

**Merkityksellinen siirtymävaihe -
6.-luokkalaisten tulevaisuusorientaatioita yläkouluun
siirtymisestä yhtenäis- ja erilliskoulussa**

Tiina Manninen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Monografiamuotoinen
Kevätlukukausi 2022
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Manninen, Tiina. 2022. Merkityksellinen siirtymävaihe - 6.-luokkalaisten tulevaisuusorientaatioita yläkouluun siirtymisestä yhtenäis- ja erilliskoulussa. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 71 sivua.

Oppilaat kohtaavat koulupolullaan monia siirtymävaiheita. Siirtymävaihe alakoulusta yläkouluun tapahtuu samanaikaisesti oppilaiden kehitysmuutosten kanssa. Onnistunut siirtymävaihe auttaa oppilaita kiinnittymään kouluun, ehkäisee koulupudokkuutta ja vaikuttaa heidän tulevaisuuteensa. Yläkouluun siirtyvillä oppilailla on takanaan alakoulu-aika yhtenäis- tai erilliskoulussa. Tässä tutkimuksessa tutkittiin 6.-luokkalaisten tulevaisuusorientaatioita yläkouluun siirtymisestä ja selvitettiin, eroavatko yhtenäis- ja erilliskoulun oppilaiden tulevaisuusorientaatiot toisistaan, ja jos eroavat, niin miten.

Tämä laadullinen tutkimus toteutettiin vertailevana tapaustutkimuksena. Tutkimusaineisto kerättiin kahdesta keskisuomalaisesta koulusta, joista toinen oli yhtenäiskoulu ja toinen erilliskoulu. 46 tutkimukseen osallistunutta 6.-luokkalaista kirjoittivat tekstin aiheesta Minä yläkoululaisena. Tekstit analysoitiin aineistopohjaisen sisällönanalyysin ja diskurssianalyysin avulla.

Oppilaiden tulevaisuusorientaatiot käsittelivät toisia ihmisiä, opiskelemista, ympäristöä ja toimintakulttuuria. Yhtenäis- ja erilliskoulujen oppilaiden tekstejä verratessa ilmeni sekä yhtäläisyyksiä että eroja. Molempien koulujen oppilaat myös odottivat ja jännittivät yläkouluun siirtymistä.

Siirtymävaihe alakoulusta yläkouluun toteutetaan usein samoin siirtymäkäytäntein ja tukitoimin. Oppilaiden mielipide, sananvalta ja yksilöllisyys näyttäytyvät vain vähäisessä roolissa. Oppilaiden osallisuus, siirtymäkäytänteiden päivittäminen ja käytänteiden aloitus jo 6. luokan syksyllä auttavat oppilaita kohtaamaan siirtymävaiheen haasteita ja huomaamaan sen myönteisiä puolia. Tämä tukee myös yhtenäisen perusopetuksen toteutumista.

Asiasanat: siirtymävaihe, 6.-luokkalainen, yläkoulu, yhtenäiskoulu, erilliskoulu

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ	2
SISÄLTÖ	3
1 JOHDANTO	5
2 SIIRTYMÄVAIHE ALAKOULUSTA YLÄKOULUUN	7
2.1 Siirtymävaiheet suomalaisessa koulutusjärjestelmässä	7
2.2 Siirtymävaiheen merkitys	8
2.3 Käytänteitä ja tukitoimia siirtymävaiheessa	10
2.4 Oppilaan, hänen lähipiirinsä ja koulun merkitys siirtymävaiheessa....	12
2.4.1 Oppilaan temperamentin, motivaation ja oppijaidentiteetin merkitys siirtymävaiheessa.....	12
2.4.2 Vanhempien ja perheen merkitys siirtymävaiheessa	13
2.4.3 Opettajan merkitys siirtymävaiheessa	14
2.4.4 Kavereiden merkitys siirtymävaiheessa	16
2.4.5 Moniammatillisen yhteistyön merkitys siirtymävaiheessa	17
2.5 Yhtenäiskoulut ja erilliskoulut	17
3 6.-LUOKKALAINEN OPPILAS SIIRTYMÄVAIHEESSA	19
3.1 6.-luokkalaisen kehitys.....	19
3.2 Oppilaiden tulevaisuusorientaatioita siirtymävaiheessa.....	22
3.3 Oppilaiden tulevaisuusorientaatioiden yhtäläisyyksiä ja eroja erillis- ja yhtenäiskoulussa	25
4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA -KYSYMYKSET	28
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	29
5.1 Tutkimuskonteksti	29
5.2 Tutkimukseen osallistujat	31

5.3 Tutkimusaineiston keruu.....	32
5.4 Aineiston analyysi	34
5.5 Eettiset ratkaisut.....	38
6 TULOSTEN TARKASTELU	41
6.1 Oppilaiden tulevaisuusorientaatioita aihepiireittäin	41
6.2 Oppilaiden tulevaisuusorientaatioita tunnepohjaisten suhtautumistapojen kautta	43
6.3 Yhtenäis- ja erilliskoulun oppilaiden tulevaisuusorientaatioiden yhtäläisyyksiä ja eroja.....	46
6.4 Oppilaiden tulevaisuusorientaatioiden monet puolet	50
7 POHDINTA.....	53
7.1 Tulosten tarkastelua	53
7.2 Tutkimuksen arviointia.....	57
7.3 Siirtymäkäytäntöjen uudistamista ja jatkotutkimuksia.....	59
LÄHTEET	62
LIITTEET.....	69

1 JOHDANTO

Jokainen oppilas kohtaa koulupolkunsa aikana siirtymävaiheita. Nämä vaiheet ovat tärkeitä, merkityksellisiä ja haavoittuvaisia. Pietarinen ym. (2010) kuvaavat siirtymävaiheita episodeiksi, jotka muokkaavat uudelleen oppilaan suhdetta toisiin ihmisiin ja ympäristöönsä. Niiden kautta kehittyy uudelleen oppilaan autonomia, kiinnittyminen kouluun ja kyvykkyys kouluyhteisössä. (Pietarinen ym., 2010.) Siirtymävaihe alakoulusta yläkouluun on itsessään muutos oppilaan elämässä. Lisäksi samoihin aikoihin ajoittuu murrosikä muutoksineen. Alakoulusta yläkouluun siirtymisen tulisi olla mahdollisimman myönteinen, ettei oppilaan kasvatuksellinen ja koulutuksellinen jatkumo häiriinny (Kääriäinen & Rikkinen, 1988). Onnistunut siirtymävaihe auttaa oppilasta kiinnittymään kouluun, lisää opiskelumotivaatiota ja edistää koulumenestystä. Onnistunut siirtymävaihe edellyttää koulujen henkilöstön suunnitelmallista työskentelyä yhdessä, tiedonsiirtoa sekä yhteistyötä kodin ja koulun välillä. Oppilaan tulee tuntea olonsa turvalliseksi, ja häntä tulee rohkaista uusien asioiden kohtaamiseen kotona ja koulussa (Opetushallitus, 2014). Epäonnistunut siirtymävaihe hankaloittaa kouluun kiinnittymistä sekä altistaa syrjäytymiselle ja koulupudokkuudelle (Poikkeus ym., 2013).

Alakoulusta yläkouluun siirtyminen voi tapahtua yhtenäiskoulussa, jossa ala- ja yläkoulu toimivat yhdessä, tai koulusta toiseen, jolloin oppilas on käynyt alakoulunsa erilliskoulussa (Rautiainen ym., 2017). Yhtenäiskoulut ovat lisääntyneet viime vuosina suomalaisen koulutuksen tähdätessä yhtenäiseen perusopetukseen. Tarkoituksena on kehittää eheämpää, johdonmukaisempaa, turvallista ja ymmärrettävää perusopetuksen jatkumoa oppilaille sekä mahdollistaa oppilaiden ja opettajien toimiminen laajemmalla kentällä koulun sisällä ja oppimisympäristöissä (Huusko ym., 2007, 14, 76, 98). Yhtenäiskoulussa on mahdollista toteuttaa yhteistä opetussuunnitelmaa, hyödyntää laajaa oppilaantuntemusta, käyttää yhteisiä pelisääntöjä ja toimia yhtenäisen oppilashuoltojärjestelmän mukaan (Tanntu, 2005). Erilliskoulussa yhtenäisen perusopetuksen toteutus on erilaista siirtymävaiheiden haastaessa jatkumon.

Tutkimukseni käsittelee 6.-luokkalaisten tulevaisuusorientaatioita alakoulusta yläkouluun siirryttäessä. Tutkin myös, eroavatko tulevaisuusorientaatiot oppilaan ollessa yhtenäis- tai erilliskoulussa. Lisäksi selvitän, kokevatko yhtenäiskoulun oppilaat siirtymävaihetta ollenkaan. Jääkö heidän koulupolultaan uupumaan etappeja, joita odottaa, jännittää ja saavuttaa? Kerään aineistoni oppilaiden kirjoittamien tekstien muodossa.

Tutkimukseni merkityksellisyyden puolesta puhuvat yhtenäiskoulujen lisääntyminen ja koulupudokkuuden ajankohtaisuus. Yhtenäiskouluja alkoi syntyä, kun vuonna 1999 jako ala- ja yläasteeseen poistui peruskoululain uudistumisen myötä (Vanas, 2020). Koulupudokkuus on noussut ajankohtaiseksi aiheeksi varsinkin viime vuosina ja koronaepidemian aikana. Koulupudokkaiksi kutsutaan oppilaita, jotka jättävät peruskoulun kesken tai eivät suorita peruskoulun koko oppimäärää oppivelvollisuutensa aikana (Tilastokeskus, 2021). Siirtymävaiheissa oppilaiden ääni jää usein kuulematta ja siirtymäkäytänteet toistuvat samoina vuodesta toiseen. Tämä voi edesauttaa koulupudokkuutta ja syrjäytymisen riskiä. Itseäni kiinnostaa kovasti siirtymävaiheiden kehittäminen yhdessä oppilaiden kanssa ja heidän yksilöllisyytensä, toiveensa ja tarpeensa huomioiden. Tutkimukseni merkityksellisyyttä korostaa myös se, ettei siirtymävaihetta alakoulusta yläkouluun ole tutkittu kovin paljon varsinkaan yhtenäis- ja erilliskoulun oppilaiden tulevaisuusorientaatioita vertaillen.

Tulevaisuusorientaatioita tutkittaessa tulee huomioida tutkittavien kehitys kokonaisvaltaisesti. 6.-luokkalaisen kehityksessä tapahtuu merkittäviä asioita alakoulusta yläkouluun siirtyessä. Fysiologisten muutosten lisäksi psykologiset ja sosiaaliset muutokset korostuvat (Salmela-Aro, 2011). 6.-luokkalainen pystyy jo suuntaamaan katsettaan tulevaan, koska nuoruuden kynnyksellä tulevaisuutta käsittelevä ajattelu muuttuu ja laajentuu sekä suunnittelu- ja päätöksentekotaidot lisääntyvät (Nurmi ym., 2014, 147). Kehitysvaiheiden huomioimisen lisäksi siirtymävaiheessa tulee huomioida oppilaan yksilöllisyys. Siirtymävaiheen erilaisten käytänteiden ja tukitoimien tarkoituksena on auttaa oppilasta elämänmuutoksessa ja tukea häntä kouluun kiinnittymisessä.

2 SIIRTYMÄVAIHE ALAKOULUSTA YLÄKOULUUN

2.1 Siirtymävaiheet suomalaisessa koulutusjärjestelmässä

Jokainen Suomessa vakinaisesti asuva lapsi on oppivelvollinen. Oppivelvollisuus alkaa sen vuoden aikana, kun lapsi täyttää seitsemän. 1.8.2021 voimaan tulleen uudistuksen myötä oppivelvollisuus piteni 18 ikävuoteen asti (Oppivelvollisuuslaki 1:2 §). Oppivelvollisuutensa aikana oppilas kohtaa useita siirtymävaiheita. Siirtymävaiheiksi kutsutaan institutionaalisia ja ennakoitavissa olevia siirtymiä, joita oppilas kohtaa koulupolkunsa aikana (Pietarinen, 2005). Siirtymävaiheissa oppilaan käsitys omasta itsestä ja elämästä muuttuu (Pietarinen, 1999). Näitä vaiheita tapahtuu edetessä varhaiskasvatuksesta esikouluun, esikoulusta alakouluun, alakoulusta yläkouluun, yläkouluista toiselle asteelle ja toiselta asteelta korkeakouluun. Siirtymävaiheita voi tapahtua myös koulupolun muissa vaiheissa, jos alakoulun oppilaat opiskelevat fyysisesti eri paikoissa. Esimerkiksi joillakin paikkakunnilla 1.-2.-luokkalaiset ovat omalla koululla ja 3.-6.-luokkalaiset omalla.

Siirtymävaiheet tuovat mukanaan mahdollisuuksia, muutoksia ja joskus suuriakin haasteita, mutta parhaassa tapauksessa koulupolusta muodostuu selkeä ja johdonmukainen jatkumo oppilaan elämässä (Palmu & Virtanen, 2020). Pietarinen (1999; 2005) muistuttaa alakoulusta yläkouluun siirtymävaiheen merkityksellisyydestä ja herkkyydestä. Tällöin oppilas kohtaa oikeastaan kaksi siirtymää: sisäisen ja ulkoisen siirtymän. Sisäisellä siirtymällä tarkoitetaan hänen kehitysvaiheeseensa liittyvää siirtymää lapsuudesta nuoruuteen. Kehitysvaiheeseen kuuluu paljon biologisia, kognitiivisia ja sosiaalisia muutoksia. Ulkoinen siirtymä puolestaan tapahtuu koulujärjestelmässä hänen siirtyessään alakoulusta yläkouluun. Usein sisäinen siirtymä jää vähemmälle huomiolle. Siirtymävaiheet sisäisine ja ulkoisine siirtymineen ovat erittäin tarpeellisia oppilaan tulevaisuutta ajatellen. (Pietarinen, 1999; 2005.)

Epäonnistuneella siirtymävaiheella voikin olla kauaskantoisia vaikutuksia oppilaan tulevaan elämään ja koulunkäynnin jatkumiseen.

Oppivelvollisuudesta huolimatta osa oppilaista jättää koulun kesken. Koulun kesken jättäneitä oppilaita kutsutaan koulupudokkaiksi. Koulupudokkaita oli lukuvuonna 2018–2019 yhteensä 443 ja heistä 57 prosenttia oli poikia (Tilastokeskus, 2021). Koulun kesken jättämisellä on väistämättä suuri vaikutus lapsen tai nuoren tulevaisuuteen. Sen tiedetään ennakoivan esimerkiksi työttömyyttä, alempaa sosiaalista asemaa, tyytymättömyyttä työ- ja kotielämään, heikentynyttä terveydentilaa, korkeampaa kuolleisuutta ja riskiä rikollisuuteen (Quin & Hemphill, 2014). Yhtenäisellä perusopetuksella jatkumoinen pyritään ehkäisemään lasten ja nuorten koulupudokkuutta ja syrjäytymistä sekä lisäämään heidän hyvinvointiaan (Huusko ym., 2007, 76).

Siirtymävaiheet haastavat yhtenäisen yhdeksänvuotisen perusopetuksen toteutumisen sekä katkeamattoman jatkumon varhaiskasvatuksesta toiselle asteelle tai korkeakouluun. Jatkumon saavuttamisessa on ensiarvoisen tärkeää huomioida, että jokainen oppilas reagoi siirtymävaiheeseen omalla tavallaan ja tarvitsee elämässään olevilta aikuisilta juuri hänen tarpeisiinsa suunniteltuja tukitoimia (Eskelä-Haapanen, 2020). Onnistuneen siirtymävaiheen läpikäytyään oppilas on valmiimpi kiinnittymään kouluun sekä kohtaamaan opiskeluun ja tuleviin siirtymävaiheisiin liittyvät haasteet (Nurmi, 2014).

2.2 Siirtymävaiheen merkitys

Kouluun kiinnittymisellä tarkoitetaan vuorovaikutusta oppilaan ja hänen kouluympäristönsä välillä. Tarkoituksena ei ole muuttaa oppilaan ominaisuuksia, vaan hänen kouluympäristöään muokataan kouluun kiinnittymistä edistäväksi. Oppilasta tuetaan opetuksen ja kasvatuksen keinoin ja pyritään välttämään kiinnittymättömyys eli koulun keskeyttäminen, jonka riski kasvaa siirtymävaiheissa. (Virtanen, 2016.) Jotta oppilas kiinnittyy kouluun, hänen tulee kokea oppiminen itselleen merkitykselliseksi ja mukavaksi sekä tuntea hyväksyntää ja yhteenkuuluvuutta. Tämän lisäksi opettajan myönteinen

tuki edistää kiinnittymistä ja oppilaan osallistumista oppimiseen. Kaikki tämä ennustaa parempaa koulumenestystä, vähentää riskiä koulun keskeyttämisestä ja parantaa oppilaan tulevaisuudennäkymiä. (Poikkeus ym., 2013.)

Vuonna 2019 Suomessa arvioitiin olevan 60 000 nuorta koulutuksen ja työelämän ulkopuolella (Manner, 2019). Vuonna 2011 samainen luku oli arviolta 25 000–40 000 (Nurmi, 2014). Syrjäytyneiden nuorten määrä on siis kasvanut huomattavasti. Oppivelvollisuuden pidentyminen tuonee asiaan parannusta, mutta se ei tule poistamaan koulupudokkuutta ja syrjäytymistä (Manner, 2019). Nurmi (2014) korostaa, että oppilaan heikot kotiolo ja oppimisvaikeudet altistavat koulupudokkuudelle ja syrjäytymiselle. Siirtymävaiheiden merkitys korostuu entisestään, jos oppilaalla on oppimisvaikeuksia tai haasteita kotioloissa, ja onnistuneella siirtymävaiheella voidaankin saavuttaa jopa kompensoiva vaikutus oppimisvaikeuksien ja kotiolojen haasteisiin. Onnistunut siirtymävaihe alakoulun ja yläkoulun välillä sekä kouluun kiinnittyminen yläkoulussa vähentävät koulupudokkuus- ja syrjäytymisriskiä myös myöhempien siirtymävaiheiden aikana.

Siirtymävaiheissa oppilaiden ääni jää usein kuulematta tai siihen kiinnitetään vain vähän huomiota. Yleisin ja usein ainut käytäntö, jossa oppilaan ääni pääsee kuuluviin, on muutaman läheisen kaverin nimeäminen ja toivominen samalle luokalle yläkoulussa (Palmu & Virtanen, 2020). Tämä on yllättävää, koska oppilaiden kuuleminen ja heidän tulevaisuusorientaatioidensa esilletuominen auttaisi opettajia ja koulun henkilökuntaa mahdollistamaan onnistuneita kouluun kiinnittymiä ja samalla ehkäisemään koulupudokkuutta. Kaikkien siirtymävaiheeseen liittyvien tekijöiden selvittäminen on tärkeää, koska yläkouluun sopeutumisen ja kiinnittymisen onnistumisella voi olla vaikutuksia esimerkiksi nuoren mielenterveyteen ja koulumenestykseen vielä vuosienkin päästä. Kielteinen kokemus yläkouluun siirtymisestä altistaa nuorta masentuneisuudelle ja ennustaa heikompaa koulumenestystä. (West ym., 2010.) Myös nuorten ongelmakäyttäytyminen lisääntyy yleisesti yläkouluun siirryttäessä ja varsinkin varhain alkanut ongelmakäyttäytyminen jatkuu yleensä koko murrosiän ajan aiheuttaen pitkäaikaisiakin haittavaikutuksia (Ylinen ym.,

2016). Siirtymävaiheiden onnistunut tai epäonnistunut läpikäynti heijastuu vahvasti oppilaiden tulevaisuuteen.

2.3 Käytänteitä ja tukitoimia siirtymävaiheessa

Onnistunut siirtymävaihe rakentuu onnistuneiden siirtymäkäytänteiden ja tukitoimien avulla. Niillä on myönteinen vaikutus oppilaiden kouluhyvinvointiin ja oppimistuloksiin sekä koulun keskeyttämisriskin vähentämiseen (Eskelä-Haapanen, 2020). Siirtymäkäytännöt ja tukitoimet ovat tärkeässä roolissa yläkouluun siirryttäessä, koska oppilaan vuorovaikutusympäristö ja fyysinen ympäristö saattavat muuttua paljonkin. Jos tukitoimia ei ole käytössä tarpeeksi eikä oppilaalta löydy riittäviä valmiuksia uudessa ympäristössä toimimiseen, on negatiivisen kierteen ja kouluun kiinnittymättömyyden riski suuri (Palmu & Virtanen, 2020). Tiedonsiirto koulujen välillä ja yhteistyö vanhempien kanssa ennen siirtymävaihetta, sen aikana ja sen jälkeen on välttämätöntä. Koulujärjestelmässämme toteutetaan kolmiportaisen tuen mallia, ja tiedonsiirron avulla tuen jatkumo koulujen välillä on mahdollista. Tuen tasot ovat yleinen, tehostettu ja erityinen tuki, ja oppilaan kuuluessa tehostetun tai erityisen tuen piiriin on tuen jatkumisesta huolehtiminen erityisen tärkeää (Opetushallitus, 2014).

Yläkoulun alkaessa on usein tapana esitellä oppilaille ja huoltajille yläkoulun toimintaa ja tavata koulun opettajia (Kääriäinen & Rikkinen, 1988). Ensimmäiset kouluviikot yläkoulussa ovat hyvin tärkeitä, koska niiden aikana tapahtuu tutustuminen ja ryhmäytyminen eli oppilaiden ja opettajien vuorovaikutussuhteiden ja oppilaiden vertaissuhteiden luominen (Palmu & Virtanen, 2020). Monissa yläkouluissa ensimmäinen kouluviikko on pehmeän laskun viikko, jolloin läksyjä tulee vähän, niiden tekemistä seurataan tarkasti ja henkilökunta esittäytyy sekä pitää oppitunteja (Kääriäinen & Rikkinen, 1988).

Ennen yläkouluun siirtymistä 6. luokan oppilaat ovat läpikäyneet monia siirtymäkäytänteitä. Yleisimpiä näistä ovat kaveritoiveiden kysymisen ja tiedonsiirron lisäksi yläkoulun opinto-ohjaajan vierailu 6. luokalla,

tutustumiskäynnit yläkouluun, sen tiloihin ja ympäristöön, yläkoulun kummitai tukioppilaiden tapaaminen, erilaiset palaverit tuen tarpeen jatkumosta sekä tulevaan luokanohjaajaan ja luokkalaisiin tutustuminen (Kääriäinen & Rikkinen, 1988). Opetussuunnitelman jatkuvuutta alakoulusta yläkouluun painotetaan (Tanttu, 2005). Tutkimuskouluissani on lisäksi toteutettu K12-ohjelmaa pidemmän aikaa. Ohjelman tarkoituksena on lisätä 6.-luokkalaisten tietämystä yläkoulusta ja helpottaa siirtymävaiheen jännitystä. Ohjelmassa koulutetut opettajat pitävät oppilaille K12-tunteja kerran kuukaudessa 6. luokan ajan.

Siirtymäkäytänteet Suomessa ovat hyvin samankaltaisia kuin muualla maailmassa. Englannissa ja Yhdysvalloissa siirtymävaiheiden vakiintuneita käytänteitä ovat tiedonsiirto, suunnittelupalaverit oppimisen tuesta, opetussuunnitelman jatkuvuus, opettajien vierailut alakoulussa ja tutustumispäivät yläkouluun. Tutustumispäivinä tulevat yläkoululaiset tapaavat opettajiaan, seuraavat oppitunteja, ruokailevat tulevassa koulussaan, saavat syksyn lukujärjestyksen, pääsevät kyselemään vanhemmilta oppilailta mieltä askarruttavia kysymyksiä ja tutustuvat tuleviin luokkakavereihinsa. (Symonds, 2015.) Lisäksi Englannissa on koettu kirjasarjojen jatkuvuuden ala- ja yläkoulun välillä sekä yläkoulun ensimmäisten päivien pehmeän laskun helpottavan siirtymävaihetta. Pehmeän laskun aikana vain 7.-luokkalaiset ovat yläkoulussa paikalla. (Evangelou ym., 2008.) Verrattuna Suomen käytänteisiin, Englannissa ja Yhdysvalloissa panostetaan enemmän 6. luokan aikana tapahtuviin toimenpiteisiin ja tehdään yläkoulua tutummaksi jo ennen kesälomaa (Symonds, 2015).

Eskelä-Haapanen (2020) ehdottaa, että Suomessa siirtymävaiheiden käytänteiden päivittäminen olisi suositeltavaa ja oppilaiden mukaan ottaminen suunnitteluun toivottavaa. Rautiainen ym. (2017) ovat samoilla linjoilla ja toivovat enemmän oppilaiden ajatusten huomioimista siirtymävaiheessa ja vaiheen tukemista jo ennakkoon. Heidän mielestään oppilailta esiin tuleviin huolenaiheisiin tulisi kiinnittää huomiota jo siirtymävaihetta suunniteltaessa ja sitä toteutettaessa. Rautiainen ja kumppanit kannattavat myös siirtymävaiheen toteuttamista asteittain, jolloin kaikki muutokset eivät tapahdu samaan aikaan

vaan pidemmän ajan kuluessa. Kun oppilas saa käsitellä siirtymävaiheen muutoksia rauhassa jo 6. luokan aikana, ja hänen huolenaiheisiinsa reagoidaan, on sopeutuminen muutoksiin ja yläkouluun helpompaa.

2.4 Oppilaan, hänen lähipiirinsä ja koulun merkitys siirtymävaiheessa

Siirtymävaiheiden konkreettiset toimenpiteet ja tukitoimet auttavat oppilasta kouluun kiinnittymisessä. Myös oppilaan persoonan ja motivaation, muiden ihmisten sekä koulun merkitys siirtymävaiheen sujumiselle on merkittävä.

2.4.1 Oppilaan temperamentin, motivaation ja oppijaidentiteetin merkitys siirtymävaiheessa

Oppilaan temperamentilla on vaikutusta siihen, miten ja kuinka voimakkaasti hän reagoi muutoksiin (Keltikangas-Järvinen, 2010, 30). Yläkoulun tulevilla opettajilla on hyvä olla tieto siitä, millaisia temperamentti-aihteita uusilla yläkoululaisilla on. Varsinkin, kun temperamentin aiheuttamat reaktiot ja tunteet eivät ole oppilaan päätettävissä (Keltikangas-Järvinen, 2010, 32). Tiedonsiirto koulujen välillä on tärkeää, jotta opettaja osaa tukea oppilaita yläkoulun alusta asti heidän tarvitsemallaan tavalla sekä ennakoita tilanteita, lieventää ristiriitoja ja auttaa oppilaita kehittämään itsesätelytaitojaan (Lehtinen ym., 2016, 230). Tiedonsiirron avulla opettajan oppilastuntemus lisääntyy ja oppilas tuntee itsensä tervetulleeksi yläkouluun omana itsenään (Gordon, 2006, 377-378).

Motivaation ylläpitäminen koulunkäyntiä kohtaan koko peruskoulun ajan ja sen jälkeen voi olla haastavaa. Motivaation säilymistä siirtymävaiheessa ja sen jälkeen on tärkeä tukea. Oppilaan ja opettajan välinen vuorovaikutus on keskiössä motivaatiosta puhuttaessa (Lehtinen ym., 2016, 146). Kun opettaja tukee oppilaan itsenäisyyttä ja pätevyyttä sekä välttää suorituskeskeistä toimintakulttuuria, hän vaikuttaa myönteisesti oppilaan koulumotivaation ylläpitämiseen (Nurmi ym., 2014, 104). Vastuun antaminen oppilaalle sopivassa suhteessa ja vertailun välttäminen muihin oppilaisiin tukee motivaation

säilyttämistä. Myös opettajan antama emotionaalinen tuki, lämminhenkinen vuorovaikutus ja oppilaan yksilöllinen huomioiminen ylläpitävät motivaatiota (Nurmi ym., 2014, 104). Opettajan ohjaava ja kannustava palaute sekä myönteinen suhtautuminen oppilaan koulutyöhön tukevat motivaatiota. Siirtymävaiheessa alakoulusta yläkouluun sekä alakoulun opettaja että yläkoulun opettajat toimivat motivaation edistäjinä ja ylläpitäjinä.

Oppijaidentiteetti tarkoittaa oppilaan käsitystä omasta oppimisestaan sekä itsestään oppijana ja se määrittää oppilaan käyttäytymistä oppimistilanteissa sekä hänen tiedonkäsittelyään. Oppilaan koulumenestyksellä on vaikutusta siirtymävaiheissa ja niiden jälkeen. Ennen siirtymävaihetta saavutettu koulumenestys tai koulumenestymättömyys seuraa oppilasta uuteen kouluvaiheeseen. (Weiss & Baker-Smith, 2010.) Varsinkin tytöillä koulumenestyksen on huomattu enteilevän parempaa asennetta tulevaisuutta kohtaan (Kasurinen, 2000). Jos oppilas kiinnittyy kouluun, hänen koulumenestyksensäkin todennäköisesti paranee. Yläkouluaihana saavutetun koulumenestyksen onkin havaittu näkyvän oppilaan koulumenestyksessä myös toisella asteella (Weiss & Baker-Smith, 2010).

2.4.2 Vanhempien ja perheen merkitys siirtymävaiheessa

Vanhemmilla ja oppilaan koko perheellä on suuri vaikutus oppilaan kouluun suhtautumiseen. Jos vanhemmat ajattelevat ja puhuvat koulunkäynnistä negatiiviseen sävyyn, he saattavat heikentää oppilaan kiinnittymistä kouluun, kun taas myönteisesti suhtautuvat vanhemmat vaikuttavat positiivisesti oppilaan koulumenestykseen ja kouluun kiinnittymiseen (Virtanen, 2018). Kun vanhemmat tukevat lapsensa itsenäisyyttä sekä suhtautuvat muutenkin häneen lämpimästi ja hänen koulunkäyntiinsä kannustaen ja positiivisesti, siirtyminen yläkouluun sujuu todennäköisesti paremmin (West ym., 2010). Vanhempien tuki siirtymävaiheissa on todella tärkeää ja tuen merkitys korostuu varsinkin alakoulusta yläkouluun siirryttäessä. Vanhemmat voivat antaa lapselleen sosiaalista tukea olemalla kiinnostuneita hänen koulunkäynnistään (Virtanen, 2018). Myös vanhempien kiinnostus lapsensa vapaa-aikaa kohtaan tukee hänen

sosiaalista kehitystään. Kun vanhemmilla on tietämys siitä, mitä heidän lapsensa tekee vapaa-ajallaan ja kenen kanssa, heidän on helpompi osoittaa kiinnostusta lapsensa asioita kohtaan ja huomata herkemmin, jos vapaa-ajalla ilmenee ongelmia (Nurmi ym., 2014, 140).

Usein vanhemmat ajattelevat, ettei yläkoululainen enää tarvitse tukea koulunkäynnissään. On havaittu, että vanhempien osallistuminen lapsensa läksyjen tekoon vähenee huomattavasti lapsen siirtyessä yläkouluun, ja vanhemmat tukevat vain heikohkon koulumenestyksen omaavia lapsiaan (Tunkkari ym., 2018). Suurin osa oppilaista tarvitsisi kuitenkin tukea yläkoulun aikanakin koulunkäyntiin liittyvissä asioissa hyötyen vanhempiensa antamasta tuesta, ja samalla heidän hyvinvointinsa ja kouluun kiinnittymisensä paranisivat (Virtanen, 2018). Tutkimuksissa on myös havaittu, että vanhempien antama tuki yläkoulun aikana vähensi oppilaan riskiä ongelmakäyttäytymiseen ja mielenterveysongelmiin yläkoulun aikana ja myöhemmin (Ylinen ym., 2016).

Vanhempien antama tuki voi olla myös taloudellista tukea, ohjausta, neuvomista, fyysistä hellyydenosoitusta, sanallista rohkaisua, kehumista ja myötätunnon osoittamista (Ylinen ym., 2016). Tärkeää on säilyttää avoin ja lämmin keskusteluyhteys lapsensa kanssa ja kuulostella hänen ajatuksiaan, mielipiteitään ja tuntemuksiaan (Virtanen, 2018). Kun vanhemmat osallistuvat lapsensa elämään hänen itsenäisyyttään kunnioittaen ja hyväksyen lapsensa sellaisena kuin hän on, he tukevat hänen psyykkistä hyvinvointiaan, luovat uskoa hänen kykyihinsä ja rakentavat hänelle arvokasta pohjaa tulevaa elämää varten (Ylinen ym., 2016). Myös oppilaan sisarukset voivat olla suurena tukena oppilaan siirtymävaiheessa. Vanhemmat sisarukset voivat jakaa omia muistojaan siirtymävaiheesta ja yläkoulusta sekä toimia esikuvina. Nuoremmat sisarukset antavat 6.-luokkalaiselle mahdollisuuden olla vielä lapsi ja leikkiä heidän kanssaan.

2.4.3 Opettajan merkitys siirtymävaiheessa

Opettaja ja hänen antamansa opetus ovat merkityksellisiä oppilaan oppimisen ja koulussa viihtymisen kannalta (Pietarinen, 1999; Virtanen 2018). Opettaja tukee

oppilasta, antaa varmuutta ja luo turvallisuutta muutosten läpikäynnissä sekä työskentelee yhtenäisyyden ja jatkuvuuden puolesta varsinkin siirtymävaiheissa (Virtanen, 2018). Oppilaiden siirtyessä yläkouluun, opettajan vaativana tehtävänä on auttaa heitä ryhmäytymään, luoda toimiva vuorovaikutus oppilasryhmän ja itsensä välille sekä rakentaa luottamuksellinen ja lämmin suhde jokaiseen oppilaaseen (Pietarinen, 1999). Kun luokassa vallitsee myönteinen ilmapiiri sen jäsenien kesken ja opiskelua kohtaan, innostus koulunkäyntiin lisääntyy ja kouluun kiinnittyminen helpottuu (Virtanen, 2018). On havaittu, että opettajan ja oppilaan välinen toimiva ja lämmin vuorovaikutussuhde on oppimistulosten ja opiskelumotivaation ylläpitämisen kannalta tärkeämpää kuin esimerkiksi opettajan työvuosien määrä, luokkakoko tai oppimateriaalien laatu (Poikkeus ym., 2013).

Yläkouluun siirryttäessä opettajat saattavat odottaa oppilailta erilaista käytöstä ja vaativampaa osaamista kuin alakoulussa. Englannissa ja Yhdysvalloissa tutkittujen tulevien yläkoululaisten pelkona olivat yläkoulun opettajien tiukkuus ja uudet opetustyyli. Opettajien havaittiin odottavan oppilailta aikuismaisempaa käytöstä, vaativan heiltä enemmän ja oletavan oppilaiden keskittyvän ja kuuntelevan pidempään. (Symonds, 2015.) Yläkouluun siirtyvä oppilas ei kuitenkaan kasva aikuiseksi yhdessä kesässä. Opettajan tulisi antaa itselleen aikaa oppilaisiin tutustumiseen ja vuorovaikutussuhteiden rakentamiseen. Oppilaiden persoona, kokemukset, ajatukset ja näkemykset ovat tärkeitä ja yhtenäisen perusopetuksen kehittämisen oleellinen osa (Virtanen, 2018). Kun opettaja onnistuu luomaan myönteisen, luottavaisen, turvallisen ja lämpimän suhteen oppilaaseen, on oppilaan hyvinvointi ja koulupolulla pysyminen todennäköisempää sekä oppilaan mahdollisten perhetaustaan liittyvien riskitekijöiden negatiivinen vaikutus koulussa pysymiseen ja oppimiseen vähäisempää (Poikkeus ym., 2013).

Oppilaan ja opettajan vuorovaikutussuhteen luominen on haastavampaa yläkoulussa kuin alakoulussa, koska yläkoulussa oppilasta opettaa monta opettajaa, ja yksi opettaja saattaa luoda suhteita satoihin oppilaisiin. Jokaisella opettajalla on oma tyyliinsä toteuttaa opetustaan ja muodostaa

vuorovaikutussuhteita oppilaisiinsa (Pöysä, 2021). Oppilaiden kouluun kiinnittyminen ja oppimismotivaatio saattavatkin vaihdella oppitunnista ja opettajasta riippuen (Gordon, 2006, 50–53). Tätä kutsutaan tilannesidonnaiseksi kouluun kiinnittymiseksi. Kun opettaja tunnistaa oppilaidensa tarpeet ja vastaa niihin sekä luo oppilaille turvallisen ja motivoivan oppimisympäristön, hän voi auttaa oppilaitaan tilannesidonnaisessa kouluun kiinnittymisessä. (Pöysä, 2021.)

2.4.4 Kavereiden merkitys siirtymävaiheessa

Kavereiden ja vertaissuhteiden merkitys alakoulusta yläkouluun siirryttäessä on todella suuri. Eskelä-Haapanen (2020) painottaa tutkimuksessaan kaverisuhteiden säilymisen tärkeyttä siirtymävaiheessa ja sen jälkeen sekä uusien kaverisuhteiden muodostamisen tukemista. Hän havaitsi varsinkin tyttöjen jäävän usein yksin siirtymävaiheessa ja samalla heidän suhtautumisensa kouluun muuttuvan kyynisemmäksi. Ystävien puuttuminen, torjutuksi tuleminen ja yksin jääminen on uhka oppilaan tasapainoiselle kehitykselle (Nurmi ym., 2014, 139). Jos oppilas kokee kaverisuhteissaan ongelmia tai kohtaa yksinäisyyden, on hänellä suurempi riski mielenterveysongelmiin ja rikollisuuteen sekä kouluun kiinnittymättömyyteen ja koulun kesken jättämiseen (Poikkeus ym., 2013).

7–10 % peruskoulun oppilaista kokee joutuvansa kiusatuksi viikoittain, 10–15 % useita kertoja kuukaudessa, ja kiusaaminen on yleisintä juuri 6. ja 7. luokalla eli siirtymävaiheessa alakoulusta yläkouluun (Valtioneuvosto, 2017). Kiusaamisen uhriksi voi joutua kuka tahansa ja minkä tahansa ominaisuuden takia. Riittää, että ominaisuus tekee oppilaasta poikkeavan verrattuna muiden oppilaiden piirteisiin, ja lisäksi kavereiden puuttuminen ja heikko sosiaalinen asema muiden oppilaiden keskuudessa edesauttavat kiusatuksi joutumista (Nurmi ym., 2014, 123–124). Kiusaaminen voi olla fyysistä, sanallista tai netissä tapahtuvaa (Valtioneuvosto, 2017). Sen tunnistaminen ja huomaaminen voi olla vaikeaa, ja eri oppilaat saattavat kokea kiusaamisen eri tavalla. Kuuluminen vertaisryhmään suojaa lasta kiusamiselta (Valtioneuvosto, 2017).

2.4.5 Moniammatillisen yhteistyön merkitys siirtymävaiheessa

Oppilaalla on oikeus moniammatilliseen tukeen missä koulupolkunsa vaiheessa tahansa. Moniammatillinen tuki muodostaa jatkumon eri kouluasteelta toiselle, ja yhteistyö niiden välillä, yhtenäiset käytännöt sekä yhteinen opetussuunnitelma ovat tärkeitä (Opetushallitus, 2014). Jos esimerkiksi oppilaan omat voimavarat eivät riitä koulun vaatimukseen, ja hän tarvitsee siirtymävaiheessa enemmän tukea, on moniammatillinen tuki tällöin paikallaan (Eskelä-Haapanen, 2020).

Oppilaiden poissaolojen seuraaminen ennen siirtymävaihetta ja sen jälkeen on tärkeää. Kannustaen kouluun -hanke on yksi esimerkki moniammatillisesta yhteistyöstä oppilaan poissaoloihin puuttumisessa, koulupudokkuuden ennaltaehkäisyssä ja oppilaan auttamisessa takaisin kouluun. Hankkeessa on mukana kasvatusohjaajia, koulupsykologeja, koulukuraattoreita ja terveydenhoitajia. Tarpeen vaatiessa yhteistyö laajenee koulun ulkopuolisten toimijoiden kuten lastensuojelun tai lasten- ja nuorisopsykiatrian mukaan ottamiseen. (Jyväskylä, 2020.) Yhteistyö eri opettajaryhmien välillä on myös oleellista. Perusopetuksen yhtenäisyyden ja oppilaan parhaan mahdollisen tukemisen edellytyksenä on tiivis yhteistyö sekä ala- että yläkoulun luokanopettajien, luokanvalvojien, aineenopettajien, erityisopettajien ja opinto-ohjaajien välillä (Pietarinen, 2005). Onnistunut siirtymävaihe on monien ihmisten ja eri tahojen yhteistyön summa.

2.5 Yhtenäiskoulut ja erilliskoulut

Suomessa toteutetaan lähikouluperiaatetta. Lähikouluperiaatteen mukaan oppilas sijoitetaan ensisijaisesti lähimpään kouluun hänen asuinalueellaan, jolloin naapuruston lapset käyvät todennäköisesti samaa koulua, ja suurin osa alakoulun luokkakavereista päätyy myös samaan yläkouluun (Palmu & Virtanen, 2020). Alakoulussa opiskellaan luokat 1–6 ja yläkoulussa luokat 7–9. Suomen koulut ovat joko yhtenäiskouluja tai erilliskouluja. Yhtenäiskoulut ovat lisääntyneet nopeasti viime aikoina. Vuonna 2020 Suomessa oli 2130

peruskoulua, joista yhtenäiskouluja oli 471. Vuonna 2011 vastaava luku oli 347. Yhtenäiskoulujen osuus peruskouluista on kasvanut jopa 8 prosenttiyksiköllä kymmenessä vuodessa. (Tilastokeskus, 2021.)

Yhtenäiskoulu on koulu, jonka yhdessä tai useammassa rakennuksessa oppilas käy koko peruskoulunsa (Tanttu, 2005). Usein oppilaan koulupolku yhtenäiskoulussa on vieläkin pidempi, jos oppilas käy myös esiopetusvuotensa ja lukion samassa koulussa. Yhtenäiskoulussa ei välttämättä tapahdu fyysistä siirtymää ollenkaan, mutta siirtyminen luokanopettajajohtoisesta opetuksesta usean aineenopettajan opetusjärjestelmään tuo muutosta myös yhtenäiskoulun oppilaille uusine vastuineen ja vaatimuksineen (Palmu & Virtanen, 2020). Alakoulun erilliskoulussa käynyt oppilas siirtyy fyysisesti eri paikkaan yläkouluun mennessään. Yläkoulu voi sijaita maantieteellisesti paljonkin kauempana kuin alakoulu, ja oppilas saattaa kulkea yläkouluun kuljetuksella (Tanttu, 2005; Rautiainen ym., 2017). Alakoulu voi lisäksi koostua useasta erilliskoulusta, ja tällöin oppilas on käynyt läpi jo useamman siirtymävaiheen ennen yläkouluun siirtymistä.

Yhtenäiskoulun nimikettä käytetään kirjavasti. Ihannetilanteessa yhtenäiskoulu on suunniteltu ja rakennettu alusta alkaen yhtenäiskouluksi. Yhtenäiskouluksi voidaan myös kutsua kaukana toisistaan toimivia kouluja, joiden hallinnot on vain yhdistetty, ja tällöin yhtenäiskoulun periaate, yhtenäisyyden tunne ja siirtymävaiheen haasteiden minimointi ei toteudu (Vanas, 2020). Yhtenäiskoulujärjestelmän tavoitteena on nimittäin yhtenäisyyden tunteen ja siirtymävaiheen helpottamisen lisäksi koulutuksen tasa-arvo sekä yleissivistävä ja yhtenäinen perusopetus (Pietarinen, 1999). Yhtenäinen perusopetus ja yhtenäiskoulut ovat tulleet jäädäkseen ja tulevaisuuden näkymät puhuvat niiden puolesta. Kyläkouluja lakkautetaan ja pieniä kouluja yhdistetään oppilasmäärien laskiessa. Vuonna 2020 koulun aloitti 60 000 oppilasta ja vuonna 2026 määrä on enää 45 000 oppilasta, eikä näkyvissä ole syntyvyyden huomattavaa nousua (Sjöström, 2021). Tulevaisuudessa yhä useampi oppilas käy vähintään koko peruskouluaikinsa yhtenäiskoulussa.

3 6.-LUOKKALAINEN OPPILAS SIIRTYMÄVAIHEESSA

3.1 6.-luokkalaisen kehitys

6.-luokkalainen oppilas on 12–13-vuotias alakoulun viimeistä luokkaa käyvä varhaisnuori. Luokalla saattaa olla oppilaita, jotka ovat aloittaneet koulupolkunsa vuotta aiemmin, vuotta myöhemmin tai ovat tuplanneet jonkun luokan. Näin ollen oppilaiden fyysinen ikä voi vaihdella 11–14 ikävuoden välillä. 6.-luokkalainen oppilas elää niin sanotussa lapsuuden ja nuoruuden välivaiheessa (Rödström, 1992, 32). Hänen sosiaalisessa ja kognitiivisessa kehityksessään tapahtuu rinnakkain paljon muutoksia (Pietarinen, 1999). Hän etäännytty vanhemmistaan ja vertaissuhteiden merkitys kasvaa huomattavasti (Palmu & Virtanen, 2020). Alkava murrosikä tuo mukanaan näkyviä biologisia ja sosiaalisia muutoksia oppilaan elämään (Nurmi ym., 2014, 144). Hänen minäkäsityksensä rakentuu itseään etsien ja tutkiskellen, ja hän kokee suurta tarvetta olla merkityksellinen toisille ihmisille (Pietarinen, 1999).

Jokainen oppilas kehittyy omaan tahtiinsa. Yleisesti voidaan kuitenkin sanoa, että 6.-luokkalaisen oppilaan ajattelun kehityksessä alkaa Piaget'n teorian mukaan formaalisten eli muodollisten operaatioiden vaihe, jolloin ajattelun kehitys on nopeaa sekä verrannollisuuden ymmärtäminen ja kyky päätellä yhtä aikaa kahdenlaisen vertailujärjestelmän avulla mahdollistuu (Piaget, 1988, 107). Oppilas pystyy siis ajattelemaan käänteisesti eli tarkastelemaan asioita vastakkaisista asetelmista (Rödström, 1992, 42–43). Formaalisten operaatioiden vaiheessa oppilas kykenee tekemään hypoteeseja ja järkeistämään asioita, hänen ongelmanratkaisutaitonsa kehittyvät ja hänen aikaisemmat yrityksen ja erehdyksen kautta toimineet päättelytaitonsa monipuolistuvat (Beilin, 2016). Toisin sanoen oppilaan ajattelu muuttuu paljon tehokkaammaksi. Piaget'n teoriaa on kritisoitu ajattelutaitojen yliarvioinnista, mutta kritiikistä huolimatta tutkijat ovat yksimielisiä siitä, että formaalisten operaatioiden vaiheessa oppilaan ajattelun kehityksessä tapahtuu paljon muutoksia kohti aikuismaista

ajattelua, ja oppilas pystyy suuntaamaan ajatteluaan kohti tulevaisuutta paremmin kuin nuoremmat lapset (Lehtinen ym., 2016, 70).

Eriksonin kehitysteorian mukaan 6.-luokkalainen oppilas elää siirtymävaihetta kohti nuoruusikää, jolloin kehossa tapahtuvien muutosten lisäksi hänen identiteettinsä muuttuu. Oppilas tasapainottelee jo opittujen asioiden ja uusien asioiden välillä. Tasapainottelu voi tuntua hänestä hämmentävältä ja erilaiselta ja se tekee hänestä hyvin herkän erilaisille vaikutuksille. (Erikson, 1982, 249–250.) Tasapainottelua tapahtuu myös lapsuuden ja nuoruuden välillä. Oppilaan suhtautuminen vanhempiinsa muuttuu ikätovereiden merkityksen kasvaessa sekä sisäisiin ja ulkoisiin muutoksiin sopeutuessa, ja nämä kaikki muutokset vaikuttavat hänen psyykkiseen tasapainoonsa (Aalberg & Siimes, 2007, 15, 71).

Ikätovereiden avulla oppilas rakentaa omaa sosiaalista ja persoonallista identiteettiään, irtautuu vanhemmistaan, saa vertaistukea ja hakee hyväksyntää (Rödspam, 1992, 86). Kavereiden merkitys korostuu entisestään siirtymävaiheissa ja varsinkin alakoulusta yläkouluun siirtyessä (Eskelä-Haapanen ym., 2020). Ikätovereiden keskuudessa on tyypillistä, että pojat liikkuvat suuremmissa ja joustavammissa ryhmissä, ja tytöt tukeutuvat parhaaseen kaveriinsa (Rödspam, 1992, 91). Siirtymävaiheessa parhaan kaverin joutuminen eri luokalle altistaakin erityisesti tyttöjä yksinäisyydelle, kouluun kiinnittymättömyydelle ja jopa kiusaamiselle (Eskelä-Haapanen ym., 2020). Alakoulun ylimmillä luokilla ja yläkoulussa kiusaaminen onkin yleistä, sillä oppilaiden vertailu muihin oppilaisiin on voimakasta, ja tarve vertaishyväksyntään on suuri (Rödspam, 1992, 75).

Lapsuudesta nuoruuteen siirtyviä alakoulun ja yläkoulun vaihteessa olevia oppilaita kutsutaan varhaisnuoriksi tai varhaismurrosikäisiksi (Salmela-Aro, 2011). Varhaisnuori kokee paljon fysiologisia ja hormonaalisia muutoksia (Nurmi ym., 2014, 145). Hänen fyysinen kasvunsa on nopeaa sekä kehon ja mielen muutokset suuria (Aalberg & Siimes, 2007, 15). Hän kehittyy ja kypsyy kohti aikuisen mieltä ja kehoa (Salmela-Aro, 2011). Varhaisnuoren alttius kehityksen riskitekijöille kasvaa (Reitz ym., 2005). Oppilaiden

ongelmakäyttäytymisen on havaittu lisääntyvän murrosiän alkaessa (Nurmi ym., 2014, 145). Tämä näkyy tyypillisesti koulunkäyntiin liittyvinä haasteina, rikollisena käyttäytymisenä ja tottelemattomuutena (Reitz ym., 2005).

Oppilaan minäkäsitys kehittyy pääsääntöisesti 5–12 vuoden iässä, koska tällöin hän pystyy jo arvioimaan itseään, hän kohtaa enemmän vertailukohteita elämänpiirinsä kasvaessa, hän saa palautetta käyttäytymisestään sekä hänen suhteensa ikätovereihin ja opettajiin tulevat tärkeiksi (Aho, 1996, 28–29). Minäkäsityksellä tarkoitetaan oppilaan mielikuvaa itsestään ja siihen liittyviä arvoja ja asenteita (Kääriäinen & Rikkinen, 1988). Minäkäsitys vaikuttaa hänen käyttäytymiseensä ja määrää hänen odotuksiaan sekä sen avulla hän tulkitsee maailmaa ja pitää itsensä psyykkisesti tasapainossa (Aho, 1996, 11–12). Myönteisen minäkäsityksen omaava oppilas luottaa itseensä ja mahdollisuuksiinsa (Kääriäinen & Rikkinen, 1988).

Oppilaan minäkäsityksen voidaan ajatella tarkoittavan minää sellaisena kuin hän on ja sellaisena kuin hän haluaisi olla, ja lisäksi hänen koti-, koulu- ja toveriminänsä voivat poiketa toisistaan paljonkin (Kääriäinen & Rikkinen, 1988). Toiset ihmiset vaikuttavat paljon oppilaan minäkäsityksen kehittymiseen. Ikätovereiden merkitys on ilmeinen ja opettajan vaikutus saattaa nousta oppilaan vanhempienkin vaikutusta suuremmaksi (Aho, 1996, 28–29). Toisten ihmisten merkitys korostuu siirtymävaiheessa alakoulusta yläkouluun. Tällöin oppilaan vanhat käyttäytymismallit menevät uusiksi hänen siirtyessään koulun vanhimpien oppilaiden roolista nuorimpien oppilaiden rooliin ja totutusta luokanopettajajärjestelmästä aineenopettajajärjestelmään (Kääriäinen & Rikkinen, 1988). Oppilaan minäkäsitys kehittyy koko alakouluajan, ja yläkouluun siirtyessään oppilas kohtaa siirtymävaiheen mahdollisuudet ja haasteet vakiintuneemman minäkäsityksen kera (Aho, 1996, 30). Toki minäkäsityksen kehittymistä tapahtuu vielä lapsuuden ja nuoruuden jälkeenkin (Keltikangas-Järvinen, 2010, 137). Oppilas kokee koulupolkunsa aikana paljon muutoksia, mutta alakoulusta yläkouluun siirryttäessä sisäisten ja ulkoisten muutosten määrä on valtava verrattuna polun muihin vaiheisiin.

3.2 Oppilaiden tulevaisuusorientaatioita siirtymävaiheessa

Alakoulusta yläkouluun siirtyvien oppilaiden tulevaisuusorientaatioita siirtymävaiheessa on tutkittu aiemmin jonkun verran. Huomattavasti vähemmän on tutkittu niiden yhtäläisyyksiä ja eroja oppilaiden ollessa yhtenäis- tai erilliskoulussa. Tämä johtunee siitä, että yhtenäiskoulujen lisääntyminen on vielä melko tuore ilmiö. Kun tutkitaan oppilaiden tulevaisuusorientaatioita siirtymävaiheessa, suunnataan katse tulevaisuuteen. Tulevaisuusorientaatioilla tarkoitetaan näkemyksiä, käsityksiä, ajatuksia, uskomuksia ja tuntemuksia, joita oppilaalla on tulevasta elämästään (Kasurinen, 2000; Alm ym., 2019). Niihin vaikuttavat muun muassa oppilaan perhetausta, hänen muut läheiset ihmisensä, oppilaan tietämys asiasta, asian merkityksellisyys oppilaalle ja yhteiskunnan muutokset (Pietarinen, 1999). Oppilaiden tulevaisuuteen suuntautumista tutkittaessa on havaittu, että he suhtautuvat pääsääntöisesti positiivisesti ja luottavaisesti tulevaan (Kasurinen, 2000; Nuorisobarometri, 2021).

Savolainen (2005) on tutkinut 6.-luokkalaisten pelkoja, toiveita ja odotuksia seitsemännelle luokalle siirtymisestä. Oppilaiden peloissa korostuivat kiusaaminen, uudet oppilaat, vaikeudet oppiaineissa ja oma pärjääminen. Oppilaat pelkäsivät, että yläkoulun vanhemmat oppilaat kiusaavat heitä fyysisesti ja psyykkisesti. Oppilaita pelotti myös, kuinka he tulevat toimeen uusien oppilaiden kanssa, pääseekö paras kavერი samalle luokalle ja saako uudelta luokalta kavereita. Yläkoulusta selviäminen, luokalle jääminen ja koulumenestyksen huononeminen mietityttivät 6.-luokkalaisia. Pari oppilasta oli sitä mieltä, ettei heitä pelota mikään yläkouluun siirtymisessä. Oppilaiden toiveet ja odotukset kohdistuivat ystäviin, kavereihin, opettajiin, opetukseen ja omaan pärjäämiseen. Kaikki tutkimukseen osallistuneet oppilaat ilmaisivat toiveita ja odotuksia. Vanhojen ystävien ja kavereiden toivottiin säilyvän ja samalla odotettiin uusien ystävien ja kavereiden saamista. Opettajien toivottiin olevan mukavia ja heiltä odotettiin kärsivällisyyttä sekä hyvää opetusta. Oman koulumenestyksen toivottiin paranevan yläkoulussa. Tutkimuksessa havaittiin, että oppilaiden pelot koskivat hyvin samoja asioita kuin toiveet ja odotukset, riippuen siitä, ajatteli oppilas asiaa myönteiseltä vai kielteiseltä kannalta.

Rautiainen ym. (2017) keskittyivät tutkimaan oppilaiden huolia 6. ja 7. luokalla eli ennen siirtymää ja sen jälkeen erillis- ja yhtenäiskoulussa. Tutkimustulokset olivat hyvin samansuuntaisia kuin Savolaisen tutkimuksessa. Oppilaiden huolet 6. luokalla vastasivat Savolaisen tutkimuksessa oppilaiden pelkoja. Huolet 6. luokalla liittyivät kavereihin, kiusaamiseen, koulunkäyntiin ja muihin sosiaalisiin suhteisiin. Kun oppilaita tutkittiin 7. luokalla uudestaan, olivat kavereihin, kiusaamiseen ja muihin sosiaalisiin suhteisiin liittyvät huolet vähentyneet. Sen sijaan koulunkäyntiin liittyvät huolet olivat lisääntyneet.

Pietarinen (1999) puolestaan tutki jo aiemmin 6.-luokkalaisten oppilaiden kokemia odotuksia, ongelmia ja pelkoja yläkouluun siirtymisestä oppilaiden kirjoittamien aineiden pohjalta. Vertaisryhmän merkitys siirtymävaiheessa korostui myös tässä tutkimuksessa. Oppilaat odottivat pääsyä samalle luokalle parhaan ystävänsä kanssa ja uusien kavereiden saamista. Kiusaaminen, kavereiden joutuminen eri luokille, vaikeudet uusien kavereiden saamisessa ja uudet opettajat huolettivat oppilaita. Koulumenestys ei noussut tässä tutkimuksessa esille. Sen sijaan edellä mainituista tutkimuksista poiketen oppilaat odottivat opetuksen vaatimustason nousevan sekä pelkäsivät uusien opettajien opetustyyliä, uusia oppiaineita ja koulun ja ympäristön muutosta.

Tuoreessa tutkimuksessa Eskelä-Haapanen (2020) selvitti oppilaiden odotuksia ja huolia yläkouluun siirtymisestä. Tutkimukseen osallistui yli tuhat 6.-luokkalaista oppilasta. Myös tässä tutkimuksessa kaverisuhteet nousivat merkityksellisiksi. Kiusaaminen, torjutuksi tuleminen, uusien ystävien saaminen ja vanhojen säilyminen pohdituttivat oppilaita. Uutena asiana verrattuna aikaisempiin tutkimuksiin, oppilaat odottivat ja kokivat tärkeänä lisääntyvän vapauden. Oppiaineisiin, oppimiseen ja opettajiin liittyvät odotukset ja huolet mainittiin vain harvoin.

Eskelä-Haapasen (2020) tutkimuksesta ilmeni oppilaiden odotusten ja huolien lisäksi kaverisuhteiden yhteys uupumusasteiseen väsymykseen ja kyynisyyteen koulunkäyntiä kohtaan. Oppilaat, jotka kokivat huolta kaverisuhteista, tunsivat myös enemmän uupumusasteista väsymystä

koulunkäynnistä ja sen vaatimuksista verrattuna oppilaisiin, joiden kaverisuhteet olivat kunnossa. Kyynisyyttä kokevalla oppilaalla hänen mielekkyytensä ja kiinnostuksensa koulutyötä kohtaan vähenee, ja koulunkäynti menettää merkityksensä (Salmela-Aro & Näätänen, 2005). Kyynisyys puolestaan selittää merkitsevästi kouluun kiinnittymättömyyttä ja koulun keskeyttämistä (Bask & Salmela-Aro, 2013).

Virtanen ym. (2019) olivat kiinnostuneita oppilaan hyvinvointia lisäävistä tekijöistä siirtymävaiheessa. Merkityksellisimmäksi tekijäksi tässäkin tutkimuksessa nousivat vertaissuhteet. Myös perheen ja opettajan tuki osoittautui tärkeäksi. Jyväskylän yliopiston TIKAPUU-alakoulusta yläkouluun tutkimushanke on pidempiaikainen tutkimus, jossa on tutkittu oppilaita, vanhempia ja opettajia alakoulusta yläkouluun siirtymävaiheessa. Tutkimus on edelleen kesken, ja seuraavaksi odotetaan tutkimustuloksia tutkittavien siirryttyä peruskoulusta toiselle asteelle. (Ahonen & Kiuru, 2014–2017.)

Oppilaiden tulevaisuusorientaatioita alakoulusta yläkouluun siirtymävaiheessa on tutkittu myös kansainvälisesti, ja tutkimustulokset ovat olleet samansuuntaisia Suomessa tehtyjen tutkimusten kanssa. Englannissa ja Yhdysvalloissa tehdyissä tutkimuksissa huomattiin siirtymävaiheen aiheuttavan stressiä ja ahdistusta oppilaissa. Suurin stressiä ja ahdistusta aiheuttanut tekijä olivat ystävyysuhteet. Myös akateemisesta työstä selviäminen ja suhde opettajiin aiheuttivat stressiä ja ahdistusta. Suomalaisista tutkimuksista poiketen kansainvälisissä tutkimuksissa nousi esiin myös oppilaiden ahdistus siitä, kuinka muistaa kaikki koulussa tarvittavat tavarat. (Symonds, 2015.) Eskelä-Haapasen (2020) tutkimuksessa havaittiin tyttöjen reagoivan voimakkaammin siirtymävaiheen haasteisiin. Englannissa ja Yhdysvalloissa tehdyissä tutkimuksissa huomattiin, että siirtymävaiheisiin reagoivat voimakkaimmin oppilaat, joilla oli oppimisvaikeuksia ja joiden murrosikä oli alkanut aikaisin sekä etniset vähemmistölapset (Symonds, 2015).

Englannin ja Yhdysvaltojen tutkimustuloksia vertailtaessa ilmeni, että oppilaiden toiveet ja pelot yläkoulusta olivat samanlaisia molemmissa maissa ja eri aikoina. Lisäksi molempien maiden oppilaat pitivät siirtymän jälkeen

koulusta vähemmän. Kuten Savolaisen (2005) tutkimuksesta kävi ilmi, myös kansainvälisissä tutkimuksissa toiveilla ja peloilla oli kaksi puolta. Oppilaat olivat onnellisia uusien ystävien saamisesta, mutta harmittelivat vanhojen ystävien menettämistä. He pitivät hyvänä asiana moneen uuteen opettajaan tutustumista ja heidän ammattitaitoaan, mutta samalla ikävöivät tuttua ja turvallista alakoulun opettajaa. He iloitsivat runsaammista opiskelumahdollisuuksista, mutta pelkäsivät lisääntyvää työmäärää ja oppiaineiden määrää. (Savolainen, 2005; Symonds, 2015.) Myös West ym. (2010) päätyivät skotlantilaisia oppilaita siirtymävaiheessa tutkiessaan tuttuihin tuloksiin: Siirtymävaiheet ovat tärkeitä, vertaisryhmän merkitys siirtymävaiheessa korostuu sekä oppilaiden odotukset ja huolet ovat kaksipiippuisia. Tutkimuksessa korostui onnistuneen siirtymävaiheen merkitys oppilaan hyvinvoinnille ja mielenterveydelle.

Yhteenvedona voidaan todeta, että oppilaiden siirtymävaiheen huolia, murheita ja pelkoja on tutkittu eri puolilla maailmaa enemmän kuin sen myönteisiä puolia, mutta tutkitaan oppilaiden tulevaisuusorientaatioita miltä kantilta tahansa, muiden ihmisten merkitys on suuri (Eskelä-Haapanen ym., 2020). Oppilaan vanhemmilla, ikätovereilla ja opettajilla on mahdollisuus vahvistaa hänen turvallisuudentunnettaan ja tarvettaan tulla hyväksytyksi (Aalberg & Siimes, 2007, 127). Oppilas ei kohtaa siirtymävaihetta yksin vaan ihannetilanteessa turvallisten aikuisten tukiessa vanhat ystävyysuhteet säilyttäen ja uusia ystävyysuhteita solmien.

3.3 Oppilaiden tulevaisuusorientaatioiden yhtäläisyyksiä ja eroja erillis- ja yhtenäiskoulussa

Savolaisen (2005) tutkimuksessa selvisi, että erilliskoulun oppilaat toivat kiusaamiseen liittyvät pelot esiin huomattavasti useammin kuin yhtenäiskoulun oppilaat. Myös Rautiaisen ym. (2017) tutkimuksesta kävi ilmi, että erilliskoulussa opiskelevilla oppilailla oli enemmän kiusaamiseen liittyviä huolia kuin yhtenäiskoulussa opiskelevilla. Tämä selittyy sillä, että yhtenäiskoulun oppilaat tuntevat jo valmiiksi yläkoulun oppilaita, koska he näkevät heitä

päivittäin ja ovat saattaneet toimia heidän kanssaan koulun yhteisissä tapahtumissa ja teemapäivissä (Savolainen, 2005). Yhtenäiskoulun oppilaille myös koulun toimintatavat kiusaamista kohtaan ja koulun yleinen ilmapiiri ovat jo entuudestaan tuttuja (Rautiainen ym., 2017).

Toinen erilliskoulun oppilaita huolettava asia oli ympäristön muutos. Uudessa ympäristössä eksyminen ja luokkien löytyminen pelottivat oppilaita. Myös pidentyvää koulumatkaa mietittiin. Yhtenäiskoulun oppilaille koulun sisä- ja ulkotilat sekä koulumatka ovat yleensä tuttuja. (Savolainen, 2005.) Sen sijaan koulunkäyntiin liittyvät huolet olivat yleisempiä yhtenäiskoulussa opiskelevilla oppilailta ja huolet jatkuivat vielä 7. luokallakin. Tämä johtunee siitä, että yhtenäiskoulun oppilailta kouluympäristö, koulun toimintatavat ja koulussa toimivat ihmiset pysyvät yleensä samoina. Näin ollen koulunkäyntiin liittyville huolille jää enemmän tilaa. (Rautiainen ym., 2017.)

Kääriäinen ja Rikkinen (1988) tutkivat siirtymistä peruskoulun ala-asteelta yläasteelle oppilaiden kokemana sekä sitä, eroavatko oppilaiden kokemukset heidän käytyään 6. luokan yläasteen yhteydessä vai ala-asteen yhteydessä. Yläasteen yhteydessä olleet oppilaat kokivat, että vuosi yläasteen tiloissa helpotti huomattavasti yläasteelle siirtymistä ja mahdollisti opiskelun häiriöttömän jatkumisen siirtymävaiheessa. Oppilaiden mielestä vuoden aikana opitut käytännöt ja asiat lievittivät siirtymävaiheen jännitystä sekä vähensivät pelkoja ja ennakkoluuloja. Vuosi yläasteella auttoi oppilaita muodostamaan realistisen käsityksen opiskelusta ja omista mahdollisuuksistaan siellä. Myös aineenopettajajärjestelmä ja luokkien vaihtuvuus tulivat oppilaille tutuiksi jo 6. luokan aikana.

Kuten Savolaisen sekä Rautiaisen ja kumppaneiden tutkimusten tutkittavat, myös Kääriäisen ja Rikkisen tutkimuksen ala-asteella 6. luokan käyneet oppilaat jännittivät yläkoulun muiden oppilaiden suhtautumista uusiin tulijoihin ja vanhempien oppilaiden kiusaamista (Kääriäinen & Rikkinen, 1988; Savolainen, 2005; Rautiainen ym., 2017). Yhtymäkohta Savolaisen tutkimustuloksiin löytyi myös oppimisympäristön muutoksista. Myös tässä tutkimuksessa ala-asteen puolella opiskelleet jännittivät uutta ympäristöä ja sitä,

etteivät osaa liikkua siellä (Kääriäinen & Rikkinen, 1988; Savolainen, 2005). Kääriäinen ja Rikkinen (1988) saivat myös tutkimustuloksia, joita myöhemmin tehdyistä Savolaisen sekä Rautiaisen ja kumppaneiden tutkimuksista ei noussut esiin. Yläasteella 6. luokan käyneet oppilaat kokivat olonsa turvallisemmaksi, olivat sosiaalisesti rohkeampia ja kestivät paremmin paineita. Toisaalta he eivät kokeneet yläkouluun siirtymistä vapaamman koulunkäynnin alkamiseksi, kuten ala-asteen puolella 6. luokan käyneet oppilaat. (Kääriäinen & Rikkinen, 1988.) Joutuivatko ala-asteen puolella 6. luokan käyneet oppilaat suurempien haasteiden eteen? Kokivatko yläasteen puolella 6. luokan käyneet oppilaat siirtymävaihetta ollenkaan?

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA -KYSYMYKSET

Tutkimustehtävänäni on selvittää 6.-luokkalaisten oppilaiden tulevaisuusorientaatioita yläkouluun siirtymisestä. Tutkin tämän lisäksi, mitä yhtäläisyyksiä ja eroja on erilliskoulusta yläkouluun siirtyvien ja yhtenäiskoulussa siirtyvien oppilaiden tulevaisuusorientaatioilla.

Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Millaisia tulevaisuusorientaatioita 6.-luokkalaisilla oppilaille on yläkouluun siirtymisestä?
2. Eroavatko tulevaisuusorientaatiot toisistaan sen perusteella, ovatko oppilaat käyneet alakoulun erilliskoulussa tai yhtenäiskoulussa? Jos eroavat, niin miten?

Oppilaiden tulevaisuusorientaatioita tutkiessani, tutkin heidän käsityksiään, ajatuksiaan, näkemyksiään, uskomuksiaan ja tuntemuksiaan tulevasta oppilaiden tuottamien tekstien avulla. Tulevaisuusorientaation ei ole tarkoitus ennustaa tulevaisuutta, vaan tuoda esiin oppilaan asennoituminen tulevaisuuden asioita kohtaan (Kasurinen, 2000). Asennoituminen voi olla esimerkiksi optimistista, pessimististä, motivoitunutta tai tunnepitoista (Alm ym., 2019). Haluan tuoda tutkimuksessani oppilaiden ääntä kuuluviin ja kyseenalaistan siirtymäkäytänteiden toistumisen samanlaisina vuodesta toiseen. Vertailemalla erillis- ja yhtenäiskoulujen oppilaiden tulevaisuusorientaatioita, pyrin myös selvittämään, kokevatko yhtenäiskoulun oppilaat siirtymävaihetta ollenkaan (kts. Kääriäinen & Rikkinen, 1988).

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Tutkimuskonteksti

Toteutin tutkimukseni käyttämällä laadullista eli kvalitatiivista tutkimusotetta. Laadullisessa tutkimuksessa ei tavoitteena ole yleistettävyyttä kuten usein määrällisessä tutkimuksessa (Vilkka, 2021, 150). Laadullisessa tutkimusotteessa korostuvat tutkittavien näkemykset, joita pyritään tuomaan esiin monipuolisten aineistonkeruumenetelmien avulla. Tutkimuksen eri vaiheet kietoutuvat yhteen, tutkimuksen tulkinta jakautuu koko tutkimusprosessin ajalle, tutkimuskysymyksiä saattaa joutua tarkistamaan aineistonkeruun kuluessa ja tutkielman kirjoittaminenkin voi vaatia alkuperäiseen aineistoon palaamista. Laadullisessa tutkimuksessa tutkija pyrkii säilyttämään tutkittavan ilmiön sellaisena kun se on manipuloimatta tutkimustilannetta. Tavoitteena on saada esiin tutkittavien oma näkökulma. (Eskola & Suoranta, 1998, 15–18.) Toisin sanottuna oppilaiden tulevaisuusorientaatiot ohjasivat tutkimukseni kulkua, ja tarkoitukseni oli saada heidän äänensä kuuluviin.

Laadullinen tutkimusprosessi perustuu tutkijan tekemiin tulkintoihin ja analysointitaitoihin (Metsämuuronen, 2008). Oppilaiden tulevaisuusorientaatiot ja minun tulkintani niistä olivat tutkimukseni perusta. Lisäksi rajasin oppilaiden tulevaisuusorientaatioiden esille tuomista antamalla heille tarkan aiheen, johon liittyi ohjaavia apukysymyksiä. Pyrin luomaan tutkimustilanteesta sellaisen, jossa jokaisella oppilaalla oli turvallinen ja luottavainen olo tuoda omat näkökulmansa esille. Lapsia tutkiessa tutkijan onkin erityisen tärkeää huomioida tutkimustilanteen myönteinen, kannustava ja turvallinen ilmapiiri (Aarnos, 2001).

Tutkimukseni ei ollut puhtaasti vain laadullinen, koska esitin tutkimuksen tuloksia myös lukumääriä ja prosentteja käyttäen. Näin ollen tutkimuksessani oli myös määrällisen tutkimuksen piirteitä. Parhaimmillaan laadullinen ja määrällinen tutkimus täydentävätkin toisiaan (Hirsjärvi ym., 2014, 136). Tutkimukseni oli myös tapaustutkimus. Tapaustutkimukselle on tyypillistä, että

siinä keskitytään tutkimaan yksittäistä tapausta, tilannetta tai tapahtumaa, joka voi olla lähes tulkoon mikä vaan (Metsämuuronen, 2008). Karkeasti sanottuna voidaan ajatella, että kaikki laadulliset tutkimukset ovat tapaustutkimuksia, koska tutkitaanhan niissä nimenomaan tiettyjä tapauksia (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006).

Tapaustutkimuksen tarkoituksena ei ole yleistää tietoa, vaan lisätä ymmärrystä tietyistä ilmiöistä. Tapaustutkimuksen avulla voidaan kuitenkin saada yksittäistapauksen ylittävääkin tietoa ja yhdestä tapaustutkimuksesta voi olla hyötyä myös laajemmin. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006.) Tutkija saattaa esimerkiksi löytää merkittäviä yhteisiä piirteitä, jotka yhdistävät yksilöitä (Metsämuuronen, 2008). Omasta tutkimuksestanikin voi löytyä tutkimustuloksia, jotka saattavat auttaa alakoulusta yläkouluun siirtymisen kehittämisessä joko yhdessä luokassa tai koko koulussa.

Tapaustutkimukselle tyypillistä on monipuolisuus ja joustavuus. Tutkijan rooli on enemmän osallistuva kuin ulkopuolinen. Osallistuvalla otteella tutkijan on mahdollista päästä syvällisemmin ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä. Tutkija pyrkii löytämään yksityiskohtia, jotka yhdessä kuitenkin muodostavat kokonaisuuden eli tapauksen. (Saarela-Kinnunen & Eskola, 2001.) Omassa tutkimuksessani kyseessä oli kaksi tapausta, koska tutkin ja vertailin kahden erilaisen koulun 6.-luokkalaisten tulevaisuusorientaatioita yhtäläisyyksineen ja eroineen. Näin ollen tutkimukseni oli myös vertaileva tapaustutkimus. Tapaustutkimuksissa voidaankin tutkia yksittäisten tapausten lisäksi useampia tapauksia ja niitä voidaan vertailla keskenään (Hirsjärvi ym., 2014, 134).

Koska tutkin oppilaiden tulevaisuusorientaatioita, oli tutkimukseni fenomenografinen. Fenomenografista tutkimusta käytetään erityisesti kasvatustieteissä. Fenomenografisessa tutkimuksessa keskitytään ihmisten käsityksiin tutkittavasta ilmiöstä ja näiden käsitysten eroavaisuuksien tutkimiseen sekä ajatellaan, että ihmisillä on hyvinkin erilaisia käsityksiä tutkittavista asioista. (Rissanen, 2006.) Esimerkiksi ihmisen sukupuoli tai kokemukset saattavat vaikuttaa hänen käsityksiinsä (Metsämuuronen, 2008).

Käsitysten lisäksi kiinnitetään huomiota ihmisten välisiin suhteisiin ja suhteisiin ympäristön kanssa (Marton, 1986).

Fenomenografinen tutkimussuuntaus soveltuu hyvin myös koululaisten käsitysten tutkimiseen, koska humanistiseen ajatteluun pohjautuen nähdään, että jokaisella on omat ajatukset, tunteet, kokemukset ja näkemykset (Aarnos, 2001). Oppilaiden tulevaisuusorientaatiot saattoivat poiketa paljonkin siitä, mitä olin tutkijana asiasta ajatellut. Tämä on fenomenografialle tyypillistä, sillä ihmisten käsitykset, näkemykset ja ajatukset liittyvät aina kontekstiin (Rissanen, 2006). Jos olisin vienyt 6.-luokkalaiset oppilaat heidän tulevaan yläkoulun luokkaan, he olisivat saattaneet vastata eri tavalla kuin alakoulun luokassa ollessaan. Lisäksi ihmisten käsitykset, näkemykset ja ajatukset saattavat muuttua (Metsämuuronen, 2008). Jos olisin tutkinut oppilaiden tulevaisuusorientaatioita 6. luokan alussa, keskellä tai lopussa, olisin luultavasti saanut erilaisia vastauksia.

5.2 Tutkimukseen osallistujat

Tutkimukseeni osallistui 46 oppilasta. Oppilaat olivat 6.-luokkalaisia eli iältään noin 12-13-vuotiaita. Oppilaat kävivät alakoulun viimeistä luokkaa kahdessa keskisuomalaisessa koulussa. Toinen koulu oli erilliskoulu, joka koostui kahdesta erillisestä koulurakennuksesta. Esikoululaiset ja 1.-3.-luokkalaiset olivat omassa koulurakennuksessaan ja 4.-6.-luokkalaiset omassaan. Koulurakennusten välimatka oli 1,5 kilometriä. Toinen koulu oli yhtenäiskoulu. Koulussa oli oma rakennuksensa alakoululle ja yläkoululle.

Tutkimukseni oppilaista 23 kävi erilliskoulua ja 23 yhtenäiskoulua. Oppilaat sijoittuivat kahdelle eri 6.-luokalle molemmissa kouluissa. Erilliskoulun toiselta luokalta osallistui 10 oppilasta ja toiselta luokalta 13 oppilasta. Yhtenäiskoulun toiselta luokalta osallistui 8 oppilasta ja toiselta 15 oppilasta. Kaikista osallistuneista oppilaista tyttöjä oli 28 ja poikia 18. Yhtenäiskoulun oppilaiden luokista toinen sijaitsi alakoulurakennuksessa ja toinen yläkoulurakennuksessa. Valikoin tutkittavien oppilaiden koulut niiden sijainnin

perusteella. Molemmat koulut sijaitsivat lähellä kotiani, joten minun oli helppo vieraila kouluilla ja kerätä aineistoni siellä. Lisäksi erilliskoulun oppilaat siirtyvät yhtenäiskoulun yläkouluun, joten kaikkien tutkittujen tulevaisuusorientaatiot kohdentuivat samaan kouluun.

Pyysin ensimmäiseksi sähköpostitse tutkimusluvan asuinalueeni koulutoimenjohtajalta ja sen jälkeen koulujen rehtoreilta. Lopuksi otin sähköpostitse yhteyttä koulujen 6. luokkien opettajiin. Erilliskoulun kolmesta 6. luokan opettajasta kaksi antoi suostumuksensa tutkimusaineistoni keruuseen luokkassaan. Yhtenäiskoulussa oli vain kaksi 6. luokkaa ja molemmat opettajat suostuivat vierailuuni. Vierailin kaikissa neljässä luokassa tammikuun puolessa välissä ja kerroin tutkimuksestani oppilaille ja opettajille. Vastailin myös heidän esittämiin kysymyksiinsä. Samalla vierailulla jaoin oppilaiden ja huoltajien tutkimusluvut täytettäväksi (liite 1 ja 2). Sovimme opettajien kanssa, että kerään aineistoni tammikuun lopulla heidän luokkassaan. Opettajat lupasivat kerätä oppilaiden palauttaessa tutkimusluvut, jakaa lupalaput poissaolleille sekä pitää minut ajan tasalla tutkimuslupien palautumisesta. Koska tutkittavien oppilaiden koulut sijaitsivat lähellä kotiani, ja olin toiminut sijaisena erilliskoulussa, tiesin osan tutkittavista oppilaista. En kuitenkaan ollut koskaan opettanut heitä. Yhtenäiskoulun oppilaista en tiennyt ketään.

5.3 Tutkimusaineiston keruu

Keräsin tutkimusaineistoni 6.-luokkalaisilta oppilailta neljässä eri luokassa tammikuun lopulla. Olimme varanneet luokkien opettajien kanssa etukäteen suomen kielen ja kirjallisuuden -oppitunnin, jonka aikana oppilaat kirjoittivat tekstin aiheesta Minä yläkoululaisena. Olin itse paikalla joka luokassa näiden oppituntien ajan. Oppitunnin aluksi keräsin ja kartoitin tutkimusluvut. Sen jälkeen ohjeistin oppilaita tekstien kirjoittamisessa ja heijastin kirjoitusohjeen (liite 3) apukysymyksineen taululle. Tämän jälkeen oppilaat pääsivät kirjoittamaan tekstin vihkoihinsa. Vastailin heidän kysymyksiinsä, kannustin ja ohjailin kirjoittamisessa eteenpäin tunnin aikana. Olimme opettajien kanssa

varautuneet käyttämään seuraavaa oppituntia tai välituntia lisäaikana, mutta kaikki oppilaat saivat tekstinsä valmiiksi yhden oppitunnin aikana. Kirjoittamisen jälkeen kiitin oppilaita ja opettajaa, keräsin oppilaiden vihot ja kopioin tekstit itselleni.

Laadullisessa tutkimuksessa ei ole mekaanisia sääntöjä aineiston koosta, eikä sillä ole välitöntä vaikutusta eikä merkitystä tutkimuksen onnistumiseen (Eskola & Suoranta, 1998, 62). Aineiston laatu on määrää tärkeämpää. Laadukkaan aineiston avulla tutkijan on helpompi ymmärtää tutkittavaa ilmiötä ja muodostaa mielekkäitä tulkintoja. Toki tutkijan kannattaa miettiä, millaisen tutkimusaineiston avulla hän saa monipuolisen kuvauksen tutkimusongelmiinsa (Vilkkä, 2021, 150.) 46 oppilaan kirjoittamat tekstit antoivat minulle sopivan määrän aineistoa tutkimukseeni. Sain kattavan katsauksen oppilaiden tulevaisuusorientaatioista, eikä minulle tullut sellainen olo, että aineisto alkoi toistaa itseään. Tavoittelin kummastakin koulusta 20:tä tekstiä, joten tavoitteeni hieman ylittyi. Osa tutkimusluvista ei ollut palautunut, joitakin tutkimusluvan kieltämisistä ilmeni, ja tautihuipun takia osa oppilaista oli sairaana. Sovitusti kaikki oppilaat kirjoittivat tekstin, oli heiltä tutkimuslupa tai ei. Tutkimusluvattomat tekstit annoin suoraan opettajalle. Pidin tärkeänä, että jokainen oppilas pääsee kirjoittamaan tekstin, koska tutkimukseni ulkopuolellakin teksteistä on toivottavasti hyötyä ala- ja yläkoulun opettajalle ja siirtymävaiheen suunnitteluun (kts. Aarnos, 2001, 144–145).

Valitsin oppilaiden kirjoittamat tekstit aineistonkeruumenetelmäksi, koska tekstien tutkiminen oli minulle uutta, ja oppilaiden kirjoittamat tuotokset kiinnostavat minua kovasti. Uskoin myös, että voisin saada tämän ikäisiltä oppilailta enemmän tietoa heidän tulevaisuusorientaatioistaan kirjoittamalla. Tekstien kirjoittaminen sopii hyvän kirjoitustaidon omaaville lapsille eli pääsääntöisesti yli 10-vuotiaille lapsille kunhan lapsen ajattelun kehitysvaihe on huomioitu, ja kirjoittamisen apuna käytetään oppilaan kokemusmaailmaan kuuluvaa aihetta, apukysymyksiä ja tarvittaessa kehyskertomuksia (Aarnos, 2001). Laadullisessa tutkimuksessa tutkijalla on mahdollisuus käyttää myös valmiita aineistoja ja dokumentteja, ja tämä on usein jopa suositeltavaakin, jotta

aineistonkeruusta säästyneet voimat voidaan suunnata analysointiin (Eskola & Suoranta, 1998, 118–119). Omassa tutkimuksessani halusin kuitenkin ehdottomasti kerätä aineiston itse, saada tämänhetkistä tutkimustietoa aiheestani ja antaa luokkien opettajille mahdollisuuden hyödyntää juuri omien oppilaidensa tekstejä.

Kirjoittamistilanne luokissa oli luonteeltaan rennohko. Tutkimukseen osallistumisesta tai osallistumattomuudesta ei keskusteltu yleisesti, vaan ne pysyivät minun tiedossani. Oppilaat saivat apua ja kannustusta minulta ja opettajalta koko oppitunnin ajan. Kun teksti oli valmis, kehoitimme oppilasta lukemaan sen läpi ja miettimään, vieläkö jotakin apukysymystä voisi hyödyntää. Oppilailla oli oikeus itse päättää, milloin teksti oli valmis. Kerroin heille, että yksikin kirjoitettu virke auttaa tutkimustyötäni. Tekstien pituus vaihtelikin muutamasta rivistä kolmeen A4:een. Sain aineistoa yhteensä 40:n A4:en verran. Pidin oppilaiden kiittämistä todella tärkeänä asiana. Tutkijan onkin hyvä muistaa, ettei hän kerää luokassa vain aineistoaan, vaan tarjoaa oppilaille mahdollisuuden tutustua tutkijan työhön, tutkimuksen tekoon ja tutkimuksessa osallisena olemiseen sekä auttaa oppilaita tuntemaan ja ilmaisemaan itseään (Aarnos, 2001). Osallistumalla tutkimukseen, lapsi jakaa tutkijan kanssa ainutlaatuisia näkemyksiään, ajatuksiaan, kokemuksiaan, käsityksiään ja tunteitaan. Tutkijan tulee arvostaa tätä.

Yksi oppilas ei meinannut millään saada kirjoittamistaan käyntiin. Selvisi, että hän kirjoittaa mielellään runomuotoista tekstiä, joissa on loppusoinnut. Annoin hänelle luvan kirjoittaa runomuodossa ”Nyt tulee alakoululle loppu, ja bussiin tulee aina hoppu, ei kuulu kukkuvaa käkeä, kun yläkoulussa on niin paljon väkeä”(D4). Oppilaan lyhyestä, mutta informatiivisesta runosta löytyi yhtä lailla analysoitavaa kuin muidenkin oppilaiden teksteistä.

5.4 Aineiston analyysi

Aloitin aineistoni analysoinnin silmäilemällä oppilaiden tekstejä. Sen jälkeen luin tekstit läpi moneen kertaan. Luin välillä saman luokan oppilaiden tekstejä, välillä

saman koulun oppilaiden testejä ja välillä täysin satunnaisessa järjestyksessä. Pikkuhiljaa aloin tutkijana havaita teksteistä hallitsevia asioita ja samankaltaisuuksia. Suurin osa oppilaista kirjoitti vastaamalla apukysymyksiin. Kaikki tekstit oli kuitenkin kirjoitettu tarinaksi, eikä luetteloita ja ranskalaisin viivoin tehtyjä listoja esiintynyt. Uskon saaneeni oppilaiden kirjoittamista kokonaisista virkkeistä paremman kokonaiskuvan siitä, mitä oppilas on tarkoittanut.

Lasten kirjoitelmia analysoidessa on tärkeää huomioida kasvukontekstit eli on mietittävä, mikä on lapsille yhteistä ja mikä taas liittyy lasten erilaisiin kehitysrytmeihin, persoonallisuuteen ja kasvuympäristön eroihin (Aarnos, 2001). Oppilaan kirjoittamaan tekstiin vaikuttaa esimerkiksi se, onko hänellä vanhempia sisarusia ja kavereita, jotka ovat kertoneet hänelle yläkoulusta. Myös oppilaan taito ja halu kirjoittaa sekä erot ajattelun kehityksessä vaikuttavat. Lisäksi oppilaan asennoituminen uusia asioita kohtaan näkyy varmasti tekstissä. Keskityin analyysissäni etsimään oppilaiden teksteistä yhtäläisyyksiä ja eroja, mutta annoin myös arvoa yksittäisille kommentteille.

Käytin aineistoni analysointiin aineistopohjaista sisällönanalyysia. Se sopi hyvin vertailevan tutkimukseni aineiston tulkintaan, sillä siinä tarkastellaan aineistoa eritellen, yhtäläisyyksiä ja eroja etsien sekä tiivistäen. Sisällönanalyysissa kuvaillaan tekstimuotoisen aineiston sisältöä. Sisältö pilkotaan pieniin osiin, käsitteellistetään ja järjestetään uudelleen kokonaisuudeksi. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006.) Sisällönanalyysi eli kirjallisen materiaalin analyysi soveltuu käytettäväksi monenlaiseen laadulliseen tutkimukseen ja se onkin yksi yleisimmistä analysointitavoista (Puusa, 2020). Sisällönanalyysilla pyritään kuvaamaan dokumenttien sisältöä sanallisesti sekä järjestämään aineistoa tiiviiseen ja selkeään muotoon sen sisältämää informaatiota kadottamatta. Lisäksi tarkoituksena on käsitteitä yhdistelemällä pyrkiä saamaan vastaus tutkimuskysymyksiin. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 119, 122, 127.)

Sisällönanalyysissa aineistoa teemoitellaan eli luokitellaan sen osia ja keskitytään tarkastelemaan osia, jotka ovat yhteisiä usealle tutkittavalle. Sen

jälkeen osioita yhdistetään samaan luokkaan ja nimetään. Sitten alaluokista yhdistetään yläluokkia ja lopulta ne yhdistetään yhdeksi kaikkia kuvaavaksi luokaksi. (Puusa, 2020.) Teemoittelussa ja eri osioiden yhdistämisessä voi käyttää apuna käsitekarttaa, jonka avulla kokonaisuuksien ja osien välisten suhteiden hahmottaminen voi tuntua helpommalta (Metsämuuronen, 2008).

Itse käytin teemoittelussa käsitekarttaa. Kirjasin siihen kaikki oppilaiden teksteistä nousseet tulevaisuusorientaatiot. Sen jälkeen koodasin ne yliviiuvaustusseilla, aakkostin niitä, numeroin niitä, alleviivasin, ympyröin ja merkitsin eri kuvioin. Esimerkiksi yksi neljästä pääluokastani eli opiskeleminen rakentui viidestä yläluokasta. Yläluokista kukin koostui kolmesta alaluokasta. Taulukko 1 havainnollistaa, kuinka opiskeleminen-pääluokka on rakentunut.

Taulukko 1

Opiskeleminen yläluokkineen ja alaluokkineen

<u>Opiskeleminen</u>				
Uudet oppiaineet	Läksyt	Kokeet	Koulunkäynnin sujuminen	Oma jaksaminen
Kotitalous	Enemmän läksyjä	Enemmän kokeita	Kuinka koulunkäynti lähtee sujumaan?	Jaksanko kaiken työn?
Fysiikka	Vaikeampia läksyjä	Vaikeampia kokeita	Koulunkäynnin vaikeus	Ehdinkö enää harrastaa?
Kemia	Läksyvuoret	Koeviikot	Koulunkäynnin erilaisuus	Vaadinko itseltäni liikaa?

Teemoittelun lisäksi poimin teksteistä tekstikatkelmia, joita voisin siteerata raportissani. Otteet aineistosta auttavat lukijaa ymmärtämään, kuinka tutkija on analysointejaan tulkinut (Hirsjärvi ym., 2014, 233). Tekstikatkelmien käyttöä varten pseudonyymisoin aineistoni koodaamalla oppilaiden luokat koodinimillä A, B, C ja D sekä numeroimalla oppilaiden tekstit. Näin ollen tekstikatkelman

perästä löytyy oppilaan ”koodinimi” (A1/B8...). Pseudonyymisointi tarkoittaa henkilötietojen käsittelemistä niin, ettei niitä voida enää yhdistää tiettyyn henkilöön (Tietosuojavaltuutetun toimisto, 2022).

Tutkija on aktiivisessa roolissa koko tutkimusprosessin ajan. Hän muun muassa tulkitsee tuloksia ahkerasti pitkin prosessia ja saattaa myös löytää aineistostaan merkityksiä, joita ei etukäteen osannut odottaa (Puusa, 2020). Palasin aineistooni lukuisia kertoja tutkimusprosessini aikana. Ensimmäinen ajatukseni oli teemoitella oppilaiden tulevaisuusorientaatiot odotuksiin ja jännityksiin. Halusin kuitenkin saada aineistostani enemmän irti tutkimalla tekstien koostumusta ja oppilaiden käyttämää kieltä diskurssianalyysin avulla. Sisällönanalyysissä etsitään tekstin merkityksiä, mutta diskurssianalyysissä puolestaan analysoidaan, miten merkityksiä tekstissä tuotetaan (Tuomi & Sarajarvi, 2018, 117). Kieltä käytettäessä merkityksellistetään kohteet, joista kirjoitamme (Jokinen ym., 2016, 26). Halusin tutkia tarkemmin, mitä oppilaiden kertomat tulevaisuusorientaatiot merkitsevät heille, millaisia tuntemuksia ne herättävät heissä sekä keitä henkilöitä ja millaisia tilanteita niihin liittyy. Diskurssianalyysissä kieltä tarkastellaankin sen käyttämisen lisäksi myös sosiaalisena toimintana (Pietikäinen & Mäntynen, 2019, 37).

Kielenkäytön rikkaus on oleellinen tutkimuskohde ja huomiota kiinnitetään kielen vaihtelevuuteen, moniäänisyyteen ja ristiriitaisuuteen (Jokinen ym., 2016, 51). Oppilaiden teksteistä paljastui hyvin nopeasti kielen ristiriitaisuus ja tilannesidonnaisuus. Vaikka tarkastelin tekstejä välillä sanatasolla, välillä virketasolla ja välillä kokonaisuutena, ristiriitaisuus korostui. Oppilas saattoi kirjoittaa samasta asiasta sitä odottaen ja jännittäen. Tutkittavia tekstejä tarkastellaankin eri näkökulmista. Metsämuuronen (2008) korostaa, että analysoitavat dokumentit on kirjoitettu tietyssä ajassa ja paikassa ja niiden kirjoittajien suhde tekstiin voi vaihdella. On huomioitava kuka kirjoittaa, kenelle hän kirjoittaa, miksi hän kirjoittaa ja kirjoittaako hän omasta näkökulmastaan vai jonkun toisen. Nämä asiat huomioimalla tutkija pystyy suhtautumaan kriittisesti tutkittaviin teksteihin.

Diskurssianalyysissa korostuu vahvasti tutkimusaineiston yksityiskohtainen tarkastelu ja aineistopohjaisen sisällönanalyysin tapaan myös diskurssianalyysissa etsitään yhtäläisyyksiä ja eroja (Jokinen ym., 2016, 52–53). Yhtäläisyydet ja erot abstrahoidaan eli niitä yhdistellään isommiksi kokonaisuuksiksi, jotka auttavat tutkittavan ilmiön ymmärtämisessä (Pietikäinen & Mäntynen, 2019, 290). Tutkijalta vaaditaan avoimuutta, sillä ennako-oletukset soveltuvat huonosti diskurssianalyysiin. Yksi sana voi muuttaa kokonaisuutta huomattavasti. Esimerkiksi mutta-sana voi olla hyvin merkityksellinen. (Jokinen ym., 2016, 53–54.)

Mutta-sana toistuikin tutkimukseni teksteissä useasti, joten en halunnut sivuuttaa sitä. Se myös näytti esiintyvän teksteissä ristiriitaisten ilmaisujen yhteydessä ja juuri nämä ilmaisut koin hyvin mielenkiintoisiksi jo aiempien tutkimusten tuloksiinkin peilaten. Mutta-sanankin yksi käyttötarkoitus onkin adversatiivisissa ilmaisuissa eli vastakohtaa tai vastakkainasettelua koskevissa ilmaisuissa (Kotimaisten kielten keskus, 2008). Kävin tekstit läpi keskittyen mutta-sanaan. Ympyröin kaikki mutta-sanat, laskin niiden lukumäärän, alleviivasin niistä koostuvat virkkeet ja tarkastelin, mitä ennen mutta-sanaa oli kirjoitettu ja mitä sen jälkeen. Mutta-sanankin lisäksi keskityin tarkastelemaan myös toisaalta -sanankin käyttöä ja kirjoitetun kielen monipuolisuutta. Suurin osa oppilaista kirjoitti sekä päälauseita että sivulauseita käyttäen. Oppilaan käyttäessä pelkkiä päälauseita, virkkeet rakentuivat useimmiten olla-verbin ympärille. Moni oppilas kuvaili kirjoittamaansa käyttämällä adjektiivejä. Jokaisen oppilaan teksti oli erilainen ja antoi minulle analysoitavaa.

5.5 Eettiset ratkaisut

Jokaisessa tutkimuksessa tulee ehdottomasti noudattaa hyviä tieteellisiä käytäntöjä. Tutkijan tulee olla koko tutkimusprosessinsa ajan vilpitön ja rehellinen niin itselleen kuin toisia tutkijoita kohtaan. Hänen tulee kunnioittaa toisten tutkijoiden tehtyä työtä osoittamalla se esimerkiksi lähdeviittausten tarkkuudella ja oikeellisuudella ja hänen tulee myös hallita käyttämänsä

tutkimusmenetelmä sekä tiedonhankinnan ja tutkimustulosten julkaisun periaatteet (Vilkkä, 2021, 42). Tutkimusprosessin alussa tutustuin huolellisesti laadullisen tutkimuksen tekemiseen. Lähdeoteoksia käyttäessäni en ottanut suoria lainauksia ja merkitsin lähdeviittaukset ja lähdeluettelon asianmukaisesti APA7-viittaustyyliä käyttäen. En käyttänyt toissijaisia lähteitä tutkimuksessani.

Tutkimuksen eettisyys kulkee mukana läpi koko tutkimusprosessin ja tutkimuksen jokainen vaihe tulee tehdä laadukkaasti (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 149). Laadin tutkimusluvut oppilaille ja huoltajille Jyväskylän yliopiston ohjeiden mukaan, ja graduohjaajani tarkasti ne. Tiesin osan tutkittavista oppilaista etukäteen, mutten ollut läheinen heidän kanssaan. Voi olla, että jollekin oppilaalle kirjoittaminen oli vaikeampaa, kun hän tiesi minut. Toisaalta jonkun oppilaan saattoi olla helpompi kirjoittaa puolittutun ihmisen pyynnöstä. Vieraillessani kouluilla kerroin oppilaille, ettei heitä voi tunnistaa tutkimuksestani, koska tulen tekemään seuraavat toimenpiteet. Kun kopioin koulussa oppilaiden tekstit kirjoittamisen jälkeen, ei kopioituihin teksteihin tule enää oppilaiden nimiä. Kirjoitan tekstiin vain kirjoittajan sukupuolen ja erillistai yhtenäiskoulun. Raportissani puhun kahdesta keskisuomalaisesta koulusta. Tekstikatkelmissa en käytä oppilaiden nimiä. Nämä toimenpiteet toteutin.

Minulle oli ehdottoman tärkeää, että jo luokassa vieraillessani tunnelma oli positiivinen, kannustava ja ei-painostava. Ennen tutkimukseni esittelyä ja sen jälkeen juttelimme muista asioista, ja kyselin oppilailta heidän kuulumisiaan. Aarnos (2001) muistuttaakin, että lapsia tutkiessa on tärkeää koko tutkimusprosessin ajan huomioida lapsiystävällisyys, tutkimuksen etiikka, lapsen arvostaminen ja kuunteleminen sekä lasten häiriötön koulunkäynti ja muu elämä. Vierailu luokassa ennen tutkimuksen tekoa, tutkijan yhteistyö opettajan kanssa ja tutkimuksen yhdistäminen osaksi koulutyötä auttavat muodostamaan tutkimukseen osallistumisesta myönteisen mielikuvan.

Oppilaiden tekstejä vastaanottaessani olin hyvin huolellinen tarkistaessani, onko myönteinen tutkimuslupa varmasti palautunut sekä oppilaalta että huoltajalta. Jos jompikumpi luvista puuttui tai lupaa ei ollut annettu, en luonnollisestikaan kopioinut oppilaan tekstiä. Käytin raportoinnissani lainauksia

oppilaiden teksteistä ja merkitsin ne koodinimillä. Säilytin fyysistä aineistoani ja koodiavainta lukollisessa kaapissa kotonani sekä analysointejani ja raporttia Jyväskylän yliopiston U-asemalla. Kun pro graduni on valmis, hävitän fyysisen aineistoni viemällä sen yliopiston Sulo-laatikkoon ja tiedostot hävitän ylikirjoittamalla.

Tutkimuksen luotettavuuden kannalta on tärkeää, että tutkija kertoo raportoidessaan tarkasti ja huolellisesti, mitä hän on tutkimuksessaan tehnyt, millaisia vaiheita tutkimus on sisältänyt ja miten tutkimustulokset ovat syntyneet (Hirsjärvi ym., 2014, 232). Minulle oli alusta asti selvää, että hyvin tärkeää on myös, että olen kertonut tutkittaville oppilaille ja heidän huoltajilleen, mitä tutkin, miksi tutkin, miten tutkin ja kuinka turvaan oppilaiden tunnistamattomuuden tutkimukseni jokaisessa vaiheessa. Otin hyvän tieteellisen käytännön huomioon tutkimuksessani, ja eettisyyden sekä laadun lisäksi se parantaa tutkimukseni uskottavuutta (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 150). Pitkän työurani aikana karttunut ammattitaito ja elämäkokemukseni auttoivat myös tutkimuksen teossa sekä luotettavuuden ja uskottavuuden arvioinnissa.

6 TULOSTEN TARKASTELU

6.1 Oppilaiden tulevaisuusorientaatioita aihepiireittäin

Oppilaat kirjoittivat tekstin aiheesta Minä yläkoululaisena. Teksteissä toistuivat samat aihepiirit yläkouluun siirtymiseen liittyen. Esittelen aluksi oppilaiden tulevaisuusorientaatioita teksteissä esiintyneiden aihepiirien ja oppilaiden tunnepohjaisen siirtymään suhtautumisen kautta. Keskityn sitten tarkastelemaan havaittuja yhtäläisyyksiä ja eroja huomioiden oppilaiden koulun. Oppilaiden teksteissä esiintyneet aihepiirit on kuvattu taulukossa 2.

Taulukko 2

Oppilaiden tulevaisuusorientaatioita aihepiireittäin (N = 46, sulkujen ensimmäinen luku kertoo, montako prosenttia oppilaista kirjoitti aiheesta ja toinen luku, montako mainintaa aiheesta teksteistä löytyi yhteensä)

Toiset ihmiset (91 % / 190)	Opiskeleminen (72 % / 42)	Ympäristö (48 % / 39)	Toimintakulttuuri (46 % / 60)
Kaverit (87 % / 133)	Uudet oppiaineet (52 % / 24)	Koulu vaihtuu (30 % / 14)	Koulumatkat (28 % / 13)
Opettajat (43 % / 25)	Läksyt (15 % / 7)	Luokka vaihtuu (30 % / 14)	Vapaus ja rentous (20 % / 9)
Muut oppilaat (39 % / 20)	Kokeet (11 % / 5)	Yläkoulun suuruus (7 % / 3)	Saa poistua koulun alueelta (17 % / 8)
Sisarukset (15 % / 7)	Koulunkäynnin sujuminen (7 % / 3)	Ihmispaljous (7 % / 3)	Kännykän käyttö (15 % / 7)
Henkilökunta (9 % / 4)	Oma jaksaminen (7 % / 3)	Luokkien löytäminen (7 % / 3)	Pidemmät päivät (15 % / 7)
Muu oppilas kiusaa (2 % / 1)		Koulurakennus vaihtuu (4 % / 2)	Välituntien vapaaehtoisuus (11 % / 5)
			Vastuu (11 % / 5)
			Opettaja vaihtuu joka tunti (9 % / 4)
			Uudet säännöt (4 % / 2)

Oppilaiden tulevaisuusorientaatiot yläkouluun siirtymisestä liittyivät neljään aihepiiriin: toisiin ihmisiin, opiskelemiseen, ylä- ja alakoulun ympäristöön sekä ylä- ja alakoulun toimintakulttuuriin. Lähes kaikki (91 %) oppilaat kirjoittivat toisista ihmisistä. Toiset ihmiset mainittiin teksteissä peräti 190 kertaa. Eniten mainintoja saivat kaverit, joista kirjoitti 87 % oppilaista (yhteensä 133 mainintaa). Oppilaat kirjoittivat parhaista kavereista, luokkalaisistaan ja uusista kavereista. Lähes puolet (43 %) tutkittavista mainitsi opettajat teksteissään ja he kertoivat niin tulevista opettajista kuin nykyisistä opettajista. Reilu kolmannes (39 %) oppilaista kirjoitti yläkoulun muista oppilaista. Muut oppilaat olivat pääsääntöisesti yläkoulun vanhempia oppilaita. 15 % tutkittavista kirjoitti sisaruksistaan ja 9 % henkilökunnasta. Vain 2 % oppilaista nosti kiusaamisen esiin tekstissään.

Lähes 3/4 (72 %) oppilaista toi ilmi opiskelemiseen liittyviä asioita (yhteensä 42 mainintaa). Yli puolet (52 %) oppilaista kirjoitti uusista oppiaineista, ja mainituiksi tulivat kotitalous, fysiikka ja kemia. Läksyjen määrän mainitsi 15 % ja kokeista kirjoitti 11 % oppilaista. Lisäksi koulunkäynnin sujuminen ja oma jaksaminen mietityttivät 7 % tutkittavista. Ylä- ja alakoulun ympäristöön liittyvät asiat saivat mainintoja lähes puolelta (48 %) oppilaista (yhteensä 39 mainintaa). Koulun tai luokan vaihtumisesta kertoi 30 % oppilaista. Yläkoulun suuresta koosta, ihmispaljoudesta ja luokkien löytämisestä kirjoitti tutkittavista 7 %. Koulurakennuksen vaihtumisen mainitsi 4 % oppilaista.

Myös ylä- ja alakoulun toimintakulttuurista kirjoitti lähes puolet (46 %) oppilaista (yhteensä 60 mainintaa). Reilu neljännes (28 %) oppilaista kertoi koulumatkoista. Yläkoulun koki vapaammaksi ja rennommaksi paikaksi viidennes (20 %) tutkittavista. 17 % oppilaista mainitsi koulun alueelta poistumisen sekä 15 % kännykän käytön ja pidemmät koulupäivät. 11 % tutkittavista kirjoitti välituntien vapaaehtoisuudesta ja lisääntyvästä vastuusta. Opettajien vaihtumista joka oppitunnilla mietti 9 % ja yläkoulun uusia sääntöjä 4 % oppilaista.

6.2 Oppilaiden tulevaisuusorientaatioita tunnepohjaisten suhtautumistapojen kautta

Oppilaat kuvailivat suhtautumistaan siirtymään alakoulusta yläkouluun pääasiassa tunnepohjaisten ilmaisujen kautta. He odottivat, toivoivat ja jännittivät yläkouluun liittyviä asioita. He kertoivat, mitkä asiat auttavat heitä siirtymävaiheessa ja mitä he jäävät kaipaamaan alakoulussa. Oppilaiden tunnepohjaiset suhtautumistavat siirtymään on esitelty taulukossa 3.

Taulukko 3

Oppilaiden tulevaisuusorientaatioita tunnepohjaisten suhtautumistapojen kautta (N = 46, sulkujen ensimmäinen luku kertoo, montako prosenttia oppilaista kirjoitti aiheesta ja toinen luku, montako tunnepohjaista mainintaa aiheesta löytyi yhteensä)

<u>Toiset ihmiset</u> (91 % / 160)	<u>Opiskeleminen</u> (72 % / 37)	<u>Ympäristö</u> (48 % / 25)	<u>Toimintakulttuuri</u> (46 % / 23)
Odotan uusien kavereiden saamista (43 % / 20)	Odotan uusia oppiaineita (46 % / 21)	Jännittää luokkien sekoittuminen (26 % / 12)	Odotan bussilla kulkemista (17 % / 8)
Toivon vanhojen kavereiden säilymistä (67 % / 31)	Jännittää koulun-käynnin sujuminen (7 % / 3)	Jännittää uusi koulu (22 % / 10)	Odotan yläkoulun vapautta (11 % / 5)
Toivon jotain kaveria samalle luokalle (35 % / 16)	Jännittää jaksaminen ja ehdinkö harrastaa (7 % / 3)	Jään kaipaamaan vanhaa koulua (7 % / 3)	Jännittää bussilla kulkeminen (9 % / 4)
Toivon parasta kaveria samalle luokalle (33 % / 15)	Jään kaipaamaan helppoa alakoulua (22 % / 10)		Jännittää pidemmät päivät (13 % / 6)
Jännittää , pääseekö kaveri samalle luokalle (37 % / 17)			
Jännittää , millaisia ihmisiä yläkoulussa on (26 % / 12)			
Jännittää uudet opettajat (11 % / 5)			
Minua auttavat kaverit (35 % / 16)			
Minua auttavat sisarukset (15 % / 7)			
Jään kaipaamaan alakoulusta kavereita (24 % / 11)			
Jään kaipaamaan alakoulusta opettajia (22 % / 10)			

Taulukossa 3 esitellyistä tunnepohjaisista suhtautumistavoista valtaosa koski toisia ihmisiä. Toiset ihmiset mainittiin teksteissä 160 kertaa, ja 91 % oppilaista kirjoitti heistä. 43 % oppilaista **odotti** yläkoulusta uusien kavereiden saamista "Ihanaa saada uusia kavereita, odotan sitä tosi paljon" (A3). Oppilaat **toivoivat** myös pysyvyyttä alakouluajaksiin kaverisuhteisiinsa. 2/3 (67 %) oppilaista toivoi vanhojen kavereidensa säilyvän, 35 % jotain kaveria samalle luokalle ja kolmannes (33 %) parasta kaveria samalle luokalle "Toivon, että saisin toivoa kavereita samalla luokalle ja edes joku toive toteutuisi" (C1). Oppilailla saattoi olla myös kavereita jo valmiiksi yläkoulun puolella "Olen ihmetellyt, kun jo nyt lopetellaan kaverisuhteita, jotta voidaan olla seitsemännellä luokalla siellä koulussa olevan kaverin kanssa. Miksei kaikki voisi olla kavereita keskenään?" (D12).

Oppilaiden jännityksenkohteita olivat kaverit, yläkoulun ihmiset ja opettajat. 37 % oppilaista **jännitti**, pääseekö kaverin kanssa samalle luokalle "Minua jännittää se, että pääsenkö kavereiden kanssa samalle luokalle, koska olemme olleet vauvasta asti kavereita ja aina samalla luokalla" (A7). Neljännos (26 %) oppilaista kertoi jännittävänsä yläkoulun uusia ihmisiä "Minua jännittää se, miten minut otetaan vastaan siellä ja minkälaisia ihmisiä siellä on" (D13). Uusia opettajia jännitti 11 % tutkittavista "Onkohan ne opet tosi äkäisiä?" (D3). Siirtymävaiheen läpikäynnissä auttaviksi tahoiksi oppilaat mainitsivat kaverit ja sisarukset. 35 % oppilaista ilmoitti kavereiden **auttavan** heitä "Onneksi mun kaverit tulee samaan kouluun, se auttaa mua tosi paljon" (B6). 15 % oppilaista kertoi puolestaan sisarustensa olevan avuksi "Mun siskot ja veljet on kertonut yläkoulusta kaikkia juttuja ja ne huolehtii musta siellä ja auttaa" (B11). Alakoulusta tutkittavat **jäävät kaipaamaan** turvallisia ja tuttuja ihmisiä eli kavereitaan ja opettajiaan "Meidän opea tulee kyllä ikävä. Se on ihan paras! Ja kaverit... Niitä tulee kova ikävä" (B9). Lähes neljännos (24 %) oppilaista jää kaipaamaan kavereita ja 22 % opettajia.

Oppilaiden tunnepohjaisista suhtautumistavoista opiskelemiseen liittyvät asiat mainitsi 72 % oppilaista. Lähes puolet (46 %) oppilaista **odotti** uusien oppiaineiden alkamista yläkoulussa "Oon odottanut koko alakoulun

kotitalouden alkamista” (B3). Koulunkäynnin sujuminen **jännitti** 7 % oppilaista ”Läksyt tulee olemaan vaikeampia ja jännittää miten koulunkäynti lähtee sujumaan. Mutta kun kuuntelee tunnilla, niin kyllä ne osataan tehdä” (A6). Samoin 7 % tutkittavista jännitti sitä, ehtiikö enää harrastaa koulunkäynnin viedessä niin paljon aikaa ja miten jaksaa koulunkäyntiä ”Minua jännittää, että vaadin itseltäni liikaa ja ehdinkö enää edes harrastaa” (B2). Yli viidennes (22 %) oppilaista **jää kaipaamaan** alakoulun helppoutta ”Eniten alakoulusta jään kaipaamaan, kuinka helppoa kaikki oli: läksyt, kokeet, opiskelu ja kaikki. Luulen, että yläkoulussa näin ei ole” (C1).

Lähes puolet (48 %) oppilaista kirjoitti ylä- ja alakoulun ympäristöön liittyvistä asioista tunnepohjaisesti. Yli neljännes (26 %) oppilaista **jännitti** luokkien sekoittumista ”Minua jännittää luokkien sekoittuminen. Monet nuoret saattaa jäädä yksin ja se ei ole hyvä asia. Se, että oletetaan kaikkien olevan ystäviä keskenään on todellakin pöty puhetta” (C9). 22 % oppilaista jännitti uutta koulua ”Yläkoulu on niin vieras ja jännittää, miten siellä löytää kaikki paikat” (D5). 7 % tutkittavista **jää kaipaamaan** vanhaa kouluaan ”Meillä on ollut ihana koulu ja jäisin mieluummin alakouluun” (C9). Ylä- ja alakoulun toimintakulttuuriin liittyvistä asioista kirjoitti tunnepohjaisesti ilmaisten 46 % oppilaista. Bussilla kulkemista **odotti** 17 % ja **jännitti** 9 % oppilaista. 11 % oppilaista kirjoitti odottavansa yläkoulun vapautta. 13 % tutkittavista puolestaan ilmaisi jännittävänsä pidempiä koulupäiviä ”Odotan bussilla kulkemista ja yläkoulun vapautta” (C10). ”Bussilla kulkeminen jännittää vähän ja sit ne pidemmät koulupäivät” (C3).

Taulukon 3 tunnepohjaisten ilmaisujen lisäksi oppilaat kirjoittivat yleisesti yläkouluun liittyvistä tuntemuksistaan. Yli neljännes (26 %) oppilaista ilmoitti, ettei yläkouluun siirtyminen jännitä heitä ”Minua ei jännitä yhtään” (B5). 22 % tutkittavista luonnehti alakoulusta yläkouluun siirtymistä mukavaksi tapahtumaksi ”Yläkouluun meno tuntuu mukavalta” (A4). Niin ikään 22 % oppilaista kuvaili yläkouluun siirtymisen tuntuun jännittävältä ”No sinne siirtyminen tuntuu tosi jännittävältä” (C7). Kaiken kaikkiaan 91 % oppilaista kirjoitti tunnepohjaisesti yläkouluun siirtymisestä.

Oppilaiden suhtautumistavat ja ilmaiset yläkouluun siirtymisestä olivat kirjavia ”Yläkoulu on paikka, jossa saa opiskella rauhassa, olla yksin tai muiden kanssa” (B4). ”Yläkoulukin on vain koulu” (B12). ”Yläkoulu on vähän kuin Villi länsi” (C3). ”Yläkouluun siirtyminen on onnistuminen” (B7). ”No, se yläkouluun meno oisi sama kuin menisi vaikka lukioon. Se on suuri muutos, mutta on kiinnostavaa oppia, minkälaisia tapoja, ihmisiä, trendejä, ruokia ja tiloja siellä on” (C9). Kaiken kaikkiaan teksteistä huokui pääsääntöisesti positiivinen asenne yläkouluun siirtymistä kohtaan.

6.3 Yhtenäis- ja erilliskoulun oppilaiden tulevaisuusorientaatioiden yhtäläisyyksiä ja eroja

Yhtenäis- ja erilliskoulun oppilaiden teksteistä löytyi yhtäläisyyksiä ja eroja aihepiireittäin tarkasteltuna. Taulukossa 4 näkyvät maininnat aihepiireittäin ja eriteltyinä yhtenäis- ja erilliskoulun oppilaiden mainintoihin.

Taulukko 4

Yhtenäis- ja erilliskoulun oppilaiden tulevaisuusorientaatioiden yhtäläisyyksiä ja eroja (N = 46, sulkujen ensimmäinen luku kertoo, montako prosenttia oppilaista kirjoitti aiheesta ja toinen luku, montako mainintaa aiheesta löytyi yhteensä)

<u>Toiset ihmiset</u> (91 % / 190)	<u>Opiskeleminen</u> (72 % / 42)	<u>Ympäristö</u> (48 % / 39)	<u>Toimintakulttuuri</u> (46 % / 60)
Kaverit Erilliskoulu: (83 % / 65) Yhtenäiskoulu: (91 % / 68)	Uudet oppiaineet Erilliskoulu: (52 % / 12) Yhtenäiskoulu: (52 % / 12)	Koulu vaihtuu Erilliskoulu: (61 % / 14) Yhtenäiskoulu: (0 % / 0)	Koulumatkat Erilliskoulu: (57 % / 13) Yhtenäiskoulu: (0 % / 0)
Opettajat Erilliskoulu: (57 % / 18) Yhtenäiskoulu: (30 % / 7)	Läksyt Erilliskoulu: (4 % / 1) Yhtenäiskoulu: (26 % / 6)	Luokka vaihtuu Erilliskoulu: (48 % / 11) Yhtenäiskoulu: (13 % / 3)	Vapaus ja rentous Erilliskoulu: (17 % / 4) Yhtenäiskoulu: (22 % / 5)
Muut oppilaat Erilliskoulu: (57 % / 15) Yhtenäiskoulu: (28 % / 5)	Kokeet Erilliskoulu: (4 % / 1) Yhtenäiskoulu: (17 % / 4)	Yläkoulun suuruus Erilliskoulu: (4 % / 1) Yhtenäiskoulu: (9 % / 2)	Saa poistua koulun alueelta Erilliskoulu: (17 % / 4) Yhtenäiskoulu: (17 % / 4)

<u>Toiset ihmiset</u> (91 % / 190)	<u>Opiskeleminen</u> (72 % / 42)	<u>Ympäristö</u> (48 % / 39)	<u>Toimintakulttuuri</u> (46 % / 60)
Sisarukset Erilliskoulu: (13 % / 3) Yhtenäiskoulu: (17 % / 4)	Koulunkäynnin sujuminen Erilliskoulu: (0 % / 0) Yhtenäiskoulu: (13 % / 3)	Ihmispaljous Erilliskoulu: (4 % / 1) Yhtenäiskoulu: (9 % / 2)	Kännykän käyttö Erilliskoulu: (13 % / 3) Yhtenäiskoulu: (17 % / 4)
Henkilökunta Erilliskoulu: (9 % / 2) Yhtenäiskoulu: (9 % / 2)	Oma jaksaminen Erilliskoulu: (0 % / 0) Yhtenäiskoulu: (13 % / 3)	Luokkien löytäminen Erilliskoulu: (13 % / 3) Yhtenäiskoulu: (0 % / 0)	Pidemmät päivät Erilliskoulu: (13 % / 3) Yhtenäiskoulu: (17 % / 4)
Muu oppilas kiusaa Erilliskoulu: (0 % / 0) Yhtenäiskoulu: (4 % / 1)		Koulurakennus vaihtuu Erilliskoulu: (0 % / 0) Yhtenäiskoulu: (9 % / 2)	Välituntien vapaehtoisuus Erilliskoulu: (9 % / 2) Yhtenäiskoulu: (13 % / 3)
			Vastuu Erilliskoulu: (9 % / 2) Yhtenäiskoulu: (13 % / 3)
			Opettaja vaihtuu joka tunti Erilliskoulu: (17 % / 4) Yhtenäiskoulu: (0 % / 0)
			Uudet säännöt Erilliskoulu: (4 % / 1) Yhtenäiskoulu: (4 % / 1)

Yhtäläisyyksiä tarkastellessa huomionarvoisiksi maininnoiksi osoittautuivat kaverit, uudet oppiaineet ja toimintakulttuuriin liittyvät asiat. 83 % erilliskoulun oppilaista mainitsi kaverit (yhteensä 65 mainintaa). 91 % yhtenäiskoulun oppilaista kirjoitti kavereista (yhteensä 68 mainintaa) ”Vanhoja kavereita ja uusia kavereita, ihanaa” (D10). Uusista oppiaineista kertoi yli puolet (52 %)

kummankin koulun oppilaista "Tunnen itseni isoksi, kun alkaa kemia ja fysiikka" (B4).

Noin viidennes (17-22 %) kummankin koulun oppilaista kirjoitti yläkoulun vapaudesta ja rentoudesta sekä oikeudesta poistua koulualueelta "Odotan, että vihdoinkin pääsee kauppaan koulussa. Yläkoulun lähellä on kauppa, jossa saa käydä, niin ei näänny nälkään, jos on paha ruokaa" (C8). "Ihanaa, kun voi perjantaisin käydä ostaa viikonlopun karkit koulupäivän aikana" (D6). Myös kännykän käyttö koulussa, pidemmät koulupäivät, välituntien vapaaehtoisuus, vastuu ja sisarukset toistuivat tasaisesti kummankin koulun oppilaiden teksteissä. Niistä kirjoitti vajaa viidennes (9-17 %) oppilaista "Kyllä mua vähän mietityttää ne pidemmät koulupäivät ja muutenkin se vastuu" (B14). "Vastuu kyllä lisääntyy ja päivät pitenee" (A1). Pieni joukko (4-9 %) kummankin koulun oppilaista mainitsi henkilökunnan, yläkoulun suuruuden, yläkoulun ihmispaljouden ja uudet säännöt "Iso koulu, paljon ihmisiä ja erilaiset säännöt mietityttää mua" (C5).

Erillis- ja yhtenäiskoulun oppilaiden tekstejä vertailtaessa merkittäviksi eroiksi nousivat maininnat opettajista, muista oppilaista, koulunkäyntiin liittyvistä asioista, koulun ja luokan vaihtumisesta sekä koulumatkoista. Yhtenäiskoulun oppilaista lähes kolmannes (30 %) kirjoitti opettajista ja nimenomaan alakoulun opettajista. Erilliskoulun oppilaista (57 %) mainitsi opettajat teksteissään ja heistä noin puolet kirjoittikin yläkoulun uusista opettajista "Yläkoulussa opettajat ovat luultavasti parempia opettamaan. Toivottavasti ne ei oo tosi tiukkoja ja ilkeitä" (C5). Yläkoulun muut oppilaat mietityttivät enemmän erilliskoulun oppilaita "Mua mietityttää, miten ne vanhemmat oppilaat muhun suhtautuu" (D7). Yli puolet (57 %) erilliskoulun oppilaista mainitsi muut oppilaat, kun taasen yhtenäiskoulun oppilaista vain reilu neljännes (28 %) kirjoitti heistä.

Luonnollisesti erilliskoulun oppilaat mieltivät enemmän myös koulun ja luokan vaihtumista sekä koulumatkoja. Reilusti yli puolet (61 %) erilliskoulun oppilaista kirjoitti koulun vaihtumisesta "Onhan se koulun vaihtuminen surullista, mutta se yläkoulu on onneksi ihan uusi" (C6). Luokan vaihtumisen

mainitsi 13 % yhtenäiskoulun oppilaista ja erilliskoulun oppilaista lähes puolet (48 %) ”En ymmärrä sitä, miksi luokat vaihtuu. Se jännittää minua tosi paljon” (C1). Yli puolet (57 %) erilliskoulun oppilaista mietti muuttuvaa ja pidentyvää koulumatkaa, jonka lähes jokainen heistä tulee kulkemaan bussilla ”En ole yksin kulkenut linja-autolla ja minua jännittää, että osaanko” (D12). Lisäksi muutama (13–17 %) erilliskoulun oppilas pohti oikeiden luokkien löytymistä ja opettajan vaihtumista joka tunnilla ”Niitä luokkia on hirveästi ja aina uusi eri opettaja” (D8).

Koulunkäyntiin liittyvät asiat esiintyivät useammin yhtenäiskoulun oppilaiden teksteissä. Yläkoulun läksyistä kirjoitti vain 4 % erilliskoulun oppilaista ja yhtenäiskoulun oppilaista yli neljännes (26 %). Yläkoulun kokeet mainitsi niin ikään vain 4 % erilliskoulun oppilaista, kun taas yhtenäiskoulun oppilaista lähes viidennes (17 %) toi kokeet esiin tekstissään ”Ne läksyt ja kokeet, olen kuullut hirveistä läksyvuorista” (B1). Sekä koulunkäynnin sujuminen että oma jaksaminen huoletti 13 % yhtenäiskoulun oppilaista ”Helpon alakoulun jälkeen minua pohdituttaa yläkoulun sujuminen” (A2). 9 % yhtenäiskoulun oppilaista mietti koulurakennuksen vaihtumista ja 4 % kiusaamista ”Minua mietityttää uusi koulurakennus ja toivon että tulevat luokkalaiseni ovat mukavia eikä uudella luokallani ole kiusaajia” (B1).

Yhtenäiskoulun oppilaiden teksteistä oli havaittavissa enemmän informatiivista tietoa yläkoulussa opiskelusta, vaikkei tutun opiskeluympäristön ja toimintakulttuurin merkitys teksteissä korostunutkaan ”Onneksi meille on kerrottu, että saan toivoa samalle luokalle kavereita” (A8). ”Siistiä, kun ei oo pakko mennä välkille, jos ei halua” (B10). Alakoulun oppilaiden teksteissä oli enemmän epävarmuutta ja pohdintaa siirtymävaiheen käytänteistä ja yläkoulun tavoista ”Saankohan toivoa edes jotain kaveria samalle luokalle?” (C2). ”En tiedä, pitääkö yläkoulussa mennä aina välitunnille” (D10).

Vaikka oppilaalla oli runsaasti tietoa yläkoulusta, sinne siirtymistä yhtä lailla odotettiin ja jännitettiin, oltiinpa sitten erillis- tai yhtenäiskoulussa ”Ollaan oltu 6. luokka yläkoulun rakennuksessa ja opettajat ja asiat on tullut tutuiksi. Siitä huolimatta yläkoulun alkaminen jännittää ihan sikana” (A5). ”Siskot ja veljet

ovat kertoneet paljon yläkoulusta ja odotan sinne pääsyä kovasti. Samalla sinne pääsy jännittää” (D9). Molempien koulujen oppilaat myös kokivat, että yläkouluun siirtyminen tuo muutoksia mukanaan ”Kun menen yläkouluun, melkein kaikki muuttuu” (C7). ”Meillä on edessä tosi paljon muutoksia: Opet, aineet, luokka, kaverit, rankkuus” (B4). Toisin sanottuna sekä yhtenäis- että erilliskoulun oppilaat kokivat yläkouluun menon siirtymisenä.

6.4 Oppilaiden tulevaisuusorientaatioiden monet puolet

Oppilaiden tulevaisuusorientaatioiden tarkastelu paljasti, että asioilla on monta puolta. Tekstien suosituimmasta aiheesta eli kavereista kirjoitettiin paljon. Toisaalta haluttiin säilyttää vanhat kaverit, toisaalta toivottiin tutustuvan uusiin ”Kiva saada uusia kavereita, mutta vanhatkin olisi kiva säilyttää” (D2). Opettajat mainittiin toisaalta kaipauksen kohteina, toisaalta jännityksen kohteina ”Kyllä tulee ikävä alakoulun opea ja ne uudet opet jännittää” (C10). Muihin oppilaisiin tutustumista odotettiin toisaalta mielenkiinnolla, toisaalta jännittäen ”On mukava laajentaa kaveripiiriä, mutta jännittää, onko muut oppilaat kivoja” (A1).

Uudet oppiaineet houkuttelivat, ja toisaalta niiden oppiminen mietitytti ”Onneksi tulee välillä uusiakin oppiaineita, kai niistä selviää...” (B13). Koulun tai koulurakennuksen muuttumista surtiin, toisaalta muutos kiinnosti ”Meidän alakoulu on ollut siisti paikka. Se yläkoulu on kyllä isompi ja uudempi” (B9). Luokan vaihtumisessa luokkahengellä oli suuri merkitys. Luokassa, jossa oli vallinnut hyvä luokkahenki, kaivattiin vanhan luokan säilymistä ”Mun mielestä meillä on ollut aina kiva luokka ja yhteishenki on pysynyt. Jään kaipaamaan alakoulu luokan kavereita” (A3). Huonomman luokkahengen omaavassa luokassa puolestaan luokkien sekoittumista pidettiin hyvänä asiana ”Haluaisin jo yläkouluun, sillä olen ollut jo kuusi vuotta näiden samojen ihmisten kanssa, enkä hirveämmin pidä luokastani” (A7).

Bussimatkat herättivät suurta ristiriitaa. Oppilaat toisaalta odottivat erilaisia koulumatkoja, toisaalta pelkäsivät niitä ”Kivaa päästä kulkemaan

bussilla, mutta pelottaa niihin ehtiminen ja istumapaikan löytäminen” (D3). Itse asiassa monen oppilaan koko tekstistä välittyi samankaltainen viesti joko suoraan tai rivien välistä luettuna. Samanaikaisesti yläkouluun siirtymistä odotettiin ja jännitettiin. Oppilaiden ristiriitaiset suhtautumistavat ilmenivät teksteissä mutta- ja toisaalta-sanaa käyttäen. Mutta-sana esiintyi teksteissä yhteensä 30 kertaa ja jokaisella kerralla se kuvasti ristiriitaista suhtautumistapaa ”Minua kiinnostaa uudet opettajat, mutta jään kylläkin kaipaamaan vanhoja” (D11). ”Toivon, että kaverit säilyvät, mutta haluaisin saada myös uusia kavereita” (B8).

Mielenkiintoinen havainto oli se, että lähes kaikissa virkkeissä, joissa oli mutta-sana, ilmaistiin mukavalta tuntuva asia ensin ja mutta-sanankin jälkeen ikävämmältä tuntuva asia ”Yläkoulussa on vapaampaa, mutta kaikki on varmasti haastavampaa” (A4). Toisaalta-sanaa käytettiin teksteissä yhteensä seitsemän kertaa. Jokaisella kerralla sen avulla kuvattiin, miltä yläkouluun siirtyminen tuntuu ”Yläkouluun siirtyminen tuntuu mukavalta ja toisaalta myös jännittävältä” (C4). ”Toisaalta on hauskaa siirtyä yläkouluun, mutta minua jännittää ja en oikein tiedä, että miksi” (D3). ”Odotan yläkouluun siirtymistä ja toisaalta se jännittää minua todella paljon” (D8).

Toki teksteistä löytyi myös asioita, jotka oli tulkittavissa vain yhdellä tapaa. Nykyiset kaverisuhteet haluttiin säilyttää, vaikka uusia kavereita oli mukava saada ”Mä en kestä, jos me ei olla enää kavereitten kanssa kavereita” (A5). Yläkoulun tuomaa vapautta ei kukaan oppilaista pitänyt huonona asiana, vaan siihen liittyviä etuuksia odotettiin kovasti. Lisääntynyt työmäärä koettiin yksinomaan haasteena. Kukaan ei myöskään odottanut pidempiä koulupäiviä, enemmän kokeita, suurempaa läksymäärää ja vaikeampia tehtäviä ”Vähiten odotan kokeita ja läksyjä. Eniten odotan yläkoulun vapautta ja tuttuja kavereita samalle luokalle. Tyhmää, kun kaikki vaikeutuu. Se on kivaa, kun koulussa saa kuunnella musiikkia” (D6).

Moni oppilas pohdiskeli asioita käyttämällä kysymyksiä: Osaanko? Ehdinkö? Jaksanko? Menenkö? Saanko? Tutustunko? ”Osaanko uusia oppiaineita ja saanko uusia kavereita?” (D12). Myös kielikuvia käytettiin. Eräs

oppilas luonnehti yläkoulua "Villiksi läneksi" ja toinen alakoulua "Herran kukkarossa" olemiseksi. Muutama oppilas jätti pohdintansa avoimiksi laittamalla arvoituksellisesti kolme pistettä virkkeen loppuun. Pari oppilasta oli yhdistänyt kirjoitelmaansa englannin kieltä "Onhan se aika cool päästä yläkouluun. Täytyy muistaa ottaa kouluun mukaan money, jotta voi käydä kaupasta ostaa herkkuja" (D1). "First mä haluan nostaa kaverit tärkeimmiksi... Second on tosi kiva saada vapautta lisää ja olla välitunnit sisällä, jos niin haluaa"(B15). Oppilaat antoivat minulle todella rikkaan aineiston, joka mahdollisti monipuolisen analysoinnin.

7 POHDINTA

7.1 Tulosten tarkastelua

Tutkimukseni tavoitteena oli selvittää 6.-luokkalaisten oppilaiden tulevaisuusorientaatioita yläkouluun siirtymisestä. Halusin myös vertailla yhtenäiskoulussa ja erilliskoulussa alakoulunsa käyneiden oppilaiden tulevaisuusorientaatioita. Lisäksi minua kiinnosti selvittää, kokevatko yhtenäiskoulun oppilaat siirtymävaihetta ollenkaan.

Oppilaiden tulevaisuusorientaatioita tarkastellessa esiin nousi neljä selkeää aihepiiriä: toiset ihmiset, opiskeleminen, ympäristö ja toimintakulttuuri. Oppilaat ilmensivät suhtautumistaan siirtymään pitkälti tunnepohjaisten ilmaisujen kautta. He toivoivat, odottivat ja jännittivät yläkouluun liittyviä asioita ja jäivät kaipaamaan alakoulun asioita. Monet oppilaiden mainitsemista asioista olivat hyvin tilannesidonnaisia ja samaa asiaa sekä odotettiin että jännitettiin. Eri koulujen oppilaiden tekstejä vertailtaessa erilliskoulun oppilaat miettivät yhtenäiskoulun oppilaita enemmän uusia opettajia, yläkoulun muita oppilaita, koulun ja luokan vaihtumista sekä pidempiä koulumatkoja bussikyteineen. Yhtenäiskoulun oppilaita pohditutti enemmän koulunkäyntiin ja sen sujumiseen liittyvät asiat läksyineen, kokeineen ja jaksamisineen. Yhtäläisyyksissä korostuivat kaverit, uudet oppiaineet, sisarukset ja toimintakulttuuriin liittyvät asiat vapauksineen ja vastuineen.

Sekä erillis- että yhtenäiskoulun oppilaat kokivat alakoulusta yläkouluun siirtymisen muutoksena. Erilliskoulun oppilaiden teksteissä korostuivat enemmän toiset ihmiset ja ympäristöön liittyvät asiat. Yhtenäiskoulun oppilaat mainitsivat enemmän opiskelemiseen liittyviä asioita. Yläkouluun siirtymistä odotettiin ja jännitettiin, olipa alakoulu käyty erillis- tai yhtenäiskoulussa tai olipa oppilaalla paljon tai vähän ennakkotietoa yläkoulusta.

Oppilaat mainitsivat kaverit teksteissään kaikista useimmiten. Teksteissä esiintyi parhaita kavereita, luokkakavereita ja uusia kavereita. Kavereiden, kaverisuhteiden ja vertaissuhteiden korostuminen myötäilee aiempien

tutkimusten tuloksia (kts. Pietarinen, 1999; Savolainen, 2005; Rautiainen ym. 2017; Eskelä-Haapanen, 2020). Näissä neljässä tutkimuksessa ja omassani mietittiin, pääseekö paras kaveri samalle luokalle, säilyvätkö vanhat kaverisuhteet ja saako uudelta luokalta kavereita. Tutkittavani oppilaat kirjoittivat paljon myös nykyisistä ja tulevista opettajista. Muissa tutkimuksissa ei niinkään mainittu nykyisiä opettajia, mutta omassani moni tutkittava ei olisi halunnut luopua alakoulun pidetystä opettajasta. Jäävätkö oppilaat kaipaamaan vain opettajaansa vai kertooko kaipuu laajemmin tutun ja turvallisen elämänvaiheen päättymisestä? (kts. Kääriäinen & Rikkinen, 1988.)

Sen sijaan yläkoulun opettajien mukavuutta ja opetustyyliä mietittiin omassa tutkimuksessani aiempien tutkimusten tapaan (kts. Pietarinen, 1999; Savolainen, 2005). Opettajien lisäksi yläkoulun muut oppilaat mainittiin minun ja Savolaisen (2005) tutkimuksessa. Tosin Savolaisen tutkittavat oppilaat pelkäsivät yläkoulun vanhempien oppilaiden kiusaavan heitä psyykkisesti tai fyysisesti ja omat tutkittavani kertoivat vanhemmista oppilaista jännittäen ja mietiskellen heidän suhtautumistaan uusia oppilaita kohtaan.

Pietarisen (1999) tutkimuksessa oppilaat pelkäsivät yläkoulun mukanaan tuomia uusia oppiaineita. Omassa tutkimuksessani uusia oppiaineita ja osaamista niissä mietiskeltiin, mutta pääsääntöisesti niiden alkamista odotettiin. Tutkittavani pohdiskelivat koulunkäynnin sujumista, omaa jaksamista, pidempiä koulupäiviä, läksyjen määrää, kokeiden hankaluutta, uusia sääntöjä ja lisääntyvää vastuuta. Savolaisen (2005) tutkimuksessa oltiin samojen asioiden äärellä oppilaiden pohtiessa yläkoulusta selviämistä ja luokalle jäämistä. Rautiaisen ym. (2017) tutkittavia huoletti itse koulunkäynti kokonaisuudessaan. Ympäristön muutoksiin reagoivat omien tutkittavieni lisäksi myös Pietarisen (1999) tutkittavat, joita koulun ja ympäristön muutos pelotti. Omat tutkittavani miettivät lisäksi luokkien sekoittumista, yläkoulun suurta kokoa ja runsasta ihmismäärää. Aikaisemmin tehdyissä tutkimuksissa ei mainittu yläkoulun toimintakulttuurin vapautta ja rentoutta. Omani ja Eskelä-Haapasen (2020) tutkimus ovat uusia tutkimuksia, ja niissä kummassakin oppilaat odottivat vapaampaa ja rennompaa koulunkäyntiä ja toimintakulttuuria. Ovatko

yläkoulut kenties muuttuneet vuosien varrella vapaampaan ja rennompaan suuntaan?

Minun ja Savolaisen (2005) tutkimuksista kävi ilmi, ettei osaa oppilaista pelottanut tai jännittänyt yläkouluun siirtyminen ollenkaan. Oppilaiden yksilöllisyys korostui. Huomasimme molemmat myös tutkimustuloksienne kaksipiippisuuden, ristiriitaisuuden ja tilannesidonnaisuuden. Oppilaiden toiveet ja odotukset koskivat hyvin samoja asioita kuin pelot ja jännittävät asiat. Riippui, miltä kantilta, niitä tarkasteli. Tämä voi aiheuttaa oppilaissa hämmennystä. Olisikin ensi arvoisen tärkeää, että oppilaat pääsisivät purkamaan ristiriitaisia tunnelmiaan hyvissä ajoin ennen yläkoulun alkua. Kaikki tunteet ovat sallittuja, mutta mitä positiivisemmaksi siirtyminen yläkouluun oppilaan mielessä piirtyy, sitä helpompaa hänen on kohdata siirtymävaiheen haasteet. Onneksi Nuorisobarometrin (2021) mukaan oppilaat suhtautuvat pääsääntöisesti positiivisella mielellä tulevaisuuteen. Oma tutkimukseni vahvistaa tätä näkemystä, sillä lähes kaikilla tutkittavillani oli myönteisiä mielikuvia tulevasta ja he suuntasivat kohti yläkoulua positiivisella asenteella.

Erillis- ja yhtenäiskoulun oppilaiden tulevaisuusorientaatioita vertailtaessa erilliskoulun oppilaat kokivat ympäristön muutoksiin liittyvää huolta enemmän kuin yhtenäiskoulun oppilaat. Tämä todettiin omassa ja Savolaisen (2005) tutkimuksissa. Pidemmät koulumatkat, bussilla kulkeminen, uudessa ympäristössä eksyminen ja luokkien löytyminen jännittivät oppilaita. Päädyimme samaan tutkimustulokseen myös koulunkäyntiin liittyvissä huolissa. Molempien tutkimuksista selvisi, että ne olivat yleisempiä yhtenäiskoulun oppilailla.

Kääriäisen ja Rikkisen (1988) tutkimuksesta kävi ilmi, että 6. luokan yläasteen tiloissa käyneet oppilaat hyötyivät monella tapaa kouluympäristön ja toimintakulttuurin jatkuvuudesta. Omassa tutkimuksessani tämän jatkuvuuden merkitys jäi yllättävän vähäiseksi. Yhtenäiskoulun oppilaat eivät korostaneet ympäristön tuttuuden merkitystä, eivätkä yläkoulun puolella 6. luokkaa käyvät oppilaat nostaneet kirjoituksissaan esiin tutun koulurakennuksen, opettajien ja

pihapiirin helpottavaa vaikutusta siirtymävaiheessa. Kääriäinen ja Rikkinen (1988) saivat selville, että heidän tutkittavansa, jotka kävivät 6. luokan yläasteen puolella, eivät tunteneet yläasteelle siirtyessään suuren muutoksen ja vapaamman koulunkäynnin alkamisen tunnetta. Ehkäpä minun yhtenäiskoulua käyneet tutkittavani pääsevät siis kokemaan yläkoulun vapauden tunteen.

Tutkimukseni yllättävin ja positiivisin tutkimustulos liittyi kiusaamiseen. Monissa aiemmissa tutkimuksissa kiusaaminen nousi merkittävään rooliin (kts. Pietarinen, 1999; Savolainen, 2005; Rautiainen ym., 2007). Eskelä-Haapasen (2020) tutkimuksessa sitä ei enää nimetty suureksi huolenaiheeksi oppilaiden keskuudessa. Omassa tutkimuksessani kiusaamisen mainitsi vain 2 % oppilaista (= 1 oppilas). Onko kiusaaminen kouluissa vähentynyt? Kenties kiusaamista esiintyy vähemmän alakoulussa, jolloin sitä ei osata odottaa yläkoulussakaan tapahtuvaksi. On mahdollista, että kiusaaminen on muuttanut muotoaan. Ehkä kiusaamisesta ei puhuta. Vai ovatko kouluilla toteutettavat kiusaamisen ehkäisyyn tähtäävät toimenpiteet tehonneet näin hyvin?

Kiusaamisen ehkäisemiseen käytettävien toimenpiteiden toimivuuden puolesta puhuu kouluterveyskysely, jonka mukaan kiusaaminen on vähentynyt yläkoulussa. Vuonna 2008 kaikista yläkoulun oppilaista 8,5 % koki joutuvansa koulukiusatuksi vähintään kerran viikossa ja vuonna 2021 vastaava luku oli 6 % (Terveiden ja hyvinvoinnin laitos, 2021). Tutkimuskouluillani toteutetaan erilaisia ennaltaehkäiseviä ja kiusaamattomuuteen kannustavia toimenpiteitä. Esimerkiksi lukuvuoden alussa julistetaan koulurauha, jonka toteutumista kartoitetaan vuoden aikana. Kouluilla noudatetaan toisen koskemattomuus - sääntöjä ja KiVa Koulu -ohjelman periaatteita. Tunne- ja vuorovaikutustunteja pidetään kaikilla luokka-asteilla. Lisäksi kouluille on koulutettu vertaissovittelijoita ja kiusaamisen selvittely -tiimejä ristiriitatilanteiden ratkaisemiseen.

Kavereiden merkityksen korostuminen oppilaiden teksteissä oli ennalta arvattua, mutta vanhempien puuttuminen yllätti. Toki apukysymyksissä ei mainittu vanhempia, mutta toisaalta niissä ei mainittu myöskään kavereita tai sisarusia. Sisaruksia kuitenkin esiintyivät useassa tekstissä. Onko 6.-

luokkalaisen kehityksessä tapahtuva muutos niin voimakas, että kaverit syrjäyttävät vanhemmat? Vai vetäytyvätkö vanhemmat itse alakoulun edetessä sivummalle, ja oppilaan itsenäistymiselle ja kavereiden roolille jää enemmän tilaa? Kenties siirtymävaihe näyttäytyisi vähemmän jännittävänä, jos vanhempien rooli tukijana ja auttajana olisi suurempi.

Tunkkari ym. (2018) huomasivat tutkimuksessaan, että yläkoulun lähestyessä vanhemmat jättäytyvät pienempään rooliin sekä lapsensa koulunkäynnissä että koko elämässä. Tarkastellessani oppilaiden tekstejä, havaitsin etteivät niiden ristiriitaiset suhtautumistavat kuvasta pelkästään yläkouluun siirtymistä, vaan 6.-luokkalaisen elämää. Toisaalta hän on vielä pieni lapsi, toisaalta jo vastuullinen nuori. Samaan aikaan tapahtuu monta muutosta. Myöskin kavereiden selkeä korostuminen ja vanhempien puuttuminen kokonaan teksteistä kuvastaa kehitysvaihetta, jossa irtaannutaan vanhemmista ja tukeudutaan kavereihin.

Ovatko yhtenäiskoulut avainasemassa siirtymävaiheiden haasteiden ratkaisemisessa, kouluun kiinnittymisen tukemisessa sekä oppilaiden sitoutumisessa koulunkäyntiin ja siirtymisessä siitä työelämään? Vaikka oma tutkimukseni ei antanut tähän vastausta, uskon yhtenäiskoulujen vähentävän siirtymävaiheiden mukanaan tuomien haasteiden määrää. Samalla uskon, että myös erilliskoulua käynyt oppilas voi saavuttaa yhtenäisen perusopetuksen ja onnistuneen siirtymävaiheen alakoulusta yläkouluun, kun oppilaiden ääni saadaan paremmin kuuluviin, ja siirtymävaiheen käytänteitä päivitetään oppilaiden yksilöllisyys huomioiden.

7.2 Tutkimuksen arviointia

Laadullisessa tutkimuksessa ei välttämättä puhuta reliaabeliudesta ja validiudesta tutkimuksen luotettavuutta mitattaessa. Siitä huolimatta luotettavuuden arviointia ei voida ohittaa missään tutkimuksessa. Reliaabelius eli tulosten toistettavuus ja validius eli pätevyys tulee huomioida. (Hirsjärvi ym., 2014, 231–232.) Tutkimukseni luotettavuutta lisäsi oma läsnäoloni

tutkimustilanteessa ja vierailuni luokissa ennen tekstien kirjoittamista. Läsnäoloni ja vierailuni avulla pystyin huolehtimaan ohjeiden noudattamisen, rehellisyyden ja oikeudenmukaisuuden toteutumisesta sekä tuomaan näkyväksi tutkijan tutkimuksen takana. Tutkimukseni luotettavuutta pohdittaessa on hyvä myös huomioida, keistä 46 tutkimukseen osallistuneen oppilaan joukko koostui. Oppilaista 28 (61 %) oli tyttöjä, joten tyttöjen määrä oli huomattava. Suurin osa tutkimuksesta kieltäytyneistä tai tutkimusluvut palauttamatta jättäneistä oli poikia.

6.-luokkalaisten oppilaiden tekstit ovat pääsääntöisesti lyhyitä, yksinkertaisia, vahvasti finiittiverbien varassa, sisältävät päälauseita ja adjektiivejä ja sivulauseiden määrä voi olla hyvin vähäinen. Tyttöjen ja poikien erot kirjoittamisessa voivat olla suuret. (Pajunen & Vainio, 2021.) Huomasin itsekin, että omassa aineistossani tyttöjen tekstit olivat pidempiä ja kielenrakenteiltaan monipuolisempia. Saivatko tytöt kirjoittaessaan enemmän sananvaltaa kuin pojat? On myös mahdollista, että kirjoittajiksi valikoitui oppilaita, jotka pitävät kirjoittamisesta ja ovat siinä hyviä. Olisiko haastatteluun osallistunut enemmän myös poikia, ja sukupuolijakauma olisi ollut tasaisempi? Toisaalta haastatteluun olisi saattanut osallistua verbaalisesti lahjakkaita ja suulaita oppilaita ja hiljaisemmat oppilaat olisivat kieltäytyneet. Poikia osallistui tutkimukseeni 18 (39 %). Pojat olivat kuitenkin edustettuina tutkimuksessani, ja erot tulevaisuusorientaatioissa eivät eronneet tyttöjen ja poikien välillä. Näin ollen ajattelisin, että epätasaisesta sukupuolijakaumasta huolimatta tutkimustulokset kertoivat kattavan totuuden oppilaiden tulevaisuusorientaatioista.

Mitä tulee tutkimukseni toistettavuuteen, niin uskon, että se olisi lähes mahdollista. Oppilaiden käsiala oli selkeää, ja en joutunut arvailemaan yhtään sanaa. Tekstit olivat myös selkeitä, ja varsinkin pelkät päälauseet "olla"-verbin ympärillä olivat hyvin yksioikoisia tulkita. Tekstien tulkitseminen tunnepohjaisten verbien ja "mutta"-sanan avulla oli myös yksinkertaista, koska laskin niiden esiintyvyyden teksteissä. Oppilaiden tulevaisuusorientaatioiden aihepiirit nousivat hyvin selkeästi esiin, kun olin lukenut aineistoani lukuisia

kertoja läpi. Kaikkien tulevaisuusorientaatioiden kirjaaminen käsittekarttaan olisi myös täysin toistettavissa.

Jokainen tutkija painottaa asioita omalla tavallaan, joten painotuseroissa ja sitaattien valinnassa toistettavuus varmasti horjuisi. Samoin tutkijan toiminta lasten kohtaamisessa ja kirjoitustilanteessa olisi vaikeaa toistaa. Tutkimuslupien palautumiseen ja kirjoitusintoon vaikutti varmasti, kuinka hyvin sain markkinoitua tutkimuksen aiheen ja merkityksen oppilaille. Ilmapiirin luominen oli myös tärkeää. Kannustus, ohjaus ja neuvot kirjoittamistilanteessa olivat uniikkeja. Sain parilta oppilaalta tutkimusluvan vasta kirjoittamistilanteessa. He empivät osallistumisestaan ja antoivat suostumuksensa vasta juteltuaan kanssani. Tutkijan aktiivinen ja persoonallinen rooli korostuu myös tutkimuksen toistettavuutta pohdittaessa. Tulosten tulkinta on helpompi toistaa, mutta kahden tutkijan käyttäytyminen ei voi olla identtistä. Tutkimuksen pätevyyttä mitattaessa, oleellisimpana kysymyksenä on, että mittasiko tutkimus sitä, mitä oli tarkoituskin mitata (Hirsjärvi ym., 2014, 231). Tarkoituksenani oli tutkia oppilaiden tulevaisuusorientaatioita ja vertailla niitä. Näin tapahtui.

7.3 Siirtymäkäytäntöjen uudistamista ja jatkotutkimuksia

Tutkittavien oppilaiden opettajat lupasivat lukea tekstit ja hyödyntää niitä siirtymävaiheessa ja siihen valmistautuessa. Kannustaisin opettajia miettimään, kuinka jännittävinä pidettäviä asioita voisi helpottaa jo alakouluaikana. Voisivatko erilliskoulun oppilaat matkustaa yhdessä bussilla yläkouluun ja tutustua uuteen ympäristöön ja opettajiin yhdessä? Saman reissun aikana yläkoulun opettajilla olisi mahdollisuus kertoa yhtenäiskoulun oppilaille yläkoulun opiskelusta ja antaa opiskeluvinkkejä. Toimisivatko yläkoulun oppilaat oppaina ja kummeina tuleville yläkoululaisille ja tulisivat samalla tutuiksi? 6.-luokkalaisten vanhemmille voisi myös antaa läksyjä, joiden avulla heidänkin tukensa saataisiin apuun siirtymävaiheessa. Pidän keräämäni aineistoa todella rikkaana, informatiivisena ja oppilaiden äänen kuulumisen lähteenä. Jos oppilailta ei kysytä tulevaisuusorientaatioita siirtymävaiheesta,

opettajat kokevat suuren ja merkittävän menetyksen. Tärkeä tieto jää tietämättä, käyttämättä ja hyödyntämättä.

Voisiko K12-ohjelma alkaa heti 6. luokan alussa? Silloin oppilaat saisivat hyvissä ajoin faktatietoa yläkoulusta ja siirtymävaiheesta, eikä heidän tarvitsisi jännittää turhaan. Esimerkiksi kaveritoiveiden esittäminen mietitytti oppilaita paljon. Jos heillä olisi käytännöistä tietoa, saataisiin yksi jännityksen aihe pois. Samoin yläkouluun siirtymisestä negatiivisesti ajattelevien oppilaiden olisi hyvä prosessoida tunteitaan jo 6. luokan aikana. Oppilaiden tekstit osoittivat, että tämänhetkiset toimenpiteet siirtymävaiheessa ja sitä ennen ovat toimivia, mutteivat riittäviä. Oppilaiden ääni ei tule tarpeeksi esille, heillä ei ole tarpeeksi tietoa yläkoulusta sekä siirtymäkäytänteistä ja yksilöllisyyden huomioimiseen tulisi panostaa enemmän. Jos tekstien kirjoittaminen vakiinnutettaisiin koulujen käytännöksi, niiden sisältöä voisi hyödyntää epäkohtien korjaamisessa ja siirtymävaiheen kehittämisessä. Olisi toivottavaa, että koulujen opettajat innostuisivat kehittämään siirtymävaiheen käytänteitä yhdessä oppilaiden kanssa ja räätälöimään niitä juuri kyseisen vuoden 6.-luokkalaisille sopiviksi.

Toivon myös, että tutkijat innostuisivat tutkimaan siirtymäkäytänteitä ja oppilaiden osallisuutta enemmän. Kääriäisen ja Rikkisen tutkimus on vuodelta 1988, ja siinä todetut siirtymävaiheen käytännöt vaikuttavat hyvin samantlaisilta kuin tänä päivänä. Päivitystä ei ole tapahtunut, ja yksilöllisyys ja vaihtelevuus puuttuvat. Englannissa ja Yhdysvalloissa toteutettavat hyvissä ajoin ennen kesäloman alkua tapahtuvat siirtymäkäytännöt kuulostavat toimivilta. Mitä aiemmin siirtymävaiheen tukitoimet alkavat, sitä tutummaksi yläkoulu ja sen toimintatavat käyvät tuleville oppilaille. Yläkouluun siirtymisen kynnyks madaltuu, ja siirtymävaiheen haasteellisuus lievenee. Siirtymävaiheen käytänteiden suunnitteluun olisi toivottavaa saada oppilaiden lisäksi myös vanhemmat mukaan. Jo pelkästään oppilaiden siirtymävaiheeseen liittyvien huolien ja odotuksien ymmärtäminen voisi auttaa opettajia ja vanhempia poistamaan tai lieventämään huolenaiheita, lisäämään oppilaiden tietoa yläkoulusta ja ehkäisemään hankalia siirtymäkokemuksia (Eskelä- Haapanen ym., 2020).

Jos olisin kerännyt aineistoni esimerkiksi toukokuussa tammikuun sijaan, olisin todennäköisesti saanut tekstejä, joissa oppilaiden tietämys yläkoulusta ja siirtymävaiheen toimista olisi runsaampaa. Siirtymävaiheen jännitys saattaisi tiedon myötä olla vähempää tai siirtymisen lähestymisen myötä voimakkaampaa. Olisikin mielenkiintoista tutkia oppilaiden tulevaisuusorientaatioita useampaan kertaan. Tutkimusajankohdat voisivat olla 6. luokan elo-, tammi- ja toukokuussa. K12-ohjelma alkaisi myös heti elokuussa. Tutkimuksessa voisi myös kokeilla aineistonkeruuta sekä tekstien tuottamisen että haastattelujen avulla. Elo- ja toukokuussa kirjoitettaisiin teksti ja tammikuussa oppilaita haastateltaisiin. Luokanopettaja voisi myös toteuttaa kyseisen toimintamallin ilman tutkimusta. Tällöin toimintamallin osiot olisivat osa koulutyötä ja kaikkien oppilaiden ääni saataisiin esiin, koska tutkimuslupia ei tarvittaisi.

Jatkossa olisi mielenkiintoista myös tutkia, millaisia tulevaisuusorientaatioita koko ajan vähenevien kyläkoulujen oppilailla on yläkouluun siirtymisestä. Lisäksi minua kiinnostaisi kuulla lisää 6.-luokkalaisia ja selvittää, millaisia ideoita ja toiveita heillä on siirtymävaiheen kulusta, siihen liittyvistä käytännöistä ja aktiviteeteista. Vastaavatko nämä toiveet käytössä olevia toimenpiteitä vai olisiko niitä aika muuttaa? Siirtymävaihe alakoulusta yläkouluun on tärkeä ja merkityksellinen, ja oppilaiden tulisi saada vaikuttaa sen toteutumiseen. Onhan kyse juuri heidän tulevaisuudestaan.

LÄHTEET

- Aalberg, V., & Siimes, M. (2007). *Lapsesta aikuiseksi – nuoren kypsyminen naiseksi tai mieheksi*. (2. painos). Nemo.
- Aarnos, E. (2001). Kouluun lapsia tutkimaan: havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa J. Aaltola, & R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (s. 144-157). PS-kustannus.
- Aho, S. (1996). *Lapsen minäkäsitys ja itsetunto*. Edita.
- Ahonen, T., & Kiuru, N. (2014–2017). *TIKAPUU – Alakoulusta yläkouluun - tutkimushanke*. Jyväskylän yliopisto.
- Alm, S., Brolin Låftman, S., Sandahl, J., & Modin, B. (2019). School effectiveness and students' future orientation: A multilevel analysis of upper secondary schools in Stockholm, Sweden. *Journal of Adolescence*, 70, 62-73.
<https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S0140197118302057?token=6DDF86CEAD1D9AB31EE94A25D4BB28ACD1B66F2CAC19DF13E6EAF6398228C50BB8480882BA2FFA11667778DEECF28204&originRegion=eu-west-1&originCreation=20220430081605>
- Bask, M., & Salmela-Aro, K. (2013). Burned out to drop out: Exploring the relationship between school burnout and school dropout. *European Journal of Psychology of Education*, 28(2), 511-528.
- Beilin, H. (2016). Piaget'n teoria. Teoksessa R. Vasta (toim.), *Kuusi teoriaa lapsen kehityksestä*. United Press Global.
- Erikson, E. (1982). *Lapsuus ja yhteiskunta*. (2. tarkistettu painos). Gummerus.
- Eskelä-Haapanen, S. (2020). *Nuorten odotukset ja huolet yläkouluun siirtymisessä*. Jyväskylän yliopisto, uutisarkisto 4/2020.
<https://peda.net/jyu/ruusupuisto/uutisarkisto/4-2020/1>
- Eskelä-Haapanen, S., Vasalampi, K., & Lerkkanen, M.-K. (2020). Students' Positive Expectations and Concerns Prior to the School Transition to Lower Secondary School. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(7), 1252–1265.

- Eskola, J., & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. (2. painos). Gummerus Kirjapaino Oy.
- Evangelou, M., Taggart, B., Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., & Siraj-Blatchford, I. (2008). *What makes a successful transition from primary to secondary school? Findings from the effective Pre-school, Primary and Secondary Education, 3–14 Project (EPPSE 3–14)*.
- Gordon, T. (2006). *Toimiva koulu*. Gummerus Kirjapaino Oy.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (2014). *Tutki ja kirjoita*. (19. uudistettu painos). Tammi.
- Huusko, J., Pietarinen, J., Pyhältö, K., & Soini, T. (2007). *Yhtenäisyyttä rakentava peruskoulu*. Painosalama Oy.
- Jokinen, A., Juhila, K., & Suoninen, E. (2016). *Diskurssianalyysi. Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö*. Vastapaino.
- Jyväskylä. (14.12.2020). Kannustaen kouluun -hankkeessa kehitettiin uusi toimintamalli poissaoloihin puuttumiseen. *Kasvun ja oppimisen blogi*. <https://www.jyvaskyla.fi/blogit/kasvun-ja-oppimisen-blogi/kannustaen-kouluun-hankkeessa-kehitettiin-uusi-toimintamalli>
- Kasurinen, H. (2000). Nuorten tulevaisuusorientaatio. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen, & T. Spangar (toim.), *Ohjaus ammattina ja tieteenalana 1: ohjauksen lähestymistavat ja ohjaustutkimus* (s. 207-220). PS-kustannus.
- Keltikangas-Järvinen, L. (2010). *Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot*. WSOY.
- Kotimaisten kielten keskus. (2008). Iso suomen kielioppi verkossa. Suomalaisen kirjallisuuden seura. <https://kaino.kotus.fi/visk/sisallys.php?p=1103>
- Kääriäinen, H., & Rikkinen, H. (1988). *Siirtyminen peruskoulun ala-asteelta yläasteelle oppilaiden kokemana* (Tutkimuksia). Helsingin yliopisto: Opettajankoulutuslaitos.
- Lehtinen, E., Vauras, M., & Lerkkanen, M.-K. (2016). *Kasvatuspsykologia*. (3. uudistettu painos). PS-kustannus.
- Manner, M. (26.1.2019). Kaikille toisen asteen tutkinto – ”Koulupudokkuus on varmin tie työttömyyteen.” *OAJ*.

<https://www.oaj.fi/ajankohtaista/uutiset-ja-tiedotteet/2019/koulupudokkuus-on-varmin-tie-tyottomyyteen--oppivelvollisuus-puhutti-puoluepaneelissa/>

Marton, F. (1986). Phenomenography – A research Approach to Investigating Different Understanding of Reality. *Journal of Thought*, 21(3), 28-49.

<http://www.jstor.org/stable/42589189>

Metsämuuronen, J. (2008). *Laadullisen tutkimuksen perusteet. Metodologia-sarja 4.* (3. uudistettu painos). International Methelp Ky.

Nuorisobarometri. (2021). Kestävää tekoa. Valtion nuorisoneuvosto.

<https://tietoanurista.fi/wp-content/uploads/2022/03/nuorisobarometri-2021-web.pdf>

Nurmi, J.-E. (2014). Miksi nuori syrjäytyy? Teoksessa S. Määttä, L. Kiiveri, & L. Kairaluoma (toim.), *Otetta opintoihin* (s. 22-27). Niilo Mäki Instituutti.

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

Opetushallitus (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Määräykset ja ohjeet 96. Opetushallitus.

Oppivelvollisuuslaki 30.12.2020/1214.

<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2020/20201214?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=oppivelvollisuuslaki>

Pajunen, A., & Vainio, S. (2021). Syntaktista rakennetta tiivistävät ja kompleksistavat tekijät peruskoululaisilla ja nuorilla aikuisilla. Teoksessa: A. Pajunen, & M. Honko (toim.), *Suomen kielen hallinta ja sen kehitys. Peruskoululaiset ja nuoret aikuiset* (s. 421-476). Suomalaisen kirjallisuuden seura.

Palmu, I., & Virtanen, T. (2020). Tuki siirtymävaiheissa. Teoksessa: I. Palmu (toim.), *Takaisin kouluun - koulua kouluakäymättömille*. Oppimis- ja ohjauskeskus Valteri. Valterin julkaisusarja, 4 (s. 129-135). Grano Oy.

Piaget, J. (1988). *Lapsi maailmansa rakentajana. Kuusi esseetä lapsen kehityksestä*. WSOY.

- Pietarinen, J. (1999). *Peruskoulun yläasteelle siirtyminen ja siellä opiskelu oppilaiden kokemana*. [Väitöskirja, Joensuun yliopisto].
- Pietarinen, J. (2005). Yhtenäinen perusopetus – mitä yhtenäisyys on? Teoksessa: P. Holopainen, T. Ojala, K. Miettinen, & T. Orellana (toim.), *Siirtymät sujuviksi – ehyttä koulupolkua rakentamassa*. Opetushallituksen moniste 6/2005, 9–14.
<https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/holopainen-p-ovala-t-miettinen-k-ja-orellana-t-siirtymat-sujuviksi-ehytta-koulupolkua-rakentamassa-2005.pdf>
- Pietarinen, J., Pyhältö, K., & Soini, T. (2010). A Horizontal Approach to School Transition: a Lesson Learned from Finnish 15-year-olds. *Cambridge Journal of Education*, 40(3), 229–245.
- Pietikäinen, S., & Mäntynen, A. (2019). *Uusi kurssi kohti diskurssia*. Vastapaino.
- Poikkeus, A.-M., Rasku-Puttonen, H., Lerkkanen, M.-K., Kuorelahti, M., Siekkinen, M., Kiuru, N., & Nurmi, J.-E. (2013). Osallistava koulu syrjäytymisen ehkäisijänä. Teoksessa J. Reivinen, & L. Vähäkylä (toim.), *Ketä kiinnostaa? Lasten ja nuorten hyvinvointi ja syrjäytyminen* (s. 111-120). Gaudeamus.
- Puusa, A. (2020). Näkökulmia laadullisen aineiston analysointiin. Teoksessa: A. Puusa, & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 145-156). Gaudeamus.
- Pöysä, S. (2021). Oppilaan tilannesidonnainen kiinnittyminen yläkoulussa: yhteydet yleiseen kiinnittymiseen ja eri tilannetekijöihin. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti: NMI-bulletin*, 31(3), 1-9.
<https://bulletin.nmi.fi/2021/10/20/oppilaan-tilannesidonnainen-kiinnittyminen-ylakoulussa-yhteydet-yleiseen-kiinnittymiseen-ja-eri-tilannetekijoihin/>
- Quin, D., & Hemphill, S. (2014). Students' experiences of school suspension. *Health Promotion Journal of Australia*. 25(1), 52–58.
- Rautiainen, O., Rissanen, L., Kiuru, N., & Hirvonen, R. (2017). Siirtymä alakoulusta yläkouluun yhtenäis- ja erilliskouluissa – siirtymään liittyvät

- huolet nuorilla. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti: NMI-bulletin*, 27(4), 12-31.
- Reitz, E., Dekovic', M., & Meijer, A. M. (2005). The structure and stability of externalizing and internalizing problem behavior during early adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 34(6), 577-588.
- Rissanen, R. (2006). *Fenomenografia*. Luku 5.1 kokonaisuudesta A. Saaranen-Kauppinen, & A. Puusniekka. KvaliMOTV – Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietovaranto.
https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/kvali/L5_1.html
- Rödström, M. (1992). *Lapsen kehitys 7-12 vuotta*. Otava.
- Saaranen-Kauppinen, A., & Puusniekka, A. (2006). *Tapaustutkimus*. KvaliMOTV – Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietovaranto. https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/kvali/L5_5.html
- Saarela-Kinnunen, M., & Eskola, J. (2001). Tapaus ja tutkimus = Tapaustutkimus? Teoksessa J. Aaltola, & R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (s. 158-169). PS-kustannus.
- Salmela-Aro, K. (2011). Stages of adolescence. Teoksessa B. B. Brown, & M. J. Prinstein (toim.), *Encyclopedia of adolescence* (s. 275-286). Elsevier.
- Salmela-Aro, K., & Näätänen, P. (2005). *Nuorten koulu-uupumusmittari BBI-10*. Edita.
- Savolainen, T. (2005). *Alakoulusta yläkouluun. Kuudesluokkalaisten pelkoja, toiveita ja odotuksia seitsemännelle luokalle siirtymisestä*. Ohjauksen koulutus ja tutkimus. Jyväskylän yliopisto.
- Sjöström, M. (2021). Koululaisten määrän väheneminen haastaa perusopetuksen. *Kuntaliitto*.
https://www.kuntaliitto.fi/sites/default/files/media/file/perusopetus_enkestavatrakenteet%20_0.pdf
- Symonds, J. (2015). *Understanding school transition: What happens to children and how to help them*. Routledge.

- Tanttu, K. (2005). Peruskoulusta yhtenäiseen perusopetukseen. Teoksessa: K. Hämäläinen, A. Lindström, & J. Puhakka (toim.), *Yhtenäisen peruskoulun menestystarina* (s. 108-114). Yliopistopaino.
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. (2021). Kouluterveyskyselyn tulokset alueittain 2021.
https://sampo.thl.fi/pivot/prod/fi/ktk/ktk1/summary_trendi?alue_0=87869&mittarit_0=200138&mittarit_1=199281&mittarit_2=199385&sukupuoli_0=143993
- Tietosuojavaltuutetun toimisto. (5.4.2022) Pseudonymisoidut ja anonymisoidut tiedot. <https://tietosuoja.fi/pseudonymisointi-anonymisointi>
- Tilastokeskus. (2021). Koulutuksen keskeyttäminen.
<https://www2.tilastokeskus.fi/til/kkesk/kas.html>
- Tunkkari, M., Aunola, K., & Kiuru, N. (2018). Vanhempien osallistuminen kuudesluokkalaisten kotitehtävien tekemiseen. *Oppimisen ja oppimisoaikeuksien erityislehti: NMI-bulletin*, 28(1), 12–32.
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. (Uudistettu laitos). Tammi.
- Valtioneuvosto. (2017). *Kiusaamisen vastaisen työn lähtökohdat perusopetuksessa, toisella asteella ja varhaiskasvatuksessa*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:12.
<https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/79773>
- Vanas, A. (22.10.2020) Tutkittu juttu: Moni yhtenäiskoulu on yhtenäinen vain paperilla. *Opettaja-lehti*.
<https://www.opettaja.fi/ajassa/tutkittu-juttu-moni-yhtenaiskoulu-on-yhtenainen-vain-paperilla/>
- Vilkka, H. (2021). *Tutki ja kehitä*. (5. päivitetty painos). PS-kustannus.
- Virtanen, T. (2016). Näkökulmia oppilaan kouluun kiinnittymiseen. *Oppimisen ja oppimisoaikeuksien erityislehti: NMI-bulletin* 27(2), 4-13.
- Virtanen, T. (2018). Tutkimus: vanhempien koulumyönteisyydellä on väliä – 5 vinkkiä! *Tutorhouse*.

<https://www.tutorhouse.fi/blogi/koulumyonteisyys-ja-koulunkaynnin-tukeminen>

- Virtanen, T. E., Vasalampi, K, Torppa, M, Lerkkanen, M.-K., & Nurmi, J.-E. (2019). Changes in students' psychological well-being during transition from primary school to lower secondary school: A person-centered approach. *Learning and individual differences* 69(1), 138–149.
- Weiss, C. C., & Baker-Smith, E. C. (2010). Eight-grade school form and resilience in the transition to high school: A comparison on middle schools and K-8 schools. *Journal of Research on Adolescence*, 20(4), 825-839.
- West, P., Sweeting, H., & Young, R. (2010). Transition matters: pupils' experiences of the primarysecondary school transition in the West of Scotland and consequences for well-being and attainment. *Research Papers in Education*, 25(1), 21–50.
- Ylinen, K., Aunola, K., Metsäpelto, R.-L., Lerkkanen, M.-K., & Kiuru, N. (2016). Äitien antaman tuen merkitys nuorten ongelmakäyttäytymiselle alakoulusta yläkouluun siirryttäessä. *Oppimisen ja oppimisoaikkeuksien erityislehti: NMI-bulletin* 26(4), 35–54.

LIITTEET

Liite 1. Oppilaan tutkimuslupa

Hei 6.-luokkalainen ja mukavaa alkanutta kevätlukukautta!

Alakouluaikasi alkaa olla loppupuolella ja uskon yläkouluun liittyvien asioiden pyörivän jo mielessäsi. Saatat odottaa yläkoulun alkamista innolla, jännityksellä tai sekavin tuntein. Kaikki tuntemukset ovat normaaleja ja moni muu samanikäinen oppilas ajattelee samoin.

Mitä tutkin?

Teen tutkimusta, jossa selvitän 6.-luokkalaisten ajatuksia yläkouluun siirtymisestä. Kerään tutkimukseeni aineistoa kahdesta koulusta. Toinen koulu on yhtenäiskoulu (1.–9. luokka) ja toinen koulu on erilliskoulu (1.–6. luokka). Minua kiinnostaa, onko oppilaiden ajatuksissa yhtäläisyyksiä ja eroja, kun he käyvät yhtenäiskoulua tai erilliskoulua.

Millaista tutkimusaineistoa kerään?

Tutkimukseen osallistuvat oppilaat kirjoittavat koulussa tekstin aiheesta Minä yläkoululaisena. Kirjoittamisen tukena on apukysymyksiä, ja olen itse paikalla, kun tekstiä laaditaan, joten pystyn vastaamaan kysymyksiin. Teksti kirjoitetaan oppitunnilla ja sen kirjoittaminen on osa koulutyötä.

Miksi tutkimukseen kannattaa osallistua?

Oppilaiden teksteistä saan tutkijana arvokasta tietoa 6.-luokkalaisten ajatuksista yläkouluun siirtymisestä. Lisäksi luokanopettaja saa tärkeää tietoa juuri teidän luokkanne ajatuksista ja voi välittää niitä yläkoulun opettajille. Kirjoitelman kirjoittamalla saat juuri sinun äänesi kuuluviin ja olet mukana edistämässä alakoulusta yläkouluun siirtymisen kehittämistä. Jokainen kirjoitelma on tärkeä!

Tutkimukseen osallistuvan oikeudet:

Tutkimukseen osallistuminen on turvallista. Ketään oppilasta ei voi tunnistaa kirjoitelmasta. Poistan oppilaan nimen ja laitan tilalle sukupuolen ja erilliskoulun/yhtenäiskoulun. Kerron tutkimuksessani, että olen kerännyt aineistoni kahdesta keski-suomalaisesta koulusta.

Toivon sinun osallistuvan tutkimukseeni ja tuovan samalla omia tärkeitä ajatuksiasi esiin!

Ystävällisin terveisin: Tiina Manninen, luokanopettajaopiskelija Jyväskylän yliopisto, tiina.manninen@gmail.com

Palauta kouluun 24.1. mennessä

Osallistun tutkimukseen: _____

En osallistu tutkimukseen: _____

Päivämäärä ja paikka

Allekirjoitus ja nimenselvennys

Liite 2. Huoltajan tutkimuslupa

Hei 6.-luokkalaisen huoltaja ja mukavaa alkanutta kevätlukukautta!

Lapsesi alakoulu-aika alkaa olla loppupuolella ja yläkouluun liittyvät asiat tulevat ajankohtaisiksi. Yläkoulun alkaminen saattaa herättää monenlaisia tunteita ja niiden esiintuominen voi olla lapselle vaikeaa. Näistä tuntemuksista on kuitenkin tärkeää puhua kotona ja koulussa.

Mitä tutkin?

Teen tutkimusta, jossa selvitän 6.-luokkalaisten ajatuksia yläkouluun siirtymisestä. Kerään tutkimukseeni aineistoa kahdesta koulusta. Toinen koulu on yhtenäiskoulu (1.–9. luokka) ja toinen koulu on erilliskoulu (1.–6. luokka). Minua kiinnostaa, onko oppilaiden ajatuksissa yhtäläisyyksiä ja eroja, kun he käyvät yhtenäiskoulua tai erilliskoulua.

Millaista tutkimusaineistoa kerään?

Tutkimukseen osallistuvat oppilaat kirjoittavat koulussa tekstin aiheesta Minä yläkoululaisena. Kirjoittamisen tukena on apukysymyksiä, ja olen itse paikalla, kun tekstiä laaditaan, joten pystyn vastaamaan kysymyksiin. Teksti kirjoitetaan oppitunnilla ja sen kirjoittaminen on osa koulutyötä.

Miksi tutkimukseen kannattaa osallistua?

Oppilaiden teksteistä saan tutkijana arvokasta tietoa 6.-luokkalaisten ajatuksista yläkouluun siirtymisestä. Lisäksi luokanopettaja saa tärkeää tietoa lapsenne ja hänen luokkalaistensa ajatuksista ja voi välittää niitä yläkoulun opettajille. Kirjoitelman kirjoittamalla oppilaat saavat äänensä kuuluviin ja ovat mukana edistämässä alakoulusta yläkouluun siirtymisen kehittämistä. Jokainen kirjoitelma on tärkeä!

Tutkimukseen osallistuvan oikeudet:

Tutkimukseen osallistuminen on turvallista. Ketään oppilasta ei voi tunnistaa kirjoitelmasta. Poistan oppilaan nimen ja laitan tilalle sukupuolen ja erilliskoulun/yhtenäiskoulun. Kerron tutkimuksessani, että olen kerännyt aineistoni kahdesta keski-suomalaisesta koulusta.

Toivon sinun antavan lapsellesi luvan osallistua tutkimukseen!

Ystävällisin terveisin: Tiina Manninen, luokanopettajaopiskelija Jyväskylän yliopisto,
tiina.manninen@gmail.com

Palauta kouluun 24.1. mennessä

Lapseni saa osallistua tutkimukseen: _____

Lapseni ei saa osallistua tutkimukseen: _____

Päivämäärä ja paikka

Allekirjoitus ja nimenselvennys

Liite 3. Kirjoitusohje kirjoitelmaan

MINÄ YLÄKOULULAISENA

1. Ota vihkostasi uusi aukeama ja kirjoita otsikoksi: Minä yläkoululaisena
2. Kirjoita teksti, jossa kerrot ajatuksiasi yläkouluun siirtymisestä. Voit käyttää halutessasi apukysymyksiä kirjoittamisen tukena.

Apukysymykset:

Millainen paikka yläkoulu mielestäsi on?

Mitkä asiat voivat olla eri tavalla yläkoulussa kuin alakoulussa?

Mitkä asiat saattavat säilyä ennallaan?

Miltä yläkouluun siirtyminen sinusta tuntuu?

Mitä asioita odotat yläkoululta?

Mitkä asiat jännittävät sinua etukäteen?

Mikä auttaa sinua siirtymisessä alakoulusta yläkouluun?

Mitä asioita jäät kaipaamaan alakoulusta?

KIITOS, KUN KIRJOITIT!