

Maarit Korva

7. LUOKALLE SIIRTYMINEN OPPILAIDEN KOKEMANA

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Syksy 2002

Kasvatustieteen laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Maarit Korva. 7. LUOKALLE SIIRTYMINEN OPPILAIDEN KOKEMANA. Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitos, 2002. 160 sivua. Julkaisematon.

Tutkimuksessa tarkasteltiin 6. luokkalaisten oppilaiden odotuksia, uskomuksia ja pelkoja 7. luokkaa ja 7–9 luokkien koulua kohtaan. Toisena tutkimusongelmana tarkasteltiin oppilaiden progressio- ja regressio-pyrkimyksiä, eli halukkuutta ja koettua valmiutta siirtyä 7–9 luokkien kouluun.

Laadullinen tutkimusaineisto hankittiin ryhmähaastatteluina. 3–4 oppilaan muodostamia ryhmiä osallistui tutkimukseen yhteensä 12, kuusi tyttö- ja kuusi poikaryhmää. Ryhmiä oli mukana neljästä eri 1–6 luokkien koulusta. Analyysi suoritettiin luokittelemalla ja tyypittelemällä aineisto.

6. luokkalaiset oppilaat uskoivat uuden koulun tuovan muutoksia muun muassa opettajien, koulutyön, sääntöjen ja kiusaamisen määrän suhteen. Uusia opettajia ja aineita pidettiin positiivisena seikkana. Myös uusien oppilaiden aiheuttama muutos koettiin positiivisena, kuitenkin vanhoista kaverisuhteista haluttiin pitää kiinni. Luokkien välillä odotettiin olevan valta-asetelmia. Epävarmuutta oli muun muassa odotuksissa luokkahuonetilanteita kohtaan. Myös tulevassa koulussa kulkemista sekä kiusaamista jännitettiin. Eniten pelkoja havaittiin 7. luokan alkuvaihetta kohtaan. Kuitenkin 7–9 luokkien koulussa uskottiin pärjäävän esimerkiksi uusien oppilaiden, opettajien sekä opiskelutapojen parissa. Progressio- ja regressiopyrkimysten suhteen oppilasryhmät luokiteltiin neljään eri tyyppiin: progressiiviset, regressiiviset epävarmat, ambivalentit ja regressiiviset. Suhtautuminen muutosta kohtaan oli enimmäkseen positiivista, mutta myös epävarmuutta ja halua pysyä paikallaan koettiin.

Peruskoulun entisten asteiden välinen raja on viime vuosina ollut lainsäädännölliseltä ja hallinnolliselta kannalta ajankohtainen (ks. Lahtinen, Lankinen, Penttilä & Sulonen 1999). Tämä tutkimus pureutuu samaan rajakohtaan oppilaiden näkökulmasta. Siirtymävaihe näyttää enimmäkseen aiheuttavan positiivisia ajatuksia eteenpäin menosta. Tutkimuksen perusteella ei voida kuitenkaan sanoa, miten uusi lainsäädäntö ja siihen liittyvät toimenpiteet näkyvät itse vaiheen kokijoissa, oppilaisissa. Taustamuuttujana tarkasteltu 1–6 ja 7–9 luokkien koulujen yhteistyön määrä ei selvästi heijastu oppilaiden näkemyksissä.

Avainsanat: siirtymä, 7. luokalle siirtyminen, 7–9 luokkien koulu, yläaste, yhtenäinen perusopetus, odotukset, pelot, progressio, regressio

ALKUSANAT

Tutkimuksen ideointi sai alkunsa Kokkolan kouluvirastossa, jossa työskentelin kesät 1999 ja 2000. Koulumaailma oli tullut minulle tutuksi oppilaan näkökulmasta käsin, mutta työ kouluvirastossa tutustutti minut arkipäivän koulukokemusten takana olevaan maailmaan, koululaitoksen kehittämisspyrkimyksiin ja lainsäädäntöön. Kokemuksista sain kimmokkeen pyrkiä yhtenäistämään nämä kaksi eri näkemystä, miten oppilas kokee muutokset hallinnollisten ratkaisujen rinnalla?

Tutkimuksen toteuttamisen matkalta lämpimät kiitokset kuuluvat Kokkolan koululaitokselle avuliaasta ja yhteistyöhön valmiista toiminnasta, ohjaajalleni professori Jorma Kuusiselle taidokkaasta ja eteenpäin kannustaneesta ohjaustyöstä, sekä Suomen kulttuurirahaston Keski-Pohjanmaan rahastolle myöntämästään apurahasta. Erityiskiitokset kuuluvat perheelleni ja ystävilleni, jotka monin eri tavoin tukivat työskentelyäni ja toivat sen rinnalle muitakin tärkeitä asioita. Työ on vaatinut pitkäjänteisyyttä, mutta laulun sanoin: *"Jos tahdot, sä osaat lentää"* (P. Maijanen).

Jyväskylässä 4.11.2002

SISÄLTÖ

1	MITÄ 7. LUOKALLE SIIRTYVÄN ELÄMÄSSÄ TAPAHTUU?.....	7
2	PERUSOPETUSJÄRJESTELMÄ	10
2.1	Rinnakkaiskoulujärjestelmästä yhtenäiseen peruskouluun ja koululainsäädännön uudistuksiin	10
2.2	Ala- ja yläasteesta kouluihin ja vuosiluokkiin	11
2.3	Peruskoulun tehtävät	13
2.4	Koulu oppimisympäristönä.....	14
2.5	Vuosiluokkien 1–6 ja 7–9 väliset opetussuunnitelmalliset erot.....	16
2.6	Toimintakulttuurin muutokset 7. luokalle siirryttäessä	19
3	7. LUOKALLE SIIRTYMINEN MUUTOKSENA NUOREN ELÄMÄSSÄ	22
3.1	7. luokalle siirtyminen muutoksena	22
3.2	7. luokalle siirtyvän oppilaan elämänvaihe.....	24
3.2.1	Ikävaiheen määrittely.....	24
3.2.2	7. luokalle siirtyvän nuoren kehitystehtävät ja elämän ominaispiirteet	25
3.2.3	Ikäsidonnaiset progressio- ja regressiopyrkimykset.....	28
3.2.4	Vertaisten merkitys nuorelle.....	30
3.2.5	Statukset ja hierarkiat oppilaiden välillä ja näiden ilmentyminen..	32
3.3	7–9 luokkien kouluun kohdistuvat odotukset ja pelot	34
3.3.1	Odotukset.....	34
3.3.2	Pelot ja ennakoitavat ongelmat.....	38
3.4	Siirtymän onnistuminen	42
3.4.1	Odotusten ja pelkojen toteutuminen	42
3.4.2	Siirtymän aiheuttamat muutokset ja vaikutukset oppilaisiin	45
3.4.3	Kouluympäristön vaikutus kokemuksiin 7. luokalle siirtymisestä .	47
3.4.4	Oppilaiden vahvuudet 7. luokalle siirtymisessä	50
3.4.5	Koulun toimenpiteet siirtymän helpottamiseksi	52

4	TUTKIMUKSEN TAVOITTEET JA TOTEUTTAMINEN	56
4.1	Tutkimusongelmat	56
4.2	Tutkimuksen laadulliset lähtökohdat	56
4.3	Ryhmähaastattelu tutkimusmenetelmänä	57
4.3.1	Ryhmähaastattelun hyödyntäminen tutkimuksessa	57
4.3.2	Lasten ja nuorten haastattelu ryhmässä	59
4.3.3	Ryhmähaastattelun onnistuminen	60
4.4	Kohdejoukon valinta ja ryhmien muodostaminen	62
4.5	Aineistonkeruun toteuttaminen.....	65
4.6	Tutkimusaineiston analyysi	68
5	TULOKSET	71
5.1	Odotukset, uskomukset ja pelot koulun virallista kulttuuria kohtaan 7. luokalle siirryttäessä.....	71
5.1.1	Opettajat.....	71
5.1.2	Koulutyö	74
5.1.3	Koulun säännöt ja tavat	82
5.1.4	Koulu paikkana.....	85
5.2	Odotukset, uskomukset ja pelot koulun epävirallista kulttuuria kohtaan 7. luokalle siirryttäessä.....	89
5.2.1	Oppilaat.....	89
5.2.2	Kiusaaminen	94
5.2.3	Epäviralliset tavat ja käytänteet	99
5.2.4	Kouluympäristö	106
5.2.5	Nuoren rooli ja siihen liittyvät vaatimukset koulussa.....	107
5.3	Oppilaiden progressiivinen vs. regressiivinen suhtautuminen 7–9 luokkien kouluun.....	111
5.3.1	Progression ja regression painottuminen oppilaiden näkemyksissä	111
5.3.2	Yleinen siirtymishalukkuus vs. siirtymishaluttomuus	112
5.3.3	Muutoshalukkuus vs. tutussa pitäytyminen	113
5.3.4	7–9 luokkien koulun hyvät vs. huonot puolet.....	114
5.3.5	1–6 luokkien koulun huonot vs. hyvät puolet.....	115
5.3.6	Valmius siirtymiseen, varmuus vs. epävarmuus.....	116

5.4	Ryhmätyypit progressio- ja regressiotaipumuksen suhteen.....	118
5.4.1	”Progressiiviset”-ryhmätyyppi	118
5.4.2	”Progressiiviset epävarmat” -ryhmätyyppi.....	120
5.4.3	”Ambivalentit” -ryhmätyyppi.....	122
5.4.4	”Regressiiviset” -ryhmätyyppi.....	124
5.5	Yhteenveto tuloksista.....	127
6	POHDINTA	130
6.1	Odotuksia, uskomuksia ja pelkoja koskevien tulosten teoriayhteydet	130
6.2	Progressiota ja regressiota koskevien tulosten teoriayhteydet.....	137
6.3	Koulujen välinen yhteistyö tutkimuksen kouluissa	140
6.4	Tutkimuksen luotettavuus.....	142
6.5	Jatkotutkimusaiheet	147
	LÄHTEET	149
	LIITE 1: Kirjeet oppilaille	157
	LIITE 2: Haastattelurunko.....	158
	LIITE 3: Kysymykset opettajille	160

1 MITÄ 7. LUOKALLE SIIRTYVÄN ELÄMÄSSÄ TAPAHTUU?

13–14-vuotiaalta nuorelta otetaan 7. luokalle siirtyessä pois kaikki minää tukevat rakenteet, oma opettaja, oma tuttu koulu, oma luokka ja paikka, oma ryhmä ja jatkuvuuden tunne, ja vieläpä pahimmassa vaiheessa nuoren kokiessa epävarmuutta ja sisäistä hajaannusta, toteaa Kaivosoja (2001). Samaan aiheeseen pureutuvat uutisotsikot syksyltä 2002:

”Uudet seiskat mieli myllerryksessä”
(Keskisuomalainen 19.8.2002) (Helander 2002.)

”Kouluissa ei enää mopoteta, nyt ryhmätetään”
(Keskisuomalainen 15.8.2002) (Huovila & Kokko 2002.)

”Norsu kainaloon ja oppitunnille. Tikkakoskella seitsemäluokkalaiset otettiin eilen vastaan pyjamapäivillä”
(Keskisuomalainen 5.9.2002) (Poutiainen 2002.)

”Opetushallitus ei kiellä mopotusta”
(Keskisuomalainen 23.8.2002) (Heinonen 2002.)

Samaan aikaan otsikointi kertoo myös perusopetuksen yhtenäistämisestä:

”Yhtenäiskoulu aloittaa ensi syksyllä”
(Keskisuomalainen 2.10.2002) (Anttonen 2002.)

Vuoden 1999 alussa voimaan tullessa perusopetuksen lainsäädännössä opetusta ei enää jaeta kuusi vuotta kestäväan ala- ja kolme vuotta kestäväan yläasteeseen, vaan opetuksen järjestäjillä on mahdollisuus itse päättää, mitkä vuosiluokat kuuluvat mihinkin perusopetusta antavaan kouluun. Tämä uudistus on osaltaan vastaus lainsäädäntöön kohdistuneeseen kritiikkiin, jonka mukaan aiemmin määrätty jako ala- ja yläasteeseen pirstoi keinotekoisesti peruskoulun kokonaisuutta sekä edellytti murrosikäisiltä oppilailta usein koulun vaihtoa. (Lahtinen, Lankinen, Penttilä & Sulonen 1999, 25, 33.) Pyrkimys on ollut siis helpottaa oppilaan siirtymävaihetta. Miten nämä ”ruohonjuuritason” tapahtumat, joista ensinnä mainitut uutisoinnit kertovat, lomittuvat lainuudistuk-

siin ja rakenteellisiin muutoksiin? Varsinaisten muutosten kokijoiden ääni pyritään saamaan tässä tutkimuksessa mukaan keskusteluun.

Useimpien tutkimusten mukaan (esim. Koizumi 1995) seitsemännelle luokalle siirtyminen koetaan stressaavana elämäntapahtumana, joka aiheuttaa oppilaisa monenlaisia muutoksia. On kuitenkin myös tutkimuksia (esim. Proctor & Choi 1994), joissa siirtymän onkin todettu olevan suhteellisen stressitön elämäntapahtuma sitä kokeville oppilaille.

Oheisessa tutkimuksessa tarkastellaan, mitä 6. luokkalaiset oppilaat odottavat 7. luokkien koululta ja mitä he pelkäävät? Aikaisemmissa aihetta käsittelevissä tutkimuksissa muutamaa lukuun ottamatta (ks. esim. Pietarinen 1999) ei ole niinkään pureuduttu odotuksiin vaan pikemminkin siirtymän vaikutuksiin (ks. esim. Kakavoulis 1998; Proctor & Choi 1994; Seidman, Allen, Aber, Mitchell & Feinman 1994; Wigfield, Eccles, Mac Iver, Reuman & Midgley 1991) ja tason vertailuihin (miten siirtymän jälkeinen aika on suhteessa sitä edeltävään aikaan), jolloin varsinainen sen hetkinen tilanne itsessään ja omassa kontekstissaan on toissijainen. Aiemmat tutkimukset ovat myös olleet usein vähemmän strukturoituja (ks. esim. Berndt & Mekos 1995; Pietarinen 1999), jolloin esimerkiksi kaikkia oheisessa tutkimuksessa käsiteltäviä teemoja ei ole välttämättä noussut esiin. Oheisessa tutkimuksessa pyritään taustamuuttujana tarkastelemaan myös ajankohtaista perusopetuksen yhtenäistämisen ajatusta. Tutkimuksessa tarkastellaan lisäksi oppilaiden valmiutta, progressiivisia ja regressiivisiä pyrkimyksiä siirtymävaiheessa. Progressio–regressio-painotuksen tarkastelu tuo aihetta koskevaan tutkimukseen uuden näkökulman, jossa siirtymää tarkastellaan Ziehen (1991) käsitteistön kautta. Tutkimusongelmina ovat siis: Minkälaisia odotuksia, uskomuksia ja pelkoja oppilaille on 7–9 luokkien koulua ja sen virallista sekä epävirallista kulttuuria kohtaan? Miten 6. luokkalaiset kokevat 7. luokalle siirtymisen progressio- ja regressiopyrkimysten suhteen?

Tutkimusaineisto hankittiin laadullisena ryhmähaastatteluiden avulla, mitä aikaisemmissa aihetta käsittelevissä tutkimuksissa ei juurikaan esiinny (ks. esim. Berndt & Mekos 1995; Pietarinen 1999). Valinnalla haluttiin tuoda esiin kulttuurinen näkemys: miten siirtymävaihe koetaan ryhmänä? Ryhmiä otoksessa oli yhteensä 12. Aineiston analyysissä käytettiin luokittelua ja tyypittelyä. Oppilaiden odotuksia väritti pitkälti muutos 1–6 luokkien kouluun nähden. Odotuksia ja uskomuksia käsiteltiin niin koulun virallista kuin epävirallistakin kulttuuria kohtaan. Näihin liittyi yleensä myös pelkoja. Haastatellut ryhmät tyypiteltiin neljään eri luokkaan. Useimmat ryhmistä olivat prog-

ressiivisiä, eteenpäin menoon halukkaasti suhtautuvia, mutta osalla havaittiin myös epävarmuutta tai regressiivisiä pyrkimyksiä. Esimerkiksi siirtymäriitit ja muutokset uudistuksineen aiheuttivat osalla epävarmuutta ja pelkoja, halua pysyä paikallaan, kun taas toisilla nämä olivat vähäisemmässä tai päinvastaisessa roolissa. Mikä yhtenäisen perusopetuksen ajatuksen tai 1–6 ja 7–9 luokkien koulujen yhteistyön merkitys sitten siirtymän helpottamiselle on, ei aukotta tästä tutkimuksesta selviä.

2 PERUSOPETUSJÄRJESTELMÄ

2.1 Rinnakkaiskoulujärjestelmästä yhtenäiseen peruskouluun ja koululainsäädännön uudistuksiin

Nykyiseen yhtenäis- eli peruskoulujärjestelmään on siirrytty rinnakkaiskoulujärjestelmästä 1970-luvulla. Vuonna 1968 hyväksyttiin ja 1970 tuli voimaan laki koulujärjestelmän perusteista. Samana vuonna oli vahvistettu peruskouluasetus. Laki koulujärjestelmän perusteista yhdisti varsinaisen kansakoulun, kansalaiskoulun ja keskikoulun yhdeksän vuotta kestäväksi, yleistä peruskasvatusta antavaksi yhtenäiseksi peruskouluksi. Peruskoulun alkuvaiheessa termillä ”yhtenäinen peruskoulu” viitattiin lähinnä kaikille yhteiseen kouluun eikä perusopetuksen luokkien 1-9 kokonaisuuteen ja jatkuvuuteen, jota tänä päivänä kutsutaan kyseisellä nimityksellä. Peruskoulun opetuksen yhtenäisyydestä vuonna 1970 säädetty laki kuvailee seuraavaa: *”Peruskoulun ala-asteella kaikkien oppilaiden opetus on pääasiassa samansisältöistä. Yläasteella opetetaan kaikille oppilaille yhteisiä aineita, joiden oppimäärät voivat olla erilaajuisia, sekä valinnaisia aineita.”* Tämän koulu-uudistuksen myötä tuotiin viimeistään käyttöön myös termit ”peruskoulu” sekä ”ala- ja yläaste”. (Kuikka 1993, 112–113; Lappalainen 1985, 203–209; Somerkivi 1983, 8–17.)

Varsinainen siirtyminen peruskoulujärjestelmään tapahtui vuosien 1972–1977 aikana. Uudistusta toteutettiin asteittain maan pohjoisosista kohti etelää siten, että pääkaupunkiseutu oli järjestyksessä viimeisenä. (Somerkivi 1983, 17, 27.) Esimerkiksi Kuikka (1993, 117) puhuu 1970-luvusta muutoinkin voimakkaan koulutusoptimismin aikana sekä koulutuksen vuosikymmenenä. Myös esimerkiksi kansainvälisessä Unescon koulutusraportissa 1972 puhuttiin uudesta yhteiskuntamallista, jonka keskeisenä tunnusmerkkinä on elinikäinen kasvatus. Mallia kutsuttiin oppimisen yhteiskunnaksi.

1980-luvulla laadittiin peruskoulun opetuksen kehittämisohjelma. Siinä tavoitteina mainittiin muun muassa vastuun siirtäminen paikalliselle tasolle sekä työtapojen ja oppilasarvioinnin monipuolistaminen. Huomiota kiinnitettiin myös muutoin opetus-suunnitelmaan ja tuntijakoon. Tärkeänä pidettiin myös sitä, että oppilas saa peruskouluissa kehittää kykyjään ja harrastuksiaan mahdollisimman täysipainoisesti, ja että hä-

nelle tarjotaan irrallisen yksittäistiedon sijasta oleellisempia tietoja ja taitoja. Kehittämisen periaatteiden joukossa uumoiltiin myös opetussuunnitelman perusteellista uudistamista 1990-luvulla. (Somerkivi 1983, 69–70.)

1980-luvulla suoritettiin koululainsäädännön kokonaisuudistus, jonka avulla paitsi koottiin ja yhtenäistettiin lainsäädäntöä, myös luotiin mahdollisuuksia koulun sisällölliseen ja laadulliseen kehittämiseen (Lehtisalo & Raivola 1992, 113–114). 1985 laadittiin yleiset perusteet opetussuunnitelmalle, jossa ajan hengen mukaan keskusjohtoisuuden vähentämiseksi kunnille annettiin valtuudet soveltaa opetussuunnitelmaa omien olojensa ja tavoitteidensa mukaisesti (Kuikka 1993, 129).

1990-luvun opetussuunnitelmien uudistusten myötä nykyisessä koulujärjestelmässä on vastuuta opetuksen järjestämisestä ja suunnittelusta siirretty 80-luvun henkeä ja yhteiskunnan kehitystä mukaillen edelleen paikallisille tasoille ja erityisesti kouluille itselleen. Tällä on pyritty joustavuuteen sekä eri koulujen vahvuuksien korostamiseen. Kunnat tai koulut ovat esimerkiksi vapaita päättämään, missä vaiheessa mitäkin oppiaineita opiskellaan koulussa. Joustavuuteen pyritään myös oppilaiden tasolla. Erilaisilla joustavilla opetusjärjestelyillä pyritään oppilaille tarjoamaan mahdollisuuksia oppia oppimaan sekä hankkimaan tietoa. Verkostoitumisen periaatetta noudattaen uudistuksessa korostettiin myös yhteistyön merkitystä esimerkiksi eri oppilaitosten, kuntien ja yritysmaailman välillä. Lisäksi huomiota kohdistettiin arvioinnin kehittämiseen ja itsearviointiin. (Comprehensive school in Finland 1998, 8–10; Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994 1994, 8–9.)

2.2 Ala- ja yläasteesta kouluihin ja vuosiluokkiin

Vuoden 1999 alussa voimaantullessa lainsäädännössä painotetaan koulutusjärjestelmien kokonaisuutta sekä eri asteiden välisten rajojen madaltamista. Perusopetusta ei jaeta erikseen ala-asteella ja yläasteella annettavaksi opetuksiksi. (Lahtinen ym. 1999, 26, 97.) Hallituksen kyseistä lainsäädäntöä koskeneessa esityksessä luopumista peruskoulun jaosta ala- ja yläasteeseen perustellaan muun muassa sillä, että jaottelu haittaa peruskoulun kokonaisvaltaista kehittämistä. Ala- ja yläasteen välinen raja on toiminnallisesti liian jyrkkä, eivätkä koulut toimi riittävällä tavalla yhteistyössä toistensa kanssa. Oppilaalle siirtyminen luokanopettajajärjestelmästä aineenopettajajärjestelmään sekä

mahdollisesti lisäksi aiempaa suurempaan kouluun saattaa aiheuttaa ongelmia (esim. oppimisvaikeuksia tai häiriökäyttäytymistä). Esityksen mukaan ala- ja yläasteen jako ei myöskään vastaa uutta lainsäädäntörakennetta, jossa sama laki koskisi kaikkea perusopetusta, myös sellaista, jossa ala- ja yläasteen välistä jakoa ei aiemminkaan ole ollut (erityisopetus ja yksityiset peruskoulua vastaavat tai korvaavat koulut). Lisäksi muun muassa Hölsän (1989, 144) mukaan raja kuudennen ja seitsemännen luokan välillä on ollut hankalassa kohdassa jättäen yläasteajan liian lyhyeksi ja oppilasarakenteen liian samanikäiseksi. Rajan poistamisen uskotaan paitsi helpottavan oppilaan siirtymävaihetta, myös lisäävän koulujen mahdollisuuksia järjestää työtään joustavalla ja tehokkaalla tavalla sekä edesauttavan kokonaisopetuksen ja vuosiluokkaan sitomattoman opetuksen toteuttamista. (Comprehensive school in Finland 1998, 16–17; Koululait perusteluineen 1999, 40–41.)

Huomattavaa on, että jo peruskoulun alkuvaiheessa 1970-luvulla peruskoulun nivelkohtien (esimerkiksi 6.–7. luokkien välillä) toiminnan kehittäminen sekä molemminpuolisten opetussuunnitelmien koordinointi kuului yhtenä osa-alueena peruskoulun opetuksen kehittämistavoitteisiin (Somerkivi 1983, 31–33). Vuodelta 1980 on olemassa muun muassa Kouluhallituksen julkaisu, jossa käsitellään luokka- ja kouluasteiden niveltämistä ja annetaan ohjeita siirtymävaiheen helpottamiseksi (ks. Eri luokka-asteiden ja kouluasteiden niveltäminen 1980). Myös esimerkiksi vuonna 1989 julkaistussa keskustelukirjassa “Minne koulu on menossa?” sama aihe otetaan esille. Siinä Hölsä (1989) esittää muun muassa huomion kiinnittämistä muutoskohtiin, “saattovaihetta” ala-asteelta yläasteelle, asteiden välistä yhteistyötä sekä toisenlaista porrastusta ala- ja yläasteen jaolle. Hölsä esittää, että tiukasta astejaosta on päästävä eroon ja painottaa, että jokainen ala- ja yläaste on osa yhdeksänvuotista yhtenäiskoulua ja että yläasteen rehtorin tulee koordinoida yhteistyötä koulupiirissään. Edellä mainittujen esimerkkien johdosta ajatus yhtenäisestä perusopetuksesta ja huomion kiinnittäminen 6. ja 7. luokan nivelvaiheeseen ei tunnukaan enää järin uudelta.

Uudessa lainsäädännössä eräissä pykälissä puhutaan vuosiluokkien 1–6 ja 7–9 opetuksesta (ks. Opetustoimen lainsäädäntö 2000 2000, 9). Joissakin kunnissa esimerkiksi ala- ja yläasteiden nimet on kunnallisessa lainsäädännössä muutettu pelkiksi kouluiksi (esimerkiksi Kokkolassa Jokilaakson ala-aste → Jokilaakson koulu) (KOULA 2000). Kuitenkin nimitykset “ala- ja yläaste” ovat edelleen useissa kunnissa käytössä. Ainakin ennen uutta, 1999 voimaan tullutta perusopetusta koskevaa lainsäädäntöä entiset ala- ja yläasteen koulut ovat toimineet yleensä erillisinä toiminnallisina, fyysisinä ja

hallinnollisina yksikköinä omine johtokuntineen, rehtoreineen sekä opettajakuntineen. Siksi esimerkiksi pedagoginen yhteistyö on näiden välillä ollut melko vähäistä. Sen sijaan useat yläasteen koulut toimivat yhdessä lukioiden kanssa. (Koululait perustelut 1999, 40.)

Erityisesti vanhemmassa lähdemateriaalissa sekä arkipuheessa käytetään usein termejä "ala- ja yläaste". Tässä työssä pyrin kuitenkin noudattamaan uuden perusopetuslain henkeä ja käyttämään mahdollisimman paljon näiden termien sijasta ilmaisuja "koulu", "(vuosi)luokat 1–6 ja 7–9" tai "1–6 ja 7–9 luokkien koulu". Lisäksi pyrin kuvailemaan ala-asteelta yläasteelle siirtymistä mieluummin siirtymisenä 6. luokalta 7. luokalle. Tätä perustelen paitsi lakiuudistuksella, myös käytännön ratkaisuilla. Juuri luokalta toiselle siirtyminen kuvanee useissa yhteistyötä kehittäneissä kunnissa siirtymää (viimeistään lähivuosina) paremmin kuin asteelta toiselle siirtyminen, sillä tietyissä tapauksissa vuosiluokat 1–9 toimivat jo nyt samassa rakennuksessa. Yhtenä perusteena on myös se, että tutkimus on suoritettu Kokkolan kaupungissa, jossa asteettomuuden seurauksena koulujen nimistä on poistettu astetta ilmaisevat määreet ja korvattu nämä termeillä "koulu" tai "skola" ruotsinkielisissä kouluissa (KOULA 2000). Kaupungin koululaitosta koskevissa materiaaleissa puhutaan perusopetuksen luokista 1–6 ja 7–9 tai 1–9 *vuosiluokista*, ei ala- ja yläasteesta. (Kokkolan kaupunki 2000; Kouluverkko 2000). Astetta ilmaisevien termien käyttö paikoin tekstissä johtuu alkuperäisten lähteiden ilmaisuista. Myös haastattelussa käytettiin termejä 'ala- ja yläaste' niiden yleisen käytön vuoksi. Kysyttäessä oppilaat kertoivat itse puhuvansa siirtymästä yleisimmin yläasteelle, mutta joissakin tapauksissa myös 7. luokalle siirtymänä.

2.3 Peruskoulun tehtävät

Suomessa peruskoulut hoitavat lakisääteisinä opetuksen ja kasvatuksen tehtävää (Pieterinen & Rantala 1998, 228). Oppivelvollisuus alkaa sinä vuonna, kun lapsi täyttää seitsemän vuotta ja jatkuu kymmenen vuotta, ellei oppilas tätä ennen ole suorittanut peruskouluaan. Yleensä peruskoulun suorittaminen vie aikaa yhdeksän vuotta. Mikäli oppilas täyttää vaatimukset, on hänellä oikeus aloittaa koulunkäyntinsä jo kuuden vuoden ikäisenä. Koulun edellytetäänkin toteuttavan kasvatus- ja opetusjärjestelynsä niin, että ne sopivat kunkin ikäkauden ja oppilaan kehitys- ja kasvuvaiheeseen. Kunnan teh-

tävänä on tarjota peruskouluopetusta tai sitä vastaavia opintoja oppivelvollisuusiässä oleville asukkailleen. Suurin osa oppilaista käy oman kunnan järjestämää peruskoulua, mutta osa oppilaista saattaa käydä esimerkiksi yksityiskoulua, sairaalakoulua tai olla kotiopetuksessa. (Comprehensive school in Finland 1998, 4–7; Kääriäinen, Laaksonen & Wiegand 1997, 24; Opetustoimen lainsäädäntö 2000 2000, 1–2, 5.)

Vuoden 1994 Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden mukaan (1994, 11) peruskoulussa pyritään tarjoamaan oppilaille monipuolisia yleissivistäviä opintomahdollisuuksia. Peruskoulun tehtävänä on edistää oppilaittensa persoonallisuuden monipuolista kehittymistä, tukea niiden valmiuksien saavuttamista, joita oppilas tulee tarvitsemaan myöhemmin jatko-opinnoissaan ja ammatinvalinnassaan. Lisäksi koulujen on luotava edellytykset oppilaan suotuisalle sosiaaliselle kasvulle sekä yhteistyössä toimimiselle ottamalla jokaisen oppilaan yksilöllisyys huomioon.

Peruskoulun yhtenä merkittävänä tehtävänä on sosiaalistaa oppilas kulttuuriin ja sosiaaliseen ympäristöön, jossa yksilö elää. Sosialisatiossa myös yksilölliset ominaisuudet kehittyvät. Sosialisatio vaatii vuorovaikutusta muiden kanssa. Osittain yksilön sosiaalistuminen tapahtuu epämuodollisissa vuorovaikutussuhteissa, kuten perheessä, ystäväpiirissä ja vertaisten joukossa, osittain taas sosiaalistajina toimivat muodolliset instituutiot kuten juuri koulu. (Antikainen 1993, 75–77; Frønes 1995, 6–7, 197; Hurrelmann 1988, 2; Pietarinen & Rantala 1998, 228.)

Koulun asema nuoren elämässä nähdään nykyään vähemmän merkittävänä kuin mitä se on ollut aiemmille sukupolville. Nyt koulun ja kodin ulkopuolisen elämän, nuoren vapaa-ajan merkitys on kasvanut ja entisten elämänpiirien ohitse ovat menneet harrastukset, kaveripiirit, mediat ja kulutus. Silti koulu on lapsen ja nuoren elämässä tärkeä vaihe matkalla aikuisuuteen. (Laine 1997, 15.)

2.4 Koulu oppimisympäristönä

Pietarinen ja Rantala (1998, 229) määrittelevät oppimisympäristön kattamaan sekä koulun fyysisen ympäristön että luokan vuorovaikutukseen ja oppimisjärjestelyihin liittyvät prosessit. Fyysinen oppimisympäristö sisältää laajasti ottaen opiskeluun ja oppimiseen liittyvät koulun tilat, koulun sijainnin ja ympäristön. Vuorovaikutusta määrit-

tävät siihen osallistuvien yksilöiden fyysiseen, psyykkiseen ja sosiaaliseen kehityshistoriaan liittyvät tekijät. Nämä määrittävät viitekehyksen, jossa luokkayhteisö toimii.

Laineen (1997, 52) mukaan koulu fyysisenä ympäristönä asettaa oppilaat ja opettajat tiettyyn tilaan. Vaikuttamalla ryhmien muotoutumiseen, ohjaamalla toimintaa ja yksilöitä se omalta osaltaan ohjaa myös identiteetin muotoutumista. Toimintaympäristöjensä, tässä kouluympäristön kautta yksilö peilaa itseään ja paikkaansa muiden joukossa ja rakentaa omaa minuuttaan. Tila kehystää tilanteita, toimintoja ja vuorovaikutusta, ja näin ollen määrittelee myös ihmisten välisiä kohtaamisia.

Koulun todellisuus pitää sisällään jatkuvia siirtymiä ja muutoksia, jotka tapahtuvat opettajan virittämien rakenteiden, aika- ja tilajärjestelyjen sekä rutiinien puitteissa. Siirtymät tarkoittavat paitsi fyysistä liikettä paikasta toiseen, myös emotionaalisia elämyksiä. Koulun todellisuudessa opettaja edustaa rationaalisuutta ja virallista koulua, kun taas oppilaat koulun emotionaalista puolta ja prosesseja. Nämä kaksi järjestelmää aiheuttavat dynaamisuuden, joka etsii muotoaan ja paikkaansa. (Laine 1997, 124.)

Laineen (1997, 133–134) mukaan koulu muodostuu monista yhtäaikaan ja rinnakkain vallitsevista, vaihdettavissa ja määriteltävissä olevista, usein muuttuvista konteksteista. Koulussa elävät virallisen puolen rinnalla epäviralliset moninaiset koulutodellisuudet, jotka ovat koulun arjessa nuorille yhä keskeisempiä. Koulu on täynnään erilaisia symboleita, jotka on otettava huomioon koulun toiminnassa. Koululla onkin varsinaisen kasvatustehtävänsä lisäksi myös epävirallista merkitystä toimiessaan tietyn alueen nuorten vertaistoiminnan ilmentymisen paikkana (Taponen 1987, 43).

Koululuokka on ryhmä, joka sosiaalipsykologisen määritelmän mukaan koostuu suhteellisen pienestä määrästä ihmisiä, jotka ovat keskenään vuorovaikutuksessa ja jotka tietävät kuuluvansa samaan ryhmään. Ryhmän jäsenillä on tunne ryhmään kuuluvuudesta, yhteinen tavoite tai tarkoitus ja yhteiset normit. (Salmivalli 1998, 11.) Etenkin nykyisen integraatioperiaatteen myötä koululuokka on lisäksi värikäs, usean yksilöllisen oppilaan yhteisö, jossa jokaisen oppilaan tulisi osata suhtautua oikealla tavalla muihin oppilaisiin sekä sulautua itse luokan ryhmä- tai mehenkeen (Forsius 1992, 43).

Gordon, Holland ja Lahelma (2000, 13, 53, 102, 136, 143) puhuvat epävirallisen koulun sijasta informaalista koulusta ja käyttävät myös käsitteitä virallinen ja fyy-

sinen koulu. *Virallinen koulu* on nähtävissä koulun ja valtion dokumenteissa, joita voidaan tarkastella esimerkiksi oppituntien sisällöissä, kirjoissa, opetusmateriaaleissa ja -metodeissa sekä luokkahuoneen vuorovaikutuksessa. Viralliseen kouluun kuuluvat myös kurinpitomenetelmät, säännöt ja rangaistukset sekä viralliset hierarkiat opettajien ja oppilaiden joukossa sekä näiden välillä. *Informaali koulu* ilmaisee opettajien ja oppilaiden välisiä, sekä oppilaiden ja opettajien keskinäisiä, virallisista rakenteista poikkeavia suhteita. Tarkasteluun liittyvät myös muu koulun henkilöstö. Koulun sääntöjä peilataan informaalisissa tarkastelussa käytäntöön, ja informaaleja hierarkioita verrataan virallisiin hierarkioihin. Gordon ym. perustelevat informaali-termin valintaa vastakkaisasettelun välttämiseksi, mihin ei olisi päästy epävirallisen koulun käsitteen käytöllä. Informaali koulu on kuitenkin suhteessa viralliseen kouluun. *Fyysinen koulu* toimii tiloissa ja rakenteina kontekstina toiminnalle, mutta myös osiltaan muokkaa sitä. Gordonin ym. mukaan virallinen, informaali sekä fyysinen koulu vaativat oppilailta erilaisia toimintatapoja. Ne myös osiltaan aiheuttavat erilaista suhtautumista. Gordon ym. havaitsivat esimerkiksi, että oppilaat pitivät yleisimmin informaaliin kouluun liittyvistä paikoista, kuten käytävistä, ruokaloista sekä koulun pihasta, kun taas epämiellyttävimmiksi paikoiksi mainittiin viralliseen kouluun läheisimmin liittyvät tilat, kuten luokkahuoneet, henkilökunnan tilat tai rehtorin kanslia (työhuone).

Tässä tutkimuksessa oppilaiden 7–9 luokkien koulua koskevia odotuksia, uskomuksia ja pelkoja tarkasteltiin myös edellä mainituista näkökulmista käsin. Koulun viralliseen kulttuuriin tai formaaliin kouluun luokiteltiin tässä tutkimuksessa hieman Gordonista ym. (2000) poiketen kuuluvaksi opettajat, koulutyö, koulun säännöt ja tavat sekä koulu paikkana, eli lähinnä kouluinstituution luomat raamit. Koulun epäviralliseen kulttuuriin, informaaliin kouluun taas liitettiin oppilaat, kiusaaminen, epäviralliset tavat, kouluympäristö sekä nuoren rooli ja siihen liittyvät vaatimukset.

2.5 Vuosiluokkien 1 – 6 ja 7 – 9 väliset opetussuunnitelmalliset erot

Peruskoulu on perinteisesti jaettu alemmaa astetta kuvaaviin 1–6 vuosiluokkiin ja ylemmän asteen 7–9 vuosiluokkiin. Lisäksi kouluilla voi olla vapaaehtoinen 10. luokka oppilaille, jotka ovat jo suorittaneet peruskoulunsa. Alemmalla asteella ohjaamisesta vastaavat yliopistoissa koulutetut luokanopettajat, jotka ovat yleensä erikoistuneet johonkin tiettyyn aineeseen kuten liikuntaan. Ylemmällä asteella taas on

aineenopettajia, jotka ovat syventyneet yliopisto-opinnoissaan yhteen tai kahteen aineeseen sekä suorittaneet opettajan pedagogiset opinnot. (Comprehensive school in Finland 1998, 7.) Koska ala-asteella suurin osa tunneista on saman luokanopettajan pitämiä ja yläasteella kullakin oppiaineella on kyseiseen aineeseen erikoistunut opettaja ja opetusryhmät vaihtelevat oppilaiden ainevalintojen perusteella, ovat peruskoulun ala- ja yläasteen opetuskäytännöt melko erilaiset. Erilaiset pedagogiset painotukset näkyvät paitsi opetustavoissa ja -tyyleissä, myös käytetyissä oppimateriaaleissa. (Aapola 1999, 233.)

Vaikka perusopetusasetuksen mukaan vuosiluokkien 1–6 opetus on pääasiassa luokanopetusta ja 7–9 luokkien opetus aineenopetusta, voidaan opetussuunnitelman perusteissa tai paikallisissa opetussuunnitelmissa määrätä toisin. Todennäköistä on, että käytännöt luokanopetuksen ja aineenopetuksen määrässä ja suhteessa tulevat vaihtelevaan paljon riippuen käytettävissä olevista opettajaresursseista sekä koulukohtaisista olosuhteista. (Lahtinen ym. 1999, 97; Opetustoimen lainsäädäntö 2000 2000, 9.)

Opetusryhmät muodostetaan pääosin vuosiluokittain. Tuntijaosta on ollut eri säännökset ala- ja yläastetta varten, myös päivittäinen ja viikoittainen työaika on säädetty eri mittaiseksi. Ala-asteella on lisäksi porrasteinen työaika eri vuosiluokilla. Annettavan perusopetuksen viikoittainen tuntimäärä vaihtelee vuosiluokan mukaan. Ensimmäisellä ja toisella vuosiluokalla opetusta annetaan keskimäärin vähintään 19, kolmannella ja neljännellä vähintään 23, viidennellä ja kuudennella 24 ja 7–9 vuosiluokilla keskimäärin vähintään 30 tuntia työviikossa. Suurin muutos tapahtuu siis 6. luokalta 7. luokalle siirtymisen vaiheessa. Päivittäinen työmäärä saa esiopetuksessa ja perusopetuksen kahdella ensimmäisellä vuosiluokalla olla enintään 5 oppituntia, kun se vuosiluokilla 3–9 saa olla enintään 7 oppituntia. 7–9 vuosiluokilla työpäivä voi kuitenkin väliaikaisesti tätä pitempi, mikäli opetuksen tarkoituksenmukainen järjestäminen sitä edellyttää. (Koululait perusteluineen 1999, 40; Opetustoimen lainsäädäntö 2000 2000, 9.)

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994 (1994, 16–17) -julkaisun mukaan ala-asteen opetussuunnitelma voidaan laatia vuosiluokkakohtaiseksi. Tällöin tuntijako sekä eri oppiaineiden tavoitteet ja sisällöt laaditaan kutakin vuosiluokkaa varten erikseen tai kokonaisopetuksen suunnitelmaksi, jossa määritellään usean vuosiluokan opetuksen tavoitteet ja sisällöt yhtenä kokonaisuutena sekä usean vuoden aikana opettavien oppiaineiden kokonaistuntimäärä. Yläasteen opetussuunnitelma

taas voidaan laatia perinteisesti hajautetuksi tai kurssimuotoiseksi ja opiskelu voidaan jakaa jaksoihin. Oppiaineita voidaan sijoittaa vapaasti halutuille luokka-asteille, ja valinnaisaineiden opiskelu voidaan aloittaa jo 7. luokalla.

Ala-asteilla kaikkien oppilaiden opetus on pääasiallisesti ollut samansisältöistä, yläasteella oppilailla on yhteisten oppiaineiden lisäksi ollut valinnaisia aineita. Valinnaisia aineita on saanut olla enintään 20 yläasteen 90 vuosiviikkotunnista. (Koululait perusteluineen 1999, 40.) Yläasteella oppiaineiden joukkoon tulee lisäksi uusia kieliä. Äidinkielen lisäksi ala-asteella on yksi yhteinen kieli sekä mahdollisuus valita yksi kieli sen lisäksi. Yläasteella yhteisinä aineina on kaksi kieltä mutta useampiakin kieliä on mahdollista valita. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 17–18.)

Ala-asteella oppiainekokonaisuus ”ympäristö- ja luonnontieto” pitää sisällään biologian, maantiedon, ympäristöopin ja kansalaistaidon tavoitteita ja sisältöjä. Yläasteella oppiaineisiin kuuluvat erikseen biologia ja maantieto. Uutena oppiaineena mukaan tulee myös fysiikka ja kemia. Taito- ja taideaineista kotitalous on vasta yläasteella alkava oppiaine. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 78–88, 102–103.)

Oppilaanohjaus toteutetaan ala-asteella muun opetuksen yhteydessä. Yläasteella oppilaanohjaukseen on varattu omat tuntinsa sekä mahdollisuus henkilökohtaiseen ohjaukseen. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 39.)

Peruskouluissa arviointi voidaan antaa sanallisesti tai numeroina. Ellei opetushallitus määrää toisin, pakollisissa aineissa yksinään sanallista arviointia voidaan antaa kuitenkin vain 1–7 vuosiluokilla; numeroarvostelun lisänä sekä valinnaisten aineiden arvioinnissa se käy muulloinkin. (Opetustoimen lainsäädäntö 2000 2000, 10.)

Pitkien koulumatkojen kohdalla oppilaita koskeva lainsäädäntö muuttuu 13. ikävuoden kohdalla. Perusopetuslaissa määrätään, että oppilaalle järjestettävä koulukuljetus odotuksineen saa päivittäin kestää enintään kaksi ja puoli tuntia mutta jos oppilas on lukuvuoden alkaessa täyttänyt 13 vuotta, saa koulumatka kestää enintään kolme tuntia. Lainsäädännössä edellytetään, että koulumatkojen tulisi olla oppilaiden kannalta mahdollisimman lyhyitä ja turvallisia. Koska etenkin pienillä lapsilla koulujen tulisi olla mahdollisimman lähellä, onkin Suomessa paljon 1–6 vuosiluokkien kouluja. Määrän takia useat niistä jäävät melko pieniksi. 7–9 vuosiluokkien kouluja puolestaan on yleensä vähemmän ja ne ovat myös suurempia, koska niihin tulee oppilaita useista

eri 1–6 vuosiluokkien kouluista. (Comprehensive school in Finland 1998, 7; Eri luokka-asteiden ja kouluasteiden niveltäminen 1980, 10; Opetustoimen lainsäädäntö 2000 2000, 2, 6.)

2.6 Toimintakulttuurin muutokset 7. luokalle siirryttäessä

Yläasteelle siirtyessä oppilaan fyysinen ympäristö, ihmissuhteet sekä tavoitetaso ja työskentelyyn kohdistuvat odotukset muuttuvat. Yläasteen koulurakennus on yleensä vieras ja uusi sekä usein paljon suurempi kuin ala-asteen koulut. Ala-asteen koulut ovat yleensä lähialueella, mutta yläasteen koulut sijaitsevat yleensä kauempana ja sinne tulee oppilaita eri kouluista ja ympäristöistä. (Eri luokka-asteiden ja kouluasteiden niveltäminen 1980, 10.) Suomalaiset koulut ovat kuitenkin yleensä pienempiä kuin esimerkiksi Englannissa tai Walesissa, jossa vastaavat yläasteen koulut pitävät sisälleen viisi luokka-astetta oppilaiden iän vaihdella pääsääntöisesti 11 ja 16 ikävuoden välillä (Gordon ym. 2000, 58).

Yläasteen koulussa opiskeltavat asiat vaikeutuvat ja lisääntyvät ja ne suoritetaan kurssimuotoisesti (Jarasto & Sinervo 1999, 155). Eri oppiaineissa, etenkin uusissa oppiaineissa, kuten kotitaloudessa, kemiassa ja fysiikassa edellytetään erilaisia ja mahdollisesti oppilaalle uusia työskentelytapoja. Lisäksi koulun säännöt, tavat ja käytänteet (esimerkiksi ruokailutilanne) ovat uusia ja erilaisia. (Eri luokka-asteiden ja kouluasteiden niveltäminen 1980, 10–11.)

Yläasteelle siirtymiseen liittyy suuri muutos koulukulttuurissa. Pietarisen ja Rantalan (1998, 235, 237) mukaan nykyinen ala- ja yläaste voivat olla oppilaiden näkökulmasta katsottuna kuin kaksi eri maailmaa. Päivittäinen koulunkäynti vaatii oppilaalta enemmän vastuunkantoa ja itsenäisyyttä. Luokassa vastassa ei aina ole sama tuttu opettaja, vaan monta uutta ja vierasta aineenopettajaa, joista kullakin on omat, erilaiset työskentely- ja suhtautumistapansa. Aineenopettajajärjestelmässä opettajilla ei ole mahdollista tukea nuorta enää yhtä yksilöllisesti kuin ala-asteen luokanopettajilla. Yksilöllisyyden huomioonottaminen vaikeutuu jo senkin vuoksi, että opettajat todennäköisesti tuntevat oppilaat yläasteella huonommin kuin ala-asteella (Rutter & Rutter 1993, 248). (Eri luokka-asteiden ja kouluasteiden niveltäminen 1980, 10–11; Jarasto & Sinervo 1999, 155.)

Ala-asteella oppimisympäristönä oli yksi turvallisenä pidetty luokkayhteisö, oma luokka, joka yläasteella muuttuu jatkuvasti eri ainevalintojen johdosta vaihtuviin ympäristöihin ja yhteisöihin. Paitsi että oppilaan on itse huolehdittava itsensä määräaikana oikeaan paikkaan ja pidettävä huolta, että tavarat ovat mukana, on oppilaiden lisäksi sopeuduttava jokaisessa aineessa erikseen uuteen sosiaaliseen, fyysiseen ja pedagogiseen ympäristöön. Enqvistin (1987, 16) mukaan ainekohtaisten luokkien etuna on mahdollisuus varustaa ne kunkin aineen erityisopetusvälinein, mutta muutoin oman kotiluokan puuttuminen ja luokkien vaihtaminen aiheuttavat levottomuutta ja kiirettä koulupäivään sekä rauhattomuutta kouluympäristöön. Oppilas joutuu aina uudelleen arvioimaan eri aineissa ja eri ryhmissä omat kykynsä, vahvuutensa ja koulumenestyksensä sekä vertaamaan näitä muihin oppilaisiin. Oppilaiden oppimistulokset ja sosiaalinen pärjääminenkin voivat Pietarisen ja Rantalan (1998, 235, 237) mukaan vaihdella sen mukaan, miten oppilas on kussakin aineessa sopeutunut sosiaaliseen oppimisympäristöön ja sitoutunut opetus- ja oppimisprosesseihin. (Eri luokka-asteiden ja kouluasteiden niveltäminen 1980, 10; Jarasto & Sinervo 1999, 155.)

Yläasteen koulun luokkiin saattaa tulla oppilaita useilta eri ala-asteen kouluilta. Esimerkiksi brittiläisessä järjestelmässä ala-asteiden oppilaat saattavat lisäksi siirtyä useisiin eri yläasteen kouluihin, joten siirtymään saattaa Rutterin ja Rutterin (1993, 248) mukaan sisältyä suurikin muutos vertaisryhmässä. Lapset menettävät näin ollen kontaktin vanhoihin ystäviin ja joutuvat muodostamaan uusia ystävyys-suhteita. Yläasteella myöskään luokkayhteisöt eivät ole yhtä kiinteitä kuin ala-asteella. Vaihtuvat yhteisöt edelleen vaikeuttavat oppilaiden mahdollisuuksia rakentaa kiinteitä ystävyys-suhteita muiden oppilaiden kanssa. (Eri luokka-asteiden ja kouluasteiden niveltäminen 1980, 10.) Koulussa syntyy useita sosiaalisia verkostoja, joista kaikista oppilaan tulisi löytää paikkansa ja joiden kaikkien tapoihin ja sääntöihin hänen on sopeuduttava. Tähän vaiheeseen liittyy erityisesti identiteetiltään epävarman oppilaan kohdalla riski sosiaaliseen syrjäytymiseen. Kuitenkin samaan tilanteeseen sisältyy positiivinen kehittymismahdollisuus, tilaisuus kehittää sosiaalisia taitoja, vahvuuksia sekä sopeutumiskykyä. Oppilaat kokevat luokkatovereiltaan saaman tuen olennaisena selviytymiskeinona tässä siirtymävaiheessa. (Pietarinen & Rantala 1998, 237.)

7. luokalle siirtyminen on nuorelle tärkeä oppimiskokemus. Siinä hänen kykynsä sopeutua uuteen ja alati muuttuvaan maailmaan kehittyy. Pietarisen ja Rantalan (1998, 233) näkökulmasta siirtymät ja muutosten kohtaaminen ovat erittäin merkityksellisiä ja tarpeellisia jaksoja ihmisen henkisellemme kasvamiselle, ja juuri

muutoksen hallinta on muuttuvassa yhteiskunnassa yksi olennaisimmista asioista, joita nuoren tulee koulussa oppia. Yleensä suurin osa nuorista selviytyy muutoksista ja siirtymävaiheista hyvin ja oppii samalla tärkeitä aikuisena tarvittavia selviytymisstrategioita. Tarvittaessa tukea siirtymävaiheeseen on kuitenkin hyvä olla saatavilla. (Jarasto & Sinervo 1999, 155–156.)

Oppilaan toimintatapojen katsotaan riippuvan yksilön ja ympäristön (esimerkiksi koti, toveripiiri, koulu) vuorovaikutuksesta. Koulun vuorovaikutuksen piiriin kuuluvat henkilösuhteet, opettajien ja oppilaiden suhde oppisisältöihin, menetelmiin sekä työtapoihin, ja tätä vuorovaikutusta säätelevät koulun ulkoiset puitteet, kuten tilat ja koulutyön yleinen järjestäminen ja organisointi. (Brunell & Kupari 1993, 1.) Muun muassa kouluviihtyvyyteen vaikuttavat merkittävästi esimerkiksi aikuisten suhtautuminen ja suhteet oppilaisiin (Poikonen 1987, 10). Tässä tutkimuksessa oppilaan ajatuksia pyrittiin kartoittamaan kaikissa näissä vuorovaikutuksen aspekteissa.

3 7. LUOKALLE SIIRTYMINEN MUUTOKSENA NUOREN ELÄMÄSSÄ

3.1 7. luokalle siirtyminen muutoksena

Luokan tai koulun vaihto merkitsee oppilaalle muutosta. Muutokset voivat olla joko positiivisia tai negatiivisia. Ne voivat elävöittää ja tuoda vaihtelua, mutta jos ne ovat suuria tai niitä on paljon, saattaa niihin sopeutuminen tuottaa vaikeuksia. (Saarinen, Ruoppila & Korkiakangas 1989, 162.) Ahon ja Laineen (1997, 7) mukaan muutosten kohtaaminen on ihmiselle erityisen vaikeaa, jos häneltä puuttuvat tarvittavat valmiudet siihen. Kun ihminen havaitsee muutoksen välttämättömyyden, saattaa hän aluksi reagoida kielteisesti siihen. Jos ihmisen minä on realistisen vahva ja hän kykenee jäsentämään sosiaalista ympäristöään ja selviytymään ongelmatilanteista, alkaa hän vähitellen hyväksyä edessä olevan muutoksen, vaikka usein samalla kokee olevansa uhri, joka ei juurikaan voi vaikuttaa omaan elämäänsä. Muutosprosessin edetessä yksilö alkaa yleensä nähdä itsensä eri asemassa, kiinnostuu itse tilanteesta ja näkee sen eräänlaisena haasteena. Yksilö alkaa sitoutua uuteen tilanteeseen ja saa prosessiin voimaa paitsi itsestään, myös vuorovaikutuksesta muiden kanssa. Jotta muutosprosessi onnistuu, on yksilöllä oltava vahva itsetunto ja hyvät vuorovaikutustaidot ja hänen on kyettävä jäsentämään sosiaalista todellisuutta realistisesti.

Myös positiiviset muutokset rasittavat yksilöä, tosin vähemmän kuin negatiiviset. Saarisen ym. (1989, 156, 159–162) mukaan muutokset, erityisesti sopeutumista vaativat uudet elämäntilanteet voivat toimia kasvu ympäristön stressitekijöinä. Esimerkiksi uuteen kouluun siirtymisessä sopeutumista vaativina muutoksina tulevat uusi ympäristö, opettajat ja toverit. Stressikokemukset syntyvät yleensä silloin, kun elämä on epävakaata tai jos muutokset vaikuttavat syvästi. Aneshensel ja Gore (1991, 60) näkevät kehityksellisten siirtymien olevan nuorille eri tavalla stressaavia riippuen siitä, kuinka paljon ne vaikuttavat jo olemassa oleviin sosiaalisiin rooleihin. Näissä tilanteissa puhutaan toissijaisista stressin aiheuttajista. Useat siirtymän mukanaan tuomat muutokset nähdään stressiä aiheuttavina, mutta useat oppilaat näkevät ne myös tervetulleina positiivisina haasteina. Tähän osittain vaikuttanee muutosten laajuus yhteiskunnasta ja kulttuurista riippuen. Erimerkiksi Iso-

Britanniassa Rutter ja Rutter (1993, 248) uskovat muutosten aiheuttavan todennäköisemmin stressiä kuin joissakin toisissa yhteiskunnissa, koska esimerkiksi ala-asteilta saatetaan siirtyä useillekin eri yläasteille, jolloin vertaisryhmät muuttuvat huomattavasti.

Saarisen ym. (1989, 110) mukaan puhutaan *siirtymästä*, kun ihmisen elämäntulkua tarkastellaan toisiaan seuraavien, laadullisesti erilaisten kehitysvaiheiden sarjana. Siirtymällä kuvataan muutoksen, kasvun ja epätasapainon aikaa, siltaa elämäntulkusta toiseen. Edellä mainittuja kehitykseen vaikuttavia järjestelmiä mukaillen, siirtymät voivat johtua joko sisäisistä tai ulkoisista muutoksista ja ne voivat olla joko norminmukaisia tai ennakoimattomia tapahtumia. Siirtymiä aiheuttavia sisäisiä muutoksia voivat olla esimerkiksi psyykinen kypsyminen, hormoniperustaiset muutokset ja murrosikä, kun taas ulkoisiin muutoksiin voidaan lukea esimerkiksi luokalta toiselle siirtyminen. Uusi luokka-aste ja etenkin mahdollinen uusi kouluympäristö muuttavat oppilaan elämäntulkua ja tekevät siitä laadullisesti erilaista kuin aiemmin. Yläasteelle mennessään oppilas kohtaa sekä sisäisen (murrosikä) että ulkoisen (luokan tai koulun vaihtuminen) muutoksen. Sillä, miten muutokset ajoittuvat suhteessa toisiinsa ja kuinka norminmukainen siirtymä sopii henkilön ikävaiheeseen, voi olla merkittäviä vaikutuksia yksilön kehitykseen ja sopeutumisprosessiin. (Jarasto & Sinervo 1999, 155.)

Ziehen (1991, 133–134) mukaan muutokset kulttuurisissa ja psyykkisissä tilanteissa ilmenevät ”räjähdysmäisinä ambivalensseina” subjekteissa. Yksilöissä kamppailee aina kaksi taipumusta, regressio ja progressio. *Regressiotaipumus* pyrkii pitäytymään tutussa, jo olemassa olevassa tilassa, ja siihen liittyy tietty varmuuden tunne. *Progressio* taas viittaa eteenpäin menemiseen ja muutokseen paitsi tilanteen, myös itsen suhteen. Progressioon liittyy uskaltautumisen tunne. Molemmille pyrkimyksille ominaista on tietty pelko, regressiossa paikoillaan pysymisestä ja progressiossa epäonnistumisesta ja virheestä, jotka palauttaisivat yksilön lähtöpisteeseen.

Ziehe (1991, 135) toteaa koulusta seuraavaa: *“Koulun organisatorinen pakkopaita estää oppilasta tietoisesti havainnoimasta omia ambivalenssejaan – ja siten myös mahdollisuutta työstää niitä. Koulun rituaaleissa oppilaalle on jo etukäteen määrätty – kompetenssien ja regression suhteen – se intressi, mitä hänen tulee noudattaa ja mille hänen tulee omistautua.”* Luokka- ja kouluasteen vaihto lienee yksi tällainen tapahtuma, joka tulee väistämättä oppilaan eteen, yleensä eräänlaisena

pakkona tai väistämättömänä jatkumona. Oppilaalla ei ole valinnanmahdollisuutta siirtymän ajoitukseen sen mukaan, milloin hän kokee regressio- ja progressiopyrkimysten suhteen sellaiseksi, että tuntisi olevansa valmis siirtymään kuudennelta luokalta seitsemännelle luokalle. Seitsemännelle luokalle mennään yleensä normien mukaisesti samaan aikaan kuin muutkin kyseisessä iässä olevat vertaiset.

3.2 7. luokalle siirtyvän oppilaan elämänvaihe

3.2.1 Ikävaiheen määrittely

Elämänkaareen ja kehitykseen vaikuttavat Baltesin ja Reesin (1987) mukaan kolme eri järjestelmää: ikään sidoksissa olevat, historiallisiin tapahtumiin liittyvät sekä satunnaiset tekijät. *Satunnaiset tekijät* ovat ennalta ennustamattomia tapahtumia, jotka kuitenkin vaikuttavat merkittävästi yksilön elämään. *Historialliset tapahtumat* puolestaan kuvaavat samoille ikäluokille yhteisiä kokemuksia ja vaatimuksia. Tällöin eri ikäluokilla historiallisten tekijöiden rooli ja osuus on erilainen. *Ikään sidoksissa olevat* kaikille yhteiset tekijät voivat olla joko biologisia tai sosiaalisia. Luokka-asteen vaihto kuuluu ikään sidoksissa oleviin sosiaalisiin tekijöihin, koska luokan vaihto kuuluu normatiivisesti tiettyyn vaiheeseen elämässä. Uusiin luokka-asteisiin kuuluu tiettyjä, joko kirjoittamattomia tai kirjoitettuja, esimerkiksi lakiin perustuvia vaatimuksia ja oppilaaseen kohdistuvia odotuksia. (Saarinen ym. 1989, 104–105.)

Seitsemännelle luokalle siirtyminen tapahtuu Suomessa yleensä vuotena, jolloin oppilas täyttää 13 vuotta, samaan aikaan, kun nuorten persoonallisuuden kehityksessä on meneillään voimakas ja merkittävä vaihe (Jarasto & Sinervo 1999, 10; Pietarinen & Rantala 1998, 237). 13 ikävuoden kohdalla lisäksi aletaan usein puhua lapsuuden sijaan nuoruudesta. Vaiheelle on kuitenkin annettu useita erilaisia nimityksiä. Esimerkiksi Piaget (1988, 62, 86) otsikoi lapsen henkisen kasvun kehityksessä ikävuodet 7–12 *lapsuudeksi* ja sen jälkeen (11. tai 12. ikävuodesta eteenpäin) tulevaa kautta *nuoruusiäksi*. Samalla tavalla näkee Havighurst (1982, 19, 43) ikävaiheiden vaihtumisen. Frønes (1995, 211, 220–221, 228, 239) taas jaottelee lapsuuden ajoittuvan modernissa yhteiskunnassa noin 5–6 ikävuodesta aina 11–13 ikävuoteen. *Sosiaalinen murrosikä* kuvastaa Frønesin mukaan kautta 12–13

ikävuodesta 14–16 ikävuoteen vaihdellen sukupuolen, ympäristön ja yksilön kehityksen mukaan.

Petersen ja Leffert (1995, 4), Elliot ja Feldman (1995, 2) sekä Nurmi (1995, 257) puolestaan nimittävät seitsemännelle siirtyvien oppilaiden vaihetta *varhaisnuoruudeksi*. Joidenkin määritelmien mukaan vaihe voidaan sijoittaa *varhaismurrosikään* (ks. mm. Malmivaara 1992, 73) tai *kouluikään* (ks. Turunen 1996, 71, 101–102). *Murrosiän* Turunen määrittelee alkavaksi 13. tai 14. ikävuoden tienoilla.

Kansainvälisiä tutkimuksia tarkastellessa on huomattava, että useissa maissa siirtyminen tapahtuu aiemmin kuin Suomessa. Iso-Britanniassa siirtyminen ala-asteelta (*primary school*) yläasteelle (*secondary school*) tapahtuu noin 11 tai 12 vuoden ikäisenä. Yhdysvalloissa siirtymä ala-asteelta (*elementary school*) yläasteelle (*junior high school*) on vastaavanlainen. (Rutter & Rutter 1993, 248.)

3.2.2 7. luokalle siirtyvän nuoren kehitystehtävät ja elämän ominaispiirteet

7. luokalle siirtyminen tapahtuu vaiheessa, jolloin ikävaiheen määrittely usein muuttuu lapsuudesta joksikin muuksi. Siirtyminen vaiheesta toiseen tapahtuu nykyään entistä aikaisemmassa vaiheessa (ks. esim. Frønes 1995, 220) ja esimerkiksi murrosiän nähdään pidentyneen sekä alku- että loppupäästä (Arajärvi 1992a, 13–14). Koska nykyään lapset ja nuoret kehittyvät aiempaa nopeammin ja kun taas useat tunnetuimmat kehitysteoriat (esim. Havighurst 1982; Erikson 1982, 1994) ovat melko vanhoja, voitaneen tässä tutkimuksessa tarkastella teorioita nykypäivään soveltaen. Koska lisäksi esimerkiksi Havighurstin elämänkaariteoriassa ikävuosien 12–18 muodostamaa kautta nimitetään nuoruudeksi ja koska seitsemännelle luokalle siirtyminen tapahtuu vuotena, jolloin oppilas yleensä täyttää 13 vuotta, käsitellään tässä vaiheista lähinnä nuoruutta.

Osa Havighurstin (1982) nuoruudelle määrittelemistä kehitystehtävistä tulee 7. luokalle siirtyville oppilaille ajankohtaiseksi kuitenkin vasta myöhemmin elämässä. Teorian tarkastelussa tulee lisäksi huomata Havighurstin itsensäkin esiin nostama näkemys tulkinnan kulttuurisesta riippuvuudesta. Jotkut kehitystehtävät, kuten enimmäkseen biologiseen kypsymiseen pohjautuvat, saattavat olla universaaleja, mutta tietyt tehtävät, kuten usein sosiaalisista vaatimuksista lähtevät, saattavat liittyä vain tiettyihin kulttuureihin ja yhteiskuntiin, ja vaihdella hyvinkin paljon näiden välillä. On siis huomioitava teorioiden soveltuvuus Suomen oloihin.

Havighurst (1982, 2) puhuu elämänkaaren kehitystehtävistä, joilla hän tarkoittaa niitä tehtäviä, jotka ovat ajankohtaisia tietyssä vaiheessa elämää. Kehitystehtävistä suoriutuminen johtaa yksilön tyytyväisyyteen ja menestykseen myöhemmin tulevissa tehtävissä, kun taas epäonnistuminen tehtävissä johtaa tyytymättömyyteen, yhteiskunnan negatiiviseen suhtautumiseen sekä vaikeuksiin myöhemmissä tehtävissä.

Havighurstin (1982, 43–54) mukaan yksilön tulee nuoruudessa saavuttaa uusia ja kypsempiä suhteita molempia sukupuolia edustavien vertaisten kanssa sekä itse omaksua sosiaalisesti joko maskuliininen tai feminiininen rooli. Fyysisesti yksilön tulee hyväksyä oma ruumiinsa ja käyttää sitä tehokkaasti. Tässä tytöt ja pojat ovat hieman eri vaiheissa 13-vuotiaiden tyttöjen ollessa jo lähempänä naiseutta kuin pojat mieheyttä. Noin 10–16 ikävuosien aikana tytöt ovatkin kypsempiä kuin pojat. Murrosiässä (n. 13–15-vuotiaana) alkaa myös Arajärven (1992b, 30) mukaan kiinnostus toista sukupuolta kohtaan.

Muina kehitystehtävinä Havighurst (1982, 55–82) nimeää emotionaalisen riippumattomuuden saavuttamisen omista vanhemmista sekä muista aikuisista. Nuoruudessa yksilö valmistautuu avioliittoon, perhe-elämään sekä ammattiuralle. Kehitystehtäviin kuuluu myös arvojen ja eettisten näkemysten omaksuminen ideologiaksi, joka ohjaa yksilön käyttäytymistä. Tärkeää on lisäksi, että yksilö haluaa ja saavuttaa käyttäytymiseensä sosiaalisesti vastuuta ottavan roolin. Näistä tehtävistä esimerkiksi perhe-elämään valmistautuminen lienee ajankohtaisin nuoruus-vaiheen loppupuolella, ei niinkään 7. luokalle siirtyvien oppilaiden elämänvaiheessa.

Eriksonin (1982, 249; 1994, 94, 97) psykososiaalisessa kehitysteoriassa korostuu nuoruuden kehitystehtävänä oman identiteetin rakentaminen. Tavoitteena on saavuttaa minäidentiteetin tunne, vahvempi luottamus siihen, että oman sisäisen tunteen ja ulkoisen roolin välillä vallitsee jatkuvuus ja yhdenmukaisuus. Kehitystehtävän epäonnistuneen ratkaisun seurauksena vaarana on roolien hajaantuminen, jolloin nuori ei löydä roolien väliltä samuutta ja jatkuvuutta.

Turusen (1996, 71, 93–94) määritelmässä kouluikä ulottuu ikävuosille 13 ja 14. Kouluikä viimeisinä vuosina, esipuberteettina, lapsi esittää Turusen mukaan ehkä ensimmäisen kerran suunnitelmia oman elämänsä varalle, ja ottaa pienen askeleen kohti aikuisuutta. Kääriäisen ym. (1997, 25) mukaan yläasteen aika on valmentautumista aikuisuuteen. Vaikka lapsi kokee kehityksen yleensä tyydyttävänä, saattaa hän kuitenkin tuntea pientä surumielisyyttäkin ennakoidessaan pian päättyvää

lapsuuden onnellista ja turvallista aikaa. Silti, Turusen sanoin, 12-vuotiaassa on “maailmalle lähdön” tuntua.

Siirtymän aikaan nuorten persoonallisuuden kehityksessä on meneillään voimakas ja merkittävä vaihe (Pietarinen & Rantala 1998, 237) ja samanaikaisesti murrosiän voimakas ja nopea kehitys varsinaisesti usein alkaa. Ala-asteen päättyminen ja yläasteelle siirtyminen on murrosikäiselle eräänlainen merkki varsinaisen lapsuuden päätymisestä ja se on haaste oppilaan tunne-elämälle ja sisäiselle kasvulle. Uuteen kouluun siirtymisessä koetellaan oppilaan itsetuntoa ja rohkeutta ottaa vastaan haasteita. Yhtenä tällaisena voidaan pitää totuttautumista jälleen koulun nuorimman rooliin. (Jarasto & Sinervo 1999, 154–155.)

7. luokalle siirtyminen kohdistuu aikaan, jolloin oppilaan suhtautuminen itseään ja suorituksiaan kohtaan on hyvin kriittistä. Vaikka oppilaan ulkoinen käyttäytyminen voi olla hyvinkin suulasta, ovat useimmat sisimmiltään erittäin arkoja. Epävarmuus saattaa ilmetä joko eristäytymisenä tai röyhkeänä käytöksenä. Oppilaat pelkäävät epäonnistumista ja naurunalaiseksi joutumista. Murrosiässä, kun tunne-elämä on ailahtelevaa ja masentuminen tapahtuu herkästi, ovat onnistumisen kokemukset erittäin tärkeitä. (Eri luokka-asteiden ja kouluasteiden niveltäminen 1980, 11.) Lordin ja Ecclesin (1994) mukaan fyysisen ulkonäön merkitys nuorelle saattaa olla siirtymävaiheen aikana kriittisimmillään samalla, kun epävarmuutta liittyy niin uusiin fyysisiin, sosiaalisiin ja koulun vaatimuksiin.

Murrosiän kehitysvaiheelle (n. 13/14 v.->) tunnusomaisena Turunen (1996, 101–106) näkee muun muassa häpeän. Nuori kokee olevan vaatimuksia, jotka on täytettävä ja joita on noudatettava. Kuitenkaan hän ei tunne kaikkia näitä vaatimuksia ja hänen on ennakoitava tuntematonta. Tällöin nuorelle syntyy usein arkuus ja pelko siitä, ettei hän täytä kaikkia vaatimuksia, pelko häpeästä. Häpeään liittyy helposti pelko siitä, ettei tule hyväksytyksi. Nuorten maailmassa epäonnistujia saatetaan kohdella huonosti. Häpeä ei aina näy ulospäin, mutta se saattaa olla vaikuttamassa pinnan alla. Häpeä on kuitenkin myös hyvä ominaisuus ollessaan merkki siitä, että yksilö on tietoinen vallitsevista käyttäytymismuodoista sekä sosiaalisesta todellisuudesta.

7. luokalle siirtyvien ikäkaudella myös suhde aikuismaailmaan alkaa muuttua. Auktoriteetteja halutaan vastustaa: suhteet vanhempiin alkavat useilla oppilailta kiristyä ja opettajiin aletaan suhtautua kriittisemmin ja vastahankaisemmin. (Eri luokka-asteiden ja kouluasteiden niveltäminen 1980, 11.) Tämä on toisaalta ristiriidassa Jaraston ja Sinervon (1999, 10, 110) näkemyksen kanssa siitä, kuinka

opettajalla saattaa olla merkittävä rooli nuoren uskottuna ihmisenä. Jaraston ja Sinervon mukaan nuori tarvitsee aikuisten joukosta ihmisiä, joita hän voi ihailia ja arvostaa. Vaikka nykyään tällainen ihailun kohde löytyykin usein median tai nuorisokulttuurin parista, voi tällainen henkilö olla myös joku nuorta lähellä oleva henkilö, kuten opettaja. Jarasto ja Sinervo pitävätkin valitettavana sitä, että juuri murrosiässä (n. 13–18 v.), jolloin nuori eniten tarvitsisi aikuista, johon luottaa, ovat suhteet opettajiin usein kaukaisia. Opettajilla on omat aineensa, joita he opettavat lähes kaikille koulun oppilaille, eikä heillä ole samalla tavoin enää aikaa keskittyä yhden oppilaan asioihin kuin ala-asteen luokanopettajilla. Nämä näkemykset huomioon ottaen on siis vaikea sanoa, onko suhteen etäisyys siis loppujen lopuksi kiinni käytännön järjestelyistä vai nuoren tarpeesta etäännyä aikuisesta?

3.2.3 Ikäsidonnaiset progressio- ja regressiopyrkimykset

Hoikkalan (1993, 16) mukaan nykyaikaisessa kulttuurissa ihmiset haluavat heti lapsuudesta lähtien olla iäkkäämpiä ja kokeneempia kuin ovatkaan, kunnes jossakin tiettyssä iässä he eivät enää välttämättä suostukaan ikäluokitteluun. Lallukka (1997, 130–131, 133–135) havaitsi tutkiessaan 3. ja 6. luokkalaisten oppilaiden (yhteensä 90, kolmasluokkalaista 46, kuudesluokkalaista 44) ajatuksia iästä, että 65 prosenttia toiveikämaininnoista ilmaisi halua olla omaa ikäänsä vanhempi. Tässä ei syntynyt huomattavaa eroa 3. ja 6. luokkalaisten välille (64 % ja 66 %). Omaa ikää vanhempaa toiveikää perusteltiin muun muassa oman päätösvalan ja vapauksien kasvulla sekä uusilla mahdollisuuksilla (mm. kotoa poismuutto, oma asunto, lisääntyvät harrastusmahdollisuudet). Toiveisiin oli usein liittynyt täysikäisyys. Yhtenä motiivina vanhemmassa iässä nähtiin myös raha. Omaa ikää korkeammista toiveikämaininnoista jopa 40 prosenttia osui 18 ja 20 vuoden ikäväliin. Tätä perusteltiin täysi-ikäisyydellä ja siihen lisääntyvillä oikeuksilla, kuten ajokortilla, ravintoloihin pääsillä sekä äänioikeudella ja sillä, että kyseisessä iässä ei tarvitse käydä enää koulua. 18–20-vuotiaita oppilaat kuvasivat muun muassa itsenäisinä, vapaina ja sopivan kokeneina. Vain yhdeksän kirjoittajaa mainitsi 20 vuoden ylittävän iän toiveikäkseen.

Koko aineiston toiveikämaininnoista (yhteensä 118) 18 prosenttia ilmaisi halua olla oman ikäisensä, 3. luokkalaisten joukossa osuus oli kuitenkin vain 13 prosenttia 6. luokkalaisilla kyseisen lukeman ollessa 22 prosenttia. Oman iän edut nähtiin muun muassa kaverisuhteissa ja harrastuksissa sekä vapautena useista

aikuisuuteen liitetystä velvollisuudesta. Halua olla ikäistään nuorempi mainittiin 17 prosentin osuudessa kaikista toiveikämaininnoista. Kolmasluokkalaisten toiveista nuorempi ikä kattoi 23 prosenttia määrän ollessa kuudesluokkalaisilla vain 12 prosenttia. Kaikki nämä omaa ikää nuoremmat toiveiät olivat alle kouluikäisiä. Perusteina annettiin muun muassa vapaus kouluvelvollisuudesta ja kotitöistä, mahdollisuus saada vanhemmilta ”palvelua” sekä oman vastuun, velvollisuuksien ja itse tehtävien vaikeiden päätösten vähäisyys lapsen nykyiseen ikään verrattuna. Tässä siis vapaus huolista on liitetty lähinnä varhaislapsuuteen, pikkulapsi-ikään. (Lallukka 1997, 131–132.)

Lallukka (1997, 133) havaitsi aineistossaan kuudesluokkalaisten ikään liittyviä ristiriitaisia tunteita. Oppilaiden pohdinnoissa ilmeni kulttuurisen lapsuuden ja nuoruuden välitilassa olemisen dilemma. On asioita, jotka tavallaan ovat itseä nuoremmille tai vanhemmille, ei oman ikäisille, vaikei niitä virallisesti olisikaan kielletty. Kuudesluokkalaisten kirjoitelmissa ilmeni muun muassa 12-vuotiaan ”keikkuminen” lapsuuden ja nuoruuden epäselvillä rajoilla sekä ikärajojen ongelmallisuus ja ristiriitaisuus. Tietyissä paikoissa ja yhteyksissä tämän ikäinen määritellään lapseksi, toisissa taas aikuiseksi.

Dilemmasta puhuvat myös Lucey ja Reay (2000). Sekä yksilö- että ryhmähaastatteluina hankitussa tutkimusaineistossaan he huomasivat useiden siirtymävaihetta odottavien lasten olevan eräänlaisessa välitilassa: kuinka ottaa vastaan muutoksen positiiviset mahdollisuudet, kun samanaikaisesti on niin paljon menetettävää? Jotta voi siirtyä seuraavaan vaiheeseen, saattaa joutua luopumaan osista vanhaa identiteettiäänkin. Tutkimuksessa oli nähtävillä myös kasvuun liittyvä dilemma: suureen kouluun siirtyessä hakeudutaan vapauteen ja itsenäisyyteen aikuisten määräysvallasta, mutta samalla tulisi olla valmis luopumaan osittain myös näiden sääntöjen tuomasta suojelusta ja turvallisuudesta. Tutkimus oli tehty Iso-Britanniassa käsittäen sekä 5. että 6. luokkalaaisia (9–11-vuotiaita). Oppilaat olivat siis hiukan nuorempia kuin suomalaiset siirtymävaiheessa olevat oppilaat, mikä ei välttämättä vaikuta kuitenkaan kokemuksiin.

Edellä kuvailut dilemmat (Lallukka 1997, 133; Lucey & Reay 2000) sekä Ziehen (1991, 133–135) luokittelu progressiosta ja regressiosta voitaneen yhdistää. Molempiin liittyy juuri esimerkiksi seitsemännelle luokalle siirtyvät oppilaat kohdalla tiettyä hämmennystä ja kahdenlaisia erilaisia pyrkimyksiä. Kun yhdistetään Lallukan (1997, 130–135) saamat tulokset lasten ikätoiveista sekä Hoikkalan (1993, 16) toteamus samansuuntaisista ikäpyrkimyksistä, halusta olla vanhempi kuin on, voitaisiin

tuloksista tehdä oletus, että usealla seitsemännelle luokalle siirtyvällä oppilaalla on voimakkaitakin Ziehen kuvailemia progression, muutoksen ja eteenpäin suuntaamisen pyrkimyksiä. Ikäkysymykseen ja luokka-asteen vaihtamiseen liittyy niin paljon symbolista ja statukseen liittyvää merkitystä (esim. Aapola 1999, 237; Kääriäinen & Rikkinen 1988, 62), että progressiopyrkimykset on helppo ymmärtää. Vaikka uuden on todettu kiehtovan juuri yläasteelle siirtymisen vaiheessa, herättää vaihe usein samalla pelkoa ja epävarmuutta. Vaihe voi olla kohtalokas etenkin itseluottamukseltaan ja opiskelutaidoiltaan heikkojen kohdalla. (Kääriäinen & Rikkinen 1988, 62.) Vaikka esimerkiksi Luceyn ja Reayn (2000) mukaan suurista peloista ja uuden ympäristön tarjoamista haasteista huolimatta useimmat oppilaat kykenevät kuitenkin ajattelemaan siirtymää toiveikkain tuntein ainakin aika ajoin tai pitämään sitä jollakin tasolla hyvänä asiana, kunhan lähellä on ihmisiä, jotka ovat halukkaita tai kykeneviä tukemaan muutoksissa, voitaneen regression olettaa kuuluvan myös voimakkaasti kyseiseen nivelkohtaan.

3.2.4 Vertaisten merkitys nuorelle

Vertaisryhmät koostuvat tasavertaisista, kehitykseltään samalla tasolla olevista, usein samanikäisistä yksilöistä. Vertaisryhmät edustavat osaltaan kodin ulkopuolista maailmaa ja ovat tärkeitä lapsen kehityksen kannalta. Vertaisten parissa kehittyvät muun muassa lapsen sosiaaliset, kognitiiviset ja emotionaaliset taidot. Salmivallin (1998, 12) mukaan koululuokka on erittäin tärkeä tällainen vertaisryhmä, koska siihen kuuluminen on pitkäkestoista ja siinä tapahtuva vuorovaikutus on päivittäistä, monipuolista ja erilaisissa konteksteissa tapahtuvaa (oppitunnit, välitunnit jne.).

Vertaisryhmien merkitykset muuttuvat lapsen ja nuoren eri ikävaiheissa, mutta vertaissuhteet pysyvät heille koko ajan erittäin merkityksellisinä. Lapselle ja nuorelle erittäin tärkeiksi muodostuvat esimerkiksi hyväksyntään ja ryhmään kuuluvuuteen liittyvät kysymykset. Salmivallin (1998, 12–13) mukaan tähän ikäkauteen liittyvät vertaissuhteet ovatkin vaativampia kuin aiemmat vuorovaikutussuhteet esimerkiksi perheenjäsenten kanssa. Toisten lasten joukossa kiintymys on ansaittava, ja pelko tulla torjutuksi on suuri. Murrosikäistä askarruttaa, miten muut hänet näkevät tai mitä he hänestä ajattelevat (Kolari 1987, 61–62). Vertaisryhmä onkin lapselle eräänlainen kehityksellinen haaste.

Murrosiässä vertaisryhmä tulee nuorelle yhä tärkeämmäksi ja perheen merkitys vähenee. Nuoret ovat aiempaa kykeneväisempiä solmimaan tasaveroisia ystävyysuhteita, ja he viettävät yhä enemmän aikaa kodin ulkopuolella ystävien kanssa. Rutterin ja Rutterin (1993, 251) mukaan iän myötä ystävässä aletaan yhä enemmän arvostaa luonnetta, asenteita, uskomuksia ja arvoja; pelkkä samojen vapaa-ajan harrastusten jakaminen ei enää riitä. Ystävyysuhteissa nuorelle kehittyvät monet olennaiset taidot. Ystävyysuhteiden kautta nuori voi peilata itseään ja suhdettaan muuhun ryhmään sekä oppii lisäksi hyväksymään erilaisuutta. Nuori rakentaa identiteettiään pitkälti vertaisryhmältään saamansa palautteen kautta. Tämän ikätovereilta saadun palautteen merkitys kasvaa Nurmen (1995, 262) mukaan nuoren ajattelussa sosiaalisen ajattelun kehittyessä. Ikätovereiltaan nuori saa myös tukea irrottautuessaan kiinteästä suhteestaan vanhempiinsa. Nuorelle kavereiden hyväksyntä on Jaraston ja Sinervon (1999, 89–91) mukaan usein tärkein asia elämässä. Hyväksyntä vaikuttaa nuoren itsetuntoon ja sen kautta nuori myös muodostaa käsityksensä siitä, onko hän ylipäättään hyväksynnän arvoinen vai ei.

Vaikka yleensä ajatellaan ja on todistettukin, että vertaisten vaikutus lisääntyy nuoruudessa, tulevat päävaikutteet nuorelle Rutterin ja Rutterin (1993, 251) mukaan kuitenkin ystäviltä pikemmin kuin laajalta vertaisjoukolta. Nuorilla on kuitenkin olemassa useita vertaiskulttuureja, ja he saattavat kuulua useisiin eri ryhmiin, jolloin erilaiset vaikutteet ovat vuorovaikutuksessa. Loppujen lopuksi nuoriin ja heidän käyttäytymiseensä vaikuttavat kuitenkin eniten heidän valitsemansa ystävät ja ne henkilöt, joiden kanssa he vaihtavat ajatuksia ja salaisuuksia, eikä niinkään ikäryhmä kokonaisuudessaan.

Nuorten voimakkaasta tarpeesta kuulua muiden ikäistensä joukkoon syntyy helposti ilmiö, jossa nuori näyttäytyy kaveripiireissä ulospäin kokeneempana ja rohkeampana kuin todellisuudessa onkaan. Tällä nuori osoittaa olevansa samanlainen kuin muut. Poikkeavat tulevat helposti syrjityksi. (Jarasto & Sinervo 1999, 91.)

7. luokalle siirtymiseen yleensä liittyvä koulun vaihto tuo mukanaan usein myös uudet luokka- ja koulutoverit. Oppilas saattaa joutua eroamaan parhaimmasta kaveristaan. Koulun vaihdos asettaa usein koetukselle nuoren uskon omaan kykyynsä ystäväystyä ja pitää yllä ystävyysuhteita. (Jarasto & Sinervo 1999, 155.) Ennen 7. luokalle siirtymistä ystävien mahdollinen menettäminen ja ystävien saaminen uudessa koulussa onkin yksi merkittävä jännityksen aiheuttaja useilla oppilailla (Pietarinen & Rantala 1998, 235).

Tytöt ja pojat ovat sosiaaliselta kehitykseltään hieman toisistaan poikkeavia. Pojat viettävät enemmän aikaa isommissa ryhmissä ja heille tärkeitä ovat kaveruus ja yhdessä tekeminen. Tyttöillä taas on useimmiten joku tietty paras ystävä, vaikka he kuuluisivatkin johonkin kaveriporukkaan tai jengiin. Tyttöille ihmissuhteet ovat keskimäärin hieman tärkeämpiä kuin pojille. Suhteet perustuvat tyttöillä enemmän toisen persoonallisuuteen ja henkilökohtaisiin ominaisuuksiin, pojilla taas toimintaan, johon osallistuu isompi porukka. Pojilla kavereiksi valikoituvat helposti ne, jotka arvostavat heidän suorituksiaan ja harrastuksiaan. (Jarasto & Sinervo 1999, 220; Rutter & Rutter 1993, 251.)

Jaraston ja Sinervon (1999, 221) mukaan tyttöillä läheinen ja luottamuksellinen suhde muiden ihmisten kanssa toimii tärkeänä identiteetin vahvistajana. Tytöt ovat ihmissuhteissaan herkkiä ja haavoittuvaisia, ja suhteen katkeaminen voi merkitä heille koko ihmisarvon kyseenalaistumista. Pojat taas ovat ihmissuhteissaan yleensä itsenäisempiä ja riippumattomampia, ja asettavat pikemmin omat tarpeensa ja intressinsä etusijalle. Sosiaalista arvostusta pojat hankkivat omien tekojensa ja porukassa olevan asemansa myötä.

3.2.5 Statukset ja hierarkiat oppilaiden välillä ja näiden ilmentyminen

Sosiaaliset määritelmät muotoutuvat perinteiden, normien ja sosiaalisen toiminnan välisessä jännitteessä. Esimerkiksi ihmisen ikä ei ole ainoastaan sosiaalinen kategoria vaan myös sosiaalinen strategia. Frønesin (1995, 190) esimerkin mukaan 13-vuotias on vakuuttunut olevansa ja haluaa olla erilainen kuin 12-vuotias ja 6-vuotias on "melkein 7". Ikä ei kerro ainoastaan sitä, mitä jokin on, vaan myös mitä jostakin tulee ja mitä jokin on ollut. Lapsille vanhemmaksi tuleminen ei ole ainoastaan biologinen tosiasia vaan sosiaalinen strategia.

Yhteiskunnassamme ikä on yksi olennaisimmista byrokraattisista kriteereistä määrittelemään velvollisuuksia, sääntöjä ja oikeuksia. Lapsille ikä on keskeinen kriteeri sosiaaliselle sijoittumiselle. Ikää pidetään lapsilla keskeisenä tietona, toisin kuin aikuisilla. Ikä on enemmän kuin kypsytyteen liitettävä suhde. Ikä ja ikävaiheet ovat sosiaalisesti ja kulttuurisesti muodostettuja. Lapsuuden elämänvaiheen rakenne tuottaa rituaaleja, tehtäviä ja odotuksia, joista jokainen on yhteydessä tiettyihin ikävaiheisiin ja siirtymäkausiin. (Frønes 1995, 196–197.)

Yläasteelle siirtymistä pidetään usein oppilaille erityisen merkittävänä siirtymänä muun muassa sen mukanaan tuoman ikästatuksen ja koetun arvonnousun takia. Vanhenemisen myötä nuori saa lisää statusta, mikä näkyy muun muassa aikuisten ja koulussa opettajan suhtautumisessa oppilaaseen. Tämä muutos saattaa näkyä etenkin ala- ja yläasteen rajankäynnissä, 7. luokalla opettajat eivät kohtelekaan oppilaita pikkulapsina, -poikina ja -tyttöinä. Seitsemännelle luokalle siirtymiseen liitetään myös suurempi riippumattomuus ja itsenäisyys (Lucey & Reay 2000). Vaikka osa oppilaista pitää muutosta positiivisena, nähdään siinä usein myös kielteisiä puolia, lisääntyvää vastuuta ja suorituspainetta. (Aapola 1999, 236; Kääriäinen & Rikkinen 1988, 62) Oppilaan rooli saattaa kuitenkin muuttua myös toisella tavalla. Kun hän on ala-asteen koulussa kuulunut vanhimpaan ikäryhmään, on häntä todennäköisesti myös kohdeltu vastuullisena ja kunnioitettuna ”seniorina”. Yläasteen koulussa hän taas kuuluu nuorimpaan ikäryhmään, ja hänet todennäköisesti nähdään kypsymättömänä ja vastuuttomana ”juniorina”. (Rutter & Rutter 1993, 248.) Yläasteelle siirryttyään ala-asteella vanhimpina olleet oppilaat joutuvat määrittelemään uudelleen sosiaalisen roolinsa ja sopeutumaan uuden oppimisympäristönsä nuorimman rooliin. Pietarisen ja Rantalan (1998, 234) mukaan siirryttyään ala-asteen tutusta ympäristöstä yläasteelle, oppilas ei välttämättä kykenekään heti toimimaan samalla tavalla itsenäisesti, vaan kokee olonsa turvattomaksi. Tämä taas vaikuttaa hänen itseluottamukseensa, jolloin itsenäistymiskehitys on vaarassa.

Ikä määrää paitsi oppilaan ja opettajan, myös oppilaiden välisiä sosiaalisia suhteita usein eri tavoin. Vertaisryhmät muodostuvat pääosin iän perusteella ja esimerkiksi yläasteen oppilaille on usein hyvin selkeät käsitykset siitä, minkälaisia eri luokka-asteiden oppilaat ovat. Luokka-asteiden välisiä rajaviivoja ei helposti ylitetä. Kouluissa on ikähierarkiaa niin 6. ja 7. luokkien kuin 7.–9. luokkalaistenkin välillä. Vanhempien oppilaiden katsotaan usein olevan nuorempiaan arvovaltaisempia ja ”kovempia”. Vanhemmat oppilaat yleensä aktiivisesti pitävät itsekin yllä hierarkiaa, jolloin he saavat helpommin varmistettua itsellään tietyt etuoikeudet, jotka eivät ole nuorempien ulottuvilla. (Gordon ym. 2000, 113.) Laineen (1997, 140–141) mukaan se, että eri luokka-asteiden ja ryhmien välillä on vähän kanssakäymistä, pitää puolestaan yllä näitä asemallisia eroja oppilaiden välillä ja ehkäisee eri-ikäisten, sekä myös sukupuolten välisen, vuorovaikutussuhteiden muodostumista. (Aapola 1999, 236–238.)

Luokkatasojen välisiä eroja korostetaan tietyillä rituaaleilla, joilla kuvastetaan muutoksia oppilaiden välisissä ikään perustuvissa hierarkiasuhteissa. Koulunsa

päättävälle järjestetään lukioissa “potkijaisia” ja uusille oppilaille esimerkiksi 7. luokalle siirtymisen yhteydessä “mopokasteita”. Näissä säännellään tarkoin, minkä luokkien oppilaat voivat osallistua näihin ja mikä rooli heillä on rituaaleissa. Rituaalien avulla vanhemmat usein pyrkivät korostamaan omaa ylemmyyttään kouluyhteisön hierarkiarakenteissa, ja nuorempien on alistuttava esimerkiksi erilaisiin nöyryytyksiin päästäkseen symbolisesti yhteisön jäseneksi. Aapolan (1999, 238–239) mukaan nämä koulun symboliset ikäriitit ovat alunperin olleet informaalin koulun sisäisiä ja ainoastaan oppilaiden välisiä tilaisuuksia, mutta oppilaisiin kohdistuneen liiallisen simputuksen ehkäisemiseksi koulut yhä useammin pyrkivät yhdistämään rituaalit omaan, viralliseen toimintaansa.

Yläasteelle siirtymiseen liittyy usein negatiivisesti sävytettyjä käyttäytymismalleja, muun muassa “koviksen” roolin esiintuloa. “Koviksen” rooliin sisältyy yleensä aggressiivista käyttäytymistä ja tietoista sosiaalisten sääntöjen rikkomista, minkä usein ajatellaan huipentuvan yläasteen vanhimmilla oppilailla. (Aapola 1999, 237.)

Myös koulukiusaamiseen on iällä yhteyttä: vanhempien oppilaiden on usein havaittu kiusaavan kouluyhteisössä nuorempiaan (Olweus 1992, 21). Räsänen (1992, 91) mukaan kiusaamisen kohteeksi joutuvat usein muun muassa koulutulokkaat ja uudet oppilaat. Tällaisiksi voitaneen ajatella myös yläasteelle uusina tulevat oppilaat, joita tässä tutkimuksessa käsitellään.

Yläasteella kiusaaminen voi Jaraston ja Sinervon (1999, 157) mukaan muodostua oppilaalle painajaiseksi. Vaikka sitä olisi esiintynyt jo ala-asteellakin, yläasteella se tulee aiempaa näkyvämmäksi ja julkisemmaksi sekä rajummaksi ja väkivaltaisemmaksi. Etenkin pojilla otteet kovenevat ja kiusaajat toimivat pelottavina, ylivertaisina ryhminä. Tytöt taas usein harjoittavat epäsuoraa väkivaltaa, kuten uhrin hyljeksintää, eristämistä, juoruamista ja nimittelyä, mutta viime aikoina myös heillä suoran väkivallan käyttö on lisääntynyt.

3.3 7 – 9 luokkien kouluun kohdistuvat odotukset ja pelot

3.3.1 Odotukset

Yläasteen kouluun siirryttäessä oppilaiden odotukset ovat vahvasti sidoksissa sosiaalisten suhteiden verkostoon sekä vertaisryhmän ja opettajan palautteeseen eri

vuorovaikutustilanteissa. Lisäksi oppilaiden odotuksissa tulevat esiin uuden koulun koon ja aiempaa monimutkaisemman organisaation tuomat haasteet, joihin oppilaiden tulee sopeutua. (Pietarinen & Rantala 1998, 234–235.) Kuitenkin ainakin Berndt ja Mekos (1995) havaitsivat yksilöhaastatteluina tehdyssä tutkimuksessaan (N=101) oppilaiden, etenkin tyttöjen ajatusten yläasteelta kohtaan olevan enemmän positiivisia kuin negatiivisia, eli uuteen kouluun siirtyminen nähtiin pikemmin haluttavana kuin stressiä aiheuttavana.

Pietarinen (1999, 88–91, 114–115) on tarkastellut pitkittäistutkimuksena oppilaiden kokemuksia yläasteelle siirtymisestä ja siellä opiskelusta. Aineistona hän käytti oppilaiden 6. luokan, 7. luokan ja 9. luokan keväällä kirjoittamia aineita aiheesta. Tutkimuksessa tarkasteltiin yläasteelle siirtyvien oppilaiden odotuksia, ongelmia, pelkoja ja heidän kokemiaan vahvuuksia sekä sitä, mitä näille kokemuksille tapahtuu yläasteen aikana. Tutkimuksen oppilaat tulivat 14 eri ala-asteen koulusta, joista yksi oli yliopiston opettajankoulutuslaitoksen harjoittelukoulu, normaalikoulun ala-aste (josta tutkimuksessa mukana oli kolme luokkaa), yksi maaseutukunnan kirkonkylän taajaman ala-aste (yksi luokka) ja 12 saman maaseutukunnan sivukyläen kaksiopeettajaisia pikkukouluja (yhteensä 12 luokkaa). Haja-asutusalueen kuudesluokkalaiset opiskelivat yhdysluokassa 3–6. Yläasteelle siirtyjiä oli 16 erilaisesta oppimisympäristöstä, yläasteella erilaisia oppimisympäristöjä oli kahdeksan. Tutkimukseen osallistui yhteensä 132 oppilasta, 71 poikaa ja 61 tyttöä. 6. luokalla aineen kirjoitti 123, 7. luokalla 119 ja 9. luokalla 97 oppilasta. Yhteensä 82 oppilasta osallistui kaikkiin aineistontuottamiskertoihin.

Pietarisen (1999, 119–121) tutkimuksessa kuudesluokkalaiset oppilaat kokivat erityisen tärkeiksi vertaisryhmän sosiaaliset suhteet ja niiden säilymisen tai uusien ystävyys-suhteiden syntymisen siirryttäessä uuteen kouluun. Oppilaat odottivat pääsyä parhaan ystävän kanssa samalle luokalle sekä uusia kavereita uuden koulun oppilaista. Ala-asteen koulun sijainnista, fyysisestä, sosiaalisesta ja pedagogisesta ympäristöstä sekä oppilaan sukupuolesta riippumatta, kirjoituksissa korostettiin sosiaalisen verkoston merkitystä yläasteelle sopeutumista edistävänä tekijänä. Siirryttäessä ala-asteen pienestä luokasta yläasteen suurempaan luokkaan oppilaat odottivat myös uusilta luokkatovereilta sekä koulun vanhemmilta oppilailta positiivista suhtautumista. Liittymistä uuden oppilasryhmän jäseneksi pidettiin tärkeänä. Samansuuntaisia tuloksia ovat saaneet myös Berndt ja Mekos (1995) sekä Lucey ja Reay (2000) todetessaan positiivisten odotusten liittyvät usein juuri vertaisryhmään ja

mahdollisuuteen tavata uudessa koulussa uusia ystäviä. Kuitenkin etenkin tytöt ilmaisivat usein myös huolta ystävyysuhteissa tapahtuvista muutoksista. Vaikka ystävyysuhteiden merkitystä korostettiin siirtymisen helpottamisessa, Lucey ja Reay havaitsivat tutkimuksessaan osan oppilaista odottavan myös vanhojen ystävien ja vihollisten taakse jättämistä. ”Uuden alun” ja uusien ystävyysuhteiden odottaminen näkyi sekä aiemmin ystävyysuhteissaan onnistuneiden että huonompia kokemuksia omaavien oppilaiden kohdalla.

Pietarisen (1999, 122) tutkimuksessa osa kirkonkylän taajaman ala-asteen ja normaalikoulun kuudesluokkalaisista tiesi jo keväällä, minkälainen sosiaalinen rakenne tulevalla yläasteella oppilaiden osalta tulee olemaan. Nämä oppilaat ilmaisivat aineissaan joko tyytyväisyytensä tai pettymyksensä jo tehtyjä ratkaisuja kohtaan. Haja-asutusalueen koulujen oppilailla taas ei ollut vielä tietoa yläasteen luokan sosiaalisesta rakenteesta. Näistä pienistä kouluista siirtyi yläasteelle yksittäisiä oppilaita ja heidän odotuksissaan luokkatoverit olivat korostuneesti esillä. Näiden samaisten oppilaiden odotuksissa korostuu myös tulevan, erityisesti oppimisympäristössä tapahtuvan muutoksen laajuus: pieni kyläkoulu, sen oma sosiaalinen yhteisö ja yhdysluokkaopetus (luokat 3–6 yhdessä) muuttuvat suuren kirkonkylän taajaman suuremmaksi kouluksi ja luokaksi, erilaiseksi oppimisympäristöksi.

Pietarinen (1999, 122–126) havaitsi opettajien pedagogisten ratkaisujen, opetuksen järjestelyjen sekä yleisemminkin koulun työskentelyn organisoinnin olevan kuudesluokkalaisten odotuksissa selvästi esillä. Oppilaille on jo ala-asteen aikana muodostunut käsitys, että opetus on merkittävästi yhteydessä opettajaan ja hänen persoonaansa. Siten he opetukseen liittyviä odotuksiaankin eritellessä tarkastelivat opettajien ominaisuuksia ja heidän työskentelyään. Opettajiin ja opetukseen kohdistuvia odotuksia ilmeni aineissa paljon. Aineenopettajien myötä opetuksen vaatimustason uskottiin nousevan. Vaikka opettajilta odotettiin persoonallisia ominaisuuksia, kuten ymmärtävää ja ammattitaitoa, tehokkuutta ja erilaisten opetusmenetelmien hallintaa, pidettiin aineenopettajia enimmäkseen kuitenkin positiivisena piirteenä yläasteen koulussa. Luceyn ja Reayn (2000) tutkimuksessa opettajien ja yleensäkin koulun taholta kaivattiin järjestystä ja kontrollia, mikä lienee yhteydessä emotionaaliseen turvallisuuden tunteeseen uudessa koulussa. Oppilaat hakevat ikään kuin vanhemman hahmoa, joka rajoja asettamalla luo turvallisen ympäristön, jossa oppilaat voivat keskittyä oppimiseen. Kääriäinen ja Rikkinen (1988,

45) totesivat tutkimuksessaan kuudesluokkalaisten oletettavan työrauhan paranevan yläasteella jonkin verran ala-asteeseen verrattuna.

Oppilaat uskoivat opetuksessa tapahtuvan muutoksia, joihin heidän tulee pystyä sopeutumaan. Yläasteen uudet aineet koettiin positiivisena asiana. Suurin osa kuudesluokkalaisista uskoi opiskelun kuitenkin vaikeutuvan yläasteella. (Pietarinen 1999, 126.) Kääriäinen ja Rikkinen (1988, 45) totesivat tutkimuksessaan kuudesluokkalaisten odottavan yläasteella olevan ala-astetta enemmän kokeita ja arvostelun ankarampaa. Berndt ja Mekos (1995) havaitsivat tutkimuksessaan pojilla olevan tyttöjä vähemmän negatiivisia ajatuksia koulutyön vaatimuksista yläasteella.

Oppilailla ja etenkin tytöillä oli Pietarisen (1999, 126–127) tutkimuksessa selkeitä käsityksiä siitä, minkälaista yläasteen opetuksen sekä opettajien pedagogisten ratkaisujen tulisi olla. Oppilaat uskoivat oman koulumenestyksen olevan yhteydessä opetuksen tasoon ja opettajan pedagogisiin käytäntöihin. Oppilaiden mielestä opettajalla on merkittävä rooli oppimisen edellytysten rakentajana. Myös koulun oppimisympäristön kehittämiseen liittyviä seikkoja korostettiin. Yläastetta koskien oppilaat odottivat ymmärtävyyttä ja aikaa sopeutua uusiin opetusstrategioihin, opetuksen organisointiin ja opettajien persoonallisiin ominaisuuksiin. Oppituntien pitäisi oppilaiden mielestä olla mielenkiintoisia, ja he toivovat itse pääsevänsä tutkimaan opetettavia asioita. Opettajilta toivottiin kärsivällisyyttä sekä laadullisesti vaativampaa opetusta kuin ala-asteella. Opettajien odotettiin myös noudattavan tasavertaisuuden periaatetta sekä ottavan huomioon oppilaiden yksilöllisyyden. Sosiaalisia suhteita koskien luokan opetustilanteilta odotettiin vapaata ilmapiiriä, kuitenkin niin, että työskentelyrauha säilyy. Ylipäänsä kuudesluokkalaisilla oppilailla oli positiivisia odotuksia yläasteen opettajia ja opetusta koskien, ja he olivat ainakin vielä ennen siirtymistä motivoituneita kohtaamaan uuden oppimisympäristön ja koulun haasteet. Oppilaat kokivat itsensä yläasteelle siirtymisen myötä vanhemmiksi ja uskoivat olevansa lähempänä tulevaisuuden tavoitteitaan. He pitivät positiivisena tätä vaihetta, jossa he siirtyvät lapsuudesta nuoruuteen ja uuteen ympäristöön koulun vaihdon myötä.

Oppilaat pohtivat Pietarisen (1999, 127) tutkimuksessa myös koulun fyysistä ympäristöä ja siinä tapahtuvia mahdollisia muutoksia. Erityisesti haja-asutusalueiden ala-asteiden oppilaat kokivat mahdollisuuden käydä kirjastossa ja kylällä uutena ja tarpeellisena asiana. Luokan vaihtaminen opetettavien aineiden mukaisesti, vapaammat välituntikäytännöt ja sosiaalisen verkoston laajentuminen koettiin positiivisina asioina yläasteelle menossa ja näiden uusien koulun käytänteiden odotettiin tuovan vaihtelua

opiskeluun. Myös Luceyn ja Reayn (2000) tutkimuksessa etenkin koulun epävirallisemmille paikoille kuten käytäville, kentille ja bussipysäkeille annettiin suuri merkitys. Paikkoihin liitettiin muun muassa vapautta, kypsyyttä ja seksuaalisuutta symboloivia mahdollisuuksia.

Berndt ja Mekos (1995) havaitsivat tutkimuksessaan korkeita arvosanoja saavien oppilaiden pitävän yläasteelle siirtymistä negatiivisempänä kuin heikommin menestyvät luokkatoverinsa. Etenkin he näkivät mahdollisia ongelmia vertaissuhteissa. Tutkijoiden mukaan kyseessä oli ehkä aiemman menestymisen mukanaan tuoma huoli ja epätietoisuus yhtäläisestä menestymisestä tulevassa koulussa. Myös käyttäytymistyyppin havaittiin vaikuttavan siirtymisvaiheeseen suhtautumiseen. Kuudesluokkalaiset häiriökäyttäytyjät pitivät siirtymää vähemmän negatiivisena kuin luokkatoverinsa, ja nämä oppilaat harvemmin ilmaisivat huoltansa yläasteen koulutyötä kohtaan. Tätä tutkijat selittivät kyseisten oppilaiden konfliktien mukanaan tuomaan negatiiviseen asennoitumiseen ala-asteen koulua kohtaan ja parempien aikojen odottamiseen yläasteella. Siirtymän jälkeen tutkijat havaitsivat kuitenkin päinvastaisia ilmiöitä. Menestymisessä ja käyttäytymisessä havaittiin olevan jatkuvuutta yläasteella, mikä toi menestyneille oppilaille positiivisia yllätyksiä ja häiriökäyttäytyjille taas pettymyksiä odotuksissaan.

Berndtin ja Mekosin (1995) tutkimukselle hieman ristiriitaista tietoa taas tarjoavat Lucey ja Reay (2000). Lucey ja Reay huomasivat omassa tutkimuksessaan kouluvaikeuksista kärsivien ja epäkypsästi käyttäytyvien oppilaiden ilmaisevan pikemminkin pelkoa ja huolta uuteen kouluun siirtymisestä ja vanhan koulun jättämisestä. Kuitenkaan aina tilanne ei ollut tällainen ja usein vihamielistenkin ajatusten takaa kuvastui innostus eteenpäin siirtymisestä.

3.3.2 Pelot ja ennakoidut ongelmat

Kolarin (1987, 61, 67–70) mukaan koululaisten yleisimpiä kouluun liittyviä pelkojen ja jännityksen aiheuttajia ovat epäonnistumisen, kokeiden ja kirjoitusten, tunnilla vastaamisen pelko sekä esiintymispelko. Esimerkiksi tunnilla vastaamisen pelkoon ja esiintymispelkoon liittyy useita yhteisiä piirteitä. Näistä yksi on halu välttää huomion kohteeksi joutumisen. Nämä pelkojen ja jännityksen aiheuttajat saattavat liittyä yksilöllisiin ominaisuuksiin, esimerkiksi tunnilla vastaaminen saattaa olla erityisen vaikeaa ujolle oppilaalle. Yleisempi murrosikäisen epävarmuus tai Turusen (1996,

103–107) kuvailema pelko häpeästä lienevät kuitenkin useammankin koululaisen käyttäytymisen taustalla.

Aiemmin kuvaillussa Pietarisen (1999, 149, 153) tutkimuksessa tarkasteltiin myös sisältöjä, jotka oppilaat kokivat aiheuttavan heille ongelmia tai pelkoja 7. luokalle siirtymisen vaiheessa. Tarkastelu tapahtui ennen yläasteelle siirtymistä ja sen jälkeen. Muodostuneet ennakoitujen pelkojen ja ongelmien ydinkategoriat olivat samoja kuin edellä kuvattujen odotusten kohdalla, ja Pietarinen havaitsi vahvan yhteyden näiden välillä. Oppilaat kohdistivat siirtymään tiettyjä odotuksia, mutta samalla kokivat niiden mahdollisuuden jäädä toteutumatta erääksi mahdolliseksi ongelmien ja pelkojen aiheuttajaksi. Myös ongelmat ja pelot, joita oppilaat oli ollut jo ala-asteella, koettiin eräiksi ongelmien ja pelkojen aiheuttajiksi myös yläasteella.

6. luokan keväällä kerätyssä Pietarisen (1999, 151–153) aineistossa ongelmia ja pelkoja aiheuttivat mahdolliset muutokset vertaisryhmän sosiaalisissa suhteissa. Aineissa pohdittiin esimerkiksi kavereiden siirtymistä eri luokille sekä hankaluutta saada uusia kavereita. Suurin osa oppilaista odotti kuitenkin onnistuvansa luomaan uuden sosiaalisen verkoston uudessa koulussa.

Pietarisen (1999, 153) tutkimuksessa oppilaiden välisissä suhteissa koulukiusaamista pelättiin siirtymävaiheessa eniten. Berndtin ja Mekosin (1995) tutkimuksessa etenkin pojilla useat yläastetta koskevat negatiiviset ajatukset liittyivät vanhempien oppilaiden taholta tulevaan koulukiusaamiseen. Myös Lucey ja Reay (2000) havaitsivat säännöllisesti kiusaamiseen liittyvää pelkoa yläasteelle siirtyvillä oppilailla. Useat oppilaat pitivät vanhempien ja tuntemattomien lasten kiusaamisen välttämiseksi tärkeänä omia ystäviä tai koulun vanhempien oppilaiden tuntemista ennakolta. Luceyn ja Reayn tutkimuksessa kuitenkin suuri osa oppilaista ei ollut huolissaan yläasteella tapahtuvasta kiusaamisesta vaan pikemminkin odotti tässäkin toiveikkaana ”uutta alkua” yläasteella, ala-asteella tapahtuneen kiusaamisen päättymistä.

Myös tietämättömyys uudesta koulusta ja sen oppimisympäristöstä mietityttää oppilaita siirtymävaiheessa, ja esimerkiksi koulun opasteita ja muita eri luokkiin liittyviä tunnusmerkkejä pidetään tervetulleina. Lucey ja Reay (2000) totesivat tutkimuksessaan yläasteen koulun suuruuden ja outouden aiheuttavan pelkoa muun muassa eksymisestä. Eksymisen pelkoa oli sekä hyvin että heikommin menestyvillä oppilailla. Haastatteluissa nousikin heidän tutkimuksessaan selvästi esiin yläasteen koulun ulkoiset puitteet, erityisesti esimerkiksi käytävät ja portaikot nähtiin tärkeinä paikkoina. Pietarisen (1999, 153) tutkimuksessa ongelmien ja pelkojen aiheuttajia oli

määritelty myös hyvin yksityiskohtaisesti. Huolestuneisuutta aiheuttivat muun muassa luokkien tai polkupyöräpaikkojen löytyminen.

Koulun suuruuden aiheuttamat pelkotilat liittyvät lähinnä ensimmäisiin koulupäiviin uudessa koulussa. Luceyn ja Reayn tutkimuksessa oppilaat uskoivat oppivansa kulkemaan koulussa nopeasti. Koulun suuri koko on kuitenkin liittyneenä myös uuden ympäristön etuihin, oppilaat odottavat pääsyä suurempaan kouluun ja kokevat itsensä samalla vanhemmaksi.

Uusien opettajien ja opetuksen arvioitiin myös aiheuttavan ongelmia ja pelkoja yläasteella. Tämä tuli erityisesti esiin normaalikoulun oppilaiden kohdalla, mikä Pietarisen (1999, 153–154) mukaan selittyy sillä, että nämä harjoittelukoulun oppilaat olivat tiedostaneet jo ala-asteella, että heidän luokallaan opettajalla on ollut useamman vuoden kestänyt opetuskokeilu, ja että heidän opetus- ja oppimistilanteensa ovat poikenneet muiden opetusryhmien työskentelystä. Oppilaat arvioivat sopeutumisen ja tottumisen uusiin opettajiin sekä heidän työtapoihinsa ja opetustyyliinsä aiheuttavan mahdollisesti ongelmia yläasteelle siirtymisessä, jotkut oppilaat jopa pelkäsivät uusia opettajia. Ongelmalliseksi koettiin esimerkiksi omien ala-asteella rakentuneiden oppimis- ja opiskelustrategioiden sekä uusien opetustyylien yhteensopivuus. Myös opetusmetodien vaihdon ja mahdollisesti tiukemman kurin arvioitiin aiheuttavan ongelmia yläasteella. Myös Kääriäinen ja Rikkinen (1988, 43–44) havaitsivat tutkimuksessaan 6. luokkalaisten hieman varauksellisen suhtautumisen aineenopettajajärjestelmään. Kyseisessä tutkimuksessa kuudesluokkalaiset suhtautuivat kuitenkin aineluokkajärjestelmään vielä aineenopettajajärjestelmää negatiivisemmin.

Lisäksi uudet opiskeltavat aineet aiheuttivat mietintää. Uusien aineiden yhteydessä Pietarisen (1999, 154–155) tutkimuksessa pohdintaa aiheuttivat muun muassa laajemmat koealueet sekä enemmän lukemista vaativat aineet. Ongelmia odotettiin syntyvät erityisesti niissä aineissa, missä oppilailla oli ollut omasta mielestään vaikeuksia jo ala-asteella. Oppilaan ja uusien opettajien väliset sosiaaliset vuorovaikutussuhteet koettiin kuitenkin erittäin olennaisiksi koulutyön onnistumisen kannalta.

Mahdolliset uuteen kouluun siirtymisen aiheuttamat ongelmat olivat Pietarisen (1999, 155) tutkimuksessa tietyissä tapauksissa hiukan erilaisia riippuen, minkä alueen koulusta oppilas oli. Esimerkiksi haja-asutusalueen oppilailla pidettyneiden koulumatkojen myötä koulupäivät pitenevät, ja tämän oppilaat odottivat aiheuttavan heille jaksamisen ongelmia. Muutoin uuteen kouluun liittyviä ongelmien ja pelkojen aiheuttajia olivat oppilaiden mielissä muun muassa epäätietoisuus uudesta

fyysisestä ympäristöstä ja koulun käytänteistä. Aineissa pohdittiin muun muassa oikean luokan löytämistä koulurakennuksessa sekä uuden koulun sääntöjen omaksumista.

Oppilaan suhteesta itseen opiskelijana ja tämän aiheuttamat mahdolliset ongelmat ja pelot olivat Pietarisen (1999, 155) tutkimuksessa vähäisessä roolissa. Vain pieni osa oli kirjoittanut pohdintojaan henkilökohtaisesta menestymisestä opiskelussa. Tähän mahdolliseksi syyksi Pietarinen pohtii 12–13-vuotiaiden reflektointikykyä. Varsinkin pelkojen analysointi ja pohdinta koettiin tutkimuksessa oppilaille hankalaksi. Mahdollista on, että pelkoja ei kyetty tai haluttu pohtia tai erityisiä pelkotiloja ei ollut.

Aneshensel ja Gore (1991, 64, 70) kuvailevat tutkimusta, jossa haastateltiin 50 nuorta, joista osa oli jo kokenut siirtymän koulujen välillä. Tutkimuksessa osalla siirtyminen oli vasta edesspäin, ja näiden kohdalla ilmeni esimerkiksi pelko yläasteen oppilaiden ilkeydestä ja huumeidenkäytöstä. Vanhemmilla opiskelijoilla ilmeni huolta esimerkiksi lukion päättämisestä sekä pelkoa ja epävarmuutta valmiudesta jatkaa yliopistoon. Joissakin tapauksissa epävarmuuteen liittyi ahdistusta, mutta oli myös nuoria, jotka pitivät koulua vähemmän tärkeänä ja odottivat innokkaina koulusta lähtemistä. Otos kyseisessä tutkimuksessa oli kuitenkin verrattain pieni tutkimuksen vielä käsitellessä ongelmia yleisemmällä tasolla.

Luceyn ja Reayn (2000) tutkimuksessa lapsilla (9–11-vuotiaita) oli jonkin verran konkreettista ja kokemuksellista tietoa yläasteen koulusta, oppilaista ja opettajista, mutta pääasiallisesti se oli osittaista, enimmäkseen vertaisilta, sisaruksilta tai muilta sukulaisilta saatua. Suuren roolin oppilaiden ”tietämyksessä” saavat kauhutarinat ja koulusta kerrottavat myytit, jotka eivät kuitenkaan eri oppilailla olleet yhteneväisiä. Vaikka omasta tulevasta koulusta kerrottiin muun muassa kiusaamiseen liittyviä tarinoita, väkivaltaisimmat ja pelottavimmat kertomukset liittyivät lasten tarinoissa kuitenkin yleensä muihin kouluihin. Tarinoiden tulkitaan toimivan eräänlaisena tilana, jonne voi sijoittaa haavoittuvuuteen liittyvät pelontunteet. Toisena tarinoiden funktiona Lucey ja Reay näkevät lapsille tarjoutuvan mahdollisuuden edesauttaa ja säilyttää positiivisia tuntemuksia omasta koulustaan sekä samalla rakentaa omaa minäänsä.

3.4 Siirtymän onnistuminen

3.4.1 Odotusten ja pelkojen toteutuminen

Edellä kuvaillussa Pietarisen (1999, 127–128, 135) tutkimuksessa 7. luokalla (sekä 9. luokalla) oppilailta uudelleen kerätyssä aineistossa odotusten toteutumiseen liittyvät kirjoitukset olivat samansisältöisiä kuin 6. luokalla. Siirtymävaihe on Pietarisen mukaan hyvin suurelle osalle oppilaista haluttu muutos, joka ei juuri aiheuta stressiä. Tämä näkyi aineistossa muun muassa siinä, että oppilaat olivat kokeneet yläasteelle siirtymisen positiivisena ja elämään vaihtelua tuovana sekä nuoren elämänvaiheeseen kuuluvana tapahtumana. Suurimmalla osalla oppilaista positiiviset odotukset olivat toteutuneet ainakin osittain yläasteen koulussa.

Kuten kuudennella luokalla kerätyssä aineistossakin, tulivat sosiaaliset suhteet 7. ja 9. luokillakin selvästi esiin oppilaille merkityksellisinä asioina. Mitä toimivammat sosiaaliset suhteet nuorilla oli luokkatovereihin, sitä onnistuneemmaksi yläasteen koulu ja muutokseen sopeutuminen koettiin 7. luokalla. Oppilaat, jotka olivat kysyneet 7. luokalle siirtymisen myötä säilyttämään sosiaalisen verkostonsa tai laajentamaan sitä kavereiden ja opettajien suhteen, kokivat yläasteen koulussa opiskelun erittäin myönteisesti ja suhtautuivat myös opetukseen ja uusiin aineisiin positiivisesti. Osa oppilaista ei kuitenkaan ollut sopeutunut uuteen sosiaaliseen vertaisryhmään odotusten mukaisesti. Näiden oppilaiden kokemuksiin olivat yhteydessä koulun sosiaalisista suhteista aiheutuneet pettymykset sekä muilta oppilailta ja opettajilta saatu palaute erilaisissa sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa. (Pietarinen 1999, 128–130, 135.)

Pietarisen (1999, 130–132) mukaan opettajiin ja opetukseen suhtautuminen yläasteella on yksilöllistä ja siinä näkyvät osittain kokemukset ala-asteen koulusta, opettajista ja opetuksesta. Yläasteen opettajat ja opetuksen positiivisena 7. luokalla kokeneet oppilaat perustelivat tyytyväisyyttään opettajien mukavuudella, pedagogisilla ratkaisuuilla sekä opetuksen tasokkuudella. Nämä tekijät olivat kirjoitelmissa sitoutuneet voimakkaasti toisiinsa. Uusiin opettajiin ja opetukseen sopeutumista oli edistänyt myös se, että yläasteen opettajien ominaisuudet ja opetusstrategiat olivat oppilaiden mielestä odotettua parempia tai samankaltaisia kuin mihin he olivat tottuneet ala-asteen koulussa. Oppilaat, jotka puolestaan olivat pettyneet opetukseen tai opettajiin, kokivat kyseiset muutokset negatiivisina. Näiden oppilaiden mielestä

pettymys johtui opetusstrategioiden suurista muutoksista, opettajien tietyistä persoonallisista ominaisuuksista ja pedagogisista ratkaisuista sekä merkittävästä opiskelun vaatimustason noususta.

Pietarisen (1999, 132–135) tutkimuksessa 7. luokkalaiset oppilaat olivat tyytyväisiä uuden koulun vapaampiin käytänteisiin sekä laajempiin fyysisen ympäristön rajoihin. Koulun käytänteissä opiskelun jaksotusta ja läksyjen vähyyttä pidettiin positiivisena asiana. Vastuun myötä oppilaat tunsivat olevansa opiskelijoina vanhempia ja kypsempinä. Fyysisen ympäristön positiivisena asiana kokivat muun muassa haja-asutusalueen oppilaat, joiden mielestä maaseutukunnan taajaman palvelut olivat heille tarpeellisia ja tärkeitä. Näille oppilaille oli odotusten mukaisesti tarjoutunut mahdollisuus tutustua uuden ympäristön laajempaan sosiaaliseen verkostoon sekä erilaisiin paikkoihin kuten kirjastoon ja taajamaan. Koulun sijainnin muuttuminen oli aiheuttanut yksittäisille oppilaille kuitenkin myös pettymyksiä pitkien koulumatkojen ja niistä johtuvan koulupäivien liiallisen pitenemisen myötä. Myös eräillä muilla oppilaille oli fyysiseen ympäristöön liittyviä pettymyksiä. Tietyt yläasteen opetukseen pettyneet oppilaat kokivat osittain luokkahuoneen fyysisen ympäristön ja siellä tapahtuvan toiminnan passivoivan heitä. Tällaisilla oppilaille ala-asteen luokkahuoneen fyysinen ympäristö oli ollut erilainen kuin yläasteella.

Pietarisen (1999, 155–158) tutkimuksessa seitsemännen luokan keväällä kerätyssä aineistossa koulun sosiaalisten suhteiden vertaisryhmän tai opettajien havaittiin aiheuttaneen oppilaille eniten ongelmia tai pelottavia tilanteita. Ristiriidat sosiaalisessa verkostossa konkretisoituvat oppilaiden mukaan opetustilanteissa huonona luokkahenkenä, henkisenä väkivaltana ja puutteellisena työrauhana sekä epäonnistuneina ryhmävalintoina. Joillekin oppilaille myös esiintyminen luokkatilanteessa oli aiheuttanut ongelmia. Opettajiin liittyviä ongelmia taas perusteltiin muuttuneilla opetusstrategioilla, aineenopettajajärjestelmällä ja opettajien pedagogisilla ratkaisuilla. Erityisesti sosiaalisia ongelmia opettajien kanssa oli joillekin oppilaille aiheuttanut lisäksi mielipiteiden ilmaisun vapauden puuttuminen.

Pietarisen (1999, 158–159) tutkimuksessa havaittiin koulukiusaamisen olevan vielä vahva ilmiö kouluissa, ja tämä puolestaan vaikuttaa yleiseen kouluviihtyvyyteen. Ongelmat johtuvat usein samanaikaisesti useista eri tekijöistä. Kognitiiviset ongelmat kuten oppimisvaikeudet saattavat olla yhteydessä sosiaalisiin ongelmiin (esimerkiksi koulukiusaamiseen) ja päinvastoin. Kognitiivisia ongelmia Pietarisen aineistossa olivat aiheuttaneet erityisesti opiskelumotivaation lasku, oppimisvaikeudet sekä työrauhan

puuttuminen oppitunneilla. Samoin joillekin oppilaille ongelmia olivat aiheuttaneet opetusstrategiat, opiskeltavien asioiden liian nopea käsittely ja pitkät koealueet. Kääriäinen ja Rikkinen (1988, 42–43) puolestaan totesivat omassa tutkimuksessaan muun muassa läksyjen määrän ja niiden tekoon tarvittavan ajan tulleen yläasteella positiivisena yllätyksenä: 6. luokkalaiset olivat ennakoineet yläasteella opiskelun vaikeammaksi kuin millaiseksi se 7. luokalla oli koettu.

Joitakin mainintoja toteutuneiden ongelmien yhteydessä sai Pietarisen (1999, 159) tutkimuksessa myös kokeista selviytyminen lunttauksen avulla ja erimerkiksi opettajan sekava käsiala. Haja-asutusalueen oppilailla etenkin kognitiivisia ongelmia aiheuttivat ajallisesti pitkät koulumatkat. Pitkät koulupäivät uuvuttivat oppilaita ja vaikuttivat heidän koulumenestykseensä. Muutoin uuden koulun fyysistä ympäristöä ei Pietarisen tutkimuksessa koettu ongelmalliseksi tai pelottavaksi.

Pietarinen (1999, 202–231, 236) luokitteli tutkimuksessaan oppilaat sekä 6. että 7. luokan aineistojen mukaan eri tyypeihin odotusten, ongelmien ja pelkojen pohjalta. Luokittelussa tarkasteltiin oppilaan suhdetta toisiin oppilaisiin, opettajiin, opetukseen, kouluun sekä itseen opiskelijana. Luokittelun pohjalta syntyi kahdeksan erilaista oppilastyyppeä kuvastamaan yläasteen kouluun, sekä siellä ilmeneviin sosiaalisiin suhteisiin että koulun käytänteisiin ja opetukseen, sopeutumista suhteessa odotuksiin. Suurin osa oppilaista kuului ”*sosiaaliset ja pedagogiset sopeutujat*” – oppilastyyppeihin, joka oli sopeutunut muutokseen positiivisesti ja yläasteelle siirtyminen oli sujunut heiltä vähintään odotusten mukaisesti. Muiksi tyypeiksi muodostuivat ”*pedagogiset sopeutujat*”, ”*sosiaaliset sopeutujat ja pedagogiset epäonnistujat*”, ”*omaan itseensä opiskelijana pettyneet*”, ”*sosiaalisesti ja pedagogisesti sopeutumattomat*”, ”*sosiaalisesti sopeutumattomat ja omaan opiskeluunsa tyytymättömät*” sekä ”*sosiaalisesti ja pedagogisesti sopeutumattomat ja itseensä opiskelijana tyytymättömät*”. Harvinaisin oppilastyyppeä nivelvaiheessa oli ”*pedagogisesti sopeutumattomat ja omaan itseensä opiskelijana pettyneet*”. Tähän luokkaan kuuluvat oppilaat arvioivat ongelmien ja pelkojen liittyvän sekä opetukseen että henkilökohtaisiin ominaisuuksiinsa, mutta olivat muutoin sopeutuneet uuteen oppimisympäristöön.

Aneshensel ja Gore (1991, 63, 70–71) kuvailevat 50 haastattelun pohjalta nuorten kokeneen koulun vaihdoksen (joko yläasteelle, lukioon tms.) vaikeana, ongelmallisena ja stressaavana kokemuksena. Usein vaikeudet liittyivät useisiin uusiin opettajiin sopeutumiseen, mihin liittyi myös uusiin odotuksiin sopeutumista.

Koulutyötä oli enemmän ja arvostelu ankarampaa kuin alemmilla luokilla. Myös itsenäisyys ja oma vastuunotto lisääntyivät ylemmillä luokilla. Koulun vaihdoksesta oli tullut stressaava tapahtuma, jos se muutti jo olemassa olevia ystävyysuhteita ja pakotti muodostamaan uusia. Muutos vaikuttaa paitsi itse muutoksen kokijaan, myös siihen, joka jätetään muiden ollessa muutosvaiheessa esimerkiksi ystäväpiiristä.

Australialaisessa tutkimuksessa Speering ja Rennie (1996) totesivat, että oppilaat, erityisesti tytöt, eivät yleensä pitäneet yläasteen opetustyyleistä ja pahoittelivat ala-asteen läheisten opettaja–oppilas-suhteiden menetystä. Yläasteen oppisisällöt eivät myöskään olleet sitä, mitä oppilaat olivat odottaneet. Useimmat ala-asteen oppilaat ilmaisivat tutkimuksessa innostusta tiedettä (oppisisältöjä) kohtaan ja odottivat yläasteelle menoa myös tältä osin. Yläasteen ensimmäisenä vuonna nämä positiiviset asenteet kuitenkin heikkenivät etenkin tytöillä.

Speeringin ja Rennien (1996) tutkimuksessa tärkein muutos oppilaille siirtymässä oli opettajan ja oppilaan välinen suhde. Ala-asteen läheiset suhteet eivät onnistuneet yläasteella, koska opettajilla oli paljon vähemmän aikaa kullekin luokalle. Osa tutkituista (3) tapaustutkimuksessa koki vuorovaikutuksen positiivisemmaksi kuin ala-asteella, mutta loput (13) olivat pettyneitä henkilökohtaisen huomion puuttumiseen.

3.4.2 Siirtymän aiheuttamat muutokset ja vaikutukset oppilaisiin

Osassa tutkimuksissa siirtymää on pidetty stressaavana elämäntapahtumana (esim. Koizumi 1995), osassa taas ei (esim. Proctor & Choi 1994). Japanissa tehdyssä tutkimuksessaan Koizumi (1995) totesi oppilaiden suhteiden luokkatovereihin ja opettajiin olevan heikommat siirtymän jälkeen kuin sitä ennen. Samoin oli opiskelumotivaation laita. Siirtymän jälkeen opiskelijat olivat myös pessimistisempiä tulevaisuuden suhteen. Japanin koulujärjestelmässä luokan koko muuttuu yläasteen kouluun siirryttäessä hieman ja luokanopettaja vaihtuu useisiin vaihtuviin opettajiin. Ala-asteen koulut ovat lisäksi yleensä pieniä ja mukavia, kun taas yläasteen koulut ovat suuria ja byrokraattisia, ja niissä arvostetaan koulumenestystä, tasapainoa ja yhteistyötä. Ainakin kokonsa puolesta Japanin koulujärjestelmä muistuttaa Suomen oloja. Tuloksiaan ja siirtymän stressaavuutta Koizumi tulkitsee juuri näitä ala- ja yläasteen koulujen erilaisuuksia vasten.

Proctor ja Choi (1994) puolestaan totesivat tutkimuksensa perusteella lapsuuden ja nuoruuden välillä olevan enemmän jatkuvuutta kuin epäjatkovuutta, ja

näin ollen he eivät nähneet ala-asteelta yläasteelle siirtymääkään oppilaita stressaavana vaiheena. Stressaavuutta Proctor ja Choi tutkivat itsetunnon kannalta. Tutkimuksen mukaan oppilaiden yleinen itsetunto oli korkeampi siirtymän jälkeen kuin sitä ennen. Myös oppilaiden arviot omista sosiaalisista ja fyysisistä taidoista paranivat. Kognitiivisten ominaisuuksien arvioinneissa ei tapahtunut merkittävää muutosta, eli tutkijoiden mukaan lisääntyneisiin yläasteen vaatimuksiin oli valmistauduttu ja sopeuduttu. Vaikka selvä enemmistö pysyi samassa tai arvio itsetuntonsa ja taitonsa paremmiksi siirtymän jälkeen, oli kuitenkin myös oppilaita, joilla nämä arviot heikkenivät.

Itsetunnon suhteen on saatu kuitenkin myös toisenlaisia tuloksia. Seidman ym. (1994) havaitsivat tutkimuksessaan itsetunnon heikkenevän siirtymän aikana. Myös koulumenestys ja oppilaiden valmistautuminen tunneille heikkenivät. Yleensä siis affektiivinen sekä käyttäytymiseen liittyvät alueet oppilaissa heikkenivät, kun taas kognitiivisella alueella oppilaiden arvioimina koulutyö- sekä sosiaaliset taidot paranivat.

Myös Wigfieldin ym. (1991) tutkimuksessa oppilaiden itsetunnon havaittiin heikkenevän siirtymän aikana, mutta toisaalta paranevan taas seitsemännen luokan aikana. Huomattavaa on, että itsetunto oli kuitenkin parempi esimerkiksi kuudennen luokan keväällä kuin seitsemännen luokan keväällä. Neljästä eri ajankohdasta (6. sekä 7. luokan kevät ja syksy) alhaisimmillaan itsetunto oli heti siirtymän jälkeen 7. luokan syksyllä. Yleisesti sekä ennen että jälkeen siirtymän pojat raportoivat merkittävästi parempaa itsetuntoa kuin tytöt.

Wigfield ym. (1991) tarkastelivat tutkimuksessaan myös minäkäsitystä. Minäkäsitys matematiikan, englannin ja sosiaalisten taitojen suhteen heikkeni siirtymän jälkeen, mutta näistä havainnot sosiaalisista taidoista kohentuivat uudelleen 7. luokan aikana. Siirtymän aikana myös arviot omista liikunnallisista taidoista heikkenivät. Liikunnallisten taitojen kohdalla heikkenemistä oli kuitenkin havaittu jo ennen siirtymääkin. Minäkäsitykset matematiikassa ja englannissa olivat alhaisempia siis 7. luokalla kuin 6. luokalla. Merkitseviä erot olivat kuitenkin vain englannissa. Minäkäsitys sosiaalisista taidoista oli korkeimmillaan 6. luokan keväällä ennen siirtymää. Wigfieldin ym. itsetuntoa ja minäkäsitystä koskevan tutkimuksen pohjalta voitaisiin siis olettaa tässä tutkimuksessa tarkasteltujen oppilaiden olevan siirtymää edeltävänä keväänä suhteellisen positiivisia ainakin itsensä ja omien taitojensa suhteen.

Seidmanin ym. (1994) tutkimuksessa siirtymän myötä oppilaiden toiminta koulun mikrosysteemissä heikkeni: oppilaat kokivat enemmän päivittäisiä vastoinkäymisiä, kokivat vähemmän sosiaalista tukea sekä osallistuminen erilaisiin sosiaalisiin aktiviteetteihin väheni. Vertaisten suhteen vastoinkäymiset taas vähenivät ja oppilaat näkivät vertaisten arvot epäsosiaalisempina. Nämä mikrosysteemin muutokset tutkijoiden mukaan todennäköisesti asettavat nuoret suurempaan riskiin sopeutumattoman käyttäytymisen suhteen. Kaiken kaikkiaan tutkijat totesivat sosiaalisten ulottuvuuksien olevan oppilaissa vähemmän alttiita siirtymään liittyvälle kuormitukselle kuin koulutyöhön liittyvät näkökulmat.

Siirtymän positiivisia vaikutuksia on havaittu muun muassa motivaatiossa. Kreikkalainen Kakavoulis (1998) totesi kouluun liittyvän motivaation paranevan merkittävästi oppilaan siirtyessä yläasteelle, riippumatta esimerkiksi oppilaan sukupuolesta.

Sopeutumisen vaikeus yläasteelle mentäessä ei välttämättä ilmene oppilaiden koulumenestyksessä. Siksi ainoastaan arvosanojen perusteella ei ole voitu tulkita, miten sopeutuminen uuteen ympäristöön on tapahtunut tai minkälaisia tuntemuksia yläaste oppilaassa herättää. Kuitenkin muutokset koulumenestyksessä kertovat opettaja ja oppimisstrategioiden muutoksista, mitkä puolestaan ovat olennainen osa siirtymää. Pietarinen ja Rantala (1998, 235) kuitenkin muistuttavat tässä kohdin tulkinnan hankaluudesta, kun huomioon otetaan eri opettajien arvomaailmat sekä yksilölliset näkemykset arvioinnin perusteista.

3.4.3 Kouluympäristön vaikutus kokemuksiin 7. luokalle siirtymisestä

Kääriäisen ja Rikkisen (1988, 18–22) tutkimuksessa vertailtiin 6. luokan yläasteen tiloissa opiskelleiden kokemuksia 7. luokalle siirtymisestä niihin, jotka olivat suorittaneet kyseisen luokka-asteen ala-asteen tiloissa. Tutkimuksessa tarkasteltiin kokemuksia 7. luokalle siirtymisestä sekä 6. kouluvuoden aikaisen opiskeluympäristön vaikutusta minäkuvan myönteisyyteen 7. luokalla. Edellä mainituissa tutkimuskohteissa tarkasteltiin myös sukupuolten välisiä eroja. Mittauksia tehtiin sekä 6. että 7. luokan kevätlukukaudella. Tutkimus käsitti yhteensä 124 oppilasta (62 yläasteen sekä 62 ala-asteen tiloissa 6. luokan viettänyttä) ja se suoritettiin kyselylomakkein sekä minäkuvaa mittaavilla dimensioilla.

Tutkimus antoi myönteistä kuvaa yläasteen tiloissa vietetystä 6. luokasta sekä sen vaikutuksesta oppilaiden kokemaan siirtymävaiheeseen. 6. luokka oli sujunut vertailuryhmää mukavammin oppilailla, jotka viettivät kyseisen vuoden yläasteen tiloissa. Näistä oppilaista yli kaksi kolmasosaa koki järjestelyt hyväksi tai erittäin hyväksi. Etenkin tytöt uskoivat järjestelyjen auttaneen yläasteelle siirtymistä. Järjestelyt olivat helpottaneet yläasteelle siirtymistä, lievittäneet siirtymävaiheeseen liittyvää jännitystä sekä häivyttäneet ennakkoluuloja ja pelkoja. Samoilla oppilailla oli vielä 7. luokallakin vastaavia ajatuksia, joskin mielipiteet olivat hieman lieventyneet. On kuitenkin huomattava, että 7. kouluvuoden kokivat erityisen positiiviseksi oppilaat, jotka olivat yläasteen tiloissa ensimmäistä vuottaan. (Kääriäinen & Rikkinen 1988, 27, 36–38, 57.)

Yläasteen tiloissa 6. luokan viettäneet ennakoivat muun muassa 7. luokkaan liittyvän vähemmän vaikeuksia kuin ne, jotka olivat viettäneet 6. luokan ala-asteen tiloissa. Näillä oppilailla oli myös realistisempi käsitys opiskelusta ja omista mahdollisuuksistaan yläasteella kuin ala-asteen tiloista 7. luokalle tulleilla. He kokivat myös tietävänsä yläasteesta enemmän kuin mitä ala-asteen tiloista tulleet arvioivat sekä suhtautuivat varauksettomammin aineenopettajajärjestelmään. Kokeiden kohdalla ala-asteen tiloissa 6. luokan viettäneet arvioivat arvostelun ankarammaksi kuin yläasteen tiloissa opiskelleet. (Kääriäinen & Rikkinen 1988, 39–40, 43–45, 57.)

Minäkuvaa koskien kuudennen luokan yläasteen tiloissa viettäneet arvioivat älykkyytensä korkeammaksi kuin ala-asteen tiloista 7. luokalle menevät. Yleisesti arviot minäkuvista olivat myönteisiä. Minäkuvan kohdalla oli havaittavissa myös sukupuolten välisiä eroja muun muassa älykkyyden, viehättävyyden sekä asiallisuuden arvioinnissa, jossa pojat olivat yleensä tyttöjä rohkeampia. Tytöt puolestaan pitivät itseään luokkatoveriensa kaltaisina useammin kuin pojat. (Kääriäinen & Rikkinen 1988, 47.)

Yleisesti ottaen Kääriäisen ja Rikkisen (1988, 28–29, 62) tutkimuksessa yläasteelle siirtyminen koettiin positiivisena ja usean mielestä se oli jopa ylittänyt odotukset. 7. luokalla opiskelu koettiin odotettua kevyempänä, palkitsevana, minäkuvaa myönteisesti tukevana sekä tarkoituksenmukaisena.

Kääriäisen ja Rikkisen (1988, 57–59, 61) tutkimuksessa opetusjärjestelyt olivat siis vaikuttaneet opiskelijoiden kokemuksiin, yläasteen tiloissa vietetty 6. luokka näytti edesauttaneen opiskelun häiriötöntä jatkumista. Oppimisympäristön tuttuus ja fyysisen ympäristön hallinta loivat turvallisuutta ja sopeutuminen tuntui helpommalta.

Ala-asteen tiloista tulleet kuudesluokkalaiset jännittivät eniten etukäteen liikkumista uudessa oppimisympäristössä. Lisäksi he jännittivät vanhempien oppilaiden suhtautumista tulijoihin sekä mahdollista kiusaamista. Yläasteella kuudennen luokan viettäneisiin taas vaikutti positiivisesti se, ettei pienempien kiusaamista ollut esiintynyt koulussa. Ala-asteen tiloissa 6. luokan viettäneiden koettiin Kääriäisen ja Rikkisen tutkimuksessa kasvaneen ulos pienemmille lapsille tarkoitetusta rakennuksesta.

Berndtin ja Mekosin (1995) tutkimuksessa puolestaan tarkasteltiin, vaikuttaako tuleva yläaste oppilaiden ajatuksiin siirtymävaiheesta. Tutkimuksessa vertailtiin kahdenlaisia yläasteen kouluja, perinteisiä amerikkalaisia yläasteen kouluja sekä opettajien ja oppilaiden tiimeissä toimivia yläasteen kouluja. Eri koulujen oppilaat eivät juurikaan eronneet toisistaan positiivisten tai negatiivisten kommenttien määrässä, kuitenkin joitakin eroja oli havaittavissa. Toisin kuin hypoteesissa, tulosten mukaan tiimeissä toimivien koulujen oppilaat eivät kokeneet kouluaan ja siirtymää positiivisempänä tai stressittömämpänä kuin perinteisten yläasteiden oppilaat. Sen sijaan tiimiopetukseen keskittyneiden yläasteiden oppilaat näkivät koulutyön positiivisemmin kuin perinteisten koulujen oppilaat, kun taas riippumattomuuden tunteen kohdalla tilanne oli päinvastoin.

Australialaisessa Fergusonin ja Fraserin (1998) tutkimuksessa pienempien (alle 10 oppilasta samalla luokka-asteella) ala-asteiden oppilaat kokivat negatiivisemmin muutokset luokkaympäristössä kuin keskikokoisten (10–80 oppilasta luokka-asteella) ala-asteiden oppilaat. Oppilaat, joiden yläaste oli samassa paikassa kuin ala-aste, olivat poikkeavimmat oppimisympäristöä koskevien havaintojen muutoksissa siirtymävaiheessa. Pienempien ala-asteiden oppilaat kokivat suureen yläasteen kouluun siirtymisen yhteydessä tunteen kuulumisesta johonkin tiettyyn luokkaan heikkenevän. Tutkimuksessa havaittiin kuudesluokkalaisilla pojilla negatiivisempia käsityksiä ala-asteen kouluympäristöstä kuin tytöillä, mutta yläasteella näkemykset ympäristöstä lähenivät toisiaan.

Cotterell (1992) havaitsi myös australialaisessa tutkimuksessaan ekologisen muutoksen vaikutukset. Kun ekologinen muutos oppilaille oli suurin, siirtyminen suureen yläasteen kouluun tapahtui pienestä ala-asteen koulusta, oppilaat olivat aluksi optimistisimpia, mutta siirtymän jälkeen myös ahdistuneimpia. Verrattuna suurempien koulujen oppilaisiin, alkuoptimismin ero oli suurin näkemyksissä, jotka koskivat vanhempia oppilaita tai koulutyötä. Tuleviin opettajiin kohdistuva optimismi oli vähiten yhteydessä siirtymäpolkuihin (lähtökoulu–yläaste). Suurien ala-asteiden

oppilaat kokivat siirtymässä vähemmän ahdistusta ja enemmän iloa kuin pienten ala-asteiden oppilaat. Suurempi ekologinen muutos vaikutti tutkimuksessa heijastuvan suuremmissa ja äkillisissä sopeutumisreaktioissa. Myöhemmissä mittauksissa (4 kuukautta siirtymän jälkeen) vaikutus oli hävinnyt ja sopeutumiserot johtuivat pikemminkin oppilaiden henkilökohtaisista ominaisuuksista.

3.4.4 Oppilaiden vahvuudet 7. luokalle siirtymisessä

Vertaillen ala- ja yläastetta toisiinsa, Pietarisen (1999, 174–177, 201) tutkimuksessa oppilaat toivat keskeisesti esiin muutokset opiskelussa ja koulun käytänteissä, opetuksessa sekä koulun sosiaalisissa suhteissa. Lisäksi he miettivät ala-asteella opittujen taitojen ja sisältöjen tuen merkitystä yläasteella opiskelulle sekä siirtymistä luokanopettajajärjestelmästä aineenopettajajärjestelmään ja siihen liittyviä muutoksia. Nivelvaiheesta selviytymisessä oppilaat näkivät vahvuusalueinaan koulun sosiaalisen verkoston, opitut sosiaaliset taidot, kognitiiviset tiedot ja taidot sekä henkilökohtaiset ominaisuudet ja asenteet. Kuudennella luokalla oppilaat arvioivat oppimiensa sosiaalisten taitojen tukevan uuden sosiaalisen verkoston rakentamista yläasteen koulussa, mutta oppilaat eivät itse tiedostaneet sosiaalisen verkoston merkitystä muutosvaiheessa. Oppilaat odottavat siis saavansa yläasteen koulussa ystäviä, mutta eivät niinkään kokeneet jo olemassa olevia verkostojaan vahvuuksikseen. Lordin ja Ecclesin (1994) tutkimuksessa luottamusta omiin taitoihin, erityisesti sosiaalisiin taitoihin, pidettiin siirtymävaiheessa tärkeänä. Myös Aneshensel & Gore (1991, 71) ovat todenneet samansuuntaisesti, että henkilökohtaisesti oppilasta helpottaa stressaavassa tilanteessa paljon, mikäli hänen on helppo löytää uusia ystäviä. Myös muu sosiaalinen tuki, suhteet vanhempiin ja sisaruksiin, on olennainen muutosvaiheessa.

Henkilökohtaiset ominaisuudet ja asenteet koettiin merkityksellisinä vahvuusalueina. Näihin kuuluvat oppimishalu, sopeutuvaisuus erilaisiin tilanteisiin, vastuuntunto sekä aikaisempi koulumenestys. Siirtymisvaiheessa tärkeiksi koettiin myös rohkeus, yhteistyökyky, periksi antamattomuus, itseluottamus sekä yrittäminen. Myös ala-asteella opittujen tietojen, taitojen sekä opiskelustrategioiden, eli kognitiivisten taitojen uskottiin olevan tärkeitä siirtymävaiheesta selviytymiselle. Myös motivaation sekä halun suoriutua hyvin ja edetä opinnoissa uskottiin vaikuttavan myönteisesti. Osa tutkimukseen osallistuneista oppilaista eivät kuitenkaan kuudennella

luokalla tienneet tai osanneet nimetä omia vahvuusalueitaan. Vahvuusalueiltaan Pietarinen (1999, 175–182, 239–249) luokitteli siirtymävaiheessa olevat oppilaat kolmeen eri tyyppiin. Yksi tyypeistä oli ”*vahvan itsetunnon omaavat sosiaaliset ja kognitiiviset selviytyjät*”. Tähän kategoriaan kuuluvat oppilaat ovat tietoisia omista vahvuuksistaan ja kykenevät pohdiskelemaan niitä reflektiivisesti. Toinen tyypeistä oli ”*kognitiiviset selviytyjät*”, johon kuuluvat oppilaat arvioivat aiemmin opitut tietorakenteensa ja taitonsa sekä henkilökohtaiset ominaisuutensa ja positiiviset asenteensa tiedostetuiksi vahvuuksiksi. Kolmantena oli ”*eivät ilmaise vahvuuksiaan*” - oppilastyypin. Tähän kategoriaan luokiteltiin oppilaat, jotka eivät tiedostaneet tai ilmaisseet omia vahvuuksiaan.

Siirtymän onnistumiselle ja sopeutumiselle olennaisena sekä Grolnick, Kurowski, Dunlap ja Hevey (2000) että Lord ja Eccles (1994) havaitsivat oppilaan perheolot. Grolnickin ym. mukaan vanhempien käyttäytyminen sekä ennen siirtymää että sen aikana on yhteydessä oppilaan siirtymään sopeutumiseen. Tutkijoiden mukaan ala-aste on erityisesti aikaa, jolloin vanhemmat voivat vaikuttaa lasten voimavaroihin ja valmistaa heitä tuleviin muutoksiin ja haasteisiin. Lordin ja Ecclesin mukaan vastuulliset ja kehitykselle herkät perheympäristöt saattavat toimia suojaavina tekijöinä siirtymävaiheessa. Nuoret, joilla on huonommat mahdollisuudet ilmaista halujaan ja mielipiteitään tai kokevat vanhempansa etäisemmäksi, suoriutuvat heikommin yläasteelle sopeutumisesta kuin ne, joilla oli perheessä paremmat mahdollisuudet osallistua ja saada vanhemmiltaan hyväksyntää. Vanhemmat, jotka pystyvät paremmin vastaamaan nuoren vaihtuviin itsenäisyyden tarpeisiin, tulevat nuoren kanssa paremmin toimeen ja toimivat samalla positiivisessa roolissa nuoren kehityskulussa. Tällaiset perheet kykenevät tarjoamaan tarpeeksi tukea nuorelle, jolloin siirtymäkin on vähemmän stressaava. Kehityksellisesti vastuullinen ympäristö saattaa myös auttaa nuorta kehittämään tiettyjä taitoja, itsenäisyyttä, kypsyyttä ja hyvää itsetuntoa, jotka voivat myös toimia suojaavina tekijöinä siirtymässä. Samankaltaisia tuloksia saivat myös Grolnick ym. Itsenäisyyttä tukeva perheympäristö kehittää oppilaan itsenäistä toimimiskykyä, joka auttaa vastaamaan joustavasti uusiin ympäristöihin. Sopeutuminen yläasteen ehkä kontrolloivaankin ilmapiiriin helpottuu jo sen vuoksi, että lasten itsenäisyystarpeet tyydytetään kotona.

Grolnickin ym. (2000) tutkimuksessa vanhempien myönteinen vaikutus siirtymän onnistumiselle näkyi muun muassa siten, että äitien kognitiivinen ja henkilökohtainen tuki ja osallistuminen suojasivat lapsia lukemisen arvosanojen

laskulta siirtymässä. Äitien kognitiivinen tuki kuudennella luokalla suojasi oppilaita myös itsearvostuksen laskulta, omien kykyjen tunnistamisen vähenemiseltä. Henkilökohtainen tuki ja osallistuminen puolestaan estivät lasten oppimisvaikeuksien ja käyttäytymishäiriöiden lisääntymistä. Kun lapset ovat saaneet kokea vanhempiensa tukea ja rohkaisua, he kykenevät paremmin sopeutumaan koulun uusiin vaatimuksiin, kuten opiskelutapoihin sekä käyttäytymissääntöihin, mitkä taas näkyvät positiivisina tuloksina.

Grolnickin ym. (2000) tutkimuksessa perheen vaikutus näkyi myös muun muassa sosioekonomisen taustan pohjalta. Alemman sosioekonomisen taustan omaavien lasten itsearvostus ja lukemisen arvosanat laskivat yläasteelle siirryttäessä enemmän kuin muilla lapsilla.

3.4.5 Koulun toimenpiteet siirtymän helpottamiseksi

Yläaste on yleensä suurempi kuin sen piirissä olevat ala-asteen koulut ja siihen kuuluu useita koulupiirejä. Hunterin ja Scheirerin (1992, 159, 161–162) mukaan koulujen välinen yhteistyö ja jatkuvuuden varmistaminen ovatkin tässä siirtymävaiheessa tärkeämpiä kuin esimerkiksi ala-asteen aikana tapahtuneiden koulun vaihdosten aikana. Koulun vaihtoon liittyy usein ongelmia, joita on eräissä tutkimuksissa todettu esimerkiksi perustaitojen heikkenemisessä. Myös Grolnick ym. (2000) havaitsivat tutkimuksessaan siirtymään liittyvän useita negatiivisia muutoksia oppilaissa, mutta ei kuitenkaan kaikilla oppilailla. Vaikka 6. ja 7. luokan koulut ovat usein kaukana toisistaan, ei koulujen etäisyys Hunterin ja Scheirerin mukaan kuitenkaan automaattisesti aiheuta siirtymävaikeuksia, vaikka koulujen välinen yhteistyö siirtymisen helpottamiseksi onkin luonnollisesti helpompaa vierekkäin sijaitsevilla kouluilla.

Henkilökunnan yhteydenpito toisiin kouluihin sekä koulujen välinen tiedottaminen ja tiedonkulku on tärkeää siirtymävaiheessa. Opettajien tulisi tietoisesti ottaa huomioon oppilaiden aiemmat oppimisympäristöt, opetus- ja oppimisstrategiat sekä sosiaalisessa verkostossa tapahtuneet muutokset (Huusko & Pietarinen 1999, 71; Pietarinen & Rantala 1998, 235). Molempien koulujen on hyvä olla tietoisia koulujen välisten opetustyylien, opetusjärjestelyjen ja tavoitteiden eroista. Rehtoreiden tulisi neuvotella toistensa kanssa ja opettajien vierailta ala- ja vastaavasti yläasteen kouluissa. Etenkin vastaanottavien koulujen opettajien tulisi käydä oppilaita

lähettävissä kouluissa sekä keskustella oppilaita koskevista tiedoista. Yläasteen koululle on tärkeää tietää oppilaiden ala-asteella vallinneista opetussuunnitelmista ja työskentelytavoista sekä koulutottumuksista. Lisäksi vastaanottavan koulun tulisi saada perustietoa oppilaista, heidän persoonastaan, taustastaan, opintomenestyksestään, vahvuuksistaan ja kehittämistä vaativista alueistaan sekä yläasteeseen liittyvistä odotuksista ja toivomuksista. Ala-asteen koulussa on tärkeää tietää yläasteen koulua opetussuunnitelmaan ja työskentelytapoihin liittyvistä asioista, jotta oppilasta voidaan oikealla tavalla valmistaa häntä kohtaavaan koulun vaihtoon ja muutokseen. (Eri luokka-asteiden ja kouluasteiden niveltäminen 1980, 27, 30, 36; Hunter & Scheirer 1992, 159, 162–163; Kääriäinen ym.1997, 24.)

Oppilaan itsensä olisi saatava kuudennen luokan aikana tietää yläasteella vastaan tulevista valinnoista, opinto-ohjelmista ja opetussuunnitelmista sekä muista yläasteella kohdattavista uusista asioista. Oppilaan olisi hyvä lisäksi tietää aineenopettajajärjestelmän mukanaan tuomat muutokset ja ymmärtää eri opettajien mahdollisesti hyvinkin poikkeavat opetustavat ja persoonallisuudet. On myös hyvä valmistautua kohtaamaan uudenlaiset opiskelutekniikat sekä kohoava vaatimustaso ja lisääntyvä vastuu omasta koulunkäynnistään. (Eri luokka-asteiden ja kouluasteiden niveltäminen 1980, 34.)

Oppilaan 7. luokalle siirtymistä helpottaa, kun hän on ala-asteen ja 6. luokan aikana oppinut pysyvät opiskelutavat ja yläasteelle soveltuvat opiskelutaidot. Koska yläasteella ei opetuksessa juuri käytetä leikinomaisuutta, olisi 6. luokan aikana hyvä välttää liiallista sadunomaisuutta ja leikkiä. Huuskon ja Pietarisen (1999, 71) mukaan siirtymävaiheessa on kiinnitettävä erityistä huomiota sosiaalisen vuorovaikutuksen mahdollistaviin toimintamalleihin. Luokan oppimisympäristön tulisi tukea paitsi oppilaan tiedollista, myös sosiaalista kehitystä. Tärkeää oppilaalle on kuitenkin myös saada tarpeeksi tietoa yläasteen opiskelusta esimerkiksi informaatiotilaisuuksien ja tutustumiskäyntien myötä, ja motivoitua seuraavalle luokka-asteelle siirtymiseen. Ala- ja yläasteen oppilaanohjauksessa oppilasta tulisi ohjata suhtautumaan myönteisesti ja pelottomasti uuteen kouluvaiheeseen, ymmärtämään yläasteen koulunkäynnin merkityksen sekä tutustumaan tuleviin muutoksiin. Heti yläasteelle siirtymisen alkuvaiheessa oppilas tulisi perehdyttää yläasteen tapoihin ja vaatimuksiin. (Eri luokka-asteiden ja kouluasteiden niveltäminen 1980, 12, 16, 19.) Lisäksi Hölsän (1989, 143) mukaan yläasteelle siirtymiseen tulisi sisältyä rauhallinen perehtymis- ja kertaamisvaihe.

6. luokan aikana oppilaat vierailevat yläasteella. Joillakin kouluilla saattaa olla myös yhteisiä tiloja ja välineitä, joita ala-asteen oppilaat käyvät hyödyntämässä. 6. luokan oppilaat tapaavat muita oppilaita, tutustuvat yläasteen tiloihin ja opettajiin. Usein myös vanhemmille järjestetään tilaisuus vierailla koulussa ja tutustua yläasteen toimintaan. (Hunter & Scheirer 1992, 162–163.) Luceyn ja Reayn (2000) mukaan yläasteen koulussa vierailevilla oppilailta on mahdollisuus saada todellista kokemusta ja kuvaa koulusta, josta heillä on enimmäkseen ainoastaan mielikuvia. Tällaiset Luceyn ja Reayn tutkimukseen osallistuneet oppilaat olivat aistineet kouluympäristöä kaikkine piirteineen, ulkoisine puitteineen, opettajineen ja välineineen. Voimakkaimpia havaintoja olivat olleet vanhempien oppilaiden ystävällisyys sekä etenkin poikien kohdalla opettajien ja oppilaiden väliset suhteet. Jopa luokassa häiriköimään tottuneet oppilaat saattoivat olla huolissaan ja ihmetellä nähtyään opettajiin kohdistunutta epäkohteliaisuutta. Luceyn ja Reayn mielestä todelliset kokemukset haastavat kauhutarinoiden tuottamia pelkoja ja mielikuvia, siirtymään liittyvää psyykkistä puolta.

Koska peruskoulu on ollut jakautuneena ala- ja yläasteeseen, luokanopettaja- ja aineenopettajajärjestelmään, ovat oppilaat saaneet selviytyä siirtymästä pitkälti omin keinoin, vain harvoin koulu on helpottanut siirtymistä. Ala- ja yläasteen opettajat ovat saattaneet jollakin tavalla olla yhteydessä ja konsultoida toisiaan, mutta suunnitelmallista yhteistoimintaa on Pietarisen ja Rantalan (1998, 237) mukaan ollut vähän. Pietarisen (1999, 147) mukaan koulujen välisen yhteistyön tulisi tapahtua luonnollisesti opettajien, mutta erityisesti oppilaiden tasolla. Kouluasteiden yhteistoiminnallisessa kehittämisessä Huusko ja Pietarinen (1999, 62) näkevät opettajat avainasemassa. Asteiden välisen kuilun madaltamisessa opettajilla on keskeinen rooli.

1–6 ja 7–9 luokkien koulujen nivelvaiheeseen on kiinnitetty esimerkiksi Kokkolassa (jossa oheisen tutkimuksen aineisto kerättiin) huomiota HakaTorNet- eli yhtenäisen perusopetuksen kehittämishankkeen myötä. Hankkeessa on mukana kolme 1–6 luokkien koulua ja yksi 7–9 luokkien koulu. Nämä muodostavat yhtenäisen yhdeksänluokkaisen oppimisympäristön, joka toimii yhteistyössä myös esiopetuksen järjestäjien kanssa. Koulut pyrkivät toteuttamaan uuden perusopetuslain henkeä kehittämällä peruskoulun yhtenäisyyttä ja kokonaisvaltaisuutta. Koulut tekevät yhteistyötä, ja opetussuunnitelmia ja oppimisympäristöjä eheyttämällä pyritään tarjoamaan oppilaille paremmat mahdollisuudet oppimiseen ja kasvuun. Oppilaiden tasolla hankkeen puitteissa muun muassa lukuvuotena 2000–2001 yhteistoiminta-

alueen 1–6 luokkien koulujen oppilaat (5.–6. luokkalaiset) suorittivat pajatyöskentelyä 7–9 luokkien koulun tiloissa, ja tutustuivat samalla tulevaan oppimisympäristöön, sen opettajiin ja oppilaisiin. (HakaTorNet 2001.) Kaksi näistä yhteistyöhankkeeseen kuuluvista 1–6 luokkien kouluista on mukana myös oheisessa tutkimuksessa.

4 TUTKIMUKSEN TAVOITTEET JA TOTEUTTAMINEN

4.1 Tutkimusongelmat

Tutkimuksessa tarkastellaan kuudesluokkalaisten oppilaiden, tyttöjen ja poikien 7. luokalle siirtymiseen liittyviä odotuksia, uskomuksia ja pelkoja sekä oppilaiden kokemaa valmiutta ja halukkuutta siirtyä 7. luokalle.

Tutkimusongelmat ovat:

1. Minkälaisia odotuksia, uskomuksia ja pelkoja oppilailla on 7–9 luokkien koulua (ja 7. luokkaa) kohtaan?
 - virallinen kulttuuri (formaali koulu)
 - epävirallinen kulttuuri (informaali koulu)

2. Miten 6. luokkalaiset kokevat 7. luokalle siirtymisen?
 - regressio-pyrkimys
 - progressio-pyrkimys

Tutkimustulosten tarkastelussa kiinnitettiin huomiota myös muun muassa oppilaiden sukupuoleen ja yhteistyön määrään, jota kyseisen 1–6 luokkien koulu on tehnyt 7–9 luokkien koulun kanssa.

4.2 Tutkimuksen laadulliset lähtökohdat

Tutkimus oli laadullinen sekä tausta-ajatukseltaan että menetelmiltään. Kvalitatiivisen tutkimuksen lähtökohdانا on todellisen elämän ja ilmiöiden kuvaaminen mahdollisimman kokonaisvaltaisesti, ja tavoitteena on tiedon löytäminen, ei niinkään sen todentaminen. Tutkimuksessa ei lähdetty tarkastamaan hypoteeseja, vaan pyrittiin olemaan mahdollisimman avoimia tutkittavista itsestään nouseville ilmiöille.

(Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 161, 165.) Kvalitatiivisuus tai laadullisuus ymmärretään Eskolan ja Suorannan (1998, 13) mukaan karkeimmillaan aineiston muodon kuvaukseksi. Tästä oli kyse myös oheisessa tutkimuksessa.

Kvalitatiivisuuden lähtökohtia noudatettiin kaikissa tutkimuksen vaiheissa. Kohderyhmä valittiin tarkoituksenmukaisesti: tutkimukseen haluttiin nimenomaan 6. luokkalaisia 7. luokalle siirtyviä oppilaita erityyppisistä kouluista. Kohdejoukkoon sisällytettiin saman verran tyttöjä ja poikia. Aineisto kerättiin todellisissa, luonnollisissa tilanteissa, tutkittavien itsensä puheena. Aineistot kerättiin ryhmähaastatteluina ja aineistoksi syntyi näin ollen tekstiä, mikä on tyypillinen laadullisen aineiston ilmiäsu (Eskola & Suoranta 1998, 15). Analyysissä tapauksia käsiteltiin ainutlaatuisina eikä varsinaista numeerista analyysia suoritettu. Määrien tarkastelua käytettiin ainoastaan laadullisen analyysin viitteellisenä apuna, jotta tarkastella näkemysten painottumista. Analyysi suoritettiin laadulliselle tutkimukselle ominaisesti induktiivisesti, eli aineistoa tarkasteltiin monitahoisesti ja uusille asioille avoimena. (Hirsjärvi ym. 1997, 165.)

4.3 Ryhmähaastattelu tutkimusmenetelmänä

4.3.1 Ryhmähaastattelun hyödyntäminen tutkimuksessa

Haastattelu on päämenetelmänä laadullisissa tutkimuksissa. Se voidaan toteuttaa joko yksilö-, pari- tai ryhmähaastatteluna. Oheisessa tutkimuksessa käytettyä ryhmähaastattelua pidetään tehokkaana haastattelumenetelmänä (Sulkunen 1990, 264). Siinä saadaan samanaikaisesti tietoja usealta henkilöltä ja esimerkiksi Hirsjärven ym. (1997, 201, 206–207) mukaan erityisen käyttökelpoinen se on silloin, kun henkilöiden (esimerkiksi lasten) ennakoitaan arastelevan haastattelua.

Ryhmähaastatteluja käytetään paljon markkinatutkimuksissa, tiedotustutkimuksissa ja monissa pedagogisissa hankkeissa. Ryhmähaastattelua voidaan käyttää myös laajempien tutkimusten alkuvaiheessa, kun tavoitteena on saada selville sitä vastausten kirjoa, jonka pohjalta tutkimusta voidaan kehittää edelleen. Stewartin ja Shamdasanin (1990, 15) mielestä se soveltuukin erittäin hyvin tutkimuksiin, joissa tutkittavasta aiheesta tiedetään verrattain vähän. Ryhmähaastattelua voidaan hyödyntää tutkimuksessa joko ainoana

aineistonkeruumenetelmänä tai täydentävänä metodina kvantitatiivisille tai muille kvalitatiivisille menetelmille (Morgan 1988, 10–11). Ryhmähaastattelut soveltuvat kuitenkin useisiin eri tutkimustarkoituksiin ja niiden suosio onkin Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 61–62) mukaan viime vuosina kasvanut huomattavasti. Erityinen merkitys niillä on tutkimuksissa, joilla halutaan selvittää, miten henkilöt muodostavat yhteisen kannan johonkin ajankohtaiseen aiheeseen. Kruger (1988, 14) puolestaan näkee ryhmähaastattelujen arvon ja tehokkuuden erityisesti silloin, kun halutaan saada selville, miksi ihmiset ajattelevat tai tuntevat tietyllä tapaa.

Niin Hirsjärvi ja Hurme (2000, 61) kuin Sulkunenkin (1990, 264, 268) viittaavat ryhmähaastattelun kollektiivisuuteen, jonka mukaan ryhmähaastattelu on oivallinen menetelmä silloin, kun halutaan tarkastella pienoiskulttuurien merkitysrakenteita tai saada tietoa haastateltavien sosiaalisesta ympäristöstä. Ryhmähaastattelun puheen lähde on kollektiivisubjekti, ryhmä ja sen edustama pienoiskulttuuri, ei niinkään yksittäinen puhuja. Alasuutarin (1999, 152) näkemyksen mukaan keskustelussa on kyse siitä, mikä yksilöille on yhteistä ryhmän jäsenenä, eikä niinkään yksilöllisistä eroavuuksista ja subjektiivisista tuntemuksista. Yksilöhaastattelussa henkilö voi kuvailla ryhmäänsä ja kertoa kulttuurista, mutta ryhmähaastattelussa kulttuuri on koko ajan läsnä siten, että ryhmän jäsenet voivat toisilleen puhuessaan käyttää sisäpiirin termejä. Keskustelua tulkitaan sitten ulkopuolelta, valmiina tuotteena, jolla on omat jäsenyksensä ja vaikutuksensa, ei niinkään ryhmän jäsenten näkökulmasta. Kuitenkin tutkijan on kyettävä ymmärtämään kyseistä kulttuuria ja sitä, mistä ryhmän jäsenet puhuvat. (Krueger 1988, 167.)

Fornäsin (1998, 169) mukaan kulttuurin ei tarvitse kuitenkaan olla kaikkien jakamaa, vaikka se onkin yhteistä, ja siihen sisältyy yleistä tai jaettua tietoa, arvoja, kokemuksia ja aatteita. Vaikka kulttuuriin kuuluu yhteisiä koodeja ja kokemuksia, voi sen sisässä olla kuitenkin eroavuuksia. Kulttuuriin kuuluukin paitsi se, mikä sen jäsenille on yhteistä, myös se, mikä sen jäseniä erottaa. Toista voi ymmärtää, vaikka ei olisikaan samanlainen tämän kanssa. Kulttuurissa yhteistä eivät ole siis niinkään yksittäiset ajatukset vaan pikemmin ne yleiset kielelliset muodot, joilla ajatukset ilmaistaan.

Tässä tutkimuksessa tarkoituksena oli tutkia ryhmänä 6. luokkalaisten näkemyksiä 7. luokalle siirtymisestä. Tutkimuksessa ei oltu kiinnostuneita yksittäisten oppilaiden ajatuksista, vaan uskottiin, että oppilailla on jokin yhteinen, kollektiivinen käsitys ilmiöstä. Kuitenkin Fornäsin (1998, 169) ajatuksen huomioonottaen

osallistujilta ei oletettu kaikilta samanlaisia mielipiteitä ja kokemuksia, vaan tilaa annettiin mahdollisille eroavuuksillekin. Kuitenkin oletettiin, että ilmiöt sinänsä ovat tuttuja kaikille haastateltaville, ja että ryhmän jäsenten välillä puhutaan näin ollen samoista asioista.

4.3.2 Lasten ja nuorten haastattelu ryhmässä

Lapsia ja nuoria tutkittaessa on otettava huomioon kysymys, miten tutkija, joka usein aikuisena automaattisesti nostetaan sosiokulttuurisessa hierarkiassa lasta tai nuorta korkeammalle, kykenee purkamaan auktoriteettisuhdettaan (Välimaa & Mäntyranta 1998, 76). Erityisen herkkiä nuoret saattavat olla sille, jos haastattelu edustaa koulua, vanhempia tai muita instituutioita, joita vastaan he kapinoivat. Tätä Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 132) mukaan korostaa erityisesti se, että haastattelut suoritetaan koulussa tai kouluajalla. Tällöin haastattelu saattaa toimia ainoastaan keinona päästä pois tunnilta ja siksi vastauksetkin ovat lyhyitä ja ylimalkaisia. Kruegerin (1988, 167–168) mukaan teini-ikäisten ryhmähaastattelut saattavatkin toimia parhaiten aikuisten johtamien instituutioiden (kuten koulut) ulkopuolella.

Nuoret ovat lisäksi hyvin herkkiä tuntemuksille riippumattomuuden tai vapauden rajoittamisesta (Pötsönen & Välimaa 1998, 33), eivätkä he välttämättä halua, että heidän asioitaan udellaan. Tällaisia ”uhkaavia” kysymyksiä on Kruegerin (1988, 168) mukaan nuorten kohdalla vältettävä. Nuoret on Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 132) sanoin saatava tutkimuksen ”puolelle”, motivoituneiksi vastaamaan ja keskustelemaan. Nuorille on välitettävä tunne, että hänestä ja hänen mielipiteistään ollaan kiinnostuneita. Nuoren on koettava, että hän osallistuu tutkimukseen ja auttaa näin ollen tutkijaa. Haastattelujen sujumiseen auttaa se, että tunnelma luodaan hyvin epämuodolliseksi ja sallivaksi. Nuoret aistivat herkästi, jos heihin luotetaan sekä jos muut osallistujat ovat halukkaita kuuntelemaan heitä. Oman epäluottamuksensa he ilmaisevat paljon suuremmin kuin aikuiset.

Tässä tutkimuksessa iästä johtuva valta ei todennäköisesti ollut huomattava, sillä haastattelijan ja haastateltavien välillä oli ainoastaan noin 10 ikävuoden ero. Usealla haastateltavalla lapsella on varmasti omassa perhepiirissään samanikäisiä sisarusia. Tämä vaikutti haastatteluihin todennäköisesti ainakin siten, että oppilaat uskoivat haastattelijan ymmärtävän samaa kieltä ja olevan tietyllä tavalla lähempänä heitä. Tutkimuksen teossa on peräänkuulutettu kulttuurisen ymmärryksen merkitystä

(ks. esim. Krueger 1988, 167; Sulkunen 1990, 268). Suhteellisen nuoren ikäni sekä yleensä kokemukseni nuorten parissa toimimisesta uskon edesauttaneen kykyä ymmärtää nuorten elämää ja kulttuuria; samaan pyrittiin tutustumalla aihetta koskevaan kirjallisuuteen sekä esitutkimuksen myötä.

Ennalta annetussa kirjelmässä (LIITE 1) haastattelu- ja tutkimusasetelman pelottavuutta pyrittiin minimoimaan sanavalinnoilla. Myös itse haastattelutilanteessa pyrittiin luomaan avoin ja luottamuksellinen tunnelma, jotta nuoren olisi helpompi tuoda ajatuksiaan esiin ja vapautua haastattelussa. Lisäksi sekä kirjelmässä että haastattelutilanteissa pyrittiin motivoimaan oppilaita osoittamalla arvostusta heitä ja heidän asiantuntijuuttaan aihetta kohtaan.

4.3.3 Ryhmähaastattelun onnistuminen

Tutkijan esittämien kysymysten ja tutkimukseen osallistuvien vastausten sijaan ryhmähaastattelu perustuu ryhmän vuorovaikutukseen. Ryhmähaastattelu on eräänlaista keskustelua, jonka tavoite on suhteellisen vapaamuotoinen. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 61; Morgan 1988, 9–10.) Ryhmätilanteessa tutkija kykenee kommunikoidaan suoraan tutkimushenkilöiden kanssa, jolloin hänelle tarjoutuu mahdollisuus muun muassa selventää vastauksia ja tarkentaa kysymyksiä tai esittää jatkokysymyksiä. Hän voi myös tarkkailla tutkittavien non-verbaalisia viestejä, ilmeitä ja eleitä, jotka täydentävät verbaalisia vastauksia tai ovat ristiriidassa niiden kanssa. Ryhmässä tarjoutuu myös mahdollisuus saada rikas ja monipuolinen aineisto, joka mahdollistuu avoimen keskustelun ja ryhmän vastavuoroisuuden myötä. Ryhmässä saatetaan helposti tuottaa ideoita ja ajatuksia, jotka esimerkiksi yksilöhaastattelussa eivät olisi tulleet lainkaan esiin. (Stewart & Shamdasani 1990, 16.)

Kruegerin (1988, 44) mukaan ihmiset ovat sosiaalisia olentoja, jotka ovat vuorovaikutuksessa toistensa kanssa ja jotka tekevät päätöksiään ja muodostavat näkemyksiään luonnollisestikin muiden ihmisten tuella. Ryhmätilanteet tarjoaisivat tutkittaville siis luonnollisen, todellisuutta mukailevan tilanteen ja ympäristön. Tästä Morgan (1988, 20–23) ja Alasuutari (1999, 155) ovat kuitenkin toista mieltä. Alasuutarin mukaan ryhmäkeskustelutilannetta ei olisi, ellei sitä nimenomaan olisi luotu erikseen tutkimusta varten. Morganin mielestä ryhmätilanteet eivät esimerkiksi osallistuvaan havainnointiin verrattuna perustu luonnollisiin asetelmiin ja siksi aineistoa on tarkasteltava tietyllä varauksella. Lisäksi, kuten Morgankin mainitsee, on

olemassa mahdollisuus, että henkilöt pitävät epämukavana esittää mielipiteitään ryhmätilanteessa. Tällöin yksilöhaastattelu saattaisi olla tehokkaampi menetelmä. Kiistanalainen on myös tilanne, jossa keskustelua edellytetään erimielisyyksiä aiheuttavasta aiheesta. Yksilöllisyys ja tilannekohtaisuus on otettava huomioon.

Toisaalta siinä, mitä Krueger (1988, 23) sanoo mielipiteiden muodostamisesta ryhmässä ja muiden ihmisten vaikutuksessa, sekä siinä, että useissa ryhmähaastattelussa on huomattu yksilön mielipiteiden vaihtuneen, piilee tietty negatiivinenkin puoli. Ryhmän vuorovaikutus toimii silloin positiivisena, kun yksilö ”löytää” oman mielipiteensä ryhmän avulla. Jos taas yksilö joutuu haastattelussa muuttamaan mielipidettään pelkän ryhmäpainostuksen johdosta, ei haastattelussa saatu aineisto välttämättä ole mahdollisimman luotettava. Tämä saattaa helposti olla tilanne vielä hieman epävarmaa aikaa itsessään ja suhteessaan ympäristöön elävän lapsen ja nuoren kohdalla.

Alasuutari (1999, 153–155) tarkastelee asiaa myös mielenkiintoiselta kannalta. Hänen mukaansa useat arastelevat ryhmähaastattelumenetelmää sen vuoksi, että arvellaan, etteivät ihmiset kehtaa puhua omista asioistaan muiden kuullen ja silloin ryhmästä esitetään vain yhtenäinen ristiriidaton julkisivu, jonka usein vielä esimerkiksi ryhmän auktoriteettijäsen on esittänyt. Tähän kritiikkiin sisältyy kuitenkin Alasuutarin mielestä kaksi eri väärinkäsitystä kvalitatiivisen aineiston analyysistä. Ensinnäkin oletetaan, että tutkijan olisi hyväksyttävä ryhmässä ilmaistut asiat tilanteen aiheuttamista virhelähteistä huolimatta faktatietoina, mitä tutkijan todellisuudessa ei tarvitse tehdä. Ryhmätilannetta tulee tarkastella myös hierarkia- ja vuorovaikutusrakenteiden pohjalta. Toisekseen kritiikkiin sisältyy Alasuutarin mielestä itsestään selvä oletus, että ns. tunnustuksellinen puhe, omien yksilöllisten tuntojen erittely on aina erityisen arvokasta materiaalia. Tietyissä tutkimuksissa tämä on oikeutettu lähtökohta, mutta ei aina. Ryhmäkeskustelujen arvon ja tällä tavoin kerätyn aineiston kiinnostavuuden Alasuutari näkee erityisesti siinä, että siinä henkilöt puhuvat asioista, jotka muutoin helposti jäävät itsestään selvinä tai muita syistä keskustelun ulkopuolelle ja asioita punnitaan monelta eri näkökannalta.

Ryhmäkeskustelusta opetusmielessä on suhteellisen hyviä tuloksia. Leiwo, Kuusinen, Nykänen ja Pöyhönen (1987, 8–9, 156, 170) ovat tutkineet 5.–6. luokkalaisten, 9. luokkalaisten sekä lukion 2. luokkalaisten ryhmäkeskustelujen luonnetta. Vaikka tutkimuksessa havaittiin nuorten kehitysvaiheen ja siihen liittyvien ongelmien osaltaan näkyvän keskusteluissa, oli keskustelujen taso kuitenkin

suhteellisen korkea ja ohjailun ja epäasiallisuuksien määrä pieni. Tutkimuksessa havaittiin lisäksi, että aiheet, joista keskustelijoilla on omakohtaisia kokemuksia ja tietoa, johtavat teemallisesti sopivaan ja hyvään keskusteluun.

Oheisessa tutkimuksessa tarkasteltiin erikseen tyttö- ja poikaoppilaiden näkemyksiä. Esimerkiksi Kruegerin (1988, 93) mielestä sekaryhmiä ei välttämättä aina ole järkevä perustaa, etenkin silloin, jos sukupuolten edustajat kokevat kyseessä olevan asian eri tavoin. Ilmeisesti Kruegerkin viittaa tässä kaikenikäisiin, lähinnä aikuisiin. Nuorten kyseessä ollessa perusteiksi nousee varmastikin lisäksi muitakin tekijöitä, kuten seksuaalisuuteen ja sukupuolten väliseen jännitteeseen liittyviä tekijöitä. Kuitenkin useat tutkijat näkevät sekaryhmissäkin paljon positiivisia puolia sukupuolen mukaisesti perustettuihin ryhmiin verrattuna (Stewart & Shamdasani 1990, 43–44). Tässä tutkimuksessa tyttö- ja poikaryhmien erillisiin haastatteluihin päädyttiin sen vuoksi, että tyttöjen ja poikien ennakoitiin puhuvan mieluummin oman sukupuolen edustajien kanssa. Haastatteluissa haluttiin myös minimoida eri sukupuolten tuoman mahdollisen jännitteen vaikutus. Tutkimuksessa lisäksi huomioitiin seikka, että 6. luokkalaiset tytöt mahdollisesti ovat kehityksessään eri vaiheessa kuin pojat.

4.4 Kohdejoukon valinta ja ryhmien muodostaminen

Tutkimuksen kohdejoukkona olivat 6. luokkalaiset oppilaat, joista haastatteluihin muodostettiin ryhmät. Tarvittavien ryhmien määrä pohjautuu yleensä tutkimuksen tavoitteisiin. Yksi ryhmien määrän peruste on se, kuinka monta erilaista alaryhmää tutkimuksessa käytetään ja kuinka monimutkainen tutkimus on (Stewart & Shamdasani 1990, 58). Perusperiaatteena Morganin (1988, 42–43) mielestä on kuitenkin se, että ryhmien määrä on tarpeeksi suuri tarjoamaan vastauksen tutkimuskysymyksiin. Tutkimusjoukosta haluttiin tässä tutkimuksessa saada taustaltaan mahdollisimman monipuolinen ja kirjava. Taustamuuttujina olivat muun muassa sukupuoli, koulun koko, sijainti, koulu, jonne 6. luokalta siirrytään sekä yhteistyön määrä, jota 1–6 ja 7–9 luokkien koulut ovat välissään tehneet (ja sitä myötä 7–9 luokkien tuttuus oppilaille). Yhdeksi näkökulmaksi otettiin lisäksi kulttuurinen eroavuus, joka tuli esiin oppilaan äidinkielen (suomi/ruotsi) myötä. Tutkimusjoukko muodostuikin maksimaalisen variaation otoksella (ks. Patton 1990, 172), jossa joukkoon pyritään saamaan vaihtelua ja monipuolisuutta, ja ollaan kiinnostuneita koko joukon vaihtelusta ja siinä nousevista

ilmiöistä. Variaation johdosta ryhmiä oli otettava tutkimukseen suhteellisen paljon, yhteensä 12. Kohdejoukon valinta ja koulujen taustatekijät selviävät seuraavasta taulukosta (TAULUKKO 1):

TAULUKKO 1. Kohdejoukon valinta Kokkolassa
(Tiedot lv. 2000-2001)

1-6 lk:n koulu	7-9 lk:n koulu, jonne siirrytään	Yhteistyö 7-9 lk:n koulun kanssa	Etäisyys 7-9 lk:n koulusta	Kieli	Koulun (1-6 lk) koko (opp. yht.)	6. luokalla oppilaita yht.	Otos (ryhmiä, tytöt+ pojat)
Koulu 1	Koulu 5	paljon	n. 1 km	suomi	314	19	2+2
Koulu 2	Koulu 5	jonkin verran	n. 3 km	suomi	106	14	1+1
Koulu 3	Koulu 6	melko vähän	2,6 km	suomi	248	20	2+2
Koulu 4	Koulu 7	ei lainkaan	4,4 km	ruotsi	67	16 (+5.lk samassa luokassa)	1+1

Lähde: Laatikainen 2001; Oppilasmäärät (suomenkieliset ja ruotsinkieliset koulut) 2000-2001 2000; Kokkolan kouluvirasto (henkilökohtaiset tiedonannot, pohjautuvat tutkijan omaan työkokemukseen).

Ryhmät voivat vaihdella huomattavasti. Jokaisella ryhmällä on ominaisluonteensa, ja erilaisuuksien vuoksi tutkimukseen kehoitetaan ottamaan mukaan tarpeeksi ryhmiä tasapainottamaan yksittäisten haastattelutilanteiden erityispiirteitä ja lopullista aineistoa. (Krueger 1988, 46.) Tässä tutkimuksessa ryhmiin valittiin satunnaisesti yksi oppilas, joka valitsi ryhmänsä. Näin pyrittiin minimoimaan tietynlaisten oppilaiden systemaattinen valinta ryhmiin, mikä olisi ollut mahdollista esimerkiksi oppilaiden opettajien valitessa ryhmät. Tutkimukseen otettiin useita ryhmiä, mahdollisuuksien mukaan vielä useita ryhmiä samasta luokasta, jotta aineistosta saataisiin mahdollisimman tasapainoinen, ei ainoastaan tiettyjen ryhmien ja oppilaiden ajatuksia ja näkemyksiä kuvaileva. Joissakin tapauksissa luokasta tulivat esimerkiksi kaikki tytöt tai pojat mukaan näiden määrän ollessa sen verran pieni.

Esimerkiksi Kruegerin (1988, 25–26, 28) sekä Eskolan ja Suorannan (1998, 98) mielestä ryhmätilanteet onnistuvat parhaiten, kun osallistujat ovat toistensa kanssa samankaltaisia. Vaikka tässä tutkimuksessa samankaltaisuus tiettyyn rajaan asti oli itsestään selvää, koska kaikki haastateltavat ryhmässä ovat suunnilleen saman ikäisiä,

samalta koululuokalta ja samaa sukupuolta (ryhmän sisällä), ryhmien jäsenten välinen homogeenisuus haluttiin varmistaa antamalla yhden oppilaan valita ryhmän muut jäsenet. Näin uskottiin saavutettavan parhaiten toimiva ja keskustelullisesti sujuvin vaihtoehto. Haastatteluun tulo pohjautui kuitenkin vapaaehtoisuuteen.

Sopivasta ryhmäkoosta on erilaisia suosituksia ja näkemyksiä (ks. esim. Krueger 1988; Morgan 1988; Stewart & Shamdasani 1990). Valinnassa voidaan painottaa joko sisällöllisiä tai käytännöllisiä syitä (esim. nauhoituksen onnistuminen). Pienemmällä ryhmäkoolla taataan jokaisen mahdollisuus osallistua keskusteluun, ryhmän toimivuus ja dynamiikka, kun taas suuremmalla ryhmäkoolla muun muassa erilaisten käsitysten esiintulo. Kruegerin (1988, 93–94) mukaan sopiva ryhmäkoko määräytyy pitkälti tutkimuksen ja kysymysten luonteen sekä osallistujien ominaisuuksien perusteella.

Esihaastattelujen perusteella tässä tutkimuksessa ryhmäkooksi päätettiin määritellä 3–4 oppilasta. Tällä tavoin pyrittiin saamaan aikaan ryhmän tiiviys sekä kyky hallita sitä, pitää keskustelu asiaankuuluvana. Koska ryhmät olivat oppilaiden itsensä muodostamia, saavutettiin ryhmäkoolla ja sen rakenteella ryhmien dynaamisuus ja toimivuus. Pienempiä ryhmiä ei haluttu muodostaa juuri monipuolisempien ja rikkaampien näkökulmien sekä vilkkaamman keskustelun aikaan saamiseksi. Jokaisella oppilaalla uskottiin olevan sanottavaa itseään koskettavasta tutkimusaiheesta, minkä vuoksi suurempia ryhmiä ei nähty tarkoituksenmukaisina. Koska tutkimuksessa ryhmät tulivat eri kouluista ja näiden koulujen erityispiirteitä pyrittiin hyödyntämään taustatekijöinä, tarvittiin aineistoon myös useampia ryhmiä. Ryhmien määrää lisäsi myös se, että jokaisesta koulusta haluttiin yhtä paljon tyttö- kuin poikaryhmiäkin.

Tutkija kävi yhtä koulua lukuun ottamatta ennen haastattelupäivää esittäytymässä sekä järjestelemässä ryhmät. Yhdessä koulussa opettaja suoritti kyseiset tehtävät. Satunnaisesti valitulle oppilaalle annettiin kutsukirjelmät (LIITE 1) jaettavaksi. Kutsukirjelmät toimivat samalla ilmoituksena oppilaiden koteihin. Oppilas sai itse päättää muut ryhmän jäsenet. Kaikissa kouluissa pyydetty oppilas suostui haastatteluun eikä ryhmien muodostuksessa ilmennyt ongelmia. Tunneilta vapautuminen lienee osittain innostaneen oppilaita haastatteluihin.

Lopullisessa aineistossa ryhmiä oli yhteensä 12, kuusi tyttö- ja kuusi poikaryhmää. Ryhmistä kahdeksassa oli neljä oppilasta, neljässä kolme. Tutkimusaineistoon kuului näin ollen yhteensä 44 oppilasta (n=44), joista 22 oli tyttöjä

ja 22 poikia. Ryhmäkoot vaikuttivat onnistuneilta. Ryhmät olivat hyvin hallittavia, osallistujat saatiin pysymään haastattelussa sekä jäseniä kyettiin tarpeen mukaan kannustamaan keskusteluun.

4.5 Aineistonkeruun toteuttaminen

Noin kuukausi ennen varsinaisia haastatteluja suoritettiin esihaastattelut. Esihaastatteluja oli kaksi, yhdelle 6. luokkalaisista koostuneille tyttö- ja yhdelle poikaryhmälle jyväskenläläisessä koulussa. Esihaastattelussa haluttiin kartoittaa 6. luokkalaisten kokemusmaailmaa tutkittavasta aiheesta, testata haastattelurungon soveltuvuutta sekä harjoitella ryhmähaastattelutilannetta. Esihaastatteluissa haastattelurunko, jonka laadinnassa oli hyödynnetty osittain aiempien tutkimusten (mm. Pietarinen 1999; HakaTorNet 1999) kysymyksiä, havaittiin melko toimivaksi. Pienillä muutoksilla laadittiin haastattelurunko (LIITE 2) varsinaisiin haastatteluihin. Esihaastattelussa testattiin erilaisia opettajalähtöisiä ryhmänmuodostustapoja. Ryhmät haluttiin jatkossa muodostaa eri tavoin oppilaslähtöisesti. Myös haastattelijan roolia päätettiin tarkistaa.

Ennen varsinaisia haastatteluja hankittiin tutkimuslupa Kokkolan kaupungilta, missä varsinaiset haastattelut tulitiin tekemään. Myös kouluihin, jossa haastattelut tehtiin, otettiin yhteyttä ja sovittiin haastattelujen aikataulusta.

Haastattelut järjestettiin Kokkolassa huhtikuussa 2001, kun haastatelluilla 6. luokkalaisilla oli reilu kuukausi vielä 1–6 luokkien koulua jäljellä. Ryhmähaastattelut haluttiin järjestää koulussa ja kouluaikana. Koska aihe liittyy koulumaailmaan, uskottiin koulun haastatteluympäristönä myös virittävän eniten keskustelua. Koska haastattelut haluttiin lisäksi suorittaa ryhmille ja haluttiin selvittää 6. luokkalaisten yhteistä kulttuurista käsitystä, vaikutti kouluympäristö luonnolliselta valinnalta. Myös järjestelyjen helppouden kannalta päädyttiin kyseiseen ratkaisuun. Hirsjärven ja Hurmaan (2000, 132) kuvailemia negatiivisia vaikutuksia koulun valinnalla haastattelupaikaksi ei havaittu.

Haastattelut (kaksi päivässä) olivat jokaisessa koulussa aamupäivällä kouluaikana. Ryhmä haettiin luokasta ja haastattelut pidettiin koulusta riippuen terveydenhoitajan huoneessa, tietokonehuoneessa ullakkohuoneistossa, kirjastotilassa sekä kellarihuoneessa. Suurimmalta osalta paikkojen valinnat olivat onnistuneita

muutamia häiritseviä tekijöitä lukuun ottamatta. Häiriötekijöinä olivat muutamassa haastattelussa esimerkiksi koulun henkilökunnan aiheuttamat keskeytykset. Myös esimerkiksi terveydenhoitajan huoneessa istuma-asettelu (haastattelija oppilaita vastapäätä pöydän takana) aiheutti haastattelumaisen tunnelman.

Haastattelut alkoivat jutustelulla sekä tutkijan ja tutkimuksen esittelyllä. Vaikka esihaastattelujen pohjalta auktoriteettia päätettiinkin tuoda sopivalla tavalla esiin, pyrittiin tilanteissa kuitenkin luomaan lämmin ja rento tunnelma.

Ryhmähaastattelu voidaan suorittaa strukturoituna, jolloin haastattelija esittää tutkittaville vuorollaan saman kysymyksen. Varsinaisen osallistujien välisen keskustelun puuttuessa tällaista tapaa voidaan pitää lähinnä ryhmässä tapahtuvana strukturoituna yksilöhaastatteluna. Ryhmähaastattelu voi olla myös enemmän tai vähemmän ohjattua keskustelua ryhmässä. Vähemmän ohjattua haastattelua Pötsönen ja Pennanen (1998, 1) nimittävät keskustelunomaiseksi "jutusteluksi", jolloin haastattelija toimii lähinnä vain havainnoijana. Ohjattu keskustelu muistuttaa ryhmässä tapahtuvaa teemahaastattelua. Teemahaastattelussa haastattelu etenee yksityiskohtaisten kysymysten sijaan haastattelijan ohjaamien tiettyjen keskeisten teemojen varassa. Teemahaastattelu on puolistrukturoitu menetelmä siten, että haastattelun aihepiirit, teemat ovat kaikille samat. Kysymyksillä ei kuitenkaan ole tarkkaa muotoa eikä järjestystä vaan haastattelussa voidaan edetä tilanne- ja tapauskohtaisesti parhaiten nähdyllä tavalla, mutta ei kuitenkaan yhtä vapaasti kuin esimerkiksi syvähaastattelussa. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 48; Hirsjärvi ym. 1997, 204–205.) Haastattelijan rooli voi vaihdella ryhmän koostumuksesta ja toimivuudesta riippuen. Joskus tutkijan on vedettävä aktiivisesti keskustelua, toisinaan hän taas voi keskittyä prosessin ohjaamiseen. (Välimaa & Mäntyranta 1998, 80.)

Tässä tutkimuksessa ryhmähaastattelun rakenne ja ohjauksen määrä vaihtelivat ryhmän keskustelevuuden mukaisesti. Joissakin haastatteluissa haastattelu oli enemmän tai vähemmän ohjattua, mutta joissakin ryhmissä ja tilanteissa se muistutti myös strukturoitua mallia, jolloin kullekin haastateltavalle esitettiin erikseen kysymyksiä. Lähinnä haastattelu oli kuitenkin puolistrukturoitua teemahaastattelua: kysymyksissä, aihealueissa ja niiden järjestyksessä ei ollut ehdotonta muotoa tai kaavaa, vaikkakin haastatteluissa edettiin pitkälti haastattelurungon (LIITE 2) mukaisesti. Haastattelijalla oli melko aktiivinen rooli, kuitenkin ryhmän ominaisuuksista riippuen. Useimmissa ryhmissä haastattelijan aktiivisuutta tarvittiin ja se mahdollisti keskustelun syntymisen. Toisaalta myös tutkimukselle oli selkeät

tavoitteet, kysymykset, joihin haluttiin vastaukset (ks. Morgan 1988, 49), joten haastattelijan osuus haastattelua eteenpäin vievänä koettiin tarpeelliseksi.

Haastattelujen annettiin kestää niiden vaatiman ajan. Oppilaille selvitettiin, että haastatteluja voidaan jatkaa välitunneille sekä ruokatunnin yli. Haastattelut eivät Kruegerin (1988, 167) mukaan saisi kestää yli tuntia. Nuoret ovat tottuneet rytmiin, jossa yksi jakso tai yhdessä ympäristössä olo kestää yleensä 45–60 minuuttia. Pidemmässä ajassa nuoret helposti kyllästyvät ja siksi kysymyksiä olisi osattava rajoittaa tai haastattelun lomaan suunniteltava jotain huomion suuntaavaa. Oheisessa tutkimuksessa lyhyimmät haastattelut kestivät vajaan oppitunnista (alle 45 min) aina noin kahteen kokonaiseen oppituntiin (1,5 tuntia). Pisimmissäkin haastatteluissa ryhmän mielenkiinto ja keskittyneisyys tuntuivat säilyvän kuitenkin kiitettävän hyvin ryhmän dynamiikasta riippuen. Haastattelujen venyessäkin ryhmissä ei ilmennyt paljon levottomuutta, ja ne onnistuivat muutoinkin yhden haastattelun nauhan huonoa kuuluvuutta lukuun ottamatta hyvin.

Ryhmät toimivat suhteellisen hyvin, todennäköisesti osittain sen vuoksi, että ne olivat oppilaiden itsensä muodostamia. Keskustelut kulkivat osassa ryhmiä (vaikkakin vaihteluakin oli) erittäin jouhevasti ja ryhmän jäsenten välillä oli havaittavissa positiiviset suhteet. Tämä saattoi vaikuttaa muun muassa siihen, että konfliktitilanteita ei syntynyt ja vaikka eriäviä mielipiteitä olisi esitettykin, ei näistä syntynyt haittaavia kiistatilanteita. Stewartin ja Shamdananin (1990, 17) mukaan ryhmähaastattelussa tulokset saattaisivat muuttua ryhmään kuuluvan dominoivan jäsenen myötä, jolloin ryhmän pidättyväisemmät jäsenet saattavat epävarmuuttaan puhua ryhmässä hyvin vähän. Pötsönen ja Välimaa (1995, 2, 55) kuitenkin totesivat tutkiessaan 9. luokkalaisten seksuaalisuuteen liittyviä asioita, että nuoret uskalsivat usein haastattelutilanteissa ilmaista eriäviäkin mielipiteitä ryhmän dominoivista jäsenistä huolimatta. Samaan havaintoon voisi myös oheisessa tutkimuksessa päätyä. Mikäli ryhmässä oli dominoivia jäseniä, osasivat muut ryhmäläiset ottaa tämän oikealla tavalla huomioon, olemalla joko välittämättä häiriötekijöistä tai pitämällä kaikesta huolimatta omat ajatuksensa. Ainoastaan yhdessä ryhmässä oli selvästi dominoiva jäsen. Muutamassa ryhmässä, joissa oli jossakin määrin dominoiva jäsen, ryhmän jäsenten välinen tasapaino vaihteli, kun taas muissa haastatteluissa keskustelut ja puheenvuorot jakaantuivat melko tasapainoisesti. Haastatteluissa saavutettiin lisäksi pääosin erinomaisesti tärkeänä pidetty oppilaiden luottamus (ks. esim. Krueger 1988, 168).

Ruotsinkielisessä koulussa haastattelut suoritettiin suomen kielellä, mutta tarpeen mukaan oppilaille oli mahdollisuus vastata myös ruotsin kielellä. Kielen kanssa ei esiintynyt mitään ongelmia, useimmilla oppilaista suomi oli kuitenkin vahvempi kieli, ja mikäli jokin asia esitettiin ruotsiksi, kykenivät muut ryhmän jäsenet ja haastattelija kääntämään nämä heti suomeksi.

Oppilaiden lisäksi luokkien opettajia haastateltiin. Haastattelut suoritettiin epämuodollisesti ja ne kirjoitettiin ylös käsin. Opettajien haastattelujen avulla pyrittiin kartoittamaan sekä oppilaiden että kouluympäristön taustoja sekä siirtymään valmistamista (LIITE 3). Jotta tiedot eivät suunnanneet oppilaiden haastatteluja tai vaikuttaneet haastattelijan asenteisiin, opettajien haastattelut suoritettiin pääsääntöisesti vasta oppilaiden haastattelujen jälkeen.

4.6 Tutkimusaineiston analyysi

Aineiston keruun jälkeen haastattelut litteroitiin. Litteroinnissa nauhat kuunneltiin kahteen kertaan ja haastattelut kirjoitettiin puhtaaksi sanatarkasti. Litterointien jälkeen kaikki tekstit luettiin läpi ja tutkimusongelmittain nimettiin luokitteluteemoja, joita aineistossa oli. Muodostuneet teemat noudattavat pitkälti haastattelurungon teemoitusta. Muodostuneille teemoille annettiin koodimerkinnot ja symbolit. Tämän jälkeen tekstit luettiin edelleen yksi kerrallaan läpi, toisella luentakerralla marginaaleihin merkittiin ensimmäistä tutkimusongelmaan koskevien koodien symboleita ja kolmannella luentakerralla toista tutkimusongelmaa koskevien koodien symboleita. Sama tekstikappale saattoi siis sisältää useampia koodeja. Koodatuista teksteistä laadittiin kustakin tiivistelmät teemoittain. Tiivistelmät olivat koonti kunkin ryhmän tuotoksista. (ks. Eskola & Suoranta 1998, 151–161, 175–182; Hirsjärvi & Hurme 2000, 147–150; Stewart & Shamdasani 1990, 104–105; Sulkunen 1990, 280–282; Vaughn, Schumm & Sinagub 1996, 107–109.) Tekstit koodattiin seuraavien teemojen mukaan:

T1 Konkreetit odotukset, uskomukset ja pelot (ensimmäinen tutkimusongelma)

T11 Virallinen kulttuuri

T111 Opettajat

T112 Koulutyö

T113 Koulun säännöt ja tavat

- T114 Koulu paikkana
- T12 Epävirallinen kulttuuri
 - T121 Kaverit
 - T122 Muut oppilaat
 - T123 Kiusaaminen
 - T124 Epäviralliset tavat
 - T125 Kouluympäristö
 - T126 Oppilaan rooli ja vaatimukset koulussa

T2 Halukkuus 7–9 luokkien kouluun siirtymiseen (toinen tutkimusongelma)

- T21 Progressiopyrkimykset
 - T211 Yleinen siirtymishalukkuus / positiiviset ajatukset
 - T212 Muutoshalukkuus (muutos nykyiseen, edelliseen)
 - T213 7–9 luokkien koulun hyvät puolet, edut
 - T214 1–6 luokkien koulun huonot puolet
 - T215 Valmius siirtymiseen, usko pärjäämiseen, varmuus
- T22 Regressiopyrkimykset
 - T221 Yleinen siirtymishaluttomuus / negatiiviset ajatukset
 - T222 Tutussa pitäytyminen, muutoshaluttomuus
 - T223 7–9 luokkien koulun huonot puolet
 - T224 1–6 luokkien koulun hyvät puolet, edut
 - T225 Epäily valmiudesta, pärjäämisestä / epävarmuus / jännitys, pelko

Ensimmäisen tutkimusongelman kohdalla viimeisessä vaiheessa tarkasteltiin tiivistelmiä kussakin teemassa. Epävirallisen kulttuurin alla (T12) teemat ”Kaverit” ja ”Muut oppilaat” päätettiin päällekkäisyyden vuoksi yhdistää teemaksi ”Oppilaat”. Aineistosta luokiteltiin kunkin teeman alle edelleen sisällöt kustakin haastattelusta (tiivistelmästä) sekä tarkasteltiin niiden esiintymisen yleisyyttä. Toisessa tutkimusongelmassa taas tiivistelmistä laadittiin edelleen tiivistävät taulukot kustakin haastattelusta. Näissä tarkasteltiin progressio- ja regressiopyrkimysten painottumista ilmaisujen määrinä kussakin teemassa. Taulukkojen pohjalta kuvailtiin aineisto sekä laadittiin ryhmien tyypittely (ks. Eskola & Suoranta 1998, 182–186) progressio- ja regressiotaipumusten samankaltaisuuksien perusteella.

Seuraavaan tulososioon on liitetty otteita haastatteluista. Suoraan riviltä alkavat lausahdukset kuuluvat haastattelijalle, ranskalaisella viivalla alkavat haastatelluille. Taukojen pituutta ilmaisevat pisteet: kolme pistettä kuvastaa pidempää taukoa, kaksi lyhyempää. Jos puheenvuoro päättyy kolmeen pisteeseen ja jokin seuraavista alkaa kolmella pisteellä, ilmaisee tämä saman henkilön puheenvuoron jatkumista. Mikäli nauhurin puheesta ei ole saatu selvää, käytetään merkintää [ess].

Kaksi kysymysmerkkiä merkitsee tulkinnan epävarmuutta nauhan epäselvyyden vuoksi. Luottamuksellisuuden ylläpitämiseksi mahdolliset haastatteluissa käytetyt opettajien ja oppilaiden nimet on muutettu. 7-9 luokkien kouluja koskevat ilmaisut on korvattu XXX-merkinnöillä, 1-6 luokkien kouluja koskevat YYY-merkinnöillä.

5 TULOKSET

5.1 Odotukset, uskomukset ja pelot koulun virallista kulttuuria kohtaan 7. luokalle siirryttäessä

5.1.1 Opettajat

Asennoituminen opettajia kohtaan. Useimmat haastateltavat pitivät yläasteella tulevia uusia opettajia ylipäänsä positiivisena seikkana. Vain yhdessä tapauksessa kommentti oli negatiivinen. Itse opettajia kohtaan asennoituminen taas jakoi mielipiteitä tasaisesti: 7–9 luokkien koulun opettajien odotettiin olevan samalla tavalla mukavia kuin vähemmän mukaviakin.

Yhdessä haastattelussa 7–9 luokkien koulun opettajia kiiteltiin muun muassa huumorintajusta, kun taas opettajia kohtaan negatiivisia odotuksia omanneet oppilaat totesivat opettajien opettavan liikaa, antavan paljon läksyä ja näyttävän tosikoilta. Eräille haastateltaville oli kerrottu opettajien olevan inhottavia, mutta haastateltavat epäilivät tarinoiden olevan lähinnä pelottelua. Opetustaidoltaan opettajien uskottiin olevan niin hyviä kuin huonojakin. Suomenruotsalaiset haastateltavat pitivät vaikeana sitä, että 7–9 luokkien opettajat puhuvat nopeasti ja ruotsinruotsia muistuttavaa kieltä.

Muutosta 1–6 luokkien kouluun verrattuna uskottiin 7–9 luokkien koulussa tulevan sekä positiivisessa että negatiivisessa hengessä. Osa ei uskonut muutosta tapahtuvan, mutta osa uskoi 7–9 luokkien koulun opettajien olevan mukavampia, kivempia ja parempia, osa puolestaan tiukempia ja ankarampia, inhottavampia tai vaikeammin opettavia.

Kuri ja ankaruus. Enimmäkseen 7–9 luokkien koulun opettajien uskottiin olevan kuriltaan tiukkoja sekä opetuksessaan ankaria. Opettajien odotettiin vaativan liikaa ja pelättiin moittivan oppilaan epäonnistuessa.

No jos siellä niitä jotain asioita, mikkä vähä pelottaa, niin mikä siihen auttais sitte, nii ei sit enää...?

-jos joku tulis sanomaan, et siellä ei oo mitään, niin mitään pelottavaa että, ja et-tä minkälaisia ne opettajat on, et ne on ihan kivoja ja joku tulis sanoon niin että ei nee oo semmosia ja et ne suhtautuu hyvin asioihin, ja et ne ymmärtää sen..se

ois hyvä, jos ne ymmärtäis sen, että kaikki ei oo niin hyviä koulussa, ku mä en ainakaan oo hyvä koulussa sillee..että mä en halua, että opettajat alkaa huutaan mulle sen takia, jos mä en osaa jotain..mä haluan kyllä oppia, mutta mä en halua, että kaikki huutaa sit sen takia, et sillee, että mä en oppinu mitään, sitte se vaan huutaa sen takia

(tyttöryhmä)

Mikä opettajissa ois?

-no ku, siis, pelekää aina, että nyt saa huonon numeron

-sitte ne alkaa paasaamaan, että "kyllä sää oisit voinu saaha paremmanki"

-niimpä

(tyttöryhmä)

Uskottiin myös, että ankaruuden myötä hyvien arvosanojen saanti saattaa vaikeutua. Opettajien kuriin viitattiin myös tarinoilla, joiden mukaan teoista tai käytöksestä rangaistuksena voi seurata, että opettaja heittää liidulla päähän tai káskee oppilasta kiertämään pulpetin yli ja ali 10 kertaa. Toisaalta opettajien todettiin olevan välinpitämättömiä esimerkiksi oppilaiden antaessa toisilleen pesuja tms.

Paljous. Yläasteella uskottiin olevan enemmän opettajia kuin ala-asteella. Suurin osa piti opettajien paljoutta positiivisena asiana.

Vaikuttaak se, ku täällä on aika vähä opettajia ja siellä taas on paljo opettajia, et vaikuttaak se jotenki opettajan ja oppilaan väleihin?

-kyllä se on kivempaa, ku on sitte enemmän jollekki voi sanoa, jos on jotain ongelmia niinku sillee..ku täällä niinku meillä on sillee, et täällä on aina heti että, et joo, et Reijolle (opettaja) ei voi mennä sitä asiaa sanomaan, mutta Tuulikille (opettaja) voi mennä sanoon sen asian ja..sillee, nii siellä varmaan sitte niinku enemmän sillee mutta..sitte ku ei ensin tunne niitä, nii sitte pitää oppia tunteen ne että, ennenku menee sanoon kaikkeen maailman juttuja ja sitte ne on vaan niinku "hii"..juttuja sinne ja

(tyttöryhmä)

Hyvänä asiana opettajien paljoudessa pidettiin myös vaihtelua ja uusia kasvoja, ja sitä, kuinka epämiellyttävän opettajan sattuessa ei tarvitse sietää kyseistä opettajaa kuitenkaan joka tunti.

Mites, siellä tulee, siellä on vissiin enemmän opettajia ku täällä?

-on

-joo-o

Miltäs se tuntuu?

-vaihtelua

-näkee eri naamoja

-niin justiin
 -ei tartte kyllästyä tuohon [ess] (yhteen??)
 Onko vähä jo kyllästystä?
 -joo
 -saa enemmän härnäätä
 -just
 Ai opettajiako?
 -nii
 Miltäs susta tuntuu?
 -no, öö, aika mukavaa, ku on aina eri

(tyttöryhmä)

Opettajien paljouden taakse voi myös piiloutua: opettajat eivät tunne niin hyvin oppilasta, eivät muista, jos oppilas on sanonut jotain, eikä oppilaan tekosia huomata tai muisteta myöhemmin.

No mitäs, luuletteko te, et se vaikuttaa jotenki, ku siellä on paljo niitä opettajia, niin vaikuttaako se jotenki opettajan ja oppilaan väleihin, tai suhteisiin?
 -ehkä vähä
 -no se ei ainakaan muista, jos se on sanonu siitä vahingossa jotaki, mistä se ei tykkää
 Ai ne opettajat ei muista sitte?
 -niin, kö..niin
 Onk se hyvä vai huono asia?
 -hyvä
 -hyvä
 -tottakai
 -se on nyttenki ihan hyvä, että on paljo opettajia, toisesta voi saada hyvät numerot, toisesta ei, jos on kyllästyny sen opettajan naamaan
 [ess] hyvä [ess]
 -niin kato, jos se sama opettaja ei anna, anna niistä samoista aineista numeroo, niin voi saaha parempia...
 Nii.
 -...jos se opettaja vaikka inho-in-inhoo mua, nii se ei voi antaa, ko yhestä aineesta mulle, jos se pitää vaan yhtä ainetta, niin huonoo numeroo

(tyttöryhmä)

Toisaalta parissa haastattelussa opettajien paljoutta pidettiin myös huonona asiana. Koska opettajia on sitten useissa paikoissa, ei voi muun muassa ”kujeilla”.

Opettajien vaihtuvuutta eri tunneilla pidettiin enimmäkseen hyvänä asiana: tällöin ei ole koko ajan sama, inhottava opettaja. Yhdessä haastattelussa vaihtuvuutta pidettiin negatiivisena seikkana, koska sen myötä epäiltiin uskallusta kysyä tunnilla asioita. Eräässä haastattelussa opettajien vaihtuvuuden ei uskottu tuovan suuria muutoksia, koska siihen oli totuttu jo ala-asteella.

Osa oppilaista oli jonkin verran tutustunut opettajiin muun muassa pajatuntien kautta. Ennalta oppilaat olivat kuulleet 7–9 luokkien koulun opettajien lempinimistä sekä tavoista.

Opettajan ja oppilaan välit. Osa haastatelluista uskoi opettajan ja oppilaan väleihin tulevan muutoksia 7–9 luokkien koulussa muun muassa koska opettajaa näkee harvemmin. Osa haastatelluista uskoi välien olevan hyvät, osa huonot. Hyviä välejä perusteltiin muun muassa sillä, että 7–9 luokkien koulussa otetaan rennommin, ja huonoja puolestaan siten, että yhdellä opettajalla on monta eri vaihtuvaa luokkaa.

Mitäs, minkälaisia siellä on sitte ne, just ne opettajan ja oppilaan välit, mitä te luulette?

-no on täällä siis sillee niinku..läheisempiä siis sillee niinku, mutta

-tuskin ne paremmaks tulee XXX:ssa (7–9 luokkien koulu)

-nii

Mistähän se johtuis?

-no ehkä se, tai siis sillee kö niinku, sillä opettajalla niinku, sillä ei oo yhtä samaa luokkaa, vaan et sillä on niinku..tulee aina niinku sillä on monta luokkaa sillä ja sitte niinku se sitä opettaa, nii..en mä sit tiä

Mitäs sää luulet, minkälaiset siellä on opettajan ja oppilaan välit?

-no ei varmaan kovin läheiset silleen...kuitenki vaihtuu aina luokka, ku on aineet eri

(tyttöryhmä)

Suurimmassa osassa haastatteluja uskottiin kuitenkin pärjäävän opettajien kanssa:

No mites niitten uusien opettajien kans, uskotteko, et pärjättekö?

-kyllä varmasti ihan hyvin

-ku meilläki on vaihtunu jo aivan hirveesti opettajat niinkö..meillä kahella, nuo on ollu eri luokilla ku me, mutta..ku meillä on tota..sairasti se meiän ekaluokan opettaja nii meillä on ollu jo kymmenen opettajaa varmaan

(tyttöryhmä)

Muutamassa tapauksessa pärjäämistä epäiltiin. Pärjäämisen uskottiin riippuvan osaksi opettajista. Yhdessä ryhmässä oli kuultu opettajilla olevan ongelmia erityisesti poikien kanssa.

5.1.2 Koulutyö

Koulutyön muutos ja vaatimukset. Suurin osa uskoi koulutyössä ilmenevän muutoksia 7–9 luokkien kouluun siirryttäessä. Haastateltavat uskoivat työmäärän lisääntyvän,

koulutyön ja kokeiden vaikeutuvan, koealueiden pidentyvän, ja läksyjen määrän lisääntyvän (ja muutamien mukaan vähentyvän).

No mites sitte tuo työmäärä, että onko siellä, joutuuko siellä tekemään enemmän vai vähemmän töitä ku täällä ala-asteella esimerkiksi?

-en mää tiä..tuota tiä siitä, mutta...mä oon kuullu, et ne sais vähemmän läksyä siellä...

-joo

---niin mä oon kuullu kyllä..voi olla, mut sit niillä on kuiteski hirveesti niinku kokeisiin pitää lukea hirveesti

(poikaryhmä)

-no kaverit kertonu, et siellä tulee tosi paljo läksyä

Niinkö?

-juu

Ai kaikista aineista vai?

-no se san-sano, että silleen, että kyllä saa tehdä pari...tuntiki, niinnii että...yli tunnin saa tehdä läksyjä illassa...nnn..siinä on vähän liikaa kyllä

(poikaryhmä)

Muutoksia koulutyöhön tuovat oppilaiden mukaan aineiden lisääntyminen ja vaikeutuminen sekä luokkahuoneiden vaihtuminen. Yksittäisiä mainintoja saivat lisäksi kurin tiukentuminen ja koulutyön muuttuminen hausemmaksi.

Koulutyössä menestymisen mahdollisuudet nähtiin lähes poikkeuksetta vaikeutuvan 7–9 luokkien koulussa. Syiksi nimettiin koulutyön ja kokeiden vaikeutuminen, opittavien asioiden ja uusien aineiden paljous, opettajien ankaraus tai huono/erilainen opetustaito, arvioinnin tiukentuminen sekä luokkien vaihtumisen möyntyä tulevat oudot oppilaat (ja viittaamisen vähentyminen tämän vuoksi).

No minkälaisia se, minkälaista se opetus ja se työskentely siellä on, mitä te luulette? Vai onko jotain eroa ala-asteeseen?

-no se on vaikeempaa

-niin, ja siellä pitää varmaan työskennellä kuitenkin enemmän ja yrittää enemmän, jos haluaa, et se, niinku pärjätä, niin siellä pitää varmaan kokeisiin sillee lukee, että..jos on viikko aikaa lukee, nii se on varmaan niinkö, että pitää kaikki muut harrastukset ja kaikki jättää pois. et se on vaan lukea sitte niihin kokeisiin...se viikko, et ei siinä varmaan kerkee mitään muuta, ne on sen verran vaikeita ne kokeet, et niihin on vähän pakko lukee..että vähä eri asia ku täällä, että saa kuitenkin seiskan, vaikka lukee vähäsen, niin se on siellä, et siinä kyllä pitää lukee seiskaanki, et saa seiskan, niin paljonki pitää kyllä lukee siihen...että muuten tulee vitosia ja nelosia ja...niin mun sisko sano jotain

(tyttöryhmä)

Entäs sit se niinku, noi menestyminen, mitä te luulette, miten...minkälaiset mahdollisuudet siellä on menestyä, niinku vaikka saaha toikkariin tai sitte niinku kokeista hyviä arvosanoja...millast se on?

-no on se, se on yleensä sillee niinku että..jos niinku sulla on vaikka täällä hyvä niinnii tota.. todistus, niin kyllä se laskee siis sillee, et siellä on niinku tiukempi arviointi tai sillee

Mitäs te muut luulette, onko siellä helppo vai vaikee menestyä?

-must siellä o

-mää aattelin, että voi olla vaikeempaa

-vähäsen

-nnn

Mist se johtuis?

-no siellä tulee enemmän läksyä ja sit pitää oppia paljo enempi

-nnn

-mää en yleensäkkään oo kauheena lukenu kokeisiin, mut on ne menny kuiteski ihan hyvin, et siellä saattaa olla vaikeempii kokeitaki...et ei varmaan voi yhtäkkiä muistaa (??)

Onko ne sitte niinku pitempiä ne alueet, vai onko ne ihan niinku vaikeempia vaan ne?

-musta ne on pitempiä ja vaikeempia

-on ne

(tyttöryhmä)

Eräs haastateltava uumoili 7–9 luokkien koulussa tulevan myös kauden, jolloin ei jaksakaan keskittyä, mikä taas vaikuttaa menestymiseen. Menestymiseen uskottiin toisaalta vaikuttavan myös luokka-asteen: erään näkemyksen mukaan menestyminen on vaikeaa ainakin 8. ja 9. luokilla, toisen näkemyksen mukaan taas näillä luokilla menestyminen on helpompaa, kun koulunkäyntiin on ehtinyt jo tottua.

No mitäs luulette sitte tuosta menestymisestä siellä, et niinku kokeeseen ja todistuksiin niinku arvosana..jaki nii onko, onko siellä helppo saada vaikka hyviä arvosanoja tai semmosia, minkälaisia tavoittelee?

-eei, mun kavereita, niin [ess]..niillä oli ainaki huonommat kaikilla...sitte varmaan kasilla ja ysillä paranee tai sillai että..seiskalla siellä on ihan..vähä vaikeempi vissiin

Mistähän se johtuis sitte, että siitä..kasilla ja ysillä...paranee ja?

-no sitte tottuu siihen

Nii. Mitäs te luulette, et minkälaista siellä on me..onk siellä helppo menestyä?

...

-nii että..kasilla on sitte helpompaa

Ku seiskalla?

-niinnii, se on varmaan että siihen tottuuki siihen kouluun sitte ja..vähä paremmin ja..ku aluks on kumminki sillee vähä..voi olla vähä semmosta, semmosta, että ei tunne kaikki oppilaat [ess]

(poikaryhmä)

Koulutyön uskottiin 7–9 luokkien kouluun siirtyessä muuttuvan myös itsenäisyyden ja oppilaan oman vastuun suhteen. Muutamissa tapauksissa muutosta näiden suhteen ei uskottu tapahtuvan, mutta selvästi useammin itsenäisyyden ja vastuun uskottiin lisääntyvän: ”no siellä tehdään semmosia..itsenäisiä töitä paljjo enemmän, ku täällä ala-asteella” (tyttöryhmä). 7–9 luokkien koulussa oppilas on vastuussa tavaroiden mukanaolosta, luokkiin löytämisestä ja tunneille ehtimisestä, sekä tekemisistään ja työskentelystä.

No mitäs sitte joku oppilaan oma vastuu ja itsenäisyys siellä yläasteella, mitä te aattelette, minkälaista se on siellä yläasteella sitte?

-no siellä on varmaan vähä, niinku..enemmän pitää ottaa omaa vastuuta sillee

-sillee ja sitte meiän äiskä on kertonu, että siellä niinkö on ja sitte jos ei tee mitään, niin se on vaan sitte huono numero, että opettaja ei tuu sanomaan, että nyt töitä tekemään, silleen, että se on sitte huono numero, et sillä tavalla täytyy ottaa ite vastuuta siitä

Onko täällä ollu millä tavalla sitte tuo?

-no täällä opettajat heti ”hetii, töihin!”

Mitäs sää aattelit, että on enemmän vastuuta missä asioissa?

-varmaan justiin töitten niinkö sitte pitää vähä enemmän ottaa sitä omaa vastuuta, et tekeekö läksyt ja näin...

-nnn

-...kaikki tehtävät mitä on annettu tai ainaki mitä, tota nii ainaki mitä isosisko on kertonu nii että ne ei tarkista niitä tehtäviä tai sillä lailla että onko tehny vaan niinku täälläki joutuu jäähä koulun jälkeen tekemään, jos niitä ei oo tehny...niin että siellä sitte tota nii pitää vaan ite koittaa tehdä ne ja jos ei tee, nii sitte...sitte ei opi

(poikaryhmä)

No entäs sitte se oppilaan oma vastuu siellä ja itsenäisyys, mitä te luulette, että minkälaista se on siellä yläasteella?

-musta-musta on vaikee huolehtia omista tavaroista, ku ei ne meinaa nykkään pysyä tallessa...et siellä pitää olla aina kynät ja nuo mukana

-kai siellä ite pitää ottaa enemmän vastuuta sillee niinku..mitä tekee ja..ja sillee

(tyttöryhmä)

Itsenäisyyden lisääntyminen näkyy myös yksin suoritettavien tehtävien lisääntymisessä, jolloin ei voi enää kysyä entiseen tapaan apua kavereilta.

No entä sitte niinku ihan oppilaan oma vastuu ja itsenäisyys, et miten se, minkälaista se on siellä yläasteella? Ja taas voi verrata vaikka ala-asteeseen, et miten...pitääkö olla enemmän vai vähemmän itsenäinen ja..tavallaan vastuussa niistä hommista?

...

-no kyllä siellä varmaan pitää vähä enemmän tehdä niinku yksin, että ku aina..meillä joskus aina kysytään, että..kaverilta että miten tuo, niin siellä pitää sit-

te varmaan ite mieltä se..enemmän, että ei voi kysyä kauhee, että "miten tuo on, tiäksää mikä tuo on", tai jotain, sillee

(tyttöryhmä)

Yhdessä haastattelussa lisäksi pohdittiin vastuuta materiaalien ostamisesta, mikä haastateltujen mukaan saattaa tulla ajankohtaiseksi jo 9. luokalla. Yhdessä tapauksessa vastuuta uskottiin 7–9 luokkien koulussa olevan vähän (kuitenkin enemmän kuin 1–6 luokkien koulussa), koska oppilaat eivät 7–9 luokkien koulussa ota koulunkäyntiä niin vakavasti kuin aiemmin.

Muutamissa tapauksissa koulutyöhön ei uskottu tulevan muutoksia, muun muassa työmäärän uskottiin pysyvän samana. Yksittäisessä tapauksessa koulupäivien uskottiin pitenevän 7–9 luokkien koulussa. Osa uskoi päivien alkavan aiemmin, osa myöhemmin.

Opiskelutavat ja kouluaineet. Suhtautuminen 7–9 luokkien koulussa tulevia uusia aineita kohtaan oli pääsääntöisesti positiivista muutamia poikkeuksia lukuun ottamatta. Vaikka muutamassa tapauksessa uusien aineiden uskottiin olevan vaikeampia kuin muiden, nähtiin niiden tuovan positiivista vaihtelua. Suurimmassa osassa tapauksia valinnaisaineita ja niiden mukanaan tuomaa valinnanmahdollisuutta ja vapaaehtoisuutta pidettiin myönteisenä asiana.

Entäs sit ne valinnaisaineet, onk se kivaa vai tylsää, ku niitä tulee?

-must se on ainaki kivaa, et saa valita ite, mihinkä haluais mennä

(tyttöryhmä)

Muutamassa tapauksessa mielipidettä valinnaisaineita kohtaan ei osattu sanoa, yhdessä tapauksessa valinnaisaineita pidettiin negatiivisena asiana niiden myötä pitenevien koulupäivien takia. Ainakin osittain valinnaisaineita osattiin nimetä, mutta muutamissa tapauksissa ei tiedetty, mitä valinnaisaineita 7–9 luokkien koulussa tulee. Valinnaisaineiden alkamisajankohdasta oli kahdenlaisia näkemyksiä: osa uskoi niiden alkavan 7. luokalla, yhdessä tapauksessa 8. luokalla.

Uusista aineista etenkin kotitaloutta, kemiaa ja fysiikkaa odotettiin positiivisin mielin, osalla haastatelluista oli näistä jo kokemustakin 7–9 luokkien koulussa pidettyjen pajatuntien myötä.

-ne aineet on varmaan vaikeempia...ne on vaan jotenki vaikeempia, niinku kemianhan on varmaan aika vaikeeta sillee

Niin se tulee uutena siellä, eikö?

-nnn, sitä ei oo koskaan ollu, nii sit se tulee yhtäkkiä

Miltäs ne muut uudet aineet kuulostaa?

-no kotitalous voi olla aika hauskaa

-nnn

-mää oon kyllä aina oottanu niinku pienestä asti, että mää pääsen yläasteelle, ku siellä on kuitenkin niinku, siellä on kaikkia näitä aineita, nii sit on kiva, ku saa kemialla ja kaikkia kuitenkin kokeilla ja sitte yrittää räjäyttää koko koulun siellä ja...laittaa kaikkia aineita sekottaa siellä...et sillee ainaki on...tosi kiva

(tyttöryhmä)

Yksittäisiä positiivisia mainintoja saivat myös englantia, saksa, tietotekniikka sekä filmientekotunnit. Yksittäisiä negatiivisia arvioita annettiin puolestaan fysiikalle, kielille ja kemialle.

Opiskelutavoissa osa uskoi 7–9 luokkien koulussa tulevan muutosta, osa ei. Muutosten uskottiin näkyvän vaikeudessa, esitelmien määrässä (enemmän) ja kirjoittamisen määrässä (vähemmän). Erään näkemyksen mukaan asiat opetetaan vain kerran, minkä jälkeen ne on osattava. Työskentelyssä hyvänä asiana pidettiin yhden kommentin mukaan vapautta esimerkiksi liikuntatunneilla. 7–9 luokkien koulun työskentelytavoista mainittiin positiivisina muun muassa tuplatunnit, ryhmätyöt, projektit, filmien katsomisesta, esitelmät sekä ennalta opetettu uusi lukutekniikka. Negatiivisia arvioita saivat edelleen esitelmät, koeviikko sekä jaksot.

Muutamissa tapauksissa ei osattu sanoa valmiuksien omaamisesta 7–9 luokkien koulussa opiskeluun, mutta suurin osa luotti kykyynsä opiskella tulevassa koulussa: jo 1–6 luokkien koulussa oli totuttu erilaisiin opetustapoihin tai sitten opiskelun uskottiin olevan molemmissa kouluissa samanlaista. Yhdessä tapauksessa luotettiin siihen, että 1–6 luokkien koulussa pärjääminen enteilee pärjäämistä myös 7–9 luokkien koulussa: *"kouluhan on sitä varten, että siellä opetetaan, nii...kyllä siellä varmaan pärjää, jos osaa...ku on hyvin pärjänny ala-asteellaki"* (tyttöryhmä). Toisaalta yhdessä näkemyksessä tuotiin esiin, kuinka alkuun voi joka tapauksessa liittyä hieman vaikeuksia.

Koulutyön vaikeuden nähtiin riippuvan osittain luokka-asteesta: 7. luokalla uskottiin toistettavan jo opittuja asioita ja luokka-asteen uskottiin näin ollen olevan helppo. Ylemmillä luokilla ajateltiin tulevan uusia asioita, ja sisältöjen vaikeutuvan, sekä työmäärän lisääntyvän.

Oppilaan rooli. Suurin osa ei uskonut oppilaan roolissa tulevan muutoksia 7–9 luokkien kouluun mentäessä, jossakin tapauksessa muutoksia uskottiin tulevan:

Tuleek siinä sitte jotain muutosta tänne ala-asteeseen, et minkälainen siellä pitää olla niinku oppilaana tuolla yläasteella?

-hiljaa siellä varmaan pitää olla..tunnilla, enemmän...

Täälläkö saa...?

-siellä pitää ottaa kaikki tosissaan sillee, opettajat varmaan niinku..jos on koe niin silloin pitää olla hiljaa ja kattoo sivut sillee, että ottaa tosissaan ne, mitä pitää lukee ja sillee aattelee niinku että..sillee, että joo..niinku täällä ala-asteella just sitte, että ei se oo niin tärkeitä

(tyttöryhmä)

Ylipäänsä uskottiin, että oppilaana kuuluu olla hyvä ja osaava, rauhallinen, ahkera, hyväkäytöksinen, kiva, normaali tai samanlainen kuin ala-asteella. Opettajan nähden ei myöskään pidä olla ”kovis”, mutta pari haastateltavaa ei kuitenkaan kannattanut opettajalle ”mielistelyäkään”.

Pelot koulutyössä. Koulutyössä pelkoja oppilaissa aiheuttivat luokkien vaihtuminen (josta jäljempänä otsikon ”5.1.4 Koulu paikkana” alla), väärinvastaaminen, kysyminen ja ”mokaaminen”. Tilanteet koettiin noloina muun muassa silloin, jos muut katsovat ja nauravat. Nolona pidettiin myös esitelmien pitämistä. Myös pärjääminen ja osaaminen aiheuttivat jännitystä.

No entäs sitte se seiskaluokalle meno, että mil..miltä se tuntuu..tässä vaiheessa, nyt on joku, mitä tässä nyt on vielä, kuukausi, reilu kuukausi?

-se vähä jännittää

-joo

Mikä siinä jännittää?

...

-...niin ja sitte joku, että miten sitte pärjää niinku sillee koulussa ja..tai siis sillee, onk se vaikeempaa, niinku ko täällä

(tyttöryhmä)

-no mua ainaki pelottaa se nyt, ku me ei niin osata kunnolla mitään niinku, sillee mulla on ainaki vaikeeta ruotsinkielen kaa, et sillee..sitte ku menee sinne yläasteelle, nii sit jos ei osaa mitää ja sit kaikki opettaja kysyy jotain, niin sitte kauheena “en mä tiiä, ko en mä oo oppinu ikinä”..sitte kaikki kääntyy kattoon ja nauraa ja sitte on siinä ite “hehehe”..niinku sitte on siinä ihan nolona sillee

(tyttöryhmä)

-pelottaa viitata, eikö siis vastata

-niin, jos vastaa väärin

Mikä siinä on pelottavaa?

-no ku

-nauraa, haukkuu

-nii

...

-hävettää hirveesti, jos menee väärin

(tyttöryhmä)

Esimerkiksi oppiaineista useat jo 1–6 luokkien koulussa käydyt aineet mietityttivät (etenkin matematiikka ja englanti – englanti osalla myös vasta 7–9 luokkien koulussa alkavana) 7–9 luokkien aineiden ollessa vähemmistönä. Oppiaineiden kohdalla mietitytti oma osaaminen ja pärjääminen, sekä muiden oppilaiden osaaminen ja taso. Usein uskottiin muiden oppilaiden osaavan enemmän, olevan pidemmällä tai parempia, mutta toisaalta usein luotettiin myös siihen, että muut ovat samalla viivalla tai ainakaan kaikki eivät osaa itseä enemmän.

Tuntuuko, että osaako, osaako ne muut siellä enemmän sitte vai että..vai mikä siinä vähä pelottaa?

-osaa

-osaa ne..kaikkihan ne...tuntuu, että meidän koulu on ihan huono...

-en mä [ess]

-...tai siis, että kaikki saa niin huonoja numeroita..kokeista

(tyttöryhmä)

Joo. No aattelitteko te niissä kielissä sillä tavalla, että osaakohan niinku muista kouluista tulevat enemmän tai että pitäiskö siellä yläasteella jo osata, vai tuntuuko vaan itestä että..että tätä tarttis...?

...

-no kyllä ne..ainaki itestä tuntuu, et ne on parempia ku ite, mut en mä sit tiä, voihan niitä olla huonompiaki, mutta...kyllä mä ainaki vähä..no en mä tiä, tulee semmonen jännä olo, ku..aina ku pitää mennä englannin tunnille ja sitte ku on noita toisia luokkalaisiaki, nii..mua aina, tai ei mua jännitä, mutta ko aina pelkää, et kaikki alkaa nauramaan ja kaikkee

-jos vastaa väärin, mutta ei sitte kukaan kuitenkaan naura, jos vastaa väärin

-niin

(tyttöryhmä)

Onk sulla jotain sellasta ainetta, missä oot miettiny, että pärjäähän yläasteella?

-kyllä varmaan matikka, että ku ei oo koskaan siinä ollu hirveen hyvä, nii aattelee, että..just sitä, että onko muut pitemmällä ja kerkeäkö mukaan niinkö..tai oppiiko kaikki ja

(tyttöryhmä)

5.1.3 Koulun säännöt ja tavat

7–9 luokkien koulun sääntöjen uskottiin eroavan 1–6 luokkien koulun säännöistä: osa uskoi niiden tiukentuvan, osa löyhentyvän. Säännöistä etenkin välituntien vietto, koulun alueelta poistuminen, kenkien pito sisätiloissa sekä kypäräpakko herättivät useampia mainintoja. Välitunteja koskien suurin osa uskoi, että ne saa viettää sisätiloissa 7–9 luokkien koulussa. Koulun alueelta poistumisen ja kaupunkiin menon luvallisuudesta oppilailla ei ollut yksimielistä käsitystä. Hyvinä sääntöinä oppilaat pitivät, että kenkiä voi pitää 7–9 luokkien koulussa sisälläkin tai käytävillä olo on sallittua. Eri asusteiden pidosta keskusteltiin, ja 7–9 luokkien koulussa ei uskottu olevan enää esimerkiksi kypärä- tai pipopakkoa.

Mites, millä tavalla siellä ois kivalta tuntunu sitte?

-en mää tiä, erilainen

Millä tavalla se on erilainen?

-no...niinku paljo vapaampaa, tai sillee..en tiä

Onk siellä, millä tavalla siellä on vapaampaa, onk siellä jotain...?

-no siellä ei oo kaikkia semmosia sääntöjä niinku täällä

-et siellä ei niinku koko ajan tarvi olla luokassa, et voi olla käytävälläki istua tai niinkö, täällä pitää heti aina mennä luokkaan, ku tulee vaikka välitunnilta

-ja siellä ei oo mitään pipopakkoja eikä kypäräpakkoa

Täälläkö on?

-joo

Niin saak siellä niinkö käytävillä niin saako ne istua, siis välitunnilla vai, tunnilla varmaan pitää olla luokassa vai?

-no...

-yleensä välitunneilla, kyllä ne saa aina siellä olla

...sisällä saa olla välitunneilla

Saako täällä olla?

-ei saa

-ei saa olla

-et siellähän saa välitunneilla lähtee käymään vaikka kotona, jos haluaa

(tyttöryhmä)

Entäs mitäs, minkälaisia sääntöjä te luulette siellä olevan, siellä yläasteella tai tapoja?

-ei mitää

Ei oo sääntöjä ollenkaan?

-on siellä

-et ei saa lintsata..varmaan

Ook sää kuullu jotain, minkälaisia sääntöjä siellä on? Tai onko vaikka jotain sääntöjä erilaisia ku mitä on täällä ala-asteella?

-siellä on sellanen sääntö, että siellä ei oo paljo mitään sääntöjä

Elikkä onk siellä vapaampaa sitte?

-no on

-varmasti on

-ei oo opettajat koko ajan kahtomassa perään, syökö purkkaa...tai niinku käveleekö kengät jalassa luokassa tai mitään
 Onk siellä jotain muita, missä on löysemät säännöt ku täällä?
 Saako siellä tehdä jotain semmosta, mitä täällä ei saa?
 -kävellä kengät jalassa, ja syyä purkkaa
 -ja karkkia
 -täällä ei syyä
 -myyänkö siellä karkkia?
 -myyään
 -siellä on kioski
 Onko jotain muita tämmösiä sääntöjä?
 -ei oo pakko mennä välitunnille...tai sinne niinku voi jäähä käytävälle
 (tyttöryhmä)

No noista nyt puhuttiinki jo, niistä säännöistä ja tavoista nii tuleeko jotain muuta mieleen vielä, että minkälaisia te aattelette siellä niitten sääntöjen olevan?
 Puhuttiin siitä, et saa, siellä saa käyä vähä vapaammin, voi olla käytävillä ja..ja saiko siellä käy...siellä sai käyä sitte niinku pois koulun alueeltakiko ja...?
 -joo
 -et siellä ei saa niinku kaupassa käyä tai mitään niinku, ku siinä on kauppa vieressä, nii ei voi käyä
 Niin saa käyä siellä?
 -ei saa
 Ai ei saa?
 -voi saaja jälki-istuntoa...
 Joo joo
 -...jos käy
 Miten, jos siellä saa muuten liikkua sit, kuitenkin saa lähteä pois, nii... Et sieltäkö saa lähtee kuitenkin koulun alueelta pois?
 -vaa..mun mielestä siellä saa kotona käyä
 -ei saa..ei Tytti ainakaa saa
 -no kasilla saa
 -ei välttämättä seiskalla, mutta kyllä ne isommat ainaki käy, ne vanhemmat...kotona...niillä joilla on lyhyt matka, en määhä nyt usko, että ne, joilla on kauheen pitkä, niin lähtee
 Saako kaupunkiin mennä sitte?
 -ei

(tyttöryhmä)

-tai siellä on tota nii..tai se on kaupungilla nii..sitte jos haluaa vaikka koulun jälkeen lähtee kaupunkiin ostaan jotain, nii..ei oo kovin pitkä matka
 Saako siellä käyä noi..välituntisin?
 -eei taia saaja
 -jos kysyy opettajalta luvan nii kyllä varmaan sais
 -sitte saa lähtee sieltä

(poikaryhmä)

Ruokailusääntöjen uskottiin olevan toisaalta tiukemmat, toisaalta löyhemmät.

-siellä on sit just se ruokailusääntö, et täällä ei oo niin tiukka, mut siellähän kuitenkin saa jättää, et se on kyllä sillee, et se niinku että..monetki vaa, et jos ne ei tykkää ottaa kokonaisen soppalautasen ja sitte heittää vaan roskeen sen, ku ne ei tykkää siitä

(tyttöryhmä)

Yhdessä haastattelussa kiiteltiin 7–9 luokkien koulussa olevaa ruokailun vapaaehtoisuutta. Hyvinä sääntöinä 7–9 luokkien koulussa pidettiin lisäksi karkin ja purkan syömisen sallimista. Tupakanpolton muutama uskoi olevan kielletyn, yhdessä tapauksessa sallitun tai ainakin asia, josta ei välitetä. Yksittäisiä mainintoja säännöistä saivat tulitikkujen mukana pitäminen, koulukiusaaminen, sylkeminen, hissien käyttö, kännykän pitäminen, Internetin käyttö, skeittaaminen, kiroilu, käyttäytyminen, lintsaminen, nimen väärentäminen, suihkulähteeseen heittäminen, pään laittaminen vessanpönttöön, läksyjen unohtaminen sekä yleinen osaaminen.

7–9 luokkien koulussa olevista rangaistuksista useimmiten nimettiin jälki-istunto:

No minkälaisia ne säännöt on sit siellä..ja tavat kaikki..XXX:ssa? Minkälaisia sääntöjä ja tapoja siellä on?

-no siellä on pitempiä istumisia. Täällä saa tunnin, niin siellä voi saada kaks tuntia

(poikaryhmä)

Yksittäisiä mainintoja saivat koulusta erottaminen, käytävään ajaminen, merkinnät, huomautukset, todistuksen laskeminen ja punnerrukset. Erityistapauksissa todettiin sylkemisestä seuraavan pakon nuolla jälki pois maasta. Teoista tai käytöksestä rangaistuksena voi taas seurata, että opettaja heittää liidulla päähän tai kääntää oppilasta kiertämään pulpetin yli ja ali 10 kertaa (ks. myös 5.1.1).

Muutamille säännöissä oli vielä epäselvyyttä ja niistä haluttiin tietää enemmän ennen 7–9 luokkien kouluun siirtymistä. Joissakin tapauksissa taas sääntöjä lueteltiin hyvin yksityiskohdittain ja niiden rikkomisesta nimettiin tarkat rangaistuksetkin.

-no jotain, että nimen, jos väärentää johonki kokeeseen tai poissaolovihkoon nimen, niin siitä saa kaks tuntia tai..[ess]

Niin täällä vai siellä?

-siellä...tai sitte jostain...

-no kyllä täälläki varmaan saa

-...kessusta saa kaks tuntia ja

-lintsaamisesta kai saa kans kaks tuntia

-joo ja sitte, et jos ei oo tunnilla...

-[ess] istunto [ess]

*...tunnilla kunnolla tai no..viis, olik se viis merkintää, niin saa nelivitosen
(poikaryhmä)*

Koulun tavoista kuvailtiin aamunavausta: ”*siellä on se aamunavaus erilaista, tulee sieltä radiosta ja kaikki vaan kuuntelee sitte sieltä sen*” (poikaryhmä). Ruokailun todettiin olevan ruokasalissa (ei luokissa) ja sen järjestystä ja aikoja kuvailtiin. 7–9 luokkien koulussa todettiin yhdessä tapauksessa olevan kioskitoimintaa. Muutamassa tapauksessa 7–9 luokkien koulun ovien uskottiin lukkiutuvan välituntien päätteeksi, mikä aiheutti myös jännitystä, ehtiikö ajoissa.

Yhdessä tapauksessa pidettiin vaikeana uuden koulun tavoille totuttelemista, toisessa oltiin huolissaan ruoka-ajoista ja niistä tietämättömyydestä.

*-pitää opetella sen koulun tavoille, nyt se on paljo vaikeempaa..ku on tottunu jo tämän koulun tavoille, nii..ei välttämättä enää totukkaan sitte
(tyttöryhmä)*

5.1.4 Koulu paikkana

Koulut paikkana saivat erilaisia arvioita. On huomioitava arvioiden kohdistuneen eri 7–9 luokkien kouluihin, joista osa on vanhempia ja osa vastikään remontoituja. Parissa tapauksessa tulevaa koulua pidettiin 1–6 luokkien koulua parempana ja uudenaikaisempana. Itse rakennusta pidettiin joko suurena tai sopivankokoisena. Hyvänä asiana tulevassa koulurakennuksessa pidettiin sen uutuutta, luokkia ja niiden edustavuutta, samassa rakennuksessa olevaa terveydenhoitajan huonetta tai isoja saleja. Rakennusta saatettiin pitää paljon hienompana ja parempikuntoisena kuin 1–6 luokkien koulun rakennusta.

*No entäs se rakennus sitte?
-se on aika iso, jos vertaa tähän kouluun
-nnn
-must se on kiva..rakennus sillee, että se on hieno ja sitte..mää oon aina halunnu pienenä jo oottanu täällä koulussa, että pääsee yläasteelle, ku saa ki..niin kävellä vaikka..ne on repussa kuitenkin kaikki kirjat, mutta..mää oon aina haaveillu, että mulla on kuitenkin pari kirjaa aina käessä, sit saa kävellä niitä rappuja ees takasin niinku Amerikassaki kävellään...mää oon aina halunnu mennä sinne sitte [ess]
(tyttöryhmä)*

No entäs mitä te aattelette, minkälainen se on koulu paikkana, vähä ootte nähny sitä..rakennus ja ne luokat ja kaikki ne välineet siellä ja muut, minkälaisia ne on ollu?

Millanen rakennus se on?

-no on siellä kaikki paljo parempaa ku täällä...

-nii

...täällä on kaikki niin vanhaa, siellä on aika uutta kuitenkin

Niinku tarkotakko sitä rakennusta vai [ess]?

-rakennusta

-ja niitä välineitä, on siellä kaikkia...

-kaikee

...semmosia tauluja, ku meillä on liitutaulut, siellä tussilla on semmonen, ja sitte pyyhittäään..voi tulla kaikkia uusia juttuja

-siellä on niinkö paljo uudempaa ku täällä

Onko ne, niin no se on aika uus koulu...

-nnn??

...tai se on..nyt korjattu tässä. Minkäslaisia ne luokat on siellä ja...niinku tilat, piha ja...?

-no se piha on aika pieni, mut siinähan on se puisto...siinä vieressä

(tyttöryhmä)

Jossakin kommentissa puolestaan 7–9 luokkien koulun todettiin olevan köyhänoloinen. Eräässä tapauksessa itse rakennusta pidettiin huonona, kunnostusta kaipaavana ja vanhana.

7–9 luokkien koulun odotettiin olevan kooltaan suuri. Suuri koko nähtiin sekä positiivisena että negatiivisena. Hyvinä asioina nähtiin oppilaiden, kaverien ja poikien (tyttöhaastateltava) paljous. Suuren koulun nähtiin sisältävän myös kaikkea kivaa.

Minkäs takia sun mielestä ois hyvä, et se on iso koulu?

-kivempi, ei tarvi olla tämmösessä pikkusessa kyläkoulussa

(tyttöryhmä)

Osa puolestaan on viihtynyt paremmin pienessä koulussa. Suuren koulun huonoina puolina nähtiin useat kerrokset ja niiden välillä kulkeminen sekä eksymisen mahdollisuus.

Luokkien todettiin enimmäkseen olevan myös suuria tai sopivankokoisia, joku luokka arvioitiin pieneksi. Luokkia pidettiin pääosin hyvinä. Välineet hyviksi arvioineet (suurin osa) totesivat niiden olevan uusia ja parempia kuin 1–6 luokkien koulussa. Positiivisia kommentteja saivat muun muassa täytetyt eläimet, kankaat, kirjaston kirjat, tietokoneet sekä teknisen työn välineet. Tietokoneet saivat myös negatiivisia arvioita, kuten kieliluokan nauhuritkin.

Pihan todettiin olevan joko suuri tai pieni (esimerkiksi oppilasmäärään verrattuna). Osa haastateltavista piti tulevaa pihaa hyvänä kiitellen siellä olevia tuoleja ja penkkejä. Negatiivisempia arvioita piha sai penkkien mahdollisesta vähydestä tai tylsästä ulkomuodosta.

No miltä se koulu siellä paikkana tuntuu sitte, te olitte vähä siellä käynyikki ainaki, et minkäläinen rakennus ja minkäläinen se piha ja luokat ja ne välineet siellä ja kaikki tämmöset, miltä ne tuntuu?

-mun mielestä siellä saisi olla enemmän penkkejä ulkona, että ois kivempi, siellä ei oo ku pari penkkiä, missä voi istua...sillee enemmän jotain penkkejä sit sinne, ois kiva..mutta ei sinne mitään hiekkalaatikkoa tarvi, semmosta, missä kaikki leikkii..jollaki leegoautoilla...

(tyttöryhmä)

Edellä mainittujen koulun eri paikkojen tai osien lisäksi oppilaan mainitsivat useampia yksityiskohtia koulun välineistöstä (esim. naulakko, raput, hissit), eri opetus- ja muista tiloista (esim. sali, luokat, kellari, opettajainhuone) sekä koulun ulkotiloista (esim. puskat, puisto).

7–9 luokkien koulussa tunnit ovat eri luokissa. Luokkahuoneen vaihtumista pidettiin sekä hyvänä että huonona asiana. Osa totesi luokkahuoneen vaihtamisen olevan raskasta ja haluaisi mieluummin olla koko ajan samassa luokassa. Luokkahuoneen vaihtuminen, koulussa kulkeminen ja luokkien löytäminen koettiin vaikeina ja ne aiheuttivat jännitystä oppilaissa. Vaikeana luokkien vaihtumisessa pidettiin kirjojen mukana kantamista ja oman pulpetin puuttumista sekä muiden oppilaiden tuntemattomuutta. Osa puolestaan arvioi luokkahuoneen vaihtumisen tuovan positiivista vaihtelua tai sitten opettavan koulun tuntemusta.

Miltäs susta tuntuu se luokkien vaihtaminen, onk se...?

-no oishan se nyt kivempi, että ois sama luokka

-tietystihän se on mukavaa vaihtelua, jos...

-nii, tai siinä sitte ainaki tuntee sitte...

-aluks

-...sitä koulua paremmin, jos ramppaa luokasta toiseen

-aluks se voi olla vähä hankalaa, ku siellä monta rakennusta ja monta luokkaa

(poikaryhmä)

Oisko mitään huonoja asioita, jos vertaa kuudenteen luokkaan?

-no ta..pitää vaihtaa se luokkaa, kun täsä on tuo sama luokka nii..[ess] järjestys

-joo

Onko ollu kivempi, että saa olla aina siinä samassa luokassa?

-no on se ehkä, ettei niinkö..reppu voi tulla aika painavaks...

-nnn

-...ku on kaikki jutut siellä
 -joo
 -ku koko päivän pitää sitä kantaa niin kyllä se aika raskasta tulee oleen
 -joo

(poikaryhmä)

Eräässä haastattelussa todettiin luokkien vaihtamisen antavan hyvän tekosyyin viivytellä luokkaan menoa.

Koulussa paikkana etenkin alussa rakennusten ja luokkahuoneiden paljous jännitti. Koulussa pelättiin eksymistä: koska luokkia (ja rakennuksia) on niin paljon, koulu suuri ja mahdollisesti kerroksia paljon, pidettiin kulkemista etenkin aluksi hankalana. Pelkona oli muun muassa väärään, esimerkiksi 9. luokkalaisten luokkaan meneminen vahingossa sekä oppilaiden nauraminen ko. tilanteessa. Eksymisessä pelättiin myös tunnilta pois jäämistä ja muiden vauhdista putoamista.

Onko jotain semmosia..tai mikä vähä jännittäis?

-no semmonen ehkä että, ku pitää vaihtaa se luokka ja sitte jos ei löyvä sitä luokkaa sillä lailla...

-joo

-...sitte eksyy sinne eikä pääse tunnille niin sitte...jää jostaki pois, et seuraavalla tunnilla sitte ei oo niinkö mukana siinä..sillai hyvin niin

(poikaryhmä)

No tuntuuko nyt, että onko teitä nyt tarpeeks niinku valmistettu sitä yläastetta tai seiskaluokkaa varten vai onko joku asia, mikä vähä mietityttää?

-no se, että löytää oikeeseen luokkaan tietenki, että...

-nnn

-...jos menee väärään luokkaan ja sitte "hei, mitä sää täällä teet"

-sitte kauheena "mää tuln tänne nyt tänne historian tunnille, mää istun tähän, koska".. "tää on kyllä ihan niinku maantiedon tunti".. "ai, oho, sori, mää lähen toiseen luokkaan"...johonki ysien luokkaan menee sinne sitte, ysit vaan nauraa ja.."mitä sää täällä teet".. "nyt tänne tuli tää seiskahurri ja tänne luokkaan eikä tiiä mistään mitään"..olis hmm

(tyttöryhmä)

Eräässä haastattelussa esitettiin toivomus olla jo 8. luokalla, jolloin tietäisi, missä mikin luokka sijaitsee. Osa haastatelluista ilmaisi kuitenkin olevansa tietoisia järjestelmästä, jossa luokat on numeroitu ja ilmaistu lukujärjestyksessä tai vihossa. Opettajat hakevat eksyneet oppilaiden mukaan pihamaalta.

Useat oppilaat eivät tieneet tulevasta koulusta kaikkien paikkojen sijaintia, ja oppilaat halusivatkin vielä tietää koulusta enemmän ja tutustua sen paikkoihin. Oli kuitenkin myös muutamia oppilaita, jotka eivät kaivanneet enää koulusta lisätietoa vaan

uskoivat osaavansa siitä jo tarvittavan. Joissakin tapauksissa oppilas uskoi löytävänsä oikeat reitit tai aikoi kysyä isosiskolta apua. Eräs oli selvinnyt pajatuntien aikana seuraamalla muita oppilaita.

Haluaisitteko te sitä rakennusta enemmän tuntee?

-joo

-joo

-pitäis olla kartta

-ihan sama, kyllä sen nyt oppii samalla

-pitäis olla kartta joka kerroksesta

-mut ku sitä ei vaan muista, missä kaikki luokat on

-nn, menee kerroksissa sekasin, ku ne on niin samanlaisia ne kaikki

-niissä kerroksissa on kyllä eri väriset ovet

(tyttöryhmä)

Onko jotain muita, haluaisikko sää esimerkiksi jotain tietää vielä tai osata ennenku...?

-no vähä, et siitä niinku, mitä rakennuksia...et tietää, missä on missäki luokka ja sillee

-nii, ettei mee poikien vessaan, jos pitäis mennä tyttöjen vessaa

(tyttöryhmä)

5.2 Odotukset, uskomukset ja pelot koulun epävirallista kulttuuria kohtaan 7. luokalle siirryttäessä

5.2.1 Oppilaat

Oppilaita uskottiin olevan 7–9 luokkien koulussa enemmän kuin 1–6 luokkien koulussa. Oppilaisiin liittyvä muutos ja uudet koulutoverit koettiin positiivisena muutoksena. 7–9 luokkien koulun hyvinä puolina pidettiin uusien ja useampien kavereiden saamista (tai oloa samassa koulussa).

No mitä muita toivomuksia yläastetta kohtaan?

-et sais paljo uusia kavereita, se ois kiva

(tyttöryhmä)

Muutokseen liitettiin mahdollisuus päästä tutustumaan uusiin ihmisiin, joiden myötä samalla pääsee uusiin paikkoihin ja kuvioihin. Kavereilta voi myös kysyä asioita, joita itse ei tiedä. Uusilta kavereilta toivottiin luotettavuutta.

-nnn, mutta on varmaan kiva, ku saa uusia ka..siis kyllä kaverit siis entiset pysyy, mutta sillee niin tota, sitte varmaan niinku tutustuu enemmän, niinku et saa vielä enemmän kavereita ja..sitte voi niinku aina kavereilta kysyä kaikkee, jos ei ite tiiä, et sillee jotain..on sillee kiva, ku saa tutustua toisiinki, ettei oo aina vaan sama ympäristö ja aina..samat ihmiset joka paikassa

...

-sit siellä on kumminki semmosia, jotka ei juoruile sitte mitään eteenpäin, että..et vois niinku puhua jollekki muillekki ku parhaille kavereille vois puhua jotain asioita samaa..samaa asiaa, tai sillee, että tietäis että ne ei mee kertoo niitä kaikille...

(tyttöryhmä)

Suurin osa halusi 7–9 luokkien koulussa uuden luokan eikä kaikkia 1–6 luokkien koulun luokkatovereita samalle luokalle.

Miltäs se tuntuu, ku sinne tulee..uusia ihmisiä ja uusi luokka?

-on se ihan kivaa, vaihtelua, tapaa uusia ihmisiä

Haluaisitteko, jos saisitte valita niin vaihtaa, vaihtaa luokkaa vai mennä niinku tällasena luokkana sinne?

-mää vaihtasin

(poikaryhmä)

Joo. No miten, haluaisitteko te, että tulis, tulis samalle luokalle niinku täältä näitä?

-en mää ainakaan kaikkia haluais

-en määkään

-kyllä täältä nyt, muutaman mää haluisin, mutta en kaikkia

-mää haluaisin sillee kans uusiaki, et mä pääsisin..tutustuun kaikkii

(tyttöryhmä)

Uutta luokkaa puollettiin uusien kavereiden saamisella, osa taas koki saaneensa jo tarpeeksi 1–6 luokkien koulun luokkatovereista. Uusien luokkakavereiden myötä saisi uusiakin ja esimerkiksi samoja asioita harrastavia kavereita. Osa tytöistä toivoi ainakin joidenkin poikien menevän eri luokalle 7–9 luokkien koulussa. Eräässä haastattelussa taas uskottiin 1–6 luokkien koulun poikia tulevan ikävä. Vaikka enemmistö halusi 7–9 luokkien koulussa uuden luokan, oli myös useita sitä vastustavia. Osalla 1–6 luokkien koulun luokka oli ollut hyvä, osa taas uskoi oppivansa, uskaltavansa ja menestyvänsä tutun luokan kanssa paremmin.

Osataanko täällä ala-asteella opettaa?

-joo, ku [ess] auttaa, uskaltaa paremmin kysyä

Täällä ala-asteella?

-niin

Mikä siinä ois, että ei siellä yläasteella sitte nii, niin voi kysyä?
-outoja, ku tulee muistaki kouluista
-ja ku on aina eri opettaja
-me saajaan ehkä pitää tää sama luokka
Aijaa, ihan kokonaanko?
-nii ehkä
Oisko se hyvä vai huono asia?
-hyvä...oppis ainaki paremmin

(tyttöryhmä)

No entäs, mites sitte ne muut asiat siellä yläasteella, mitä siellä tulee, ku on tosiaan se uus..uuet luokkakave..tai siis uuet koulukaverit, ei välttämättä luokkakaverit, nii miltä se tuntuu?
-öö..tota..pelottaa
-ei oo mukavaa
-[ess]
Eikö? Mikä siinä ei ois mukavaa?
-en mää tiää
-nii ei se jos ne rupee haukkumaan
-[ess]
Mitä sanoit?
-että se ois paljo mukavampaa, että pääsis sellaseks luokaks siihen, mikä nytki on ollu
Että on niinku tuttuja?
-nii
-osais va..uskaltais vastata
-enemmän, ainaki
-nii
-en mää uskalla siellä kaikkee..outoja nii..viitata
-eikä haittais, vaikka sanois väärin

(tyttöryhmä)

Hyviin puoliin liitettiin myös uudessa koulussa olevat vastakkaisen sukupuolen edustajat.

Onko jotain muita asioita sit, mikkä siellä innostaa oikein?
-no uusia kavereita
-[ess] poitsuja
-poikia hulluna..jos sieltä nyt löytäis jonku kivan...
-nn
-...sitte ois kiva, jos jokku pojat suostuis oleen niinku ihan kavereita vaan, niinku ois sitte kiva, että jos ois jotain poikiaki, jotka on kavereita nii
-ettei ne vaan juorua ja puhu paskaa kaikista
-niin ja eikä sitä tarvi niinku olla yhesä eikä mitään, että ois, vois olla jotain poikia, jotka on kavereita, et vois lähtee joskus kaupunkiin jonku pojanki kaa, vaikka vaan kavereina sillee...ois sillee kivaa..mutta nyt kuitenkin haluais [ess]

(tyttöryhmä)

No onko kiva vai ikävä, tylsää, ku tulee uusia oppilaita siellä?
-kiva

-jos tulee paljo poikia, niin sitte...meiän, meiän luokalla ei oo ku kolome söpöä
(tyttöryhmä)

No mites jos [ess] että mitä te uskotte, että minkälaista siellä on siellä yläasteella nii, mitä jos te saisitte toivoo jotain, et minkälaista, minkälaista te haluaisitte, et siellä olis?

....

-toivottavasti siellä on hyvännäkösiä tyttöjä
(poikaryhmä)

Hyvänä pidettiin myös nuorempien oppilaiden jäämistä 1–6 luokkien kouluun.

Luokkakajoihin oppilaat olivat saaneet esittää toivomuksiaan. Lähes poikkeuksetta uskottiin toimeen tulemiseen muiden oppilaiden kanssa eikä pärjääminen pelottanut. Kavereiden löytämiseen luotettiin.

Jos jo-johonki outoon luokkaan, niin sieltä varmasti löytää kavereita...
(poikaryhmä)

No mites te uskotte pärjääväanne niitten muitten oppilaitten kans siellä?

-joo, no kyllä mää uskon, että tulee hyvin toimeen

-joo...ainaki vähän ajan päästä, ku on ollu siellä...kyllä sitä sitten varmaan tulee ihan hyvin toimeen toisten kans

(poikaryhmä)

No mites sitte, uskotteko, miten te uskotte pärjääväanne niitten muitten oppilaitten kans siellä tai niitten uusien oppilaitten kans?

-kyllä se varmaan, ku tulee vähän tutummaks, niin kyllä se sitte varmaan ihan automaattisesti siitä...puhutaan ja tämmöstä

(tyttöryhmä)

Joku uskoi, että alussa ei välttämättä ole heti kavereita muistellen aiempia koulun vaihtamisen kokemuksiin: ”...vaikka määki oon joutunu koulua vaihtaan, mutta..varmaan..että ku määki vaihoin, nii ei ollu heti oikein kavereita nii varmaan sama, ku menee seiskalle, ettei oo heti kavereita sillai...” (tyttöryhmä).

Uskottiin, että parhaiten muiden kanssa tulee toimeen, kun ei esitä mitään eikä ole kovis. Tyhmien tai ärsyttävien ja riehuvien oppilaiden kanssa toimeen tulemista epäiltiin. Eräät haastateltavat olivat kuulleet 7–9 luokkien koulun tyttöjen juoruilusta: osa tytöistä on kivoja, mutta osa kavereudesta huolimatta saattaa juoruilla ilkeästi.

Uusiin oppilaisiin tutustumisen vaiheessakin vanhojen kavereiden tuki koettiin tärkeänä. Vaikka osittain toivottiin uutta luokkaa, selvä enemmistö halusi kuitenkin

myös kavereita samalle 7–9 luokkien koulun luokalle. Tutut kaverit haluttiin tueksi ja turvaksi outojen ihmisten joukkoon. Etenkin alkuun pelättiin yksin jäämistä.

Jännittääkö siellä joku asia?

...

-no ehkä jos joutuu semmoselle luokalle, missä ei oo yhtään semmosta..niinku ei oo ketään kaveria eikä sieltä saa uusia kavereita, niin sitte ei oo varmaan kovin hauskaa eikä näin, että...kyllä siellä tota nii tulee uusia kavereita kuitenkin

(poikaryhmä)

Haluaisitteko jotain, jotain oppilaita samalle luokalle vai onko ihan sama, et ketä sinne tulee?

-mää tiä, meiän luokalta [ess] tulla samoja...tuntee sitte paremmin sillee, että

-ettei nyt aivan yksin oo jossain eri luokassa, ettei tunne ketään

(poikaryhmä)

-ja sitte jotku kaverit, niin niitten kans ei sit saa enää olla missään tekemisissä, ku ne menee eri luokalle ja niitä ei sitte nää taas koskaan, mutta mää oon luvannu ainaki mun kavereitten kaa, että vaikka me oltaisiki eri luokalla, nii pitää yhteyttä, ei tulis mitään hätää, ettei ois kavereita siellä

(tyttöryhmä)

Mites sulla, haluaisik sää, että tulis..tulis täältä?

-no ois se kiva, ku tulis..tota..just et sais uusia kavereita, mutta..kyllä muutama..samalta luokaltaki vois tulla, että..ois vähä sillai niinku tavallaan tukena siinä, jos niinku...tota niinnii..yksin sillee, jos outojen keskellä on vähä kummallista mennä

(tyttöryhmä)

Parissa tapauksessa haastatelluille ei ollut väliä, tuleeko kavereita samalle luokalle. Erään mukaan tunnit ovat kuitenkin eri ryhmissä ja kavereita näkee joka tapauksessa välituntisin.

Olemassa olevien kaverisuhteiden haluttiin pysyvän, mutta samalla tiedostettiin niiden säilymisen vaikeus tuntien ollessa eri paikoissa ja mahdollisuudessa joutua eri luokille kokonaan.

Onko jotain muita tollasia juttuja, mitä haluais vielä tietää?

-mää haluaisin kyllä tietää mahollisimman äkkiä, minkälaiseen luokkaan määh pääsen

-nii vaikka ne kaverit sinne saa [ess] jälkeen

Koska ne selviää?

-ens kuussa

-pitää oottaa jännityksellä, sitte pääseekö kavereitten kaa sinne..kaikki menee pieleen, jos ei pääse kaverien kans samaan luokkaan...sitte joutuu ite tutustuu uusiin tovereihin ja kuitenkin haluais olla niitten kaveri, mut sitte ku on aina erit tun-

nit niin se on sitte vähä vaikee sitte sillee..ei sitä enää pysy niin hyvinä kavereina sitte jos on erillä luokilla..saa aina uusia kavereita vaan ja..sitä muista enää vanhoja kavereita, jotka on ollu ala-asteella yhdessä sitte...ei sillee, se ei oo sitte silleen kivaa, kaikki uuet ja kaikki

(tyttöryhmä)

Usealla oli 7–9 luokkien koulussa ennestään tuttuja kavereita tai oppilaita. Osa piti tätä hyvänä, mutta osa myös huonona: juuri näiden tuttavien kanssa saatettiin enteillä riitoja tai kiusaamista, ja näistä saattoi aiheutua jännitystä.

No onkos mitään eroo siinä, että onko, onko seiskaluokalla vai kasiluokalla vai ysiluokalla?

-ysiluokalla on kaikki, jotka on kauhee kovia ja lesoja ja kaikkia, tulee sinne töniin puskiin ja vaatteet menee hajalle ja kaikkee kivaa...ainaki meillä on semmosia tuttuja, että varmaan heittää meiät sinne puskaan tai jonnekki, et semmosia...

(tyttöryhmä)

Paitsi positiivisia odotuksia, tulevat luokkatoverit sekä muut uudet ihmiset ja oppilaat aiheuttivat myös jännitystä. Kavereiden saamista jännitettiin myös ja sitä, pääsevätkö vanhat kaverit samalle luokalle. Pelkoa syntyi siitä, että 7–9 luokkien koulussa olevia ihmisiä ei vielä tunne.

7. luokkalaisiin kohdistuva suhtautuminen mietitytti myös: pidetäänkö heitä tyhminä, ollaanko heidän kanssaan. Joillekin esimerkiksi luokan vaihtuminen ei aiheuttanut mitään tuntemuksia.

5.2.2 Kiusaaminen

Kiusaamista uskottiin esiintyvän 7–9 luokkien koulussa ja olevan enemmän kuin 1–6 luokkien koulussa. Kiusaamista pidettiin yhtenä 7–9 luokkien koulun huonona puolena. Oli kuitenkin muutamia oppilaita, jotka eivät tienneet kiusaamisen esiintymisestä, ja yhdessä tapauksessa kiusaamista ei uskottu olevan 7–9 luokkien koulussa.

Kiusaamisen kohteina uskottiin olevan koulun nuorimmat oppilaat (7. luokkalaiset), erilaiset ja ei-pidetyt. Myös menneisyys saattoi oppilaiden mukaan vaikuttaa kiusaamiseen. Yksittäisinä mainintoina kiusaamisen uskottiin kohdistuvan myös tyhmiin tai tyhmännäköisiin, lihaviin, lapsellisiin, tappeleviin, ”ei-cooleihin”, koulussa menestyviin tai aiemmin kiusattuihin. Joissakin tapauksissa hiljaisten, arkojen ja ”nös-

söjen” uskottiin olevan kiusaamisen kohteina, mutta joidenkin näkemysten mukaan taas ”kovikset” tai itsensä muita paremmiksi luulevat luokiteltiin kiusaamisen kohteiksi. Kiusaajina pidettiin edelleen useimmiten ”koviksia” tai vanhempia oppilaita (9. ja 8. luokkalaiset). Myös huonommin pärjääviä ja paremmille oppilaille kateellisia nuoria nimitettiin kiusaajiksi. Lisäksi aiemman kiusaamisen nähtiin vaikuttavan siten, että entisestä kiusatusta tulee kiusaaja. Eräs poika totesi ylempien luokkien kavereiden toimivan kiusaajina.

*No onko siellä jotain, mitä te luulette koulukiusaamisesta yläasteella?
Kiusataanko siellä?*

-kiusataan

-kyllä s...

-kyllä ehkä niitä nössöjä tai niitä niin sitte kiusataan

-...kyllä siellä on enemmän koulukiusausta ko on ala-asteella

Ketkä siellä kiusaa ja ket, onko ne sitte niitä nössöjä just, ketä kiusataan tai...?

-on

-joo

Ja ketkä ne on ne kiusaajat sitte?

-ne on niitä koviksia

-ne on yleensä sellasia, jotka ei niinku oikein pärjää koulussa..sillee, että...niinkö hyvin, niin sitte..en mä tiä

(tyttöryhmä)

Entäs sitte niinku koulukiusaamista, niin mitä te luulette, onko yläasteella koulukiusaamista?

-on siellä...enemmän kö täällä, ei täällä hirveesti oo

Miten siellä kiusataan?

-tapellaan varmaan ja

Ketkä siellä tai ketä siellä kiusataan ja ketkä ne on ne kiusaajat sitte?

-no en mä tiä, kai ne isommat kiusaa vaan pienempiä sitte

(poikaryhmä)

Ketkä siellä kiusataan ja..kiusaa ja ketä siellä kiusataan?

-no kaikkia hiljasia ja..kaikkia jotka on joskus tehny jotaki, niin tai jos joku opiskelee oikein hyvin, sitte sitä haukutaan

(tyttöryhmä)

Onko siellä muuten sitte koulukiusausta, luuletteko, että onko siellä enemmän vai vähemmän ku vaikka täällä ala-asteella?

-tuntuu ehkä, että enemmän siellä

Miten siellä kiusataan?

-jotain pesuja siellä ja sitte jotain

-sitte haukutaan

-toisten vaatteita..jotain

Ketkä siellä on niitä kiusaajia ja ketä ne sitte kiusaa?

-no...

Onko ne jotain tietynlaisia oppilaita tai tietyn, tietyllä luokalla tai...?
-ne on varmaan semmosia, jota on ennen sorrettu ja sitte ne, ne on löytäny sen oman, niistä on tullu jotain semmosia...
-koviksia
...niin, koviksia, ne on ollu ennen semmosia nössöjä, sit joku porukka on tullu ja sitte niinnii, porukka on halunnu sen ja sitte se on ruennu käyttään kaikkee..mustia vaatteita ja tullu semmosena..joku palvoja ja sitte se..semmoset on mun mielestä kiusaajia

(poikaryhmä)

Kiusaamistavoiksi nimettiin sekä psyykkisen että fyysisen kiusaamisen muotoja (ks. esim. Randall 1996, 4–5). Yleisimpänä nimettiin haukkuminen, oppilaiden puskiin heittäminen sekä etenkin poikien mukaan tappelu. Myös hakkaamista ja tönimistä uskottiin ilmenevän. Yksittäisiä kommentteja saivat nimittely, uhkailu, vaatteisiin ja tavaroihin kohdistuva ilkivalta, juoruileminen, syrjiminä ja arvostelu. Myös pään kastaminen vessanpönttöön, lumipesujen antaminen, suihkulähteeseen heittäminen sekä erilaisten tehtävien teettämisen nähtiin kuuluvan 7–9 luokkien koulun kulttuuriin. Eräissä näkemyksissä 7–9 luokkien koulun kiusaamisen uskottiin olevan totisempaa ja fyysisempää 1–6 luokkien koulussa. Kiusaamisen uskottiin kuitenkin ajoittuvan eniten 7. luokalle ja ensimmäisiin viikkoihin, jolloin etenkin monnittelun (7. luokkalaisia kutsutaan monneiksi) nähtiin olevan pahinta.

No mitä te aattelette, onko siellä turvallista olla siellä sitte?
 ...
-no en mä tiiä, ensimmäiset kaks viikkoo voi olla ehkä vähä...
-tuskasta
Ai just sen monnituksen takia tai sen, että...?
-joo

(poikaryhmä)

Väkivallan esiintymisestä oltiin eri mieltä: osa uskoi 7–9 luokkien koulun väkivallattomuuteen, osa sen esiintymiseen. Osa ei tiennyt tai ollut kuullut väkivallan esiintymisestä.

Entäs sitte joku väkivalta [ess] yläasteella, luuletteko, onko siellä väkivaltaa?
-ei ainakaan kauheesti
-ei siellä sillee, saattaa jotain pientä, mutta en mä ainakaan oo kuullu mitää
 (tyttöryhmä)

Turvallisuuden suhteen oltiin kuitenkin luottavaisemmin mielin: ainoastaan yksittäinen näkemys ilmaisi huolestuneisuutta turvallisuuden suhteen, muutama ei osannut kom-

mentoida, mutta loput uskoivat 7–9 luokkien koulussa olevan turvallista. Turvallisuuden edesauttajana nähtiin kuitenkin muun muassa kavereiden kanssa oleminen. Ei myöskään pidä ärsyttää ketään, ja pitää olla tietynlainen:

No mites jotain väkivaltaa, onk siellä yläasteella semmosta?

-mitä nyt kavereitten kesken semmosta nahistelua mutta ei siellä väkivaltaa sitte

Onk siellä ihan turvallista olla sitte?

-on, jos ei oo ihan nössöimmästä [ess] (päästä??)

(tyttöryhmä)

Joidenkin mukaan välituntisin turvallisuuteen auttaa oleilu keskeisillä paikoilla, joidenkin mukaan sivummalla.

-no en mä tiä, ei kai ne nyt keskellä pihaa rupee lyömään ja sillaa..et jos menee johonki semmosille nurkille, nii kyllä ne siellä voi sitte, ku ei välituntivalvoja nää

(tyttöryhmä)

Uskotteko te, onko siellä turvallista olla?

-no on siellä

-kyllä siellä varmaan, ko ei mee ärsyttään ketään..jos vaan seisoo jossain nurkalla nii

-niin, jossain, jossain siellä, että tota niin ei mee ketään ärsyttämään ja

(poikaryhmä)

Kiusaaminen oli useilla oppilailla pelkona, muutamilla ei. Oppilaat mainitsivat pelkäävänsä muun muassa lumipesujen saamista, vakituista kiusaamista, haukkumista tai turpaan saamista. Oppilaat eivät halunneet erottua joukosta tai olla häpeissään.

No onko siellä, mikkä asiat pelottaa? Onko jotain asioita, jotka pelottaa?

-no ehkä se just, että tulee kiusatuks...hävettää...

-[ess] joo-o

-...niinku että...että jos niinku [ess] ei varmaan kukaan halua, että siellä niinku erottuu joukosta..tai no jokku tietenki haluaa

Tarkotik sää kans, että sit, et se vähä pelottaa, että jos, just tää, että pitää kävellä siellä ja..jos kaikki arvostelee?

-nii

Entäs muita, onko teillä, mitä sää aattelet, mikä siellä pelottais yläasteella? Vai onko semmosia asioita, mikkä pelottaa..tai jännittää tässä vaiheessa?

-on

Minkälaisia asioita?

-no että ne kiusaa

Entäs sulla?

-jos siellä kiusataan

Pelkäätekö te niinku, että jos ite tulee kiusatuks vai?

-nii

(tyttöryhmä)

No onko siellä jotain asioita, mitkä sitte pelottaa siellä yläasteella?

Vähä jännittää se ite sinne kouluun meno, onko jotain, mikä, mikä pelottaa?

-no et saako pesun vai ei..[ess]

-tai sitte jos ruetaan kiusaan vakituisesti

-niin, sitte ei oo kiva mennä aina, ku tulee, niin heti kiusataan ja

-nii

(tyttöryhmä)

Kiusaamispelon selviytymiskeinoina oppilaat näkivät kaverit, takaisin sanomisen, mahdollisten kiusaajien kanssa kaveriksi tulemisen tai uskon selviytymiseen.

No pelottaako siellä se, se monnijuttu, et jos...et mitä siellä seiskoille...tehään tai nimitellään tai jotain? Tuntuuko nyt siltä, että vähä niinku pelottais, että..jos tulee jotain?

-noo kyllä sitä vähä sillai, mutta ku aattelee, että jos on vaikka isovelii..niin kyllä seki on, vaikka se on vähä arempi, nii kyllä seki on siellä selevinny, niin kai minäki sitte seleviän

(tyttöryhmä)

Erään näkemyksen mukaan totteleminen on paras keino selviytyä kiusaamisesta. Jotain kieltoja on asetettu kiusaamisen välttämiseksi. Koulun kannalta opettajien koettiin yhtäältä olevan välinpitämättömiä kiusaamista kohtaan tai toisaalta puuttuvan ja selvittävän asiat.

Onko muita jotain sääntöjä tai tapoja, mitä siellä on?

-no siellä ei kyllä ainakaan oo niinku sillee mun mielestä hyvin tuo..nii koulukiusaus niinku sillee päätetty sillee, että..mun mielestä ne ei hoia sitä mahdollisimman para-parhaalla keinolla sillee, ne ei hoia sitä kunnolla, et se..mun mielestä se..se niinku pitäis olla joku semmonen sääntö, et kaikki tietää niin, että siellä ei saa kiusaa ketään, että ne heti tietäs, ettei ne silleen pelkäis, että..et ne tietäis sillee, että, että jos tekee jotain, niin sit siitä joutuu heti jonnekki, että ne sitte ei tee..tekis sitä..mut ku ne luulee, niin ne tietää sitte, et ne pääsee siitä eroon aina millon tahansa, niin nehän tekee sitä niin monta kertaa ku ne haluaa..toiset sitte joutuu kärsiin sen takia, ku opettajat ei oo päättäny paremmin

(tyttöryhmä)

No onko siellä turvallista olla siellä XXX:ssa, miltä tuntuu nyt?

-kavereitten kaa

-ei opettajat välitä, vaikka pesee tai jotain

-ei niin

Nekö ei sano mitään?

-ei
 -jos niille menee sanomaan, vaikka et kasiluokkalainen on pessy, niin sitte tota
 -ne saa kovemmat pesut
 -niin

(tyttöryhmä)

5.2.3 Epäviralliset tavat ja käytänteet

Valta-asetelmat. Koulun vanhimmat eli 9. luokkalaiset ovat 6. luokkalaisten oppilaiden mukaan 7–9 luokkien koulussa valta-asemassa. Eräässä näkemyksessä myös 8. luokkalaiset nimettiin 9. luokkalaisten rinnalle johtavaan asemaan. Parin näkemyksen mukaan taas kaikki luokka-asteet 7–9 luokkien koulussa ovat samalla viivalla, muutama ei osannut sanoa. Sekä 9. että 8. luokkalaisten uskottiin näyttävän valta-asemaansa 7. luokkalaisiin nähden usein tavoin (esim. lumipesut yleisiä). 7. luokkalaisia pidetään oppilaiden mukaan pieninä ja alempina, jotka saavat sen myös tuntea.

Onko siellä mitään eroo, että onko seiska vai kasi vai ysi..luokkalainen?

-no kasit ja ysit sitte

-ne on semmosia korkee...seiskoja ne pitää semmosina pikkunössöinä, ettei olla mitään, jos..sitte kasi ja ysi on sitte niinku semmosia..tai semmosia kunnollisia vaa..me ollaan semmosia, sitte tullaan jostain pie...

-pikkukersoja

-...niin pikkukersoja pienestä koulusta...vaikka ne on itekki kyllä ollu seiskoja, sitä mä en kyllä ymmärrä, et miks ne sitte sanoo sillee..kaikkihan nyt joutuu joskus olla seiskoja

(tyttöryhmä)

Tota, no entäs sitte, miten siellä luokkien välillä seiskat ja kasit ja ysit, niin onko siellä jotain valtajuttuja niitten välillä?

-no..kasit määrää seiskoja, ysit määrää koko koulua

Millä tavalla ne määrää siellä?

-no siis

-seiskat on siellä niin semmosia pikkusia olentoja

-nappuloita

Miten se näkyy? Tehäänkö niille jotaki?

-niitä pestään koko ajan

-ja sitte ne kasit siellä kävelee hienosti, eikö...

-[ess] maailman valtijoita

-...niin, ne käve-kävelee, kö...no ne sillee vähä haukkuu koko ajan

-me ollaan niinku shakkilauta, me ollaan ne soturit ja kasit on siinä välissä ja ysit on kunkkuja nuo

-Kaisa (naurua)

Miten ne ysit näyttää sen, et ne on kunkkuja, tai miten se näkyy, vai ajatteleeko kaikki vaan, et ne on?

-ei ysit niin paljo, mut kasit

-ei kasit oo, ku ne on seiskoja vanhempia, niin

-ne hirveesti lesioilee

-kovistelee

-kyllä

-sitte seiskat jää siihen alimmaiseks

-työntää pään..pään vessanpönttöön

-ne aina pesee tai sitte tekee jonku tehtävän, yks poika oli joutunu niinku ton..tuolla tulitikkuaskilla, niin tuota mittaamaan niitten koulun kentän tai jonku tommosen

Ai seiskaluokkalainenko?

-niin, tai sitte mä..varmaanki??

-ne työntää pään vessanpönttöön

-ei sitä saa enää tehdä

-erotetaan koulusta

-nii

-ei sitte

(naurua)

Ne vanhemmatko on työntäny?

-kasit

Seiskojen pään vessanpönttöön?

-joo

No onk siellä jotain muita tällasia, missä on niinku valta, näkyy?

-joskus ne niinku on työntäny sinne tyrskyyn (suihkulähde) tai sinne

-niin mut sitte erotetaan, jos [ess]

Ai onk seki ollu niinku just, että nuorempia laitettu vai?

-nii

-joo

-eihän kaseille tehdä mitään, ne vaan tappelee toisten kaa

-ysit ei tee oikeestaan mitään, tai siis ne vaan käy koulua

-ne vaan keskittyy siihen opiskeluun

(tyttöryhmä)

No mitäs, tuntuuko..onko siellä seiskojen ja kasien ja ysien välillä jotain semmosta valtajuttua, et kuka siellä on..niinku pomo ja...?

-no kyllä se ysiluokkalaiset sillai pomottelee, että jos käytävälläki menee, niitä pitää vähä varoo, että ne yleensä tönii siinä ja..kävelee suoraan, yrit-yrittää olla semmosia oikeen koulun kingejä

Onko ne nytki ihan, niinku nyt ku te ootte käynny niin..nytkö te ootte huomannu just sellasta?

-no on niitä vähä, että...kävelevät vaan ja..ihan ku ei huomaaiskaan ja...

Onko sit seiskojen ja kasien välillä jotain..eroo...siinä mielessä? Vai onko ne vaan ne ysit, ketkä on..erottuu?

-no kyllä ne kasitki pomottelee seiskoja, mutta ei ne sitte varmaan ysejä tohi, ko ysit pomottelee varmaan kasejaki sitte

Onko siel..niin sano vaan.

-niin, että kai se on varmaan sillai, että ylempi luokkalaiset aina alempiluokkalaisia sitte pomottelee

(tyttöryhmä)

Valta-asetelmien uskottiin erään näkemyksen mukaan ilmenevän hierarkkisesti: ”kasit määrää seiskoja, ysit määrää koko koulua” (tyttöryhmä). Toisaalta parin pojan esittämän näkemyksen mukaan 9. luokkalaiset saattavat tulla auttamaan 7. luokkalaista, mikäli 8. luokkalaiset kiusaavat tätä: ”paitsi että jos kasit heittelee seiskoja puskiin, niin ysit tulee heitteleen kaseja puskiin” (poikaryhmä).

Monneiksi kutsutaan 7. luokkalaisia oppilaita 7–9 luokkien koulussa (joissakin kunnissa ”mopo”). Monnien uskottiin saavan lumipesuja, heidän päitään työnnetään vessanpönttöön, heillä teetetään erilaisia tehtäviä, työnnetään suihkulähteeseen tai heitetään puskiin. Myös monneiksi haukkuminen oli oppilailla tiedossa.

*Onk siellä jotain sitte semmosta valtajuttua, et kuka on niinku, seiskat, kasit ja ysit, nii..onk siinä jotai, kuka on koulun kingi?
-en mää tiä, onko siellä enää, mutta ainaki sitte niinku ysit ja ne kasit aina seiskoja haukkuu monneiks*

(tyttöryhmä)

Oli myös oppilaita, jotka eivät olleet kuulleet erityisistä monneihin kohdistuvista toimenpiteistä. Monneihin kohdistuvien tapojen uskottiin olevan ajankohtaisia etenkin ensimmäisinä viikkoina.

Monneille uskottiin järjestettävän disko syksyllä. Osa ei tiennyt, järjestetäänkö omassa koulussa diskoa enää vai onko tilalla esimerkiksi tervetuliaistilaisuus. Vanhempien oppilaiden uskottiin järjestävän diskon, joku epäili järjestysvastuun olevan tukioppilailla. Diskossa vanhemmat oppilaat määräävät 7. luokkalaisia, teettävät heillä tehtäviä ja pitävät kilpailuja. Tapahtumaan on pukeuduttava erikoisesti. Jos ei tule tilaisuuteen (vaikkakaan discoon tuleminen ei ole pakollista) tai pukeudu käskyjen mukaisesti, saa rangaistuksia. Erään tytön mukaan ei erityistä tapahdu, vaikkei diskoon menisikään.

*Mitäs muuten, onko..onko tuolla, tuli mieleen tässä seiskalla, onko siellä jotain monni-juttuja, tuolla yläasteella?
-on
Minkälaisia?
-monnidisko ja
Onko se nyt joskus syksyllä heti vai?
-kaks jaksoo tai joku yks tai kaks jaksoo kerkee olla ja sitte se on
Mitäs siellä tapahtuu, onk siellä jotain?*

-siellä kaikki vanhemmat pistää tekeen kaikkia noloja juttuja ja...sitte ku pitää pukea jokku nolot vaatteet päälle ja

Ai koko illaks sinne?

-niin...jos ei tuu, niin ruetaan haukkuun ke-kestomonniks

(tyttöryhmä)

No mitäs monni-juttuja, onko siellä yläasteella jotain monni-juttuja?

-siellä on monni-disko

-monni-disko

Millos se on, onko se heti syksyllä vai?

-on se varmaan

-on varmaan

-pitää laittaa niinnii joku oikeen kiree paita ja

-tai ne kasit määrää, se, kasit pitää sen

-ysit

-ysit..aijaa no..ysit pitää sitte totaa..määrää, mitkä vaatteet pitää laittaa..vaikka tiukka paita ja lököt housut jotku

-vanhat verkkarit

-verkkarit

-verkkarit [ess]

-ja sitte niin lippis...sit jos ei kenelläkään oo, niin sit ne on hakenu jostaki

-kierrätyskeskuksesta

-sinnehän ei oo pakko mennä

-sit, jos ei mee, niin sitte voiaan haukkua monniks

-koko vuojen

-mmm

Jos sinne menee, niin sillonko ei haukuta monniks, vai?

-ei [ess] (sillon??)

-ei

-ei mun isosisko ainakaan menny, ei sen tarttenu tehä mitään, eikä sitä edes haukuttu...kukaan meillä ei oo menny, eikä niille oo tehty mitää

Mitä siellä tapahtuu, sit siellä monnidiskossa? Onko se tavallinen disko sitte vai onk siellä jotain...?

-siellä joutuu tekeen jotain tehtäviä

-nn

-eik se ollu niin, että ne valitsee miss monnin

-joo, ja sitte misterin

-[ess]

Arvonimet. No...niin.

-jos..joku vuosi on ollu niin, että jos ei oo menny sinne monnidiskoon, niin on joutunu jotain jonku laulun laulaan siinä koko koulun eessä, ruokalassa...ko kaikki

(tyttöryhmä)

9. luokkalaisten uskottiin järjestävän myös ysien päivän (tai viikon) keväällä ennen koulujen loppumista. Ysien päivänä nuoremmilla oppilaille teetetään tehtäviä ja nuoremmat saavat esimerkiksi huulipunaa tai tussia kasvoihinsa.

-se on se ysien viikko, ne niinkö saa tehdä kaikkee, mitä ne haluaa siellä luo..nii..nii koulussa..saa heittää kaikkien päälle ja mitä tahansa tehdä siellä..silloin ne oikeen ottaa kaiken irti ja hajottaa kaikki paikat siellä
(tyttöryhmä)

-ei, sitä..tota nii joissain kouluissa on sillä lailla, että niitä ei enää saa tota nii..enää saa järjestää mitään semmosia, mutta oli sitä niinku...ei sitä nyt tiää...

-onko XXX:ssa vielä se ysien päivä?

-ei sitä [ess]

Mikä se on?

-se on semmonen justiin, että ysit saa, ku ne lähtee pois sieltä koulusta, nii ne saa kaikkee tota nii..justiin piirtää toisten naamaan tussilla, tämmösiä justiin sillä lailla...justiin sillai riehua ihan vapaasti, tai ei ny, ei ny sitte mitään hakata eikä mitää, mutta justiin

-eikä rikkoa ikkunoita tai mitään tämmöstä

-niin tai mitään, mutta ne saa siellä justiin..justiin niinku

-huulipunaa pistää poskeen tai jotain tämmöstä

-jotain tämmöstä

Ai seiskoille ja kaseille vai..vai jommalle kummalle niistä?

-no kumm..

-varmaan seiskoille ja kaseille...enemmän ehkä seiskoille kyllä

-nnn

-tai semmonen ainaki ennen ollu, ei sitä [ess]

XXX:ssa niinkö onko?

-nii, mutta ei se varmaan enää, tota niin nykyään niihin puututaan vähä enemmän
(poikaryhmä)

Eräässä koulussa ei tiedetty, vieläkö tapahtumaa järjestetään. Joku aikoi olla pois koulusta kyseisenä päivänä, toinen ei pitänyt päivää kivana asiana. Joku suhtautui kuitenkin pelottomasti päivää kohtaan.

Epävirallinen toiminta 7–9 luokkien koulussa. Useat oppilaat uskoivat tavaroiden varastelun olevan tyypillistä 7–9 luokkien koulussa.

Onko siellä sitte mitään tommosta ihmeellisiä, mitään seiskan kohdistuvi..seiskoihin kohdistuvaa?

-eei, mut siellä kauheena sitte varastetaan kaikkea tavaroita, että sinne ei voi niinku..kännykkää ei voi jättää niinku..nii takin taskuun, et siellä heti otetaan kyllä

Ai ihan kaikilta vai..vai...

-joo

...joltaki tietyltä luokkalaisilta?

-no varsinki niiltä, jos on jotain, jotain pikkukakaroita, nii jos on, joku on semmosia oikein lesoja ja kovia ja sitte jotain pikkunössöjä, nii sitte ne ottaa justiin niiltä ottaa kaikki tavarat ja joku voi ottaa melkeen kaikki, mitä..joltaki jää vaikka niinku viiskymppinen, niin se katoa kyllä heti taskusta, ku vaan ne saa tilaisuuden ottaa sen..sehän nyt aina on niinkö, että ne ottaa aina ne ysit ja kasit, kaikkee varastaa, kaikkia tavaroita

(tyttöryhmä)

Myös huumeiden käytöstä mainittiin useampaan otteeseen ja sitä pelättiin. Yksittäisiä mainintoja monneihin kohdistuvien toimien lisäksi tavoista saivat nuuskan ja sytytinnesteen käyttö, tupakan polttaminen, pyörän penkkien hajottaminen, opettajien nimittely ja heille nauraminen sekä diskot.

*-eniten mua kyllä pelottaa siellä yläasteella nuo kaikki huumeet ja tommoset
Onk siellä sellastaki?*

-on siellä

-on sitä ainaki kuullu, että siellä...

-juu, nnn

...on niinku, on jois..jotku semmosia

-nnn

-ainaki siinä nuoruuspajassa (teemapaja 7-9 luokkien koulussa) se opettaja sano

-niin justiin, on siellä varmasti

Ai onko siellä niinku kaupiteltu vai että onk siellä niitä käyttäjiä vai?

-juu siellä on...siellä on käyttäjiä ja kauppiaita...

-käyttäjiä ja kauppiaita

-nnn

...siellä nii...se mua pelottaa eniten

(poikaryhmä)

No entäs nyt sitte, jos on tullu noita tarinoita vielä mieleen, näitä on, näitä pesujuttuja ja..onko puskiinheittämistä, tuleeko muita mieleen, kulkeeko siellä, kerrotaanko jotain juttuja, että mitä siellä tapahtuu siellä yläasteella?

-nyt vähä aikaa sitte siellä tarkkisloukkalaiset oli käyttäny huumeita ja...se on ollu sitä..sytkäristä nestettä sitä

-siellä pitää kuitenkin aika varovainen olla, ku siellä liikkuu kuitenkin ne huumeet

-sit siellä pyörien penkkejä hajotetaan tai jotain...kannattaa pitää niinku lukossaki, et siellä voiaan pöllä

Onko ne siellä ne koulun oppilaat vai sitte jotku muut?

-koulu

-koulusta sieltä, joku ysit tai kasit

(tyttöryhmä)

Epävirallisiin tapoihin luokiteltiin myös maininta, jonka mukaan ruotsinkielisessä 7–9 luokkien koulussa melkein kaikki puhuvat suomen kieltä kavereiden kanssa.

Tarinat. 7–9 luokkien koulusta kerrotuista tarinoista usea on verrattavissa monneihin kohdistuvaan kiusantekoon. Useimmat kuullut tarinat koskivat oppilaiden heittäilyä puskiin, pään laittamista vessanpönttöön sekä lumipesujen antamista.

Tarinoita oli kuultu myös fyysisestä väkivallanteosta, eri luokka-asteiden oppilaiden suhtautumisesta toisiinsa, varkauksista, ysien päivästä, uhkailusta, tehtävien teettämisestä, kemian luokan lähellä olleesta räjähtämisestä, puskien leikkaamisesta ja oudosta ruoasta. 1. luokalla eräs poika oli lisäksi kuullut, kuinka 7–9 luokkien koulussa pakotetaan syömään rottia ja 7. luokalla jokaiselle laitetaan pitkä piikki. Joitakin tarinoita oppilaat uskoivat, mutta eivät kaikkia (esimerkiksi joissakin tapauksissa pään laittamista vessanpönttöön). Osa oppilaista epäili myös, että tarinoilla yritetään vain pelotella.

Mitä sää siitä koulukiusaamisesta kuullu, minkälaisia?

-no justiin jotain...

-siellä kaikkia..kaikkia just

...että heitetään puskaan ja työnnetään pää vessanpönttöön ja

...niin just vessan...

-ja tönitään ja haukutaan tommosta ja

-sanotaan, että saat turpiin, jos et mee tekeen jotain

-niin just ja saat turpiin, jos et vähä vaatemia..vaatemuotia

-“jos et anna mulle kahtaakymppiä, niin saat turpaan”

-niin just “jos sää et tuo mulle huomiseks kahtakymppiä, sää et tiää, sää et tiää, minkä [ess]”

-justiin se...Perttihan (7–9 luokkien koulun opettaja) sano, että tota nii..tai jotain laitettu mittaamaan, jotain että..ei, tota nii, että semmonen juttu oli ollu, että ois muka laitettu mittaamaan tulitikulla niitä käytäviä...

(naurua)

...niin tota nii, että sekään ei oo totta kyllä

(poikaryhmä)

Onko jotain muita tommosia tarinoita, mitä on kuullu?

-no kyllä niitä on aika paljon...joo

Minkälaisia?

-no en mä muista, niitä on niin paljo...

-joo

...mutta yks just, jonka mä tunnen, se sano, et ne, et ne vaan niinkö haluaa pelottaa niitä seiskoja, jotka tulee seiskalle...on niin hauskaa

Ai kertooko ne sit sen takia niitä juttuja vai tekeekö ne sit jotain, et ne haluaa pelottaa?

-ei, mut ne kertoo kaikki sellasia hyytäviä juttuja sieltä

-joo

-kyllä se voi olla, että sitä itteki sitte, ku on ysillä tekee sitä...

-niin

...en mää sano mitään siihen...joo

(poikaryhmä)

No mitäs, minkälaisia, vähä on tossa noita tarinoita, mitä te ootte kuullu siellä yläasteesta, nii tuleeko jotain mieleen vielä jotain, mitä, mitä juttuja kulkee ylä...tai XXX:sta

...

Oli nuo monnijutut ja...

-yrittää vaan pelotella

Millä jutuilla siellä pelotellaan?

-heitetään puskaan, no ei

-no ompa pelottavaa

(naurua)

Kerrotaanko siellä sit, että siellä heitellään puskiin?

-ei

Ei kerrota?

-ei siellä oo enää puskia

-niin ku ne leikattiin pois

-leikattiinko?

-no leikattiin

-ku yhdellä meni, jollain, ei me nyt tunneta, mutta piikki näin syvälle tänne, ku se heitettiin puskaan

-mun iso...se oli silloin...mun sisko on nyt lukion...onk se to..lukion tokalla...silloin ku se oli seiskalla, niinnii yhdellä sen luokkalaisella pojalla, niin se heitettiin puskiin, niin meni selästä semmonen läpi semmonen piikki...

-sitte ne puskat lähtiki...pois

...sitte se meinas kuolla, mutta ku ei...

-mutta ku ei

-mutta ku ei (naurua)

...se meinas kuolla, jos se ois menny syvemmäks se piikki

(poikaryhmä)

Pelot epävirallisia tapoja ja käytänteitä kohtaan. Epävirallisiin tapoihin ja käytänteisiin liittyen pelkoja oppilaisissa aiheuttivat muun muassa monnidisko, ysien päivä, 9. ja 8. luokkalaisten teot 7. luokkalaisia kohtaan, lumipesut, pään laittaminen vessanpönttöön sekä huumeet. Joku uskoi kuitenkin pelkojen häviävän alun ja tottumisen jälkeen.

5.2.4 Kouluympäristö

7–9 luokkien koulussa positiivisena puolena pidettiin reviiirin laajentumista ja uusia paikkoja. Etenkin kaupungin läheisyys nähtiin haluttuna muutoksena.

-nnn...sittekö se on, se on paljo kivempaa, ku se on siinä kaupungissa, nii sitte voi vaikka koulun jälkeen mennä kaupunkiin käymään

-nii ei tarvi sillee niinkö aina täältä lähtee sitte kaupunkiin meneen mitään pyörällä tai millään, että..lähtis suoraan koulun jälkeen

(tyttöryhmä)

Tosin eräs totesi huonona puolena etäisyyden kasvamisen. Kouluympäristöstä nimettiin paikkoina muun muassa huoltoasema, puisto sekä läheinen leipomo.

5.2.5 Nuoren rooli ja siihen liittyvät vaatimukset koulussa

Oppilaan käyttäytyminen muiden joukossa. Oppilaat uskoivat, että muiden joukossa 7–9 luokkien koulussa kannattaa olla tavallinen, oma itsensä.

Minkälainen siellä yläasteella sitte pitää olla oppilaana...tai siellä muitten joukossa? Tai just, että, sanoit, ettei piä olla ainakaan kovis heti siinä alkuun eikä...?

-no ihan tavalline..ettei yritä mitään

...

Mitäs te aattelette, et minkälainen siellä pitää olla sitte oppilaana?

-ei nyt mikään kauhee nörtti..olla vaan..oppilaana

-tavallinen

(tyttöryhmä)

Muutama poika uskoi parhaiten menestyvän muiden joukossa samanlaisena kuin 1–6 luokkien koulussa. Edelleen pojat totesivat kuitenkin lapsellisuuden olevan vähemmän toivottu piirre tulevassa koulussa.

No minkälainen siellä pitää olla sitte oppilaana siellä yläasteella?

...

-sitte siellä ei voi välitunnilla riehua eikä tapella pahemmin, niinkö ala-asteella

-eikä olla mitenkään lapsellinen tai silleen

-niin

-nnn

Minkätakia ei saa olla..lapsellinen?

-se voi niinkö tulla kiusatuksi

-niin justiin

-niin

-se ei niinkö oo kovin suosittua siellä yläasteella

(poikaryhmä)

No entäs siellä niitten muitten oppilaitten joukossa sitte, minkälainen siellä pitää olla?

-no kai semmonen, että ei oo niin lapsellinen enää, tai [ess]

(poikaryhmä)

Lisäksi yksittäisinä kommentteina uskottiin toisaalta puheliaisuuden ja rohkeuden kannattavan, toisaalta rauhallisuuden.

Entäs minkälainen niitten muitten ihmisten joukossa tai näitten oppilaitten joukossa täytyy olla sitte?

-en mää tiä, ei varmaan riehua voi niinku täällä...

-nnn

...varmaan pitää olla semmonen rauhallinen ja...ne ei varmaan tykkää, jos on kauheen arka eikä puhu mitää, ne varmaan tykkää sillee enemmän, että jos puhuuki jotain, ku ettei vaan istu siinä ja aina on hiljaa jokaisesta ja

(tyttöryhmä)

Joo. Entäs minkälainen siellä pitää olla yläasteella sit niinku niitten muitten oppilaitten joukossa?

-no vähä riippuu, ketä ne kaverit on sillee ja..yrittää, on paras niinku sillee yrittää olla it..oma ittensä

-ja must sillee yläasteella ei erotu kauheen helposti, ellei nyt oo hiljanen ja istu jossai yksin, mutta sitte jos on muitten kaa, niin ei sitä erotu paljo, vaikka oiski erilaiset vaatteita...punkkaruhiukset tai tollasta..[ess]

(tyttöryhmä)

Erään kommentin mukaan etenkin ensimmäiset kaksi viikkoa kannattaa olla mahdollisimman huomaamaton. ”Kova” kannattaa olla oppilaiden mielestä sopivasti: ei liikaa, mutta ei liian kilttikään. Erään näkemyksen mukaan vasta 8. luokalla voi olla ”kova”, 7. luokalla kannattaa olla hiljainen ja huomaamaton, jolloin säästyy muun muassa lumipesuilta.

Pitääkö olla kiltti tyttö?

-noo

-ei piä...

-pitää olla kova

...sitte on liian nörtti...

-pitää olla kova

...sitte ei tuu toimeen, jos on liian kiltti...

-pitää olla kova

...sitte mielistelee kaikille heti ”voi sinä, ai pikkutyttö, sinä”

-niin et se pitää...

Niinkö kova pitää olla sun mielestä?

-kohtuullisesti

-sei-seis-seiskaluokalla pitää olla hiljanen

-mää oon sitä mieltä, että pitää olla vaan oma ittensä

(tyttöryhmä)

7–9 luokkien koulussa luokitellaan ”kovikset” ja ”nössöt”, ja aiemmat roolit määrittelevät tuleviakin rooleja. Erään näkemyksen mukaan 7–9 luokkien koulussa on helppo olla: erilaisten ihmisten myötä voi itsekin olla vapaasti erilainen.

-must sillon yläasteella on helppoo, ku siellä on semmosia erilaisii ihmisii..täällä ala-asteella joitain..jotain uusii vaatteita, mitä kenelläkään ei oo, nenäkoru, mitä läivistyksiä onkaan naamassa tai hiukset on semmoset pinkit, siniset tai jotai...no pinkit tai joku hieno?? tai tollasta nii..sitte meidän koulussa heti sanotaa..tai sitte käyttää jotain hameita tai sitte jotai erilaisia meikkejä..jotain tollasta, nii sitte meidän luokalla ainaki heti saa kuulla jotain, ainaki pojilta, mut sitte yläasteella, mitä mää oon nähny, nii ne [ess] on vapaasti erilaisia, eikä kukaan sano niille mitää

(tyttöryhmä)

Yksittäisenä mainintana ylemmillä luokilla uskottiin tulevan kovemmaksi ja aikuistuvan.

Ulkonäkö. Kiusaamisen välttämiseksi oppilaan ei kuuluisi olla kovin poikkeava. Vaatteet ovat olennainen tekijä 7–9 luokkien koulussa ja niiden arvostelua pelättiin. Vääränlainen pukeutuminen tai huonot vaatteet voivat aiheuttaa kiusaamista. 7–9 luokkien koulussa tulee olla ”cool”:

No minkälainen siellä muitten oppilaitten joukossa sitte pitää olla, että tus..ei, että ei lapsellinen ja...?

-pitää olla cool

Minkälainen?

-cool...pitää olla se...

-niin että ei käyttäydy mitenkään sillä lailla, että...

-oudosti

...oudosti

-ja jos ei osaa puhua coolisti niin sitte pitää olla hilijaa, eikä sanoa mitään

-eikä piä mitään college-housuja

-niin justiin

Mitä ettei?

-ettei piä...

-ettei piä mitään harmaita colleg...tur-turtles-paitaa

Mitä sitte tapahtuu, jos...ei oo oikein cool?

-no...oletettavasti sillon tulee kiusatuks...

-niin justii

...heti kaikki tota nii kasit ja ysit [ess]...

-mahtavat vaatteet

...kaikki rupee, että "joo mi-mistä oot ostanu, hieno paita..joo hyvä"

-"ookko ostanu halpa-hallista vai kirpputorilta?"

-nii

Onko täällä sit sellasta?

-on täälläki ollu

-[ess]

-mut se ei kyllä oo niin vakavaa, et siellä yläasteella voi vaikka tulla hakatuks, jos on joku...tota nii semmoset vaatteet, mistä muut ei tykkää

(poikaryhmä)

-...mutta jumpalla mä en kyllä kehtaa olla, pitää hankkia kyllä kunnon jum..semmoset jumppavaatteet joku..siellä
 Onko siellä sitte jotain, kattoo ko siellä joku tai?
 -no varmana kattoo siellä kaikki, jos nyt tulee jollaki...jollaki räsäsillä vaatteilla ihii jumppaamaan sinne..kyllä ne vähä kattoo..kaikilla siellä joku semmonen jumppa-asu, semmoset jumppahousut ja kunnon jumppakengät ja..sillee
 (tyttöryhmä)

Toisaalta eräässä tapauksessa 7–9 luokkien koulun hyvänä puolena nähtiin mahdollisuus hienoihin kampauksiin ja vaatteisiin tai muilta oppilailta otettuihin vinkkeihin näitä koskien.

Ikä. Ikäkysymys nähtiin suurena paitsi valta-asetelmien osalta, myös omassa roolissa. Haluttiin olla ”vanhoja”, ja siksi esimerkiksi 9. luokka tai jopa 6. luokka saivat puoltavia seikkoja. Uskottiin, että vanhempana oppilaana ei tarvitsisi hävetä. 7. luokalla taas toisaalta ollaan vanhempia kuin 6. luokalla mutta silti koulun nuorimpia. Roolissa nähtiin muutos siirtymänä 1–6 luokkien koulun vanhimmasta 7–9 luokkien koulun nuorimpaan (elleivät 6. luokkalaiset tule samaiseen 7–9 luokkien kouluun uusien koulujärjestelyjen ja 1–6 luokkien koulun tilan puutteen vuoksi). Vanhemmassa iässä nähtiin useita etupuolia: koulussa ei tarvitse hävetä, ei kiusataisi, mutta voisi kiusata pienempiä.

-no..täälä koulusa on ollu sillai, että on ollu koko koulun niinku..sillai ylin luokka, niin sitte menee sinne, nii on taas koulun alimmalla..sillai nii
 (tyttöryhmä)

-mut se on sitte nyt hyvä, ku..me ei olla ainakaan pienimpiä, ku meiän koulusta tulee kuto..nii kuutosluokka sinne kouluun
 (tyttöryhmä)

-voisin mä olla XXX:ssa, mutta ysillä
 -nii
 Että XXX:ssa vois olla ysillä?
 -niin, vanhin
 -että just ois koulun vanhin
 Onk siinä jotain etuja sitte?
 -on, ko ne pienet ei osaa..uskalla tehä mitään eikä sanoo
 -nnn
 (tyttöryhmä)

Häpeä. Tutkimuksessa tyttöjen haastatteluissa puhuttiin häpeästä. Pelkoa häpeästä aiheuttivat myöhästyminen, epäonnistuminen, väärinvastaaminen tai tietämättömyys ja niistä johtuva muiden nauraminen sekä kysyminen.

-...mutta en mä en ainakaan kyllä...mitä mun..mää en kehtaa kyllä kysyä opettajalta mitään, niinku nostaa käsi ylös ja sitte jos se kysyy opettaja että..joo että "mikähän se vastaus on", niin sitte ku vastaa, niin sit se on väärin ja jos kaikki alkaa nauraan ja...

-nii just

-...enkä mä kehtaa sitte niinku kysyä mitään, että joo, että "saanko mä mennä vessaan..."

(tyttöryhmä)

Mikä siinä enkussa ois sit semmonen?

...

-mää en osaa sillee..mua hävettäis, että jos tunnilla sitte jotain mokaa tai jotain tollee ja sitte jos nii tota..mää en osaa kirjottaa kunnolla, mutta puhua sillee ihan hyvin, mut sitte kir-kirjottaa, niin tulee kauheena aina kirjoitusvirheitä ja kaikkee, nii sit se on kauheen vaikeeta sitte..

(tyttöryhmä)

5.3 Oppilaiden progressiivinen vs. regressiivinen suhtautuminen 7–9 luokkien kouluun

5.3.1 Progression ja regression painottuminen oppilaiden näkemyksissä

Yleisesti ottaen haastatteluissa ilmaistiin sekä progressiivisiä että regressiivisiä ajatuksia 7–9 kouluun siirtymää kohtaan (TAULUKKO 2). Progressiivista suhtautumista ilmaisivat yleinen siirtymis- ja muutoshalukkuus. Näissä teemoissa progressiiviset ilmaukset olivat selvästi regressiivisiä ilmauksia yleisempiä. 7–9 ja 1–6 luokkien kouluissa nähtiin sekä hyvää että huonoa. Lievää progressiivista painotusta ilmaisee 7–9 luokkien koulun kohdalla useammat positiiviset kommentit. Lievää regressiivistä painotusta ilmaisee puolestaan 1–6 luokkien koulua koskeneet ilmaisut, joissa koulussa nähtiin enemmän hyvää kuin huonoa. Regressiivisiä tuntemuksia havaittiin myös varmuuden kokemisessa: epävarmuutta oli enemmän kuin valmiuden ja varmuuden ilmaisuja. Sukupuolten välisistä mahdollisista eroista on jäljempänä nostettu esiin huomattavimpia seikkoja.

**TAULUKKO 2. Oppilaiden progressiivinen vs. regressiivinen suhtautuminen
7–9 luokkien kouluun**

	PROGRESSIO	REGRESSIO
Yleinen siirtymishalukkuus/ siirtymishaluttomuus	+	
Muutoshalukkuus/ tutussa pitäytyminen	+	
7–9 lk koulun hyvät/ huonot puolet	+	
1–6 lk koulun huonot/ hyvät puolet		+
Varmuus/ epävarmuus		+

Seuraavissa progressio- ja regressiopyrkimyksiä kuvailevissa osioissa on haastattelulainauksia ainoastaan tiettyjen otsikoiden alla. Muita osioita kuvailevat lainaukset ovat pitkälti samoja kuin ensimmäisessä tutkimusongelmassa (odotukset ja pelot 7-9 luokkien koulun virallista ja epävirallista kulttuuria kohtaan) tulkitut. Nämä lainaukset ovat siten luettavissa tulososion luvuista 5.1 ja 5.2.

5.3.2 Yleinen siirtymishalukkuus vs. siirtymishaluttomuus

Progressio. 7–9 luokkien koulusta annettiin jokaisessa haastattelussa positiivisia kommentteja. Myös siirtymää pidettiin enimmäkseen positiivisena asiana. Vapaasti valitessa suurin osa oppilaista haluaisi olla seuraavana vuonna 9. luokalla. Suuri osa valitsi myös 8. tai 7. luokan. 9. ja 8. luokkien kohdalla puoltavina seikkoina pidettiin eteenpäin menoa ja peruskoulusta poispääsyä, iän tuomia etuja sekä henkilökohtaisia syitä.

No jos saisitte päättää, että millä luokalla tai missä koulussa te oisitte ens vuonna, niin mikä se ois?

-XXX:ssa, mä haen liikuntaluokalle

-nn

Ja millä luokalla, seiskalla, kasilla vai ysillä?

-ehkä kasilla

-ysillä mä ainaki oisin, pääsis äkkiä pois

*Mikä ois kasissa semmonen hyvä juttu?
 -no että ois niinkö siellä sitte yhen vuojen
 Miks se ois parempi ku seiskaluokka?
 -en mää tiä...sillon ainaki tietäis enemmän, misä ne luokat on ja
 (poikaryhmä)*

7. luokan valintaa perusteltiin yleisimmin vertaamalla sen tarjoamia mahdollisuuksia 1–6 luokkien kouluun. Paitsi 7–9 luokkien koulusta, halutuiksi luokiksi valittiin muutamissa tapauksissa myös lukion luokkia, etenkin lukion viimeinen luokka kiinnosti oppilaita. Puoltavina seikkoina pidettiin paitsi kyseisen vuosiluokan tarjoamia mahdollisuuksia, myös pakon loppumista sekä eteenpäin pääsyä. Luokkia valitessa poikien haastatteluissa nousi esiin myös halu siirtyä ammatti- tai ammattikorkeakouluun tai suoraan töihin. Työmaailma nähtiin näissä tapauksissa koulunkäyntiä houkuttelevampana. Eräässä tyttöjen haastattelussa tehtiin myös suunnitelmia 7–9 luokkien koulun jälkeiseen aikaan.

Yhtä haastattelua lukuun ottamatta jokaisessa haastattelussa nousi esiin halu mennä mieluummin 7. luokalle seuraavana vuonna kuin jäädä 6. luokalle. Valintaa perusteltiin nopeammalla eteenpäin menolla, muutoksella ja vaihtelulla 1–6 luokkien kouluun verrattuna, 7–9 luokkien koulun hyvillä puolilla tai mahdollisuudella nähdä 7–9 luokkien koulun todellisuuden.

Regressio. Ainoastaan yhdessä haastattelussa annettiin erityisiä negatiivisia ajatuksia 7–9 luokkien koulusta tai siirtymästä. Samoin yhdessä haastattelussa nousi esiin halu jäädä 1–6 luokkien kouluun, mikäli seuraavan vuoden luokka olisi vapaasti valittavissa. 6. ja 7. luokasta valitessa muutamassa haastattelussa päädyttiin 6. luokkaan. Tätä perusteltiin lähinnä 1–6 luokkien koulun ominaisuuksilla ja tarjoamilla mahdollisuuksilla.

5.3.3 Muutoshalukkuus vs. tutussa pitäytyminen

Progressio. Muutoksena 7–9 luokkien koulussa houkuttelivat etenkin uudet ihmiset, kaverit ja koulutoverit. Positiivisina koettiin myös uudet opettajat sekä muutokset koulutyössä. Uutuus viehätti oppilaita monin tavoin, haluttiin siirtyä uuteen kouluun pois 1–6 luokkien koulusta, saada vaihtelua. Etenkin pojat ilmaisivat kyllästymistä 1–6 luokkien kouluun. Hyvinä muutoksina koettiin myös tulevan koulut säännöt ja tavat,

kaupungin läheisyys, koulun koko sekä sen tarjoamat mahdollisuudet ja ominaisuudet. Joissakin tapauksissa siirtymä ja muutos koettiin positiivisena henkilökohtaisista syistä.

Regressio. Vaikka positiivisena muutoksena pidettiin uusia kavereita, haluttiin myös pitää kiinni vanhoista kavereista. Muutamissa tapauksissa myös luokan ja luokkatovereiden toivottiin pysyvän samoina. Myös 1–6 luokkien koulun, ihmisten ja tapojen tuttuus houkutteli muutamissa haastatteluissa. Parissa tapauksessa haluttiin myös pitäytyä tutussa opettajassa. Myös muut tietyt 1–6 luokkien koulun ominaisuudet tai tarjoamat mahdollisuuden aiheuttivat muutoshaluttomuutta.

5.3.4 7–9 luokkien koulun hyvät vs. huonot puolet

Progressio. 7–9 luokkien koulussa positiivisina seikkoina mainittiin opettajat, opettajien paljous sekä opettajan ja oppilaan väliset suhteet. 7–9 luokkien koulun uskottiin myös olevan turvallinen ja väkivallaton. Useita positiivisia kommentteja sai koulu paikkana kuten myös uudet aineet. Myös luokkien vaihtaminen tunneittain, säännöt, kaupungin läheisyys, työskentelytavat ja opetus sekä oppilaat ja kaverit nähtiin 7–9 luokkien koulussa hyvinä asioina. Joitakin positiivisia kommentteja sai myös kiusaamiseen puuttuminen sekä 7–9 luokkien koulun ilmapiiri ja ominaisuudet. Parissa tapauksessa oltiin tyytyväisiä, ettei koulussa ole nuorempia oppilaita. Jotkut 7–9 luokkien koulua kiitelleet perustelut liittyivät oppilaan henkilökohtaisiin taustoihin (sisarukset) tai 7. luokan asioihin (ysien viikko, ei monnittelua).

Regressio. Sisällöllisesti negatiivisia kommentteja saivat pitkälti samat teemat kuin progression puolella. Kiusaaminen, väkivalta ja turvattomuus olivat usein mainittuja 7–9 luokkien koulun piirteitä, jotka luokiteltiin automaattisesti koulun negatiivisiksi puoliksi. Oppilaat kokivat kiusaamiseen suhtautumisessa olevan 7–9 luokkien koulussa vielä parantamisen varaa. Negatiivisia kommentteja saivat myös 7–9 luokkien koulun opettajat sekä opettajien ja oppilaiden välit. Kielteisesti suhtauduttiin myös uusiin aineisiin, kouluun paikkana sekä luokkien vaihtamiseen tunneittain. Maininnat varastamisesta tulkittiin automaattisesti myös 7–9 luokkien koulun huonoihin puoliin. 7–9 luokkien koulun huonoina puolina pidettiin lisäksi vanhempia oppilaita sekä 7. luokkalaisen rooliin liittyviä seikkoja, koulun sääntöjä, koulutyöhön liittyviä asioita sekä kou-

lussa kulkemisen vaikeutta. Joitakin mainintoja saivat myös huumeet sekä muihin oppilaisiin liittyvät negatiivisia tunteita herättäneet seikat.

5.3.5 1–6 luokkien koulun huonot vs. hyvät puolet

Edelliseen osioon verrattuna 1–6 luokkien koulun piirteet tulkittiin päinvastaisesti: koulun heikoiksi ominaisuuksiksi nimetyt sisällöt luokiteltiin progressioita ilmaiseviksi ja hyväksi ominaisuuksiksi nimetyt sisällöt regressiota ilmaiseviksi seikoiksi.

Progressio. Progressiivisiksi tulkittiin oppilaiden negatiiviset näkemykset 1–6 luokkien koulun opettajista, säännöistä ja koulusta paikkana. Erityisesti tytöt pitivät 1–6 luokkien koulua tylsänä, pojissa taas heräsi koulua kohtaan muita negatiivisia ajatuksia.

No mitäs sitte, minkälaisia eroja, eroja te uskotte, että ala- ja yläasteen välillä on?

-kivempaa

-yläasteella siis

-nnn

Mikä siinä ois kivempaa?

-opettajat ja kaikki...oppilaat ja

-ku se on isompi koulu, niin sit se on kivaa

-niin ja siellä oo niin tylsä

...

Mikä pikkukoulussa ois tylsää?

-öö...ku ei niissä tapahu ikinä mitään, ei järjestetä mitään diskoja eikä mitään eikä niissä oo mitään, eikä kukaan tuu kuitenkaan niihin diskoihin, jos järjestettäiskään ja..niinku ei niissä oo mitään tapahtumia..sit se on kuitenkin sillee niinku kiva, et jos on kaverit tällee ja sitte kaikkia uusia aineita ja sit saa kaikki hienot kampaukset saa..niin ottaa mallia toisista, joilla on joku hieno kampaus ja..sit saa laittaa kaikkia hienoja vaatteita ja..sinne on paljo mukavampi vaan lähtee sinne niinku yläasteelle joka aamu ku tänne tulla...siellä on aina niinku jotai, aina jotain uutta tapahtuu..et joko, joku tota nii..joka niinku..öö kemian tunnilla vaikka niinku, että ku..jos joku päivä niinku on kemiaa tällee, niin siinähan on aina jotain uutta, ku meillä ei oo ennen ollu kemiaa...

(tyttöryhmä)

Kielteisiä kommentteja nostivat oppilaissa myös koulutyöhön liittyvät asiat, kiusaaminen, koulun tietyt ominaispiirteet, oppilaat, opettajien suhtautuminen oppilaisiin tai varastaminen.

Regressio. Useassa haastattelussa todettiin 1–6 luokkien koulussa olevan kivaa. Myös koulutyöhön liittyviä seikkoja kiiteltiin. Erityisesti tytöt näkivät positiivisena koulun ja sen ihmisten tuttuutta. 1–6 luokkien koulussa todettiin olevan myös vähän kiusaamista ja väkivaltaa, kiusaamiseen puututtiin hyvin ja koulun todettiin olevan turvallinen. Positiivisia ajatuksia 1–6 luokkien koulusta herättivät myös koulu paikkana ja sen koko, opettajat sekä pysyvyys (luokka, järjestys, luokkatoverit). 1–6 luokkien koulussa oltiin tyytyväisiä myös vanhimman rooliin. Joissakin tapauksissa positiivisina nähtiin koulun säännöt, tavat tai muut ominaisuudet. Jossakin tapauksessa oppilaista huolehtiminen nähtiin positiivisena, vaikkakin 1–6 luokkien koulussa todettiin huolehdittavan joskus myös liikaakin.

Susta tuntu ihan mukavalta tää koulu. Millä tavalla tää tuntuu mukavalta?

*-ku täällä tuntee kaikki paikat, sitte tää on jotenki niin turvallinen, ku tää on pieni
-on tää sillee niinkö kiva, että pietään huolta, mut vähä liikaa*

(tyttöryhmä)

5.3.6 Valmius siirtymiseen, varmuus vs. epävarmuus

Progressio. Suurimmassa osassa haastatteluja oppilaat uskoivat pärjäävän tulevassa koulussa uusien ihmisten (oppilaat, opettajat) kanssa. Puolessa haastatteluista uskottiin myös tutustumisen uusiin ihmisiin ja kavereiden saannin onnistuvan. Suurimmassa osassa haastatteluja luotettiin omaan opiskelutaitoon 7–9 luokkien koulussa. Oppilaat uskoivat myös osaavansa ja tietävänsä tarpeeksi asioita ja olevansa näiden puolesta valmiita menemään 7–9 luokkien kouluun. Usea oppilas ei kokenutkaan pelkoa tai jännitystä aiheuttavia asioita ennen siirtymää.

Lähes jokaisessa haastattelussa oppilaat nimesivät itseään mietityttäviä aineita. Silti moni uskoi pärjäämiseensä näissä mietityttävissäkin aineissa. Muutamassa tapauksessa tällaisia aineita ei ollut. Parissa tapauksessa todettiin uskovan omaan osaamiseen ja pärjäämiseen. Myös koulutyöhön uskottiin tottuvan.

Useissa tapauksissa uskottiin myös selviytymiseen haukkumisista ym., eikä kiusaaminen pelottanut. Muutama luotti 7–9 luokkien koulun turvallisuuteen. Jossakin tapauksessa myöskään koulusta kulkevien tarinoiden ei annettu pelottaa.

Luokkien löytämistä jännitettiin useassa tapauksessa, mutta luokkien vaihtumiseen uskottiin lähes yhtä usein tottuvan ja luokkien löytyvän. Joihinkin jännitystä aiheuttaviin asioihin oppilailla oli muodostettuina pärjäämiskeinot.

Regressio. Lähes kaikissa haastatteluissa oppilailla ilmeni siirtymässä mietityttäviä aineita. Hyvin usein kaivattiin myös lisätietoa tulevasta koulusta. Uudet ja oudot ihmiset sekä heidän kanssaan toimeen tuleminen aiheutti myös suurimmassa osassa haastatteluja (etenkin tytöillä) jännitystä, samoin mahdollinen kiusaaminen ja turvattomuus. Suurin osa jännitti myös luokkien löytämistä. Tyttöjen haastatteluissa ilmeni lisäksi epävarmuutta omasta taidosta opiskella 7–9 luokkien koulussa.

Pelkoja oppilaissa aiheuttivat vanhemmat oppilaat sekä 7. luokkalaisiin kohdistuva suhtautuminen ja toimenpiteet. Luokan muodostumista ja kavereiden saantia jännitettiin, kuten myös tiettyä luokkatilanteessa toimimista, opettajien ja oppilaiden suhtautumista. Parissa tapauksessa epäiltiin opettajien kanssa toimeen tulemistä.

Koulunkäyntiin liittyi joitakin asioita (mm. vaikeus, menestyminen), jotka mietityttivät oppilaita muutamassa tapauksessa. Parissa tyttöjen haastattelussa nostettiin esiin myös häpeä, epävarmuus itsestä sekä puhdas jännitys siirtymää kohtaan.

No entäs miltä se seiskaluokalle meno nyt sitte tässä vaiheessa ku, mitäs tässä on, kuukaus, ei vai melkein kaks kuukautta, paljo vielä aikaa täällä, nii miltä nyt tuntuu mennä sinne seiskaluokalle?

-kivalta

-mua vähä jännittää, mutta kyllä se on kivaa sitte mennä sinne

-varmaan sitte vähä lähempänä rupee jännittäään, ku enää pari päivää vaikka niin, ko pitää mennä sinne, niin sitte..mutta en mä usko, että kesälomalla mitään tulee, erikoista

Mikä siinä jännittäis siinä seiskaluokalle menossa tai yläasteelle?

-en mää tiä, se vaan yhtäkkiä rupee jännittäään..ei sitä tiä, mitä jännittää, mutta jotain jännittää

(tyttöryhmä)

Eräässä tapauksessa oppilas ei kokenut olevansa valmis siirtymään 7–9 luokkien kouluun. Parissa poikien haastattelussa todettiin tarinoiden pelottavan, yhdessä tapauksessa 7–9 luokkien koulussa esiintyvien huumeiden.

5.4 Ryhmätyypit progressio- ja regressiotaipumuksen suhteen

5.4.1 ”Progressiiviset”-ryhmätyyppi

Haastatelluista ryhmistä voitiin muodostaa edellä mainittujen osa-alueiden pohjalta neljä progressio- vs. regressiotaipumukseltaan erilaista tyyppiä. Suurin tyyppiluokka (5/12) oli ”*progressiiviset*”. ”Progressiiviset” -tyyppiluokassa eteenpäinmenon ja muutoksen halu olivat selvästi regressiivisiä tuntemuksia voimakkaampia. 7–9 luokkien koulussa koettiin olevan yleensä (yhdessä ryhmässä lievästi toisinpäin) myös enemmän hyviä kuin huonoja puolia. 1–6 luokkien koulun kohdalla luokiteltiin sekä progressiivisiä että regressiivisiä ajatuksia, mutta määrälliset erot näiden välillä eivät olleet kovin suuret. Progressiivisesti taipuneilla ryhmillä oli enimmäkseen usko omaan valmiuteen ja pärjäämiseen, varmuus 7. luokalle siirtyessä. ”Progressiiviset” -tyyppiluokkaan kuuluvat olivat kaikki poikaryhmiä kaikista neljästä 1–6 luokkien koulusta.

(1)

No miltäs tämä ala-asteen koulu nyt tuntuu sitte? Miltä tämä YYY:n koulu nyt tuntuu?

-mää tiiä

-no kyllä se on hauskaa ku täältä pääsee pois, ku on ollut kuusi vuotta

(naurua)

-joo

-joo

Mikä siinä ois hauskaa?

-no ei oo niinkö niin paljo semmosia pikkulapsia

-sais..ja (joo) ja sais niinku vähä, vähä niinku, et miltä kouluki voi näy-näyttää paitsi täältä niinku

-nnn

-joo

Oisko siinä muita asioita, mikä on hauskaa?

-varmaan se niinku, et se on vapaampi niinku

-nnn

-joo

-saa enempi semmosta niinkö omaa rauhaa

-joo

Ku täällä?

-nnn

-nnn

-joo, tässä on niin pieni tää piha et...

-nnn

-nii

-...kaikki on liian?? yhdessä paikassa niinku

...

No onko mitään asioita, mitkä pelottaa siellä yläasteella?

-ei

-ei

-ei oo kauheen paljo

(poikaryhmä)

(2)

No millä mielin te lähette nyt sitte kuuennelta pois ja meette sinne seiskalle?

-hyvällä

Onko mitään, onko haikee mieli vai sit semmonen niinkö, että jes, ku pääsee täältä vai?

-ei ainakaan yhtään haikee mieli

-nii, että ois vaan kiva, ko pääsee eri kouluun, saa kokeilla kaikkee erilaista, ettei aina oo sitä samaa

Onk siellä yläasteella tai seiskaluokalla jotain semmosia asioita, mitkä pelottaa..tai jännittää?

-ei oikeestaan, että..ehkä se, että kiusataanko tai jotain...[ess]..mutta nii sitte ku niitten kaa pääsee kaveriks, nii ei se sitte..se aluks tuntuu vaan siltä

Joo. Jännittääkö sua joku asia?

-no ei

Entäs sulla?

-eei

(poikaryhmä)

Progressiivisten ja regressiivisten taipumusten painottuminen eri osa-alueissa tässä tyyppiluokassa on nähtävissä seuraavassa taulukossa (TAULUKKO 3):

**TAULUKKO 3. Progressio- vs. regressiotaipumukset
”progressiiviset” -tyyppiluokassa**

	PROGRESSIO	REGRESSIO
Yleinen siirtymishalukkuus/ siirtymishaluttomuus	+	
Muutoshalukkuus/ tutussa pitäytyminen	+	
7–9 lk koulun hyvät/ huonot puolet	+	(+)
1–6 lk koulun huonot/ hyvät puolet	(+)	(+)
Varmuus/ epävarmuus	+	

Luokanopettajien kuvailujen mukaan yhtä progressiivisesti suuntautunutta ryhmää kuvastaa huolettomuus, yhdessä puolestaan oli koulumyönteisiä poikia. Kolmannen ryhmän taas arvioitiin olevan varovasti ja ehkä hieman jännittäen menossa 7–9 luokkien kouluun. Neljännessä ja viidennessä progressiivisesti suuntautuneessa ryhmässä oli opettajan kertoman mukaan koulumotivaation puutteesta kärsiviä poikaoppilaita.

5.4.2 ”Progressiiviset epävarmat” –ryhmätyyppi

Toiseksi tyyppiluokaksi nimettiin ”*progressiiviset epävarmat*”. Tähän tyyppiluokkaan kuului kolme ryhmää (3/12), joista kaksi oli tyttöryhmiä ja yksi poikaryhmä. ”Progressiiviset epävarmat” halusivat eteenpäin ja kokivat siirtymän aiheuttaman muutoksen positiivisena. Myös 7–9 sekä 1–6 luokkien koulujen arviot olivat enimmäkseen progressiivisesti painottuneita. Valmiudeltaan sekä varmuudeltaan ryhmät olivat kuitenkin regressiivisesti painottuneita, eli epävarmuus oli vallitsevana näissä ryhmissä, vaikkakin myös valmiutta koettiin.

(1)

No miltä tää ala-asteen koulu nyt tuntuu sitte?

-huonolta

Millä tavalla?

-todella huonolta..noo, se, tää on niin ärsyttävä koulu niin että määhän haluaisin täältä heti pois, jos määhän vaan pääsisin

-äkkiä pääsis

-nii

-tää on niin paska koulu, ettei oo paskempaa koulua

Mikä täällä ärsyttää?

-opettajat ja kaikki ope..oppilaatki on, ne pojat on kaikkia nössöjä ja

-niin just

...

Sitte vielä niinku, et miltä se nyt sit tuntuu, sinne seiskalle mennä?

-no ihan kiva tutustuu uusia ihmi..tutustuu uusiin ihmisiin ja näin, että

-pelottaa samalla, mutta o..on innostunu samalla tai sillee

Mikä siellä pelottaa?

-justiin pojat ja sitte nuo kaikki luokat ja että miten kaikki suhtautuu uusiin seiskoihin, että pitääkö ne meitä aivan niin tyhyminä sillee että, että jos ei kukaan halua olla meidän kaa ja sillee..et se on ainut asia, että muuten on silleen, että jes, ihanaa, uusia..kemiaa ja kaikkea uutta, että ei sitte oo mitään muuta...mulla ainakaan mitään muuta sit, mitä määhän pelkäisin

-en määhän

(tyttöryhmä)

(2)

*No miltäs se sitte tuntuu mennä sinne seiskaluokalle...tai yläasteelle?**-noo**-no on se ihan kiva, ku pääsee täältä koulusta pois**Miltäs susta tuntuu?**-no ihan kivalta..vähä vaihtelua, ku on ollu täällä jo kuus vuotta nii**Entäs sulla?**-no...mitä siitä nyt voi sanoa..ohan se tietysti...erillaista ja tulee vaihtelua ja...että
ons...ja saa uusia kavereita...sillee**Miltäs susta tuntuu?**-ihan kivalta se on päästä toiseen kouluun...uusia opettajia ja oppilaita tulee
Mites..nii...**-uusia kavereita, joilla on kenties samoja harrastuksiaki**-nn**-mulla on yleensä..nii mää pelekään sitä, että ku...mulla o kavereitten mielestä
outo musiikkimaku..mää sen puolesta pelekään, että saankohan mää turpaan**(poikaryhmä)*

Progressio- ja regressiotaipumukset painottuivat ”progressiiviset epävarmat” -
tyyppiluokassa seuraavasti (TAULUKKO 4):

**TAULUKKO 4. Progressio- vs. regressiotaipumukset
”progressiiviset epävarmat” –tyyppiluokassa**

	PROGRESSIO	REGRESSIO
Yleinen siirtymishalukkuus/ siirtymishaluttomuus	+	
Muutoshalukkuus/ tutussa pitäytyminen	+	
7–9 lk koulun hyvät/ huonot puolet	+	
1–6 lk koulun huonot/ hyvät puolet	+	(+)
Varmuus/ epävarmuus		+

”Progressiiviset epävarmat” –tyyppiluokasta yksi ryhmä oli koulusta, joka ei ollut tehnyt yhteistyötä 7–9 luokkien koulun kanssa juuri lainkaan. Kaksi ryhmää puolestaan oli 1–6 luokkien koulusta, joka on ollut paljon 7–9 luokkien koulun kanssa yhteistyössä.

Yhden edellä mainittuun tyyppiluokkaan kuuluvan ryhmän opettaja uskoi haastateltujen oppilaidensa odottavan kaiken muuttuvan 7–9 luokkien koulussa paremmaksi. Opettajan mukaan näillä oppilailta motivaatio koulua kohtaan on huono. Erään toisen tyyppiluokkaan kuuluvan ryhmän oppilaiden opettaja totesi olevan myönteisiä sekä oletettavasti 7–9 luokkien koulussa hyvin pärjääviä. Yhden tyyppiluokkaan kuuluvan ryhmän todettiin olevan vaihtelevampia muun muassa myönteisyydeltään.

5.4.3 ”Ambivalentit” –ryhmätyyppi

Kolmas tyyppiluokka nimettiin ”*ambivalenteiksi*”. Tähän tyyppiluokkaan kuuluvissa kolmessa ryhmässä (3/12) oli edellisiä luokkia selvemmin sekä progressiivisia että regressiivisiä taipumuksia. Tässäkin ryhmät olivat siirtymis- ja muutoshalukkuudeltaan progressiivisesti taipuneita, mutta muut osa-alueet olivat enimmäkseen regressiivisesti painottuneita: 7–9 luokkien koulussa koettiin yleensä enemmän huonoja kuin hyviä puolia, ja taas 1–6 luokkien koulussa enemmän hyviä kuin huonoja puolia. Näissä ryhmissä koettiin osittain valmiutta siirtyä 7. luokalle, mutta tässäkin regressiiviset tuntemukset olivat vallitsevampia.

(1)

No jos sitte pitäis valita, että kuuennelle luokalle tai seiskaluokalle ens vuonna, nii kumpi niistä?

-seiska

-seiska

-seiska

-seiska

-mää en tänne haluais enää jäädä

-en määkään

Mikä ois hyvä asia siinä seiskassa sitte, miks ennemmin sinne?

-n..no jos...vaikka..mm, ku pelkää niitä pesuja, nii, ku jos jäis kutoselle, nii sit se vaivais vielä senki vuoden, mut sit menee seiskalle ja sit kokeilee, nii sitte ei tartte enää pelätä sen jälkeen

Sää menisit kans seiskalle?

-nnn

Minkätakia? Tai mikä siinä ois se hyvää?

-pääsis nopeempaa opiskeleen ammattia

-sais vaikka töistä...

-nii

-...et sais paljo karkkia ostettua

(naurua)

Kummalle luokalle sää menisit?

-en mää tiä..seiskalle ehkä

...

No oisko kuuennessa luokassa mitään hyviä asioita, minkätakia vois jäähä vaikka kuuennelle?

-no oppis paremmin ainaki

-niin justiin, jos vaikka kutosella opetettais seiskojen, kasien ja ysien asioita, kyllä mä sitte jäisin, ku vois jääjä

Mikä silloin ois parempi täällä olla?

-täällä...pystyy keskittyyn paljo paremmin, ku opettajat vaatii meiltä..[ess]

-täällä pystyy opiskeleen...

Niin täällä vaaditaan, että pitää olla hiljaa?

-nii

-...nii täällä pystyy just opiskelemaan paremmin

-nnn

Millä tavalla?

-noo..on tuttu koulu ja sitte pienempi luokka ja sit siellä on just uusia oppilaita ja

-ja opettaja opettais aina?? samaa asiaa

-nii, ja täällä on tu-tuttu, hyvä opettaja, Leena

Nii, et oisko kuuennessa luokassa jotain parempia juttuja ku seiskassa?

-en mää tiä, ei

-se turvallisuus ainaki täällä koulussa..[ess]

-huolellisuus

-nn

Niinkö..mikä huolellisuus?

-noko..opettajat huolehtii...

Nii joo, se.

-...oppilaista enemmän

-ei ois [ess] vastuu, sais vain

(tyttöryhmä)

(2)

Mitäs sulla, miltä tuntuu lähtee täältä pois ja mennä XXX:een?

-kyllähän se justiin mukava sillai..justiin, että..muitaki kouluja..tutustua uusiin oppilaisiin ja saa enemmän kavereita ja...kun...mutta on se kumminki jotenki vähä outoo sillai, että niinkö tavallaan tää tuttu koulu, sitte..taas menee uuteen

(tyttöryhmä)

Painotukset osa-alueissa olivat ambivalentit-ryhmätyypissä seuraavasti (TAULUKKO 5):

**TAULUKKO 5. Progressio- vs. regressiotaipumukset
"ambivalentit" -tyyppiluokassa**

	PROGRESSIO	REGRESSIO
Yleinen siirtymishalukkuus/ siirtymishaluttomuus	+	
Muutoshalukkuus/ tutussa pitäytyminen	+	
7–9 lk koulun hyvät/ huonot puolet	(+)	+
1–6 lk koulun huonot/ hyvät puolet		+
Varmuus/ epävarmuus		+

Ambivalentisti taipuneet ryhmät koostuivat tytöistä. Kaksi ryhmää tuli 1–6 luokkien koulusta, joka on tehnyt yhteistyötä 7–9 luokkien koulun kanssa melko vähän; yksi puolestaan koulusta, jonka yhteistyön määrä 7–9 luokkien koulun kanssa on ollut suuri. Kahden ryhmän oppilaiden opettaja arvioi olevan vaihtelevia koulumyönteisyydeltään, mutta etenkin toisen ryhmän olevan innostunut siirtymään 7–9 luokkien kouluun. Kolmannen ryhmän opettaja arvioi olevan enimmäkseen hyvin motivoituneita koulunkäyntiin.

5.4.4 "Regressiiviset" -ryhmätyyppi

"Regressiiviset" -tyyppiluokkaan kuului ainoastaan yksi (1/12) tytöistä koostunut ryhmä. Ryhmä oli 1–6 luokkien koulusta, joka oli tehnyt yhteistyötä 7–9 luokkien koulun kanssa jonkin verran. Vastausten painotus oli regressiivinen lähes kaikilla osa-alueilla: Siirtymishaluttomuus oli vallitseva, muutoksen suhteen oltiin neutraaleja (yhtä monta vastausta). 7–9 luokkien koulussa nähtiin selvästi enemmän huonoja kuin hyviä puolia, 1–6 luokkien koulussa taas nähtiin lievästi enemmän hyviä kuin huonoja puolia. Valmiudeltaan oppilaat kokivat voimakkaasti epävarmuutta ja jännitystä.

(1)

No miltä tää ala-asteen koulu nyt tuntuu sille? Nyt te ootte ollu täällä, te ootte ollu kuusi vuotta ja te ollu vähän lyhemmän ajan. Milt se tuntuu? Mitäs sinä?

Onko täällä ikävää, kurjaa, hauskaa, kivaa?
 -no..on...erilaista, joskus on kivaa ja joskus on tylsää
 Miltäs teistä tuntuu ala-aste? Onko täällä ollu kivaa?
 -sitte meidän pitää herätä aina niin aikasin XXX:een, tai niinku, että ku me mennään..me mennään linkulla, niin [ess] kyytiä aina..sitte pitää varmaan kiertää, aina välillä oottaa, niinku [ess] niinku täälläki..täällä pitää kuiteski niinku, lähelle puol tuntia oottaa, ko koulut loppuu??
 Tarviiko sit, ku menee XXX:een, niin pitääkö herätä sit vielä aikasemmin?
 -pitää, jos alkaa [ess] koulu [ess]
 Niin se on just se, että ku se on kauempana.
 No miltä, miltä nyt tuntuu sitten lähtee kuudennelta luokalta, onko haikee mieli vai semmonen, että jess vai mitä?
 -ei mulla ainakaan mikään jess!
 -ei mullakaan
 Onko kenelläkään?
 -ei
 Et onko, onko semmonen haikee vai minkälainen?
 -no ei nytte haikeekaan, mutta se, että ku mä en ainakaan haluais mennä seiskalle, ehkä mieluummin kuiteski ois täällä
 Mikä siinä ois erityisen, ettei halua mennä sinne seiskalle?
 -en mä tiä, niinku väkee, että varmaan, varmaan jokainen tulee jossain vaiheessa tulee varmaan kiusatuks, kyllä, kyllä täälläki haukutaan jotain
 No miltä teistä muista se seiskaluokka tuntuis...jos ois kivempi jäädä tänne, mikä siellä seiskaluokassa ois semmonen..ei niin hyvä asia?
 Mitä tulis mieleen? Mikä ois se, se juttu, mikä, minkä takia haluais ennemmin jäädä tänne?
 -[ess]
 -iso paikka
 Iso paikka? Oisko mieluummin pienessä paikassa?
 -ois
 -[ess]
 Mitä?
 -hävettää
 Ai siellä yläasteella?
 -niin, siellä on hirveen hävettävää mennä sieltä pihan poikki kävellä..melkeen kaikki kattoo..se on vähä
 -[ess] (vaatteista puhutaan??)
 -[ess] mä aattelen aina, että jos kaikki aattelee, että..että kato nyt mikkä housut tolla on tuommoset..
 Elikkä just niinku vaatteet?
 -nii...että kato mikkä [ess] tuolla on..

(tyttöryhmä)

Regressiivisen tyyppin osa-alueiden painotuksen sijoittuminen tiivistetysti seuraavassa taulukossa (TAULUKKO 6):

**TAULUKKO 6. Progressio- vs. regressiotaipumukset
"regressiiviset" -tyyppiluokassa**

	PROGRESSIO	REGRESSIO
Yleinen siirtymishalukkuus/ siirtymishaluttomuus		+
Muutoshalukkuus/ tutussa pitäytyminen	(+)	(+)
7–9 lk koulun hyvät/ huonot puolet		+
1–6 lk koulun huonot/ hyvät puolet		+
Varmuus/ epävarmuus		+

5.5 Yhteenveto tuloksista

Oppilaiden odotuksissa, uskomuksissa ja peloissa 7. luokalle siirryttäessä kuvastui usein kulttuurin muutos 1–6 luokkien kouluun nähden. Odotuksia, uskomuksia ja pelkoja koskevat päällimmäiset tulokset on koottu seuraavaan taulukkoon (TAULUKKO 7). Taulukkoon on koottu pääasiassa yleisimmät näkemykset ja/tai niiden arvioiminen positiiviseksi tai negatiiviseksi (+/-). Näistä saattoi olla kuitenkin vähemmistönä poikkeuksia, joita taulukkoon ei ole merkitty.

TAULUKKO 7. Yhteenveto 7. luokalle siirtymistä koskevista oppilaiden tyypillisimmistä odotuksista, uskomuksista ja peloista (Tutkimusongelma 1)

	ODOTUKSET, USKOMUKSET	PELOT, JÄNNITYS
<i>Virallinen kulttuuri</i>		
Opettajat	-uudet opettajat: + -mukavuus: +/- -paljous, vaihtuvuus: + -tiukka kuri -muutokset oppilaan ja opettajan väleissä, välit hyvät/huonot -pärvääminen opettajien kanssa	-inhottavat opettajat -moittiminen epäonnistuuessa
Koulutyö	-muutos: työmäärä, vaikeus, menestymisen vaikeutumi- nen, itsenäisyyden ja vastuun lisääntyminen -uudet aineet: + -pärvääminen opiskelutavoissa	-väärin vastaaminen, epäonnistuminen -kysyminen -pärvääminen, osaaminen
Säännöt ja tavat	-tiukat/löyhät säännöt	-tavoille tottuminen, tietäminen

(jatkuu)

TAULUKKO 7. (jatkuu)

Koulu paikkana	-iso koko: +/- -välineet, rakennus ym.: + -kulkemisen vaikeus -luokkahuoneen vaihtaminen: +/-	-rakennusten, luokkahuoneiden paljous -luokkahuoneen vaihtaminen, luokkien löytäminen, mahdollinen eksyminen + seuraukset
<u><i>Epävirallinen kulttuuri</i></u>		
Oppilaat	-uudet oppilaat: + -uusi luokka: +/(-) -vanhat kaverit tärkeitä -toimeen tuleminen muiden oppilaiden kanssa -kaverisuhteiden solmiminen	-yksin jääminen, kavereiden saanti -uudet luokkatoverit, ihmiset -vanhat kaverit samalle luokalle? -aikaisemmat tuttavat (kiistakumppanit) -suhtautuminen 7. luokkalaisiin
Kiusaaminen	-kiusaamista on, enemmän kuin 1-6 lk:ien koulussa -vanhemmat oppilaat kiusaavat usein nuorempia -kohteina myös mm. erilaiset + ei-pidetyt -kiusaajina myös mm. kovikset -sekä psyykinen että fyysinen kiusaaminen -väkivalta: on/ei, turvallisuus	-ensimmäiset viikot -pelko kiusaamisesta -lumipesut -vakituinen kiusaaminen -haukkuminen -väkivalta
Epäviralliset tavat & käytänteet	-9. luokkalaiset vallassa, kohdistuu enimmäkseen 7. luokkalaisiin -7. luokkalaisiin kohdistuvat toimet (monnittelu): enimmäkseen fyysisiä (+haukkuminen, tehtävät) -monnidisco -ysien päivä -"vanhuuden" edut -varastaminen -huumeet -tarinat	-7. luokkalaisiin kohdistuvat teot -fyysinen kiusaaminen -huumeet -tarinat -erityisesti alkuvaihe

(jatkuu)

TAULUKKO 7. (jatkuu)

Kouluympäristö	-kaupungin läheisyys -”reviirin” laajennus	
Nuoren rooli ja vaatimukset	-muiden joukossa oltava tavallinen, oma itsensä, ”keskiarvotyyppi” -vaatteet olennaisia -halu olla ”vanha”	-häpeän pelko (tyttöillä) -vaatteiden arvostelu

Oppilaissa oli sekä progressiivisia että regressiivisiä taipumuksia. Siirtymiseen ja muutokseen oli halukkuutta, ja ajatukset 7–9 luokkien koulusta olivat enimmäkseen positiivisia, mutta myös 1–6 luokkien koulu herätti edelleen positiivisia ajatuksia ja siirtymää kohtaan saattoi olla epävarmuutta. Progressiivisten ja regressiivisten taipumusten perusteella ryhmistä voitiin muodostaa neljä erilaista ryhmätyyppiä, jotka ilmenevät seuraavasta taulukosta (TAULUKKO 8):

TAULUKKO 8. Yhteenvedo oppilaiden valmiudesta ja halukkuudesta siirtyä 7-9 luokkien kouluun (progressio- vs. regressiopyrkimykset, Tutkimusongelma 2)

RYHMÄTYYPPI	KUVAUS	TYYPPILOUKKAAN KUULUVIA RYHMIÄ (yht. 12 ryhmää)
Progressiiviset	Eteenpäinmeno ja muutoksen halu regressiivisiä tuntemuksia selvästi voimakkaampia.	5 -kaikki poikaryhmiä
Progressiiviset epävarmat	Progressiivisesti painottuneita, mutta valmiudeltaan ja varmuudeltaan siirtymää kohtaan regressiivisiä.	3 -2 tyttöryhmää, -1 poikaryhmä
Ambivalentit	Tasaisesti sekä progressiivisia että regressiivisiä tuntemuksia siirtymää kohtaan.	3 -kaikki tyttöryhmiä
Regressiiviset	Kielteisillä suhtautuminen siirtymää kohtaan.	1 -tyttöryhmä

6 POHDINTA

6.1 Odotuksia, uskomuksia ja pelkoja koskevien tulosten teoriayhteydet

Tutkimuksessa tarkasteltiin 6. luokkalaisten oppilaiden odotuksia, uskomuksia ja pelkoja 7–9 luokkien koulua kohtaan sekä oppilaiden kokemaa halukkuutta ja valmiutta siirtyä 7. luokalle. Odotukset, uskomukset ja pelot käsittivät sekä koulun virallisen että epävirallisen kulttuurin. Tulevassa koulukulttuurissa uskottiin enimmäkseen tulevan muutoksia 1–6 luokkien kouluun, kuten Pietarinen ja Rantalakin (1998) ovat todenneet, ja uudet asiat, kuten opettajat, oppilaat ja aineet koettiin pääasiassa positiivisina. Kuitenkin myös pelkoja havaittiin. Suurin osa oppilaista oli halukkaita siirtymään 7–9 luokkien kouluun, mutta samanaikaisesti useissa ryhmissä havaittiin epävarmuutta siirtymää ja uutta ympäristöä kohtaan.

7–9 luokkien koulun virallisessa kulttuurissa uusia opettajia ja näiden vaihtuvuutta pidettiin positiivisena seikkana, mikä mukailee lähinnä Pietarisen (1999) tutkimusta (vrt. Kääriäinen ja Rikkinen 1988), jossa oppilaiden odotukset aineenopettajia kohtaan havaittiin olevan positiivisia. Pietarisen tutkimuksessa oppilaiden odotuksissa olivat selvästi esillä muun muassa opettajien pedagogiset ratkaisut tai ylipäänsä opetus, mutta edellä mainitut teemat eivät olleet yhtä vahvasti esillä oheisessa tutkimuksessa vaikkakin opettajia arvioitiin ominaisuuksiltaan sekä positiivisessa että negatiivisessa mielessä. Opettajien kurin uskottiin olevan tiukka ja opiskelun vaatimustason nousevan, kuten Pietarisenkin tutkimuksessa, vaikkakaan tiukan kurin yhteydessä ei samalla tavoin nostettu esiin sen aiheuttamia mahdollisia ongelmia.

Kuten Pietarinen ja Rantalakin (1998) totesivat, kiinnitettiin oppilaiden odotuksissa huomiota opettajan palautteeseen vuorovaikutustilanteissa. Tämä huomattiin oheisessa tutkimuksessa muun muassa pelkona opettajan inhottavuutta tai reaktiota kohtaan oppilaan epäonnistuessa. Pietarisen (1999) tutkimuksessa oppilaat ennakoivat ongelmia uusiin opettajiin sopeutumisessa, mutta oheisessa tutkimuksessa enimmäkseen uskottiin pärjäämiseen uusien opettajien kanssa. Tosin oheisessa tutkimuksessa ei

opettajien yhteydessä samalla tavoin käsitelty tottumista muun muassa uusiin opetus-tyyleihin.

Speeringin ja Rennien (1996) tutkimuksessa muutos oppilaiden ja opettajien välisissä suhteissa oli tärkein, ja oppilaat suhtautuivat negatiivisesti oppilaan ja opettajan läheisten suhteiden menettämiseen 7–9 luokkien koulussa. Myös oheisessa tutkimuksessa suhteiden uskottiin muuttuvan. Välien uskottiin olevan niin hyvät kuin huonotkin, mutta kaiken kaikkiaan etäisempiä välejä pidettiin lähinnä hyvänä seikkana. Tässä on mahdollista, että ryhmätilanteessa oppilas ei yhtä herkästi kuvaile halua säilyttää läheinen ja turvallinen suhde opettajiin, etenkin, kun kyseisessä iässä usein esiintyy vastustusta auktoriteetteja ja opettajia kohtaan (ks. esim. Eri luokka-asteiden ja kouluasteiden niveltäminen 1980).

Kuten Pietarisen (1999) tutkimuksessa, uudet aineet koettiin positiivisina, ja toisaalta, opiskelun uskottiin vaikeutuvan. Pietarisen tutkimuksessa uudet aineet aiheuttivat kuitenkin mietintää, mikä ei ollut oheisessa tutkimuksessa yleistä. Sen sijaan mietityttäviä aineita olivat useammin jo 1–6 luokkien koulussa käydyt aineet, mikä kuitenkin noudattaa Pietarisenkin havaintoa: ongelmia odotettiin syntyvän aineissa, missä oppilailla oli omasta mielestään ollut ongelmia jo 1–6 luokkien koulussakin. Suurella osalla haastatelluista oli uusista aineista kokemusta jo pajakäyntien myötä, mikä ehkä vaikutti oppilaiden positiiviseen suhtautumiseen näitä kohtaan: lyhyehköt tutustumiset eivät ehtineet aiheuttaa vielä pelkoja aineissa pärjäämistä kohtaan vaan jättivät positiivisen mielikuvan ja toisaalta lievittivät jännitystä uutta kohtaan.

Pietarisen (1999) tutkimuksessa oppilaat eivät juurikaan olleet pohtineet menestymistään opiskelussa, myös Wigfieldin ym. (1991) tutkimuksessa oppilaat olivat suhteellisen positiivisia omien taitojensa suhteen. Oheisessa tutkimuksessa oma osaaminen ja pärjääminen tulevassa koulussa ja muiden oppilaiden joukossa olivat jännitystä aiheuttavina tekijöinä esillä. Lisäksi epäonnistumista sekä tunnilla vastaamista, joista Kolarikin (1987) puhuu yleisimpinä pelkoina koulutyössä, jännitettiin. Näihin liitettiin usein Turusenkin (1996) kuvailema pelko häpeästä. Omaan kykyyn opiskella 7–9 luokkien koulussa kuitenkin luotettiin.

Koulutyön muutoksia uskottiin tulevan myös työmäärässä, sekä itsenäisyydessä ja opiskelijan omassa vastuussa, joista myös muun muassa Pietarinen ja Rantala (1998) puhuvat. Menestymisen uskottiin vaikeutuvan, ja tähän syinä annettiin muun muassa Kääriäisen ja Rikkisen (1988) tutkimuksessaan havaitsema odotus arvostelun

ankaruudesta sekä Pietarisen (1999) havaitsema syy opetuksen tasossa. Kuitenkin myös koulutyön määrään ja vaikeuteen kiinnitettiin oheisessa tutkimuksessa menestymisen yhteydessä huomiota.

Sääntöjen odotettiin olevan 7–9 luokkien koulussa joidenkin mielestä tiukkoja, toisten löyhiä. Säännöissä voitaneen havaita muun muassa Gordon ym. (2000) kuvailema informaalin koulun paikkojen mieluisuus oppilaille: useat voimakkaita tuntemuksia herättäneet ajatukset säännöistä käsittivät käyttäytymisen mahdollisuuksia informaaleissa ympäristöissä. Puhuttiin muun muassa koulun alueelta poistumisesta, välituntien vietosta tai luvasta olla käytävillä. Koska oheisessa tutkimuksessa sääntöjä verrattiin usein 1–6 luokkien koulun sääntöihin (”löysemppä”, ”tiukempaa”), eivät tulokset välttämättä anna aiheesta koko kuvaa 7–9 luokkien koulusta vaan pikemminkin sen suhteesta 1–6 luokkien kouluun.

Pietarisen (1999) tutkimuksessa epätietoisuus koulun käytänteistä aiheutti pelkoja. Sama ilmiö oli oheisessa tutkimuksessa havaittavissa, kuitenkin vain yksittäisinä kommentteina eikä vahvoina pelkoina mainittuina.

Pietarinen ja Rantala (1998) määrittelevät fyysiseksi oppimisympäristöksi opiskeluun ja oppimiseen liittyvät tilat, koulun sijainnin ja ympäristön. Laineen (1997) mukaan kouluympäristön kautta oppilas peilaa itseänsä ja paikkaansa muiden joukossa ja rakentaa samalla omaa minuuttaan sekä identiteettiään. Koulurakennukseen, ympäristöön ja etenkin kaupunkiin (ks. myös Pietarinen 1999: mahdollisuus käydä kylällä positiivisena seikkana 7. luokalle siirryttäessä) liitettiin oheisessa tutkimuksessa useita ajatuksia, mikä Laineen näkemyksen huomioon ottaen on ymmärrettävissä näiden symbolisella merkityksellä. Ehkä esimerkiksi kaupunki (joka usein sijaitsi 7–9 luokkien koulun lähellä tutkimuksessa) edustaa samankaltaisia puitteita, joita Lucey ja Reaykin (2000) havaitsivat tutkimuksessaan koulun epävirallisilla paikoilla. Näitä symboloitiin vapaudella, kypsyydellä ja seksuaalisuudella. Puitteet tarjoavat oppilaille uuden ”reviirin”.

Luokan vaihtaminen koettiin paitsi positiivisena vaihteluna, kuten Pietarisen (1999) tutkimuksessa, myös negatiivisena seikkana. Kuten Pietarisen sekä Luceyn ja Reaykin (2000) tutkimuksissa, havaittiin oheisessa tutkimuksessakin luokkahuoneen vaihtamiseen liittyvän jännitystä ja pelkoja, löytyvätkö luokat oikeaan aikaan. Tähän voitaneen tulkita selitykseksi Kolarin (1987) esiintuomaa pelkoa esiintymisestä: nuori haluaa välttää huomion kohteeksi joutumisen, minkä eteen hän joutuu saapuessaan

esimerkiksi myöhässä tunnille tai mennessään väärään luokkaan. Pelko kuvaa murrosikäisen epävarmuutta.

Lucyn ja Reayn (2000) tutkimuksessa koulun suuruus aiheutti pelkoja eksymisestä, mutta se koettiin myös positiivisena, merkkinä ”vanhuudesta”. Oheinen tutkimus noudatti samaa linjaa: koulun suuruus koettiin sekä negatiivisena että positiivisena seikkana. Oletettavasti suuruuteen liitetään samoja symboleita kuin yleisempään ”reviirin laajennukseen”, uusissa ja suuremmissa tiloissa oppilaan on helpompi arvioida itsensä vanhemmaksi kuin esimerkiksi 1–6 luokkien pienessä kyläkoulussa. Halu olla vanhempi ja ikä nousivat useissa yhteyksissä merkittävinä seikkoina nuorilla esiin (ks. myös Hoikkala 1993; Lallukka 1997), mitä taustaa vasten uusien ympäristöjen edellä mainittu symbolinenkin merkitys on helposti ymmärrettävissä.

Kaveripiirit ovat nuoren elämässä tärkeässä roolissa (Laine 1997) ja sosiaaliset suhteet vahvoina oppilaiden odotuksissa (Berndt & Mekos 1995; Lucey & Reay 2000; Pietarinen & Rantala 1998). Samoin havaittiin oheisessakin tutkimuksessa: 7–9 luokkien koululta odotettiin sekä uusia kavereita, mutta samalla toivottiin vanhojen kavereiden pysymistä. Salmivallin (1998) mukaan olennaisena kysymyksenä nuoren elämässä on hyväksyntä muiden silmissä sekä ryhmään kuuluminen. Kysymyksen keskeisen merkityksen takia toverisuhteiden luominen sekä pelko yksin jäämisestä lienevätkin myös oheisessa tutkimuksessa pinnalla. Tämä on varmasti yhteydessä myös kehitystehtävien onnistumiseen (suhteet vertaisiin, esim. Havighurst 1982) sekä esimerkiksi Eriksonin (1982) kuvailemaan oman identiteetin rakentamiseen. Vertaisten kautta peilataan paljon myös itseä (ks. myös Nurmi 1995; Jarasto & Sinervo 1999). Ystävyysuhteiden luomisen onnistuminen kertoo nuorelle hänestä itsestään.

Forsiusin (1992) mukaan koululuokassa jokaisen tulisi osata suhtautua muihin oppilaisiin oikealla tavalla ja sulautua itse luokan ryhmä- tai me-henkeen. Tällaiset määritelmät tai sanomattomat säännöt aiheuttanevat oppilaille ehkä tiedostamattomiakin paineita: ryhmien ulkopuolelle jäänyttä voidaan määritelmien pohjalta pitää epäonnistuneena. Paine ryhmäytyä ja tulla hyväksytyksi on suuri. Silti oppilaat yleensä uskoivat kaverisuhteiden solmimiseen (kuten myös Pietarisen (1999) tutkimuksessa) sekä muiden oppilaiden kanssa toimeen tulemiseen.

Luokkatovereilta saatu tuki on Pietarisen ja Rantalan (1998) mukaan olennainen selviytymiskeino siirtymävaiheessa, mikä oli havaittavissa oheisessakin tutkimuk-

sessä: vanhat luokkatoverit koettiin tärkeinä ja tulevassa luokassa toivottiin olevan joi-
takain 1–6 luokkien koulun kavereita. Tätä toivoivat niin tytöt kuin pojatkin (vrt. Jarasto
& Sinervo 1999).

Pietarisen (1999) tutkimuksessa oppilaat odottivat uusilta luokkatovereilta
sekä koulun vanhimmilta oppilailta positiivista suhtautumista. Oheisessa tutkimuksessa
sama asia on nähtävissä toiveena kyetä luomaan uusia toverisuhteita. Sama sisältö
voidaan nähdä kuitenkin myös käänteisenä: tutkimuksessa ilmaistiin pelkoa
vanhempien oppilaiden 7. luokkalaisiin kohdistamaa suhtautumista kohtaan sekä
jännitettiin 7–9 luokkien koulussa tulevia uusia ihmisiä ja luokkatovereita. Myös
Pietarinen havaitsi tutkimuksessaan usein odotusten toteutumatta jäämisen vastaavasti
pelkojen ja jännityksen aiheuttajina.

Lucey ja Reay (2000) ovat havainneet oppilaissa siirtymän yhteydessä ”uuden
alun” odottamista, vanhojen ystävien ja vihollisten taakse jättämistä. Oheisessa
tutkimuksessa pääosin haluttiin kaverit samalle luokalle, mutta myös uuteen luokkaan
ja luokkatovereiden vaihtumiseen suhtauduttiin enimmäkseen positiivisesti ja osa
halusi jättää vanhoja luokkatovereita taakseen. Sen sijaan siirtymän yhteydessä
saatettiin jännittää tulevia vihollisia, joihin oppilailta oli menneisyydessä ollut jo jotain
yhteyttä.

Joidenkin oppilaiden havaittiin toivovan tuttua, vanhaa luokkaa 7–9 luokkien
koulussakin. Tämän kerrottiin edesauttavan muun muassa oppimista, uskaltamista ja
menestymistä. Sinänsä oppilaat olivat tässä samalla linjalla Pietarisen ja Rantalan
(1998) havaintojen kanssa: heidän mukaansa oppilaiden oppimistulokset ja sosiaalinen
 pärjääminen voivat vaihdella muun muassa sen mukaan, miten oppilas on kussakin
aineessa sopeutunut sosiaaliseen oppimisympäristöönsä. Kun oppilas saa siirtyä tutun
luokan kanssa, hänen ei tarvitse uudelleen arvioida itseään oppilaana muiden joukossa
(ks. Pietarinen & Rantala 1998), vaan voi keskittyä opiskeluun tai muuhun
 pärjäämiseen uudessa koulussa. Aneshenselin ja Goren (1991) mukaan kehitykselliset
siirtymät ovat nuorelle stressaavia sen mukaan, kuinka paljon ne vaikuttavat jo
olemassa oleviin rooleihin. Jos suuria roolin muutoksia ei tule ja ryhmä pysyy samana,
poistuu yksi jännitysmomentti, eikä nuori kokisi tilannetta samalla tavalla
stressaavana. Kuitenkin on huomattava uuden luokan ja uusien oppilaiden aiheuttamat
positiivisen odotuksen kommentit, eli tilanteen jännittävydestä huolimatta siihen
sisältyy myös positiivista virettä.

Havighurstin (1982) kehitystehtävien mukaan nuoruudessa tulee saavuttaa uusia ja kypsempää suhteita molempia sukupuolia edustavien vertaisten kanssa sekä itse omaksua joko maskuliininen tai feminiininen rooli. Murrosiässä alkava kiinnostus toista sukupuolta kohtaan (ks. Arajärvi 1992b) oli havaittavissa muutamassa tapauksessa myös oheisessa tutkimuksessa. 7–9 luokkien koulun odotettiin avaavan uusia mahdollisuuksia vastakkaista sukupuolta kohtaan.

Laineen (1997) mukaan koulun epäviralliset todellisuudet ovat koulun arjessa nuorille yhä keskeisempiä. Oheisen tutkimuksen haastattelut olivat melko strukturoituja siten, että näiden epävirallisten kulttuurien painotusta nuorten odotuksissa on vaikea todeta. Joka tapauksessa oli havaittavissa, että tämä kulttuuri aiheutti nuorissa emootioita. Useat pelot keskittyivät epäviralliseen kulttuuriin, mistä lienee tunnistettavissa kulttuurin keskeisyys nuorten elämässä ja koulunkäynnissä.

Ikä oli oppilaille usealla tapaa odotetun merkittävä tekijä (ks. esim. Aapola 1999; Gordon ym. 2000; Laine 1997). 9. luokkalaiset ovat oppilaiden odotusten mukaan 7–9 luokkien koulussa vallassa, ja toimet kohdistuvat enimmäkseen 7. luokkalaisiin. Ikähierarkiaa, kuten myös siihen liittyviä rituaaleja nousi esiin. Myös roolin muutos 1–6 luokkien koulun vanhimmasta 7–9 luokkien koulun nuorimpaan nostettiin usein keskeisenä seikkana esiin (ks. myös Pietarinen & Rantala 1998; Rutter & Rutter 1993). Nuorilla oli selkeästi halu olla vanhempi, minkä esimerkiksi Lallukkakin (1997) on todennut tutkimuksissaan. ”Vanhuuden” (omaa ikää korkeamman iän) nähtiin usein tuovan tiettyjä mahdollisuuksia, kuten eteenpäin siirtymistä tai muutoksia koulu- tai työuraa koskien. Frønesin (1995) mukaan ikä on lapsille sosiaalinen strategia, mitä vasten sen esiin nostettu merkityskin on ymmärrettävissä. Aapolan (1999) sekä Kääriäisen ja Rikkisen (1988) mukaan ikä tuo mukanaan statusta ja arvonnousua. Kuitenkin joissakin tapauksissa myös vanhimman roolissa 6. luokalla nähtiin etuisuuksia 7. luokan nuorimman rooliin nähden, vaikkakin 7. luokalla oppilas sinänsä on vanhempi. Tämä ristiriita voitaneen tulkita Luceyn ja Reayn (2000) kuvailemaksi dilemmaksi.

Kuten Olweus (1992) on todennut, iällä on merkitystä myös koulukiusaamiseen: oppilaat uskoivat vanhempien oppilaiden kiusaavan yleensä nuorempia oppilaita. Aikaisemmissa tutkimuksissa (ks. esim. Ikonen & Viinikainen 1997; Koivisto & Tamminen 1997; Martikainen & Muuronen 1997; Olweus 1992) on uhrille saatu erilaisia tyypillisiä piirteitä. Muun muassa Merenheimon (1990) tuloksissa on osittain samaa kuin tässä tutkimuksessa havaittiin: uhrin olivat oppilaiden mukaan usein erilaisia kuin

muut. Lisäksi oheisessa tutkimuksessa todettiin, että jos oppilaasta ei pidetä, joutuu hän usein kiusaamisen kohteeksi. Randallin (1996) määritelmän mukaisesti kiusaamistavoiksi nimettiin sekä psyykkistä että fyysistä ahdistelua.

Kuten Berndtin ja Mekosin (1995), Luceyn ja Reayn (2000) sekä Pietarisen (1999) tutkimuksissa, koulukiusaamista pelättiin siirtymävaiheessa. Luceyn ja Reayn tutkimuksessa oppilaat kaipasivat tulevalta koululta järjestystä ja kontrollia, turvallisuuden tunnetta. Samasta asiasta oli kyse, kun joissakin tapauksissa oheisessa tutkimuksessa nostettiin esiin huolestuneisuus koulun kiusaamiseen suhtautumista kohtaan.

Paitsi kiusaaminen, myös huumeet (ks. Aneshensel & Gore 1991) sekä 7–9 luokkien koulusta kulkevat tarinat (ks. Lucey & Reay 2000) herättivät oppilaisissa pelkoja. Vaikka Luceyn ja Reayn tutkimuksessa pelottavimmat tarinat liitettiin enimmäkseen muihin kouluihin, ei vastaavaa ilmiötä ollut havaittavissa oheisessa tutkimuksessa. Enimmäkseen tarinoita kerrottiin omasta tulevasta koulusta, harvemmin muista 7–9 luokkien kouluista. Joissakin tapauksissa tarinoiden todenperäisyyttä epäiltiin. Tähän syynä voi olla joko oppilaan tavoittelema realistinen kuva tulevasta koulusta tai sitten defenssi-keino, jolloin oppilas pyrki rauhoitteluun omia pelon tunteitaan epäilemällä tarinoiden todenperäisyyttä.

Lordin ja Ecclesin (1994) mukaan fyysisen ulkonäön merkitys on siirtymävaiheessa nuorella suuressa roolissa. Oheisessa tutkimuksessa tämä korostui muun muassa tietynlaisten vaatteiden tärkeydellä. Murrosiässä nuoren suhtautuminen itseään kohtaan on hyvin kriittistä, ja epäonnistumista sekä naurunalaiseksi joutumista pelätään (ks. Eri luokka-asteiden ja kouluasteiden niveltäminen 1980). Tämä näkyi oheisessa tutkimuksessa muun muassa tyttöjen esiin nostamana häpeän pelkona, josta myös Turunen (1996) puhuu. Havighurstin (1982) kehitystehtävien mukaan yhtenä tehtävänä nuoruudessa on hyväksyä oma ruumiinsa. 13-vuotiaana tytöt ovat kuitenkin lähempänä naiseutta kuin pojat mieheyttä. Tämä saattaisi olla yhtenä mahdollisena selityksenä tyttöjen kokemalle häpeälle: vaikkakaan häpeän pelko ei koskenut ainoastaan omaa fyysistä olemusta, voitaisiin olettaa, että suurempi tietoisuus itsestä (ja mahdollisesti myös omasta fyysisyydestä) aiheuttaa myös kriittisempää ja vaativampaa suhtautumista itseä kohtaan.

6.2 Progressiota ja regressiota koskevien tulosten teoriayhteydet

Muutos on keskeinen teema oheisessa tutkimuksessa. Muutosta värittää sen myönteinen tai kielteinen odottaminen sekä pelko tai vastaavasti tyyneys siirtymävaiheessa. Näitä kaikkia oli havaittavissa oheisessa tutkimuksessa, yleensä lähinnä innokkuutena uutuuteen ja muutokseen, mutta samanaikaisesti pienenä epävarmuutena ja jännityksenä niitä kohtaan. Ahon ja Laineen (1997) mukaan muutoksen hyväksymisenkin yhteydessä usein koetaan itsensä samalla uhriksi, joka ei voi vaikuttaa omaan elämäänsä. Oheisessa tutkimuksessa haastatteluista ei välittynyt voimakasta tunnetta uhrina olemisesta, mutta toisaalta käsittelyssä ollut siirtymä on niin normatiivinen, että mahdollisuudet vaikuttaa muutokseen tai tiedostaa omaa roolia siirtymässä ovat vähäiset. Muutokseen on todennäköisesti varauduttu.

Ahon ja Laineen (1997) mukaan muutosprosessin onnistuminen edellyttää yksilöltä muun muassa vahvaa itsetuntoa ja hyviä vuorovaikutustaitoja. Ottaen huomioon nuoren kriittisen elämänvaiheen muun muassa identiteetin rakentamisen (ks. Erikson 1982) kannalta ja samanaikaisesti edellä mainitut vaatimukset, ovat siirtymävaiheeseen liittyvät mahdolliset pelkotilat ymmärrettävissä.

Kuten ennalta oletettiin, oppilailta oli siirtymävaiheessa enimmäkseen progressiivisia ajatuksia, halua eteenpäin ja muutokseen (ks. Ziehe 1991), kun taas regressiiviset ajatukset ovat vähemmistönä, mutta niitäkin esiintyi (vrt. Berndt & Mekos 1995). Ziehen mukaan molempiin näistä, progressioon ja regressioon liittyy pelkoa, regressioon paikoillaan pysymisestä ja progressioon epäonnistumisesta. Ovatko siis yleisemmin esitetyt progressiiviset ajatukset tulosta regressiosta, pelosta paikalleen jäämisestä? Onko oppilas ajettu ilmaisemaan progressiota? Tutkimus ei tuo esiin ei-ilmaistuja pelkoja esimerkiksi juuri paikoillaan pysymisestä, ja siksi on vaikea sanoa, ovatko progressiiviset pyrkimykset itse-valittuja vai pelon ja ”mukana pysymisen” pakkoa? Ziehen kuvaama progressioon liittyvä pelko epäonnistumisesta on oheisessa tutkimuksessa havaittavissa. Vaikka eteenpäin oltiin menossa, oli mukana jännitystä ja epävarmuutta.

Lucey ja Reay (2000) havaitsivat siirtymävaiheessa olevien nuorten olevan välitilassa. Dilemmaa aiheuttavat samanaikaisesti esiintyvät muutoksen tuomat positiiviset mahdollisuudet sekä toisaalta asiat, jotka muutoksen myötä menetetään. Vaikka eteenpäin ollaan menossa, on oheisessakin tutkimuksessa havaittavissa pohdintaa sa-

malla menetettävistä seikoista. Esimerkiksi koulun tuttuus, turvallisuus tai muutos roolissa koulun vanhimmasta nuorimpaan näyttivät aiheuttavan jonkin verran dilemmaa siirtymässä.

Havighurst (1982) määrittelee yhdeksi nuoruuden kehitystehtäväksi ammattiuralle valmistautumisen. Myös Turusen (1996) mukaan nuori esittää ensimmäisen kerran suunnitelmia oman elämänsä varalle kouluiän viimeisinä vuosina. Nämä olivat oheisessa tutkimuksessa havaittavissa katseen suuntaamisessa peruskoulun jälkeiselle opiskelu-uralle tai työmaailmaan. ”Pakko-opetuksesta” pois pääsyä odotettiin kovasti. Voitaneen puhua samasta ilmiöstä, jonka Pietarinen (1999) havaitsi tutkimuksessaan: siirtymän kautta uskottiin olevan lähempänä tulevaisuuden tavoitteita.

Pietarinen (1999) luokitteli oppilaat omassa tutkimuksessaan 6. ja 7. luokkien aineistojen pohjalta odotusten, ongelmien ja pelkojen mukaan eri tyyppisiin. Tyypittelyssä käsiteltiin vahvuusalueita siirtymässä sekä sosiaalista ja pedagogista sopeutumista tai sopeutumattomuutta 7–9 luokkien kouluun ja sen suhdetta alkuperäisiin odotuksiin. Osittain oheisessa tutkimuksessa, jossa oppilaat luokiteltiin progressio- ja regressiotaipumusten mukaan eri ryhmätyyppeihin, on taustalla samoja perusajatuksia. Kuitenkin oheinen tutkimus keskittyi ainoastaan siirtymää edeltävään aikaan. Uuden näkökulman antaisi mahdollinen myöhempi vertailu: miten sijoittuisivat oheisen tutkimuksen progressiiviset tai regressiiviset tyypit siirtymän jälkeen Pietarisen kuvailemaan tyypittelyyn, onko ominaisuuksilla jatkuvuutta? Esimerkiksi itsetunnon on havaittu muuttuvan siirtymäprosessissa (Proctor & Choi 1994; Seidman ym. 1994; Wigfield ym. 1991). Onko oheisen tutkimuksen ryhmissä havaittavissa samoja vahvuusalueiden, esimerkiksi sosiaalisten tai kognitiivisten selviytyjien tyyppejä?

Oheisessa tutkimuksessa on vaikea nimetä ryhmien taustojen merkitystä tulkintaan systemaattisen vertailuaseman tai koeasetelman puuttumisen vuoksi. Berndt ja Mekos (1995) sekä Lucey ja Reay (2000) ovat havainneet oppilaan käyttäytymistavan ja menestymisen vaikuttavan oppilaiden siirtymää edeltäviin ajatuksiin. Oheisessa tutkimuksessa oppilaiden taustoja kysyttiin suuntaa antavasti opettajilta. Esitetyt kysymykset eivät olleet kuitenkaan vakioita ja vastaajna oli kunkin luokan kohdalla eri opettaja. Näin ollen luotettavaa vertailua on vaikea esittää; ainoastaan voidaan todeta, että muodostettuihin ryhmätyyppeihin progression ja regression suhteen tuli opettajien lausuntojen pohjalta tulkiten muun muassa koulumotivaatioltaan erilaisia tyyppejä.

Vertailujen teko on vaikeaa myös esimerkiksi koulun koon tai kielikulttuurin pohjalta toisaalta aineiston pienuuden, toisaalta sen vaihtelevuuden takia.

Progressio- ja regressiotaipumusten perusteella muodostetuissa ryhmätyypeissä tuli esiin sukupuolittunutta jakaumaa: progressiiviset-tyyppiluokassa kaikki ryhmät koostuivat pojista, ambivalentit-tyyppiluokassa taas tytöistä. Onko tässä nähtävissä perinteisesti pojilta odotettu rohkea ja peloton rooli, ilmaisu eteenpäin pyrkimisestä ilman epävarmuutta? Tytöille kenties edelleen sallitaan enemmän tunteiden ilmaisua, ja näin ollen regressiivisten tuntemusten esiintuonnillekin on paremmat mahdollisuudet. Nämä tulkinnat pohjautuvat kuitenkin edelleen stereotyyppisiin olettamuksiin – voivatko jakaumat kuvastaa puhdasta suhtautumistapaa siirtymään eivätkä kulttuurisia odotuksia?

Myöskään 1–6 ja 7–9 luokkien koulujen tekemän yhteistyön pohjalta ei tutkimuksessa ollut havaittavissa selkeitä linjauksia, ja toisekseen, tulkintojen tai vertailujen teko tämän pohjalta on hankalaa. Kääriäisen ja Rikkisen (1988) tutkimuksessa 7–9 luokkien koulussa vietetty 6. luokka edesauttoi opiskelun häiriötöntä jatkumista siirtymässä. Oheisessa tutkimuksessa eniten yhteistyötä tehneiden koulujen oppilaat eivät vaikuttaneet eroavan muista valmiudessaan siirtyä 7–9 luokkien kouluun: progression ja regression perusteella muodostetuissa tyyppiluokissa oli yleensä ryhmiä eri kouluista (joilla on erilaiset määrät yhteistyötä 7–9 luokkien koulun kanssa). Oheisessa tutkimuksessa enimmilläänkin tulevaan kouluun tutustuminen tapahtui kuitenkin vain pajakäynteinä, ei vakituksena koulunkäyntinä kyseisessä koulussa, kuten Kääriäisen ja Rikkisen tutkimuksessa. Toki on oletettavaa, että enemmän tutustumiskäyntejä tai informaatiota saaneet ryhmät pohjaavat odotuksensa, uskomuksensa ja pelkonsa ehkä varmemmin todellisiin mielikuviin verrattuna niihin, jotka eivät varsinaisesti koulua olleet vielä edes nähneet. Oletettavasti 1–6 ja 7–9 luokkien koulujen välinen yhteistyö toimii positiivisena seikkana siirtymävaihetta elävälle nuorelle (ks. esim. Hunter & Scheirer 1992; Huusko & Pietarinen 1999; Kääriäinen ym. 1997; Pietarinen & Rantala 1998). Luceyn ja Reayn (2000) mukaan todelliset kokemukset haastavat kauhutarinoiden tuottamia pelkoja ja mielikuvia. Sisältyykö tähän olettamus, että kokemukset ovat positiivisia? Muun muassa Kääriäinen ja Rikkinen (1988) totesivat tutkimuksessaan, että kuudennen luokan 7–9 luokkien koulun tiloissa viettäneisiin vaikutti positiivisesti se, ettei pienempien kiusaamista ollut esiintynyt koulussa. 1–6 luokkien koulusta siirtyneillä puolestaan oli jännitystä muun muassa tulevan koulun kiusaamista kohtaan. Entä jos 7–9 luokkien koulun kulttuuriin sisältyykin esimerkiksi kiusaamista? Voivatko

nähdyt, mahdolliset negatiiviset kokemukset tuottaa vähintään yhtäläillä pelkoa, kuin arvailujen varassa olevat ennakko-odotukset tai esimerkiksi tarinoina kulkevat kulttuurin kuvaukset tulevasta koulusta?

Tässä tutkimuksessa siirtymä nähtiin yleisimmin haluttuna vaiheena. Eräässä haastattelussa luokanopettaja totesi oppilaista seuraavasti: ”myönteisyys ei ole muotia tässä iässä”. Tässä tapauksessa myönteisyydellä todennäköisesti viitattiin silloiseen vaiheeseen. Haastattelujen aikaan 6. luokkalaiset olivat 1–6 luokkien koulussa, jolloin kielteisyys kohdistuu ainakin tämän tutkimuksen perusteella ensinnä silloiseen kouluun ja kaiken muun uskotaan olevan ”onnellaa”. Olivatko siirtymään kohdistuneet progressiiviset tuntemukset sitten seurausta tästä ”pakosta olla kielteinen” nykyistä kohtaan vai todellista halua siirtyä eteenpäin ja nimenomaan tulevaan 7–9 luokkien kouluun? Kuuluuko tässä nuorten elämänvaiheessa ollakin halukas menemään eteenpäin, vaikka mielessä olisi pelkoja tai epävarmuutta?

6.3 Koulujen välinen yhteistyö tutkimuksen kouluissa

Ennen aineiston keruuta tutkimukseen tulevien koulujen valinnassa kiinnitettiin huomiota muun muassa yhteistyön määrään, jota otokseen otettu 1–6 luokkien koulu tekee 7–9 luokkien koulun kanssa. Yksi kouluista teki pohjatietojen mukaan järjestäytyneempää yhteistyötä paljon, yksi jonkin verran, kolmas melko vähän ja neljäs ei lainkaan (ks. TAULUKKO 1). Opettajien haastatteluissa (LIITE 3) kysyttiin luokkien opettajilta, paljonko oppilaita on valmistettu 7–9 luokkien koulua tai 7. luokkaa varten ja miten 1–6 luokkien koulu tekee yhteistyötä 7–9 luokkien koulun kanssa. Pohjatietona luotu jaottelu piti opettajien haastattelujen pohjalta melko hyvin paikkansa, kuitenkin asteikkoa voisi osiltaan muokata: Tehdyn yhteistyön luokitteluksi voidaan muuttaa ”paljon, melko paljon, jonkin verran, vähän”. Esimerkiksi oppilastietojen välittäminen, yhteinen opetussuunnitelmatyö tai siirtymän huomioiminen opetuksessa saattoivat muuttaa pohjatietojen perusteella luotua asteikkoa. Koulujen välille tuli eroja verrattaessa oppilaiden valmistamisessa käyntejä tulevassa 7–9 luokkien koulussa, opettajien tuntemista, vanhempainiltoja, pidettyjä kehityskeskusteluja tai muuta siirtymää valmistavaa työtä. Toisaalta osalla kouluista valmistava työ oli vasta edessäpäin. Eroja oli havaittavissa myös 1–6 ja 7–9 luokkien koulujen yhteydenpidossa, tiedonkulussa tai opetussuunnitelmatyössä.

Muun muassa Hunter ja Scheirer (1992), Huusko ja Pietarinen (1999), Pietarinen ja Rantala (1998) sekä Kääriäinen ym. (1997) korostavat koulujen välistä yhteistyötä sekä jatkuvuuden varmistamista siirtymävaiheessa. Osassa tutkimukseen osallistuneista kouluista seikka oli otettu huomioon melko hyvin, mutta on kuitenkin edelleen kouluja, joissa hyppääminen 1–6 luokkien koulusta 7–9 luokkien kouluun tapahtuu vähäisillä ennakkovalmisteluilla. Yksittäisenä huomiona on todettava, että vähiten yhteistyötä tehneen koulun yhdessä ryhmässä oltiin epävarmoja tulevan koulun nimestä sekä siitä, montako oman kielistä 7–9 luokkien koulua kaupungissa on. Oheisen tutkimuksen perusteella ei voida todeta valmistavan työn merkitystä, sillä havaittavia eroja ei ilman systemaattista vertailua ollut nähtävissä. Lukuisista yhteistyötä korostavista kehotuksista sekä lakiuudistuksesta (ks. Lahtinen ym. 1999; Koululait perusteluineen 1999) voidaan kuitenkin päätellä asian tärkeys. Mikä oheisessäkin tutkimuksessa oli huomattavissa, toinen kysymys on, milloin yhteistyötä tehdään: pidemmällä ajanjaksolla vai juuri ennen siirtymää? Riittääkö viimeisen 1–6 luokkien koulussa olokuukauden aikana tapahtuva valmistamistyö, vanhempainilta sekä vierailu tulevassa koulussa, vai onko siitä jopa hyötyä: lievenevätkö pelot, kun niitä ei tuoda liian aikaisin ajankohtaisiksi?

Vaikka osalla oppilaista oli kokemusta 7–9 luokkien koulussa 6. luokalla käydystä pajaopetuksesta, eivät oppilaat välttämättä olleet muita tietoisempia koulujen tavoista tai käytänteistä. Huomattavaa on, että jotkut oppilaat muun muassa uskoivat 7–9 luokkien koulussa järjestetyn pajaopetuksen eroavan varsinaisesta 7–9 luokkien koulunkäynnistä. Jos tämänmuotoisen tutustumisen kautta ei vielä muodostu selkeää kuvaa 7–9 luokkien koulunkäynnistä, toimiiko tutustuminen myönteisellä tavalla joissakin muissa tavoitteissa? Entä kuuluisiko koulunkäynnistä tuoda vaihtoehtoisesti totuudenmukainen kuva tai sitten kertoa tutustumiskokemusten vastaavan tulevaa? Yleistystä tehdyn yhteistyön vaikutuksista ei kuitenkaan voida siis tässä tapauksessa tehdä aineiston suhteellisen pienuuden johdosta ja vertailuaseman puuttuessa.

6.4 Tutkimuksen luotettavuus

Kruegerin (1988, 41–42) mukaan ryhmätilanteet ovat valideja, jos niitä käytetään tarkoin ongelmaan, joka soveltuu tutkittavaksi ryhmähaastatteluna. Validiteetti kuvaa astetta, miten tutkimus todella mittaa sitä, mitä sen on suunniteltu mittaavan. Grönfors (1982, 174) tuo mukaan sisäisen ja ulkoisen validiteetin määritteet. Tutkimus on sisäisesti validi, mikäli eri teoreettisten ja käsitteellisten määritteiden suhde toisiinsa on looginen. Vaikkakin osaa tutkimuksessa hyödynnettyä käsitteistöä muokattiin oheiselle tutkimukselle sopivaksi (esimerkiksi formaali ja informaali kulttuuri), ovat valinnat näkemykseni mukaan perusteltuja ja johdonmukaisia. Ulkoinen validiteetti voi puolestaan olla hypoteesien todentamista. Varsinaisia hypoteeseja oheisessa tutkimuksessa ei muodostettu, mutta tarkastellessa ulkoista validiteettia teoreettisten johtopäätösten ja saadun empiirisen aineiston suhteena, voidaan tutkimustulosten todeta toteuttavan pitkälti aiempien tutkimusten pohjalta luotuja ennakko-oletuksia, ja ilmaisevan näin ulkoista validiteettia. Myös tuloksia pyrittiin tulkitsemaan niin objektiivisesti kuin mahdollista, mikä vahvistaa johtopäätösten vastaavuutta aineistoon ja parantaa tutkimuksen ulkoista validiteettia.

Jaraston ja Sinervon (1999) mukaan nuoren voimakkaasta tarpeesta kuulua muiden ikäistensä joukkoon syntyy helposti ilmiö, jossa nuori näyttäytyy kaveripiirissä ulospäin kokeneempana ja rohkeampana kuin todellisuudessa on. Oheisessa tutkimuksessa alkuperäisenä ajatuksena oli taata mahdollisuus esittäytyä omana itsenään siten, että oppilas sai itse valita muut samaan ryhmään tulevat haastateltavat. Loppujen lopuksi on vaikea sanoa, milloin nuori näyttäytyy aidoimmillaan, kavereiden joukossa vai vähemmän läheisten nuorten kanssa. Ja toisaalta, nuoren ikävaiheen ”aitous” voi olla juuri tietynlaisessa käyttäytymisessä kaveripiirissä. Ryhmähaastattelu valittiin tutkimusmenetelmäksi, koska oltiin kiinnostuneita 6. luokkalaisten yhdessä muodostetusta kulttuurisesta käsityksestä. Oheisen tutkimuksen perusteella ei voida sanoa, olisivatko yksilöhaastatteluna toteutetun tutkimuksen tulokset olleet erilaiset, mutta toisaalta siinä tapauksessa tutkimuksella olisi ollut täysin eri lähtökohta ja ongelmat, eli nämä eivät ole suoraan verrattavissa. Oheisen tutkimuksen tulokset voidaan tulkita valideiksi, kun niitä ajatellaan ryhmänä tuotettuina tuloksina, mikä tutkimuksessa oli tarkoituskin. Siirtymää ollaan kokemassa ryhmänä. Yksilöjä koskevia johtopäätöksiä ei voida siis oheisen tutkimuksen perusteella tehdä, mutta ei

voi kieltää, eivätkö myös yksilöinä tuotetut näkemykset jäisi kiinnostamaan tämän tutkimuksen pohjalta. Toisaalta ei myöskään voida varmuudella sanoa, vaikka ne oheisessa tutkimuksessa näkyisivätkin.

Lähtökohtana oli siis käsitellä ilmiötä ryhmien ja kulttuurin tuotoksena. Suurimmassa osassa haastatteluja ryhmät toimivat hyvin ja keskustelua saatiin aikaa. Joissakin haastatteluissa oli kuitenkin havaittavissa esimerkiksi hiljaisempien oppilaiden piiloutumista muiden oppilaiden ja myötäilyn taakse. Vaikka näkökulma painottuikin ryhmiin, olisi ollut tärkeä saada ryhmien näkemys tasapainoisesti kunkin oppilaan tuottamana.

Ystävien valinta ryhmiin saattaa tietyllä tapaa vaikuttaa tutkimukseen esimerkiksi kysyttäessä ystävyys-suhteiden muotoutumista tulevassa koulussa. Sen hetkisten ystävien läsnäolo ehkä vaikuttaa oppilaiden lausumiin ja mahdollinen ”uuden alun” odottaminen ei välttämättä tule esille. Toisaalta oppilaat toivat esiin myös toiveita saada uusia kavereita jne., joten asetelma ei ehkä vaikuttanut merkittävästi lausumiin.

Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 185) mukaan haastatteluaineiston luotettavuus riippuu muun muassa tallenteiden kuuluvuudesta. Aineiston purkuvaiheessa osaa puheenvuoroista ei pystytty purkaa tekstiksi nauhan huonon kuuluvuuden vuoksi, mikä osittain heikentää tutkimuksen luotettavuutta. Suurempia kuuluvuusongelmia oli kuitenkin ainoastaan yhdessä haastattelussa, muissa haastatteluissa ongelmat käsittivät lähinnä vain yksittäisiä sanoja tai lauseita, mitkä eivät olennaisesti vaikuttaneet sisältöihin.

Yhden koulun kohdalla luotettavuus on kyseenalainen myös oman taustani johdosta. Perheenjäseneni toimii eräässä koulu-yhteisössä (ei opettajana), josta tutkimuksessa mukana oli kaksi ryhmää. Oletan taustatekijän olleen oppilaiden tiedossa, mutta sen roolia on vaikea arvioida. Mielenkiintoinen kysymys on myös, paljonko haastattelijan on hyvä paljastaa omasta taustastaan? Joissakin haastatteluissa nousi esiin tilanne, jossa haastattelussa puhuttiin tutkijalle tutusta henkilöstä. Tässä tilanteessa oman taustan ilmaiseminen olisi todennäköisesti toiminut haitallisena.

Aineistoon valittiin hyvin erilaisia kouluja ja tarkoituksena oli saada monipuolinen variaatio. Erilaiset esimerkit toisaalta tuovat aineistoon rikkautta, mutta toisaalta samalla vaikeuttavat tulosten analysointia. Esimerkiksi odotusten ja pelkojen kohdalla on huomioitava muun muassa koulujen välisen yhteistyön ja tulevaan kouluun tutustumisen merkitys: joidenkin ryhmien kohdalla tulokset perustuvat ehkä

enemmän uskomuksiin kuin toisilla, vaikkakaan mikään ryhmistä ei vaikuttanut olevan täysin tuttu tulevan koulun kanssa tutustumiskokemusten ollessa kuitenkin suhteellisen vähäiset.

Eskola ja Suoranta (1999, 66) asettavat tulosten yleistettävyydelle kahdenlaisia kriteereitä: järkevän aineiston kokoamisen sekä vertailuasetelmat. Aineistoon tulisi kuulua tässä tapauksessa ryhmiä, joilla on suhteellisen samanlainen kokemusmaailma, joilla on tutkimusongelmasta tietoa ja jotka ovat kiinnostuneita tutkimuksesta. Jossakin määrin kaikki nämä kriteerit toteutuvat oheisessa tutkimuksessa: 7. luokalle siirtyminen on jokaisen ryhmän kokemusmaailmassa ajankohtainen, mikä todennäköisesti tuo aiheeseen myös mielenkiinnon. Pääasiassa ryhmät tuntuivat myös suhteellisen motivoituneilta haastatteluihin. Erilainen tuntemus tulevaa koulua kohtaan aiheuttaa kuitenkin oletettavasti tiedollisia eroja sekä toisistaan poikkeavia kokemusmaailmoja. Oheinen tutkimus pohjautui kuitenkin pitkälti emootioihin, progression ja regression kokemiseen, mitkä eivät ole suoraan yhteydessä tiedolliseen kokemukseen.

Toinen yleistettävyyttä parantava tekijä on mahdollinen vertailuasetelma. Eskolan ja Suorannan (1999, 66) mukaan vertailuasetelmat ovat kuitenkin laadullisessa tutkimuksessa perinteisessä merkityksessään työläitä, ellei jopa mahdottomia toteuttaa. Sen sijaan vertailun voi suorittaa muihin tutkimustuloksiin ja tulkintoihin nähden. Myös oheisessa tutkimuksessa todettiin, että systemaattinen vertailuasetelma ei ole tarkoituksenmukainen. Aineistoon kuuluneet ryhmät olivat useasta koulusta ja otos oli laadullisuuden vuoksi suhteellisen pieni, jolloin vertailu on paitsi työläs, myös hyvin kyseenalainen. Yleistettävyyttä ei olisi voitu saavuttaa, eikä syy-seuraus-yhteyksiä todeta useista taustamuuttujista johtuen. Tässä tutkimuksessa taustoja pystyttiin hyödyntämään lähinnä ainoastaan viitteellisesti tulkintojen teossa. Vertailua suoritettiin lopulta paitsi aineistossa itsessään (tutkimusongelmien tulosten yhteneväisyys), myös suhteessa aiempiin tutkimustuloksiin ja -teorioihin.

Progression ja regression jaottelussa käytettiin luonnollisesti tutkijan tulkintaa. Suurin osa luokittelusta tapahtui oppilaiden näkemysten mukaan: toteamuksista pääteltiin niiden mieluisuus ja merkitys. Osa teksteistä tulkittiin niiden yleisen arvottamisen perusteella: esimerkiksi kiusaaminen, väkivalta ja varastaminen tulkittiin kaikissa tapauksissa kielteisinä. Tulkinnan vaikeutta joissakin tapauksissa kuvailee esimerkiksi seuraava: positiiviset näkemykset kavereiden valinnasta samalle luokalle 7–9 luokkien koulussa tulkittiin regressiivisenä, haluna pysyä tutussa, entisessä.

Toisaalta näkemykseen voi sisältyä myös progressiivinen merkitys: 7–9 luokkien kouluun on mukava siirtyä, koska kaverit tulevat samalle luokalle. Tutkimuksen tuloksia arvioidessa on siis jossakin määrin otettava huomioon subjektiivisuus tulkintojen teko vaiheessa. Myös odotuksissa esimerkiksi kiusaamisen ja epävirallisten tapojen (monni-tarinat ja valta-asetelmat) välinen raja lienee melko häilyvä, mutta luokittelut tapahtuivat kontekstien mukaan. Tämä kuitenkin vaikutti toiseen tutkimusongelmaan siten, että ainoastaan kiusaaminen laskettiin mukaan progressio/regressio-luokituksiin, epäviralliset tavat ei.

Merkityserot vaikuttavat myös tutkimuksen luotettavuuteen. Kun oppilaat nimeävät esimerkiksi koulunkäynnin vaikeammaksi, ei voida varmuudella sanoa, koetaanko tämä positiivisena haasteena vai negatiivisena piirteenä. Koska merkitystä ei voinut tietää, ei tämän kohdalla suoritettu luokittelua progressioon tai regressioon. Toisaalta taas esimerkiksi jännitys tulkittiin regressiiviseksi tuntemukseksi, mutta voiko se olla myös progressiivinen, myönteinen ”kutina” eteenpäin?

Osa tutkimuksen validiteettia on reliabiliteetin tarkastelu. Mikäli aineistossa ei ole ristiriitaisuuksia, on se reliaabeli. Grönfors (1982, 175) jakaa reliabiliteetin tarkastelut neljään ryhmään: kongruenssiin, instrumentin tarkkuuteen, objektiivisuuteen sekä ilmiön jatkuvuuteen. Oheisessa tutkimuksessa kongruenssi eli yhdenmukaisuus indikaattoreissa voidaan havaita ensimmäisen ja toisen tutkimusongelman vastaavuudessa: vaikka näkökulma oli eri, tukevat näiden sisällöt toisiaan. Sen sijaan yhdenmukaisuutta, ilmiön samankaltaista kuvaamista teemoissa, joita tutkimuksessa luokiteltiin esimerkiksi progression ja regression alle, ei voida välttämättä todeta varmuudella. Kuten aiemmin mainittiin, tulee näiden tarkastelussa vahvasti tulkinta mukaan, eivätkä esimerkiksi progressioon liitetyt piirteet ja ilmaisut välttämättä aina kuvaa sitä puhtaimmillaan.

Tarkastelen Grönforsin (1982, 175–177) kuvailemaa instrumentin tarkkuutta ja objektiivisuutta oheiseen tutkimukseen soveltuvana. Koska aineistona oli teksti, näen tärkeimpänä arvioinnin kohteena sen tulkinnan. Analyysin suoritti ainoastaan yksi henkilö, eikä luokitteluja tai tyypittelyjä tehty kahteen kertaan. Tarkistaminen sekä toisen tutkijan näkökulma olisi parantanut tutkimuksen luotettavuutta. Aiheellista on siis korostaa tulkinnan subjektiivisuutta. Laadullisessa tutkimuksessa tutkija on tutkimuksensa keskeinen tutkimusväline ja pääasiallisin luotettavuuden kriteeri on tutkija itse. Arvioidessa koko tutkimusprosessia ja sen luotettavuutta voin tutkijana todeta pyrkineeni koko prosessissa olemaan uskollinen tutkimukselle, tieteen

kriteereille ja tutkimuksen eettisille vaatimuksille (ks. esim. Hirsjärvi ym. 1997, 27–30), sekä pyrkineeni mahdollisimman objektiiviseen otteeseen. Kun tulkitaan tätä subjektiivisuutta, voidaan hyödyntää Bruyn (1966) nimeämiä tekijöitä, aikaa, paikkaa, sosiaalista tilannetta, kieltä ja intiimiyttä, jotka ovat yhteydessä subjektiivisen tiedon merkittävyyteen. Tarkastelen seuraavassa kappaleessa näitä tekijöitä suoraan oheista tutkimusta vasten.

Ryhmään käytetyssä ajassa tutkimusta olisi voinut laajentaa esimerkiksi menetelmätriangulaation (ks. esim. Hirsjärvi & Hurme 2000, 39) avulla. Esimerkiksi havainnointi aineistonkeruumenetelmänä haastattelujen lisäksi olisi vähentänyt tutkimuksen subjektiivista luonnetta (sekä aikaa lisäämällä että sosiaalisen tilanteen tuttuudella) ja tuonut mukaan tukea jo olevalle aineistolle. Paikka-tekijä on huomioitu oheisessa tutkimuksessa. Koska olen itse kotoisin paikkakunnalta, missä aineisto kerättiin, ovat esimerkiksi kielelliset merkitykset tuttuja. Tämä merkitys huomattiin muun muassa 7. luokkalaisista kutsuttavan nimityksen perusteella (Kokkolassa ”monni”, esim. Jyväskylässä ”mopo”). Kielenkäytön tulkittamista maantieteellisen kulttuurin lisäksi helpotti melko tuoreet omat kokemukseni haastateltavien nuorten kokemusmaailmasta. Bruyn (1966, Grönforsin 1982, 177 mukaan) nimeämiä erityisen läheisiä suhteita haastateltuihin ei muodostettu, mutta uskoakseni riittävä luottamus pääosin saavutettiin (paitsi selvästi yhdessä haastattelussa), minkä varmasti edesauttaa tavoitetta, eli todellisen tiedon saamista ja haastateltujen näkemysten ymmärtämistä. Toisaalta esimerkiksi todellisen tiedon esiin saaminen ei ollut pelkästään tutkijan käsissä enää aineiston keruuvaiheessa. Ryhmähaastattelu menetelmävalintana suuntaa jo aineistoa.

Grönforsin (1982, 175–176) mainitsemaa reliabiliteetin neljättä ominaisuutta, ilmiön jatkuvuutta, on oheisessa tutkimuksessa pyritty osoittamaan ainoastaan maininnoilla ilmiön yleisyydestä. Koska kyseessä kuitenkin on laadullinen aineisto, ja tapauksia haluttiin käsitellä myös ainutlaatuisina (ks. Hirsjärvi ym. 1997, 165), katsottiin jo yksikin maininta riittävänä analyysissä. Parhaiten jatkuvuuden voitaneenkin todeta teoreettisen ja empiirisen aineiston jatkumona.

Eskola ja Suoranta (1999, 212–213) määrittelevät laadullisen aineiston arvioinnissa luotettavuuden kriteereinä muun muassa uskottavuuden, tutkimustulosten siirrettävyyden, varmuuden sekä vahvistuvuuden. Uskottavuuden kohdalla tutkijan on tarkistettava, vastaavatko hänen käsitteellistyksensä ja tulkintansa tutkittavien käsityksiä. Oheisessa tutkimuksessa uskon, että ilmaistut käsitykset vastaavat melko

hyvin muodostettuja käsityksiä. Käsitysten muodostamisessa ei tarvittu suurta tulkintaa. Jotta lukija voi tarkastella tulkintojen tekoa, on tuloksiin liitetty otteita haastatteluista. Tulosten siirrettävyys ei toisaalta aineiston suhteellisen pienuuden vuoksi ole täysin aukoton, mutta aikaisempiin tutkimustuloksiin verraten ja yhteneväisyyksiä huomaten, jonkinasteista siirrettävyyttä tuloksissa on ainakin odotuksia ja pelkoja (tutkimusongelma 1) koskien. Tässä samalla täyttyy myös vahvistuvuuden kriteeri: tulkinnat saavat tukea aikaisemmista samaa ilmiötä tarkastelleista tutkimuksista. Varmuus tutkimuksessa syntyy muun muassa ottamalla huomioon mahdollisimman tarkasti tutkimukseen ennustamattomasti vaikuttavat ennakkoehdot. Tähän pyrittiin oheisessa tutkimuksessa ainakin huolellisilla ennakkovalmisteluilla sekä valintojen huolellisella harkinnalla.

Tutkimuksen aineiston keruun ajankohta lienee ollut melko hyvä. Haastattelut tehtiin vaiheessa, jossa siirtymä ei ole vielä täysin akuutti, mutta jossa ajatuksia varmasti on jo suunnattu tulevaan muutokseen.

6.5 Jatkotutkimusaiheet

Oheisessa tutkimuksessa huomioitiin lähinnä siirtymän kulttuurinen kokeminen. Vaikka 7. luokalle siirtyminen on osittain kulttuurinen ja yhteisöllinen muutosvaihe, on ryhmän mukana siirtymässä myös yksittäinen oppilas. Tämän vuoksi vertailuasetelma toisi mukaan uuden näkökulman: eroavatko kulttuurisesti tuotetut käsitykset yksilöinä tuotetuista? Yksilönäkemyks kaivattaisiin myös kysymykseen, kuinka stressaavana oppilaat kokevat 7. luokalle siirtymisen mukaan tuoman muutosvaiheen (ks. Saarinen ym. 1989)? Osa tutkimuksessa mukana olleista oppilaista oli tullut silloiseen 1–6 luokkien kouluun muita myöhemmin. Miten aikaisempi muutosten ja esimerkiksi koulujen välisen siirtymän kokeminen vaikuttaa tulevaan siirtymään?

Vaikka oheisessa tutkimuksessa käytettiin taustalla muuttujina esimerkiksi 1–6 ja 7–9 luokkien koulujen tekemää yhteistyötä, ei systemaattista vertailuasetelmaa muodostettu. Aiheen ajankohtaisuuden ja tärkeyden takia tarkempi vertailu olisi olennainen: toimiiko perusopetuksen yhtenäistämisen tavoite oppilaiden tasolla, helpottuuko siirtymisen kokeminen eheytyksen myötä? Kiinnostavaa olisi ottaa myös muut taustatekijät, koulujen koko, etäisyys ja kieli tarkemmin huomioon vertailussa. Tutkimusten mukaan ruotsinkielisten yhteisöllisyys vaikuttaa muun muassa elinikään

(Suomenruotsalaisuus pidentää ikää? 2002). Mielenkiintoista olisi näin ollen tarkastella, vaikuttaako kielikulttuurille ominainen yhteisöllisyys esimerkiksi siirtymävaiheen kokemiseen? Mikä vaikutus on koulun ns. imagolla? Jotkut ryhmät puhuivat omasta ”pikkukoulustaan” ehkä hieman häpeillen. Vaikuttaako tämä rohkeuteen odottaa koulujen välistä siirtymää?

Menetelmävalinnat vaikuttavat tietyllä tapaa aineistoon. Oheisessa tutkimuksessa haastattelu oli kaiken kaikkiaan melko strukturoitu. Jos odotuksia, uskomuksia ja pelkoja, sekä progression ja regression suhdetta toisiinsa tarkasteltaisiin avoimempina tehtävänantoina, saataisiin esiin myös eri teema-alueiden painottuminen.

Oheisessa tutkimuksessa osa kouluista oli mukana perusopetuksen yhtenäistämisen-, HakaTorNet-hankkeessa. Lukuvuonna 2001–2002 eräästä HakaTorNet-hankkeesta olevasta koulusta siirtyi 6. luokka 7–9 luokkien koulun tiloihin oman koulunsa tilanpuutteen vuoksi (KOULS 2001). Tämä tuo mahdollisuuden samaan tutkimusasetelmaan kuin esimerkiksi Kääriäisen ja Rikkisen (1988) tutkimuksessa, jossa eri lähtökohdista 7-9 luokkien kouluun siirtyviä verrattiin toisiinsa. Lakimuutosten vuoksi aihe olisi nyt entistä ajankohtaisempi: olisi tärkeää saada tietoa, minkälainen ja missä määrin tehty yhteistyö ajaa perusopetuksen lainsäädännön muutoksen tarkoitusta, kokonaisuuden huomioimista, asteiden välisten rajojen madaltamista sekä siirtymän helpottamista oppilaalle (ks. esim. Lahtinen ym. 1999; Koululait perusteluineen 1999)?

Pysyvyys vs. muutos ovat nykypäivän yhteiskunnassa kattavina teemoina. Kysytään, miksi avioliitot hajoavat, ihmiset tekevät päätöksiä ja miksi kaivataan aina jotain uutta ja erilaista, ”elämää suurempia kokemuksia”? Oheisessa tutkimuksessa samat teemat nousevat myös esiin. Kysymys ei ole välttämättä selvitetävissä yhdessä jatkotutkimuksessa, mutta kiinnostava yleisemmässä mielessä: Miksi uutuus ja muutos kiehtovat?

LÄHTEET

- Aapola, S. 1999. Ikä, koulu ja sukupuoli: Peruskoulun kulttuuriset ikäjärjestykset. Teoksessa T. Tolonen (toim.) *Suomalainen koulu ja kulttuuri*. Tampere: Vastapaino, 231–246.
- Aho, S. & Laine, K. 1997. *Minä ja muut. Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen*. Helsinki: Otava.
- Alasuutari, P. 1999. *Laadullinen tutkimus. 3. uudistettu painos*. Tampere: Vastapaino.
- Aneshensel, C. S. & Gore, S. 1991. Development, Stress, and Role Restructuring. Social Transitions of Adolescence. Teoksessa J. Eckenrode (ed.) *The Social Context of Coping*. New York: Plenum, 55–77.
- Antikainen, A. 1993. *Kasvatus, koulutus ja yhteiskunta*. Porvoo: WSOY.
- Anttonen, L. 2002. Yhtenäiskoulu aloittaa ensi syksynä. *Kuoreveden koulun peruskivi muurattiin*. *Keskisuomalainen* 2.10.2002, 28.
- Arajärvi, T. 1992a. Johdanto. Teoksessa T. Arajärvi (toim.) *Tasapainoinen koululainen*. Porvoo: WSOY, 13–14.
- Arajärvi, T. 1992b. Kouluikäisen normaali kehittyminen. Teoksessa T. Arajärvi (toim.) *Tasapainoinen koululainen*. Porvoo: WSOY, 20–38.
- Berndt, T. J. & Mekos, D. 1995. Adolescents' Perceptions of the Stressful and Desirable Aspects of the Transition to Junior High School. *Journal of Research on Adolescence* 5 (1), 123–142.
- Brunell, V. & Kupari, P. 1993. Peruskoulu oppimisympäristönä. Teoksessa V. Brunell & P. Kupari (toim.) *Peruskoulu oppimisympäristönä. Peruskoulun arviointi 90 -tutkimuksen tuloksia*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 1–5.
- Comprehensive School in Finland. 1998. Helsinki: National Board of Education.
- Cotterell, J. L. 1992. School Size as a Factor in Adolescents' Adjustment to the Transition to Secondary School. *Journal of Early Adolescence* 12, 28–45.
- Elliott, G. R. & Feldman, S. S. 1995. Capturing the Adolescent Experience. Teoksessa S. S. Feldman & G. R. Elliott (toim.) *At the Threshold. The Developing Adolescent*. 4th printing. Cambridge: Harvard University Press, 1–13.

- Enqvist, S. 1987. Koulu opiskeluympäristönä. Teoksessa S. Enqvist, M. Jakobson & E. Wiegand (toim.) Kohtauspaikkana koulu. Toimivat ihmissuhteet – luova työyhteisö. Helsinki: Mannerheimin Lastensuojeluliitto, 13–19.
- Eri luokka-asteiden ja kouluasteiden niveltäminen. 1980. Helsinki: Kouluhallitus.
- Erikson, E. H. 1982. Lapsuus ja yhteiskunta. Suom. E. Huttunen. 2. tarkistettu painos. Jyväskylä: Gummerus.
- Erikson, E. H. 1994. Identity and the life cycle. Uusittu painos. New York: Norton.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Ferguson, P. D. & Fraser, B. J. 1998. Student Gender, School Size and Changing Perceptions of Science Learning Environments During the Transition from Primary to Secondary School. *Research in Science Education* 28, 387–397.
- Fornäs, J. 1998. Kulttuuriteoria. Myöhäismodernin ulottuvuuksia. Suom. M. Lehtonen, K. Hazard, V. Blom & J. Herkman. Tampere: Vastapaino.
- Forsius, H. 1992. Eettinen kasvu. Teoksessa T. Arajärvi (toim.) Tasapainoinen koululainen. Juva: WSOY, 38–49.
- Frønes, I. 1995. Among Peers. On the Meaning of Peers in the Process of Socialization. Oslo: Scandinavian University Press.
- Gordon, T., Holland, J. & Lahelma, E. 2000. Making spaces, Citizenship and Difference in Schools. Houndmills: Macmillan.
- Grolnick, W. S., Kurowski, C. O., Dunlap, K. G. & Hevey, C. 2000. Parental Resources and the Transition to Junior High. *Journal of Research on Adolescence* 10, 465–488.
- Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätömenetelmät. Juva: WSOY.
- HakaTorNet. 1999. Oppilaat. Saatavilla [www-muodossa: <URL:http://educa.kpnet.fi/kokkola/torkinma/oppilaat.html>](http://www.muodossa:educa.kpnet.fi/kokkola/torkinma/oppilaat.html). (Luettu 6.10.2000).
- HakaTorNet. 2001. Saatavilla [www-muodossa: <URL:http://www.kokkola.fi/koulutus/projektit/hakatornet/hatone.htm>](http://www.kokkola.fi/koulutus/projektit/hakatornet/hatone.htm). (Luettu 9.4.2002).
- Havighurst, R. J. 1982. Developmental tasks and education. 3rd edition, 7th printing. New York: Longman.
- Heinonen, A. 2002. Opetushallitus ei kiellä mopotusta. Pääjohtaja Jukka Sarjala vierastaa paimenkirjeen lähettämistä. *Keskisuomalainen* 23.8.2002, 3.

- Helander, K. 2002. Uudet seiskat mieli myllerryksessä. *Keskisuomalainen* 19.8.2002, 3.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. 3. painos. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Hoikkala, T. 1993. Katoaako kasvatus, himmeneekö aikuisuus? Aikuistumisen puhe ja kulttuurimallit. Helsinki: Gaudeamus.
- Hunter, R. & Schreirer, E. A. 1992. Elävä opetussuunnitelma. Ala-asteen opetuksen suunnittelu. Suom. T. Kananoja. Helsinki: VAPK-kustannus.
- Huovila, H-R. & Kokko, T. 2002. Kouluissa ei enää mopoteta, nyt ryhmätetään. Yläasteella aloittaville luodaan hyvää ryhmähenkeä. Mopotus johtaa rehtorin puhutteluun. *Keskisuomalainen* 15.8.2002, 3.
- Hurrelmann, K. 1988. Social structure and personality development. The individual as a productive processor of reality. Cambridge: Cambridge University Press.
- Huusko, J. & Pietarinen, J. 1999. Koulun kehittämisen perustaa: Opettajien vuorovaikutuskulttuuri ja oppilaiden kokemukset. Teoksessa M. Vanhalakka-Ruoho (toim.) Kohti yhteistä oppimista. Kannanottoja koulun kehittämiseen. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita N:o 74, 55–81.
- Hölsä, M. 1989. Kouluasteiden yhteistyö ja yhteenniveltyminen. Teoksessa P. Lahti & M. Keinonen (toim.) Minne koulu on menossa? Keskustelukirja. Suomen Mielenterveysseuran julkaisuja. Helsinki: Tammi, 139–145.
- Ikonen, O. & Viinikainen, H. 1997. Suvaitsevaisuus koulussa. Teoksessa O. Ikonen (toim.) Suvaitsevaisuus – erilaisuuteen suhtautuminen koulussa. Jyväskylän yliopisto. Täydennyskoulutuskeskuksen tutkimuksia ja selvityksiä 27, 37–51.
- Jarasto, P. & Sinervo, N. 1999. Murrosikäisen ja nuoren maailma. Jyväskylä: Gummerus.
- Kaivosoja, M. 2001. 7. luokalle siirtyminen. matti.kaivosoja@kokkola.fi 5.3.2001.
- Kakavoulis, A. 1998. Motives for School Learning During Transition from Primary to Secondary School. *Early Child Development and Care* 145, 59–66.
- Koivisto, H. & Tamminen, E. 1997. Koulukiusaamisen tarkastelua lahjakkaiden kiusattujen ja heidän vanhempiensa näkökulmasta. Teoksessa O. Ikonen (toim.) Suvaitsevaisuus – erilaisuuteen suhtautuminen koulussa. Jyväskylän yliopisto. Täydennyskoulutuskeskuksen tutkimuksia ja selvityksiä 27, 76–85.

- Koizumi, R. 1995. Feelings of Optimism and Pessimism in Japanese Students' Transition to Junior High School. *Journal of Early Adolescence* 15, 412–428.
- Kokkolan kaupunki / Rehtorit. 2000. Kokkolan koululaitoksen yhteystiedot.
- Kolari, S-L. 1987. Koululaisten stressi- ja jännitystiloista. Teoksessa S. Enqvist, M. Jakobson & E. Wiegand (toim.) Kohtauspaikkana koulu. Toimivat ihmissuhteet – luova työyhteisö. Helsinki: Mannerheimin Lastensuojeluliitto, 58–71.
- KOULA. 2000. Kokous 23.03.2000. Pöytäkirjan pykälä § 38. Perusopetuksen koulujen nimien muutokset. Saatavilla [www-muodossa <http://www.kokkola.fi>](http://www.kokkola.fi). (Luettu 12.11.2001).
- KOULS. 2001. Kokous 12.06.2001. Pöytäkirjan pykälä § 53. Torkinmäen koulun 6. luokkien opetuksen järjestäminen lv 2001–2002. Saatavilla [www-muodossa <http://www.kokkola.fi>](http://www.kokkola.fi). (Luettu 1.10.2002).
- Koululait perusteluineen. Lait, asetukset, lainsäädännön perustelut ja sivistysvaliokunnan mietintö. Hallituksen esitys Eduskunnalle koulutusta koskevaksi lainsäädännöksi. 1999. Opetushallitus. Moniste 1/1999. Helsinki.
- Kouluverkko. Perusopetuksen yhteistoiminta-alueet. 2000. Kokkolan koululaitoksen kalvomateriaali.
- Krueger, R. A. 1988. Focus groups. A practical guide for applied research. Newbury Park: Sage.
- Kuikka, M. T. 1993. Suomalaisen koulutuksen vaiheet. 1.–2. painos. Helsinki: Otava.
- Kääriäinen, H., Laaksonen, P. & Wiegand, E. 1997. Tutkiva ja muuttuva koulu. 3. uusittu painos. Porvoo: WSOY.
- Kääriäinen, H. & Rikkinen, H. 1988. Siirtyminen peruskoulun ala-asteelta yläasteelle oppilaiden kokemana. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 69.
- Laatikainen, H. 2001. Matkat mallillaan. helena.laatikainen@kokkola.fi 3.4.2001.
- Lahtinen, M., Lankinen, T., Penttilä, A. & Sulonen, A. 1999. Koulutuksen lainsäädäntö käytännössä. Helsinki: Tietosanoma.
- Laine, K. 1997. Ameba pulpetissa. SoPhi. Yhteiskuntatieteiden, valtio-opin ja filosofian julkaisuja 13. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

- Lallukka, K. 1997. "Minkä ikäinen haluaisit olla?" – Kolmas- ja kuudesluokkalaisten ajatuksia iästä. Teoksessa J. Kari & P. Moilanen (toim.) Kasvatus erilaisissa viestintä- ja kasvuympäristöissä. Kasvatustieteen päivät 23.–25.11.1995 Jyväskylässä: 1. osaraportti. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 28, 129–137.
- Lappalainen, A. 1985. Peruskoulun opetussuunnitelman syntyprosessi ja peruskouluopetuksen johtamisjärjestelmän muotoutuminen. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 28.
- Lehtisalo, L. & Raivola, R. 1992. Koulutuspolitiikka. 3. painos. Porvoo: WSOY.
- Leiwo, M., Kuusinen, J., Nykänen, P. & Pöyhönen, M-R. 1987. Kielellinen vuorovaikutus opetuksessa ja oppimisessa III. Oppilaiden ryhmäkeskustelut. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 4.
- Lord, S. E. & Eccles, J. S. 1994. Surviving the Junior High School Transition. Family Processes and Self-Perceptions as Protective and Risk Factors. *Journal of Early Adolescence* 14, 162–199.
- Lucey, H. & Reay, D. 2000. Identities and Transition: anxiety and excitement in the move to secondary school. *Oxford Review of Education* 26, 191–205.
- Malmivaara, K. 1992. Sosiaalinen ja tunne-elämän kypsymättömyys. Teoksessa T. Arajärvi (toim.) Tasapainoinen koululainen. Porvoo: WSOY, 72–81.
- Martikainen, I.-L. & Muuronen, A. 1997. Ala-asteelle integroitujen liikunta- ja näkövammaisten oppilaiden sosiaalinen integraatio ja kokemuksia koulukiusaamisesta. Teoksessa O. Ikonen (toim.) Suvaitsevaisuus – erilaisuuteen suhtautuminen koulussa. Jyväskylän yliopisto. Täydennyskoulutuskeskuksen tutkimuksia ja selvityksiä 27. 25–30.
- Merenheimo, J. 1990. Koulukiusaaminen ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 74.
- Morgan, D. L. 1988. Focus groups as qualitative research. *Qualitative research methods*, vol. 16. Newbury Park: Sage.
- Nurmi, J-E. 1995. Nuoruusiän kehitys: etsintää, valintoja ja noidankehiä. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korhonen & H. Lyytinen (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissään. Porvoo: WSOY. 256–274.
- Olweus, D. 1992. Kiusaaminen koulussa. Suom. M. Mäkelä. Helsinki: Otava.

- Opetustoimen lainsäädäntö 2000. 2000. H. Ranta (toim.) Helsinki: Lakimiesliiton Kustannus.
- Oppilasmäärät (suomenkieliset ja ruotsinkieliset koulut) 2000-2001. 2000. Kokkolan koululaitoksen materiaali.
- Patton, M. Q. 1990. *Qualitative evaluation and research methods*. 2nd ed. Newbury Park: Sage.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. 1994. Helsinki: Opetushallitus
- Petersen, A. C. & Leffert, N. 1995. What is special about adolescence? Teoksessa M. Rutter (toim.) *Psychosocial disturbances in young people. Challenges for prevention*. Cambridge: Cambridge University Press, 3–36.
- Piaget, J. 1988. Lapsi maailmansa rakentajana. Kuusi esseetä lapsen kehityksestä. Suom. S. Palmgren. Porvoo: WSOY.
- Pietarinen, J. 1999. Peruskoulun yläasteelle siirtyminen ja siellä opiskelu oppilaiden kokemana. Joensuun yliopisto. *Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja N:o 50*.
- Pietarinen, J. & Rantala, S. 1998. Koulu sosiaalisena ympäristönä yläasteelle siirtymisen vaiheessa: näkökulma sosiaaliseen kehitykseen. Teoksessa M-L. Julkunen (toim.) *Opetus, oppiminen, vuorovaikutus*. Porvoo: WSOY, 225–241.
- Poikonen, P. 1987. Kouluyhteisön ihmissuhteet. Teoksessa S. Enqvist, M. Jakobson & E. Wiegand (toim.) *Kohtauspaikkana koulu. Toimivat ihmissuhteet – luova työyhteisö*. Helsinki: Mannerheimin Lastensuojeluliitto, 9–12.
- Poutiainen, K. 2002. Norsu kainaloon ja oppitunnille. Tikkakoskella seitsemäsluokkalaiset otettiin eilen vastaan pyjamapäivillä. *Keskisuomalainen* 5.9.2002, Kotimaa, 10.
- Proctor, T. B. & Choi, H-S. 1994. Effects of Transition from Elementary School to Junior High School on Early Adolescents' Self-Esteem and Perceived Competence. *Psychology in the Schools* 31, 319–327.
- Pötsönen, R. & Pennanen, P. 1998. Ryhmähaastattelu ja sen käyttömahdollisuudet terveystutkimuksessa. Teoksessa R. Pötsönen & R. Välimaa (toim.) *Ryhmähaastattelu laadullisen terveystutkimuksen menetelmänä*. Jyväskylän yliopisto. *Terveystieteen laitoksen julkaisusarja 9/1998*, 1–18.
- Pötsönen, R. & Välimaa, R. 1995. Seurustelua ja pelkkää asiaa. Jyväskylän yliopisto. *Terveystieteen laitoksen julkaisusarja 1/1995*.

- Pötsönen, R. & Välimaa, R. 1998. Ryhmähaastatteluja nuorten ystävyysuhteista. Teoksessa R. Pötsönen & R. Välimaa (toim.) Ryhmähaastattelu laadullisen terveystutkimuksen menetelmänä. Jyväskylän yliopisto. Terveystieteen laitoksen julkaisusarja 9/1998, 19–37.
- Randall, P. 1996. A community approach to bullying. Lontoo: Trentham Books.
- Rutter, M. & Rutter, M. 1993. Developing minds. Challenge and continuity across the life span. New York: BasicBooks.
- Räsänen, E. 1992. Koulukiusaaminen. Teoksessa T. Arajärvi (toim.) Tasapainoinen koululainen. Porvoo: WSOY, 88–94.
- Saarinen, P., Ruoppila, I. & Korkiakangas, M. 1989. Kasvatuspsykologian kysymyksiä. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 7.
- Salmivalli, C. 1998. Koulukiusaaminen ryhmäilmionä. 2. painos. Helsinki: Gaudeamus.
- Seidman, E., Allen, L., Aber, J. L., Mitchell, C. & Feinman, J. 1994. The Impact of School Transitions in Early Adolescence on the Self-System and Perceived Social Context of Poor Urban Youth. *Child Development* 65, 507–522.
- Somerkivi, U. 1983. Peruskoulu. Synty, kehittyminen ja tulevaisuus. 2. uudistettu painos. Vantaa: Kunnallispaino.
- Speering, W. & Rennie, L. 1996. Students' Perceptions about Science: The Impact of Transition from Primary to Secondary School. *Research in Science Education* 26, 283–298.
- Stewart, D. W. & Shamdasani, P. N. 1990. Focus groups. Theory and practice. Applied social research methods series, vol. 20. Newbury Park: Sage.
- Sulkunen, P. 1990. Ryhmähaastattelujen analyysi. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus, 264–285.
- Suomenruotsalaisuus pidentää ikää? 2002. Yhteishyvä 7/2002.
- Taponen, H. 1987. Kouluikäisen toimintaympäristö. Teoksessa S. Enqvist, M. Jakobson & E. Wiegand (toim.) Kohtauspaikkana koulu. Toimivat ihmissuhteet – luova työyhteisö. Helsinki: Mannerheimin Lastensuojeluliitto, 42–46.
- Turunen, K. E. 1996. Elämänkaari ja kriisit. Jyväskylä: Atena.
- Vaughn, S., Schumm, J. S. & Sinagub, J. 1996. Focus group interviews in education and psychology. Thousand Oaks: Sage.

- Välimaa, R. & Mäntyranta, T. 1998. Yhteenveto ja suositukset. Teoksessa R. Pötsönen & R. Välimaa (toim.) Ryhmähaastattelu laadullisen terveystutkimuksen menetelmänä. Jyväskylän yliopisto. Terveystieteen laitoksen julkaisusarja 9/1998, 75–83.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Mac Iver, D., Reuman, D. A. & Midgley, C. 1991. Transitions During Early Adolescence: Changes in Children's Domain-Specific Self-Perceptions and General Self-Esteem Across the Transition to Junior High School. *Developmental Psychology* 27, 552–565.
- Ziehe, T. 1991. Uusi nuoriso. Epätavanomaisen oppimisen puolustus. Suom. R. Sironen & J. Tuormaa. Tampere: Vastapaino.

LIITE 1: Kirjeet oppilaille

Hei!

Olen kasvatustieteen opiskelija Jyväskylän yliopistosta ja teen tutkimusta siitä, miten 6. luokkalaiset kokevat 7. luokalle siirtymisen. Olen sopinut rehtorin ja opettajasi kanssa, että tulen koulullesi perjantaina 6.4.2001. Kuulut yhdessä muutaman muun luokkatoverisi kanssa ryhmään, jonka ajatuksia 7. luokalle ja yläasteelle siirtymisestä haluaisin kuulla. Ajatuksesi ovat hyvin tärkeitä minulle!

Keväisin terveisin,

Maarit Korva
puh. 040-527 2773

PS: Näytähän tätä kirjelmää myös vanhemillesi!



Hej!

Jag studerar pedagogik vid Jyväskylä universitet och gör en undersökning om hur eleverna i sjätte klass upplever att byta till sjunde klass. Jag har stämt med Din lärare att jag ska komma till Din skola på måndag 9.4.2001. Du hör till en grupp med några andra Dina klasskompisar, vars tankar om att byta till sjunde klass och högstadiet jag skulle vilja höra. Eftersom mitt modersmål är finska, har Din lärare lovat att jag kan prata finska med er. Hoppas det förorsakar inga problem. Dina tankar är viktiga för mig!

Med vänlig hälsning,

Maarit Korva
tel. 040-527 2773

PS. Hoppas Du visar det här brevet också för Dina föräldrar!



LIITE 2: Haastattelurunko

HAASTATTELURUNKO**Taustatiedot**

- * ikä
- * Kauanko ollut nykyisessä koulussa?
- * Mihin kouluun 7. luokalle?
- * Kuinka kaukana asuu 7. luokan koulusta, millä kulkee, muuttuuko kulkutapa?
- * Vanhempia sisaruksia tai kavereita, tuttavvia, jotka olleet/ ovat ya:lla (tai mahd. samassa rakennuksessa olevassa lukiossa)? Ovatko samalla ya:lla, jolle oppilas on menossa?
- * Tutustuminen uuteen kouluun (vierailut, opettajien/ opon vastavierailut, oppitunnit yläasteella, tiedotus, vanhempainillat)?

Miltä yläasteen koulu tuntuu? (käyntien, kuuleman perusteella)

Kokeeko menevänsä yläasteelle vai 7. luokalle?

- * Kummasta puhutaan?
- * Onko eroa?

Odotukset/ uskomukset

Minkälaista uskaa koulunkäynnin olevan yläasteella? (virallinen kulttuuri, formaali koulu)

- * opettajat, opettaja-oppilas -suhde
- * opetus, työskentely
- * uudet aineet (fys., kemia, kotitalous, kielet, valinnaiset ym.)
- * vaikeus, työmäärä
- * menestyminen (kokeet, todistus)
- * oppilaan oma vastuu, itsenäisyys
- * koulun säännöt, tavat
- * koulu paikkana (fyys. ympäristö, rakennus, luokat, varusteet, välineistö)

Minkälaisia odotuksia/ uskomuksia muita ya:lla kohdattavia asioita kohtaan?
(epävirallinen kulttuuri, informaali koulu)

- * kaveri-/ystävyyssuhteet, oppilaiden väliset suhteet
- * uusi luokka/ uudet ryhmät
- * oppilaiden/ luokkien väliset valta- ja ikähierarkiat
- * koulukiusaaminen, väkivalta, turvallisuus
- * monnius (mopotus)

(jatkuu)

(jatkuu)

Toiveet

- * Minkälaista toivoisi yläasteella olevan?
(em. virallinen kulttuuri & epävirallinen kulttuuri)

Erot ala- ja yläasteen välillä

- * Mitä eroja uskoo olevan?
- * Mitä on kerrottu (virallisesti koulussa, kaverit, sisarukset, vanhemmat jne.)?

Valmius siirtyä yläasteelle (oma kokemus)

- * Kokeeko osaavansa/ tietävänsä tarpeeksi erilaisia asioita (tiedot, kogn.taidot)?
- * Miten uskoo osaavansa opiskella ya:lla (oppimisstrategiat)?
- * Miten uskoo pärjäävänsä muiden oppilaiden/ uusien ihmisten kanssa (sosiaaliset taidot)?
- * Minkälainen pitää olla oppilaana yläasteella/ muiden joukossa?
- * Onko valmistettu tarpeeksi 7. luokkaa (yläastetta) varten, askartaako jokin?

Regressio/ progressio

- * Miltä ala-asteen koulu tuntuu?
- * Miltä tuntuu lähteä 6. luokalta?
- * Miltä tuntuu mennä 7. luokalle/ yläasteelle?
- * Onko asioita, jotka pelottavat?
- * Onko jotain kivaa, hauskaa, ikävää? mikä? miksi?
- * Jos pelottaa tai ei ole mukavaa, mitä pitäisi tehdä/ mikä auttaisi tilannetta?
- * Haluaako muutoksia ala-asteeseen verrattuna?
- * Jos saisi päättää, millä luokalla/ missä koulussa olisi ensi vuonna?
- * Jäisikö mieluummin 6. luokalle vai menisikö 7. luokalle?
- * Mitä hyvää olisi 6. luokassa? entä 7. luokassa?

Tarinat yläasteesta tai 7. luokasta

- * Minkälaisia tarinoita kulkee/ on kuullut?
- * Keneltä kuullut?
- * Uskooko niitä?

Jotain, jota haluaisi vielä sanoa?

LIITE 3: Kysymykset opettajille

KYSYMYKSET OPETTAJALLE

1. Paljonko oppilaita valmistettu yläastetta/ 7. luokkaa varten?

- mitä kerrottu yläasteesta (paikka, opiskelu, valinnat, opettajat, säännöt, tavat, vaatimustaso), miten (oppitunnit, lehtiset jne.)?
- onko oppilasta motivoitu jollakin tavalla yläastetta varten?
- tutustumiset yläasteella?
 - * tilat
 - * opettajat/ rehtori
 - * muut oppilaat
- oppitunteja yläasteella?
- yläasteen opettajat/opo ala-asteella vierailemassa/ opettamassa?
- vanhempainillat
- opetuksessa huomioiminen (esim. leikinomaisuuden välttö, itsenäisyyteen ohjaaminen, aikuisempänä kohteleva jne.)

2. Miten ala-asteen koulu tekee yhteistyötä yläasteen koulun kanssa?

- opettajien yhteiset tapaamiset, yhteydenpito
- opettajien vierailut yläasteella, ala-asteella
- rehtorien yhteydenpito
- tiedottaminen, tiedonkulku
 - * oppilastiedot ->persoona, menestys, tausta jne.
 - * opetusmenetelmät
 - * opetussuunnitelma
 - * tavoitteet jne.
- >onko ala-asteen opettajaa informoitu, onko informoinut puolestaan yläasteen opettajaa?

3. Minkälaisia oppilaita haastateltavat ovat? (koulumyönteisyys, taso jne.)