

Kalle Kaunisto & Karoliina Vainio

"MÄ OLIN INNOISSANI, JÄNNITTI JA OLI KIVAA SAMANAIKASESTI"

Peruskoulun seitsemäsluokkalaisten kokemuksia
ala- ja yläkoulun nivelvaiheesta

TIIVISTELMÄ

Kalle Kaunisto & Karoliina Vainio: "Mä olin innoissani, jännitti ja oli kivaa samanaikaisesti" – Peruskoulun seitsemäsluokkalaisten kokemuksia ala- ja yläkoulun nivelvaiheesta
Pro gradu -tutkielma, 77 sivua, joista 4 liitesivua
Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Luokanopettajan tutkinto-ohjelma
Huhtikuu 2022

Tutkimuksen tarkoituksena oli tarkastella ala- ja yläkoulun nivelvaihetta oppilaiden kokemana sekä selvittää, millaisia odotuksia seitsemännelle luokalle siirtyvällä nuorella on. Lisäksi tutkimuksessa pyrittiin kartoittamaan oppilaiden kokemia eroja ala- ja yläkoulun välillä sekä tutkimaan oppilaiden nivelvaiheesta saamaa tukea ja sen riittävyttä. Tutkimuksen teoreettisena viitekehystenä avattiin elämän nivelvaiheita keskittyen erityisesti koulutuksellisiin nivelvaiheisiin sekä siirtymistä alakoulusta yläkouluun. Teoriassa esiteltiin yläkouluun siirtyvän lapsen kehitysvaihetta, itsetuntoa ja minäpystyvyyttä sekä ala- ja yläkoulun eroja. Tutkimuksen taustalla oli myös aiheesta aiempaa tutkimusta, joita peilattiin tutkimuksen lopuksi tutkimustuloksiin pohdintaosiossa.

Tavoitteena oli saada selville, millaisia odotuksia oppilaalla on yläkouluun aloituksesta, miten oppilaita valmennetaan yläkouluun siirtymiseen, mitä tuntemuksia oppilas kokee seitsemännen vuosiluokan alussa sekä millaisia eroja oppilas löytää ala- ja yläkoulun välillä. Aineisto muodostui niin ryhmähaastatteluilta kuin kirjallisista kyselylomakkeistakin, jotta tutkimuksen tulokset olisivat monipuoliset ja vastaisivat tarkoitustaan.

Nivelvaihe aiheena on ajankohtainen, ja esimerkiksi peruskoulun ja toisen asteen välistä siirtymää käsitellään oppivelvollisuuden laajentamisen vuoksi tällä hetkellä paljon. Tässä tutkimuksessa oppilaiden kokemuksia siirtymästä alakoulusta yläkouluun käsiteltiin yhdistäen laadullista ja määrällistä tutkimusmenetelmää ja sitä analysoitiin sekä fenomenologista tutkimusotetta käyttäen että määrällisesti muun muassa prosentiosuuksia hyödyntäen. Tutkimusaineisto koostui ryhmähaastatteluilta tehdyistä litteroinneista sekä kyselylomakkeen Likert-asteikollisista monivalintavastauksista ja muutamien avokysymysten vastauksista.

Tulokset muotoutuivat kronologiseen järjestykseen alkaen kuudennen luokan lopusta ja päättyen seitsemännen luokan syyslukukauden loppuun. Kokemukset yläkoulun aloituksesta olivat tutkimuksessa pitkästi myönteisiä ja toiveikkaita, mikä osittain poikkesi aiempien tutkimusten tuloksista. Oppilaat pitivät muun muassa useampaa aineenopettajaa yhden luokanopettajan sijaan parempana toimintamallina: opetus koettiin laadukkaammaksi ja koulupäivät kuluivat rattaissammin. Yläkoulun aloitukseen liittyvä opastus koettiin opettajilta saadun tiedon osalta riittämättömäksi, mutta vertaisten tuella ja yhteistyöllä yläkoulun aloituksesta selvittiin. Vanhemmilta saadun tuen määrä oli opettajilta saatua tukea suurempi. Tutkimuksemme osoitti täten, että vaikka tukea on saatavilla, sitä tarvitaan paitsi systemaattisemmin myös enemmän.

Avainsanat: nivelvaihe, ala- ja yläkoulun siirtymä, ala- ja yläkoulun erot, yläkouluodotukset

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	4
2	TEOREETTINEN VIITEKEHYS	6
2.1	Elämän nivelvaiheet	6
2.2	Siirtyminen alakoulusta yläkouluun	10
2.2.1	<i>Yläkouluun siirtyvän lapsen kehitysvaihe</i>	13
2.2.2	<i>Yläkoulun aloittavan lapsen itsetunto ja minäpystyvyys</i>	14
2.2.3	<i>Ala- ja yläkoulun erot</i>	16
3	KOULUSIIRTYMÄ TUTKIMUSTEN VALOSSA	18
3.1	Oppilaiden kokemuksia ala- ja yläkoulun nivelvaiheesta	18
3.2	Ratkaisuehdotuksia koulusiirtymän helpottamiseksi	20
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	25
4.1	Tutkimuksen tausta, tarkoitus ja tavoitteet	25
4.2	Tutkimusongelma ja tutkimuskysymykset	25
4.3	Tutkimusmenetelmä	26
4.4	Ryhmähaastattelu aineistonkeruumenetelmänä	31
4.5	Aineistonkeruu	33
4.6	Aineiston analyysi	35
4.6.1	<i>Aineiston teemoittelu</i>	36
4.6.2	<i>Aineiston määrällinen analyysi</i>	37
5	TULOKSET	38
5.1	Valmistautuminen yläkouluun	40
5.2	Sopeutuminen yläkouluun	42
5.3	Tuntemukset seitsemännän vuosiluokan syyslukukaudesta	46
5.4	Oppilaiden näkemyksiä ala- ja yläkoulun eroista	49
6	POHDINTA	55
6.1	Tulosten tarkastelua	55
6.2	Johtopäätökset	60
6.3	Tutkimuksen eettisyys	62
6.4	Tutkimuksen luotettavuus	64
6.5	Jatkotutkimusehdotukset	66
	LÄHTEET	68
	LIITTEET	74
	Liite 1: Suostumus tutkimukseen osallistumisesta	74
	Liite 2: Kirjallinen kyselylomake	75
	Liite 3: Ryhmähaastattelun haastattelurunko	77

1 JOHDANTO

Monet asiat muuttuvat siirryttäessä alakoulusta yläkouluun. Opiskeluympäristön muutokset väistämättömässä nivelvaiheessa jännittävät oppilaita. Luokanopettajan johtamasta omasta kotiluokasta siirrytään aineopettajakeskeiseen opiskelukulttuuriin, jossa luokkatilat muuttuvat oppiainekohtaisesti. Oppilaan on siis sopeuduttava jatkuvasti vaihtuviin oppimisympäristöihin sekä opettajiin. Aineopettajakeskeisyys nostaa oppiaineiden sisällöt uudelle tasolle, mikä puolestaan ilmenee vaatimustason nousuna ja arvioinnin jatkuvana tiukentumisena läpi yläkoulun, toisen asteen kouluihin tähdätessä. Opiskelun ja oppiaineisiin liittyvän kuormituksen lisääntyminen ei ole ainoa suuri muutos ala- ja yläkoulun nivelvaiheessa. Myös lapsen sosiaalisen elämän rakenteet muuttuvat uudenlaisen koulunkäytikaavan, uusien luokkatoverien sekä tavallisesti yläkouluiässä puhkeavan murrosiän myötä (Spernes 2020).

Kuudennen luokan päättäessään lapsi luopuu tutuista luokkatovereistaan ja joutuu seitsemännen luokan alkaessa tutustumaan moniin uusiin ja vieraisiin kanssaopiskelijoihin. Yläkoulu-aika on lapsen ja nuoren elämässä jakso, jolloin hän tekee suuria päätöksiä, luo uusia ihmissuhteita, tutustuu itsenäisesti elämään ja luo omaa maailmankuvaansa omien havaintojensa kautta. Se on myös yksi merkittävä ja loppuelämään vaikuttava aika, jota muistellaan vielä aikuisenakin.

Aiheena siirtymä alakoulusta yläkouluun on viime aikoina noussut myös lehtien otsikoihin, kun koronapandemia on tuonut siirtymiin omat vaikeutensa. Ylen uutisissa esiteltiin kuudesluokkalaisen oppilaan siirtymää yläkouluun poikkeusaikana (Matintupa 2020). Erikoismenettelyt tekivät nivelvaiheesta poikkeuksellisen: oppilas ei päässyt konkreettisesti tutustumaan tulevaan kouluunsa, vaan tutustuminen hoidettiin videoyhteyksin. Rehtori kuvaili uutisessa nivelvaiheen olevan entistä haastavampi, kun nivelvaiheen yhteistyötä eri

kouluasteiden välillä ei ole pystytty hoitamaan aiempaan tapaan. (Matintupa 2020.) Tässä tutkimuksessa emme ota varsinaisesti huomioon koronapandemian aiheuttamia vaikutuksia, vaan tutkimme oppilaiden kokemuksia sellaisina, kuin he itse ne puheissaan ja muissa vastauksissaan esiin tuovat.

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014, 150) korostetaan huomion kiinnittämistä koulutuksellisiin nivelvaiheisiin. Opintojen sujuvuutta nivelvaiheissa on tärkeää edistää niin perusopetuksen aikana kuin jatko-opintoihin siirryttäessä. Tämä onnistuu opettajien sekä opettajien ja opinto-ohjaajien välisellä yhteistyöllä sekä moniammatillisella yhteistyöllä. (Opetushallitus 2014, 150.) Suomen Vanhempainliitto (2018) pyrkii omalta osaltaan edistämään oppilaiden sopeutumista yläkouluun, ja liitto on julkaissut oppaan seitsemännelle luokalle siirtyvien oppilaiden vanhemmille. Vaikka ala- ja yläkoulun välistä nivelvaihetta on tutkittu ja tehty erinäisiä kyselyjä yläkouluun kohdistuneista odotuksista, jälkikäteistä tutkimusta yläkouluodotusten täyttymisestä on tehty melko vähän.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella ala- ja yläkoulun nivelvaihetta oppilaiden kokemana sekä selvittää, millaisia odotuksia seitsemännelle luokalle siirtyvällä nuorella on. Lisäksi tutkimuksessa pyritään kartoittamaan oppilaiden kokemia eroja ala- ja yläkoulun välillä sekä tutkimaan oppilaiden nivelvaiheessa saamaa tukea ja sen riittävyyttä. Tutkimusongelmaan vastataksemme keräsimme tutkimusaineistoa oppilaiden kokemuksista ala- ja yläkoulun nivelvaiheesta ryhmähaastatteluilla ja kyselylomakkeella. Tutkimuksessa haluttiin antaa oppilaiden tulla kuulluksi, mutta myös tarjota mahdollisuus anonymimpään mahdollisuuteen vastata ja saada näin ollen myös määrällistä aineistoa tutkimuksemme lisätueksi.

Tutkimusaineisto kerättiin muutamien päivien aikana erään muutaman tuhannen asukkaan, kantahämäläisen kunnan yhtenäiskoulussa. Tutkimus toteutettiin yhdistäen laadullista ja määrällistä tutkimusmenetelmää. Aineiston analyysissä hyödynnettiin fenomenologista tutkimusstrategiaa ja analyysi toteutettiin teemoittelemalla esiin nousseet kokonaisuudet. Osasy tutkimuksen toteutukseen tällaisenaan oli oma kiinnostuksemme auttaa tulevaisuudessa oppilaita selviämään tämän väistämättömän nivelvaiheen läpi.

2 TEOREETTINEN VIITEKEHYS

Kun lähdetään tutkimaan seitsemäsluokkalaisten kokemuksia alakoulusta yläkouluun siirtymisessä, tulee tarkastella myös yleisesti nivelvaiheita ja pohtia, mitä näillä elämässä tarkoitetaan. Tässä kappaleessa esitellään ihmisen elämässä tapahtuvia nivelvaiheita mukaan lukien koulutukselliset nivelvaiheet. Lisäksi kartoitetaan yläkouluun siirtyvän lapsen kehitysvaiheita ylipäätään sekä pohditaan hänen itsetuntoaan ja minäpystyvyyttään. Lopuksi tarkastellaan yläkoulun asettamia vaatimuksia sekä ala- ja yläkoulun eroja.

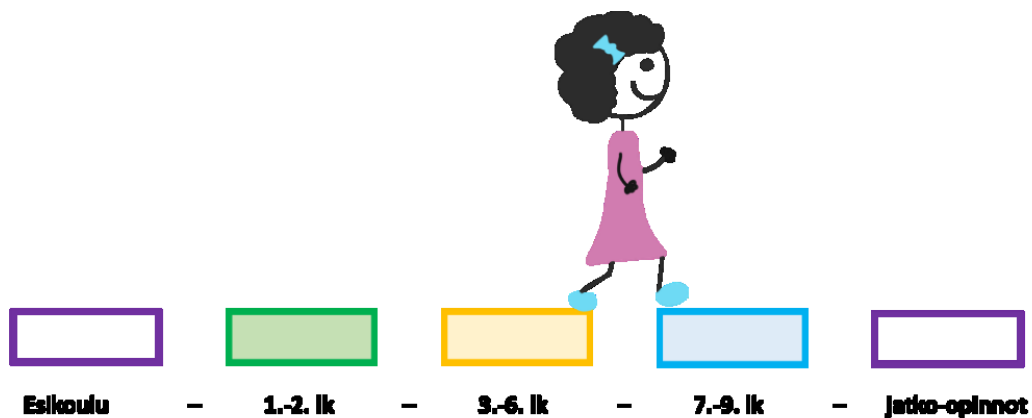
2.1 Elämän nivelvaiheet

Nivelvaiheella viitataan tavallisesti koulutuksellisiin siirtymiin. Nämä ovat lapsen ja nuoren elämässä olevia herkkiä, merkityksellisiä ja haastaviakin hetkiä, joiden onnistumiseen liittyy monia eri asioita. (Harjunpää ym. 2017, 71.) Holopainen kumppaneineen (2005, 5) listaa lapsen kehitykseen ja oppimiseen liittyvän lukuisia siirtymiä, jotka ovat keskenään erilaisia. Näitä siirtymiä ovat siirtymä varhaiskasvatuksesta esiopetukseen, esiopetuksesta ensimmäiselle vuosiluokalle, vuosiluokalta seuraavalle, alakoulusta yläkouluun, perusasteelta toiselle asteelle, kunnan sisällä tapahtuvat mahdolliset koulunvaihdot sekä mahdolliset siirtymät toisen kunnan kouluun esimerkiksi muuton yhteydessä. Kun koulutukseen liittyvät nivelvaiheet onnistutaan hoitamaan laadukkaasti, voidaan tukea lapsen ja nuoren koulunkäynnin sujuvuutta sekä edistää yksilöllisten tavoitteiden saavuttamista (Holopainen ym. 2005, 5).

Bernelius ja Huilla (2021, 59) muistuttavat lasten kasvuun ja oppimiseen liittyvän tuen olevan tällä hetkellä keskittynyt erityisesti päiväkodin ja koulun nivelvaiheeseen. Tähän ajanjaksoon ajoittuu esikoulu. Tämänhetkinen uudistus esiopetuksen muuttumisesta kaksivuotiseksi koetaan olevan mahdollinen helpottava tekijä nivelvaiheessa. Muutoksella saattaisi olla positiivista vaikutusta tähän koulutukselliseen nivelvaiheeseen, sillä se vähentää lasten kokemaa

siirtymäpainetta. (Bernelius & Huilla 2021, 59.) Holopainen kumppaneineen (2005, 5) huomauttaakin, että koulutuksellisista siirtymistä puhuttaessa on usein totuttu korostamaan juuri siirtymää esiopetuksen ja perusopetuksen välillä, mutta myös perusopetuksen ja toisen asteen koulutuksen välillä. Koulutuksellisia siirtymiä pohdittaessa pitää muistaa, että oppilailla meneillään olevat oppimisprosessit ja erilaiset kasvun ja kehityksen vaiheet eivät rajoitu vain näihin edellä mainittuihin nivelvaiheisiin (Holopainen ym. 2005, 5).

Vänskä (2018) muistuttaa jo perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) luettelevan peruskoulun nivelvaiheet (Kuvio 1). On huomioitava, että pedagogisesti ja opetussuunnitelmallisesti yhtenäinen peruskoulu sisältää myös koulupolun alku- ja loppupään nivelvaiheet (Vänskä 2018). Nivelvaiheet jatkuvat alakoulusta yläkouluun siirtymisen jälkeen myös perusopetuksesta toiselle asteelle siirryttäessä ja edelleen myöhemmin jopa työelämään tartuttaessa. Holopainen kumppaneineen (2005, 5) korostaa nivelvaiheiden ja niiden välissä tapahtuvien oppilaiden kasvu- ja oppimisprosessien vaikuttavan toisiinsa, eikä koulutuksellisia nivelvaiheita tulisi kehittää yksittäisinä vaiheina irrallaan muusta koulunkäynnistä.



KUVIO 1. Peruskoulun nivelvaiheet (Vänskä 2018).

OAJ (2020) linjaa nivelvaiheen terminä kohdistuvan pääosin siihen aikaan, jolloin peruskoulun päättävä nuori siirtyy kohti toisen asteen opintoja. Nivelvaihe ei kuitenkaan pelkästään tarkoita tätä siirtymää, vaikka peruskoulun ja toisen asteen välinen nivelvaihe lieneekin nuoren elämässä tärkein siirtymä. Tällöin nuori pohtii mitä haluaa tulevaisuudessa opiskella, mitä isona haluaa tehdä

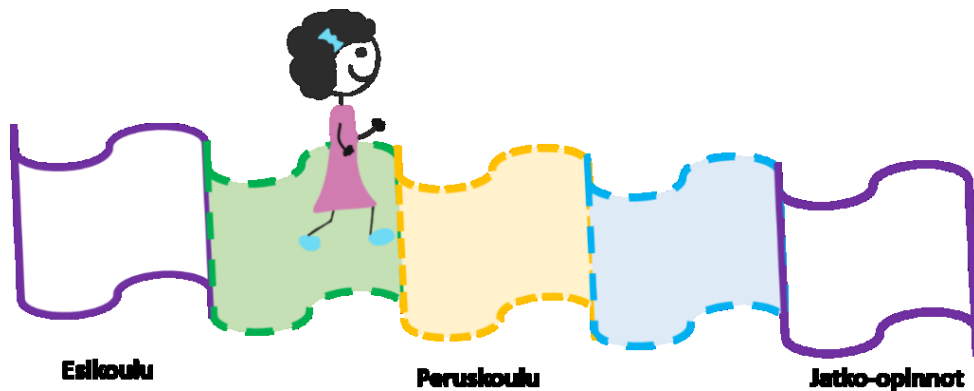
työkseen ja haasteina näiden lisäksi voivat olla oppimisvaikeudet, opiskelumotivaation puute sekä opiskelupaikan saannin haastavuus siirryttäessä toiselle asteelle (OAJ 2020).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014, 280) linjataan joustavan siirtymän olevan tärkeässä asemassa siirryttäessä kouluasteelta toiselle. Siirtymät edellyttävät aina koulun tai koulujen välistä henkilöstön suunnitelmallista yhteistyötä, opetuksen kannalta tarpeellisen tiedon siirtämistä sekä toimintatapojen, oppimisympäristöjen ja ohjaavien asiakirjojen tuntemista. (Opetushallitus 2014, 280.) Myös huoltajalla on ala- ja yläkoulun siirtymässä merkittävä rooli. Opetushallitus (2014, 36) muistuttaaakin koulun ja kodin välisen yhteistyön merkityksestä juuri koulupolun nivelvaiheessa.

Ala- ja yläkoulun nivelvaiheessa korostuu arvioinnin merkitys. Tällöin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 52–53) mainittu opettajan, oppilaan ja huoltajan välinen vuorovaikutus korostuu. Lisäksi opetussuunnitelman perusteissa mainitaan toiminnan ja yhteistyön järjestämisen nivelvaiheissa jäävän koulukohtaisesti, paikallisesti päätettäväksi asiaksi (Opetushallitus 2014, 75).

Nivelvaiheiden määrittely ja analysointi on tärkeää, jotta lapsen ja nuoren siirtymiä voidaan hallita ja niissä voidaan antaa tukea. On kuitenkin myös aihetta kysyä, tulisiko nivelvaiheiden sijaan ajatella oppilaan elämässä vaikuttavien muutosten siirtymäprosessia (Kuvio 2), jolloin nivelvaiheen sijaan nähtäisiinkin olemassa oleva laajempi kokonaisuus. Tällöin nivelvaihe ei olisi niin kiveen hakattu tietyn ajankohdan siirtymä ja se palvelisi paremmin lapsen ainutlaatuista elämäntilannetta. (Vänskä 2018.) Myös Bernelius & Huilla (2021, 71) näkevät koulutuksellisissa nivelvaiheissa muutostarpeita. Muun muassa maahanmuuttajataustaisten lasten ja nuorten kohdalla erilaisten koulutuksen nivelvaiheiden ohjauskäytäntöjä tulisi kehittää oppilaita paremmin palveleviksi (Bernelius & Huilla 2021, 71). On huomattava, että myös esimerkiksi erityisen tuen tarpeessa olevat nuoret ja sosioekonomisesti heikommassa asemassa olevat nuoret jäävät helposti nivelvaiheessa huomioimatta: tällaiset nuoret tarvitsisivat todennäköisesti nivelvaiheessa enemmän tukea, mutta juuri heihin kohdistuu ohjaustyön näkökulmasta enemmän nivelvaiheen kitkaa (Bernelius & Huilla 2021, 89).

Koska opiskelijoiden koulutuspolku saattaa tulevien uudistusten ja koulutuksen moninaistumisen myötä sisältää yhä enemmän nivelvaiheita, tulee aiheeseen kiinnittää myös enemmän huomiota. Erilaisia nivelvaiheita ovat siis laajemmin ajateltuna esimerkiksi siirtymät eri koulutusasteilta toisille, koulutuksen järjestämismuodosta toiseen tai jopa alan vaihto kokonaan uuteen. Nivelvaiheena pidetään myös siirtymää koulutusasteelta lopulta työelämään. (Harjunpää ym. 2017, 8.) Nivelvaiheilla on suuri merkitys myös nuorten syrjäytymisen näkökulmasta. Koska nivelvaihe voidaan nähdä hitaana siirtymänä vanhasta, totutusta mallista täysin uuteen ja ihmeelliseen, tulisikin tätä pitää nimenomaan prosessina ja tukea siksi myös pitkällä aikavälillä. (Harjunpää ym. 2017, 71).



KUVIO 2. Nivelvaihe kuvattuna muutosten aiheuttama siirtymäprosessina (Vänskä 2018).

Koulutuksellisten nivelvaiheiden lisäksi ihmisen elämässä on muitakin nivelvaiheita. Näitä siirtymiä ei aina mielletä nivelvaiheiksi, vaikka ne muuttavat ihmisen elämää ja ovat yhtä lailla huomionarvoisia hetkiä. Muita elämän nivelvaiheita ovat esimerkiksi siirtyminen työstä perhevapaalle tai kuntoutukseen, siirtyminen takaisin töihin, töistä työttömyyteen tai eläkkeelle, siirtyminen avioliiton satamaan ja niin edelleen. Siirtymiä on lukuisia. Vanhalakka-Ruoho (2014) kuvailee siirtymien olevan ihmisen elämässä välitiloja, eräänlaisia keskeytyksiä tai katkoksia, joissa aiemmin totut rutiinit muovaantuvat uudellaisiksi.

2.2 Siirtyminen alakoulusta yläkouluun

Siirtyminen kuudennelta seitsemännelle luokalle edellyttää koulun tai koulujen henkilöstön suunnitelmallista yhteistyötä, opetuksen kannalta tarpeellisen tiedon siirtämistä sekä oppimisympäristöjen, toimintatapojen ja ohjaavien asiakirjojen tuntemista. Kodin ja koulun välisen vuorovaikutuksen merkitys korostuu siirtymävaiheessa. Siirtyminen tarkoittaa oppilaille usein uuteen ryhmään sopeutumista, uusiin opettajiin ja ympäristöön tutustumista. Koulun tehtävä on huolehtia, että myös näillä vuosiluokilla työskentelytavat ja arviointikäytännöt ovat oppilaiden ikäkauteen ja edellytyksiin soveltuvia. Tärkeää on, että kotona ja koulussa huolehditaan myös oppilaiden mahdollisuudesta tuntea olonsa turvalliseksi samalla kun heitä rohkaistaan uusien asioiden kohtaamiseen. Monet tulevaisuuteen vaikuttavat valinnat tulevat ajankohtaisiksi. Oppilaiden kuunteleminen ja arvostaminen sekä heidän osallisuutensa omista asioista ja valinnoista päättämiseen on tärkeää. (Opetushallitus 2014, 280.)

Yläkouluun siirtyvä lapsi käy mielessään läpi monenlaisia tuntemuksia ja joutuu sopeutumaan uudenlaisiin olosuhteisiin. Ei ole yllättävää, että siirtyminen alakoulusta yläkouluun aiheuttaa niin toiveita kuin huoliakin. Suurimmat huolenaiheet keskittyvät informaaleihin asioihin formaaleihin kouluun liittyvien asioiden sijaan. (Eskelä-Haapanen ym. 2020, 1.) Waddell (2005, 30) kuvailee, että lapset odottavat yläkouluun siirtymistä usein innolla, sillä he ovat jo kyllästyneet vanhaan kouluunsa. Tutkimukset osoittavat myös, että siirtyminen yläkouluun on tärkeä ja haastava hetki lapsen elämässä. Tämä ei johdu vain siitä, että yläkoulu asettaa uusia vaatimuksia vaan myös siitä, että siirtyminen sattuu ajallisesti nuoren varhaiseen murrosikään - aikaan, jossa fyysisiä, intellektuaalisia, emotionaalisia ja sosiaalisia muutoksia tapahtuu paljon. (Spernes 2020.)

Yläkouluun siirtyminen aiheuttaa usein suuria muutoksia myös lapsen oppimisympäristöön. Vuosikurssit ja luokat ovat tavallisesti isompia, ja yläkoulussa on yleisesti paljon enemmän oppilaita kuin alakoulussa. Oppilaat kohtaavat useita rakenteellisia muutoksia. Itse koulurakennus saattaa olla suurempi, koulun ympäristö laajempi ja koulun rakennuksissa kulkeminen monimutkaisempaa. Opettajat vaihtuvat opiskeltavan aineen mukaan ja opiskelu on haastavampaa. Oppilaisiin ja heidän osaamiseensa kohdistuu yläkoulussa myös enemmän odotuksia ja paineita kuin alakoulussa. (Rajakaltio 2011, 168; Symonds 2015, 27.) Waddell (2005, 30) summaa, että osalle lapsista siirtyminen suureen kouluun ja tämän mukanaan tuoma elämänmuutos ovatkin melkoinen järkytys ja siihen totuttelu kestää kauan, usein jopa koko ensimmäisen

yläkouluvuoden ajan. Toisaalta joissain tutkimuksissa (esim. Graham & Hill 2003) on huomattu, että seitsemäsluokkalaisen ahdistus yläkoulun aloituksesta vähenee ajan kuluessa ja huolestuneisuus on loppunut lähes saman tien.

Muutos on usein sitä suurempi, mitä pienemmässä alakoulussa oppilas on ollut. Symondsin (2015) mukaan tutkimuksissa on selvinnyt, että koulusiirtymä aiheuttaa sitä enemmän ahdistuneisuutta lapsissa, mitä suurempi ero alakoulun ja yläkoulun oppimisympäristöjen välillä on. Eskelä-Haapanen kumppaneineen (2020, 2) muistuttaa, että myös vertaisten välisissä suhteissa tapahtuu muutoksia siirryttäessä alakoulusta yläkouluun. Kun tähän yhdistetään tilanne, jossa yhtäkkiä alakoulussa vanhimpina ja kehittyneimpinä oppilaina olleet kuudesluokkalaiset vaihtuvat yläkoulun nuorimmiksi (Eskelä-Haapanen ym. 2020, 2), voi muutos olla lapselle entistä suurempi. Pienistä alakouluista yläkouluun siirtyneet lapset ovat ahdistuneempia kuin suunnilleen samankokoisesta koulusta toiseen siirtyneet lapset (Symonds 2014, 42). Waddell (2005, 30) luonnehtii, että on pelottavaa ja uhkaavaa kuulua pienimpien joukkoon isossa koulussa.

Jindal-Snape ja Foggie (2008) taas muistuttavat isossa koulussa olevan paljon enemmän luokkahuoneita, joiden välillä tulee kulkea. Toisinaan näiden välissä voi olla myös pidempi etäisyys. Lisäksi joidenkin oppilaiden on vaikea sopeutua siihen, että joka aineessa on eri opettaja ja välitunnilla täytyy siirtyä luokasta toiseen. Oppilaan on myös huolehdittava, että kaikki tavarat kulkevat oppilaan mukana toisin kuin alakoulussa, jossa tavarat odottavat oppilasta pulpetissa, eikä kotiin asti tarvitse kantaa kuin ne kirjat, joista on tullut läksyä. (Jindal-Snape & Foggie 2008.) Mielenkiintoista on, että myös kouluruokailu irtautuu yläkoulussa kasvatuksellisista pyrkimyksistä. Oppilaat käyttävät tilanteen hyödykseen: kun ruokaa ei ole pakko syödä ruokalassa, oppilaat saattavat syödä muualla. Erityisesti yläkoulun aloittaneet seitsemäsluokkalaiset kokevat tarvetta hakea omaa paikkaansa kouluyhteisössä. He saattavat käyttää koulupäivän aikana ostettuja herkkuja välineenä muodostaa uusia ryhmiä ja yhteenkuuluvuuksia. (Pekkarinen & Vehkalahti 2012, 17.)

Murrosiän alkuvaiheeseen ajoittuvien koulusiirtymien on tutkimuksissa huomattu vaikuttavan negatiivisesti nuoren koulumenestykseen, -viihtyvyyteen ja itsetuntoon (esim. Eccles ym. 1993, 91). Tutkimuksissa on verrattu koko peruskoulun samassa koulussa suorittavia oppilaita nuoriin, jotka siirtyvät uuteen

kouluun kuudennen ja seitsemännen luokan välissä. Tuloksissa on havaittu selvästi enemmän negatiivisia muutoksia koulusiirtymän kokeneiden nuorten kohdalla, etenkin murrosikäisten tyttöjen joukossa. (Eccles ym. 1993, 91.) Vaikuttaisikin siltä, että tytöt olisivat poikia alttiimpia itsetunnon heikkenemiselle koulusiirtymien aikana. Rajakaltion (2011, 168) väitöskirjassa todetaan, että seitsemännelle vuosiluokalle siirtyneen oppilaan käytöshäiriöiden takana saattoi olla oppimisvaikeuksia, jotka tulevat ilmi, kun oman luokanopettajan kuuden vuoden ajan kestänyt lähiseuranta katkesi.

Symonds (2015) toteaa murrosikää lähestyvien lasten kokevan enemmän stressiä verrattuna heitä nuorempiin lapsiin. Tässä iässä myös lasten stressireaktioiden kontrollointikyky on heikompaa. Tyttöillä on murrosiässä poikiin verrattuna myös verrattain suurempi taipumus masennukseen, mikä saattaa lisätä koulujen nivelvaiheessa koettua stressiä. Osasta lapsia myös "isoksi" kasvaminen voi tuntua huolestuttavalta, etenkin jos lapsi saa koulun puolelta voimakasta painostusta vauhdilla tapahtuvaan kasvamiseen ja kypsymiseen. (Symonds 2015.)

Eccles ja kumppanit (1993) toteavat, että tutkimusten valossa yläkoulun tarjoama oppimisympäristö on usein puutteellinen eikä se vastaa murrosikäisten tarpeita. Yksilö ei menesty hyvin sosiaalisessa ympäristössä, joka ei vastaa hänen psykologisia tarpeitaan. Jos siis yläkoulun sosiaalinen ympäristö ei kohtaa oppilaan tarpeita, hänen motivaationsa, mielenkiintonsa, käyttäytymisensä sekä suoriutumisensa saattavat heiketä yläkoulusiirtymän myötä. Saatujen tutkimustulosten valossa nuoret kokevat seitsemännellä luokalla vähemmän vaikuttamismahdollisuuksia ja autonomiaa, opettajien kurinpito on tiukempaa ja opettajien ja oppilaiden väliset suhteet ovat negatiivisempia verrattaen kuudenteen luokkaan. Yläkoulun opettajat käyttävät myös vähemmän aikaa yksilölliseen ohjaamiseen sekä tuntevat itsensä vähemmän tehokkaiksi kuin alakoulun opettajat. (Eccles ym. 1993, 91–93.) Tämä voi olla yksi syy siihen, miksi oppilaat saattavat kokea vanhempien ja vertaisten avun olevan merkityksellisempää kuin opettajilta saadun avun (Hanewald 2013).

Yläkoulussa suhde opettajaan muuttuu ylipäättään aiempaa etäisemmäksi (Pekkarinen & Vehkalahti 2012, 17). Ulkomaisissa tutkimuksissa (esim. Eccles ym. 1993, 94) on havaittu, että seitsemännen luokan koulutehtävät vaativat oppilaalta heikompia kognitiivisia taitoja kuin kuudennen luokan tehtävät.

Samaan aikaan arvosanan yhdeksän tasoisten oppilaiden arviointi on kuitenkin usein tiukempaa yläkoulussa, mikä johtaa monien oppilaiden kohdalla arvosanojen laskuun. Tämä helpompien tehtävien ja heikompien arvosanojen yhdistelmä voi laskea nuoren itsevarmuutta. (Eccles ym. 1993, 94.)

2.2.1 Yläkouluun siirtyvän lapsen kehitysvaihe

Vaikka lapset kehittyvätkin kukin omaa tahtiaan ja tytöt poikia nopeammin, alakoulusta yläkouluun siirtyvän lapsen kehitysvaihetta määrittää poikkeuksetta keskeisimmin murrosikä. Lehtinen ja Lehtinen linjaavat (2007, 18), että osalla murrosikä alkaa jo alakoulussa ja suurimmalla osalla viimeistään yläkoulua aloitettaessa. Murrosikäisen elämässä tapahtuu paljon erilaisia muutoksia lyhyen ajan sisällä. Murrosikäisen vartalo muuttuu nopeasti, jonka lisäksi tapahtuu kognitiivista muun muassa kehitystä. Sosiaalinen elämä ja nuoren roolit muuttuvat, ja seksuaalisuuden uudenlainen kehitys alkaa. Tämän kaiken lisäksi nuori myös vaihtaa koulurakennusta siirtyessään seitsemännelle luokalle, jolloin tuttu ympäristökin vaihtuu uuteen. (Eccles ym. 1993, 90.) Nuoren kehitystä määrittäviä tekijöitä ovat muun muassa ajattelutaitojen kehittyminen, kypsyminen sekä fyysiset kehon muutokset, sosiaalisen kentän laajentuminen ja sosiaalisen ympäristön muuttuminen.

Lapselle on ennen murrosikää muodostunut fyysinen minäkuva. Tämä on hänen käsityksensä siitä, minkä näköinen hän on ja miten hänen vartalonsa toimii. Muutokset kehossa sekä uudet seksuaaliset tarpeet voivat tuntua hämmentäviltä, ja nuoren tuntemukset muutoksista voivat vaihdella ääripäästä toiseen. (Kronqvist & Pulkkinen 2007, 168.) Lehtisen ja Lehtisen (2007, 23–27) mukaan fyysisten muutosten ohella alkavat myös psyykkiset muutokset, ja murrosiän alku ajoittuu usein niin kutsuttu psyykkisen taantuman kausi. Yhteistyökykyisestä lapsesta tuleekin ailahtelevainen teini. Nuoren vastaukset voivat olla tyyneitä ja välinpitämättömiä ja hänen mielialansa vaihdella laidasta laitaan (Lehtinen & Lehtinen 2007, 23–27). Murrosikäisillä ilmeneekin sukupuolesta riippumatta keskimäärin enemmän antisosiaalista käytöstä kuin muilla millään muulla ikäryhmällä. Lisäksi sukupuolihormonien tuotanto ja nuoren seksuaalinen kehitys alkavat murrosiässä.

Seksuaalisen kehityksen aikana fyysinen kehitys kulkee yleensä henkisen edellä. (Lehtinen & Lehtinen 2007, 23–27). Vaikka lapset ovat tavallaan olleet seksuaalisia olentoja syntymästään asti, 12–14-vuotiaat kokevat seksuaalisuutensa aivan uudenaikaisena kokemuksena. Kokemus on usein pelottava, joskus jännittäväkin. Yläkouluikäiselle murrosikäiselle hetkeen tarttuminen ja kiihkeästi eläminen ovat tavanomaista (Sinkkonen 2010, 17). Toisinaan murrosikäiset ilmaisevatkin itseään rajusti ja ristiriitaisesti. Myös voimakas aiemmin opitun kyseenalaistaminen ja kriittinen tarkastelu kuuluvat nuoruuteen. Nuoret ovat alttiita uusille asioille ja kokeiluille. Erilaiset ideologiat ja aatevirtaukset ovat kiinnostavia ja tarjoavat nuorelle valmiita ajatusmalleja. (Kronqvist & Pulkkinen 2007, 169–170.)

2.2.2 Yläkoulun aloittavan lapsen itsetunto ja minäpystyvyys

Koulu voi parhaimmillaan tarjota yhteisön, jonka murrosiässä oleva nuori voi kokea itselleen merkitykselliseksi ja joka auttaa jäsentämään sekä omaa kehitystä että ympäröivää maailmaa. Erityisen tärkeitä on luoda mahdollisuuksia itsetuntoa vahvistaviin osaamisen ja onnistumisen kokemuksiin sekä ohjata jokaista oppilasta tunnistamaan oma erityislaatunsa ja omat vahvuutensa ja näkemään realistisesti myös kehittymistarpeensa. (Opetushallitus 2014, 281.)

Yläkouluun siirtyvän lapsen itsetunto ja identiteetti ovat kovan myllerryksen kohteena. Saari (2017) lainaa Ahoa ja Lainetta (1997) sekä Harteria (2012) luonnehtiessaan, että 11–13-vuotiaana lapsen minäkuva alkaa eriytyä. Tässä iässä nuoren kehityksessä alkaa tapahtua rajuja muutoksia, kun hän alkaa etsiä omaa identiteettiään. Nuori saattaa olla emotionaalisesti rauhaton, ahdistunut ja hänen mielipiteensä ja tunteensa voivat vaihdella nopeasti (Saari 2017, 16.) Myös Gilewski ja Nunn (2016) mainitsevat oppilaiden käyvän läpi tässä iässä fyysisiä, älyllisiä, sosiaalisia, emotionaalisia sekä moraalisia muutoksia.

Sosiaalinen paine on 11–13-vuotiaana suuri, ja minä koetaankin erilaisena riippuen sosiaalisesta kontekstista. Nuori saattaa esimerkiksi olla iloinen ystäviensä kanssa, alakuloinen vanhempiensa kanssa tai älykäs, mutta ujo oppilas ihmisten kanssa, joita hän ei tunne. Sosiaalisen tietoisuuden kasvaessa muiden mielipiteillä ja arvioilla on enemmän merkitystä, ja nuori haluaa saada ikätovereidensa hyväksynnän. Samalla nuori alkaa myös itse arvioida kavereitaan. Kuudesluokkalaisten ajatellaan olevan jo ohittanut vaikean

kehitysvaiheen ja hän on tavallisesti tasapainoisempi kuin 11-vuotias. 12-vuotiaan minäkuva on melko jäsentynyt ja jo vakiintumassa. On kuitenkin huomattava, että yksilölliset erot voivat olla suuria. (Saari 2017, 16.)

Yläkouluun siirtynyt nuori keskittyy usein itseensä ja omiin tuntemuksiinsa, tätä voidaan kuvailla jopa nuoruusiän narsismiksi (Sinkkonen 2010, 17). Toinen samasta ilmiöstä käytetty termi on nuoruuden egosentrismi eli minäkeskeisyys. Minäkeskeisyys johtaa usein siihen, että nuori olettaa muiden kiinnittävän häneen paljon huomiota. (Kronqvist & Pulkkinen 2007, 170.) Yläkouluikäiselle se, mitä toiset hänestä ajattelevat, on hyvin merkittävää. Nuori on usein hyvin kriittinen ulkonäkönsä suhteen ja hakee toisten, erityisesti ikätovereidensa, hyväksyntää. (Sinkkonen 2010, 17.) Minäkeskeisyydestä johtuen monet nuoret ovat kriittisiä auktoriteettihahmoja kohtaan, ja heidän on vaikea kestää kritiikkiä (Kronqvist & Pulkkinen 2007, 170).

Nurmi kumppaneineen (2014, 160) linjaa, että minäkuvalla on merkittävä vaikutus siihen, millaisia nuorten toimintastrategiat ovat vaikeissa ja haastavissa tilanteissa. Alakoulun viimeisillä luokilla sekä yläkoulun alussa lapsen ajattelutaidot kehittyvät huomattavasti aivojen kypsymisen myötä, minkä ansiosta hän pystyy hahmottamaan ympäröivää maailmaa ja omaa tulevaisuuttaan paremmin. Ajattelun kypsyminen abstraktimmaksi, yleisemmällä tasolla tapahtuvaksi ja tulevaisuuteen suuntautuvaksi selittää nuoren kehityksessä useita laajempia muutoksia, jotka koskevat esimerkiksi maailmankuvaa, minäkuvaa ja moraalialia. Myös lapsen tulevaisuuden suunnittelu muuttuu. Ajattelun aikajänne laajenee ja suunnittelu- ja päätöksentekotaidot lisääntyvät. (Nurmi ym. 2014, 146–147.) Vuosiluokkien 7–9 erityisenä tehtävänä on ohjata ja tukea oppilaita näiden voimakkaiden kehitysvuosien aikana, huolehtia perusopetuksen oppimäärän opiskelun loppuunsaattamisesta ja kannustaa kaikkia oppilaita opintojen jatkamiseen (Opetushallitus 2014, 280).

Siirryttäessä lapsuudesta nuoruuteen yksilön minäkuva muuttuu konkreettisista oman toiminnan kuvauksista kohti abstraktimpaa oman itsensä tutkiskelua ja määrittelyä. Tällöin nuoren minäkuva ei ole enää yhtä riippuvainen ulkoisesta, kuten opettajan, vanhemman tai kaverin, palautteesta. Rajakaltio (2011, 168) linjaa 12–13-vuotiaan olevan kehitysvaiheessa, jolloin siirrytään lapsuudesta nuoruusvaiheeseen. Nurmi kumppaneineen (2014, 160) kuvailee, että iän myötä fyysisten piirteiden ja erilaisten omistusten merkitys minäkuvaa

määrittelevinä tekijöinä vähenee samalla, kun ideologioiden ja sosiaalisten roolien merkitys lisääntyy. Erilaisten siirtymien, kuten siirtymän alakoulusta yläkouluun, samoin kuin muiden stressaavien elämäntapahtumien, on huomattu vaikuttavan nuoren minäkäsitykseen. Nuorten minäkuva muovautuu usein enemmän siirtymien aikana kuin niiden välillä ja monesti muutos tapahtuu kielteiseen suuntaan. Muutokset usein kuitenkin palautuvat, kun siirtymästä on kulunut hieman aikaa. (Nurmi ym. 2014, 160.)

Kouluilla on iso sekä keskeinen rooli auttaa murrosiän kynnyksellä olevia nuoria positiivisessa kehityksessä ja kasvussa. Oppilaiden yhteys kouluun sekä koulun turvallinen ilmapiiri voivat suojella nuoria ongelmakäyttäytymiseltä ja huonolta koulumenestykseltä. Eccles kumppaneineen (1993, 94) kirjoittaakin, että koulusiirtymät ovat erityisen haitallisia varhaisessa murrosiässä, sillä ne korostavat kilpailua, sosiaalista vertailua sekä omien taitojen arviointia aikana, jolloin nuori kiinnittää muutenkin paljon huomiota itseensä.

2.2.3 Ala- ja yläkoulun erot

Yläkoulussa kouluaineiden vaatimustaso nousee, samalla kun lasten kehitysvauhdit voivat vaihdella keskenään hyvinkin paljon. Oppilaiden väliset yksilölliset kehityserot, myös poikien ja tyttöjen usein erilainen kehitysrytmi, alkavat näkyä aiempaa selvemmin ja vaikuttavat koulutyöhön (Opetushallitus 2014, 280). Onkin vaarana, että oppilas ajautuu koulutyön ulkopuolelle, sillä yläkoulussa arvosanat voivat pudota ja akateeminen motivaatio tätä myötä yhä laskea (Gilewski & Nunn 2016). Yläkoulussa suorituspainee saattavat kasvaa oppilaan ymmärtäessä yksilöllisten tasoerojen suuremman vaihtelun ja alkaessa vertailla omaa suoriutumistaan muihin. Tällaisten suorituspaineen aiheuttama stressin läsnäolo koulutyössä onkin hyvä tunnistaa. Oppilaita ohjataan oman kehityksensä ymmärtämiseen ja rohkaistaan itsensä hyväksymiseen sekä vastuunottoon itsestä ja omista opinnoista, kavereista ja lähiympäristöstä (Opetushallitus 2014, 280).

Suuri ero ala- ja yläkoulun välillä on omasta luokanopettajasta luopuminen ja siirtyminen luokanvalvojatyyppiseen opetukseen. Rajakaltio (2011, 168) luonnehtii luokanvalvojuuteen perustuvan ohjauksen yläkoulun oppilasryhmille olevan löyhää tai olematonta. Ajankohdaksi valikoituvat useimmiten välitunnit,

jolloin asiat pyritään käymään läpi nopealla aikataululla. Oppilaan ja opettajan välinen suhde muuttuu merkittävästi. Luokanopettajan tehtävänä on lähinnä huolehtia kodin ja koulun välisestä kanssakäymisestä ja tiedonkulusta. Lisäksi luokanvalvoja kirjaa läsnä- ja poissaolot. Tämä muutos erilaiseen opettajakulttuuriin siirtymisessä saattaa näkyä oppilaiden häiriökäyttäytymisenä, kun yhteen oppilaaseen ei keskitytä samalla intensiteetillä kuin alakoulussa. Eräs opettaja on haastattelussa maininnut tilanteen, jossa oppilas oli sulkeutunut vessaan 7. luokalla ja yläkoulun opettaja oli soittanut apua oppilaan vanhalta luokanopettajalta. Luokanopettaja oli osannut auttaa tilanteessa, sillä kuuden vuoden aikana oppi todella tuntemaan omat oppilaansa. (Rajakaltio 2011, 168.)

Laaja-alaiset taidot nähdään uudessa opetussuunnitelmassa nykyaikaisen yleissivistyksen perusvaatimuksena, ja näiden taitojen harjaannuttamiseen tarvitaan puolestaan monialaisia oppimiskokonaisuuksia sekä ilmiökohtaista oppimista. Långström (2017, 29) viittaa pro gradussaan Halisen ja Jääskeläisen (2015) lausuntoon: ”Yleissivistystä ja tässä ajassa tarvittavaa osaamista määriteltäessä on päädytty niin kansainvälisessä kuin kotimaisessakin koulutusta koskevassa keskustelussa päätelmiin siitä, että oppiainejakoisten tavoitteiden jäsenyys ei yksin riitä takaamaan tulevaisuudessa tarvittavan osaamisen ja taitojen oppimista.” Vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan laaja-alaisen osaamisen muodostavat tiedot, taidot, arvot, asenteet sekä tahto toimia. Osaamiseen sisältyy myös kyky sopeutua käyttämään opittuja tietoja ja taitoja tilanteen mukaisella tavalla (Opetushallitus 2014, 20).

Laaja-alaisten taitojen harjaannuttamisen tarve muodostuu yhteiskunnan yksilölle asettamasta paineesta. Yhteiskunnan muutokset ja yksilölle asettamat odotukset heijastuvatkin usein koulujärjestelmään. Laaja-alaisia taitoja harjaannuttavien monialaisten oppimiskokonaisuuksien ilmaantuminen opetussuunnitelmaan on tästä hyvä esimerkki. Långström (2017, 29) linjaa, että laaja-alaisen osaamisen tavoitteena on muun muassa edistää demokraattisen yhteiskunnan jäsenenä toimimisen ja kestäväen elämäntavan vaatiman osaamisen omaksumista sekä rohkaista oppilaita tunnistamaan omat vahvuutensa sekä mahdollisuutensa ja arvostamaan itseään. Laaja-alaiset taidot taidot ja niiden oppiminen koulussa ovat parin viime vuosikymmenen aikana nousseet suureen rooliin perinteisten kouluoppiaineiden rinnalle.

3 KOULUSIIRTYMÄ TUTKIMUSTEN VALOSSA

3.1 *Oppilaiden kokemuksia ala- ja yläkoulun nivelvaiheesta*

Ala- ja yläkoulun välisestä koulutuksellisesta nivelvaiheesta on tehty aiempaa tutkimusta sekä Suomessa että ulkomailla. West kumppaneineen (2010) viittaa Zeedykin vuonna 2003 toteuttamaan skotlantilaiseen tutkimukseen ja toteaa, että vaikka enemmistö oppilaista toi esiin, että yläkouluun siirtymä ei ollutkaan niin paha kuin oli odottanut, silti huolta kannettiin kaverisuhteista, kiusaamisesta ja koulusysteemistä sekä -rakenteista (West ym. 2010.) Myös Smyth (2016) nostaa artikkelissaan useammasta aiemmasta tutkimuksesta esiin samankaltaisia havaintoja: ennen koulusiirtymäänsä lapset raportoivat jännitystä ja ahdistuneisuutta, jotka liittyivät uuteen kouluun, uusien kaverien saamisen vaikeuteen, kiusatuksi tulemiseen, uusien opettajien kohtaamiseen sekä uusiin oppiaineisiin ja vaativampiin koulutöihin (Smyth 2016, 453). Tutkimukset osoittavat lisäksi, että lapset kokevat alentunutta itsetuntoa muuttuneiden oppimisympäristöjen ja vaativamman koulutyön vuoksi. Samanaikaisesti näiden itsetunto-ongelmien rinnalla on havaittu myös notkahduksia ja alenemia akateemisissa suoriutumisessa ja koulumotivaatiossa. (Smyth 2016, 453.)

Aiempi tutkimus on havainnut myös ristiriitoja opettajien sekä oppilaiden koulusiirtymäsuhtautumisen välillä. Topping (2011) listasi 88 artikkelia ja tarkasteli, miten oppilaiden ja opettajien näkemykset ala- ja yläkoulusiirtymästä eroavat toisistaan. Hän havaitsi, että oppilaat keskittyvät siirtymässä sosiaalisiin ja emotionaalisiin seikkoihin, kuten kavereihin, kiusaamiseen sekä mielenterveyteen, kun taas opettajat fokusoivat koulusaavutuksia, kuten opetussuunnitelmaa, lukujärjestystä, kokeita sekä teknologiaa. Koulusiirtymän osapuolet ovat siis kiinnostuneita eri asioista ja myös keskittyvät erilaisiin asioihin.

Vaikka alakoulusta yläkouluun siirtymä aiheuttaa monenlaisia negatiivisia tuntemuksia, kuten stressiä, aiempi tutkimus puhuu myös nopean sopeutumisen puolesta. Grahamin sekä Hillin (2003) tutkimuksissa on havaittu muun muassa se, että vaikka siirtymä alakoulusta yläkouluun ahdistaa monin tavoin, jopa jo kuukauden päästä siirtymästä ahdistus ja huoli olivat hävinneet kahdelta kolmasosalta oppilaista, ja että huolestuneisuus oli loppunut melkein saman tien (Graham & Hill 2003). Smythin (2016) mukaan kuudesluokkalaiset tuntevat samaan aikaan, että ovat kasvaneet jo alakoulusta ja ovat valmiita uusiin haasteisiin. Esille nousseista ahdistuksen tuntemuksista huolimatta monet tutkimukset ovat osoittaneet, että vain pieni vähemmistö kokee vakavia vaikeuksia uuteen kouluun mennessä (Smyth 2016, 453). Smyth (2016, 454) muotoilee artikkelissaan myös, että mitä suuremmat kulttuuriset, taloudelliset ja sosiaaliset voimavarat sekä resurssit ovat, sitä pehmeämmän koulusiirtymän saa aikaan. Tätä teoriaa tukevat myös aiempien tutkimusten havainnot siitä, että siirtymävaikeuksia ilmenee enemmän niillä, joilla on oppimisen erityistarpeita sekä niillä, jotka tulevat vähävaraisista sosioekonomisista ryhmistä (Smyth 2016, 453).

Ala- ja yläkoulun nivelvaiheesta tuorein väitöskirjatutkimus on viime syksyiltä vuodelta 2021. Petra Sainion (2021) Jyväskylän yliopistossa toteuttama tutkimus tarkastelee koulusuoriutumisen, oppimisvaikeuksien sekä oppimiseen liittyvien tunteiden välisiä yhteyksiä ala- ja yläkoulun nivelvaiheessa. Sainio tarkastelee myös opettaja - oppilassuhteen vaikutusta tunteisiin ja koulusuoriutumiseen. Tutkimus toimii osana laajemman TIKAPUU-tutkimushankkeen ensimmäistä vaihetta, jossa on tarkasteltu 848 varhaisnuoren oppimista sekä hyvinvointia ala- ja yläkoulun siirtymävaiheessa. (Sainio 2021, 5.)

Sainion tutkimuksen tulokset osoittivat, että yläkoulusiirtymässä myönteiset oppimiseen liittyvät tunteet vähenivät, kun taas kielteiset tunteet lisääntyivät sekä koulusuoriutuminen heikkeni yleisesti. Lisäksi tulokset osoittivat, että ne, joilla oli oppimisvaikeuksia, olivat muita oppilaita herkempiä kokemaan enemmän kielteisiä ja vähemmän myönteisiä oppimiseen liittyviä tunteita ja suoriutuivat heikommin kuin oppilaat, joilla ei oltu todettu oppimisvaikeuksia. Tulokset osoittivat myös, että läheiseksi koettu opettajasuhde tuki myönteisiä oppimiseen liittyviä tunteita. Sainion tutkimuksen mukaan oppimiseen liittyvät tunteet tulisi huomioida, kun suunnitellaan tukea oppimisvaikeuksiin ala- ja yläkoulun

nivelvaiheessa. Myös erityyppisten oppimisvaikeuksien oikea-aikainen tunnistaminen sekä tuen tarjoaminen niin taitojen oppimiseen kuin tunteisiinkin on olennaista. Lisäksi yläkoulussa tulisi kiinnittää huomiota opettaja - oppilassuhteen laatuun, sillä läheinen opettajasuhde vaikuttaa lisäävän myönteisiä oppimiseen liittyviä tunteita (Sainio 2021, 5.)

Kaiken kaikkiaan Sainion tutkimus tuo ilmi, että oppimiseen liittyvien tunteiden sekä oppimisvaikeuksien väliset yhteydet tulisi ottaa aiempaa paremmin huomioon suunniteltaessa siirymävaiheen tukitoimia oppilaille, joilla on oppimisvaikeuksia. Kielteiset oppimiseen liittyvät tunteet olivat tutkimuksen mukaan yhteydessä oppimisvaikeuksiin sekä osittain jopa vaikuttivat oppimisvaikeuksista kärsivän nuoren oppimistuloksiin. Oppimisvaikeuksista kärsivillä nuorilla oli vähemmän myönteisiä oppimiseen liittyviä tunteita verrattuna oppilaisiin, joilla oppimisvaikeuksia ei ollut. Oppimiseen liittyvät tunteet esiintyivät selkeästi oppiainekohtaisesti, ja tutkimuksen tulokset osoittavat, että esimerkiksi matematiikkaan liittyvät tunteet olivat pysyvämpiä kuin äidinkieleen liittyvät tunteet. (Sainio 2021, 5.)

Sainion tutkimuksen mukaan yläkoulussa olisi tärkeää kiinnittää huomiota opettaja - oppilassuhteen laatuun: jokainen tutkimuksen oppilas hyötyi läheiseksi koetusta opettajasuhteesta oppimiseen liittyvissä tunteissaan. Toisin sanoen läheiseksi koettu ja tukea antava opettajasuhde tarjoaa tukea oppilaiden myönteisiin oppimiseen liittyviin tunteisiin, kun taas huonompilaatuinen opettaja - oppilassuhde näyttää näkyvän kielteisissä oppimiseen liittyvissä tunteissa. Tulokset viittaavat siihen, että yksilöllisen tuen ohella yläkoulusiirtymässä olisi tärkeää hyödyntää myös koko kouluyhteisöön kohdentuvia tukimuotoja, jotka luovat edellytyksiä laadukkaiden vuorovaikutussuhteiden syntymiseen kouluyhteisössä. (Sainio 2021, 51.)

3.2 Ratkaisuehdotuksia koulusiirtymän helpottamiseksi

Jo vuosina 2004–2006 Opetushallituksella oli käynnissä laajamittainen kehittämishanke yhtenäisen perusopetuksen edistämiseksi. Tällöin yhtenäisemmän peruskoulun rakentamiseksi haluttiin keskittyä myös vahvistamaan yhteistyötä ala- ja yläasteen nivelvaiheissa. (Rajakaltio 2011, 51.) Tuohon aikaan käytössä olivat termit ala-aste ja yläaste, mutta sittemmin

käsitteissä on palattu jälleen käyttämään käsitteitä ala- ja yläkoulu, joita tässä tutkimuksessa käytetään yleisesti termeinä kuvaamaan peruskoulun luokkia 1–6 ja 7–9. Rajakaltio (2011) teki väitöskirjansa suomalaisen peruskoulun käännekohdasta. Tutkimuksessa yhdistettiin toimintatutkimusta sekä haastattelu- ja kyselyaineistoa, ja seurattiin, kuinka vuoden 2004 perusopetuksen uudistus toteutui. Tutkimuksessa huomattiin, että yksilökeskeisyyden ja asiakaslähtöisyyden soveltaminen sopii huonosti kouluun instituutiona, koska koulun tehtävät ja uudenlaisen hallinnan logiikat eivät kohtaa, vaan voivat olla jopa ristiriidassa keskenään. (Rajakaltio 2011, 9–10.)

Rajakaltio (2011) mainitsee väitöskirjassaan, että 6. ja 7. luokkien välinen nivelvaihe tulisi madaltaa, jotta peruskoulun kehittäminen ja yhtenäistäminen olisi mahdollista. Erityisesti opettajat ottivat aktiivisen toimijan roolin, sillä he kokivat tietävänsä, miten yhtenäiskoulua pitäisi kehittää ja mikä olisi hyväksi oppilaille. Keskusteluun nousi tässä vaiheessa 6. ja 7. luokkien nivelvaihe. Eräältä opettajalta nousi esimerkiksi ehdotus siitä, että tiiviimpää yhteistyötä tehtäisiin 6. ja 7. luokan välillä. Hän tarjosi vaihtoehdoksi ratkaisua, jossa 6. luokan opettaja voisi jatkaa 7. luokalle luokan kanssa siten, että pitäisi esimerkiksi yhden oppitunnin viikossa. Tämä olisi mahdollista yhtenäiskoulussa. Toinen opettaja taas kommentoi oppilaiden ajattelevan että heidän odotetaan olevan jotain muuta syksyllä 7. luokalle siirryttäessä, kuin he olivat edellisenä keväänä vielä ollessaan 6. luokalla. (Rajakaltio 2011, 165–166.)

Rajakaltio (2011, 170) viittaa väitöskirjassaan Pietarisen (1999) tekemään väitöstutkimukseen, jossa tarkasteltiin oppilaiden kokemuksia yläkouluun siirtymisestä ja miten he kokevat opiskelun siellä. Tulosten mukaan oppilas selviytyi yläkoulussa pitkälti sen mukaisesti, miten hän koki selviytyneensä myös aiemmin koulusta. Sopeutuminen yläkouluun vaihtelee, mutta yleisesti yläkoulun ensimmäisen vuoden voidaan nähdä olevan perin myrskyistä. Rajakaltion (2011, 170–171) väitöskirjatutkimuksessa siirtymävaiheen aiheuttamaa jännitystä pyrittiin lieventämään siten, että oppilaille kerrottiin jo keväällä tulevan luokan luokkakavereiden nimet ja heidän annettiin tutustua toisiinsa, luokanvalvojaansa sekä muihin uusiin opettajiin yhteisissä tilaisuuksissa.

Väitöskirjaa varten toteutetussa toimintatutkimuksessa yhtenä päämääränä oli pehmentää 6. luokan oppilaiden siirtymävaihetta yläkoulun ensimmäiselle eli 7. luokalle. Kyseisessä koulussa siirtymään olikin panostettu ja tätä varten oli

suunniteltu uusi käytäntö. Alakoulun päättävälle oppilaille järjestettiin keväällä leiripäivä, jossa aamupäivä vietettiin oman luokanopettajan kanssa hyvästellen. Puolilta päivin uuden luokanvalvojien saapuessa paikalle, suoritettiin rituaalinomainen siirtymä 7. luokalle. Loppupäivän oppilaat viettivät uusien luokanvalvojensa johdolla tulevassa ryhmässä. Tämän siirtymispäivän lisäksi luokanvalvojat panostivat tutustumiseen huolella. He saivat luettavakseen "Minä"-nimiset aineet, jotka kuudesluokkalaiset olivat kirjoittaneet yläkouluun liittyvistä odotuksistaan ja peloistaan. Luokanvalvojat myös panostivat oppilaiden nimien opiskeluun ja olivat pyytäneet luokkakuvat voidakseen opiskella oppilaiden nimet ennakkoon. Tällaisessa tilanteessa oppilaan on paljon helpompaa vaihtaa luokkaa, kun tutustuminen ei ala kuin tyhjästä ensimmäisenä koulupäivänä. (Rajakaltio 2011, 231.)

Gilewski ja Nunn (2016) muistuttavat, että yläkoulu voi kaikesta huolimatta olla jännittävää ja hirvittävääkin aikaa oppilaille, jotka ovat siirtymässä alakoulusta yläkouluun. On tärkeää muistaa, että siirtymä yläkouluun on ennen kaikkea prosessi, jossa siirrytään täysin erilaisesta ympäristöstä uuteen. Prosessi ei missään nimessä rajoitu vain oppilaisiin itseensä, vaan koskee myös heidän vanhempiaan ja opettajiaan. (Gilewski & Nunn 2016.) Tutkimuksessa keskityttiin jäsentelemään tehokasta nivelvaiheen ohjelmaa, joka auttaisi oppilaita siirtymään uuteen kouluun, tulemaan osaksi uutta koulua sekä säilyttämään heidän sosiaaliset ja akateemiset statuksensa. Tämä nivelvaiheeseen suunniteltu siirtymistä helpottava ohjelma auttaa oppilasta siirtymässä ja voi ennaltaehkäistä negatiivisia vaikutuksia oppilaissa. (Gilewski & Nunn 2016.)

Oppilaan kokemuksesta siirtymävaiheesta on löydettävissä kolme eri tarkastelukulmaa: proseduraalinen tieto siitä, kuinka joku asia tehdään, sosiaalinen ja akateeminen. Jokainen tarkastelukulma tuo jotakin uutta oppilaan kokemusmaailmaan. Proseduraaliseen siirtymään liittyen oppilaiden on huomattu nostavan esiin erilaisia huolenaiheita. Oppilaat ovat esimerkiksi huolissaan siitä, että heidät heitetään itsenäisyyden ja oman lisääntyvän vastuullisuuden ympäristöön. Tämä uusi ympäristö on ymmärrettävästi täysin erilainen, kun verrataan mihin tahansa aiempaan oppilaan kokemaan opetukselliseen ympäristöön. Oppilaiden tulee selviytyä uudessa ympäristössä itse luokasta toiseen, hallita aikaa viisaasti, käyttää lukollisia säilytyskaappeja, organisoida ja hallita materiaaleja luokkien välillä liikkuessaan, olla vastuussa

kaikesta koulutyöstään ja tehdä kotiläksyt, joita antavat useat eri opettajat. Samaan aikaan heidän lisäksi tulee kehittää ja ylläpitää sosiaalista elämäänsä. (Gilewski & Nunn 2016.)

Proseduraalisen siirtymän yhteydessä tulee myös muistaa, että nuori tarvitsee kaikesta huolimatta suojelua, turvaa sekä ennen kaikkea struktuuria (Gilewski & Nunn 2016). Reynolds (2005) tutki haastattelujen ja havainnoinnin avulla viidesluokkalaisia oppilaita, jotka tulivat hyvin strukturoidusta ympäristöstä vähemmän strukturoituun yläkouluun. Mikäli oppilailla ei ollut tietoa siitä, millaista yläkoulussa on, heidän oli ymmärrettävästi vaikeampi kohdata odotuksiaan. (Gilewski & Nunn 2016.) Mielenkiintoista on, että kun eräässä Akosin (2004) teettämässä tutkimuksessa analysoitiin 350 kirjoitusta kahdeksaluokkalaisilta vastaajilta, nousivat 41 % vastauksissa esiin proseduraaliset teemat, kuten purkan pureskelu, tappelu, tunneilta lintsaminen ja sääntöjen noudattaminen. Nämä saattavat kuulostaa aikuisen korvaan mitättömiltä, mutta ovat merkityksellisiä pieniä yksityiskohtia nuorille. (Akos 2004.)

Toisessa näkökulmassa eli sosiaalisen siirtymän näkökulmassa Gilewski ja Nunn (2016) muistuttavat yläkouluun siirtyvien oppilaiden olevan luontaisesti risteyskohdassa sosiaalisessa kehityksessään tässä ikävaiheessa. Ei ole hankalaa arvata, että kun tähän yhdistetään siirtymä uuteen kouluun, tilanteesta tulee vieläkin monimutkaisempi. Oppilaat yrittävät rakentaa uusia ystävyysuhteita ja ylläpitää myös niitä, jotka heillä jo ovat. Akosin (2002) tutkimuksessa huomattiin, että useat oppilaat mieltävät vanhojen ystävyysuhteiden säilyttämisen ja uusien solmimisen positiivisena puolena yläkoulussa. Samaan aikaan kuitenkin useat oppilaat tuovat esiin huolenaiheita uusien ystävien saamisessa. Sosiaalisten suhteiden solmiminen ei koske ainoastaan uusia vertaisia, vaan yltää koskemaan myös uuden koulun opettajia ja henkilökuntaa. (Gilewski & Nunn 2016.)

Kolmas näkökulma kattaa siirtymän akateemiselta kannalta. Gilewski ja Nunn (2016) huomauttavat, että niin proseduraalisen kuin sosiaalisenkin siirtymän vaikutukset ovat yhteydessä oppilaiden akateemiseen suoriutumiseen. Oppilaat ovat yläkoulussa tilivelvollisia useammille eri opettajille, ja heidän täytyy pystyä tekemään useita asioita lähes samanaikaisesti. Sosiaalisilla suhteilla koetaan olevan merkittävä vaikutus oppilaan akateemiseen pärjäävyyteen erityisesti ala- ja yläkoulun nivelvaiheessa. Aiemmin mainittujen 350

kirjoitusnäytteen tutkimuksessa Akos (2004) huomasi, että 34 % oppilaiden esiin nostamista ehdotuksista oli akateemisia. Oppilaat esimerkiksi pohtivat opiskelutapoja, kuinka valmistautua kotitehtävien tekemiseen, kuinka luoda hyvä suhde opettajaan sekä kuinka ansaita hyviä arvosanoja. Koska oppilaat painivat tämänkaltaisten ongelmien kanssa, heidän avukseen olisi hyvä saada tehokas siirtymää helpottava ohjelma. (Akos 2004.)

Gilewskin ja Nunnin (2016) ratkaisuehdotus oppilaiden siirtymän helpottamiseksi on panostaa tukeen, jota annetaan ala- ja yläkoulun nivelvaiheessa. Eräänä vaihtoehtona on tarjota oppilaille mahdollisuus peilata kokemuksiaan. Tämä toteutuisi siten, että alakoululaisella olisi mahdollisuus vieraillla yläkoulussa yhden päivän ajan ja "varjostaa" yläkoululaista. Tämän jälkeen oppilas kertoisi vertaisilleen havainnoistaan. Lisäksi hyvään koulusiirtymään tarvitaan koulukierroksia, joissa kouluun pääsee tutustumaan rakennuksena. Myös vanhemmat tulee huomioida: vanhempien ja oppilaiden tapaamiset mahdollistavat keskustelun ala- ja yläkoulun eroista. Kysymyksille ja vastauksille on jätettävä tilaa. Tärkeänä osana ohjelmaa on myös ns. avoimet ovet, jolloin tutustutaan lukollisiin säilytyslokeroihin, harjoitellaan ruokalakäytänteitä ja opetellaan yläkoululaisen aikatauluja. (Gilewski & Nunn 2016.)

Jotta voidaan luoda tehokas siirtymäohjelma alakoulusta yläkouluun, ohjelmaa luovien jäsenten täytyy ymmärtää nuorten tarpeiden lisäksi myös opettajien ja muiden henkilökunnan jäsenten odotukset oppilaita kohtaan ennen kuin nämä astuvat yläkouluun. Siirtymäohjelman olisikin hyvä vaalia ja ylläpitää keskustelukulttuuria, vastata kaikkien sidosryhmän jäsenten tarpeisiin, rakentaa mielekästä yhteisöllisyyttä sekä kehittää ja mukauttaa siirtymäohjelmaa tarpeiden mukaisesti. Kaiken kaikkiaan vahvalla tiimityöskentelyllä ja yhteistyöllä ala- ja yläkoulun välillä voidaan rakentaa tehokas ja toimiva siirtymäohjelma tähän koulutukselliseen nivelvaiheeseen. Valmistautuminen alakoulusta yläkouluun siirtyvien oppilaiden tarpeiden täyttämiseen vaatii omistautumista ja yhteistyötä kaikilta osanottavilta tahoilta. (Gilewski & Nunn 2016.)

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

4.1 Tutkimuksen tausta, tarkoitus ja tavoitteet

Tutkimuksemme taustalla oli oma vahva halumme pystyä toteuttamaan ala- ja yläasteen välinen siirtymä laadukkaasti. Tutkimus toteutettiin ryhmähaastatteluja ja kyselylomaketta hyödyntäen eräässä kantahämäläisessä yhtenäiskoulussa siten, että tutkimuksen kohteena olivat seitsemäsluokkalaiset oppilaat. Aihe on tärkeä niin luokanopettajille kuin luokanvalvojillekin, sillä prosessin ymmärtäminen mahdollistaa oppilaan koulupolun tukemisen parhain mahdollisin keinoin.

Tutkimuksessamme korostuu oppilaiden kokemuksellisuus: perehdymme seitsemäsluokkalaisten oppilaiden tuntemuksiin ja kokemuksiin ala- ja yläkoulun nivelvaiheesta sekä kartoitamme oppilaiden esiin nostamia suurimpia eroja ala- ja yläkoulun välillä. Koska moni asia muuttuu yläkouluun siirryttäessä, on tärkeää tarkastella sitä, miten oppilaat kokevat nämä muutokset. Tämän tutkimuksen tärkeimpänä tavoitteena olikin kuulla juuri oppilaiden ääntä.

Tutkimus pyrkii selvittämään ja kuvaamaan seitsemäsluokkalaisten nuorten kokemuksia ala- ja yläkoulun nivelvaiheesta ja samalla saamaan selville, millaisia eroja he nostavat merkittävimpinä eroina esiin ala- ja yläkoulujen välillä. Lisäksi tutkimuksen tarkoituksena on saada tietoa opastuksen tasosta koulutuksellisessa nivelvaiheessa, jossa siirrytään alakoulusta yläkouluun.

4.2 Tutkimusongelma ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella ala- ja yläkoulun nivelvaihetta oppilaiden kokemana sekä selvittää, millaisia odotuksia seitsemännelle luokalle siirtyvällä nuorella on. Lisäksi tutkimuksessa pyritään kartoittamaan oppilaiden kokemia eroja ala- ja yläkoulun välillä sekä tutkimaan oppilaiden nivelvaiheessa saamaa tukea ja sen riittävyttä. Jotta tutkimusongelmaan voidaan löytää

ratkaisu, tulee tutkimusaineistoa kerätä seitsemäsluokkalaisilta oppilailta koskien heidän kokemuksiaan ala- ja yläkoulun nivelvaiheesta. Tutkimuskysymyksiksi muotoutuivat teoreettisen viitekehyksen ja aikaisempien tutkimusten pohjalta seuraavat neljä kysymystä:

1. Millaisia odotuksia oppilaalla on yläkoulun aloituksesta?
2. Miten oppilaita valmennetaan yläkouluun siirtymiseen?
3. Mitä tuntemuksia oppilas kokee seitsemännen vuosiluokan alussa?
4. Millaisia eroja oppilas löytää ala- ja yläkoulun välillä?

Tutkimuskysymysten muoto muokkaantui myös tutkimusprosessin aloittamisen jälkeen. Moilanen ja Rähä (2018) muistuttavatkin, että tutkimuskysymykset voivat täsmentyä ennen aineistonkeruuta tai aineistonkeruun aikana. Aineisto saattaa myös olla olemassa ennen tutkimuskysymysten täsmentymistä. Kussakin tapauksessa tärkein asia on, että tutkijan kysymykset ja aineisto vastaavat toisiaan. Jos tutkija haluaa saada selville, miten ihmiset kokevat jonkin asian, aineiston tulee tehdä oikeutta kokemuksen ominaislaadulle. Tutkijan tulee siis ennen aineistonkeruuta pohtia, millaisia kokemukset ovat luonteeltaan ja millä tavoilla niitä voidaan tavoitella. (Moilanen & Rähä 2018, 48.)

4.3 Tutkimusmenetelmä

Tässä tutkimuksessa hyödynnettiin kahta tutkimusmetodia, laadullista ja määrällistä. Kun näitä tutkimusmetodeja yhdistetään, puhutaan niin sanotusta *mixed methods* -tutkimusmenetelmästä. Seppänen-Järvelä, Åkerblad ja Haapakoski (2019, 332) kirjoittavat *mixed methods* -tutkimusmenetelmän suomentuvan monimenetelmälliseksi tutkimukseksi. Suomentamisen osuvuudesta ei tutkijoiden piirissä olla kuitenkaan yksimielisiä. Esimerkiksi Pitkäniemi (2015, 262) muistuttaa termin sekoittuvan helposti käsitteeseen monimetodinen tutkimus (engl. *multimethod research*), joka ei kuitenkaan tarkoita aivan samaa kuin *mixed methods* -tutkimus. Monimenetelmällinen tutkimusmenetelmä avaa aivan uudenlaisia näkökulmia tutkimuksen tekoon, sillä sen avulla yksittäiset lähestymistavat ovat vuorovaikutuksissa toisiinsa ja

täydentävät toisiaan. Tutkimuskohteesta voidaan näin ollen tuottaa syvempi, laajempi kokonaisvaltaisempi ymmärrys. (Seppänen-Järvelä ym. 2019, 332.)

Pitkäniemi (2015, 262) kirjoittaa artikkelissaan *mixed methods* - lähestymistavan käytöstä nimenomaan kasvatustieteissä. Menetelmällä on saatu kasvatustieteiden tutkimisessa hyviä tuloksia. Koska kasvatuksen prosessit ovat laaja-alaisia ja sisältävät monimutkaisia vuorovaikutuksia, on *mixed methods* -menetelmä perustellumpi kuin monometodi. Käyttämällä useampaa kuin yhtä tutkimusmenetelmää, saadaan moninainen ja adekvaatti näkemys tutkimuksen kohdeilmiöstä. (Pitkäniemi 2015, 265.) Seppänen-Järvelän ja kumppaneiden (2019, 332) mukaan monimenetelmällinen tutkimusmenetelmä soveltuu eritoten tutkimuksiin, joissa tutkitaan erityisesti monimutkaisia sosiaalisia ilmiöitä, haavoittuvia ryhmiä tai niin kutsuttuja ”pirullisia dilemmoja”.

Tutkimusmenetelmänä *mixed methods* -menetelmä on verrattain uusi, sillä menetelmää alettiin käyttää vasta 1980-luvun loppupuolella. 1990-luvun alkupuolella menetelmästä alettiin puhua omana erityisenä lähestymistapanaan. Viimeisten 20 vuoden aikana sen käyttö on merkittävästi lisääntynyt. Vakiintuneen aseman menetelmä sai tutkimuksen kentällä vuonna 2000. Ennen menetelmän varsinaista esiintuloa siitä saattoi jo havaita piirteitä aiemmissa tutkimuksissa. (Pitkäniemi 2015, 262; Seppänen-Järvelä ym. 2019, 332.) Seppänen-Järvelä ja kumppanit (2019, 332) mainitsevat, ettei monimenetelmällisen tutkimuksen määritelmästä ole edelleenkään täyttää yhteisymmärrystä. Menetelmän keskeisenä elementtinä pidetään kuitenkin erilaisten aineistojen yhdistämistä. Useimmiten nämä aineistot ovat laadullisia ja määrällisiä. Monimenetelmällistä tutkimusta on myös leimannut ajatus analyysiprosessin jatkuvasti muovautuvasta luonteesta sekä aineistojen aidosta vuorovaikutuksellisuudesta. Tärkeänä pidetään sitä, että käytettävät tutkimusmenetelmät määräytyvät käytännössä tutkimusongelman ja tutkimuskysymysten mukaan (Seppänen-Järvelä 2019, 332.)

Omassa tutkimuksessamme halusimme ensisijaisesti keskittyä kuulemaan oppilaiden kokemuksia ala- ja yläkoulun nivelvaiheesta ja ala- ja yläkoulun eroista. Koska kasvatustieteellinen tutkimus usein keskittyy tarkastelemaan juuri ihmisten välisiä tapahtumia (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 155), luo se yhteyden samalla siihen merkitysten maailmaan, johon Vilkka (2005, 78) kuvailee kvalitatiivisen tutkimuksen erityisesti tarttuvan. Pääpaino tässä tutkimuksessa on

kvalitatiivisessa tutkimusmenetelmässä, mutta monimenetelmälliseksi se muuttui, kun kvantitatiivista tutkimusmenetelmää hyödyntäen tutkimukseen haluttiin ottaa mukaan kyselylomake ja tätä kautta saada myös määrällistä tietoa tutkittavasta aiheesta.

Koska tutkimuksessa keskitytään oppilaiden kokemuksiin ala- ja yläkoulun nivelvaiheesta, oli luontevaa edetä aineiston analyysivaiheessa *fenomenologisen tutkimusstrategian* avulla. Fenomenologinen lähestymistapa on laadullisen tutkimuksen kentällä yksi parhaiten lasten tutkimiseen soveltuvista tutkimusstrategioista eli tutkimustyypeistä (Aarnos 2018, 182). Erityisesti laadullinen tutkimus pyrkii kuvaamaan ihmisten omia kuvauksia koetusta elämästä maailmastaan ja kun tutkitaan kokemuksia, on aina kyse tutkittavan omakohtaisesta asiasta (Vilkkä 2005, 78). Fenomenologinen lähestymistapa pyrkii nimenomaan selvittämään tutkimuksen kohteena olevien kokemuksia tietyistä aiheista ja tavoittelee lisäksi ilmiön ”olemuksellisen merkitysrakenteen” selvittämistä (Laine 2010, 43).

Sananmukaisesti termillä *’fenomenologia’* tarkoitetaan ilmenevän jäsentämistä (Backman & Himanka 2014). Fenomenologiassa tarkastellaan kokemuksia tai toisin sanoen ilmiöiden olemuksia (Laine 2010, 29; Kakkori & Huttunen 2014, 367). Tutkimuksen periaatteena on tällöin tarkastella ilmiötä sellaisena kuin se on - ilmiönä itsenään (Judén-Tupakka 2007, 62). Toisin sanoen sama voitaisiin sanoa siten, että fenomenologisen lähestymistavan avulla tutkitaan ihmisen kokemuksellista suhdetta siihen maailmaan, jossa hän elää (Vilkkä 2005, 111). Kokemus voidaan kuvailla ihmisen kokemuksellisen suhteena omaan todellisuuteensa ja on huomattava, että kokemusta ei koskaan tapahdu ilman vuorovaikutusta todellisuuden kanssa. Kokemus rakentuu merkitysten mukaan. (Laine 2010, 29.)

Fenomenologinen merkitysteoria sisältää samalla ajatuksen siitä, että ihmisyksilö on pohjimmiltaan yhteisöllinen: subjektit vaikuttavat toistensa kautta, vaikka ihminen kokisikin kokemuksensa olevan individuaali (Laine 2010, 30). Yksilöllisyyden kunnioitus on yksi syy siihen, miksi päädyimme tutkimuksessamme keräämään sekä kvalitatiivista että kvantitatiivista aineistoa. Koemme, että ryhmähaastattelutilanteessa oppilas voi periaatteessa heijastaa keskustelussa omia kokemuksiaan, mutta ryhmäpaine ja kaverien läsnäolo saattaa ajaa oppilaan vastaamaan hieman eri tavalla, kuin hän olisi ehkä muutoin

saattanut vastata. Tällöin kyseessä ei voida pitää varsinaista valehtelua, mutta ihmisyksilön yhteisöllisyys on osana vaikuttamassa lopputulokseen. Tämän vuoksi oli tärkeää antaa oppilaille mahdollisuus myös vastata yksilöllisesti kyselylomakkeisiin.

Fenomenologian voidaan ajatella laadullisessa tutkimuksessa olevan joko teoreettinen lähestymistapa, analyysimenetelmä tai aineiston keräämiseen vaikuttava tutkimusote. Nämä voivat mennä myös helposti sekaisin ja toisinaan samassa tutkimuksessa fenomenologiaa voidaan käyttää useammassakin merkityksessä. Esimerkiksi Vilkka (2005, 91) muistuttaa fenomenologisen tutkimustavan ohjaavan tutkijaa aineistonkeruumenetelmän valinnassa: mikäli tutkija haluaa käyttää fenomenologiaa lähestymistapana, ei ole sopivaa esimerkiksi kerätä aineistoa teemahaastattelulla.

Myös Laine (2010, 35—36) korostaa fenomenologisessa haastattelussa avoimuuden tärkeyttä. Tilanteen tulisi olla mahdollisimman luonnollinen ja keskustelunomainen. Haastattelijan tukikysymysten pitäisi olla sellaisia, että ne ohjaavat hellästi tutkittavaa vastaamaan kuvailevasti ja kertomuksenomaisesti, mutta eivät varsinaisesti ohjaa haastateltavia vastaamaan tietyllä tapaa. Laadukkaampia aineistoja voitaisiin saada keräämällä haastateltavan asiaan koskevaa kuvailua, esimerkkejä, kertomuksenomaisuutta, kielikuvia sekä vertauksia. Nämä ovat laveampia ja antavat enemmän informaatiota kuin lyhyet, töksähtävät vastaukset kysytyihin kysymyksiin. (Vilkka 2005, 91–92.)

On hyvä huomata, että fenomenologinen tutkimus ei suoraan aseta tutkimukselle jotain ennalta määriteltyä teoreettista mallia, vaan teoreettinen viitekehys saa ikään kuin uuden merkityksen ja syrjäytyy fenomenologian alta aineistonkeruun ja analyysin ajaksi (Laine 2010, 35). Pro gradu -tutkielmassamme tutustumme teoreettiseen viitekehykseen, mutta emme varsinaisesti hyödynnä sitä aineistoa kerätessä kuin korkeintaan hieman pohtiessamme avoimia kysymyksiä haastatteluun ja kyselylomakkeelle. Muutoin jätämme teoreettisen viitekehyksen ja erityisesti aiemmat tutkimukset aiheesta rauhaan, kunnes olemme analysoineet tutkimusaineiston. Laineen (2010, 35) mukaan fenomenologisen tutkimuksen tekijän tehtävänä onkin analysoida rauhassa tutkimusaineistoa ja esittää sitten saadut tutkimustulokset. Fenomenologialle tyypillistä on ennalta selvitettyyn teoriaan palaaminen vasta tutkimuksen loppuvaiheessa, kun uuden tutkimuksen tuloksia verrataan

vanhoihin tutkimustuloksiin. Näin tutkimustulokset saavat mahdollisuuden keskustella keskenään. (Laine 2010, 35–36.)

Ymmärrystä jostakin aiheesta pidetään intuition tuloksena eikä sitä lähdetä tahallisesti vertaamaan teoreettiseen tarkasteluun (Judén-Tupakka 2007, 62). Fenomenologinen lähestymistapa ei ole mikään teknisesti aina samalla kaavalla toteutettava aineiston käsittelytapa, vaan se muuttaa muotoaan aina kulloisenkin tutkimustilanteen edellyttämällä tavalla. Aineiston analyysi voi siis olla fenomenologista tutkimusotetta käyttävällä tutkijalla hyvin erilainen riippuen lähtökohdista: tärkeintä on termit kokemus, merkitys ja yhteisöllisyys. Tutkijan tulee ensisijaisesti tutkimuksessa käyttää hyödyksi omaa käsitystään ihmisestä ja elämästä. (Vilka 2005, 111.)

Liittyen edellä mainittuun tutkijan omaan käsitykseen tutkittavasta ilmiöstä, tulee fenomenologisessa tutkimuksessa tutkijan myös paljastaa oma esiymmärryksensä tutkittavasta aiheesta. Tutkija siis avaa omaa merkitysten ymmärtämisen edellytystään - eihän hän koskaan lähde tutkimustyöhönsä tyhjästä. Tutkijan on tutkimuksensa luotettavuudenkin kannalta paljastettava tutkimuksessaan omat lähtökohtansa suhteessa tutkimuskohteeseen, omat ennakkokäsityksensä ja ennakko-oletuksensa tutkittavasta aiheesta. (Vilka 2005, 112.) Tutkijoille on voinut tulla ennakkokäsityksiä luetun teoriankin kautta, ja ne voivat heijastua osaksi tutkijan omaa todellisuuden käsittämisen tapaa (Laine 2010, 35).

Onkin tarkoituksenmukaista pyrkiä reflektiiviseen asenteeseen itseensä tutkijana ja tunnistaa omaan ajatteluunsa vaikuttaneet tekijät. Mahdollisuuksien mukaan tutkijan tulee myös kyetä arvioimaan ennakkoasenteidensa vaikutus tutkimustuloksiin. (Laine 2010, 35–36.) Esimerkiksi pro gradu –tutkielmassamme omat ennakkokäsityksemme peruskoulun ala- ja yläluokkien nivelvaiheesta pohjaavat omiin kokemuksiimme omakohtaisista kokemuksistamme, jotka liittyvät tähän siirtymään. Kun siirtymä tapahtuu pienestä kyläkoulusta suureen yläkouluun monimutkaisine rakennuksineen, muutos on tietenkin suurempi, kuin jos koulupolku jatkuu vaikkapa yhtenäiskoulussa, jossa rakennukset ovat tuttuja ja suurimpaan osaan opettajistakin on ehkä tullut jo törmänneeksi. Fenomenologia tarjoaa tutkimuksen tekoon oivan työvälineen, jonka kautta tarkastelun kohteena todella on tutkittavien omat kokemukset ja näiden kautta

selvitettävissä oleva tieto siitä, mitä tutkittavat ajattelevat omakohtaisesti tutkittavasta asiasta.

Kasvatustieteellisessä tutkimuksessa tutkimuksen kohteina ovat usein lapset ja nuoret. Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2004, 180) listaavat kvalitatiivisen tutkimuksen alla olevista tutkimusstrategioista fenomenologian, fenomenografian sekä etnografian hyviksi tutkimusstrategioiksi tutkittaessa lapsia. On muistettava, että lasten ja nuorten tutkiminen aiheuttaa tiettyjä toimia tutkimuksen edetessä ja erityisesti keskustelua aiheuttavat eettiset kysymykset. Tutkimuksen eettisyydestä on kerrottu lisää luvussa 6.2.

Aiempaa nivelvaihetutkimusta on tehty jo jonkin verran, ja suuri osa tästä nojaa laadulliseen tutkimukseen päin. Myös itse koimme, että pääasiallisesti laadullisen tutkimuksen menetelmin pääsemme kartoittamaan tutkittavaa aihetta määrällistä monipuolisemmin ja syvällisemmin. West, Sweeting ja Young (2010) linjaavat, että alakoulusta yläkouluun siirtymiä on tutkittu eri tavoin ja siitä voi johtua tulosten epä johdonmukaisuus ja toisistaan poikkeavuus. Laadullisten tutkimusten mukaan siirtymä on syvällisempi kokemus identiteetille ja hyvinvoinnille, kuin määrällisten antamat tutkimustulokset (West, Sweeting & Young 2010.)

4.4 Ryhmähaastattelu aineistonkeruumenetelmänä

Jo laatiessamme tutkimussuunnitelmaa vakuutuimme tavasta, jolla meidän kannattaisi aineistomme kerätä. Pohtiessamme eri aineistonkeruumenetelmien etuja ja haittoja päädyimme tutkimuksen kohdejoukon ikävaiheen huomioon ottamisen vuoksi ryhmähaastatteluun. Olimme kiinnostuneita metodiin sisältyvän luonnollisen keskustelutilanteen tuottamasta aineistosta. Koimme, että tällaisessa tilanteessa oppilaiden rehelliset näkemykset nousisivat tehokkaasti esiin, ja tukea omiin näkemyksiin saisi myös kanssahaastateltavilta. Ryhmähaastattelu tuntui myös yksilöhaastatteluun verraten tavalta saada useamman vastaajan ääni kuuluviin.

Niin etu- kuin jälkikäteenkin arvioituna totesimme, että ryhmän keskustellessa esiin nousee myös täysin uudenlaisia näkökulmia, kun yksi ryhmän jäsen saa keskusteluidean toisen haastateltavan puheenvuorosta. Tällöin keskustelutilanne saattaa spontaanisti siirtyä täysin uudenlaisiin

näkökulmiin ja aiheisiin ja valottaa sellaista tutkimusaineistoa, mitä ei esimerkiksi tutkimuskysymyksiä laatiessa ollut ottanut lainkaan huomioon. Alasuutari (2011, 119) linjaakin, että ryhmäkeskustelun arvokkuus tutkimusaineistona perustuu pikemminkin juuri siihen, että se saa keskusteluun osallistuvat puhumaan asioista, jotka jäävät itsestäänselvyyksinä tai muista syistä keskustelun ulkopuolelle. Kun puhutaan asioista, joista ei yleensä puhuta, syntyy kiinnostavaa aineistoa (Alasuutari 2011, 119).

Koska ihmiset pyrkivät jo ennen kysymyksiin vastaamista ja itse haastatteluiden aikana pääsemään jonkinlaiseen käsitykseen tilanteen kulloisestakin luonteesta, erilaisten vuorovaikutustilanteiden avulla saadaan myös erilaista tutkimusaineistoa (Alasuutari 2011, 114). Halusimme luoda haastattelutilanteesta mahdollisimman rennon ja luonnollisen, jotta oppilaiden puheenvuoroista välittyisi aidosti se, mitä he ajattelevat. Tällöin varmistutaan siitä, että kerätty tutkimusaineisto ei ole tilanteesta johtuneen jännityksen vääristämää. Yläkoululaiselle kaverin läsnäolo tarjoaa usein tukea ja turvaa, mikä antaa rohkeutta puhua rehellisesti omia näkemyksiään. Tässä valossa ryhmähaastattelun valitseminen yhdeksi aineistonkeruumenetelmistä oli perusteltu ratkaisu.

Haastattelutilanteen rentoutta lisäsimme kokoamalla ryhmät samojen luokkien oppilaista, jolloin keskustelemaan pääsi tuttujen ihmisten kanssa. Alasuutari (2011, 118) muistuttaa, että varsinkin jos kyseessä on luonnollinen ryhmä, osallistujat soveltavat siihen arkielämästäkin tuttua ryhmän vuorovaikutustilanteen kehystä. Tällaisessa tilanteessa keskustelu kiertyy sen ympärille, mikä yksilöille on yhteistä ryhmän jäsenenä, kun taas yksilölliset eroavaisuudet ja subjektiiviset, henkilökohtaiset tuntemukset suodattuvat pois. Keskustelu ei jää vain haastattelijan ja haastateltavan väliseksi kysymys – vastaus –peliksi, vaan tutkija jää ajoittain kysymyksineen sivuun ja ryhmän jäsenet alkavat kysellä asioita toisiltaan, pohtia ryhmälle ominaista suhtautumistapaa ja ehkä kiistellä tulkinnoista. Tällöin tutkijalla on mahdollisuus nähdä, kuulla ja eritellä sellaista, mikä ei yksilöhaastattelussa ole mahdollista: niitä termejä, käsitteitä, hahmottamistapoja ja argumentaatiostruktuureja, joiden puitteissa ryhmä toimii ja ajattelee kulttuurisena ryhmänä. (Alasuutari 2011, 118.)

4.5 Aineistonkeruu

Aineistonkeruu toteutettiin erään kantahämäläisen, muutaman tuhannen asukkaan kunnan, yhtenäiskoulun seitsemänsillä vuosiluokilla joulukuussa 2021. Kunnan koko ja koulun luonne vaikuttavat siihen, millaisia tutkimustuloksia tutkimuksesta voidaan saada. Oppilaiden henkilöllisyys sekä koulun nimi pysyvät tässä tutkimuksessa salassa, jotta henkilöiden anonymiteetti voidaan turvata. Lisää tutkimuksen eettisyyteen ja luotettavuuteen liittyviä seikkoja on avattu kappaleissa 6.2 ja 6.3.

Ennen aineistonkeruuta koulun seitsemäsluokkalaisille oppilaille lähetettiin tiedote (Liite 1) alkavasta tutkimuksesta opiskelijahallintaohjelma Wilman kautta. Tiedote sisälsi muun muassa tietoa tutkimuksen tarkoituksesta ja siitä, että tutkimus perustuu osallistujien vapaaehtoisuuteen. Näin oppilailla oli halutessaan mahdollisuus etukäteen kieltäytyä tutkimukseen osallistumisesta ilmoittamalla tästä Wilma-viestillä. Kukaan oppilaista tai heidän vanhemmistaan ei kieltäytynyt tutkimukseen osallistumisesta, mutta koronapandemiasta johtuen useampia oppilaita oli poissa koulusta aineistonkeruupäivinä. Tutkimuksen aineistonkeruu toteutettiin sekä ryhmähaastatteluin että kirjallisella kyselylomakkeella (Liite 2).

Ryhmähaastatteluihin kerättiin vapaaehtoiset osallistujat kultakin 7. vuosiluokalta, joita koulussa oli tutkimuksen aineistonkeruun ajankohtana neljä. Oppilaat olivat saattaneet siirtyä kyseiseen yläkouluun samasta tai eri koulurakennuksesta, mutta tämä seikka huomioitiin kuitenkin vain kirjallisessa kyselylomakkeessa.

Ryhmähaastattelut pohjautuivat haastattelurunkoon (Liite 3), joka käytiin läpi ryhmästä ja oppilaiden puheenvuoroista riippuen mielekkäässä järjestyksessä. Luonteeltaan ryhmähaastattelutilanteet olivat rentoja; jokaisessa ryhmässä oli yhdestä kolmeen puheliaampaa oppilasta, mutta jokainen ryhmän oppilas puhui haastattelussa ainakin kerran. Ryhmähaastatteluissa tulee huomioida, että toinen tutkimuksen tekijöistä oli haastateltaville oppilaille tuttu, mikä lisäsi haastatteluiden rentoa tunnelmaa ja edesauttoi rohkeaa vastaamista. Haastattelut äänitettiin, ja haastatteluäänitteet litteroitiin tammi–helmikuun aikana vuonna 2022.

Haastattelut tehtiin luokkakohtaisesti, joten haastateltavia ryhmiä kertyi vastaava määrä eli neljä ryhmää. Vapaaehtoisten määrän mukaan yhdessä

haastatteluryhmässä oli vaihdellen viidestä kahdeksaan oppilasta. Yhteensä ryhmähaastatteluihin osallistui 26 oppilasta. Aikaa kunkin ryhmän haastatteluun oli ennalta varattu 15–45 minuuttia, ja eri ryhmien haastatteluiden pituudet vaihtelivat suuresti. Pisin haastattelu kesti reilu 38 minuuttia ja lyhin haastattelu hieman alle 17 minuuttia. Haastatteluiden pituuksiin vaikutti myös ajankohdat, jolloin haastattelut pidettiin. Joillakin ryhmillä haastattelu sijoittui välituntiin ja joillakin haastattelu pidettiin oppitunnin aikana. Yhteensä haastatteluäänitteitä kertyi 108 minuuttia kaikkien neljän haastateltavan ryhmän osalta. Eritellyt osallistujamäärät ja haastattelutallenteiden sekä litterointien pituudet ilmenevät oheisesta taulukosta (Taulukko 1).

TAULUKKO 1. Haastatteluryhmien tiedot.

	Oppilasmäärä	Tallenteen pituus	Litterointien pituus
Haastattelu 1	5	19 min 53 s	18 sivua
Haastattelu 2	8	16 min 48 s	13 sivua
Haastattelu 3	6	38 min 18 s	39 sivua
Haastattelu 4	7	33 min 2 s	23 sivua
<i>Yhteensä</i>	<i>26</i>	<i>108 min 1 s</i>	<i>93 sivua</i>

Laajentaaksemme tutkimuksen otantaa teetimme ryhmähaastatteluiden lisäksi myös kirjalliset kysymyslomakkeet. Kyselylomakkeeseen vastasi loppujen lopuksi 41 oppilasta runsaasta viidestäkymmenestä oppilaasta. Kirjalliset kyselylomakkeet (Liite 2) sisälsivät 17 Likert-asteikkoa mukailevaa monivalintakysymyksiä sekä kolme avokysymystä. Kirjallinen kysymyslomake teetettiin lähtökohtaisesti jokaisella koulun seitsemäsluokkalaisella ottaen huomioon mahdolliset oppilaat, jotka haluavat kieltäytyä tutkimukseen osallistumisesta. Lomake oli paperinen, ja oppilaat vastasivat siihen valikoituneen oppitunnin alussa. Vastaaminen kesti yhdeltä oppilaalta kymmenisen minuuttia.

Vastauslomakkeen taustatietoihin täydennettiin mahdollinen sukupuoli-tieto. Vaihtoehtoina olivat tyttö, poika tai että ei halua kertoa sukupuoltaan. Koska tutkimuskunnassa oli myös sivukyliä kouluja keskustan yhtenäiskoulun lisäksi, pyydettiin vastaajia merkitsemään taustatiedoksi, onko koulurakennus vaihtunut ala- ja yläkoulun nivelvaiheessa vai ei. Koulun vaihtumistieto koettiin oleelliseksi

tutkimuksen analyysivaihetta silmällä pitäen, koska oppilaan kokema jännitys voi olla hyvinkin eri tasoa riippuen siitä, tuleeko oppilas itselleen täysin uuteen koulurakennukseen vai onko se hänelle ennestään tuttu. Kyselylomakkeeseen vastattiin täysin anonyymisti eikä kyselylomakkeen vastauksista pysty tunnistamaan tässä tutkimuksessa vastaajaa. Lomake sisälsi 17 Likert-asteikkoa mukailevaa monivalintakysymystä sekä kolme avokysymystä. Likertin asteikossa vastausvaihtoehdot vaihtelivat viiden eri portaan välillä (arvolla 1–5): 1. täysin eri mieltä, 2. jokseenkin eri mieltä, 3. ei samaa eikä eri mieltä, 4. jokseenkin samaa mieltä sekä 5. täysin samaa mieltä.

Avokysymykset sivusivat ryhmähaastatteluissa esitettyjä kysymyksiä. Niiden tarkoitus oli täydentää haastatteluja sekä antaa mahdollisuus vastata osittain samoihin kysymyksiin kuin ryhmähaastattelussa, ilman kanssahaastateltavien luomaa ryhmäpainetta. Kyselylomakkeella haluttiin myös monipuolistaa aineistoa sekä tuoda monivalintakysymysten avulla tutkimukseen määrällisiä elementtejä. Avokysymyksiksi muotoutuivat “Millaista tukea olisit toivonut lisää ennen yläkouluun siirtymistä ja keneltä?”, “Mitä odotit eniten yläkouluun siirtymiseltä?” sekä “Mikä asia yllätti eniten yläkoulussa? Kerro halutessasi myös, miten selvisit siitä.”. Avokysymyksiin vastattiin vaihtelevasti oppilaasta riippuen pidemmin tai lyhemmin. Myös tyhjiä vastauksia esiintyi avokysymysten osalta enemmän kuin muissa kyselylomakkeen kohdissa.

4.6 Aineiston analyysi

Monipuolisten aineistonkeruumenetelmien vuoksi aineistoa kertyi tutkimuksessa paljon. Jo yksin ryhmähaastatteluiden litteroinnit olivat mittavia, kuten taulukosta 1 “Haastatteluryhmien tiedot” havaitaan. Litteroitua materiaalia kertyi 93 liuskaa. Aineiston luonteen pääpaino nojasi selvästi laadulliseen päin, sillä suuri osa oppilaiden vastauksista oli jo pelkän ryhmähaastattelun toteuttamisen vuoksi avovastauksia. Aloimme pohtia lopullista aineiston analyysimenetelmää vasta saatuumme ryhmähaastatteluiden litteroinnit suoritettua, sillä tätä ennen kokonaiskuvan muodostaminen moniulotteisesta tutkimusdatasta oli vielä jokseenkin hankalaa.

Haastatteluiden litterointeihin sekä kirjallisten lomakkeiden avovastauksiin hyödynnettiin laadulliselle analyysille tavanomaista teemoittelua. Kirjallisten

lomakkeiden Likerti-asteikkoa mukailevat monivalintakysymykset puolestaan taulukoitiin Excel-sovelluksessa, jossa suoritettiin tulosten määrällistä analyysiä esimerkiksi keskiarvoja laskemalla ja prosenttiosuuksiksi muuttamalla. Olemme eritelleet laadullisen ja määrällisen aineiston analyysin omiksi alaluvuikseen, joissa käymme tarkemmin läpi kahta toisistaan poikkeavaa analyysiprosessia.

4.6.1 Aineiston teemoittelu

Teemoittelussa pyritään aineistosta paikantamaan tutkimusongelman kannalta olennaiset aiheet, joita kutsutaan teemoiksi. Teemoittelu kuuluu analyysimenetelmänä laadullisen tutkimuksen alle ja sen lisäksi, että sitä voidaan käyttää itsenäisenä aineiston analyysimenetelmänä, siihen saattaa törmätä myös yhtenä sisällönanalyysin muotona. Tässä tutkimuksessa käytämme teemoittelua nimenomaan itsenäisenä aineiston analyysimenetelmänä emmekä hyödynnä analyysissa sisällönanalyysia. (Juhila n.d.)

Teemoittelussa on kyse aineiston pelkistämisestä etsimällä tekstin olennaisimmat asiat. Teemojen avulla pyritään tavoittamaan tekstin merkityksenantojen ydin. Teemat liittyvät siis tekstin sisältöön eivätkä sen yksittäisiin kohtiin (Moilanen & Rähä 2018, 48.) Teemoittelu on suositeltava aineiston analysointitapa jonkin käytännöllisen ongelman ratkaisemisessa. Tällöin tarinoista voi kätevästi poimia käytännöllisen tutkimusongelman kannalta olennaista tietoa (Eskola & Suoranta 1998, 126).

Konkreettisesti aloitimme aineiston käsittelyn käymällä kunkin litteroidun haastattelumateriaalin läpi useampaan kertaan siten, että samalla poimimme litteroinneista tärkeiksi kokiamme teemoja. Nostimme myös tutkimusongelmaa valaisevista teemoista esiin mielenkiintoisia lainauksia tulkittavaksi sekä myöhemmin tutkimuksessa käytettäväksi. Myös Juhila (n.d.) nostaa esiin tutkimusraportissa esiteltyt katkelmat aineistosta eli sitaatit. Lainauksien tarkoituksena on havainnollistaa teemoittelua ja antaa lukijalle mahdollisuus ymmärtää paremmin tutkijan tekemiä ratkaisuja teemoittelussa (Juhila n.d.).

Idea teemoittelulle analyysimenetelmänä nousi esiin melko luonnollisesti, kun aloimme käydä läpi laajaa aineistoamme. Oli yllättävää, miten nopeasti aloimme havaita eri ryhmien litteroinneista toistuvia asioita. Esiin alkoi nopeasti

nousta kaikkien ryhmien keskusteluita yhdistäviä teemoja, jotka alustavasti kokosimme erilliselle tiedostolle nimeten ne siten, että itse ymmärrämme, mistä on kysymys. Haastatteluiden litteroinneista sekä kirjallisten vastauslomakkeiden avokysymyksistä hahmottui lopulta merkittävämpiä pääteemoja, joihin sisältyi lisäksi pienempiä alateemoja. Teemoista sekä alateemoista kerromme tarkemmin tulosten yhteydessä luvussa 5.

4.6.2 Aineiston määrällinen analyysi

Ainoastaan kirjallisten lomakkeiden sisältämät 17 Likert-asteikon mukaista monivalintakysymystä analysoitiin määrällisesti. Vastausmäärät kustakin vastausvaihtoehdosta kerättiin ja laskettiin yhteen väitekohtaisesti. Näin kyettiin tarkastelemaan vastausten hajontaa. Data koottiin Exceliin (Taulukko 2), jossa laskettiin keskiarvo jokaista väitettä kohden. Keskiarvot saivat arvon 1–5. Luku kuvastaa sitä, kuinka samaa mieltä kaikki vastaajat kyseisestä väitteestä ovat. Keskiarvoa (Taulukko 2, oikeanpuoleisin pystyriivi) nimitetään tässä tutkimuksessa myös *myötämielisyyssarvoksi*. Mitä korkeampi myötämielisyyssarvo on, sitä enemmän samaa mieltä vastaajat väitteen kanssa ovat. Vastaavasti pienempi myötämielisyyssarvo kertoo erimielisyydestä.

TAULUKKO 2. Kirjallisten lomakkeiden monivalintakysymysten tilastointi.

	Täysin eri mieltä	Jokseenkin eri	Arvo	Ei eri eikä samaa	Arvo	Jokseenkin samaa	Arvo	Täysin samaa	Arvo	Arvot yhteensä	Keskiarvo			
1	1	4	8	2	13	39	3	17	68	4	6	30	146	3,560976
2	1	2	4		5	15		15	60		19	95	175	4,268293
3	1	2	4		9	27		14	56		15	75	163	3,97561
4			0		4	12		18	72		19	95	179	4,365854
5	6	5	10		7	21		14	56		7	35	128	3,121951
6	1	5	10		22	66		10	40		3	15	132	3,219512
7		10	20		13	39		15	60		1	5	124	3,02439
8	2	1	2		6	18		26	104		4	20	146	3,560976
9	19	12	24		10	30			0		1	5	78	1,902439
10	21	11	22		5	15		4	16			0	74	1,804878
11		3	6		4	12		9	36		26	130	184	4,487805
12	2	2	4		10	30		18	72		10	50	158	3,853659
13	4	3	6		11	33		14	56		10	50	149	3,634146
14	3	3	6		13	39		14	56		9	45	149	3,634146
15		1	2		12	36		16	64		13	65	167	4,073171
16		2	4		4	12		18	72		16	80	168	4,097561
17	3	2	4		8	24		17	68		12	60	159	3,878049

5 TULOKSET

Tässä luvussa tarkastelemme tutkimuksen tuloksia aineiston pohjalta tehdyn teemoittelun sekä kirjallisen lomakkeen Likert-tyyppisiin monivalintakysymyksiin sovellettavin määrällisen analyysin menetelmin. Teemoittelun kautta aineistosta nousi esiin merkittävämpiä pääteemoja ja niiden alle alateemoja. Teemat alkavat alakoulusta, jolloin valmistautuminen yläkouluun aloitetaan, ja ne jatkuvat 7. luokan syyslukukauden aloituksesta aina syyslukukauden päätökseen ja menneen puolivuotisen reflektointiin. Näin ollen pääteemat ja niihin sisältyvät alateemat luovat kronologisesti etenevän kokonaisuuden.

Kronologisesta esitysjärjestyksestä poikkeaa ainoastaan neljäs teema, jossa teemme vielä yhteenvetoa edeltävistä luvuista ja kartoitamme aineistosta ilmenneitä ala- ja yläkoulun eroavaisuuksia. Teemoittelun pohjalta nousseet pääteemat sekä niihin sisältyvät alateemat on esitelty taulukossa 2. Laadullisen analyysin kautta muodostuneisiin pää- ja alateemoihin on laadullisen sisällön lisäksi liitetty myös kyseisiin teemoihin liittyviä kirjallisen lomakkeen monivalintaväitteiden tilastoja, kuten myötämielisyyssarvoja sekä prosenttijakaumia.

TAULUKKO 3. Pääteemat sekä niihin sisältyvät alateemat.

1. Valmistautuminen yläkouluun	1.1 <i>Yläkouluodotukset</i>
	1.2 <i>Yläkoulun käytänteisiin opastus</i>
2. Sopeutuminen yläkouluun	2.1 <i>Sopeutumisaika</i>
	2.2 <i>Avunlähteet</i>
	2.3 <i>Statuksen muutos vanhimmasta nuorimmaksi</i>
	2.4 <i>Tuntemukset yläkoulun alussa</i>
3. Tuntemukset seitsemännän vuosiluokan syyslukukaudesta	3.1 <i>Työmäärä</i>
	3.2 <i>Ilmapiiri</i>
	3.3 <i>Seiskaluokan syksyn työpanos</i>
4. Ala- ja yläkoulun erot	4.1 <i>Luokanopettaja vs. useampia opettajia</i>
	4.2 <i>Toiminnallisuus vs. ei-toiminnallisuus</i>
	4.3 <i>Ala- ja yläkoulun rakenteelliset erot</i>

Tulosten esittelyyn on liitetty runsaasti suoria lainauksia oppilaiden haastatteluvastauksista sekä kirjallisten lomakkeiden avokysymyksistä, jotta tutkimuksen tulosten tulkinnan ja arvioinnin validius varmistuu. Haastattelulainauksien perään on merkitty tunniste, jossa H ja tätä seuraava numero merkitsevät, mistä haastattelusta lainaus on, ja P sekä numero puolestaan ilmaisevat, kuka haastatteluryhmän puhuja on kyseessä. Puhujanumerot tulevat suoraan litteroinneista, eikä niiden perusteella voida tunnistaa vastaajan henkilöllisyyttä. Kirjallisten lomakkeiden avokysymysvastauksien perään on merkitty vastaajan sukupuoli sekä tieto, onko hän vaihtanut koulurakennusta yläkouluun siirtyessä vai ei.

Tämä luku on rajattu käsittämään vain oman tutkimuksemme tuloksia; esittelemme ainoastaan oman tutkimuksemme löydöksiä liittämättä niitä teoriaan tai aiempaan tutkimukseen. Kytkemme saamamme tulokset aiempaan tutkimukseen ja teoriaan luvussa 6.

5.1 Valmistautuminen yläkouluun

Alakoulussa tapahtunutta ennakoivaa valmistautumista yläkouluun varten kutsuttiin pääteemalla *“Valmistautuminen yläkouluun”*. Sen alateemoiksi muodostuivat aineistosta esiin nousseet *“Yläkouluodotukset”* sekä *“Yläkoulun käytänteisiin opastus”*.

Haastattelun perusteella alateema *“Yläkouluodotukset”* sisälsi muun muassa jännitystä tulevan koulunkäynnin työmäärään liittyen - osa oppilaista ajatteli yläkoulun olevan haastavampaa ja rankempaa alakouluun nähden. Jotkut oppilaat kokivat myös koulun ympäristön ja ihmisten tuovan vaikeuksia yläkoulussa opiskeluun. Haastatteluiden edetessä nousi esiin myös tilanteita, joissa niin isommat oppilaat, kuin omat vanhemmat ja alakoulun luokanopettajatkin olivat pelotelleet yläkouluun aloittelevia oppilaita tulevista olosuhteista. Toisaalta oppilaat osasivat jälkikäteen myös analysoida, kuinka pelottelut olivat syyslukukauden perusteella osoittautuneet pitkälti perättömiksi.

“No nii nää isommat aina pelotteli et tääl on ihan hirveetä. Ja sit koko ajan käytävillä kuuli et taas meil on joku koe ni sit on ihan paniikissa.” H4 P6

“Mua vaan peloteltiin ala-asteella, että mää tuun opettajien kaa tosi paljon riitoja. Mut mul on ollu nolla riitaa yhen... Kaikkien opettajien kanssa.” H4 P6

Uusia opettajia, oppiaineita ja luokkia odotettiin. Opetuksen odotettiin olevan laajempaa ja yhtenä seikkana mainittiin opettajan perehtyneisyys opetettavaan aineeseen. Useimmissa oppiaineissa oppilaat kokivat opettajan osaamisen olevan parempaa kuin alakoulussa.

“No tota.. mä odotin vähän niinku semmoista ehkä.. Laajempaa opetusta siinä mielessä, että kun se yks opettaja.. No... no suurimmaks osaksi se yks opettaja ei opeta kaikkea, vaan on ihmisiä ketkä on niinku perehtynyt siihen aineeseen mitä ne opettaa ja niinku tietää.” H1 P4

Odotus tutustumisesta ja uusien ystävien saamisesta nousi esiin monien oppilaiden vastauksissa. Tämä ilmeni etenkin kirjallisen lomakkeen avokysymysvastauksista. Usea oppilas kertoi odottavansa yläkoululta eniten nimenomaan uusia kavereita. Odotukset korostuivat erityisesti sellaisten oppilaiden keskuudessa, joiden koulu vaihtui yläkouluun siirryttäessä.

“Odotin eniten uusia kavereita ja kouluaineita, esim. köksää. Uutta luokkaa ja sitä, että pystyy haastamaan itseään.” (tyttö, koulu vaihtunut)

“Odotin uusia aineita, kavereita, koulualuetta ja opettajia.” (poika, koulu vaihtunut)

Useimmat oppilaat nostivat haastatteluissa esiin melko kovankin jännityksen tunteen juuri muutamaa päivää ennen yläkoulun aloittamista. Toisaalta jännitys koettiin myös terveenä odottavaisuutena tulevaa kohtaan. Kirjallisen kyselylomakkeen väite *“5. Yläkoulun aloittaminen jännitti minua”* ei ilmennä kovinkaan korkeita keskimääräisiä jännityksen tuntemuksia arvolla 3,12. Toisaalta vastaukset hajaantuivat; täysin samaa mieltä väitteen kanssa oli 17,1 %, kun taas tätä vastoin täysin eri mieltä oli 14,6 %. Näiden tulosten valossa voidaankin todeta, että yläkoulua koskevat jännityksen tunteet vaihtelevat yksilökohtaisesti suuresti.

Alateema *“Yläkoulun käytänteisiin opastus”* piti sisällään oppilaiden näkemyksiä siitä, minkälaista opastusta he kokivat saaneensa edeltävästi ennen yläkouluun siirtymistä. Haastattelujen perusteella alakoulussa luokanopettaja valmisti oppilaita yläkoulua varten melko vähän. Sosiaalisesta ilmapiiristä tai yläkoulun tunnelmasta puhuttiin niukasti, jos ollenkaan. Alakoulussa tapahtunut yläkoulun käytänteisiin opastus käsittikin lähinnä oppiainesisältöjä, kuten ainemääriä ja päivien pituuksia.

“No siis esim. matematiikan tunneilla otettiin jotain että sit se sano että nää tulee yläasteella, että jos näitä vaikka nyt harjoittelee vähän niin ne oppii yläasteella niinku kokonaan uusiks ja hyvin. Ja sit muissakin aineissa ja niinku se on sitä, että jos nää tehtävät tehään nyt - ja ne voi joskus tulla yläasteella, tai ne.. ne tehtävät, mitä tehtiin ala-asteella avustaa jotenkin yläasteen opiskelua... niin ne kannattais tehdä silloin huolella.” H4 P5

“No en mä tiedä, se oli ain sillee et tää tulee yläasteella teille, ja tämmöstä.” H2 P6

Vaikka saadun tuen määrää ei ennen yläkouluun siirtymistä koettu kovin suureksi, tuki koettiin silti riittäväksi ja oppilaat kokivat pärjäävyyden tunnetta. Koulurakennuksen osalta olisi kaivattu enemmän perehdyttämistä jo hyvissä ajoin yläkouluun siirtymistä, sillä se helpottaisi koulun aloitusta uudessa rakennuksessa.

“Pitäisi pitää kaks semmoista esittelykierrosta.” H2 P5

Myös kirjallisen tutkimuslomakkeen perusteella alakoulussa tapahtunut yläkouluun valmistautuminen nähtiin melko maltillisena. Väite 1. “Alakoulussa alettiin keskustella yläkouluopiskelusta riittävän aikaisin” sai myötämielisyyssarvon 3,56, mikä edustaa kaikkien väitteiden skaalassa matalampaa puoliskoa. Oppilaat ottivat väitteeseen keskimäärin varovaisemmin kantaa; suuri osa vastanneista (73,1 %) oli joko “3. ei eri eikä samaa mieltä” tai “4. jokseenkin samaa mieltä” väitteen kanssa.

5.2 Sopeutuminen yläkouluun

Toiseksi pääteemaksi muodostui kronologisessa järjestyksessä “Sopeutuminen yläkouluun”. Tämä teema käsitti muutaman viikon ajanjaksoa, joka ajoittui syyslukukauden alkuun. Sen alateemoiksi muodostuivat “Sopeutumisaika”, “Avunlähteet”, “Statuksen muutos vanhimmasta nuorimmaksi” sekä “Tuntemukset yläkoulun alussa”.

Ensimmäinen alateema “Sopeutumisaika” liittyi yläkouluun sopeutumiseen. Yläkouluun sopeutuminen tapahtui haastateltavien näkemysten perusteella poikkeuksetta nopeasti. Lähes jokainen 7. luokan ensimmäisiä viikkoja kuvaillut oppilas ilmoitti sopeutumisajaksi yhdestä kahteen viikkoa.

“No viikon verran silleen, että oikeasti niinku pysty jo ihan elämään silleen, että okei mä vaan meen ja ei niinku ei huolen häivää.” H4 P9

Sopeutumista hankaloitti muun muassa koulurakennuksen sokkeloisuus. Osa oppilaista oli pettyneitä esimerkiksi siihen, että koulun sokkeloisuudesta aiheutuneesta myöhästymisestä rankaistiin myöhästymismerkinnöillä.

“... pari kertaa myöhästy tunnilta kun ei löytänyt, ja siitä tuli merkintöjä.” H2 P5

Ryhmäytyminen uuteen luokkaan oli toteutettu Teamsissa ennen koulun alkua, minkä lisäksi järjestettiin leirikoulu. Leirikoulu sisälsi tutustumis- ja ryhmäytymisleikkejä.

“Niin ja sit piti kertoa, että mistä koulusta oot ja mikä sun nimi on, ja pari asiaa, joista tykkäät.” H3 P5

Sopeutumiseen liittyy vahvasti toinen muodostunut alateema *“Avunlähteet”*. Tähän alateemaan sisältyivät puheet seitsemännen luokan aikana koetusta avusta. Yläkouluun sopeutumista helpotti selkeästi vanhojen kaverien päätyminen samalle luokalle sekä perheenjäseniltä, ennen kaikkea isosisaruksilta, saatu tuki ja neuvot. Myös koulurakennuksen tunteminen entuudestaan auttoi ja vähensi yläkoulun aloitukseen liittyvää jännitystä ja stressiä.

“Mua ei jännittänyt silleen, kun meidän meidän luokalt mun vanhalt luokalt tuli kuitenkin niin mont tyyppejä mun omalle luokalle ja sitte mun isovelji oli kertonu niin kaikkee jo täältä, et mitä täällä on ja näin.” H4 P5

“Oli niin helppo tulla kun tiesi kaikki paikat ja kun tunsii täältä nii paljo yläaste.. Tai siis niitä vanhempikiin ni oli helppo kysyä jos ei tienny jotain.” H4 P6

Avunlähteiksi yläkoulun alussa mainittiin myös luokanvalvoja ja koulunkäynninohjaajat, jotka auttoivat alkuun yläkoulun käytänteiden kanssa. Luokanvalvojan olisi toivottu kertovan enemmän yläkoulun käytänteistä yläkoulun alussa - tämä nousi esiin haastatteluissa useammassa kohdassa, ja tätä tukevat osaltaan myös kirjallisten lomakkeiden tilastot.

*“No esim. *luokanvalvojan nimi* olis voinu kertoa meille kyllä paljon enemmän, kun se ei oikein kertonu meille mitään.” H3 P2*

Toisaalta kuitenkin oppilaat kokivat, etteivät olisi tarvinneet enempää opastusta ja selvisivät hyvin omin avuin. Oppilaat, jotka jatkoivat samassa koulussa myös yläkoulussa, kokivat pärjäävänsä ilman apua. Heille rakennus ja opettajatkin olivat ennestään tuttuja. Vertaisten tuki koettiin tärkeimpänä, sillä yhteistyön merkitys nähtiin isona asiana ja tämä vähensi pelkoa.

“Luokanvalvoja aika hyvin niin kerto.. kerto miten toimitaan ja ja ja sitten oli vähän.. Mää muistan, että oli parina ensimmäisenä päivänä niin niin.. öö just katottiin vähän niinku kaikki. Koulunkäynninohjaajat vähän katto perään silleen.” H1 P4

“No opettajat ja ohjaajat mutta... Kyllä mää sillee niinku osasin tän rakennuksen niin ei hirveesti tarvinnu opastaa..” H1 P7

Kirjallisen lomakkeen vastausten valossa eri lähteistä saadun avun määrään oltiin melko tyytyväisiä. Etenkin vanhemmilta saadun tuen määrä koettiin riittäväksi. Lomakkeen väitteen *“4. Sain vanhemmiltani riittävästi tukea yläkoulun aloittamisessa”* myötämielisyyssarvo oli kaikista väitteistä toiseksi korkein, 4,37, ja täysin tai jokseenkin samaa mieltä väitteen kanssa oli vastaajista peräti 90 %. Mielenkiintoiseksi havainnoksi avunlähteisiin liittyen nousi, että opettajilta saatua tukea ei kirjallisten lomakkeiden vastausten perusteella koettu yhtä kattavaksi kuin vanhempien. Väitteen *“3. Sain koulun opettajilta riittävästi opastusta yläkoulun aloittamisessa”* myötämielisyyssarvo jäi täpärästi alle neljän, 3,98 ja väitteen kanssa täysin tai jokseenkin samaa mieltä oli 70 % vastaajista. Tämä on peräti 20 prosenttiyksikköä vähemmän, kuin vanhempien tukea kartoittavassa väitteessä.

Kolmas alateema *“Statuksen muutos vanhimmasta nuorimmaksi”* nousi esiin useamman ryhmän oppilaista itsestään ilman, että sitä haastatteluissa erikseen kysyttiin. Muutos kuudennelta luokalta alakoulun vanhimmasta seitsemännelle luokalle yläkoulun nuorimmaksi nähtiin useammassa yhteydessä negatiivisena asiana. Oppilaiden vastauksissa korostui oman maineen tärkeys, vanhempien oppilaiden pelkääminen sekä oman valta-aseman koulun vanhimpänä menettäminen.

“Niinku ala-asteella me oltiin vanhempii, joten ei ketään niinku ollut paha meille. Kaikki oli kilttejä ala-asteella.” H2 P6

“No esim tehny jonkun ison virheen, esim. liukastunu välkällä ja likastanu vaatteet. Sit haukutaan vaikka siitä, nii sit siitä kettuillaa vaikka pari kuukautta putkeen.” H4 P5

“Kuin valta olisi mennyt pois.” H2 P5

Ikästatuksen muutos nähtiin myös myönteisessä valossa. Tällaisten vastaajien puheissa vanhempia oppilaita ei koettu pelottavina eikä turvattomuuden tunnetta esiintynyt. Uudessa koulussa nuorimpina ja uusina opiskelijoina olo koettiin rentouttavaksi ja vapauttavaksi, kun esimerkiksi vastuuta näyttää mallia nuoremmille ei enää ollut.

“Mä otin sen positiivisena, koska esimerkiksi kutosella kun me oltiin koulun vanhemmat, niin opettajat oli koko ajan valittaa, että ei saa riehua että näyttäkää ny esimerkkiä kun

ykkösluokkalaisille ja muille, mutta nyt kun ollaan täällä, niin jos me ollaan kerran yläasteen nuorimmat tällä hetkellä, niin voidaan pelleillä samaan tahtiin. Ei kukaan voi tulla valittaen, et teidän täytyy näyttää esimerkkiä.” H3 P5

Neljänneksi alateemaksi muodostui *“Tuntemukset yläkoulun alussa”*, jossa kuvataan oppilaiden ajatuksia yläkoulusta juuri sen alettua. Yläkoulun aloitukseen suhtauduttiin suurimmaksi osaksi erittäin myönteisellä mielellä. Oppilaiden puheista keskeisimmiksi tuntemuksiksi yläkoulun aloituksen hetkellä ja hieman sen jälkeen nousivat jännitys ja innostuneisuus. Jännitystäkin oppilaat kuvasivat pitkälti positiivisessa valossa, ja siihen liittyi usein avoimuus ja odottavaisuus tulevaa kohtaan.

“Mä olin innoissani, jännitti ja oli kivaa samanaikaisesti.” H3 P5

Oppilaat, jotka eivät olleet vaihtaneet koulurakennusta, eivät kokeneet vahvoja jännityksen tuntemuksia, vaan kuvailivat oloaan odottavaksi ja hyväksi. Tämä kävi ilmi kyselylomakkeen vastauksista. Vanhat tutut kaverit samalla luokalla rentouttivat kaikkia oppilaita kouluvaihdoksesta riippumatta. Kavereilta saatu vertaistuki koettiin tärkeäksi niin luokkahengen rakentumisen kuin yläkouluelämän käytänteisiin sopeutumisenkin kannalta. Jotkut oppilaat kokivat, että ajatus siitä, että kaikki luokkakaverit ovat keskenään samassa tilanteessa, loi turvallisuuden tunnetta. Näin ajatelleiden oppilaiden puheista nousi esiin myös arvostus yhteisöllisyyttä kohtaan: yhdessä yläkoulun aloittaminen tasavertaisen kaverin kanssa nähtiin kiehtovana ja hauskana kokemuksena. Vaikka vertaisilta saatiinkin tukea, yläkoulun aloitus koettiin ajoittain sekavaksi. Osa oppilaista koki olevansa eksyksissä.

“Mentiin vähän niinku silleen että vähän yhteistyötä.. niinku no minä seurasin muita niinku kavereita ja...” H5 P9

“Jos niinku miettii sitä ekaa viikkoa, niin joo mehän oltiin niinku jossain vaiheessa ihan hukassa siellä.” H3 P4

Kirjallisen kyselylomakkeen perusteella oppilaat olivat keskimäärin mielestään valmiita siirtymään yläkouluopiskeluun syksyn alussa, ja näin ollen sopeutumisen suhteen oltiin toiveikkaita. Tutkimuslomakkeen väitteeseen *“2. Olin syksyn alussa mielestäni valmis siirtymään yläkouluun.”* myötämielisyyssarvo oli kahden

desimaalin tarkkuudelle pyöristettynä 4,27, ja vastaajista 83 % oli väitteen kanssa joko täysin tai jokseenkin samaa mieltä.

5.3 Tunteet seitsemännen vuosiluokan syyslukukaudesta

Kolmas pääteema *“Tunteet seitsemännen vuosiluokan syyslukukaudesta”* käsittää takautuvaa reflektointia menneestä syyslukukaudesta. Teeman alateemoiksi muodostuivat *“Työmäärä”*, *“Ilmapiiiri”* sekä *“Seitsemännen luokan syksyn työpanos”*.

Ensimmäinen alateema *“Työmäärä”* pitää sisällään oppilaiden näkemyksiä koulun työmäärästä verrattuna alakoulun työmäärään. Yläkoulun työmäärä koettiin haastatteluiden perusteella kasvaneeksi alakouluun nähden, joskin myös vastakkaisia näkemyksiä ilmeni. Osa oppilaista suhtautui intensiivisempään opiskeluun positiivisella mielellä. Kokeiden määrä nähtiin suuremmaksi, ja tähän liittyi myös tunteita vaaditun lukemisen määrän lisääntymisestä.

“Mut kyllä se on välillä että jos on just.. jos koulussa on tosi paljon kokeita ja pitää lukee sitte jos omassa elämässä meneillään jotain nii sit se on tosi raskasta oppilaille ja...” H4 P6

“No en mä usko, että se olisi hirveän rankkaa siihen ala-asteen verrattuna, mutta se riippuu, että keskittyykö siihen koulunkäyntiin vai ei.” H2 P5

Lisääntyneen työmäärän lisäksi myös työnteon tahdin koettiin yläkoulussa nopeutuneen.

“Niin jotenkin niitä jotenkin sitä työtä vaan tulee niinku paljon tiheempään tahtiin tai sillee tulee paljon nopeempaa. Kokeita tulee niinku iha saavista kaataen ja...” H4 P9

Läksyjen määrä koettiin lähes järjestään pienentyneen oppilaiden siirryttyä yläkouluun. Oppilaat tosin eivät kokeneet lukuläksyjä läksyiksi, vaan saattoivat jättää ne tekemättä ajatellen, että niitä ei tarvitse tehdä. Haastatteluissa nousi esiin myös yläkoulun rennompi ote verrattuna alakouluun.

“Läksyjen määrä pienentynyt, pienentynyt läksyt niinku piu.” H3 P5

“Kyl niinku lukuläksyt on mut...” H3 P6

Kirjallisen kysymyslomakkeen perusteella yläkoulun työmäärää ei jälkikäteen tarkasteltuna koettu kovinkaan rankaksi. Väitteen *“6. Yläkoulussa oppiaineiden opiskelusta tuli rankempaa”* myötämielisyyssarvo oli 3,22 ja täysin tai jokseenkin samaa mieltä väitteen kanssa vastanneista oli yhteensä vain noin joka kolmas, eli 31,7 %.

Toisessa alateemassa *“Ilmapiiri”* käsitellään oppilaiden kertomuksia seitsemännän vuosiluokan ilmapiiristä, jolla voidaan nähdä olevan vaikutuksia muun muassa oppilaiden sopeutumiseen yläkouluun sekä koulumenestykseen. Haastatteluissa luokalla oleva ilmapiiri vaihteli haastattelu- eli luokkakohtaisesti. Myös opettajien antamalla palautteella oli merkitystä. Kun opettaja on antanut kannustavaa ja positiivista palautetta, ilmapiiri luokassa oli parantunut.

“No ei meillä sellaisia keskustelu keskusteluja oo ollut mitään tällaisista, mut oon mä ainakin on opettajat silleen... tsempannu ja sillee.” H4 P6

Yleisesti ottaen työilmapiiri luokissa vaihteli. Opiskelurauha ryhmästä riippuen oli joskus huonokin tiettyjen oppilaiden häiriköidessä tunneilla. Jotkut kokivat ilmapiirin ja luokkahengen hyväksi, jopa paremmaksi kuin alakoulussa, kun taas toisessa haastatteluryhmässä ilmapiiriä ei koettu yhtä avoimeksi. Sosiaalinen ilmapiiri koettiin kuitenkin riittäväksi, vaikka avoimempaan ilmapiiriin usein vahvasti liitettävä viittaamiskulttuuri puuttui. Porukan sekoittuminen aiheutti alkuun ujoutta luokassa, mutta ajan kuluessa oppilaat kokivat rohkaistuneensa. Osa oppilaista koki esimerkiksi viittaamisen helpoksi hyvän luokkahengen ansiosta: luokan ilmapiiri nähtiin avoimena ja humoristisena, joten väärin vastaaminenkin oli hyväksyttävää.

“En mä tiedä, kukaan ei koskaan viittaa niin sit ei ketään muukaan viittaa.” H2 P5

“Ei meidän niinku meil on nii hyvä luokkapiiri ja kaikki ottaa huumorilla asiat ja tälleen. Mut jos.. en mä tiä meiän vanhassa luokassa kutosluokas ni oli hirveät paineet jos vastaa vääri ja kaikkee vaik oli tuntenut.. jos olit vaikka oli tuntenut 6 vuotta ne ihmiset ni se oli silti hirveet, vaik nää on tuntenu joku puoli vuotta ni paljo helpompaa.” H4 P6

“Tullaan siis kaikkien kaa toimeen.” H3 P5

“Kaikki on kavereita.” H4 P7

Puheenvuoron ottaminen luokassa jakoi mielipiteitä myös kirjallisen tutkimuslomakkeen vastauksissa; väitteen *“13. Uskallan ottaa luokassa puheenvuoron yhtä rohkeasti, kuin alakoulussakin”* kanssa täysin samaa mieltä oli vastaajista 24,4 %, kun vastaavasti myös täysin eri mieltä olleiden oppilaiden osuus oli 9,8 %. Eri ääripäät muodostivat siis vastauksista yhteensä kolmasosan (33,2 %).

Ilmapiiriä tarkasteltaessa kirjallisten tutkimuslomakkeen väite *“12. Koen, että luokassamme vallitsee hyvä ilmapiiri”* sai myötämielisyyssarvoksi 3,86, mikä sijoittuu arvospektrin keskivaiheille. Luokan hyvästä ilmapiiristä täysin tai jokseenkin samaa mieltä oli vastanneista 68,3 %. Nämä arvot edustavat myönteisyydellään kyselylomakkeen väitteiden keskikastia, mikä on linjassa myös haastattelun löydöksiin; haastattelutulokset eivät olleet yksimielisen positiivisia, vaan kokonaisvaltaista myönteisyyttä laski täällä myös ikävät kokemukset liittyen heikompaan luokkailmapiiriin.

Ystävien merkitys nousi toistuvasti esiin yläkouluopiskelun ilmapiiriin liittyen. Kirjallisen lomakkeen perusteella valtaosa oppilaista oli syyslukukauden aikana tutustunut uusiin ihmisiin ja saanut uudesta koulusta ystäviä. Väitteen *“11. Olen saanut yläkoulussa uusia ystäviä”* myötämielisyyssarvo oli kaikista väitteistä korkein arvolla 4,49. Täysin samaa mieltä väitteen kanssa oli peräti 63,4 % ja jokseenkin sekä täysin samaa mieltä olevien oppilaiden osuus kaikista vastaajista oli 90 %. Tämän väitteen valossa voidaan myös todeta, että avokysymyksissä runsaasti esiin noussut yläkouluudotus kavereiden saamisesta on keskimäärin toteutunut erittäin hyvin.

Kolmas alateema *“Seitsemännän luokan syksyn työpanos”* kartoittaa oppilaiden kokemuksia siitä, miten he itse kokivat ensimmäinen lukukauden sujuneen. Haastatteluissa esiin nousi erään ryhmän osalta opiskeluorientoituneisuus: oppilaat kokivat yläkoulussa siirryttävän heti työn pariin, mikä nähtiin hyvänä asiana. Toisaalta seitsemännän luokan syksyn työpanoksessa nähtiin myös parantamisen varaa ja toiveita paremmista arvosanoista annettiin kevätlukukautta ajatellen.

“Eli keskittyisi kouluun paremmin ja lukisi niihin kokeisiin välillä vähän enemmän.” H2 P5

“No.. sitten jossain kohtaa ei oo jaksanu ja sitten taas jossain kohtaa on tullut semmonen, että joo, et nyt mä luen tähän kokeeseen ja silleen.” H4 P8

Oppilaat antoivat myös vinkkejä tuleville seitsemäsluokkalaisille. Oppilaat olivat selvästi pohtineet ensimmäistä syyslukukauttaan yläkoulussa, sillä he muun muassa korostivat kysymisen merkitystä, mikäli ei osaa tai ymmärrä jotain. He nostivat esiin läksyjen lukemisen tärkeyden ja muistuttivat, että lukuläksykin on läksy. Toisaalta oppilaat myös rauhoittelivat tulevia yläkoululaisia tiedolla, että läksyjä tulee vähemmän kuin alakoulussa.

“Niin.. nii varmaan, että lukuläksy nii se on läksy. Kokeisiin kannattais ehkä lukee.. vähä enemmän ku alakoulussa. Kuitenkin huomasin kun alakoulu en ihan hirveesti luku kokeisiin, tai en mä nyt yläkoulussakaa oo luku iha hirveesti.” H1 P7

“No en mä tiedä ehkä se, että läksy tulee paljon vähemmän. Aina sanottiin että läksy tulee paljon enemmän yläkoulussa.” H2 P8

“No emmä tiedä, mut kannattaa kokeisiin lukea ja olla heti alussa mukana, kun sitten tipahtaa helposti eikä sitten enää pääse oikein mukaan koko niinku loppuvuotena.” H2 P5

Lisäksi oppilaat kehottivat tulevaa yläkoululaista uskaltamaan olla oma itsensä, noudattamaan sääntöjä ja toimimaan oikein. Riitaa ei tulisi haastaa.

“... varmaan siihen lisäyksenä viel että uskaltaa olla oma itensä. Et ei tarvi pelkää, et ruvetaa haukkuu.” H4 P6

5.4 Oppilaiden näkemyksiä ala- ja yläkoulun eroista

Neljäs pääteema käsittelee oppilaiden näkemyksiä ala- ja yläkoulun eroista. Teema on lyhyesti muotoiltu nimellä *“Ala- ja yläkoulun erot”*. Tässä teemassa esiin nousivat alateemat *“Luokanopettaja vs. useampia opettajia”*, *“Toiminnallisuus vs. ei-toiminnallisuus”* sekä *“Ala- ja yläkoulun rakenteelliset erot”*.

Ensimmäisessä alateemassa *“Luokanopettaja vs. useampia opettajia”* oppilaat nostivat itse aiheen esiin useammassakin haastattelussa, vaikka aiheesta ei ehditty edes vielä kysymään. Osalla oppilaista oli neutraali suhtautuminen siihen, onko oppilailla yksi vai useampi opettaja. Suurin osa

oppilaista kuitenkin kallistui siihen, että useampi opettaja on parempi kuin yksin oma luokanopettaja. Lisäkommentiksi annettiin, että tilanne riippui pitkälti opettajasta. Oppilaat olivat myös tunnistaneeet ongelman siitä, ettei yläkoulussa pysty tulemaan yhtä läheiseksi opettajien kanssa, kuin miten se alakoulussa oli mahdollista.

“No sitä ei tule niin läheiseksi välttämättä, kun sillon joskus ala-asteella kun oli koko vuoden kuus tuntia päivässä suunnilleen niin se saman opettajan kanssa niin siinä tulee aika helposti tutuksi.” H2 P5

Kirjallisten vastauslomakkeiden perusteella useamman opettajan kannalla oltiin vahvasti. Väitteen *“10. Toivoisin, että yläkoulussakin olisi oma luokanopettaja monen opettajan sijaan”* myötämielisyysarvo oli kaikista väitteistä matalin arvolla 1,80, ja yksikään oppilas ei ollut väitteen kanssa täysin samaa mieltä. Täysin eri mieltä väitteen kanssa oli vastaavasti 21 oppilasta, joka on vastaajista yli puolet (51,2 %).

Oppilaat toivat esiin myös selkeän eron siitä, että alakoulun luokanopettaja tietää, miten oppilas pärjää kaikissa aineissa ja koulussa kokonaisvaltaisesti. Yläkoulun aineenopettajajärjestelmä taas saa aikaan sen, että opettaja tietää oppilaansa vain oman aineensa kautta, eikä ole niin kartalla oppilaan suoriutumisesta muissa aineissa.

“No emmä tiiä on sekin niinku hyvä puoli että ne ei tiiä että niinku miten välttämät menee muissa aineissa ollenkaan... Ne vaan niinku tietää sen että miten siinä aineessa suurimmaks osaks menee.” H1 P4

Oppilaat kommentoivat myös opetuksen tasoa. Haastatteluissa nousi esiin ajatus siitä, että luokanopettaja opetti ymmärrettävämmin.

“Kyllä sen ymmärsi paljon paremmin silloin ala-asteella.” H2 P5

Toisaalta kuitenkin opetuksen taso koettiin paljon parempana yläkoulussa, kun opettaja on erikoistunut tiettyyn aineeseen. Aiheeseen liittyen oppilailta tuli useampia kommentteja ja aihe herätti runsaasti keskustelua. Lähtökohtaisesti kunkin haastatellun ryhmän oppilaista huokui innostus aineopettajalähtöisyydestä, ja äänet muuttuivat innostuneiksi asiasta puhuttaessa.

“Niin tää ku ala-asteella monet opettajat opetti monia eri aineita. Kaikissa ei ollu välttämättä täysin niinku se oma vahvuus, mut sitte kun tääl on just niissä omissa vahvuuksissa ne opettajat nii totta kai se on sitten paljon paremman laadusta se opettaminen jossain aineessa.” H4 P6

“Sinänsä, että jos joku musiikinopettaja olis opettamassa historiaa nii mää en, jos on joka aineessa, niin mä en ihan tiedä mitä siitä tulis.” H4 P5

“...erilaisilta opettajilta tulee erilaisia näkökulmia asioihin.” H3 P7

Osa oppilaista ei ollut tottunut miesopettajiin, sillä alakoulussa miesopettajia ei ollut juuri ollut. Tämä koettiin kuitenkin enemmän tottumiskysymyksenä.

“Alussa niinku joo, alussa tuntui oudolta. Tuntu myös alussa oudolta miesopettajat, koska meillä oli vain yksi miesopettaja ollut niinku jossain kolmosluokal, sitten sekin lähti ja kaikki muut oli niinku naisia... siksi tuntui alussa niinku kaikis aineis eri opet tuntu oudoilt. Sitte miesopettajat tuntu hetken oudolta, mut sit niihinki tottu.” H3 P5

Toinen alateema *“Toiminnallisuus vs. ei-toiminnallisuus”* käsittelee oppilaiden kokemuksia oppituntien eroista. Yläkoulussa oppilaiden tuli kirjoittaa huomattavasti enemmän muistiinpanoja kaikissa oppiaineissa, matematiikassa kaikki tehtävät tehtiin vihkoon ja tehtävien sekä lukemisen määrä nousi.

“Ja siis matikasta ei tullu aiemmin niinku mitään muistiinpanoja, mutta nykyään joka kappaleessa jotain muistiinpanoja ja sitten kaiken lisäksi ku kutosel viel valitettiin, että vitsi kun tällä sivulla on paljon vihkotehtäviä, nyt se on kaikki pelkkää vihkotehtävää.” H3 P5

Alakoulussa opiskelu oli toiminnallisempaa, joskin yläkoulussakin toiminnallisuutta esiintyi vielä tietyissä aineissa. Yläkoulussa oppilaat mainitsivat äidinkielen, kotitalouden, musiikin ja englannin oppitunnit tunteina, jolloin tehtiin toiminnallisempia harjoituksia. Englannin tunneilla toiminnallinen työskentely painottui lähinnä paritehtäviin, mikä nähtiin erityisesti positiivisena tutustumisen näkökulmasta.

“Äikäs tehää paljon kaikkee äikkään liittyviä aktiviteetteja, sit välillä jotain monisteita, no näytellään ja sitten niinku äikkä esim verbeil pitää jotain tehä ja sitten kaikkee muuta...” H4 P5

“Joo ja pääsee sitte jos ei ole jonkun kanssa työskennelly silleen parina niin sit pääsee sen kaa tutustuun sillee paremmin.” H4 P6

Kirjallisen vastauslomakkeen tulokset eivät kieli radikaaleista eroista ala- ja yläkoulun opiskelutapojen välillä. Väitteen 8. *“Yläkoulussa uudenlainen tapa opiskella on tuntunut innostavalta”* myötämielisyysarvoksi muodostui 3,56. Toisaalta suuri osa vastaajista (63,4 %) oli väitteen kanssa jokseenkin samaa mieltä, ja osittain tai täysin eri mieltä olevien osuus on vain 7,3 %. Yläkoulussa tapa opiskella nähdään siis näiden tulosten valossa positiivisena ja jokseenkin innostavana, mutta ei välttämättä mullistavana.

Kolmas alateema *“Ala- ja yläkoulun rakenteelliset erot”* kattaa muut esiin nousseet teemat. Ala- ja yläkoulun eroiksi lueteltiin muun muassa koulupäivien pituuteen, opetuksen tasoon ja välituntikulttuuriin liittyviä asioita. Myös alakoulussa käytössä ollut pulpetti nousi keskustelunaiheeksi. Alakoulusta poikkeavaa opiskelua useammassa luokkatiloissa kommentoitiin lähinnä, kun puhuttiin koulurakennuksen sokkeloisuudesta ja peloista löytää tunneille ajoissa. Yhtenä ala- ja yläkoulun erona huomattiin myös erot oppiaineiden arvioinnissa.

Koulupäivien pituutta luonnehdittiin yleisesti ottaen sopivana mielipiteiden vaihdellessa oppilaskohtaisesti. Jotkut kokivat päivien olevan jopa liian lyhyitä, mutta tämä nähtiin luultavimmin siksi, että päivät kuuluivat yläkoulussa alakoulun koulupäiviä nopeammin, *“aika menee niinku sillee “Nniiun!””* (H3 P5). Koulupäivien sisältämät oppiaineet vaikuttivat myös siihen, tuntuiko päivä pitkältä vai ei. Taito- ja taideaineiden suhde lukuaineisiin koettiin sopivana ja päivät muutoinkin järkevästi tasapainotettuina. Myös toiveita lyhemmistä koulupäivistä esitettiin. Vaihtoehtoisena toiveena oli, että koulupäivä alkaisi aiemmin, niin jäisi aikaa päivällä tehdä jotain muutakin.

“Tässä on huvittavaa se, että alakoulu tuntu, kun oli yks kolmen päivä, niin tuntu ihan järkyttävän raskaalt se päivä, mut sitten nyten kaikki kolmen päivii, niin tuntuu ihan normaalilta.” H3 P5

“Joskus olis kiva ku ois vähän lyhyempi päivä, noku mua vaa ärsyttää ku päästään nii myöhään ku mä haluisin tehdä koulupäivän jälkee jotai, mutku mä meen kotiin, ni mä opiskelen kokeisiin, nukun kaks tuntia koska mua väsyttää aina koulupäivän jälkeen, ja sit mä katon jotain Netflixii tai jotain sen pari tuntia ja meen takas nukkumaan.” H4 P6

Opetuksen tasoa luonnehdittiin myös ala- ja yläkoulun erojen näkökulmasta, kun asiasta oli syyslukukauden aikana ehditty muodostaa jo jonkinlainen käsitys. Opetuksen taso nähtiin alakoulua parempana.

“Kyllä siinä oli jotenkin ihan niinku huomattava ero.. jotenkin siinä, että niinku ittekin alko ymmärtää jotenkin paljon paremmin ja osaamaan, että siinä oli tietysti ku jos yks opettaja opettaa jotain yhtä tiettyä ainetta, niin sehän osaa sen niinku hyvin silloin, niin silloinhan on ittekin helppo oppia se asia.” H4 P9

Välitunnit yläkoulussa poikkesivat oppilaiden puheiden mukaan alakoulun välitunneista. Alakoulussa mainittiin olevan parempi välituntikäyttöön tarkoitettu piha-alue, jossa oli muun muassa metsää. Tällöin yksityisyys välitunneilla oli paremmin turvattu ja välituntiliikunnan mahdollisuudet paremmat. Positiiviseksi puoleksi yläkoulun välitunneilla koettiin kuitenkin mahdollisuus käyttää puhelinta. Toisaalta sama asia nähtiin myös negatiivisena, koska puhelimen käytön koettiin heikentävän innokkuutta liikkua tai leikkiä. Yläkoulussa positiivisena nähtiin pienemmät ikäerot muihin oppilaisiin, mikä helpotti yhteistä tekemistä.

“Mun mielestä ala-asteella oli se kivaa, et vaikka on kiva olla puhelimella, mut ala-asteel kiellettiin puhelimet niin kaikki teki niinku enemmän porukassa jotain, että kaikki ei ollut vaan omassa vaan esimerkiksi mekin hengailtiin paljon viitosten kanssa; leikittiin vaikka “Maa on laavaa” todella isolla porukalla.” H3 P5

Alakoulun oppilaiden keskinäiset ikäerot ovat suurempia kuin yläkoulussa, jolloin pelaaminen porukassa välitunnilla oli hankalampaa. Yläkoulussa ikäerojen ollessa pienempiä, mahdollistuvat myös erilaiset välituntiaktiviteetit ryhmässä.

“Nii se oli se, kun ala-asteella, kun siellä oli ihan niinku ihan tosi pienissä, sitten oli just kutosii... ni sit oli niitten kans tosi vaikee mennä esim. pelaa jotain niitten tosi pienien kaa, mutta kun täällä niin vaikka on silleen kolme - onkse kahen vai? Kuitenkin silleen... nii ei siinä oo nii isoo ikäeroo kuitenkaan, niitten kans kuitenkin pystyy tekemää.” H4 P6

Oman pulpetin puuttuminen aiheutti eriäviä mielipiteitä haastatteluissa. Osa oppilaista ei kaivannut pulpettia, kun taas toisten mielestä se oli käytännöllinen. Ne oppilaista, jotka eivät kaivanneet pulpettia, perustelivat päätöstään muun muassa pulpetin sotkeentumisella, sormien jäämisellä pulpetin väliin sekä sillä,

että ilman pulpettia luokkien välillä siirtyessä päiviin tulee vaihtelua ja aika kuluu nopeammin.

“Jäi sormet aina pulpetin välii.” H4 P5

Pulpettia puolustavat kokivat kirjojen kantamisen raskaaksi ja olisivat mielellään jättäneet osan oppikirjoista kouluun ja kantaneet mukana vain läksykirjat.

Koulurakennuksen sokkeloisuus mainittiin jo yhtenä sopeutumista hankaloittavana tekijänä, mutta se nousi uudestaan keskustelun aiheeksi puhuttaessa ala- ja yläkoulun eroista. Alakoulun rakennus oli ollut pienempi ja siellä kulkeminen oli tehty helpommaksi. Alakoulussa ei myöskään tarvinnut vaihtaa niin usein luokkaa, minkä vuoksi rakennuksen sokkeloisuudella ei ollut edes niin paljon merkitystä.

“... mutta se [nykyinen yläkoulu] oli vähän sokkeloinen ettei löytynyt paikkoja.” H2 P5

“Enkku tai ruotti, niin vaihtu luokka yläkertaan, mut enkku ja ruottiki oli samas luokassa. Ja sitte kaikki muut oppiaineet tuli meidän [alakoulun] luokassa. Tai sitten jos oli puukässä, nii joskus mentiin sitte toiseen [alakoulun] rakennukseen. Mutta muuten niinku kolme luokkaa ainoastaan käytössä. Mut nyt [yläkoulussa] ku on jokaisella tunnilla eri luokka, niin ehkä siinä tuntuu nopeemmalt päivä, ku eri, ku vaihtaa maisemaa sillee.” H3 P5

Haastatteluissa keskusteltiin myös arvioinnin eroista ala- ja yläkoulun välillä. Oppilaiden mukaan arviointi on yläkoulussa tiukempaa verraten alakoulun arviointiin, vaikka heidän omat arvosanansa ovatkin pysyneet yläkoulun alussa verrattain samoina alakouluun nähden. Opetuksen tason koettiin olevan myös yksi vaikuttava tekijä arvosanoihin.

“No opettaja varmaan vaikuttaa kans, mutta sitten luokan ilmapiiri ja semmonen tukeminen.” H4 P6

Arvioinnin luonne ei yläkoulussa tuottanut suuria yllätyksiä. Kyselylomakkeen kohdan *“7. Oppiaineiden arviointi yläkoulussa yllätti minut”* myötämielisyysarvo oli 3,02. Jokseenkin samaa mieltä väitteen kanssa vastanneista oli 36,6 % ja täysin samaa mieltä ainoastaan yksi vastannut, joka vastaa prosenttiosuutta 2,4 %.

6 POHDINTA

6.1 Tulosten tarkastelua

Tässä luvussa tarkastelemme tutkimuksemme tuloksia aiempien tutkimusten valossa. Luvussa etsitään yhtäläisyyksiä ja eroja tutkimustulosten välillä. Nämä esitellään samassa kronologisessa järjestyksessä kuin tutkimuksemme tulokset aiemmassa luvussa yläteemojen *“Valmistautuminen yläkouluun”*, *“Sopeutuminen yläkouluun”*, *“Tuntemukset seitsemännän vuosiluokan syyslukukaudesta”* sekä *“Ala- ja yläkoulun erot”* mukaan.

Sekä aiempi tutkimus että oman tutkimuksemme tulokset yläkouluun valmistautumisesta viittaavat siihen, että opettajat ja oppilaat arvottavat ala- ja yläkoulun siirtymän osa-alueet eri tavoin. Ryhmähaastatteluissa oppilaat toivat esille, että yläkoulun käytänteisiin opastus käsitti lähinnä oppiainesisältöjä, kuten ainemääriä ja päivien pituuksia. Näitä näkemyksiä tukee Toppingin (2011) selvitys siitä, että opettajat keskittyvät siirtymässä kouluosaavutuksiin, lukujärjestyksiin, kokeisiin sekä tehtäviin.

Tutkimuksista selviää, että oppilaat keskittyvät yläkoulusiirtymässä koulun käytänteiden sijaan omiin tuntemuksiinsa sekä sosiaalisiin osa-alueisiin. Oppilaat kertoivat haastatteluissamme odottavansa yläkoululta uusien ystävien saamista. Tämä on linjassa Toppingin (2011) tutkimukseen, jossa todetaan, että oppilaat keskittyvät siirtymässä sosiaalisiin ja emotionaalisiin seikkoihin, kuten kavereihin, kiusaamiseen sekä mielenterveyteen. Tunnepuoleen liittyvät myös omassa tutkimuksessamme haastateltavien oppilaiden esiin nostamat ajatukset ennen yläkoulua koetusta pelottelusta. Myös West kumppaneineen (2003) toteaa, että yläkoulusiirtymässä huolta kannetaan eniten kaverisuhteista sekä kiusaamisesta. Tähän näkemykseen yhtyy myös Smyth (2016) todetessaan tutkimuksessaan, että ennen koulusiirtymäänsä lapset raportoivat jännitystä ja ahdistuneisuutta liittyen uusien kaverien saamisen vaikeuteen, kiusatuksi tulemiseen, uusien opettajien kohtaamiseen. Sosiaaliset suhteet eivät rajoitus

vain vertaisiin, vaan koskevat myös uuden koulun opettajia ja henkilökuntaa (Gilewski & Nunn 2016).

Haastatteluissa osa oppilaista nosti esiin melko koviakin jännityksen tuntemuksia juuri ennen yläkoulun aloittamista, mutta kirjallisten kyselylomakkeiden vastausten valossa jännityksen tunteet olivat ennen yläkoulun aloitusta keskimäärin melko maltillisella tasolla. Kyselylomakkeiden vastauksista ilmeni myös, että oppilaat olivat syksyn alussa keskimäärin valmiita siirtymään yläkouluopiskeluun. Smyth (2016) on tutkimuksissaan samoilla linjoilla todeten, että kuudesluokkalaiset tuntevat alakoulun loppuvaiheissa paitsi kasvaneensa ulos alakoulusta myös olevan valmiita uusiin haasteisiin.

Yläkouluun sopeutuminen koettiin haastatteluissa pitkälti nopeaksi ja sujuvaksi prosessiksi. Oppilaat kertoivat sopeutuvansa yläkouluelämään keskimäärin noin kahden viikon sisällä yläkoulun aloittamisesta. Suhteellisen nopeaksi sopeutuminen on havaittu myös aiemmissa tutkimuksissa. Grahamin ja Hillin (2003) mukaan ala- ja yläkoulun nivelvaiheeseen liittyvä ahdistus häviää suurimmalta osalta oppilaita kuukauden kuluttua yläkoulun aloituksesta, kun taas huolestuneisuus loppuu lähes saman tien yläkouluun siirtyessä. Toisaalta Smyth (2016, 453) on todennut vain pienen vähemmistön kokevan vakavia vaikeuksia yläkouluun siirtyessään.

Sopeutumisesta nousi esiin varsin konkreettisenä esimerkkinä koulurakennuksen sokkeloisuus, joka mainittiin sekä haastatteluissa että kirjallisissa kyselylomakkeissa. Sokkeloisuudesta seurasi hankaluuksia koulualueella liikkumiseen ja sen vuoksi aiheutui myös myöhästymismerkintöjä oppitunneilta. Sokkeloisuus käy ilmi myös aiemmista tutkimuksista, joissa mainitaan koulurakennuksen suurempi koko, koulun laajempi ympäristö ja monimutkaisempi liikkuminen koulualueella (Rajakaltio 2011, 168; Symonds 2015, 27). Myös Jindal-Snape ja Foggie (2008) ovat huomanneet luokkahuoneiden suuremman määrän ja pidemmän etäisyyden vaikuttaneen oppilaiden sopeutumiseen sitä heikentäen.

Opettajilta saatu tuki ei omassa tutkimuksessamme noussut niin kattavaksi avunsaannin väyläksi kuin vanhemmilta saatu tuki. Toisaalta myös aiemmissa tutkimuksissa (esim. Hanewald 2013) on todettu, että vanhempien ja vertaisten tuki on tärkeää ala- ja yläkoulun nivelvaiheessa ja opettajien rooli on pienemmässä osassa. Haastatteluista ilmeni, että myös opettajilta saatua tukea

olisi kaivattu lisää, mutta ilman sitäkin pärjäsi. Vertaistuki nousi haastateltavien puheissa lähes tärkeimmäksi keinoksi selvittää uudesta koulu yhteisöstä ja oppilaiden välisen yhteistyön voima korostui. Lisäksi tutkimuksemme osallistuneista oppilaista ne, jotka eivät olleet vaihtaneet koulurakennusta yläkouluun siirryttäessä, kokivat pärjäävänsä ilman apua. Myös Symonds (2015) on kiinnittänyt siirtymässä huomiota koulun kokoeroihin. Hänen mukaansa siirtymästä tulee sitä haastavampi, mitä suurempi ero ala- ja yläkoulun oppimisympäristöjen välillä on.

Eskelä-Haapanen kumppaneineen (2020, 2) muistuttaa, että alakoulun vanhimmasta oppilaasta yläkoulun nuorimmaksi siirtyminen on lapselle suuri muutos. Waddellin (2005, 30) mukaan on pelottavaa ja uhkaavaa kuulua pienimpien joukkoon isossa koulussa. Myös oman tutkimuksemme valossa voidaan todeta, että statuksen muutoksella vanhimmista oppilaista nuorimmiksi on oppilaille merkitystä. Tutkimuksemme aineisto tuottikin tarkennusta siihen, millaisena oppilaat kokivat statuksen muutoksen. Osa oppilaista koki vaihdoksen myönteisessä valossa; uudessa koulussa nuorimpina ja uusina opiskelijoina olo koettiin rentouttavaksi ja vapauttavaksi. Kielteisenä asiana statuksen muutoksen nähneet oppilaat näkivät vanhemmat oppilaat pelottavina sekä kokivat oman asemansa koulun valtahierarkiassa heikentyneen.

Yläkoulun aloitukseen suhtauduttiin haastatteluissa suurilta osin myönteisesti, ja oppilaat kuvasivat yläkoulun alkua innostavaksi ja mukavaksi. Nämä havainnot poikkeavat paljolti joistakin aiemmista tutkimuksista. Esimerkiksi Waddell (2005) kuvailee suureen kouluun siirtymistä ja tämän mukanaan tuomaa elämänmuutosta järkytykseksi, johon totuttelu kestää kauan, usein jopa koko ensimmäisen yläkouluvuoden ajan. Toisaalta muun muassa Grahamin ja Hillin (2003) tutkimustulokset ovat linjassa omiemme kanssa heidän todetessaan, että seitsemäsluokkalaisen ahdistus yläkoulun aloituksesta vähenee ajan kuluessa ja huolestuneisuus loppuu usein lähes heti yläkoulun aloituksen jälkeen.

Tutkimuksemme tuotti myös aineistoa koskien yläkoulun työmäärää verrattuna alakouluun. Kokeiden määrä oli lisääntynyt, mutta läksyjen määrä pienentynyt. Smythin (2016, 453) tutkimuksessa esiin nousi ahdistuneisuutta liittyen uusiin oppiaineisiin ja vaativampiin koulutöihin. Samankaltaisia, lisääntyviin koulutöihin liittyvää ennakoitua esiintyi myös omassa tutkimuksessamme haastateltavien oppilaiden keskuudessa. Toisaalta

haastateltavat myös odottivat uusia oppiaineita innolla, ja osa suhtautui intensiivisempään opiskeluun myönteisesti. Kirjallisten lomakkeiden perusteella yläkoulun mukanaan tuomaa työmäärää ei koettu kovinkaan rankaksi. On kuitenkin hyvä tiedostaa, että tutkimuksestamme ei selviä haastateltavien oppilaiden koulumenestys, jolla voi aiempien tutkimusten (esim. Sainio 2021) perusteella olla vaikutusta kielteisten tuntemusten kokemisessa.

Sosiaalinen paine vaikuttaa yläkoulun aloittaneen nuoren käytökseen, mikä voi näkyä esimerkiksi viittaamisen vähenemisenä ja ujouden lisääntymisenä (Saari 2017, 16). Viittaamiskulttuuri nousi haastatteluissa esiin ryhmäkohtaisesti paljolti vaihtelevana: osa oppilaista koki viittaamisen helpoksi hyvän luokkahengen ansiosta. Tällöin luokan ilmapiiri sallii myös väärin vastaamisen. Mikäli ilmapiirissä on parantamisen varaa, Ecclesin ja kumppaneiden (1993, 94) mukaan sosiaalinen vertailu, kilpailu sekä omien taitojen arviointi korostuvat. Aiempien tutkimusten valossa vaikuttaa siltä, ettei yläkoulun tarjoama sosiaalinen ympäristö usein täysin vastaa murrosikäisten psykologisia tarpeita. Tutkimuksessamme haastateltavien oppilaiden näkemykset erosivat näistä tuloksista, sillä luokan ilmapiirin nähtiin jopa parantuneen alakoulusta, oppilaat kokivat tulevan hyvin toimeen keskenään, huumorin määrä luokassa oli lisääntynyt ja epäonnistumisen pelko vähentynyt.

Alakoulussa oppilaat olivat tottuneet yhteen luokanopettajaan, kun taas yläkoulussa siirryttiin luokanvalvojamalliin, jolloin eri aineita opettivat eri opettajat. Tutkimuksemme haastatteluissa oppilaat kuvasivat useamman opettajan mallin olevan toimivampi ratkaisu yhden luokanopettajan sijaan. Toisaalta haastatteluissa oppilaat kokivat tilanteen riippuvan myös opettajasta. Aiemmassa tutkimuksessa (esim. Jindal-Snape & Foggie 2008) on selvinnyt, että osa oppilaista kokee sopeutumisvaikeuksia useaan eri opettajaan totuttautumisessa. Tämänkaltaisia tuloksia aineistomme ei kuitenkaan suoranaisesti antanut. Kirjallisten vastauslomakkeiden tulokset tukivat useamman opettajan mallia vahvasti: Väitteen *“10. Toivoisin, että yläkoulussakin olisi oma luokanopettaja monen opettajan sijaan”* kanssa täysin samaa mieltä ei ollut yksikään oppilas, ja täysin eri mieltä väitteen kanssa oli vastaavasti yli puolet vastaajista. Oman tutkimuksemme valossa yläkoulun aineopettajamalli nähtiin siis keskimäärin erittäin myönteisenä asiana, mikä osittain poikkeaa aiempien tutkimusten tuloksista.

Haastatellut oppilaat olivat huomanneet, että alakoulussa oman luokanopettajan kanssa pystyi tulemaan läheisemmäksi kuin yläkoulussa usean opettajan opettaessa eri oppiaineita. Myös Rajakaltio (2011, 168) kirjoittaa väitöskirjassaan, että oppilaalla saattaa esiintyä yläkoulun alussa oppimisvaikeuksia, jotka ovat voineet olla piilossa oman luokanopettajan kuuden vuoden ajan kestäneen lähiseurannan ajan oppilaan ja opettajan ollessa läheisempiä keskenään. Tutkimuksemme ei kartoittanut oppilaiden oppimisvaikeuksia, joten tähän väitteeseen emme pysty ottamaan kantaa. Tärkeää on, että oppilaat kokivat useamman opettajan mallin enemmän myönteisessä valossa ja kokivat opetuksen laadukkaammaksi, kun opettajat olivat erikoistuneet opetettavaan aineeseensa.

Aiempiin tutkimuksiin valitsemisamme tieteellisissä artikkeleissa ja väitöskirjoissa ei ollut käsitelty toiminnallisuutta oppitunneilla. Omassa tutkimuksessamme toiminnallisuus nousi esiin oppilaista itsestään. Kyselylomakkeessa sivusimme toiminnallisuutta yläkoulussa toteutettavan uudenlaisen opiskelutavan kautta. Suurin osa oppilaista koki yläkouluopiskelun mielekkääksi, mutta toiminnallisuuttakin kaivattiin. Toiminnallisuuden koettiin lisäävän mahdollisuuksia tutustua koulukavereiden esimerkiksi paritehtävien kannalta ja koulupäivät tuntuivat kuluvat nopeammin. Koulupäivien pituudet koettiin muutoin sopivan pitkiksi, vaikkakin mielipide-eroja haastateltavien kesken löytyi. Jotkut haastateltavista mainitsivat koulupäivien kuluvan hyvin nopeasti. Gilewskin ja Nunnin (2016) mukaan oppilaiden koulupäivät sisältävät yläkoulussa enemmän aktiviteettia, kuten lukollisten säilytyskaappien käyttöä, oman toiminnan organisointia ja ajanhallintaa. Tämä voi olla osasyynä siihen, miksi koulupäivät tuntuvat oppilaista nopeammilta kuin alakoulussa.

Eccles kumppaneineen (1993, 94) toteaa yläkoulussa annettavan arvioinnin olevan tiukempaa kuin alakoulussa, mikä voi johtaa arvosanojen heikkenemiseen. Haastateltavat oppilaat pitivät tutkimuksessamme yläkoulun arviointia tiukempana verrattuna alakoulussa tapahtuneeseen arviointiin. Oppilaiden arvosanat olivat kuitenkin pysyneet yläkoulun alussa verrattain samoina alakouluun nähden tai jopa nousseet. Näin ollen tutkimuksemme tulokset poikkeavat aiemmista tutkimustuloksista, sillä myös Gilewskin ja Nunnin (2016) mukaan yläkoulussa arvosanojen aleneminen on tyypillistä ja näin ollen

oppilaiden akateeminen motivaatio laskee. Tutkimuksemme valossa tilanne oppiaineiden arvosanojen suhteen yläkoulun alussa näyttää siis hyvältä.

6.2 Johtopäätökset

Tutkimuksemme tarkoituksena oli tarkastella ala- ja yläkoulun nivelvaihetta oppilaiden kokemana sekä selvittää, millaisia odotuksia seitsemännelle luokalle siirtyvällä nuorella on. Tavoitteena oli lisäksi saada selville, miten oppilaita valmennetaan yläkouluun siirtymiseen, mitä tuntemuksia oppilas kokee seitsemännen vuosiluokan alussa sekä millaisia eroja oppilas löytää ala- ja yläkoulun välillä.

Tutkimuksemme osoittaa, että yläkoulun aloitus herättää oppilaissa runsaasti keskustelua. Vapaaehtoiseksi haastatteluun ilmoittautui lähes puolet seitsemäsluokkalaisten oppilaiden määrästä ja aiheesta riitti keskusteltavaa haastattelutilanteissa litterointisivujen ylittäessä 90 sivun määrän. Oppilaiden odotukset yläkoulun aloituksesta olivat jännityksestä huolimatta pitkälti myönteisempiä kuin mitä aiempi tutkimus antoi ymmärtää. Tämä voi osittain johtua siitä, että tutkimus toteutettiin pienen paikkakunnan yhtenäiskoulussa. Toisaalta koulu ei ollut kunnan ainoa, vaan osa oppilaista tuli yläkouluun pienemmistä kyläkouluista. Oppilaiden odotuksiin yläkoulusta liittyi myös heihin kohdistunut pelottelu, mutta tämä oli hälvennyt heti yläkoulun alkaessa pelkojen osoittautuessa vääriksi. Vertaisten merkitys koettiin suurimmaksi voimavaraksi yläkoulun alkaessa.

Tutkimuksemme pohjalta voidaan saada vinkkejä siitä, kuinka tulevia yläkoululaisia tulisi valmistaa ala- ja yläkoulun nivelvaiheeseen. Tärkeimpänä sanomana lienee se, että oppilaille annettavaa opastusta voi tuskin olla liikaa. Oppilaat kokivat erityisesti koulurakennuksen sokkeloisuuden hankaloittavan sopeutumista yläkoulussa ja toivoivat useampaa kuin yhtä esittelykierrosta uudessa koulurakennuksessa. Toisaalta niille oppilaille, joille rakennus oli entuudestaan tuttu, toinen esittelykierros saattaisi olla turha. Näin ollen opastuskin voitaisiin rajata koskemaan vain niitä oppilaita, jotka kokisivat siitä hyötyä.

Yläkouluun valmennuksessa niin oppilaan perheellä, vertaisilla kuin opettajillakin nähtiin olevan merkittävä rooli. Opettajien roolin merkitystä tulisi

kuitenkin tutkimustulosten pohjalta nostaa. Opettajien olisi hyvä keskittyä opastuksessa myös oppilaita enemmän mietityttäviin sosiaalisiin ja emotionaalisiin teemoihin nykyisten kouluinstituutioon liittyvien teemojen lisäksi. Näin voitaisiin vähentää oppilaiden kokemaa stressiä ala- ja yläkoulujen nivelvaiheessa. Koulun ja opettajien lisäksi myös perheen sekä vertaisten antamalla neuvoilla on ja tulee olemaan oppilaiden kannalta tärkeä rooli omaksua yläkoulun käytänteitä.

Seitsemännen luokan aloittava oppilas kokee jännitystä aloittaessaan yläkoulua, mutta tämä on normaali tuntemus, eikä tutkimuksemme valossa aiheuttanut oppilaille suurempaa haittaa esimerkiksi opiskeluun liittyen. Ensimmäisen yläkouluvuoden alussa oppilas kohtaa muutoksen, jolloin hän siirtyy alakoulun vanhimman oppilaan roolista yläkoulun nuorimmaksi. Tämä herätti tutkimuksessamme runsaasti keskustelua, minkä vuoksi statuksen muuttuminen voisi olla huomioimisen arvoinen asia yläkoulun aloituksen yhteydessä, ja asiasta voitaisiin keskustella luokkahuoneessa luokanvalvojan tunnilla. Avoimuus lisää luottamusta, ja tällä voitaisiin myös parantaa oppilaiden sopeutumista yläkouluun.

Tutkimuksessamme oppilaiden näkemyksien pohjalta nousi monia eroja ala- ja yläkoulujen välillä. Merkittävimpänä erona voidaan pitää luokanopettajan ja aineenopettajien välistä eroa, sillä se näkyy oppilaiden jokapäiväisessä kouluelämässä vahvimmin ja tuli tutkimustuloksissamme myös voimakkaimmin esiin. Yksikään oppilas ei ollut täysin samaa mieltä siitä, että olisi mieluummin pitänyt yläkoulussakin oman luokanopettajan. Vastaukset kallistuivat vahvasti usean eri opettajan kannalle. Oppilailta saatiin myös mielipiteitä siitä, miksi useamman eri opettajan malli on hyvä ja toimiva. Muita eroavaisuuksia ala- ja yläkoulun välissä on lueteltu tuloksissa eikä niitä ole tarkoituksenmukaista tässä toistaa.

Johtopäätöksenä tutkimuksessamme voidaan todeta, että vaikka ala- ja yläkoulun välillä on eroavaisuuksia useilla eri osa-alueilla, ovat tutkimukseemme osallistuneet oppilaat pääsääntöisesti kasvaneet yläkouluun siirtymän mukana. Lisäksi oppilaat suhtautuivat tulevaan myönteisesti ja odottivat innolla sitä, mitä yläkoulu tuo tullessaan. Toisaalta on muistettava oppilaiden tuen tarve myös sosiaaliselta kantilta. Akateeminen, oppiaineisiin perustuva opiskelu vaatii tuekseen vahvan sosiaalisen eli ihmissuhteisiin liittyvän tuen. Mikäli

nivelvaiheessa panostetaan monipuolisesti oppilaiden turvallisuuden tunteen rakentamiseen, myös opiskelun voidaan olettaa sujuvan paremmin ja kiusaamista ei esiinny niin paljon.

6.3 Tutkimuksen eettisyys

Tutkimusprosessin aikana tutkija saattaa vaikuttaa tutkimuksensa eettisyyteen tekemillään valinnoilla jopa hyvinkin pieniltä sivuseikoilta tuntuvilla yksityiskohdilla. Siksi tutkimuksen eettiset näkökulmat on pidettävä mielessä koko tutkimuksen teon ajan. Saaranen-Kauppinen ja Puusniikka (2006) laittavat tutkijan pohtimaan, onko oikein esimerkiksi tutkia mitä aihetta tahansa, mikä on tutkijan vastuu tutkimuksensa tuottamien tulosten jatkokäytöstä tai mitä erityislaatuista on tutkimuksissa, joissa tutkimuskohteena on ihminen. Tässä tutkimuksessa tutkimuksen kohteena olivat nimenomaan seitsemäsluokkalaiset nuoret. Tutkimusta tehdessämme tuli erityisesti ottaa huomioon tutkittavien anonymiteetti eli se, että tutkittavia ei pysty tutkimuksesta tunnistamaan. Tämän vuoksi myös tutkimuskoulu pidettiin anonyyminä.

Erytyisesti ihmiseen kohdistuvassa tutkimuksessa eettisten periaatteiden merkitys korostuu ja tutkijalta odotetaan hyvän tutkimuskäytännön noudattamista. Mikäli tutkijalla on käytössään hyvin standardoidut aineistonkeruumenetelmät, voi hän ennakoida helpommin tutkimuksessaan mahdollisesti vastaan tulevia eettisiä ongelmakohtia. (Saaranen-Kauppinen & Puusniikka 2006.) Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2019, 7) linjaa Suomessa kaikkien tieteenaloilla tutkimusta tekevien tutkijoiden työskentelyä ohjaavat kolme yleistä eettistä periaatetta.

Ensimmäisessä periaatteessa korostuu tutkijan kunnioitus tutkittavien henkilöiden ihmisarvoa ja itsemääräämisoikeutta kohtaan. Tutkijan on huomioitava perustuslain (1999/731, 6–23 §) mukaisten oikeuksien kuuluvan kaikille. Näitä oikeuksia ovat esimerkiksi oikeus elämään sekä henkilökohtaiseen vapauteen ja koskemattomuuteen, liikkumis-, uskonnon- ja sananvapaus, omaisuusuoja sekä oikeus yksityisyyteen. Toisessa periaatteessa muistutetaan tutkijan velvollisuudesta kunnioittaa sekä aineellista että aineetonta kulttuuriperintöä sekä luonnon monimuotoisuutta. Tällä viitataan muun muassa siihen, että perustuslaki turvaa 17. pykälässään eri kulttuurien oikeuden ylläpitää

ja kehittää omaa kieltään ja kulttuuriaan. Kolmannessa periaatteessa tutkija velvoitetaan toteuttamaan tutkimuksensa siten, että tutkimuksesta ei koidu tutkittaville henkilöille tai muille tahoille merkittäviä riskejä, vahinkoja tai haittoja. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2019, 7.)

Ihmisiin kohdistuvan tutkimuksen lisäksi nimenomaan lapsiin ja nuoriin kohdistuvat tutkimukset aiheuttavat vielä enemmän eettistä pohdintaa. Pekkarinen (2018) kirjoittaa eettisten kysymysten olevan usein raskaita juuri lapsuuteen ja nuoruuteen liittyvissä tutkimuksissa. Tutkimuksen on kuitenkin – kuten kaiken ihmistieteellisen tutkimuksen - myös näissä tilanteissa oltava eettisesti kestävä. Tutkijan työhön oman haasteensa tuovat lasten ja nuorten ikä, kehitystaso ja yhteiskunnallinen asema, jotka on yhtä kaikki otettava huomioon tutkimusprosessin aikana.

Tutkijan tulee pohtia ennen tutkimusaineiston keräämistä muun muassa tutkimukseen osallistuvilta saatavaa suostumusta tutkimukseen osallistumisesta. Pekkarinen (2018) pohtii lapsen suostumuksen tulkitsemista ja sitä, milloin lapsilta ja nuorilta tulee pyytää suostumus heiltä itseltään ja milloin riittää huoltajilta saatu lupa. Tämä on monimutkainen teema, johon vaikuttaa pitkälti myös tutkimuksen aihe: mikäli tutkimusilmiö on arkaluonteinen, voivat huoltajat estää lasten osallistumisen pelätessään mahdollisia seuraamuksia. Toisaalta taas lapsilta ja nuorilta suostumusta pyydetessä on vaarana, että lapsen tai nuoren ymmärrys ei riitä käsittämään sitä, mihin hän on luvan antamassa. Tämän vuoksi tutkijalla on tärkeä rooli kirjoittaa suostumuslomake ymmärrettävällä kielellä ja kiinnittää huomiota sen käsitteisiin. (Pekkarinen 2018.)

Tutkimuksessamme tutkimuslupa haettiin tutkittavalta kunnalta ennen tutkimusprosessin alkua. Tutkittavan koulun rehtori neuvoi meille, kenen kunnan työntekijän kautta saamme lisätietoa tutkimusluvan hankkimisesta. Toimitettuamme tarvittavat asiakirjat, jotka sisälsivät muun muassa alustavan tutkimussuunnitelmamme, saimme paluuviestissä luvan toteuttaa tutkimuksemme haluamassamme koulussa. Tämän jälkeen, ennen aineistonkeruuta, tuli saada suostumus tutkittavilta oppilailta tutkimukseen osallistumisesta.

Suostumuksen saaminen hoidettiin tiedotteella opiskelijahallinto-ohjelma Wilman kautta. Tiedote on eräs mahdollisuus pyytää suostumus tutkimukseen osallistumisesta (Vilka 2005, 33). Lähettämässämme Wilma-viestissä (Liite 1)

annettiin tietoa tutkimukseen osallistumisesta, esiteltiin lyhyesti tutkimuksen teema ja kulku sekä kerrottiin anonymiteetin säilymisestä. Anonymiteetti turvataan niin tutkimustuloksissa kuin myös asianmukaisella tutkimusaineiston säilytyksellä, jossa aineisto pidetään poissa ulkopuolisten katseilta. Tiedote kirjoitettiin oppilastajuisesti ja siinä vältettiin monimutkaisten termien käyttöä. Lisäksi viestissä painotettiin oppilaan mahdollisuutta keskeyttää tutkimukseen osallistuminen missä vaiheessa tutkimusta tahansa.

6.4 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuus kumpuaa erityisesti laadullisessa tutkimuksessa tutkijasta itsestään. Tutkimuksen tekijän - tai tässä tapauksessa tekijöiden - on avattava tutkimusprosessiaan laajasti ja avoimesti, sillä tutkimuksen luotettavuus pohjaa tutkimuksen sisältämien väitteiden ja tutkijan omien tulkintojen totuudenmukaisuudesta sekä perusteltavuudesta. Tutkimuksen tekijän tulee käydä läpi omia ratkaisujaan ja pohtia tarkkaan tekemänsä analyysin kattavuutta sekä tutkimuksensa luotettavuutta. (Eskola & Suoranta 1998, 67–68, 210–211, 218). Hirsjärvi kumppaneineen (2004, 152) sen sijaan asettaa arvioinnin kohteeksi tutkijan omat arvolähtökohdat, sillä niillä on merkitystä siihen, miten ja mitä tutkija pyrkii tutkimuksellaan saamaan selville tietystä ilmiöstä.

Tässä tutkimuksessa suurin osa aineistosta on kerätty laadullisen tutkimuksen menetelmin ja siksi tutkimusprosessia on pyritty kuvaamaan mahdollisimman yksityiskohtaisesti. Hirsjärvi kumppaneineen (2004, 216–218) pitääkin avoimuutta yhtenä luotettavuuden peruspilareista. Kun tutkimuksen aineistonkeruu avataan tarkasti ja yksityiskohtaisesti, perustelee aineistonkeruun analyysi itsessään lukijalle tutkimuksen luotettavuutta (Hirsjärvi 218). Tutkimuksessamme on esitelty aineistonkeruuseen liittyvät dokumentit, jotka löytyvät lisäksi liitteistä. Tutkimuksemme aineistonkeruu on käyty läpi myös teoriapohjalta, aineistonkeruu on toteutettu strukturoidusti ja sen vaiheet ovat avoimesti esillä. Näin ollen tutkimus täyttää näiltä osin luotettavan tutkimuksen kriteerit.

Toisaalta tutkimuksen luotettavuustarkastelussa tulee tarkastella myös tulosten toistettavuutta eli tutkimuksen kykyä tuottaa ei-sattumanvaraisia tuloksia (Hirsjärvi ym. 2004, 216). Tutkimuksemme aineisto on kerätty pienen

suomalaisen kunnan yhtenäiskoulusta, minkä vuoksi se ei välttämättä edusta tuloksissaan täydellistä toistettavuutta. Mikäli tutkimus toistettaisiin tällaisenaan uudelleen, tulokset voisivat vaihdella. Tutkimusasetelma on kuitenkin teoriassa toistettavissa, mikä tukee osaltaan tutkimuksen luotettavuutta. Vilka (2005, 131) kuitenkin muistuttaa, etteivät tutkimukset koskaan ole sellaisenaan täysin toistettavissa, sillä jokainen laadullisella tutkimusmenetelmällä edes osittain tehty tutkimus on itsessään ainutkertainen. Vaikka olemme pyrkineet esittämään tutkimusaineistomme luokittelu- ja tulkintasäännöt parhaan kykymme mukaisesti, poikkeavat Vilkan (2005, 131) sanoin mahdolliset muut samaa tutkimusta toistavat tutkijat meistä muun muassa teoreettisen perehtyneisyyden ja esiymmärryksen osalta.

Luotettavuustarkastelussa on otettava huomioon myös ryhmähaastattelujen luonne, sillä vaikka tutkija pyrkisi olemaan ohjailematta tutkittavaa, on haastattelun hiljaisissa hetkissä mahdollisuus kysymyksenasetteluihin, jotka voivat olla johdattelevia. Lisäksi tässä tutkimuksessa ryhmähaastatteluita varten suunniteltuja strukturoituja kysymyksiä tai kirjallista kyselylomaketta ei testattu koeryhmää hyödyntäen etukäteen. Näin ollen tutkimustuloksissa voi esiintyä puutteita, mikäli tutkimukseen osallistuvat henkilöt eivät ole esimerkiksi ymmärtäneet kysymyksiä oikein.

Vilka (2005, 129–130) kuvailee fenomenologista lähestymistapaa käyttävien tutkijoiden olevan veloitettuja siirtämään oman tutkimuksensa tulokset siihen kokonaisuuteen, josta lähti liikkeelle. Tällä tarkoitetaan tutkimustulosten vertailemistä aiempaan tutkimustietoon samasta aiheesta. Tässä tutkimuksessa on etsitty yhtäläisyyksiä ja eroja tutkimuksessa saatujen tutkimustulosten sekä aiempien tutkimusten välillä. Aiempi tutkimus on Laineen (2010, 35) mukaisesti jätetty taka-alalle tutkimuksen aineistonkeruun ajaksi ja siihen palataan pohdinnassa, kun tutkimustulokset yhdistyvät aiemmin saatujen tulosten kanssa.

Tutkimuksen luotettavuuteen voi osaltaan vaikuttaa se, että tutkimus tehtiin toiselle tutkimuksen tekijälle entuudestaan tutussa koulussa, jolloin tutkittavat oppilaat tunsivat tutkijan. Tämä saattoi toisaalta edistää oppilaiden rohkeutta puhua, mutta toisaalta myös vähentää etenkin haastattelutilanteissa uskallusta sanoa kaikkia asioita rehellisesti. Täyttä varmuutta seikan vaikutuksista tutkimuksen tuloksiin ei voida antaa. Lisäksi tutkimuksen teossa

haastattelurunkoa olisi voitu pohtia tarkemmin. Nyt saadut pitkät litteroidut aineistot pitävät sisällään myös paljon tutkimuksen ulkopuolista asiaa, eikä tutkimusaineistoa ollut litteroitujen aineistojen osalta niin helppoa käydä läpi, koska kunkin haastattelun kulku poikkesi aiemmasta. Haastattelut olisi voitu pitää hieman strukturoidumpina, jotta tutkimustulosten kartoittaminen olisi ollut laadukkaampaa ja luotettavampaa.

Toisaalta luotettavuutta olisi voitu lisätä myös keräämällä ensin haastatteluista saatu aineisto. Litteroinnin jälkeen kirjallista kyselylomaketta olisi voitu vielä muokata haluamaamme suuntaan, jolloin olisimme voineet täsmentää haastatteluista saatuja tietoja kysymällä niistä kyselylomakkeella. Nyt kyselylomakkeeseen vastattiin lähes yhtäaikaaisesti haastattelujen kanssa, jolloin toisella tutkimusmenetelmällä ei pystytty täydentämään toisen avulla saatuja materiaaleja. Tutkimus tuotti riittävästi laadukasta tietoa myös tällaisenaan, mutta olisi ollut mielenkiintoista nähdä, mihin tutkimus olisi kehittynyt, mikäli aineisto olisi kerätty pätkissä.

6.5 Jatkotutkimusehdotukset

Koska tämä tutkimus toteutettiin pienen paikkakunnan yhtenäiskoulussa, voivat tulokset olla hyvin erilaisia, kuin mitä ne olisivat olleet esimerkiksi suuremman paikkakunnan koulussa. Tämän vuoksi yhtenä mielenkiintoisena jatkotutkimusehdotuksena olisi tehdä vastaavanlainen tutkimus haastatteluineen ja kyselylomakkeineen kaupungissa, jossa on useampia kouluja ja esimerkiksi tiettyihin oppiaineisiin painotettuja yläkouluja. Tällaisissa tilanteissa kilpailu sekä toisaalta valinnanvara toisivat tuloksiin varmasti erilaisia vivahteita ja yksityiskohtia: oppilas on esimerkiksi saattanut tehdä töitä päästäkseen juuri haluamalleen luokalle ja on nivelvaiheessa saattanut jännittää niin yläkoulua itseään kuin myös monimutkaisempaa koulunhakuprosessia.

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin ala- ja yläkoulun nivelvaihetta tutkimalla vain noin yhden lukukauden seitsemättä vuosiluokkaa käyneitä oppilaita. Tutkimus voitaisiin toteuttaa myös pitkittäistutkimuksena, jossa samaa oppilasryhmää seurattaisiin jo kuudennella vuosiluokalla ja ryhmän mukana seurattaisiin heidän matkaansa yläkouluun. Pitkittäistutkimuksella voitaisiin saada tarkempaa lisäinformaatiota ja reaaliaikaista tietoa nimenomaan niistä

tunteista ja ajatuksista, joita oppilailla on ennen yläkoulun alkua ja saada toisaalta tarkemmin selville, miten nämä vaikuttavat oppilaan näkemyksiin ja koulumenestykseen jatkossa. Tähän verraten omassa tutkimuksessamme oppilaiden ajatukset eivät ole peräisin yläkoulun aloitushetkeltä, vaan ne pohjautuivat heidän muistikuviansa seitsemännen vuosiluokan alusta ja ovat voineet ajan kuluessa myös hieman muuttua. Pitkittäistutkimuksen pystyisi toteuttamaan myös nykyisen tutkimuksemme jatkeena keräämällä tutkimukseemme osallistuneilta oppilailta uusi aineistoerä joko seitsemännen luokan tai koko yläkoulun loppuun sekä vertailemalla kahden eri aineiston luonteita keskenään.

LÄHTEET

- Aarnos, E. (2018). Kouluun lapsia tutkimaan: Havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (s. 174–189) PS-kustannus.
- Aho, S. & Laine, K. (1997). *Minä ja muut*. Helsinki: Otava.
- Akos, P. (2004). *Advice and student agency in the transition to middle school*. *Research in Middle Level Education*, 27(2), s. 1–11.
- Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0*. Tampere: Vastapaino.
- Backman, J. & Himanka, J. (2014). *Fenomenologia*.
<https://filosofia.fi/fi/ensyklopedia/fenomenologia> Viitattu 6.4.2022.
- Bernelius, V. & Huilla, H. (2021). Koulutuksellinen tasa-arvo, alueellinen ja sosiaalinen eriytyminen ja myönteisen erityiskohtelun mahdollisuudet. *Valtioneuvoston julkaisuja 2021:7*.
- Boman, M & Heikkonen H. (2011). *Minä, me, meidän luokka – Yhteisöllisyys nivelvaiheessa*. Humanistinen ammattikorkeakoulu. Opinnäytetyö.
- Eccles, J. S., Wigfield, A., Midgley, C., Reuman, D., Mac Iver, D. & Feldlaufer, H. (1993). *Negative effects of traditional middle schools on students' motivation*. *The Elementary School Journal* 93 (5), Special Issue: Middle Grades Research and Reform, s. 553–574.
- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., Flanagan, C. & Mac Iver, D. (1993). *Development during adolescence: The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families*. *American Psychologist* 48, s. 90–101.
- Eskelä-Haapanen, S., Vasalampi K. & Lerkkanen, M-K. (2020). *Students' Positive Expectations and Concerns Prior to the School Transition to Lower Secondary School*. *Scandinavian Journal of Educational Research*.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.

- Gilewski, C. D., & Nunn, M. L. (2016). *Research summary: Transitioning Young Adolescents from Elementary to Middle Schools*.
<http://www.amle.org/ServicesEvents/ResearchSummary/TabId/622/ArtMID/2112/ArticleID/750/Transitioning-Young-Adolescents-from-Elementary-to-Middle-School.aspx> Viitattu 30.3.2022.
- Graham, C. and Hill, M. (2003). *Negotiating the transition to secondary school*, University of Glasgow. Spotlight 39, The SCRE Centre
<https://eric.ed.gov/?id=ED482301> Viitattu 18.4.2022.
- Hanewald, R. (2013). *Transition Between Primary and Secondary School: Why it is Important and How it can be Supported*. Australian Journal of Teacher Education, 38(1).
- Harjunpää, K., Ågren, S. & Laiho, S. (2017). *Sujuvuutta siirtymiin. Toisen asteen ammatillisen koulutuksen siirtymä- ja nivelvaiheet*. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2017:1.
- Harter, S. (2012). *The Construction of the Self: Developmental and Sociocultural Foundations*. (2. painos) New York: The Guilford Press.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2000). Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsingin yliopisto. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2004) Tutki ja kirjoita. 10., osin uudistettu painos. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino.
- Holopainen, P., Ojala, T., Orellana, T. & Miettinen, K. (2005). Johdanto. Teoksessa P. Holopainen, T. Ojala, T. Orellana & K. Miettinen. (toim.) *Siirtymät sujuviksi - ehyttä koulupolkua rakentamassa*. (s. 5) Opetushallitus.
- Jindal-Snape, D. & Foggie, F. (2008). A holistic approach to primary—secondary transitions. *Improving Schools*. 11(1), s. 5–18.
- Judén-Tupakka, S. (2007). Askelia fenomenologiseen analyysiin. Fenomenologinen menetelmä empiirisessä tutkimuksessa. Teoksessa E. Syrjäläinen, A. Eronen. & V-M. Värri (toim.) *Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin*. (s. 62–90) Tampereen yliopistopaino Oy – Juvenes Print.
- Juhila, K. (n.d.). Teemoittelu. Teoksessa J. Vuori (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja].

<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/analyysitavan-valinta-ja-yleiset-analyysitavat/teemoittelu/> Viitattu 6.4.2022.

Kakkori, L. & Huttunen, R. (2014). Fenomenologia, hermeneutiikka ja fenomenografinen tutkimus. Teoksessa A. Saari, O-J. Jokisaari ja V-M. Värri (toim.) *Ajan kasvatusta. Kasvatustilafilosofia aikalaismetodeina*. (s. 367–400) Tampereen yliopistopaino Oy – Juvenes Print.

Kanninen, K. (2015). *Alakoulusta yläkouluun. Kantvikistä Kirkkoharjuun. Oppilaiden tuntemuksia*. Humanistinen ammattikorkeakoulu. Opinnäytetyö.

Kronqvist, E. & Pulkkinen, M. (2007). Kehityspsykologia: Matkalla muutokseen. Helsinki: WSOY.

Laine, T. (2010). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola ja R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. (s. 28–45) PS-Kustannus.

Lehtinen, T. & Lehtinen, I. (2007). Mikä mättää? Murrosiän muutokset kotona ja koulussa. Helsinki: Edita Prima Oy.

Långström, I. (2017). *”Hyppää sinne veteen niin opit uimaan”*. Tapaustutkimus opettajien kokemuksista monialaisen oppimiskokonaisuuden toteuttamisesta. Pro gradu tutkielma. Tampereen yliopisto.

Nurmi, J., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L. & Ruoppila, I. (2014). Ihmisen psykologinen kehitys. 5. painos. Jyväskylä: PS-kustannus.

Matinkylä, M. (2020). Lumi Lapinmäki siirtyy kyläkoulusta yläluokille pelkän videon valmentamana ja tapaa uudet luokkakaverit vasta syksyllä - kuten moni muukin. Yle.fi. <https://yle.fi/uutiset/3-11349146> Viitattu 30.3.2022.

Moilanen, P. & Rähä, P. (2018). Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. (s. 51–72) PS-kustannus.

Nuorten Akatemia. Www-sivusto. <http://www.nuortenakatemia.fi>

OAJ. (2020). Oppivelvollisuus. Nivelet notkeiksi – Joustavat polut perusopetuksesta toiselle asteelle.

<https://www.oaj.fi/ajankohtaista/nakemyksemme/2020/nivelet-notkeiksi--->

[joustavat-polut-perusopetuksesta-toiselle-asteelle-oppivelvollisuus/](#)

Viitattu 3.11.2021.

Opetushallitus. (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki.

Pekkarinen, E. (2018). Kuka suostuu lasten ja nuorten tutkimuksessa?

Vastuullinen tiede. Tutkimusetiikka ja tiedeviestintä Suomessa.

<https://vastuullinentiede.fi/fi/tutkimuksen-suunnittelu/kuka-suostuu-lasten-ja-nuorten-tutkimuksessa> Viitattu 20.4.2022.

Pekkarinen, E. & Vehkalahti, K. (2012). Johdanto: Instituutiot lapsuutta ja nuoruutta rakentamassa – lapset ja nuoret instituutioita uudistamassa.

Teoksessa E. Pekkarinen, K. Vehkalahti & S. Myllyniemi (toim.) *Lapset ja nuoret instituutioiden kehyksissä. Nuorten elinolot –vuosikirja 2012.* (s. 9–23) Unigrafia.

Pitkaniemi, H. (2015). *Mixed methods -lähestymistapa kasvatustieteessä: argumentaatiosta kehittämiseen.* Lyhyempiä kirjoituksia. Kasvatus. (3)1, s. 262–268.

Rajakaltio, H. (2011). *Moninaisuus yhtenäisyydessä. Peruskoulu muutosten ristipaineissa.* Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto.

Saari, J. (2017). *Kuudesluokkalaisten minäkuva koululaisena.* Pro gradu tutkielma. Tampereen yliopisto.

Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2006). KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkójulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja].
<https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus> Viitattu 20.4.2022.

Sainio, P. (2021). *The Role of Learning Difficulties in Adolescents' Academic Emotions and Achievement across the Transition from Primary School to Lower Secondary School.* Akateeminen väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.

Seppänen-Järvelä, R., Åkerblad, L. & Haapakoski, K. (2019). *Monimenetelmällisen tutkimuksen integroivat strategiat.* Yhteiskuntapolitiikka. 84(3), s. 332–339.

Sinkkonen, J. (2010). Nuoruusikä. Helsinki: WSOY.

Smyth, E. (2016). *Social Relationships and the Transition to Secondary Education. The Economic and Social Review*, Vol. 47, No. 4, s. 451-476. The Economic and Social Research Institute, Dublin.

- Spernes, K. (2020). *The transition between primary and secondary school: a thematic review emphasising social and emotional issues*. Taylor & Francis Online.
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02671522.2020.1849366>
Viitattu 10.4.2022.
- Suomen Vanhempainliitto. (2018). Tervetuloa yläkouluun, myös vanhemmat!
<https://vanhempainliitto.fi/2018/08/22/tervetuloa-ylakouluun-myos-vanhemmat/> Viitattu 30.3.2022.
- Symonds, J. (2015). *Understanding school transition: What happens to children and how to help them*. New York: Routledge.
- Topping, K. (2011). *Primary–Secondary Transition: Differences between Teachers’ and Children’s Perceptions*. *Improving Schools* 14(3): s. 268–285. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1365480211419587> Viitattu 18.4.2022.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2019). *Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa*. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019.
https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2020.pdf Viitattu 20.4.2022.
- Valli, R. (2018). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Vanhalakka-Ruoho, M. (2014). *Toimijuus elämäkulussa – ohjaustyön perusta?* *Aikuiskasvatus*. (3)1, s. 192–201.
- Vilkkä, H. (2005). *Tutki ja kehitä*. 1. painos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Vänskä, K-M. (2018). *Toiminta-alueittain etenevän oppilaan nivelvaiheita tukee prosessiajattelu - kansainvälisiä ja kunnallisia löytöjä*. Valteri.
<https://www.valteri.fi/artikkelit/toiminta-alueittain-etenevan-oppilaan-nivelvaiheita-tukee-prosessiajattelu-kansainvalisia-ja-kunnallisia-loytoja/>
Viitattu 31.3.2022.
- Waddell, M. (2005). *Understanding 12–14-year-olds*. Lontoo: Jessica Kingsley Publishers.
- West, P., Sweeting, H. & Young, R. (2008). *Transition matters: pupils’ experiences of the primary–secondary school transition in the West of*

Scotland and consequences for well- being and attainment. Taylor & Francis Online.

<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02671520802308677> Viitattu 10.4.2022.

Ylinen, L. (2016). Kyläkoulusta yläkouluun - Kuudesluokkalaisten odotuksia yläkoulusta ja koulusiirtymästä. Pro gradu tutkielma. Tampereen yliopisto.

LIITTEET

Liite 1: Suostumus tutkimukseen osallistumisesta

Hei kotiväki!

Teen *opettajan* työni ohessa kasvatustieteen pro gradu -tutkielmaa seitsemäsluokkalaisten oppilaiden kokemuksista liittyen yläkoulun aloittamiseen. Työparinani toimii Tampereen yliopistolta opiskelijakollegani *kollegan nimi*. Tutkimuksemme tarkoituksena on selvittää, millaisia valmiuksia oppilas saa selviytyäkseen ala- ja yläkoulun nivelvaiheesta, mihin seikkoihin tulee kiinnittää huomiota yläkouluun sopeutumisessa sekä miten oppilaan yläkouluodotukset täyttyvät. Tulemme keräämään aineistoa ryhmähaastattelun sekä kirjallisen vastauslomakkeen avulla *koulun nimi* seitsemäsluokkalaisilta joulukuussa 2021. Vastauslomakkeeseen vastaavat kaikki tutkimukseen suostuvat seitsemäsluokkalaiset, ryhmähaastatteluihin valikoituu oppilaita jokaiselta luokalta halukkaiden joukosta.

Aineistoa käsitellään anonyymisti, eli oppilaiden nimiä ei mainita, eivätkä vastaukset tule olemaan tunnistettavia lopullisessa tutkimuksessa. Myöskään koulun nimeä ei mainita. Tutkimusaineisto säilytetään asianmukaisesti suojattuna ja tuhotaan tutkimuksen valmistuttua. Jos kuitenkin haluat, että lapsesi ei osallistu tutkimukseen, ilmoitathan siitä minulle (*koulun opettaja*). Tutkimuksesta voi kieltäytyä myös tutkimuksen aikana. Oppilaita tiedotamme asiasta vielä erikseen.

Kiitämme suuresti jo etukäteen tutkielmaamme osallistumisesta!

Saat halutessasi lisätietoa tutkimuksesta lähettämällä kysymyksesi sähköpostiimme: kalle.kaunisto@tuni.fi TAI karoliina.vainio@tuni.fi

Lisätietoja saa minulta myös Wilma-viestillä.

Jouluodotuksin,
Tampereen yliopiston kasvatustieteiden opiskelijat
Kalle Kaunisto ja Karoliina Vainio

Liite 2: Kirjallinen kyselylomake

Kyselylomake

Taustatiedot: Sukupuoli: Poika _____ Tyttö _____ En halua vastata _____

Koulu vaihtunut yläkouluun siirryttäessä: Kyllä _____ Ei _____

Ympyröi parhaiten sinun mielipidettäsi kuvaava vastausvaihtoehto kunkin väittämän alta

Vastausvaihtoehtojen merkitykset:

1. täysin eri mieltä
2. jokseenkin eri mieltä
3. ei samaa eikä eri mieltä
4. jokseenkin samaa mieltä
5. täysin samaa mieltä

*Ole tarkkana, että
valitset oikean
vastausvaihtoehdon!*

1. Alakoulussa alettiin keskustella yläkouluopiskelusta riittävän aikaisin.

1 2 3 4 5

2. Olin syksyn alussa mielestäni valmis siirtymään yläkouluun.

1 2 3 4 5

3. Sain koulun opettajilta riittävästi opastusta yläkoulun aloittamisessa.

1 2 3 4 5

4. Sain vanhemmiltani riittävästi tukea yläkoulun aloittamisessa.

1 2 3 4 5

5. Yläkoulun aloittaminen jännitti minua.

1 2 3 4 5

6. Yläkoulussa oppiaineiden opiskelusta tuli rankempaa.

1 2 3 4 5

7. Oppiaineiden arviointi yläkoulussa yllätti minut.

1 2 3 4 5

8. Yläkoulussa uudenlainen tapa opiskella on tuntunut innostavalta.

1 2 3 4 5

9. Yläkoulussa luokkien välillä siirtyminen on aiheuttanut minulle hankaluuksia.

1 2 3 4 5

10. Toivoisin, että yläkoulussakin olisi oma luokanopettaja monen opettajan sijaan.

1 2 3 4 5

11. Olen saanut yläkoulussa uusia ystäviä.

1 2 3 4 5

12. Koen, että luokassamme vallitsee hyvä ilmapiiri.

1 2 3 4 5

13. Uskallan ottaa luokassa puheenvuoron yhtä rohkeasti, kuin alakoulussakin.

1 2 3 4 5

14. Minusta oli mukavaa, että yläkoulussa luokat sekoittuivat.

1 2 3 4 5

15. Olen saanut yläkoulussa tarpeeksi yksilöllistä ohjausta.

1 2 3 4 5

16. Olen saanut yläkoulussa onnistumisen kokemuksia.

1 2 3 4 5

17. Tulen kouluun mielelläni.

1 2 3 4 5

Millaista tukea olisit toivonut lisää ennen yläkouluun siirtymistä ja keneltä?

Mitä odotit eniten yläkouluun siirtymiseltä?

Mikä asia yllätti eniten yläkoulussa?

Liite 3: Ryhmähaastattelun haastattelurunko

Ryhmähaastattelukysymykset:

Millainen seiskaluokan syyslukukausi oli? Kerro vapaasti

- Opiskelu/oppiaineiden työmäärä
- Miltä arviointi tuntui?
- Luokkahenki
- Yleinen ilmapiiri koulussa

Mitkä ovat mielestäsi suurimmat erot ylä- ja alakouluopiskelun välillä?

Mitä odotit yläkoululta syksyn alussa? Miten koet odotustesi täyttyneen?

Millaisia ensimmäiset viikot yläkoulussa olivat?

Miltä on tuntunut se, että joka aineessa on eri opettaja?

Millaisia tunteita ja odotuksia koit ennen yläkouluun siirtymistä?

Millaista opastusta sait alakoulussa yläkouluun siirtymisen suhteen?

- Oliko tuki riittävää?
- Millaista tukea olisit kaivannut?

Miten sinua opastettiin yläkoulun alkaessa?

- Kuka opasti?
- Saitko tarpeeksi opastusta?
- Millaista opastusta olisit kaivannut?

Mitä vinkkejä antaisit kuudennelta seiskalle siirtyvälle oppilaalle?

Mitä odotat tulevalta kevätlukukaudelta?

Mitä odotat kasi- ja ysiluokilta?

Vapaa sana