

TAMPEREEN YLIOPISTO

Kyläkoulusta yläkouluun
Kuudesluokkalaisten odotuksia yläkoulusta ja koulusiirtymästä

Kasvatustieteiden yksikkö
Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma
LIISA YLINEN
Lokakuu 2016

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden yksikkö

LIISA YLINEN: Kyläkoulusta yläkouluun. Kuudesluokkalaisten odotuksia yläkoulusta ja koulusiirtymästä.

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma, 54 sivua, 2 liitesivua

Lokakuu 2016

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten kyläkoulujen kuudesluokkalaisten kokevat siirtymisen kaupungin keskustan isoon yläkouluun. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa linjataan, että vuosiluokat 1–9 muodostavat eheän jatkumon, ja opetuksen järjestäjän tulee pitää huolta opetuksen yhtenäisyydestä riippumatta siitä, järjestetäänkö perusopetuksen eri luokka-asteiden opetus eri yksiköissä. Yhtenäisen koulupolun luominen on silti edelleen haaste monille kouluille. Koulusiirtymä aiheuttaa sitä enemmän ahdistuneisuutta lapsissa, mitä suurempi ero alakoulun ja yläkoulun oppimisympäristöjen välillä on. Pienistä alakouluista yläkouluun siirtyneet lapset ovat ahdistuneempia kuin suunnilleen samankokoisesta koulusta toiseen siirtyneet lapset.

Tutkimusaineisto kerättiin keväällä 2014 kirjoitelmina erään kaupungin kaikkien alle sadan oppilaan kyläkoulujen kuudesluokkalaisilta. Osallistujia oli yhteensä 32, joista yhtä oppilasta lukuun ottamatta kaikki olivat siirtymässä seuraavana syksynä samaan yläkouluun. Tutkimuksen analyysi on teoriaohjaavaa ja analyysimenetelmänä on käytetty sisällönanalyysia. Tarkempi tutkimuskysymys muotoutui kuitenkin aineistolähtöisesti vasta kerätyn aineiston pohjalta. Kirjoitelmista nousivat vahvasti esille oppilaiden odotukset liittyen yläkouluun, joten ne valikoituivat tutkimuksen analyysin kohteeksi. Tutkimuksessa selvitettiin, millaisia odotuksia lapsilla oli liittyen yläkouluun ja koulusiirtymään. Lisäksi tutkittiin, olivatko odotukset positiivisia vai negatiivisia.

Oppilaiden odotukset teemoiteltiin kolmeen kategoriaan, jotka olivat sosiaaliset suhteet, ulkoiset tekijät ja itseen liittyvät odotukset. Tutkittavilla oli eniten odotuksia liittyen sosiaalisiin suhteisiin. Erot kategorioiden välillä olivat kuitenkin pieniä, eli odotukset jakautuivat näihin kolmeen kategoriaan melko tasaisesti. Tärkeimmäksi yksittäiseksi teemaksi nousivat vertaissuhteet ja erityisesti uusien kavereiden saaminen. Odotuksista noin 75 prosenttia oli positiivisia, joten kyläkoulujen oppilaat siirtyvät yläkouluun pääosin positiivisin odotuksin. Tutkimuksen tulokset olivat hyvin yhteneviä aiempien tutkimusten kanssa.

Kaikkien tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden kuvitteelliset yläkoulukertomukset olivat positiivisia, eli lapset uskoivat viihtyvänsä hyvin yläkoulussa. Tutkimuksissa on kuitenkin huomattu kouluviihtyvyyden olevan huonompaa yläkoulussa kuin alakoulussa. Vika ei näyttäisi olevan oppilaiden asenteissa, sillä he siirtyvät yläkouluun innokkaina ja positiivisin odotuksin. Tämä viittaisi siihen, että vastaanottava koulu ei kohtaa oppilaiden odotuksia tai tarpeita. Ulkomaisissa tutkimuksissa on selvinnyt, että yläkoulun tarjoama oppimisympäristö ei täysin vastaa murrosikäisten tarpeita. Vaikuttaisi siis siltä, että oppilaiden asenteet ja suhtautuminen yläkouluun ovat kohdillaan, mutta yläkoulujen tulisi uudistua vastaamaan paremmin oppilaiden tarpeita.

Avainsanat: nivelvaihe, siirtymävaihe, siirtyminen yläkouluun, kyläkoulut, odotukset

SISÄLLYS

| | | |
|----------|---|-----------|
| 1 | JOHDANTO | 1 |
| 2 | TUTKIMUKSEN TEOREETTINEN VIITEKEHYS | 3 |
| 2.1 | KOULUSIIRTYMÄT | 3 |
| 2.1.1 | <i>Yhtenäisen perusopetuksen synty</i> | 3 |
| 2.1.2 | <i>Yläkouluun siirtyvän lapsen kehitysvaihe ja elämäntilanne</i> | 5 |
| 2.1.3 | <i>Koulusiirtymän ajoittuminen varhaiseen murrosikään</i> | 7 |
| 2.2 | KYLÄKOULUT SUOMESSA..... | 9 |
| 2.2.1 | <i>Kyläkoulujen historia ja nykytilanne</i> | 9 |
| 2.2.2 | <i>Pieni koulu oppimisympäristönä</i> | 10 |
| 2.3 | TULEVAISUUTEEN SUUNTAUTUMINEN JA ODOTUKSET | 13 |
| 2.3.1 | <i>Lasten tulevaisuusorientaatio</i> | 14 |
| 2.3.2 | <i>Lasten yleisimpiä odotuksia liittyen koulusiirtymään ja yläkouluun</i> | 16 |
| 3 | TUTKIMUKSEN TOTEUTUS | 19 |
| 3.1 | TUTKIMUKSEN TAVOITE | 19 |
| 3.2 | TUTKIMUSAINEISTON HANKINTA JA KUVAILU | 20 |
| 3.3 | LAADULLINEN TUTKIMUS..... | 21 |
| 3.4 | SISÄLLÖNANALYYSI TUTKIMUSMENETELMÄNÄ | 23 |
| 3.5 | LAADULLISEN AINEISTON KVANTIFIOINTI | 24 |
| 3.6 | TUTKIMUSAINEISTON ANALYYSI | 24 |
| 4 | TULOKSET | 26 |
| 4.1 | SOSIAALISET SUHTEET | 26 |
| 4.2 | ULKOISET TEKIJÄT | 29 |
| 4.3 | ITSEEN LIITTYVÄT ODOTUKSET | 33 |
| 4.4 | TULOSTEN YHTEENVETO | 38 |
| 5 | POHDINTA | 39 |
| 5.1 | JOHTOPÄÄTÖKSET | 39 |
| 5.2 | TUTKIMUKSEN EETTISYYS..... | 43 |
| 5.3 | TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS | 45 |
| 5.4 | JATKOTUTKIMUSIDEOITA | 47 |
| | LÄHTEET | 49 |
| | LIITTEET | 55 |

1 JOHDANTO

Nykyisissä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 26) linjataan, että perusopetusta kehitetään yhtenäisenä kokonaisuutena, jossa vuosiluokat 1–9 muodostavat eheän jatkumon. Opetuksen järjestäjän tulee pitää huolta opetuksen yhtenäisyydestä riippumatta siitä, järjestetäänkö perusopetuksen eri luokka-asteiden opetus eri yksiköissä. Yhtenäisen peruskoulun kehittämisen tarkoituksena on siis luoda oppilaalle oppimispolku, joka etenee yhtenäisesti ja mielekkäästi ilman nivelkohtia, jotka mahdollistavat syrjäytymisen (Halinen & Pietilä 2007, 12). Käytännössä kuitenkin monissa kouluissa edelleen järjestetään opetusta vain vuosiluokille 1–6, jolloin niistä puhutaan nimellä alakoulu. Näiden koulujen oppilaat siirtyvät seitsemännelle luokalle yläkouluun fyysisesti eri paikkaan, mutta koulut noudattavat yhtenäistä opetussuunnitelmaa. Pietarinen, Pyhältö ja Soini (2010, 230) kirjoittavat, että yhtenäisen koulupolun luominen on edelleen haaste monille kouluille.

Peruskoulun jako kaksiosaiseen ala- ja yläasteen rakenteeseen on ollut poliittinen ratkaisu, eikä sen taustalla ole sitä tukevia pedagogisia perusteluja tai kasvatuksellisia näkemyksiä (Johnson 2007, 21). Ulkomaisissa tutkimuksissa onkin huomattu koulusiirtymän ajoittumisen varhaiseen murrosikään vaikuttavan negatiivisesti nuoren koulumenestykseen, -viihtyvyyteen ja itsetuntoon. Tutkimuksissa on verrattu oppilaita, jotka kokevat koulusiirtymän oppilaisiin, jotka jatkavat koulunkäyntiä samassa koulussa. Tuloksissa on näkynyt selvästi enemmän negatiivisia muutoksia koulusiirtymän kokeneiden nuorten kohdalla, erityisesti murrosikäisten tyttöjen keskuudessa. Koulusiirtymät ovat erityisen haitallisia varhaisessa murrosiässä, sillä ne korostavat kilpailua, sosiaalista vertailua sekä omien taitojen arviointia aikana, jolloin nuori kiinnittää muutenkin paljon huomiota itseensä. (Eccles, Midgley, Wigfield, Buchanan, Reuman, Flanagan, & Mac Iver 1993, 91–94.)

Tahdoin tutkia siirtymää alakoulusta yläkouluun oppilaiden näkökulmasta. Aihe kiinnostaa itseäni erityisesti siksi, että valmistun sekä luokanopettajaksi että matematiikan aineenopettajaksi, eli voin toimia opettajana sekä ala- että yläkoulussa. Päätin tutkia kuudesluokkalaisten ajatuksia nivelvaiheesta ennen koulusiirtymää. En asettanut tutkimukselleni sen tarkempia rajoitteita ennen aineistonkeruuta, sillä halusin antaa tutkittaville mahdollisimman paljon vapautta kertoa niistä asioista, jotka ovat heille merkityksellisiä. Symondsin (2015, 42) mukaan koulusiirtymä aiheuttaa

sitä enemmän ahdistuneisuutta lapsissa, mitä suurempi ero alakoulun ja yläkoulun oppimisympäristöjen välillä on. Myös oma esioletukseni oli, että koulusiirtymä on erilainen ja isompi muutos pienten kyläkoulujen oppilaille kuin keskustan ison alakoulun oppilaille. Tutkimuksessani en kuitenkaan etsi vastausta tähän esioletukseeni, sillä en ole tutkinut verrokkiryhmänä isojen koulujen oppilaita. Esioletukseni on siis vain ohjannut tutkittavien valintaa. Näin ollen rajasin tutkimukseni koskemaan erityisesti alle sadan oppilaan kyläkouluja. Tutkimukseni pyrkimyksenä on siis ymmärtää ala- ja yläkoulun nivelvaihetta kyläkoulujen oppilaiden näkökulmasta.

Suomessa pienet koulut ovat ryhmä, joka siirtyy enemmistöstä vähemmistöön maaseudulta kaupunkeihin suuntautuvan muuttoliikkeen seurauksena (Karlberg-Granlund 2014, 257). Kyläkoulujen määrä on vähentynyt 2000-luvulla noin sadalla koululla vuodessa, ja lakkautuksia perustellaan erityisesti taloudellisilla syillä (Autti & Hyry-Beihammer 2009). Kuitenkin esimerkiksi Kilpeläisen (2014, 272) mielestä koulutuksen keskittämisen ja pienten koulujen lakkauttamisen tuomat taloudelliset hyödyt vaikuttavat vähäisiltä, kun yhtä aikaa julkisuudessa keskustellaan oppilaiden huonosta kouluviihtyvyydestä, syrjäytymisestä, pahoinvoinnista ja kouluväkivallasta. Nähdäkseni onkin siis tärkeää tutkia, millaisia ajatuksia kyläkoulujen oppilailta itsellään on.

Keräsin aineistoni keväällä 2014 erään kaupungin kaikkien alle sadan oppilaan kyläkoulujen kuudesluokkalaisilta kirjoitelmina. Tutkimuskysymykseni tarkentui vasta, kun ryhdyin tarkastelemaan keräämääni aineistoa. Kirjoitelmista nousivat vahvasti esille erilaiset odotukset liittyen yläkouluun ja koulusiirtymään, joten päätin ottaa ne tutkimukseni analyysin kohteeksi. Tutkimukseni on siis laadullinen tutkimus, ja sen analyysi on teoriaohjaavaa. Analyysimenetelmäksi valitsin sisällönanalyysin, sillä se on perusanalyysimenetelmä, joka sopii käytettäväksi kaikissa laadullisen tutkimuksen perinteissä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 91).

Vaikka siirtymätutkimusta on tehty paljon etenkin ulkomailla, ylä- ja alakoulun nivelvaihe on aina ajankohtainen ja tärkeä aihe. Koulu muuttuu ja kehittyy jatkuvasti, joten koulusiirtymää on tärkeää tutkia yhä uudelleen eri aikoina. Rajasin tarkasteluni kyläkouluihin, jotka ovat lakkautusten vuoksi olleet viime aikoina vilkkaan julkisen keskustelun kohteena. Kilpeläinen (2014, 18–19) kirjoittaa, että vaikka kyläkouluja on tutkittu ulkomailla melko runsaasti, niitä koskevia laadukkaita tutkimuksia ei ole tehty paljoa Suomessa. Sekä ulkomailla että Suomessa tehdyt tutkimukset ovat kuitenkin osoittaneet, että kyläkoulut ovat tärkeä koulumuoto. Niitä tulisikin tutkia enemmän, jotta tulevaisuuden koulusuunnittelussa päätöksentekijöillä olisi käytettävissään objektiivista tietoa.

2 TUTKIMUKSEN TEOREETTINEN VIITEKEHYS

2.1 Koulusiirtymät

Tässä luvussa tarkastelen ensin peruskoulun syntyhistoriaa ja kehitystä, joka johti yhtenäisen peruskoulun perustamiseen. Tarkastelu on oleellista pohdittaessa, miksi ala- ja yläkoulujen nivelvaihe sijoittuu Suomessa juuri kuudennen ja seitsemännen luokan väliin. Seuraavaksi tarkastelen yläkouluun siirtyvän lapsen kehitysvaihetta ja elämäntilannetta, sillä kuten Pietarinenkin (1999, 24) väitöskirjassaan toteaa, on nuoren elämänrakenteen ja kehitysvaiheen tunteminen ja tarkastelu olennaista, jotta opettaja/tutkija voisi ymmärtää ala- ja yläkoulun nivelvaihetta oppilaan näkökulmasta. Myös Aarnos (2007, 180) kirjoittaa, että erityisesti lapsia ja varhaisnuoria tutkittaessa tulosten sijoittaminen kasvukontekstiin on tärkeää. Lopuksi pohdin, miten koulusiirtymän ajoittuminen varhaiseen murrosikään vaikuttaa siihen, miten lapset kokevat siirtymän. Myös Symonds (2015, 55) toteaa, että lasten odotukset koulusiirtymästä heijastavat selvästi heidän kehitysvaihettaan.

2.1.1 Yhtenäisen perusopetuksen synty

Nykyiset peruskoulun toimintamallit pohjautuvat peruskoulua edeltäneiden kansa- ja oppikoulujen aikana vakiintuneisiin käytäntöihin ja koulukulttuuriin (Johnson 2007, 14). Rinnakkaiskoulujärjestelmässä lapset joko suorittivat koko oppivelvollisuutensa kansa- ja kansalaiskoulussa tai käytyään kansakoulun alimmat luokat siirtyivät oppikouluun. Jo 1940-luvulla heräsi kuitenkin keskustelu siitä, voitaisiinko koulutus järjestää kaikille lapsille yhteisessä koulussa. Tästä huolimatta vasta syksyllä 1963 hallitus sai eduskunnalta kehotuksen tutkia, miten yhtenäiskoulujärjestelmään voitaisiin siirtyä. Tämän seurauksena asetettu peruskoulukomitea hahmotteli koululle rakenteen, joka muodostui kahdesta osasta: kuusivuotisesta ala-asteesta ja kolmivuotisesta yläasteesta. Uutta koulua alettiin kutsua peruskouluksi. (Halinen & Pietilä 2007, 7–8.)

Ratkaisuun uudesta peruskoulusta ei päästy nopeasti ja yksimielisesti. Eri koulujen opettajat kuuluivat eri ammattijärjestöihin ja järjestöpoliittinen kiistely oli kovaa. Oppikoulun opettajat vastustivat kiivaasti yhtenäiskoulua, kun taas kansakoulun opettajat halusivat tasa-arvoistaa koulutusjärjestelmää. Vaikka kiistelyn eri osapuolilla oli paljon erimielisyyksiä, lopulta ammattijärjestöt pääsivät yhteisymmärrykseen ja liittyivät samaan kattojärjestöön. (Johnson 2007, 20–21.) Peruskoulun syntyvaiheessa yhtenäisyys liitettiin ennen kaikkea koulutukselliseen ja yhteiskunnalliseen tasa-arvoon, ei niinkään opetuksen eheyteen tai oppimiseen ja koulun toimintakulttuuriin (Halinen & Pietilä 2007, 8). Kuten Johnson (2007, 21) toteaa, ”Peruskoulun jako kaksiosaiseen ala- ja yläasteen rakenteeseen syntyi siis sekä koulutuspoliittisena että järjestöpoliittisena ratkaisuna. Ratkaisun taustalta ei ole löydettävissä sitä tukevia kasvatuksellisia näkemyksiä tai pedagogisia perusteluja”.

Vuosien 1972–1977 aikana yhdeksänvuotinen peruskoulu toteutettiin koko Suomessa. Se oli tarkoitettu kaikille lapsille, mutta opetuksellinen yhtenäisyys ei vielä toteutunut, sillä ala- ja yläastetta varten oli laadittu erilliset opetussuunnitelman perusteet. Keskustelua koulun yhtenäisyydestä käytiin jatkuvasti, ja vihdoin valtioneuvosto vaati vuosille 1995–2000 laaditussa koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa ala- ja yläasteen rajan poistamista. Samalla vuosiluokkiin sitomaton opetus tuli tehdä mahdolliseksi. Uusi perusopetuslaki ja -asetus tulivat voimaan vuoden 1999 alussa, ja vuonna 2001 valtioneuvosto antoi asetuksen perusopetuksen tavoitteista ja tuntijaosta. Nämä normiuudistukset mahdollistivat ensimmäistä kertaa opetussuunnitelmallisesti yhtenäisen, yhdeksänvuotisen peruskoulun toteuttamisen, jolloin koulu ei enää jakaudu ala- ja yläasteeseen. (Halinen & Pietilä 2007, 8–10.)

Nykyisissä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 18) määritellään perusopetuksen yhteiskunnalliseksi tehtäväksi edistää tasa-arvoa, yhdenmukaisuutta ja oikeudenmukaisuutta sekä osaltaan ehkäistä syrjäytymistä ja eriarvoistumista. Opetussuunnitelman perusteissa (2014, 26) linjataan myös, että perusopetusta kehitetään pedagogisesti ja opetussuunnitelmallisesti yhtenäisenä kokonaisuutena, jossa vuosiluokat 1–9 muodostavat kasvatuksellisesti johdonmukaisen ja opetuksellisesti eheän jatkumon. Työn pitkäjänteisyyttä vahvistaa esiopetuksen ja mahdollisuuksien mukaan myös seuraavan koulutusvaiheen oppilaitosten kanssa tehtävä yhteistyö. Opetuksen järjestäjän tulee pitää huolta opetuksen yhtenäisyydestä riippumatta siitä, järjestetäänkö esi- ja perusopetus tai perusopetuksen eri luokka-asteiden opetus hallinnollisesti eri rakennuksissa tai yksiköissä. Yhtenäisen peruskoulun kehittämisen tarkoituksena on siis luoda oppilaalle oppimispolku, joka etenee yhtenäisesti ja mielekkäästi ilman nivelkohtia, jotka mahdollistavat syrjäytymisen (Halinen & Pietilä 2007, 12).

Vaikka Suomessa onkin nykyään yhtenäinen perusopetus, käytännössä monissa kouluissa edelleen järjestetään opetusta vain vuosiluokille 1–6, jolloin niistä puhutaan nimellä alakoulu. Näiden koulujen oppilaat siirtyvät seitsemännelle luokalle yläkouluun fyysisesti eri paikkaan, mutta koulut noudattavat yhtenäistä opetussuunnitelmaa. Pietarinen ym. (2010, 230) kirjoittavat, että yhtenäisen koulupolun luominen on edelleen haaste monille kouluille. Heidän mukaansa koulusiirtymät tarjoavat oppilaille sekä mahdollisuuksia että haasteita. Pahimmassa tapauksessa siirtymä voi aiheuttaa oppilaan koulupolussa särön, jonka vuoksi oppilas saattaa jäädä ulkopuoliseksi. Toisaalta taas siirtymät voivat auttaa oppilasta kasvamaan ja oppimaan.

2.1.2 Yläkouluun siirtyvän lapsen kehitysvaihe ja elämäntilanne

Murrosikä alkaa keskimäärin 11,5 vuoden iässä (Symonds 2015, 39). Murrosikäisen elämässä tapahtuu valtavasti erilaisia muutoksia lyhyen ajan sisällä. Murrosikäisen vartalo muuttuu nopeasti, ja lisäksi tapahtuu kognitiivista kehitystä. Sosiaalinen elämä ja nuoren roolit muuttuvat ja seksuaalisuus alkaa kehittyä uudella tavalla. Tämän kaiken lisäksi nuori kokee usein myös koulusiirtymän siirtyessään seitsemännelle luokalle, jolloin tuttu ympäristökin vaihtuu uuteen. (Eccles, Midgley ym. 1993, 90.) Nuoren kehitystä määrittäviä tekijöitä ovat siis kypsyminen ja fysiologiset muutokset, ajattelutaitojen kehittyminen, sosiaalisen kentän laajentuminen ja sosiaaliskulttuurisen ympäristön muuttuminen (Nurmi, Ahonen, Lyytinen, Lyytinen, Pulkkinen & Ruoppila 2014, 144). Lapset kehittyvät kukin omaa tahtiaan, tytöt usein poikia nopeammin. Osalla murrosikä alkaa jo alaluokilla ja suurimmalla osalla viimeistään yläkoulun alussa. (Lehtinen & Lehtinen 2007, 18.)

Murrosiässä tapahtuu paljon fyysisiä muutoksia (Lehtinen & Lehtinen 2007, 18). Lapselle on ennen murrosikää muodostunut fyysinen minäkuva, joka on käsitys siitä, minkä näköinen hän on ja miten hänen vartalonsa toimii. Kehon muuttuminen ja uudet seksuaaliset tarpeet voivat siis tuntua hämmäntäviltä, ja nuoren tuntemukset muutoksia kohtaan voivat vaihdella ääripäästä toiseen. (Kronqvist & Pulkkinen 2007, 168.) Fyysisten muutosten ohella alkavat myös psyykkiset muutokset, ja murrosiän alussa on niin kutsuttu psyykkisen taantumisen kausi. Yhteistyökykyisestä lapsesta kuoriutuukin ailahtelevainen teini. Vastaukset voivat olla töykeitä ja välinpitämättömiä ja mielialat vaihdella laidasta laitaan. (Lehtinen & Lehtinen 2007, 23–27.) Murrosikäisillä ilmeneekin enemmän antisosiaalista käytöstä, kuin muilla ikäryhmillä. Tämä pätee sekä tyttöjen että poikien kohdalla. (Lippold, Powers, Syvertsen, Feinberg & Greenberg 2012, 822.)

Myös 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. Seksuaalisuus sekä siihen liittyvät halut, tarpeet, uteliaisuus ja ahdistus vaikuttavat nuorten ihmissuhteisiin eri lailla kuin ennen. Ne vaikuttavat myös nuoren suhtautumiseen itseään kohtaan. (Waddell 2005, 17.)

Murrosikäiselle hetkeen tarttuminen ja kiihkeästi eläminen on 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.) Nuori keskittyy itseensä ja omiin tuntemuksiinsa, puhutaan jopa nuoruusiän narsismista (Sinkkonen 2010, 17). Toinen kyseisestä ilmiöstä käytetty termi on nuoruuden egosentrismi, eli minäkeskeisyys. Egosentrismi johtaa usein siihen, että nuori olettaa toisten kiinnittävän häneen paljon huomiota. (Kronqvist & Pulkkinen 2007, 170.) Murrosikäiselle se, mitä toiset hänestä ajattelevat, on hyvin merkittävää. Nuori on hyvin kriittinen ulkonäkönsä suhteen ja hakee toisten, erityisesti ikätovereidensa, hyväksyntää. (Sinkkonen 2010, 17.) Egosentrismin vuoksi monet nuoret ovat kriittisiä auktoriteettihahmoja kohtaan ja heidän on vaikea kestää kritiikkiä (Kronqvist & Pulkkinen 2007, 170).

Esinuoruus- ja nuoruusiässä vertaissuhteet tulevat lapselle yhä tärkeämmiksi. Lapsen tai nuoren vertaisia ovat henkilöt, jotka ovat suunnilleen samalla tasolla sosiaalisessa, emotionaalisessa tai kognitiivisessa kehityksessä hänen kanssaan. Vertaiset ovat siis usein ikätovereita ja samalla luokka-asteella koulussa. (Salmivalli 2005, 15.) Isommissa kouluissa kaveriporukat ovat usein hyvin homogeenisia, eli ne koostuvat samanikäisistä ja samaa sukupuolta olevista lapsista. Pienissä kyläkouluissa kaveriporukat ovat sen sijaan huomattavasti heterogeenisempia. (Kvalsund 2000, 407.) Esinuoruus- ja nuoruusiässä vanhempien kanssa vietetty aika vähenee huomattavasti ja lapsi alkaa viettää enemmän aikaa vertaistensa parissa. Vertaissuhteetkin muuttuvat tässä ikävaiheessa ja niiltä aletaan odottaa uskoutumista, lojaalisuutta ja sitoutumista. Nuori tavoittelee itsenäisyyttä suhteessa vanhempiin ja hakee samalla uudenlaista läheisyyttä vertaissuhteista. (Salmivalli 2005, 137.) Joidenkin tutkimusten mukaan konfliktit perheissä lisääntyvätkin hetkellisesti lapsen tullessa murrosikään, ja riidat koskevat erityisesti kontrollointia ja autonomiaa (Eccles, Midgley ym. 1993, 91).

2.1.3 Koulusiirtymän ajoittuminen varhaiseen murrosikään

Lapset usein odottavat yläkouluun siirtymistä innolla, sillä he ovat jo kyllästyneet vanhaan kouluunsa (Waddell 2005, 30). Yläkouluun siirtyminen aiheuttaa kuitenkin suuria muutoksia lapsen oppimisympäristöön. Vuosikurssit ja luokat ovat isompia, ja yläkoulussa on yleisesti paljon enemmän oppilaita, kuin alakoulussa. Myös itse koulurakennus on isompi ja siellä kulkeminen monimutkaisempaa. Opettajat vaihtuvat opiskeltavan aineen mukaan ja opiskelu on haastavampaa. Oppilaisiin ja heidän osaamiseensa kohdistuu yläkoulussa myös enemmän odotuksia ja paineita kuin alakoulussa. (Symonds 2015, 27.) Osalle lapsista siirtyminen suureen kouluun ja sen mukanaan tuoma elämänmuutos onkin melkoinen järkytys ja siihen totuttelu kestää kauan, usein jopa koko ensimmäisen yläkouluvuoden ajan (Waddell 2005, 30).

Muutos on lisäksi sitä suurempi, mitä pienemmässä alakoulussa oppilas on ollut. Symonds (2015, 42) mukaan tutkimuksissa on selvinnyt, että koulusiirtymä aiheuttaa sitä enemmän ahdistuneisuutta lapsissa, mitä suurempi ero alakoulun ja yläkoulun oppimisympäristöjen välillä on. Pienistä alakouluista yläkouluun siirtyneet lapset ovat ahdistuneempia kuin suunnilleen samankokoisesta koulusta toiseen siirtyneet lapset. Alakoulussa kuudesluokkalaiset ovat koulun vanhimpia, mutta siirtyessään yläkouluun heistä tuleekin jälleen koulun nuorimpia. Waddell (2005, 30–31) kirjoittaa, että on pelottavaa ja uhkaavaa kuulua pienimpien joukkoon isossa koulussa. Joidenkin oppilaiden on myös vaikea sopeutua siihen, että joka aineessa on eri opettaja ja välitunnilla täytyy siirtyä luokasta toiseen. Lisäksi kaikki tavarat kulkevat oppilaan mukana toisin kuin alakoulussa.

Minäkuvalla on merkittävä vaikutus siihen, millaisia nuorten toimintastrategiat ovat vaikeissa ja haastavissa tilanteissa (Nurmi ym. 2014, 160). 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 moraalialueita. Myös lapsen tulevaisuuden suunnittelu muuttuu. Ajattelun aikajänne laajenee ja suunnittelu- ja päätöksentekotaidot lisääntyvät. (Nurmi ym. 2014, 146–147.)

Kun siirrytään lapsuudesta nuoruuteen, nuoren minäkuva muuttuu konkreettisista toiminnan kuvauksista kohti abstraktia oman itsen määrittelyä. Tällöin nuoren minäkuva ei ole enää yhtä riippuvainen ulkoisesta palautteesta. 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 muuttuu 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 keskeinen rooli auttaa murrosiän kynnyksellä olevia nuoria positiivisessa kasvussa ja kehityksessä. Oppilaiden yhteys ja kiinnittyminen kouluun sekä koulun ilmapiiri voivat suojella nuoria ongelmakäyttäytymiseltä ja huonolta koulumenestykseltä. (Lippold ym. 2012, 822.) Eccles, Midgley ym. (1993, 94) toteavatkin, 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.

Tutkimuksissa on huomattu koulusiirtymän ajoittumisen murrosiän alkuvaiheeseen vaikuttavan negatiivisesti nuoren koulumenestykseen, -viihtyvyyteen ja itsetuntoon. Tutkimuksissa on verrattu koko peruskoulun samassa koulussa suorittavia oppilaita nuoriin, jotka siirtyvät uuteen kouluun kuudennen ja seitsemännen luokan välissä. Tuloksissa on näkynyt selvästi enemmän negatiivisia muutoksia koulusiirtymän kokeneiden nuorten kohdalla, erityisesti murrosikäisten tyttöjen keskuudessa. (Eccles, Midgley ym. 1993, 91.) Lippold ym. (2012, 823–825) yhtyvät näihin tuloksiin ja kirjoittavat tyttöjen olevan poikia alttiimpia itsetunnon heikkenemiselle koulusiirtymien aikana. Tyttöillä on lisäksi suurempi taipumus masennukseen murrosiässä, mikä saattaa lisätä koulusiirtymän aiheuttamaa stressiä.

Tutkimusten mukaan vaikuttaisi siltä, ettei yläkoulun tarjoama oppimisympäristö täysin vastaa murrosikäisten tarpeita. Yksilö ei menesty hyvin sosiaalisessa ympäristössä, joka ei vastaa hänen psykologisia tarpeitaan. Jos siis yläkoulun sosiaalinen ympäristö ei kohtaa nuoren tarpeita, hänen mielenkiintonsa, motivaationsa, käyttäytymisensä ja suoriutumisen voimat voivat heiketä hänen siirtyessään yläkouluun. Saatujen tutkimustulosten perusteella nuoret saavat seitsemännellä luokalla vähemmän vaikuttamismahdollisuuksia ja autonomiaa, opettajien kurinpito on kovempaa ja opettajien ja oppilaiden väliset suhteet ovat negatiivisempia kuudenteen luokkaan verrattuna. Yläkoulun opettajat myös käyttävät vähemmän aikaa yksilölliseen ohjaamiseen ja tuntevat itsensä vähemmän tehokkaiksi kuin alakoulun opettajat. (Eccles, Midgley ym. 1993, 91–93.) Monet tutkijat ovat löytäneet yhteyden opettajan kokeman tehokkuuden ja oppilaiden motivaation välillä. Jos opettaja ei tunne itseään tehokkaaksi, oppilaat uskovat vähemmän kykyihinsä ja mahdollisuuksiinsa. (Eccles, Wigfield, Midgley, Reuman, Mac Iver & Feldlaufer 1993, 563.) Lisäksi ulkomaisissa tutkimuksissa on havaittu, että seitsemännellä luokalla koulutehtävät vaativat heikompia kognitiivisia taitoja kuin kuudennen luokan tehtävät. Samaan aikaan kuitenkin

oppilaiden arviointi on usein tiukempaa yläkoulussa, mikä johtaa monien oppilaiden kohdalla arvosanojen heikkenemiseen. Tämä helpompien tehtävien ja huonompien arvosanojen yhdistelmä voi laskea nuoren itsevarmuutta. (Eccles, Midgley ym. 1993, 94.)

2.2 *Kyläkoulut suomessa*

Suomi on pinta-alaltaan suuri mutta väkiluvultaan pieni maa, joten se on verrattain todella harvaan asuttu. Tästä syystä pienet kyläkoulut ovat olennainen osa Suomen kouluverkostoa. (Autti & Hyry-Beihammer 2009.) Pienet koulut ovat Suomessa ryhmä, joka siirtyy enemmistöstä vähemmistöön maalta kaupunkiin suuntautuvan muuttoliikkeen vuoksi (Karlberg-Granlund 2014, 257). Tarkastelenkin seuraavaksi suomalaisten kyläkoulujen historiaa ja nykytilannetta, jotta lukija voisi paremmin ymmärtää tutkimukseeni liittyviä ilmiöitä. Kyläkoulujen lakkautukset ovat jatkuneet runsaslukuisina jo pidemmän aikaa, ja myös yksi tutkimukseeni osallistuneista kyläkouluista oli saanut lakkautuspäätöksen jo ennen aineistoni keräämistä.

Luvun lopussa tarkastelen pientä koulua oppimisympäristönä. Tarkastelu on oleellista, jotta voitaisiin paremmin ymmärtää, millaisista taustoista kyläkoulujen oppilaat siirtyvät yläkouluun. Kuten Pietarinenkin (1999, 122) väitöskirjassaan toteaa: ”pienien kyläkoulujen oppimisympäristö on kodinomainen sosiaalinen yhteisö, josta siirtyminen suureen kouluun vaatii monenlaista sopeutumista”.

2.2.1 *Kyläkoulujen historia ja nykytilanne*

Suomessa on pidetty periaatteena sitä, että koulut ovat lähellä oppilaita. Vuonna 1898 säädettiin piirijakoasetus, joka määräsi, että kuntien oli jaettava alueet koulupiireihin. Oppilaiden koulumatka sai olla enintään viisi kilometriä. (Autti & Hyry-Beihammer 2009.) Kunnalla oli velvollisuus perustaa piiriin kansakoulu, jos 9–16-vuotiaita oli piirissä vähintään 30 ja piiri sitä vaati. Lapset eivät kuitenkaan olleet velvollisia käymään koulua. Piiriasetuksen myötä siis syntyi opetuksen järjestämisvelvollisuus, mutta ei oppivelvollisuutta. (Numminen 2001, 104.) Piirijakoasetuksen jälkeen otettiin tavoitteeksi Mikael Soinisen luoma ohjelma ”Koulu joka kylään”, joka lisäsi koulujen perustamista haja-asutusalueille pieniin syrjäkyliin. Koulujen lukumäärä alkoikin kasvaa asetuksen ansiosta. (Autti & Hyry-Beihammer 2009.)

Vuonna 1921 tuli voimaan oppivelvollisuuslaki, joka velvoitti oppivelvollisiksi määritetyt oppilaat käymään koulua. Oppivelvollisia olivat 7–13-vuotiaat Suomen kansalaiset, jotka asuivat viiden kilometrin säteellä koulusta. Lain vuoksi koulujen perustamisen tarve kasvoi entisestään.

Toinen maailmansota hidasti kouluverkoston kehitystä, mutta sota-ajan jälkeen alkoi todellinen kyläkoulujen kulta-aika. 1950-luvulla suuret ikäluokat tulivat kouluikänsä. Myös asutus levisi yhä laajemmalle, jolloin syntyi tarve perustaa uusia kouluja. (Autti & Hyry-Beihammer 2009.)

1960-luvulla syntyvyys kuitenkin väheni, suuret ikäluokat siirtyivät kansalais- ja oppikouluihin ja maaseudun liikenneyhteydet kehittyivät (Autti & Hyry-Beihammer 2009). Talouselämässä tapahtui merkittävä rakennemuutos, josta seurannut elinkeinojen muutos sai aikaan laajamittaisen muuttoliikkeen maaseudulta asutuskeskuksiin ja jopa Ruotsiin (Lappalainen 1985, 13). 1970-luvulla tuli voimaan yhtenäiskoulu-uudistus, joka paransi hetkeksi pienten koulujen tilannetta. Uudistuksen tavoitteena oli varmistaa kaikille kansalaisille yhtäläiset koulutusmahdollisuudet asuinpaikasta ja sosioekonomisesta taustasta riippumatta. Kyläkouluja korjattiin monissa kunnissa 1970- ja 1980-lukujen taloudellisen noususuhdanteen aikana, ja valtiovalta pyrki pitämään yllä kouluverkkoa takaamalla valtionavun vielä pienemmille oppilasmäärille kuin aikaisemmin. Tätä ei kuitenkaan kestänyt kauaa, sillä 1990-luvun laman vuoksi kyläkouluja alettiin lakkauttaa kiivaasti. (Autti & Hyry-Beihammer 2009.)

Pienten koulujen lakkauttaminen jatkuu edelleen, ja vauhti on 2000-luvulla ollut jopa kiivaampi kuin 1990-luvulla. Lakkauttamisia perustellaan yhä samoilla syillä kuin 1960-luvulla, mutta eniten tunnutaan painotettavan taloudellisia syitä. (Autti & Hyry-Beihammer 2009.) Kilpeläisen (2014, 272) mielestä pienten koulujen lakkauttamisen ja koulutuksen keskittämisen tuomat taloudelliset hyödyt näyttävät kuitenkin mitättömiltä, kun yhtä aikaa julkisuudessa keskustellaan oppilaiden huonosta kouluviihtyvyydestä, syrjäytymisestä, pahoinvoinnista ja kouluväkivallasta. Kyläkoulujen määrä on vähentynyt 2000-luvulla noin sadalla koululla vuodessa (Autti & Hyry-Beihammer 2009). Holapan (2014, 275) mukaan peruskouluverkostomme on kuitenkin kansanvälisesti vertailtuna edelleen melko kattava. Viiden kilometrin säteellä koulusta asuu yli 90 prosenttia alakoulujen ja 80 prosenttia yläkoulujen oppilaista. Tilastokeskuksen mukaan Suomessa oli syksyllä 2009 toiminnassa 3065 peruskoulua, eli 109 koulua vähemmän kuin edellisenä vuonna (Suomen Virallinen Tilasto 2009). Vuoden 2014 lopussa peruskouluja oli enää 2498 kappaletta. Peruskouluista 72 prosenttia oli alakouluja, 12 prosenttia yläkouluja ja 16 prosenttia yhtenäiskouluja. Peruskouluista alle 50 oppilaan kouluja oli 22 prosenttia. (Suomen Virallinen Tilasto 2014.)

2.2.2 Pieni koulu oppimisympäristönä

Kalaoja (1990, 38–39) on kerännyt eri tutkimuksissa saatuja tuloksia yhteen ja listannut, mitä hyötyä oppilaille on pienessä maaseutukoulussa opiskelusta. Pienessä koulussa on Kalaojan

mukaan rauhallinen ja vapautunut tunnelma ja vain vähän hallintobyrokratiaa, jonka ansiosta koulun organisaatiossa joustaminen ja muutosten ja parannusten toteuttaminen on helppoa. Maaseutukoulu tekee lasten kasvamisen ja kehittymisen luonnollisessa ympäristössä mahdolliseksi ja oppilaille on myös hyvät mahdollisuudet osallistua koulun harrastustoimintaan. Kyläkoulujen olemassaolon vuoksi myös lasten koulumatkat ovat lyhyempiä. Kilpeläisen (2010, 95–99) tutkimuksessa kyläkoulujen opettajat ovat kuvanneet kyläkoulujen ilmapiiriä hyväksi, turvalliseksi, viihtyisäksi ja kodinomaiseksi. He pitivät tärkeinä osatekijöinä henkilökunnan välisiä suhteita ja opettajien oppilaantuntemusta ilmapiirin syntymisessä. Suurimmaksi ilmapiiriä heikentäväksi tekijäksi opettajat kokivat kyläkouluihinsa kohdistuvat lakkautusaikeet. Kilpeläisen tutkimuksen mukaan myös oppilaiden välinen kiusaaminen, vanhempien ja kyläläisten riidat ja juoruilu sekä henkilökunnan yhteistyökyvyttömyys vaikuttivat ilmapiirin heikentymiseen. Nämä lienevät kuitenkin myös isompien koulujen ongelmia. Kilpeläinen toteaa kyläkoulujen ilmapiirin olevan pääosiltaan turvallinen ja viihtyisä.

Jokinen (2007, 105–106) kirjoittaa, että pienissä kouluissa oppilaiden asenteet koulunkäyntiä kohtaan ovat paremmat ja negatiivista käyttäytymistä on vähemmän kuin suurissa kouluissa. Hänen mukaansa pieni koulu on hyvä ympäristö ihmissuhteiden kehittymiselle. Oppilaille kehittyy parempi itsetunto ja yhteenkuuluvuuden tunne. Opettaja-oppilassuhteille on tunnusomaista välittäminen ja myös vanhemmat osallistuvat koulun toimintaan enemmän kuin suurissa kouluissa. Jokinen myös väittää ilmapiirin lisäksi tulosten olevan parempia pienissä kouluissa. Peltonen (2010, 67) kuitenkin kirjoittaa, etteivät pienten koulujen oppimistulokset eroa suurten koulujen oppimistuloksista. Hänen mukaansa Suomen koulujen väliset erot oppimistuloksissa ovat kansainvälisesti todella pieniä. Peltonen (2010, 65) myös toteaa, etteivät erot johdu kouluista vaan oppilaista ja heidän taustastaan.

Korpinen (2010, 90) kirjoittaa, että kun oppilasryhmä on pieni, opettajalla riittää aikaa jokaiselle oppilaalle. Luokassa on positiivinen ilmapiiri, jolle on ominaista hyväksyntä, huolenpito, kunnioitus ja huomio. Se osoittaa oppilaalle, että hän on arvokas, mistä seuraa myönteinen minäkäsitys ja oppilaat oppivat arvostamaan itseään. Kilpeläinen (2010, 104) toteaa, että kyläkoulun luottamuksellisessa, turvallisessa ja perhemäisessä ilmapiirissä oppilaat oppivat kannustamaan ja tukemaan toisiaan. Kvalsundin (2000, 408–410) mukaan suuret koulut ja niiden homogeeniset luokat ja ryhmät korostavat sosiaalista eriarvoisuutta ja kilpailua. Pienissä kouluissa lapset leikkivät ja pelaavat välitunneilla yhdessä iästä ja sukupuolesta riippumatta. Leikkiminen ja pelaaminen ovat enemmän hauskanpitoa ja ajanvietettä kuin kilpailua. Isommissa kouluissa taas esimerkiksi jalkapallopeleissä tärkeintä on voittaa toinen joukkue. Lapsia on myös paljon, eivätkä

kaikki mahdu mukaan peliin. Tällöin taidot ja ikä korostuvat, ja osa lapsista voi jäädä pelin ulkopuolelle, vaikka he haluaisivatkin pelata.

Saksalainen professori Peter Petersen tuli jo 1920-luvulla kokeiluissaan tulokseen, jonka mukaan luokan sosiaalinen rakenne on tehokas kasvatustekijä. Vuosiluokista muodostettiin yhdistettyjä luokkia, joissa oppilaiden kehityserot olivat huomattavia. Kyläkouluissa toteutettava yhdysluokkaopetus on Petersenin tutkimustulosten valossa pedagogisesti arvioiden ihanteellinen kasvatusratkaisu. Ainejakoinen opetussuunnitelma soveltuu kuitenkin huonosti yhdysluokkaopetukseen. (Viljanen 2007, 120.) Kilpeläinen (2010, 104) toteaa yhdysluokan ilmapiirin tukevan myös oppilaiden akateemista oppimista. Oppilaiden keskuudessa ilmenee vähemmän häiriökäyttäytymistä ja levottomuutta, jolloin he oppivat keskittymään ja tottuvat vastuulliseen ja itsenäiseen työskentelyyn. Toisaalta Kalaojan (1990, 43–46) mukaan yhdysluokkaopetuksessa on myös huonot puolensa. Opetusajasta voi olla pulaa yhdysluokassa, jossa pitäisi pystyä opettamaan eri sisältöjä eri-ikäisille oppilaille. Opettajalla ei myöskään ole tarpeeksi aikaa suunnitella oppitunteja ja valmistella opetusmateriaalia eri vuosiluokkien tarpeeseen. Valmista materiaalia on kuitenkin huonosti saatavilla yhdysluokkaopetukseen, joten opettajan on tehtävä opetusmateriaalit itse. Oppilaille voi myös olla keskittymisvaikeuksia, jos osan luokasta täytyisi pystyä työskentelemään itsenäisesti opettajan opettaessa uutta asiaa toisille oppilaille.

Kalaoja (1990, 41–43) listaa myös pienen luokkakoon ja yhdysluokkaopetuksen etuja. Pienessä oppilasryhmässä opettajan ja oppilaiden välillä on paljon vuorovaikutusta ja kanssakäyminen on läheistä. Opettaja myös tuntee oppilaat hyvin, sillä hän opettaa heitä usein monta vuotta. Opetus on tällöin yksilöllisempää ja eriyttäminen helpottuu. Kaikilla oppilailla on mahdollisuuksia vastuullisiin tehtäviin ja monenlaiseen osallistumiseen. Kyläkouluissa ei myöskään esiinny paljoa työrauhaongelmia. Lisäksi pienissä kouluissa on hyvät mahdollisuudet monipuoliseen innovatiiviseen toimintaan ja muutoksiin. Työjärjestys on hyvin joustava ja opetusta voi jaksottaa ongelmitta. Opetussuunnitelman integroiminen on tällöin vaivattomampaa ja tiimityöskentelyä sekä tekemällä oppimista on helppo toteuttaa. Kyläkoulut tarjoavat myös hyvät mahdollisuudet luokattoman opetuksen toteuttamiseen.

Kalaojan (1990, 45–46) mukaan kyläkouluilla on kuitenkin usein huonommat resurssit spesialistien, erityispalveluiden ja tukihenkilökunnan suhteen. Resurssit vaikuttavat myös opetukseen, sillä esimerkiksi liikunnan opetusta voivat hankaloittaa puutteelliset tilat ja välineistö. Lisäksi oppilaiden mahdollisesti suuret ikäerot vaikeuttavat liikunnan opetusta. Monet oppilaat odottavatkin yläkouluun siirtyessään erityisesti liikunnantunteja paremmissa tiloissa ja paremmilla välineillä (Symonds 2015, 48). Kyläkoulujen välineistö ja tilat voivat olla hyvin puutteellisia

erityisesti taito- ja taideaineiden osalta. Resurssit vaikuttavat tilojen ja välineistön lisäksi muutenkin koulun arkeen. Esimerkiksi opetusretket museoihin tai muihin kohteisiin tulevat kalliiksi, sillä koulut sijaitsevat yleensä kaukana retkikohteista. Kyläkoulut eivät usein pysty hyödyntämään myöskään kirjastoja yhtä vaivattomasti kuin asutuskeskuksissa sijaitsevat koulut, eikä kouluilla välttämättä ole mahdollisuuksia pitää yllä kovin laajaa omaa kirjakokoelmaa. Isoissa kouluissa on lisäksi enemmän henkilökuntaa ja jokaisen opettajan erityisosaamista voidaan hyödyntää laajemmin eri luokille, kun taas kyläkoulussa esimerkiksi musiikin opetus voi langeta opettajalle, joka ei hallitse kyseistä ainetta tarpeeksi hyvin. (Kalaoja 1990, 48.)

Kalaojan (1990) listaamat kyläkouluja koskevat ongelmat liittyvät enimmäkseen resurssien puutteeseen ja yhdysluokkien opetukseen. Ainakin Kalaojan tekemässä listauksessa pienten koulujen kodinomainen ja lämminhenkinen oppimisympäristö vaikuttaisi olevan suurempi hyöty, kuin resurssien ja yhdysluokkaopetuksen aiheuttamat haitat. Kallio (2014, 295) on kysynyt kyläkoulujen oppilailta itseltään, millaista heidän mielestään on opiskella kyläkoulussa, ja hänen mukaansa jo kolmannen luokan oppilailla on oman koulunsa erinomaisuudesta selkeä käsitys. Lasten mukaan koulun helposti hallittava koko ja turvallisuus sekä ihmissuhteiden tutuus ovat heidän kyläkoulunsa etuja. Oppilaiden mielestä yhteisöllisyys, hyvä työrauha sekä opettajan mahdollisuus opettaa ja hallita ryhmää ovat merkittäviä asioita. Myös koulun ruokapalvelusta huolehtiva henkilökunnan jäsen nähdään tärkeänä aikuisena kyläkoulussa.

2.3 Tulevaisuuteen suuntautuminen ja odotukset

Vaikka tulevaisuutta ei voikaan varmuudella ennustaa, ihmisillä on kyky ajatella ajassa eteenpäin ja luoda mielessään monia mahdollisia tulevaisuudennäkymiä ja skenaarioita siitä, mitä tulee tapahtumaan. Tulevaisuusorientaatio viittaa siis ihmisen ajatuksiin, tunteisiin ja mielikuviin, joita hänellä on liittyen tulevaisuuteen. (Santilli, Ginevra, Sgaramella, Nota, Ferrari & Soresi 2015, 2.) Ihmisillä on myös jatkuvasti odotuksia, eli ne ovat kiinteä osa ajatteluamme. Odotukset ovat yhteydessä sekä biologiaan että kulttuuriin. Evoluutio on suosinut yksilöitä, joiden odotukset ovat osuneet oikeaan, sillä he ovat pystyneet paremmin hyödyntämään mahdollisuuksia ja välttämään vaaroja. Odotusten biologinen tarkoitus on siis auttaa elimistöä valmistautumaan tulevaan. Kulttuuri puolestaan tarjoaa ympäristön odotusten omaksumiselle ja niiden pohjalta toimimiselle. (Huron 2006, 3–4.)

Englanninkielinen termi self-efficacy tarkoittaa luottamusta omaan kykyihin, ja se suomennetaan usein minäpystyvyydeksi. Banduran (1977, 193–194) mukaan ihmiset voivat uskoa, että tietyillä teoilla voidaan saavuttaa haluttuja seurauksia, mutta jos he epäilevät, etteivät ehkä

pystykään näihin tekoihin, he eivät mahdollisesti edes yritä. Pystyvyyssodotukset ovat siis uskoa siihen, että yksilö pystyy niihin toimiin, joita tarvitaan halutun lopputuloksen saavuttamiseen. Ihmisten usko heidän omaan pystyvyyteensä vaikuttaa siis yleensä siihen, yrittävätkö he edes selviytyä tietyissä tilanteissa. Ihmiset usein pelkäävät ja pyrkivät välttämään tilanteita, joiden he uskovat olevan liian haastavia. Jos taas yksilö uskoo selviävänsä hyvin tilanteesta, hän lähtee luultavammin siihen mukaan ja käyttäytyy itsevarmasti, vaikka tilanne saattaisi muutoin näyttäytyä pelottavana. Pystyvyyssodotukset vaikuttavat myös siihen, kuinka paljon vaivaa yksilö on valmis näkemään haastavassa tilanteessa päästäkseen haluttuun lopputulokseen. Mitä vahvempia yksilön pystyvyyssodotukset ovat, sitä sinnikkäämmin hän jaksaa yrittää. Jos ihminen oman toimintansa seurauksena selviää uhkaavalta tuntuneesta tilanteesta, joka todellisuudessa on kuitenkin ollut melko vaaraton, vahvistaa se hänen käsitystään omasta pystyvyydestään.

2.3.1 Lasten tulevaisuusorientaatio

Tulevaisuuden ajattelemisen ja suunnittelemisen on tyypillistä erityisesti nuorille (Nurmi 1989, 1). Nuoruusiässä ihminen muodostaa odotuksia liittyen omaan elämäänsä aiempaa pidemmälle aikavälille (Kronqvist & Pulkkinen 2007, 175). Nuorten ajatukset tulevaisuudesta ovat useimmiten optimistisia. Jopa vaikeissa elämäntilanteissa nuoret toivovat yleensä kehityksellisten haasteiden mukaista tulevaisuutta, vaikka he monesti ajattelevat, ettei heillä ole kovin hyvät mahdollisuudet saavuttaa toivottuja asioita. (Nurmi ym. 2014, 154–155.) Vanhempien tuki saa nuoret näkemään tulevaisuutensa myönteisempänä. Tutkimustulosten perusteella vanhempien kontrolli on tärkeä tekijä, joka lisää 11-vuotiaan lapsen myönteisyyttä liittyen hänen tulevaisuuteensa. Myös perheen positiivinen ilmapiiri saa lapsen suunnittelemaan tulevaisuuttaan enemmän 11-vuotiaana, kun taas 18-vuotiaana vaikutus on päinvastainen. (Nurmi 1989, 21.) Vain vähän tukea vanhemmiltaan saavat lapset taas suhtautuvat tulevaisuuteensa muita negatiivisemmin, eivätkä usko voivansa vaikuttaa tulevaisuuteensa merkittävästi (Trommsdorff 1983, 395–396).

Viimeistään 10–11-vuotiaana lapsi on oppinut suunnittelemisen perustaidot, mutta ne kehittyvät edelleen jatkuvasti murrosiän myötä. Tämä pätee myös tulevaisuuden suunnittelemisen osalta. (Nurmi 1989, 18.) Taito suunnitella tulevaa alkaa siis kehittyä paremmaksi 11–12-vuotiaana. Tällöin tulevaisuuden tavoitteista tulee tarkempia ja lapsi alkaa keskittyä enemmän opiskeluun ja ammatillisiin tavoitteisiin. (Santilli ym. 2015, 2.) Kyky ennakoida tulevaisuuden tapahtumia, työstää niitä mielessään ja antaa niille henkilökohtaisia merkityksiä luo pohjaa monitahoisemmalle tulevaisuusorientaatiolle (Nurmi 1989, 3).

Huronin (2006, 4) mukaan odotusten biologinen tarkoitus on auttaa ihmistä valmistautumaan tuleviin tapahtumiin. Kulttuuri taas toimii ympäristönä odotusten omaksumiselle sekä niiden pohjalta toimimiselle. Sundberg, Poole ja Tyler (1983) tutkivat nuorten tulevaisuusorientaatiota Amerikassa, Australiassa ja Intiassa ja vertasivat eri maista saatuja tuloksia. Tutkimuksen perusteella nuorten tulevaisuusorientaatioissa on havaittavissa hyvin vahvasti eroja riippuen siitä, missä maassa he asuvat. Näin ollen kulttuuri, jossa lapset elävät, vaikuttaa heidän odotuksiinsa liittyen yläkouluun ja koulusiirtymään. Kyseiset odotukset puolestaan valmistavat lapsia tulevaan nivelvaiheeseen.

Minäpystyvyys vaikuttaa siihen, miten yksilö pyrkii selviytymään haastavissa tilanteissa. Ihmiset usein pelkäävät ja välttävät liian haastaviksi kokemiaan tilanteita. Jos yksilö taas uskoo selviävänsä hyvin haastavasta ja pelottavastakin tilanteesta, hän lähtee luultavammin siihen mukaan ja käyttäytyy itsevarmasti. Lisäksi pystyvyysodotukset vaikuttavat siihen, miten paljon työtä ihminen on valmis tekemään halutun lopputuloksen saavuttamiseksi. (Bandura 1977, 193–194.) Oppilaiden käsitykset heidän omasta pystyvyydestään vaikuttavat siis odotuksiin, joita heillä on yläkoulusta ja koulusiirtymästä. Jos oppilaan pystyvyysodotukset koulusiirtymän suhteen ovat vahvoja, hän ei pelkää koulusiirtymää, vaan voi jopa odottaa sitä innoissaan. Jos taas oppilaan pystyvyysodotukset ovat heikkoja ja hän kokee koulusiirtymän liian haastavana, hän voi pelätä yläkouluun siirtymistä, eikä näin ollen koe olevansa valmis siihen. Jos lapsi esimerkiksi ei usko saavansa uusia ystäviä yläkoulussa, hän saattaa vetäytyä omiin oloihinsa, eikä edes yritä luoda uusia ystävyssuhteita. Pystyvyysodotukset siis vaikuttavat lasten toimijuuteen. Koulukontekstissa toimijuudella tarkoitetaan aktiivista osallistumista ja tarkoitusten muodostamista (Niemi, Kumpulainen & Lipponen 2015, 139) sekä kykyä käyttää tarjolla olevia resursseja tukemaan omaa toimintaa (Edwards 2005, 172). Ajatuksena siis on, että asiat eivät vain tapahdu yksilölle, vaan hän voi todella vaikuttaa omaan elämäänsä (Niemi, Kumpulainen & Lipponen 2015, 139).

Minäpystyvyys vaikuttaa selvästi oppilaiden motivaatioon, koulumenestykseen ja tavoitteisiin, joita he asettavat itselle (Chowdhury & Shahabuddin 2007). Koulumenestys taas vaikuttaa erityisesti tyttöjen asenteeseen tulevaisuutta kohtaan sekä heidän tapaansa suunnitella tulevaisuutta. Mitä parempia arvosanoja tytöt saavat koulussa, sitä myönteisempiä heidän elämänhallintakokemuksensa ovat. Pojilla tällaista suhdetta koulumenestyksen ja tulevaisuusorientaation välillä ei ole havaittu. (Kasurinen 2000, 215.) Tulevien tapahtumien ennakoimisessa on havaittu muutenkin sukupuolten välisiä eroja. Pojat käsittävät elämän eri osa-alueet enemmän toisistaan riippumattomina, kun taas tyttöjen käsitykset tulevaisuudesta ovat kokonaisvaltaisempia. Kuitenkin tyttöjen ja poikien tulevaisuuden toiveita ja tavoitteita vertailtaessa erot ovat melko vähäisiä nykyisissä länsimaissa. (Nurmi ym. 2014, 152–154.)

2.3.2 Lasten yleisimpiä odotuksia liittyen koulusiirtymään ja yläkouluun

Yläkouluun siirtyminen on suuri muutos lapsen elämässä ja on luonnollista, että siihen liittyy paljon erilaisia odotuksia. Näitä odotuksia ovat tutkineet monet tutkijat erityisesti ulkomailla, ja seuraavaksi kerronkin lasten yleisimmistä odotuksista koulusiirtymään ja yläkouluun liittyen aiempien tutkimusten tulosten pohjalta. Symonds (2015) on kirjoittanut ala- ja yläkoulun nivelvaiheesta kirjan, jossa hän tekee hyvin kattavasti yhteenvetoa useiden eri tutkimusten tuloksista. Tarkastelen myös yksittäisiä ulkomaisia siirtymätutkimuksia, joista Kvalsundin (2000) tutkimus on lähimpänä omaani, sillä hänkin on tutkinut koulusiirtymää erityisesti kyläkoulujen oppilaiden näkökulmasta. Kvalsund on tutkinut koulusiirtymää Norjassa, missä koulujärjestelmä on hyvin samankaltainen kuin Suomessa. Tutkimuksessaan hän on keskittynyt erityisesti oppilaiden sosiaalisiin suhteisiin. Suomessa ala- ja yläkoulun nivelvaihetta ja muun muassa kuudesluokkalaisten odotuksia liittyen yläkouluun on tutkinut Pietarinen (1999) väitöskirjatutkimuksessaan. Pietarisen aineisto koostuu oppilaiden kirjoitelmista, ja tutkimukseen on osallistunut oppilaita niin yliopiston normaalikoulusta, maaseutukunnan taajaman koulusta kuin pienistä kyläkouluistakin.

Grahamin ja Hillin (2003, 4) tutkimuksessa lähestulkoon kaikki tutkittavat kertoivat odottavansa innolla vähintään yhtä asiaa yläkoulusta. Oppilaista 90 prosenttia kertoi kuitenkin myös huolenaiheita liittyen koulusiirtymään, pojat tyttöjä enemmän. Kvalsundin (2000, 411–412) mukaan osa odotuksista koulusiirtymään ja yläkouluun liittyen on yleisiä kaikkien oppilaiden keskuudessa, kun taas jotkin odotukset riippuvat oppilaiden alakoulutaustasta. On yleistä, että oppilaat odottavat koulunkäynnin olevan vaativampaa yläkoulussa. He uskovat saavansa enemmän kotitehtäviä ja joutuvansa tekemään enemmän töitä arvosanojensa eteen. Kaikkia oppilaita mietityttää se, miten he tulevat hallitsemaan uuden tilanteen siirtyessään yläkouluun. Oppilaita myös huolettää sosiaalisen statuksen heikkeneminen, sillä he muuttuvat siirtymän vuoksi koulun vanhimmista koulun nuorimmiksi. (ks. myös Symonds 2015; Graham & Hill 2003.)

Kyläkouluista tulevat oppilaat uskovat joutuvansa haastavampaan ympäristöön siirtyessään yläkouluun. He ovat Kvalsundin tutkimuksessa maininneet toistuvasti sen, että keskustan yläkoulussa on paljon oppilaita. Aikaisempaa huomattavasti suuremmasta oppilasmäärästä johtuen he ovat huolissaan sosiaalisesta paineesta ja kiusatuksi tulemisesta. (Kvalsund 2000, 412.) Symonds (2015, 50–51) kirjoittaa, että useiden eri tutkimusten pohjalta noin 30 prosenttia oppilaista pelkää joutuvansa kiusatuksi yläkoulussa. Osa lapsista kuitenkin näkee koulusiirtymän mahdollisuutena päästä eroon nykyisistä kiusaajistaan. Kvalsundin (2000, 412–413) mukaan kyläkoulujen kuudesluokkalaisia myös huolettää se, että suurin osa yläkoulun oppilaista on heille

vieraita. Pelkoa voi herättää ajatus seitsemäsluokkalaisten kohtelusta koulun alkaessa. Kyläkoulujen oppilailla on kuitenkin usein entisiä koulukavereita yläkoulussa ylemmillä luokilla. Näiltä vanhemmilta oppilailta he ovat voineet jo saada tietoa yläkoulusta ennen siirtymää. Kaupungin keskustan ison alakoulun oppilaat taas pelkäävät luokkien hajottamista ja joutumista samalle luokalle ennestään tuntemattomien kyläkoululaisten kanssa.

Lasten yleisimmät koulusiirtymän aiheuttamat huolet liittyvätkin sosiaalisiin suhteisiin ja ympäristöön enemmän kuin opiskeluun (Graham & Hill 2003, 4). Symondsin (2015, 50) mukaan monissa tutkimuksissa on selvinnyt, että kaikkein yleisin toive, jonka lapset esittävät koulusiirtymään liittyen, on uusien kavereiden saaminen. He myös toivovat vanhojen kaverisuhteiden säilymistä siirtymästä huolimatta. Myös Pietarisen (1999, 199) tutkimuksessa oppilaat kokivat vertaisryhmän sosiaaliset suhteet ja niiden säilymisen sekä yläkoulussa uusien kaverisuhteiden muodostumisen todella tärkeiksi asioiksi.

Myös koulun fyysinen ympäristö ja siinä tapahtuvat muutokset mietityttävät lapsia (Pietarinen 1999, 127). Oppilaita huolettava yläkoulun huomattavasti alakoulua suurempi koko (Robinson & Fielding 2007) ja liikkuminen isommissa rakennuksissa (Symonds 2015, 48). Yksi lasten yleisimpiä pelkoja yläkouluun liittyen onkin eksyminen uudessa koulussa (Graham & Hill 2003, 4). Lapsilla on kuitenkin myös positiivisia odotuksia liittyen uuteen ympäristöön. Isompi yläkoulu voi tarjota enemmän erilaisia mahdollisuuksia kuin pienet alakoulut, ja esimerkiksi koululiikuntaa paremmin varustelluissa tiloissa odotetaan usein innolla. Osa oppilaista myös pitää luokkahuoneesta toiseen siirtymistä tervetulleena vaihteluna. (Symonds 2015, 48.)

Symondsin (2015, 49) mukaan vain harvat lapset mainitsevat odotuksissaan yläkoulun opettajat. He jotka asiasta mainitsevat, odottavat innolla uusia opettajia. Lapset kuitenkin myös pelkäävät opettajien olevan tiukempia ja uskovat useiden erilaisten opetustyylien aiheuttavan hämmennystä. Myös Robinsonin ja Fieldingin (2007) tutkimuksessa lapset ovat olleet huolissaan sopeutumisestaan siihen, että joka aineessa on eri opettaja. Pietarisen (1999, 122–126) väitöskirjatutkimuksessa sen sijaan opettajiin ja opetukseen kohdistuvia odotuksia ilmeni paljon ja ne olivat lähinnä positiivisia. Opettajien pedagogiset ratkaisut, opetuksen järjestely ja yleinen työskentelyn organisointi olivat selvästi esillä oppilaiden odotuksissa. O'Connorin (2010, 211) mukaan oppilaiden suhde heidän ensimmäisiin opettajiinsa voi osaltaan määrittää, millaisia opettaja-oppilassuhteita heillä on myöhemmin. Lapsilla, joilla on ollut hyvät suhteet lastentarhanopettajiinsa, oli tutkimuksen mukaan useammin hyvät suhteet myös viidennen luokan opettajaan. Ensimmäiset opettaja-oppilassuhteet siis luovat pohjaa myös tuleville suhteille. Kuten muun muassa Kalaoja (1990, 97) toteaa, kyläkouluissa opettajien ja oppilaiden väliset suhteet ovat usein läheisiä.

Grahamin ja Hillin (2003, 4) tutkimuksessa selvisi, että oppilaiden yleisimpiin positiivisiin odotuksiin kuuluivat muun muassa uusien asioiden oppiminen ja taito- ja taideaineiden opiskelu yläkoulussa. Myös Robinsonin ja Fieldingin (2007) mukaan lapset odottavat oppivansa enemmän ja saavansa syvällisempää tietoa yksittäisistä oppiaineista. Symonds (2015, 49) kirjoittaa, että suurin osa oppilaista pitää taito- ja taideaineista enemmän kuin lukuaineista ja odottaa innolla niiden opiskelua yläkoulussa. Moni kuitenkin on myös huolissaan uusien oppiaineiden opiskelusta. Pietarisen (1999, 126) tutkimuksessa uudet oppiaineet koettiin positiivisena asiana, vaikka samalla suurin osa oppilaista odotti opiskelun vaikeutuvan. (ks. myös Robinson & Fielding 2007.) Grahamin ja Hillin (2003, 4) tutkimuksessa opiskeluun liittyvistä huolista suurin olikin kasvava kotitehtävien määrä.

Pietarisen (1999, 127) tutkimuksessa selvisi, että osalla oppilaista oli koulusiirtymän osalta myös heihin itseensä liittyviä odotuksia. Lapset kokivat olevansa vanhempia ja pitivät myönteisenä elämänsä uutta vaihetta, jolloin he siirtyvät lapsuudesta nuoruuteen ja samalla uuteen kouluun. Myös Symonds (2015, 49–51) kirjoittaa, että oppilaat uskovat kypsyvänsä koulusiirtymän ansiosta. He odottavat yläkouluun siirtymisen myötä saavansa lisää itsevarmuutta ja itsenäisyyttä sekä valmiuksia aikuisuuteen. Jotkut lapset kuitenkin tuntevat itsensä pieniksi ja epävarmoiksi ja pelkäävät yläkoulussa ”jäävänsä isompien jalkoihin”. Osa oppilaista kokeekin, etteivät he ole vielä valmiita yläkouluun. Grahamin ja Hillin (2003, 4) tutkimuksessa yleisin huolenaihe olikin siirtyminen koulun vanhimmista koulun nuorimmiksi.

3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tutkimukseni on laadullinen tutkimus, jonka tutkimuskysymys muotoutui aineistolähtöisesti vasta kerätyn aineiston pohjalta. Keräsin aineiston kirjoitelmina erään pienen kaupungin kyläkoulujen kuudesluokkalaisilta. Analyysimenetelmäksi valitsin sisällönanalyysin, joka on perusanalyysimenetelmä ja sopii käytettäväksi kaikissa laadullisen tutkimuksen perinteissä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 91). Olen käyttänyt tutkimuksessani teoriaohjaavaa analyysia. Luvun lopussa kerron pääpiirteittäin, miten olen käytännössä toteuttanut aineistoni analysoinnin, mutta kuten Tuomi ja Sarajärvi (2002, 110) toteavat: ”laadullisessa aineistossa analyysia tehdään tutkimusprosessin jokaisessa vaiheessa”.

3.1 Tutkimuksen tavoite

Halusin tutkia alakoulun ja yläkoulun nivelvaihetta kyläkoulujen oppilaiden kokemana. Tavoitteenani oli, että lapset saisivat itse kertoa tulevasta koulusiirtymästä mahdollisimman vapaasti. Tutkimuskysymykseni tarkentui vasta, kun ryhdyin tarkastelemaan keräämääni aineistoa. Kirjoitelmista nousivat vahvasti esille erilaiset odotukset liittyen yläkouluun. Myös omasta kyläkoulustaan ja alakouluajastaan kertoessaan lapset peilasivat kokemuksiaan paljon yläkouluun liittyviin odotuksiinsa. Näin ollen päätin ottaa oppilaiden yläkouluun ja koulusiirtymään liittyvät odotukset tutkimukseni analyysin kohteeksi. Tutkimuskysymykseksi ja sitä tarkentaviksi alakysymyksiksi muodostuivat:

1. Millaisia odotuksia kyläkoulujen kuudesluokkalaisilla on liittyen yläkouluun ja koulusiirtymään?
 - 1.1 Millaisia positiivisia odotuksia oppilaille on?
 - 1.2 Millaisia negatiivisia odotuksia oppilaille on?
 - 1.3 Missä suhteessa oppilaiden odotukset jakaantuvat positiivisiin ja negatiivisiin?

3.2 Tutkimusaineiston hankinta ja kuvailu

Keräsin aineistoni keväällä 2014 erään pienen kaupungin kyläkouluilta. Kiersin kaupungin kaikki alle sadan oppilaan koulut, joita oli tuolloin viisi. Päätin ottaa tarkasteluun yhden pienen kaupungin kyläkoulut, sillä niiden oppilaat siirtyivät samaan, kaupungin ainoaan, yläkouluun. Ajattelin, että kun vastaanottava yläkoulu olisi kaikille tutkittavilleni sama, heidän pohdintansa kohdistuisivat samaan uuteen kouluympäristöön. Aineistonkeruuvaiheessa kuitenkin selvisi, että yksi tutkittavista tulisi siirtymään viereisen kaupungin yläkouluun. Kaikki muut tutkittavat kuitenkin siirtyivät samaan yläkouluun. Kolmessa tutkimukseeni osallistuneessa koulussa oli noin 30 oppilasta, yksi kouluista oli vajaan 50 oppilaan koulu ja isoimmassa koulussa oli vähän alle 70 oppilasta. Näihin lukuihin ei ole laskettu mukaan esikoululaisia. Keräsin kaikki kirjoitukset mahdollisimman samaan aikaan, jotta koulusiirtymä olisi kaikille oppilaille yhtä ajankohtainen. Olin itse paikalla jokaisessa koulussa keräämässä kirjoitelmat. Oppilaat siis antoivat kirjoitelmansa suoraan minulle, jolloin pystyin takaamaan niiden pysymisen luottamuksellisina. Kirjoitelmat kirjoitettiin joko tietokoneella tai käsin koulujen resurssien mukaan. Tutkimukseeni osallistui yhteensä 32 oppilasta, joista 17 oli tyttöjä ja 15 poikia.

Valitsin aineistonkeruumenetelmäksi kirjoitelmien tekemisen, jotta oppilaat voisivat mahdollisimman vapaasti kirjoittaa omista ajatuksistaan. Kandidaatin tutkielmaa tehdessäni keräsin aineistoni haastattelemalla ja huomasin, että osa oppilaista ujosteli kovasti vierasta haastattelijaa. Näin ollen ajattelin, että kirjoitelmien tekeminen voisi auttaa ujompia oppilaita kertomaan ajatuksistaan avoimemmin. Aarnos (2007, 176) kirjoittaa, että kirjoitelmat ja eläytymismenetelmät kehyskertomuksineen ovat sopivia lapsille, joilla on hyvä kirjoitustaito sekä hyvä kirjallinen ilmaisutaito, eli noin 10 vuotta täyttäneille. Kirjoitelmien käytön ansiosta minun oli myös mahdollista kerätä laajempi aineisto, sillä näin laajan joukon haastattelemisen ei olisi ollut mahdollista, tai ainakaan mielekäästä, pro gradu -tutkielmassa. Lisäksi kirjoitelmien tekeminen antoi oppilaille mahdollisuuden pohtia yläkouluun siirtymistä mahdollisimman yksilöllisesti, sillä jokaisen kyläkoulun kuudennen luokan oppilaat kirjoittivat kirjoitelmiaan yhtä aikaa, jolloin he eivät voineet saada vaikutteita toistensa mielipiteistä.

Pyysin kyläkoulujen kuudesluokkalaisia kirjoittamaan kolme pientä kirjoitelmaa, joiden aiheet olivat ”minä alakoulussa”, ”kohti yläkouluun” ja ”minä yläkoulussa”. Annoin oppilaille kirjoittamisen tueksi paperin, johon olin kirjoittanut kyseiset otsikot ja muutamia apukysymyksiä (liite 2). Ensimmäisessä kirjoitelmassa oppilaat kertoivat tuntemuksiaan omasta alakoulustaan. Toisen kirjoitelman ohjeistuksessa pyysin tutkittavia kuvailemaan odotuksiaan ja toiveitaan yläkouluun siirtymiseen liittyen. Viimeisessä kirjoitelmassa oppilaat kirjoittivat kuvitteellisesta

ensimmäisestä kouluviikostaan yläkoulussa. Hyödynsin viimeisen kirjoitelman ohjeistuksessa eläytymismenetelmästä tuttua kehyskertomusta. Eskola (2007, 71) määrittelee eläytymismenetelmän tarkoittavan aineistonkeruukeinoa, jossa tutkittavat kirjoittavat lyhyehköjä tarinoita tai esseitä tutkijan antaman ohjeistuksen mukaisesti. Tutkija siis antaa tutkittaville niin kutsutun kehyskertomuksen, jonka pohjalta he kirjoittavat omien mielikuviansa mukaisen pienen tarinan. Tarinat eivät siis välttämättä kerro todellisuudessa tapahtuneista asioista, vaan ne voivat olla esimerkiksi tarinoita siitä, mitä saattaa tapahtua ja mitä eri asiat tutkittaville merkitsevät. Juuri tämänkaltaisia kertomuksia pyrin saamaan oppilailta oman kehyskertomukseni avulla. Eskola (2007, 71–72) kuitenkin huomauttaa, että eläytymismenetelmää käytettäessä yksi kehyskertomus ei vielä riitä, vaan siitä on oltava ainakin kaksi versiota. En siis ole kerännyt aineistoani eläytymismenetelmällä, mutta olen ottanut kyseisestä metodista vaikutteita ja inspiraatiota suunnitellessani aineistonkeruumenetelmäni.

Ennen tekstien kirjoittamista kerroin tutkittaville, että he voisivat valita kirjoitustyyliinsä vapaasti ja kirjoittaa tekstejään ikään kuin ne olisivat esimerkiksi kirjeitä, päiväkirjamerkintöjä, blogikirjoituksia tai koulussa tehtäviä ainekirjoituksia. Oppilaat saivat valita vapaasti myös kirjakielen ja puhekielen väliltä. Ohjeistin oppilaita kirjoittamaan itsenäisesti ja hiljaisesti, jotta he eivät saisi vaikutteita toisiltaan. Suurimmassa osassa kouluista tämä toimikin moitteettomasti, mutta ainakin yhdellä koululla muutamat oppilaat keskustelivat keskenään kirjoittamisen aikana sekä lukivat toistensa tekstejä kielloista huolimatta. Tämä näkyi kyseisten oppilaiden tekstien selkeänä samankaltaisuutena.

Lasten kirjoitelmat olivat hyvin eritasoisia. Osa oppilaista oli taitavia kirjoittajia, ja he kirjoittivat kuvailevaa ja helppolukuista tekstiä. He osasivat jakaa erilliset ajatukset omiin lauseisiinsa ja tehdä selvän rajauksen sille, mitä eri otsikoiden alle kuului kirjoittaa. Jotkut oppilaat sen sijaan kirjoittivat hyvin jäsenitelemätöntä tekstiä, jossa monet eri asiat yhdistyivät samaan lauseeseen, ja eri aiheista kirjoitetut asiat eivät aina sijoittuneet omien otsikoidensa alle. Myös Tuomi ja Sarajärvi (2009, 84) toteavat, että tässä tiedonkeruumenetelmässä tutkittavan ikä ja kirjalliset kyvyt usein muodostuvat kynnyskysymyksiksi tutkimuksen kannalta. Tästä syystä en ole tarkastellut tekstiä aihekokonaisuuksina tai edes kokonaisina lauseina, vaan päätin purkaa tekstipätkät osiin ja poimia niistä yksittäisiä odotuksia.

3.3 Laadullinen tutkimus

Laadullisen eli kvalitatiivisen tutkimuksen lähtökohtana on kuvata todellista elämää. Tutkimuksen kohdetta pyritään tutkimaan mahdollisimman kokonaisvaltaisesti, eli luonteeltaan tutkimus on

kokonaisvaltaista tiedonhankintaa. Tutkimusaineisto kerätään yleensä todellisissa, luonnollisissa tilanteissa, ja tieto kerätään mieluusti suoraan ihmisiltä. Laadullisen tutkimuksen lähtökohtana ei ole hypoteesin tai teorian testaaminen vaan aineiston perusteellinen ja monipuolinen tarkastelu. Tutkija ei siis määrää sitä, mikä on tärkeää. Laadullisessa tutkimuksessa ei myöskään yleensä käytetä satunnaisotoksia, vaan tutkimuksen kohdejoukko valitaan tarkoituksenmukaisesti. Tutkimus myös toteutetaan joustavasti ja tutkimussuunnitelma muotoutuu tutkimuksen edetessä, eli suunnitelmia voidaan muuttaa olosuhteiden mukaisesti. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 161–164.)

Laadullinen analyysi voidaan yhden jaottelun mukaan jakaa teorialähtöiseen, aineistolähtöiseen, ja teoriaohjaavaan analyysiin. Teorialähtöinen analyysi on perinteinen analyysimalli, joka tulee luonnontieteellisestä tutkimuksesta. Siinä nojataan johonkin yksittäiseen teoriaan, auktoriteetin esittämään ajatteluun tai malliin. Kyseinen malli esitellään tutkimuksessa ja tutkimuksen kannalta kiinnostavat käsitteet määritellään sen mukaan. Aikaisemman tiedon pohjalta luotu kehys siis ohjaa aineiston analyysia. Tällaista analyysia tehdään usein siksi, että aikaisempaa tietoa halutaan testata uudessa kontekstissa. Myös aineistonhankinta määräytyy ilmiöstä jo tiedetyn perusteella. Aineistolähtöistä analyysiä tehtäessä sen sijaan tutkimusaineistosta pyritään luomaan teoreettinen kokonaisuus. Tutkimuksen tarkoitus ja tehtävänasettelu määrittävät sen, miten analyysiyksiköt valitaan aineistosta. Analyysiyksiköt eivät siis ole ennalta sovittuja tai harkittuja. Koska analyysi on aineistolähtöinen, aiemmat tiedot, havainnot ja teoriat eivät vaikuta analyysin toteuttamiseen tai lopputulokseen. Myös aineistonkeruu voidaan toteuttaa hyvin vapaasti. Aineistolähtöinen analyysi on kuitenkin todella vaikeaa toteuttaa, sillä on kyseenalaista, voiko objektiivisia havaintoja olla edes olemassa. Käytetyt käsitteet, metodit ja tutkimusasetelma vaikuttavat väistämättä tuloksiin. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95–98.)

Aineistolähtöisen analyysin ongelmia on pyritty ratkaisemaan teoriaohjaavassa analyysissä, jossa on teoreettisia kytkentöjä. Ne eivät kuitenkaan pohjautu suoraan teoriaan, tai teoria toimii vain apuna analyysia tehtäessä. Myös tässä analyysitavassa analyysiyksiköt valitaan tutkimusaineistosta, mutta aikaisempi tieto auttaa tai ohjaa analyysia mahdollisesti myös eklektisesti. Aikaisemman tiedon vaikutus on analyysissa tunnistettavissa, mutta sen merkitys ei ole teoriaa vastaava, vaan se pikemminkin avaa uusia ajatusuria. Tutkimuksen aineisto voidaan kerätä hyvinkin vapaasti ja analyysivaiheessa edetään ensin aineistolähtöisesti. Analyysin edetessä voidaan kuitenkin tuoda teoriassa määriteltyjä asioita ohjaamaan analyysiä. Aineistolähtöisyys ja valmiit mallit siis vuorottelevat tutkijan ajatusprosessissa, ja tutkija pyrkii yhdistelemään niitä toisiinsa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 96–97.)

3.4 Sisällönanalyysi tutkimusmenetelmänä

Sisällönanalyysi tunnetaan perusanalyysimenetelmänä, jonka käyttäminen on aina mahdollista laadullisessa tutkimuksessa. Se ei ole ainoastaan yksittäinen menetelmä, vaan se voidaan nähdä myös erilaisiin analyysikonaisuuksiin liitettävissä olevana väljänä teoreettisena kehyksenä. Näin ollen se sopii hyvin monenlaisiin tutkimuksiin. Sisällönanalyysi on metodi, jolla dokumentteja voidaan analysoida objektiivisesti ja systemaattisesti. Dokumentteja voivat olla lähes kaikki kirjallisessa muodossa esitetyt materiaalit, kuten kirjat, kirjeet, puheet ja haastattelut. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 93–105.) Schreier (2012, 3) kuitenkin huomauttaa, että vaikka analysoitavat aineistot ovat useimmiten kirjallisessa muodossa, tämä johtuu vain käytännöllisyyteen ja tottumukseen liittyvistä syistä. Sisällönanalyysillä voidaan yhtä hyvin analysoida myös visuaalista aineistoa kuten kuvia. Jos aineisto koostuu ihmisiltä kerätystä materiaalista, tutkija pyrkii analyysin jokaisessa vaiheessa ymmärtämään tutkittaviaan heidän omasta näkökulmastaan (Tuomi & Sarajärvi 2002, 115).

Sisällönanalyysi on metodi, jolla voidaan selvittää laadullisesta aineistosta merkityksiä (Schreier 2012, 2). Tutkimusaineisto kuvaa tutkimuksen kohteena olevaa ilmiötä ja analyysillä pyritään luomaan kyseisestä ilmiöstä selkeä sanallinen kuvaus tiivistetyssä ja yleisessä muodossa. Analyysin avulla pyritään luomaan aineistoon selkeyttä, jotta tutkittavasta ilmiöstä voitaisiin tehdä luotettavia ja selkeitä johtopäätöksiä. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 105–110.) Sisällönanalyysi on siis tutkimusmenetelmä, jolla on mahdollista tehdä tutkimusaineistosta toistettavia ja valideja päätelmiä (Krippendorff 2013, 24). Tutkimusaineiston laadullisen käsittelyn perustana on looginen päättely ja tulkinta. Aineisto hajotetaan osiin ja käsitteellistetään sekä koodataan uudelleen eri tavalla loogiseksi kokonaisuudeksi. Sisällönanalyysillä voidaan siis järjestää tutkimusaineisto, jotta johtopäätösten tekeminen on mahdollista. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 105–110.)

Sisällönanalyysin avulla on tarkoitus järjestää tutkimusaineisto selkeään ja tiiviiseen muotoon ilman, että sen sisältämä informaatio katoaa. Pyrkimyksenä on luoda laadullisen tutkimuksen hajanaisesta aineistosta yhtenäistä, selkeää ja mielekästä informaatiota, eli analysoinnin avulla on tarkoitus lisätä informaatioarvoa. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 110.) Sisällönanalyysi on siis systemaattinen ja joustava menetelmä, joka rajaa aineistoa. Menetelmää käytettäessä on tärkeää määritellä kriteerit, joiden pohjalta aineistosta etsitään tarkasteltavia sisältöjä. Jos tutkija löytää aineistoa läpikäydessään kiinnostavia asioita, jotka eivät sisälly hänen määrittelemiinsä kriteereihin, hän voi ottaa ne mukaan tarkasteluunsa, mutta tällöin niillekin täytyy määritellä tarkat kriteerit. Sisällönanalyysiä käytettäessä aineistoa ei siis kuvailla kokonaisuutena kaikista sen eri merkityksistä käsin, vaan ainoastaan jostain tietystä näkökulmasta, jonka

tutkimuskysymys määrittää. Näin ollen sisällönanalyysi ei anna kokonaisvaltaista kuvaa materiaalista, ja tämä ominaisuus erottaa sen monista muista laadullisen tutkimuksen analyysimenetelmistä. Laadulliset aineistot ovat yleensä kuitenkin niin rikkaita, ettei niiden kokonaisvaltaisen merkityksen selvittäminen tutkimuksessa ole edes käytännössä mahdollista. (Schreier 2012, 3–5.)

3.5 Laadullisen aineiston kvantifiointi

Sisällönanalyysia käytettäessä analyysilla tuotettu aineisto voidaan myös kvantifioida, jolloin analyysia jatketaan tuottamalla sanallisesti kuvatusta aineistosta määrällisiä tuloksia (Tuomi & Sarajärvi 2009, 107). Aineiston määrällinen käsittely voi olla esimerkiksi tuotosten pituuksien laskemista tai luokittelemista eri luokkiin erilaisten tekijöiden perusteella. Mainintojen laskemisen sijaan voidaan myös laskea esimerkiksi sitä, kuinka usein jokin asia vaikuttaa tilanteen kehittymiseen. Tutkijan on tällöin tulkittava aineistoaan melko paljon. (Eskola & Suoranta 2001, 164.) Joidenkin laadullisten aineistojen kohdalla kvantifioinnin avulla voidaan tuottaa merkittävää lisätietoa verrattuna pelkkään laatuja kuvailemiseen. Esimerkiksi monissa avoimin kysymyksiin kerätyissä arvioinneissa ja selvityksissä palaute voidaan saada selkeämmäksi kvantifioimalla. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 122.)

Yksi tapa tehdä laadullisesta aineistosta määrällistä analyysia on erilaisten koodausten tekeminen. Aineistosta nousevan luokituksen avulla on tarkoitus jäsentää tutkimuskohdetta. Luokitus ei välttämättä ole lähtöisin etukäteisteoriasta, vaan se tuottaa käsitteitä, jotka kuvaavat aineistoa. Aineisto koodataan eri kategorioihin sen alkeisyksiköiden yhteisten ominaisuuksien perusteella. Tässä tapauksessa koodaamisella tarkoitetaan siis eri asiaa kuin kvantitatiivisessa analyysissa. (Eskola & Suoranta 2001, 169.)

3.6 Tutkimusaineiston analyysi

Omassa tutkimuksessani olen käyttänyt teoriaohjaavaa analyysia. Ensin määrittelin kriteerit, joiden pohjalta etsin oppilaiden kirjoituksista odotuksia kuvaavia tekstipätkiä. Valitsin kriteereiksi aineistolähtöisesti seuraavat asiat: puhe suuntautuu tulevaan, ennakointi, skenaariot, toiveet, asiat, joita tahdotaan tai halutaan, pelot ja jännitys. Seuraavaksi poimin kirjoitelmista odotuksia erilliseen tiedostoon. Jaottelin samoista aiheista olevia odotuksia omiin kategorioihinsa ja merkitsin niitä eri väreillä oppilaiden kirjoitelmiin. Lopulta teemoittelin odotukset aineistolähtöisesti, jolloin aineistosta muodostui kolme pääteemaa. Nimesin teemat seuraavasti: ”sosiaaliset

suhteet”, ”ulkoiset tekijät” ja ”itseensä liittyvät odotukset”. Sosiaaliset suhteet -kategorian odotukset liittyvät muun muassa oppilaiden vertaissuhteisiin, yläkoulun opettajiin sekä koulun yleiseen ilmapiiriin ja oman luokan yhteishenkeen. Kategoriaan ”ulkoiset tekijät” sijoitin odotukset, jotka liittyivät oppilaasta riippumattomiin ulkoisiin tekijöihin, kuten koulurakennukseen ja sen ympäristöön tai yläkoulun käytänteisiin. Itseen liittyvät odotukset -kategoriassa ovat odotukset, jotka liittyvät oppilaisiin itseensä ja heidän omaan toimintaansa. Oppilaille oli odotuksia esimerkiksi siitä, millaisia he olisivat yläkoululaisina, miten he toimisivat uudessa koulussa, sekä mitkä ovat heidän vahvuuksiaan ja heikkouksiaan sekä muita piirteitä, joilla mahdollisesti voisi olla merkitystä yläkouluun siirryttäessä. Tämän teeman alla ovat myös odotukset, joita tutkittavilla oli heidän minäpystyvyyteensä liittyen.

Seuraavaksi jaoin jokaisen kategorian odotukset positiivisiin ja negatiivisiin. Tätä tehdessäni minun oli palattava alkuperäisiin kirjoitelmiin ja luettava niistä poimitut odotukset alkuperäisessä kontekstissaan. Minä alakoulussa -kirjoitelmista oli paljon apua määrittellessäni, mitkä odotukset olivat positiivisia ja mitkä negatiivisia. Lopuksi tarkastelin odotusten painottumista kategorioiden sisällä laskemalla niiden saamat maininnat eli frekvenssit. Laskin jokaisen kategorian frekvenssien prosenttiosuudet koko aineistosta, sekä positiivisten ja negatiivisten odotusten prosenttiosuudet jokaisen kategorian sisällä.

4 TULOKSET

Tässä luvussa tarkastelen tutkimukseni tuloksia aineiston pohjalta tehdyn teemoittelun mukaisesti. Ensimmäisessä alaluvussa käsittelen odotuksia, jotka liittyvät sosiaalisiin suhteisiin, kuten vertaissuhteisiin, yläkoulun opettajiin ja koulukiusaamiseen. Toisessa alaluvussa esittelen oppilaiden odotuksia liittyen oppilaista riippumattomiin ulkoisiin tekijöihin, kuten koulurakennukseen sekä yläkoulun ympäristöön ja käytänteisiin. Kolmannessa alaluvussa tarkastelen odotuksia, joita tutkittavilla oli liittyen heihin itseensä. Tähän kategoriaan kuuluvat muun muassa pystyvyysodotukset sekä oman toiminnan suunnittelu. Viimeisessä alaluvussa teen lyhyen yhteenvedon tutkimukseni tuloksista. Olen myös liittänyt tulosesittelyyni runsaasti suoria lainauksia oppilaiden kirjoitelmista, jotta lukija voi paremmin arvioida tulkintojen ja tulosten uskottavuutta. Tässä luvussa esittelen vain oman tutkimukseni tulokset liittämättä niitä teoriaan tai aiempaan tutkimukseen, jotta lukijan on helpompi ymmärtää, mitkä ovat tämän tutkimuksen löydöksiä. Kytken saamiani tuloksia aiempaan tutkimukseen ja teoriaan luvussa 5.1 esitellessäni johtopäätöksiäni.

4.1 Sosiaaliset suhteet

Tämän kategorian odotukset liittyvät muun muassa oppilaiden vertaissuhteisiin, yläkoulun opettajiin sekä koulun yleiseen ilmapiiriin ja oman luokan yhteishenkeen. Sosiaalisiin suhteisiin liittyviä odotuksia oli oppilaiden kirjoituksissa eniten ($f=175$, 36 %). Tämä ei ole sinänsä yllättävää, sillä koulun ihmissuhderakenteet muuttuvat paljon yläkouluun siirryttäessä (Harinen & Halme 2012, 9). Sosiaalisiin suhteisiin liittyvistä odotuksista valtaosa oli myönteisiä ($f=139$, 79 %). Myös kielteisiä sosiaalisia odotuksia kuitenkin mainittiin ($f=36$, 21 %).

Oppilaat kokivat vertaissuhteet erityisen tärkeiksi, ja koko aineistossa he kirjoittivatkin eniten juuri vertaissuhteista. Uusien kavereiden saaminen mietitytti tutkittavia eniten, ja moni kirjoitti odottavansa sitä innolla. Osa tutkittavista oli hyvin luottavaisia uusien kavereiden saamisen suhteen, kun taas osa kirjoitti jännittävänsä uusien kaverisuhteiden muodostumista. Odotuskategoriana ”uudet kaverit” kuulostaa hyvin positiiviselta, mutta uusien kaverisuhteiden muodostumiseen liitettiin myös negatiivisia tunteita. Jotkut tutkittavat toivat uudet kaverit esiin

kirjoittaessaan peloistaan; he pelkäsivät, etteivät välttämättä saisikaan uusia kavereita. Kuvitteellisissa minä yläkoulussa -tarinoissa oppilaat kuitenkin kirjoittivat uusien kaverisuhteiden muodostumisesta hyvin positiiviseen sävyyn. Kukaan ei kirjoittanut jääneensä ilman kavereita ja monet kertoivat uusista kaverisuhteista.

Toiseksi eniten sosiaalsiin suhteisiin liittyviä odotuksia oli vanhoihin kaverisuhteisiin liittyen. Alakouluikäisten kaverisuhteiden toivottiin säilyvän, ja monet kirjoittivat odottavansa itseään vanhempien, entisten kyläkoulukavereiden näkemistä jälleen yläkoulussa. Joillain tutkittavista oli lisäksi esimerkiksi harrastusten kautta saatuja ystäviä muissa saman kaupungin alakouluissa, ja he olivat iloisia päästessään näiden ystävien kanssa samaan yläkouluun. Toisaalta oppilaat harmittelivat joutuvansa koulusiirtymän vuoksi eroon itseään nuoremmista koulukavereista, jotka jäävät vielä alakouluun.

Jätän hieman haikein mielin jäähyväiset alakoululle, koska joitakin hyviä ystäviäni jää tänne. [...] Odotan innolla yläkouluun siirtymistä sillä nykyiset seiskaluokkalaiset ovat siellä. Ja tottakai myös ystäviäni muista kouluista tulee seiskalle. Ylä-asteelta minua ei jännitä oikeastaan paljon mikään. Mielestäni olen sosiaalinen joten uskon, että saan myös paljon uusia ystäviä. Tyttö 15

Lähden [naapurikuntaan] yläkouluun ja kaikki muut kutoset lähtevät [nykyiseen kotikaupunkiin]. Se ei paljoa harmita, mutta osa kavereistani jää vielä tänne alakouluun. [...] Halusin itse [naapurikuntaan] yläkouluun, koska siellä minulla on enemmän kavereita ja se tuntui muutenkin hyvältä vaihtoehdolta. Odotan että saan sieltä kavereita. Minua jännittää silti mennä sinne. En oikein edes tiedä, että mikä siinä jännittää. Luulen, että minua jännittää että saanko kavereita. Vahvuuteni ovat, että ainakin kaverini sanovat, että olen mukava. Ja yritän aina muutenkin olla pahoittamatta toisen mieltä. Näistä voi olla apua kaveripiireissä. Olen käynyt jo tutustumassa yläkouluun ja se vaikutti kivalta. Siellä jaettiin luokat ja pääsin 7A:lle. Muut luokkalaiset vaikuttivat kivoilta. Tyttö 29

Yläkoulussa odotan sitä, että pääsen viimein samalle luokalle pitkäaikaisten keskustankoululaisten ystävieni kanssa! Tyttö 10

Oppilaat kirjoittivat myös itseään vanhempiin yläkoulun oppilaisiin liittyviä, sekä positiivisia että negatiivisia, odotuksia. Heitä jännitti, miten vanhemmat oppilaat kohtelisivat uusia seitsemäsluokkalaisia, joita kutsutaan kyseisessä kaupungissa ”mokuiksi”. Aineistosta nousikin esille ”mokuttaminen”, eli seitsemäsluokkalaisten kovistelu tai hännääminen vanhempien oppilaiden toimesta. Tämän mainitsi kuitenkin vain yksi oppilas, eikä hänkään pitänyt sitä kovin vakavana. Muutamat tutkittavat pohtivat myös uutta asemaansa koulussa, sillä koulusiirtymän myötä koulun vanhimmista oppilaista tuleekin koulun nuorimpia. Kirjoitelmissa uskottiin seitsemäsluokkalaisten olevan yläkoulun oppilaiden keskinäisessä arvojärjestyksessä alimmaisena. Tämän ei kuitenkaan ajateltu olevan erityisesti haitaksi. Toisaalta vanhemmat oppilaat nähtiin

myös voimavarana, sillä heiltä voi pyytää tarvittaessa apua esimerkiksi oikean luokan löytämiseen. Erityisesti omat sisarukset ja muut tutut, jotka ovat jo yläkoulussa, koettiin voimavaraksi ja avuksi.

Ylä-aste on mahtava paikka [...] Arvojärjestyksessä seiskat on alimmalla ja jotkut mokuttaa muttei pahasti. Kaveripiiri on ylä-asteella paljon suurempi ja kokoajan tulee lisää kavereita. Poika 7 (minä yläkoulussa)

Yläkoululaisena on mukava olla, vaikka olemmekin koulun nuorimpia. Tyttö 26 (minä yläkoulussa)

Ehkä helpottaa se että tunnen yläkoulusta jo aika monta oppilasta. Ja isosiskoni voi auttaa minua siellä jos en ymmärrä jotain. Tyttö 31

Moni tutkittava kirjoitti jännittävänsä tai pelkäävänsä kiusaamista, yleensä sen kohdistumista itseensä tai kavereihin. Jotkut oppilaat ajattelivat kiusaamista laajemminkin ja toivoivat, ettei ketään kiusattaisi. Kaksi tutkittavaa kertoi kokevansa tai kokeneensa kiusaamista alakoulussa. Oppilas, joka kertoi joutuvansa edelleen kiusaamisen kohteeksi, toivoi, ettei hän joutuisi kiusatuksi enää yläkoulussa. Kuvitteellisissa yläkoulukertomuksissaan monet oppilaat kuitenkin kirjoittivat, ettei ketään ole kiusattu. Kukaan ei kirjoittanut, että olisi joutunut kiusatuksi.

Odotuksissa tuotiin esille myös koulun yleinen ilmapiiri ja oman luokan yhteishenki. Moni oppilas kirjoitti minä alakoulussa -kirjoitelmassaan oman kyläkoulunsa sekä luokkansa ilmapiirin olevan hyvä. Tämän nähtiin usein johtuvan siitä, että koulu oli pieni ja kaikki tunsivat toisensa. Myös yläkoulun ilmapiirin toivottiin olevan hyvä, mutta asia kuitenkin jännitti tutkittavia. Heitä huolesti se, että yläkoulussa suurin osa oppilaista olisi heille tuntemattomia. Jotkut tutkittavista pelkäsivät, ettei heitä ehkä hyväksyttäisi sellaisina, kuin he ovat. Oppilaat tiesivät jo valmiiksi uusien seitsemäsluokkalaisten luokkajaot, mikä oli heistä helpottavaa. Moni iloitsi siitä, että oli päässyt samalle luokalle ystäviensä kanssa. Kirjoituksissa toivottiinkin hyvää luokkahenkeä ja työrauhaa.

Yläkouluun siirtymisessä varmaan jännittävää ja hieman pelottavaakin on että joutuu kiusaamisen uhriksi tai ettei kaikki hyväksy minua omana itsenäni. Tyttö 8

Toivon että saan uusia kavereita yläkoulussa. Odotan että luokkahenkemme olisi hyvä ja luokassa olisi rauhallista. [...] Pelottaa se, että yläkoulussa kiusataan tai syrjitään. Ehkä en löydä uusia kavereita ja vanhat kaverit eivät ole enää kanssani? [...] Yläkouluun siirtyminen on samalla jännittävää ja pelottavaa. Toisaalta tahdon sinne heti, nyt. Kumminkaan en tahdo, koska uusi koulu ja vieraat ihmiset pelottavat ja jännittävät. Lisäksi vanhoja kavereita tulee ikävä. Tyttö 24

Erityisesti minua jännittää uusi ilmapiiri tai jos minua tullaan kiusaamaan tai en saa uusia kavereita. Poika 12

Yläkoulu on ollut paljon suurempi kuin alakoulu ikävää on ettei tunne enää kaikkia koululaisia niin kuin ennen. Tyttö 23 (minä yläkoulussa)

Myös yläkoulun opettajiin kohdistui paljon odotuksia. Suurin osa tutkittavista, jotka mainitsivat opettajat kirjoitelmissaan, toivoi tai odotti yläkoulussa olevan mukavia opettajia. Negatiiviset odotukset liittyivät paljolti siihen, että uudet opettajat yleisesti jännittivät tai pelottivat oppilaita. Osa oppilaista kuitenkin arveli ainakin joidenkin yläkoulun opettajien olevan ”tiukkapipoja” tai ärsyttäviä. Suurin osa opettajiin liittyvistä odotuksista oli kuitenkin positiivisia. Yleisesti ottaen oppilaat pitivät alakoulujensa opettajista, mutta pari oppilasta toivoi yläkoulussa olevan parempia tai mukavampia opettajia kuin alakoulussa. Osa lapsista epäili yläkoulun opettajien mahdollisesti olevan tiukempia kuin alakoulussa, kun taas toiset olivat varmoja, että yläkoulun opettajat ovat rentoja. Joitain tutkittavia huoletti se, että yläkoulussa on lähestulkoon jokaisessa aineessa eri opettaja. Osa oppilaista kuitenkin tunsu jo etukäteen monia opettajia, ja he kertoivat sen auttavan jännityksen ja pelon kanssa.

Haluaisin saada myös mukavia opettajia yläkouluun siirtyessäni. Tyttö 2

Se meidän luokanvalvoja on tosi mukava, niin kun kaikki muutkin opettajat kenen tunneilla olen ollut. Tyttö 22 (minä yläkoulussa)

Lisäksi toivon että yläkoulun opettajat eivät ole niin tiukkapipoja kuin jotkut sanovat. Tyttö 24

Ylä-aste on mahtava paikka ja joillakin opettajilla on aivan mahtava huumorintaju. [...]Ylä-astetta on hauska jatkaa vaikka jotkut opettajista on ärsyttäviä. Poika 7 (minä yläkoulussa)

4.2 Ulkoiset tekijät

Tähän kategoriaan olen sijoittanut odotukset, jotka liittyvät oppilaasta riippumattomiin ulkoisiin tekijöihin, kuten koulurakennukseen ja sen ympäristöön tai yläkoulun käytänteisiin. Kyläkoulujen oppilaille pienestä syrjäseudulla sijaitsevasta alakoulusta siirtyminen kaupungin keskustan isoon yläkouluun tarkoittaa suurta muutosta oppimisympäristön suhteen. Näin ollen onkin hyvin ymmärrettävää, että heillä on paljon odotuksia liittyen uuteen ympäristöön. Kaikista oppilaiden kirjoituksissaan mainitsemista odotuksista miltei kolmannes liittyi ulkoisiin tekijöihin (f=157, 32 %). Suurin osa näistä oli myönteisiä (f=109, 69 %). Tähänkin kategoriaan kuului kuitenkin myös kielteisiä odotuksia (f=48, 31 %).

Monet tutkittavat, jotka kirjoittivat hyvin lämpimään sävyyn alakoulustaan, odottivat kuitenkin todella innoissaan koulusiirtymää. Heidän mielestään niin sanottu maisemanvaihdos oli

hyvin tervetullut, sillä alakoulussa oli ehditty opiskella jo monta vuotta. Vaikka alakoulun loppuminen tuntui monista tutkittavista haikealta, koettiin yläkouluun siirtyminen erittäin positiivisena asiana. Osalla oppilaista olikin hieman ristiriitaisia odotuksia asian suhteen. Monet oppilaat kirjoittivat, etteivät erityisemmin jännitä tai pelkää siirtymistä yläkouluun. Yläkoulua ei siis koettu lähtökohtaisesti uhkaavana. Toisaalta taas osa tutkittavista kertoi jännittävänsä koulusiirtymää ja yläkoulua. Minä yläkoulussa -kertomuksissa monet kuitenkin kirjoittivat yläkoulun olevan esimerkiksi kiva, mukava tai mahtava paikka, ja ettei yläkoulussa ole ollut lainkaan ikäviä asioita. Erään oppilaan mielestä yläkoulussa kuitenkin oli tylsää, sillä hänen mukaansa kaikki koulut olivat tylsiä.

Se on vähän kurjaa, että joudun jättämään tämän pienen koulun taakseni ja siirty isompaan kouluun. On siinä hyvätkin puolet, että siirtyy yläkouluun. Olenhan minä ollut täällä kohta seitsemän vuotta. Tyttö 13

On mukavaa olla pienen koulun oppilas, ja on mielenkiintoista siirtyä ensi vuonna uuteen ympäristöön. Tyttö 3

Yläkouluun siirtyminen on samalla jännittävää ja pelottavaa. Toisaalta tahdon sinne heti, nyt. Kumminkaan en tahdo, koska uusi koulu ja vieraat ihmiset pelottavat ja jännittävät. Tyttö 24

Yläkouluun siirtyminen tietysti jännittää, koska tutut maisemat vaihtuu, mutta odotan sitä innolla! Tyttö 10

Oppilaat tiesivät koulupäivien olevan pidempiä yläkoulussa kuin alakoulussa, ja se koettiin negatiiviseksi asiaksi. Moni mainitsi negatiivisena odotuksena koulupäivien kestävän myöhempään. Lisäksi tutkittavat kirjoittivat aikaisemmista aamuherätyksistä. Kyläkoulujen oppilaat kulkevat keskustan yläkouluun melko pitkiäkin matkoja, ja koulukyydit hakevat kauimpana asuvat oppilaat jo paljon ennen koulun alkua, jotta kaikki syrjäkylien oppilaat ehditään poimia kyytiin. Tämä tarkoittaa monelle sitä, että aamulla on herättävä huomattavasti aikaisemmin, varsinkin kun yläkoulussa koulupäivä aloitetaan usein vieläpä aikaisemmin kuin alakoulussa. Monet oppilaat myös asuvat melko kaukana pysäkeistä, joilla koulukyydit pysähtyvät. Näin ollen heidän täytyy ensin kävellä tai pyöräillä pysäkille ajoissa. Koulumatkat mietityttivät erityisesti talven osalta, sillä aamulla on vielä pimeää, eikä syrjäkyllillä useinkaan ole katuvaloja. Syrjäkylien metsissä voi myös olla susia, mikä huolestutti tutkittavia.

Yläkouluun menemisessä on se huono puoli, kun pitää herätä varemmin kun koulu alkaa silloin tuntia ennemmin alakoulua. Tyttö 14

Minua eniten jännittää koulumatkat, koska pitää herätä ennen kuutta. Linja-auto lähtee seitsemältä ja minun pitää polkea ensin pysäkillä jonne on matkaa vähän alle 3 km. Matka sinällään ei ole pitkä, mutta talvella aamulla on pimeä ja voi olla susia! Tyttö 21

Uusi ympäristö sekä houkutti että jännitti tai pelotti tutkittavia. Erityisesti yläkoulun suuri koko mietitytti kyläkoululaisia. Koulussa kulkeminen jännitti oppilaita ja he olivat hieman huolissaan siitä, löytäisivätkö aina oikean luokan oikeaan aikaan. Moni kirjoittikin pelkäävänsä koulussa eksymistä. Myös iso ruokala mainittiin aineistossa, ja erityisesti tutkittavia huolestutti kyseisessä ruokalassa tarjottava kouluruoka. Kaikissa tutkimukseni kyläkouluissa oli oma keittäjä, joka teki kouluruoan päivittäin kyläkoulun omassa keittiössä. Monet oppilaat kehuivat koulunsa keittäjää ja kirjoittivat, että häntä tulisi ikävä. Oppilaat myös uskoivat, että yläkoulussa ruoka ei ole yhtä hyvää, kuin heidän omassa kyläkoulussaan.

Lisäksi alakoulussa on helppo liikkua, kun tietää kaikki paikat. Yläkoulussa on monta luokkaa, ja on muutenkin vain pari kertaa siellä yläkoulun tiloissa käyty. Tyttö 24

Isommassa koulussa liikkuminen vähän ehkä jännittää. Tyttö 31

Yläkouluun siirtyminen ei jännitä niin hirveesti. Ainoa joka mietityttää on kouluruoka. Poika 10

Täältä koulusta en mielelläni lähtis ellei ole pakko koska ruoka on loistavaa ja yläasteella ruoka on taas vähän huonomman oloista. Poika 16

Ensimmäisinä päivinä oli vaikea hahmottaa luokkien sijainnit. Ikävä on ollut alakoulun keittäjää ja "ainahyvää" ruokaa. Tyttö 10 (minä yläkoulussa)

Suureen kouluun liittyi kuitenkin myös positiivisia odotuksia. Yläkoululla uskottiin olevan paremmat tilat ja resurssit, esimerkiksi liikuntaa odotettiin paremmin varustelluissa tiloissa ja erilaisissa ympäristöissä. Samoin esimerkiksi teknisen työn tilaan liittyi positiivisia odotuksia. Isoon kouluun liittyvä suuri oppilasmäärä koettiin usein negatiivisena asiana, mutta osa tutkittavista odotti innolla niin sanotusti ”isompia ympyröitä”. Suurin osa oppilaista kehuivat kyläkouluaan, mutta yksi tutkittava ei pitänyt lainkaan alakoulustaan, ja odotti sen vuoksi jo kovasti pääsevänsä yläkouluun. Muutama tutkittava myös odotti yläkoulun olevan jollain tavalla parempi, kuin heidän alakoulunsa.

Yläasteella on mukavempaa koska on parempaa liikuntaa ja on metallitöitä ja puutöitä. [...] Yläaste on iso paikka ja paljon porukkaa ja monta luokkaa ja iso ruokala ja paljon liikuntamahdollisuuksia ja uimahalli lähellä jonne on iso liikuntasali. Poika 5 (minä yläkoulussa)

Monet tutkittavat odottivat yleisesti oppivansa yläkoulussa paljon uusia asioita. Yläkoulussa opiskelun uskottiin olevan haastavampaa kuin alakoulussa, mutta siihen liittyi myös positiivisia odotuksia, ja moni koki opiskelemisen yleisesti myönteisenä asiana. Osa odotti jopa yläkoulun kokeita ja uskoi niiden olevan mielenkiintoisia, kun taas jotkut tutkittavat jännittivät, tulisivatko kokeet olemaan vaikeita. Oppilaat myös uskoivat, että yläkoulussa kokeisiin täytyisi lukea enemmän oppikirjan kappaleita, kuin alakoulussa. Lisäksi kotitehtävien määrän odotettiin kasvavan. Osa tutkittavista kuitenkin myös toivoi yläkoulun tuovan heille uusia haasteita. Ensimmäisen kouluviikon uskottiin kuitenkin olevan helppo, sillä osa tutkittavista ajatteli, ettei opiskelua aloitettaisi kunnolla vielä ensimmäisellä viikolla yläkoulussa. Toisaalta taas osa oppilaista odotti oppivansa monia uusia asioita jo ensimmäisen kouluviikon aikana.

Uusiin oppiaineisiin liittyviä odotuksia oli paljon. Monet odottivat uusia aineita innolla, erityisesti kotitalous mainittiin kirjoituksissa positiivisena odotuksena. Toisaalta oppilaat myös jännittivät uusien aineiden opiskelua, erityisesti ruotsi uutena kielenä jännitti monia. Uusia oppiaineita jännitettiin myös yleisesti, ja tutkittavat pohtivat, miten uusien aineiden opiskelu sujuisi. Suurin osa tutkittavista kuitenkin koki uudet oppiaineet positiivisena asiana. Myös muita, jo alakoulusta tuttuja oppiaineita, odotettiin innolla. Esimerkiksi omien lempiaineiden opiskeluun yläkoulussa liittyi positiivisia odotuksia. Odotuksia oli myös liittyen valinnaisaineisiin. Yläkoulussa valinnaisuutta odotettiin olevan enemmän sekä tarjonnan olevan laajempi, esimerkiksi vieraiden kielten opiskelu valinnaisaineena mainittiin aineistossa.

Minua jännittää yläkoulussa ainakin koalueiden kasvaminen ja uusien aineiden opiskelu. Varsinkin ruotsin opiskelu jännittää, koska englannissakin on jo tarpeeksi vaikeuksia. Poika 6

Odotan 8 luokkaa että voisin oppia lisää eri maiden kielistä, vaikka ne ei olekaan niin helppoja. Yläkoululaisena tunnen oppivani vieläkin enemmän kuin mitä opin alakoulussa. [...] Odotan jo sitä kun siirryn ylemmille luokille, koska silloin voin opiskella mitä haluan valitsemalla valinnaiset aineet. Tyttö 2 (minä yläkoulussa)

Luokkahuoneen ja opettajan vaihtuminen opiskeltavan aineen mukaan oli uusi käytäntö, jonka moni oppilas mainitsi. Suurin osa koki luokkahuoneiden vaihtamisen negatiivisena asiana ja sitä myös jännitettiin. Lisäksi jotkut oppilaat jännittivät ja hieman pelkäsivätkin sitä, ettei heillä olisikaan enää omaa luokanopettajaa, vaan useita eri opettajia. Myös oppilastietojärjestelmä Wilma mainittiin aineistossani. Tutkimukseeni osallistuneissa kyläkouluissa ei ollut käytössä sähköisiä oppilastietojärjestelmiä, joten oppilaiden tietojen merkitseminen Internetiin vanhempien ja muiden opettajien nähtäväksi oli tutkittaville uutta. Aineistossani oli vain yksi oppilastietojärjestelmään liittyvä odotus, mikä saattaa johtua myös siitä, etteivät monet tutkittavat edes tiedä kyseisestä

käytännöstä. Aineistoni pohjalta Wilman kuitenkin koettiin olevan negatiivinen asia. Uusia retkiä sen sijaan odotettiin innolla.

Ikävintä on vaihdella luokkaa ja muistella mihinkä luokkaan pitää aina mennä seuraavalla tunnilla. Tyttö 8 (minä yläkoulussa)

Minua vähän pelottaa se että kun on monta opettajaa eri luokissa ja luokatkin on kaikki eri paikoissa. Poika 17

Wilma on aika paha ku sinne laitetaan iha kaikki, jos vaikka myöhästyy tunnilta minuutin nii heti siitä laitetaan merkintä. Poika 7

Tutkittavat odottivat yläkoululta myös yleisesti uusia asioita. Eräs oppilas kirjoitti kuvitteellisessa minä yläkoulussa -kertomuksessaan yläkoulussa olevan melko samanlaista kuin alakoulussa, vaikka hän olikin luullut yläkoulun olevan hyvin erilainen. Tässä hän oikeastaan kertoo samaa asiaa koskien kaksi täysin vastakkaista odotusta, jotka periaatteessa kumoavat toisensa. Tästä voisi päätellä, etteivät tutkittavat itsekään osaa täysin päättää, millaista he uskovat yläkoulussa olevan. Monet kuitenkin kirjoittivat uskovansa, että yläkoulussa olisi jotenkin erilaista. Joku toivoi yläkoululta monipuolisuutta, ja moni uskoi, että yläkoulussa saisi olla jollainlailla vapaammin kuin alakoulussa. Koulusiirtymän myötä oppilaiden kontrolloimisen uskottiin vähentyvän.

Yläkoulussa on aika samanlaista kun täällä alakoulussa. Luulin, että siellä olisi paljon erilaisempaa. Tyttö 13 (minä yläkoulussa)

Yläkoulu on mukava paikka! Uudet opettajat, oppiaineet ja luokat ovat olleet todella kivoja, mielenkiintoisia ja tietenkin erilaisia kuin ennen! Tyttö 10 (minä yläkoulussa)

On kiva kun saa olla vähä vapaammin kuin alakoulussa. Tyttö 23 (minä yläkoulussa)

4.3 Itseen liittyvät odotukset

Tässä kategoriassa ovat odotukset, jotka liittyvät oppilaisiin itseensä ja heidän omaan toimintaansa. Oppilailta oli odotuksia esimerkiksi siitä, millaisia he olisivat yläkoululaisina, miten he toimisivat uudessa koulussa, sekä mitkä ovat heidän vahvuuksiaan ja heikkouksiaan sekä muita piirteitä, joilla mahdollisesti voisi olla merkitystä yläkouluun siirryttäessä. Tähän teemaan kuuluvat myös odotukset, joita tutkittavilla oli heidän minäpystyvyyteensä liittyen. Oppilaisiin itseensä liittyviä odotuksia oli aineistossani lähestulkoon yhtä paljon ($f=153$, 32 %), kuin ulkoisiin tekijöihin liittyviä odotuksia. Näistä kolme neljäsosaa oli myönteisiä ($f=114$, 75 %) ja yksi neljäsosa kielteisiä ($f=39$, 25 %).

Oppilailla oli paljon pystyvyysodotuksia, eli he uskoivat pystyvänsä niihin toimiin, joiden he ajattelivat olevan tärkeitä yläkoulussa pärjäämisen kannalta. Tutkittavat odottivat oppivansa nopeasti uusia oppiaineita, sekä yleisesti ottaen pystyvänsä oppimaan paljon uutta. Lapset uskoivatkin pystyvänsä yläkoululaisina oppimaan enemmän asioita kuin alakoululaisina. Lisäksi omaan toimintaan opiskelun suhteen liittyi pystyvyysodotuksia. Oppilaat ilmaisivat hyvin itsevarmasti erilaisia aikomuksia, esimerkiksi aikomuksia menestyä tietyissä aineissa, jotka joko koettiin tärkeiksi, itselle mieluisiksi ja helpoiksi tai toisaalta itselle vaikeiksi. Odotuksissa kerrottiin myös aikomuksista tehdä paljon töitä hyvien arvosanojen eteen. Tutkittavat kirjoittivat aikovansa erityisesti panostaa itselleen vaikeisiin oppiaineisiin. Tämä kertoo vahvasta minäpystyvyydestä, sillä oppilaat uskoivat omaan osaamiseensa ja olivat myös valmiita näkemään vaivaa saavuttaakseen haluttuja tuloksia. Oppilaat siis uskoivat vahvasti voivansa vaikuttaa omalla toiminnallaan menestymiseensä. Eräs oppilas esimerkiksi kertoi aikovansa tehdä parhaansa kokeissa, mutta jos hän saisikin jostain kokeesta huonon arvosanan, hänen täytyisi vain lukea seuraavaan kokeeseen vielä enemmän.

Yläkoululaisena on todella kivaa olla! [...] Jatkan innoissani yläkoulua eteenpäin ja aion panostaa kokeisiin ja koulun käyntiin paljon, että saan hyviä numeroita.
Tyttö 15 (minä yläkoulussa)

Uskon pärjääväni aika hyvin jos jaksaa vaan lukea tunnilla opetetut asiat kotonakin. Poika 6

Aion olla jatkossakin positiivinen ja ystävällinen. Yritän kokeissa parhaani, mutta jos tulee joku huonompi numero, yritän lukea paremmin seuraavaan kokeeseen.
Tyttö 26 (minä yläkoulussa)

Tutkittavilla oli heihin itseensä ja minäpystyvyyteensä liittyviä odotuksia myös uuden ympäristön suhteen. Lapset toivoivat, että pystyisivät oppimaan nopeasti uudessa ympäristössä liikkumisen ja toimimisen. He kertoivat myös jännittävänsä, osaisivatko toimia oikealla tavalla uudessa koulussa. Olen luokitellut nämä odotukset tähän kategoriaan ulkoisiin tekijöihin liittyvien odotusten sijaan siksi, että vaikka odotukset liittyvätkin uuteen kouluun ja ympäristöön, niissä pohditaan vahvasti omaa roolia. Tutkittavat tuovat selvästi esille, että uudessa ympäristössä menestyminen riippuu heistä itsestään ja heidän omasta toiminnastaan. Esimerkiksi osa tutkittavista pelkäsi myöhästyvänsä tunneilta, jos he eivät löydä oikeaa luokkaa oikeaan aikaan, eli oman toimintansa seurauksena. Tämä erosi selvästi odotuksista, joissa uskottiin luokkien löytämisen mahdollisesti olevan yleisesti ottaen vaikeaa ensimmäisinä päivinä. Näissä yleistävämmissä odotuksissa luokkien löytämisen ajateltiin olevan vaikeaa kaikille, ja syiden nähtiin olevan ympäristössä eikä itsessä tai omassa toiminnassa.

Olen oppinut nopeasti koulun tavat ja tutustunut uuteen ympäristööni. Tyttö 3 (minä yläkoulussa)

Jännittää se että löydänkö mä kaikki luokat. Poika 25

Minua ei oikein jännitä muu kuin se, että osaanko mennä oikeaan luokkaan oikeaan aikaan. Tyttö 26

Tutkittavat myös suunnittelivat kirjoituksissaan omaa toimintaansa yläkoulussa. He kirjoittivat aikomuksistaan olla reippaita, rohkeita ja ystävällisiä kaikille. Oppilaat suunnittelivat pysyvänsä koulun sallitulla välituntialueella ja menevänsä aina oppitunneille. Eräs tutkittava jopa kirjoitti, että vaikka jotkut hänen kavereistaan poistuisivat koulun alueelta tai jättäisivät menemättä jollekin oppitunnille, hän ei seuraisi heidän esimerkkiään. Joissain kirjoituksissa myös vannottiin, ettei kirjoittaja kiusaisi ketään yläkoulussa. Yksi tutkittava kuitenkin kertoi varovaisemmin toivovansa, ettei hän ryhtyisi kiusaamaan toisia. Monet odotukset olivatkin hieman epävarmemmin ilmaistuja, eivätkä ne kertoneet yhtä vahvasta toimijuudesta, kuin hyvin määrätietoiset aikomukset. Osa tutkittavista toivoi tai odotti olevansa reippaita ja pärjäävänsä hyvin yläkoulussa. Näissä odotuksissa oppilaat eivät ilmaisseet voivansa itse vaikuttaa kyseisiin asioihin, vaan ne nähtiin kenties itsestä riippumattomina asioina, joiden toteutumista voi vain toivoa tai odottaa.

Yläkoululaisena tuntuu jotenkin vahvalta ja varmempana. [...] Jatkan yläkouluaikaa eteenpäin reippaana ja rohkeana. Olen rehellinen ja ystävällinen kaikille. Tyttö 14 (minä yläkoulussa)

Onneksi pystyn tutustumaan kaikenlaisiin ihmisiin, enkä kiusaa muita oppilaita. Tyttö 31

Toivon myös, että minä en joutuisi kiusatuksi tai kiusaisi muita. Tyttö 21

Yläkoululaisena on mahtavaa ja mukavaa. Minun kaveripiirini on hyvä ja hauska ja jos muut kaverit poistuvat koululta niin en mene mukaan tai tee mitään tyhmää ja pysyn kaikilla tunneilla. Minä jatkan yläkoulua hyvin mielin. Tyttö 32 (minä yläkoulussa)

Kaikki odotukset eivät kertoneet vahvasta minäpystyvyydestä, sillä osa oppilaista ei kokenut olevansa vielä aivan valmiita siirtymään yläkouluun. Eräässä minä yläkoulussa -kuvitelmassa oppilas kertoi, että yläkoululaisena oleminen on kivaa, mutta hän tuntee itsensä pieneksi tytöksi, joka ei vielä kuulu yläkouluun. Jotkut oppilaat ilmaisivat jännitystä ja pelkoa liittyen omaan pärjäämiseensä yläkoulussa. Esimerkiksi koulumenestys ja oma jaksaminen mietityttivät tutkittavia. Lapset pohtivat, jaksaisivatko he herätä aamuisin ja olisivatko he jatkuvasti väsyneitä aikaisempien herätysten ja pidempien koulupäivien vuoksi. Suurimmalla osalla tutkittavista

vaikutti kuitenkin kirjoitusten perusteella olevan hyvä luottamus heidän omiin kykyihinsä eli vahva minäpystyvyys. Oppilaat kokivat olevansa yläkoululaisina entistä vanhempia ja kypsempiä sekä lähempänä aikuisuutta. He odottivat saavansa lisää itsevarmuutta, kun heistä tulisi yläkoululaisia. Tutkittavat uskoivat yläkoululaisena olemisen olevan jollain tavalla paljon hienompaa, kuin alakoululaisena oleminen. Lisäksi iän mukanaan tuomat uudet mahdollisuudet, kuten mopokortin hankkiminen, mainittiin odotuksissa.

On ollut kivaa olla yläkoululaisena, mutta tunnen oloni pieneksi tytöksi, joka ei vielä kuulu yläkouluun. Minulla on jo muutama uusi kavero, mutta toivon, että saan niitä lisää. On kivaa jatkaa koulua yläkoululaisena, mutta edelleen ikävöitsen ihanaa ala-astetta. Tyttö 21 (minä yläkoulussa)

Minua jännittää, että selviänkö koulussa hyvin vai huonosti. [...] Tuntuu, että olisin vähän vanhempi, kuin alakoululaisena. Tyttö 18 (minä yläkoulussa)

Jännittää myös heräänkö kouluaamuina? Jos olenkin aina väsynyt enkä jaksa opiskella? Tyttö 24

Yläkoululaisena on tosi kivaa on taas asteen vähän vanhempi. [...] Pian hankin mopon ja mopokortin. Tästä on hyvä jatkaa iloisin mielin kohti aikuisuutta. Poika 12

Yläkoulun oppilaana olo on paljon hienompaa kun ala-asteella. Poika 11 (minä yläkoulussa)

Tutkittavat mainitsivat yläkouluun siirtymisen kannalta heikkouksikseen oppiaineet, joissa he menestyivät huonosti alakoulussa ja jotka he kokivat vaikeiksi. Yhtäläillä vahvuuksina nähtiin oppiaineet, joissa menestyttiin hyvin ja jotka olivat itselle helppoja. Vahvuuksiksi koettiin kuitenkin myös jotkin omat kyvyt, taidot, ominaisuudet ja luonteenpiirteet. Esimerkiksi ystävällisyys, sosiaalisuus ja oppimishalukkuus mainittiin omina vahvuuksina, samoin kuin erinäiset harrastusten kautta opitut taidot, kuten jokin yksittäinen urheilulaji. Osa tutkittavista myös kertoi omista vahvuuksistaan, mutta mainitsi kuitenkin, ettei uskonut niistä olevan hyötyä yläkoulussa. Erinäiset luonteenpiirteet ja ominaisuudet nähtiin siis vahvuuksina, mutta yksikään tutkittava ei maininnut heikkouksia, jotka olisivat jotenkin liittyneet omaan persoonaan. Kirjoituksissa mainitut heikkoudet liittyivät ainoastaan oppiaineisiin.

Eniten hyötyä on mulle että mulla on todella hyvä huumorintaju ainaki kavereide mielestä. Olen tosi hyvä hokissa ja muutenki liikunnassa. En heti ragee ku joku alkaa ärsyttämään ja huutelemaa. Poika 7

Vahvuuteni on kuvaamataito ja aion edistyä siinä hyvin ja myös matematiikassa, sillä se ei ole vahvuuteni matikkaa tarvitsee paljon elämässä niinhän ne opettajat aina sanoo. :) Poika 12

Minun taitoni ja vahvuuteni on puukäsityö se on kivointa koko koulussa. Yläkoulussa se ei auta paljoakaan. Poika 19

Olen rohkea, iloinen ja ystäväystyn nopeasti, osaan olla myös rento. Tyttö 18

Vahvuuteni yläkoulussa olisivat varmaan englantia ja kuvaamataito, sillä ne aineet ovat olleet itselleni aina helppoja. Tyttö 3

Suurin osa tutkittavista toivoi, odotti ja jopa uskoi hyvin vahvasti tulevansa viihtymään yläkoulussa. Monet oppilaat kirjoittivat minä yläkoulussa -kirjoitelmissaan jatkavansa yläkoulua positiivisella mielellä. Osa lapsista kuitenkin toivoi, että he voisivat jatkaa opiskelua omassa kyläkoulussaan. Useissa odotuksissa uskottiin, että omaa alakoulua tulisi ikävä. Monilla oppilaista olikin odotuksia liittyen heidän omiin tuntemuksiinsa koulusiirtymän koittaessa. Osa tutkittavista uskoi olevansa iloisia, kun taas osa kirjoitti jättävänsä alakoulun haikein mielin. Odotuksia oli myös liittyen ensimmäisen yläkoulupäivän tuntemuksiin, sillä ensimmäisen päivän uskottiin aiheuttavan niin sanotusti ”perhosia vatsassa”.

Jatkan yläkoulussa positiivisin mielin, koska niin pärjää paremmin elämässä. Poika 6 (minä yläkoulussa)

Se on kivaa kun pääsee yläkouluun mutta jään vähäsen kaipaamaan alakoulua. Poika 19

On vähä surullista lähteä täältä tutusta koulusta pois mutta onhan se ihan kiva siirtyä elämässä eteenpäin. Tyttö 23

Minulle jää aika haikea mieli, kun siirryn yläkouluun. Tyttö 14

Siirryn yläkouluun iloisella ja rempseällä mielellä. Olen odottanu sitä jo todella kauan. Tyttö 13

Oikeastaan odotan innokkaana seuraavia viikkoja. Jos muutkin ovat selvinneet, miksen minäkin?! Aluksi oli vaikea suunnistaa käytävillä, mutta kavereiden kanssa katsottiin ja kokeiltiin. Kyllä varmasti tulee hyvä vuosi! Tyttö 24 (minä yläkoulussa)

4.4 Tulosten yhteenveto

Tutkittavilla oli eniten sosiaalisiin suhteisiin liittyviä odotuksia, kun taas vähiten odotuksia oli liittyen oppilaisiin itseensä. Erot odotusten määrissä eri kategorioiden välillä olivat kuitenkin pieniä, eli lasten odotukset jakaantuivat muodostamiini kolmeen kategoriaan melko tasaisesti. Positiivisia odotuksia oli prosentuaalisesti eniten liittyen sosiaalisiin suhteisiin; jopa 79 prosenttia kyseisen luokan odotuksista oli positiivisia. Negatiivisten odotusten prosenttiosuus taas oli suurin ulkoiset tekijät -kategoriassa, jonka odotuksista 31 prosenttia oli negatiivisia. Kaikista aineistoni odotuksista positiivisia oli kuitenkin 75 prosenttia, eli oppilaille oli selvästi enemmän positiivisia kuin negatiivisia odotuksia liittyen yläkouluun ja koulusiirtymään (taulukko 1).

Sosiaaliset suhteet -kategoriassa tärkeimmäksi teemaksi nousivat vertaissuhteet ja erityisesti uusien kavereiden saaminen. Uusien kavereiden saaminen olikin selvästi eniten puhuttanut yksittäinen odotus koko aineistossa. Ulkoisiin tekijöihin liittyvistä asioista eniten mietityttivät uudet oppiaineet. Melkein yhtä paljon odotuksia liittyi uuteen ympäristöön. Itseen liittyviä odotuksia oli paljon koskien omia vahvuuksia ja heikkouksia, sillä ne mainittiin oppilaille kirjoittamisen tueksi jaetussa paperissa apukysymyksissä. Näiden lisäksi oppilaille oli runsaasti pystyvyysodotuksia.

TAULUKKO 1. Oppilaiden odotusten jakautuminen kategorioihin sekä positiivisiin ja negatiivisiin odotuksiin.

| | Positiiviset | Negatiiviset | Yhteensä |
|---------------------|--------------|--------------|------------|
| Sosiaaliset suhteet | 139 (79 %) | 36 (21 %) | 175 (36 %) |
| Ulkoiset tekijät | 109 (69 %) | 48 (31 %) | 157 (32 %) |
| Itseen liittyvät | 114 (75 %) | 39 (25 %) | 153 (32 %) |
| Yhteensä | 362 (75 %) | 123 (25 %) | 485 |

5 POHDINTA

Tässä luvussa esittelen ensin johtopäätöksiäni, joissa muun muassa tarkastelen saamiani tuloksia suhteessa teoriaan ja muihin samasta aiheesta tehtyihin tutkimuksiin. Seuraavaksi pohdin tutkimukseni eettisyyttä, sillä kuten Hirsjärvi ym. (2009, 23) toteavat: ”tutkimuksen tekoon liittyy monia eettisiä kysymyksiä, jotka tukijan on otettava huomioon”. Tämän jälkeen arvioin tutkimukseni luotettavuutta, ja luvun lopussa esittelen vielä jatkotutkimusideoita.

5.1 Johtopäätökset

Kuten esimerkiksi Pietarisen (1999, 177) väitöskirjatutkimuksessa, myös omassa tutkimuksessani oppilailla oli eniten odotuksia liittyen sosiaalisiin suhteisiin ja etenkin vertaissuhteisiin. Tutkimustulos tukee Salmivallin (2005, 137) näkemystä, jonka mukaan esinuoruus- ja nuoruusiässä vertaiset tulevat lapselle yhä tärkeämmiksi. Aineistossani tutkittavat kirjoittivat hyvin paljon uusien kavereiden saamisesta. Suurimmaksi osaksi lapset kirjoittivat toivovansa saavansa uusia kavereita yläkoulussa, mutta osa kertoi myös jännittävänsä uusien kaverisuhteiden syntymistä tai jopa pelkäävänsä, etteivät he saakaan uusia ystäviä. Symondsin (2015, 50) mukaan monissa tutkimuksissa onkin selvinnyt, että uusien kavereiden saaminen on lasten yleisin koulusiirtymiin liittyvä toive. Tämän lisäksi oppilaat toivovat vanhojen kaverisuhteiden säilymistä siirtymästä huolimatta. Myös omassa tutkimuksessani kyläkoulujen oppilaat kertoivat toivovansa vanhojen ystävyys-suhteiden säilyvän ennallaan. Monissa muissakin tutkimuksissa on saatu samansuuntaisia tuloksia (ks. esim. Kvalsund 2000).

Symondsin (2015, 49) mukaan useiden eri tutkimusten tulosten perusteella vain harvat lapset mainitsevat yläkouluun liittyvissä odotuksissaan opettajat. Asian maininneet oppilaat odottavat yleensä innolla uusia opettajia. Pietarisen (1999, 122–126) väitöskirjatutkimuksessa opettajiin kohdistuvia odotuksia ilmeni kuitenkin runsaasti ja ne olivat pääosin positiivisia. Omat tutkimustulokseni tukevat Pietarisen löydöksiä, sillä jopa puolet tutkimukseeni osallistuneista lapsista kertoi odotuksia liittyen yläkoulun opettajiin. Symondsin (2015) kartoittamien tutkimusten ollessa ulkomaisia herää kysymys, voisiko asia olla kulttuurisidonnainen. Oman käsitykseni

mukaan oppilaiden ja opettajien väliset suhteet ovat Suomessa huomattavasti epämuodollisempia kuin monissa muissa kulttuureissa.

Ulkomaisten tutkimusten perusteella lapset pelkäävät yläkoulun opettajien olevan tiukempia kuin alakoulun opettajat (Symonds 2015, 49). Omassa tutkimuksessani osa tutkittavista uskoi yläkoulun opettajien olevan tiukkoja, kun taas toiset ajattelivat opettajien olevan hyvinkin rentoja. O'Connorin (2010, 211) mukaan oppilaiden suhde heidän ensimmäisiin opettajiinsa voi osaltaan määrittää, millaisia opettaja-oppilassuhteita heillä on myöhemmin. Lapsilla, joilla on ollut hyvät suhteet lastentarhanopettajiinsa, oli tutkimuksen mukaan useammin hyvät suhteet myös viidennen luokan opettajiinsa. Ensimmäiset opettaja-oppilassuhteet siis luovat pohjaa myös tuleville suhteille, ja kyläkouluissa opettajien ja oppilaiden väliset suhteet ovat usein läheisiä (esim. Jokinen 2007; Kalaoja 1990). Myös omassa aineistossani monet oppilaat kirjoittivat hyvin positiiviseen sävyyn alakoulunsa opettajista. Suurimmaksi osaksi tutkimusaineistossani lapset odottivatkin myös yläkoulun opettajien olevan mukavia. Kyläkoulujen läheiset opettaja-oppilassuhteet saattavat siis vaikuttaa oppilaiden odotuksiin yläkoulun opettajiin liittyen.

Tutkittavat olivat huolissaan siitä, että yläkoulussa suurin osa oppilaista olisi heille tuntemattomia, toisin kuin heidän omassa kyläkoulussaan. Myös Kvalsund (2000, 412) kertoo tutkimusraportissaan kyläkoulujen oppilaiden olevan huolissaan samaisesta asiasta. Huoli on ymmärrettävä, sillä usein kyläkouluissa kaikki oppilaat tuntevat toisensa. Yläkouluun siirryttäessä kyläkoululaiset tuntevat enää vain hyvin pienen osan koulun oppilaista entuudestaan, toisin kuin tutkimukseni kohteena olleen kaupungin keskustassa lähellä yläkoulua sijaitsevan ison alakoulun oppilaat, joille ainoastaan kyläkoulujen oppilaat ovat vieraita. Tässä korostuukin mielestäni yläkoulussa kouluvuoden alussa tapatuvan ryhmäytymisen tärkeys. Omien koulukokemukseni perusteella opettajan ohjaamat ryhmäytymisharjoitukset saattavat olla kuitenkin hyvin vähäisiä tai niitä ei ole jopa lainkaan. Ryhmäytymisen puute voi aiheuttaa niin kutsuttujen kuppikuntien syntymisen, mikä osaltaan voi johtaa huonoon luokkahenkeen ja koulukiusaamiseen. Tästä saattaa taas seurata huono kouluviihtyvyys, joka on Suomessa todettu valtakunnalliseksi ongelmaksi (ks. esim. Harinen & Halme 2012).

Tutkittavat kirjoittivat aineistossani myös koulukiusaamisesta. Osa oppilaista kertoi oman alakoulunsa yhdeksi hyväksi puoleksi sen, ettei siellä kiusata ketään. Jotkut kuitenkin kirjoittivat yleisellä tasolla koulussaan ilmenneestä kiusaamisesta. Kaksi tutkittavaa kertoi joutuneensa alakoulussaan kiusaamisen kohteeksi, ja toinen heistä kirjoitti kokevansa kiusaamista edelleen. Hän toivoi, ettei joutuisi kiusatuksi enää yläkoulussa. Symonds (2015, 51) kirjoittaaakin, että osa oppilaista näkee koulusiirtymän mahdollisuutena päästä eroon alakouluajasta kiusaajistaan. Vaikka vajaa kolmasosa tutkimukseeni osallistuneista lapsista pohti koulukiusaamisen

mahdollisuutta yläkoulussa, kukaan ei kirjoittanut kuvitteellisessa minä yläkoulussa - kertomuksessaan joutuneensa kiusatuksi. Osa lapsista jopa kirjoitti, ettei ketään ole kiusattu. Symonds (2015, 51) mukaan monien tutkimusten perusteella noin 30 prosenttia oppilaista pelkää joutuvansa kiusatuksi yläkoulussa. Omassa tutkimuksessani vastaava prosenttiosuus on 31 prosenttia, eli tutkimustulokseni eivät poikkea aiempien tutkimusten tuloksista.

Kvalsundin (2000, 411–412) mukaan osa odotuksista koulusiirtymään ja yläkouluun liittyen on yleisiä kaikkien oppilaiden keskuudessa, kun taas jotkin odotukset ovat riippuvaisia oppilaiden alakoulutaustasta. Alakoulutausta vaikuttaa ainakin lasten odotuksiin liittyen yläkoulun ympäristöön, sillä kyläkouluista tulevat oppilaat uskovat joutuvansa haastavampaan ympäristöön siirtyessään yläkouluun. Tutkimukseni tulokset tukevat tätä löydöstä, sillä monet tutkittavat kertoivat olevansa huolissaan yläkoulun tiloissa kulkemisesta. He muun muassa pelkäsivät eksyvänsä tai etteivät löytäisi oikeaa luokkaa oikeaan aikaan. Monet kirjoittivat heidän kyläkoulunsa olevan pieni tai sopivan kokoinen, minkä vuoksi liikkuminen koulun alueella oli helppoa. Yläkoulun suuri koko mainittiin aineistossani toistuvasti, yleensä negatiiviseen sävyyn. Myös monissa muissa tutkimuksissa on saatu hyvin samanlaisia tuloksia (ks. esim. Pietarinen 1999; Robinson & Fielding 2007; Graham & Hill 2003; Symonds 2015). Grahamin ja Hillin (2003, 4) mukaan lasten yleisimmät koulusiirtymän aiheuttamat huolet liittyvät sosiaalisiin suhteisiin ja ympäristöön. Harinen ja Halme (2012, 35–38) kirjoittavat, että koulun fyysinen ympäristö vaikuttaa osaltaan kouluviihtyvyyteen. Omassa tutkimuksessani oppilaiden asennoituminen yläkoulun fyysiseen ympäristöön oli enimmäkseen negatiivista, mikä ei anna hyvää ennustetta heidän tulevalle kouluviihtyvyydelleen.

Harisen ja Halmeen (2012, 36) mukaan myös kouluruoka koetaan monesti kouluviihtyvyyttä huonontavaksi tekijäksi, sillä oppilaat ovat siihen usein tyytymättömiä. Monet tutkimukseeni osallistuneet oppilaat uskoivatkin kouluruoan olevan huonompaa yläkoulussa, kuin heidän kyläkouluissaan. Kaikissa tutkimukseni kyläkouluissa oli oma keittäjä, joka teki kouluruoan päivittäin kyläkoulun omassa keittiössä. Useat tutkittavat kehuivat oman koulunsa keittäjää ja kertoivat, että häntä tulisi ikävä. Myös Kallion (2014, 295) tutkimuksessa oppilaat kokivat kyläkouluissa ruokapalvelusta huolehtivan henkilön olevan tärkeä aikuinen koulussa. Tässä on usein iso kontrasti suuriin kouluihin verrattuna, itse en alakoulussa tiennyt edes kouluni keittäjien nimiä. Eräs tutkittavani kirjoitti, että heidän kyläkoulunsa keittäjä piti hyvää huolta diabeetikoista. Lapset saattavat siis olla huolissaan myös siitä, että vastuu heidän erityisruokavalioidensa seuraamisesta siirtyy enemmän heille itselle yläkoulussa.

Vaikka lapset olivatkin hieman haikein mielin jättämässä alakoulun taakseen, odotti heistä suurin osa silti innolla yläkouluun siirtymistä. Waddellin (2005, 30) mukaan oppilaat odottavat

usein innolla koulusiirtymää, sillä he ovat jo ehtineet kyllästyä alakouluunsa. Osa tutkittavistani kirjoittikin juuri tällaisia ajatuksia. Esimerkiksi eräs oppilas kertoi pitäneensä aluksi alakoulustaan, mutta koki sen nykyään tylsäksi. Vaikka monet tutkittavistani kirjoittivat todella positiiviseen sävyyn alakoulustaan, heistä oli kuitenkin mukavaa päästä uuteen ympäristöön. Lapset myös mielsivät koulusiirtymän vievän heitä eteenpäin elämässä ja moni kirjoittikin, että yläkoululaisina he olisivat vanhempia ja kypsempinä. Myös Symonds (2015, 49) kirjoittaa, että oppilaat uskovat kypsyvänsä koulusiirtymän ansiosta sekä saavansa lisää itsevarmuutta, itsenäisyyttä ja valmiuksia aikuisuuteen. Hyvin samansuuntaisia odotuksia ilmeni myös omassa aineistossani. Kaikki eivät kuitenkaan kokeneet olevansa aivan valmiita koulusiirtymään. He eivät ajatelleet koulusiirtymän sinällään olevan uhkaava tai negatiivinen asia, mutta olivat mielestään vielä liian pieniä lapsia siirtyäkseen yläkouluun. Symonds (2015, 51) mukaan jotkut lapset tuntevatkin itsensä pieniksi ja epävarmoiksi ja pelkäävät yläkoulussa ”jäävänsä isompien jalkoihin”. Tällaisia odotuksia ei ollut kuitenkaan paljoa aineistossani.

Vaikka tutkittavilla olikin paljon odotuksia, joiden perusteella voisi päätellä heidän kouluviihtyvyytensä olevan huonoa koulusiirtymän jälkeen, odottivat he kuitenkin viihtyvänsä yläkoulussa. Kaikkien tutkittavieni kuvitteelliset yläkoulukertomukset olivat positiivisia, eli lapset uskoivat yläkoulussa olevan mukavaa ja että he tulisivat pärjäämään siellä kaikin puolin hyvin. Bandura (1977, 194) kirjoittaa, että jos ihminen uskoo selviävänsä hyvin tilanteesta, hän lähtee luultavammin siihen mukaan ja käyttäytyy itsevarmasti, vaikka tilanne saattaisi muutoin näyttävästi pelottavana. Oppilaiden usko omaan viihtymiseen ja positiiviseen suhtautumiseen voi siis edesauttaa näiden asioiden toteutumista. Jos oppilas taas uskoo jo ennen koulusiirtymää, ettei tule viihtymään uudessa koulussa, hän saattaa omalla toiminnallaan jopa tiedostamattaan myötävaikuttaa ennustuksensa toteutumiseen.

Ainakin oman tutkimukseni mukaan lapset siis suhtautuvat hyvin positiivisesti yläkouluun ja koulusiirtymään kuudennen luokan keväällä. Tämä ennustaisi osaltaan hyvää kouluviihtyvyyttä yläkoulussa. Tutkimuksissa on kuitenkin huomattu kouluviihtyvyyden olevan huonompaa yläkoulussa kuin alakoulussa (Harinen & Halme 2012, 14). Herääkin siis kysymys, mistä tämä johtuu. Vika ei näyttäisi olevan oppilaiden asenteissa, sillä he siirtyvät yläkouluun innokkaina ja positiivisin odotuksin. Tämä viittaisi siihen, että vastaanottava koulu ei kohtaa oppilaiden odotuksia tai tarpeita. Ulkomaisissa tutkimuksissa onkin selvinnyt, että yläkoulun tarjoama oppimisympäristö ei täysin vastaa murrosikäisten tarpeita. Saatujen tutkimustulosten perusteella oppilaat saavat seitsemännellä luokalla vähemmän autonomiaa ja vaikuttamismahdollisuuksia, opettajien kurinpito on kovempaa ja opettajien ja oppilaiden väliset suhteet ovat negatiivisempia kuudenteen luokkaan verrattuna. (Eccles, Midgley ym. 1993, 91–93.) Kyläkoulujen opettaja-

oppilassuhteiden ollessa vieläpä erityisen läheisiä, tämä ero korostuu ja voi olla kyläkoululaisten kohdalla vielä jyrkempi. Kuten Eccles, Midgley ym. (1993, 91–94) toteavat, yksilö ei menesty hyvin sosiaalisessa ympäristössä, joka ei vastaa hänen psykologisia tarpeitaan. Jos siis yläkoulun sosiaalinen ympäristö ei kohtaa nuoren tarpeita, hänen mielenkiintonsa, motivaationsa, käyttäytymisensä ja suoriutumisen voimat heikenevät hänen siirtyessään yläkouluun. Lisäksi on havaittu, että seitsemännellä luokalla koulutehtävät vaativat heikompia kognitiivisia taitoja kuin kuudennen luokan tehtävät. Samaan aikaan kuitenkin oppilaiden arviointi on usein tiukempaa yläkoulussa, mikä johtaa monien oppilaiden kohdalla arvosanojen heikkenemiseen. Tämä helpompien tehtävien ja huonompien arvosanojen yhdistelmä voi laskea nuoren itsevarmuutta.

Vaikuttaisikin siis siltä, että oppilaiden asenteet ja suhtautuminen yläkouluun ovat kohdillaan, mutta yläkoulujen tulisi uudistua vastaamaan paremmin oppilaiden tarpeita. Tähän on olemassa varmasti monia keinoja, joita olisikin hyvä selvittää uusilla tutkimuksilla, joissa lapset saisivat itse kertoa kokemuksistaan ja tarpeistaan. Hyvin pienillä ja yksinkertaisillakin toimilla voitaisiin uskoakseni lisätä lasten kouluviihtyvyyttä huomattavasti. Kirjoitin jo aiemmin ryhmäytämisen tärkeydestä, ja uskon, että sen avulla voitaisiin lisätä kouluviihtyvyyttä merkittävästi. Opettajan toteuttaman ryhmäytämisen ansiosta luokkahenki paranisi ja lapset tutustuisivat toisiinsa ohjatusti, mikä voisi osaltaan auttaa kaverisuhteiden syntymisessä ja vähentää kiusaamista. Samalla opettajat tutustuisivat oppilaisiinsa paremmin henkilökohtaisella tasolla, mikä voisi edistää positiivisempien opettaja-oppilassuhteiden muodostumista yläkoulussa. Koulun sosiaalisiin suhteisiin kannattaisikin kiinnittää erityistä huomiota, ja positiivisten suhteiden syntymistä tulisi mielestäni tukea, sillä niin minun kuin monen muunkin tekemässä tutkimuksessa sosiaaliset suhteet ovat nousseet oppilaiden kertomuksissa erityisen tärkeiksi (ks. esim. Pietarinen 1999; Kvalsund 2000).

5.2 Tutkimuksen eettisyys

Tutkimukseen liittyy aina eettisiä ratkaisuja, ja ihmistieteissä eettisten kysymysten äärelle joudutaan tutkimuksen joka vaiheessa. Eettisyyden kannalta on tärkeää saada tutkittavien suostumus, taata luottamuksellisuus ja harkita mahdollisia tutkimuksesta koituvia seuraamuksia tutkittaville henkilöille. (Hirsjärvi & Hurme 2011, 19–20.) Ennen aineistonkeruuta lähetin tutkimukseeni osallistuneille kouluille kirjoittamani tiedotteen (liite 1), jonka opettajat välittivät oppilaiden vanhemmille. Tiedotteessa kerroin kuka olen, miksi teen tutkimusta, tutkimukseni aiheen sekä käytännön järjestelyistä. Pyysin vanhempia ilmoittamaan lapsensa opettajalle, mikäli

he eivät tahtoneet lapsensa osallistuvan tutkimukseeni. Yhtä lasta lukuun ottamatta kaikki oppilaat saivat osallistua tutkimukseen.

Yksi tunnetuimpia ihmistieteen tutkimuseettisiä normeja on tunnistettavuuden estäminen. Tunnistamattomuuden ja nimettömyyden periaate ei ole ehdoton, mutta tietosuojalainsäädäntö tukee sitä. Tutkittavien yksityisyyden suoja on tutkijan vastuulla. Hänen tehtävänsä on myös arvioida, mitkä asiat täytyy raportoida erityisen varovasti arkaluontoisuutensa ja tunnistamisriskin vuoksi. (Kuula 2013, 201–203.) Omassa tutkimuksessani lupasin tutkittaville, ettei heitä voi tunnistaa tutkimusraportistani. Tutkimusraportissani tutkittavien ja heidän mainitsemiensa ihmisten nimet on poistettu. En myöskään mainitse kyseisen kaupungin tai koulujen nimiä, ja viittaukset niihin on poistettu tai muutettu tutkimusraporttiini valitsemistani sitaateista. Olen siis parhaani mukaan pyrkinyt tekemään tutkittavien tunnistamisesta mahdotonta. Aineistossani ei myöskään tullut esille mitään erityisen arkaluontoista.

Olen pyrkinyt myös noudattamaan parhaani mukaan hyvää tieteellistä käytäntöä (ks. esim. Kuula 2013). Olen esimerkiksi merkinnyt lähdeviitteet tarkasti tekstiini aina, kun olen lainannut asiasisältöjä tai kirjoittanut suoria lainauksia. En ole myöskään sepittänyt tai kaunistellut tuloksiani, vaan pyrkinyt raportoimaan tutkimukseni tulokset mahdollisimman avoimesti. Hyvään tieteelliseen käytäntöön kuuluu myös, että rahoituslähteet kerrotaan avoimesti eikä toisten tutkijoiden osuutta saa vähätellä. Olen kuitenkin tehnyt tutkimukseni yksin enkä ole saanut siihen taloudellista tukea.

Aarnos (2007, 170–171) kirjoittaa, että tutkimuksen kohdistuessa lapsiin on tärkeintä huolehtia tutkimuksen etiikasta ja lapsiystävällisyydestä koko tutkimusprosessin ajan. Myös aineistonhankinnan sovittaminen lapsen kehitysvaiheeseen ja ajatteluun sekä itseilmaisun määrään ja tyyliin sopivaksi on osa lapsiystävällisyyttä. Lapsen koulunkäynti tai yöunet eivät saa häiriintyä tutkimukseen osallistumisen vuoksi ja osallistuminen pitäisi olla arkipäiväistä ja hauskaa. Pyrin ottamaan nämä asiat huomioon aineistonkeruussa. Kerroin tutkittaville, että he voivat kirjoittaa valitsemallaan tyyllillä, enkä asettanut tekstin pituudelle vähimmäis- tai enimmäisrajoja. Jokainen lapsi sai siis kirjoittaa vapaasti omantasoisensa tekstin valitsemallaan tyyllillä.

Aineistonkeruu toteutettiin koulupäivän aikana, joten se ei vienyt lasten vapaa-aikaa tai vaikuttanut heidän yöuniinsa. Kaikki oppilaat myös kirjoittivat kirjoitelmansa yhtä aikaa, joten aineistonkeruu ei häirinnyt kenenkään koulutyötä. Jos olisin esimerkiksi haastatellut oppilaita yksitellen koulupäivän aikana, kulloinkin haastateltavana oleva oppilas olisi ollut poissa oppitunnilta. Nyt kaikki kirjoittivat vastauksensa yhtä aikaa, joten kukaan ei jäänyt paitsi opetuksesta. Tutkimukseen osallistuminen oli myös arkipäiväistä, sillä se tehtiin tuttuun tapaan oppilaiden omassa koulussa, ja tarinoiden kirjoittaminen oli kaikille entuudestaan tuttua. Hauskuus

sen sijaan on yksilöllinen kokemus ja luultavasti osa oppilaista nautti kirjoittamisesta, osa taas ei. Aarnoksen (2007, 171) mukaan suurin osa lapsista kuitenkin nauttii tutkimuksiin osallistumisesta, sillä he kokevat, että heitä todella kuunnellaan ja arvostetaan. Kerroin oppilaille myös ennen tekstien kirjoittamista arvostavani suuresti heidän panostaan tutkimuksessani, sillä ilman heitä minulla ei olisi aineistoa.

5.3 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuutta tarkasteltaessa puhutaan usein reliabiliteetista ja validiteetista. Saaranen-Kauppinen ja Puusniekka (2006) kuitenkin toteavat, että käsitykset validiteetin ja reliabiliteetin käsitteiden soveltuvuudesta kvalitatiivisen tutkimuksen arviointiin vaihtelevat. Eskolan ja Suorannan (2001, 211) mukaan laadullisessa tutkimuksessa esitetty luotettavuusterminologia voidaan jakaa kolmeen ryhmään. Osa tutkijoista on mahdollisuuksien mukaan soveltanut perinteisiä käsitteitä myös kvalitatiivisessa tutkimuksessa. Jotkut ovat kehittäneet uusia sisältöjä vanhoille termeille, kun taas toiset ovat todenneet kvalitatiivisen tutkimuksen vaativan täysin uudet termit ja hylänneet vanhat termit kokonaan.

Kvantitatiivisessa tutkimuksessa reliabiliteetti eli reliabelius tarkoittaa mittaustulosten toistettavuutta, eli kykyä antaa tuloksia, jotka eivät ole sattumanvaraisia. Reliabiliteetti voidaan todeta monella tavalla. Esimerkiksi jos samaa henkilöä tutkitaan useampaan kertaan ja saadaan samoja tuloksia, tai jos kaksi arvioijaa päätyy yhteneviin tuloksiin, voidaan tulokset todeta reliaabeleiksi. (Hirsjärvi ym. 2009, 231.) Pohdin reliabiliteettia ja validiteettia oman laadullisen tutkimukseni kohdalla soveltuvilta osin. Olen tehnyt tutkimukseni yksin, ja lupasin tutkittaville, ettei kukaan muu lue heidän kirjoitelmiaan kuin minä. Kyseistä joukkoa ei myöskään ole tutkittu samasta aiheesta toistamiseen. Olen kuitenkin saanut tutkimuksessani hyvin samankaltaisia tuloksia, kuin toiset tutkijat tutkiessaan samaa asiaa eri aineistolla. Tämä lisää osaltaan tutkimukseni luotettavuutta.

Validiteetti eli validius taas tarkoittaa määrällisessä tutkimuksessa tutkimusmetodin tai mittarin kykyä mitata sitä, mitä sen on tarkoituskin mitata. Menetelmät ja mittarit eivät välttämättä vastaa sitä todellisuutta, jota tutkija ajattelee tutkivansa. Tutkittava voi ymmärtää esimerkiksi kyselylomakkeessa olevan kysymyksen eritavalla, kuin tutkija on sen tarkoittanut. Jos tutkija sitten käsittelee kyseisen vastauksen alkuperäisen ajattelumallinsa mukaan, tuloksia ei voida enää pitää tosina ja pätevinä. Mittari voi siis aiheuttaa tuloksiin virheitä. (Hirsjärvi ym. 2009, 231–232.) Näin määriteltynä validiteetti soveltuu hieman huonosti laadullisen tutkimukseni arviointiin, sillä kyse ei ole samankaltaisesta ”mittaamisesta” kuin kvantitatiivisessa tutkimuksessa. Halusin tutkia ala- ja

yläkoulun nivelvaihetta kyläkoulujen oppilaiden näkökulmasta, mutta en asettanut tutkimukselleni sen tarkempaa tutkimuskysymystä. Tutkimuskysymykseni tarkentui siis vasta aineistonkeräämisen jälkeen. Annoin lasten kirjoittaa ajatuksistaan hyvin vapaamuotoisesti, mutta laadin tutkittaville kuitenkin kirjoittamisen avuksi paperin, jossa oli muutamia apukysymyksiä. Tein apukysymykset sen vuoksi, että osa lapsista ei välttämättä olisi keksinyt kirjoitettavaa ilman niitä. Pyrin kuitenkin pitämään kysymykset mahdollisimman neutraaleina, laajoina ja avoimina. Jotkut oppilaat kirjoittivat paljonkin kysymysten ulkopuolelta, mutta toiset vastasivat vain paperissa olleisiin apukysymyksiin, jos niihinkään. Jos siis mieltäisin valitsemani aineistonkeruumenetelmän ja laatimani apukysymyspaperin tutkimukseni ”mittareiksi” kvantitatiivisen tutkimusperinteen mukaisesti, voisin pohtia niiden kykyä mitata sitä, mitä niiden oli tarkoitus mitata. Mielestäni valitsemani menetelmät toimivat hyvin ja sain aineistokseni monipuolisesti lasten ajatuksia koulusiirtymään ja yläkouluun liittyen, eli juuri sen mitä halusinkin.

Laadullisesta tutkimuksesta puhuttaessa validiteetti saa yleensä reliabiliteettia enemmän huomiota. Laadullisessa tutkimuksessa validiteetilla tarkoitetaan usein sitä, onko tutkimus pätevä. Tätä arvioitaessa mietitään, onko tutkimus tehty perusteellisesti ja ovatko tutkijan tekemät päätelmät ja saamat tulokset niin sanotusti oikeita. Tutkimuksissa voi tapahtua monenlaisia luotettavuutta heikentäviä virheitä. Tällaisia ovat esimerkiksi tilanteet, joissa tutkija kysyy vääriä kysymyksiä, näkee virheellisesti periaatteita ja suhteita tai ei näe niitä silloin kuin pitäisi. Laadullisessa tutkimuksessa pätevyys voidaan siis ymmärtää ennemminkin vakuuttavuudeksi ja uskottavuudeksi. Validiteettia pohdittaessa mietitään, onko tutkijan konstruktiolla ja tutkittavien tuottamalla konstruktiolla hyvä vastaavuus, sekä miten hyvin tutkija pystyy tuottamaan kyseiset konstruktiot ymmärrettäväksi myös toisille. Tutkimuksen keinoin ei kuitenkaan voida koskaan saavuttaa täyttä ymmärrystä tutkimuksen kohteesta, sillä tutkimus on aina enemmän tai vähemmän niin sanottu pintaraapaisu tutkittavasta ilmiöstä. Tutkimusraportissa ei kyetä koskaan kuvaamaan ilmiötä juuri sellaisena kuin se tutkijalle tai tutkimustilanteessa ilmenee. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.)

Minun on tutkijana kenties vaikeaa pohtia oman tutkimukseni validiteettia tältä kannalta, sillä enhän voi tietää, olenko huomaamattani jättänyt asioita huomiotta tai ymmärtänyt jotain väärin. Kuten aiemmin kuitenkin totesin, olen saanut hyvin samansuuntaisia tuloksia, kuin muut tutkijat tutkiessaan samoja ilmiöitä. Tämä viittaisi siihen, että olen tehnyt oikeita tulkintoja ja päätelmiä aineistoni pohjalta. Tutkimukseni uskottavuuden ja vakuuttavuuden arvioiminen jäänee silti lukijalle. Olen tehnyt parhaani raportoidessani tuloksiani ja tutkimusprosessini vaiheita, jotta lukija ymmärtäisi tutkimukseni tulokset ja voisi arvioida tutkimukseni pätevyyttä. Myös Hirsjärven ym. (2009, 232) mukaan tutkijan tarkka selostus tutkimuksen toteutuksesta kohentaa laadullisen

tutkimuksen luotettavuutta. Olenkin pyrkinyt kertomaan tarkasti aineistonkeruusta, kuvailemaan saamaani aineistoa ja avaamaan analyysiprosessiani. Suorat sitaatit auttavat lukijaa arvioimaan, ovatko tutkijan tulkinnat ja päätelmät luotettavia (Hirsjärvi ym. 2009, 233), joten olen sisällyttänyt tulososiooni runsaasti suoria lainauksia tutkittavien kirjoitelmista.

Tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa tulisi pyrkiä huomioimaan myös tutkijan puolueettomuusnäkökulma. Puolueettomuutta arvioitaessa kysymyksiä herättää esimerkiksi se, pyrkiikö tutkija kuulemaan ja ymmärtämään tutkittavia itsenään vai suodattaako hän saamansa kertomuksen oman kehyksensä läpi. Tämä tarkoittaa sitä, että esimerkiksi tutkijan sukupuoli, ikä, poliittinen asenne, uskonto, virka-asema tai kansalaisuus voi vaikuttaa siihen, mitä tutkija kuulee ja havainnoi. Laadullisessa tutkimuksessa periaatteessa myönnetään asian olevan näin väistämättä, sillä tutkija luo ja tulkitsee tutkimusasetelman. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 135–136.) Omat käsitykseni varmasti vaikuttavat siihen, miten tulkitseen tutkittavieni kirjoituksia. Lasten kirjoitukset ovat todella vaihtelevan tasoisia ja olen välillä joutunut tekemään tulkintoja hyvin vähäsanaisten tekstien pohjalta. Näin ollen on mahdollista, että olen tulkinnut oppilaiden kirjoituksia eritavalla, kuin he ovat ne alun perin tarkoittaneet. En kuitenkaan usko, että ikäni, sukupuoleni, poliittinen asenteeni, uskontoni, kansalaisuuteni tai niin sanottu virka-asemani olisivat vaikuttaneet suuremmin aineistoni tulkintaan. En ole itse ollut oppilaana kyläkoulussa, joten tarkastelin tätä aspektia kirjoituksissa ulkopuolisen silmin. Toki kulttuuri, jossa olen kasvanut, vaikuttaa käsityksiini. Tutkittavani ovat kuitenkin kasvaneet samassa kulttuurissa, joten uskon tämän lähinnä auttavan oikeiden tulkintojen tekemisessä.

Olin myös suunnitellut ja kirjoittanut itselleni ylös vastaamisen ohjeistuksen, jonka kerroin systemaattisesti jokaisella kyläkoululla oppilaille ennen kirjoitelmien tekoa. Tällä menettelyllä pyrin siihen, että kaikilla tutkittavilla olisi samat tiedot ja lähtökohdat kirjoitelmien tekemiseen. Olen pyrkinyt myös raportoimaan ohjeistukseni mahdollisimman avoimesti luvussa 3.2. Vaikka ohjeistin oppilaita kirjoittamaan itsenäisesti ja kehotin heitä olemaan keskustelematta aiheesta kirjoitelmia tehdessään, ainakin yhdellä koululla oppilaat juttelivat keskenään ja lukivat toistensa tekstejä minun ja opettajan huomautuksista huolimatta. Tämä näkyi kyseisten oppilaiden kirjoitelmien samankaltaisuutena. Tämä koski kuitenkin vain kolmea oppilasta.

5.4 Jatkotutkimusideoita

Siirtymä alakoulusta yläkouluun on merkittävä nivelvaihe lasten koulupolussa, joten sen tukeminen on tärkeää. Tässä tutkimuksessa selvitin kyläkoulujen kuudesluokkalaisten odotuksia yläkouluun ja koulusiirtymään liittyen, ja olisi mielenkiintoista tietää, toteutuivatko oppilaiden

odotukset. Tutkittavilta olisi siis voinut kerätä seitsemännellä luokalla uuden aineiston, jossa he olisivat kertoneet kokemuksistaan. Seitsemännellä luokalla he olisivat myös voineet osata kertoa, oliko heille tarjottu tuki riittävää, ja millaista tukea he olisivat kaivanneet.

Tutkimukseni koski erityisesti kyläkoulujen oppilaita, sillä oletin, että siirtymä on heille erilainen ja isompi muutos, kuin keskustan ison alakoulun oppilaille. Olisikin mielenkiintoista kerätä vastaava aineisto myös ison koulun oppilailta ja verrata heidän odotuksiaan kyläkoulujen oppilaiden odotuksiin. Kvalsund (2000, 411) on omassa tutkimuksessaan todennut, että osa odotuksista on yleisiä kaikkien kuudesluokkalaisten keskuudessa, kun taas osa odotuksista on sidoksissa oppilaan alakoulutaustaan.

LÄHTEET

Aarnos, E. 2007. Kouluun lapsia tutkimaan: havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 170–183.

Autti, O. & Hyry-Beihammer, E. 2009. Kyläkouluverkko tuhoutumassa – koulujen lakkauttaminen jatkuu kiivaana. Kasvatus & Aika 4/2009. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa.fi). <http://www.kasvatus-ja-aika.fi/site/?lan=1&page_id=318> (viitattu 10.11.2015.)

Bandura, A. 1977. Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review* 84 (2), 191–215.

Chowdhury, M. S. & Shahabuddin, A. M. 2007. Self-efficacy, Motivation and Their Relationship to Academic Performance of Bangladesh College Students. *College Quarterly* 10 (1), 1–9.

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, 90–101.

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, 553–574.

Edwards, A. 2005. Relational agency: Learning to be a resourceful practitioner. *International Journal of Educational Research* 43(3), 168–182.

Eskola, J. 2007. Eläytymismenetelmän autuus ja kurjuus. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 71–86.

Eskola, J. & Suoranta, J. 2001. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Graham, C. & Hill, M. 2003. Negotiating the transition to secondary school. Spotlight 89. Edinburgh: The SCRE Centre.

Halinen, I. & Pietilä, A. 2007. Perusopetuksen yhtenäisyyden eri vaiheet. Teoksessa A.Pietilä & E. Vitikka (toim.) Tarinoita yhtenäisestä perusopetuksesta. Yhtenäisen perusopetuksen kehittämishanke. Moniste 11. Helsinki: Opetushallitus.

Harinen, P. & Halme, J. 2012. Hyvä, paha koulu. Kouluhyvinvointia hakemassa. Suomen UNICEF. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, verkkojulkaisuja 56. Helsinki: Unigrafia Oy

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2011. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. 15. uudistettu painos. Helsinki: Tammi.

Holappa, A. 2014. Pienten koulujen ja yhdysluokkaopetuksen kehittäminen osana opetussuunnitelmauudistusta. Suomen Kasvatustieteellinen aikakauskirja Kasvatus, 3, 274–279.

Huron, D. 2006. Sweet Anticipation. Music and the Psychology of Expectation. Cambridge, MA: MIT Press.

Johnson, P. 2007. Perusopetus - nykypäivän kansansivistystä. Teoksessa P. Johnson (toim.) Suuntana yhtenäinen perusopetus. Uutta koulukulttuuria etsimässä. Jyväskylä: PS-kustannus, 13–44.

Jokinen, M. 2007. Uutta puhtia pienen kouluni itsearviointiin. Teoksessa E. Korpinen (toim.) Kohti ilon pedagogiikkaa. Jyväskylä: TUOPE, 105–112.

Kalaoja, E. 1990. Maaseudun pienten koulujen kehittämistutkimus. osa 3. Pienten koulujen ja niiden opetuksen evaluointia. Oulun yliopiston kasvatustiedeen tiedekunnan tutkimuksia 63/1990.

Kallio, M. 2014. Pien- ja lähikoulu oman alueensa keskuksena – kahden koulun yhdistymisen haasteet ja tulevaisuuden mahdollisuudet. Suomen Kasvatustieteellinen aikakauskirja *Kasvatus*, 3, 292–297.

Karlberg-Granlund, G. 2014. Vilkas kyläkoulukeskustelu – heikko signaali koulutuksen kestävästä kehityksestä? Suomen Kasvatustieteellinen aikakauskirja *Kasvatus*, 3, 257–262.

Kasurinen, H. 2000. Nuorten tulevaisuusorientaatio. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) *Ohjaus ammattina ja tieteenalana 1: ohjauksen lähestymistavat ja ohjaustutkimus*. Jyväskylä: PS-kustannus, 207–220.

Kilpeläinen, R. 2010. Kyläkoulut Suomessa. Maaseudun pienet koulut opettajien kuvaamina oppimis- ja kasvuympäristöinä. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Väitöskirja. Jyväskylä: WS BOOKWELL OY.

Kilpeläinen, R. 2014. Kuka opettaisi kyläkouluopettajia? Suomen Kasvatustieteellinen aikakauskirja *Kasvatus*, 3, 269–273.

Korpinen, E. 2010. Kyläkoulu oppilaan itsetunnon kehitysympäristönä. Teoksessa E. Korpinen (toim.) *Eläköön kyläkoulu!* Jyväskylä: PS-kustannus, 84–99.

Krippendorff, K. 2013. *Content analysis: an introduction to its methodology*. Los Angeles: Sage cop.

Kronqvist, E. & Pulkkinen, M. 2007. *Kehityopsykologia: Matkalla muutokseen*. Helsinki: WSOY.

Kuula, A. 2013. *Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. 3. painos. Tampere: Vastapaino.

Kvalsund, R. 2000. The transition from primary to secondary level in smaller and larger rural schools in Norway: comparing differences in context and social meaning. *International Journal of Educational Research* 33 (4), 401–423.

- Lappalainen, A.** 1985. *Kamppailu peruskoulusta*. Jyväskylä: Gummerus Oy.
- Lehtinen, T. & Lehtinen, I.** 2007. *Mikä mättää? Murrosiän muutokset kotona ja koulussa*. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Lippold, M., Powers, C., Syvertsen, A., Feinberg, M. & Greenberg, M.** 2012. The timing of school transitions and early adolescent problem behavior. *Journal of Early Adolescence* 33 (6), 821–844.
- Niemi, R., Kumpulainen, K., & Lipponen, L.** 2015. Pupils as active participants: Diamond ranking as a tool to investigate pupils' experiences of classroom practices. *European Educational Research Journal*, 14(2), 138–150.
- Numminen, J.** 2001. Suomen kansanopetuksen historia. Teoksessa M. T. Kuikka, A. Lindström, E. Merimaa & P. Elo (toim.) *Koko kansan koulu – 80 vuotta oppivelvollisuutta* Helsinki: Opetushallitus. Suomen Kouluhistoriallinen Seura, 101–110.
- Nurmi, J.** 1989. How do adolescents see their future? A review of the development of future orientation and planning. Helsinki: Helsingin yliopiston psykologian laitoksen tutkimuksia N:o 11.
- Nurmi, J., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L. & Ruoppila, I.** 2014. *Ihmisen psykologinen kehitys*. 5. painos. Jyväskylä: PS-kustannus.
- O'Connor, E.** 2010. Teacher–child relationships as dynamic systems. *Journal of School Psychology* Vol. 48 (3), 187–218.
- Opetushallitus** 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Tampere: Opetushallitus.
- Peltonen, T.** 2007. Pieni koulu oppimisympäristönä. Teoksessa E. Korpinen (toim.) *Kohti ilon pedagogiikkaa*. Jyväskylä: TUOPE, 80–94.
- Peltonen, T.** 2010. Oppimistulokset isoissa ja pienissä kouluissa. Teoksessa E. Korpinen (toim.) *Eläköön kyläkoulu!* Jyväskylä: PS-kustannus, 64–76.

Pietarinen, J. 1999. Peruskoulun yläasteelle siirtyminen ja siellä opiskelu oppilaiden kokemana. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Väitöskirja. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.

Pietarinen, J., Pyhältö, K. & Soini, T. 2010. A horizontal approach to school transitions: a lesson learned from Finnish 15-year-olds. *Cambridge Journal of Education* Vol. 40 (3), 229–245.

Robinson, C., & Fielding, M. 2007. Children and their primary schools: Pupils' voices. Primary Review Research Briefing 5/3. Cambridge: University of Cambridge/Esmee Fairbairn Foundation.

Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkojulkaisu]. Tutkimuksen luotettavuus ja arviointi. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa.fi). <<http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>>. (Viitattu 19.10.2016.)

Salmivalli, C. 2005. Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys. Keuruu: PS-kustannus.

Santilli, S., Ginevra, M., Sgaramella, T., Nota, L., Ferrari, L., & Soresi, S. 2015. Design My Future: An Instrument to Assess Future Orientation and Resilience. *Journal of Career Assessment* December 23, 1–15.

Schreier, M. 2012. *Qualitative Content Analysis in Practice*. Los Angeles: SAGE

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

Sundberg, N., Poole, M. & Tyler, L. 1983. Adolescents' expectations of future events – A cross-cultural study of Australians, Americans and Indians. *International Journal of Psychology* Vol. 18 Issue 1-4, 415–427.

Suomen virallinen tilasto (SVT): Esi- ja peruskouluopetus (verkojulkaisu). ISSN=1799-3709. 2009. Helsinki: Tilastokeskus (viitattu: 2.2.2016). Saatavilla [www-muodossa](http://www.stat.fi/til/pop/2009/pop_2009_2009-11-13_tie_001.html). <http://www.stat.fi/til/pop/2009/pop_2009_2009-11-13_tie_001.html>

Suomen virallinen tilasto (SVT): Koulutuksen järjestäjät ja oppilaitokset (verkkojulkaisu). ISSN=1796-3796. 2014. Helsinki: Tilastokeskus (viitattu: 2.2.2016). Saatavilla www-muodossa. <http://www.stat.fi/til/kjarj/2014/kjarj_2014_2015-02-12_tie_001_fi.html>

Symonds, J. 2015. Understanding school transition: What happens to children and how to help them. New York: Routledge.

Trommsdorff, G. 1983. Future orientation and socialization. *International Journal of Psychology* Vol. 18 Issue 1-4, 381–406.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Viljanen, E. 2007. Kyläkoulu kunnan kouluverkossa. Teoksessa E. Korpinen (toim.) Kohti ilon pedagogiikkaa. Jyväskylä: TUOPE, 113–124.

Waddell, M. 2005. Understanding 12–14-year-olds. Lontoo: Jessica Kingsley Publishers.

Liite 1: Kirje oppilaiden vanhemmille

Hyvät vanhemmat,

Olen opettajaopiskelija Tampereen yliopistosta ja tutkintoni lopputyönä teen Pro Gradu - tutkimuksen. Olen kotoisin [kaupungin nimi poistettu] ja tahtoisin tutkimuksessani selvittää, miten pienen kyläkoulun oppilaat kokevat siirtymisen keskustan isoon yläkouluun. Kerään tutkimusaineistoni [kaupungin nimi poistettu] kyläkoulujen kuudesluokkalaisilta kirjoitelmina. Tutkimus toteutetaan kouluaikana koulun tiloissa. Lasten nimiä ei mainita tutkimuksessa.

Aineistonkeruu toteutetaan 20.5.–28.5. välisenä aikana, joten mikäli ette tahdo lapsenne osallistuvan tutkimukseen, pyytäisin teitä ystävällisesti ilmoittamaan siitä lapsenne opettajalle 19.5. mennessä.

Vastaan mielelläni kysymyksiin koskien tutkimustani.

Ystävällisin terveisin,

Liisa Ylinen

[yhteystiedot poistettu]

Liite 2: Ohjeistus ja apukysymykset tutkittaville kirjoittamisen tueksi

ALAKOULUSTA YLÄKOULUUN – KYSELY

Kirjoita vastauksesi alkuun oma nimesi ja koulusi nimi.

Toivon, että kirjoitat kolme pientä juttua alla olevan ohjeistuksen mukaan.

1) Kuvaile tuntemuksiasi omasta alakoulustasi otsikolla: **Minä alakoulussa**. Voit kirjoittaa kirjakieltä tai puhekieltä, saat itse valita. Kerro ainakin seuraavista asioista:

Millainen teidän koulunne on? Mikä on kivaa, mikä ei?
Millaista on olla oppilaana teidän alakoulussa?
Millainen kaveripiiri sinulla on?
Millaisin tuntein jätät jäähyväiset omalle alakoulullesi?

2) Kuvaile mitä odotat ja toivot yläkouluun siirtymiseltä otsikolla **Kohti yläkoulua**. Voit kirjoittaa kirjakieltä tai puhekieltä, saat itse valita. Kerro ainakin seuraavista asioista:

Mitä mukavia ja iloisia asioita odotat?
Mitkä asiat jännittävät tai mahdollisesti pelottavat?
Mitkä ovat ne taitosi ja vahvuutesi, joista on eniten hyötyä yläkoulussa?

3) Kuvittele, että olet juuri aloittanut seitsemännen luokan. On perjantai-iltapäivä ja ensimmäinen viikko yläkoulussa on ohi. Seisot koulun pihassa ja olet lähdössä kotiin. Miten viikko meni? Mitä ajattelet viikon päätteeksi? Kerro tuntemuksistasi ja kokemuksistasi otsikolla **Minä yläkoulussa**. Kerro ainakin seuraavista asioista:

Millainen paikka yläkoulu on? Mikä on ollut mukavaa? Entä onko jokin ollut ikävää?
Millaista on olla yläkoululaisena?
Millainen kaveripiiri sinulla on yläkoulussa?
Millaisin tuntein jatkat yläkoulu-aikaa eteenpäin?

Kiitos vastauksestasi ja hauskaa kesälomaa! :)