T A M P E R E E N Y L I O P I S T O

”Yhtenäiskoulussa on todella helppo siirtyä” Vai onko sittenkään?

Oppilaiden kokemuksia siirtymisestä alakoulusta yläkouluun

Kasvatustieteiden tiedekunta

Opettajankoulutuslaitos, Hämeenlinna

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Jenna Rasku ja Jemina Vaittinen

Kevät 2009

Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta
Opettajankoulutuslaitos, Hämeenlinna
JENNA RASKU & JEMINA VAITTINEN: ”Yhtenäiskoulussa on todella helppo siirtyä” Vai onko sittenkään? Oppilaiden kokemuksia siirtymisestä alakoulusta yläkouluun.
Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, 81 sivua, 7 liitesivua
Maaliskuu 2009

Tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia yhtenäiskoulun sisällä alakoulusta yläkouluun siirtyvien oppilaiden kokemuksia siirtymävaiheesta. Tarkoituksena oli selvittää millaisia ennakko-odotuksia oppilailla oli siirtymävaiheesta ja toisaalta taas, kuinka he lopulta siirtymisen kokivat. Tutkimuskysymyksillä vastauksia haettiin myös siihen, mitä huonoa tai hyvää oppilaat siirtymisessä kokivat sekä millä tavalla lapsen kehityksen vaihe ja kaverisuhteiden merkitys tulevat esille vastauksissa. Halusimme nostaa esille oppilaiden kehittämisehdotuksia siirtymävaiheesta.

Tutkimuksemme on laadullinen tapaustutkimus, jossa lähestymme kohdetta hermeneuttis-fenomenologisen tutkimusotteen kautta. Tällöin annamme suuren merkityksen oppilaan omille kokemuksille. Toisaalta henkilökohtaiset kokemukset vaikuttavat vastaajien lisäksi myös meidän tutkijoiden tapaan käsitellä valittua teemaa.

Tutkimusaineisto on kerätty kolmelta yhtenäiskoululta, jotka sijaitsevat Juupajoella, Jämsässä ja Lahdessa. Aineisto kerättiin kyselylomakkeilla, jotka jaettiin kyseisten koulujen kaikille niille oppilaille, joita siirtymävaihe koskee. Aineisto kerättiin kahdessa osassa, toinen keväällä 2008 ja toinen saman vuoden syksyllä. Kerättyä aineistoa analysoitiin teemoittelun ja tyypittelyn avulla samalla pyrkien aineiston ja teorian vuoropuheluun.

Tutkimukseen osallistuvien oppilaiden vastauksista heijastuu vahvasti esille heidän kehitys vaiheensa sekä kaverisuhteiden merkitys tuon ikäiselle nuorelle. Tutkimuskohteeksi valittu yhtenäiskoulu, siirtymävaiheen helpottajana, tuottaa monenlaisia huomioita. Tuloksia analysoitaessa huomasimme, että emme voi sanoa paljoakaan yhtenäiskoulujen siirtymävaiheesta, koska yhtenäiskouluratkaisut ovat kaikkialla hyvin yksilöllisiä. Toisaalla yhtenäiskoulun alakoulu ja yläkoulu toimivat kuin erilliskoulut kun taas toisaalla yhtenäiskoulua on rakennettu tähtäimenä saavuttaa sellainen yhtenäiskoulu, joka toteuttaisi mahdollisimman hyvin sille esitettyjä haasteita yhtenäisen perusopetuksen toteuttajana.

Yhtenäiskoululla on selkeästi sellaisia mahdollisuuksia, jotka jo itsessään tukevat nuoren siirtymistä, mutta pelkästään näiden seikkojen varaan siirtymistä ei voi jättää. Yhtenäiskouluissa opiskelevat oppilaat kokevat varsin tärkeäksi, että opettajakunta, erityisesti luokanvalvoja, sekä muut tulevat luokkatoverit olisivat tuttuja jo ennen koulun alkua. Tämän eteen pitää siis tehdä töitä myös yhtenäiskoulussa. Erityisesti tulee huomioida, että yhtenäiskouluihin siirtyy yläkoulun puolelle usein uusia oppilaita myös oman koulun ulkopuolelta, tällöin tutustumisen merkitys kasvaa entisestään.

Avainsanat: yhtenäiskoulu, siirtymävaihe, yhtenäinen perusopetus, lapsen kehitys, kaverisuhteet

SISÄLLYS

1 JOHDANTO ... 5

2 KOULUJÄRJESTELMÄN HISTORIAA ... 7

2.1 KANSAKOULU ALOITTAA KOULUJÄRJESTELMÄMME HISTORIAN ... 7
2.2 KOHTI OPPIVELVOLLISUUTTA ... 8
2.3 PERUSKOULUN SYNTY JA KEHITYS ... 10
2.4 UUDET LAIT UUDISTAMAAN PERUSKOULUA ... 12
2.5 UUDISTUMISEN ONNISTUMINEN ... 13

3 YHTENÄINEN PERUSOPETUS ... 14

3.1 YHTENÄISKOULUT TOTEUTTAMAAN YHTENÄISTÄ PERUSOPETUSTA ... 15
3.2 YHTENÄISKOULUN PERUSTAMINEN JA SEN HYÖDYT ... 17

4 SIIRTYMÄVAIHE ... 19

4.1 SIIRTYMINEN ALAKOULUSTA YLÄKOULUUN ... 19
4.2 TAVOITTEENA EHYT KOULUPOLKU ... 21
4.3 SIIRTYMÄVAIHEEN ONGELMIA ... 22
4.4 SIIRTYMÄVAIHE, RIITTI LAPSUUDEN JA NUORUUDELLA VÄLILLÄ ... 24

5 AIKAISEMPIA TUTKIMUKSIA ... 28

5.1 AIKAISEMPIA TUTKIMUKSIA SIIRTYMÄVAIHEESTA ... 28
5.1.1 Peruskoulun yläasteelle siirtyminen ja siellä opiskelu oppilaiden kokemana ... 28
5.1.2 Laatua opetukseen - tukea oppimiseen ... 29
5.1.3 Siirtyminen peruskoulun ala-asteelta yläasteelle oppilaiden kokemana ... 29
5.2 AIKAISEMPIA TUTKIMUKSIA YHTENÄISESTÄ PERUSOPETUKSESTA ... 30
5.2.1 Yhtenäisyyttä rakentava peruskoulu ... 30
5.2.2 Koulun eksperttiys ... 31
5.2.3 Yhtenäisen perusopetuksen toimintaedellytykset ja mahdollisuudet ... 32
5.3 TUTKIMUS YHTENÄISKOULUN SISÄLLÄ TAPAHTUVASTA SIIRTYMÄVAIHEESTA ... 32

6 TUTKIMUSMENETELMÄT ... 34

6.1 KVALITATIIVINEN TUTKIMUS ... 34
6.2 HERMENEUTTIS-FENOMENOLOGINEN TUTKIMUSOTE ... 35
6.3 TAPAUSTUTKIMUS ... 37
6.4 LOMAKEHAASTATTELU ... 38

7 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN ... 40

7.1 TUTKIMUSKYSYMYKSET ... 40
7.2 TUTKIMUSKOHTEEN VALINTA ... 41
7.3 TUTKIMUKSEN KULKU ... 42
7.4 AINEISTON KERUU JA ANALYYSI ... 43

8 TULOKSET ... 45

8.1 SIIRTYMÄVAIHE YHTENÄISKOULUSSA ... 45
8.1.1 Jokainen yhtenäiskoulu on oma yksikkönsä ... 45
8.1.2 Tutustuminen yläkouluun on oppilaista tärkeää ... 46
8.2 SIIRTYMINEN ALAKOULUSTA YLÄKOULUUN ... 49
8.2.1 Kuudesluokkalaisten odotuksia tulevasta siirtymävaiheesta ... 49
8.2.2 Kuudesluokkalaisten pelkoja tulevasta siirtymävaiheesta ... 51
8.2.3 Seitsemäsluokkalaisten kokemuksia siirtymävaiheen hyvistä puolista ... 52

8.2.4 Seitsemäsluokkalaisten kokemuksia siirtymävaiheen huonoista puolista *54*
8.2.5 Oppimenestyksen muutokset siirtymävaiheessa *55*
8.2.6 Kehittämisehdotuksia siirtymävaiheeseen *57*
8.2.7 Oppilaiden ikä ja kehitysvaihe heijastuu vastauksiin *62*
8.3 KAVERISUHTEET 63
8.3.1 Luokkajaon merkitys kaverisuhteisiin *63*
8.3.2 Kaverisuhteiden muuttuminen siirtymävaiheessa *64*
8.3.3 Kaverisuhteisiin liittyviä pelkoja *66*

9 LUOTETTAVUUS 68

9.1 KVALITATIIVISEN TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDESTA 68
9.1.1 Reliaabelius ja Validius *69*
9.1.2 Kyselylomakkeiden luotettavuudesta *70*
9.2 FENOMENOLOGIS-HERMENEUTTISEN TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDESTA 71

10 POHDINTA 73

LÄHTEET 77

LIITTEET

1 JOHDANTO

Vuoden 1999 peruskoulu-uudistuksen taustalla oli monia erilaisia syitä. Tärkeimmäksi seikaksi nousi pyrkimys rakentaa koulupolku eheäksi niin, että jakoa ala-asteeseen ja yläasteeseen ei synny. Lainsäädännön myötä tämä jako poistettiin ja alettiin yleisesti puhua alakoulusta ja yläkoulusta. Alakoululla tarkoitetaan vuosiluokkia 1-6 ja yläkoululla vuosiluokkia 7-9. Tätä käsitteistöä tulemme käyttämään myös omassa tutkimuksessamme. Yhtenäiskoulusta puhuttaessa tarkoitamme tutkimuksessamme sitä, että alakoulu ja yläkoulu ovat hallinnollisesti samaa koulua. Siirtymävaiheesta puhuttaessa tarkoitamme tässä tutkimuksessa siirtymistä kuudennelta seitsemännelle luokalle eli alakoulusta yläkouluun.

Tutkimuksemme lähtökohdaksi nousi alakoulusta yläkouluun siirtyminen, koska olemme kohdanneet kriittistä keskustelua siirtymävaiheesta. Näissä keskusteluissa opettajat kokivat siirtymävaiheen liian isoksi harppaukseksi. Tutkimuksen näkökannaksi nostimme siirtymisen yhtenäiskoulun sisällä, koska yhtenäiskoulua on esitetty ratkaisuksi eheämpään koulupolkuun ja sitä kautta eheämpään siirtymiseen koulusta toiseen. Yhtenäiskoulut tulivat mahdolliseksi peruskoulu-uudistuksen myötä ja niitä perustettiin maahamme, sillä niiden katsottiin vastaavan peruskoulu-uudistuksen haasteisiin. Tutkimuksessa pyritäänkin selvittämään, miten kolmen yhtenäiskoulun oppilaat kokevat siirtymävaiheen alakoulusta yläkouluun.

Vastaajajoukoksi valitsimme oppilaat, sillä he ovat siirtymävaiheen toimijoita. Kandidaatin tutkimuksessamme tutkimme samaa aihetta, mutta vastaajina toimivat opettajat. Heiltä saimme hyvää vertailupohjaa siihen, kokevatko opettajat asian kovinkin eri tavalla kuin lapset. Tutkijoina tiedostamme nuoret haasteelliseksi vastaajajoukoksi, mutta mielestämme heidän mielipiteillään ja kokemuksilla on valtava merkitys kyseiseen aiheeseen.

Mielestämme on tärkeää kysyä nuorilta oppilailta heidän ennakko-odotuksiaan, sekä sitä kuinka siirtyminen sitten lopulta sujui. Tämän takia tutkimuksemme aineisto kerättiin kahdessa osassa keväällä sekä syksyllä, jolloin oppilaat ovat käyneet läpi siirtymävaiheen. Kysyimme oppilailta, mitä huonoa tai hyvää he siirtymävaiheessa kokivat sekä millä keinoin he haluaisivat siirtymävaihetta kehittää. Kirjallisuuden perusteella odotamme vastauksien kertovan paljon myös lapsen kehityksen tasosta sekä sen kautta kaverisuhteiden merkityksestä tuon ikäiselle lapselle.

Tutkimuksemme on kvalitatiivinen tapaustutkimus, joka kertoo kolmen yhtenäiskoulun oppilaiden kokemuksia omasta siirtymävaiheesta alakoulusta yläkouluun. Aineistonkeruumenetelmänä olemme käyttäneet kyselylomaketta ja kerättyä aineistoa olemme pyrkineet avaamaan teemoittelun sekä tyypittelyn kautta samalla pyrkien kuitenkin teorian ja aineiston vuoropuheluun.

Teoriaosuuden olemme päättäneet aloittaa esittelemällä ensin hieman koululaitoksemme historiaa, jotta selviää, miten yhtenäiskoulujärjestelmään on päädytty ja mitkä seikat ovat olleet vaikuttamassa siihen, että vuoden 1999 peruskoulu-uudistus tuli ylipäätään voimaan. Tämän jälkeen kerromme hieman tarkemmin kyseisestä peruskoulu-uudistuksesta sekä yhtenäiskouluista, jotka nousivat yhdeksi mahdollisuudeksi toteuttaa kyseisen peruskoulu uudistuksen tavoitteita. Luvussa neljä käsittelemme siirtymävaihetta alakoulusta yläkouluun. Kyseisessä luvussa nostamme esille siirtymävaiheen ongelmia, ehyen koulupolun merkitystä sekä yläkouluun siirtyvän nuoren kehitystasoa. Teoriapainotteisen katsannon jälkeen on lyhyesti esitelty aikaisempia tutkimuksia yhtenäisestä perusopetuksesta sekä siirtymävaiheesta. Nämä tutkimukset ovat olleet pohjana omalle tutkimuksellemme ja niitä käytetään myöhemmin tutkimuksen aineiston analysoinnin tukena. Luvussa kuusi tarkennamme vielä tutkimustehtävää ja menetelmää, jonka jälkeen siirrymme tarkastelemaan lähemmin tutkimuksen suorittamista. Aineiston analysointiin pääsemme luvussa kahdeksan. Siinä olemme sitaattien avulla pyrkineet saamaan lasten omaa ääntä kuuluviin. Toivottavasti se välittyy tekstistämme. Tutkimustulosten jälkeen pohdimme tutkimuksemme luotettavuutta ja viimeisessä luvussa tiivistämme pohdinta osioon tutkimuksemme tuloksia.

2 KOULUJÄRJESTELMÄN HISTORIAA

2.1 Kansakoulu aloittaa koulujärjestelmämme historian

Kansanopetuksen juurista puhuttaessa saamme kulkea aina 1500-luvulle asti, jolloin sen aikaisen uskonnonkäsityksen mukaan ihmisiä sivistettiin opettamalla heidät lukemaan Raamattua. Tästä syntyi pohja niin suomalaiselle kirjallisuudelle kuin luku-ja kirjoitustaidon oppimisellekin. (Sarjala 2001, 11.) Luku- ja kirjoitustaidon oppiminen oli pitkään siis vain ja ainoastaan kirkon harteilla. Herätys koettiin Ahosen (2003, 18, 20) mukaan 1800-luvun loppupuolella kun alettiin Euroopan oppien mukaan miettiä julkisilla varoilla kustannettavaa massakoulutusta, joka takaisi ajan tarpeita vastaavan laajemman sivistyksen. Tämän kaikille 9-12-vuotiaille lapsille tarkoitetun kansakoulun ajateltiin korvaavan kirkon järjestämän lukutaidon opetuksen. Vuonna 1866 Suomessa annettiinkin ajatuksen pohjalta kansakouluasetus. Kuntien ei kuitenkaan ollut pakko perustaa kansakouluja eikä kansalaisilla ollut virallista koulupakkoa.

Kyseistä massakoulutusta suunniteltaessa Suomi oli elintasoltaan alhainen, sillä 90 prosenttia väestöstä sai toimeentulonsa maataloudesta. Metsätalous alkoi kuitenkin tuoda rahaa maaseudulle 1800-luvun loppupuolella. Katse siirtyi myös koulutukseen, kun vaurastuminen tuli yhteiskunnallisesti tärkeäksi. Myös köyhät heräsivät peräämään osaltaan muutosta, sillä he näkivät eron omien mahdollisuuksiensa ja maanomistajien välillä. Alkujaan kansanopetusaatteet ovat Suomessa lähtöisin säätyläispiireistä, joihin ne tulivat jo 1800-luvun alkupuolella. Säätyläispiirit kuitenkin näkivät kansanopetuksen tarkoituksen hieman erilaisena. (Ahonen 2003, 19, 22.)

Kansakoulua perustettaessa kohtasi Suomessa kaksi vahvaa aatetta ja näiden aatteiden vetäjät Snellman ja Gygnaeus. Snellman ja muut nationalistit näkivät kansakoulun sivistyshankkeena, joka oli avain kansakunnan tulevaisuuteen. Sivistys olikin Snellmanin mukaan kansalaisvelvollisuus. Täten valtiolla oli hänen mukaansa oikeus vaatia sivistysvelvollisuuden noudattamista. Koulutuksellista tasa-arvon vaatimusta tästä ei kuitenkaan seurannut. Snellmanin ideologian tavoitteena oli lukeva talonpoika, joka myös ymmärsi lukemansa. Lukeva talonpoika oli aina myös valtiolle kuuliainen. Opetus pohjautui kyseisessä ideologiassa aina sivistykseen, eikä lapsen tarpeisiin. Snellmanin mukaan lukevien talonpoikien lisäksi tarvittiin sivistyneistö, jonka tehtävänä oli tähdätä jo nuoresta pitäen korkeampaan sivistykseen. Hänen mukaan kansakoulusta

ei olisi ollut kaikkien lasten pohjakouluksi. Näillä ajatuksilla Snellman päätyi kannattamaan rinnakkaiskoulujärjestelmää kaikkien lasten yhteisen kansakoulun sijaan. (mts. 23−28.)

Gygnaeus puolestaan oli sitä mieltä, että koulunkäynti on ihmisoikeus. Hän ja muut filantroopit eivät pitäneet sivistystä oppimisen tarkoituksena. Heidän mielestään oppimisen kohteena tuli olla arjen ja käytännön tarpeet. Gygnauksen tarkoituksena oli tukea köyhiä hyvään elämään, johon heillä oli hänen mukaansa täysi oikeus. Gygnauksesta kansanopetus saattoi olla pelastus kurjuudesta. Myös lapsilähtöisyys opettamisessa oli hänelle hyvin tärkeää. (mts. 29−31.)

Molemmat miehet uskoivat siis kansanopetukseen, mutta heillä oli kuitenkin hyvin erilaiset näkemykset sen tarkoituksesta, sisällöstä ja muodosta (Ahonen 2003, 33). Kansakoulun tehtävästä kiisteltiinkin juuri näiden kahden aatteen ja puhemiesten välillä. 1858 alkoi kansakoulun toteuttaminen keisarillisella julistuksella. Gygnaus oli arvostettu asiantuntijuudestaan, niinpä tämä julistus pohjautui hänen kirjoituksiin. Snellman sai senaattorina kuitenkin paljon kannatusta myös omille mielipiteilleen.

Jotain yhteistäkin miesten aatteilla toki oli. Molemmat olivat esimerkiksi sitä mieltä, että kansakoulun tehtävä olisi tukea maallisen yhteiskunnan toimintaa. Pyrittiin siis yhdessä pois liian kristillisestä kasvatuksesta. Molemmat olivat myös sitä mieltä, että kansakoulun ylin hallintovalta kuuluisi uudelle kouluylihallitukselle. Snellman lopulta tuki kansakouluasetusta, mutta yritti vaikuttaa sen sisältöön viimeiseen asti, siinä kuitenkaan paremmin onnistumatta. Snellmanin takia koulupakko kuitenkin torjuttiin 1866 kansakoulu asetuksessa, vaikka Gygnaeus olikin sitä suositellut. Lisäksi Snellmanin ajatuksen näkyivät siinä, että kansakoulusta ei tullut kaikille lapsille yhteistä pohjakoulua, vaan säätyläislapset saattoivat edetä valmistavankoulun kautta oppikouluun. Rinnakkaiskoulujärjestelmä syntyi ja pysyi yllä pitkälti Snellmanin läpi päässeiden ajatusten takia. (mts. 42−43, 46−49, 51.)

2.2 Kohti oppivelvollisuutta

Koulupakon puuttuessa ja kansakoulujen hitaan yleistymisen takia vain 20 prosenttia 9-12 vuotiaista sai kouluopetusta. Kiertokoulu nousi kilpailemaan monessa kunnassa kansakoulua vastaan. Kansakouluhanke uhkasikin hiipua 1870-luvulla. Tukiryhmäksi saapuivat kuitenkin kansakoulunopettajat, joista syntyi kansakouluaatteen uusi etujoukko. Heidän joukkonsa toi uudestaan esille koulupakon ja samalla he rohkenivat esittää yleistä oppivelvollisuutta. Tärkeitä asioita ei haluttu jättää virkavallan päätettäväksi. Koulupakosta riideltiin kuitenkin vielä monta

vuotta. Snellman piti kiinni kannastaan ja vastusti koulupakkoa. Lisäksi taloudellisilla syillä perusteltiin sitä, miksi koulupakkoa ei kannattaisi säätää. Koulupakon yleistyessä Euroopassa Suomessa tarvittiin vielä uusi sukupolvi ja aatteellinen vaihdos ennen kuin sitä tosissaan ruvettiin edes harkitsemaan. (Ahonen 2003, 55, 57−59.)

Vuonna 1898 piirijakoasetuksen ansiosta koulu yritettiin tuoda jokaisen lapsen ulottuville. Tässä laissa annettiin siis opetuksen järjestämisen pakko, mutta varsinaisesta oppivelvollisuudesta piirijakoasetus ei silti edelleenkään sanonut mitään. Koulut oli siis pakko rakentaa, mutta lasten ei ollut pakko käydä niitä. (Numminen 2001, 104.) Asetus ei tuntunut auttavan kansakoulun menestystä. Ahonen (2003, 63, 66) toteaakin tekstissään kuinka kouluja jäi rakentamatta ja kiertokoulut jatkoivat edelleen maaseudulla. Lapset maaseudulla ja kaupungissa olivat siis edelleen eriarvoisessa asemassa. Koulutus riippui vanhempien asemasta ja asuinpaikkakunnasta. Piirijakoasetus ei tuonut mitään uutta myöskään marginaaliryhmien koulutukselliseen tasa-arvoon.

Vuonna 1921 säädettiin pitkän odotuksen jälkeen oppivelvollisuus. Viimein kansakoulusta tuli koko kansan koulu. Tämä ei ollut kuitenkaan pelastus, sillä Suomi oli edelleen hyvin jakaantunut hyväosaisiin ja huono-osaisiin. Viljelijöitä oli 1920-luvun Suomessa vielä 66 prosenttia ja he elivät edelleen köyhissä oloissa. Koulupakko toi vasta pikku hiljaa kouluja myös maalle. Kaupungissa puolestaan suosittiin yksityistä valmentavaa koulua, sillä se takasi paremmat mahdollisuudet oppikouluun. (mts. 2003, 68−69, 76.)

Oppivelvollisuuden säätämiselle tuntui olevan monia esteitä, vaikka se kuului jokaisen puolueen ohjelmaan. Lindströmin (2001, 79) mukaan suurin este oppivelvollisuuden säätämiselle näytti olevan taloudellinen lama, joka johtui sodasta ja elintarvikepulasta. Koulu-uudistuksen eivät vain mahtuneet tähän sodanaikaiseen tilanteeseen, suomalaisten aktiivisuudesta huolimatta (Männistö, 2007, 12). Oppivelvollisuuden ahkerin puolestapuhuja oli kansanopetusliike. He ajoivat oppivelvollisuutta sekä yhteistä pohjakoulua. He pitivät jo tällöin yllä myös nuorisoasteelle yltävää yhtenäiskoulu ideaa. Voidaan ajatella, että ensimmäisen kerran yhtenäiskoulu ajatukset nousivat vahvasti esille kyseisessä koululaitoksen historian vaiheessa. Näihin aikoihin nousi ajatus myös 7-8-vuotiaiden liittämisestä kansakouluun. Tämän idean taustalla olivat nuorsuomalaiset. Oppivelvollisuuden säätämiseksi oli suostuttu 1910 valtiopäivillä ja samalla oli kypsytelty ajatusta ulottaa oppivelvollisuus 7-vuotiaisiin asti. Lisäksi jatko-opinto mahdollisuuksien puolestapuhujia riitti. Tunnetuimmaksi heistä nousi Soininen, joka kirjoitti jo tuolloin kaikille yhtenäisen koulun perustamisesta. Soininen saikin itsepintaisuudellaan oppivelvollisuuslakiin päätöksen kansakoulun jatkoluokista. Kaikki vaatimukset olivat pitkälti tasa-arvoon tähtääviä. Ulkopuolelle jäivät kuitenkin edelleen sairaalloiset, säälittävistä kotioloista tulevat sekä haja-asutusalueiden heikkokykyiset lapset. Oppivelvollisuuden säätäminen tyssäsi tällöin venäläismieliseen senaattiin,

joka lykkäsi oppivelvollisuutta tulevaisuuden parempaan talouteen. Oppivelvollisuus säädettiinkin vasta 1921 kun eduskunta sai tuolloin ylimmän vallan. (Ahonen 2003, 77−80)

Oppivelvollisuuslaissa tulee ilmi, että maalla oli 16 vuotta aikaa, laittaa laki täytäntöön. Kaupungin saivat aikaa viisi vuotta, mutta vaikeissa oloissa toimiville kunnille saatettiin myöntää 21 vuoden täytäntöönpanoaika. Käytännössä kävi kuitenkin niin, että vielä 1940-luvulla oli kansalaisia, jotka eivät saaneet lain määräämää sivistystä. Lain toimeenpanoa ei siis valvottu kovin suurella innokkuudella. Lisäksi pitää muistaa, että laki toi oppivelvollisuuden, mutta ei suinkaan koulupakkoa. (Lindström 2001, 85, 95.) Myös marginaaliryhmien pois jättäminen koulutuksen ulkopuolelle sekä rinnakkaiskoulujärjestelmän säilyminen hidastivat osaltaan tasa-arvoa. Kaikille yhteinen peruskoulu jäi siis edelleen vain haaveeksi. Tilastoissa on esitetty, että oppivelvollisuuden tullessa kansakouluun jopa 16 prosenttia kävi supistettua kansakoulua. Tämä oli varsin yleistä varsinkin maaseudulla, jossa lapset olivat edelleen myös työvoimaa. Kansakoulusta ei siis tullut oppivelvollisuuden säätämisenkään jälkeen kaikille yhteistä koulua, joka olisi kirinyt aikaisemman tasa-arvoisuuden kiinni ja saattanut kaikki lapset yhteisen peruskoulun penkille. (Ahonen 2003, 102−103,105.)

2.3 Peruskoulun synty ja kehitys

Kansakoulu ja oppikoulu muodostivat 1900-luvun alun Suomessa rinnakkaiskoulujärjestelmän. Näiden koulujen yhdistämisestä yhtenäiskoulujärjestelmäksi alettiin puhua 1920-luvulla. Esitettiin, että ylempi oppilaitos perustuisi alemman oppilaitoksen oppimäärään. Kiistelyä käytiin lähinnä siitä tuleeko kansakoulusta tämä kaikille yhteinen pohjakoulu. Idean pohjalta perustettiin muutama kolmivuotinen kokeilukoulu, jonka tulokset eivät kuitenkaan olleet sitä mitä haettiin. (Sarjala 2002, 11.)

Sotiemme jälkeen nousi uudelleen esille kysymys siitä, pitäisikö koulutusta antaa kaikille lapsille yhteisessä koulussa. Ahonen (2003,113−114) kirjoittaa, kuinka koululaitoksen muutokseen päästiin nopean yhteiskunnallisen muutoksen myötä. Teollistumisen myötä yhteiskunnassa alettiin vaatia osaamista sekä laajempaa jatkokoulutusta suuremmalle joukolle ihmisiä. Sarjalan (2002, 13) mukaan oli mahdotonta hyväksyä sitä, että kansansivistystä annetaan kahdessa selvästi erottuvassa järjestelmässä. Oppikouluun pääseminen oli tuolloin varsin eriarvoista, sillä sen koulutusoikeudet kuluivat lähinnä hyvätuloisten perheiden lapsille. Uutta koulujärjestelmää alettiinkin miettiä tämän pohjalta ja sen lähtökohdaksi nousi yhteiskunnallinen oikeudenmukaisuus. (Ahonen 2003, 113−114.)

Ehdotus yhtenäiskoulujärjestelmästä esitettiin vuonna 1948 koulukomitean toimesta. Tämä ehdotus ei kuitenkaan johtanut toimenpiteisiin asian edistämiseksi. Koulukomitea kuitenkin palasi mietinnöissään ehdottamaan sitä yhä uudestaan ja uudestaan. Vuonna 1968 eduskunta puuttui asiaan ja laittoi hallituksen selvittämään yhtenäiskoulujärjestelmään siirtymisen mahdollisuuksia. Yhdeksänvuotinen peruskoulu tuli Suomeen pitkällisten taistelujen jälkeen vuosina 1972-1977. (Halinen & Pietilä 2005, 95−97.) Sarjala (2002) korostaa, että peruskoulu-uudistus tuli Suomeen yhteiskunnallisena tilauksena eikä minkään kasvatusopillisen näkemyksen kautta. Eduskunta ymmärsi kaikkien oppijoiden oikeuden tulla kohdelluksi tasa-arvoisina hankkiessaan koulusivistystä. Lisäksi ymmärrettiin koulutuksen ja uuden koulujärjestelmän yhteiskunnallinen merkitys. (Sarjala 2002, 13.) Peruskoulu-uudistus alkoi Pohjois-Suomesta, sillä siellä ei vastustusta kohdattu niin paljon kuin muualla Suomessa. Uuden opetussuunnitelman mukaisesti opiskeltiin kaikkialla Suomessa 1980-luvun alusta lähtien. (Johnson 2007, 19.)

Peruskoulun yhdeksi ongelmaksi nousi sen rakenne. Johnsson (2007) kirjoittaa, kuinka peruskoulun ratkaisusta puhuttaessa esillä oli mahdollisuus jakaa peruskoulu kolmeen osaan Ruotsin mallin mukaan. Jako kahteen eli kuusivuotiseen ala-asteeseen ja kolmivuotiseen yläasteeseen syntyi koulutuspoliittisena sekä järjestöpoliittisena ratkaisuna. Jaon taustalla ei siis ollut pedagogisia tai kasvatuksellisia näkemyksiä. Opettajien koulutuserot nousivat pitkälti ratkaisun rooliin, kun mietittiin miksi jako tehtiin, kuten tehtiin. (Johnson 2007, 20−21.) Ehdotuksen taustalla olivat myös kansakoululaki sekä 1960-luvun alun kokeilu, jossa kolmevuotista erillistä yläastetta oli jo kokeiltu. Kaksiosaiseen kouluun päädyttiin, vaikka kokeilut siitä olivat osoittautuneet huonoiksi. (Halinen & Pietilä 2005, 96.)

Peruskoulun tehtävä nähtiin hyvin monimuotoisena. Uskottiin esimerkiksi, että sen avulla lapset ja nuoret pystyttäisiin pitämään mahdollisimman pitkään poissa kaduilta. Peruskoulu haluttiin myös pitää ilmaisena, sillä sen uskottiin mahdollistavan koulutuksellisen tasa-arvon. Koulutustason nopeasta nousemisesta syntyi myös haittoja. Koulutuserot nuoren ja vanhemman väestön keskuudessa kasvoivat. Tämä koulutuksellinen ero näkyi myös työelämässä. Tuohon aikaan kun vain harva viitsi täydentää kansakouluaan jatkokoulutuksella. (Ahonen 2003, 129−130, 155.) Pelkästään positiivisin asioin peruskoulun toteuttaminen ei kuitenkaan tapahtunut. Tästä puhuu Rinne (2001, 127, 130) kertoessaan kovasta väittelystä liittyen peruskouluun. Väittelyitä käytiin niin lehdistössä, mediassa kuin eduskunnassakin. Oli nimittäin olemassa joukko, jonka mielestä peruskoulu tuhoaa laadukkaan koulunkäynnin. Tämän lisäksi uskottiin, että lahjakkuudet jäävät löytymättä, kun kaikki tasapäistetään. Tämä joukkio ajatteli, että uskomuksilla siitä, että kaikki oppii kaiken, mennään liian pitkälle. Heidän mukaansa tämä ei ollut mahdollista ja samalla hukkaantuu kalliita resursseja. Heidän mielestään olisi tärkeintä kouluttaa ”eliittiä”, joka huolehtii

Suomen asemasta kansainvälisellä kentällä. Tämä joukko ajoi siis jo tuolloin tietämättään uusliberalistisia ajatuksia, jotka rantautuivat Suomen viralliseen koulutuspolitiikkaan vasta myöhemmin uuden koulutuspoliittisen linjauksen myötä. Halisen ja Pietilän (2005, 97) mukaan peruskoulua on vihattu ja rakastettu vuorotellen, kuten niin monia muitakin uudistuksia. Peruskoulun kannattajat ovat luvanneet yhtenäisyyttä, yksilöllisyyttä sekä persoonallisuuden eheää kasvua. Sen tavoitteeksi asetettiin koko kansan sivistyksen kohottaminen. Yhtenäisyys tuli kuitenkin vain pitkälti yhteiskunnallisen ja tasa-arvon näkökulmasta, eikä kaivattuna opetuksellisena ratkaisuna.

Suurempi kritiikki peruskoulua kohtaan alkoi kasvoa 1990-luvulla. Astejako oli säilynyt muusta kehityksestä huolimatta. Pikku hiljaa alettiin ymmärtää, että siirtyminen koulusta toiseen tapahtuu lapsen kehityksen kannalta juuri kriittisessä vaiheessa. Paineet ala-asteen ja yläasteen yhdistämiseksi kasvoivat. (Halinen & Pietilä 2005, 102.) Lisäksi alettiin vaatia enemmän juuri edellä esitettyjä uusliberalistisia arvoja kuten sopeutumista, tehokkuutta ja kilpailukykyä. Nämä tavoitteet sotivat peruskoulun alkuperäistä ideaa vastaan. Kysymykseksi nousi yhä uudestaan, millainen on hyvä koulu. (Uusikylä 2005, 13−14.)

2.4 Uudet lait uudistamaan peruskoulua

Uudet odotukset ja vaatimukset sekä koululaitoksen saama kritiikki heijastuivat myös koululaitokseen. Johnson (2007) kirjoittaa, kuinka perusopetuslain uudistamista perusteltiin pitkälti ala-asteen ja yläasteen rajan poistamisen tärkeydellä. Tämän jaon kun katsottiin olevan toiminnallisesti liian jyrkkä. Siirtymävaihe jakoi koulut turhaan kahteen ihan erilliseen kouluun, joiden välinen yhteistyö oli vähäistä. Siirtyminen toiseen kouluun, jossa menetelmät eivät olleet alkuunkaan samoja kuin ala-asteen puolella aiheutti monille ongelmia, jotka ilmenivät mahdollisina oppimisvaikeuksina ja häiriökäyttäytymisenä. (Johnson 2007, 42.)

Kritiikin takia vuonna 1995 alettiin koota yhtenäistä koululakia. Ahonen (2003) kirjoittaa, kuinka sivistyslautakunta teki lausunnon, jonka mukaan asiaa käsiteltiin. Ehdotus koululaista tuli eduskuntaan vuonna 1997. Sivistyslautakunnan ehdotuksessa vaadittiin koulutuksen alueellista tasa-arvoa ja lähikouluideaa. Yhtenäisyyttä pyrittiin lisäämään myös kehotuksessa antaa erityisopetusta niin, että kaikilla marginaaliryhmilläkin olisi mahdollisuus käydä koulua yhdessä muiden kanssa. Laki hyväksyttiin tämän ehdotuksen pohjalta ja uusi perusopetuslaki tuli voimaan vuonna 1999. (Ahonen 2003, 166, 187, 192.) Uudesta tuntijaosta päätettiin puolestaan vuonna 2001. Tämän jälkeen oli ensimmäistä kertaa mahdollisuus 9-vuotiseen peruskouluun, joka ei jakaannu erilliseen

ala- ja yläasteeseen. Vuonna 2004 oli puolestaan vuorossa uuden opetussuunnitelman hyväksyminen. Tämän lainsäädännön mukainen opetussuunnitelma tuli ottaa käyttöön kaikissa kouluissa viimeistään 1.8.2006. (Johnson 2006, 323.)

Kaikki virallinen tuntui nyt olevan tehtynä yhtenäisyyden puolesta. Halisen ja Pietilän (2005, 104, 106) mukaan kaikki säädökset tukivat yhtenäisyyttä ja kannustivat siihen. Toteuttaminen käytännössä herätti silti vielä paljon kysymyksiä. 2000-luvun haasteena on olla takaamassa oppilaille ehyttä koulupolkua. Olennaista on ymmärrys siitä, mitä yhtenäisyys on ja kuinka se on saavutettavissa.

2.5 Uudistumisen onnistuminen

Uusi perusopetuslaki on ollut voimassa nyt jo useita vuosia. Johnsonia (2007) mukaillen joudumme valitettavasti toteamaan, että muutosta parempaan ei ole syntynyt kovinkaan vauhdikkaasti. Monissa paikoissa peruskoulu toimii kuten ennen, ilman pedagogisia ratkaisuja yhtenäisyyden puolesta. Yhtenäisyys onkin ollut vielä toistaiseksi enemmän vain kehitystä ohjaava suunta kuin järjestelmällinen suuri muutos. Liian usein tunnutaan odottavan sitä, että hallinnollinen yhtenäistäminen johtaisi ikään kuin itsestään pedagogiseen yhtenäisyyteen. Onkin esitetty, että nopeat muutokset ilman opetussuunnitelmallista yhteistyötä ovat vain lumemuutoksia, jotka eivät kanna sen pidemmälle. (Johnson 2007, 35.)

Johnson (2006, 324) kritisoi kuntia, jotka eivät ole riittävällä tarmolla lähteneet mukaan yhtenäistämishankkeeseen, vaikka se onkin asetettu tavoitteeksi niin lainsäädännössä, opetussuunnitelmassa kuin opetusministeriön kehittämissuunnitelmassakin. Johnsonin mukaan koululla tuntuu olevan mekanismeja, joilla ne vastustavat sellaisia muutoksia, jotka tuovat mukanaan jännitteitä tai epävarmuutta. Muutos saatetaankin siis nähdä enemmän uhkana kuin mahdollisuutena. Voimmekin kysyä, kokevatko koulut ja opettajat yhtenäistämisen tällaisena epämiellyttävänä ilmiönä. Vai onko kyse vain siitä, että muutoksen oletetaan tapahtuvan itsestään?

3 YHTENÄINEN PERUSOPETUS

Yhtenäinen perusopetus terminä tuli käyttöön siis vuoden 1999 uuden perusopetuslain ja asetuksen myötä. Vuonna 2006 tuli siis jokaisessa koulussamme järjestää opetus yhtenäisen perusopetuksen periaatteiden mukaisesti. Tanttu (2005, 110−112) kirjoittaa, kuinka opetussuunnitelmallisesti tämä tarkoittaa sitä, että vuosiluokilla 1-9 on yhteinen tehtävä, arvopohja, käsitys oppimisesta sekä yhteiset kasvatukselliset tavoitteet siten, että jakoa ala-asteeseen ja yläasteeseen ei synny. Yhtenäiselle perusopetukselle asetettiin tämän lisäksi monia muita tavoitteita. Yhdeksi tavoitteeksi asetettiin siirtymävaiheen kynnyksen pienentäminen sellaiseksi, että se takaisi lapselle yhtenäisen ja ehyen koulupolun, joka kestäisi koko perusopetuksen ajan. Uudistuksen avulla haluttiin myös eroon siirtymävaiheen ongelmista, jotka syntyivät tutkijoiden mukaan siitä, että siirtymisen ajankohta oli lapsen kehityksen kannalta huonointa mahdollista aikaa. Tanttu jatkaa vielä, kuinka yhtenäistä perusopetusta lähdettiin toteuttamaan hyvin monella eri tapaa. Käytetyin tapa tänä päivänä on edelleen perinteinen 1-6 luokkien erillinen koulu, josta siirrytään erilliseen luokkien 7-9 kouluun. Yhtenäiskoulu on kuitenkin noussut yhdeksi mahdollisuudeksi toteuttaa tätä yhtenäistä perusopetusta ja pyrkiä sen avulla saavuttamaan yhtenäiselle perusopetukselle asetettuja tavoitteita.

Yhtenäinen perusopetus on tämän päivän puheenaiheena niin valtakunnallisessa mediassa kuin kouluhallinnossakin. Tätä tutkimusta tehdessä täytyy ottaa huomioon se seikka, että koulut ovat hyvin erilaisessa tilanteessa kun puhumme yhtenäisen perusopetuksen toteuttamisesta. Jokaisella koululla voidaan siis katsoa olevan yksilöllinen näkemys ja kokemus yhtenäisestä perusopetuksesta ja varsinkin siitä, mistä siinä on kyse. Vaikeaksi tilanteen tuntuu tekevän se, että sitä ei ole valtakunnallisesti kovin tarkkaan määritelty, eikä sillä ole pedagogista sisältöä. (Huusko, Pyhältö, Pietarinen & Soini 2007, 12.) Yleistyksiä on siis vaikea tehdä eikä niihin kannata sinällään ryhtyä, sillä yhtenäinen perusopetus on kovin yksilöllinen ja koulukohtainen. Tämän seikan pyrimme pitämään mielessä myös oman tutkimuksemme aineiston analyysi vaiheessa.

3.1 Yhtenäiskoulut toteuttamaan yhtenäistä perusopetusta

Yhtenäiskoulu nousi yhdeksi menetelmäksi toteuttaa yhtenäistä perusopetusta, joskaan ei kuitenkaan ainoaksi. Niitä alettiinkin perustaa maahamme 1900-luvun loppupuolella ja 2000-luvun alkupuolella. Yhtenäiskouluissa koko perusaste on samaa hallinnollista ja opetuksellista yksikköä. (Tanttu 2005, 109.) Kokemuksien mukaan Johnson ja Tanttu (2008, 11) väittävätkin, että juuri yhtenäiskoulut ovat voimakkaimmin yhdistäneet koulukulttuuria ja siksi niiden määrä alkoi huimasti kasvaa yhtenäisen perusopetuksen myötä. Suomessa oli kuitenkin jo tätä ennen toiminut yhtenäiskoulu, sillä ensimmäinen yhtenäiskoulu oli aikanaan perustettu Helsingin Käpylään, jossa se aloitti toimintansa vuonna 1956. Jälleen saamme siis huomata, että monet ideat siis keksitään usein jo huomattavasti aikaisemmin kuin milloin ne tulevat valtavirran suosioon. (Johnson & Tanttu 2008, 14.) Männistö (2007, 9) toteaakin, että jo sata vuotta sitten esitettiin ensimmäisiä haaveita kyseisestä ilmiöstä. Tällöin kansansivistäjän haave oli, että koulutie olisi yhteinen.

Ensimmäiset yhtenäiskoulut rakentuivat Lappiin, sillä siellä lapset joutuivat matkustamaan pitkiä matkoja kouluun. Siellä uusi yhtenäiskouluajatus otettiinkin innolla vastaan. Yhä edelleen Lappi on alueena yhtenäiskouluratkaisua suosiva. Toisaalta siellä yhtenäiskouluratkaisulla on pyritty mahdollistamaan lähikouluideaa. Tällä hetkellä pienimmät yhtenäiskoulut, joissa on alle 19 oppilasta, toimivatkin lähinnä juuri Lapissa. (Johnson & Tanttu 2008, 12.)

Tällä hetkellä noin joka kymmenes Suomen kouluista on yhtenäiskoulu eli toimii ”saman katon alla”. Johnson (2007, 34) kuvailee, kuinka yhtenäisen perusopetuksen tavoitteet toteutuvat näissä kouluissa kohtalaisen hyvin, vaikka siirtymävaihe onkin edelleen vaikuttamassa koulun toimintaan. Suomen yhtenäiskouluverkoston puheenjohtajan Kimmo Tantun mukaan tällä hetkellä yhtenäiskouluja on noin 400 ja arvion mukaan ainakin toiset 400 vielä tulossa. Tällä hetkellä siis noin 20% koululaisista käy yhtenäiskoulua ja arvion mukaan kymmenen vuoden kuluttua ollaan tilanteessa, jossa jo puolet käyvät yhtenäiskoulua (Helsingin Sanomat 10.11.2008)

Tilastoihin nojaten tulevaisuus näyttää siis yhtenäiskoulujen aikakaudelta, sillä monissa kunnissa yhtenäiskoulu on ainut ratkaisu pitää koulut lähellä lapsia, lähikouluperiaatteen mukaisesti. Tämä johtuu yhä pienenevästä lapsimäärästä, jonka monet pienemmät kunnat joutuvat kohtaamaan. Yhtenäiskoulut toimintakeskuksina houkuttelevat myös suurempia kuntia panostamaan kyseiseen koulumalliin tulevaisuudessa. Tulevaisuudessa yleisin yhtenäiskoulumalli tulee olemaan 100-300 oppilaan yhtenäiskoulu. Tällainen koko onkin ihanteellinen yhtenäiskoululle, sillä se mahdollistaa vielä hyvän oppilaantuntemuksen sekä valinnaisaineiden

valintamahdollisuuden. Suomessa on kuitenkin useita myös yli 800 oppilaan yhtenäiskouluja, joissa toiminnan hallittavuus ja oppilaantuntemus kohtaavat uusia haasteita. Tällaisissa kouluissa toiminta on jaettu usein pienempiin moduuleihin. Keskeistä on kuitenkin huomata, että yhtenäistämisprosessi etenee kaikkialla hyvin yksilöllisesti. Monesti on kuitenkin niin, että perustaminen aloitetaan usein kriisistä, jonka takana voi olla liian pienet tilat, vähenevä lapsimäärä, talous tai muuten vain vuosien kiistely. (Johnson & Tanttu 2008, 11−13.)

Yhtenäiskoulujen koko on puhuttanut varsin paljon viime aikoina. Helsingin Sanomissa (10.11.2008) olikin kirjoitus yhä suurenevista yhtenäiskouluista. Kirjoituksen mukaan yli tuhannen oppilaan koulut ovat yleistymässä varsin nopealla aikavälillä. Tämä johtuu yhtenäisten peruskoulujen lisääntymisestä, pienten lukioiden yhdistämisestä sekä monitoimikoulujen rakentamisesta, joissa siis saattaa olla oppilaita päiväkotilapsista aina lukiolaisiin asti. Yksi lehdessäkin mainittu hyvin kiistelty yhtenäiskoulu hanke on Ouluun suunnitteilla oleva 1500 oppilaan Kastellin monitoimitalon nimellä kulkeva hanke. Ristiriitaisuuksilta ei ole vältytty. Koulun puolustajat vannovat, että hyvällä suunnittelulla lasten yhteiselo saadaan toimimaan. Suuren koulun etuna nähdään myös helpommin saatavat palvelut kuten vaikkapa terveydenhuolto tai kirjasto. Suuren koulukeskuksen puolestapuhujat ovat myös sitä mieltä, että kun säästetään koulun seinissä, saadaan enemmän rahaa opetukseen. Suomen yhtenäiskouluverkoston puheenjohtaja Kimmo Tanttu on sitä mieltä, että koulun ongelmat eivät liity koulun kokoon. Hänen mukaansa ilman resursseja ja kunnollisia tiloja ei homma onnistu pienemmissäkään kouluissa. Tutkimuksissa ei myöskään ole pystytty todistamaan, miten koulun koko näkyisi viihtyvyydessä tai oppilaiden osaamisessa. Suurkoulun vastustajat ovat kuitenkin huolissaan siitä, kuinka suuressa koulussa voidaan toteuttaa ja huomioida jokaista lasta yksilönä. Lapset tunnetusti tarvitsevat turvallisuutta kehittyäkseen tasapainoisiksi kansalaisiksi. Huolensa tämän puolesta on ilmaissut Oulun yliopistosairaalan lastenpsykiatrian klinikan johtaja Hanna Edeling. (Hämeen Sanomat 10.11.2008.)

Suurien yhtenäiskoulujen riskeistä on kirjoitettu myös muualla. Kalon (2008) mukaan on monia riskejä, jotka vievät suuret koulut pois yhtenäiskoulun hyödyistä. Yksi suurimmista seikoista on oppilaantuntemus, joka ei millään voi olla samalla tasolla kuin pienemmissä yhtenäiskouluissa. Koulun toimintaan vaikuttaa kuitenkin suuresti aina myös se millaisia oppilasvirtoja kouluun tulee. Optimaalisin tilanne varmasti olisi se, että perusopetuksen aikana uusia oppilaita kouluun ei tule ja koulu toimii ”puhtaana” yhtenäiskouluna kaikki vuotensa. Käytännössä ollaan kuitenkin siinä tilanteessa, että suurimpaan osaan yhtenäiskouluja tulee uusia oppilaita seitsemännelle luokalle. Tämä aiheuttaa uusia haasteita yhtenäiskouluissa. Lisäksi suurimpiin kouluyksiköihin sulautetaan nykyään paljon erityisluokkia tai maahanmuuttajaluokkia. Voikin olla riskinä, että tällainen painottuu yhtenäiskouluissa ja sen ideat vääristyvät. Suurissa kouluissa on usein riskinä myös se,

että tiloja ja ulkoilualueita ei ole suunniteltu niin isolle oppilasmäärälle. Yllättävän monessa yhtenäiskoulussa onkin tilaongelmia, mikä ei voi olla vaikuttamatta koulun arkeen. (Kalo 2008, 77−79.)

3.2 Yhtenäiskoulun perustaminen ja sen hyödyt

Päätös perustaa yhtenäiskoulu ei ole kunnille helppo. Tanttu (2005, 112) haluaa nostaa esille yhtenäiskoulun perustamisen vaikeuden. Monet kunnat ja koulut ovat yksin suuren muutoshaasteen edessä. Vastustusta ja pelkoa on tunnettu pitkin muutosprosessia ja monet opettajat ovat joutuneet muutokseen nopeallakin aikavälillä. Muutokseen on kuitenkin usein ryhdytty, sillä yhtenäiskoulun on katsottu vastaavan uuden yhtenäisen perusopetuksen haasteisiin. Saman katon alla toimiva yksi rakennus on nähty lapsille hyödyksi, mutta taustalla vaikuttavat myös taloudelliset seikat. Tanttu (2008, 135) haluaa kuitenkin tekstissään korostaa, että yhtenäiskoulun kehittämisen lähtökohtana tulisi aina olla pedagogisesti oppilaan hyvinvointi eikä suinkaan taloudellinen etu. Näin ei kuitenkaan valitettavasti ole, sillä myös yhtenäiskoulu päätöksiä tehdään paljon hallinnollisten ratkaisujen pohjalta ja siellä valitettavan usein nykypäivänä on raha, joka puhuu.

Tanttu (2005) kertoo myös siitä, kuinka kuntia tukemaan on perustettu Suomen yhtenäiskouluverkosto ry, jonka tehtävänä on tukea näiden yhtenäiskoulujen syntymistä, opettajien välistä yhteistyötä sekä parantaa yhtenäiskoulujen olosuhteita. Yhdistystä tarvitaan, sillä yhtenäiskouluja perustetaan yhä enemmän. Yhdistyksen ideana on lisätä koulujen välistä yhteistyötä, vaikuttaa opettajien koulutukseen sekä opettajien tasa-arvoiseen kohteluun. Näin halutaan olla tukemassa ja edistämässä yhtenäisen perusopetuksen toteutumista. Suomen yhtenäiskouluverkosto ry järjestää erilaisia seminaareja ja koulutustapahtumia koskien yhtenäistä perusopetusta ja sen käytänteitä. Tapoja päästä yhtenäisen perusopetuksen tavoitteisiin on monia. Tärkeintä on kuitenkin se, että kaikki tähtäävät samaan: oppilaalle eheään ja turvalliseen koulupolkuun. (Tanttu 2005, 112−114.)

Millaisia piirteitä yhtenäiskoulussa sitten on, jotta sen voidaan sanoa olevan lapsille hyvä oppimisympäristö. Tanttu (2008, 130−131) nostaa esille Martti Rimpelän ajatuksen kolmesta jatkuvuudesta, jotka tukevat lapsen koulunkäyntiä. Nämä ovat ihmisen jatkuvuus, moraalinen jatkuvuus sekä fyysinen jatkuvuus. Rimpelän mukaan yhtenäiskoulu voi tarjota näistä jokaista. Kun lapsen ei tarvitse vaihtaa koulua, taataan fyysinen jatkuvuus. Moraalinen jatkuvuus edellyttää

yhteisiä pelisääntöjä, joita kaikki lupautuvat noudattamaan. Sosiaalinen jatkuvuus puolestaan turvataan tutuilla aikuisilla, jotka yhtenäiskoulussa seuraavat oppilasta koko taipaleen ajan.

Johnsonin sekä Tantun (2008, 53) mukaan saman katon alla toimiva koulu mahdollistaa myös yhden hyvän oppimisympäristön tärkeimmistä kriteereistä eli hyvän oppilaantuntemuksen. Mielestämme tässä täytyy kuitenkin huomioida se seikka, että sekään ei ole automaattista ellei sen eteen tehdä töitä. Varsinkin suurissa yhtenäiskouluissa tulee eteen se tilanne, että oppilaantuntemus saattaa heikentyä, jos ei sen eteen tehdä töitä. Johnson sekä Tanttu (2008, 54) kuvailevat tätä pitkäaikaista oppilaantuntemusta ja sitä, kuinka tällainen pitkäaikainen suhde antaa mahdollisuuden reagoida kaikkiin asioihin nopeammin. Tätä kautta he näkevät myös, että oppilas saa tukea nopeammin ja mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. Yhtenäiskoulun eduksi mainitaan puolusteluissa myös lahjakkaiden oppilaiden joustava eteneminen, onhan tällaisessa koulussa mahdollisuus antaa opetusta muillakin luokkatasoilla. Yhtenäiskoulun myötä katsotaan myös, että oppilaiden ei tutussa ympäristössä tarvitse kokea suuria mullistuksia missään vaiheessa. Tämä puolestaan luo turvallisuutta juuri siihen lapsen tärkeään kasvuvaiheeseen. Hyvästä oppimisympäristöstä puhuttaessa voidaan pohtia myös ajatusta sitä, että yhtenäiskoulussa lapsella on mahdollisuus samaistua paremmin vertaisryhmäänsä, sillä onhan koulussa paljon hyvinkin erilaisia ja ikäisiä oppilaita. Vieläpä jos opettajat osaavat hyödyntää tätä eri-ikäisiä ja tasoisia oppilaita laittamalla heitä yhteistyöhön. Voidaan katsoa sen vähentävän kiusaamista ja lisäävän suvaitsevaisuutta. On kuitenkin mainittava myös se, että monia yhtenäiskouluja suunniteltaessa pyritään rakentamaan järjestelmä niin, että alakoulun ja yläkoulun oppilaat eivät kohtaisi päivän aikana. Tällainen monessa yhtenäiskoulussa tuttu ajatus tuntuu vesittävän monta yhtenäiskoulun hyödyksi mainittua seikkaa.

Yhtenäiskouluhankkeiden myötä opetussuunnitelman rooli on kasvanut. Jokainen aine muodostaa kokonaisuuden alakoulun ensimmäisestä luokasta aina yläkoulun viimeiseen luokkaan asti. Näillä järjestelyillä pyrittiin välttämään sitä, että asioita opetettaisiin kahteen kertaan. Yhtenäiskouluissa pyrittiin myös yhtenäisen perusopetuksen tavoitteiden mukaisesti madaltamaan lasten siirtymävaihetta. Opiskelu osittain tai kokonaan yhteisten opettajien sekä pelisääntöjen mukaan edesauttaa fyysistä, moraalista ja sosiaalista jatkuvuutta. Tämän jatkuvuuden on puolestaan todettu auttavan lasten ja nuorten hyvinvointia. Opiskelu osittain tai kokonaan yhteisten opettajien johdolla mahdollistaa myös paremman oppilaantuntemuksen, sillä opettajat toimivat oppilaan kanssa parhaimmillaan 11 vuotta. Yhtenäiskoulun myötä koulujen välille pyrittiinkin löytämään yhteinen henkilökunta, arvopohja sekä pelisäännöt, jotka olisivat takaamassa turvallista ja yhtenäistä koulupolkua. (Tanttu 2005, 110−111.)

4 SIIRTYMÄVAIHE

4.1 Siirtyminen alakoulusta yläkouluun

Siirtymä voidaan määritellä oman elämän pohdinnan ja arvioinnin vaiheena, jossa henkilön käsitykset itsestään ja omasta elämästään saattavat muuttua. Siirtymä erottuu elämän vakaista vaiheista mutta siirtymä ei merkitse aina kriisiä. Siirtymä on muutoksen, kasvun ja epätasopainon aikaa. Se on elämänvaiheista toiseen johtava polku. Nuoren siirtyessä alakoulusta yläkouluun hän kohtaa kaksi siirtymää samanaikaisesti. Nuori kokee sisäisen siirtymän lapsuudesta nuoruuteen sekä ulkoisen siirtymän alakoulusta yläkouluun. (Pietarinen 1999, 24−25.)

Lapsi kohtaa koulupolkunsa varrella alakoulusta yläkouluun siirtymisen lisäksi useita muita siirtymävaiheita. Näitä ovat Holopaisen, Ojalan, Orellanan ja Miettisen (2005) mukaan esimerkiksi siirtyminen varhaiskasvatuksesta esiopetukseen, esiopetuksesta ensimmäiselle vuosiluokalle, vuosiluokalta seuraavalle, yleisopetuksesta erityisopetukseen ja päinvastoin. Myös kunnan sisällä tapahtuvat koulunvaihdot ja siirtymiset muiden kuntien kouluihin ovat erilaisia siirtymiä, joita lapsi saattaa kohdata koulupolullaan. (Holopainen ym. 2005, 5.) Ahosen (2005, 32) mukaan koulupolun rakentaminen turvalliseksi sekä edellä mainittujen siirtymien ajoittaminen nuoren kannalta oikein ovat maamme koko yleissivistävän opetuksen suuria haasteita.

Peruskoulun ajatuksena on se, että luokalta seuraavalle ja koulutusasteelta toiselle siirtymisen tulisi olla kitkatonta, jottei oppilaiden kasvatuksellinen ja koulutuksellinen jatkuvuus häiriinny. Kouluhallitus julkaisi jo 1980-luvulla toimenpiteitä, joiden on katsottu edistävän siirtymävaihetta. Näiden ohjeiden mukaan on muun muassa tärkeää, että kuudennella luokalla opetellaan yläkoulun edellyttämiä opiskelumuotoja sekä hankitaan tietoja yläkoulusta ja motivoidaan oppilaita siirtymään sinne. Seitsemännellä luokalla puolestaan on otettava huomioon perehdyttämisjakso, oppilaiden oman vastuun lisääminen opiskelussa sekä auktoriteettisuhteiden säilyttäminen. (Kääriäinen& Rikkinen 1988, 9−12.)

Oja (2005) kirjoittaa että, oppilaan siirtyessä kuudennelta vuosiluokalta seitsemännelle vuosiluokalle hän saattaa vaihtaa koulurakennusta, kohdata uusia ihmisiä ja aloittaa uusien oppiaineiden opiskelu. Tuntimäärät kasvavat ja oppilas siirtyy mahdollisesti myös koulukuljetuksen piiriin. (Oja 2005, 61.) Myös alakoulun turvallinen luokanopettajajohtoinen opetus muuttuu

aineenopettajajohtoiseksi. Vierailla opettajilla ei ole mahdollista tukea oppilasta samalla tavalla, kuin luokanopettajalla. Nuorilla ei myöskään ole omaa luokkaa, vaan nuorten on vaihdettava luokkaa lähes joka tunti. Nuoren oma vastuu opiskelusta lisääntyy. (Jarasto ja Sinervo 1999, 155.) Siirtymävaiheessa on tärkeää, että siirtyminen sujuu mutkattomasti. Oppilaan erityistarpeet tulee olla tiedossa vastaanottavassa koulussa, jotta tarvittavat järjestelyt voidaan suunnitella. Sekä lähettävältä että vastaanottavalta koululta edellytetään aktiivista roolia. (Oja 2005, 61.)

Kun siirtymävaihe toimii hyvin, seitsemännelle vuosiluokalle tuleva oppilas tuo mukanaan tietoa oppimistiedoistaan, taidoistaan, vahvuuksistaan, heikkouksistaan ja odotuksistaan, jotka siirtyvät uusien opettajien käytettäviksi. Oppilasta koskevaa tietoa voidaan käydä läpi heti syksyllä luokanvalvojan, opinto-ohjaajan ja vanhempien kanssa. Keväällä puolestaan voidaan samalla kokoonpanolla käydä läpi oppilaan kokemuksia seitsemänneltä luokalta. Samalla on mahdollista keskustella myös tulevaisuudesta ja hahmotella erilaisia opinto- ja ammattipolkuja. Näin kiinnitetään huomiota tulevaan ja tehdään alustavaa työtä jo seuraavan siirtymävaiheen kanssa. (Hotulainen ja Lappalainen 2005, 113). Yksilöllisyyden huomioon ottamisen on myös katsottu olevan tärkeä seikka oppilaan siirtymävaiheissa. Arvon antaminen oppilaan aikaisemmille kokemuksille ja opituille asioille on perustana tulevaisuuden oppimiskokemuksille. Mennään siis kohti elinikäisen oppimisen ajatusta, jossa mennyt, nykyisyys ja tuleva pystyvät kaikki kohtaamaan toisensa jatkuvana prosessina. Tämän jatkumon edellytyksenä nähdäänkin se, että koulutus muodostaa siirtymisineen sellaisen jatkumon, jossa lapsen on hyvä olla. (Kankaanranta 1998, 2.)

Holopainen ym. (2005, 5) kirjoittavat, että siirtymävaihetta koskeva työ on monien ammattilaisten yhteistyötä. Siinä tarvitaan opettajia, oppilashuoltohenkilöstöä, vanhempia, oppilaita, opetustoimen hallinnon sekä tiedon- ja tieteenalojen edustajia. Siirtymävaiheen tuloksiin vaikuttavat eritoten hallinnolliset ratkaisut ja päätökset. Opettajalla on erityisen tärkeä rooli oppilaan ylittäessä nivelvaihetta. Opettaja tukee muutoksia oppilaiden oppimisvalmiuksissa, oppimisessa ja kehityksessä sekä ohjaa niitä tarkoituksenmukaiseen suuntaan.

Kuten edellä mainittiin, hallinnollisilla ratkaisuilla on suuri merkitys siirtymävaiheen onnistumisen kannalta Piispanen (2008) viittaakin tekstissään väitöskirjaansa, jossa hän kirjoittaa, että suhtautuminen yhtenäiseen perusperusopetukseen siirtymiseen vaihtelee sen mukaan, miten laajentuminen 1-6. koulusta koko peruskoulun kattavaksi kouluksi tehdään. Positiivisena laajentuminen nähdään silloin, kun laajentamisen tarve on luonnollinen, joka seuraa oppilaiden kasvun myötä. Negatiivisena laajentuminen koetaan silloin, kun yläluokat liitetään kouluun yhtäkkisesti ikään kuin ulkopuolelta. Piispanen jatkaa, että alakoulun ja yläkoulun välinen siirtymävaihe on eräänlainen riitti lapsuuden ja nuoruuden välillä. Siirtymävaiheen ensimmäinen puoli koetaan lapsilähtöisesti auvoisana kasvuaikana. Siirtymävaiheen jälkimmäinen puoli koetaan

puolestaan aikana, jolloin lapsen elämään tulevat ei-toivotut asiat ja kokeilut, joiden pelätään yhtenäiskoulussa siirtyvän myös alakoulun puolelle. (2008, 55−56.)

4.2 Tavoitteena ehyt koulupolku

Halinen ja Pietilä (2005, 5) viittaavat tekstissään Opetushallitukseen, jonka mukaan perusopetuksen tavoitteena on ehyen oppimispolun rakentaminen koko peruskoulun ajaksi. Tämä edellyttää opettajien välistä yhteistyötä sekä vastuunottoa. Myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2004 on kirjattu velvoitteeksi perusopetuksen rakenteen kehittäminen. Opintopolkujen turvaaminen on nähty koulutuksen yhtenä keskeisenä kehittämiskohteena. Koulujen on ratkaistava, miten vuosiluokkien 1-6 ja 7-9 välistä yhteistyötä uudistetaan yhtenäisyyden saavuttamiseksi. (Pietarinen 2005, 12.) Koulunkäynnin onnistumisen tavoitteiksi on ehyen koulupolun lisäksi asetettu koko ikäluokan koulu, yhtenäinen perusopetus ja näihin sisällytettyinä koulutuksen siirtymävaiheiden toimivuus. Tämä tarkoittaa sitä, että oppimisympäristöjä on kehitettävä ja samalla näiden oppimisympäristöjen merkitys korostuu. Lisäksi tavoitteena on saada yleis- ja erityisopetus yhdeksi kokonaisuudeksi sekä kiinnittää huomiota eri koulutusasteiden väliseen jatkumoon. (Holopainen ym. 2005, 5.)

Holopainen ym. (2006) kirjoittavat, että yhtenäinen ja ehyt koulupolku tehostaa ja parantaa oppilaan oppimista ja suoriutumisen mahdollisuuksia. Ehyellä koulupolulla vähennetään koulun- ja muun henkilöstön työn päällekkäisyyttä. Se myös parantaa yhteistyötä, vastuiden ja oikeuksien määrittelyä, tiedonkulkua, jälkiseurantaa sekä siirtymävaiheprosessin säännöllistä arviointia. Siirtymävaihetyötä tehostamalla ja vaaranpaikkoja välttämällä pystytään edistämään lasten ja nuorten oppimista. Oppilaan on helpompi kohdata nivelvaihe, kun opettajat ovat tietoisia, siitä millainen juuri tämä oppilas on, mitkä ovat hänen vahvuutensa ja heikkoutensa ja mitä hänen kanssaan on aikaisemmin tehty tai mikä hänen kohdallaan toimii parhaiten. Näitä tietoja tulee välittää opettajalta toiselle, jotta opetusta voi suunnitella etukäteen ja tukitoimia voidaan järjestä ennakoidusti. Eheän koulupolun perimmäinen tarkoitus on ehkäistä oppilaiden syrjäytyminen koulutuksen eri vaiheissa. Erityisen tärkeää siirtymävaihetyö on erityistä tukea tarvitseville oppilaille. (Holopainen ym. 2005, 6.)

Huusko, Pietarinen, Soini ja Pyhältö (2007, 76−86) jatkavat siitä, että oppilaiden mielekäs toimijuus ja vastaavasti syrjäytyminen ovat vuorovaikutusten oppimisprosessi, jossa oppilas muokkaa käsitystä itsestään kouluyhteisössä saamansa palautteen pohjalta. Se millaisia toimintamalleja oppilas suosii, on sidoksissa hänen opittuun käsitykseen itsestään ja muista.

Syrjäytymisen ehkäisemiseksi onkin tärkeää tiedostaa aiemmin opittuja, oppilas-opettaja-vuorovaikutukseen vaikuttavia oppimiskokemuksia koulupolun varrelta. Kielteisiä vuorovaikutusprosesseja tulisi tunnistaa ja pysäyttää, koska ne rikkovat eheää koulupolkua. Syrjäytyminen voidaankin nähdä negatiivisena oppimisen kehänä, jossa oppilas pikkuhiljaa jää kouluyhteisön ulkopuolelle, passivoituu ja ryhtyy häiriökäyttäytyjäksi. Tämän lisäksi eheää koulupolkua rikkovat opettajien huonot taidot ratkaista sosiaalisia konflikteja, kuten koulukiusaamista. Myös koulun sirpaleiset pedagogiset prosessit hajottavat koulupolkua. Opettajien tulisi tukea oppilaiden oppimista yhteistyönä kaikkien opettajien kanssa. Tärkeää eheämmän oppimispolun rakentamisessa on kiinnittää huomiota oppilaan yksilölliseen opiskeluhistoriaan, tunnistaa lapsuus ja nuoruusiän kehitysvaiheet sekä tarkastella siirtymävaiheisiin liittyvien oppimisympäristöllisiä muutoksia.

4.3 Siirtymävaiheen ongelmia

Siirtymävaiheita on useimmiten kehitetty erillisinä muusta koulusta. Oppilaan koulupolun pitäisi kuitenkin olla yhtenäinen kokonaisuus, jossa tuetaan oppilaan persoonallista ja sosiaalista edistymistä, ja jossa siirtymävaiheet on tehty mahdollisimman sujuviksi. (Holopainen ym. 2005, 6.) Huusko ja Pietarinen (2000, 25−26) kirjoittavat, kuinka alakoulun ja yläkoulun välisessä sujuvassa siirtymisessä on epäonnistuttu, koska siirtymävaihe on ikään kuin jäänyt kahden kouluasteen väliin. Näin ollen sen kehittämistä ei ole nähty alakoulun eikä yläkoulun tehtävänä. Se on myös hukkunut muiden koulun toiminnan kehittämishankkeiden joukkoon, eikä opettajilla ole ollut aikaa perehtyä asiaan. Sujuvassa siirtymävaiheessa on epäonnistuttu, koska siirtymistä ei ole tutkittavana ilmiönä käsitteellistetty perusteellisesti. Aiemmin on keskitytty paljastamaan opiskelussa tapahtuvia muutoksia eri luokka-asteilla tai luokan- ja aineenopettajajärjestelmästä aiheutuvia siirtymävaiheen haasteita. Oppilaan joustavan siirtymisen kehittäminen on kohdistunut opettajien toiminnan ja opettajuuden tarkasteluun. Sitä vastoin oppilaiden ääni ei ole päässyt kuuluville kehittämisprojektissa. Jotta siirtymävaihe saataisiin mahdollisimman sujuvaksi, ei oppilaiden ja opettajien kokemuksia tule erottaa toisistaan.

Tutkimukset osoittavat, että siirtymävaiheeseen liittyvät ongelmat ovat pedagogisia, joita hallinnollisten ratkaisujen tulisi edesauttaa. Muutosten on yletyttävä koulun kaikille tasoille. Parhaillaan onkin nähtävissä, että koulut kokevat yhtenäisen peruskoulun kehittämisen haasteena, johon he haluavat tarttua. Näihin kehittämishaasteisiin kuuluu muun muassa luokan- ja aineenopettajayhteisöjen integrointi ja kouluaste-erojen yhtenäistäminen. (Huusko ja Pietarinen

2000, 25−26). Nykyisin peruskouluissa työskenteleekin eri opettajaryhmiä, kuten luokan, - aineen- ja erityisopettajia. Näiden opettajien opettajaidentiteetti saattaa poiketa toisistaan. Opettajan työ näyttäytyy itsenäisenä ja mahdollistaa pedagogisen vapauden opettajan työssä. Samalla tämä kulttuuri luo koulumaailmaa hajanaisuutta ja pirstaleisuutta, eikä vahvista osaltaan yhtenäisyyden rakentumista. Opettajien tulisi sisäistää jatkumoajattelu ja viestittää toiminnallaan tiedostavansa eri koulutusasteiden siirtymävaiheet sekä eri opettajaryhmien työhön liittyvät ominaispiirteet. (Pietarinen 2005, 11.)

Tavallisin ongelma siirtymävaiheissa liittyy vaitiolo- ja salassapitosäädöksiin. Ojalan (2005, 63) mukaan tästä ongelmasta päästään yli, kun koulun henkilökunta yhdessä tutkii jokaista oppilasta koskevat erilliset sekä kaikkia koskevat yhteiset säädökset. Toinen tavallinen ongelma liittyy koulun piilo-opetussuunnitelmiin, toimintakulttuuriin sekä koulun epävirallisiin ajattelu- ja toimintamalleihin. Esimerkiksi koulun siirtymävaiheen tiedonsiirrossa saattaa törmätä ajatukseen, että on oppilaan kannalta parempi, ettei hänestä anneta tietoja vastaanottavalle koululle.

Huusko ja Pietarinen (2000, 43) korostavat oppilaan roolia peruskoulua kehitettäessä. Heidän mukaansa oppilaat ovat valmiita osallistumaan koulun kehittämiseen ja opettajien velvollisuus on kuunnella oppilaita. Nuori kokee koulun monitasoisena oppimisympäristönä ja näin ollen onkin tärkeää määrittää koulun oppimisympäristöä ja sen yhteyttä yhtenäisen peruskoulun kehittämiseen. Oppilaiden näkökulmasta keskeisintä kehittämistyössä on koko koulun sosiaalisen ympäristön kehittäminen, koska oppilaat kokevat siirtymävaiheessa sosiaaliset suhteet opettajiin ja muihin oppilaisiin tärkeimpinä keinoina selvitä siirtymävaiheesta. Tämän sosiaalisen ympäristön yhtenä kehittämiskohteena voisi olla oppilaiden selviytymistä edistävien kasvatuskäytänteiden yhdenmukaisen linjan muodostaminen ja siten pyrkimys kehittää koko koulun oppilas- ja opiskeluympäristöä.

Huusko ja Pietarinen (2000) korostavat vielä, että niveltämisprosessissa kehitys tapahtuu pienin askelin. Täytyy myös osata arvostaa jo nykytilanteesta löytyviä niveltämisrakenteita ja -toimenpiteitä. Yksittäisen oppilaan tasolla tärkeintä on kehittää luokkahuoneen sosiaalista ympäristöä, koska nivelvaiheessa oppilasta voi parhaiten tukea luokan tasolla. Yhtenäistämistyön suunnittelun, toteutuksen ja arvioinnin on tapahduttava koulun tasolla. Siirtymävaiheen kehitys ei saisi jäädä pelkästään opettajien harteille. Koulujen on kannettava vastuuta riittävästä resursoinnista sekä rehtorien ja opettajien kouluttamisesta. Tämän kaiken lisäksi oppilaita on kuunneltava siirtymävaiheen kehittämisessä. (Huusko & Pietarinen 2000, 43.)

4.4 Siirtymävaihe, riitti lapsuuden ja nuoruudella välillä

Perusopetuksen yksi tärkeimmistä tehtävistä on oppilaiden myönteisen minäkäsityksen tukeminen ja kehittäminen. Perusopetuksen tehtävänä on kasvattaa itseensä luottavia yksilöitä. Myönteiset koulukokemukset ennalta ehkäisevät ongelmien kasaantumista. Muutoksia kuitenkin tapahtuu opiskelussa siirryttäessä luokille 7-9. Vuosiluokkien 7-9 oppimisvaatimukset korostuvat vuosiluokkia 1-6 enemmän. Yläkoulussa ilmenee enemmän kilpailua arvosanoista ja oppimissuorituksia vertaillaan muiden oppilaiden suorituksiin. Uudet vertaisryhmät ja tuntemattomammat opettajat lisäävät epäonnistumisen mahdollisuuksia yläkoulussa. Negatiiviset kokemukset saattavat korostua ja minäkäsityksen kehitykseen saattaa tulla säröjä. (Hotulainen & Lappalainen 2005, 106, 115.)

Nuoruusikä on kehityksellisesti vaativin ajanjakso. Nuoruus jaetaan yleensä varhaisnuoruuteen 12-16 vuotta, nuoruuden keskivaiheeseen 16-19 vuotta ja myöhäisnuoruuteen 19-25 vuotta. (Vilkko-Riihelä 1999, 242−243). Me keskitymme tutkimuksessamme varhaisnuoruuteen, jolloin tapahtuu siirtyminen alakoulusta yläkouluun.

Varhaisnuoruuden tehtäviä ja haasteita ovat uusien ystävyyssuhteiden luominen ikätoverien kanssa, selviäminen varsinaisesta murrosiästä sekä protestointi vanhempia sekä auktoriteetteja vastaan. Dunderfelt (1996) jatkaa, että nuoruus on aikaa, jolloin pitää ikään kuin opetella elämään uudestaan. Nuoren on opittava hallitsemaan ja ohjaamaan oman elämänsä yksilöllisyyttä, sekä suhdettaan muihin ihmisiin, luontoon ja maailmankaikkeuteen. Nuoruudessa tämä oppiminen on erityisen kiihkeää. Nuoren yksilöllisyys ei kuitenkaan voi päästä kukkaan nuoruuden aikana, mutta valmistelu- ja kokeiluaika alkaa nuoruudessa. Dunderfelt tiivistää, että nuoruus on voimakasta yksilöllisyyden heräämisen aikaa vastakkaisuuksien kohtaamisen tai niihin törmäämisen kautta. Dunderfelt viittaa tekstissään Robert J. Havinghurstiin, joka tullut tunnetuksi ihmisten kehitystehtäviä koskevista ajatuksistaan. Havinghurstin mukaan nuoruuden kehitystehtävät ovat oman maskuliinisuuden tai feminiinisyyden löytäminen, kypsemmän suhteen luominen molempiin sukupuoliin ja oman fyysisen ulkonäön hyväksyminen. Lisäksi näitä tehtäviä ovat tunne-elämän itsenäisyyden saavuttaminen vanhempiin ja muihin aikuisiin nähden, taloudellisten asioiden vastuunottamista, maailmankatsomuksen, arvomaailman ja moraalin kehittäminen, joiden mukaan nuori ohjaa elämäänsä sekä sosiaalisesti vastuulliseen käyttäytymiseen pyrkimistä. Dunderfeltin mukaan nuoressa tapahtuu samanaikaisesti useita muutoksia. Seksuaalinen kehitys on voimakasta mutta samanaikaisesti kehittyy myös kognitiivinen ajatuksellinen kyky. Tietoisuuden kehittymisen myötä syttyy ihanteita ja ideaaleja. Varhaisnuoruudessa ihannoidaan kauneutta, täydellisyyttä ja oikeamielisyyttä. Tätä kautta nuori saattaa kokea, että myös hänen tulee olla täydellinen. Nuoren

koko psyykkinen maailma käy läpi suuren rakenteellisen ja toiminnallisen muutoksen.(Dunderfelt 1996, 80−85)

Myös Erik H. Eriksonin (1982) mukaan ihminen kohtaa elämänsä aikana erilaisia kehitystehtäviä. Nämä kehityshaasteet ovat tehtäviä, joista tulisi selvitä tietyn ikäjakson aikana normaalin kehityksen kuluessa. Kehitystehtävät voivat olla fyysisiä, psyykkisiä sekä sosiaalisia. Varhaisnuoruuden kehitystehtävä on Erik H. Eriksonin mukaan oman identiteetin löytäminen. Onnistunut kriisin ratkaisu saa nuoren kokemaan ehyen ja aidon minuuden tunteen. Etsiessään itseään nuoren on käytävä läpi aikaisempien vuosien tapahtumia ja pystyttävä liittämään ne ja uusien sosiaalisten roolien tarjoamat mahdollisuudet yhteen. Tämän kehitystehtävän vaara on roolien hajaantuminen. Nuori kadottaa identiteettinsä ja kyvyttömyys kuuluu nuoren elämään. Syynä siihen, ettei nuori saavuta kehityshaastetta voi olla esimerkiksi ympäristön asettamat rajoitukset. Murrosiässä lapsi kohtaa monia kriisejä. Lapsen voittaessa kriisit, hänen persoonallisuuden kehitys saa vankan pohjan. (Erikson 1982, 249−250, Vilkko-Riihelä 1999, 195 .)

Jaraston ja Sinervon (1999, 154−156) mukaan Nuoret käsittelevät paljon asioita varhaisnuoruudessa ja yrittävät rakentaa omaa minäänsä. Tämän takia siirtyminen alakoulusta yläkouluun olisi tehtävä mahdollisimman helpoksi ja sujuvaksi nuorille. Jarasto ja Sinervo kirjoittava että, yläkouluun siirtyminen on nuorelle suuri muutos, jonka merkitystä aikuiset eivät aina ymmärrä. Alakoulun päättyminen on murrosikäiselle nuorelle merkki varsinaisen lapsuuden loppumisesta. Tämä on itsessään nuorelle iso tunne-elämän ja sisäisen kasvun haaste. Tämän lisäksi nuori siirtyy yläkoulun puolelle, joka koettelee nuoren itsetuntoa ja rohkeutta kohdata uusia haasteita. Alakoulusta yläkouluun siirtyminen sijoittuu ajallisesti nuoren elämänvaiheeseen, jolloin murrosikä on voimakas ja nopea kehitys alkaa. Nuori kokee paljon sisäisiä ja ulkoisia muutoksia. Se miten nämä sisäiset ja ulkoiset muutokset ajoittuvat toisiinsa nähden, merkitsee paljon miten nuori kehittyy ja sopeutuu yläkouluun.

Vartiainen (2000, 222−223) pohtii yhtenäisen peruskoulun hyötyjä nuoruuden kehitysvaiheessa. Hänen mukaansa yhtenäisessä peruskoulussa on hyvää se, että juuri siinä vaiheessa kun lapsi alkaa kehittyä nuoreksi, hänen elinympäristönsä säilyy mahdollisimman muuttumattomana, näin ainakin koulun osalta. Elinympäristö säilyy fyysisesti samana, oppilaat ja opettajat ovat omalta osaltaan tuttuja. Vartiaisen mukaan tämä on erityisen tärkeää murrosiässä ja sen alku metreillä, koska silloin nuori alkaa opetella itsenäistymistä ja toimimista omatoimisesti. Se, että opettajat ovat nuorelle tuttuja pidemmältä ajalta edesauttaa opettajan aikaista reagointia oppilaan muutoksiin. Opettaja pystyy herkemmin havaitsemaan oppilaassa tapahtuvat positiiviset sekä negatiiviset muutokset. Opettajan ja oppilaan pitkä yhteinen historia madaltaa huomattavasti puuttumiskynnystä ja siten edesauttaa korjaavien ja tukevien toimenpiteiden tehokkuutta.

Nuorille erityisen tärkeää ovat ystävät siis vertaisryhmät. Pietarinen (1999) kirjoittaakin näiden vertaisryhmien tärkeydestä. Hänen mukaansa vertaisryhmä vaikuttaa paljon nuoren koulunkäyntiin, käyttäytymiseen ja koulusaavutuksiin. Toisaalta siirtymävaihe voi olla kivulias, koska se saattaa hajottaa jo alakoulussa muodostuneita ystävyyssuhteita. Luokkakaverit ovat nuorelle arvojen välittäjiä, palautteenantajia ja sosiaalisen vertailun mahdollistajia. Nuoria pelottaakin juuri näiden sosiaalistenverkostojen säilyttäminen ja uusien luominen. Myös opiskeluun liittyvät vaatimukset ja haasteet sekä sopeutuminen yläkoulun toimintatapoihin pelottaa nuoria. (Pietarinen 1999, 69.)

Nuori jäsentää tiedostetusti tai tiedostamatta omaa rooliaan kouluyhteisössä joka on fyysinen, sosiaalinen ja pedagoginen ympäristö. Tätä jäsentämistä tapahtuu sekä luokan että koko koulun tasolla. Samalla oppilas itse päättää sitoutumisensa tason koulun tavoitteisiin, toimintoihin ja siellä opiskeluun. (Huusko ja Pietarinen 2000, 42.) Jos nuori kokee siirtymisen alakoulusta yläkouluun mielekkäänä, haasteellisena ja uusia mahdollisuuksia tarjoavana, nuorella on enemmän voimia yksilölliseen ja itsenäiseen toimintaan. Jos nuori taas kokee siirtymävaiheen ylitsepääsemättömäksi, vaikeaksi ja stressaavaksi, saattaa tämä edesauttaa nuoren syrjäytymistä koulun käytänteistä ja tavoitteista. Yläkoulussa opiskelevilla nuorilla on käsitys omista kyvyistään sopeutua uusiin tilanteisiin. Silti muutokset voivat aiheuttaa stressiä, joka voi ilmetä ei-toivottuna käyttäytymisenä tai pelkoina. Kiinnostus koulunkäyntiä kohtaan saattaa hiipua. Mitä vanhemmaksi oppilas tulee, sitä vähemmän koulu kiinnostaa. Kuudennella ja seitsemännellä luokalla koulunkäynti ei enää tunnu yhtä mukavalta kuin aikaisemmin. Opiskelukokemukset ja -asenteet alkavat muuttua negatiivisemmiksi. Opiskelusta on tullut kielteistä, eikä oppimishalu ole läheskään sama kuin alaluokilla. (Pietarinen 1999, 26, 30.) Tämä onkin yksi syy siihen, miksi nivelvaihe alakoulun ja yläkoulun välillä täytyisi saada toimivaksi. Oppilaiden opiskelumotivaation tulisi säilyä koko peruskoulun ajan.

Siirtymä alakoulusta yläkouluun on nuorelle kriisi, mutta samalla nämä kriisit ovat erittäin tarpeellisia vaiheita tulevaa elämää varten. Siirtymävaihe on sisäisen ja ulkoisen muutoksen kasvu ja myös mahdollisesti epäjatkuvuuden aikaa. Nykyaikana muutoksen hallinta on yksi oleellisimmista asioista, joita nuoren tulee oppia koulussa. Kun alakoulun vanhimmat siirtyvät yläkouluun, heistä tuleekin yläkoulun nuorimpia. Tämä saattaa aiheuttaa nuoressa turvattomuutta ja nuori joutuu sopeutumaan uuteen tilanteeseen, jossa hän on jälleen nuorin. Kaiken kaikkiaan siirtymät ovat oppilaille tärkeitä vaiheita elämässä, koska niiden aikana oppilaat uudelleenarvioivat, vertaavat kykyjään, vahvuuksiaan ja koulumenestystä muihin oppilaisiin. Haavoittuvassa kehitysvaiheessa olevalle nuorella paras tuki on turvallinen, luotettava ja vastuullinen sosiaalinen ympäristö. Yläkouluun siirtyminen on institutionaalinen siirtymä ja näin ollen se koskettaa

kokonaista ikäluokkaa. Täytyy kuitenkin muistaa, että jokainen nuori kehittyy yksilöllisesti omaa tahtiaan. (Pietarinen 1999, 68−69.)

5 AIKAISEMPIA TUTKIMUKSIA

5.1 Aikaisempia tutkimuksia siirtymävaiheesta

Kuten edellä mainitsimmekin, siirtymävaiheessa on osittain epäonnistuttu, koska siirtymistä ei ole tutkittavana ilmiönä käsitteellistetty perusteellisesti. Siirtymävaihe on myös jäänyt ikään kuin alakoulun ja yläkoulun välimaastoon. Janne Pietarinen on kuitenkin tutkinut aihetta ja kirjoittanut väitöskirjansa *Peruskoulun yläasteelle siirtyminen ja siellä opiskelu oppilaiden kokemana* juuri yläkoulusta alakouluun siirtymisestä.

Someron kaupunki on ollut mukana Jyväskylän yliopiston kanssa hankkeessa, jossa arvioitiin nivelvaiheiden toimivuutta. Hillevi Kääriäisen ja Hannele Rikkisen tutkimus puolestaan osoittaa, että siirtymävaiheesta ollaan oltu kiinnostuneita jo pitkään, sillä Kääriäisen ja Rikkisen tutkimus S*iirtyminen peruskoulun ala-asteelta yläasteelle oppilaiden kokemana* on kirjoitettu 1988.

5.1.1 Peruskoulun yläasteelle siirtyminen ja siellä opiskelu oppilaiden kokemana

Pietarisen tutkimuksen (1999) tehtävänä oli selvittää peruskoulun yläasteelle siirtymistä ja siellä opiskelua oppilaiden kokemana. Pietarinen on kerännyt oppilailta essee-kirjoituksia, joiden perusteella hän on pyrkinyt ymmärtämään, miten oppilaat kokevat siirtymisen yläasteelle ja siellä opiskelun. Keskeiseen rooliin nousi oppilaiden kehitysvaiheellinen sisäinen siirtymä lapsuudesta nuoruuteen, kuten myös institutionaalinen siirtymä. Pietarisen tulosten mukaan siirtymävaihe koettiin positiivisena, elämänvaiheeseen kuuluvan siirtymänä. Institutionaalisessa siirtymässä oppilaiden odotukset olivat hyvin yksilöllisiä.

Pietarinen huomasi tutkimuksessaan, että siirtymävaiheessa oppilaiden ei ollut yhtä helppo ilmaista omia pyrkimyksiään, kuin peruskoulun päätösvaiheessa. Pietarisen mukaan oli merkittävää huomata, että koulussa on eri tavoin muutokseen sopeutuvia oppilaita. Oppilaat sietävät ja sopeutuvat muutoksiin omaa tahtiaan. Tutkimuksen tulokseksi saatiin myös koulun

sosiaalisen ympäristön vaikutukset, joihin opettajat voivat vaikuttaa todella paljon. Opettajien yhteistyö ja pedagogiset ratkaisut vaikuttavat osaltaan oppilaiden siirtymävaiheeseen. Kaiken kaikkiaan Pietarisen mukaan keskeisintä on, että koulun toiminnassa tiedostettaisiin, että siirtymien kohtaaminen on nuorelle hänen kehitysvaiheeseensa kuuluvia kehitystehtävien toteuttamista. Koulun pitäisi olla tukemassa oppilasta tässä vaiheessa ja siirtymät ja niistä selviäminen pitäisi muuttaa koulun yhdeksi kasvatuskäytänteeksi. (Pietarinen 1999.) Olemme omassa tutkimuksessamme nojanneet juuri tähän Pietarisen tutkimukseen.

5.1.2 Laatua opetukseen - tukea oppimiseen

Someron kaupunki oli vuosina 2002-2004 mukana opetushallituksen ja Jyväskylän yliopiston koordinoimassa Latu-hankkeessa (Laatua opetukseen – tukea oppimiseen). Yhtenä kehittämiskohteena oli nivelvaiheiden toimivuuden arviointi. Someron kaupungin nivelvaiheiden arvioinnissa nousi vahvasti esiin tiedon siirtäminen kouluasteelta toiselle. Nivelvaiheiden uskottiin muuttuvan sujuvammaksi, kunhan opettajat siirtäisivät oppilasta koskevaa tietoa tehokkaammin. Myös vastaanottavan tahon valmistautuminen oppilaan siirtymiseen koettiin tärkeäksi. (Uutela-Molander & Ilmonen 2005, 79−90.)

Kaiken kaikkiaan vuosiluokkien 1-6 ja 7-9 yhteistyö nähtiin vähäisenä ja satunnaisesti toimivana Tämän lisäksi aineenopettajien vastauksissa oli tulkittavissa epäluottamusta luokanopettajien koulutusta ja ammattitaitoa kohtaan. Näitä ennakkoluuloja tulisi lähteä muuttamaan ja opettajien tulisi tutustua toistensa toimenkuviin. Someron kaupunki on tämän arvioinnin pohjalta perustanut työryhmän, joka on muokannut tiedonsiirtolomakkeet vuosiluokkien 1-6 ja 7-9 väliselle yhteistyölle. (Uutela-Molander & Ilmonen 2005, 79−90.)

5.1.3 Siirtyminen peruskoulun ala-asteelta yläasteelle oppilaiden kokemana

Hillevi Kääriäinen ja Helena Rikkinen ovat tutkineet jo vuonna 1988 yhtenäiskouluideaan liittyvän tutkimuksen. He tutkivat Helsingin yliopiston harjoittelukoulun oppilaiden kokemuksia heidän siirtyessään ala-asteelta yläasteelle. Tutkijoilla oli kaksi oppilasryhmää, joita he tutkivat. Toinen ryhmä opiskeli kuudennen luokan yläasteen tiloissa ja toinen ryhmä normaalista ala-asteen tiloissa.

Tutkimuksen tulokset kertovat, että yläasteen tiloissa opiskelleet oppilaat kokivat siirtymävaiheen ja sopeutumisen helpommaksi. Näillä oppilailla oli selkeämpi käsitys yläasteella

opiskeluun liittyvistä muutoksista ja realistisempi kuva omista selviytymismahdollisuuksistaan kuin ala-asteen puolella opiskelleilla oppilailla oli. Minäkuvan suhteen tutkijat eivät löytäneet ryhmien välillä merkittävää eroa mutta huomasivat, että yläasteen puolella opiskelleet oppilaat olivat hieman sosiaalisesti rohkeampia, vähemmän jännittyneitä ja paremmin paineita kestäviä kuin ala-asteen puolella opiskelleet oppilaat. (Kääriäinen & Rikkinen 1988).

5.2 Aikaisempia tutkimuksia yhtenäisestä perusopetuksesta

Yhtenäistä perusopetusta on tutkittu melko vähän, onhan yhtenäinen perusopetus itsessään vielä melko uusi koulutuspoliittinen ratkaisu. Aivan viime vuosina tutkimuksia on kuitenkin alkanut tulla enemmänkin. Pyrimme tässä esittelemään kaikista tärkeimpiä tutkimuksia yhtenäisestä perusopetuksesta. Huuskon, Pietarisen, Pyhällön ja Soinin tutkimus on valittuna tähän sen takia, että he työryhmänä ovat perehtyneet yhtenäiseen perusopetukseen hyvin laajalti. Tutkimusryhmä tulee kirjoittamaan yhtenäisestä perusopetuksesta enemmänkin saavathan he rahoitusta opetushallitukselta.

Esittelemme myös Rauste-von Wrightin, Soinin, Pyhällön, Eerolan, Pyhälän sekä Rämän tutkimus yhtenäisen peruskoulun toteutumisen ehdoista. Osa kirjoittajista on päässyt juuri edellä mainittuun tutkimusryhmään. Tämä tutkimus on mielestämme yksi keskeisimmistä tutkimuksista, kun puhumme yhtenäisestä perusopetuksesta. Kolmantena tutkimuksena yhtenäisestä perusopetuksesta esitellään Jokisen tutkimus yhtenäisen perusopetuksen toimintaedellytyksistä ja mahdollisuuksista. Tässä tutkimuksessa puhutaan jo yhtenäiskoulusta, sen eduista ja haitoista.

5.2.1 Yhtenäisyyttä rakentava peruskoulu

Huusko, Pietarinen, Pyhältö ja Soini ovat kirjoittaneet 2007 valmistuneen teoksen Yhtenäisyyttä rakentava peruskoulu, yhtenäisen perusopetuksen ehdot ja mahdollisuudet. He kirjoittajina muodostavat myös Oppiminen ja kehitys peruskoulussa (OPPI)–tutkimusryhmän. Täten he ovat kirjoittamassa koko ajan lisää yhtenäisestä perusopetuksesta, sillä he ovat saaneet tutkimuksilleen rahoitusta opetusministeriöltä. Pidämme tätä kirjaa tärkeänä pohjana omassa tutkimuksessamme ja tulemmekin viittamaan Huuskon, Pietarisen, Pyhällön sekä Soinin teokseen omassa tutkimuksessamme.

Huusko, Pietarinen, Pyhältö ja Soini kertovat kyseisen tutkimuksen tarttuneen uusimpaan suomalaiseen peruskoulu-uudistukseen eli yhtenäisen perusopetuksen kehittämiseen. Heidän tarkoituksenaan oli antaa tutkimuksensa avulla ymmärrettävä kuva perusopetusta toteuttavista yhteisöistä eli opettajista, oppilaista ja rehtoreista. Samalla he pyrkivät kertomaan tällaisten yhteisöjen vahvuuksista sekä haasteista yhtenäisen perusopetuksen kehittämisen kentässä. Tutkimuksessa tarkastellaan myös sitä, mistä yhtenäisessä perusopetuksessa on kyse ja kuinka se rakentuu lasten koulutodellisuudeksi. Tässä tutkimuksessa koulun kehittämistä tarkastellaan yhteisöllisenä sekä pedagogisena haasteena. Esille nousee koulun perustehtävistä oppiminen ja opetus sekä kasvu ja kehittyminen. (Huusko ym. 2007, 3−4.)

Oman aineistomme tulosten esittelyn yhteydessä tulemme enemmän käsittelemään kyseisen tutkimuksen tutkimustuloksia. Huusko, Pietarinen, Pyhältö ja Soini ovat kuitenkin omana yhteenvetonaan esitelleet kolme väitettä yhtenäisen perusopetuksen kehittämisen ja rakentamisen avainkohdista. Nämä kolme avainkohtaa ovat systeemien ymmärrys, koherenssin rakentaminen niin vertikaalisesti kuin horisontaalisestikin sekä aktiivisen toimijuuden mahdollistaminen. Nämä kolme avainkohtaa pitävät sisällään puhetta vuorovaikutusprosesseista, sisältöjen ja rakenteiden suhteista toisiinsa, aktiivisesta toimijuudesta sekä koherenssin rakentumisesta. (mts. 153−157.)

5.2.2 Koulun eksperttiys

Maijaliisa Rauste-von Wright, Tiina Soini, Kirsi Pyhältö, Satu Eerola, Salla Pyhälä ja Irene Rämä (2003) ovat tutkineet yhtenäisen peruskoulun toteutumisen ehtoja tutkimuksessaan koulun eksperttisyydestä. Heidän tutkimuksensa keskeinen huomio kohdistuu koulun jäsentymättömyyteen ja kahtiajakoon, joka tuntuu vaivaavan kouluja yhä tänään. Uskommekin, että tällainen opettajakunnan kahtiajako aineen –ja luokanopettajiin on osaltaan taustalla vaikuttamassa myös oppilaiden siirtymävaiheeseen sekä käsityksiin kyseisestä siirtymävaiheesta. Tämän takia tutkimuksen tulokset ovat tärkeitä ajatellen myös omaa tutkimustamme.

Tutkimus käynnistyi ajatuksesta lähteä tutkimalla etsimään yhtenäisen peruskoulun onnistumisen ehtoja. Rahallisena tukena olivat niin Opetusvirasto kuin Työvoimaministeriökin. Tutkimuskohteena olivat koulun eksperttisyys ja sen toteutumisen ehdot ja mahdollisuudet. Ydinongelmana oli määritellä ilmiötä eksperttisyys. Tutkimusongelmat määrittelivät kyseistä teemaa lisää. Näkökulmana olivat opettajat, heidän mielipiteensä sekä kokemuksensa. (Rauste-von Wright ym. 2003, 15−16.)

Tutkimustulosten mukaan jäsentymättömyyden ja opettajien kahtiajaon takia toiminta kouluissa on edelleen sirpaleista. Lisäksi nykyinen toimintakulttuurimme tukee tätä toiminnan hajanaisuutta yhä edelleen. Koulun kaksijakoisuus näkyy heidän mukaansa edelleen niin opetussuunnitelmassa kuin opettajakunnan rakenteessakin. (Rauste-von Wright ym. 2003, 115−116.)

5.2.3 Yhtenäisen perusopetuksen toimintaedellytykset ja mahdollisuudet

Hannu Jokinen (2000, 4) on puolestaan tutkinut yhtenäisen perusopetuksen toimintaedellytyksiä ja mahdollisuuksia. Kyseisessä tutkimuksessa selvitettiin opettajien, rehtorien ja koulutoimen vaikuttajien käsityksiä yhtenäisestä perusopetuksesta. Tutkimuksessa nousee esiin opettajien käsityksiä yhtenäisen perusopetuksen haitoista, hyödyistä, opettajan työkuvasta sekä opetussuunnitelmasta.

Tutkimustulosten mukaan yhtenäistäminen on parhaimmillaan kasvatuksellinen ja opetuksellinen kokonaisuus. Virallisessa yhtenäiskoulussa hyötyjä ajateltiin olevan haittoja enemmän ja yhteistyön katsottiin lisääntyvän yhtenäiskoulussa, vaikka opettajat tuntuivatkin olevan huolissaan kyvystään tehdä yhteistyötä. Opetusjärjestelyille ja oppilaalle uusi yhtenäinen perusopetus tuo paljon mahdollisuuksia. Tämän toteutuminen edellyttää kuitenkin jokaiselta koululta omaa aktiivisuutta suunnitelman laatimiseksi, toteuttamiseksi ja seuraamiseksi. Yhtenäistäminen ei saa tapahtua kiireellä ja resursseja siihen on varattava. (Jokinen 2000, 52−58.)

Jokisen (2000, 60) mukaan pitää muistaa myös se, että monien asioiden puolesta on ponnisteltava ennen kuin yhtenäinen peruskoulu voi sanoa vastanneensa sille asetettuihin tavoitteisiin. Täytyy ottaa huomioon myös se, että jokaisen koulun ja jokaisen opettajan valmiudet ovat hyvin erilaiset. Muutokset tapahtuvat siis toisaalla nopeammin kuin toisaalla. Täten koulun kehittäminen ei voi tapahtua kaikkialla samanaikaisesti. Jokaisen koulun on vain luotava omat suunnitelmat, sitouduttava niihin ja edettävä niiden mukaisesti.

5.3 Tutkimus yhtenäiskoulun sisällä tapahtuvasta siirtymävaiheesta

Haluamme esitellä aikaisempana tutkimuksena myös oman kandidaatin tutkielmamme. Kyseisessä tutkimuksessa tutkimme alakoulusta yläkouluun siirtymistä yhtenäiskoulujen sisällä opettajien

näkökulmasta. Yhtenäiskouluja oli esitetty ratkaisuksi yhtenäisen perusopetuksen haasteisiin. Tarkoituksenamme oli tutkia, millä tavalla yhtenäiskoulu vastaa ja toteuttaa yhtenäistä perusopetusta. Tutkimuskohteena olivat samat kolme yhtenäiskoulua Juupajoelta, Jämsästä ja Lahdesta, joita tutkimme myös tässä tutkimuksessamme. Näkökulmana kandidaatin tutkielmassamme oli opettajien näkökulma. (Rasku & Vaittinen 2008)

Tutkimustuloksia kirjoittaessa tulemme palaamaan osittain myös kandidaatin tutkielmamme tuloksiin, sillä on mielenkiintoista hieman vertailla kokevatko saman koulun opettajat ja oppilaat asiat kovin eritavalla. Kandidaatin tutkielmassamme selvisi, että opettajat kokevat, yhtenäiskoulussa olevan hyötyjä enemmän kuin haittoja. Tiedonkulku ja yhteistyö nousivat isoiksi teemoiksi. Lisäksi tutkimustuloksista voi lukea opettajien kehittämisehdotuksia siirtymävaiheeseen sekä heidän tulevaisuudennäkemyksiään omassa työssään. (Rasku & Vaittinen 2008)

Kandidaatin tutkimuksessamme huomasimme myös, kuinka koulujen hyvin erilaiset tilaratkaisut olivat vaikuttamassa siihen, miten opettajat kokivat yhteistyön ja tiedonkulun. Ei ole olemassa toisiinsa verrattuna samanlaisia yhtenäiskouluja, vaan jokainen koulu on oma yksikkönsä, joka toteuttaa yhtenäistä perusopetusta hyvin omalla tavallaan. Onkin hyvin vaikeaa perehtyä kysymykseen siitä, toteuttavatko yhtenäiskoulut yhtenäistä perusopetusta paremmin kuin erilliskoulut. Kandidaatin tutkielman jälkeen koemme, että jokainen koulu on yksikkö. On selkeästi hyvin toimivia yhtenäiskoulua, jotka vastaavat yhtenäisen perusopetuksen haasteisiin. On kuitenkin myös niitä yhtenäiskouluja, joissa kokemukset ei ole yhtä positiivisia. (Rasku & Vaittinen 2008)

6 TUTKIMUSMENETELMÄT

Tutkimuksemme on tutkimusotteeltaan laadullinen tutkimus, joka nojaa hermeneuttis-fenomenologiseen kenttään. Näin ollen tutkimuksessamme on tärkeää tutkia yksilöiden kokemuksia ja käsityksiä itsestään. Keskeisiä kysymyksiä ovat ihmiskäsitys ja tiedonkäsitys. Näiden kautta tärkeiksi termeiksi nousevat kokemus, merkitys ja yhteisöllisyys. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 34.)

6.1 Kvalitatiivinen tutkimus

Laadullisen eli kvalitatiivisen tutkimuksen lähtökohtana on todellisen elämän kuvaaminen. Tutkija pyrkii kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkimaan kohdetta mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Tutkija ei voi irtisanoutua arvolähtökohdista, sillä arvot muovaavat sitä, mitä ja miten ymmärrämme tutkittavaa ilmiötä. Pyrkimyksenä on löytää tai paljastaa tosiasioita kuin todentaa jo olemassa olevia väittämiä. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 156−157.)

Soininen (1995, 34) jatkaa kvalitatiivisesta tutkimusotteesta. Hänen mukaansa kyseinen tutkimusote on taustafilosofialtaan hermeneuttinen. Näin ollen tulkinnalla ja ymmärtämisellä on keskeinen asema. Ymmärtämisellä Soininen tarkoittaa ilmiöiden merkityksen oivaltamista. Tulkinta puolestaan laajenee kielen ilmaisusta koko sosiaaliseen todellisuuteen. Tavoitteenamme on tulkita oppilaiden vastauksia ja niiden kautta ymmärtää, miten oppilaat kokevat siirtymävaiheen. Pyrimme löytämään vastauksista myös jotain, mikä kertoisi oppilaiden ajatuksista enemmän kuin kirjoitettu vastaus itsessään.

Varto (1996, 23−24) kirjoittaa laadullisen tutkimuksen yhteydessä elämismaailmasta. Hänen mukaansa laadullisen tutkimuksen kohteena on yleensä ihminen tai ihmisen maailma, joita yhdessä voidaan tarkastella elämismaailmana. Varron mukaan elämismaailma tarkoittaa sitä kokonaisuutta, jossa ihmistä yleensä voidaan tarkastella. Tämä muodostuu tutkimuskohteista kuten yksilöstä, yhteisöstä, sosiaalisesta vuorovaikutuksesta, arvotodellisuudesta ja ihmisten välisistä suhteista. Nämä tutkimuskohteet saavat merkityksensä juuri elämismaailmasta ja ihmisten kokemuksista.

Laadullisen tutkimuksen aineisto on hyvin usein tekstiä. Näitä tekstejä voivat olla esimerkiksi haastattelut, elämänkerrat, kirjeet ja päiväkirjat. Aineistoa on mahdollista analysoida useilla eri tavoilla, jopa kvantitatiivisesti. Aineistolähtöisyys on tyypillistä kvalitatiivisessa tutkimuksessa. Teoria rakentuu empiirisestä aineistosta, ikään kuin alhaalta ylöspäin. Tällöin on tärkeää pohtia aineiston rajausta, jotta analysointi on mielekästä ja järkevää. Ongelmana tässä on se, että laadullinen aineisto ei lopu koskaan. Aineistolähtöinen analyysi on tarpeellinen erityisesti silloin, kun tarvitaan perustietoa jonkin asian olemuksesta. (Eskola & Suoranta 2005 13−19.) Ahonen (1994, 144−145) kiteyttää mielestämme hyvin laadullisen aineiston tulkintaa. Hänen mielestään tulkinta kohdistuu kokonaisuuteen, eikä irrallisiin osiin. Laadullinen analyysi on merkitysten tulkitsemista ilmaisusta, joka edellyttää tutkijalta teoreettisten lähtökohtien miettimistä sekä aineiston lukemista sen omaa kontekstia vasten.

Kvalitatiivinen tutkimus ei ole objektiivista, koska tutkija, hänen tietonsa ja ennakko-olettamuksensa, tapansa ymmärtää tutkittavaa ilmiötä tai kohdetta kietoutuvat saumattomasti yhteen. Samoin aineiston keruu ja käsittely kietoutuvat samalla tavalla yhteen, koska tutkijan käsitykset vaikuttavat kaiken aikaa. (Hirsjärvi ym. 2007, 157.)

6.2 Hermeneuttis-fenomenologinen tutkimusote

Tutkimuksessamme on piirteitä hermeneuttis-fenomenologisesta tutkimuksesta. Raatikainen (2004) kuvaa tällaista hermeneuttis-fenomenologista tutkimusta tutkimukseksi, joka pyrkii ymmärtämään yksilön ilmiölle antamia merkityksiä. Samalla se on toisen ihmisen tulkintaa ja ymmärtämistä. Tutkimuksemme aineisto onkin vastaajien omia kokemuksia siirtymävaiheesta ja näin ollen lomakekyselyyn vastanneet oppilaat antavat tutkimusilmiöllemme merkityksen. Aineistomme koostuu oppilaiden omista näkemyksistä, joten aineisto on persoonallista ja ainutlaatuista hermeneuttis-fenomenologisen tutkimuksen mukaisesti. Analysointivaiheessa pyrimme tulkitsemaan ja ymmärtämään oppilaiden ilmiölle antamia merkityksiä. Samalla annamme tutkittavalle ilmiölle vastausten perusteella oman tulkintamme, joka on tyypillistä hermeneutiikassa. Hermeneuttis-fenomenologisesta tutkimuksesta ei saada yleistettäviä tutkimustuloksia, koska tulkintaan sisältyy aina ennakko-oletuksia ja taustauskomuksia. Täten myös mahdollisuus tulkita väärin itseään tai toista on olemassa. (Raatikainen 2004, 88−89, 95, 102.)

Judén-Tupakka (2007) kiteyttää useista lähteistä hermeneutiikan olemusta. Hänen mukaansa hermeneutiikan perusidea eli ymmärtäminen etenee spiraalimaisesti. Tämä ymmärrys saa alkunsa omista ennakko-oletuksista, joista kuitenkin pyritään pääsemään eroon tutkimuksen edetessä. Ymmärtäminen etenee kielen kautta sosiaaliseen todellisuuteen. Laineen ja Sarajärven (2002, 34−35) mukaan hermeneutiikka on teoriaa ymmärtämisestä ja tulkinnasta. Tämä hermeneuttinen ymmärtäminen tarkoittaa ilmiöiden merkitysten oivaltamista. Hermeneutiikassa yritetään etsiä ikään kuin tulkinnalle mahdollisia sääntöjä, jotta voitaisiin puhua vääristä ja oikeammista tukinnoista. Kurki (1995, 121) jatkaa, että hermeneuttisessa tutkimuksessa tutkija pyrkii olemaan analyysivaiheessa hyvin lähellä aineistoa eli tutkittavien kokemuksia ja kertomuksia. Hermeneuttisessa tutkimuksessa tutkijan persoona on siis koko ajan läsnä.

Laine ja Sarajärvi (2002, 34) kirjoittavat fenomenologian olevan kokemuksien tutkimista. Fenomenologisen tutkimuksen tutkimuskohteena on ihmisen suhde omaan elämistodellisuuteensa. Tällaisessa tutkimuksessa tärkeintä on ymmärtää paikallisesti tutkittavan alueen ihmisten merkitysmaailmaa. Tärkeää fenomenologiassa ovat merkitykset, inhimillisen kokemuksen merkitykset. Fenomenologia on saanut aikanaan vaikutteita juuri hermeneutiikasta. Fenomenologinen tutkimus voikin edetä hermeneuttisesti kehämäisesti. (Judén- Tupakka 2007, 63-−65.)

Raatikaisen (2004) mukaan fenomenologiassa on filosofisia piirteitä ja siinä pyritään tutkimaan tietoisuuden rakenteita havaintokokemuksessa. Fenomenologian huomio kiinnittyy ihmisen elämismaailmaan eli maailmaan sellaisenaan, kun ihminen sen kokee. Fenomenologia painottaa toisen ihmisen maailmaan menemistä ja tutkii miten ryhmä tai yksilö kokee tietyn ilmiön. Sen tarkoituksena on saada esille kaikille yhteinen olemus tietystä ilmiöstä. Tutkimuksessamme pyrimmekin löytämään yksilöiden kokemuksia siirtymävaiheesta ja samalla nostamaan esiin yhteisen käsityksen tutkittavasta ilmiöstä. Raatikaisen mukaan fenomenologinen tutkimus olettaa, että tutkittavien kokemuksissa on aina jotain yhteistä ja tätä kautta se on tutkimuksellisesti merkitsevää. Ei olekaan harvinaista, että hermeneutiikka ja fenomenologia kulkevat tutkimuksessa ikään kuin rinnakkain tai välillä jopa päällekkäin. Omassa tutkimuksessamme nämä metodit kulkevat vahvasti yhdessä ja siksi tutkimuksemme on hermeneuttis-fenomenologinen. (Raatikainen 2004, 100−103.)

Tutkimuksessamme on myös fenomenografisia piirteitä. Tämän taustalla näkyvät usein nämä hermeneuttis-fenomenologiset lähtökohdat. Fenomenografia tutkii sitä, miten ympäröivä maailmamme rakentuu ja ilmenee ihmisen tietoisuudessa. Kiteytettynä fenomenografia on ajattelussa ilmenevien maailmaa koskevien käsitysten laadullista tutkimista. Fenomenografian perustana on tietty käsitys ihmisten ajattelun ja ilmiöiden suhteesta. Näitä käsityksiä tutkitaan

empiirisesti, kuten me tutkimme oppilaiden käsityksiä siirtymävaiheesta. (Ahonen 1994, 116.) Fenomenografia luottaa siihen, että jokaisen ihmisen kokemukset ja näkemykset ovat erilaisia. Tämä erilaisuus antaa tutkimukselle usein sen vahvuuden. Tutkimuksessamme olemme huomioineet kaikki vastaukset, olivatpa ne sitten yhteneviä tai toisistaan poikkeavia. Jokainen vastaus on tärkeässä roolissa. Fenomenografisessa tutkimuksessa lähdetään liikkeelle vastauksien hahmottamisesta ja ilmiön ymmärtämisestä. Vasta ilmiön ymmärtämisen jälkeen pyritään antamaan vastauksille syvällisempää tulkintaa. Fenomenografia korostaa myös sitä, että ilmiö pitää aina tulkita sen omassa kontekstissa eikä aineistoa saa tulkita vain irrallisina vastauksina. Tämä tutkittavan ilmiön konteksti liittää erilaiset vastaukset tutkittavaan ilmiöön. Kaiken tämän avulla voidaan tutkimuksessa välttyä siltä, että asioista puhutaan liian yleisellä tasolla. (Rissanen 2006, KvaliMOT.) Tämän olemme pyrkineet pitämään mielessämme myös omassa tutkimuksessamme.

6.3 Tapaustutkimus

Tapaustutkimus edustaa pääsääntöisesti laadullista tutkimusta. Tutkimuksemme on myös tapaustutkimus. Tapaustutkimuksessa on tyypillistä tarkastella ongelmia kokonaisvaltaisesti sekä tehdä mahdollisimman kokonaisvaltainen kuvaus tapauksesta.(Soininen 1995, 81−82.) Laine, Bamberg ja Jokinen (2007) kirjoittavat, että tapaustutkimuksen päämäärä on lisätä ymmärrystä tutkittavasta tapauksesta. Tapaustutkimus ei ole vain pelkkä kuvaus tapahtumien kulusta tai ilmiön sisällöstä. Tapaustutkimukseen liittyy aina tietty kiinnostus jotain jännitettä kohtaan. Tämän lisäksi tapaustutkimuksen tehtävänä on tehdä tutkittavasta tapauksesta mahdollisimman ymmärrettävä. (Laine ym. 2007, 9−10, 31) Tapauksia pyritään tutkimaan mahdollisimman luonnollisessa ympäristössä kuvailemalla yksityiskohtaisesti tutkittavaa ilmiötä. (Rissanen 2006, KvaliMOT)

Metsämuurosen (2005, 205) mukaan tapaustutkimuksessa tyypillistä on valita tutkimuskohteeksi yksittäinen tapaus esimerkiksi yksilö, tilanne, tapahtuma tai joukko tapauksia kuten ryhmä. Olemme tutkimuksessamme valinneet tutkittavaksi pienen joukon tapauksia, jotka ovat kolme yhtenäiskoulua. Näiden koulujen avulla halusimme tutkia siirtymävaihetta, jota tutkimalla pyrimme lisäämään ymmärrystä kyseisestä ilmiöstä pyrkimättä kuitenkaan yleistettävään tietoon. Voidaan kuitenkin olettaa, että saadut tutkimustulokset kertovat jotain siitä, mitä mahdollisesti muutkin oppilaat ajattelevat siirtymävaiheesta. Samaa mieltä ovat, Eskola ja Suoranta (2005). He kirjoittavat, että aineiston monipuolinen erittely saattaa sisältää aineksia mahdollisiin yleistyksiin. Onkin tärkeää, että analysoitavan aineiston on muodostettava kokonaisuus, tapaus. Yleistyksiä ei kuitenkaan voi tehdä suoraan aineistosta vaan mahdolliset

yleistykset on tehtävä aineistosta tehdyistä tulkinnoista. Kaikki laadulliset tutkimukset ovat tavallaan tapaustutkimuksia, koska tarkoituksena ei ole tehdä samalla tavalla yleistyksiä kuin tilastollisessa tutkimuksessa. (Eskola & Suoranta 2005, 65−66)

Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2005, 125) mukaan tapaustutkimuksen vahvuutena on ilmiöiden tarkasteleminen omassa kontekstissaan. Aineistoista tulee tällöin yksityiskohtaista ja intensiivistä. Omassa tutkimuksessamme asioiden henkilökohtaiset kokemukset ja näkemykset ovatkin keskeisessä asemassa.

Tapaustutkimus kohdistuu nykyhetkeen ja sen tulee tapahtua todellisessa tilanteessa. Tutkija ei voi siis järjestään tutkittavaa tilannetta keinotekoisesti. Toisaalta taas kohteen ymmärtäminen vaatii usein myös menneisyyden tarkastelua. Tapaustutkimuksen keskeisiä piirteitä ovat muun muassa kokonaisvaltaisuus, luonnollisuus, vuorovaikutteisuus, arvosidonnaisuus sekä monitieteellisyys. Lähtökohtana on siis yksilön kyky tulkita elämän tapahtumia ja muodostaa merkityksiä maailmasta, jossa he toimivat. (Syrjälä 1994, 10−13.)

6.4 Lomakehaastattelu

Keräsimme tutkimuksemme aineiston lomakehaastattelulla, jossa oli strukturoimattomia kysymyksiä. Päädyimme lomakehaastatteluun, koska halusimme saada laajemman otoksen tutkittavasta ilmiöstä, kuin mitä olisimme haastatteluilla saaneet. Soininen (1995, 114) kirjoittaakin, että kyselylomakehaastattelu sopii hyvin kvalitatiiviseen tutkimukseen, kun halutan selvittää tietyn otoksen ominaispiirteitä, mielipiteitä tai uskomuksia. Avoimien kysymysten vastauksia voidaan pitää itseraportteina, jotka ilmentävät hyvin tutkittavien sisimpiä tunteita.

Kyselylomake on tehokas tapa hankkia aineistoa. Jos kyselylomake on huolellisesti suunniteltu, pystytään aineistoa käsittelemään varsin nopeasti. Lomakehaastattelun heikkous saattaa olla sen pintapuolisuus. Tutkijan on myös vaikea tietää, miten vakavasti vastaajat ottavat kyselyn. Avoimien kysymysten etuja ovat muun muassa se, että ne sallivat vastaajan ilmaista itseään omin sanoin. Lisäksi avoimet kysymykset eivät ehdota mitään tiettyä vastaus vaihtoehtoa. Avoimilla kysymyksillä tutkija saa myös mahdollisuuden tunnistaa motivaatioon liittyviä seikkoja sekä vastaajan viitekehyksiä. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 188−196)

Tuomi ja Sarajärvi (2004, 77) kirjoittavat lomakehaastattelun kysymysten asettelusta. Heidän mielestään lomakehaastattelussa ei voida kysyä mitä tahansa, vaan kyselyssä on kysyttävä tutkimuksen tarkoituksen ja ongelmanasettelun kannalta merkityksellisiä kysymyksiä. Jokaiselle

kysymykselle pitää löytyä pohjaa tutkimuksen viitekehyksestä. Käsittelemme enemmän lomakehaastattelua kappaleessa 7.4.

7 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN

7.1 Tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tutkia alakoulusta yläkouluun siirtymistä yhtenäiskoulun sisällä oppilaiden kokemana. Tutkimuskohteeksi on valittu yhtenäiskoulu, koska yhtenäiskoulua on esitetty ratkaisuksi ehyempään koulupolkuun. Tutkimuksessa selvitämme, onko yhtenäiskoulu eheyttänyt oppilaiden koulupolkua vai onko muutos jäänyt vain pintapuoliseksi. Tärkeää on nostaa esille oppilaiden kokemukset ja näkemykset.

Tutkimuksessa haluamme yhtenäiskouluratkaisun lisäksi selvittää siirtymävaihetta alakoulusta yläkouluun ja sitä, miten oppilaat sen kokevat. Haluamme tietää, mitä odotuksia ja pelkoja oppilailla on kuudennella luokalla siirtymisestä yläkouluun. Tärkeää on myös selvittää, miten ennakko-odotukset toteutuivat eli kuinka siirtyminen on sujunut. Samalla selvitämme, mitä hyvää tai huonoa oppilaat siirtymävaiheessa kokevat. Pyydämme oppilaita myös kehitysehdotuksia siirtymävaiheeseen, koska he ovat tämän aiheen asiantuntijoita.

Kirjallisuudessa on vahvasti korostettu lapsen kehitysvaihetta siirtymävaiheessa. Oppilaan siirtyessä kuudennelta luokalta seitsemännelle luokalle korostuu vertaisryhmän merkitys. Yhdeksi keskeisimmäksi tutkimuskysymykseksi muodostuukin selvittää, kuinka lapsen kehitys ja kaverisuhteet vaikuttavat siihen, millä tavalla he kokevat siirtymävaiheen. Tutkimuskysymykset tiivistyvätkin seuraavasti:

1. Onko yhtenäiskoulu ratkaisuna helpottanut oppilaiden siirtymistä alakoulusta yläkouluun?

2. Millaisia odotuksia ja pelkoja kuudesluokkalaisilla oppilailla on tulevasta siirtymävaiheesta?

3. Millaisia positiivisia ja negatiivisia kokemuksia seitsemäsluokkalainen koki siirtymävaiheessa?

4. Kuinka oppilaat kehittäisivät siirtymävaihetta?

5. Kuinka lapsen kehitys ja kaverisuhteet vaikuttavat siihen, millä tavalla he kokevat siirtymävaiheen?

7.2 Tutkimuskohteen valinta

Valitsimme kandidaatin tutkimuksemme tutkimuskohteeksi yhtenäiskoulun, koska olemme molemmat työskennelleet yhtenäiskoulussa, jossa olemme kuulleet useammalta taholta kriittistä keskustelua oppilasta koskevan tiedon siirtymisestä. Keskustelujen myötä olemme jääneet pohtimaan, onko alakoulun ja yläkoulun välinen siirtymävaihe liian suuri oppilaille. Meitä kiinnostaa myös, onko kohuttu yhtenäiskouluratkaisu tuonut muutosta siirtymävaiheeseen. Kandidaatin tutkimuksen valmistuttua halusimme jatkaa aiheen parissa. Halusimme tuoda aiheesta esille toisenkin näkökulman, mistä syystä keräsimme aineiston oppilailta. Kandidaatin tutkimuksen perusteella meillä on käsitys siitä, mitä opettajat ajattelevat siirtymävaiheesta. Nyt haluammekin selvittää kokevatko oppilaat siirtymävaihetta samalla tavalla kun opettajat.

Jokaisella koululla ja kunnalla on omat koulukohtaiset toimintamallinsa. Tästä syystä valitsimme kandidaatin tutkimukseemme useamman koulun eri paikkakunnilta, jotta saisimme monipuolisemman katsauksen alakoulusta yläkouluun siirtymisestä. Päädyimme tutkimaan kolmen koulun siirtymävaihetta. Kolmen koulun vastaukset paljastavat mielestämme oleellisimmat seikat tutkittavasta ilmiöstä. Tämän vuoksi emme valinneet laajempaa tutkimusjoukkoa tutkimukseemme. Halusimme ehdottomasti käyttää pro gradu -tutkimuksessamme samoja kouluja, koska olimme luoneet hyvät suhteet näihin kouluihin. Lisäksi meistä on mielenkiintoista selvittää, onko opettajien ja oppilaiden vastauksissa yhtäläisyyksiä, vaikka pro gradu -tutkimuksemme päätarkoituksena ei ole vartailla opettajien ja oppilaiden kokemuksia.

Nämä valitut kolme koulua sijaitsevat Jämsässä, Juupajoella sekä Lahdessa. Jämsästä valitsimme Kuoreveden koulun, joka on toiminut yhtenäiskouluna viisi vuotta. Kuoreveden yhtenäiskoulu toimii yhdessä rakennuksessa, jossa opettajilla on yhteinen opettajanhuone. Kyseiseen kouluun tulee seitsemännelle luokalle oppilaita myös Längelmäen ja Lahdenkylän kouluista. Oppilaita koulussa on 190. Juupajoelta valitsimme Juupajoen koulukeskuksen, joka on puolestaan toiminut yhtenäiskouluna 4 vuotta. Oppilasmäärä Juupajoen koulussa on n. 150 oppilasta. Juupajoen koululla alakoulu ja yläkoulu sijaitsevat eri rakennuksissa, mutta samassa pihapiirissä. Opettajilla ei ole yhteistä opettajanhuonetta, joten alakoulun ja yläkoulun opettajat eivät kohtaa toisiaan päivän aikana. Rehtoreita koulussa on kaksi. Yläkoulun puolelle tulee oppilaita myös Juupajoen kyläkouluilta. Juupajoen koulukeskus on yhtenäiskoulu enemmän

hallinnollisesti kuin toiminnallisesti. Lahdesta valitsimme tutkittavaksi kouluksi Ahtialan peruskoulun, jossa on 634 oppilasta. Koulu on toiminut yhtenäiskouluna 6 vuotta. Ahtialan koulu on perustettu vuonna 1994, jolloin koulussa oli vain alakoulu. Vuonna 2002 koulua laajennettiin ja siihen liitettiin yläkoulu. Ahtialan koulu on Lahden suurin yhtenäiskoulu. Ahtialan kouluun tulee yläkoulun puolelle oppilaita muiltakin kaupungin kouluilta. Koulussa on seitsemäsluokkalaisia n. 105−110, joista oman koulun oppilaita on kolmasosa. Reilusti yli puolet seitsemäsluokkalaisista tulee Ahtialan seudun muista kouluista.

Valitsimme kyselylomakkeen vastaajiksi oppilaat, koska siirtymävaihe koskettaa eniten juuri heitä. On tärkeää, että heidän äänensä tulee kuuluviin. Tiedämme, että oppilaat ovat vastaajaryhmänä haasteellinen, mutta halusimme tarttua haasteeseen. Kuoreveden, Juupajoen ja Ahtialan koulun kaikki kuudennenluokan oppilaat vastasivat kyselyymme. Tämän lisäksi keväällä kyselyyn vastasivat myös Juupajoen kunnan kyläkoulujen oppilaat, jotka siirtyivät syksyllä Juupajoen koulukeskuksen yhtenäiskouluun. Yhteensä keväällä vastaajia oli n.80. Syksyllä kyselyyn vastasivat Kuoreveden ja Juupajoen kaikki kyselypäivänä paikalla olleet seitsemäsluokkalaiset. Ahtialan koulussa kyselyyn vastasivat samat oppilaat, jotka olivat vastanneet kyselyyn keväälläkin. Yhteensä vastauksia saimme syksyllä n.90.

7.3 Tutkimuksen kulku

Huhtikuussa 2008 kysyimme koulujen rehtoreilta luvat tutkimuksen suorittamiseen. Koska oppilaat olivat vastaajina, täytyi lupa kysyä myös oppilaiden vanhemmilta. Lähetimme toukokuussa kirjalliset kyselyt vanhemmille, siitä saako heidän lapsensa osallistua tutkimukseemme. Kysyimme luvan sekä kevään että syksyn kyselyyn. Kaikki oppilaat saivat luvan osallistua tutkimukseen. Toukokuun lopussa kävimme kouluilla keräämässä tutkimuksen ensimmäisen aineiston. Aineiston keruu onnistui hyvin.

Päätimme kerätä syksyn aineiston lokakuussa, jolloin oppilaat ovat rauhassa saaneet sopeutua yläkouluun ja näin saaneet enemmän kokemuksia yläkoulun puolelta. Siirtymävaihe on kuitenkin oppilailla hyvässä muistissa lokakuussa ja he ovat saaneet miettiä asiaa rauhassa itsekseen. Lokakuuhun mennessä uskoimme esimerkiksi ystävyyssuhteiden kehittyneen ja koulunkäynnin normalisoituneen. Syksyn aineiston keruu onnistui sekin hyvin. Käytämme tutkimuksessamme myös opettajilta keräämäämme aineistoa. Tämä aineisto kerättiin syksyllä 2008. Aineistoa käsittelemme tämän tutkimuksen kappaleessa 8.2.6.

Kirjallisuuteen tutustuminen ja tutkimuksen kirjoittaminen alkoi elokuussa 2008. Aineiston analysoimisen aloitimme marraskuussa. Aineistoa analysoitiin usean kuukauden ajan. Lopullinen työ lähetettiin painoon maaliskuussa 2009.

7.4 Aineiston keruu ja analyysi

Aineistonkeruun suoritimme lomakehaastatteluilla, joissa oli strukturoimattomia kysymyksiä. Avoimilla kysymyksillä halusimme saada esiin juuri oppilaiden omia kokemuksia ja tuntoja siirtymävaiheesta. Sen lisäksi avoimilla kysymyksillä toivomme esiin nousevan asioita, joita emme itse olleet ajatelleet. Emme halunneet johdatella vastaajia valmiilla vastausvaihtoehdoilla. Teemat ja aiheet kysymyksiin nousivat kirjallisuudesta sekä aikaisemmista tutkimuksista. Lomakehaastattelun valitsimme, koska sen avulla saimme laajemman aineiston kasaan. Pohdimme myös haastattelua, mutta lomakehaastatteluilla saimme kuitenkin vastausten määrän suuremmaksi tutkimukseemme. Halusimme, että mahdollisimman moni oppilas saa äänensä kuuluviin, eikä vain muutamat meidän sattumanvaraisesti valitut oppilaat. Aineiston analyysissä käytämme teemoittelua ja tyypittelyä.

Käsittelemme aineistoamme teemoittelun avulla. Ensimmäinen lähestyminen aineistoon tehdään yleensä teemoittelun kautta. Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan aineistosta nostetaan esiin tutkimusongelmaa avaavia teemoja, joiden avulla voidaan vertailla tiettyjen teemojen esiintymistä aineistossa. Aineistosta pyritään löytämään olennaiset aiheet, joista nousee tutkimuksemme pääteemat. Jotta teemoittelu onnistuu, tulee teorian ja empirian olla vuorovaikutuksessa keskenään. (Eskola & Suoranta 1998, 174−175.) Kun aineistoa käsitellään teemoittelun avulla, tulee teeman alle liittää kaikki aineistosta teemaan liittyvät seikat. Tämä voi tapahtua järjestelemällä vastauksia kokonaisuuksiksi esimerkiksi käsin niin sanotuksi teemakortistoksi. Aineistostamme leikkasimme kaikki kysymykset irti ja liimasimme ne teemojen/kysymysten mukaan. Näistä kysymyksistä lähdimme etsimään pääteemoja. Näistä teemoista etsimme puolestaan yhtenäisiä sekä poikkeavia vastauksia. Teemoitteluun liittyy vahvasti myös näytteet aineistosta. Näiden sitaattien tarkoitus onkin tarjota lukijalle havainnollisia esimerkkejä aineistosta sekä tarjota lukijalle johtolankoja siitä, miten teemat ovat muodostettu. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006)

Kysymyslomakkeiden kysymykset muotoilimme teorian ja aikaisempien tutkimusten pohjalta. Teemoittelun rungoksi nousi näin ollen kysymyslomakkeiden kysymysten aihepiirit. Tutkimuksen teemat ovat yhtenäiskoulu, siirtymävaihe, kaverisuhteet Käytimme myös tyypittelyä

teemoittelun tukemiseksi aineiston analyysissä. Tyypittelyn avulla etsimme vastauksista samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia. Eskola ja Suoranta (1998) kirjoittavat, että tyypittelyssä onkin kysymys juuri aineiston kokoamisesta sellaisiksi ryhmiksi, joissa ilmenee samankaltaisuuksia. Onnistuessaan nämä ryhmät kuvaavat aineistoa laajasti. Tyypittelyssä ei aina tarvitse etsiä vain samankaltaisuuksia vaan huomiota voi kiinnittää myös poikkeavaan vastaukseen. Tällainen vastaus ei ole uhka tutkimukselle vaan voi jopa rikastuttaa tutkimusta. (Eskola & Suoranta 1998, 181.)

Tyypittelyssä ei ole kysymys vastaajien tyypittelystä vaan nimenomaan heidän vastustensa tyypittelystä. Vastauksista etsitään tietyn tyyppisiä vastauksia tai vastusten osia, joita yhdistää tietyt elementit ja näin ollen niiden ajatelleen edustavan jotakin tyyppiä. Tyypittelyssä mennään teemoittelua pidemmällä. Siinä ikään kuin syvennytään tyyppeihin, jotka pitävät sisällään teemoittelussa löydetyt teemat. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006, KvaliMOT.) Tyypittelemällä oppilaiden vastauksia, esiin nousi myös epätyypillisiä tapauksia, jotka poikkesivat selkeästi muista vastauksista. Tätä kautta esiin nousi uusia puolia tutkittavasta ilmiöstä.

8 TULOKSET

8.1 Siirtymävaihe yhtenäiskoulussa

8.1.1 Jokainen yhtenäiskoulu on oma yksikkönsä

Tutkimusongelmaa asettaessamme halusimme tutkia siirtymävaihetta yhtenäiskoulu konseptissa. Tutkimuksen edetessä meille kuitenkin selveni yhä voimakkaammin, että yhtenäiskoulujen varsin yksilölliset ratkaisut toteuttaa yhtenäistä perusopetusta on niin laaja kenttä, että tuloksista on hyvin vaikea päätellä, millä tavalla juuri yhtenäiskoulu muuttaa oppilaan kokemuksia siirtymävaiheesta. Piispasen (2008, 53) sanoin voimme todeta, että pelkästään ulkoiset rakenteet eivät pysty muuttamaan asioita, vaan muutoksen on aina lähdettävä pintaa syvemmältä. Tämän takia monissa yhtenäiskouluissa tunnutaankin luotettavan vain siihen, että muutokset parempaan tapahtuvat itsestään siinä vaiheessa, kun koulu nimitetään yhtenäiskouluksi.

Toki on varmasti olemassa myös niitä kouluja, joissa on ymmärretty että työtä muutoksien onnistumiseksi on aina tehtävä muuallakin kuin vain hallinnollisella puolella. Valitettavaa kuitenkin on, että meidän vastauksistamme on tulkittavissa sellaisista kouluratkaisuista, joissa yhtenäiskoulu toimii vain rakenteellisena ratkaisuna. Emme kysyneet oppilailta, mistä koulusta he ovat. Vastaukset kuitenkin luokittuvat kolmeen mielipiteeseen riippuen siitä, miten eri kouluissa on asioita hoidettu. Sama ilmiö toistui kandidaatin tutkielmassamme viime vuonna.

Piispasen (2008, 55) mukaan näyttäisi lähinnä siltä, että laajentuminen luokkien 1.-6. koulusta koko perusopetuksen kattavaksi kouluksi koetaan positiiviseksi silloin kun koulua laajennetaan ikään kuin mukaillen oppilaiden kasvua. Ongelmia kasaantuu erityisesti silloin, kun ylemmät luokkatasot liitetään kouluun ulkopuolelta esimerkiksi taloudellisen tilanteen takia. Tällöin yleensä tullaan tilanteeseen, jossa edelleen usein juurrutaan jakamaan koulu ajatustasolla omaksi alakouluksi ja omaksi yläkouluksi. Siirtyminen saatetaan ajatella nuoruuden riitiksi, joka on pakko käydä läpi sellaisenaan ilman että mietittäisiin, millä tavalla siirtymää voisi lasten kannalta helpottaa. Taloudellisista yhtenäiskoulu ratkaisuja tehdään harmillisen paljon (Huusko ym 2008, 60).

Koulujen erilaisuus heijastuu vahvasti myös tutkimuksemme vastauksissa. Tämän saamme huomata seuraavassa alaluvussa, kun puhumme siitä, millä eritavoin koulut ovat hoitaneet kuudesluokkalaisten tutustumista tulevaan yläkouluunsa, vai ovatko tutustuttaneet lainkaan. Tämän alaluvun loppuun on kuitenkin vielä korostettava, että kyseisten yksilöllisten rakenne- ja kouluratkaisujen takia pyrimme puhumaan hyvin varovaisesti siirtymisestä yhtenäiskoulun sisällä, sillä tulokset eivät ole yleistettävissä kovin monessakaan asiassa. Lähinnä ne kertovat meille kolmen hyvin yksilöllisen yhtenäiskoulun oppilaiden kokemuksia siirtymävaiheesta. Tämän pyrimme ottamaan huomioon kun jatkossa kirjoitamme muista tuloksista.

8.1.2 Tutustuminen yläkouluun on oppilaista tärkeää

Koska on olemassa hyvin monia erilaisia rakenneratkaisuja yhtenäiskouluiksi, on olemassa myös vähintään yhtä paljon tapoja hoitaa kuudesluokkalaisten tutustumista yläkoulun puolelle. Oppilaiden vastauksista ilmenee, että heillä on ollut tutustumiskäyntejä yläkouluun. Tutustumispäivän on yleisesti pitänyt koulun rehtori. Päivän aikana oppilaat ovat saaneet käydä tutustumassa uusiin luokkiin. Osalle oppilaista on kerrottu tällöin, miten yläkoulun luokat tullaan muodostamaan. Kyseiset yhden päivän tutustumiskäynnit ovat yleisiä tapoja helpottaa siirtymävaihetta (Pietarinen 1999, 17). Kaiken kaikkiaan oppilaiden vastauksissa kyseisiä tutustumiskäyntejä kaivataan kuitenkin lisää.

Toisille yläkoulu oli ennen siirtymistä tuttu siitä syystä, että yläkoulun opettajat ovat pitäneet joitakin tunteja jo alakoulun puolella. Kyseinen mahdollisuus nähdäänkin usein yhdeksi yhtenäiskoulun hyödyksi, sillä se mahdollistaa paremman oppilaantuntemuksen. Tällainen oppilaantuntemus rakentuu yhtenäiskoulussa usein hyvin luonnollisesti, jos oppilailla on mahdollisuus tutustua etukäteen tuleviin opettajiinsa. Tällainen pitkäaikainen suhde voi luoda tarvittavaa turvallisuutta nuoren elämän kriittisiin kohtiin, kuten esimerkiksi siirtymävaiheeseen. (Piispanen 2008, 54.) Muutamat oppilaat mainitsivatkin, että opettajien tuttuus helpotti heidän siirtymävaihettaan.

Mielenkiintoista kuitenkin on se, että iso osa oppilaista kokee siirtymävaiheen huonoksi puoleksi sen, että opettajia ei tuntenut yhtään etukäteen. Tällaisissa kouluissa yhtenäiskoulu toimii rakenteellisena eikä sen hyötyjä ole otettu irti toiminnallisina mahdollisuuksina, kuten opettajien liikkumisena yli asterajojen. Kyseisiä oppilaita ei siis ollut tutustutettu etukäteen luokanvalvojaan

tai yläkoulun muihin opettajiin. Muutama oppilas nostikin tällaisen mahdollisuuden esille, kun kysyimme kehittämisehdotuksia liittyen siirtymävaiheeseen.

> *” Luokanvalvojat voisivat olla selvillä jo alakoulun puolella, ja heihin (sekä muihin) olisi pitänyt tutustua paremmin jo etukäteen.”*

Kyseinen ehdotus on mielestämme varsin hyvä ja auttaisi oppilaita varmasti syksyllä, kun siirtyminen on ajankohtainen. Samalla se kertoo meille hyvin erilaisista tavoista toteuttaa siirtymistä myös yhtenäiskoulu konseptin sisällä. Voisiko tällaisissa tapauksissa olla esimerkiksi mahdollista, että tutustumispäivään osallistuisi rehtorin lisäksi myös luokanvalvojat. Yhtenä vaihtoehtona voisi myös olla yhden kandidaatin tutkimuksemme opettajan idea siitä, että esimerkiksi yläkoululaisten ollessa työelämään tutustumisviikoilla voisivat tulevat luokanopettajat ottaa oppilaita seuraamaan tuntejaan tai vaikkapa pitää tuleville seitsemäsluokkalaisille muutaman tunnin. (Rasku & Vaittinen 2008, 37) Tutkimuksemme mukaan oppilaat kaipaavat ja tarvitsevat tällaista tutustumista tuleviin opettajiin. Ne joilla se mahdollisuus oli, kokivat sen siirtymää helpottavana, mutta ne joilla ei kyseistä mahdollisuutta ollut, ehdottivat asiaa kun pyysimme heiltä kehittämisehdotuksia siirtymävaiheeseen.

Toisaalta hyvin vahvasti nousee esille myös oppilaiden ehdotus siitä, että olisi kiva, jos vanhemmat oppilaat olisivat enemmän mukana siirtymävaiheessa. Oppilaat siis usein tuntuvat kaipaavan enemmän kontaktia koulun muihin oppilaisiin. Mielestämme on kiintoisaa, että myös yhtenäiskoulun sisällä esiintyy tällaisia mielipiteitä. Onhan yhtenäiskoulun yksi perusajatuksista se, että eri-ikäiset oppijat toimivat yhdessä jo pienestä pitäen tukien toisiaan. Vastauksia lukiessa herää kysymys siitä, että painitaanko tässä jälleen erilaisten yhtenäiskouluratkaisujen kentässä ja kertooko tämä yleisesti siitä ongelmasta, jonka myös Tanttu (2008, 129) tiedostaa omassa tekstissään. Hän nimittäin puhuu siitä, että valitettavan usein yhtenäiskoulut pyritään järjestelemään niin, että oppilaat eivät kohtaa koulupäivän aikana lainkaan toisiaan. Tällainen ajatus sotii yhtenäiskoulun alkuperäistä tarkoitusta vastaan. Näyttää kuitenkin siltä, että näin usein tapahtuu, sillä mikäli ei tapahtuisi, niin ei oppilaiden tarvitsisi vastauksissaan erikseen toivoa yhteistyötä vanhempien oppilaiden kanssa.

Tutustumiskäynteihin liittyen vastauksista ilmeni myös, että on olemassa oppilaita, jotka eivät ole käyneet tutustumassa yläkouluun ollenkaan. Pietarisen (1999, 17) mukaan onkin tultu siihen pisteeseen, että oppilaat ovat joutuneet siirtymään yhtenäiskoulun sisällä pääosin omin avuin sillä uskotaan, että koulu on heille jo riittävän tuttu. Jäimme myös miettimään, millä tavalla kyseiset koulut ottavat huomioon ne oppilaat, jotka siirtyvät kyläkouluista tai muista kouluista. Monet

pitävät ihanteellisena sellaista yhtenäiskoulua, jonne ei tule oppilasvirtoja muualta koko perusopetuksen aikana (Kalo 2008, 79.) Lähes jokaiseen yhtenäiskouluumme kuitenkin tulee oppilaita seitsemännelle luokalle muista kouluista. Voidaanko ajatella, että hekin siirtyvät omin avuin. Tutkimuksemme mukaan tällainen ajattelumalli on huono siinä mielessä, että kyläkoulujen oppilaat kokivat selkeästi vahvemmin pelkoja liittyen siirtymiseen. Heistä siirtymävaiheen huonoja puolia olivat juuri vieraat tilat, opettajat ja myös oppilaat. Yksi oppilas kuvaa tilannetta näin:

> *” Ihan kaikki oli erilaista opettajat, luokat ym. Mistään ei tiennyt mitään etukäteen. Siihen vei aikaa tottua. ”*

Tällaisten kokemuksien takia olisikin äärimmäisen tärkeää, että myös yhtenäiskouluissa tutustuminen uuteen kouluun otettaisiin paremmin huomioon. Erityisesti tilannetta pitäisi ajatella pikkukouluista siirtyvien oppilaiden näkökulmasta, sillä heidän vastauksissaan ilmenee erilaisia pelkoja liittyen uuteen ympäristöön tai opettajiin, joita ei tunnettu entuudestaan. Joku oppilas on kokenut ongelmalliseksi myös sen, että alussa ei tiennyt koulun sääntöjä. Monet näistä asioista ovat varmasti itsestään selvyyksiä yhtenäiskoulun sisällä siirtyville oppilaille, mutta eivät niille, jotka tulevat yhtenäiskoulun ulkopuolelta.

Pelkoja ja jännitystiloja tuntuvat kokevan erityisesti muista kouluista tulevat oppilaat, joille asiat ovat vieraita. Sen sijaan oppilaat, jotka siirtyvät yleisesti yhtenäiskoulun sisällä eivät koe sellaisia pelkoja tai jännityksiä, jotka liittyisivät yhtenäiskouluun järjestelmänä. Voimmeko siis ajatella, että koska pelkoja ei noussut esiin, ei niitä koeta olevan. Yleensä on vaikea kertoa ja kuvailla sitä, mikä on hyvin. Negatiiviset asiat sanotaan usein herkemmin. Tämän perusteella näyttäisi siltä, että siirtyminen yhtenäiskoulun sisällä aiheuttaa oppilaille vähemmän negatiivisia kokemuksia tai jännitystiloja. Tämä edellyttänee kuitenkin sitä, että yhtenäiskoulun oppilaita ei jätetä siirtymävaiheessa itsekseen, vaan heitä tutustutetaan opettajiin ja muihin oppilaisiin hyvin systemaattisesti. Siirtyminen ei tunnu helpolta vain tuttujen tilojen tai sääntöjen tuntemisen ansioista. Ihmissuhteet ja niiden tuttuus näyttää jälleen nousevan isoon rooliin.

Mielestämme on hyvä korostaa, että tyytyväisten oppilaiden saamiseksi yhtenäiskoulut eivät voi panostaa vain ja ainoastaan yhtenäiskoulun sisällä siirtyviin oppilaisiin. Erityinen huomio tulisi antaa niille siirtyjille, joille kaikki tulee olemaan aivan uutta eli siirtyville oppilaille.

8.2 Siirtyminen alakoulusta yläkouluun

Nykyinen perusopetuslaki (1998) kantaa huolta yksittäisen oppilaan kohtaamista vaikeuksista alakoulusta yläkouluun siirryttäessä. Yhtenäisen peruskoulun tulisi olla koulu, jossa oppilaat kokevat joustavan siirtymän luokka-asteelta toiselle, opetus on hyvin niveltyvää sekä oppimisympäristö on turvallinen ja siellä on helppo selviytyä erilaisista muutoksista koko peruskoulun ajan. Nivelvaiheiden kehitys ei saa olla pelkästään hallinnollista, vaan kehityksen pitää ulottua myös opettajiin sekä oppilaisiin. (Huusko & Piertarinen, 2000, 25−26.)

8.2.1 Kuudesluokkalaisten odotuksia tulevasta siirtymävaiheesta

Kysyimme keväällä kuudennenluokan päätösvaiheessa olevilta oppilailta, millaisia odotuksia heillä oli tulevasta siirtymävaiheesta. Kaverisuhteet nousivat yhdeksi tärkeimmäksi odotukseksi, mutta vastauksista nousi esille myös muita odotuksia. Odotukset liittyivät niin kavereihin, opettajiin, ympäristöön, oppiaineisiin kuin omaan toimintaan. Pietarinen (1999, 21) kirjoittaa, että oppilas on yläkouluun siirtyessään elämänvaiheessa, jossa tapahtuu monenlaisia muutoksia. Oppilaat kohtaavat uuden fyysisen ympäristön, uuden opettajakunnan ja mahdollisesti uudet opetusjärjestelyt. Myös sosiaalinen verkosto ja ihmissuhteet muuttuvat suuresti.

Suurin odotus yläkouluun siirtymisessä oli toivomus siitä, että oppilaat saisivat uusia kavereita. Odotuksia kysyttäessä suurimassa osassa vastauksia oli hyvin tämän kaltaisia toiveita:

” Odotan, että tapaan uusia kavereita ja että kaikki sujuisi hyvin.”

” Odotuksia siirtymävaiheesta minulla on, että saisin uusia kavereita.”

Kaverit ja ystävyyssuhteet nousivatkin erittäin tärkeäksi teemaksi koko tutkimuksessamme. Oppilaat olivat maininneet kaverit lähes jokaisessa vastauksessa. Tämän takia käsittelemme kaverisuhteita ihan omana lukunaan kappaleessa 8.3. Nyt käsittelemme hyvin lyhyesti ystävyyssuhteita ja otamme tässä kohdassa esille nuoren seksuaalisen heräämisen.

Pietarinen (1999, 69) kirjoittaa, että oppilaan odotukset uuden sosiaalisen ryhmän muodostumisesta ja siihen pääsemisestä on erittäin olennaista nuorelle. Uuden sosiaalisen ryhmän muodostumisprosessin onnistumisen tai epäonnistumisen pohdiskelu saattaa aiheuttaa jopa stressiä oppilaalle. Tämän lisäksi oppilaiden väliset ja opettajan ja oppilaiden väliset valtasuhteet ja roolit

muuttuvat, jolloin oppilaan pitää sopeutua uuteen tilanteeseen. Oppilaat odottivatkin uusia kaverisuhteita ja pohtivat niitä paljon jo keväällä. Monille siirtymävaiheen ja kaverisuhteiden pohtiminen on varmasti tuottanut jopa stressiä.

Yläkoululta odotettiin sitä, että kavereiden kanssa voidaan oleskella ja viettää aikaa. Odotukseksi mainittiin myös se, että oppilaat saisivat kavereikseen molempien sukupuolten edustajia. Erityisesti pojat odottivat tapaavansa vastakkaisen sukupuolen edustajia, sillä pojat ajattelivat yläkoulussa olevan enemmän tyttöjä. Jarasto ja Sinervo (1999, 222) kirjoittavatkin, että tyttöjen ja poikien näkemykset seksuaalisuudesta poikkeavat. Tytöt ovat pidättäytyväisempiä, kuin pojat. Pojat ovat avoimempia seksuaalisuudestaan ja kyselyissämmekin juuri pojat toivoivat tapaavansa enemmän tyttöjä yläkoulussa. Jarasto ja Sinervo jatkavat, että nuoruus on aikaa, jolloin seksuaalisuus puhkeaa kukkaan. Se murtaa lapsuuden turvallisen piirin ja avaa tien kohti aikuisuutta. Nuoret voivat kokea tämän aluksi hyvin hämmentävänä. Tämä seksuaalisuuden herääminen on oppilaille uusi tilanne, samoin kuin alakoulusta yläkouluun siirtyminenkin. Nämä uudet tilanteet saattavat hämmentää nuorta, koska vanhat toimintatavat eivät enää päde, mutta uudetkaan toimintatavat eivät ole vielä nuoren hallinnassa.

Kandidaatin tutkimuksessamme kysyimme opettajien mielipiteitä alakoulusta yläkouluun siirtymisestä. Opettajat kokivat ongelmallisena asiana sen, että yläkoulussa jokaisessa oppiaineessa on eri opettaja. Siirrytään siis luokanopettaja systeemistä aineopetusjärjestelmään, joissa ohjat on luokanvalvojalla. Hän ei kuitenkaan välttämättä opeta omalle luokalleen mitään ainetta. (Rasku & Vaittinen 2008, 34) Oppilaat puolestaan odottivat juuri tätä opettajien ongelmaksi kokemaa muutosta. Oppilaat ovat iloisia siitä, että yläkoulun puolella on paljon uusia aineita ja lisäksi opettajat vaihtuvat lähes jokaisella tunnilla. Mielenkiintoista onkin huomata tämä suuri ero opettajien ja oppilaiden kokemuksissa ja mielipiteissä.

Oppilaidenkin vastausten joukosta nousi esiin myös ne vastaukset, joissa toivottiin yhtä omaa opettajaa yläkouluun, samalla tavalla kuin alakoulussa on. Täten voimme sanoa, että on olemassa myös niitä oppilaita, jotka kokevat opettajien tavoin muutoksen aineopetusjärjestelmään huonona asiana. Meidän tutkimuksessamme he olivat kuitenkin pieni vähemmistö ainakin meidän tutkimuksessamme.

Näiden lisäksi oppilaat odottivat opettajien kohtelevan heitä ”isompina” eikä enää vain lapsina. Haluttiin siis tulla kohdelluksi nuorena eikä lapsena. Yksi oppilaista tiivisti odotuksensa tähän liittyen seuraavasti:

” Yläkoulussa oppilaita ei enää kohdella pelkästään lapsina, vaan nuorina, mikä on todella hyvä asia.”

Vahvat ovat siis odotukset siitä, että pääsisi jo pois lapsuuden leimasta. Opettajilta odotettiin paljon muutakin. Monen toiveena oli saada hyvää opetusta. Pietarinen (1999, 17) viittaa väitöskirjassaan Kosuseen, kirjoittamalla, että oppilaille opettaja merkitsee usein samaa asiaa kuin koulu. Oppilailla ei ole koulupäivän aikana muihin aikuisiin kontaktia, kuin opettajiin, minkä takia opettajat ovat yhtä kuin koulu.

Uusia oppiaineita ja oppiainekohtaisia luokkia sekä valinnaisaineita oppilaat odottivat paljon. Oppiaineilta toivottiin sitä, että olisi enemmän projekteja ja ryhmätöitä sekä haastavampaa opiskelua. Oppilaat toivoivat, ettei arviointi olisi niin tiukkaa, kuin alakoulussa. Lisäksi toivottiin, että opiskeluista saisi ottaa itse enemmän vastuuta ja opiskelun olevan itsenäisempää. Pietarinen (1999, 43) kirjoittaa, että nykyisin korostetaankin juuri oppilaiden aktiivista roolia koulutyön suunnittelussa. Oppilaille tulisi antaa mahdollisuus osallistua luomaan sekä yleisiä tavoitteita että omia oppimisen tavoitteita. Oppilaiden tulisi osallistua opetusprosessiin niin, että oppilaat sekä opettajat ovat tyytyväisiä. Tavoitteena on, että opetus on aktiivista, jossa on kaksi osapuolta Pietarinen kirjoittaa, oppilaiden osallistumisesta opetuksen suunnitteluun ja ehkäpä tämä on juuri se asia, jota oppilaat toivovat, kun mainitsivat haluavansa enemmän vastuuta opiskelusta.

” Odotan, että saisin uusia tuttavia ja ystäviä. Saisi enemmän vastuuta ja projekteja. Olisi kiva, jos saisi tehdä asioita ryhmissä.”

Syksyn vastauksista kävi ilmi, että juuri uudet oppiaineet, vastuun kantaminen ja vapaus tekivät siirtymävaiheesta mieluisan. Ilmeisesti oppilaat ovat saaneet enemmän vastuuta yläkoulun puolella, koska pitivät yläkoulun opettamisjärjestelyistä. Kuitenkin mietityttää, miten oppilaiden mukaan ottaminen opiskeluiden suunnitteluun käytännössä toteutuu. Luulemme, että harvoissa kouluissa oppilaat otetaan aidosti mukaan opetuksen suunnitteluun tai tavoitteita luomaan.

8.2.2 Kuudesluokkalaisten pelkoja tulevasta siirtymävaiheesta

Keväällä kysyimme myös millaisia pelkoja oppilailla on siirtymävaihetta kohtaan tai mitä oppilaat jännittävät siinä. Vastauksista voi mielestämme tulkita sen, että edellä mainitut odotuksen ovat niitä

asioita, joita oppilaat myös pelkäävät ja jännittävät siirtymävaiheessa. Pelot ovat kuitenkin hyvin henkilökohtaisia, kun taas odotuksissa asiat liittyvät opettajiin tai oppiaineisiin, ei niinkään omaan itseensä. Pietarinen (1999, 153) on myös omassa tutkimuksessaan huomannut pelkojen henkilökohtaisen luonteen.

Vastauksissa tällaisiksi peloiksi nousivat muun muassa kiusaaminen, oma pärjääminen, yksin jääminen, eksyminen, uudet luokkatoverit, myöhästyminen, uudet oppiaineet ja opettajat sekä oma selviäminen haastavammassa koulussa. Lisäksi peloiksi nousivat vanhemmat oppilaat ja pelko ihmisten epäystävällisyydestä. Muutaman oppilaan vastaukset kertovat paljon näistä hyvin henkilökohtaisista peloista.

> *” Jännitän sitä otetaanko minut joukkoon heti vai myöhemmin. Jännitän ehkä enemmän muita oppilaita.”*
>
> *” Mitä vanhat ylästeelaiset ajattelevat, kiusataanko, kiusaavatko uudet oppilaat.”*
>
> *” Pelkään sitä miten seuraavat 9 luokkalaiset tytöt kohtelevat minua. Ja sitä miten pärjään siellä.”*
>
> *” Pelkään että jään yksin yläkoulussa.”*

Näyttää siltä, että siirtymävaiheen pelot eivät liity fyysiseen siirtymiseen, vaan lähinnä ihmissuhteisiin ja vertaisryhmän saamiseen. Hyvää oli kuitenkin se, että syksyllä oppilaat kirjoittivat, etteivät juuri ole kohdanneet mitään pelottavaa yläkoulun puolella.

Kysyimme lapsilta myös, että millaisia ongelmia he kuvittelevat kohtaavansa yläkoulun puolella. Oppilailla tuntui olevan jälleen hyvin henkilökohtaisia huolia esimerkiksi siitä, kuinka he tulevat selviämään tietyssä oppiaineessa. Meitä jäi mietityttämään tässä kohdassa yhtenäiskoulun ja erilliskoulun erot. Jos kyselyymme vastanneet oppilaat olisivatkin käyneet erilliskoulua, olisiko heillä ollut enemmän pelkoja siirtymisestä yläkouluun. Yhtenäiskoulussa oppilaille on itsestään selvää jatkaa opiskelua yläkoulun puolella, ilman sen suurempaa siirtymää esimerkiksi koulurakennuksen vaihtoa. Yhtenäiskoulun oppilaiden ei tarvitse murehtia fyysistä siirtymää, joten heillä on enemmän pelkoja omasta pärjäämisestä ja sopeutumisesta.

8.2.3 Seitsemäsluokkalaisten kokemuksia siirtymävaiheen hyvistä puolista

Positiivisia asioita siirtymävaiheesta koettiin olevan alakoulusta pois pääseminen. Sanoipa joku, että alakoulussa oli ollut tylsää. Jokunen oppilas olisi kuitenkin jäänyt enemmin alakoulun puolelle,

kuin siirtynyt yläkouluun. Vahvaan rooliin nousivat ystävyyssuhteet, jotka näyttävät olevan oppilaille kaikista tärkein asia koko siirtymävaiheessa. Oppilaat, jotka olivat onnistuneet luomaan uuden vertaisryhmän sekä solmimaan uusia ystävyyssuhteita, kokivat siirtymävaiheen positiivisena ja hyvänä asiana. Ne oppilaat, jotka eivät olleet saaneet luotua uusia ystävyyssuhteita, kokivat siirtymävaiheen vähemmän positiivisena. Eräs oppilas kirjoitti jo kuudennella luokalla, että ei aio siirtyä yläkouluun, jos hän ei tule saamaan uusia ystäviä. Tämä kertoo osuvasti siitä, miten suuri merkitys kaverisuhteilla on siirtymävaiheeseen.

> *” Toivon, että saan paljon kavereita ja opettajat olisi kivoja ja kivaa mennä sinne kun on vähän erilaista sitten siellä mutta en halua lähteä sinne, jos en saa kavereita. ”*

Yleisesti on nähtävillä sitaatin tapainen ajattelu siitä, että siirtyminen on mukavaa tai epämukavaa riippuen siitä millaisena kaverisuhteet pysyvät siirtymisen aikana tai millaisia uusia suhteita solmii. Yksin jääminen saa koko siirtymävaiheen tuntumaan huonolta. Niin vahva vaikutus kavereilla tuossa vaiheessa on.

Positiivisena seikkana koettiin opettajien läsnäolo siirtymävaiheessa. Osa opettajista oli kannustanut ja neuvonut oppilaita sekä kertonut tulevista asioista. Siirtymävaiheen jälkeen opettajat ovat kyselleet, miten siirtyminen on sujunut. Yksi oppilas kuvasi opettajalta saamaansa apua näin:

> *” Välillä jotkut opettajat aina kyselee, miten on mennyt yläasteella ja opossa on ollut enemmän kouluun liittyviä juttuja.”*

Joidenkin vastaajien mielestä opettajat eivät taas ole olleet mitenkään mukana siirtymävaiheessa. Holopainen ym. (2005, 86) kirjoittavat, että opettajien tulisi varata aikaa oppilaiden kanssa keskustelulle. Keskustelu oppilaan kanssa vähentää oppilaan pelkoja ja epätietoisuutta uudessa oppimisympäristössä. Näiden keskustelun kautta oppilaalle tulee tunne, että hän pystyy vaikuttamaan omaan opiskeluunsa. Keskustelun ja vuorovaikutuksen kautta oppilas kokee saavuttavansa luottamukselliset välit opettajaan sekä tiedostaa omat tiedot ja taidot. Näiden keskustelujen lisäksi tärkeää on, että opettajat kannustavat oppilaita ja tukevat heidän itsetuntonsa kehittymistä.

Useissa vastauksissa ajateltiin, että yläkoulussa on paremmat ja pätevät opettajat. Tutkimuksissa on todettu, että varsinkin yläasteelle siirryttäessä oppilaat arvioivat hyvän opettajan olevan sellainen, joka asettaa selkeästi yhteiset tavoitteet käyttäytymiselle ja oppilaiden tekemiselle.

Oppilaiden mielestä tämä luo turvallisuutta ja edistää heidän sopeutumistaan uuteen oppimisympäristöön.(Pietarinen 1999, 57.)

Yhden koulun oppilaat pitivät siitä, että tuleviin luokkajakoihin pystyi vaikuttamaan etukäteen. Samalla myös etukäteen olleita tutustumisleikkejä kehuttiin. Pienemmistä kouluista yhtenäiskouluun siirtyneet oppilaat nostivat siirtymävaiheen hyviksi puoliksi täysin uudet opettajat, luokat, ympäristön sekä mahdollisuuden aloittaa koulun käynti uudelta pohjalta. Positiivisiksi asioiksi koettiin lisäksi rentous, oma rauha, koulun hyvä henki ja yleinen viihtyvyys.

8.2.4 Seitsemäsluokkalaisten kokemuksia siirtymävaiheen huonoista puolista

Kysyimme oppilailta syksyllä, mitä huonoa he olivat kokeneet siirtymävaiheessa. Noin kolmasosa vastaajista koki, ettei siirtymävaiheessa ollut mitään huonoa. Huonoimmiksi puoliksi nousivat perinteiset siirtymävaiheen muutokset eli päivien piteneminen, läksymäärän kasvaminen, uudet oppiaineet, kokeiden suuri määrä, tehtävien vaikeampi taso sekä käsitys siitä, että oppilaan olisi itse ruvettava panostamaan koulun käyntiin enemmän. Osa peloista onkin selkeästi sellaisia, joihin ei voi niin vaikuttaa. Koulupäivät pitenevät ja läksyjä tulee enemmän. Pienempi osa peloiksi mainituista asioista oli sellaisia, mihin pystyy niin vaikuttamaan. Tämänkin kysymyksen vastauksista nousi esille ystävyyssuhteet. Oppilaat pelkäsivät vanhempia oppilaita, ystävyyssuhteiden muutoksi ja sitä, että joutuu parhaan kaverin kanssa eri luokalla. Pietarinen (1999) kirjoittaakin, että oppilaiden kannalta tärkeää olisi kehittää koko koulun sosiaalista ympäristöä, koska oppilaat kokevat siirtymävaiheessa koulun sosiaaliset suhteet opettajiin ja koulukavereihin kaikkein keskeisimmäksi selviytymiskeinoksi.

Osa peloista oli hyvin henkilökohtaisia. Toisille seiska kaste tai aikaisemmat aamut tuottivat ongelmia, kun taas joku oppilas koki, että oman käytöksensä vuoksi jää ulkopuoliseksi. Muutama kyläkoulusta siirtynyt oppilas oli sitä mieltä, että koulumatkojen piteneminen, vieraat ihmiset sekä tilat tekivät siirtymävaiheesta huonon.

Suurin osa oppilaista ei kuitenkaan kaipaa alakoulun puolella, koska alakoulussa kiusattiin ja siellä oli tylsää. Oppilaiden mielestä yläkoulussa on rennompaa ja vapaampaa. Eräs oppilas kuvailee tilannetta näin.

> *” En kaipaa alakoulua. Hyvä koulu tämä on ollut. Odotin tänne pääsyä ja tähän saakka on ollut hauskaa sekä kivaa. Nauran melkein joka päivä.”*

Tällaisten oppilaiden mielestä siirtyminen oli ollut lähinnä hyvä asia. Vastauksista oli erotettavissa kuitenkin myös ryhmä, joka selkeästi kaipasi alakoulua. Alakoulusta kaivattiin ystäviä, hyvää luokkahenkeä, entistä opettajaa, läksyjen vähyyttä sekä lyhyempiä koulupäiviä. Eräs oppilas kirjoitti omasta kaipuustaan, vaikka pitikin yläkoulua ihan hyvänä paikkana.

> *" Ehkä vähän kaipaan alakoulua. Meillä oli mukava luokka ja kaikki tulivat hyvin toimeen keskenään. Tuli ehkä vähän ikävä niitä luokkatovereita, jotka eivät varsinaisesti olleet ystäviäni, koska en näe heitä enää niin usein."*

Kyseiseen sitaattiin tiivistyy jälleen vertaisryhmän merkitys. Muitakin kaipuun kohteita kuitenkin oli. Kaksi oppilasta kaipasi kunnon välituntialuetta, jossa voisi leikkiä. Nämä vastaukset kertovat hyvin sen, miten erivaiheissa oppilaiden kehitys on siirryttäessä alakoulusta yläkouluun. Osa oppilaista toivoi siis enemmän vastuuta ja vapautta, kun osa oppilaista toivoivat pääsevänsä takaisin alakoulun puolelle leikkimään. Jos yhtenäiskoulu toimisi optimaalisesti eli ala- ja yläkoulu toimisivat limittäin hyvässä yhteistyössä myös fyysisesti, tämä mahdollistaisi sen, että kypsemmät oppilaat saisivat haluamaansa vastuuta, kun taas osa oppilaista voisi leikkiä alakoululaisten kanssa ilman, että heidän pitää vaihtaa piha-aluetta.

8.2.5 Oppimenestyksen muutokset siirtymävaiheessa

Suurin osa oppilaista vastasi, että koulumenestys tulee huononemaan yläkoulussa. Syyksi tähän on mainittuna se, että ei tunne yläkoulun opettajia. Tämän pitäisi olla yhtenäiskoulussa toisin, sillä yhtenäiskoulussahan lähtökohtana on se, että opettajien pitäisi olla tuttuja kaikille oppilaille, myös alakoulun oppilaille. Oppimenestyksen huononemiseen ajateltiin vaikuttavan myös se, että asiat ovat vaikeampia ja että kokeita ja oppiaineita on enemmän. Joku on osannut eritellä mahdollisen koulumenestyksen huononemisen syiksi uudet kiinnostuksen kohteet, oman huonon asenteen tai harrastusten takia johtuvan aikapulan.

Syksyllä kysyimme, mitä oppilaiden koulumenestykselle on tapahtunut yläkouluun siirtymisen myötä. Neljäsosan koulumenestys on pysynyt samana. Oli myös selkeä ryhmä niitä, joiden koulumenestys oli parantunut. Eräs oppilas kirjoitti, että koulumenestyksen parantumisen myötä hänen itsetuntonsa on kasvanut. Yhtä selkeästi esiin nousi ryhmä vastauksia, joiden koulumenestys on huonontunut. Muutama oppilas kuitenkin uskoo, että koulumenestys tulee

paranemaan uusien opettajien myötä. He kokevat, että yläkoulun opettajat ovat parempia ja ankarampia. Jotkut oppilaat uskovat koulumenestyksen huononevan aluksi, mutta parantuvan kahdeksannella tai yhdeksännellä luokalla kun uusiin asioihin on tottunut. Huusko ja Pietarinen (2000, 41) kirjoittavatkin, että tapahtuville muutoksille on annettava aikaa ja samalla toteavat, että kaikkien osapuolten on kannettava vastuuta asiasta. Oppilaat ovatkin hienosti ymmärtäneet sen, että yläkoulussa tapahtuu muutoksia ja niihin sopeutuminen vie aikaa. Oppimenestys saattaa laskea aluksi mutta kunhan käytänteet ja opetusmenetelmät tulevat tutuiksi, koulumenestys saattaa hyvinkin parantua.

Osassa vastauksissa koulumenestykselle ei uskota tapahtuvan mitään erikoista. Yleisesti oli huomioitu, että opinnot vaativat yläkoulun puolella enemmän keskittymistä ja panostamista. Arviointi on oppilaiden mukaan tiukempaa, jonka myötä heidän koulumenestyksensä on laskenut.

Syksyllä kysyimme, ovatko alakoulussa opitut asiat olleet riittävä pohja yläkoulun opinnoissa. Halusimme kysyä tämän kysymyksen, koska olemme kuulleet kriittistä keskustelua siitä, ovatko alakoulussa opitut asiat hyvänä pohjana yläkoulun opinnoille. Varsinkin aineenopettajilta olemme kuulleet kritiikkiä siitä, että heidän mielestään alakoulussa ei opeteta tarpeellisia tietoja. Puolet vastaajista kokee, että alakoulussa opitut asiat ovat olleet riittävä pohja yläkoulun opinnoille. Alakoulussa opitut asiat ovat hyvin auttaneet oppilaat alkuun yläkoulun puolella. Oppiaineittain oltiin erimieltä siitä, onko kyseisessä aineessa saatu riittävää opetusta alakoulun puolella. Muutama oppilas oli kuitenkin sitä mieltä, että alakoulussa opitut asiat eivät ole riittävä pohja yläkoulun opinnoille. Heidän mielestään alakoulusta olisi voinut saada enemmän oppia. He kokevat myös, että alakoulussa opinnoissa jälkeenjäänyt oppilas ei pääse opintoihin mukaan yläkoulussa.

> *” Kyllä, mut jos ala-aste on mennyt heikosti niin mitään toivoa ei ole pärjätä yläasteella mut mulla on mennyt ala-aste tosi hyvin. ”*

> *” Kyllä, mutta jos toisaalta ei ole ymmärtänyt jotain alakoulun asiaa, niin jää helposti jälkeen yläkoulun puolella. ”*

Kyseiset oppilaiden ajatukset tulisi ottaa tarkemman mietinnän kohteeksi ja pohtia mahdollisesti sitä, millä tavalla kyseisen huonon koulumenestyksen oravanpyörän saataisiin mahdollisesti katki yläkoulun puolelle siirryttäessä. Toinen varsin mielenkiintoinen ja ajankohtainen lasten esille nostama seikka on myös se, että oppilaat kokevat ryhmäkokojen olevan liian isoja yläkoulun puolella ja tämän takia henkilökohtaista apua on vaikea saada. Vaikeuksia aiheutti myös se, että asiat opetetaan liian nopeasti ja uutta asiaa tulee todella paljon.

8.2.6 Kehittämisehdotuksia siirtymävaiheeseen

Keväällä oppilaiden ollessa kuudennella luokalla kysyimme, miten he muuttaisivat siirtymävaihetta. Ehdottomasti suurin osa oppilaista oli sitä mieltä, että siirtymävaihetta ei tarvitse muuttaa.

Muutamia kehitysehdotuksia oppilaat mainitsivat. Näitä ehdotuksia olivat:

- vanhat opettajat ensimmäiseksi vuodeksi yläkouluun
- luokanopettajasta luokanvalvoja
- tulevaan luokkaan ja luokanvalvojaan etukäteen tutustuminen
- kaikki kaverit samalle luokalle
- ensimmäiset viikot tutustumista ja totuttelemista
- alakoulussa pitäisi tietää enemmän tulevista asioista
- saisi valita tulevan luokkansa
- ei ”mopotusta” (seitsemäs luokkalaisten leikkimielistä kiusoittelua)
- jo alakoulussa tieto yläkoulun tulevista oppilaista

Mielestämme olisi tärkeää pysähtyä miettimään näitä lapsilta tulleita kehitysehdotuksia. Monet näistä ovat hyvinkin yksinkertaisesti toteutettavissa jos vaan halua ja yhteistyökykyä löytyy. Yhden oppilaan toivomus tiivisti mielestämme hyvin sitä seikkaa, millaiseksi siirtymävaihe tulisikin saada.

> *” Siirtymävaiheesta yhtä normaali kuin siirtyminen viidenneltä kuudennelle luokalle”*

Kyseinen sitaatti kuvaa sitä, mihin siirtymävaiheessa tähdätään. Ilman muutoksia, luottaen vain yhtenäiskouluun rakenteena, kyseistä tilannetta ei tulla koskaan saavuttamaan. Emme usko, että siirtymävaiheesta saisi täysin samanlaista kun viidenneltä kuudennelle. Tapahtuuhan lapsen kehityksessä samanaikaisesti niin rajuja muutoksia, että ne varmasti heijastuvat näkyviin. Paljon on kuitenkin pieniä asioita, joilla voisimme helpottaa siirtymävaihetta.

Keväällä kuudennen luokan oppilaat saivat vielä kyselyn lopuksi kertoa vapaasti ajatuksiaan siirtymävaiheesta. Näissä vastauksissa nousi myös esille mielenkiintoisia näkemyksiä siitä, että siirtyminen yhtenäiskoulussa ei tuota huolta.

” En usko, että se on suuri juttu, sillä se on kuitenkin sama koulu.”

” Yhtenäiskoulussa on todella helppo siirtyä”

” Jännittää jonkin verran. Sinä päivänä kun koulu alkaa uudestaan. Olen ihan hermona ja perhosia on vatsassa ihan paljon. Ja luultavasti oksennan koulun jälkeen ensimmäisenä päivänä kotona.”

Eräs oppilas oli myös epätietoinen siitä, saavatko oppilaat yläkoulussa koulutarvikkeet. Tämän huolensa hän oli kirjoittanut vapaan sanan kohtaan. Mielestämme tämä vastaus kuvaa sitä, että tiedonsiirrossa on epäonnistuttu ainakin jossain määrin, jos oppilaalle on kuudennen luokan keväällä epäselvänä, saako hän koulutarvikkeet yläkoulussa. Ehkäpä oppilaiden kanssa tulisi keskustella myös hyvin käytännönläheisistä asioista, eikä pitää itsestään selvänä sitä, että oppilaat tietävät siirtymävaiheesta kaiken tarvittavan. Mielestämme me aikuiset pohdimme siirtymävaihetta välillä liian vaikean kautta. Edellä esitetty huoli kertoo siitä, että oppilaat saattavat murehtia siirtymävaiheesta sellaisia asioita, joita me aikuiset emme tule edes ajatelleeksi.

Kysyimme oppilailta syksyllä, jolloin he olivat kokeneet siirtymävaiheen, miten he kehittäisivät siirtymävaihetta tämän jälkeen. Edelleen iso osa vastaajista oli sitä mieltä, ettei siirtymävaihetta tarvitse kehittää mitenkään. Heidän mielestään siirtymävaihe on juuri hyvä tällaisenaan. Saimme silti liudan oppilaiden kehitysehdotuksia, joilla siirtymävaiheesta saataisiin parempi. Näitä kehitysehdotuksia olivat muun muassa:

- tukioppilaat/vanhemmat oppilaat paremmin mukaan siirtymävaiheeseen
- asioiden runsaampi läpikäyminen à jännitys pois
- tutustumispäiviä enemmän
- luokanvalvojaan tutustuminen kuudennella luokalla
- yläkoulun opettajiin tutustuminen, ennen siirtymävaihetta
- opettajat enemmän mukaan siirtymävaiheeseen
- siirtymävaiheesta ei pidä tehdä isoa numeroa

Oppilaiden vastauksista huomaa sen, että heille on erityisen tärkeää, että sosiaaliset suhteet olisivat kunnossa siirtymävaiheessa. Oppilaat kehittäisivätkin siirtymävaihetta niin, että tuleviin opettajiin

voisi tutustua etukäteen. Samoin oman luokan saisi valita yläkoulussa sekä tulevat koulukaverit olisivat tiedossa jo alakoulussa. Näistä oppilaiden kehitysehdotuksista huokuu sama kaveripiirin ja sosiaalisten suhteiden teema, joka on kulkenut mukana kaikissa vastauksissa.

Oppilaat kehittäisivät siirtymävaihetta myös tiedottamalla ja käymällä asioita huolellisemmin läpi. Jos oppilailla on selkeä kuva tulevasta siirtymävaiheesta ja yläkoulussa opiskelusta ylimääräinen jännityskin katoaa. Paremmalla tiedottamisella olisi huoli koulutarvikkeistakin saatu katoamaan. Mielenkiintoista oli huomata, että seitsemännellä luokalla oppilaat olivat maininneet kehittämisehdotuksiksi sen, että vanhemmat oppilaat ja opettajat olisivat paremmin mukana siirtymävaiheessa. Yhdeksi pelokseen oppilaat mainitsivat kuudennella luokalla juuri vanhemmat oppilaat. Ehkäpä oppilaiden pelot vähenisivät, jos vanhemmat oppilaat ottaisivat aktiivisempaa roolia siirtymävaiheessa ja olisivat tukemassa ja neuvomassa uudessa oppimisympäristössä. Myös opettajien läsnäoloa kaivattiin aktiivisemmin mukaan siirtymävaiheeseen. Monissa kouluissa opettajien rooli on hyvin vähäinen oppilaan siirryttäessä yläkouluun.

Mielestämme nämä oppilaiden kehitysehdotukset ovat erittäin helposti toteutettavissa, eivätkä vaadi taloudellista panostamista tai rakenteellisia ratkaisuja. Oppilaat olisivat tyytyväisempiä siirtymävaiheeseen, jos asioista tiedotetaan ja keskustellaan enemmän. Myös opettajien ja vanhempien aktiivisempi läsnäolo helpottaisi oppilaiden siirtymistä yläkoulun puolelle. Koulujen tehtävänä onkin kuunnella myös oppilaiden ääntä ja ottaa heidän mielipiteensä huomioon, kun mietitään, kuinka nivelvaiheista saadaan mahdollisimman sujuvat ja toimivat.

Kandidaatin tutkimuksessamme kysyimme opettajien kehittämisideoita siirtymävaiheeseen ja saimmekin hyviä ehdotuksia myös heiltä. Opettajien kehittämisehdotuksia on kysytty myös Somerolla tehdyssä tutkimuksessa. Kyseisessä tutkimuksessa tärkeäksi koettiin luokkaryhmien perustaminen jo keväällä, jotta oppilailla olisi mahdollisuus tutustua luokkakavereihinsa ja tuleviin opettajiin etukäteen. Lisäksi luokanopettajat toivoivat tietoa seuraavan kouluasteen vaatimuksista, jolloin opettaja voisi kertoa niistä etukäteen oppilaille. (Uutela-Molander & Ilmonen 2005, 81.) Tästä asiasta lapset ja aikuiset olivat siis samaa mieltä.

Luokkatovereihin tutustuminen jo etukäteen nousi tärkeimmäksi kehitysehdotukseksi. Opettajat pitivät hyvin tärkeänä sitä, että tulevilla luokkatovereilla on mahdollisuus tutustua toisiinsa keväällä. Asiaa korostivat erityisesti sellaiset opettajat joiden kouluun tulee yläkouluun oppilaita myös pikkukouluista. Tällöin luokkayhteisö ei säily samana vaan saa uusia jäseniä. Opettajat halusivat korostaa ryhmäytymisen merkitystä tällaisissa tapauksissa. Yhdessä vastauksessa ehdotettiin myös, että tukioppilaat voisivat pitää muutaman tunnin keväällä ja syksyllä. Tällaisilla tunneilla tulisivat tutuiksi myös koulun muut oppilaat. Yksi opettaja halusi

korostaa myös vanhempainillan pitämistä jo kuudennenluokan keväällä. Tällöin myös vanhemmilla on mahdollisuus kysyä itseä askarruttavia seikkoja.

Opettajien mukaan yhtä tärkeää kuin on järjestää keväällä oppilaille tutustumispäivä, on järjestää opettajien yhteinen palaveri oppilaista jo keväällä tai viimeistään alkusyksystä. Tällaisissa palavereissa haluttaisiin käydä läpi tärkeimmät asiat jokaisesta oppilaasta. Joku opettaja koki myös, että tällaisessa palaverissa on hyvä mahdollisuus miettiä oikeita tukitoimia niitä tarvitsevalle. Tällöin voidaan olla varmoja, että jokainen tukitoimia varmasti tarvitseva oppilas saa niitä heti koulun alettua syksyllä. Yhdestä vastauksesta tuli ilmi myös se kuinka opinto-ohjaus pitäisi määrätietoisesti aloittaa jo keväällä. Joku opettaja toivoi opettajien välistä palaverin pitoa myös syksyllä. Tällöin olisi hyvä vaihtaa kuulumisia siitä kuinka siirtyminen on sujunut. Luokanopettajalla olisi mahdollisuus kuulla kuulumisia vanhoista oppilaitaan ja aineenopettajat voisivat vielä kysyä, jos heillä on jotain erikoista, johon vanhalla luokanopettajalla saattaisi olla hyviä ehdotuksia. Onhan luokanopettaja tuntenut tässä vaiheessa oppilaan ja vanhemmat aineenopettajaa kauemmin.

Muutamissa yksittäisissä vastauksissa oli hieman harvemmin kuultuja ehdotuksia siirtymävaiheen parantamiseksi. Jonkun mielestä siirtymävaihetta kehittäisi se, että kaikki koulut olisivat yhtenäiskouluja, ja jos oppilaat eivät voisi siirtyä tällaisessa omassa tutussa ympäristössä, olisi yläkoulu-lukio vaihtoehto parempi. Toisen mielestä nopeampi puuttuminen asioihin parantaisi siirtymävaihetta. Muutamassa vastauksessa kaivattiin lisää myös opettajien välistä yhteistyötä. Tätä yhteistyötä pitäisi yhden opettajan mukaan olla mahdollisuus kehittää työajalla. Jokisen (2000) tutkimustulos tukee myös tätä ajatusta, sillä myös sen mukaan opettajat kokevat tarvitsevansa enemmän aikaa suunnitellessaan tällaista yhtenäistä opetusta. Olipa tutkimuksessa, joku ehdottanut jopa etuuksien antamista kunnalliselta taholta asian kehittämiseksi. Yksi vastaus, jonka me saimme, nosti esille myös rahan tarpeen, jos halutaan olla kehittämässä parempaa siirtymävaihetta.

Varsin mielenkiintoiselta kehittämisehdotukselta kuulosti se, että opettajat voisivat keväällä vaihtaa keskenään tunteja niin, että tuleva luokanvalvoja ja aineenopettaja pääsisivät tutustumaan tuleviin oppilaisiinsa. Muutamassa vastauksessa tuli esille erityisesti se, että luokanvalvoja opettaisi jotain jo kuudennella, sillä voi olla, että yläasteella luokanvalvoja ei opetakaan mitään omille oppilailleen. Tämä katsottiin varsin huonoksi seikaksi. Tällaisen tuntien vaihdon katsottiin olevan mahdollista esimerkiksi kahdeksas ja yhdeksäsluokkien TET-viikkojen aikana, jolloin aineenopettajilta vapautuu tunteja. Vasutauksissa ehdotettiin myös sitä, että mahdollisuuksien mukaan olisi hyvä jos kuudesluokkalaisilla olisi vaikkapa mahdollisuus seurata pienissä ryhmissä muutama seitsemäsluokkalaisten tuntia. Toisaalta oli myös havaittavissa, että joissain kouluissa

selvästi jo pyritään siirtämään kuudesluokkalaisia ”isompien” puolelle tiettyjen projektien ja tapahtumien yhteydessä. Yhden koulun rehtori kertoo seuraavanlaisesti:

> *” Olemme jo oman koulun sisällä esim. joissain tapahtumissa siirtäneet välillä kuudesluokkalaisia niin sanotusti isojen puolelle jos osallistujia on jaettu. Tätä pyrimme kehittämään edelleen.”*

Onkin varmasti niin, että osa näistä kehitysehdotuksista on jo voimassa joissain kouluissa, mutta on selkeästi olemassa kouluja jotka kaipaavat samansuuntaisia muutoksia. Uskommekin, että tällaista oppilaiden ja opettajien siirtymisiä yli asterajojen olisi hyvä kehittää edelleen, sillä mahdollisuus käyttää eri-ikäisiä erilaisissa yhteistyöhankkeissa tuli esille myös Rauste-von Wrigtin ym. (2003, 49) tutkimuksessa. Omassa tutkimuksessamme tuli sellainenkin ehdotus, että lahjakkaille oli erityisesti hyötyä siitä, että kehitettäisiin aineenopettajan vetämiä ”projekteja” jo alakoulun puolella tai mahdollistettaisiin jonkun oppilaan siirtyminen toiselle puolelle jonkun projektin ajaksi, jos sen katsotaan vievän oppilasta eteenpäin.

Opettajien ja oppilaiden kehitysehdotukset eivät juuri eroa toisistaan. Molemmissa vastauksissa tuli esille hyvin samansuuntaisia ehdotuksia siirtymävaiheen parantamiseksi. Opettajat ja oppilaat eivät ehkä kaikesta puhuneet täysin samanlaisin sanoin, sillä opettajat perustelivat asioita ehkä hieman syvemmin. Tämä ei tietenkään yllätä, mutta tukee tietyllä tapaa myös sitä että nuoret pystyvät vastaajina mainitsemaan samoja asioita, vaikka eivät löytäisi niille niin hyviä perusteluja.

Täytyy kuitenkin muistaa siirtymävaiheen kehittämisen tavoitteena ei voi olla peruskoulu, jossa oppilaat eivät koe mitään muutoksia, haasteita, epäonnistumisia tai ajoittaista stressiä. Oppilaiden opettajat vaihtuvat, kouluympäristö muuttuu, oppilaille suunnattu opetus vaihtelee sekä oppilaiden sosiaalinen verkosto muuttuu, yritetäänpä siirtymisestä miten sujuvaa tahansa. Huuskon ja Pietarisen (2000, 40) mukaan oppilaat haluavat kohdata näitä muutoksia siirryttäessä alakoulusta yläkouluun. Näin ollen keskeiseksi nouseekin se, että koulu huomioi oppilaiden kehitysvaiheelliset ja oppilaskulttuuriset erityispiirteet ja kykenee tarjoamaan oppilaan kannalta turvallisen oppimisympäristön. Tästä kertoo myös alla oleva sitaatti, joka on kirjoitettu kuudennen luokan keväällä. Oppilas on kovasti toivonut pääsevänsä alakoulusta pois ja siirtymään yläkoulun puolelle.

> *” Odotan, että pääsen pois koulusta, jossa olen ollut kuusi vuotta…”*

8.2.7 Oppilaiden ikä ja kehitysvaihe heijastuu vastauksiin

Oppilaiden ikä ja kehitysvaihe heijastuvat vastauksiin. Tämä näkyi hyvin esimerkiksi keväällä, kun kysyimme siirtymävaiheeseen liittyviä odotuksia. Osa oppilaista odotti vastausten mukaan eniten limu- ja karkkiautomaatteja sekä hyppytunteja. Lisäksi odotettiin enemmän vapaa-aikaa sekä välitunteja, jolloin ei ole pakko mennä ulos. Jotkut oppilaat tuntuivat odottavan myös ”mokupäivää” kun taas toiset mainitsivat sen pelokseen. Henkilökohtaisen kaapin saaminen tuntui myös tärkeältä ja sitä odotettiin paljon.

Tällaiset vastaukset kertovat paljon lapsen kehityksen tasosta ja siitä, kuinka murrosikä alkaa tehdä tuloaan. Tutkimuksemme kannalta nämä oppilaat eivät kuitenkaan ole ymmärtäneet tutkimuskysymystä niin kuin olimme sen tarkoittaneet. Olemme kuitenkin huomioineen myös nämä vastaukset, sillä nämäkin vastaukset kertovat meille jotakin.

Huomion arvoista oli myös se, että vielä keväällä vastaukset olivat asiallisempia, jolloin murrosiän merkit eivät olleet niin selkeästi näkyvillä ja opettajaa kuunneltiin ja kunnioitettiin. Kevään vastauksista oli tulkittavissa se, että oppilaat ovat vielä aika pieniä ja kilttejä. Omaa ajattelua ei osattu suunnata kovinkaan syvemmälle.

Syksyllä vastauksissa sen sijaan alkoi näkyä murrosiän merkit ja pieni kapinointi. Kyselyihimme ei enää vastattu huolellisesti vaan osa oppilaista pyrki keksimään vastauksiin jotain hauskaa tai jättivät vastaamatta kysymyksiin kokonaan kehotuksista huolimatta. Yhdessä vastauksessa tämä uhma näkyi seuraavasti:

> *” En mä jännitä paskan vertaa, koska yläaste ei ole mikään niin ihmeellinen tai no ei mitään.”*

Syksyn vastauksista oli nähtävissä se, että oppilaat eivät kyenneet näkemään esimerkiksi koulumenestystään itsestä riippuvaksi, vaan koulumenestyksen uskottiin riippuvan ulkoisista tekijöistä kuten opettajista. Pietarinen (1999, 126) sai väitöskirjassaan samansuuntaisia tuloksia. Tosin hänen väitöskirjassaan kuudennen luokan oppilaat ajattelivat näin, eikä seitsemännen luokan oppilaat. Pietarinen kirjoittaa väitöskirjassaan, että oppilaiden henkilökohtainen koulumenestys on oppilaiden mielestä yhteydessä opetuksen tasoon ja opettajien pedagogisiin ratkaisuihin. Opettajan rooli oppilaiden koulumenestykseen on olennainen. Oppilaat odottavat opettajilta ymmärtäväisyyttä ja aika sopeutua opetusstrategioiden ja opettajien persoonallisuuden omaksumiseen.

Vastauksista oli myös nähtävissä yläkoulussa tapahtunut ryhmäytyminen. Vastauksista löytyi sanastoa, jota tietty kaveriryhmä käytti. Esimerkiksi vastauksissa käytettiin lyhennettä LOL (=laughing out laud). Joidenkin oppilaiden mukaan osa koulukavereista on alkanut ”leijua” yläkoulussa, joka tarkoittaa, että oppilas pyrkii tuomaan itseään paljon esille. Jaraste ja Sinervo (1999) kirjoittavatkin, että joillakin oppilailla on niin kova tarve kuulua muiden ikäistensä joukkoon, mikä aiheuttaa ulospäin näyttämistä ja brassailua. Brassailua voi esiintyä, vaikka oppilas tuntisi itsensä haavoittuvaksi ja nuoreksi. Silti kavereiden edessä on esitettävä kokeneempaa ja rohkeampaa, kuin oikeasti onkaan.(Jarasto & Sinervo 1999, 91.)

8.3 Kaverisuhteet

8.3.1 Luokkajaon merkitys kaverisuhteisiin

Ystävyys -ja kaverisuhteet kasvattavat sekä kehittävät lapsen persoonallisuutta. Ystävyyssuhteissa opitaan vastavuoroisuutta, antamista ja saamista. Näissä suhteissa nähdään, miten oma käyttäytyminen vaikuttaa muihin ihmisiin. Ystävyydessä opitaan uskomaan salaisuuksia, luottamaan ja pettymään. Lisäksi opitaan riitelemään, sopimaan ja myötäelämään. Lapsuuden ja nuoruuden ystävyyssuhteet ovat hieno pääoma, jota tarvitaan myöhempiin ystävyys- ja seurustelusuhteisiin (Kinnunen 1992, 147.)

Keväällä pyysimme oppilaita kuvailemaan heidän tämänhetkistä kaveripiiriään ja kertomaan, kuinka he olettavat kaveripiirinsä muuttuvan yläkouluun siirtymisen myötä. Suurin osa vastaajista oletti, että kaveripiiri tulee pysymään samana kuin alakoulussakin. Samalla kuitenkin monella oli huoli siitä, että alakoulun luokat hajoitetaan yläkoulun puolella. Tällöin osa kavereista joutuu yläkoulussa eri luokalle. Yksi oppilas kuvasi pelkoaan näin:

> *” Tuleviin luokkakavereihin tutustumista jännitän ja sitä pääsenkö samalle luokalle kavereideni kanssa.”*

Kyseinen huoli tuntui tiivistyvän yhden koulun vastauksissa, sillä kyseisessä koulussa alakoulun luokka jaetaan yläkouluun siirryttäessä puoliksi. Toisessa koulussa oppilaita huoletti puolestaan tuleva luokkajako, joka tehdään kielivalintojen perusteella. Saksan lukijat ovat siis omana

luokkanaan yläkoulussa. Kaiken kaikkiaan huolta aiheutti yleisesti luokka- ja koulunvaihdot, joiden pelättiin muuttavan kaveripiiriä.

Jokaisella koululla on omat tapansa muodostaa yläkoulun luokat. Ymmärrettävää on, että luokkajakoja tehdään esimerkiksi kielivalintojen takia. Kuitenkin alakoulun luokat usein hajoavat, ja jo muodostuneet ystävyyssuhteet joutuvat koetukselle. Perusteltua olisi miettiä, mikä on oppilaiden kannalta paras tapa jakaa oppilaat luokille, koska luokkajaot näyttivät mietityttävän oppilaita hyvinkin paljon. Olisiko parempi, että alakoulun luokat siirtyvät sellaisinaan yläkouluun? Toisaalta taas uudessa luokassa aloittaminen antaa uuden mahdollisuuden luoda uusia ystävyyssuhteita sekä aloittaa opiskelut niin sanotusti puhtaalta pöydältä. Mietimmekin, että toisaalta on hyvä, että yhtenäiskouluun tulee myös uusia oppilaita eri kouluilta. Näin ollen yhtenäiskoulun oppilailla on mahdollisuus uusiin ystävyyssuhteisiin ja yksinäinen oppilas saattaa saada uuden mahdollisuuden ystävyyssuhteiden luomiseen. Anna Heiskari tuo esille mielenkiintoisen näkökulman luokkajaoista. Hänen mielestään aikuiset haluavat nähdä jatkuvuuden lapsen elämässä pelkästään positiivisena asiana. Suhtaudumme negatiivisesti siihen, jos lasten oppilasryhmiä muutetaan. Koulun tavoitteena on kuitenkin kasvattaa oppilaista sosiaalisesti vahvoja ja suvaitsevaisia. Heiskari (2008) kritisoi sitä, että tätä tavoitetta ei ehkä saavuteta, jos oppilasryhmä pysyy aina samana. Heiskari miettii myös sitä, että pääsevätkö lapsen vahvuudet parhaiten esille läpitutussa ympäristössä (Heiskari 2008, 184−185.) Syksyn vastauksissa oppilaat mainitsivatkin, että uuden luokkajaon myötä he ovat saaneensa uusia ystäviä.

8.3.2 Kaverisuhteiden muuttuminen siirtymävaiheessa

Kuudennella luokalla oppilaat olettivat kaveripiirinsä muuttuvan yläkoulussa rennommaksi, hauskemmaksi sekä kypsemmäksi. Oppilaat ennustivat, että yläkoulun puolella kaveripiirissä ei enää leikitä. Toisaalta taas oletettiin, että yläkoulussa kaveripiiri kuuntelee paremmin.

> *” Tällä hetkellä me teemme kaikkea välkillä, mutta se muuttuu sitten enemmän keskusteluksi jne. suoraan sanoen kypsempi kaveripiiri.”*

Kyseinen sitaatti kuvaa hyvin sitä muutosta, joka yleisesti tapahtuukin yläkouluun siirryttäessä. Kinnunen (1992, 148) kirjoittaa, että keskilapsuudessa ja murrosiän taitteessa ryhmän ja ystävyyssuhteiden vaikutus kasvaa. Ryhmä voi vaikuttaa siihen, miten nuoret pukeutuvat, mitä vapaa-ajalla tehdään ja miten käyttäydytään koulussa. Ryhmä odottaa jäseniltään

yhdenmukaisuutta. Erilaisuudesta saatetaan rangaista esimerkiksi paheksumalla erilaista oppilasta Tämän tiedostavat myös oppilaat itse. Eräs oppilas oli eritellyt omaa käyttäytymistään ja kirjoittikin muuttavansa taktiikkaa saadakseen kavereita ja pysyäkseen ryhmässä.

> *” Jos pysyn pellenä niin kaverit eivät halua olla kanssani. Aion muuttaa aina takniikkaa kavereiden lähistöllä.”*

Hän ei enää halua olla pelle, koska on huomannut että kaveripiiri ei siitä pidä. Näin ollen on mukava todeta, että kaveripiirillä voi olla positiivinenkin vaikutus jonkun käytökseen.

Osa oppilaista mainitsi negatiivisia asioita, jotka liittyvät kaverisuhteisiin yläkoulussa. Oletettiin esimerkiksi, että osa vanhoista kavereista muuttuu ”koviksiksi”. Samalla koettiin, että ei haluta olla tällaisten ”kovisten” tai ”tupakkaukkeleiden” kavereita. Yhtenä pelkona oppilaat kokivat hylätyksi tulemisen pelon. Pelättiin, että jos ei aloita tupakointia, oppilasta ei hyväksytä mukaan porukkaan. Ryhmään kuuluminen vahvistaa nuorten itsetuntoa. Ryhmä yleisesti tukee nuoren kehitystä, mutta valitettavasti ryhmän vaikutus voi olla myös kielteinen, kuten edellä mainittiin. Näin on silloin, kuin ryhmän arvot ja tärkeinä pitämät asiat ovat tavalla tai toisella vahingollisia (Kinnunen 1992, 148.) Jarasto ja Sinervo (1999, 90) jatkavat, että nuoren täytyy osoittaa olevansa samanlainen kuin muut. Tämä voi välillä olla vaikeaa, jos nuori on esimerkiksi kehitysrytmiltään muista selvästi poikkeava. Tällaisissa tilanteissa nuori saattaa hyvinkin tulla hylätyksi.

Syksyllä kysyimme, mitä ystävyyssuhteille oli tapahtunut siirtymisen jälkeen. Yleisesti vastauksissa todettiin, että vanhat ystävät ovat pysyneet. Yläkoulussa on samat ystävät kuin alakoulussakin. Kirjoittipa muutama oppilas, että vanhat ystävyyssuhteet ovat parantuneet. Suurin osa oli myös saanut uusia ystäviä. Joku tosin analysoi, että ystävyyssuhteita ei ole näin lyhyessä ajassa muodostunut mutta toivoi näistä uusista kavereista muodostuvan myöhemmin ystäviä. Vastauksissa ilmeni niitäkin oppilaita, jotka eivät olleet saaneet uusia ystäviä. Muutamassa vastauksessa huoleksi nousivat se, etteivät vanhat kaverit enää pitäneet vastaajasta ja alakoulun kaveripiiri oli hajonnut. Oppilaat olivatkin huomanneet, että alakoulun kuudennen luokan hajotessa vanhoja ystäviä väkisinkin katosi. Oppilaiden mukaan lähimmät ystävät löytyvät yläkoulusta omalta luokalta. Jarasto ja Sinervo (1999, 90) kirjoittavatkin, että varsinkin tytöille on tärkeää löytää paras kaveri. Tämä paras kaveri on korvaamaton ja toimii hyvänä tukena uudessa ympäristössä. Yksi positiivinen oppilas kirjoitti, että hyvät ystävät pysyvät aina.

> *” Mun kaveripiiri on paras, ei se mihinkään muutu”*

Kuudennella luokalla oppilaat olettivat ystävyyssuhteiden syventyvän yläkoulussa ja syksyn vastauksista löysimmekin tähän vahvistusta, sillä oppilaat sanoivat monien ystävyyssuhteiden parantuneen ja syventyneen. Jossakin vastauksessa kävi ilmi, että asioita kerrotaan enemmän kavereille kuin omille vanhemmille. Vilkko-Riihelä (1999) kirjoittaa, että vanhempien kanssa yhteenotot lisääntyvät ja nuori rakentaa uutta minuuttaan vastustamalla vanhempiaan ja muita auktoriteetteja. Ystävien merkitys korostuu ja nuori peilaa itseään ystäviin mutta myös aikuisiin. Nuori ei kuitenkaan kykene käsittelemään sisäisiä ristiriitojaan, vaan tarvitsee vanhempien ja opettajien tukea. Jos nuori saa itse määrätä omat rajansa, kypsän ja tasapainoisen minuuden löytäminen vie kauan aikaa eikä välttämättä ole täysin mahdollista. Kun nuori tuettuna tutustuu uusiin tunteisiinsa ja alkaa hallita tunne-elämäänsä, kehittyy nuoresta ihminen, jonka ihmissuhteet onnistuvat (Vilkko- Riihelä 1999, 246−247.)

8.3.3 Kaverisuhteisiin liittyviä pelkoja

Kaverisuhteet nousivat esille myös silloin, kun kysyimme mitä huonoa siirtymävaiheessa oli ja mitä jännittäviä ja pelottavia asioita siirtymävaihe piti sisällään. Oppilaat mainitsivat, että he pelkäävät vanhempia oppilaita ja heidän suhtautumistaan. Oppilaita mietitytti kavereiden muuttuminen, vanhan luokan hajoaminen ja nuorempien ystävien jääminen alakoulun puolelle. Oppilaat toivoivat saavansa uusia ystäviä, mutta yhdessäkään vastauksessa ei kirjoitettu itsevarmasti, että tulen saamaan uusia kavereita. Haukkuminen, nauraminen ja kiusaaminen pelottivat oppilaita. Useita vastaajia tuntui jännittävän yleisesti kavereiden saaminen. Pelkona oli yksin jääminen. Jaraston ja Sinervon (1999, 93) mukaan syrjäytymisriski onkin suuri, jos oppilas ei saa solmittua ystävyyssuhteita. Vaikeimpiin kokemuksiin nuoruudessa kuuluu yksinäisyys ja syrjäytyminen. Näistä oppilaalle syntyy helposti tunne, että on erilainen kuin muut. Yksinäisyyttä ja syrjäytymistä voi aiheuttaa läheisen ystävän puute, kavereiden puute, oman ryhmän puute tai näitä kaikkia edellä mainittuja. Syrjityt lapset ovat sisäisesti erittäin turvattomia ja epävarmoja.

> *” Koko siirtymävaihe oli aika traumaattista minulle, koska jouduin eri luokalle kaikkien ystävieni kanssa. Koko tutustumispäivä ja ensimmäiset viikot olivat tylsiä ja turhauttavia, kun piti rakentaa yhteishenkeä. Olisin mieluimmin ollut omien kavereiden kanssa. ”*

Kiusaaminen oli oppilaiden yksi pelko siirryttäessä alakoulusta yläkouluun. Metsäkylä (2008, 241) kirjoittaa, että vanhemmat pelkäsivät aluksi, että yhtenäiskoulussa isommat kiusaavat pienempiä. Tällaisia kiusaamisia ei ole havaittu normaalia enempää. Kiusaamistapauksia selviteltäessä on huomattu, että kiusaamiseen liittyy sekä isot ja pienet oppilaat sekä usein kiusaamisen juuret ulottuvat vapaa-ajalla tapahtuneisiin asioihin. Tietenkin on muistettava, että satojen oppilaiden toimiessa yhdessä, aina sattuu ja tapahtuu kaikenlaista. Metsäkylä myöntää myös, että peruskoulun tavallisimmista ongelmista ei yhtenäiskoulun myötäkään ole päästy eroon. Tupakointiin ja oppilaiden pahoinvointiin yritetään edelleen etsiä ratkaisuja.

Kaiken kaikkiaan kaverisuhteet nousivat esille keväällä ja syksyllä myös muiden kysymysten vastauksista, mikä osaltaan kertoo kaverisuhteiden tärkeydestä. Kysyimme muun muassa, mikä oli oppilaiden mielestä hyvää siirtymävaiheessa tai mitkä seikat ovat tehneet siirtymävaiheesta mieluisan. Lähes kaikissa vastauksissa kaverit mainittiin jollain tapaa. Juuri kaverit tuntuvatkin tekevän yläkoulusta mieluisan paikan. Kyseessä on joko uudet kaverit, kaverit yleensä tai jopa vanhat koulukaverit, jotka tekevät yläkoulusta mieluisan. Kavereiden merkitystä ei näin ollen voida ohittaa, tutkittaessa siirtymävaihetta alakoulusta yläkouluun.

9 LUOTETTAVUUS

9.1 Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuudesta

Tutkimuksen luotettavuutta tulee aina arvioida. Perinteisesti kvalitatiivisen tutkimuksen arviointiin käytettään Hirjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2007,) mukaan käsitteitä reliaabelius ja validius. Käsitteet ovat kuitenkin alun perin lähtöisin kvantitatiivisen tutkimuksen puolelta. Heidän mukaansa ei ole välttämätöntä, että luotettavuudesta puhuttaessa käytettäisiin aina näitä termejä. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 226−227.) On hyvä myös tiedostaa, että erilaisissa laadullisen tutkimuksen kirjallisuudessa luotettavuus tarkastelut ovat välillä hyvinkin erilaisia. Voidaankin melkein väittää, että laadullisen tutkimuksen puolella ei ole mitään yhtenäistä linjaa siitä, kuinka ja millä tapaa tutkimuksen luotettavuutta tulisi arvioida. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 131.)

Me olemme tutkijoina kuitenkin päätyneet käsittelemään tutkimuksemme luotettavuutta edellä esiteltyjen termien reliaabelius sekä validius mukaan. Niiden lisäksi olemme pyrkineet lisäämään tutkimuksen luotettavuutta, kertomalla mahdollisimman tarkkaan tutkimusprosessistamme eli sitä mitä, miten ja miksi olemme asioita tehneet. Tällainen tarkka kuvaus tutkimuksen toteuttamisesta, parantaa tutkimuksen luotettavuutta (Hirjärvi, Remes ja Sajavaara 2007, 227).

Tutkimuksemme luotettavuutta pohtiessamme haluamme nostaa esille myös kiistanalaisen kysymyksen tutkijan puolueettomuudesta. Objektiiviseen tietoon pyrkiessä tulee ottaa huomioon havaintojen luotettavuus sekä niiden puolueettomuus. Kyseinen puolueettomuus tulee esille esimerkiksi siinä, kuinka hyvin tutkija pyrkii ymmärtämään ja tulkitsemaan tutkittavaansa. Vai tulkitseeko hän aineistoa suhteessa itseensä, mikä rikkoo puolueettomuutta. Käytännössä laadullisessa tutkimuksessa tulee väistämättä se tilanne, että asioita tarkastellaan suhteessa itseensä. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 133.) Emme voi väittää, että omassa tutkimuksessamme puolueettomuus täysin näkyisi. Onhan meillä varmasti ennakkoajatuksia aiheesta. Olemme kuitenkin pyrkineet huomioimaan näitä riskitekijöitä tulkintoja tehdessämme. Uskommekin onnistuneemme siinä hyvin, sillä omat tulkintamme eivät eronneet toisistaan. Tätä kautta uskomme, että kysymys tutkijan puolueettomuudesta ei vaikuta oman tutkimuksemme aineiston tulkintaan, eikä tätä kautta myöskään vahvasti tutkimuksemme luotettavuuteen.

Kvalitatiivisen tutkimuksen tuloksia ei voida yleistää, vaikka ne syvällistä tietoa monesti antavatkin. Yleistettävyyden ongelmaa pyritään tutkimuksissa yleisesti ratkaisemaan siten, että viitataan paljon muihin tutkimuksiin ja tilastotietoihin. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa yleisesti kannattaa välttää yleisyydestä puhumista. Ennemmin kannattaisi puhua siitä, millä tavoin tutkijat yhdistävät ja suhteuttavat muutakin kuin vain omaa tutkimusaineistoaan analyysiinsä. (Alasuutari 1994, 203, 217, 222). Tutkimuksemme ollessa laadullinen tutkimus, tutkimustuloksiamme ei voida yleistää. On kuitenkin syytä ajatella, että tulokset kertovat jotain siitä, millaisia ajatuksia oppilailla on koskien siirtymävaihetta. Yleistettävyyden ongelman olemme pyrkineet tiedostamaan koko tutkimusprosessimme ajan. Tarkoituksenamme on ollut tarkastella tutkimustuloksia kirjallisuuteen sekä aikaisempiin tutkimuksiin nojaten.

Eskolan ja Suorannan (2005, 66) mukaan kvalitatiivisen tutkimuksen yleistettävyyden suurimmaksi kriteeriksi nousee aineiston kokoaminen. Lisäksi yleistettävyyttä voidaan lisätä aina vertailulla, mikä yleisesti on kvalitatiivisessa tutkimuksessa hieman hankalaa. Omassa tutkimuksessamme olemme pyrkineet kiinnittämään huomiota juuri aineiston järkevään kokoamiseen. Virallista vertailuasetelmaa ei meidänkään tutkimuksessamme ole, mutta tulemme hieman vertailmaan oppilaiden ja opettajien kokemuksia kyseisestä siirtymävaiheesta. Tämän mahdollistaa hyvin aikaisemmin tehty kandidaatin tutkielma, joissa samojen koulujen opettajat vastasivat siirtymävaihetta koskeviin kysymyksiin.

9.1.1 Reliaabelius ja Validius

Kuten jo aikaisemmasta käy ilmi kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuskriteerit ovat jokseenkin epäselvät. Tämä johtunee osittain ainakin siitä, että kvalitatiivisessa tutkimuksessa aineiston analysointia ja luotettavuuden arviointia ei voi selkeästi erottaa toisistaan. Luotettavuus onkin pitkälti kiinni tutkijasta tai tutkijoista. Kuten aikaisemmin kävi ilmi, kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden arviointi keskittyy lähinnä tutkimusprosessin arvioimiseen. (Eskola & Suoranta 2005, 208, 210 ; Tuomi & Sarajärvi 2002, 135.) Oman tutkimuksemme luotettavuudesta kertoo paljon luku seitsemän, jossa olemme pyrkineet avaamaan metodologisia lähtökohtia eli aineiston keruuta, tutkimuksen tiedonantajia, kestoa sekä aineiston analyysia.

Käsitteellä reliaabelius tarkoitetaan toistettavuutta eli käytännössä sitä, että tutkimustulokset eivät ole sattumanvaraisia. Kyseinen reliaabelius voidaan todeta hyvin monella eri tavalla. Kahden tutkijan saadessa samat tulokset voidaan tulosta pitää reliaabelina. Samoin voimme pitää tulosta reliaabelina, jos samasta henkilöstä saadaan eri kerroilla sama tulos. (Hirjärvi, Remes & Sajavaara

2007, 226.) Soininen (1995, 125) puhuu myös niin sanotusta ulkoisesta reliaabeliudesta, jolla tarkoitetaan sitä, että joku toinen tutkija voi päästä samanlaisiin tuloksiin, jos hän käyttää samoja metodeja. Omassa tutkimuksessamme kyseinen reliaabeliuden määritelmä toteutuu siinä mielessä, että olemme molemmat tutkineet aineistoamme omilla tahoillamme ja vasta tämän jälkeen alkaneet miettiä asioita yhdessä. Olemme pitäneet huolta siitä, että olemme molemmat tulkinneet asian samalla tavalla ennen kuin esitämme tutkimuksen tuloksia.

Validius käsitteellä puolestaan tarkoitetaan sitä, että tutkimusmenetelmä on pätevä eli käytännössä sen tulee mitata tarkoituksenmukaisesti tutkittavaa ilmiötä. Tätä validius käsitettä voidaan tarkentaa, jos tutkimuksessa käytetään useita menetelmiä. Tällaisesta useamman menetelmän käytöstä käytettään nimitystä triangulaatio. Tällaiseen tutkimukseen siis usein osallistuu useampi tutkija niin aineistonkerääjänä kuin tulosten analysoijana sekä tulkitsijana. Triangulaation tyyppejä on useita. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 226, 228.) Omassa tutkimuksessamme tulee erityisesti näistä tyypeistä esille tutkijatriangulaatio. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että olemme analysoineet ensin omalla tahollamme aineistoa ja vasta myöhemmin vertailleet, olemmeko saaneet yhteneviä tulkintoja aineistostamme. Kyseisessä tutkijatriangulaatiossa voikin olla kyse esimerkiksi siitä, että useampi tutkija havainnoi samaa ilmiötä tai siitä että useampi analysoi aineistoa. (Tuomi & Sarajärvi 2004, 140−142.)

9.1.2 Kyselylomakkeiden luotettavuudesta

Hirjärvi, Remes ja Sajavaara (2007) varoittelevat tutkijoita kyselylomakkeen validiudesta. Tällä he ajavat takaa sitä seikkaa, että kyselylomake on nopeasti sellainen tutkimusmetodi, jossa validius kärsii. Hyvin nopeasti saattaa nimittäin käydä niin, että vastaajat käsittävät tutkimuksen kysymyksen väärin. Tutkija saattaa tästä huolimatta tulkita vastaukset omista lähtökohdistaan. Voi siis olla, että tutkija ja tutkittava ymmärtävät kysymykset erilailla. Tällöin tulee riskiksi se, että tutkimus ja analyysi eivät enää vastaakaan siihen, mitä tutkimuksessa oli tarkoitus tutkia. Tällaisissa tilanteissa tutkimuksen validius kärsii. (Hirjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 226.)

Huomasimme tämän vahvasti myös omassa tutkimuksessamme. Joudummekin myöntämään, että tutkimuksessamme tuli esille muutama sellainen yksittäinen vastaus, jossa kysymyksemme oli ymmärretty selkeästi väärin. Tällaisissa tilanteissa päädyimme siihen, että kyseistä vastausta ei huomioitu vastauksen osalta, mutta vastaus otettiin huomioon muiden asiayhteyksien kuten lapsen kehitysvaiheen kautta. Olemme siis pyrkineet siihen, että väärin ymmärretyt kysymykset eivät näy tuloksissa. Mielestämme tällainen muutaman yksittäisen vastauksen poisjättäminen oli suotavaa

tässä tutkimuksessa, sillä vastaajia oli niin monta. Muutaman kysymyksen poisjättäminen ei olisi muuttanut tulosta. Varmistimme myös, että jokaisen oppilaan ääni on kuultavissa, sillä esille ei tullut yhtään sellaista vastauspaperia, jossa kaikki kysymykset olisi ymmärretty väärin. Täten yhden väärin ymmärretystä kysymyksestä huolimatta oppilaan ääni kuului kaikissa muissa kohdissa.

9.2 Fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen luotettavuudesta

Fenomenologis-hermeneuttisella tutkimuksella ei pyritä tulosten tilastolliseen yleistettävyyteen. Pikemminkin tähtäimenä on tulosten tietynlainen yleisyys. Yleisyydellä puolestaan tarkoitetaan tässä sitä, että käsityksiä tarkastellaan teoreettisella tasolla. Tutkimuksessa ollaan siis kiinnostuneita ilmiöstä yleensä, ei tietystä yksittäisestä tapauksesta. Tutkimuksen johtopäätökset täten selittävät tutkimusilmiötä, eivätkä vain kuvaa sitä. (Ahonen 1994, 152). Olemmekin omassa tutkimuksessamme kiinnostuneet siirtymävaiheesta yleisesti, emmekä vain tietyn oppilaan näkökulmasta. Pyrimme ymmärtämiseen sekä merkitysten löytämiseen aineistostamme. Lisäksi tavoittelemme aikaisempien tutkimusten sekä aiheeseen liittyvän kirjallisuuden näkymistä omien tutkimustulostemme kanssa. Kauniisti ajatellen pyrimme siis omien tuloksien sekä aikaisempien tutkimusten sekä kirjallisuuden vuoropuheluun.

Luotettavuus perustuu siis aineiston tulosten validideettiin eli pätevyyteen. Tätä voidaan Ahosen (1992, 152−153) mukaan tarkastella kahden eri ulottuvuuden kannalta: toisaalta aineiston sekä johtopäätösten on vastattava tutkittavan ajatuksia, mutta samanaikaisesti niillä on oltava yhteys tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen. Puhutaankin siis tutkimuksen aitoudesta eli relevanssista, joka on myös sellainen asia, minkä tulee näkyä jokaisessa tutkimuksessa. Parhaiten tämä tulee siis esiin kun selostetaan tutkimuksenkulkua mahdollisimman tarkasti. Tässä raportissa tulisi ilmetä vaiheet, jossa varmistetaan prosessin järjestyneisyys, koossa pysyminen sekä häiriöttömyys. Aineiston kohdalla olisi puolestaan tärkeä osoittaa, että tutkijat ovat puhuneet juuri oikeasta ilmiöstä ja ovat ilmaisseet itseään rehellisesti.

Tutkittavan ja tutkijoiden välillä on vallittava yhteisymmärrys. Aineiston aitoitta voidaan olla varmistamassa sillä, että tutkittava ja tutkija ymmärtävät keskeiset käsitteet sekä kysymyksen samalla tavalla. Vastaukset saattavatkin johtaa harhaan, jos tutkittava ei ymmärrä kysymystä. Tällaiset vaikeudet on myös syytä nostaa esille. (Ahonen 1994, 153.)

Yksilöllisillä kyselylomakkeilla olemme pyrkineet saamaan yksilöiden äänet selkeästi kuuluviin niin että jokainen todella kertoo, mitä itse ajattelee eikä kopio toisten ajatuksia. Tuloksia raportoitaessa olemme myös pyrkineet avoimeen ja rehelliseen raportointiin, jossa jokainen vastaus

on laskettuna mukaan myös ne vastaukset joissa huokuu enemmän lapsen kehitystaso kuin varsinaiset siirtymävaihetta koskevat asiat.

Ahonen (1994, 141) korostaa luotettavuudessa vielä sitä, että aineiston analyysivaiheessa tulee olla tarkkana myös sen suhteen, että tutkija ei saa ylitulkita kenenkään vastauksia. Riskinä on siis se, että pyritään löytämään omia ennakko-odotuksia vastaavia vastauksia, joita korostetaan. Vastausten täytyy olla aitoja niin, että ne todella vastaavat tutkittavien ajatuksia. Olemme kiinnittäneet tähän omassa tutkimuksessamme paljon huomiota. Olemme pyrkineet välttämään ylitulkintoja sekä ylipäätään minkäänlaisia ennakko-odotuksia.

10 POHDINTA

Tutkimuksemme tarkoitus oli selvittää, millä tavalla oppilaat kokevat siirtymävaiheen yhtenäiskoulussa, ja onko yhtenäiskoulu yhtenäisen perusopetuksen toteuttajana pystynyt vastaamaan sille esitettyyn haasteeseen olla takaamassa oppilaille eheämpää koulupolkua. Tarkoituksena oli myös selvittää oppilaiden ennakko-odotuksia liittyen tulevaan siirtymävaiheeseen ja toisaalta sitä, kuinka siirtyminen sitten oli onnistunut. Halusimme saada selville millaisia hyviä tai huonoja seikkoja siirtymiseen oli liittynyt tai toisaalta millaisia kehittämisehdotuksia nuorilla oli koskien siirtymävaihetta. Yhdeksi isoimmaksi tutkimusongelmaksi nimesimme myös nuoren kehitysvaiheen ja sen, miten sen eri piirteet ovat vaikuttamassa siihen, miten lapset kokevat siirtymävaiheen.

Tutkimuksemme edetessä aloimme ymmärtää tutkimuskohdettamme yhtenäiskoulua uusin silmin. Tutkimuksemme aikana opimme, että ei ole kovin mielekästä tai yksinkertaista linkittää vastauksia kovin vahvasti siihen, miten siirtymävaihe juuri yhtenäiskoulussa koetaan. Jokaisen yhtenäiskoulun ratkaisut kun ovat kovin erilaisia. Yhtenäiskoulu nimikkeen alle mahtuu siis hyvin yksilöllisiä rakenneratkaisuja (Huusko ym 2007, 12). Tantun (2008) mukaan monissa yhtenäiskouluissa saatetaan järjestellä asiat esimerkiksi niin, että oppilaat eivät milloinkaan kohtaisi koulupäivän aikana, eivät jakaisi samoja tiloja tai välineitä. Samalla tulee eteen kuitenkin se seikka, että oppilaat eivät pääse myöskään oppimaan toisiltaan ja tällaista yhteistyötä silmällä pitäen yhtenäiskouluihin aikanaan kuitenkin lähdettiin. On varmasti totta, että kiusaamista ei tapahdu, mutta voidaanko tällaista yhtenäiskoulua nimittää yhtenäiskouluksi. Kaikki ratkaisut on kuitenkin tehty vasten yhtenäiskoulun virallista ideaa. (Tanttu 2008, 129.) Ja ennen kaikkea, onko mitään järkeä puhua enää yhtenäiskoulujen siirtymävaiheesta, kun jokainen koulu toimii hyvin eri tavalla ja tuntuu siltä, että kirjallisuuden malliyhtenäiskoulua ei tunnu löytyvän mistään. Jokaisella koululla on Huuskon ym. (2007, 59) mukaan yksilöllinen historia ja toimintakulttuuri. Tämän takia yleistäminen on hankalaa.

Kandidaatin tutkimuksemme aikana huomasimme hyvin samansuuntaisia ajatuksia, sillä tuloksissa näkyi esimerkiksi juuri se seikka, että yhtenäiskoulut, jotka toimivat eri rakennuksissa, tuntuivat opettajista ihan tavallisilta erilliskouluilta. (Rasku & Vaittinen 2008, 45) Pelkillä

hallinnollisilla ratkaisuilla ei yhtenäiskoulua rakenneta. Tähän nojaten olemmekin pyrkineet tuloksista puhuttaessa siihen, että emme tutkimustavoitteesta huolimatta korosta yhtenäiskoulun merkitystä oppilaiden vastauksissa vaan pyrimme puhumaan yleisesti heidän kokemuksistaan liittyen siirtymävaiheeseen.

Yhden asian voimme kuitenkin tutkimuksemme perusteella sanoa liittyen siirtymiseen juuri yhtenäiskoulun sisällä. Näyttäisi siltä, että yhtenäiskoulussa on oppilaidenkin mielestä muutama sellainen seikka, jotka auttavat siirtymisessä automaattisesti. Tällaiset yhtenäiskoulun etunakin mainitut seikat ovat tutut tilat ja sääntöjen tuttuus. Junkkarinkin (2008, 165) mukaan liian usein oppilaat yhtenäiskoulun sisällä jätetään kuitenkin siirtymään omienpäin vedoten juuri tähän seikkaan, että kaikki on heille tuttua. Tutkimuksemme osoittaa tällaisen ajatuksen virheelliseksi, sillä myös yhtenäiskoulun sisällä siirtyvät oppilaat tuntuvat kaipaavan siirtymävaihetta helpottamaan enemmän tutustumista tuleviin opettajiin, luokkatovereihin ja vanhempiin oppilaisiin. Ilman työtä tämän eteen siirtyminen koetaan hankalaksi myös yhtenäiskoulun sisällä.

Yhtenäiskoulu ei automaattisesti ole parempi ratkaisu siirtymävaiheeseen, mutta oikein hoidettuna ja siirtymiseen panostettuna se kykenee parempaan kuin erilliskoulu. Tällöin erityinen huomio tulee antaa myös niille oppilaille, jotka siirtyvät yhtenäiskoulun ulkopuolelta esimerkiksi pienemmistä kouluista. Heidän siirtymisensä vaatii edellistäkin enemmän etukäteistutustumista, jos halutaan olla takaamassa koko koulun oppilaiden huoleton siirtyminen. Tähän tulisi kiinnittää huomiota, sillä lähes jokaiseen yhtenäiskouluumme siirtyy oppilaita yläkoulun puolelle myös muista kouluista. Hyvä on myös muistaa, että murrosikä iskee jokaiseen oppilaaseen huolimatta siitä, millaista tai kuinka hyvää koulua he käyvät (Junkkari 2008, 165.) Ei pidä olettaa, että yhtenäiskoulussa siirtyvillä lapsilla jäisi tämä vaihe kokematta.

Varmasti yksi merkittävin tutkimustulos tässä tutkimuksessamme on kuitenkin se seikka, että lapset pohtivat siirtymävaiheeseen liittyviä kysymyksiä hyvin henkilökohtaisella tasolla. Murrosiän kynnyksellä harvoin lapset kiinnittävät huomiota hallinnollisiin tai rakenteellisiin seikkoihin. Enemmän ollaan huolissaan henkilökohtaisista asioista, kuten siitä saako kavereita tai miten luokkajaot siirtymävaiheessa suoritetaan. Kaverisuhteiden merkitys nousee hyvin vahvasti esille lähes jokaisessa kysymyksessä. Vertaisryhmän merkitystä ei käy kiistäminen lapsen kehityksen tässä vaiheessa.

Heiskari (2008) onkin mielestämme puhunut hyvin kaverisuhteiden merkityksestä tämän ikäiselle lapselle. Hänen mukaansa koulu ei voi yksittäisenä toimijana enää olla kovin vahvasti vastuussa lasten pahoinvoinnista tai mielipiteistä liittyen eri asioihin. Lapsen maailmaan kun koulun lisäksi liittyvät nykyään myös perhe, harrastukset, media, sähköiset viestimet ja ennen kaikkea kaverit. Monelle lapselle kaverit toimivat ikään kuin perheen korvikkeena. Kaverisuhteet

vaikuttavat pitkälti siihen, mitä ja miten lapset kokevat asioita. (Heiskari 2008, 184.) Tämän perusteella meidän ei tarvitse ihmetellä, minkä takia kaverisuhteet tuntuivat linkittyvän hyvin moneen vastauksistamme. Onkin luonnollista olettaa, että kaverisuhteiden tila oli varmasti paljon vaikuttamassa siihen, miten lapset kokivat siirtymävaiheen. Osittain tästä syystä lapsen kehityksen taso nousi voimakkaasti esille tutkimuksemme tuloksia analysoitaessa. Pietarinen (1999, 33) tuli samaan tulokseen omassa väitöskirjassaan, jossa hän joutui toteamaan että oppilaan sosiaalinen kehitys ja kehitystehtävät ylipäätään nousivat merkityksellisiksi tekijöiksi kun pohditaan oppilaan silmin nivelvaiheessa tapahtuvaa muutosta.

Toisaalta voimme myös leikkiä sillä ajatuksella, että voiko lasten vähäinen kommentointi yhtenäiskouluun liittyvistä asioista ja rakenneratkaisuista viitata myös siihen, että heillä ei ole siitä negatiivisia kokemuksia. Voiko olla niin, että siirtymävaiheeseen tyytyväiset oppilaat eivät kommentoi asiaa, eivätkä näin ollen löydä kommentteja, joita me heiltä ehkä oletimme tulevan. Oppilaat vaikuttivat kaiken kaikkiaan hyvin tyytyväisiltä siirtymävaiheeseen ja harvassa vastauspaperissa oli esitettynä sellaisia siirtymävaiheen huonoja puolia, jotka olisivat kertoneet meille yhtenäiskouluratkaisusta itsestään.

Niin tai näin jouduimme tutkimuksessamme joka tapauksessa kohtaamaan joidenkin mainitseman seikan siitä, että lapset ovat tutkimuskohteena haastavia. He tuntuvat sitovan asioita konkreettisesti itseensä ja omaan toimintaan, eivätkä pysty katsomaan asiaa yhtään yleisemmin. Uskomme kuitenkin vahvasti, että lasten mielipiteillä on myös vahva merkitys ja siksi valitsimme tähän tutkimuskohteeksi juuri lapset. Heidän vastauksiensa mukaan voimme aikuisina pohtia sitä, mietimmekö asioita liian vaikeasti. Usein kuvittelemme tietävämme paremmin, mikä lapsille on pahasta tai miten he asioita kokevat. Usein tuntuu kuitenkin käyvän niin, että lapset eivät koe ongelmaksi sitä minkä me koemme.

Hyvänä esimerkkinä tästä voimme todeta, kuinka omassa kandidaatin tutkielmassamme selvisi esimerkiksi, että opettajien mukaan siirtyminen luokanopettaja systeemistä aineenopettaja järjestelmään aiheuttaa monille lapsille ongelmia. Heidän mukaansa muutos aineopetusjärjestelmään on suuri, ollaanpa sitten yhtenäiskoulussa tai ei. (Rasku & Vaittinen 2008, 37) Oppilaat eivät puolestaan kokeneet asiaa aivan samalla tavalla. Muutama oppilas oli toki sitä mieltä, että jatkuvasti vaihtuva opettaja on huono asia. Suurin osa kuitenkin koki opettajien vaihtuvuuden hyväksi asiaksi. Oppilaat ovat esimerkiksi iloisia siitä, että jos jostain opettajasta ei tykkää niin sitä ei ainakaan ole koko ajan. Monelle oppilaalle siirtymisestä mukavan tekikin juuri muutos luokanopettajajohtoisesta järjestelmästä aineopetusjärjestelmään.

Yhtenäiskoulu aihetta olisi jatkossa mielenkiintoista tutkia lisää, sillä tällä hetkellä rakenteilla olevat uudet koulut saavat lähes kaikki poikkeuksetta nimikkeen yhtenäiskoulu. Mielekästä olisi

omaa tutkimustamme laajemmalla vastaajajoukolla selvittää vertailututkimuksen mukaisesti uudestaan tuleeko oppilaiden kokemuksille merkityksellisiä eroja liittyen siihen opiskelevatko he yhtenäiskoulussa vai erilliskouluissa. Mielenkiintoista on kuitenkin seurata koulutuspoliittista linjausta ja nähdä kauanko kehitys jatkuu tällaisena yhtenäiskouluratkaisua suosivana. Koulutuspolitiikan saralla kun on huomattavissa, että väellä ja voimalla tuodun yhtenäiskoulu järjestelmän tilalle on alettu peräänkuuluttaa eriytyvää koulujärjestelmää ja lahjakkaille omia reittejään (Jauhiainen, Rinne & Tähtinen 2001, 11.) Mielenkiintoista on nähdä, vieläkö yhtenäiskoulu, järjestelmänä toteuttaa yhtenäistä perusopetusta, kasvaa vai ajaako globalisaationaika tämän koulumuodon ohi.

LÄHTEET

Ahonen, J. 2005. Esiopetuksesta perusopetukseen tutun talon käytävää pitkin. Julkaisussa P. Holopainen, T. Ojala, T. Orellana & K. Miettinen (toim.) Siirtymät sujuviksi. Ehyttä koulupolkua rakentamassa. Opetushallituksen monisteita 6/2005, 27−32.

Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari. (toim.) Laadullisen tutkimuksen työpajoja. Helsinki: Kirjayhtymä Oy, 113-160

Ahonen, S. 2003. Yhteinen koulu. Tasa-arvoa vai tasapäisyyttä? Koulutuksellinen tasa-arvo Snellmanista tähän päivään. Tampere: Vastapaino.

Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. 2. uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.

Dunderfelt, T. 1996 (uudistettu painos) Elämänkaaripsykologia. Lapsen kasvusta yksilön henkiseen kehitykseen. Porvoo: WSOY.

Erikson, E. H. 1982. Lapsuus ja yhteiskunta. Jyväskylä: Gummerus.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Eskola, J. & Suoranta, J. 2005. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 7.painos. Tampere: Osuuskunta Vastapaino.

Halinen, I. & Pietilä, A. 2005. Yhtenäisen peruskoulun kehityksestä. Julkaisussa K. Hämäläinen, A. Lindström & J. Puhakka (toim.) Yhtenäisen peruskoulun menestystarina. Helsinki: Helsingiin yliopistopaino, 95−107.

Heiskari, A. 2008. Arabian koulu: Milloin yhtenäisyyttä on riittävästi? Julkaisussa P. Johnson & K. Tanttu (toim.) Kestäviä ratkaisuja kouluun. Kokemuksi9a yhtenäisestä perusopetuksesta. Jyväskylä: PS-kustannus, 171-187.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. 11 painos. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. Tutki ja kirjoita. 13 painos. Helsinki: Tammi.

Holopainen, P., Ojala, T., Orellana, T. & Miettinen, K. (toim.) 2005. Siirtymät sujuviksi. Ehyttä koulupolkua rakentamassa. Opetushallituksen monisteita 6/2005, 5−8.

Hotulainen, R. & Lappalainen, K. 2005. Nuoruusiän minäkäsityksen rakentuminen ja tukeminen siirryttäessä toisen asteen koulutukseen. Julkaisussa P. Holopainen, T. Ojala, T. Orellana & K. Miettinen (toim.) Siirtymät sujuviksi. Ehyttä koulupolkua rakentamassa. Opetushallituksen monisteita 6/2005, 102−119.

Huusko, J. & Pietarinen, J. 2000. Yhtenäinen peruskoulu. Pedagoginen vai hallinnollinen koulun kehittämistehtävä? Julkaisussa M. Vanhalakka-Ruoho (toim.) Sillanrakentajan opas. Toimintamalleja koulun kehittämiseen. Joensuun yliopistopaino, 23−48.

Huusko, J., Pietarinen, J., Pyhältö, K. & Soini, T. 2007. Yhtenäisyyttä rakentava peruskoulu. Yhtenäisen perusopetuksen ehdot ja mahdollisuudet. Turku: Painosalama Oy.

Jarasto, P. & Sinervo, N. 1999. Murrosikäisen ja nuoren maailma. Jyväskylä: Gummerus.

Jauhiainen, A., Rinne, R. & Tähtinen, J. 2001. Globaalin koulutuspolitiikan hyökyaalto. Julkaisussa A. Jauhiainen., R. Rinne. & J. Tähtinen (toim.) Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit. Suomen kasvatustieteellinenseura. Turku: Painosalama Oy, 9-21.

Johnson, P. 2006. Opettajat yhtenäisen perusopetuksen rakentajina. Julkaisussa M-L. Julkunen (toim.) Tutkimuksia yhtenäistyvistä ja erilaistuvista oppimisen ja koulutuksen poluista. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia numero 98, 323−346.

Johnson, P. 2007. Perusopetus- nykypäivän kansansivistystä. Julkaisussa P. Johnson (toim.) Suuntana yhtenäinen perusopetus. Uutta koulukulttuuria etsimässä. Jyväskylä: PS kustannus, 13−47.

Johnson, P. & Tanttu, K. 2008. Yhtenäinen perusopetus koulukulttuurin kehityksen suunnannäyttäjänä. Julkaisussa P. Johnson & K. Tanttu (toim.) Kestäviä ratkaisuja kouluun. Kokemuksia yhtenäisestä perusopetuksesta. Jyväskylä: PS kustannus, 9-18.

Jokinen, H. 2000. Yhtenäisen perusopetuksen toiminta edellytykset ja mahdollisuudet. Jyväskylän kaupungin opetusviraston julkaisusarja AI:2000.

Judén-Tupakka, S. 2007. Askelia fenomenologiseen analyysiin. Julkaisussa E. Syrjäläinen, A. Eronen & V-M. Värri (toim.) Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin. Tampere: Tampereen yliopistopaino, 62−90.

Junkkari, K. 2008. Mikkolan koulu: Opettaja yhtenäiskoulun rakentajana. Julkaisussa P. Johnson & K. Tanttu (toim.) Kestäviä ratkaisuja kouluun. Kokemuksia yhtenäisestä perusopetuksesta. Jyväskylä: PS kustannus, 152-171.

Kalo, I. 2008. Johtamisen haasteet suuressa yhtenäiskoulussa. Julkaisussa P. Johnson & K. Tanttu (toim.) Kestäviä ratkaisuja kouluun. Kokemuksia yhtenäisestä perusopetuksesta. Jyväskylä: PS kustannus, 77-89.

Kankaanranta, M. 1998. Kertomuksia kasvusta ja oppimisesta. Portfoliot siltana päiväkodista kouluun. Jyväkylän yliopiston koulutuksen tutkimuslaitos.

Kinnunen, S. 1992. Kohti murrosikää. Tärkeät keskilapsuuden vuodet. Helsinki: WSOY

Kääriäinen, H. & Rikkinen, H. 1988. Siirtyminen peruskoulun ala-asteelta yläasteelle oppilaiden kokemana. Helsinki: Yliopistopaino.

Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. 2007. Julkaisussa M. Laine, J. Bamberg & P. Jokinen (Toim.) Tapaustutkimuksen taito. Helsingin yliopistopaino, 9-31.

Lindström, A. 2001. Tie oppivelvollisuuden säätämiseen. Julkaisussa Koko kansan koulu. 80 vuotta oppivelvollisuutta. Suomen koulutushistoriallisen seuran vuosikirja 2001. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 15-101.

Metsämuuronen, J. 2005. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteessä. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino.

Männistö, J. 2007. Kansanopetuksen toteutuminen muutti oppikoulun perustaa. Julkaisussa Koululaitos itsenäisen Suomen rakentajana. Suomen kouluhistoriallisen seuran vuosikirja 2007. Kirjapaino Multiprint Oy.

Numminen, J. 2001. Suomen kansanopetuksen historia. Julkaisussa Koko kansan koulu. 80 vuotta oppivelvollisuutta. Suomen koulutushistoriallisen seuran vuosikirja 2001. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 101-112.

Oja, S. 2005. Ähtäriläisen lapsen koulupolun tukeminen. Julkaisuusa P. Holopainen, T. Ojala, T. Orellana & K. Miettinen (toim.) Siirtymät sujuviksi. Ehyttä koulupolkua rakentamassa. Opetushallituksen monisteita 6/2005, 54−65.

Pietarinen, J. 1999. Peruskoulun yläasteelle siirtyminen ja siellä opiskelu oppilaiden kokemana. Joensuun yliopisto kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 50. Joensuun yliopistopaino.

Pietarinen, J. 2005. Yhteinen perusopetus- Mitä yhtenäisyys on? Julkaisuussa P. Holopainen, T. Ojala, T. Orellana & K. Miettinen (toim.) Siirtymät sujuviksi. Ehyttä koulupolkua rakentamassa. Opetushallituksen monisteita, 6/2005, 9−14.

Piispanen, M. 2008. Hyvä oppimisympäristö ja yhtenäinen perusopetus. Julkaisussa P. Johnson & K. Tanttu (toim.) Kestäviä ratkaisuja kouluun. Kokemuksia yhtenäisestä perusopetuksesta. Jyväskylä: PS kustannus, 41-61.

Raatikainen, P. 2004. Ihmistieteet ja filosofia. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Rauste-Von Wright, M., Soini, T., Pyhältö, K., Eerola, S., Pyhälä, S. & Rämä, I. 2003. Koulun eksperttiys. Tutkimus yhtenäisen peruskoulun toteutumisen ehdoista. Helsingin kaupungin Opetusviraston julkaisusarja A1.

Rinne, R. 2001. Suomalainen yhtenäiskoulu ja ylikansallinen koulutuspolitiikka. Julkaisussa Koko kansan koulu. 80 vuotta oppivelvollisuutta. Suomen koulutushistoriallisen seuran vuosikirja 2001. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 127-146.

Sarjala, J. 2001. Ainoakaan lapsi ei jää huomaamatta. Julkaisussa Koko kansan koulu. 80 vuotta oppivelvollisuutta. Suomen koulutushistoriallisen seuran vuosikirja 2001. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 11-15.

Sarjala, J. 2002. Taistelu peruskoulusta. Julkaisussa T. Holopainen., E. Lukkarinen & P. Rautama (toim.) Paluu kansalliseen koulutuspolitiikkaan. Kirjoituksia suomalaisesta koulutuksesta ja koulutuspolitiikasta. Valtion alueellisen sivistyshallinnon virkamiehet VSV ry, 10−22.

Soininen, M. 1995. Tieteellisen tutkimuksen perusteet. Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja A: 43.

Syrjälä, L. 1994. Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työvälineenä. Julkaisussa L**.** Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari 1994**.** Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä OY.

Tanttu, K. 2005. Peruskoulusta yhtenäiseen perusopetukseen. Julkaisussa K. Hämäläinen, A. Lindström & J. Puhakka (toim.) Yhtenäisen peruskoulun menestystarina. Helsinki: Helsingin yliopistopaino, 108−114.

Tanttu, K. 2008. Yhtenäisen peruskoulun ja yhtenäiskoulun ABC. Julkaisussa P. Johnson & K. Tanttu (toim.) Kestäviä ratkaisuja kouluun. Kokemuksia yhtenäisestä perusopetuksesta. Jyväskylä: PS kustannus, 122-137.

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

Uutela-Morander, P. & Ilmonen, M. 2005. Ei se nivelittä liiku- nivelvaiheiden toimivuus Somerolla. Julkaisussa P. Holopainen, T. Ojala, T. Orellana & K. Miettinen (toim.) Siirtymät sujuviksi. Ehyttä koulupolkua rakentamassa. Opetushallituksen monisteita 6/2005, 79-99.

Uusikylä, K. 2005. Rakastettu ja vihattu peruskoulumme. Julkaisussa K. Hämäläinen, A. Lindström & J. Puhakka (toim.) Yhtenäisen peruskoulun menestystarina. Helsinki: Helsingin yliopistopaino, 13−18.

Varto, J. 1996. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.

Vilkko-Riihelä, A. 1999. Psyyke. Psykologian käsikirja. Porvoo: WSOY-kirjapainoyksikkö.

Vartiainen, J. 2008. Torpparinmäen koulu: Lasten vanhempien haaveesta tuli totta. Julkaisussa P. Johnson & K. Tanttu (toim.) Kestäviä ratkaisuja kouluun. Kokemuksia yhtenäisestä perusopetuksesta. Jyväskylä: PS kustannus, 222-223.

Painamattomat lähteet:

Helsingin Sanomat 10.11.2008

Rasku, J. & Vaittinen, J. 2008. Tavoitteena ehyt koulupolku. Yhtenäiskoulun opettajien kokemuksia oppilaiden siirtymävaiheesta. Kandidaatin tutkimus. Luettavissa Tampereen yliopiston kirjaston Hämeenlinnan yksikön Humanistis-kasvatustiteellisellä osastolla.

Rissanen, R. 2006. Fenomenografia. Luku 5.1. kokonaisuudesta A. Saaranen-Kauppinen & A. Puusniekka. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkojulkaisu]. Tampere :

Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. http://www.fsd.uta.fi/menatelmaopetus/. (Viitattu 22.02.2008.)

Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkojulkaisu]. Tampere : Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>. (Viitattu 23.02.2009.)

Hyvä vanhempi,

Opiskelemme Tampereen yliopistossa luokanopettajiksi ja teemme Pro Gradu -tutkimustamme **alakoulusta yläkouluun siirtymisestä yhtenäiskoulun sisällä**. Tutkimuksemme tarkoituksena on tutkia siirtymävaihetta oppilaiden näkökulmasta. Nyt tarvitsisimme tiedon siitä, saako lapsenne osallistua tutkimukseemme. Oppilaat vastaavat lomakekyselyihin keväällä sekä syksyllä, jolloin siirtyminen on tapahtunut. Kyselyihin vastataan nimettömänä ja vastauksia käsitellään luottamuksellisesti. Myös koulu pysyy nimettömänä tutkimuksessamme. Jokaisen oppilaan vastaus on meille tärkeä, riippumatta siitä, mihin kouluun oppilas siirtyy.

Pyydämme teitä palauttamaan oheisen vastauslipukkeen lapsenne mukana omalle opettajalleen.

Lisätietoja tutkimuksesta voitte tiedustella Jenna Raskulta (puh. 040-9600059) tai Jemina Vaittiselta (puh. 044-5714313)

Ystävällisin terveisin, Jenna Rasku ja Jemina Vaittinen

Oppilaan nimi _____

Saa osallistua tutkimukseen ☐

Ei saa osallistua tutkimukseen ☐

Huoltajan allekirjoitus_____

Siirryn yhtenäiskoulun sisällä □
Siirryn uuteen kouluun □ Kevät 2008
Nimimerkki_____

1. Mitä odotuksia (mieluisia ja iloisia asioita) sinulla on siirtymävaiheesta?

_____
_____
_____
_____
_____
_____

2. Mitä pelkäät ja jännität siirtymisessä yläkouluun?

_____
_____
_____
_____
_____
_____

3. Miten olette tutustuneet yläkouluun etukäteen? Mitä tiedät yläkoulusta entuudestaan?

_____
_____
_____
_____
_____
_____

4. Millaista opetusta odotat saavasi yläkoulun puolella?

_____
_____
_____
_____
_____
_____

5. Koetko, että alakoulusta saamillasi tiedoilla pärjäät yläkoulussa? Perustele.

_____
_____
_____
_____
_____
_____

6. Luuletko, että koulumenestyksesi paranee tai huononee yläkoulussa. Miksi?

_____
_____
_____
_____
_____
_____

7. Missä asioissa luulet kohtaavasi ongelmia? Miksi?

_____
_____
_____
_____
_____
_____

8. Kuvaile tämän hetkistä kaveripiiriäsi ja kuinka oletat sen muuttuvan yläkouluun siirtymisen jälkeen?

_____
_____
_____
_____
_____
_____

9. Miten muuttaisit yläkouluun siirtymistä?

_____
_____
_____
_____
_____
_____

10. Haluatko sanoa jotain muuta siirtymävaiheesta?

_____
_____
_____
_____
_____
_____

Kiitos vastauksestasi!

Siirryin yhtenäiskoulun sisällä □
Siirryin eri koulusta □
Nimimerkki_____ Syksy 2008

1. Mikä oli hyvää siirtymävaiheessa?

_____

_____

_____

_____

_____

2. Mitkä seikat ovat tehneet yläkoulusta sinulle mieluisan?

_____

_____

_____

_____

_____

3. Mikä oli huonoa siirtymävaiheessa?

_____

_____

_____

_____

_____

4. Oletko kohdannut jännittäviä tai pelottavia asioita ? Jos olet, niin mitä?

_____

_____

_____

_____

_____

5. Onko opetus yläkoulussa sellaista kuin odotit? Kuinka opetus sopii sinulle?

_____

_____

_____

_____

_____

6. Ovatko alakoulussa opitut asiat olleet riittävä pohja yläkoulun opinnoissa?

_____

_____

_____

_____

_____

7. Oletko kohdannut opiskelussa ongelmia? Millaisia?

_____

_____

_____

_____

_____

8. Mitä koulumenestyksellesi on tapahtunut yläkouluun siirtymisen jälkeen?

_____

_____

_____

_____

_____

9. Miten opettajat ovat olleet mukana siirtymävaiheessa?

_____

_____

_____

_____

_____

10. Mitä ystävyyssuhteillesi on tapahtunut yläkouluun siirtymisen jälkeen? Oletko saanut uusia ystäviä?

_____

_____

_____

_____

_____

11. Kaipaatko alakoulua? Jos kaipaat, miksi?

_____

_____

_____

_____

_____

12. Miten kehittäisit alakoulusta yläkouluun siirtymistä?

_____

_____

_____

_____

_____

Kiitos vastauksestasi!