

KUODESLUOKKALAISTEN AJATUKSIA YLÄASTEELLE SIIRTYMISESTÄ

Maria Pentinmikko
Johanna Uunila

Kasvatustieteen pro gradu -
tutkielma
Luokanopettajien aikuiskoulutus
Chydenius-Instituutti
Jyväskylän yliopisto
Kevät 2000

Pentinmikko, M. ja Uunila, J. 2000. Kuudesluokkalaisten ajatuksia yläasteelle siirtymisestä. Jyväskylän yliopisto. Luokanopettajien aikuiskoulutus. Pro gradu -tutkielma, s. 85, 2 liitettä.

Tiivistelmä

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia ajatuksia ja ennakkokäsityksiä kuudesluokkalaisella nuorella on yläasteelle siirtymisestä. Lisäksi tutkimuksella pyrittiin kartoittamaan yläasteelle siirtyvän nuoren tyypikuvaa oppilasprofiilien muodossa.

Tutkimuksen antama tieto on ajankohtaista koululakien uudessa murroksessa ja se voi antaa merkityksellistä tietoa peruskoulun kehittämiseksi oppilaiden näkökulmasta.

Tutkimuksen teoriassa käsitellään kuudesluokkalaisten nuoren kehitysvaihetta holistisen ihmisenäkemyksen eri olemuspuolien kautta. Lisäksi tarkastellaan siirtymän käsitettä sekä siirtymän liittymistä niin yksilön elämänkaareen kuin koulutusjärjestelmäänkin.

Tutkimus toteutettiin pääosin kvalitatiiviselle tutkimukselle ominaisin fenomenografisin keinoin. Aineisto hankittiin kirjoittamalla kuudesluokkalaisilla nuorilla esseet aiheesta "Ajatuksiani yläasteelle siirtymisestä". Aineisto kerättiin yhden kunnan kaikilta (3) ala-asteilta ja niitä saatiin yhteensä 46 kappaletta. Aineiston analyysissä käytettiin merkityskategoriointia ja tyypittelyä.

Aineistosta löytyi viisi erilaista ja eri laajuista merkityskategoriaa: fyysinen ympäristö ajatusten herättäjänä, yläaste oppimisympäristönä, sosiaalisuus ja sosiaalistuminen osana yläasteelle siirtymistä, yläasteelle – suuntautuminen kohti tulevaisuutta sekä tuskien taipaleelle vai paratiisiin – asennoituminen yläasteelle siirtymiseen. Merkityskategoriat osoittavat lukijalle asiat, jotka olivat keskeisessä asemassa yläasteelle siirtyvien nuorten ajatuksissa. Toisaalta ne havainnollistavat yksilöllisiä eroja nuorten käsityksissä ja tuntemuksissa – asioiden merkittävyys vaihteli yksilökohtaisesti, mutta toisaalta ne myös kertovat yhteenvedon omaisesti kuudesluokkalaisten yhteisestä elämänvaiheesta.

Tyypittelyn kautta aineistosta löytyi kuusi erilaista oppilasprofiilia: minua pelottaa, järkevä realisti, etukäteisorientoituja, helpottunut, epävarma jännittäjä sekä ristiriitainen ajattelija. Eri oppilasprofiilit havainnollistavat eroja saman ikäluokan sisällä – ei ole olemassa yhtä tyypillistä yläasteelle siirtyvän nuoren profiilia! Näin ollen erilaiset ihmiset tarvitsevat myös erilaisia tukitoimenpiteitä uudessa elämäntilanteessa.

Avainsanat: kuudesluokkalainen, siirtymä, siirtyminen yläasteelle

"Terveks yläaste! Tämä on kertomus Seijasta, jolla on suuria odotuksia yläasteesta. Suurin piirtein samanlaisia kuin minulla.

Seija nousi ylös seitsemältä. Tänään olisi tutustumispäivä, ja häntä jännitti jo nyt. Ovikello alkoi soida.

- Kukahan se on? Seija ajatteli. Hän kurkkasi postiluukusta ja huomasi tuijottavansa Henkkiä.

- Lähetäänks me kohta?

- Joo. Kello on jo puoli. Jännittääkö?

- Vähä. Mut enemmän mä jännitän jos oon myöhästynyt. Mennään nyt. Kun he tulivat yläasteelle, he näkivät luokkatovereitaan portin vieressä.

- Moi! Miks te ette mee sisälle?

- No, kun me ootetaan että ope tulee.

Väki alkoi valua sisälle ja meni nopeasti sisälle liikuntasaliin. Siellä rehtori alkoi kertoa koulun tavoista. Sitten jaettiin luokat. Henkki ja Seija pääsivät samalle.

Seija aloitti haaveilun. Ei pelännyt kiusausta, ja odotti koulun alkua. Hikipinko. Ja tytön nimi oli Seija."

(Kuudesluokkalaisen tytön essee yläasteelle siirtymisestä)

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ	
MIETELAUSE	
1 JOHDANTO	6
2 TUTKIMUKSIA YLÄASTEELLE SIIRTYVÄSTÄ NUORESTA	8
3 HOLISTINEN IHMINEN	11
3.1 Kuudesluokkalainen – olemassaolon eri ulottuvuudet	14
3.1.1 Kehollisuus	16
3.1.2 Tajunnallisuus	17
3.1.3 Situationaalisuus	19
4 YLÄASTEELLE SIIRTYMINEN OSANA YKSILÖN ELÄMÄNKAARTA JA KEHITYSTÄ	23
4.1 Siirtymä käsitteenä	23
4.2 Siirtymän elämänkaarellinen näkökulma	24
4.3 Siirtymä koulujärjestelmässä	25
4.3.1 Ulkoinen siirtymä	27
4.3.2 Sisäinen siirtymä	28
4.4 12–13-vuotiaan kehitystehtävät	30
4.5 Kenen siirtymä?	32
5 TUTKIMUSONGELMAT	34
6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS JA MENETELMÄLLISET RATKAISUT	35
6.1 Tutkimukseen osallistujat	35
6.2 Tutkimuksen laadullinen perusta	35
6.2.1 Tutkimusmenetelmä	37
6.2.2 Essee tiedonhankintamenetelmänä	39
6.3 Tutkimuksen eteneminen	41

7	TUTKIMUKSEN LÖYDÖT	45
7.1	Kuudesluokkalaisten ajatuksia yläasteelle siirtymisestä	45
7.2	Millaisia siirtymäprofileja esiintyy kuudesluokkalaisten ajatuksissa?	62
8	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS JA USKOTTAVUUS	71
9	DISKUSSIO	77

LÄHTEET
LIITTEET

1 JOHDANTO

Tutkimuksemme aihe -siirtyminen ala-asteelta yläasteelle- on tärkeä sen ajankohtaisuutensa takia. Tutkimuksemme sijoittuu aikaan, jolloin suomalainen peruskoulu elää murrosvaihetta. Uusien koululakien tullessa voimaan 1999 vuoden alusta, peruskoulumme muuttui kaksiportaisesta koulutuksesta yhtenäiseksi järjestelmäksi. Uusien lakien myötä raja ala- ja yläasteen välillä tulisi poistua. Kohde-ryhmämme kuudesluokkalaiset ovat siirtymässä tämän rajan toiselle puolelle. Vaikka hallinnollinen ja fyysinen raja ei vielä kokonaan häviäisikään, on mielestämme tärkeää, että rajan ylittäminen ”psykologisella tasolla” olisi oppilaalle mahdollisimman pehmeä. Koulun aikaisempi organisaatiomalli ei kaikilta osiltaan ole tukenut nuoren kehityksen etenemistä varsinkaan koulunkäyntiin liittyvissä kriittisissä vaiheissa, niin sanotuissa nivelkohdissa (Kääriäinen 1990, 13).

Tutkimuksemme ensisijainen tehtävä on kartoittaa kuudesluokkalaisten nuorten ajatuksia ja ennakkokäsityksiä, joita tuleva muutos heissä herättää. Nämä ajatukset voivat auttaa kasvattajia löytämään niitä konkreettisia keinoja, joilla oletettu raja kouluasteiden välillä saataisiin häviämään.

Peruskoulun opetussuunnitelman (1994) mukaan peruskoulun tehtäväksi nähdään toteuttavaa sellaista kasvatusta ja opetusta, joka tukee kunkin ikäkauden yleisiä kehitystehtäviä huomioimalla samalla oppilaan yksilöllisen kasvun. Mielestämme onnistunut siirtymä ala-asteelta yläasteelle tukee tätä kasvatus- ja opetusfilosofiaa. Vaikka tämä elämäntilanne koskettaa samanaikaisesti samanikäisiä yksilöitä, on tärkeää huomioida myös erilaisten yksilöiden erilaiset ominaisuudet ja tarpeet. Tämän vuoksi tutkimuksessa selvitetään myös yläasteelle siirtyvän nuoren oppi-

lasprofiileja todentamaan samassa kehitysvaiheessa ja elämäntilanteessa olevien nuorten erilaisuutta.

Tutkimuksen taustalla vaikuttaa holistinen ihmiskäsitys. Teoriaosuudessa käsitellään kuudesluokkalaisen kehitysvaihetta olemassaolon eri ulottuvuuksien kautta. Teoria rakentaa myös kuvaa yläasteelle siirtymisestä osana ihmisen elämäнкаarta ja koulutusjärjestelmää.

Tutkimuksemme on toteutettu pääosin fenomenografisella tutkimusotteella. Tutkimus pyrkii kuvaamaan laadullisesti erilaisia käsityksiä yläasteelle siirtymisestä niiden omista lähtökohdista käsin. Tutkimuksen aineistona ovat yhden kunnan kuudesluokkalaisten keväällä kirjoittamat esseet, joiden perusteella selvitimme yksilön tärkeään nivelvaiheeseen liittyviä näkökulmia.

Tutkimustulosten avulla voimme itse kasvattajina saada käytännön vinkkejä siihen, miten voisimme varioida yläasteelle siirtymisen situaatiota oppimis-, kasvat- ja kasvumyönteisemmäksi (Piippo 1992, 14). Haluamme herättää työllämme keskustelua ja paljon kysymyksiä. Toivomme, että tutkimuksemme lukemisen myötä yhä useampi aikuinen ymmärtää ne monet mahdollisuudet, joiden avulla hän voi vaikuttaa ja tukea nuorta hänen siirtymässään. Uuteen ryhmään ja ympäristöön tuleminen sekä muutosten kohtaaminen ei aina ole helppoa nuorelle. Sopeutumista helpottaa samojen päämäärien ja toimintojen omaksuminen sekä uuden tulokkaan oma toiminta ja sosiaaliset taidot (Pietarinen 1999, 38). Suotuisan siirtymän ratkaisun avaimet löytyvät usein nuorta ympäröivästä elämästä ja siellä olevista vuorovaikutussuhteista.

2 TUTKIMUKSIA YLÄASTEELLE SIIRTYVÄSTÄ NUORESTA

Siirtymistä peruskoulun ala-asteelta yläasteelle on mielestämme tutkittu suhteellisen paljon eri näkökulmista. Suuri osa tarkastelemistamme aikaisemmista tutkimuksista oli pro gradu –tasoisia tutkimuksia sekä yliopistojen sisällä tehtyjä tutkimusjulkaisuja. Pääasiallisesti kyseiset tutkimukset aiheesta oli tehty kvantitatiivisella tutkimusotteella, mikä osaksi vaikutti omaan valintaamme tehdä kvalitatiivinen tutkimus.

Eskelinen (1981) tarkastelee tutkimuksessaan peruskoulun kuudesluokkalaisen minäkäsitystä, asemaa luokassa ja toimintaa koulun vuorovaikutustilanteissa. Hänen saamiensa tulosten mukaan kuudesluokkalaisen minäkuva on yleisesti positiivinen. Enimmäkseen oppilaat näkivät itsensä iloisiksi, virkeiksi ja reippaiksi. Tyttöjen ja poikien keskuudessa erot eivät olleet kovin merkittäviä. Joillakin osaluokilla eroavaisuuksia kuitenkin huomattiin. Pojat olivat tyytyväisempiä omaan ulkoiseen olemukseensa ja arvostivat itseään korkeammalle. Tytöt osoittautuivat pitävän poikia enemmän koulusta ja olevan erilaisempia kotona kuin koulussa poikiin verrattuna. Tutkimuksen mukaan jokaisessa luokassa on myös oppilaita, joihin muut, osaltaan myös opettaja, suhtautuvat kielteisesti. Koulutilanteisiin liittyviä pelkoja huomioitiin liittyvän eniten kokeisiin, esiintymiseen luokan edessä sekä terveystarkastuksiin.

Huovisen ja Järvisalon (1983) tutkimuksen lähtökohtana oli kokemus siitä, että kuudesluokkalaisista osa tuntee siirtymisen ala-asteelta yläasteelle melko vaikeaksi tapahtumaksi. Tutkimuksen tarkoituksena oli löytää siirtymävaiheessa mahdollisesti esiintyviä ongelmia. Tuloksissa ilmeni, että kuudesluokkalaisilla oli kuitenkin melko positiivinen käsitys yläasteesta ja sinne siirtymisestä. Tytöt uskoivat

poikia useammin tulevansa kiusatuiksi ja käsittivät työrauhan yläasteella huomommaksi kuin pojat. Kuudesluokkalaisten mielestä yläasteen opinto-ohjelma on vaativa mutta toisaalta haastava.

Yläasteen yhteydessä ja vastaavasti ala-asteen puolella koulua käyneiden kuudesluokkalaisten koulukokemuseroja siirtymävaiheessa tutkittiin Kääriäisen ja Rikkisen (1988) tutkimuksessa. Yläasteen tiloissa opiskelleet oppilaat kokivat mainitun järjestelyn helpottaneen uuteen kouluvaiheeseen siirtymistä ja sopeutumista. Siksi heillä oli selkeämpi käsitys yläasteella opiskeluun liittyvistä muutoksista ja realistisempi kuva omista selviytymismahdollisuuksistaan. Lisäksi he olivat myöskin jonkin verran sosiaalisesti rohkeampia, vähemmän jännittyneitä ja paremmin paineita kestäviä. Samansuuntaisia tuloksia löytyi myös Törmän (1990) tutkimuksesta, mikä osoitti kuudesluokkalaisten tarvitsevan tietoa yläasteesta ennakkoluulojensa ja pelkojensa vähentämiseksi. Seitsemäsluokkalaisilla oli myönteisempi kuva kuluneesta kouluvuodesta kuin kuudesluokkalaisilla omastaan.

Kalmarin ja Löytynojan (1989) teoreettisessa tutkimuksessa oli selkeitä yhtäläisyyksiä edellä mainitun Eskelisen tutkimuksen kanssa. Niiden ohella he näkevät siirtymän eräänlaiseksi "koetinkiveksi", joka vaatii oppilaalta tietämistä, taitamista ja yleistä kehityksellistä kypsyyttä. Onnistunut siirtymä edellyttää heidän mielestään vahvaa itsetuntoa. He kuitenkin näkevät, että koululaisella on mahdollisuus kehittyä myönteisesti omiin mahdollisuuksiin suhtautuvaksi ja itsevarmuutta kokevaksi yksilöksi.

Savonlinnan kaupungin ala-asteilla suoritetun tutkimuksen mukaan oppilaat eivät pelkää yläasteelle siirtymistä vaan kokevat sen mielekkääksi odotuksen mukaan tuomasta jännityksestä huolimatta. Sama tulos saatiin odotusten välillä vertailtaessa pieniä ja suuria ala-asteita keskenään. Haja-asutusalueilla olevien pienten koulujen oppilaat tunsivat saaneensa vähemmän ennakkoinformaatiota kuin oppilastoverit suurella ala-asteella. (Kalliola & Laaksonen 1993.)

Pietarisen (1999) tuore väitöskirja on pitkittäistutkimus, jonka tehtävänä on selvittää peruskoulun yläasteelle siirtymistä ja siellä opiskelua oppilaiden kokemana.

Tutkimuksen tulokset osoittivat siirtymien ja muutosten olevan luonnollinen osa koulun oppimisympäristöä. Odotukset ja sopeutuminen olivat yksilökohtaisia, mutta pääasiassa kokemus oli oppilaille positiivinen. Koulun nähtiin pääosin olevan kognitiivisten tietojen ja taitojen oppimisaikaa. Oppilaat pitivät tärkeinä opettajien kasvatuskäytänteiden ja toimintatapojen perustelemista ja niiden tekemistä tietoisiksi oppilaille. Tutkimus korostaa yksilön kehitysvaiheen huomioimista kyseisissä elämäntilanteissa. Nuoren kannalta institutionaaliset siirtymät ja niistä selviytyminen tulisi muuntaa entistä tietoisemmin koulun yhdeksi oppimistavoitteeksi.

Kaikkiin edellä esitettyihin tutkimuksiin liittyi ennako-oletus, että yläasteelle siirtyminen on nuorille mullistava ja muutoksia sisältävä kokemus. Tästä huolimatta oppilailla oli suhteellisen positiivinen asenne ja minäkuva yläasteelle siirryttäessä. Omassa tutkimuksessamme lähdemme liikkeelle oppilaiden esiin tuomista asioista eikä niinkään ennalta oletetuista seikoista. Emme halua tarkastella ilmiötä vain yhdestä näkökulmasta esimerkiksi minäkuvan tai yhteistyön kannalta, kuten monissa aikaisemmissa tutkimuksissa on tehty. Tutkimuksestamme löytyy yhteisiä piirteitä Pietarisen väitöskirjan kanssa. Hänkin huomioi samanaikaisesti sekä yksilön kehitysvaiheen että elämäntilanteen. Hän kuitenkin liittää ne laajempaan kontekstiin ja seuraa oppilaiden kokemuksia pitemmällä aikavälillä ja suhteessa kouluun oppimisympäristönä. Itse puolestamme painotamme yksilön kehitysvaihetta Pietarista enemmän ja tutkimme sen pohjalta elämäntilanteesta heräviä ajatuksia ja tunteita.

Korostamme tätä merkittävää siirtymävaihetta oppilaan elämässä kokonaisuutena, jossa tulisi huomioida ihmisen olemassaolon eri ulottuvuudet (holistinen ihmiskäsitys). Tätä kautta ymmärrämme kuudesluokkalaisen kehitysvaihetta ja elämäntilannetta laaja-alaisemmin. Kokonaisvaltainen lähestymistapamme auttaa meitä kasvattajina paremmin huomaamaan erilaiset siirtymätilanteen vaatimat tukitoimenpiteet, jolloin myös konkreettinen auttaminen tulee monipuolisemmaksi.

3 HOLISTINEN IHMINEN

Holistinen tulee kreikan sanasta holos, joka tarkoittaa kokonaista. Holistisen ihmiskäsityksen mukaan yksilön olemassaolo todellistuu kolmessa olemassaolon perusmuodossa, jotka ovat kehollisuus (olemassaolo orgaanisena tapahtumana), tajunnallisuus (olemassaolo kokemisen erilaisina laatuina ja asteina) sekä situationaalisuus (olemassaolo elämäntilanteisuutena). (Rauhala 1983, 25.)

Ihmisen kehollisuus on hänen olemassaoloaan orgaanisena tapahtumana. Elämä toteutuu aineellisuudessa joko terveenä tai sairaana elintoiminnoista riippuvaisena. Kehollisuutta edustaa yksilön fyysinen olemus. (Rauhala 1990.) Myös keho vaikuttaa ihmisen suotuisan maailmankuvan muotoutumiseen. Kehon hyvä kunto, suorituskyky ja aistittu vitaliteetti ylläpitävät olemassa olemisen myönteisyyttä. Kehollisuus ilmaisee omalla tavallaan myös elämänilon perusvirettä. (Piippo 1992, 14.) Keho kokonaisuudessaan tarjoaa sen perustan, jossa jotakin koemme. Keho on tajunnan olemassaolon ehto, sillä kokemukset todellistuvat kehollisuuden kautta. (Mäkiopas 1993, 74.) Mielestämme kehollisuus kuudesluokkalaisten elämässä esittää melko merkittävää roolia, sillä tämänikäinen nuori on monesti kehitysvaiheessa, jossa fyysiset murrosiän merkit alkavat näkyä. Niillä saattaa olla oma vaikutuksensa yksilön käyttäytymiseen ja ajatusmaailmaan. Ne saattavat as-karruttaa nuoren mieltä siirtymävaiheessa; esimerkiksi nuori voi jännittää, millaista suhtautumista hänen ulkonäkönsä muissa herättää.

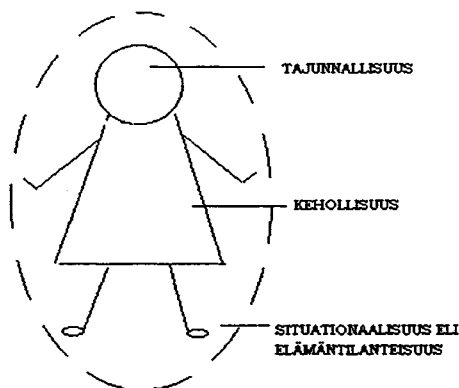
Tajunnallisuus on psyykkis-henkistä olemassaoloa. Se edustaa yksilön mieltä, sitä kuinka mieli ilmenee ja kuinka sen eri vaihtelut ovat merkitsevyysuhteessa toisiinsa. Mielen avulla yksilö ymmärtää ympärillä olevaa ympäristöään ja sen eri kohteita. Tajunnallisuus sisältää kokemuksellisuuden esim. hyvän- ja pahanolon

tunteet, mielihyvän, pelot ja henkisyiden, mitä edustavat esim. arvojen asettaminen ja vastuullisuus. (Rauhala 1990) Tajunnallisuus kuudesluokkalaisten olemassaolon yhtenä puolena ilmenee kaikessa mitä hän ajattelee ja tekee. Käytöksellään nuori ilmentää niitä merkityssuhteita ja arvoja, joita hän pitää tärkeinä ja olennaisina. Siirtymätilanne nuoren elämässä on subjektiivinen kokemus, joka luonnollisesti herättää erilaisia tunteita ja ajatuksia, joita on käsiteltävä yhtenä tajunnallisuuden muotona.

Kolmas ihmisen olemassaolon muoto on situationaalisuus, joka tarkoittaa sitä elämäntilannetta, jonka osana yksilö elää. Elämäntilanteen rakenteeseen kuuluvat esim. toiset ihmiset, ilmastolliset ja maantieteelliset olosuhteet, koti, työ, kulttuuri, erilaiset arvot ja normit jne. Situationaalisuus on sitä, kuinka me suhtaudumme näihin elämäntilanteen rakennetekijöihin. Jotta me voisimme ymmärtää ihmistä, tulee häntä tarkastella aina suhteessa hänen ympäristöönsä ja tilanteeseensa. Tämä olemuspuoli ihmisen kokonaisuudessa on aivan yhtä merkittävä kuin kehollisuus ja tajunnallisuus. (Rauhala 1990) Siirtyminen yläasteelle on mieleenpainuva tapahtuma kuudesluokkalaisten elämässä. Holistisen ihmiskäsityksen situaatiota edustaa tutkimuksessamme merkittävimpänä juuri kyseinen siirtymä nuoren elämässä sekä tämän lisäksi hänen sosiaaliseen kehitykseensä liittyvät tarpeet ja miniäidentiteetin etsiminen. Uskomme, että tämä on yksilön elämäntilannetta rikastuttavaa ja muokkaavaa aikaa. Elämäntilanne, jossa kuudesluokkalainen on siirtymässä uuteen oppimisympäristöön, herättää entisestä poikkeavana tapahtumana mahdollisesti erilaisia toiveita, odotuksia ja pelkoja. Juuri näitä ajankohtaisen tilanteen herättämiä ajatuksia haluamme selvittää tutkimuksellamme tarkemmin.

Nämä kolme ihmisen olemispuolta eivät ole hänen irrallisia osiaan, vaan ne ovat kaikki yhdessä holistisen ihmiskäsityksen edellyttämällä tavalla. Ne on nähtävä tasavertaisina ja kaikki myös alkuperäisinä. Mikään näistä kolmesta olemassaolon perusmuodosta ei ole toisen syy eikä mikään myöskään toisten vaikutus. Kaikki kolme edellyttävät toinen toisensa ollakseen itse olemassa.

Otamme tutkimuksemme viitekehukseksi holistisen ihmiskäsityksen (katso seuraavan sivun kuvio 1), sillä mielestämme kyseinen siirtymä oppilaan elämässä ei ole vain sitä, miten se konkreettisesti näkyy eli opettajien vaihtumista, uusia luokkakavereita, piteneviä päiviä, näitä mitenkään väheksymättä. Holistinen ihmiskäsitys sopii tutkimukseemme viitekehukseksi myös siksi, että tutkimuksemme olennaisena osana on kehitysvaihe ja elämäntilanne, jota kuudesluokkalainen elää. Aiomme tarkastella 12–13-vuotiaan kehitysvaihetta ja situaatiota olemassaolon eri puolien kautta. Toisaalta kiinnostuksemme kohteena on olemassaolon eri puolien painottuminen kuudesluokkalaisen siirtymätilanteessa. Yleisesti ottaen teoriassa ei ole monestikaan yhdistetty kehityspsykologista ja holistista näkökulmaa. Omasa tutkimuksessamme valitsimme sen kuitenkin tietoisesti sopivaksi näkökulmaksi. Toisaalta taas murrosiän ja yläasteelle siirtymisen tilanteen samanaikaisuus antaa tähän houkuttelevat mahdollisuudet.



KUVIO 1. Holistinen eli kokonaisvaltainen ihmiskäsitys (Mäkiopas 1996).

3.1. Kuudesluokkalainen – olemassaolon eri ulottuvuudet

Kuudesluokkalainen koululainen on mielestämme juuri sellaisessa kehitysvaiheessa ja taitekohdassa, että on hyvin vaikea erottaa hänet pelkästään joko lapsiksi tai nuoreksi. Nykyään on huomattavissa, että yksilöiden murrosiän alkamisikä on laskenut verrattuna aikaisempaan aikaan. Tämän monilla havaitun puberteetin aikaistumisen lisäksi leimaa antavaa nykyajalle on toisaalta puberteetin alkamisen ikähajonta, jonka on todettu kasvavan entisestään. Tämä vaikeuttaa pohdintaamme siitä, onko kuudesluokkalainen lapsi vai nuori. Siinä missä toinen on jo murrosiän kynnyksellä, toinen luokkakaveri ei vielä ole edennyt samaan vaiheeseen. Monica Rödström (1992, 23-33) käsittelee kirjassaan tämänikäisten lasten kehitystä ja helpottaa kyseisen ongelman hahmottamista kahdella eri käsitteellä: latenssi- ja esipuberteettilapsi. Ensimmäinen tarkoittaa sellaisia lapsia, joiden puberteetin kehitys ei ole vielä alkanut ja jälkimmäiset ovat yksilöitä, joilla sama kehitys on jo alkanut. Pelkistetyksi voitaisiin ajatella, että latenssilapset kuuluvat lapsuuden piiriin ja vastaavasti esipuberteettilapset nuoruuden alkutaipaleelle. Käsite puberteetti liitetään yleensä varsinaiseen murrosikään.

Käytännössä lapsia ei voida erottaa näin helposti, koska siirtyminen latenssivaiheesta esipuberteettiin on monesti jäsentymätöntä ja liukuvaa. Toisaalta lisääntynyt ikähajonta tuo kuvioihin myös ne samanikäiset lapset, joita ei voi lukea kumpaankaan ryhmään pitemmälle edenneen kehityksensä johdosta.

Kysymystä, onko kuudesluokkalainen lapsi vai nuori, vaikeuttaa mielestämme myös siirtymävaiheen liukuvuus. Kun toisissa asioissa ollaan ikään kuin saavutettu uusi kehitysvaihe, voidaan toisissa asioissa käyttäytyä vielä hyvinkin lapsellisesti, aikaisemman kehitysvaiheen mukaisesti. Liukuvuutta kuvastaa hyvin sanonta, että lapsella on toinen jalka lapsuudessa ja toinen jalka nuoruudessa.

Kuudesluokkalaisten kehitysvaiheeseen kuuluu jo monella tavalla vanhemmista irtautuminen ja erillisyys – halutaan osoittaa omaa mielipidettä ja tärkeyttä. Tämä puoltaa mielestämme kuudesluokkalaisten mukaanottamista nuoruuden piiriin.

Fyysinen kehitysvaihe on luultavasti alkanut "loistaa" muutoksineen, vaikka ei ole vielä täydessä tehossaan. Myös nämä fyysiset muutosprosessit voidaan mielestämme lukea nuoruuteen liittyviksi. Esimerkiksi älylliseltä kehitykseltään kuudesluokkalainen on kuitenkin joiltakin osin vielä kuin lapsi. Rödstamin (1992) mukaan tähän vaikuttaa muun muassa se, että monilta lapsilta nykyaikana puuttuu konkreettinen ja todellisuuteen sidoksissa oleva perusta toiminnoilleen ja ajattelulleen. Monesti lasten ympäröivä maailma voi olla heille liian monimutkainen ja abstrakti, maailma, josta on vaikea saada otetta ja käsitystä.

Tänä päivänä kuuluu puhuttavan paljon niin sanotusta lyhenevästä lapsuudesta. Nykyään aikuistumisen tunnusmerkkeinä pidettyjä käyttäytymistapoja ilmenee yksilöllä yhä varhemmin. Myös biologinen kypsyminen on aikaistunut. Jotkut biologiset, psyykkiset ja sosiaaliset muutokset voivat olla jonkinlainen riskitekijä lapselle, sillä yhteiskunta ja ympäristö asettavat tietynlaisia odotuksia ja paineita niitä kohtaan. Toisaalta yhteiskunta ei hyväksy muutoksia ja rajoittaa niitä lainsäädännöllä ja normijärjestelmällä. (Lyytinen, Korkiakangas & Lyytinen 1997, 163.) Esimerkiksi seksuaalisuuden myöhempää heräämistä pidetään mielestämme suotavana yhteiskunnassamme. Kuitenkin tiedotusvälineissä ja kaupallisuudessa herätellään nuoren mielenkiintoa sellaisiin asioihin, joita he eivät välttämättä vielä ymmärrä tai ole valmiita kohtaamaan. Tässä on nähtävissä selkeä ristiriita normien ja käytännön välillä.

Lapsuus ja nuoruus ovat kulttuurisidonnaisia. Elämme nyt modernissa yhteiskunnassa, jonka yhtenä tunnusmerkkinä voitaisiin pitää lyhenevää lapsuutta. (Lyytinen ym. 1997, 163.) Nuoruuden nähdään alkavan yhä aikaisemmin. Käsitteet lapsi ja nuori sekoittuvat monesti kirjallisuudessa kuin arkielämässäkkin. Tätä sekoitumista selittää osaksi vaikeus tunnistaa ja tietää, milloin lapsuudesta nuoruuteen tai esipuberteetista puberteettiin siirtyminen tapahtuu.

Käytämme tutkimuksessamme käsitettä nuori kuvaamaan kohdejoukkomme kuudesluokkalaista. Yleensä nuoruusikä sijoitetaan ikävuosien 12–21 välille ja se jaetaan myös eri vaiheisiin. Varsinaisena nuoruutena pidetään ikävuosia 15:stä

19:ään. Kuudesluokkalainen elää varhaisnuoruutta, jota kutsutaan myös esipuberteetiksi. (Rantanen 1996, 51.)

Nuoruus kehitysvaiheena on luonnollinen ja tärkeä osa elämänkaarta. Sen tarkoituksena on lapsen vähittäinen irrottautuminen omasta lapsuudestaan sekä persoonallisen aikuisuuden löytäminen. Nuoruus on sekä yksilöitymis- että eriytymisprosessi suhteessa yhteiskuntaan ja hänen sosiaaliseen ympäristöönsä. Kaiken kaikkiaan lapsuus luo pohjaa nuoruusiälle. (Rantanen 1996, 51.)

3.1.1 Kehollisuus

Kuudesluokkalaisen kehitysvaiheeseen kuuluu jo monilla voimakas fyysinen kasvu, joka vaihtelee nopeudeltaan ja kestoltaan yksilökohtaisesti. Tämä ikävaihe on monesti jonkinlainen lähtölaukaus kohti aikuisen naisen ja miehen mittoja. Näihin mullistaviin kehollisiin muutoksiin kuuluvat muun muassa raajojen kiivastahtinen kasvu, pituuskasvun selvä nopeutuminen sekä sisäerityksen ja hormoni-toimintojen laadullinen muuttuminen, mistä seuraa sukupuolisuuden ulkoisten tunnusmerkkien kehittyminen. Kuudesluokkalaisella on nähtävissä jonkinlainen hormonaalinen rytmi, mistä merkinä ovat tytöillä monesti tähän aikaan alkavat kuumakautiset. (Jarasto & Sinervo 1998, 53-56; Lyytinen ym. 1997, 162.)

Kehollisuutta ilmentää yleisesti kuudesluokkalaisen voimakkuus ja kestävyys. Toisinaan on nähtävissä, että heillä on vaikeuksia koordinoida eri kehonosiaan. Heidän fyysiset kykynsä tuntuvat kuitenkin olevan huipussaan juuri tällä kehityskaudella huolimatta tietyistä puutteista ennen kaikkea hienomotoriikassa. Kyseistä kapasiteettia he hyödyntävät mielellään reilujen, vapaiden ja mahtipontisten liikkeiden muodossa – monesti heidän harrastustoimintansa kuvastavat tätä. Kaiken kaikkiaan erilainen toiminnallisuus tuntuu olevan oleellinen asia yläasteelle siirtyvän nuoren elämässä. Toiminta antaa heille esimerkiksi purkautumiskeinon siitä jännitystilasta ja motorisesta levottomuudesta, jota he usein tuntevat. (Rödström 1992, 68.)

Oma kehonkaava on melko merkittävässä asemassa yksilön kasvuprosessissa. Kehittyvät nuoret seuraavat omaa kasvuaan innokkaasti ja peilaavat sitä ikätove-reihinsa. Oman kehollisuuden jatkuva muuttuminen aiheuttaa monesti huolta ul-konäöstä. Nuorelle voi tulla eräänlainen näyttämöllä olemisen tunne: "Kaikki tui-jottavat juuri nenääni tai mittailevat lihavuuttani." Tämä on minäkeskeisyyden ko-rostumista, joka sitten aikanaan helpottaa. Toisaalta muutosprosessi voi olla ras-kas ja hämmentävä. (Jarasto & Sinervo 1998, 54-55.)

Kuudesluokkalaisen kehollisessa kehitysvaiheessa on huomattavissa joitakin eroja tyttöjen ja poikien välillä. Huomattavin niistä liittyy murrosiän merkkien il-maantumiseen. Kuudesluokkalaiset pojat ovat useimmiten tyttöjen kehitystä hie-man jäljessä. Pojilla puberteetti eli murrosikä alkaa yleensä ennen 13 vuoden ikää, kun taas noin puolet kaikista tytöistä tulee murrosikään ennen kahdentoista vuoden ikää. (Rödström 1992, 23.)

3.1.2 Tajunnallisuus

Kuudesluokkalaisen tajunnallisuus eli psyykkis-henkinen olemassaolo ilmenee kaikessa, mitä hän ajattelee, tuntee ja tekee. Hänen kokemuksensa ovat vaikut-tamassa merkityssuhteiden rakentumiseen ja arvojen asettamiseen. Kuudesluok-kalaisen tajunnallisuus on vaiheessa, jossa hän jatkuvasti rakentaa ja muokkaa omaa henkistä kasvuaan. Siirtymävaihetta elävälle kuudesluokkalaiselle tilanne saattaa aiheuttaa hetkellistä tasapainottomuutta, joka kuitenkin on ohimenevää. Loppujen lopuksi tämä epätasapainon tila tuo ajattelutoimintaan ja tunne-elämään tasapainon ja entistä vakaamman tilan (Piaget 1988, 21).

Yleisesti ottaen 12–13-vuotiaan nuoren tunne-elämä on kuitenkin melko tasaista (Kääriäinen 1989, 21). Tämä väite on ehkä yllättäväkin, mutta myös ymmärrettävä ja perusteltu kun vertaa hänen kehitysvaihettaan aikaisempiin ja sitä seuraaviin vuosiin. Aikaisemmin kuudesluokkalainen on elänyt niin sanottuja villoja vuosia varhaislapsuudessa eikä toisaalta ole vielä astunut kunnolla murrosiän aiheutta-

mien tunnekuohujen sisälle. Turunen (1996, 94) toteaa, että kuudesluokkalaisten tunne-elämä ei ole vielä herännyt uuteen vaiheeseen. Siksi se saattaa näyttää vielä suhteellisen rauhalliselta, valoisalta ja ohuelta, sillä murrosiässä esiintyvä tunteiden kirjo ja voima eivät vielä ole välttämättä heränneet täysin mittoihinsa. Jo aikaisemmin Klinberg (1977, 175) kuvasi kuudesluokkalaisten tunne-elämää samansuuntaisesti.

Esipuberteetti-ikäisen nuoren tajunnallisuus on vaiheessa, jossa hän pystyy jo käsittämään, että on olemassa myös sellaisia tunteita, jotka eivät riipu jostakin tilanteesta. Täten nuori kokee sisäisen maailmansa ja ulkoiset tapahtumat erillään toisistaan. Nuori voi tarkkailla omia tunteitaan ja reaktioitaan ulkopuolisen silmin, mutta tiedostaa kuitenkin sen, että todellisuus on hänessä itsessään eikä sitä voi ulkopuolelta havaita. Nuori ymmärtää, että ihminen voi halutessaan kätkeytyä tietyn ulkokuoren alle eli käyttäytyä eri tavalla kuin mitä hän sisällään tuntee. Hän tiedostaa, että ihminen voi tarvittaessa muuttaa käyttäytymistään, mutta ei tunteitaan. (Keltinkangas-Järvinen 1994, 110.)

Kuudesluokkalaisten tajunnallisuuteen liittyy tunteiden lisäksi olennaisesti myös hänen ajattelunsa. Ajattelun kehittyneisyydestä riippuu, miten yksilö kykenee työstämään omia kokemuksiaan ja tunteitaan. 12–13-vuoden iässä ajattelun ja tunteiden välinen riippuvuus heikkenee, jolloin ajattelusta tulee enemmän itsenäisen käsitteellinen ilmiö (Turunen 1996, 92, 94).

Esipuberteetti-iässä ajattelusta tulee loogisempaa ja jäsentyneempää. Nuori etsii asioista mielellään jo syy-seuraus suhteita. Ajatteluun tulevat mukaan myös väittely ja asioiden katsominen suhteellisina eri näkökulmista katsottuna. Toisaalta ajattelussa saattaa vielä näkyä koordinaation ja keskittymiskyvyn puuttuminen. Ajattelun kehittyminen alkaa kuitenkin jo edetä abstraktisempaan eli käsitteellisempään suuntaan ja siksi kuudesluokkalainen pystyy ratkomaan suurimmaksi osaksi tehtäviä kielellisin keinoin ilman konkreettisia vastineita käyttäen hyväksi järkeilyä ja johtopäätöksiä. Ajattelun avartuessa myös maailmankuvan rakentaminen saa paremmat edellytykset. Abstraktien käsitteiden (esimerkiksi rakkaus, oi-

keudenmukaisuus, vapaus) parempi ymmärtäminen voi toisaalta johtaa liiankin idealistiseen käsitykseen ympäröivästä maailmasta ja tulevaisuudesta. (Crain 1992, 119-121; Jarasto & Sinervo 1998, 52, 57; Kääriäinen 1989, 21.)

12. ikävuoden jälkeen ajattelussa on mahdollisuus antaa tilaa itsenäiselle, vapaalle ja lennokkaalle vaellukselle, jolloin nuoren ei tarvitse tehdä johtopäätöksiä yksistään todellisuushavainnoista käsin. Tämä on niin sanottua toisen asteen ajattelua eli ajattelu on kypsynyt ajatteluksi. Vähitellen nuori pystyy ajattelussaan luokitteluun, vertauskuvien työstämiseen sekä erilaiseen soveltamiseen. Tässä ja nyt –ajattelun sijaan nuori kykenee suuntaamaan ajatteluaan pidemmälle tulevaisuuteen. Piaget kutsuu tätä ajattelun kehitysvaihetta muodollisen eli formaalisen ajattelun vaiheeksi. Tälle ajattelun tasolle ominaiset piirteet kehittyvät edelleen koko nuoruuden ajan. (Crain 1992, 119-121; Piaget 1988, 88-91; Turunen 1996, 93.) Formaalisten operaatioiden vaiheen saavuttaa vain 30-35 % ikäluokasta. Sen saavuttaminen vaihtelee yksilöillä ala-asteen loppuvuosista aina yläasteen loppuvuosille saakka. (Lyytinen ym. 1997, 241.)

Mielestämme tajunnallisuuteen liittyy myös moraalien kehitys, sillä se ilmentää yksilön käyttäytymisen arvovalintoja. Tämän ikäisen nuoren mielestä moraalien noudattaminen on hyve, jota pitää arvostaa. Entistä enemmän nuori itsekin tiedostaa omien tekojensa tarkoituksensa. Kun nuori todella kokee menettäneensä väärin jossakin asiassa, hän ottaa tällä tavoin vastuuta itse teoistaan. Kuudesluokkalaisten kykenee myös asettumaan moraalisten auktoriteettien kuten vanhempien tai opettajan asemaan sekä eläytymään ja osallistumaan esimerkiksi parhaan ystävänsä tunteisiin, iloihin ja suruihin. (Arajärvi 1992,32; Saarinen, Ruoppila & Korkiakangas 1989, 135)

3.1.3 Situationaalisuus

Kuudesluokkalaisten elää merkittävää elämäntilannetta; hän on siirtymässä alasteelta yläasteelle. Jotta me voisimme ymmärtää häntä oikeassa kontekstissa, tulee meidän tarkastella siirtyvää nuorta suhteessa hänen ympäristöönsä ja tilan-

teeseensa. Samalla kun nuori on siirtymätilanteessa, hän elää myös kehityspsykologisesti voimakasta sosiaalisen kanssakäymisen aikaa.

Esipuberteetti-ikäisille tovereiden merkityksellä ja tarpeella sekä toveripiiriin kuulumisella on suuri rooli jokapäiväisessä elämässä; on tärkeää olla mukana ja saada tovereita. Toveripiirillä on oleellinen merkitys nuoren henkilökohtaisen ja sosiaalisen identiteetin sekä hänen sosiaalisten valmiuksiensa kehittymiselle. Samanikäisten tai samanvertaisten kanssa oleminen vahvistaa kokemusta samassa tilanteessa olemisesta ja samanlaisuudesta. Yhteenkuuluvuuden tunne syntyy heille samasta iästä, samankaltaisesta elämästä ja samanlaisista aikuissuhteista. Samaistuminen toisiin on esipuberteetti-ikäisessä helppoa, minkä vuoksi he voivat tunnistaa itsensä muissa ja näin myös nähdä itsensä ulkoapäin. (Rödström 1992, 86-89; Saarinen ym. 1989, 131.)

Toveripiiri ja perhe eivät voi kumpikaan korvata toisiaan vaan ne yhdessä muodostavat välttämättömän edellytyksen esipuberteetti-ikäisen suotuisalle kehitykselle. Perheen vuorovaikutussuhteilla on edelleen tärkeä merkitys, vaikka esipuberteetti-ikäiselle onkin tyypillistä tietyn etäisyyden ottaminen aikuisiin. Vanhempien luottamus nuorta kohtaan edesauttaa vastuun kasvamista hänen itsenäistymisprosessissaan. Sosiaalistumista ja toisen ihmisen kunnioittamista edistää nuoren arvostaminen ja hyväksyminen sellaisena kuin hän on. (Arajärvi 1992, 34-38; Rödström 1992.)

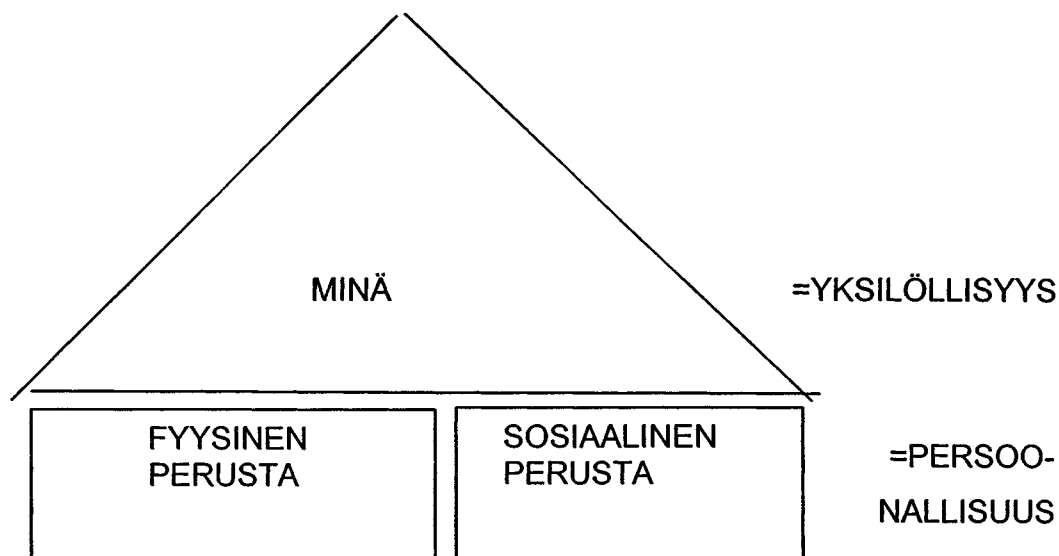
Esipuberteetti-ikäinen nuori elää voimakkaan sosiaalisen kasvun ohella tärkeää persoonallisuuden kehityksen vaihetta. Samalla kun hän etsii omaa, ainutlaatuista minäänsä, hän myös etsii itsenäisiä sosiaalistumisen väyliä kohti yhteisön jäsenyyttä. Nuoruuden persoonallisuuden kehitystä voidaan tarkastella muun muassa identiteetin muodostumisen kannalta. (Niemelä & Ruth 1988, 75-77.)

Identiteetin (=samuus, yhtäläisyys) kehittymiseen liittyy kokemus omaksi persoonallisuudeksi yksilöitymisestä. Identiteetti merkitsee kosketusta ulkoisen sosiaalisen maailman ja nuoren lapsuudessa kehittyneen sisäisen maailman kanssa. Nuoruusikä on miniäidentiteetin etsimisen ja löytämisen aikaa. Nuori etsii sisäistä

ykseyden tunnetta ja halua tuntumaa omasta merkityksestään toisille ihmisille. Se, mitä nuori itsestään ajattelee ja minkälaisen kuvan hän saa itsestään, pohjautuu erilaisten ympäristöstä saatuihin palautteisiin sekä hänen itsensä tekemiin valintoihin ja ratkaisuihin haasteiden edessä. Erilaiset valinnat ja aikaisempi kehitys yhdessä rakentavat identiteettiä ja minuutta. On siis oleellista, että nuori pystyy kytkemään aikaisemman kehityksensä rakenteilla olevaan minuuteen (Pietarinen 1999, 37). Eriksonin mukaan identiteetin kehitys liittyy lähinnä nuoruusikään, joten kuudesluokkalainen on miniäidentiteetin etsimisen alkuvaiheessa. (Lyytinen ym. 1997, 262; Niemelä & Ruth 1988, 78-80; Saarinen ym. 1989, 130-131.)

Nuoruuden kehitysvaiheessa vaarana on identiteetin epäselvyys nuoreen kohdistuvien erilaisten uusien rooliodotusten vuoksi. Nuorelle saattaa tulla tunne, ettei voi ottaa yhteiskunnan tarjoamia rooleja vastaan. Toisaalta nuori voi ottaa itselleen sellaisen roolin, jolle ympäristö ei anna hyväksyntää. Hän kohtaa fyysiseen läheisyyteensä ja elämänkatsomukseensa jopa tulevaisuuteenkin liittyviä kysymyksiä, jolloin saattaa ilmaantua epäselvyyksiä eri roolien välille. Toisaalta nuorelta odotetaan lapsenomaista tottelevaisuutta, toisaalta itseluottamusta ja aikuisen itsenäisyyttä. Identiteetin muodostumiseksi nuori tarvitseekin tunteen siitä, että hän on sama ihminen muuttuvista tilanteista, rooleista ja minää koskevista havainnoista huolimatta. (Coleman 1982, 17; Niemelä & Ruth 1988, 79-80.) Muuttuvissa olosuhteissa nuori tarvitsee entistä enemmän tunteen siitä, että hänestä välitetään sellaisena kuin hän on.

Vaikka olemme edellä kuvailleet kuudesluokkalaisen kehitysvaihetta yksilön olemassaolon eri ulottuvuuksien kautta, ei pidä koskaan vähätellä kunkin yksilön omaa persoonallisuutta. Kuvaillemamme suuntaviivat eivät saa tehdä yläasteelle siirtyvästä nuoresta "kasvotonta kuudesluokkalaista". Jokainen yksilö käy läpi omaa kehitystään oman aikataulunsa mukaan ja oman persoonallisuutensa puitteissa. Dunderfelt (1991, 89) liittyy persoonallisuuteen ne tekijät, jotka ihminen on sisäistänyt ympäristöstään ja muodostanut ne persoonallisiksi piirteikseen perimän antamissa rajoissa. Yksilöllisyys eli minuus on puolestaan jotain ainutlaatuisia ja arvokasta sinänsä riippumatta yksilön kyvyistä ja menneisyydestä.



KUVIO 2. Persoonallisuuden muodostumisen perusteet (Dunderfelt 1991, 88).

Yhteenvetona voimme kuvion kaksi auttamana todeta, että yksilön persoonallisuus ja sosiaalisuus ovat voimakkaasti sidoksissa toisiinsa. Yksilön persoonallisuus määräytyy sen mukaan, millainen yksilön suhde on itseensä että myös sen perusteella, millaiseksi hän kokee suhteensa ympäristöön; sen ihmisiin ja yhteisöihin (minäkäsitys). Persoonallisuudelle leimaa antava piirre on myös yksilön itsetunto; hänen on arvostettava itseään ja hyväksyttävä itsensä osana laajempia kokonaisuuksia. Joskus fyysinen erilaisuus murroiässä muihin verratuna voi olla kompastuskivi itsetunnolle tai käsitykselle omasta kehosta ja sen hyväksymisestä. (Pietarinen 1999, 33.)

Yläasteelle siirtyvää nuorta ajatellen hänen minäkäsityksensä on perusta hänen toiminnan ohjaamiselle ja vastaavasti itsetunto motivaation ja toiminnan arvon perusta. Kuudesluokkalaisen sosiaaliset taidot ja käsitys omasta itsestään joutuvat "koetukselle" hänen liittyessä uuteen kouluuyhteisöön ja vertaisryhmään samalla kun hän elää murrosiän identiteetin etsimisen aikaa. (Pietarinen 1999, 33.)

4 YLÄASTEELLE SIIRTYMINEN OSANA YKSILÖN ELÄMÄNKAARTA JA KEHITYSTÄ

Tutkimuksessamme puhutaan siirtymisestä ala-asteelta yläasteelle, vaikka uusi läinsäädäntö onkin poistanut kyseisen rajan. Mielestämme on kuitenkin perusteltua käyttää tässä tutkimuksessa siirtymän käsitettä, sillä se näkyy konkreettisesti vielä kohderyhmämme asenteissa ja käyttäytymisessä. Toisaalta myös koulurakennusten etäisyys toisistaan vahvistaa nuorena siirtymän tunnetta; ala-aste ja yläaste sijaitsevat fyysisesti selvästi erillään.

4.1 Käsite siirtymä

Siirtymää kuvataan siltana yhdestä elämänvaiheesta toiseen. Se on muutoksen, kasvun ja epätasapainon aikaa. Siirtymiä aiheuttavat sekä yksilön sisäiset muutokset kuten puberteetissa hormonierityksen muutokset että yksilön ulkoiset muutokset kuten koulutuksen päättymisen. Siirtymä voi tapahtua joko normienmukaisesti tietyssä iässä tai ennakoimatta. (Saarinen ym. 1989, 110.) Toisaalta siirtymää voidaan tarkastella vaiheena, jossa yksilö pohtii ja arvioi omaa elämäänsä. Tämän myötä henkilön käsitykset itsestä tai omasta elämästä voivat muuttua. Vastakohtana siirtymälle on ns. vakaa vaihe, jolle on ominaista tyytyväisyys elämänrakenteeseen ja sopeutuminen siihen. (Pietarinen 1999, 24-25.)

Kohdatessaan ulkoisia ja sisäisiä paineita, yksilön kehitys ei kuitenkaan aina ole pelkkää edistymistä. Ristiriitojen keskellä hän joutuu kohtamaan myös erilaisia kriisejä. Ajallisesti nämä kriisit sijoittuvat usein samanaikaisesti yksilön siirtymien kanssa. (Dunderfelt 1997.) Kriisin ja siirtymän suhdetta tarkasteltaessa tulee huo-

mata, että siirtymän ei aina tarvitse olla kriisi, eikä kielteisiä tunteita sisältävä kriisi ole aina siirtymä. Siirtymäksi ei siis katsota sellaista käännekohtaa, johon ei liity sisäistä pohdintaa. (Perho & Korhonen 1994, 61-78.)

4.2 Siirtymän elämänkaarellinen näkökulma

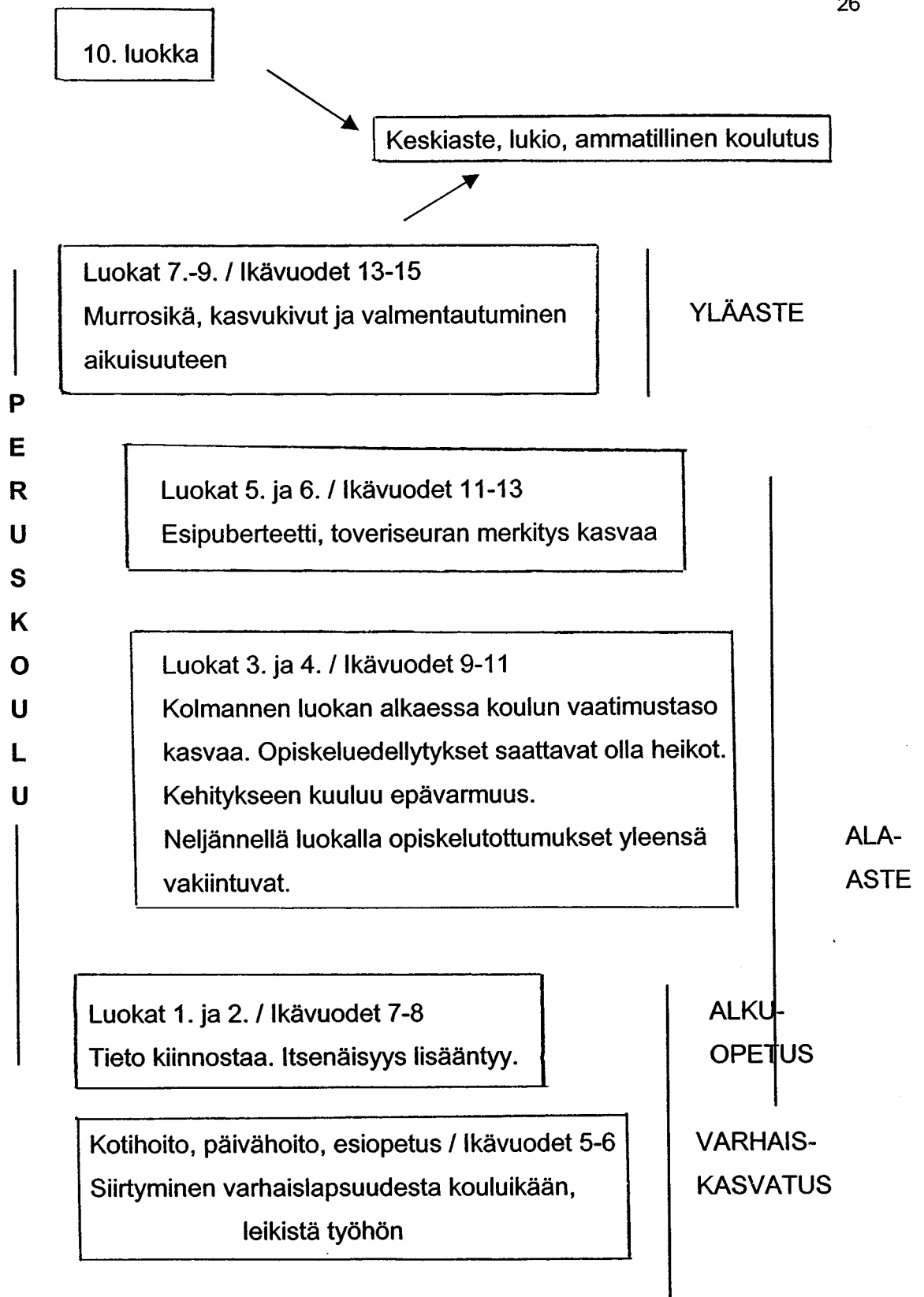
Ihmisen elämänkaari koostuu erilaisista vaiheista, joiden sisältöä ei voi aina etukäteen ennustaa. Uusi ikävaihe saattaa sisältää myös haasteita ja paineita sekä yllätyksiä. Elämää voisi verrata näytelmään, jossa ihmisille on tarkoitettu erilaisia tehtäviä ja rooleja. Joskus tässä kiireisessä maailmassa tuntuu, että me ihmiset vain suoritamme tehtäviämme ja siirrymme roolista toiseen ajattelematta tarkemmin, mistä olemme tulleet ja mihin olemme menossa. (Dunderfelt 1997, 11; Turunen 1996, 18.) Toisinaan kasvattajat vetäytyvät liiankin ulkopuoliseen rooliin lasten ja nuorten eri siirtymävaiheissa. Esimerkiksi yläasteelle siirtyminen nähdään liian luonnollisena asiana, elämänkaareen kuuluvana, ettei siihen aina suhtauduta tarpeeksi syvällisesti. Tämän vuoksi nuori saattaa jäädä ilman ymmärtävää ja oikeanlaista tukea.

Elämänkaaripsykologia määrittelee kehityksen jatkuvaksi prosessiksi. Kehityksessä yksilö saa jatkuvasti uusia fyysisiä, psyykkisiä, sosiaalisia ja yksilöllisiä kykyjä ja voimia, jotka yhdessä vaikuttavat elämänvaiheen tapahtumissa. Elämä ei ole vain suoraviivaista eteen- ja ylöspäin kulkemista, vaan kehitykseen kuuluu ylä- ja alamäkien lisäksi taantumia ja vaikeita aikoja. Niiden kautta kehittyvät ymmärrys ja elämäntaito yksilökohtaisesti. (Dunderfelt 1997, 16-19.) Siirtyminen yläasteelle voi olla nuorelle joko myönteinen tai kielteinen kokemus, ylä- tai alamäki omassa elämänkaaressa. Aikaisemmat tutkimustulokset osoittavat siirtymävaiheen tavalla tai toisella mullistavaksi ja myönteisellä tavalla jännittäväksi kokemukseksi. Asialla on aina toinenkin puoli; toisille kokemus voi olla kielteinen ja pelkoa aiheuttava alamäki ainakin alussa. Toisaalta kielteiset asiat voivat jäädä uutuuden viehättyksen ja jännityksen vuoksi taka-alalle ja ilmaantua vasta myöhemmin pettymysten muodossa.

4.3 Siirtymä koulujärjestelmässä

Koulun kasvatuserjestelmä ja lapsen ikävaiheet liittyvät toisiinsa kuvion kolme (kts. seuraava sivu) esittämällä tavalla. Koulunkäyntiin liittyy eräitä kriittisiä vaiheita eli nivelkohtia, jotka tulisi huomioida kasvatuksessa ja opetuksessa tuke- malla yksilöä niiden suotuisaan läpikäymiseen ja selviytymiseen. Kukin ikäkausi sisältää sekä yleisiä kehitystehtäviä että yksilöllisiä tarpeita. Millä tasolla koulu pystyy huomioimaan kunkin oppilaansa kehitysvaiheen? (Kääriäinen 1990, 13.)

Yksi vaativimmista nivelkohdista on peruskoulun sisällä tapahtuva siirtyminen ala- asteelta yläasteelle. Samaan ajankohtaan liittyy kuudesluokkalaisilla usein murrosiän alkaminen, mikä lisää mielestämme kyseisen siirtymäkohdan haasteelli- suutta ja tuen sekä ymmärtämiseksi tuleminen tarvetta nuorilla. Mielestämme ku- viossa on selkeästi nähtävissä kaksi siirtymän eri ulottuvuutta; ulkoinen ja sisäinen siirtymä. Esipuberteetti-ikäinen nuori elää molempia siirtymän ulottuvuuksia ja nii- den mukanaan tuomia muutoksia samanaikaisesti.



KUVIO 3. Koulun kasvatustajärjestelmän ja lapsen kehitysvaiheiden ajalliset yhteydet (Kääriäinen 1990, 14).

4.3.1 Ulkoinen siirtymä

Siirtyessään yläasteelle kuudesluokkalainen kohtaa erinäisten ulkoisten tekijöiden aiheuttamia muutoksia. Usein siirtyminen tietää koulurakennuksen vaihdosta sekä sopeutumista uusiin tiloihin ja ympäristöön. Vielä nykyään on hyvin yleistä, että ala-aste ja yläaste sijaitsevat fyysisesti erillään.

Ala-asteesta poiketen yläasteella opetus tapahtuu useissa eri luokissa aineenopettajien johdolla. Tilanne voi aiheuttaa joillekin oppilaille sopeutumisvaikeuksia, sillä oppilaalla voi olla yli kymmenen opettajaa. Tilannetta voi vaikeuttaa vielä se, että opettaja vaihtuu lähes joka tunti ja kunkin opettajan opetustyyli poikkeaa toisistaan. (Blom & Lipsanen 1993, 53-54.) Oma luokka ei koostu välttämättä enää ala-asteella tutuiksi tulleista kavereista vaan saman luokan oppilaat voivat tulla eri kunnan- ja kaupunginosista.

Yläasteella opetus voidaan toteuttaa perinteisesti hajautettuna tai nykyään yleisemmin käytettynä jaksojärjestelmänä eli kurssimuotoisena opetuksena. Kurssimuotoisessa opetuksessa kahden lukukauden sijaan lukuvuosi jakaantuu neljästä kuuteen lukukauteen. Yhden jakson aikana keskitytään vain muutamaan oppiaineeseen, jotka vaihtuvat jaksosta toiseen. (Blom & Lipsanen 1993, 54-57; Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 17.) Kurssijärjestelmä saattaa antaa kokonaisvaltaisempaa tietoa oppilaalle aiheesta ja oppilaan on helpompi suunnitella omaa toimintaa lyhyemmällä aikavälillä. Jakson päättyminen voi olla oppilaalle selkeä kiintopiste, jonkinlainen välitavoite. Tällainen opiskelumuoto voi olla mielekkäämpää oppilaalle esimerkiksi jos tietty oppiaine ei kiinnosta. Toisaalta oppilaan opiskelutottumuksista riippuen tiivis opiskelupaketti voi tuntua ylivoimaiselta. Pitkä aikaväli saman aineen opiskelussa voi koitua ongelmalliseksi asioiden muistamisessa ja mieleenpalauttamisessa. Verrattuna ala-asteeseen oppilaantuntemus luultavasti huononee yläasteella. Kuitenkin kurssimuotoinen opiskelu edesauttaa oppilaantuntemusta yhden aineen osalta. (Pässilä, Niinikuru & Rokka 1993, 101-102.)

Uusi tulokas kohtaa yläasteella hänelle vieraita oppiaineita. Ala-asteesta poiketen hän opiskelee tuttujen aineiden lisäksi muun muassa fysiikkaa, kemiaa ja kotitaloutta. Yläasteen korkeampi viikkotuntimäärä pidentää oppilaan työpäiviä. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994.) Myöhemmässä vaiheessa oppilaalle tulee valittavaksi suuri määrä valinnaisaineita, joihin on hyvä orientoitua jo seitsemännellä luokalla. Valinnaisuudessa hyödynnetään oppilaan omaa kiinnostusta tiettyyn asiaan. Tätä kautta myös koulumotivaatio voi parantua. Toisaalta valinnaisuus edellyttää valmiutta itseä koskevaan päätöksentekoon, mihin kaikilla oppilaille ei välttämättä vielä ole edellytyksiä (Blom & Lipsanen 1993, 10).

Uusi lainsäädäntö antaa yhä enemmän päätösvaltaa kunnille. Tästä johtuen myös arviointiperiaatteet voivat vaihdella kunnittain. Ala-asteella painottuu oppilaan sanallinen arviointi. Saattaa jopa olla, että yläasteelle siirtyvä nuori saa numeerisen arvioinnin ensimmäistä vasta seitsemännellä luokalla. Itsearviointi korostuu koko peruskoulun ajan, mutta yläasteen opiskelutottumukset edellyttävät sitä ala-astetta enemmän. Itsearviointi edellyttää Ruohotien (1996, 77-102) mukaan yksilöltä esimerkiksi kykyä nähdä, mitä hän ymmärtää ja mitä ei. Se on myös oman sisäisen toiminnan säätelystä eli omien toimintojen sovittamista tehtävien vaatimuksia vastaaviksi (oppimisen strategiat). Kurssimuotoisessa opiskelussa arviointi näkyy konkreettisesti hajautettua selkeämmin, sillä oppilas arvioidaan jokaisen kurssin lopussa.

Ulkoisen siirtymä konkretisoituu nuorelle opetus- ja opiskelukäytäntöjen muuttumisenä, jotka edellyttävät sopeutumista ja ehkä muutoksia omiin aikaisempiin tottumuksiin. Monille oppilaille siirtyminen yläasteelle merkitsee myös fyysisen ympäristön vaihdosta.

4.3.2 Sisäinen siirtymä

Ulkoiset muutokset edellyttävät siirtymävaiheessa olevalta yksilöltä uusia valmiuksia psyykkisellä tasolla. Yksilön sisäinen kypsyminen korostuu. Näitä yksilön hen-

kilökohtaista kasvua vaativia tekijöitä kutsumme tutkimuksessamme sisäiseksi siirtymäksi.

Kohderyhmämme nuori elää samanaikaisesti kahta merkittävää siirtymää. Elämäntilanteeltaan hän on siirtymässä uuteen kouluympäristöön ja kehityspsykologisesti uuteen ikävaiheeseen, lapsuudesta nuoruuteen. Siirtymät ovat vuorovaikutuksessa keskenään ja yksilön myönteisen kehityksen kannalta on tärkeää, että ne ovat sopusoinnussa keskenään. Nuoren sisäinen kasvu määräytyy pitkälle uuden ympäristön odotuksista, asenteista ja mahdollisuuksista. Nuoren on myös pystyttävä suhteuttamaan keskenään omat ennako-odotukset ja todellisuus, jonka hän yläasteella sitten kohtaa. Merkittävää voi olla se, kuinka paljon nuoren ennako-odotukset poikkeavat kohdattavasta todellisuudesta. "Pahimmillaan edessä on kolmen vuoden kasvatuksellisten ristiriitojen törmäyskurssi" (Spåre 1999, 27). Toisaalta erilaiset jännitteet ja elämän alamäet mahdollistavat kehityksen etenemisen (Saarinen ym. 1989, 111).

Aikaisemmat koulukokemukset ovat pinnalla varsinkin nivelvaiheessa (Spåre 1999, 27). Tämän vuoksi uusien opiskelutottumusten sisäistäminen saattaa nuoresta tuntua työläältä. Häneltä vaaditaan yhä enemmän itsenäisyyttä ja itseohjautuvuutta opinnoissaan. Kurssimuotoinen opiskelu edellyttää myös suunnitelmallisuutta ja oman toiminnan arviointia. Vastuu omasta oppimisesta kasvaa.

Yläasteella nuorelta edellytetään myös kypsyyttä tehdä valintoja omaa tulevaisuutta varten. Hänen odotetaan ottavan vastuu tekemistään päätöksistä ja valinnoista. Tärkeää on osata tiedostaa niiden vaikutus myöhemmässäkin vaiheessa. Jotta nuori hyötyisi eniten yläasteella tarjottavasta valinnaisuudesta, hänen on alettava asennoitua omaan jatkokoulutukseensa jo tässä vaiheessa.

4.4 12–13-vuotiaan kehitystehtävät

Jokainen aika ja jokainen yhteiskunta tarjoavat lapsilleen erilaisia haasteita, joita kutsutaan kehitystehtäviksi (Rödstam 1992, 21-22). Ne vaihtelevat mutta myös syntyvät iän, kiinnostuksen, ympäristön ym. edellytysten ja vaatimusten mukaan. Kehitystehtävät ovat aika- ja kulttuurisidonnaisia; ne muuttuvat elämänkulun myötä. Kehitystehtävät eivät käytännössä erotu erillisiksi kokonaisuuksiksi vaan ne ovat yhteydessä biologiseen kehitykseen, yhteisön odotuksiin ja yksilön omiin toimintoihin. (Saarinen ym. 1989, 108-109.)

Vuosien saatossa kehitystehtävien teemat ovat säilyneet jokseenkin samoina, vaikkakin niitä on täydennetty eri ulottuvuuksista käsin. Yksilön ympäristössä tapahtuneita ikään liittyviä muutoksia on kuvattu kehitystehtävien ohella myös erilaisiksi roolisiirtymiksi (esimerkiksi vanhemmaksi tulo). Toisaalta kehitystehtäviä on tarkasteltu siltä kannalta, mikä on tietyn ikäiselle sallittua tai paheksuttua tai mitkä ovat tietyn ikäisen toimintamahdollisuudet (esimerkiksi siirtymät peruskoulusta lukioon tai ammattikouluun). Yhteistä näille kaikille näkökulmille on kuitenkin se, että ne kuvaavat niitä yksilön ulkoisia tekijöitä, jotka määräävät ihmisten elämänkulkua tietyinä ikä kautena. Kehitystehtävät perustuvat roolimalleihin ja normeihin, joita valtaosa kulttuurista edustaa. Toisaalta ne voivat myös perustua traditioon tai jopa lakiin (esimerkiksi koulutukseen liittyvät siirtymät). (Lyytinen ym. 1997, 259-260.)

Kehitystehtävien hahmottaminen kuudesluokkalaisten osalta on aika hankalaa, sillä he jäävät jonkinlaiseen lapsuuden ja nuoruuden välitilaan. Kehitystehtävät onkin kirjallisuudessa määritelty kattamaan koko kehitysvaiheen. Nämä kehitysvaiheet ovat kestoaltaan laajoja ja sisältävät monta eri ikävaihetta. 12–13-vuotiaiden kehitystehtävien selkeyttämistä vaikeuttaa mielestämme myös se, että yläasteelle siirtyminen on heille ajankohtainen ja mullistava muutos, mutta toisaalta taas murrosikä ei vielä ole voimakkaimmillaan esimerkiksi tunne-elämän osalta.

Havighurst & Manaster (1972) ovat kuvanneet normatiivisia, eri ikäkausille tyypillisiä kehitystehtäviä. Olemme soveltaneet kuudesluokkalaisten kehitystehtävät hänen määrittelemistään nuoruusiän kehitystehtävistä. Osan nuoruusiän kehitystehtävistä olemme tietoisesti jättäneet tarkastelumme ulkopuolelle, sillä ne eivät mielestämme vielä lainkaan liity kuudesluokkalaisten ikävaiheeseen. Kuudesluokkalaisten kehitystehtävien määrittelemiseen on olennaisesti vaikuttanut tutkimuksemme edellä esitetty teoriatausta kuudesluokkalaisten kehitysvaiheesta. Samoin omien kokemustemme kautta saatu tieto on vaikuttanut kehitystehtävien määrittelyprosessiin.

12-13 -vuotiaan kehitystehtävät

- kohdata ja hyväksyä oma muuttuva fyysinen olemuspuoli; löytää oikeanlainen suhtautuminen omaan sukupuolisuuteen ja seksuaalisuuteen
- uudenlaisen suhteen löytäminen molempiin sukupuoliin; löytää kypsempi ja mahdollisesti uusia ulottuvuuksia sisältävä vuorovaikutussuhde sekä samaa sukupuolta että vastakkaista sukupuolta kohtaan
- oman tunne-elämän eriyttäminen; tiedostaa tunteidensa vaikutus omaan ja toisten käyttäytymiseen (mahdollistaa ja edesauttaa nuoruudessa alkavan itsenäistymisprosessin, irtautumisen vanhemmista)
- suunnitelmallisuuden herääminen omaa tulevaisuutta kohtaan; oman vastuun lisääminen ymmärtämällä käyttäytymisensä, valintojensa ja päätöstensä vaikutukset omaan elämään
- omatoimisuuteen kasvaminen; esim. yläasteelle siirryttäessä työtävät edellyttävät itsenäistä toimintaa ja tiedonhankintaa

Ikään liittyvät kehitystehtävät ovat myös vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Lyytinen ym. (1997, 260) kiteyttävät ajatuksen seuraavasti: "Kaikki nämä tekijät

muodostavat ihmisen kehitykselle tietyn ikään liittyvän ja sen myötä muuttuvan ympäristön, joka rohkaisee, mahdollistaa, estää tai jopa kieltää joitakin toimintoja ja näin ohjaa yksilön kehitystä. Täältä pohjalta voidaankin sanoa, että vaikka kehitys yleensä liitetään nimenomaan yksilössä tapahtuviin muutoksiin, voimme kärkeä sanoa, että myös yksilön ympäristö kehittyy: eri-ikäisten ihmisten kohtaamat haasteet ja rajoitteet ovat varsin erilaisia.”

4.5 Kenen siirtymä?

Varsinaisesti vain itse nuori kokee siirtymisen yläasteelle, mutta toisaalta hänen siirtymällään on vaikutuksia myös muihin henkilöihin. Nuoren uusi elämäntilanne vaatii koulutusjärjestelmältä tiedon jakamista. Ala-asteen opettajien tehtävänä on valmistaa nuorta siirtymään kun taas yläasteen opettajien tulisi omalta osaltaan helpottaa nuoren sopeutumista.

Nuoret osaavat jo etukäteen odottaa siirtymätilanteen aiheuttamia muutoksia. He eivät kuitenkaan välttämättä ota niitä sellaisinaan vastaan vaan näyttävät oman tahtonsa. Nuori kaipaa perusteluja asioille, jolloin ne on helpompi ymmärtää ja hyväksyä. Ihmissuhteiden ensijaisuus uuteen ympäristöön sopeutuessa korostuu. Nuoret odottavat opettajilta täydellisyyden sijasta oikeudenmukaisuutta ja inhimillisyyttä. Ihmissuhdeverkoston turvallisuus ja lämminhenkisyys vaikuttavat ristiriitojen syntymiseen ja läpikäymiseen. (Pietarinen 1999.)

Kuudesluokkalaisen kehitysvaiheeseen liittyy voimakas tarve selviytyä (Spåre 1999, 27). Parhaimmat resurssit nuoren tueksi tarjoaa koulun ja kodin välinen yhteistyö ja molemminpuolinen tiedottaminen. Toisaalta myös peruskoulun sisällä tapahtuva yhteistyö voi olla hedelmällistä. Ala-asteen opettajat voivat harjoittaa tietoisesti oppilailla sellaisia elämisen ja oppimisen taitoja, joita yläasteella edellytetään ja arvostetaan. Lisäksi ala-asteella opettajat voivat antaa tietoa yläasteen opiskelutottumuksista ja -tavoista. Opettajien välinen konsultaatio helpottaa toimintaa oppilaiden parhaaksi.

Nuoren siirtyminen yläasteelle on myös perheen asia. Varsinkin perheen esiköisen kohdalla tilanne on uusi ja se saattaa aiheuttaa vanhemmissa jännitystä ja huolta siirtymisen onnistumisesta. Vanhemmilla saattaa olla siirtymiseen liittyviä ennako-odotuksia ja pelkoja omaan lapseen liittyen. Vanhemmat ovat lapsensa parhaita asiantuntijoita ja he tietävät ja tuntevat hyvin myös lapsen heikkoudet. Vanhemmilla voi olla pelko, että lapsen heikkoudet vaikeuttavat onnistunutta siirtymistä yläasteelle. Toisaalta heikkouksien tunnistaminen ja tiedostaminen voi olla hyvä lähtökohta nuoren auttamiselle.

5 TUTKIMUSONGELMAT

Tutkimusongelmissa korostuu tutkittavan ilmiön kuvaaminen ja ymmärtäminen. Ensimmäisen tutkimusongelman kautta kartoitamme ja kuvaamme yläasteelle siirtyvien nuorten heidän siirtymästään merkityksellisiksi nostamia asioita. Koemme kasvattajina tärkeäksi tiedostaa kyseiseen elämäntilanteeseen liittyvät eri ulottuvuudet.

1. MILLAISIA AJATUKSIA JA ENNAKKOKÄSITYKSIÄ PERUSKOULUN KUUDESLUOKKALAISILLA ON YLÄASTEELLE SIIRTYMISESTÄ?

- elämäntilanteeseen liittyvät merkitykselliset asiat; pelot, toiveet, odotukset sekä muut tuntemukset

Toinen tutkimusongelma auttaa tunnistamaan suuresta, samaan ikäluokkaan kuuluvasta ryhmästä erilaisia persoonia. Aineiston tyypittelyn tavoitteena on havainnollistaa yläasteelle siirtyvien yksilöiden erilaisuutta ja ainutkertaisuutta. Samasta kohderyhmästä esiin nostetut esimerkkitapaukset voivat parhaimmillaan auttaa kasvattajia huomaamaan myös siirtymän tukitoimenpiteiden laaja-alaisuus – eri tyyppiset ihmiset tarvitset erilaista tukea! Toisaalta molempien tutkimusongelmien tärkeä näkökulma on se, että tutkijoiden ymmärtämys yläasteelle siirtyvää nuorta kohtaan lisääntyy.

2. MILLAISIA SIIRTYMÄPROFIILEJA ESIINTYY KUUDESLUOKKALAISTEN AJATUKSISSA?

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS JA MENETELMÄLLISET RATKAISUT

6.1 Tutkimukseen osallistujat

Tutkimukseen osallistui 46 kuudesluokkalaista, jotka olivat iältään 12–13-vuotiaita. Tyttöjä oli yhteensä 27 ja poikia 19. Tutkimuksemme kohdejoukko koostui yhden kunnan kaikista yläasteelle siirtyvistä nuorista, jotka olivat oppilaina kunnan koulussa ala-asteella; kirkonkylän ja kahden sivukylän ala-asteilla. Kaikki tutkimukseen osallistuneet olivat siirtymässä samalle, kunnan ainoalle yläasteelle.

6.2 Tutkimuksen laadullinen perusta

Tutkimuksemme on kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus, joka tutkii ja kuvaa, sekä pyrkii osaltaan ymmärtämään todellista elämää (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 161, 165). Tutkimus on luonteeltaan kokonaisvaltaista. Laadullisessa tutkimuksessa aineistoa tarkastellaan kokonaisuutena, vaikka se koostuisikin eri tutkimusyksiköistä kuten esimerkiksi yksilöistä. Aineistoa tarkastellaan siitä näkökulmasta, mikä on teoreettisen viitekehyksen ja kulloisenkin kysymyksenasettelun kannalta olennaista. (Alasuutari 1995, 28-31.)

Tutkimuksen pyrkimyksenä on löytää ja paljastaa tosiasioita yläasteelle siirtymisestä tietyin kriteerein valitun kohdejoukon (kuudesluokkalaiset) ajatuksista käsin. Nämä ajatukset ovat kyseisen kohdejoukon eli kuudesluokkalaisten ainutlaatuisia ja tärkeitä ennakkokäsityksiä ja mielipiteitä yläasteelle siirtymisestä. Nämä ajatuk-

set ovat totta juuri tässä tilanteessa ja näille nuorille. Tutkimuksen kohdejoukko on valittu tarkoituksenmukaisesti näitä taustoja vasten (Hirsjärvi ym. 1997, 165). Tulosten yleistettävyydellä ei ole niin suuri merkitys kuin kohdejoukon elämäntilanteen ymmärtämisellä ja tukemisella. Mutta toisaalta vastauksista voi löytyä myös melko yleisiä piirteitä, jotka antavat jonkinlaisen yleiskuvan siitä, mitä tuntemuksia siirtymä nuorissa herättää. (Alasuutari 1995, 30.) Tilanne voi kylläkin vaihdella kunnasta riippuen. Esimerkiksi suurimmissa kaupungeissa tämän kaltaisissa tutkimuksissa voi tulla esille asioita, jotka pienemmissä kunnissa jäävät huomiotta.

Laadullista näkökulmaa ilmentää tutkimuksessa myös aineiston tärkeys (Eskola & Suoranta 1998, 16). Tutkimuksessa korostuu aineistolähtöinen analyysitapa. Laadullisessa analyysissä yksikin poikkeus kumoaa säännön eli asiaa tulee miettiä uudelleen. Usein tämä johtaa teoreettisen viitekehyksen tai ainakin näkökulman jonkinlaiseen muuttumiseen. (Alasuutari 1995, 32-33.) Tutkijat pitävätkin tärkeänä aineiston ja sen analyysin sekä teorian jatkuvaa vuoropuhelua (Eskola & Suoranta 1998, 17).

Teorian tehtävä nähdään yleensä joko keinona tai päämääränä. Tässä tutkimuksessa teoriaosuus on yksi keino, joka auttaa koko tutkimuksen tekemistä ja ohjaa tutkijoita niin tiedon etsinnässä kuin sen jäsentämisessä. Se on nähty myös mahdollisuutena; tällä tarkoitetaan, että teoriaa on käytetty apuna tutkimusongelmien hahmottamisessa ja niin sanottuna tutkimuksen "peilinä" – aineistosta nousseiden tulosten perusteella voidaan jälleen palata lähtöruutuun katsomalla saiko teoria tukea vai ei. Teoria antaa tukea ja ymmärrystä myös tutkimuksessa käytetyille käsitteille. Kiteytetysti voidaan sanoa, että tämän tutkimuksen teoriaosuus on koko tutkimuksen ajatuspohja, joka suuntaa tutkijoita teorian ja empirian vuoropuheluun, niin että lukijalle hahmottuisi aiheesta järkevä ja ymmärrettävä kokonaisuus! (Eskola & Suoranta 1998, 80-84.)

6.2.1 Tutkimusmenetelmä

Tutkimus sisältää fenomenografisen tutkimuksen piirteitä. Myös tutkimuksen ulkoinen kokonaisrakenne on määräytynyt fenomenografisen tutkimuksen vaiheiden ja raportin mukaisesti. Fenomenografisen tutkimus pyrkii aina kuvaamaan laadullisesti erilaisia käsityksiä niiden omista lähtökohdistaan (Ahonen 1994, 119). Tämän vuoksi tutkimuksen teoriaosa sisältää juuri kohderyhmän kehityspsykologista tietoa ja asiaa varsinaisesta siirtymätilanteesta osana kuudesluokkalaisten elämäntähtä. Tutkijoilla oli tutkimuksessa toisen asteen tutkimusnäkökulma; tavoitteena ei ollut pelkkä ilmiön eli siirtymätilanteen ymmärtäminen vaan pyrkimys tarkastella juuri asianomaisten eli siirtyvien nuorten käsityksiä tästä ilmiöstä ja tätä kautta löytää ymmärrystä ja tukevaa näkökantaa juuri heitä kohtaan (Eskola & Suoranta 1998,149).

Fenomenografinen lähestymistapa tutkii ihmisen käsityksiä ympäröivän maailman ilmiöistä. Samaa ilmiötä, myös yläasteelle siirtymistä koskevat käsitykset vaihtelevat henkilöstä toiseen. Käsitysten erilaisuus riippuu enemmän kokemustaustasta kuin ikäkaudesta. (Ahonen 1994, 114.) Muutenhan tämän tutkimuksen kohderyhmän käsitykset eivät poikkeaisi paljonkaan toisistaan, koska aineiston henkilöt ovat kaikki samaa ikäluokkaa. Kuitenkin teoriaosuudessa kuvailtiin ikäkaudelle tyypillisiä piirteitä, kuten esimerkiksi ajattelun kehitysvaihetta. Se antaa lukijalle tietoa siitä, millä tavalla kuudesluokkalaisten rakentaa ja käsittää ympäröivää maailmaa. Käsitysten sisällöllisen erilaisuuden aikaan saa kuitenkin aina viime kädessä yksilöinen persoonallisuus ja kokemustausta.

Ominaista fenomenografiselle tutkimukselle on käsitteen universaalius. Ominaista on, että tietty yhteisö on sopinut edellyttävänsä tietyn käsitteen käytöltä joukon yhteisiä ehtoja. Esimerkiksi yläasteelle siirtymisen ja siirtymän käsitteisiin liitetään kuuluviksi tiettyjä periaatteita ja jopa uskomuksia. Teoriaosuudessa esiteltä näkökulma väitti siirtymäksi vain sellaista tapahtumaa, joka vaatii yksilöiltä pohdintaa ja asioiden uudelleen käsittelyä. Myös fenomenografinen ihmiskäsitys näkee yksilön rationaalisenä olentona, joka liittää mielessään asiat ja tapahtumat selittäviin yhteyksiin. Tällä tavalla nuori muodostaa kokemistaan ilmiöistä käsityksiä. Kielen

avulla yksilö voi myös ilmaista toisille näitä käsityksiä. (Ahonen 1994, 116-117, 121.)

Käsitys on aina dynaaminen ilmiö; ihminen muuttaa käsityksiään joskus useaan kertaan lyhyessäkin ajassa (Ahonen 1994, 117). Yläasteelle siirtymiseen liittyy monenlaisia ennakkokäsityksiä kuullun ja nähdyn perusteella. Lyhyessäkin ajassa siirtymisen tapahduttua ja yksilön kohdattua uusi tilanne ja paikka, nuo käsitykset etsivät oikeellisuuttaan ja mahdollisesti korjaantuvat aivan päinvastaisiksi. Juuri kokemus on se asia, joka useimmiten muuttaa yksilön käsityksiä ympäröivästä maailmasta.

Tutkimuksesta voidaan löytää jossakin määrin myös etnografisia piirteitä. Etnografia liitetään yleisesti sosiaalisten ilmiöiden ja kulttuuriin liittyvien asioiden tutkimiseen. Näkökulmalla pyritään saamaan ymmärtävää tietoa sosiaalisen elämän käytännöistä. Tässä tutkimuksessa sosiaalinen näkökulma painottuu osana kuudesluokkalaisen elämäntilannetta. Toisaalta myös kulttuurinen painotus näkyy nuorelle suunnatuissa kehitystehtävissä – ne ovat ulkoapäin, yhteiskunnasta käsin annettuja ja tämän vuoksi liittyvät aina vallitsevaan kulttuuriin.

Etnografia on ennen kaikkea kokemalla oppimista, sillä tutkijalla on läsnäoleva rooli tutkimuksessaan yhteisössä. Aineistonkeruussa painottuukin juuri kenttämistiinpanot ja –havainnot. (Eskola & Suoranta 1998, 106; Syrjäläinen 1994, 68, 83.) Tässä tutkimuksessa ei varsinaisesti käytetä etnografiselle tutkimukselle ominaista työtappaa, sillä tutkijat kokivat fenomenografisen tutkimusotteen sopivan paremmin aineistonkeruuvaiheeseen. Tämän vuoksi puhummekin tutkimuksen sisältämästä etnografisesta vivahteesta.

Etnografisen tutkimuksen mukaisesti tämäkin tutkimus pyrkii huomioimaan yläasteelle siirtymisen osana kohderyhmän elämänkaarta kokonaisvaltaisesti hajottamatta sitä selkeästi eri muuttujiin. Tutkimuksen holistinen ihmiskäsitys tukee ja edellyttääkin tätä valintaa. Etnografisen hengen mukaisesti tutkimuksen tehtävä on pyrkiä ymmärtämään ihmismieltä ja tekojen taustalla vaikuttavia merkityksiä

(Syrjäläinen 1994, 77). Toinen yhtäläinen piirre etnografiaan löytyy tutkimuskoh-
teesta. Tutkimuskohteena on vain yksi tilanne tai jonkin ryhmän toiminta: yh-
teneväisen joukon ajatuksia heille kaikille ajankohtaisesta siirtymästä. Aineiston
analyysissä tarkastellaan ennen kaikkea kirjoitelmista löytyviä merkityksiä ja ih-
misten toiminnan mieltä ja ehkä jopa tavoitteita. Määrällistämistä tärkeämmäksi
nousee tuloksissa niiden sisältö. Nämä kaikki ovat tyypillisiä etnografisen tutki-
muksen piirteitä. (Eskola & Suoranta 1998, 106-107.)

Tutkimuksen metodologinen viitekehys muotoutuu tiivistettynä seuraavasti: feno-
menografinen tutkimusote sopii tässä tutkimuksessa kuvaamaan yläasteelle siirty-
vien nuorten käsityksiä yläasteesta ja etnografisen vivahteen tutkimukseen tuovat
puolestaan heidän kuvauksensa arkipäivän ihmissuhteista ja niiden merkitykselli-
syydestä sekä tutkijoiden tulkinnat nuoren sosiaalisesta asemasta. Tiivistetysti
voidaan todeta, että tutkimus ei pyri tuottamaan mitään toiminnan lakeja vaan se
pyrkii lisäämään inhimillistä ymmärrystä omaltaan osaltaan nuoren sosiaalista
elämää kohtaan. Tämä on etnografisen tutkimuksen osa-alueista. Toisaalta tutki-
muksen avulla halutaan herättää keskustelua ja uusia ajatuksia, joiden myötä
siirtymän tukeminen kehittyisi ja vahvistuisi osaksi kasvattajien arkea.

6.2.2 Essee tiedonhankitamenetelmänä

Laadullisessa tutkimuksessa aineistoa voidaan tuottaa ja analysoida monella ta-
paa (Alasuutari 1995, 19). Tässä tutkimuksessa lähtökohtana ovat oppilaiden kir-
joittamat esseet, joissa heillä on mahdollisuus tuoda esille ajatuksiaan ja tunte-
muksiaan yläasteelle siirtymisestä. Esseiden tekemisen ajankohdasta johtuen op-
pilailta ei ole varsinaisia kokemuksia tutkittavasta ilmiöstä vaan he työstävät niissä
omia ennakkokäsityksiään.

Essee on projektiivisiin tekniikoihin kuuluva laadullinen aineistonkeruumenetelmä.
Sen kautta tutkimukseen osallistujat voivat pohtia tutkimuksen aiheeseen liittyviä
asioita ja ilmaista itseään mahdollisimman yksilöllisesti ja luottamuksellisesti ilman
tutkijan läsnäoloa ja vaikutusta. Tämä näkökulma korostui tutkijoiden valitessa so-

pivaa tiedonhankintamenetelmää. Esseissä on mahdollisuus kirjoittaa sellaisista asioista, jotka koetaan sillä hetkellä tärkeiksi ja omakohtaisiksi ajatuksiksi. Lähtökohdaksi suositellaan virikettä, jonka tehtävänä on vakioida tehtävän suoritusta ja varmistaa tutkijan ja tutkimushenkilöiden keskinäistä ymmärrystä. (Pietarinen 1999, 90-92; Ahonen 1994, 141.) Tutkijoiden antama virike kirjoittajille oli aiheeseen liittyvät avainsanat esseiden kirjoittamisen tueksi (liite 2). Tällä halusimme varmistaa osallistujien kirjoittamis- ja ajatteluprosessin alkuunpääsyn. Toisaalta avainsanat voivat olla luovuutta rajoittava tekijä, sillä ne houkuttelevat kirjoittajaa vastaamaan tietyssä järjestyksessä ja vain tiettyihin asioihin. Tutkijat huomioivat tämän näkökulman liittämällä tietoisesti avainsanoihin omia ajatuksia ja mielipiteitä herättelevän kohdan sekä valitsemalla valmiiden kysymysten sijasta juuri avainsanat. Toisaalta perustelemme avainsanojen käyttöä niiden abstraktisuuden vuoksi; ne voidaan lukea ylätason kategorioihin, jotka pitävät sisällään lukuisia pienempiä alatasen kategorioita.

Laadullisessa tutkimuksessa korostuu aineistontuottamisvaiheessa luonnollisuus. Siksi kirjallisia ohjeita annettaessa on varmistettava, että ne vastaavat nuorten kehitysvaihetta ja luokka-astetta. (Pietarinen 1999, 92.) Luonnollisen tutkimusympäristön säilyttämiseksi tutkijat välttivät menemästä itse kentälle. Tämän vuoksi tutkijat tekivät yhteistyötä luokkien opettajien kanssa antamalla heille kirjalliset ohjeet tutkimusaineiston hankkimisesta (liite 1). Esseen kirjoittaminen työtapanä on opilaille luonnollinen ja tuttu tapa toimia. Myös tämä näkökulma vahvisti tutkijoita valitsemaan kirjoitelman osaksi tutkimusta. Kirjoitelma antaa myös mahdollisuuden valita laajemman kohdejoukon kuvaamaan tutkittavaa ilmiötä kuin esimerkiksi haastattelu tiedonhankintamenetelmänä. Laajemmalla näytteellä tutkijat eivät tavoittele määrällisiä tuloksia vaan kattavan aineiston analyysia ja tulkintaa varten.

Esseen kirjoittaminen on kommunikaatiotapahtuma tekstin kirjoittajan ja lukijan välillä heille molemmille tutusta ja tarkoituksenmukaisesta aiheesta. Kirjoittaminen on yhteydessä ajatteluun, joten sen avulla saadaan tietoa yksilöiden ajatuksista ja henkilökohtaisista näkemyksistä tiettyä aihetta kohtaan. Aineenkirjoittaminen on vaativa, jopa riskialtiskin, tiedonkeruumenetelmä, mutta parhaimmillaan se tuottaa ajattelemalla ja refleктоimalla uusia ratkaisuja tunnistettuihin ongelmiin. (Lamb &

Purves 1988, 172-188.) Ongelmana esseiden kirjoittamisessa voivat olla puutteet kirjallisessa ilmaisussa ja tämän myötä myös luovassa ilmaisussa (Soininen 1995, 117).

Esseen käyttäminen tutkimuksessa tiedonhankintamenetelmänä on aina vaativaa ja edellyttää syvällistä valmistautumista menetelmän käyttöön. Tämä vähentää virhetulkintojen syntymisen riskiä. (Soininen 1995, 116.) Esseiden tekstiä voidaan tulkita sellaisenaan, suhteutettuna yhteyteensä tai vertailukohdista käsin. Toisi-naan teksti voidaan osaltaan nähdä vastauksena joihinkin kysymyksiin (annetut avainsanat) ja tästä lähtökohdasta tulkitsijoiden tehtävänä on tunnistaa näitä mahdollisia kysymyksiä sekä tarkastella tekstin suhdetta niihin. Tällaisissa tapauk-sissa voi olla vaarana, että kirjoittaja on vastannut näihin kysymyksiin, mutta tut-kija ehkä käyttääkin tekstiä aivan eri yhteydessä. (Tamminen 1993, 104-105.)

6.3 Tutkimuksen eteneminen

Aiheen varmistuttua tutkijat perehtyivät aiheesta tehtyihin aikaisempiin tutkimuk-siin, joiden avulla tutkimuksen rajaus muotoutui tarkemmin. Monista aikaisemmista tutkimuksista poiketen tutkijat valitsivat aiheeseen kokonaisvaltaisen eli holistisen lähestymistavan. *Teoreettisessa perehtymisessä* kehityspsykologinen tieto nousi keskeiseksi, sillä he tarvitsivat tietoa kuudesluokkalaisen kehitysvaiheesta autta-maan aineiston tulkinnessa. Tutkijat tarvitsivat tietoa myös siitä, miten käsitteet kehityspsykologisesti muodostuvat nuoren ajattelussa. Kehityspsykologisen tiedon rinnalla vaikutti elämänkaaripsykologia, jotka molemmat auttoivat tutkijoita ym-märtämään kuudesluokkalaisen kehitysvaihetta ja siirtymää osana hänen koko elämänkaartaan. Lisäksi tutkijat perehtyivät koulujärjestelmän lainsäädännöllii-seen, hallinnolliseen ja rakenteelliseen tietoon.

Ongelmanasettelu lähti liikkeelle kokemuksen kautta, mutta muotoutui lopullisesti teoreettisten lähtökohtien pohjalta. Tavallaan tutkijat käänsivät teoreettiset lähtö-kohdat ongelmien muotoon (Ahonen 1994, 134). Tosin toinen tutkimusongelma on

kokonaan aineistolähtöistä tulkintaa. Teorian ja ongelmanasettelun vuoropuhelu oli tärkeää jo tässä vaiheessa, sillä tutkijat halusivat nostaa teoriasta käsitteet, joita voisi myöhemmin käyttää aineiston hankinnassa. Tässä kohden tutkijat poikkesivat fenomenografisesta tutkimusotteesta, sillä siinä ei teoriaa lainkaan käytetä käsitysten luokitteluun ennalta (Ahonen 1994, 123). Suoranaisesti niin ei tässäkään tutkimuksessa tehty, mutta teorian pohjalta ennakoitiin avainsanojen muodossa valmiiksi joitakin oletettuja merkityskategorioita ja loput nostettiin suoraan aineistosta.

Ennen varsinaista *aineiston hankintaa* tutkijat esitestasivat kirjoitustehtävänsä ja siihen liittyvät avainsanat. Esitestaukseen osallistui kuudesluokkalaisia eri koululta kuin missä varsinainen tutkimus suoritettiin. Varsinaisen kohderyhmän oppilaat kirjoittivat kirjoitelman annettujen avainsanojen pohjalta yläasteelle tutustumiskäyntiä seuraavana päivänä. Tilannetta ohjasi luokanopettaja hänelle annettujen ohjeiden puitteissa. Tärkeä näkökulma kirjoitelmille oli niiden konkreettinen ajankohtaisuus; elettiin toukokuun viimeistä viikkoa ja yläasteelle siirtyminen oli heillä "käsin kosketeltavissa".

Aineiston analyysin ja tulkinnan vaiheessa voidaan puhua laadulliselle tutkimukselle ominaisesta arvoituksen ratkaisemisesta. Arvoituksen ratkaiseminen laadullisessa tutkimuksessa tarkoittaa merkitystulkinnan tekemistä tutkittavasta ilmiöstä johtolankojen ja käytettävissä olevien vihjeiden pohjalta. (Alasuutari 1995, 34-35.) Voitaneen sanoa, että aineiston analyysi on pitkälle aineiston luokittelua eli raakamateriaalista erotellaan tutkimusongelmien kannalta olennainen aines. Tästä luokitellusta materiaalista tehdään edelleen tulkintoja. (Eneroth 1984, 51-54.) Tulkinta tässä tutkimuksessa perustui näkökulmaan, missä aineisto nähtiin tutkijoiden teoreettisen ajattelun apuvälineenä sekä lähtökohtana tehdyille tulkinnoille. Oli siis kysymys aineistolähtöisyydestä, mutta ei niin tiukasti kuin esimerkiksi grounded theory:ssa, joka pitäytyy täysin aineistossa muodostaen sen pohjalta itse teorian. (Eskola & Suoranta 1998, 146, 151.)

Aineiston analyysissä ja tulkinnassa mietittiin, mikä on kirjoittajan ilmaisun merkitys eli mikä ajatus/tarkoitus siihen sisältyy. Tätä peilattiin luonnollisesti kirjoitelmien

asia- ja tilanneyhteyteen. Fenomenografisen tutkimuksen mukaisesti tässä tutkimuksessa kuudesluokkalaisten käsityksiä yläasteelle siitymisestä on selitetty merkityskategorioilla. Näiden avulla aineistosta löytyneiden käsitysten erilaisuus havainnollistuu lukijallekin. (Ahonen 1994, 123-129.)

Merkityskategorioilla osoitettiin vastauksia tutkimuksen ensimmäiseen tutkimusongelmaan. Tutkimuksen tieteellinen tehtävä painottui käsitysten kuvaamiseen ja ymmärtämiseen. Laadulliselle tutkimukselle käsitysten selittämistä tärkeämpää on niiden ymmärtäminen asiayhteydessään. Merkityskategoriat muodostuvat ylätasoon kategorioista, jotka parhaimmillaan muodostavat tutkijan oman teorian, selitysmallin tutkittavalle asialle. Alatasoon kategoriat ovat eriytyneempiä kokonaisuuksia aineistosta siinä missä ylätasoon kategoriat ovat yleisemmin ja universaalimmin käsityksiä selittäviä. Merkityskategorioita tukevien ilmaisujen määrä ei niinkään ollut relevantti vaan pikemminkin merkitysten laadullinen erilaisuus. Merkitysten yhdistäminen perustui aina siihen, että tutkijat havaitsivat niissä yhteisiä ajatuksellisia elementtejä. (Ahonen 1994, 123-129, 145.)

Toisen tutkimusongelman ratkaisemiseksi tutkijat käyttivät aineiston analyysissä tyypittelyä, mikä tarkoittaa aineiston ryhmittelemistä tyypeiksi etsimällä samankaltaisuuksia ja yhteisiä piirteitä esseistä. Kysymyksessä on aineiston ryhmittely selviksi ryhmiksi samankaltaisia tarinoita. (Eskola & Suoranta 1998, 182.) Näiden avulla lukijoille hahmottuu, millainen voi olla "tyypillinen yläasteelle siirtyvä nuori". Nämä ryhmittymät eivät saa kuitenkaan tehdä kuudesluokkalaista kasvottomaksi massanuoreksi, jonka on kuuluttava johonkin näistä ryhmittymistä vaan ennemminkin herättää lukijoita huomaamaan, että kaikki siirtyvät nuoret eivät ole saman muotin mukaisia. Toisen tutkimusongelman tuottamat ryhmittymät antoivat kasvattajille siis tietoa samanikäistenkin yksilöiden erilaisuudesta ja siitä, että he tarvitsevat näin ollen myös erilaisia tukitoimenpiteitä siirtymän suotuisaan ylittämiseen.

Tyypittelyä tehdessään tutkijat joutuivat miettimään, millaisen tavan he valitsevat muodostaessaan tyyppejä; autenttisen, yhden vastauksen sisältävän tyyppin esimerkkinä laajemmasta aineiston osasta, yhdistetyn ja mahdollisimman yleisen

tyypin, jolloin esitetyt piirteet esiintyvät suuressa osassa tai kaikissa mukaan otetuissa vastauksissa vai mahdollisimman laajan tyypin, jolloin jotkut tyyppiin mukaan otettavat asiat esiintyvät kenties vain yhdessä esseessä. (Eskola & Suoranta 1998, 183.) Tutkijat eivät valinneet puhtaasti mitään näistä vaan näkivät järkevimmäksi esittää tyyppiprofileja, jotka ovat luonteeltaan yhteenvetoja aineistosta löytyvistä tyypeistä. Niihin kerättiin ja järjestettiin teemoittelun avulla yläasteelle siirtymiseen liittyviä tuntemuksia ja ajatuksia; toisin sanoen yhdelle teematyypille etsittiin aineistosta tyypillisiä, sitä kuvaavia piirteitä. Tärkeimmäksi tutkijat näkivät tyyppien erilaisuushaitarin esittämisen esseen kirjoittajien persoonallisten erojen ja yksilöllisyyden havainnollistamiseksi.

7 TUTKIMUKSEN LÖYDÖT

7.1 Kuudesluokkalaisten ajatuksia yläasteelle siirtymisestä

Esseissä käsitellyt ajatukset ja asiat ovat kuudesluokkalaisten nuorten ennakkokäsityksiä yläasteelle siirtymisestä, sillä varsinaiset kokemukset yläasteella olemisesta olivat heillä vielä edessäpäin – kesä oli heidän kohdallaan vielä odottelun ja orientoitumisen aikaa. Esseiden ajatuksissa tulikin selkeästi esille huhupuheiden kautta saatu tieto ja ennakkokäsitykset. Toisaalta kirjoitelmista kävi ilmi myös aiheen kiinnostavuus kaveripiirin keskuudessa; tuleva tapahtuma herätti luonnollisesti keskustelua ja pohdintaa vertaisryhmässä.

Tutkijat halusivat vähentää huhujen vaikutusta kirjoitelmien sisältöön valitsemalla aineiston keruulle mahdollisimman otollisen ajankohdan. Tämän vuoksi oppilaat kirjoittivat esseet heti yläasteelle tehdyn tutustumiskäynnin jälkeisenä päivänä. Tämä antoi tietoa tutkijoille myös tutustumiskäynnin merkityksestä oppilaille sekä heidän saamastaan ensivaikutelmasta, joilla molemmilla oletettavasti oli ajatuksia virittävä vaikutus esseissä. Tästä saatava tieto voi olla myös kasvatuksellisesti merkityksellistä kehitettäessä tutustumiskäyntiä.

“Minua askarruttaa, että ovatko puheet yläasteesta totta.” (E20)

“Mutta kun kävimme siellä tutustumassa, huomasin että siellä oli samoja tyyppejä kuin ala-asteella edellisinä vuosina.” (E21)

“Huomasin, että siellähän oli aivan tuttuja tyyppejä, jotka ennen olivat ala-asteella.” (E23)

“Kun kävimme tutustumassa koululla, niin huomasin, että en tiennytkään kaikkea yläasteesta.” (E41)

Huhupuheiden kautta saatu tieto saattaa aiheuttaa nuorissa pelkoja ja epävarmuutta. Näkisimme, että juuri tutustumiskäynnillä voidaan ainakin osaksi katkaista huhuilta siivet. Toisaalta tutustumiskäynnin kautta nuori saa realistisemman kuvan tulevasta oppimisympäristöstään ja tapaa myös tulevat kanssaihmisensä. Paikan ja ihmisten kohtaaminen etukäteen tuottaa monelle nuorelle turvallisuudentunteen, joka edesauttaa siirtymistä.

Tutustumiskäynti oli monelle ensimmäinen kontakti yläasteeseen. Tämä näkyi mm. tarkkoina havaintoina fyysisestä ympäristöstä. Voidaankin miettiä ensivaikutelman merkitystä kohteesta syntyvään yleiskuvaan ja tässä tapauksessa esseiden sisältöön. Ensivaikutelman jokainen kokee varmasti yksilöllisesti, mutta mitenköhän vaikuttaa esim. tällainen vastaanotto tulevaan yläastelaiseen?

“Salissa rehtori kertoi mitä saisimme tehdä ja mitä emme saisi tehdä. Niitä mitä emme saisi tehdä tuli huomattavasti enempi.” (E15)

“Olimme liikuntasalin edessä ja kohta eräs opettaja karjaisi: Menkää sisälle, niin kauan kun ovi on auki!” (E34)

Uskomme, että oppilaiden ennakkokäsitykset yläasteelle siirtymisestä ovat muodostuneet niin huhupuheiden kuin faktatiedon pohjalta. Tutustumiskäynti sekä yksilön ensivaikutelma tulevasta oppimisympäristöstä ovat varmasti antaneet oman vivahteensa esseiden ajatusten laatuun ja sisältöön.

FYYSINEN YMPÄRISTÖ AJATUSTEN HERÄTTÄJÄNÄ

“Uusi ympäristö huolestuttaa minua” (E46)

A. Koulurakennus

“suuri entinen minkinruokatehdas, sokkeloinen” (E3)

suuri laitos, jossa on hirveesti luokkia” (E4)

“luokkahuoneet yllättävän pieniä” (E7)

“suoraan sanottuna se tuntuu vankilalta” (E10)

C. Virikkeellisyys

“pihalla on jalkapallokenttä jossa voimme pelata pe-

sistä ja jalkapalloa” (E14)

“minusta on mukavaa, että siellä on puffetti” (E18)

” toivon että ulkona on jotain tekemistä” (E22)

B. Yleinen viihtyvyys

“aika viileää” (E7)

“yläasteella on aika karua” (E20)

“sen pitäisi olla paljon hienompi, jossa olisi kirjasto, uimaosasto, suihkulähteitä ja paljon muuta” (E29)

“kotiluokassamme on akvaario” (E28)

Nuoret ottivat voimakkaasti kantaa yläasteen fyysiseen ympäristöön. Voimakas tunteiden ja fyysisen ympäristön välinen suhde painottui monissa esseissä. Ei ole siis samantekevää, millaisessa ympäristössä koulua käydään. Viihtyvyydellä voitaisiin parantaa opiskelumotivaatiota ainakin joidenkin oppilaiden kohdalla. Viihtyvyyttä voidaan lisätä jo aivan pienillä konkreettisilla asioilla, joihin ei tarvita edes kovin suuria resursseja. Tutustumiskäynnin yhteydessä olivat jotkut oppilaat huomioineet aivan pieniäkin viihtyvyyteen liittyviä yksityiskohtia, jotka he kokivat mainitsemisenarvoisiksi myös kirjoitelmissaan. Tarkkaa havainnointia edesauttoi varmasti se, että rakennus oli

uusi suurelle osalle nuorista. Havainnot painottuivat selkeästi uusiin ja aikaisemmasta poikkeaviin asioihin. Toisaalta tämä nopeuttaa muutosta kohti kulkevan nuoren orientoitumisprosessin käynnistymistä.

Fyysisestä ympäristöstä etsittiin myös mahdollisuuksia omalle toiminnalle varsinkin välitunteja ajatellen. Tämä ajatus tukee juuri kuudesluokkalaisen fyysistä kehitysvaihetta; varsinkin pojilla on voimakas toiminnallisuuden tarve (kts. s. 16). Yleensäkin järjestämällä mahdollisuuksia erilaiseen tekemiseen voidaan osaltaan vähentää mm. kiusaamista ja muuta ilkivaltaa kouluissa.

Koulun historia oli oppilailla yleisesti tiedossa; vanha minkinruokatehdas vetosi monen oppilaan tunteisiin negatiivisesti. Tietty ennakkoluuloisuus kuuluu aina uuden asian kohtaamiseen, mutta luultavasti ilman tietoa rakennuksen menneisyydestä jotkut asiat olisivat jääneet mainitsematta esseissä.

Suhtautumisessa fyysiseen ympäristöön näkyi ero kirkonkylän ja sivukylien oppilaiden välillä. Sivukylien oppilaat toivat melko säännönmukaisesti esille yhtenä tärkeimmistä asioista koulurakennuksen koon ja ihmisten lukumäärän verraten sitä sen hetkiseen kouluunsa. Kirkonkyläläisten huomio kiinnittyi enemmänkin koulurakennuksen sisäisiin ominaisuuksiin kuten sokkeloisuuteen ja monikerroksisuuteen. Yhteisenä huolenaiheena heillä oli kuitenkin eksymisen pelko varsinkin ensimmäisinä koulupäivinä. Joukossa oli myös oppilaita, jotka kokivat rakennuksen tuntemisen ennalta helpottavaksi tekijäksi.

“paljon isompi ja paljon enemmän väkeä” (E39)

“Yläaste on niin iso paikka, että siellä voi eksyä, huono juttu.” (E45)

“onneksi yläaste on ennalta tuttu paikka” (E41)

YLÄASTE OPPIMISYMPÄRISTÖNÄ

“En odottanut yläasteelta paljonkaan erilaista kuin ala-asteella, mutta siltä se kuulostaa, että erilaista siellä on.” (E14)

“Ihan hyvä paikka, kun voi oppia paljon enemmän kuin ala-asteella.” (E24)



B. Minä oppijana (kts. seuraava sivu)

A. Opiskelemissa uudessa ympäristössä

A1. Rakenteelliset tekijät

- erilainen välituntirakenne
“välitunneissakin on oppimista, koska ne ovat niin sekavasti” (E23)
- luokanopettajasta luokanvalvojaan ja aineopettajiin
“siellä ei ole yhtä erityistä opettajaa niin kuin ala-asteella” (E27)
- uudet oppiaineet
“odotan myös uusia aineita, kun tulee vähän vaihtelua aineisiin” (E2)
“ärsyttää kun tulee uusia aineita” (E18)
- pitemmät koulupäivät
“koulukin voi joskus kestää neljään!” (E21)
- kurssimuotoisuus ja siihen liittyvä arviointi
“siellä ei ole sama toistus koko vuotta vaan siellä on kursseja” (E16)

A2. Toiminnalliset tekijät

- ruokailu
“ettei tarvis syödä kaikkea ruokaa” (E3)
“ainoa asia mikä yläasteelle menossa huolestuttaa on se, ettei jäteastiaa ole” (E21)
- kuri ja järjestys
“yläasteella saa helposti jälki-istuntoa; opettajat ovat ankaria, mutta silloin kyllä oppiikin” (E5)
“minusta yläasteella on liian löysät säännöt” (E19)
“välitunteja valvotaan tarkemmin” (E30)
- kotitehtävät
“yläaste tuo tullessaan painavan koululaukun” (E14)
“askarruttaa paljonko saan läksyjä” (E39)
- opetus
“toivon että opetus olisi kunnollista” (E20)
“vaikeampia kokeita” (E 24)
“tunnit tylsistyvät entisestään” (E26)

B. Minä oppijana

- oma suoriutuminen

“kohtalainen menestys” (E5)

“jos en saa hyviä numeroita niin pelottaa” (E6)

“toivon, että mä osaisin ees jotaki siellä” (E8)

“toivon pystyväni hyviin numeroihin” (E10)

“opinko mitään?” (E14)

- vaatimukset

“jonkinlaista vastuuntuntua, itsenäistyy tavallaan” (E3)

“pitää keskittyä opiskeluun enemmän kuin ennen” (E23)

“pitäisi lukea enempi kokeisiin ja seurata tunnilla enemmän” (E24)

“rohkeutta” (E30)

“vastuuta tulee enemmän” (E32)

- haasteellisuus

“tuo elämäni haasteita” (E38)

Siirtymä ala-asteelta yläasteelle on todellinen! Siitä antavat kuvan nuorten monet ajatukset ala-asteen ja yläasteen eroista. Nuoret tuovat esille rakenteellisia ja toiminnallisia eroja sekä tiedostavat oman osuutensa muutosprosessissa. Rakenteelliset tekijät ovat yleisesti hyvin tiedossa jo tässä vaiheessa eikä niitä koeta välttämättä huonoina muutoksina. Toiminnalliset tekijät puolestaan aiheuttavat enemmän jännitystä ja epävarmuutta, pelkoakin. Aikuisista esim. ruokailuun ja välituntiin liittyvät asiat saattavat tuntua jopa vähäpätöisiltä seikoilta. Nuorten nostamat asiat tulisi kuitenkin ottaa vakavasti, mikäli haluamme todella auttaa ja tukea heitä kohti “pehmeää” siirtymää.

Kirjoitelmien sisällöt ja erinäiset lausahdukset antavat viitteitä kuudesluokkalaisten melko kapeasta tiedonkäsityksestä. Nuoret viittaavat yläasteeseen paikkana, jossa viisastuu, saa paljon uutta tietoa ja oppii enemmän kuin ala-asteella. Tieto nähdään suurelta osin lukemisen ja ahkeran opiskelun ja hyvän opetuksen tuloksena. Onhan se sitäkin, mutta kukaan ei kiinnitä huomiota tiedon saantiin teke-

mällä ja kokemalla eikä oppimiseen elämyksien kautta. Yläastetta yhtään väheksymättä nuorilla tuntuu olevan melko suuret odotukset yläasteesta ja sen antamista mahdollisuuksista tulevaisuutta varten. Välillä meille lukijoina syntyi tunne siitä, kuin koulunkäynti alkaisi todella vasta yläasteella.

Esseistä nousee esille muutamia todella tärkeitä abstrakteja käsitteitä kuten vastuu ja haasteellisuus. Nuoret kertovat, että yläaste tuo tullessaan haasteellisuutta ja vastuun kantamista. Kirjoitelmissa he vain toteavat nämä asiat sen enempiä kuvailematta niiden sisältöjä tai vaikutuksia heidän omaan toimintaansa. Tämä sai meidät miettimään, kuinka hyvin kyseiset käsitteet loppujen lopuksi on omaksuttu käytännön tasolla tässä vaiheessa. Tuntuu, että ulkopuolelta annettu informaatio vastuun lisääntymisestä pystyy todellistumaan nuorelle vasta oman kokemisen ja kasvamisen kautta.

Nuoret ovat hienosti huomioineet oman osuutensa omassa oppimisprosessissaan. He ovat miettineet omaa suoriutumistaan ja pärjäämistään yläasteella. Vaikka kuudesluokkalaisen nuoren ajattelun on kehittymässä kohti muodollisempia tasoja, näkyy siinä vielä monelta osin konkreettisia piirteitä. Esim. pohtiessaan omaa suoriutumista heidän huomionsa kiinnittyy numeroihin ja niiden parantamiseen tavoitteena hyvän arvioinnin saavuttaminen. Pitkään peruskoulumme on katsonut lapsen kasvua ja kehitystä liian kapea-alaisesti numeroiden perusteella. Uusi koululaki on onneksi laajentanut tavoitteellisuuden ja arvioinnin näkökulmaa kohti lasten ja nuorten kokonaisvaltaista kasvua ja kehitystä tukevaksi.

SOSIAALISUUS JA SOSIAALISTUMINEN OSANA YLÄASTEELLE SIIRTYMISTÄ

1. Uudet ihmissuhteet

2. Vertaisryhmä

3. Oman identiteetin etsiminen

4. Kiusaaminen sosiaalisuuden varjopuolena

1. Uudet ihmissuhteet

“...tuo tullessaan paljon ihmisiä...” (E6)

A. Yksilö – opettaja

“toivon, että opettajat ottavat kantaa oppilaiden vaikeuksista”

(E1)

“kuinka opettajat kohtelevat meitä” (E10)

“saa kärsiä, jos tulee huono luokanvalvoja” (E12)

“toivoisin että opettajat olisivat mukavia (E22), hyviä opettamaan” (E25)

“ei olis niin totisia” (E30)

“opettajat pelottavat” (E36)

“opettajia on enemmän” (E42)

B. Yksilö – luokka

“osa kavereista joutuu toiselle luokalle”

(E3)

“onneksi minulla on hyviä luokkakavereita, ettei tarvi yksin kärsiä”

(E18)

“luokallani ei ollut ketään kiinnostavaa kaveria, vain sivukyläläisiä”

(E34)

C. Yksilö – yläaste

“olen kuullut, että yläasteella on mukavia oppilaita”

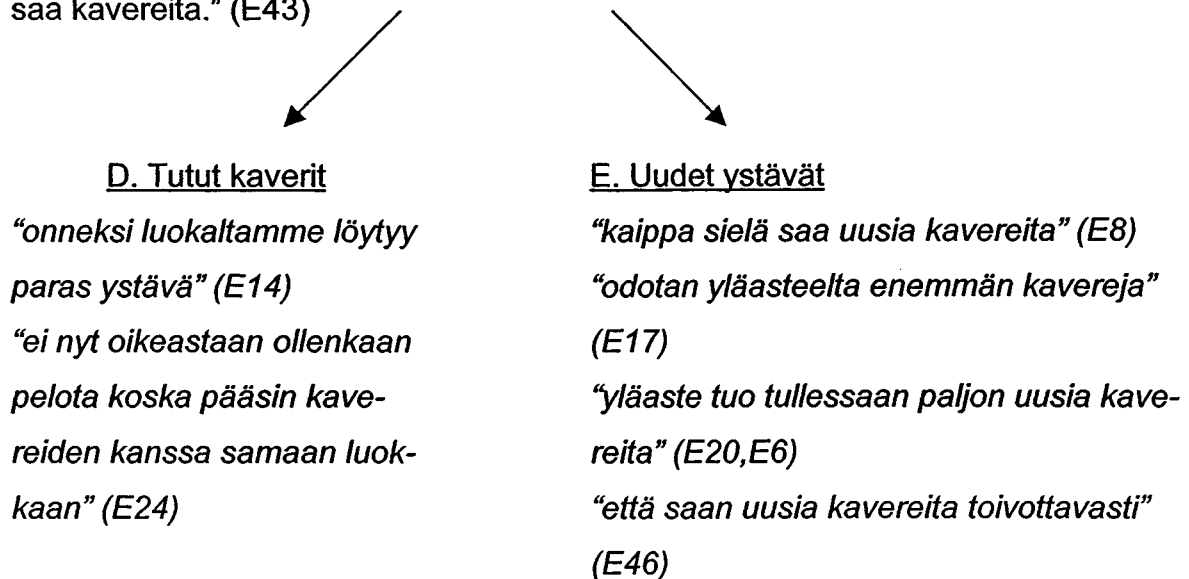
(E5)

“minua huolestuttaa se, kuin seitsemäsluokkalaiset otetaan vastaan” (E10)

“minua pelottaa isommat oppilaat” (E13)

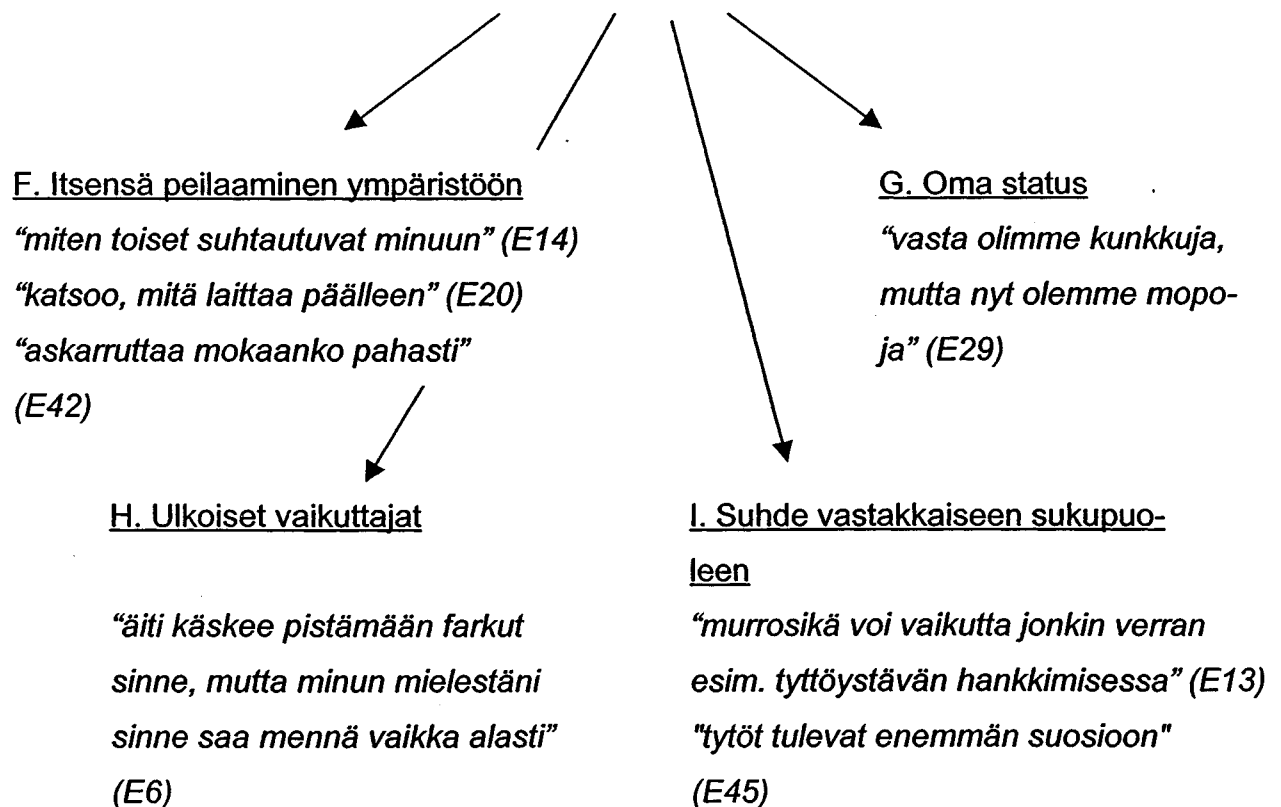
2. Vertaisryhmä

“Minä toivon, että saisin kavereita yläasteelta. Minua huolestuttaa jossens minä saa kavereita.” (E43)



3. Oman identiteetin etsiminen

“Silloin ei ole enää lapsi.” (E30)



4. Kiusaaminen sosiaalistumisen varjopuolena

"Yläasteella on ällöttävää, kun siellä kiusataan paljon enemmän kuin ala-asteella" (E30)

"Toivon vaan, että kiusaajat voivat jättää muut ja minut rauhaan" (E44)

J. Kiusaajat

- henkilöityminen

"koulun kingiksi tulee Simo ja se on myös suurin pelkoni" (E15)

"yläaste tuo tullessaan kiusaavia yhdeksäsluokkalaisia" (E45)

L. Kiusaaminen ilmiönä

- henkinen tai fyysinen

"toivon ettei ulkona härnätä" (E22)

"toisten isottelemisen" (E30)

"yläaste tuo mukanaan mustia silmiä ja turpaan tulemisia, kuulemma tapellaan aika lailla" (E40)

- voimakkaat huhut

"siellä saattaa löytää itsensä joskus ojanpohjalta" (E22)

"siellä tapahtuu myös ilkivaltaa" (E30)

"Olen kuullut että siellä työnnetään päitä vessanpönttöön ja solmitaan kengänauhoja umppariin. Kenkiä vedetään vessanpytystä alas" (E31)

"siitä puhutaan paljon" (E35)

K. Suhtautuminen kiusaamiseen

- huoli muista oppilaista

"minua huolestuttaa se miten käy niille, joita kiusattiin jo ala-asteella" (E1)

"toivoisin ettei ketään kiusattaisi" (E35)

- pelko

"minua pelottaa isommat oppilaat;

pelkään, että ne pieksevät ja lyövät" (E13)

"oppilaat voi hieman kiusata, se pelottaa jonkin verran" (E32)

- realismi

"ne on melkein kaikki vain huhupuheita" (E2)

"kiusaamisesta en ole huolissani, sillä onhan sitä ala-asteellakin" (E21)

"minä tiedän, että yläasteelta ei selviä ilman pientä kiusantekoa" (E23)

M. Keinot

"minusta yläasteella on liian löysät säännöt" (E19)

"yläasteella pitää pitää omat puolensa" (E16)

"tekemisiään pitää vartioida" (E21)

"onneksi välitunteja valvotaan tarkemmin kuin ala-asteella" (E32)

Yksilön siirtyessä uuteen ympäristöön hän joutuu väistämättä kohtaamaan uusia ihmisiä sekä sosiaalistumaan samanaikaisesti ympäristön eri tason systeemeihin. Yksilöstä riippuen tämä prosessi ei välttämättä ole aina itsestään selvää tai helppoa vaan se tapahtuu ajan myötä. Sopeutuminen ja sosiaalistuminen uuteen ympäristöön tapahtuvat päällekkäin; uuteen ympäristöön ja uusiin ihmiseen otetaan tuntumaa vähitellen sekä vain olemalla läsnä olosuhteiden pakosta että etsimällä vuorovaikutuskemioita ikään kuin "tuntosarvien" avulla. Toisaalta tätä sosiaalistumista ja sopeutumista helpottavat yläasteella olevat tutut ihmiset, niin vanhemmat kuin samanikäiset oppilaat. Heidän läsnäolonsa luo siirtyvään nuoreen turvallisuuden tunnetta siitä, ettei hän ole yksin uudessa tilanteessa.

Yksi tärkeimmistä sosiaalisen ympäristön tekijöistä on nuoren vertaisryhmä. Tutkimustulokset vahvistavat teoriassa esitettyä näkemystä sosiaalisuuden painottumisesta yläasteelle siirtyvän nuoren elämäntilanteessa eli situaatiossa. Turvallisuudentunteen lisäksi kaverit antavat nuorelle jatkuvaa palautetta, minkä kautta hän saa käsitystä ja muokkaa sekä omaa henkilökohtaista että sosiaalista identiteettiään. Yhtä tärkeää siirtymätilanteessa ovat aikaisemmat kaverisuhteet kuin myös uusien suhteiden luominen. Aineistosta näkyi tässä kohden laaja tunteiden kirjo epävarmuudesta varmuuteen; uusia ystäviä odotettiin innolla, mutta samalla epävarmuus niiden saamisesta askarrutti. Vertaisryhmän tärkeänä tehtävänä voidaan nähdä yhteenkuuluvuuden tunteen synnyttäminen. Yläasteelle siirtyvien kuudesluokkalaisten ikä, tuleva yhteinen kokemus sekä yhteiset uudet ihmissuhteet vahvistavat yhteenkuuluvuutta. Ne asiat, jotka luovat yhteenkuuluvuutta, luovat samalla myös yhteisiä keskustelunaiheita ryhmässä. Aineistosta oli nähtävissä, että yläasteelle siirtymisestä oli keskusteltu vilkkaasti kaveripiirin keskuudessa jo etukäteenkin.

Kuudesluokkalainen nuori elää identiteetin etsimisen alkuaikoja. Myös aineistossa tuli esiin oma kypsyminen; ala-asteelta yläasteelle siirtyminen nähtiin samalla myös siirtymiseksi lapsen kengistä "isommaksi". Oman identiteetin etsimistä kuvastivat aineistossa itsensä peilaaminen muihin ja muiden kautta: oli tärkeää, miltä näytän, mitä puen päälleni ja mitä muut minusta ajattelevat. Näiden kautta nuori etsii tuntumaa omasta merkityksestään toisille ihmisille. Toisaalta joissakin tapa-

uksissa myös perheen suojelemishalu tuli esille; haluttiin, että oma lapsi ei erottuisi liikaa massasta. Siksi vanhemmat yrittävät vaikuttaa muun muassa lapsen ulkonäköön ja vaatetukseen. Jos ulkoapäin annettava ohjaus on ristiriitaista nuoren omien ajatusten kanssa, on todennäköistä, että nuori kohtaa epäselvyyttä roolissaan. (Vrt. teoriaan s. 20-21.)

Aineistonkeruuvaiheessa kohderyhmältä tiedusteltiin yhden avainsanan kautta murrosiän ja yläasteelle siirtymisen mahdollista yhteyttä. Vastaukset olivat melko kaksijakoisia: yhteyttä ei nähty olevan ollenkaan tai niiden todettiin olevan samanaikaisia. Pääosin asia jäi kuitenkin toteamisen tasolle, vain muutamat selittivät asiaa tarkemmin. Nämä kirjoittajat liittivät murrosiän jollakin tavalla omaan kehollisuuteensa: se on omaa kasvua ja kehitystä sekä kiinnostuksen heräämistä vastakkaiseen sukupuoleen. Valtaosa ei kuitenkaan tässä yhteydessä liittänyt itseensä murrosiän merkkejä. Koko käsite murrosikä tuntui sillä hetkellä olevan heille melko kaukainen käsite. Lukijoina saatoimme kuitenkin huomata esseissä murrosiän alkamiseen liittyviä merkkejä: esimerkiksi nuoret kyseenalaistivat asioita, ottivat kantaa asioihin melko voimakkaasti ja tunnepitoisesti, slangimainen ja ehkä liioittelevakin kielenkäyttö ja joissakin tilanteissa hyvin ”kypsä” ajattelu.

Kiusaaminen on sosiaalistumisen varjopuoli, joka tuotiin esille lähes tulkoon jokaisessa esseessä. Kiusaaminen oli myös asia, johon liittyivät voimakkaimmat tunneilmaisut ja kaikista eniten epävarmuutta ja pelkoa. Monet käsitykset kiusaamisesta oli luotu selkeästi huhujen perusteella, mutta toisaalta tietoa oli saatu myös omilta vanhemmilta sisaruksilta, joille yläaste oli jo tuttu paikka. Molempien tiedonlähteiden pohjalta muodostettuun käsitykseen uskottiin vahvasti. Kiusaaminen oli ollut myös yleinen puheenaihe nuorten keskuudessa.

Esseissä oli eritelty kiusaamista tarkemmin. Kirjoittajat toivat esille sekä fyysisen ja henkisen kiusaamisen. Pojat käsittelivät kiusaamista enimmäkseen fyysisenä ilmiönä (lyöminen, hakkaaminen, tappelut), kun taas tytöt kirjoittivat kiusaamisesta yleensä sekä olivat huolissaan muiden oppilaiden kiusaamisesta. Yleisimpänä kiusaamisen muotona nähtiin tietynlainen kiusanteko, joka kohdistuu kaikkiin seitsemäsluokkalaisiin (kengännauhojen sitominen, ulkovaatteiden piilottaminen

yms.). Nuoret tekivät eron kiusanteon ja varsinaisen kiusaamisen välille. Esseissä oli tiedostettu melko hyvin, että pieneltä kiusanteolta tuskin kukaan välttyy. Varsinaiseen kiusaamiseen liitettiin vakavampia piirteitä, jotka eivät liity pelkästään seitsemäsluokkalaisena olemiseen. Muutamat nuoret ilmaisivat hyvin suoraan pelkonsa kiusaamisen kohteeksi joutumisesta. Voimakkaimmin pelkäävät saattavat olla oppilaita, jotka ovat joutuneet kiusaamisen kohteeksi jo ala-asteella ja tietävät siitä aiheutuvan kurjuuden. Tavallaan he myös osaavat jo odottaa kiusaamisen jatkuvan. *“Toivoisin että minua ei kiusattais, mutta odotan silti, että minua kiusataan aika paljon.” (E19)*

Nuorten kirjoitelmista kuvastui tietynlainen kirjoittamaton arvojärjestys. Tulevina seitsemäsluokkalaisina heidän oli tyytyminen kohtaloonsa eli oli kestettävä tietty aika kiusantekoa. Yleisesti ottaen kiusaajiksi mainittiin ylemmillä luokilla olevat oppilaat. Nähtävästi yksikin oppilas voi toiminnallaan nousta koulun “kingiksi” ja yleiseksi pelon aiheeksi, sillä useampi kirjoittaja oli kuvannut kyseisen yhdeksäsluokkalaisen ylimielistä käytöstä nuorempiaan kohtaan. Toisaalta ei haluttu myöskään täysin alistua kiusantekoon vaan oppilaat olivat pohtineet keinoja kiusaamisen vähentämiseksi.

YLÄASTEELLE – SUUNTAUTUMINEN KOHTI TULEVAISUUTTA

A. "aion ottaa yläasteen tosissani, että saan hyvän jatko-opiskelupaikan" (E10)

B. "opin paljon uusia asioita ja saan hyvän ammatin" (E1)

Mitä ne minulta edellyttävät?

- "kuunnella opetusta" (E1)
- "pitäisi lukea enemmän kokeisiin ja seurata tunnilla enemmän" (E24)
- "päästötodistukseni olisi mahdollisimman hyvä" (E31)
- "parantaa numeroitani; hyviä numeroita kokeista" (E37,40)

C. "yläaste tuo tullessaan askeleen kohti aikuisuutta" (E37)

- "siellä viisastuu, kasvaa ja vanhenee; ikä tuo uutta tullessaan" (E5)

12–13-vuotiaan yhdeksi kehitystehtäväksi oli teoriassa (kts. s. 31) määritelty suunnitelmallisuuden herääminen omaa tulevaisuutta kohtaan, mikä vaatii vastuunottoa omasta käyttäytymisestä, valinnoista ja päätöksistä sekä tiedostamista niiden vaikutuksesta myöhempään elämään. Mielestämme kyseinen kehitystehtävä oli omaksuttu kohderyhmässä luontevalla tavalla osaksi omaa kasvua ja kehitystä. Nuoret näkivät yläasteelle siirtymisen merkittävänä vaiheena omaa tulevaisuuttaan ajatellen. Tähän liittyen heillä oli suuret odotukset yläastetta ja sen tarjo-

amia eväitä jatkokoulutusta ja ammattia varten. Toisaalta myös odotukset omaa suoriutumista kohtaan kasvoivat tämän myötä. Oma vastuu tyydyttävän lopputuloksen saamiseksi oli tiedostettu konkreettisella tasolla.

Nuorilla tuntui kuitenkin olevan jotenkin vääristynyt kuva yläasteen mahdollisuuksista vastata kunkin oppilaan tulevaisuuden suunnitelmiin. Toki yläasteen yksi keskeinen tehtävä on antaa eväitä tulevaisuuden suunnitelmiin, mutta ei siinä määrin kuin jotkut nuorista olettivat. Syy-seuraussuhteet näiltä osin olivat monesti yksiselitteisiä, *“yläasteella opin uusia asioita ja saan hyvän ammatin” (E1)* Ikään kuin he odottivat olevansa yläasteen jälkeen täysin valmiita monissa asioissa jatko-opintoja ja ammattia ajatellen. He eivät juurikaan nähneet oppimisen jatkumoa ennen ja jälkeen yläasteen. Jatko-opintojen ja ammatin lisäksi yläasteelle siirtyminen oli muutamille nuorille myös askel lähemmäs aikuisuutta, vaikka he eivät oikeastaan osanneet selittää asiaa enemmän. Heillä oli kuitenkin tunne, että nyt ollaan jollain tavalla *“isompia”* ja *“vanhempia”*. *“Siellä tuntee olevansa vanhempi kuin on” (E16)*.

**TUSKIEN TAIPALEELLE VAI PARATIISIIN
- ASENNOITUMINEN YLÄASTEELLE
SIIRTYMISEEN**

A. Negatiivinen

*“yläste tuo tullessaan
kärsimystä ja kuole-
maa” (E11)*

*“Ala-aste on yläaste-
seen verrattuna para-
tiisi! En halua ylkälle!”
(E15)*

*“en tiedä yläasteesta
paljonkaan eikä kiin-
nostakkaan” (E26)*

*“yläasteella on ällöt-
tävää, kun siellä kiu-
sataan paljon enemmän
kuin ala-asteella” (E30)*

*“joudun yläasteelle”
(E33)*

*“tuskien taival alkaa
elokuussa” (E34)*



17,4%

B. Neutraali

*“olen tottunut sellaiseen
ajatukseen että ikä tuo
uutta tullessaan” (E5)*

*“ei ole niin mukava kuin
ala-aste; kai sitten kol-
men vuoden päästä
tiedän ehkä enemmän”
(E10)*

*“jippii, hullujenhuone odot-
taa” (E18)*

*“kokonaisuutena ihan
jees!” (E21)*

“ihan hyvä paikka” (E24)



56,5%

C. Positiivinen

*“lähden mielelläni yläasteelle”
(E1)*

“iloisin mielin yläasteelle” (E2)

*“lähden innolla yläasteelle
oppimaan uusia asioita ja
viisastumaan” (E8)*

*“Jippii! Enään kaksi päivää
ala-astetta” (E14)*

*“minusta on hyvä, että pääsen
yläasteelle” (E17)*

*“odotan, että minulla olisi
ihanat kolme vuotta” (E20)*

*“monta vuotta olen odottanut
pääsemistä yläasteelle” (E31)*

*“aika kiinnostavaa, odotan in-
nolla” (E37)*

*“yläaste aika makee sana”
(E44)*



26,1%

Asennoituminen yläasteelle siirtymiseen jakautui aineistossa kolmeen eri kategoriaan. Ääripäiset asennoitumiset -negatiivinen ja positiivinen- sisälsivät yleensä melko voimakkaita kannanottoja. Neutraali asennoituminen oli enemmänkin tosiasiota kertova ja kuvaileva tai ei ottanut kantaa yläasteelle siirtymisestä puoleen tai toiseen. Siihen sisältyi yhtenä myös kommentti, joka on samalla myönteinen että kielteinen. Suhtautuminen tuleviin, uusiin asioihin määritti osaltansa yksilön asennoitumista koko siirtymään. Toiset oppilaista odottivat innolla ja mielenkiinnolla uusia muutoksia kun taas toiset pelkäsivät ja olivat huolestuneita niistä jo etukäteen.

Ensilukemalta yleissävyä teki negatiiviseksi mieleenpainuvat vahvat kannanotot ja kielteiset vertauskuvat yläasteesta. Osaksi tämän vuoksi päätimme tässä kohden havainnollistaa kohderyhmän kuudesluokkalaisten käsityksiä yläasteelle siirtymisestä kvantitatiivisin keinoin, prosentuaalisesti.

Asenneprosentit noudattavat aika lailla normaaliijakaumaa. Yli puolet kuudesluokkalaisista suhtautui neutraalisti tulevaan muutokseen, jonka näkevät luonnolliseksi osaksi elämänkaarta. Toisaalta heillä ei vielä ole voimakkaita mielipiteitä asiasta, josta varsinaiset kokemukset ovat vasta edessäpäin.

Hyvä asia tuloksissa on luonnollisesti positiivisesti siirtymään asennoituvien suurempi joukko suhteessa negatiivisesti asennoituviin. Haasteena yhtenäiselle peruskoululle onkin "tarttua" negatiivisesti asennoituviin nuoriin; mitä kasvattajat voisivat tehdä vähentääkseen negatiivista suhtautumista yläasteeseen ja sinne siirtymiseen? Juuri kuudesluokkalaisten ajatuksethan ovat avainasemassa kehitettäessä perusopetusta kohti yhtenevää koulujärjestelmää. Heidän ajatuksensa antavat meille kasvattajille tietoa epäkohdista, joihin voisi kiinnittää enemmän huomiota niin oppilaan parasta ajatellen että koko peruskoulun kehittämisen näkökulmasta. Monet kuudesluokkalaisten ennakkokäsitykset – pelot, toiveet ja odotukset - voitaisiin huomioida jo etukäteen miettimällä mahdollisia toteutettavissa olevia keinoja niiden suhteen.

Yhteenveto. Eniten kuudesluokkalaiset nuoret pelkäsivät kiusaamista ja sen kohteeksi joutumista. Pelkoa saattoi lisätä monenlaiset huhupuheet asiasta. Yl-lättävänkin paljon koettiin epävarmuutta uutta koulurakennusta ja entisestä poikkeavia opiskelutottumuksiin liittyviä asioita kohtaan. Toisaalta mm. uudet oppiaineet herättivät mielenkiintoa ja myönteisiä odotuksia nuorten keskuudessa. Joiltakin osin yläasteella opiskelu ja siinä pärjääminen askarrutti nuoria.

Suurimmat toiveet liittyivät kiusaamisesta välttymisen ohella myös opettajiin; heidän ominaisuuksiinsa ja suhtautumiseensa heitä kohtaan (vrt. Pietarisen tutkimukseen s. 9-10, 32). Lisäksi yleinen toive kuudesluokkalaisilla oli hyvä, jopa aikaisempaa parempi suoriutuminen yläasteella. Yksi keskeinen toive oli myös uusien kavereiden saaminen.

Nuorten odotuksissa oli nähtävissä sekä positiivisia että negatiivisia vivahteita. Myönteiset odotukset liittyivät yläasteen antamiin resursseihin nuorten tulevaisuutta ajatellen. Negatiiviset odotukset liittyivät useimmiten jo ennalta kielteisiksi leimattuihin asioihin eli nuoret tiedostivat kohtaavansa yläasteella väistämättä myös epämiellyttäviä asioita.

Edellisten lisäksi nuoret toivat esille oman kaveripiirin merkityksen uudessa ympäristössä. He olivat joko tyytyväisiä tai pettyneitä luokkajakoihin sen mukaan, oliko tutut ja tärkeät kaverit päässeet samalle luokalle vai ei. Osa nuorista tunsivat yläasteelle siirtymisen tuovan tullessaan yhtäkkisen harppauksen kohti kypsempää ja "viisaampaa" yksilöä.

7.2 Millaisia siirtymäprofileja esiintyy kuudesluokkalaisten ajatuksissa?

Edellisessä tutkimusongelmassa olemme esittäneet merkityskategorioiden avulla kuudesluokkalaisten ajatuksia yläasteelle siirtymisestä. Kyseisten tulosten avulla voidaan ymmärtää yläasteelle siirtyminen oppilaiden näkökulmasta. Toisen tutki-

musongelman tulokset antavat yleisemmin tietoa siitä, millaisia oppilastyyppejä yläasteelle on siirtymässä.

Olemme ryhmitelleet aineistosta erilaisia yläasteelle siirtyvän nuoren oppilasprofiileja. Esseitä luokittelemalla ja vertailemalla olemme etsineet mahdollisesti ilmeviä säännönmukaisuuksia eli tyyppiprofiileja (Pietarinen 1999, 202). Luokittelu aloitettiin etsimällä kustakin esseestä sitä kuvaavia avainsanoja. Niiden pohjalta määritettiin esseiden välisiä sisällöllisiä yhtäläisyyksiä. Laadullisesti samanlaisista ajatuksista muodostui yksi oppilasprofiili. Oppilasprofiilin muodostamiselle emme asettaneet varsinaisesti määrällistä kriteeriä vaan pidimme tärkeämpänä saman merkityssisällön korostumista samaan oppilasprofiiliin kuuluvissa esseissä.

Aineistosta löytyi kuusi eri oppilasprofiilia: ”minua pelottaa”, ”järkevä realisti”, ”etukäteisorientoituja”, ”helpottunut”, ”epävarma jännittäjä” ja ”ristiriitainen”. Kuhunkin oppilasprofiiliin olemme liittäneet lainauksia aineistosta todentamaan tulkintaamme. Lainauksia on otettu useammalta kirjoittajalta ja parhaimmin kyseistä profiilia edustavista esseistä.

Eri oppilasprofiilien yhteisenä tunnuspiirteenä voidaan nähdä ajatusten konkreettisuus (vrt. teoriaan s. 18-19). Vaikka tälle ikävaiheelle on mahdollista jo abstraktimpi ajattelu, liittyivät kuudesluokkalaisten huomiot tässä tilanteessa pääosin käytännönläheisiin asioihin. Osaksi tätä voi mielestämme selittää lapsen ja nuorenkin luontainen taipumus kohdata uusi asia; ennakkokäsityksiä ja –ajatuksia on helpompi työstää tutuilla ja konkreettisemmilla käsitteillä. Saman asian käsitteleminen abstraktisemmalla tasolla helpottuu tiedon ja kokemusten lisääntyttyä. Pelot, toiveet ja odotukset liittyivät nuorilla esimerkiksi opettajiin, välitunteihin, oppiaineisiin – asioihin, jotka olivat käsitteinä tulleet tutuiksi jo ala-asteella. Abstraktimmat käsitteet kuten vastuu ja itsenäistyminen puolestaan jäivät pinnallisemmalle tasolle.

1. "MINUA PELOTTAA"

Yläasteelle siirtymisestä heränneissä ajatuksissa hänellä painottuvat erilaiset pelot, jotka ovat niin voimakkaita, että muut asiat jäävät toisarvoisiksi. Pelkojen sisältö kohdistuu monella kiusaamiseen, mutta myös yhtä lailla siirtymän luonnollisena osana tuleviin muutoksiin. Ajatuksissa korostuvat erilaiset, osittain liioitellutkin ilmaisut. Haluaako hän näin piilottaa oman pelkonsa? Pelko on myös osittain koetun pettymyksen tulos; asiat eivät toteudu odotetulla tavalla.

"Yläaste on todella sekava. Yläaste on niin iso paikka, että siellä voi eksyä, huono juttu. Ja siellä on hulluja oppilaita. Yläaste on sokkeloinen ja monikerroksinen "vankila"! Kun sinne kerran joutuu sieltä ei pääse elävänä pois. Joten toivon, että pysyisin hengissä jonkun aikaa. Mua hirvittää välitunnit. Yläaste tuo tullessaan kärsimystä ja kuolemaa. Kyllä minua mopokastekin hirvittää. (E11)

Tiedän yläasteesta että siellä tapellaan ja kiusataan nuorempia. Minua pelottaa isommat oppilaat. Pelkään että ne pieksevät ja lyövät. Minä olen kuullut, että ne kiusaavat pienempiänsä. Minä ajattelen yläastetta koko ajan. Yläaste tuo tullessaan uusia kavereita ja vihaajia. Minua huolestuttaa oma terveyteni, koska siellä on hulluja. Olen kuullut yläasteelta monenlaisia juttuja, esim. kengät ovat vessanpöntössä ja takit lipputangossa. (E13,45)

Minua pelottaa etten osaa opiskella uusia aineita. Toivottavasti opettajat eivät ole niin häijyjä mitä niistä puhutaan. Se tuo myös tullessaan uusia pelottavia aineita. Minua vähän pelottaa siirtyä yläasteelle (E45)

Toivoin että saisin hyvän luokan ja kivan luokanvalvojan. Mutta toisin kävi! Tuskin taival alkaa elokuussa. Suurin pelkoni yläasteesta on Simo, joka "lyttää" kaiken vastaan tullessaan. Muut sitä odottavat, mutta minä ja ystäväni sitä pelkäävät. En halua yläasteelle! (E34)"

2. "JÄRKEVÄ REALISTI"

Järkevän realistin ajattelussa on nähtävissä tietty kypsyyt. Hän tiedostaa siirtymään liittyvät niin huonot kuin hyvätkin puolet ja kertoo niistä avoimesti. Hän muo-

dostaa käsityksensä siirtymästä pitkälti faktatiedon pohjalta ja osaa suhtautua huhu-
hupuheisiin varauksellisesti. Hän ei kuitenkaan teeskentele tietävänsä kaikkea
vaan osoittaa tunteensa rehellisesti. Hän luottaa asioiden ratkeavan aikanaan.
Järkevästä ajattelusta kertoo myös yksilön laajempi näkemys siirtymästä; oman
näkökulmansa lisäksi hän käsittelee elämäntilannetta myös toisten kannalta.

*“Yläasteelle siirtyminen voi olla rankkaa ala-asteeseen verrattuna. Yläaste tuo
tullessaan rankempia ja pidempiä päiviä. Yläasteella opin paljon uusia asioita ja
saan hyvän ammatin. Yritän parhaani mukaan saada hyviä numeroita kokeista ja
kuunnella opetusta. (E1)*

*Minä toivon, että ketään ei kiusattaisi yläasteella, vaikka en minä sitä pelkääkään.
Samoja ihmisiähän ne yläasteellakin on. Minua huolestuttaa se, että miten käy
niille joita kiusattiin jo ala-asteella. Kiusataanko heitä entistä enemmän vai kiusa-
taanko heitä ollenkaan. (E1,2)*

*Ainahan sitä puhutaan kaikenlaisia juttuja opettajista, mutta ei kai ne sen kum-
mempia ole kuin ala-asteellakaan. Samoin on kiusaamisen suhteen. Ne on mel-
kein kaikki vain huhupuheita. Toivon, että opettajat ottavat kantaa oppilaiden vai-
keuksista niin kuin ala-asteella. (E1,2)*

*Yläaste tuo tullessaan paljon uusia asioita, kouluaineita ja muuta sellaista. Mi-
nusta tuntuu, että yläaste tuo tullessaan: painavan koululaukun, paljon uusia ai-
neita, ehkä vähän kiusaamista, uutta tietoa ja viisautta, ehkä uusia ystäviä. Mi-
nusta yläasteelle siirtyminen tuntuu hauskalta, mutta kyllä se vähän pelottaakin.
Miten toiset suhtautuvat minuun? Opinko mitään? Kysymyksiä satelee, mutta kai-
kille ei löydy vastausta ennen kuin syksyllä. (E14)”*

3. “ETUKÄTEISORIENTOITUJA”

Hän kokee yläasteelle siirtymisen luonnollisena, elämään kuuluvana tapahtuma-
na. Hänellä on odottava asennoituminen siirtymään, mitä hän peilaa yläasteella
kohtaamiinsa asioihin ja tilanteisiin. Hän on jo sisäisesti alkanut valmistautua tule-
vaan muutokseen pohtimalla keinoja ja vaatimuksia, joiden avulla hän selviää var-
sinaisesta siirtymästä ja yläasteella opiskelusta. Orientoitumisprosessiin on vai-

kuttanut monessa tapauksessa tutustumiskäynnin kautta saatu kokemus sekä ulkopuolisilta saatu tieto asiasta.

“Minä menen kesäloman jälkeen yläasteelle. Olen saanut tietää yläasteesta isosiskoltani. Yläasteella asiat tietenkin muuttuvat. Uudet kaverit, ympäristö... Oppitunnit pitenevät. Siellä ei ole sama toistus koko vuotta vain siellä on kursseja. Siellä tulee olemaan paljon vaikeampia kokeita ja pitempiä päiviä. Mutta kokonaisuutena ihan jees! (E16,21)

Siellä tuntee olevansa vanhempi kuin on. Siellä pitää ottaa vastuuta enemmän itsestään. Pitäisi lukea enempi kokeisiin ja seurata tunnilla enemmän. Minä aijon lukea kokeisiin hyvin, että saisin hyviä numeroita. Numerot voivat laskea enkä pääse lukioon. Pitää nukkua kauemmin. Kun siirryn yläasteelle joudun heräämään puoli tuntia aiemmin. (E24,37)

Minua huolestuttaa siellä kiusaukset ja tappelut. Yläasteella pitää pitää omat puolensa. Tekemisiään pitää vartioida ettei joudu hankaluuksiin yhdeksäsluokkalaisten kanssa.

Olen kuullut isoveljeltäni paljon yläasteesta. Eilen olimme tutustumassa yläasteelle ja minusta tuntui että yläasteella on hauskaa, mutta yläasteella on aika sokkeloista mutta kyllä siellä oppii kulkemaan. Minä odotan, että kesäloma olisi jo ohi ja että pääsisi jo yläasteelle. Minun mielestäni kivoimpia aineita yläasteella ehkä on kotitalous ja maantieto vaikka en ole vielä ollut yläasteella muutako tutustumassa. (E16,28)

Yläasteelle tullessaan ja siellä oltuaan jonkin aikaa siellä viisastuu, kasvaa ja vanhenee. Olen tottunut sellaiseen ajatukseen, että ikä tuo uutta tullessaan. Odotan innolla, mua kyllä aika paljon pelottaa. (E5)”

4. “HELPOTTUNUT”

Aikaisempi pelko tai jännitys on vaihtunut helpottuneeseen tunteeseen yläasteelle siirtymisestä. Jokin asia, tapahtuma tai tieto on jo tässä vaiheessa laukaissut siirtymän aiheuttaman jännitteen. Toisaalta myös aikaisemmat kokemukset luovat turvallisuuden tunnetta.

“Me olemme käyneet tutustumassa yläasteelle aika vasta. Huomasin, että siellä hän oli aivan tuttuja tyyppejä, jotka ennen olivat ala-asteella. Ei niissä oppilaissa mitään pelättävää ole. Huhut kidutuksesta olivat vain huhuja. Opettajatkin puhuivat siitä, että takkeja, kenkiä ja lippiksiä löytyisi vuoden alussa vessanpöntöstä, oli enimmäkseen huuhaata. Opettajat puhuivat myös jaksoista, jotka kummastuttivat monia.(E21,23)

Meidät jaettiin jo luokkiin ja pääsin parhaan kaverini kanssa samaan luokkaan ja saimme parhaan opettajan eli ei ole mitään kovin huolestuttavaa. Tai no ehkä se että ne oppilaat voi hieman kiusata, se pelottaa jonku verran. Onneksi välitunteja valvotaan tarkemmin kuin ala-asteella. (E32)

Onneksi yläaste on ennalta tuttu paikka. Kävin siellä yhden vuoden ruotsin tunneilla ja sen kautta se on jo tuttu paikka. Opettajat, vanhemmat kaverit ovat kertoneet myös paljon yläasteesta. On se hyvä, että siellä on tuttuja ettei tarvitse mennä ihan ventovieraiden joukkoon. Sinne meneminen ei jännitä eikä myöskään pelota. (E41)”

5. “EPÄVARMA JÄNNITTÄJÄ”

Yläasteelle siirtyminen aiheuttaa epävarmuutta ja jännitystä. Tunne on kuitenkin pelkoa lievempi. Toisaalta epävarmuus kohdistuu omaan itseen ja omaan suoriutumiseen yläasteella, toisaalta oma asema sosiaalisessa verkostossa huolestuttaa. Jännittämistä ja epävarmuutta lisää tietämättömyys uusista asioista. Myös huhujen kautta saadun tiedon käsittelemisen ontuessa epävarmuus saattaa korostua: uskoako vai ei. Jännittäminen ja epävarmuus eivät kuitenkaan aina luo negatiivista asennetta yläasteelle siirtymiseen.

“Nyt kerron teille minkälaista oli mennä tutustuun yläasteelle. Ensimmäisenä aamulla säikähdin kuollakseni sillä muistin, että tänään kävisimme tutustumassa yläasteelle. Sillä olin kuullut, että yläasteella kengännauhat solmitaan yhteen ja takit katoavat katolle. Kouluun ehdin juuri ja juuri kun meinasin myöhästyä ja nukkua pommiin. Noin kello 13.00 lähdimme vapisevin jaloin “talsimaan” yläasteelle.

Meillä kävi huono tuuri, sillä siellä oli juuri pitkä välitunti ja se kestää 30 minuuttia. Olimme yläastetta vastapäätä olevalla jalkakäytävällä. Meitä oli noin 8 mutta emme kehdanneet mennä liikuntasaliin, joten odotimme muita meidän luokkalaisia. Tuollainen oli tutustumisen. (E15,25)

Tiedän yläasteesta vähän. Uudet aineet kuten kotitalous, kemia ja atk saattavat olla mielenkiintoisia aineita tai sitten ei. En tiedä muuta aiheesta mutta kai sitten kolmen vuoden päästä tiedän ehkä enemmän. Tiedän yläasteesta sen, että se on paljon isompi paikka kuin meidän koulu ja siellä on paljon enemmän väkeä. Yläaste on sokkeloinen, varmaan eksyn pari viikkoa siellä luultavasti. Minua pelottaa osaanko ensimmäisenä päivänä mennä oikeaan luokkaan Minua askarruttaa, että ovatko puheet yläasteesta totta. (E19,31)

Että pärjäisin hyvin on eka toiveeni. Toivon pystyväni parempaan yläasteella. Odotukseni on kumminkin että en pärjää kovin hyvin. Minua askarruttaa se, että miten minulla asiat sujuvat. Minua askarruttaa myös se, että paljonko saan läksyjä. Muita ajatuksia on, että saa uusia kavereita "toivottavasti" ja paljon uusia asioita. (E46)

Kiusaaminen, uudet henkilöt ja uusi ympäristö huolestuttavat minua. Minua huolestuttaa se että kiusataanko minua. Minusta yläasteella on liian löysät säännöt koska siellä saa vapaasti kiusata. Muut odottavat sitä, että heidät hakataan tai että jotain muuta pahaa tapahtuu heti ensimmäisenä päivänä. Se saa minut hermostumaan. Minua huolestuttaa vähän se, kuin seiskat otetaan vastaan. Ja se kuinka opettajat kohtelevat meitä seitsemäsluokkalaisia. (E10,19)

Minua huolestuttaa mopokaste. Ja me olemme mopoja. Mopokasteessa joutuu punnertamaan jonku pojan kanssa! Tai laulamaan kaikkien kuullen, sitä mitä 9. luokkalaiset haluavat Siellä saattaa löytää itsensä joskus ojanpohjalta, en ainaakaan ihmettele vaikka vaatteet ovat kadonneet. Toiveeni ja odotukseni: että opettajat ovat mukavia ja saa olla rauhassa. Huolestuttavia: sielä kaikki on isompia. Ulkona toivon, ettei hämätä ja ois jotain tekemistä.(E22,15)"

6. "RISTIRIITAINEN AJATTELIJA"

Ristiriitainen ajattelija ei osaa ilmaista selkeästi, mitä mieltä hän on siirtymisestä yläasteelle ja sen myötä tulleista muutoksista. Hän kyllä esittää mielipiteitä ja näkemyksiä kyseisistä asioista, mutta muuttaa kantaansa puoleen ja toiseen synnyttäen lukijalle ristiriitoja. Tässä vaiheessa ajatuksia ei ole kyetty vielä selkeästi jäsentämään lopulliseksi kannanotoksi.

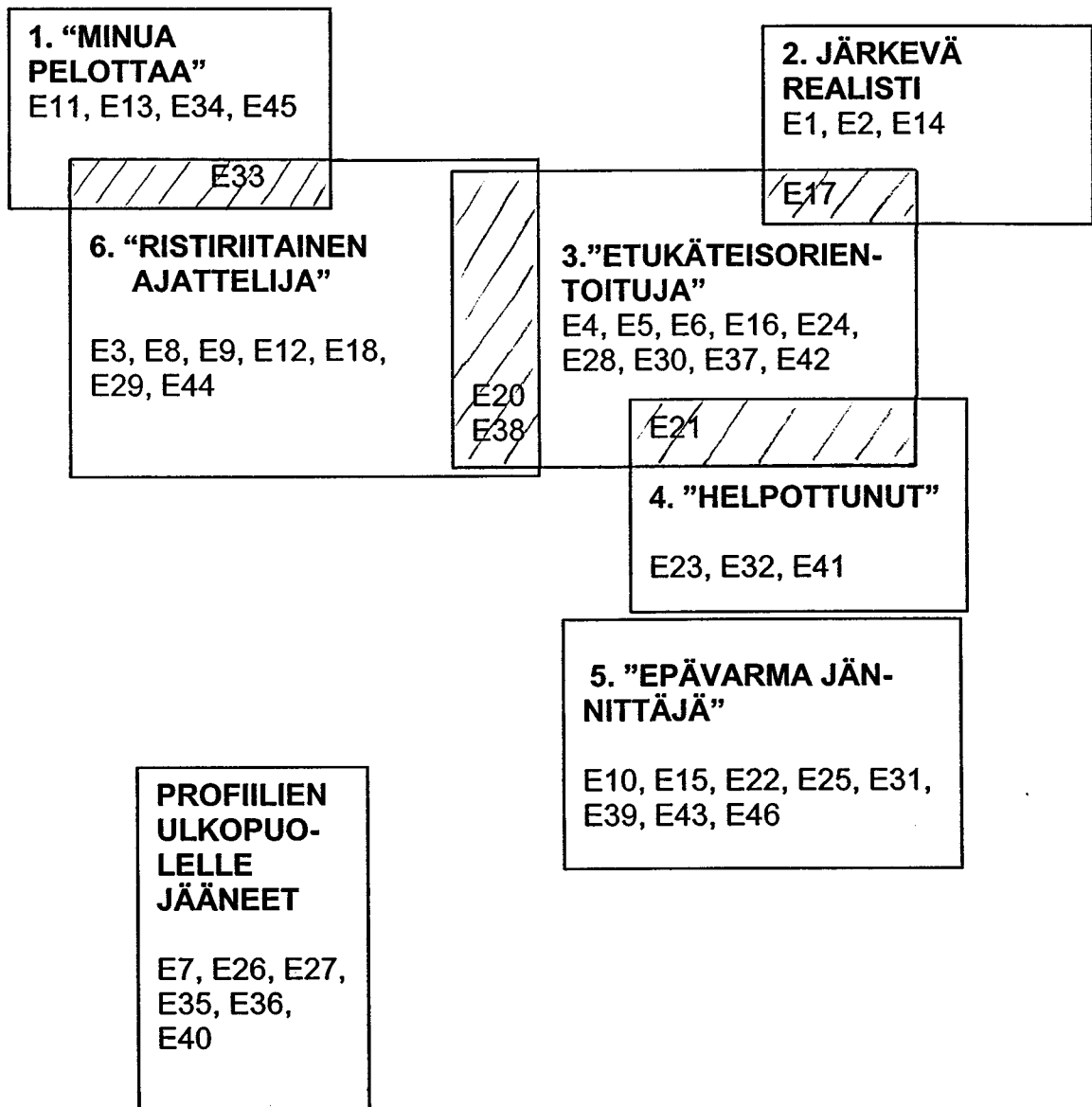
"Opettajat ovat ankaria. Saa helposti jälki-istuntoja. Ei tarvis syödä kaikkea ruokaa. Opettajat ei ois tiukkapipoja. Mikkään asiat ei mua huolestutua paitsi se minkä sanoin jo. Siis se ettei tarttis syyä kaikkea ruokaa. Mulle tulee hirveä luokanvalvoja. Ja mun osa kavereista joutuu toiselle luokalle. Onhan se ihan hauskaa, että mennään yläasteelle. (E3)

Opettajista mä en tykkää, tai onhan ne jotku ihan kivoja. Mua ei ainakaan pelota mikään sielä. Ihan tavallinen kouluhan se on. On kauheeta, kun mopojen kengänauhat sidotaan. Mun mielestä meillä on kauhee luokka, mutta ihan ok ope. Oikeastaan mä haluan mennä yläasteelle koska ei ala-asteella jaksaa olla enää kauempaa. Lähden innolla yläasteelle oppimaan uusia asioita ja viisastumaan. (E8,18)

Siellä on kuulemma häijyjä opettajia ja oppilaita. Toivon etten joutuisi siellä kenenkään kanssa kovin huonoihin väleihin. Minun mielestä siellä on liian pitkiä päiviä. Siellä saa kärsiä varsinkin jos tulee huono luokanvalvoja niin kuin meille. Minua ei huolestutua juuri mikään. Opettajat pelottavat. Toivotaan meillä on hauskaa siellä.(E12)"

Edellä kuvatut oppilasprofiilit antavat viitteitä siitä, millainen yläasteelle siirtyvä nuori voi olla. On kuitenkin huomattava, että kaikkia nuoria ei puhtaasti voi nähdä vain yhteen profiiliin kuuluvaksi. Tämä on ymmärrettävää, sillä oppilasprofiilit ovat yhteenvetoja koko aineistosta sisältäen erilaisia ajatuksia siirtymästä. Joillakin nuorilla oli selkeästi piirteitä kahdesta profiilista. Toisaalta nuorten joukosta löytyi myös oppilaita, joita osuvasti kuvasi yksi oppilasprofiili. Kuvioista neljä (kts. seuraava sivu) voidaan hahmottaa oppilaiden jakautumista eri oppilasprofiileihin. Ai-

neiston kaikki esseet eivät edustaneet puhtaasti mitään näistä oppilasprofileista ja jäivät näin ollen tyypittelyn ulkopuolelle. Kyseinen joukko jäi suhteellisen pieneksi.



KUVIO 4. Oppilasprofiilien jakautuminen aineistossa.

8 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS JA USKOTTAVUUS

Kun kyseessä on laadullinen, tutkimusmenetelmältään pitkälti fenomenografinen tutkimus, arvioinnissa on kysymys useimmiten tutkimusprosessin luotettavuudesta, sillä tutkijat ja heidän subjektiviteettinsä ovat keskeisessä asemassa koko tutkimuksen ajan. Tutkimuksen luotettavuutta voidaan pohtia sen uskottavuuden, siirrettävyyden ja vahvistuvuuden näkökulmista. (Eskola & Suoranta 1998, 211-213.)

Tutkimuksen uskottavuuden tärkeänä kriteerinä on, että tutkijan on tiedostettava oma toimintansa – tarkistettava, vastaavatko hänen käsitteellistyksensä ja tulkintansa tutkittavien käsityksiä (Eskola & Suoranta 1998, 212). Tähän nimenomaiseen näkökulmaan tutkijat vaikuttivat esitestaamalla esseen toimeksiannon kohderyhmää vastaavassa ryhmässä ja sen pohjalta edelleen arvioivat esseen avainsanojen sopivuutta ja tarkoituksenmukaisuutta sekä niiden sisällön vastaavuutta omiin käsityksiinsä. Tutkijoiden oma osuus tutkimusprosessissa on tiedostettu alusta alkaen; käsitteiden vastaavuuden varmistuttua on tutkijoilla olennainen rooli aineiston analyysissä ja tulkinnassa. Tämä osa tutkimuksesta sisälsi osaksi myös henkilökohtaisia kannanottoja.

Siirrettävyys osana arviointiprosessia ei painotu kvalitatiivisessa tutkimuksessa kvantitatiivisen tutkimuksen tavoin. Laadullinen tutkimus ei tähtää yleistettävään, määrälliseen tutkimustulokseen vaan tarkastelee ilmiötä irrottamatta sitä taustastaan yleistettäväksi laajempaan joukkoon. Tutkimuksen vahvistuvuus tarkoittaa sitä, että tehdyt tulkinnat saavat tukea toisista vastaavaa ilmiötä käsitelleistä tutkimuksista (Eskola & Suoranta 1998, 213). Samansuuntaisia tutkimustuloksia yläasteelle siirtymiseen asennoitumisesta on todettu myös aikaisemmissa tutkimuksissa. Pietarisen (1999, 4) keskeinen löydös oli, että koulun oppimisympäristössä

on aina eri tavoin sopeutuvia oppilaita. Yksittäiset oppilaat sietävät ja hallitsevat muutoksia omaan tahtiinsa. Tämä näkökulma tukee myös tämän tutkimuksen tuloksia erilaisista yläasteelle siirtyvän nuoren oppilasprofiileista.

Kun tarkastelemme tutkimusprosessia kokonaisuudessaan luotettavuuden kannalta, nousee yhdeksi tärkeäksi seikaksi tutkijoiden lukumäärä. Kun tutkijoita on kaksi, voi analyysi ja tulkinta monessa suhteessa olla syvempää; tutkimuskohteen kuvaus voi parantua useamman näkökulman ollessa käytettävissä (Eskola & Suoranta 1998, 215). Myös virhetulkintojen määrä voi vähentyä ja tarkistuksen mahdollisuus on aina parempi kahden tutkijan joukossa. Näin tutkijakollegan tuki ja oppineisuus voivat olla vaikuttamassa myös tutkimuksen luotettavuuteen. Teoreettisen perehtymisen osalta tutkijat halusivat lisätä tutkimuksen luotettavuutta tutustumalla ensin eri teorioihin, joista myöhemmässä vaiheessa rajattiin olennainen. Tällä tutkijat pyrkivät estämään niin sanotun "putkinäön" syntymistä ja saamaan samalla vankemman teoreettisen perustan omille tulkinnoilleen. Myös ongelmanasettelussa teoreettinen pohja oli avuksi, sillä tämän kautta tutkijat saattoivat nivoa paremmin yhteen ongelmat teoriapohjineen ja tutkimushenkilöille annettavat tehtävät (Ahonen 1994, 134).

Aineiston hankinnassa tutkimuksen luotettavuutta vähentää yksi aineistonkeruukerta. Mikäli aineistoa olisi kerätty useammassa vaiheessa, olisimme lähestyneet pitkittäistutkimusta. Tutkimus voisi olla toistettavissa, mutta ei saman kohderyhmän kanssa, sillä aineistonkeruussa ajankohdalla oli tärkeä osa tämän tutkimuksen kannalta. Toisaalta toistettavuuden problematiikka ei varsinaisesti kuulukaan laadullisen tutkimuksen piiriin, sillä tutkija on itse "tutkimusmittari" oman teoreettisen perehtyneisyytensä ja intersubjektiivisuutensa (vrt. tutkijan asemaan tutkimuksessa) perusteella (Ahonen 1994, 130).

Aineiston hankinnassa luotettavuutta voidaan tarkastella varsinaisessa aineiston keruuvaiheessa lähdekritiikin kannalta. Tutkijat eivät olleet läsnä tilanteessa vaan tehtäväksi anto tapahtui oppilaille tutun luokanopettajan välityksellä. Tällöin kirjoittamisen kynnyksensä saattoi madaltua monella oppilaalla. Myös nimettömyys saattoi lisätä oppilaiden rohkeutta kirjoittaa asioista todenmukaisesti juuri omien tunteiden

ja ajatusten pohjalta. Kirjoitustilanne tapahtui valvonnan alla, jolloin on varmaa, että jokainen kohderyhmän henkilö on kirjoittanut varmasti itse esseensä. Toisaalta luotettavuus saattaa vähentyä, kun tutkijat eivät olleet läsnä eivätkä tiedä kirjoittajien henkilöllisyyttä; tällöin tarkennus- ja lisäysmahdollisuuksia epäselvissä tilanteissa ei ollut. Tutkimuksen luotettavuuden lisäämiseksi tutkijan täytyisi saada riittävästi aineistoa varmistaakseen, että asioiden kaunistelu, valehtelu tai muu vastaava ei mene tutkijoille ”läpi”; esimerkiksi syvähaastattelut antavat tähän paremmat mahdollisuudet kuin tässä tutkimuksessa käytetyt oppilaiden esseeet. (Alasuutari 1994, 85-86.) Virikkeen antaminen avainsanojen muodossa voi herättää ristiriitaisia ajatuksia tutkimuksen luotettavuudesta; toisaalta annettu mielikuva ja kokemukonteksti voidaan nähdä luovuutta rajoittavana, toisaalta kirjoittamista oikeaan suuntaan auttavana tekijänä. Mutta mikäli tutkimushenkilö ryhtyisi kirjoittamaan kokonaan ilman vakioivaa lähtövirikettä, tutkijan olisi vaikeaa tulkita, missä kontekstissa hän käsityksensä ilmaisi (Ahonen 1994, 141).

Aineiston validiteetti merkitsee aineiston aitoutta. Tutkimushenkilöiden on kerrottava juuri samasta asiasta kuin tutkijat olettavat. Tutkijan vastuulle jää sitten se, että aineiston pohjalta tehtyjen merkityskategorioiden tulee olla olennaisia eli relevantteja myös teorian kannalta. Tässä tutkimuksessa olemme vaikuttaneet tähän selittämällä kategorioita teoreettisen käsitteistön avulla emmekä ole suoraan kategorioineet esimerkiksi kuudesluokkalaisten pelkoja, toiveita ja odotuksia. Myös tämä näkökulma on osa tutkimuksen aitoutta. Tutkijoiden tekemät johtopäätökset aineistoista ovat puolestaan valideja silloin, kun ne todella kuvaavat sitä, mitä ilmaisuilla on alunperin tarkoitettu. Tähän liittyykin ylitulkinnan vaara, mikä luonnollisesti vähentää tutkimuksen luotettavuutta. Jos esimerkiksi tulkinnanmahdollisuuksia on monia, voi tutkijoilla olla kiusaus ikään kuin ”pakottaa” jokin ilmaisu tietyn merkityskategorian alle. Tällä tavalla tutkimukseen otetaan virheellisesti mukaan myös sellaisia merkityksiä, jotka eivät kuulu tutkittavaan ongelmaan ja taustateoriaan. (Alasuutari 1994, 83; Ahonen 1994, 129-131; 146-147; 154-155.) Olemme pyrkineet välttämään tutkimuksessa ylitulkinnan vaaraa irrottautumalla määrällisistä velvoitteista. Jonkin kategorian luominen ei ole edellyttänyt tiettyä määrää ilmaisuja aineistossa; näin tärkeämpään rooliin on noussut määrän sijasta kategorioiden sisältö. Samalla olemme voineet välttyä ilmaisujen pakottamiselta

tiettyjen kategorioiden alle, sillä kustakin tärkeästä asiasta on voitu luoda oma merkityskategoriansa. Mikäli merkityksiä yhdistettiin, se perustui aina siihen, että tutkijat todella havaitsivat niissä yhteisiä ajatuselementtejä (Ahonen 1994, 145).

Tutkimuksen uskottavuutta olemme pyrkineet parantamaan erittelemällä melko tarkkaan tutkimuksen eri vaiheet ja niiden toimintaperiaatteet. Tällä olemme halunneet osoittaa lukijalle ne taustat, joiden pohjalta olemme valintamme tehneet. Näin lukija voi myös seurata tutkijoiden päättelyn etenemistä ja myöskin arvioida niitä merkityksiä, joita eri ilmaisuille on annettu. Toisaalta on kyllä muistettava, että käsitteellinen tulkinta on aina hyvin henkilökohtaista, jolloin aineiston tulkinnan perusteella voi toiselle henkilölle olla vaikeaa päästä takaisin aineistoon. (Eskola & Suoranta 1998, 217.) Tämän tutkimuksen osalta aitoutta ja relevanssia on tavoiteltu yhteisymmärrykseen pyrkimisellä (esitestaus ja saate opettajalle tilanteen järjestämisestä luokassa) sekä pitämällä johdonmukaisesti mielessä teoreettiset lähtökohdat, jotka tutkimukselle asetettiin jo prosessin alkuvaiheessa.

Alasuutari (1994, 80-86) puhuu tutkimuksen faktanäkökulmasta. Faktanäkökulmalla tarkoitetaan sellaista näkökulmaa aineistoon, että on mielekästä pohtia annetun informaation totuudenmukaisuutta tai tiedon antajan rehellisyyttä. Sille on ominaista myös ero "ulkoisen" todellisuuden ja toisaalta aineistossa esitettyjen väitteiden välillä. Tällä Alasuutari tarkoittaa, että faktoina ei oteta huomioon sitä erityistä tapaa, jolla ihmiset ilmaisevat itseään. Myös tässä tutkimuksessa faktat ovat niitä sisältöjä, joita esseiden ilmaisuista löytyy eivätkä niitä tunnusomaisia, kirjoittajalle tyypillisiä piirteitä. Faktanäkökulmasta katsottuna oppilaiden erityisellä tavalla kertoa yläasteelle siirtymisestä heräävistä ajatuksista ei ole sinänsä merkitystä, mutta toisaalta on huomioitava niiden mahdollinen vaikutus tiedon totuudenmukaisuuteen. Esimerkiksi kovin liioitteleva kirjoitustyyli antaa viitteitä siitä, ettei kirjoittaja välttämättä tarkoita kaikkea ilmaisemaansa vaan tehostaa kyseisiä asioita liioittelun kautta. Luotettavuuden kannalta on olennaista, että ei kuitenkaan sotketa keskenään kahta toisista selkeästi eroavaa näkökulmaa.

Faktanäkökulmaan liittyy myös laadullisen aineiston tyypittelynäkökulma. Millaista tietoa etsimme esimerkiksi oppilasprofiilien tyypittelyllä? Yleistettävyyden kannalta

on syytä todeta, että kuten merkityskategorioidinnissakin, myös tyypittelyssä liian karkea luokittelu pakottaa niputtamaan hyvinkin toisistaan eroavia tapauksia saman tyyppin edustajiksi. Ovatko sitten muutamien ilmaisujen sisältämät tyypit yleistyskelpoista tietoa? Alasuutarin (1994, 83) mukaan tavallista on mieltää tällaisen typologian eri tyypit sellaisina toisistaan eroavina elämäntapatyyppeinä. Samalla ne tekevät lukijalle ymmärrettävämmäksi, miksi ihmiset toimivat tutkimuksen kohteena olevan asian suhteen eri tavoilla.

Tulosten yleistettävyyttä mietittäessä tulee huomio kiinnittää tutkimuksen laatuun; kvalitatiivinen tutkimushan ei ole yleisen tiedon tavoittelua tilastollisesti! Tämän vuoksi emme koe mielekkääksi pohtia tässä kohden kysymyksiä yleistettävyydestä liittyen aineiston kokoon tai edustavuuteen. Eskola ja Suoranta tähdentävät (1998, 61-62), että yleisesti laadullisessa tutkimuksessa puhutaan aineiston kattavuudesta, kun viitataan aineiston koon, analyysin ja tulkinnan onnistuneisuuteen ja muodostuneeseen kokonaisuuteen. Toki myös laadullisen tutkimuksen tekijällä on samalla tavoin kuin määrällisen tutkimuksen tekijällä vastuu tutkimustulosten yleistettävyydestä, mutta eri näkökulmasta; hänen tarkoituksensa ei saa olla vain kertoa aineistosta vaan pyrkiä myös rakentamaan siitä teoreettisesti kestäviä näkökulmia.

Tässä tutkimuksessa teoreettiset, aineistosta nostetut näkökulmat liittyvät kiinteästi kyseiseen aineistoon, sillä aineisto on hankittu keskitetysti vain yhden kunnan alueelta. Toki se voi antaa lukijalle suuntaviivoja tutkitusta ilmiöstä, mutta niin tutkijoiden kuin lukijan tulee tiedostaa yleistämisen rajoittuneisuus tässä suhteessa. Kohderyhmämme henkilöt edustavat tietenkin ”suomalaista yläasteelle siirtyvää nuorta”, mutta kohderyhmän paikkakunnan koolla ja sijainnilla on luultavasti merkitystä tutkimustuloksiin. Kyseessä on pienehkö maalaiskunta Pohjanmaalta, jonka kuudesluokkalaiset eroavat varmasti esimerkiksi kaupunkien ja eteläisempien paikkakuntien nuorisosta. Nuorisokulttuureissa on nähtävissä eroja eri alueiden välillä, ehkä eniten juuri eteläisen Suomen ja muun maan sekä kaupunkien ja maaseudun välillä. Tämä näkökulma ei mielestämme kuitenkaan tee tätä tutkimusta epäluotettavaksi tai merkityksettömäksi – tutkimus ja sen tulokset on aina osattava suhteuttaa oikeaan kontekstiin! Toisesta näkökulmasta ajatellen yhden

kunnan kaikkien kuudesluokkalaisten valitseminen kohdejoukoksi voi lisätä tutkimuksen luotettavuutta; kohdejoukko koostuu koko ikäluokan edustajista, eikä silloin tarvitse miettiä, millaisia yksilöitä rajaus jättäisi tutkimuksen ulkopuolelle.

Sulkunen (1990, 272-273) tuo yleistettävyysskeskusteluun tärkeän näkökulman. Hänen mukaansa yleistyksiä ei ole mahdollista tehdä suoraan aineistosta vaan siitä tehdyistä tulkinnoista. Tässä tapauksessa yleistettävyyden kriteeriksi nouseekin järkevä aineiston kokoaminen. Edelleen vertailu muihin tutkimuksiin ja tulkitoihin antaa tietoa oman tutkimuksen tulosten merkittävydestä ja yksilöllisyydestä. Mielestämme tämä näkökulma kuvaa hyvin laadullisen tutkimukseen liittyvää luotettavuuden luonnetta ja painottuu jollain tasolla myös tässä tutkimuksessa. Tutkimuksemme antaa myös yleistä tietoa siirtymästä ja sitä voi osaltaan käyttää virikkeenä tai suunnanantajana esimerkiksi kehitettäessä yhtenäisen peruskoulun toimintaa eri näkökulmista käsin. Toisaalta se voi toimia kysymysten herättäjänä epäkohdissa, joita oppilaat ovat nostaneet esille. Mielestämme tässä kohden voidaan puhua tutkimuksen pedagogisesta yleistettävyydestä – tutkimus voi antaa virikkeitä oppimisympäristön kehittämiseksi oppilaiden ajatukset huomioon ottaen! Yleistämisen ei aina tarvitse olla ongelma; lähtökohtana voi olla myös vanhojen ajatusmallien kyseenalaistaminen ja tajunnan laajentaminen (Alasuutari 1994, 206).

9 DISKUSSIO

Tutkimuksemme tarkoituksena oli luoda tietynlainen sysäys ala- ja yläasteen niveltämisen kehittämiseksi oppilaille suotuisaksi. Näemme oppilaiden olevan asiantuntijoita yhdessä muiden osapuolten kanssa tässä haastavassa tehtävässä. Tämä tutkimus on yksi kanava kuulla ajatuksia ja mielipiteitä oppilaille merkityksellisistä asioista. Taitekohdassa olevat koululaiset, kuudesluokkalaiset, voivat antaa arvokasta tietoa asioista, jotka tähän saakka ovat tehneet siirtymästä todellisen ja tavallaan estäneet joiltakin osin jatkumon ala- ja yläasteen välillä.

Uskomme, että rajan poistuminen kokonaan vie pitkän ajanjakson. Uuden asian omaksuminen ja käytäntöön sirtäminen koulumaailmassa vie aina oman aikansa. Lainsäädännön vasta voimaantullessa ajatus rajan poistamisesta kokonaan tuntuu vielä aika mahdottomalta. Vaikka se toteutuisi ensin hallinnollisella ja rakenteellisella tasolla, uskomme sen säilyvän psykologisella tasolla ihmisten mielissä vielä voimakkaana. Tutkimuksestamme saatava tieto voi osaltaan auttaa kasvattajia rajan häilyttämisessä. Tämän myötä nuoren siirtymävaiheeseen voi olla helpompi löytää tukitoimia ja tehdä siirtymästä nuorille myönteinen ja pehmeä kokemus.

Oppilaat kokevat yläasteelle siirtymisen muutoksena, joka herättää monenlaisia tunteita. Aineistosta löytyi koko kohderyhmälle yhteisiä näkemyksiä, kuin myös yksittäisten oppilaiden henkilökohtaisia käsityksiä yläasteelle siirtymisestä. Niiden jakautuminen aineistossa ei ollut olennaista vaan tämä tulos luo haastetta, mutta myös edellyttää kasvattajia löytämään erilaisia toimenpiteitä siirtymän kehittämiseksi. Osa toimenpiteistä voi kohdistua koko ikäluokkaan, mutta yhtä tärkeitä ovat yksilökohtaiset toimenpiteet ja menetelmät yksilön tarpeita vastaaviksi. Erilaisille ihmisille eri asiat ovat merkityksellisiä. Miten voimme jo etukäteen valmistaa nuoria kohtaamaan yläasteen uutena oppimisympäristönä?

Millä tavalla ihmisen eri olemuspuolet näkyivät aineistossa? Situaatio olemuspuolella korostui ajatusten herättäjänä nuorille ajankohtaisessa elämäntilanteessa. Tämä antoi perustan koko tutkimukselle. Kehollisuus todentui nuorelle tässä vaiheessa oman kehonkuvan kautta. Nuori etsi omaa identiteettiään peilaamalla itseään muiden mielipiteiden ja palautteen kautta. Heitä askarrutti, mitä muut heistä ajattelevat. Avainasemassa on itsensä hyväksyminen. Nuorten ajatusten sisältö perustui tajunnallisuuden eri prosesseihin: nuori esitti mielipiteitä ja faktoja, käsiteli omia tunteitaan ja pyrki ymmärtämään uutta ilmiötä itselle merkityksellisten asioiden avulla. Moraali osana tajunnallisuutta näkyi oikean ja väärän, hyvän ja pahan pohtimisena erityisesti kiusaamisen osalla.

Esseiden sisällöt kuvastivat osaksi määrittelemiämme 12–13-vuotiaan kehitystehtäviä. Vuorovaikutussuhteista tärkeimpänä esiintyi suhde samaa sukupuolta oleviin kavereihin. Kavereiden merkitys turvallisuudentunteen luojana ja osana identiteetin etsimistä oli ilmeinen. Murrosikään kuuluvaksi muutamia nuoret liittivät myös kiinnostuksen vastakkaiseen sukupuoleen. Tunteiden eriyttäminen näkyi omien ja toisten tunteiden tunnistamisena sekä empatian kykyinä. Moni nuori kykeni tiedostamaan omat tunteensa vain hänelle itselleen kuuluviksi, mutta tästä huolimatta toisten mielipiteet ja tunteet olivat melko voimakkaasti vaikuttamassa omiin vastaaviin ajatuksiin. Yläasteelle siirtyminen herätti suunnitelmallisuutta omaa tulevaisuutta kohtaan. Nuoret tiedostivat oman panoksensa merkityksen pärjäämisessään yläasteella ja siitä eteenpäin. Sen konkretisoituminen ei näkynyt vielä tässä vaiheessa vaan tiedon ja valmiuksien ikään kuin odotettiin tulevan ulkoapäin.

Siirtymä on nuorille todellinen. Sen vaikutukset näkyvät heidän käsityksissään sekä sisäisen että ulkoisen siirtymän muodossa. Molemmat ulottuvuudet olivat löydettävissä nuorten ajatuksista, mutta niitä ei voinut eikä pidäkään erottaa toisistaan niin selkeästi kuin teoriaosuudessa oli tehty. Kun nuoret pohtivat ulkoiseen siirtymään liittyviä asioita, he samalla peilasivat niitä omaan sisäiseen kasvuun ja kehitykseen. "Miten tämä vaikuttaa minuun?"

Tutkimustuloksissa konkretisoituvat yläasteelle siirtymiseen liittyvät erilaiset pelot, toiveet ja odotukset. Jokainen opettaja voisi kartoittaa systemaattisesti omassa luokassaan kyseisiä asioita, sillä juuri niiden avulla hän voi löytää luokastaan eniten tukea tarvitsevat oppilaat. Samalla opettaja voi kartoittaa ne oppilaat, joille siirtymä ei luo ylimääräisiä huolenaiheita (vrt. esimerkiksi järkevä realisti –oppilasprofiiliin). Kyseiset oppilaat voivat olla avainasemassa opettajan ohella tukemassa ja vahvistamassa positiivisia tuntemuksia ja asenteita yläastetta kohtaan. Tässä ikävaiheessa vertaisryhmän tuki voi olla jopa tehokkaampaa kuin aikuisilta saatu ohjaus ja neuvonta.

Tutkimustulokset erilaisista oppilasprofiileista antavat hyvän lähtökohdan opettajien pedagogiselle keskustelulle tarvittavista tukitoimenpiteistä. Oppilaat jakautuivat melko tasaisesti eri oppilasprofiileihin. Tämän pohjalta on kasvattajien helpompi lähteä konkretisoimaan kullekin oppilasprofiilille sopivia tukitoimia. Esimerkiksi tustumiskäynti tulevalle yläasteelle saattaa olla kaikista merkittävin juuri ”helpottunut” ja ”epävarma jännittäjä” –tyypeille, kun taas ”ristiriitainen ajattelija” saattaisi tarvita enemmän varsinaista faktatietoa ensivaikutelman rinnalle. Kaikista pelokkaimmille tyypeille olisi hyvä luoda turvallisuudentunnetta esimerkiksi ”järjestämällä” hänelle paljon myönteisiä sosiaalisia kontakteja tuleviin uusiin ihmisiin. Tieto ja varmuus tutun ystävän läsnäolosta uudessa luokassa voisi laukaista osaltaan pelkotilaa.

Siinä missä koulun aloittamisenkin, tulee myös ala-asteelta yläasteelle siirtymisen olla nuorelle turvallinen siirtymävaihe uuteen yhteisöön. Tämä edellyttää eri tahojen välistä yhteistyötä, nuoren kasvuympäristöjen kohtaamista peruskoulun sisällä yhteisine sopimuksineen ja tavoitteineen. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 41.) Nykyinen lainsäädäntö antaakin tähän entistä paremmat mahdollisuudet. Yhtenäisen peruskoulun myötä arvoperusta ja opetuksen tavoitteisto ala- ja yläasteen välillä kohtaavat pakosta toisensa, varsinkin jos kunnassa aletaan suunnitella peruskoululle yhtä yhteistä opetussuunnitelmaa. Myös erilaiset opettajavaihdokset ovat helpommin toteutettavissa yhtenäisessä peruskoulussa. Muutenkin opettajien välinen yhteistyö on tärkeää, sillä ylemmillä luokka-asteilla opettajien määrän lisääntyessä oppilaantuntemus heikkenee. Koulun sisällä yh-

teistyö on helpommin toteutettavissa, mutta miten kodit voitaisiin ottaa jo hyvissä ajoin mukaan suunnittelemaan siirtymää parempaan suuntaan?

Sosiaalistumisen varjopuoli, kiusaaminen tuli varsin voimakkaasti esille aineistossa. Teoriaosuudessa sen huomioiminen suoranaisesti jäi tässä suhteessa olemattomaksi. Kiusaaminen oli selkeästi sellainen asia, joka huolestutti tai jopa aiheutti pelkoa. Kiusaaminen puhuttaa luokka-asteesta riippumatta tälläkin hetkellä. WHO:n koululaistutkimuksen mukaan Suomessa joutuu kiusatuksi 9% 11–15-vuotiaista pojista ja 6% tytöistä kuluneen lukuvuoden aikana. Kouluväkivalta ryhmäilmionä –tutkimus osoitti, että ala-asteella kiusatuksi joutui noin 12% lapsista kun taas yläastelaisten vastaava määrä oli 5-6%. Iän myötä kiusaaminen vähenee, mutta viisastuminen ja varttuminenkaan eivät saa sitä kokonaan loppumaan. (Hamarus 1999, 12-14.) Kiusaaminen on aina myös kulttuurikysymys; kiusaaminen ja sen vähentämiseen tähtäävä toiminta on jokapäiväistä, sitkeää asennekasvatusta. Luokan ja koulun toiminakulttuurit muuttuvat hitaasti!

Arvioidessamme tutkimusprosessin kulkua ja kokonaisuutta nostamme tärkeimmiksi tutkimusta rakentaviksi osiksi teorian, menetelmän sekä vastausten löytäminen tutkimusongelmiin. Kehitykseen ja kasvuun liittyvää kirjallisuutta ja teoriaa on suhteellisen paljon, mutta koimme vaikeaksi rajata niistä juuri kuudesluokkalaista koskevan tiedon. Suoranaisesti siirtymään liittyvää kirjallisuutta oli päinvastoin vaikea löytää; siirtymään liittyvä teoria käsitteli pääasiassa aikuisuuden nivelkohtia. Vaikeuksista huolimatta saimme mielestämme kootuksi kokonaisuuden, jossa teoria ja empiria vastasivat toisiaan.

Tutkimusmenetelmä ei toteuttanut selkeästi tiettyä menetelmäperiaatetta. Toimintatapojen kirjo saattaa aiheuttaa jollekin lukijalle kysymyksiä tai epäselvyyttä. Tarkoitus oli kerätä laadullisen tutkimuksen lajeista juuri tähän tutkimukseen sopivimmat menetelmät ja tekniikat. Aineiston analyysitavat, merkityskategoriointi ja tyypittely olivat luontevasti sovellettavissa tutkimukseen. Esseen käyttämisen haastattelun sijasta olemme perustelleet jo edellä. Mielestämme tutkimuksen kokonaisuus ei kärsinyt näistä valinnoista. Aineisto antoi mielestämme hyvät mah-

dollisuudet löytää vastaukset asettamiimme tutkimusongelmiin. Oppilaiden ajatukset ja prosessointi kyseisen aihepiirin kanssa herättivät tutkijoissa lisäkysymyksiä, jotka voisivat olla uusien tutkimusten lähtökohtina ja virittäjinä.

Jatkotutkimusmahdollisuuksia näemme tutkimukselle useampia. Pitkittäistutkimus antaisi enemmän tietoa oppilaiden ajatusten ja käsitysten pysyvyydestä; vaikuttavatko käytäntö ja kokemus niihin ja miten. Mahdollista eroa maalaisnuoren ja kaupunkilaisnuoren käsitysten välillä voitaisiin selvittää vertailevan tutkimuksen kautta; missä asioissa ero todellistuu voimakkaimmin ja mitkä käsitykset ovat asuinpaikasta riippumattomia. Erityisen haastavana näkisimme siirtymää kehittävän toimintatutkimuksen. Otos olisi tällöin huomattavasti pienempi ja tutkimuksen painopiste oppilasprofiilien kautta määritellyissä konkreettisissa tukitoimenpiteissä.

Meillä kasvattajilla on merkittävä rooli kasvavan olemassaolon rakentumisessa. Holistisessa ihmiskäsityksessä ihmisen situationaalisuus, kehollisuus ja tajunnallisuus ovat kietoutuneet yhdeksi yksilön olemassaolon kokonaisuudeksi. Kasvattaja käyttää ensi sijaisesti tajunnan kanavaa rakentaessaan tätä olemassaolon kokonaisuutta. Ei pidä kuitenkaan unohtaa vaikuttamista, joka tapahtuu situationaalisuuden tai kehon kautta, sillä myös niiden kautta voidaan vaikuttaa yksilön tasapainoiseen kehittymiseen. (Mäkiopas 1993, 116.) Myös yläasteelle siirtyminen on nuorelle elämäntilanne, johon hän reagoi kokonaisvaltaisesti.

“On vain kaksi kestäväää perintöä, jotka kannattaa toivoa pystyvänsä antamaan oppilailleen: juuret ja siivet.”

LÄHTEET

- Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, s. 114-155.
- Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Alasuutari, P. 1995. Laadullinen tutkimus. 2. uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.
- Arajärvi, T. (toim.) 1992. Tasapainoinen koululainen. Juva: WSOY.
- Blom, H. & Lipsanen, S. (toim.) 1993. Valinnaisuus; lisää liikkumavaraa kouluun. Opetushallitus. Opetus ja kasvatus -sarjan julkaisu. Helsinki: VAPK-kustannus.
- Coleman, J. C. (toim.) 1982. Kouluvuosien psykologiaa. Espoo: Weilin+Göös.
- Crain, W. 1992. Theories of Development; Concepts and Applications. 3. painos. New Jersey: Prentice-Hall Inc.
- Dunderfelt, T. 1991. Elämänkaaripsykologia. Porvoo: WSOY.
- Dunderfelt, T. 1997. (9. uudistettu painos) Elämänkaaripsykologia. Porvoo: WSOY.
- Eneroth, B. 1984. Hur mäter man vackert? Stockholm: Natur och Kultur.
- Eskelinen, T. 1981. Peruskoulun kuudesluokkalainen: Minäkäsitys, asema luokassa ja toiminta koulun vuorovaikutustilanteissa. Joensuun korkeakoulu. Kasvatustieteiden osaston julkaisu 21.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Hamarus, P. 1999. Kiusatut ja kiusaajat. Luokanopettaja 2, s. 12-14.

- Havighurst, & Manaster, G. 1972. *Cross-National Research: Social-psychological Methods and Problems*. Boston, Mann.: Houghton Misslin.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. ja Sajavaara, P. 1997. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Huovinen, J. & Järvisalo, T. 1983. *Peruskoulun ala- ja yläasteen niveltäminen: Kuudesluokkalainen ja hänen käsityksiään yläasteesta*. Joensuun yliopisto. Luokanopettajan koulutusohjelma. Pro gradu -tutkielma.
- Jarasto, P. & Sinervo, N. 1998. *Kouluikäisen lapsen maailma*. Jyväskylä: Gummerus.
- Kalliola J. & Laaksonen T. 1993. *Savonlinnan kaupungin kuudennen luokan oppilaiden mielikuvia yläasteelle siirtymisestä*. Joensuun yliopisto. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Kalmari M. & Löytynoja V. 1989. *Peruskoululaisen minäkuva yläasteelle siirtymisen vaiheessa*. Oulun yliopisto. Kajaanin opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Keltinkangas-Järvinen, L. 1994. *Aggressiivinen lapsi*. Helsinki: Otava.
- Klinberg, G. 1977. *Kouluiän kehityspsykologia*. Helsinki: Otava.
- Kääriäinen, H. 1989. *Oppilaantuntemus*. Käsikirja varhaiskasvatukseen ja peruskouluun. Helsinki: Finn Lectura.
- Kääriäinen, H., Laaksonen, P. & Wiegand, E. 1990. *Tutkiva ja muuttuva koulu*. Porvoo: WSOY.
- Kääriäinen, H. & Rikkinen, H. 1988. *Siirtyminen peruskoulun ala-asteelta yläasteelle oppilaiden kokemana*. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 69.
- Lamb, H. & Purves, A. 1988. *The reflective composition*. Teoksessa T.P. Gorman, A.C. Purves & R. E. Degenhert (toim.) *The IEA Study of Written Composition 1: The International Writing Tasks and Scoring Scales*. Oxford: Pergamon Press, s. 172-188.
- Lyytinen, P., Korhakangas, M. & Lyytinen, H. (toim.) 1997. *Näkökulmia kehityspsykologiaan; Kehitys kontekstissaan*. Porvoo: WSOY.
- Mäkiopas, A. 1993. *"Älä katko kasvavan siipiä"*. Auttava, terapeuttilinen kasvatus Lauri Rauhalan eksistentiaalis-fenomenologisesta näkökulmasta tarkasteltuna. Oulun yliopisto. Acta Universitatis Ouluensis E 13.
- Mäkiopas, A. 1996. *Erytispedagogiikan perusopintojen luentomuistiinpanot*. Oulun yliopisto.

- Niemelä, P. & Ruth, J-E. 1988. Ihmisen elämänkaarit. Helsinki: Otava.
- Perho, H. & Korhonen, M. 1994. Elämän vakaat vaiheet ja siirtymät aikuisuuden alusta keski-ikäen kynnykselle. Teoksessa Perho, H. ja Sinisalo, P. (toim.) Näkökulmia elämäntutkimuksen ammattitieteelliseen tutkimukseen. Helsinki: Suomen psykologinen seura, s. 61-78.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. 1994. Helsinki: Opetushallitus.
- Piaget, J. 1988. Lapsi maailmansa rakentajana. 3. uudistettu painos. Juva: WSOY.
- Pietarinen, J. 1999. Peruskoulun yläasteelle siirtyminen ja siellä opiskelu oppilaiden kokemana. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 50.
- Piippo, E. (toim.) 1992. Näkökulmia kasvatuksen ihmiskäsitykseen. Kajaani: Kajaanin kaupungin monistuskasutuskeskus.
- Pulkkinen, L. 1984. Nuoret ja kotikasvatus. Keuruu: Otava.
- Pässilä, T., Niinikuru, L. & Rokka, P. (toim.) 1993. Opetussuunnitelma uusiksi. Järvenpää: Visionääri.
- Rantanen, P. 1996. Nuoruusiän kehityksen erityisluonne. Teoksessa Räsänen, E., Moilanen, I., Tamminen, T. & Almqvist, F. (toim.) Helsinki: Duodecim.
- Rauhala, L. 1983. Ihmiskäsitys ihmistyössä. Helsinki: Gaudeamus.
- Rauhala, L. 1990. Humanistinen psykologia. Helsinki: Gaudeamus.
- Ruohotie, P. 1996. Oppimalla osaamiseen ja menestykseen. Helsinki: Edita.
- Rödström, M. 1992. Lapsen kehitys 7-12 vuotta. Keuruu: Otava.
- Saarinen, T., Ruoppila, I., Korhonen, R. 1989. Kasvatustieteellisen tutkimuksen kysymyksiä. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Soininen, M. 1995. Tieteellisen tutkimuksen perusteet. Turku: Turun yliopisto.
- Spåre, P. 1999. Nuoret koulun kehittäjänä. Elämässä ei yksin selviä. Yhteis-
hyvä 8, s. 26-27.
- Sulkunen, P. 1990. Ryhmähaastattelujen analyysi. Teoksessa Mäkelä, K. Laadullisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus, 272-273.
- Syrjäläinen, E. 1994. Etnografisen opetuksen tutkimus: kouluetnografia. Teoksessa Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, s. 68-77.

Tamminen, R. 1993. Tiedettä tekemään! Jyväskylä: Atena.

Turunen, K. 1996. Elämänkaari ja kriisit. Jyväskylä: Atena.

Törmä, S. 1990. Siirtyminen peruskoulun ala-asteelta yläasteelle. Koulun ja kodin yhteistyö siirtymävaiheessa. Jyväskylän yliopisto. Pro gradu –tutkielma.

Viittaamattomat lähteet:

Hirsjärvi, S., Liikanen, P., Remes, P. & Sajavaara, P. 1993. Tutkimus ja sen raportointi. 4.-5. painos. Jyväskylä: Kirjayhtymä.

Lahtinen, M., Lankinen, T., Penttilä, A. & Sulonen, A. 1999. Koulutuksen lainsäädäntö käytännössä. Helsinki: Tietosanoma.

HYVÄ OPETTAJA,

*Olemme kaksi luokanopettajaopiskelijaa Jyväskylän yliopiston Chydenius-Instituutista. Tutkimme gradussamme, **millainen kokemus ala-asteelta yläasteelle on kuudesluokkalaisten elämässä.***

*Pyydämme teitä yhteistyöhön gradumme tekoon. Tehtävänänne olisi kirjoituttaa **luokallanne essee kyseisestä aiheesta otsikolla ”Ajatuksiani yläasteelle siirtymisestä”.***

Seuraavassa muutamia toimintaohjeita, jotka toivomme teidän ottavan huomioon.

- 1. Oppilaat kirjoittavat **vapaamuotoisen esse**en annetusta otsikosta avainsanoja apuna käyttäen.*
- 2. **Oheinen runko** on tarkoitettu **opettajan** avuksi tehtävän annossa.*
- 3. **Esseet kirjoitetaan nimettöminä.** Esseitä ei tarvitse arvioida.*
- 4. **Esseen tulisi olla vähintään yhden sivun** mittainen.*
- 5. **Oppilaille annetaan kirjoittamisen tueksi otsikko ja avainsanat.***
- 6. **Suosittelimme esseiden kirjoittamista tutustumiskäynnin jälkeen.** Haemme esseet kouluilta henkilökohtaisesti.*

Seuraavassa olemme tarkentaneet avainsanojen sisältöjä, mikäli niiden ymmärtämisessä tulee vaikeuksia. Nämä tarkennukset ovat tarkoitettu opettajalle käytettäväksi apukysymyksiksi, jotta hän pystyy vastaamaan ja ohjaamaan oppilasta hänen mahdollisissa kysymyksissään. Oppilaille annetaan kirjoittamisen tueksi vain avainsanat. Esseissä ei ole tarkoitus johdonmukaisesti vastata näihin juuri näihin kysymyksiin!

Avainsanojen sisältö:

Oma esittely: sukupuoli, mitä koulua käyt

Ennakkotiedot: mitä asioita tiedät jo etukäteen yläasteesta, mistä olet saanut tietoa tai kuka on kertonut yläasteesta, tunnetko yläasteen opettajia tai oppilaita, onko koulurakennus sinulle ennestään tuttu

Toiveet ja odotukset: mitä asioita toivot yläasteelta, millaisia odotuksia sinulla on yläastetta kohtaan, millaisia toiveita tai odotuksia sinulla on yläasteen opettajia ja oppilaita kohtaan

Pelot: mitkä asiat pelottaa tai jännittää ja miksi

Mielipiteet ja tuntemukset: miltä sinusta tuntuu mennä yläasteelle, oletko mielestäsi valmis siirtymään yläasteelle, millaista arvelet yläasteella olevan, mikä on ollut parasta ala-asteella, haluaisitko jatkaa vielä ala-asteella – miksi tai miksi ei, muuttuvatko jotkut asiat mielestäsi yläasteelle mentäessä

Muita ajatuksia: esimerkiksi tutustumiskäynnistä yläasteelle, koulurakennuksen ja ympäristön herättämät ajatukset

KIITÄMME YHTEISTYÖSTÄ JA AVUNANNOSTA!

Maria Pentinmikko puh. 875 737

Johanna Uunila puh. 876 297

Otsikko:

"Ajatuksiani yläasteelle siirtymisestä"

Voit käyttää apunasi esseen kirjoittamisessa seuraavia avainsanoja.

- ITSENI ESITTELY
- ENNAKKOTIETONI YLÄASTEESTA
- TOIVEENI JA ODOTUKSENI
- HUOLENI, MURHEENI JA PELKONI
- MIELIPITEITÄNI JA TUNTEMUKSIANI
- MUITA AJATUKSIANI

Kiitos tutkimukseen osallistumisestasi!

Maria ja Johanna