliseen, että kognitiiviseen kiinnittymiseen (Cadima ym., 2015; Furrer & Skinner, 2003; Klem & Connell, 2004).

Cadiman ym. (2015) mukaan läheinen opettaja–lapsisuhde, toimiva luokkaympäristö ja hyvä itsesäätely tukevat oppilaan osallistumista siirtymässä kouluun. Ristiriitainen suhde opettajaan taas oli yhteydessä heikompaan tehtävässä pysymiseen ensimmäisellä luokalla, myönteinen suhde puolestaan tuki työskentelyä (Davolytè ym., 2024). Näiden tutkimusten tulokset sekä ja omat tutkimustulokseni viittaavat siihen, että turvallisuuden ja osallistumisen välinen yhteys on koulupolun alussa hyvin tiivis ja osallistuminen kytkeytyy turvallisuuden teemaan. Kun lapsi kokee koulun ja sen aikuiset turvallisiksi, hänen on mahdollista osallistua koulun arkeen ja orientoitua koulutyöhön.

6.3 Siirtymävaiheen tuki kiinnittymisen ehtona

Tutkimustulosteni perusteella koulupolun alun tukemista tarkastellessa täytyy kiinnittää huomiota koko esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheeseen, eli siirtymään, jossa lapsi siirtyy varhaiskasvatuksesta ja esiopetuksesta perusopetukseen. Kouluun kiinnittymisen näkökulmasta siirtymävaihe ei näyttäydy vain koulun aloittamisen käytännön järjestelyinä, vaan ajanjaksona, jossa lapsen suhde kouluun alkaa rakentua uudella tavalla (Rimm-Kaufman & Pianta, 2000). Myös tutkimustuloksissani siirtymävaiheen tuki hahmottuu ehtona kiinnittymiselle liittyen vahvasti koululaiseksi kasvamiseen, varhaiseen tukeen ja yhteistyöhön. Kysymys koulupolun

alun tukemisessa on erityisesti siitä, millaisin edellytyksin lapsi voi alkaa kokea koulun paikaksi, johon hän kokee kuuluvansa ja jonka odotusten mukaisesti hän pystyy toimimaan.

Siirtymä varhaiskasvatuksesta ja esiopetuksesta perusopetukseen merkitsee lapselle muutosta sosiaalisissa suhteissa, päivittäisessä rytmissä, toimintaympäristössä ja odotuksissa (Rimm-Kaufman & Pianta, 2000; Salmi & Kumpulainen, 2019). Salmi ja Kumpulainen (2019) toteavat, että lapset jäsentävät tätä siirtymää uusien sääntöjen, rutiinien, vertaissuhteiden ja koululaisen identiteetin kautta. Rimm-Kaufman ja Pianta (2000) puolestaan korostavat, että koulun aloitusta tulisi tarkastella prosessina, jossa lapsen valmiuksien lisäksi olennaista on se, miten hyvin koulu kykenee vastaanottamaan lapsen hänen lähtökohdistaan käsin. Kun koulun alku sisältää väistämättä muutosta ja epävarmuutta, turvallisuus liittyy siihen, miten kouluyhteisö pystyy tekemään tästä muutoksesta lapselle hallittavamman, mikä nostaa jälleen esiin läpi aineiston merkittävänä esiintyneen turvallisuuden kokemuksen.

Koulupolun alun tukeminen liittyi tutkimustuloksissa vahvasti jatkuvuuteen, jota rakennettiin esimerkiksi yhteistyössä, tiedon siirtymisessä ja siinä, että lapsen aiempi oppimispolku ja tarpeet pyrittiin tunnistamaan jo koulun alussa. Tutkimustuloksissa esiin noussut tuen uudistukseen liittyvä epäselvyys ja käytäntöjen vaihtelevuus voivat kuitenkin heikentää sitä jatkuvuutta, jonka varaan siirtymävaiheen onnistuminen tutkimusten mukaan rakentuu. Schulting ym. (2005) ovat havainneet, että koulun käyttämät siirtymäkäytännöt, kuten tutustuminen kouluun, yhteydenpito perheisiin ja muut siirtymää tukevat järjestelyt olivat yhteydessä oppilaiden parempiin akateemisiin tuloksiin ensimmäisen kouluvuoden aikana. Vaikutus oli erityisen tärkeä niille lapsille, joiden lähtökohdat olivat haavoittuvammat (Schulting ym., 2005). Myös Ahtolan (2012) mukaan nivelvaihetta tukevat käytännöt voivat vahvistaa lasten koulun alkua ja oppimisen edellytyksiä. Näihin tutkimuksiin peilattuna omat tulokseni tukevat ajatusta siitä, että siirtymävaiheessa tehty yhteistyö ja tiedonsiirto liittyy voimakkaasti siihen asetelmaan, josta lapsi lähtee aloittamaan koulupolkuaan ja on tätä myötä myös kouluun kiinnittymisen näkökulmasta ratkaiseva osa sitä, millaiseksi koulun alku lapselle muodostuu.

Myös koululaiseksi kasvamisen tukeminen on yksi niistä tutkimustuloksista, jossa siirtymävaiheen tuki konkretisoituu. Aineistossa koululaiseksi kasvaminen ei näyttäytynyt vain sääntöjen opetteluna tai koulun käytäntöihin mukautumisena, vaan vähittäisenä prosessina, jossa lapsi rakentaa suhdettaan uuteen rooliin. Hoff-Jenssenin (2026) tutkimus tukee tätä

näkemyistä: koulun alku nähdään vaiheena, jossa aikuinen auttaa pientä oppilasta kasvamaan vähitellen koulun jäseneksi. Koululaiseksi kasvamisen näyttäytyessä tutkimustuloksissa kouluarkeen osallistumista mahdollistavien valmiuksien kerryttämisenä, on sen rooli kouluun kiinnittymisen näkökulmasta keskeinen. Kun lapsi saa aikaa ja tukea uuden koululaisen roolin omaksumiseen, hän pystyy vähitellen osallistumaan koulun toimintaan yhä aktiivisemmin, mikä tukee behavioraalista kiinnittymistä (Fredricks ym., 2004; Virtanen, 2017).

Ahtolan (2012) mukaan siirtymävaiheessa toteutettu tuki voi vahvistaa koulun alkua merkittävästi. Tämä näkemys tukee myös tutkimustuloksiani, joiden mukaan varhainen tuki on opettajien käsityksissä keskeisessä roolissa osana koulupolun alun tukemista. Varhainen tuki kytkeytyy myös kouluun kiinnittymisen tukemiseen, sillä oppilaslähtöinen haasteiden ja tarpeiden tunnistaminen ja niiden mukainen tuki mahdollistaa pienelle oppilaalle onnistumisen kokemukset, joiden avulla niin emotionaalinen, behavioraalinen kuin kognitiivinen kouluun kiinnittyminen voi vahvistua (Fredricks ym., 2004). Tutkimustulokset nostivat esiin myös mahdollisuuden siihen, että tuen uudistus voisi parhaimmillaan tukea tuen aiempaa tarkoituksenmukaisempaa kohdentumista, mikä voisi vahvistaa varhaisen tuen toteutumista koulupolun alussa. Toisaalta hallinnollinen muutos ja pedagogisten asiakirjojen supistuminen muuttaa kirjallisesti siirtyvää tietoa, mikä nähtiin tutkimustuloksissa riskinä tiedonsiirron ja sen myötä varhaisen tuen mahdollisuuksien heikkenemiselle.

Koulupolun alun tuki näyttäytyy tärkeänä myös siitä syystä, että se voi ehkäistä koulusta etäännyttäviä kokemuksia jo varhaisessa vaiheessa. Degli Espostin & Cigalan (2025) mukaan hyvin tuettu siirtymä on yhteydessä lasten parempaan osallistumiseen, sosiaaliseen integroitumiseen, emotionaaliseen säätelyyn ja koulunkäynnin sujuvuuteen. Heikosti tuettu siirtymä puolestaan voi lisätä sopeutumisen vaikeuksia ja heikentää lapsen kokemusta omasta toimijuudestaan koulussa (Degli Esposti & Cigala, 2025). Lapsen tukeminen läpi nivelvaiheen ei siis ainoastaan helpota koulun alkua, vaan ehkäisee myös sellaisten kokemusten syntymistä, jotka voisivat heikentää oppilaan suhdetta kouluun.

Systemaattiset siirtymäkäytännöt, yhteistyön rakentama jatkuvuus, koulun valmius vastaanottaa lapsi ja oikea-aikainen tuki liittyvät siihen, millä tavoin oppilas voi alkaa rakentaa suhdettaan kouluun (Ahtola, 2012; Rimm-Kaufman & Pianta, 2000; Salmi & Kumpulainen, 2019; Schulting ym., 2005). Siirtymävaiheen tukeminen näyttäytyy prosessina, joka

mahdollistaa turvallisesti koetun koulun aloituksen ja kouluarkeen osallistumisen edellyttämien valmiuksien kartuttamisen.

7 Pohdinta

Tämän tutkielman tavoitteena oli tarkastella, millaisia käsityksiä opettajilla on oppimisen ja koulunkäynnin tukemisesta koulupolun alussa, millaisin käytännöin tukea toteutetaan ja miten elokuussa 2025 käyttöön otettu oppimisen ja koulunkäynnin tuen uudistus on vaikuttanut tuen järjestämiseen koulupolun alussa tuen uudistuksen pilottivuonna. Tulokset osoittivat, että opettajien käsityksissä koulupolun alun tukemisen merkitys liittyi keskeisesti siihen, millä tavoin oppilaan koulunkäynnin edellytyksiä rakennettiin läpi koko siirtymävaiheen varhaiskasvatuksesta ja esiopetuksesta perusopetukseen.

Tässä tutkielmani viimeisessä luvussa pohdin tutkielman laatimisprosessia, empiirisen tutkimuksen tekemistä, omaa rooliani tutkijana, jatkotutkimusmahdollisuuksia ja sitä, miten tutkielmani täyttää sille asetetut tavoitteet. Luvun tarkoituksena on reflektoida tutkielman laatimista syvällisemmin kuin vain sen metodologisen toteutuksen osalta ja luoda tutkimusprosessia kriittisesti arvioiva yhteenveto niin lukijalle, kuin tutkijalle itselleen.

Tutkielma osoitti, ettei koulupolun alun tukeminen rajaudu vain oppimisen vaikeuksiin, vaan kohdistuu laajemmin koko kouluarjen käynnistymiseen ja koululaiseksi kasvamiseen. Keskeiseksi nousi se, että oppilas kokee olonsa turvalliseksi koulussa, pystyy hahmottamaan koulun toimintatapoja, toimimaan ryhmän jäsenenä ja saamaan omien valmiuksiensa mukaista opetusta. Tuen keskeisenä tehtävänä nähtiin perustan rakentaminen myöhemmälle koulunkäynnille. Havaintoa tukee samansuuntainen siirtymävaiheita koskeva tutkimuskirjallisuus, jossa koulun aloituksen merkityksen on todettu ulottuvan oppimiseen ja hyvinvointiin myös myöhemmin (Cadima ym., 2015).

Turvallisuus sai tutkielmassa laajan merkityksen, sillä se liitettiin suoraan koulussa toimimisen ja oppimisen mahdollisuuksiin. Hyväksytyksi tulemisen kokemuksen, tuen ja myönteisten vuorovaikutussuhteiden on todettu vahvistavan kouluun kiinnittymistä (Klem & Connell, 2004). Myös kouluun kiinnittymisen emotionaalinen ulottuvuus rakentuu juuri tällaisista kuulumisen ja turvallisuuden kokemuksista (Fredricks ym., 2004; Ulmanen, 2017). Kun oppilas huomioidaan opettajan ja muiden koulun aikuisten toimesta ja hän tietää, mitä koulussa tapahtuu ja mitä häneltä odotetaan, hänen on mahdollista osallistua opetukseen ja tulla osaksi ryhmää.

Tutkielma osoitti myös, että tuen merkitys liittyy olennaisesti sen ajoitukseen. Keskeistä oli, että tuen tarpeisiin vastattiin varhain ja ennaltaehkäisevästi jo ennen vaikeuksien kasautumista. Tuen varhaisuuteen liittyivät myös käsitykset tuen uudistuksen vaikutuksista. Osa opettajista koki tuen uudistuksen parantaneen mahdollisuuksia varhaiseen ja ennaltaehkäisevään tukeen, mutta osa koki, pedagogisen kirjaamisen supistamisen heikentäneen tiedonsiirron tehokkuutta ja vaikeuttaneen näin varhaista tuen suunnittelua.

Tulosten peilaaminen aihetta käsittelevään tutkimuskirjallisuuteen osoitti, että koulupolun alun tuki on suoraan kytköksissä kouluun kiinnittymisen rakentumiseen. Tukeminen ei ainoastaan helpota koulunkäyntiä, vaan rakentaa niitä valmiuksia, joiden varassa kiinnittyminen tulee mahdolliseksi. Johdonmukaisuus ja ennakointi, aikuisten läsnäolo ja kokemus ryhmään kuulumisesta vahvistavat kiinnittymisen emotionaalisia ja behavioraalisia ulottuvuuksia (Fredricks ym., 2004). Eriyttämisellä, strukturilla ja yksilöllisellä tuen suunnittelulla pystytään vahvistamaan kognitiivisen kiinnittymisen osatekijöitä, kuten sinnikkyyttä koulutyössä. Koulupolun alun tuki rakentaa siis samalla oppilaan suhdetta kouluun (Ulmanen, 2017).

Tuen uudistusta koskevat tulokset osoittivat, että uudistukseen kohdistui samanaikaisesti odotuksia ja epävarmuutta. Siltä odotettiin tuen selkeytymistä ja joustavampaa toteuttamista, mutta samalla uudistukseen liittyi epäilyjä käytännön toimeenpanosta. Havainnot ovat osin samansuuntaisia aiempaa, kolmiportaisen tukimallin aikaisen tuen järjestämistä tarkastelleen tutkimuksen kanssa, jossa tuen ongelmiksi on tunnistettu muun muassa järjestelmän vaihtelevuus, epäyhtenäiset käytännöt ja hallinnollinen kuormitus (Lintuvuori, 2019). Lintuvuoren ja Rämän (2022) mukaan oppilaiden saama tuki ei ole toteutunut yhdenvertaisesti eri kunnissa. Alila ym. (2022) puolestaan ovat kuvanneet tuen järjestelmää pirstaleiseksi ja korostaneet tarvetta varhaisemmille ja selkeämmille ratkaisuille. Tuloksissa tuen uudistus koettiin osin edelleen toistavan aiemmin ongelmiksi koettuja epäkohtia, mutta toisaalta siinä nähtiin myös paljon mahdollisuuksia.

Tutkimuksen keskeisenä päätelmänä voidaan esitellä, että opettajat pitävät koulupolun alun tukemista äärimmäisen merkittävänä ja antavat sille niin pedagogisia kuin emotionaalisia merkityksiä. Koulun alkua ja esi- ja alkuopetuksen nivelvaihetta pidettiin tärkeänä ja osaltaan koko myöhempää koulupolkua määrittävänä vaiheena, johon sitoutuu paljon tärkeiden koululaisen taitojen harjoittelua. Opettajat kuvasivat koulupolun alkua vaiheena, jolloin lapselle

täytyy antaa aikaa ja läsnäoloa, joiden turvin hän voi harjoitella koulutyön edellyttämiä taitoja omaan tahtiinsa saaden oikein ajoitettua, mitoitettua ja kohdennettua tukea.

Tutkijana omien lähtökohtieni pohtiminen on ollut läsnä koko tutkimusprosessin ajan, käynnistyen jo aiheen valitsemisen ja rajaamisen kohdalla. Koska olen käsitellyt kouluun kiinnittymistä ja koulupudokkuutta kuvailevan kirjallisuuskatsauksen muodossa jo kandidaatintutkielmassani, minulla oli tähän tutkimusprosessiin lähtiessäni melko laaja ennakkotuntemus kouluun kiinnittymisestä, sen osatekijöistä ja sitä käsittelevästä tieteellisestä tutkimuskentästä. Tein tätä pro gradu -tutkielmaa suunnitellessani tietoisesti rajata näkökulmaa kauemmas kandidaatintutkielmani aihepiiristä, jotta tutkielmani saavuttaisi kaksi sille ennakkoon asettamaani tavoitetta. Ensimmäiseksi tavoittelin, että tutkielman laatimisprosessi laajentaisi omaa erityispedagogista tietämystäni ja osaamistani ja toimisi mahdollisimman antoisana oppimiskokemuksena. Toisena tavoitteena tahdoin välttää ennakkokäsitysteni vaikutusta tutkielmani sisältöön, jolloin tutkielmassani ei puhuisi liikaa aiempi tietämykseni kouluun kiinnittymisestä, vaan voisin tarkastella tutkimusaihetta uudesta näkökulmasta.

Näitä tavoitteita peilatesani voin todeta, että tutkielman laatimisprosessi onnistui saavuttamaan ne. Oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestämiseen, sen historialliseen kehitykseen ja vuonna 2025 voimaan tulleeseen uudistukseen perehtyminen tutkielman teoreettista viitekehystä kootessani avasi minulle uusia näkökulmia, jotka vahvistivat ymmärrystäni suomalaisen tukijärjestelmän rakentumisesta nykyiseen muotoonsa ja sen monimuotoisista kehityskuluista. Tuen uudistuksen ajankohtaisuus loi tutkielmaan tutkimuksellista jännitettä, jota päädyin hyödyntämään tutkimuksessani alkuperäistä suunnitelmaani enemmän. Suunnitteluvaiheessa arkailin vielä hieman tuen uudistuksen tarkastelemista tutkielmassani, sillä uudistus astui voimaan elokuussa 2025, juuri tutkielmaprosessin aloittamisen kynnyksellä. Tutkielmani sijoittuu täten tilanteeseen, jossa opettajat olivat eläneet vasta yhden lukukauden verran uudistuksen ensimmäistä pilottivuotta ja käsitykset uudistukset olivat vasta muotoutumassa. Tämä teki tutkimusaiheesta erityisen merkityksellisen, mutta myös haastavan, sillä uudistuksen vaikutuksia ei voitu tarkastella valmiiden ja vakiintuneiden käytäntöjen näkökulmasta, vaan opettajien puheessa yhdistyivät aikaisemmat havainnot kolmiportaisesta tuesta, tulkinnat ja lyhyet kokemukset uudistuksesta, sekä sille asetetut odotukset ja epäilyt.

Tutkielman aihepiirin merkitys kasvatustieteellisellä ja erityispedagogisella tutkimuskentällä kytkeytyy laajempaan keskusteluun inklusiivisen koulun toteutumisesta ja siitä, miten yhdenvertaiset oppimisen mahdollisuudet turvataan kaikille oppilaille jo koulupolun alussa. Tutkielma asettuu osaksi sitä suomalaisen erityispedagogiikan tutkimusperinnettä, jossa on tarkasteltu kolmiportaisen tuen käytäntöjä, sen yhdenvertaisen toteutumisen haasteita ja inklusiivisen kasvatusajattelun vahvistumista (esim. Jahnukainen, 2021; Lintuvuori, 2019; Pulkkinen ym., 2020a). Yhdistäessäni tähän keskusteluun kouluun kiinnittymisen teoreettisen näkökulman ja rajatessani tarkastelun koulupolun alkuun, tuon tutkielmassani esiin painotuksen, jossa tuen järjestämistä ja oppilaan kouluun kiinnittymistä tarkastellaan rinnakkain. Tämä näkökulma on yhdensuuntainen sen havainnon kanssa, että kouluun kiinnittyminen rakentuu pitkälti nimenomaan koulun alkuvaiheen vuorovaikutuksessa ja arkisissa käytännöissä (Cadima ym., 2015; Hoff-Jenssen, 2026). Näin tutkielman tulokset tarjoavat näkökulmia sekä tuen uudistuksen käytännön toteutumiseen, että kouluun kiinnittymisen rakentumisen tukemiseen opetusarjessa.

Tutkimuskysymyksiin vastaamisen osalta tutkielma täytti tavoitteensa siinä, että se tuotti jäsenetyn kuvan opettajien moniulotteisista käsityksistä koulupolun alun tukemiseen, tuen käytäntöihin ja tuen uudistuksen vaikutuksiin liittyen. Ensimmäisen alakysymyksen osalta aineistosta rakentui viiden kuvauskategorian kokonaisuus, jonka muodostavat toisiaan täydentävät, eri näkökulmista ilmiötä valaisevat merkityssuhteet. Vastaavasti toisen ja kolmannen alatutkimuskysymyksen osalta kuvauskategoriat jäsenyivät tavalla, joka mahdollisti sekä tuen käytäntöjen että tuen uudistuksen koettujen vaikutusten tarkastelun.

Tutkimusprosessia arvioidessani koen, että tekemäni metodologiset ratkaisut tukivat tutkielmalle asettamieni tavoitteiden saavuttamista. Haastateltavien valinta harkinnanvaraisen otannan avulla tuotti aineiston, jossa kaikilla osallistujilla oli ajankohtaista ja rikasta tietoa juuri koulupolun alussa olevien oppilaiden tukemisesta. Luokanopettajien, erityisopettajien ja erityisluokanopettajien sisällyttäminen aineistoon rikastutti käsitysten variaatiota fenomenografisen tutkimusotteen kannalta olennaisella tavalla. Myös teemahaastattelun valinta aineistonkeruumenetelmäksi osoittautui perustelluksi, sillä se jätti tilaa opettajien käsitysten variaatiolle rajaamatta vastauksia liian kapeiksi.

Samalla jotkin tekemistäni ratkaisuista rajoittavat tutkielmani tulosten relevanssia. Aineisto rajautui maantieteellisesti Pohjois-Suomeen, mikä tarkoittaa, että tutkielman tulokset

heijastavat nimenomaan tällä alueella työskentelevien opettajien käsityksiä, eivätkä tavoita tuen järjestämisen moninaisuutta koko Suomen tasolla. Fenomenografisen tutkimuksen luonteen mukaisesti tulosten tarkoituksena ei kuitenkaan ole edustaa kaikkia opettajia tai tuottaa tilastollisesti yleistettävää tietoa, vaan tehdä näkyväksi käsitysten laadullista variaatiota (Marton, 1981; Åkerlind, 2005).

Tulosten siirrettävyyttä toisiin konteksteihin voidaan pohtia sen valossa, miten tunnistettavia kuvauskategorioidiin sisältyvät merkitykset ovat koulupolun alun tukemista tuntevalle lukijalle. Lisäksi haastattelurungon laatimisessa olisin voinut uskaltautua kysymään tarkemmin kouluun kiinnittymisestä, jotta ilmiö olisi noussut aineistossa esiin selkeämmin suoraan haastateltavien puheesta. Nyt kouluun kiinnittyminen toimi tulosten tarkastelussa pitkälti tutkimuskirjallisuuden kautta tuotettuna tulkintakehyksenä sen sijaan, että se olisi ollut läsnä aineistossa. Tämä rajoittaa hieman sitä, kuinka vahvasti tulosten voidaan tulkita kuvaavan opettajien tapaa jäsentää nimenomaan kouluun kiinnittymistä.

Tutkijan positiotani koskevaa pohdintaa ohjasi koko prosessin ajan tietoisuus siitä, että olen itse erityispedagogiikan opiskelija, jolla on omia kokemuksia koulun alkuvaiheesta sekä kandidaatintutkielmani kautta kertynyttä tuntemusta kouluun kiinnittymisen käsitteistöä. Pysin huolellisesti tiedostamaan, etteivät ennakkokäsitykseni ohjaisi aineiston tulkintaa, mutta täyteen neutraaliuteen laadullisessa tutkimuksessa on mahdotonta päästä. Tutkijan henkilökohtainen lähtökohta näkyy väistämättä niissä valinnoissa, joita hän tekee kysymysten muotoilussa, aineistosta erotetuissa ilmauksissa ja kuvauskategorioiden rakentamisessa (Ahonen, 1994; Niikko, 2003). Pysin mahdollisimman tarkkaan läpinäkyvyyteen analyysin raportoinnissa, mutta tutkijan oma ääni on erottamaton osa prosessia, ja tämän tunnistaminen on olennainen osa fenomenografiseen tutkimukseen liittyvän luotettavuuden arviointia. Oppimiskokemuksena tutkimusprosessi syvensi erityisesti ymmärrystäni siitä, miten tutkittavan ilmiön teoreettinen rajaaminen, tutkimusmenetelmän valinta ja tutkijan oman position reflektointi muodostavat kokonaisuuden, jonka varaan laadullisen tutkimuksen luotettavuus rakentuu.

Tutkimusprosessin edetessä avautui useita uusia tutkimusaiheita, jotka jäivät oman tutkielmani ulkopuolelle. Tuen uudistuksen vaikutuksia olisi kiinnostavaa tarkastella pidemmällä aikavälillä, kun uudistus on asettunut osaksi koulujen arkea ja opettajille on kertynyt sen kanssa enemmän käytännön kokemusta. Nyt keräämäni aineisto kuvaa uudistuksen ensimmäisiä

kuukausia, jolloin opettajien käsityksissä korostuivat odotukset, epävarmuus ja osin vielä muotoutumassa olevat toimintatavat. Pidempikestoinen seurantatutkimus voisi tehdä näkyväksi, miten käsitykset muovautuvat, kun uudistuksen sisältö siirtyy pysyväksi osaksi kouluarjen käytäntöjä.

Lisäksi olisi kiinnostavaa laajentaa tutkimusta oppilaiden ja huoltajien näkökulmiin. Tässä tutkielmassa tukea tarkasteltiin yksinomaan opettajien käsitysten kautta, mikä rajasi tarkastelun tuen antajan näkökulmaan. Oppilaiden oma kokemus siitä, millaiseksi koulun alku ja saatu tuki muodostuu, olisi kouluun kiinnittymisen näkökulmasta arvokas tutkimuskohde. Myös uudistuksen yhdenvertaisen toteutumisen tarkasteleminen kuntatason näkökulmasta voisi tuottaa tietoa siitä, miten valtakunnalliset linjaukset muuntuvat erilaisten resurssien ja paikallisten tulkintojen valossa vaihteleviksi paikallisiksi käytännöiksi (Lintuvuori & Rämä, 2022). Tällainen tieto palvelisi sekä koulutuspoliittista päätöksentekoa että koulujen ja kuntien omaa kehittämistyötä.

Tämän pro gradu -tutkielman laatiminen oli itselleni merkittävä oppimisprosessi niin tutkimuksellisesti kuin ammatillisesti. Tutkielmaprosessi osoitti, miten paljon koulupolun alun tukemiseen liittyy pedagogisia, rakenteellisia ja emotionaalisia ulottuvuuksia ja miten keskeisessä asemassa opettajan päivittäisessä työssä muodostuvat käsitykset ovat tämän kaiken yhteensovittamisessa. Tulosten perusteella koulupolun alun tuki näyttäytyy ennen kaikkea pedagogisena tehtävänä, jonka merkitys ulottuu pitkälle oppilaan koko koulupolulle. Toivon, että tutkielma osaltaan palvelee oppimisen ja koulunkäynnin tuen uudistuksen kasvatustieteellistä tarkastelua sekä niiden opettajien ja opettajaksi opiskelevien ammatillista ajattelua, jotka työssään kohtaavat koulupolun aloittavia oppilaita ja heidän moninaisia tarpeitaan.

Lähteet

- Ahonen, S. (1994). Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.), *Laadullisen tutkimuksen työtapa* (s. 113–160). Kirjayhtymä.
- Ahtiainen, R. (2015). Oppimisen ja koulunkäynnin tuen muutos reformina. Teoksessa M. Jahnukainen, E. Kontu, H. Thuneberg & M.-P. Vainikainen (toim.), *Eriyisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen* (s. 25–42). Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 67. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-5401-85-1>
- Ahtiainen, R., Pulkkinen, J., & Jahnukainen, M. (2021). The 21st century reforms (re)shaping the education policy of inclusive and special education in Finland. *Education Sciences*, 11(11), 750. <https://doi.org/10.3390/educsci11110750>
- Ahtola, A. (2012). Proactive and preventive student welfare activities in Finnish preschool and elementary school: Handling of transition to formal schooling and a national anti-bullying program as examples [Väitöskirja, Turun yliopisto]. UTUPub. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-5157-4>
- Ahtola, A., Silinskas, G., Poikonen, P.-L., Kontoniemi, M., Niemi, P., & Nurmi, J.-E. (2011). Transition to formal schooling: Do transition practices matter for academic performance? *Early Childhood Research Quarterly*, 26(3), 295–302. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.12.002>
- Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0*. Vastapaino.
- Alila, K., Eskelinen, M., Kuukka, K., Mannerkoski, M., & Vitikka, E. (toim.). (2022). *Kohti inklusiivista varhaiskasvatusta sekä esi- ja perusopetusta: Oikeus oppia -työryhmän loppuraportti* (Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2022:44). Opetus- ja kulttuuriministeriö. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-813-7>

- Antila, M. (2025). *Oppimisen ja koulunkäynnin tuen uudistus esi- ja perusopetuksessa: Yleiskirje 5/2025*. Kuntaliitto. <https://www.kuntaliitto.fi/yleiskirjeet/2025/oppimisen-ja-koulunkaynnin-tuen-uudistus-esi-ja-perusopetuksessa>
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., & Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools, 45*(5), 369–386. <https://doi.org/10.1002/pits.20303>
- Boylan, F., Barblett, L., Lavina, L., & Ruscoe, A. (2024). Transforming transitions to primary school: Using children's funds of knowledge and identity. *European Early Childhood Education Research Journal, 32*(4), 704–718. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2023.2291354>
- Bryce, C. I., Goble, P., Swanson, J., Fabes, R. A., Hanish, L. D., & Martin, C. L. (2018). Kindergarten school engagement: Linking early temperament and academic achievement at the transition to school. *Early Education and Development, 29*(5), 780–796. <https://doi.org/10.1080/10409289.2017.1404275>
- Cadima, J., Doumen, S., Verschueren, K., & Buyse, E. (2015). Child engagement in the transition to school: Contributions of self-regulation, teacher–child relationships and classroom climate. *Early Childhood Research Quarterly, 32*, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.01.008>
- Cibangu, S. K., & Hepworth, M. (2016). The uses of phenomenology and phenomenography: A critical review. *Library & Information Science Research, 38*(2), 148–160. <https://doi.org/10.1016/j.lisr.2016.05.001>
- Davolytė, J., Kiuru, N., Raizienė, S., & Silinskas, G. (2024). Children's task persistence in first grade: The role of parent–child and teacher–child relationships. *Early Childhood Research Quarterly, 68*, 135–147. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2024.04.010>
- Degli Esposti, C., & Cigala, A. (2025). Children's experience of transition from preschool to primary school: A scoping literature review. *Early Childhood Education Journal*. <https://doi.org/10.1007/s10643-025-02019-1>

- Eskola, J., Lätti, J., & Vastamäki, J. (2018). Teemahaastattelu: Lyhyt selviytymisopas. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin. 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: Virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (5. uud. p.). PS-kustannus.
- Eskola, J., & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), 117–142. <https://doi.org/10.3102/00346543059002117>
- Finn, J. D., & Zimmer, K. S. (2012). Student engagement: What is it? Why does it matter? Teoksessa S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (toim.), *Handbook of research on student engagement* (s. 97–131). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_5
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Furrer, C., & Skinner, E. A. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 148–162. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.148>
- Goodenow, C. (1993). Classroom belonging among early adolescent students: Relationships to motivation and achievement. *Journal of Early Adolescence*, 13(1), 21–43. <https://doi.org/10.1177/0272431693013001002>
- Hakala, J. T., & Leivo, M. (2017). Tensions in the new millennium: Inclusion ideology and education policy in the Finnish comprehensive school. *Journal of Education and Learning*, 6(3), 287–298. <https://doi.org/10.5539/jel.v6n3p287>
- Hoff-Jenssen, R. (2026). Teachers' support for children becoming pupils: An observation study of teachers' interactions and scaffolding in first grade. *Scandinavian Journal of*

Educational Research, 70(3), 688–703.

<https://doi.org/10.1080/00313831.2025.2506385>

Holopainen, P., Ojala, T., Miettinen, K., & Orellana, T. (toim.). (2005). *Siirtymät sujuviksi – ehyttä koulupolkua rakentamassa*. Opetushallitus.

<https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/holopainen-p-ojala-t-miettinen-k-ja-orellana-t-siirtymat-sujuviksi-ehytta-koulupolkua-rakentamassa-2005.pdf>

Honkasilta, J., Ahtiainen, R., Hienonen, N., & Jahnukainen, M. (2019). Inclusive and special education and the question of equity in education: The case of Finland. Teoksessa M. J. Schuelka, C. J. Johnstone, G. Thomas & A. J. Artiles (toim.), *The SAGE handbook of inclusion and diversity in education* (s. 481–495). SAGE.

Hughes, J. N., & Kwok, O.-M. (2006). Classroom engagement mediates the effect of teacher–student support on elementary students' peer acceptance: A prospective analysis.

Journal of School Psychology, 43(6), 465–480.

<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.10.001>

Huusko, M., & Paloniemi, S. (2006). Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37(2), 162–173.

https://www.researchgate.net/publication/347949020_Fenomenografia_laadullisena_tutkimussuuntauksena_kasvatustieteissa

Jahnukainen, M. (2021). Erityisopetus ja oppivelvollisuus: Kansakoulun marginaalista yleisopetuksen yhteyteen. *Koulu ja menneisyys*, LVIII, 38–

65. <https://doi.org/10.51811/km.100380>

Jahnukainen, M., & Korhonen, A. (2003). Integration of students with severe and profound intellectual disabilities into the comprehensive school system: Teachers' perceptions of the education reform in Finland. *International Journal of Disability, Development and Education*, 50(2), 169–180. <https://doi.org/10.1080/1034912032000089666>

Jokinen, A. (2021). Laadullisen tutkimuksen näkökulmat. Teoksessa J. Vuori (toim.),

Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Viitattu

12.4.2026. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/metelmaopetus/kvali/mita-on-laadullinen-tutkimus/laadullisen-tutkimuksen-nakokulmat/>

Kamppi, P., Rumpu, N., Huhtanen, M., Jokinen, M., Kartimo-Kröger, S., Roiha, A., Rämä, I., & Sjöström, M. (2024). *Eriyttäminen ja joustavat opetusjärjestelyt osana oppimisen ja koulunkäynnin tukea perusopetuksessa* (Julkaisut 15:2024). Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. <https://www.karvi.fi/fi/julkaisut/eriyttaminen-ja-joustavat-opetusjarjestelyt-osana-oppimisen-ja-koulunkaynnin-tukea-perusopetuksessa>

Karila, K., Lipponen, L., & Pyhältö, K. (toim.). (2013). *Päiväkodista peruskouluun: Siirtymät varhaiskasvatuksen, esi- ja alkuopetuksen rajapinnoilla* (Raportit ja selvitykset 2013:17). Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/paivakodista_peruskouluun_2.pdf

Kettunen, J. (2021). Fenomenografia. Teoksessa J. Vuori (toim.), *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Viitattu 26.11.2025. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/metelmaopetus/kvali/teoreettis-metodologiset-viitekehukset/fenomenografia>

Klem, A. M., & Connell, J. P. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of School Health*, 74(7), 262–273. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2004.tb08283.x>

Konold, T., Cornell, D., Jia, Y., & Malone, M. (2018). School climate, student engagement, and academic achievement: A latent variable, multilevel multi-informant examination. *AERA Open*, 4(4), 1–17. <https://doi.org/10.1177/2332858418815661>

Kuula-Luumi, A. (2011). *Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys* (2. uud. p.). Vastapaino.

Kyrönlampi, T., & Sirkko, R. (2020). Lasten toimijuuden tukeminen esi- ja alkuopetuksessa. Teoksessa T. Kyrönlampi, K. Mäkitalo & M. Uitto (toim.), *Esi- ja alkuopetuksen käsikirja*. PS-kustannus.

- Ladd, G. W., & Dinella, L. M. (2009). Continuity and change in early school engagement: Predictive of children's achievement trajectories from first to eighth grade? *Journal of Educational Psychology*, *101*(1), 190–206. <https://doi.org/10.1037/a0013153>
- Lahtinen, N. (2025, 3. lokakuuta). Oppimisen tuen uudistus sarkaa kunnissa, kertoo tuore rehtorikysely – ”Tämä on sadan miljoonan euron kysymys”. *Opettaja-lehti*. Opetusalan ammattijärjestö OAJ. Viitattu 23.4.2026. <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/uutiset-ja-tiedotteet/2025/oppimisen-tuen-uudistus-sarkaa-kunnissa-kertoo-tuore-rehtorikysely/>
- Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20100642>
- Laki perusopetuslain muuttamisesta 1090/2024. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2024/20241090>
- Lakkala, S., & Thuneberg, H. (2018). Teachers' perceptions of educational reform aimed at inclusion. *Education in the North*, *25*(1–2), 295–319. <https://doi.org/10.26203/m93w-hw77>
- Larsen, L., Tveit, O. B., & Holt, T. (2025). Children's school reluctance and satisfaction: The combined role of teacher support and parent–child relation. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *70*(2), 449–466. <https://doi.org/10.1080/00313831.2025.2492055>
- Lawson, M. A., & Lawson, H. A. (2013). New conceptual frameworks for student engagement research, policy, and practice. *Review of Educational Research*, *83*(3), 432–479. <https://doi.org/10.3102/0034654313480891>
- 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://doi.org/10.1037/a0021307>

- Li, T., Wang, Z., Merrin, G. J., Wan, S., Bi, K., Quintero, M., & Song, S. (2024). The joint operations of teacher–student and peer relationships on classroom engagement among low-achieving elementary students: A longitudinal multilevel study. *Contemporary Educational Psychology*, 77, Artikkelin 102258. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2024.102258>
- Lintuvuori, M. (2019). *Perusopetuksen oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelmän kehitys tilastojen ja normien kuvaamana* [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]. Helda. <http://hdl.handle.net/10138/304072>
- Lintuvuori, M., Hautamäki, J., & Jahnukainen, M. (2017). Perusopetuksen tuen tarjonnan muutokset 1970–2016 – erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen. *Kasvatus & Aika*, 11(4), 4–21. <https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68762/30502>
- Lintuvuori, M., & Rämä, I. (2022). *Oppimisen ja koulunkäynnin tuki: Selvitys opetuksen järjestäjien näkemyksistä tuen järjestelyistä kunnissa* (Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2022:6). Opetus- ja kulttuuriministeriö. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-802-1>
- Marton, F. (1981). Phenomenography – Describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, 10(2), 177–200. <https://doi.org/10.1007/BF00132516>
- Marton, F. (1986). Phenomenography: A research approach to investigating different understandings of reality. *Journal of Thought*, 21(3), 28–49. <http://www.jstor.org/stable/42589189>
- Marton, F., & Booth, S. (1997). *Learning and awareness*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Myllykoski-Laine, S., Jokio, K., Kalalahti, M., & Kiilakoski, T. (2024). *Kouluun ja opintoihin kiinnittymisen tukeminen oppivelvollisuusikäisten koulutuksissa* (Julkaisut 10:2024). Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. <https://www.karvi.fi/fi/julkaisut/kouluun-ja-opintoihin-kiinnittymisen-tukeminen-oppivelvollisuusikäisten-koulutuksissa>

- Niemi, A.-M., & Mietola, R. (2017). Between hopes and possibilities: (Special) educational paths, agency and subjectivities. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), 218–229. <https://doi.org/10.1080/15017419.2016.1239588>
- Niikko, A. (2003). *Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa*. Joensuun yliopisto.
- Opetushallitus. (2011). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010* (Määräykset ja ohjeet 2011:20). Opetushallitus. <https://www.finlex.fi/api/media/authority-regulation/565953/mainPdf/main.pdf?timestamp=2010-10-28T21:00:00.000Z&typeDiscriminator=finnish-national-agency-for-education>
- Opetushallitus. (2014a). *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014* (Määräykset ja ohjeet 2014:96). Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Opetushallitus. (2014b). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014* (Määräykset ja ohjeet 2014:96). Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2014). *Oppimisen ja hyvinvoinnin tuki: Selvitys kolmiportaisen tuen toimeenpanosta* (Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2014:2). Opetus- ja kulttuuriministeriö. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-254-8>
- Opetusministeriö. (2007). *Erityisopetuksen strategia* (Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:47). Opetusministeriö. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-485-444-3>
- Paloniemi, A. (2025). Erityisopettajan työnkuvan jäsentäminen uudistuvan oppimisen tuen mukaisesti. *e-Erika – Erityispedagogista tutkimusta ja koulutuksen arviointia*, 1/2025, 5–10. <https://journals.helsinki.fi/e-erika/article/view/2900>

- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3. p.). Sage.
- Pérez-Salas, C. P., Parra, V., Sáez-Delgado, F., & Olivares, H. (2021). Influence of teacher–student relationships and special educational needs on student engagement and disengagement: A correlational study. *Frontiers in Psychology, 12*, Artikkele 708157. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.708157>
- Perusopetuslaki 628/1998. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Peters, S. (2010). *Literature review: Transition from early childhood education to school*. Ministry of Education New Zealand. The University of Waikato. <https://www.educationcounts.govt.nz/publications/ECE/literature-review-transition-from-ece-to-school>
- Pulkkinen, J. & Jahnukainen, M. (2015). Erityisopetuksen järjestäminen ja resurssit kunnissa lakimuutosten jälkeen. Teoksessa M. Jahnukainen, E. Kontu, H. Thuneberg & M.-P. Vainikainen (toim.), *Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen* (s. 79–105). (*Kasvatusalan tutkimuksia*, 67). Suomen kasvatustieteellinen seura. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/59618>
- Pulkkinen, J., Ahtiainen, R., & Jahnukainen, M. (2023). Kohti oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelmää. Teoksessa I. Palmu, O.-P. Malinen & E. Kontu (toim.), *Oppimisen tuen matkalla: Valtion erityiskouluista Oppimis- ja ohjauskeskus Valteriksi* (*Kasvatusalan tutkimuksia* 85). Suomen kasvatustieteellinen seura. <https://sites.tuni.fi/app/uploads/2025/01/84dadd84-pulkkinen-kohti-oppimisen.-1.pdf>
- Pulkkinen, J., Kirjavainen, T., & Jahnukainen, M. (2020a). Oppimisen ja koulunkäynnin tuki tilastojen valossa: Tuen tarjonta luokka-asteittain, ikäryhmittäin ja sukupuolen mukaan vuosina 2011–2018. *Yhteiskuntapolitiikka, 85*(3), 301–309. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2020061042656>
- Pulkkinen, J., Rääkkönen, E., Jahnukainen, M., & Pirttimaa, R. (2020b). How do educational reforms change the share of students in special education? Trends in special education

in Finland. *European Educational Research Journal*, 19(4), 364–384.

<https://doi.org/10.1177/1474904119892734>

Puusa, A., & Juuti, P. (toim.). (2020). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus.

Rantavuori, L. (2019). *Kohti relationaalista asiantuntijuutta joustavassa esi- ja alkuopetuksessa* [Väitöskirja, Tampereen yliopisto]. Trepo.

<https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-1170-4>

Rimm-Kaufman, S. E., & Pianta, R. C. (2000). An ecological perspective on the transition to kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21(5), 491–511. [https://doi.org/10.1016/S0193-3973\(00\)00051-4](https://doi.org/10.1016/S0193-3973(00)00051-4)

Salmi, S., & Kumpulainen, K. (2019). Children's experiencing of their transition from preschool to first grade: A visual narrative study. *Learning, Culture and Social Interaction*, 20, 58–67. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2017.10.007>

Schulting, A. B., Malone, P. S., & Dodge, K. A. (2005). The effect of school-based kindergarten transition policies and practices on child academic outcomes. *Developmental Psychology*, 41(6), 860–871. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.41.6.860>

Sirkko, R., Kotilainen, N., & Takala, M. (2023). Erityisopettajan työ osa-aikaisessa erityisopetuksessa. *Kasvatus & Aika*, 17(3), 4-25. <https://doi.org/10.33350/ka.128889>

Skinner, E. A., Furrer, C. J., Marchand, G., & Kindermann, T. A. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 765–781. <https://doi.org/10.1037/a0012840>

Skinner, E. A., Kindermann, T. A., & Furrer, C. J. (2009). A motivational perspective on engagement and disaffection: Conceptualization and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom.

Educational and Psychological Measurement, 69(3), 493–525.

<https://doi.org/10.1177/0013164408323233>

Štremfel, U., Šterman Ivančič, K., & Peras, I. (2024). Addressing the sense of school belonging among all students? A systematic literature review. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 14(11), 2901–2917.

<https://doi.org/10.3390/ejihpe14110190>

Sundqvist, C., Björk-Åman, C., & Ström, K. (2019). The three-tiered support system and the special education teachers' role in Swedish-speaking schools in Finland. *European Journal of Special Needs Education*, 34(5), 601–616.

<https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1572094>

Thuneberg, H., Hautamäki, J., Ahtiainen, R., Lintuvuori, M., Vainikainen, M.-P., & Hiltunen, T. (2014). Conceptual change in adopting the nationwide special education strategy in Finland. *Journal of Educational Change*, 15(1), 37–56.

<https://doi.org/10.1007/s10833-013-9213-x>

Tuomi, J., & Sarajarvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (uud. laitos). Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2023). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa: Tutkimuseettisen neuvottelukunnan HTK-ohje* (Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisu 2/2023). Tutkimuseettinen neuvottelukunta. https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje_2023.pdf

Ulmanen, S. (2017). *Miten kiinnittyä kouluun? Oppilaiden näkökulma koulutyöhön kiinnittymisen haasteisiin* [Väitöskirja, Tampereen yliopisto]. Trepo.

<https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-0465-2>

Upadaya, K., & Salmela-Aro, K. (2013). Development of school engagement in association with academic success and well-being in varying social contexts: A review of empirical research. *European Psychologist*, 18(2), 136-

147. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000143>

- Virtanen, T. (2017). Näkökulmia oppilaan kouluun kiinnittymiseen. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti: NMI-bulletin*, 27(2), 4–13.
<http://bulletin.nmi.fi/article/vaitoskirja-student-engagement-in-finnish-lower-secondary-school-2/>
- Virtanen, T., & Kuorelahti, M. (2014). Koulupinnaaminen – kouluun kiinnittymisen keskeinen ongelma. Teoksessa S. Määttä, L. Kiiveri & L. Kairaluoma (toim.), *Otetta opintoihin* (s. 104–110). Niilo Mäki Instituutti.
- Wang, M.-T., & Degol, J. L. (2016). School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. *Educational Psychology Review*, 28(2), 315–352.
<https://doi.org/10.1007/s10648-015-9319-1>
- Wang, M.-T., & Eccles, J. S. (2012). Social support matters: Longitudinal effects of social support on three dimensions of school engagement from middle to high school. *Child Development*, 83(3), 877–895. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01745.x>
- Wang, M.-T., & Eccles, J. S. (2013). School context, achievement motivation, and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective. *Learning and Instruction*, 28, 12–23.
<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.04.002>
- Åkerlind, G. S. (2005). Variation and commonality in phenomenographic research methods. *Higher Education Research & Development*, 24(4), 321–334.
<https://doi.org/10.1080/07294360500284672>

Liitteet

Liite 1. Haastattelurunko

1. Taustat

- Mikä on koulutuksesi ja nykyinen työtehtäväsi?
- Mikä on työkokemuksesi vuosina?
- Millaisessa koulussa työskentelet (yleisellä tasolla)?

2. Tukeminen koulupolun alussa

- Kun ajattelet oppimisen ja koulunkäynnin tukemista koulupolun alussa, mitä se sinulle tarkoittaa?
- Miten oppimisen tuki ja koulunkäynnin tuki mielestäsi eroavat toisistaan?
- Kun tässä haastattelussa puhun oppimisen ja koulunkäynnin tuesta, tarkoitan kaikkea sitä tukea, jota oppilas saa oppimiseensa, opetukseen osallistumiseen ja koulun arjessa pärjäämiseen. Tuki voi liittyä mm. oppiainesisältöihin, käyttäytymiseen, keskittymiseen, toiminnanohjaukseen ja sosiaalisiin tilanteisiin.
- Millaisiin asioihin tukeminen tulisi mielestäsi ennen kaikkea kohdentaa koulupolun alussa?
- Millaisten asioiden ympärillä koulupolun alussa olevilla oppilaille on haasteita?
- Millaisia taitoja koulupolun alussa olevan oppilaan mielestäsi tulisi osata, tai jos hän ei vielä niitä hallitse, mitä lähdetään ensimmäisenä harjoittelemaan?

3. Tuki käytännössä

a. Koulun taso

- Millaisia yhteisiä tukikäytäntöjä tai tuen muotoja koulussasi on tällä hetkellä käytössä?
- (Voitko mainita muutaman esimerkin?)
- Mitä mieltä olet tuen riittävydestä koulussasi?

b. Oma työ

- Millä tavoin tuet oppilaita omassa luokassasi ja/tai opetuksessasi?
- (Voitko kertoa jonkin konkreettisen esimerkin tilanteesta, jossa olet tukenut oppilasta?)
- Millaisia käytännön tukikeinoja pidät perustelluimpina ja tärkeimpinä koulupolun alussa olevan oppilaan kohdalla?
- Anna esimerkki jostakin käytännön keinoista, joita käytät luokassasi/opetuksessasi.
- Ovatko nämä koulun yhteisiä tapoja vai enemmän omia ratkaisuja?

4. Tuki ja oppilaan mukaan pääseminen kouluarkeen

- Millainen merkitys oppimisen ja koulunkäynnin tukemisella on mielestäsi sille, miten oppilas pääsee mukaan koulun arkeen koulupolun alussa?
- Miten tuet 1.–2.-luokkalaista oppilasta erilaisissa tilanteissa? (Esim. tunnit, välitunnit, siirtymät, ryhmätilanteet)
- Miten antamasi tuki poikkeaa eri tilanteissa?

5. Tuen uudistus arjessa

- Elokuussa 2025 käyttöön tullut tuen uudistus on muuttanut tuen järjestämistä. Miten kuvailisit, että tuki toimii koulussasi nyt verrattuna aiempaan?
- Millaisia muutoksia olet havainnut uudistuksen myötä?
- (Miten muutos on vaikuttanut omaan työhösi?)
- Millaista perehdytystä olet saanut uuteen malliin?
- Millaisena koet uuden tuen mallin oman työsi näkökulmasta, mikä siinä on mielestäsi hyvää ja mikä huonoa?

6. Lopetus

- Mitä asioita oppilaiden tukemisessa koulupolun alussa, josta haluaisit vielä kertoa?