

OPPILAAN TUKEMINEN YLÄASTEELLE SIIRTYMISESSÄ

Henna Latvala

Jonna Rantala

Jyväskylän yliopisto
Chydenius-Instituutti
Luokanopettajien aikuiskoulutus
Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Syksy 2001

TIIVISTELMÄ

Latvala, H. & Rantala, J. 2001. Oppilaan tukeminen yläasteelle siirtymisessä. Jyväskylän yliopisto. Luokanopettajien aikuiskoulutus. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, s. 84, 1 liite.

Tutkimuksemme käsittelee ala-asteelta yläasteelle siirtymistä luokanopettajan näkökulmasta. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, ohjaavatko luokanopettajat kuudennen luokan oppilaita yläasteelle siirtymisessä, ja jos ohjaavat, niin millaisia ohjaustapoja ja tukitoimia he käyttävät.

Tutkimuksen teorian alussa kuvaamme lyhyesti peruskoulujärjestelmää ja siihen liittyviä muutoksia. Seuraavaksi käsittelemme kuudennen luokan oppilaan kehitysvaihetta ja siihen liittyvää siirtymävaihetta lapsuudesta nuoruuteen sekä institutionaalista siirtymää ala-asteelta yläasteelle. Siirtymävaiheessa oppilas kokee monenlaisia muutoksia niin omaan kehitykseensä kuin yläasteelle siirtymiseenkin liittyen. Jokainen oppilas kohtaa muutokset yksilöllisesti, jolloin myös tuen ja ohjauksen tarve on yksilöllistä. Teoriassa kuvaamme myös luokanopettajan opettajuutta ja opettajan roolia siirtymävaiheessa. Kuudennen luokan opettaja on tärkeässä asemassa oppilaiden yläasteelle siirtymisen tukijana, koska hän vastaa oppilaiden kokonaisvaltaisesta opetuksesta ja kasvatuksesta.

Tutkimus suoritettiin keväällä 2001. Tutkimusmenetelmänä käytimme kyselyä, joka sisälsi sekä avoimia että strukturoituja kysymyksiä. Kysely lähetettiin sadalle yhdeksänluokkalaisten kuudennen luokan luokanopettajalle ympäri Suomea. Otannan valinnassa käytimme ositettua otantaa. Vastauksia palautui yhdeksänkymmentäkaksi eli vastausprosentiksi tuli 77 prosenttia.

Tutkimustulokset osoittivat, että luokanopettajat olivat käsitelleet kuudesluokkalaisten yläasteelle siirtymistä koskevia asioita melko monipuolisesti, mutta kuitenkin vain muutamia ohjaustapoja käyttäen. Vastuu ohjauksesta nähtiin olevan oppilaanohjaajalla, eikä niinkään luokanopettajalla. Luokanopettajat olivat kokeneet yhteistyön merkitykselliseksi ja olivat myös tehneet yhteistyötä eri tahojen kanssa. Yhteistyöstä saatu hyöty kohdistui luokanopettajaan itseensä, mutta myös oppilaisiin ja heidän siirtymän tukemiseen.

Tutkimustuloksista voimme todeta, että yleisesti ottaen luokanopettajat ovat selvillä kuudesluokkalaisten kehityspiirteistä ja näin ollen ovat myös käsitelleet niihin liittyviä asioita oppilaiden kanssa. Ohjaustapojen kehittäminen ja monipuolistaminen voisivat olla kuitenkin ajankohtaisia asioita. Vaikka päävastuu yläasteelle siirtymisen ohjauksesta on koettu olevan oppilaanohjaajalla, eivät luokanopettajat ole unohtaneet omaa vastuutaan ohjauksessa. Luokanopettajien eri tahojen kanssa tekemän yhteistyön määrä oli kohtalainen, mutta se ei kuitenkaan kerro yhteistyön laadusta. Mukana oli myös luokanopettajia, joiden mielestä yhteistyötä ala- ja yläasteen välillä ei ollut riittävästi. Näin ollen yhteistyö vaatisi varmasti vielä kehittämistäkin.

Avainsanat: kuudesluokkalainen, siirtymä, peruskoulu, opettajuus, ohjaus.

SISÄLLYS

1	LUOKANOPETTAJA SUJUVAN SIIRTYMISEN OHJAAJANA	3
2	AIKAISEMPIA TUTKIMUKSIA YLÄASTEELLE SIIRTYMISESTÄ	6
3	PERUSKOULUJÄRJESTELMÄ	9
3.1	Peruskoulun tehtävät ja tavoitteet	10
3.2	Perusopetus muutoksen alla	12
4	ALA-ASTEELTA YLÄASTEELLE SIIRTYVÄ OPPILAS	15
4.1	Kuudesluokkalaisen kehitysvaihe	16
4.2	Lapsi vai nuori?	18
4.3	Itsenäistyminen ja identiteetin muotoutuminen	21
4.4	Vertaisryhmän merkitys	22
4.5	Murrosiän kriisit ja selviytymiskeinot	24
5	YLÄASTEELLE SIIRTYMINEN	26
5.1	Siirtymän kohtaaminen	27
5.2	Oppilaanohjaus kuudennella ja seitsemännellä luokalla	31
5.3	Tukioppilastoiminta apuna yläasteelle siirtymisessä	32
6	OPETTAJA OPETTAA, TUKEE JA KASVATTA	34
6.1	Luokanopettajan toimenkuva	35
6.2	Opettaja oppilaan tukena	38
7	TUTKIMUSONGELMAT	45
8	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	47
8.1	Tutkimusmenetelmänä survey	47
8.2	Aineiston keruu	48
8.2.1	Kyselylomake	49
8.2.2	Kyselylomakkeen yhteys tutkimusongelmiin	52
8.2.3	Otanta	54
8.3	Aineiston analyysi	57
9	TUTKIMUSTULOKSET JA NIIDEN TULKINTA	59
10	POHDINTA	76
	LÄHTEET	80
	LIITTEET	85

1 LUOKANOPETTAJA SUJUVAN SIIRTYMISEN OHJAAJANA

Siirtyminen ala-asteelta yläasteelle on suuri muutos oppilaalle. Raja peruskoulun ala- ja yläasteen välillä saattaa olla joillekin oppilaille liian jyrkkä ja voi aiheuttaa osalle oppilaista ongelmia, jotka voivat ilmetä esimerkiksi oppimisvaikeuksina tai häiriökäyttäytymisenä. Uuteen oppimisympäristöön sopeutumisen tekee oppilaille erityisen haasteelliseksi juuri ala- ja yläasteen siirtymävaiheeseen mahdollisesti osuva yksilöllinen nuoruusiän kehitysvaihe.

Kiinnostuksemme tämän tutkimuksen tekemiseen sai alkunsa omista kokemuksista, joiden mukaan ohjausta oppilaiden siirtymisen helpottamiseksi ei ole ollut riittävästi. Näemmekin siirtymävaiheen ja siihen liittyvän ohjauksen merkittävänä nimenomaan luokanopettajan kannalta. Aikaisempien tutkimusten, kuten Törmän (1990) sekä Pentinmikon ja Uunilan (2000) mukaan kuudennen luokan oppilas tarvitsee tietoa yläasteesta ennakkoluulojensa vähentämiseksi sekä tukea ja ohjausta siirtymävaiheessa. Tutkimuksemme lähtökohtana onkin ajatus, että luokanopettaja toimii ohjaajana ja tukijana siirtymävaiheessa, jossa kuudesluokkalainen kohtaa uusia asioita ja muutoksia. Luokanopettajan rooli on mielestämme keskeinen, koska hän toimii siirtymävaiheessa tuttua ja turvallisenä aikuisena. Opettajalle siirtymävaihe on kuitenkin haasteellinen, koska jokainen oppilas kokee asiat eri tavalla ja näin ollen antaa asioille henkilökohtaisia merkityksiä. Myös aineenopettajien, tulevien luokanvalvojien sekä koko koulu-yhteisön tuki ja yhteistyö on tärkeää oppilaan siirtymävaiheessa. Ala-asteelta yläasteelle siirtymisen tulee olla oppilaalle turvallinen siirtymävaihe uuteen yh-

teisöön, mikä edellyttää eri tahojen välistä yhteistyötä ja yhteisiä tavoitteita ja sopimuksia nuoren eri kasvuympäristöjen kohtaamiseksi (Opetushallitus 1994a). Tutkimuksemme pääongelmilla selvitämmekin luokanopettajien ohjauksesta ja ohjauksen vastuun jakautumista kuudesluokkalaisten yläasteelle siirtymisessä. Lisäksi kartoitamme ohjauksessa toteutettua yhteistyötä eri tahojen kanssa ja sen merkitystä luokanopettajille.

Peruskoulun jakautuminen ala- ja yläasteeseen estää peruskoulun kokonaisvaltaisen kehittymisen, jos yhteistyötä ala- ja yläasteen välillä ei ole riittävästi. Hallinnollisesta näkökulmasta katsottuna oppilaat ovat saaneet selviytyä siirtymisestä yläasteelle pääosin omin avuin. Koulut ovat kuitenkin pyrkineet järjestämään toimintaa siirtymisen helpottamiseksi, mutta resurssit suunnitelmalliseen tukitoimintaan eivät usein ole olleet riittävät. (Pietarinen 1999, 5.)

Vuoden 1999 alusta voimaan tulleessa lainsäädännöllisessä uudistuksessa luovutaan peruskoulun ala- ja yläasteen hallinnollisesta jakamisesta ja tällä tavoin pyritään mahdollistamaan yhtenäinen perusopetus (Perusopetuslaki 1998). Vaikka uudistus toteutuisi hallinnollisella tasolla, rajan poistuminen käytännössä ala- ja yläasteen väliltä ei tapahdu hetkessä. Tähän vaikuttaa muun muassa ala- ja yläasteiden toimiminen erillisissä rakennuksissa. Myös puhekielen käsitteinä ala- ja yläaste ovat vielä yleisesti käytössä esimerkiksi oppilaiden vanhempien keskuudessa. Koulumaailman puhekielessä ollaan siirtymässä käyttämään käsitettä yhtenäinen peruskoulu. Tutkimuksessamme käytämme kuitenkin vanhoja käsitteitä, koska uusia yhteisesti sovittuja käsitteitä ei ole vielä olemassa. Tällä tavoin takaamme sen, että tutkimuksemme kieli on ymmärrettävää.

Oppilaiden siirryessä peruskoulun luokka-asteelta toiselle tulisi painottaa jatkuvuutta ja oppilaantuntemusta sekä oppilaan vastuun ottamista omasta opiskelustaan. Kuudesluokkalaisten siirtyminen yläasteelle ja siitä selviytyminen tulisi ottaa entistä konkreettisemmin ja tietoisemmin koulun yhdeksi oppimistavoitteeksi, koska erilaiset siirtymät ja muutoksen periodit kuuluvat osaksi kouluympäristöä. Koulun tulisikin huomioida se, että oppilaat kohtaavat myös tulevaisuudessa ulkoisia siirtymiä ja muutoksia. Kouluympäristöllä on erinomaiset puitteet ja mahdollisuudet valmentaa nuorta sietämään ja ennen kaikkea sel-

viytymään myös myöhemmin elämänsä aikana kohtaamistaan erilaisista muutoksista. Keskeistä erilaisten institutionaalisten siirtymien niveltämisessä on se, että niiden kohtaaminen on koulun toiminnassa kasvatuksellisesti tiedostettua ja sitä kautta yksittäisen oppilaan kehitysvaiheeseen sisältyvien kehitystehtävien toteutumista edistävää. (Pietarinen 1999, 279-280.)

2 AIKAISEMPIA TUTKIMUKSIA YLÄASTEELLE SIIRTYMISESTÄ

Siirtymistä peruskoulun ala-asteelta yläasteelle on tutkittu oppilaiden näkökulmasta melko paljon. Janne Pietarisen (1999) väitöskirja käsittelee peruskoulun yläasteelle siirtymistä ja siellä opiskelua oppilaiden kokemana. Tutkimus tarkastelee oppilaiden kognitiivista arviointia heidän kokemiensa odotusten, ongelmien ja pelkojen näkökulmasta sekä oppilaiden omien voimavarojen, erityisesti vahvuuksien, tunnistamista ja niihin yhteydessä olevia pyrkimyksiä, jotka edistävät heidän selviytymistään eri luokka-asteilla uuden koulun oppimisympäristössä. Tutkimukseen osallistui 132 erilaisista oppimisympäristöistä yläasteelle siirtynyttä oppilasta, jotka kirjoittivat aineen kuudennen, seitsemännen ja yhdeksännen luokan keväällä. Tutkimuksen aineistoksi otettiin lisäksi samojen oppilaiden eri luokka-asteiden todistusten kouluarvosanat. Tulokset osoittavat, että suurin osa oppilaista oli kokenut yläasteelle siirtymisen positiivisena ja elämäntaiheeseensa kuuluvana luonnollisena siirtymänä. Oppilaiden odotukset institutionaalisen siirtymän yhteydessä olivat kuitenkin yksilöllisiä ja niinpä koulun oppimisympäristössä on aina eri tavoin muutoksiin sopeutuvia oppilaita. Kukin oppilas hallitsee ja sietää muutoksia sekä selviytyy niistä omaan tahtiinsa. He myös arvioivat mahdollisia uusia ongelmatilanteita yksilöllisesti aikaisempien kokemustensa pohjalta. Tuloksista korostuu myös se, että koulun sosiaalisen ympäristön makro- ja mikrotason toimivuus on pedagogisen ympäristön makro- ja mikrotason perusta. Opettajien yhteistyö ja yksittäisten opettajien pedagogiset ratkaisut ovat myös osaltaan vaikuttamassa sosiaalisen ympäristön toimivuuteen.

Keväällä 2000 valmistui Chydenius-Instituutilla Maria Pentinmikon ja Johanna Uunilan pro gradu –tutkimus aiheesta Kuudesluokkalaisten ajatuksia yläasteelle siirtymisestä. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia ajatuksia ja ennakkokäsityksiä nuorella on yläasteelle siirtymisestä sekä kartoittaa yläasteelle siirtyvän nuoren tyyppikuvaa. Tutkimusaineisto käsittää 46 kuudesluokkalaisen esseen aiheesta “Ajatuksiani yläasteelle siirtymisestä”. Tulosten mukaan kuudesluokkalaisista löytyi kuusi erilaista oppilasprofiilia, mikä osaltaan havainnollistaa sitä, että ei ole olemassa yhtä tyypillistä yläasteelle siirtyvän nuoren profiilia. Näin ollen erilaiset yksilöt kohtaavat muutokset eri tavoin ja tarvitsevat myös erilaisia tukitoimia uudenaikaisissa elämäntilanteissa. (Pentinmikko & Uunila 2000.)

Myös Kääriäinen ja Rikkinen (1988) ovat tutkineet siirtymistä peruskoulun ala-asteelta yläasteelle oppilaiden kokemana. Tutkimus kartoitti lisäksi opiskeluympäristön merkitystä koulukokemuksiin siirtymän aikana eli sitä, eroaako yläasteen yhteydessä kuudennen luokan viettäneiden oppilaiden koulukokemukset ala-asteen yhteydessä kuudennen luokan viettäneiden koulukokemuksista. Tutkimuksen kohderyhmänä olivat Helsingin yliopiston toisen normaalikoulun kuudensien luokkien oppilaat, joita oli yhteensä 124. Tulokset osoittivat, että kuudennen luokan yläasteen tiloissa opiskelleiden mielestä kyseinen järjestely oli helpottanut uuteen kouluvaiheeseen siirtymistä ja sopeutumista. Heillä oli myös selkeämpi käsitys yläasteella opiskeluun liittyvistä muutoksista sekä realistisempi kuva omista selviytymismahdollisuuksistaan kuin ala-asteen tiloista suoraan seitsemännelle luokalle siirtyneillä oppilailla. Tutkimuksessa selvisi, että kuudesluokkalaiset tiesivät jonkin verran yläasteesta, mutta olisivat kaivanneet lisätietoja muun muassa yläasteen käytännön järjestelyistä. Yläasteelle siirtymisen uutena asiana toisaalta kiehtoo oppilaita, mutta toisaalta herättää heissä pelkoa ja epävarmuutta.

Aikaisemmin on tutkittu myös kuudesluokkalaisten minäkäsitystä, tulevaisuudenkuvaa ja elämäntilannetta. Törmän (1990) tutkimuksen mukaan kuudesluokkalaiset tarvitsevat tietoa yläasteesta ennakkoluulojensa ja pelkojensa vähentämiseksi. Tutkimuksesta selvisi myös se, että seitsemännennen luokan oppilailla on myönteisempi kuva kuluneesta kouluvuodesta verrattuna siihen, mitä he olivat kuudennella luokalla osanneet odottaneet.

Kuudesluokkalaisten yläasteelle siirtymistä kartoittavat tutkimukset osoittavat, että siirtyessään kuudennelta luokalta seitsemännelle luokalle oppilaat ovat hyvin erilaisissa kehitysvaiheissa ja näin ollen myös kohtaavat siirtymän eri tavoin. Tutkimukset puoltavat sitä, että kuudesluokkalaiset tarvitsevat tietoa ja ohjausta siirtyessään seitsemännelle luokalle. Erilaisten tukitoimenpiteiden avulla pysyttäisiin edistämään sujuvaa siirtymistä uuteen ympäristöön sekä vähennettäisiin mahdollisia pelkoja ja ennakkoluuloja sekä niistä aiheutuvia muita ongelmia. Omalla tutkimuksellamme haluamme selvittää, vastaavatko kuudennen luokan opettajat oppilaiden tarpeisiin toteuttamalla näitä siirtymistä helpottavia tukitoimia.

3 PERUSKOULUJÄRJESTELMÄ

Suomessa oppivelvollisuus kestää yhteensä yhdeksän vuotta, josta ala-aste kestää kuusi vuotta ja yläaste kolme vuotta. Koulujärjestelmäämme on kuitenkin tullut uusi kehittämissuunnitelma, jonka tavoitteena on yhtenäinen perusopetus. Hallinnollinen raja ala- ja yläasteen väliltä on jo poistunut. Muutos on kuitenkin käytännössä hyvin pitkä projekti ja edellyttää useampien vuosien ajan sekä opettajilta että oppilailta uutta asennoitumista koulua ja oppimista kohtaan. Uudenlainen koulu vaatii molemmilta osa-puolilta tavoitteellisuutta, oma-aloitteisuutta ja itseohjautuvuutta työntekoon. Muutoksen myötä mahdollistuu kuitenkin oppiaineiden joustavuus, kun toteutetaan yhteisiä projekteja ja aihepiirikokonaisuuksia yksilöllisen työskentelyn ohessa. (Kääriäinen, Laaksonen & Wiegand 1997, 23-24.)

Peruskoulu on yksi yhteiskuntamme instituutioista. Sen tehtävänä on vastata osaltaan oppilaiden kasvattamisesta valtakunnallisesti sovittujen tavoitteiden pohjalta. Opettajan rooli tässä instituutiossa on sekä tiedonjakaja että kasvattaja. Koulun työyhteisöön kuuluvat opettajien lisäksi oppilaat sekä muu henkilökunta, joita ovat muun muassa avustajat, keittäjät ja siivoojat. Koulu on organisaatio, jota ohjaavat erilaiset säännökset ja sopimukset. Valtakunnan, kunnan ja koulun keskinäinen työnjako pitää yllä näitä säännöksiä, joiden pohjalta koulu toimii. Tällöin kaikki yhteiskunnan merkittävät muutokset vaikuttavat myös kouluun instituutiona ja tuovat haasteita jokaisen koulun kehittämiseen. Myös kulttuurissa ja poliittisissa ideologioissa tapahtuvat muutokset vaikuttavat koulutus-

järjestelmään muutospaineena, joka näkyy esimerkiksi kasvatusideologisen ajattelun muutoksena. (Kääriäinen ym. 1997, 16; Lahdes 1992, 28.)

3.1 Peruskoulun tehtävät ja tavoitteet

Peruskoulun tehtävänä on jatkaa esiasteen kasvatusta ja kehittää valmiuksia jatko-opinnoille. Peruskoulua kutsutaankin yleissivistäväksi koulutukseksi, koska se luo tarpeellisia valmiuksia tulevaisuuteen, mutta ei kuitenkaan vielä valmista ammattiin. Sen tavoitteena on luoda tasapainoisia kansalaisia. Tasapainoisen elämän perusedellytyksiä ovat yhteisön jäsenyys, empatia, hyväksytyksi tuleminen ja taito tulla toimeen toisten ihmisten kanssa. Tärkeä osatekijä on myös jokaisen ihmisen arvostaminen, koska jokainen on itsenäinen oma persoonansa, mutta kuitenkin osa yhteiskuntaa. Jokainen kansalainen kehittää omalla tavallaan tätä yhteiskuntaa ja sen kulttuuria sekä koulutusta. (Lahdes 1992, 30-31; Suonio 1994, 153.)

Koulu on hyvin vahvasti yhteydessä yhteiskuntaan. Yhteiskunnassa vallitsevat arvot ja tavoitteet näkyvät myös koulumaailmassa. Koulu suuntaa oppilaita tulevaisuuteen, yhteiskunnan vaikuttajaksi. Oppilaiden olisikin tärkeää saavuttaa tiedollisia ja eettisiä valmiuksia pohtiessaan tulevaisuutta ja sen tuomia elämänmuutoksia. Koulu on tärkeä tekijä lapsen elämässä, ja näin ollen tärkeä osatekijä tulevaisuuskasvatuksessa. Koulu ei tee oppilaista valmiita tulevaisuutta varten, vaan antaa parhaat mahdolliset eväät, joita oppilas itse pyrkii käyttämään suotuisasti. Näin ollen tulevaisuuteen tähtäävänä kouluyhteisön tulisi olla perillä tulevaisuuden muutoksista. (Isohookana-Asunmaa 1994, 141; Pitkänen 1994, 48-52; Suonio 1994, 148; Yrjönsuuri & Yrjönsuuri 1995, 12.) Tämän päivän yhteiskunta on yhä muuttuvampi ja sen tulevaisuuskuva on epävarma. Näin ollen myös oppilaalla tulisi olla valmiudet kohdata muutoksia ja erilaisia epävarmuustekijöitä. Koulu on osaltaan tärkeässä asemassa ohjaamassa oppilasta ja kehittämässä tarvittavia valmiuksia. Ala-asteelta yläasteelle siirtyminen on yksi oppilaan kohtaama tärkeä muutosvaihe, jolloin valmiuksia tarvitaan.

Koulukasvatuksen tavoitteita on tarkasteltava myös arvostusten ja ihmiskäsityksen kannalta. Koulujärjestelmällemme asetetut tavoitteet peilaavat hyvin keskeisesti yhteiskunnallisia arvostuksia. Arvot ja arvostukset ovat osa yhteiskuntaa ja jäsentävät ihmisten toimintaa. Opetussuunnitelma laaditaan yhteiskuntamme arvoihin nojaten, jolloin eri oppiaineiden valinta ja tuntimäärät kuvastavat niiden olemassaolon arvostusta. Opetussuunnitelman kautta opettaja luo nämä yhteiskunnalliset arvostukset oppilaiden tietoisuuteen oman käyttäytymisen, oppikirjojen ja erilaisten työtapojen välityksellä. Arvostusten ja arvojen pohdinta sekä niiden esille tuominen onkin koulun yksi tärkeimmistä kasvatustekijöistä. (Kääriäinen ym. 1997, 136.) Yläasteelle siirtyvien kuudesluokkalaisten kanssa arvoasioista puhuminen on jo hyvin aiheellista. Yläasteella oppilas kohtaa monia asioita, jotka vaativat arvopohdintaa. Esimerkiksi näin markkinatalouden lainalaisuuksien valtavirroissa eläessämme voisi nuoren kanssa pohtia, että vain taloudellisten seikkojenko takia esimerkiksi tietotekniikan alalle nykyään hakeudutaan. Onko nuoren arvonäkökulmat muuttuneet, kun esimerkiksi opettajan ammatti ei enää kiinnosta miehiä? Näytteleekö ammatinvalinnassa miesten kohdalla niin suurta osaa pelkkä raha?

Opetussuunnitelma pohjautuu myönteiseen ihmiskäsitykseen. Opetussuunnitelman avulla opettajan tulisi pyrkiä kehittämään oppilasta kaikin tavoin tasapainoiseksi persoonallisuudeksi, joka omaa elämänhallinnan taidot ja terveen itsetunnon. Tavoitteena on se, että oppilaille kehittyä valmiuksia erilaisia muutostilanteita, kuten yläasteelle siirtymistä varten. Tällöin painotetaan yritteliäisyyttä, yhteistyökykyä ja kykyä osallistua eettisiin arvo- ja moraalipohdintoihin. Opettajan tehtävä on kasvattaa oppilaita opetussuunnitelman kasvatustavoitteiden mukaisesti. Jokainen opettaja kuitenkin pyrkii näihin kasvatustavoitteisiin omalla persoonallisella tavallaan. Tällöin opettajan on tärkeä tuoda esiin omat uskomuksensa ja odotuksensa, koska ne vaikuttavat opetusprosessissa. Luodakseen opetussuunnitelman tavoitteisiin nähden hyvän pedagogisen oppimisympäristön, opettajan täytyy ensin pystyä määrittelemään ihmiskäsityksensä sekä tunnistamaan opetus- ja oppimisenäkemyksistä ne, joiden nojalla hän toimintaansa ohjaa ja reflektoi. (Atjonen 1995, 77; Patrikainen 1999, 62; Opetushallitus 1994a, 8-25.)

Opetussuunnitelman tavoitteet katsotaan sisältyvän opettajan pedagogiseen ajatteluun ja toimintaan. Opettajan toimintaa ohjaa tämän lisäksi myös niin sanotut piilo-opetussuunnitelman mukaiset tavoitteet, jotka ovat peräisin opettajan omasta elämäkokemuksesta ja maailmankuvasta. Opettajan pedagoginen ajattelu saa myös viitteitä opettajan henkilökohtaisesta tiedostetusta tai tiedostamattomasta uskomusjärjestelmästä, jonka perustana ovat teorian opiskelun ja omien pedagogisten kehittelyjen pohjalta tehdyt tulkinnat. Opettajan odotetaan sisäistävän opetussuunnitelman perustat; tiedon-, ihmis- ja oppimiskäsitykset. Niiden pohjalta opettajan tulee luoda oppilaille sellainen oppimisympäristö, jossa oppilas voi kehittää omaa itseohjautuvuuttaan ja vastuutaan kasvustaan ja oppimisestaan. (Mäkinen 1998, 2-3; Patrikainen 1999, 74.)

Peruskoulun tavoitteena on antaa myös elämässä tärkeitä tietoja ja taitoja sekä opastaa oppilasta hyviin tapoihin ja siveellisyyteen. Tätä kasvatustyötä peruskoulu toteuttaa yhdessä oppilaiden vanhempien kanssa. Peruskoulun odotetaan toteuttavan nämä tehtävänsä ja tavoitteensa niin, että ne ovat tasapainossa jokaisen oppilaan ikävaiheen ja kehitysvaiheen kanssa. Juuri nivelkohdissa, jolloin oppilas aloittaa koulun, siirtyy toiselta luokalta toiselle, ala-asteelta yläasteelle tai peruskoulusta jatko-opintoihin, oppilas tarvitsee ennakkotietoa tulevasta ja paljon tukea omaehtoiseen selviytymiseen. Koulun ja opettajien tehtävänä on luoda sellainen toimintaympäristö, mikä vastaa oppilaiden yksilöllisiä ominaisuuksia ja ainutkertaisia tarpeita. Kouluyhteisön rakenne, toimintatavat ja kulttuuri muokkaavat oppilaiden oppimisen edistymistä. (Kääriäinen ym. 1997, 22, 24; Yrjönsuuri & Yrjönsuuri 1995, 9, 12.)

3.2 Perusopetus muutoksen alla

Perusopetuksen muutoksen ja kehittämisen yksi tärkeimmistä tavoitteista on koulutuksen perusturvan kehittäminen. Tällä pyritään parantamaan lapsen ja nuoren mahdollisuuksia ja oikeuksia osallistua itsensä ja koulunsa kehittämiseen. Jokaisella lapsella on oikeus kehitystasonsa mukaiseen opetukseen ja oikeus saada apua ja tukea sitä tarvitessaan. Erittäin tärkeitä kehityksen osa-

alueita ovat koulukiusaamisen vähentäminen, kouluviihtyvyyden parantaminen ja oppilaiden itsetunnon vahvistaminen. Näihin tuloksiin pyritään tarjoamalla oppilaille tukea antavaa ja tavoitteellista oppilashuoltoa ja oppilaanohjausta. Opettajan tehtävänä on ohjata oppilasta niin, ettei hän koe astuvansa koulusta staattiseen yhteiskuntaan, vaan muutoksia täynnä olevaan yhteiskuntaan. Yhteiskunnan muutosten mukana elävät myös niin sanotun hyvän opettajan ominaisuudet. (Isohookana-Asunmaa 1994,137-138; Kääriäinen ym. 1997, 12.)

Koulun pedagogisten käytäntöjen uudistaminen on ollut ajankohtaista jo pitkään. Tavoitteena on opetuksen oppilaskeskeisyys käytännössä eikä vain paperilla. Tärkeää on myös oppilaan yksilöllisyyden huomioiminen yhteisessä oppimiskokemusten ja -ympäristön suunnittelussa. Nykyään pyritään yksilöllisyyden huomioonottavaan koulutukseen, jonka kautta edistetään yksilön identiteetin muodostumista ja todellisen tasa-arvoisuuden toteutumista. Myös kouluyhteisön vuorovaikutustaitojen parantaminen sekä kodin ja koulun välisen yhteistyön lisääminen on aiheellista. (Isohookana-Asunmaa 1994, 141; Kääriäinen ym. 1997, 17.)

Tänä päivänä perusopetuksen muutoksissa on vahvasti mukana myös perusopetuksen yhtenäistäminen, sillä ala- ja yläasteen rajan poistaminen on kehitteillä. Hallinnollisesti tämä perusopetuksen uusi suunta on jo toteutunut. Toiminnallisesti siirtyminen yhtenäiseen perusopetukseen vie kuitenkin aikansa, sillä yhtäkkinen siirtyminen toisenlaiseen järjestelmään ei onnistu. Yhtenäinen perusopetus vaatii tarkkaa suunnittelua ja vähittäistä siirtymistä kohti tavoitteita. Yhtenäisen perusopetuksen toteutuminen tuo ala- ja yläasteen tilalle peruskoulun, jossa on vuosiluokat 1-9. Tällöin tässä uudessa peruskoulussa kaikilla on yhteiset opettajat, yhteiset tilat, yhteinen opetussuunnitelma ja yhteinen arviointi. Yhteisten opettajien käyttö, esimerkiksi aineenopettajien käyttö vuosiluokilla 1-6, mahdollistaa oppilaille oppiaineiden laaja-alaisen tiedon saannin. Vastavasti luokanopettajien hyödyntäminen oppilaan kokonaisvaltaisena kasvattajana lisää oppilaiden turvallisuuden tunnetta yhtenäisessä toiminnassa. Koko perusopetuksen uudistamisen tarkoituksena onkin suoda oppilaille mielekästä ja monipuolista oppimista. (Laitila 1996, 124-126.)

Uusi opettajuus ja uusi koulukulttuuri vaativat menestyäkseen opettajilta kykyä jäsentää omaa arvomaailmaa, maailmankuvaa sekä opetus- ja oppimisteoreettista viitekehystään. Kouluyhteisön sosiaalisella vuorovaikutuksella on vaikutusta opettajan uudistumisessa. Opettaja toimii oman kouluyhteisönsä jäsenenä ja näin ollen opettajan uusien toimintatapojen oppiminen on sidoksissa tähän kouluyhteisöön. (Patrikainen 1999, 150; Yrjönsuuri & Yrjönsuuri 1995, 12.)

4 ALA-ASTEELTA YLÄASTEELLE SIIRTYVÄ OPPILAS

Ala-asteelta yläasteelle siirtyvä oppilas elää muutosten aikaa. Oppilas kokee samaan aikaan sisäisen kehitysvaiheellisen siirtymän lapsuudesta nuoruuteen ja ulkoisen institutionaalisen siirtymän ala-asteelta yläasteelle. Nämä muutokset ovat suuri askel ja taitekohta oppilaan elämässä. Sekä sisäinen että ulkoinen siirtymä tuovat monia uusia asioita, jotka poikkeavat aiemmasta. Sisäisen kehitysvaiheellisen siirtymän myötä oppilaan ja ympäristön vuorovaikutuksessa, sosiaalisissa suhteissa ja oman identiteetin rakentumisessa ja muotoutumisessa tapahtuu muutoksia. Myös institutionaalinen siirtymä ala-asteelta yläasteelle merkitsee niin fyysisiä, sosiaalisia kuin pedagogisiakin ympäristön muutoksia. (Pietarinen 1999, 3, 23, 85.) Sillä, miten muutokset ajoittuvat suhteessa toisiinsa, saattaa olla suuri merkitys oppilaan kehitykselle ja hänen sopeutumisprosessilleen (Jarasto & Sinervo 1999, 155). Jos oppilas kohtaa molemmat siirtymät samaan aikaan, voi olla, että oppilaan reagointi muutoksiin on rajua ja aiheuttaa ongelmia. Jos taas omassa kehossa ja ympäristössä tapahtuvat muutokset eivät ajoitu aivan päällekkäin, voi siirtymien kohtaaminen sujua rauhallisesti. Jokainen yksilö kohtaa muutokset ja siirtymät kuitenkin yksilöllisesti eikä näin ollen muutosten ajoittuminen toisiinsa nähden ole ratkaisevin tekijä.

4.1 Kuudesluokkalaisen kehitysvaihe

Ala-astetta käyvä lapsi elää yleensä huoletonta ja seesteistä kautta elämässään. Takana on varhaislapsuus, jossa on tapahtunut paljon niin fyysistä kuin psyykkistäkin kehitystä. Vähitellen on alkanut kuitenkin valmistautuminen murrosikään ja nuoruuteen, jotka tuovat tullessaan uudenlaisia muutoksia ja kehitysvaiheita lapsen elämään. Nuoruus ei ole kuitenkaan vain yksi elämänvaihe, vaan dynaaminen prosessi, johon sisältyy jatkuvaa muutosta ja siirtymistä (Coleman 1982, 9). Nuoruuteen oleellisesti liittyvä itsenäistymisen ja oman identiteetin kehitys on alkanut jo ennen varsinaista murrosikää. Näin ollen murrosikä ei ole yhtäkin rajua muutos, vaan jo pidemmän aikaa kehittymässä olleiden tapahtumien nopeutuminen, joidenkin tapahtumien päätyminen, joidenkin uusien alkaminen. Ihmisen koko elämä on biologista muuttumista; jatkuvasti jokin kehitystapahtuma päättyy ja jokin toinen alkaa. (Keltikangas-Järvinen 1994, 104; Kinnunen 1992, 7.)

Kuudesluokkalainen oppilas käy murrosikään liittyvää kehitys- ja muutosprosessia läpi omaan yksilölliseen tahtiinsa. Niinpä kaikkia 12–13-vuotiaita ala-asteelta yläasteelle siirtyviä oppilaita ei voida määrittää tarkasti saman kehitysvaiheen alle. Yleisesti voidaan sanoa, että ala-asteelta yläasteelle siirtyvä oppilas elää murrosikää tai on parhaillaan astumassa siihen. Keskimäärin murrosikä alkaa tytöillä 9–12-vuotiaana ja pojilla vuotta, paria myöhemmin. Kuudesluokkalaisten kehitysrytmi vaihtelee kuitenkin hyvin paljon. Toinen samankäinen lapsi saattaa leikkiä vielä kotia, kun toinen jo vaatii uhmakkaasti oranssia hiustenväriä. (Jarasto & Sinervo 1998, 47, 54; Pietarinen 1999, 30.)

Fyysiset kehityserot kuudesluokkalaisten oppilaiden välillä ovat suuria. Voimakas fyysinen kasvu alkaa tytöillä jo kymmenen ikävuoden tienoilla ja pojilla hie-man myöhemmin. Poikien pituuskasvun huippu sijoittuu noin 12,5–15 ikävuoden välille ja kestää yleensä kauemmin kuin tytöillä. Myös sukuelinten kasvu ja kehitys alkaa. Fyysisen minän hahmottaminen ulkoisten muutosten seurauksena saattaa olla aluksi vaikeaa ja aiheuttaa epävarmuutta. Aikaisemmin tutut liikevalmiudet ja turvallinen tunne itsensä hallitsemisesta katoavat. Keho kasvaa nopeammin kuin yksilön käsitykset omasta kehostaan. Myös seksuaalisten mie-

likuvien ja tarpeiden herääminen saattavat hämmentää oppilasta. Viimeistään tässä vaiheessa oppilas tarvitseekin asiallista tietoa omasta kasvamisestaan ja siihen liittyvistä muutoksista. (Kääriäinen 1989, 21-22; Jarasto & Sinervo 1999, 44-45; Reinilä 1987, 36.) Jos oppilas on saanut tietoa, hänen on helpompi ennakoida ja kohdata omat yksilölliset muutoksensa avoimesti. Esimerkiksi kasvukivut liittyvät yleensä oppilaan fyysiseen kehitykseen. Jos oppilas ei tiedä, että se on luonnollista ja kehitykseen kuuluvaa, saattaa oppilas kokea asian pelottavana ja hämmentävänä. Fyysiset muutokset vaikuttavat myös oppilaan henkiseen hyvinvointiin ja mielialaan, jos oppilas esimerkiksi kasvukivuiltaan ei saa nukuttua öisin riittävästi. Opettajan on tärkeää huomioida nämä oppilaan mielialaan ja hyvinvointiin vaikuttavat tekijät eikä syyllistää oppilasta asioista, joihin hän itse ei voi vaikuttaa.

Kuudesluokkalaisten tunne-elämä on jonkin verran tasaantunut edelliseen vuoteen verrattuna, vaikka tunneilmaisuissa esiintyykin vastakkaisuutta. Välillä oppilas on itsevarma ja riippumaton, toisinaan taas hyvin epävarma ja pelokas. Nämä mielialan nopeat vaihtelut häkellyttävät sekä kasvuikäistä itseään että aikuisia. Pääsääntöisesti koulutoista huolehditaan, jos luokassa on hyvä työmoraaali ja niin sanotut sosiaalisen kentän johtajat arvostavat opiskelua. Koulun asettamat rajoitukset ja ohjeet hyväksytään yleensä vanhasta tottumuksesta, vaikka konfliktejakin voi syntyä, koska oppilaat haluavat kokeilla rajojaan. Oppilaat arvostavat aikuisten johdonmukaisuutta ja selkeiden rajojen osoittamista, vaikka ulkopuolisen mielestä tilanne saattaa vaikuttaa aivan päinvastaiselta. Läheisissä ihmissuhteissa saattaa ilmetä säröjä, etenkin omissa vanhemmista löytyy arvostelemisen aiheita. Aikuisiin kohdistuva kritiikki ulottuu usein myös opettajiin. Oppilaiden vuorovaikutus ympäristön kanssa lisääntyy ja heille on tärkeää pyrkiä olemaan mahdollisimman samankaltainen kuin muut ikätoverit. (Kääriäinen 1989, 21-22.)

Kuudesluokkalaiset elävät kehityskautta, jossa he kohtaavat sekä ulkoisia että sisäisiä muutoksia. Vaikka jokainen oppilas käy läpi samaa kehitystapahtumaa, kokevat he muutokset hyvin yksilöllisesti. Kehitystä tapahtuu fyysisten muutosten lisäksi tunne-elämän ja ajattelun osalta. Vaikka kuudesluokkalaisilla on edellytykset syy- ja seuraussuhteiden tajuaiseksi, he eivät aina kuitenkaan ajattele asioita ennalta eivätkä ota huomioon mahdollisia seurauksia, vaan

saattavat toimia hyvin harkitsemattomasti ja hetken mielifohteesta. Kuudesluokkalaiset tarvitsevatkin vielä ohjausta ennakoitaitojen ja syy -seuraussuhteiden harjoittamiseksi. Toisaalta on myös ymmärrettävä, että tässä ikävaiheessa omien rajojen kokeilu on luonnollista.

4.2 Lapsi vai nuori?

Käsitteillä lapsuus ja nuoruus on kirjava käytäntö ja rajanveto näiden välille on varsin hankalaa. Mitään tarkkaa iän mukaista rajausta ei voida tehdä, mutta jonkinlaisia yleistyksiä kyllä. Nuoruudessa on kyse kehityksellisestä useampi-vaiheisesta prosessista, jonka läpikäynti on yksilölle tärkeää. Nuoruuden voidaan katsoa kestävän noin kymmenen vuotta ikävälillä 12–22. Nuoruus alkaa esivaiheella, jonka fysiologiset muutokset käynnistävät. Tällöin yksilö muuttuu biologisesti. Hormonaaliset muutokset vaikuttavat ulkonäköön, sukupuolisiin tunnusmerkkeihin ja kokemukseen omasta itsestä. Samanaikaisesti nämä muutokset voivat olla sekä kiehtovia että hämmentäviä. Fyysisen muutoksen ja kehityksen lisäksi myös muilla osa-alueilla tapahtuu muutoksia. Psyhyken kehitykselle on ominaista ailahtelevaisuus, jolloin tunteet ja mielialat vaihtelevat. Sosiaaliset suhteet muuttuvat siten, että lapsi-vanhempi suhde ei olekaan enää niin tärkeä, vaan ystävyys ja kaverisuhteet tulevat merkityksellisiksi. (Lehtovirta, Huusari, Peltola & Tattari 1997, 163-164.) Raja lapsuuden ja nuoruuden välillä on hyvin häilyvä. Näin ollen voidaan myös pohtia, tulisiko kuudesluokkalaisia oppilaita kutsua lapsiksi vai nuoriksi. Oleellisinta on kuitenkin se, että kukin oppilas huomioidaan ja kohdataan yksilönä oman kehitysvaiheensa mahdollistamissa rajoissa, sillä tänä päivänä murrosikä ilmenee hyvin erilaisin tavoin ja eri aikaan yksilöllisesti vaihdellen.

Nykyään murrosikä alkaa yhä aikaisemmin ja sen ikähajonta on kasvanut. Ikävaiheelle on luonteenomaista kehitysrytmin suuri vaihtelevuus. Aikaisempaan verrattuna lasten välillä on yhä suurempia eroja. Nämä erot, joita on pidetty erityisen tyypillisinä yläasteikäisille oppilaille, koskevat nykyään myös monia 4-6-luokkalaisia. Aikaisemmin on myös arveltu, että murrosikään kuuluva sekä psy-

kososiaalinen että älyllinen kehitys alkaisi myöhemmin kuin fyysinen kehitys. Nykyään on kuitenkin todettu, että psykososiaalinen kehitys kulkee samassa tahdissa fyysisen kehityksen kanssa, mutta älyllinen kehitys sen sijaan tapahtuu myöhemmin. Varhaisempaa fyysistä ja psykososiaalista murrosikää perustellaan muuttuneilla elinehdoilla sekä materiaalisilla että sosiaalisilla kulttuuriin liittyvillä tekijöillä. Myöhemmin alkavan älyllisen kehityksen selityksenä taas pidetään sitä, että monilta nykyajan lapsilta puuttuu konkreettinen ja todellisuuden sidoksissa oleva perusta ajattelulle ja toiminnalleen. (Jarasto & Sinervo 1998, 47; Rödström 1992, 29-30.) Mielestämme murrosiän varhaisempaan alkuun voidaan nähdä vaikuttavan muun muassa vanhempien vastuun siirtymisen yhä enemmän lapsille. Lapset kantavat vastuuta omista tarpeistaan itse, koska vanhemmilla ei ole aikaa tai he eivät ymmärrä oman vastuunsa tärkeyttä. Jos lapsi on esimerkiksi yhdeksänvuotiaasta asti joutunut itse huolehtimaan itsestään, voidaan pohtia, mihin hän tarvitsee vanhempiaan viisitoistavuotiaana. Vaikka murrosiälle on luonnollista vanhempien merkityksen väheneminen, se ei kuitenkaan tarkoita sitä, että nuori ei enää tarvitsisi vanhempiaan ja heidän läsnäoloaan.

Kaplanin (1986) mukaan ikävuosiin yhdestätoista neljääntoista sijoittuva esimurrosikä on biologisesti murrosikään tulemisen prosessi, jolloin ilmaantuvat aikuisuuden ensimmäiset fyysiset merkit. Sosiaalisesti lapsi jättää tällöin hyvästit lapsuudelle irtautumalla kodista ja solmimalla uusia sosiaalisia suhteita. (Kaplan 1986, 106-117.) Myös Turusen (1996, 102-104) mukaan murrosiän alku sijoittuu kolmentoista - neljäntoista ikävuoden tienoille vaihdellen yksilöllisesti. Murrosikää voidaan kutsua sosiaaliseksi syntymäksi, koska erilaiset yhteisöt tulevat nuorelle todellisimmiksi kuin aikaisemmin. Uusien elämänsisältöjen sekä ajattelun ja vuorovaikutuskentän laajetessa nuori tulee tietoisemmaksi ympäröivän yhteisön ja ympäristön ilmiöistä ja rakenteista.

Murrosikää pidetään fyysisen ja psyykkisen kehityksen ja muutosten aikana ja siihen yhdistetään useimmiten myös erilaiset ongelmat ja ristiriidat etenkin lasten ja vanhempien välillä. Biologiset muutokset ja nuoren itsenäistymisprosessi ovat niin suuria, että niistä seuraa väistämättä myös psyykkistä kuohuntaa. Murrosikäisen nuoren ongelmat ja ristiriitaisuudet voidaan selittää vieraantumisenä ja kyvyttömyytenä löytää oma paikka aikuisten ihmisten yhteisössä. Selitystä

voidaan etsiä myös vanhempien kyvyttömyydestä ohjata murrosikäisen kehitysprosessia. Avainasemassa ovat myös muut kasvattajat, jotka usein laiminlyövät nuoren kehitystapahtuman ohjaamisen. Länsimaisen kulttuurin yhtenä ongelmana voidaankin nähdä aikuismallien puute. Huolimatta nuoren kapinoinnista aikuisia vastaan, aikuisten mallit ja suhteet aikuisiin ovat nuoren kehitykselle välttämättömiä. Kaverisuhteet samanikäisten kanssa eivät korvaa suhteita aikuisiin. Aikuismallien vähyyden vuoksi nuorilla ei ole riittävästi kosketusta aikuisten maailmaan. Nuoren odotetaan pystyvän tekemään ratkaisuja ja ottamaan niistä vastuuta, vaikka hänellä ei ole tarpeeksi kokemuksia, joille hän voisi ratkaisunsa pohjata. Murrosikäisen nuoren turvana oleminen ei tietenkään tarkoita valintojen tekemistä ja vastuun kantamista nuoren puolesta, vaan sellaisten valmiuksien ja tuen antamista, että nuori kykenee itse omiin valintoihin, ratkaisuihin ja vastuun ottamiseen. (Keltikangas-Järvinen 1994, 102-105, 107-108, 114.)

Murrosiässä oleminen on tavallaan sitä, ettei ole enää lapsi, mutta ei vielä aikuinenkaan. Hyvin tyypillistä on, että yksilö yrittää yhdistää lapsuuden hyviä puolia aikuismaailman etuoikeuksiin. Tämä ei ole kuitenkaan aivan yksinkertaista ja niinpä murrosikäisen voidaan katsoa olevan eräänlaisessa välitilassa tai raja-alueella, jossa yksilö itse ja lähiympäristö saattavat joutua ristiriitaisiin tilanteisiin. Sosiaalisessa merkityksessä nuoruutta pidetään lapsuuden ja aikuisuuden välissä olevana elämänjaksona. Tällöin yksilö on vielä ainakin osittain hoivan, ohjauksen ja valvonnan alaisena, mutta pyrkii myös jo itsenäistymään ja ottamaan enemmän vastuuta. (Antikainen 1998, 155; Rödström 1992, 31-32.) Mielestämme kuudesluokkalainen on jo vahvasti siirtymässä nuoruuteen. Yksilölliset erot ovat kuitenkin huomattavia ja niinpä joitakin oppilaita voidaan kutsua nuoriksi, mutta joitakin vielä lapsiksi. Nuoren kehitykseen kuuluu itsenäistyminen, jota kuudesluokkalainen viestittääkin joskus myös ei-toivotulla käyttäytymisellä. Itsenäistymispyrkimyksille tulee antaa tilaa ja nuoren tulee saada kokeilla vastuunottamista joissakin asioissa. Aikuisen tehtävänä on kuitenkin asettaa nuorelle rajoja, joiden avulla nuori voi harjoitella itsenäistymistä turvallisessa ympäristössä.

4.3 Itsenäistyminen ja identiteetin muotoutuminen

Identiteetillä eli minuuden käsitteellä tarkoitetaan kokemusta omaksi persoonallisuudeksi yksilöitymisestä. Identiteetti on suhteellisen pysyvä ja jatkuva oman yksilöllisyyden ja minuuden kokemistapa. Yksilön identiteettiin vaikuttavat useat eri tekijät, kuten fyysiset, sosiaaliset, psyykkiset tai kulttuuriset tekijät. Identiteetti kehittyy geeniperimän, persoonallisuuden, lapsuuden kokemusten sekä sisäistettyjen arvojen ja ihanteiden yhteisvaikutuksesta. Siinä heijastuvat myös uudet mahdollisuudet ja tavoitteet. Identiteetti-käsitettä käytetään useissa merkityksissä. Voidaan puhua esimerkiksi minä -identiteetistä, sosiaalisesta identiteetistä tai ammatti-identiteetistä. Selkeän identiteetin omaava yksilö kokee, että hänen sisäiset tarpeensa, kykynsä ja itsestä tehdyt havainnot ovat jäsentyneet ja sitä kautta hänellä on valmiuksia hahmottaa oma paikkansa yhteiskunnassa ja elämässä yleensäkin. Yksilöllä on myös valmius suhtautua ympäristöönsä realistisesti, koska hän on pohtinut arvojaan sekä uskomuksiaan ja näin sisäistänyt ne elämän ohjenuorakseen. Tämä on apuna yksilön kohdatessa ja käsitellessä erilaisia muutoksia sekä itseän kohdistuvia odotuksia. (Jarasto & Sinerovo 1999, 16-17, 19; Pulkkinen 1992, 77.)

Yksilön identiteetti kehittyy jo lapsuudessa, jolloin tärkeänä samastumiskohteenä on perhe. Nuoruudessa yksilön tehtävänä on irtautua ja itsenäistyä lapsenomaisesta suhteestaan vanhempiin luomalla oma identiteetti. Perheen ohella tulevat ikätoverit ja muut ulkopuoliset tahot, jotka vaikuttavat nuoren minuuden kehittymiseen. Nuoren identiteetti muovautuu useimmiten kriisin läpikäymisen myötä. Se vaatii nuorelta paljon aikaa ja energiaa sekä oman persoonallisuuden rakenteen muuttamista. Sen lisäksi, että nuori pohtii monenlaisia kysymyksiä, hän myös kokeilee erilaisia rooleja ja toimintatapoja. Samalla hän kyseenalaistaa lapsuudessa omaksuttuja arvoja ja asenteita. Voidakseen muokata omia näkemyksiään ja asenteitaan hän ottaa välimatkaa auktoriteetteihin, kuten vanhempiin ja opettajiin ja saattaa ajoittain kapinoida rajustikin heitä vastaan. Tämän identiteettikriisin myötä nuori saavuttaa sisäisen eheyden oman minäkuvansa suhteen sekä jäsentää sisältä ja ulkoa tulevat vaikutteet osaksi kokonaispersoonallisuuttaan. Nuori tekee omia johtopäätöksiä odotuksista, joita ympäröivät ihmiset, kulttuuri ja yhteiskunta häneen kohdistavat. Identiteettikrii-

sin läpikäymisen tuloksena nuori pystyy sopeuttamaan kokemansa subjektiivisen totuuden havaitsemaansa objektiiviseen todellisuuteen. Nuorelle muodostuu sisäinen kokonaisuus ja henkilökohtainen identiteetin eli minuuden tunne, joka korvaa ainakin osittain ulkoiset odotukset ja lapsuuden samastumiskohteet. Identiteetin muotoutuminen on sisäinen tapahtumasarja, joka kuitenkin vaihtelee ja muuttuu, ja jonka kehitys jatkuu vielä nuoruusiän jälkeenkin. (Hägglund ym. 1978, 63-67; Jarasto & Sinervo 1999, 18-19.)

Identiteetin muotoutumisen kautta nuori saavuttaa itsenäisyyden. Tässä prosessissa perheellä on suuri merkitys. Jos nuori ei koe saavansa tarpeeksi huomiota vanhemmiltaan, hän saattaa etsiä sitä jostakin muualta. Tällöin nuori voi kehittää identiteettiään väärin perustein ja kokea olevansa pakotettu selviytymään omin avuin liian varhain. Yhtäkkäinen itsenäistyminen voi olla nuorelle raju kokemus. Identiteetin muotoutuminen on kuitenkin hyvin yksilöllistä, eikä siihen liity välttämättä "kriisiä" eikä suurta kuohuntaa tai kapinointia, vaan oman identiteetin löytyminen voi tapahtua rauhallisesti ikään kuin huomaamattakin.

4.4 Vertaisryhmän merkitys

Vertaisryhmä -käsitettä voidaan käyttää viittaamaan kaikkiin nuorten välisiin sosiaalisiin suhteisiin, ei kuitenkaan sukulaissuhteisiin (Salmon 1982, 107). Etenkin murrosiässä tarve liittyä ja kuulua ikäistensä ryhmään on voimakas. Ryhmään kuuluminen edistää sosiaalista kehittymistä, koska ryhmä tukee nuorten kehittyvää identiteettiä ja kehittää niin itsen kuin toistenkin arvostamista. Terveen ryhmän ihmissuhteet perustuvat ystävyyteen ja hyväksyntään sekä yhteiseen vastuuseen. Positiivisten ryhmien puuttuessa saattaa tilalle nousta erilaiset jengit, joiden arvomaailma ja ihanteet eivät vastaa ympäröivän yhteisön odotuksia. Tällaiselta ryhmältä puuttuu yhtenäisyys sekä vastuun kantaminen ja seurauksena on usein ei-toivottu käyttäytyminen. (Arajärvi 1992, 33; Keltikangas-Järvinen 1994, 95.) Vaikka sekä tytöt että pojat muodostavat keskenään ryhmiä, on ryhmien muodostamisen taustalla erilaiset arvomaailmat. Kokemuksemme mukaan tytöille on tärkeää tunteisiin liittyvät asiat, esimerkiksi ihastumi-

set. Pojat sen sijaan ovat tyytyväisiä jo pelkästä kaveriseurasta eivätkä käsittele niinkään tunneasioita. Tyttöjen ryhmä muodostuu yleensä kahdesta tai kolmesta tytöstä, kun taas pojat viihtyvät isommassa ryhmässä. Kummallekin sukupuolelle on kuitenkin tärkeää sosiaalisten suhteiden ylläpitäminen.

Ala-asteelta yläasteelle siirtymisen vaiheessa liittyminen nuoren kohdalla korostuu. Tällöin nuori liittyy uuteen koulukulttuuriin, kouluyhteisöön ja vertaisryhmään. Toiseen kouluun siirtyminen saattaa olla kivuliasta, koska se voi hajottaa luokkakavereiden sosiaalisen verkoston. Sosiaalisen ympäristön muuttuessa yläasteelle siirtymiseen voi liittyä erilaisia pelkoja ja stressin aiheuttajia. Toisaalta on huomioitava vertaisryhmän ja luokkatovereiden positiivinen merkitys yksittäisen oppilaan oman identiteetin kehittäjänä. Luokkatovereiden sosiaalinen verkosto voidaan nähdä arvojen välittäjänä, palautteenantajana ja sosiaalisen vertailun mahdollistajana. Näin ollen vertaisryhmä on oppilaalle hänen kehitysvaiheeseensa liittyvien kehitystehtävien saavuttamisen kannalta juuri se sosiaalinen verkosto, johon liittyminen on nuorten yksi keskeinen pyrkimys koulun oppimisympäristössä. Turvallinen, vastuullinen ja luotettava sosiaalinen ympäristö on paras tuki haavoittuvassa kehitysvaiheessa olevalle nuorelle. (Entwisle 1990, 197-224; Pietarinen 1999, 33.)

Kaverisuhteiden puuttuminen ennen murrosikää saattaa vaikeuttaa uusien vuorovaikutussuhteiden löytämistä ja kehittymistä nuoruusiässä. Toisaalta vertaisryhmä vaatii nuoren itsenäistymistä vanhemmista ja toisaalta on myöskin apuna itsenäistymisessä. Kodin ulkopuolisia ihmissuhteita tulisi pyrkiä edistämään jo ennen murrosikää, jolloin itsenäistyminen ja kodista irtautuminen olisi helpompaa. Ryhmän sosiaalistava vaikutus on luonteeltaan erilaista kuin vanhempien ja kasvattajien vaikutus. Tasavertaisuuteen perustuvissa toveriryhmissä saatujen kokemusten oletetaan vaikuttavan kognitiiviseen kehitykseen sen välityksellä, että nuori oppii katsomaan ja arvioimaan asioita myös toisten näkökulmasta. Kyky asettua toisen asemaan onkin tärkeä osa sosiaalista kehitystä. (Hägglund ym. 1979, 185-186; Saarinen, Ruoppila & Korkiakangas 1989, 186-187.) Vaikka vertaisryhmän merkitys nuoren kasvulle ja kehitykselle tiedostetaan, vertaisryhmän tietoinen käyttäminen kasvatuksellisen vaikuttamisen välineenä on jäänyt aivan liian vähälle huomiolle. Vertaisryhmän ottaminen mukaan sopimaan ja sitoutumaan yhteisiin toimintoihin ohjaa lasten ja nuorten käyttäy-

tymistä eri tavoin kuin pelkkä aikuisilta tullut vaatimus tai käyttäytymisen ohjaus. Koulussa vertaisryhmää voidaan käyttää kasvatuksellisesti apuna esimerkiksi tukioppilastoiminnan puitteissa.

4.5 Murrosiän kriisit ja selviytymiskeinot

Kriisillä tarkoitetaan ristiriidan ja hämmennyksen tilaa, jonka aiheuttajana on jokin ulkoinen tai sisäinen tila. Kriisien läpikäyminen antaa mahdollisuuden ihmilliseen kasvuun ja kehitykseen, vaikka niihin liittyykin myös menetystä ja tuskaa. Kriisissä olevalla yksilöllä on tarve raivata sekä ulkoiset että sisäiset esteet pois kasvunsa tieltä. Murrosikäinen nuori kokee tällaisiksi esteiksi yleensä vanhempansa ja muut häntä ohjaavat aikuiset, jotka pyrkivät rajoittamaan nuoren itsenäisyyttä. Identiteetin kehittymistä muovaava rooliristiriita on seurausta johonkin rooliin liittyvien ulkoisten odotusten ja yksilön omien arvojen välisestä eriävyydestä tai tilanteesta, jossa nuori itse ottaa roolin, johon muut kanssaihmiset tai ulkoiset olosuhteet eivät vielä ole valmiita. Nuoren on vaikea toimia empaattisesti tilanteessa, jossa hän kokee kasvunsa olevan uhattuna. Seurauksena onkin yleensä kapinointi aikuisia vastaan. (Jarasto & Sinervo 1998, 65; Jarasto & Sinervo 1999, 12; Pietarinen 1999, 37.)

Yläasteelle siirtyvä nuori, joka useimmiten elää samanaikaisesti myös murrosikää, kohtaa erilaisia muutoksia, joista saattaa olla seurauksena kriisejä. Biologiset muutokset, esimerkiksi murrosikään liittyvä sukuelinten kypsyminen saattaa järkyttää nuoren psyykkistä, fyysistä ja sosiaalista tasapainoa. Intrapsyykkiset eli ihmisen mielessä tapahtuvat yksilölliseen elämysmaailmaan liittyvät muutokset ovat nuoren kohdalla seurausta uusiin olosuhteisiin sopeutumisesta. Myös interpsyykkiset eli ihmissuhteisiin liittyvät muutokset saattavat uusien kaveri- ja aikuissuhteiden myötä aiheuttaa nuorelle kriisin. Lisäksi kriisiin voi joutua ympäristön kuten sosiaalisten olosuhteiden muutosten vuoksi. Alttius kriiseille on sitä suurempi, mitä useampia muutoksia nuori joutuu kokemaan samanaikaisesti tai lyhyen ajanjakson sisällä. (Hägglund ym. 1979, 15-16, 48.)

Jokainen nuori kokee murrosikään liittyvät vaikeudet ja kriisit omalla yksilöllisellä tavallaan. Toinen saattaa nähdä vaikeuden ylitsepääsemättömänä esteenä, toinen taas haasteena. Kaikilla ei kuitenkaan murrosikään liity sen kummempia vaikeuksia eikä kriisejä, vaan murrosikä sujuu tasaisesti. Vaikeuksien ja kriisien läpikäymiseen vaikuttavat nuoren elämänhistoria, ympäristö ja ulkoiset olosuhteet sekä erilaiset selviytymiskeinot, jotka nuorella on käytettävissä. Puolustusmekanismit ja selviytymiskeinot auttavat nuorta kohtaamaan ja läpikäymään murrosiän kriisit ja vaikeudet. Erilaiset käyttäytymistavat eivät sinänsä ratkaise ongelmia, mutta helpottavat niistä selviämistä. Mitä monipuolisemmat ja positiivisemmat selviytymiskeinot nuorella on, sitä helpompi hänen on kohdata murrosiän mukanaan tuomat vaikeudet. Selviytymiskeino voidaan määritellä positiiviseksi silloin, kun siitä on seurauksena jotain rakentavaa yksilön omalle kehitykselle, ja jos se on yhteiskunnalle eduksi, sen hyväksymää tai seuraamuksiltaan ainakin neutraalia. Tällaisten positiivisten hallintakeinojen omaksumista edistää ennalta tutustuminen mahdollisiin ongelmiin ja vaikeuksiin sekä asioihin liittyvän tiedon saaminen. (Jarasto & Sinervo 1998, 65-75; Saari-
nen ym. 1989, 172, 177.)

Yläasteelle siirtyessään kuudesluokkalainen saattaa kohdata erilaisia kehitysvaiheeseensa liittyviä kriisejä. Kriisien läpikäyminen onnistuu selviytymiskeinojen avulla. Onnistuneen läpikäymisen myötä nuorella on mahdollisuus tasapainoiseen kasvuun ja kehitykseen sekä valmiudet kohdata uusia elämänmuutoksia ja mahdollisia kriisejä.

5 YLÄASTEELLE SIIRTYMINEN

Ala-asteen aikana oppilas on rakentanut itselleen kouluun ja oppimiseen liittyviä käsityksiä. Yläasteelle siirryttäessä oppimisympäristö muuttuu ala-asteen oppimisympäristöön nähden. Oppilas kohtaa uuden fyysisen ympäristön, uudet opettajat ja koulutoverit sekä toisenlaiset opetusjärjestelyt. Oppilaan tulisi kyetä selviytymään samanaikaisesti yksilöllisestä lapsuudesta nuoruuteen siirtymisestä ja uuden kouluympäristön tuomista muutoksista. Luokkayhteisön rakenteen muuttuessa myös sosiaaliset vuorovaikutussuhteet muokkautuvat. Vuorovaikutus ympäristön kanssa kasvaa muutenkin. Ristiriitatilanteita saattaa syntyä, koska samaan aikaan oppilas pyrkii olemaan mahdollisimman paljon sekä ikätovereiden kaltainen että yksilöllinen. Siirtymä on oppilaalle merkittävä muutosprosessi, jossa hänen odotetaan selviytyvän erilaisissa rooleissa. Oppilaan tulee sopeutua muutoksiin, arvioida ja soveltaa omat roolinsa ja sosiaaliset taitonsa uuteen ympäristöön sopiviksi. (Kääriäinen 1989, 21-22; Pietarinen 1999, 23, 35, 37, 77.) Oppilas tarvitsee kuitenkin ohjausta ja tukea siirtyessään uuteen ympäristöön. Kuudennella luokalla luokanopettajan antaman tuen lisäksi yläasteella oppilaanohjaaja ja tukioppilastoiminta vastaavat osaltaan oppilaan siirtymisen sujuvuudesta.

5.1 Siirtymän kohtaaminen

Oppilaiden näkökulmasta katsottuna ala- ja yläaste saattavat ainakin joillekin oppilaille olla todella erilaiset ympäristöt. Vaikka peruskoulun hallinnollinen jako ala- ja yläasteeseen on poistunut, tämä uudistus tapahtuu hitaasti eikä kosketa vielä läheskään kaikkia oppilaita. Useimmat oppilaat siirtyvät edelleen fyysisesti ala-asteelta yläasteelle. Uuteen kouluun siirtyminen on outo ja uusi tilanne, jossa oppilaan itsetunto ja rohkeus ovat koetuksella. Siirtymästä saattaa aiheutua sosiaalisten roolien uudelleen määrittelyä, sillä yläasteelle siirryessään murrosiän kynnyksellä oleva ala-asteen "vanhin" joutuukin sopeutumaan uuden yhteisön "nuorimman" rooliin. Ala-asteen tutussa ympäristössä itsenäisesti toimimaan tottunut oppilas voi tuntea olevansa yläasteen ensimmäisinä kouluviikkoina lähes tuuliajolla. Turvattomuuden tunne saattaa järkyttää oppilaan itseluottamusta ja tällöin itsenäistymiskehitys saattaa vaarantua. Yläasteelle siirtymisen myötä ala-asteen turvallinen luokanopettajajohtoinen ympäristö vaihtuu aineenopettajajohtoiseksi, jolloin oppilaiden edellytetään sopeutuvan jokaisessa opiskeltavassa aineessa uuteen sosiaaliseen, fyysiseen ja pedagogiseen oppimisympäristöön. Useimmiten yläasteen eri opettajat ovat nuorelle vieraita. Myös opetusryhmät eli oppilaan sosiaaliset vertaisryhmät voivat vaihdella saman koulupäivän aikana oppilaiden ainevalintojen vuoksi useasti. Näin ollen oppilas joutuu toistuvasti arvioimaan ja vertaamaan omia kykyjään, vahvuuksiaan ja koulumenestystään suhteessa toisiin oppilaisiin. Oppilaat tulevat hyvin erilaisista ympäristöistä eikä luokkayhteisö ole yläasteella enää yhtä kiinteä kuin alaasteella. Oppilas saattaa myös joutua eroamaan parhaimmista kavereistaan. (Jarasto & Sinervo 1999, 154-155; Kouluhallitus 1980, 10; Pietarinen & Rantala 1998, 234-235.)

Yläasteelle meno on institutionaalinen siirtymä, joka koskettaa suomalaisessa peruskoulussa yhtä aikaa kokonaista ikäluokkaa ja on kaikille oppilaille oppivelvollisuuden mukaan pakollinen. Ala-asteelta yläasteelle siirtyminen voi olla nuoren kannalta haasteellinen selviytymisprosessi. Yläasteelle siirtymiseen ajoittuva fyysinen ja psyykkinen kehityskriisi on nuoren kannalta välttämätön. Muutokset ja siirtymä eivät välttämättä aina johda kriisiin sanan varsinaisessa merkityksessä, vaan tähän kasvuikään sisältyy myös suuria mahdollisuuksia ja paljon

myönteisiä asioita. Oppilaiden yläasteelle siirtymiseen liittyvät odotukset ovat vahvasti sidoksissa sosiaalisten suhteiden verkostoon sekä vertaisryhmän tai luokkatovereiden ja opettajan palautteeseen eri vuorovaikutustilanteissa. Niinpä peruskoulun ja opettajien tulisikin kokea nuoren siirtymä haasteelliseksi, myönteiseksi sekä tärkeäksi vaiheeksi ja pyrkiä tukemaan nuoren selviytymistä. (Entwisle 1990, 197-224; Kääriäinen 1989, 22; Pietarinen 1999, 85.)

Ala-asteelta yläasteelle siirtymisessä oppilaan vastuu omasta koulunkäynnistä luonnollisesti lisääntyy. Tavallisimpia siirtymiseen liittyviä ongelmia ja vaikeuksia voidaan ennalta estää, jos kiinnitetään huomiota tähän niin sanottuun nivelvaiheeseen. Ala-asteelta yläasteelle ohjaamiseen liittyviä toimenpiteitä, joita melko yleisesti käytetäänkin, ovat muun muassa seuraavat: "saattaminen" ja ohjaaminen yläasteen tapoihin ja käytänteisiin, opiskeluteknisten taitojen ja opiskelumotivaation tarkistaminen sekä tiedonsiirto tulevalle luokanopettajalle ja opinto-ohjaajalle. (Jarasto & Sinervo 1999, 155; Kääriäinen 1989, 80.)

Peruskoulun ala-asteella oppilaan ohjauksesta vastaa luokanopettaja eheyteystyisesti eri aineiden puitteissa. Luokanopettaja tuntee yleensä oppilaat erittäin hyvin, koska hän vastaa useimmiten kaikesta opetuksesta oppilaan kohdalla. Yläasteella aineenopettajan on miltei mahdotonta tuntea oppilaita tarkasti, koska hän opettaa useita ryhmiä eikä voi millään syventyä jokaisen oppilaan tunteeseen. Yläasteella oppilaiden tukena on luokanvalvoja, joka ohjaa oppilaita lähinnä oman aineenopetuksensa ohessa. Myös rehtori on osaltaan vastuussa oppilaiden ohjauksesta. Lisäksi yläasteella toimii opinto-ohjaaja, joka nimensä mukaisesti ohjaa oppilaita erilaisissa asioissa ja tilanteissa. Näin ollen hän tuntee oppilaiden asiat usein paremmin kuin muut opettajat. Opinto-ohjaajaa voidaan siksi kutsua myös opettajaksi ja kasvattajaksi, koska hän tekee työtään tavoitteellisesti oppilaan hyväksi niin tuntitilanteissa kuin laajemminkin. Yläasteelle siirryttäessä vastuu opiskelusta siirtyy entistä enemmän oppilaalle itselleen. Yhtenä koulun tehtävänä tulisi olla oppilaiden kasvattaminen jo varhaisessa vaiheessa arvioimaan omaa toimintaansa ja omia voimavarojaan. Tällöin oppilaalle muodostuisi kuva omista vahvuuksista ja heikkouksista ja hän pystyisi hyödyntämään niitä tarkoituksenmukaisesti selviytymiskeinoinaan. (Lahdes 1992, 18-19, 113-116; Pietarinen 1999, 83.)

Yläasteelle siirtyminen on oppilaalle vaihe, joka aiheuttaa pohdiskelua ja kysymyksiä siihen liittyvistä muutoksista ja mahdollisista ongelmista ja haasteista. Oppilaan selviytyminen voidaan nähdä jatkuvana prosessina, jossa hän aiempia kokemuksiaan ja käsityksiään apuna käyttäen arvioi omia odotuksiaan, ongelmiaan ja pelkojaan erilaisissa muutostilanteissa. Oppilaan tulee arvioida myös omia voimavarojaan sekä vahvuuksia että heikkouksia, joiden pohjalta hän jäsentää pyrkimyksensä ja käytännön koulutilanteisiin sopivat toimintatapansa. Toimintatavat ovat oppilaalle soveltuvia, joko tiedostettuja tai tiedostamattomia selviytymisstrategioita. (Pietarinen 1999, 72, 85.) Oppilaan ohjaaminen on tärkeää selviytymisstrategioiden muodostamisessa. Ohjaus edesauttaa sitä, että näistä toimintatavoista kehittyy yksilölle sopivia ja hyväksytyjä tapoja reagoida asioihin.

Opettajilla tulisi olla kokonaisnäkemys oppilaan kehityksen pääpiirteistä ja kyky nähdä itsensä osana oppilaan kehityksen ja siirtymän vuorovaikutusprosessia, jolloin oppilaaseen kohdistuvat tavoitteet ja opetuksen toteutus olisivat kunkin yksilön tarpeet huomioivia (Kääriäinen 1989, 80). Oppilaan aikaisempi oppimisympäristö ja siinä omaksutut opetus- ja oppimisstrategiat sekä oppilaan sosiaalisessa verkostossa tapahtuneet muutokset tulisi ottaa tietoisesti huomioon (Pietarinen & Rantala 1998, 235). Niveltymisen kannalta onkin erittäin hyödyllistä, että yläasteen opettajat tietävät ala-asteella käytetyistä opetusmenetelmistä ja opetustilanneratkaisuista. Toisaalta myös luokanopettajan tulee olla selvillä siitä, millaisia opiskelutottumuksia oppilaalta odotetaan uudella luokka-asteella. Uuden opettajan opetustyyliin tottuminen vie joka tapauksessa oppilailta tietyn ajan, jonka pituus vaihtelee oppilaan joustavuudesta ja kehittyneisyydestä. Opetustyylin vaihtumisesta johtuvat mahdolliset ongelmat korostuvat etenkin silloin, kun oppilas saa useita uusia opettajia. (Kouluhallitus 1980, 5.)

Kuudennella luokalla niveltämistä helpottavia toimenpiteitä ovat muun muassa tiedon välittäminen yläasteella opiskelusta ja motivaation herättäminen siirtymistä kohtaan. Myös kuudennella luokalla omaksutut kiinteät opiskelutavat ja yläasteen edellyttämien opiskelutaitojen hallinta helpottavat siirtymistä. Seitsemännellä luokalla on tärkeää tukea siirtymistä esimerkiksi perehdyttämiskäytännön avulla. Tällöin oppilaat tutustuvat koulun sääntöihin, eri opettajiin ja eri oppiaineisiin sekä tavoitteisiin, työtapoihin, oppimateriaaleihin ja arviointitapoihin.

(Kouluhallitus 1980, 12.)

Erilaisiin tukitoimiin ja ohjaukseen oppilaan siirtymävaiheessa ala-asteelta yläasteelle tulisi todella panostaa. Vaikka oppilas pyrkii itsenäistymään ja selviämään yksin, uuteen kouluun siirtymiseen liittyy kuitenkin monenlaisia odotuksia, kysymyksiä ja pelkoja, joihin oppilas kaipaa vastauksia ja ohjausta. Oppilaaseen kohdistuvan ohjauksen ja asioista kertomisen tulisi tapahtua jo ala-asteen kuudennella luokalla, mutta sen tulisi jatkua myös yläasteelle siirryttäessä. Kaikkien oppilasta lähellä olevien opettajien sekä ala- että yläasteella tulisi tehdä yhteistyötä oppilaan siirtymän helpottamiseksi. Näin oppilaan koulunkäynnissä säilyisi jatkuvuus ja kokonaisvaltaisuus silloinkin, kun hän siirtyy uuteen oppimisympäristöön yläasteelle.

Nivelvaihe kuudennelta luokalta seitsemännelle luokalle on tärkeä vaihe oppilaalle. Merkitys korostuu entisestään silloin, kun oppilas vaihtaa koulua aivan uuteen ympäristöön. Vaikka tämä siirtymävaihe tiedostetaan, on siihen liittyvät tukitoimet varsin kirjavia. Tähän on varmasti syynä se, että ohjeet nivelvaiheen ohjaukseen ja oppilaiden tukemiseen ovat osittain "aikansa eläneitä". Kouluhallituksen hyväksymä Ala-asteelta yläasteelle vihkonen, joka on tarkoitettu kuudesluokkalaisille yläasteen esittelyksi sekä luokanopettajille ja opinto-ohjaajille ohjauksen tukemiseksi, on vuodelta 1974. Toinen kouluhallituksen opettajille suunnattu julkaisu Eri luokka-asteiden ja kouluasteiden niveltäminen on vuodelta 1980. Hieman uudempi opinto-ohjaajille tarkoitettu materiaali on vuodelta 1990. Materiaali sisältää videofilmin ja siihen liittyvän oheisvihkosen, joita opinto-ohjaaja voi hyödyntää informoidessaan kuudesluokkalaisia yläasteelle siirtymisestä. Vaikka siirtymisen ohjaukseen liittyvää materiaalia on jonkin verran olemassa, uusille ohjeille olisi tilaus jo senkin takia, että peruskoulu on muuttunut ja esimerkiksi hallinnollinen jako ala- ja yläasteeseen on poistunut. Vaikka uudistus tapahtuu hitaasti, on kuitenkin jo nyt olemassa kouluja, joissa ala- ja yläaste toimivat fyysisesti samassa tilassa. Tämä asettaa omanlaisensa vaatimukset siirtymävaiheen huomioimiseksi.

5.2 Oppilaanohjaus kuudennella ja seitsemännellä luokalla

Peruskoulun oppilaanohjauksen tarkoituksena on tukea, auttaa ja ohjata oppilaita siten, että oppilas selviää mahdollisimman hyvin opiskelustaan ja kykenee tekemään tarkoituksenmukaisia ja itselleen sopivia ratkaisuja. Ohjauksen avulla oppilas saa tarpeellisia valmiuksia muun muassa yhteiskunnan ja työelämän sekä koulutuksen ja uranvalinnan kannalta. Ala-asteella on tavoitteena kehittää oppilaiden opiskelutaitoja niin, että oppilas selviytyy opiskelun eri vaiheissa tarkoituksenmukaisella tavalla ja omaksuu tietoa yhteiskunnasta, työelämästä ja yläasteen opiskelumahdollisuuksista. Yläasteella oppilaanohjauksen tavoitteena on oppilaiden opiskelutaitojen ja -menetelmien kehittyminen, itsetuntemuksen kasvaminen ja opiskelun sekä urasuunnittelun kannalta tärkeiden valmiuksien kypsyminen. Ohjauksen tavoitteena on myös se, että oppilaisissa viriää myönteinen asennoituminen jatko-opiskeluun ja työntekoon. Oppilaanohjauksen tehtävänä on vastata osaltaan tiedottamisesta sekä kodin ja koulun yhteistyöhön liittyvistä tehtävistä erityisesti silloin, kun oppilas siirtyy kouluasteelta toiselle tai tekee koulutusta koskevia valintoja. Ala-asteella oppilaanohjaus toteutetaan integroidusti koulun muun opetuksen yhteydessä, kun taas yläasteen oppilaanohjauksen toteuttamisen päävastuu on opinto-ohjaajalla. Ala-asteen päätösvaiheessa oppilaita perehdytetään yläasteen opiskeluun ja siihen liittyviin valintoihin. Yläasteen alkuvaiheessa oppilaanohjaus on luokkamuotoista ja painottuu opiskelun ohjaukseen ja koulun toimintaan perehdyttämiseen. (Opetushallitus 1994a, 38-39.)

Kuudennen luokan aikana opinto-ohjaajan tehtävä on tiedottaa oppilaille, vanhemmille ja ala-asteen opettajille yläasteen opiskeluun liittyvistä asioista. Oppilaille tulee järjestää tutustumispäivä yläasteelle ja kertoa yläasteen opiskeluun liittyviä yleisiä asioita sekä selvittää valinnan mahdollisuudet ja valintojen tekemiseen liittyvät ohjeet. Opinto-ohjaaja voi myös vieraillla ala-asteella kertomassa asioista ja vastaillla oppilaiden mieltä askarruttaviin kysymyksiin. Oppilaiden huoltajia tulee informoida yläasteen opiskelusta järjestämällä vanhempainilta ja muulla tavoin tiedottamalla. Seitsemännen luokan valinnat tulee yleensä suorittaa melko varhaisessa vaiheessa, joten asioista tiedottaminen hyvissä ajoin on tärkeää. Valintojen tekemisen helpottamiseksi on hyvä laatia tiedote, josta

selviää opiskeluun liittyviä asioita ja eri aineiden kurssisisällöt. Tiedotteen avulla oppilaiden ja huoltajien on helpompi tehdä myös kauaskantoisia suunnitelmia. Seitsemännellä luokalla opinto-ohjaaja perehdyttää yläasteelle siirtyneitä oppilaita uuteen kouluun. Oppilailta on edessään muun muassa uusiin luokkatovereihin tutustuminen sekä yläasteen opiskelun erityispiirteisiin ja koulun tapoihin ja käytänteisiin perehtyminen. Opinto-ohjaajan tehtävänä on myös opiskelutaitojen opettaminen. (Opetushallitus 1994b, 31-32, 68.)

5.3 Tukioppilastoiminta apuna yläasteelle siirtymisessä

Tukioppilastoiminta perustuu paljolti oppilaiden omaan toimintaan ja panostukseen hyvien toverisuhteiden luomiseksi. Tukioppilaat ovat oppilastovereidensa tehtävään valitsevia koululaisia, jotka omalta osaltaan haluavat olla vaikuttamassa ympäristönsä kehittymiseen kaikille myönteisemmäksi. Vertaisryhmän mielipiteet merkitsevät paljon nuorille, jotka ottavat vaikutteita vastaan mieluummin toisiltaan kuin aikuisilta. Nuorten omalla ihmissuhdetyöllä pyritäänkin lisäämään oppilaiden vastuuta toisistaan ja rakentamaan myönteistä "meidän koulun henkeä". Tukioppilastoiminta painottaa oppilaiden yhteisvastuuta ja ihmissuhdetyötä niin, että jokainen oppilas voisi tuntea olonsa koulussa turvallisiksi ja viihtyisäksi. Tuloksien saavuttamiseksi on toiminnalle oltava selkeät tavoitteet. (Enqvist 1987, 121, 123.)

Tukioppilastoiminta voi olla monimuotoista, mutta yksi tärkeimmistä tehtävistä on yläasteelle siirtyvien oppilaiden tukeminen uuteen kouluun sopeutumisessa. Ala-asteelta siirtyville oppilaille on erityisen tärkeää, että he kokevat olevansa tasavertaisia ja tervetulleita muiden oppilaiden joukossa. Tukioppilaat voivat järjestää tutustumistilaisuuden, johon osallistuvat kaikki uudet seitsemännen luokan oppilaat sekä opettajat. Yhä useammin tukioppilaat järjestävät myös niin sanotun mopokasteen uusille koulutulokkaille. (Enqvist 1987, 123-124.) Yläasteelle siirtyvien oppilaiden erilaiset vastaanottoseremoniat ovat monissa kouluissa rajuja ja asettavat uuden oppilaan melkoiselle koetukselle. Erilaiset kastajaiset tai mopotukset voivat olla jopa niin julmia, että oppilas saattaa tulla no-

latuksi sekä fyysisesti että henkisesti ennen kuin hän on ehtinyt kunnolla edes sopeutua uuteen kouluunsa. Tukioppilastoiminnan myötä kastajaiset ovat saaneet kuitenkin myönteisempää sisältöä ja tarkoituksena on nolaamisen sijasta auttaa seitsemäsluokkalaista löytämään luottamusta ja yhteishenkeä. Samalla jokaisen oppilaan tulisi tuntea itsensä tasa-arvoiseksi ja hyväksytyksi.

Tukioppilaat perehdyttävät seitsemäsluokkalaiset koulun sääntöihin ja tapoihin sekä auttavat oppilaita heidän ongelmissaan. Samalla he tuovat jo pelkällä olemassaolollaan turvallisuuden tunnetta. Uudet oppilaat tietävät, että on olemassa tukioppilaita, joiden puoleen he voivat tarvittaessa kääntyä. Tukioppilaat voivat omalla toiminnallaan vaikuttaa hiljaisiin ja arkoihin oppilaisiin ja saada heidät mukaan erilaisiin toimintoihin. Tukioppilastoiminnan kautta eri ikäisten oppilaiden keskinäinen vuorovaikutus koulussa lisääntyy ja yhteisyyden tunne sekä kouluviihtyvyys paranevat. (Enqvist 1987, 23, 124.)

6 OPETTAJA OPETTAA, TUKEE JA KASVATTA

Kasvatusta ja opetusta on vaikea määrittellä täsmällisesti. Opetusta kuitenkin kuvaa sen tavoitteellisuus. Sen päällimmäisenä tavoitteena on ihmisen henkisen kasvun kehittäminen ja tukeminen, johon päästään kulttuurin keskeisten piirteiden omaksumisella ja kulttuurin persoonallisella kehittämisellä. Opetuksen määrittellään olevan myös tavoitteellista vuorovaikutusta, jossa näkyy kasvatustavoitteiden suuntainen toiminta. Opetuksen tarkoituksena on saavuttaa tietoista ja mielekästä oppimista. Vaikka opetus olisi tavoitteellista, tavoitteet eivät kuitenkaan aina toteudu. Tällöin puhutaan kuitenkin vielä opetuksesta, sillä määritelmä ei edellytä tavoitteiden mukaista muuttumista, vaan opetuksen tavoitteena voi myös olla opittavan harjaannuttaminen ja jo opitun syventäminen. Opetus määrittellään opetuksiksi, vaikka sen aikana tapahtuisi odottamatonta oppimista tai tavoitteiden vastaista oppimista. Didaktiikka yhtenä kasvatustieteen osa-alueena tutkii juuri opetusta. Didaktiikan odotetaan näyttävän niitä sovelluksia, ohjeita ja normeja, joiden avulla kasvatukselle asetetut tavoitteet saavutettaisiin. Tutkijat ovat kuitenkin huomanneet, että on mahdotonta luoda sellaista didaktista teoriaa, joka kattaisi nämä toimintaohjeet. (Lahdes 1992, 19-20; Uusikylä 1999, 23.) Jokaisessa opetustapahtumassa on läsnä myös kasvattaminen. Kasvatuksen perustana on luottamus. Oppilas luottaa, että opettaja hyväksyy hänet, vaikkei hän aina olekaan ihan moitteeton. Tärkeää olisi, että opettaja ymmärtäisi, mitä kasvatuksen avulla voidaan saavuttaa. Kasvatus on yksi tärkeä osatekijä muokatessa lapsen tulevaisuutta. Kulttuuri ja yhteiskunta

ovat keskeisiä asioita yksilön maailmassa. Näin ollen myös kasvatus kiteytyy yksilön elämänculusta ja yhteiskunnan ehdoista, joita me ihmiset kasvattajina toteutamme. (Antikainen 1993, 75; Patrikainen 1999, 12; Suonio 1994, 147.)

Vaikka oppilaiden oppimiselle on määritelty erikseen sekä opetukselliset että kasvatukselliset tavoitteet, ei opetusta ja kasvatusta ole kuitenkaan tarkoituksenmukaista erottaa toisistaan. Opettajan tehtävä on opettamisen lisäksi kasvattaa oppilasta muun muassa yksilölliseksi persoonaksi, mutta kuitenkin yhteiskunnan jäseneksi. Lisäksi opettajan tulee olla oppilaan kehityksen tukija ja ohjaaja. Opettajan toimenkuva on siis hyvin laaja ja vaatii opettajalta oman työnsä jatkuvaa reflektointia.

6.1 Luokanopettajan toimenkuva

Luokanopettajan työ on erityisluonteista, sillä opettajalla on laaja kokonaisuus hallittavanaan. Opettajan työkokonaisuutta ei voida tarkkaan ositella, sillä toisaalta opettajan työssä pääpaino on ammatillisissa tehtävissä, kun taas toisaalta kasvatukselliset tavoitteet ovat myös koko ajan mukana. Varsinaisessa opetustapahtumassa opettajan ajatuksellinen työ tulee esille suunnitelmia toteuttaessa. Opettajan ajattelun, tiedon ja harkinnan kautta ilmenevät opetuksen painotukset vaikuttavat suurelta osin siihen, miten opettaja opettaa. Opettajan ammattitaito perustuukin opettajan pedagogiseen ajatteluun. (Kansanen 1993, 44-45; Kosunen 1994, 21.) Opettajan tulee osata suhteuttaa opetussuunnitelman tavoitteet käytäntöön yhtenäiseksi kokonaisuudeksi.

Opettajan suunnittelun pohjana on opetussuunnitelma, joka on virallisten ohjeiden ja määräysten kautta laadittu tukemaan opettajaa suunnittelussaan. Yksittäisen oppitunnin tavoitteet ja sisältö johdetaan opetussuunnitelmassa laadituista kokonaistavoitteista. Lisäksi opetusta eriyttämällä opettaja suhteuttaa tavoitteet oppilaiden edellytyksiin. Eri oppitunneilla opettaja käyttää vaihdellen erilaisia työtapoja, riippuen oppitunnin tavoitteista, sisällöstä ja ennen kaikkea oppilaista. Myös erilaiset opetusvälineet opettaja valitsee ja soveltaa vastaa-

maan oppitunnin työtapoja ja oppilaiden tarpeita. Taito käyttää opetusvälineitä tarkoituksenmukaisesti onkin yksi opettajan ammattitaidon kuvaaja. Opettajan ammattitaitoa on saada aikaan oppilaiden oppimista edistävää toimintaa eri tilanteiden vaihtuessa (Yrjönsuuri & Yrjönsuuri 1995, 45-46). Opettaminen ei siis ole vain suoraa toimintaa opetussuunnitelmasta käsin tai järjestelmällistä tiedon siirtoa, vaan paljon enemmän. Opettaminen elää täynnä iloa ja ristiriitaisuuksia, älykkyyttä ja epävarmuutta. Opettajan tilanneherkkyys kuvastaa siis omalta osaltaan hyvää ammattitaitoa. Opettajan on tärkeää osata muuttaa toimintaansa ja opetustaan oppilaiden reaktioiden mukaan. Sama työskentelytapa ei ehkä sovellu kaikkiin tilanteisiin eikä kaikkien oppilaiden käytettäväksi. Näin ollen opettajan onkin käytettävä monipuolisesti erilaisia työmenetelmiä. (Opettajan työ 1989, 20-24, 31; Ayers 1993, 5.)

Yrjönsuuri & Yrjönsuuri (1995, 161-164, 173, 180) on tutkinut opettajan osaamista ja sitä, kuinka opettaja suhtautuu itse omaan osaamiseensa. Tutkimuksen mukaan opettajista naiset miettivät miehiä enemmän opetussuunnitelman noudattamista ja oppilaiden oppimisen auttamista. Miehet puolestaan kokivat enemmän varmuutta arvioidessaan oppilaiden edistymistä ja luottivat enemmän omaksumiensa mallien noudattamiseen. Tutkimuksessa kävi myös ilmi, että nuorimmat opettajat valmistavat tuntejaan ja pohtivat tunneilla tapahtunutta vanhempia opettajia enemmän. Tutkimuksen tulokset osoittivat, että mitä enemmän opettaja orientoituu opettajan työhön, sitä enemmän hän reflektoi uusien ideoiden etsimistä ja oppilaiden oppimisen auttamista. Tutkimustulokset osoittivatkin varsin myönteisesti, että yleisesti ottaen opettajat paneutuvat työhönsä sen tarkoituksia toteuttaen.

Opettajan opetukseen vaikuttavat hänen aikaisempi kokemus ja koulutus. Kokenut opettaja osaa jo hahmottaa puutteita sekä tiedonalojen että oppilaidenkin näkökulmasta. Hänelle jää useimmiten myös aikaa hoitaa näitä puutteita, mikä taas selkeyttää opetuksen kokonaisuutta. Parhaimpiin tavoitteisiin opettaja pääsee silloin, kun hän käyttää oppimateriaalia soveltaen sitä omalle oppilasryhmälleen sopivaan muotoon. Opettajan on hyvä tiedostaa, että oppiminen on oppijan omista lähtökohdista tapahtuvaa situationaalista ja kontekstuaalista toimintaa. (Lahdes 1992, 170; Patrikainen 1999, 61.)

Itse opetustapahtuma on hyvin monitahoinen eli siinä esiintyy useita osaluokkia. Sen tutkiminen kokonaisuutena on hyvin hankalaa. Usein itse pedagoginen osuus jää juuri tulkitsematta. Oppimisprosessissa korostuvat sosiaalinen vuorovaikutus, ihmisten keskinäiset suhteet sekä oppijan että opittavan kohteen välinen interaktio, jossa työtavoilla on hyvin suuri merkitys. Opetustapahtuma on vuorovaikutusta opettajan ja oppilaiden välillä sekä verbaalisesti että non-verbaalisesti. Toimiessaan opetustapahtumassa opettaja antaa oppilaille selvän kuvan käsityksistään oppilaista ihmisinä ja oppijoina sekä jäsentää oppilaalle merkityksellistä tietoa. Oppilaiden ikä, kehitysvaihe, taidot, persoonallisuus sekä sosiaaliset tekijät luovat luokkaan oppitunneilla vallitsevan perusilmapiirin. Myös opettajan persoonallisuus vaikuttaa oppilaisiin, sillä opetus on aina vuorovaikutusta opettajan ja oppilaiden välillä. Koululuokan yhteiseen toimintaan vaikuttaa kaikkien toimijoiden mielekkäys- ja merkityksellisyykokemukset. (Opettajan työ 1989, 28; Opetushallitus 1994a, 10; Patrikainen 1999, 33, 65, 76; Yrjönsuuri & Yrjönsuuri 1995, 49.) Usein luokanopettaja saattaa viestittää oppilailleen vain sellaisia asioita, jotka hän kokee merkityksellisiksi. Näin saattaa olla myös yläasteelle siirtymisen vaiheessa käsiteltävien asioiden kohdalla. Tärkeää kuitenkin olisi, että opettaja selvittäisi oppilaiden ennakkokäsitykset asioista ja viestittäisi nimenomaan oppilaille merkityksellisiä asioita. Tällöin asiat liittyisivät oppilaiden omiin kokemuksiin ja ennakkokäsityksiin, ja asioiden vastaanottavuus olisi parempi.

Hyvin tiiviisti opetustapahtumassa on mukana myös arvokasvatus, jonka tulisi pohjautua myös oppilaiden aikaisempiin kokemuksiin. Arvojen välittäminen ja kasvattaminen eivät ole erikseen opetettavia asioita, vaan ne kulkevat mukana koulun jokapäiväisissä tapahtumissa. Niiden merkityksen korostaminen auttaa opettajaa tiedostamaan arvokasvatuksen tärkeyden. Hyvä opettaja tuo arvokasvatuksen esille kokonaisvaltaisesti ja rehellisesti omana itsenään. Hän keskustelee oppilaiden kanssa ja uskaltaa ottaa mukaan myös oman elämäkokemuksensa. Nykyään opettajan rooli onkin muuttunut lähinnä ohjaajaksi ja kasvattajaksi, jonka työ on kokonaisvaltaisempaa ja jatkuvasti itseään kehittävää. Moderni opettaja on ideoiva, luova ja kokeileva. (Isohookana-Asunmaa 1994, 140; Suonio 1994, 148.) Opettaja on opetuksen sisällön luoja, jos opetuksen sisältö syntyy opettajasta itsestään. Tällöin opettajalla on työhönsä liittyvää asiantuntemusta, eikä hän ole riippuvainen ulkopuolisista vaikutuksista. Jos opet-

tajalla on vähän työhönsä liittyvää asiantuntemusta, ei hän kykene itsenäisesti suunnittelemaan työtään, vaan tukeutuu ulkopuolisiin vaikutuksiin. Näin ollen mahdollisimman syvällinen aineenhallinta ja kasvatustieteellisen teorian tuntemus kuuluvat osaksi opettajan pedagogiikkaa. Tällöin opettaja kykenee toimimaan teoriaan peilaten. Muun muassa lapsuuden kehitysteoriat auttavat opettajaa huomaamaan, kuinka lapsuus on ainutlaatuinen aika yksilön elämässä. (Kansanen 1993, 46; Ayers 1993, 34.)

Van Manen (1991) mukaan käsite pedagogiikkaa sisältää kaiken sen, mikä kuuluu opettajan ja oppilaiden väliseen vuorovaikutukseen sekä kaiken toiminnan, jonka avulla opettaja pyrkii edistämään oppilaan kasvua. Pedagogiikka ei ole vain opettamista vaan paljon enemmän (Patrikainen 1999, 74). Kansanen kutsuu tätä opettajan pedagogiseksi ajatteluksi. Opettajan ajattelusta löytyy opettajan toiminnan pedagoginen merkitys. Myös oppilaiden ajattelusta voidaan havainnoida opettajan toiminnan pedagogisia merkityksiä, silloin kun oppilas on tarpeeksi kypsä kuvailemaan ajatuksiaan. (Kansanen 1993, 48.)

6.2 Opettaja oppilaan tukena

Luokanopettajan työssä edellytetään opettajalta hyvin monipuolista tietoa ja osaamista. Opettajan täytyy sisäistää kasvatustapahtumaan liittyvää psykologista, filosofista ja sosiologista tietoa sekä opetettaviin aineisiin liittyvää tietoa. Lisäksi opettajan työ on hyvin paljon yhteydessä eettisiin pohdintoihin. Näin ollen monialaisen opettajan ammattitaito onkin usein vaikeasti määriteltävissä. Usein puhutaan vain hyvän opettajan ominaisuuksista. Hyväksi opettajuudeksi voidaan mainita jo se, että opettaja on kiinnostunut itsekin oppimaan uutta ja näin ollen valmis innostamaan myös oppilaita tiedon hankintaan. Opettajalla tulee olla hyvä itsetunto ja luottamus itseensä sekä voimaa kannattaa ja kannustaa oppilaitaan. Hyvä opettaja iloitsee oppilaiden oppimisesta eikä omasta ylivertaisesta osaamisestaan. Tällainen opettaja tekee opetuksesta kuin kunnan huuhtontaa. (Kosunen 1994, 21; Suonio 1994, 145-146; Uusikylä 1992, 59.) Kuudennen luokan opettajan työ vaatii opettajalta sekä tietoa 12–13-vuotiaan

oppilaan kehityksestä että myös halua ottaa siitä selvää. Murrosikään siirtyvien oppilaiden parissa toimiminen kysyy opettajalta rohkeutta käsitellä oppilaiden elämää koskettavia asioita. Tällöin ennen kaikkea opettajalla itsellään täytyy olla hyvä itsetunto, jotta hän pystyisi käsittelemään asioita rehellisesti ja oppilaiden kokemuksista käsin. Parhaiten opettaja tukee seitsemännelle luokalle siirtyvää oppilasta kannustamalla ja innostamalla oppilasta iloitsemaan elämästä ja tätä kautta myös oppimisen mahdollisuudesta.

Luokanopettaja on oppilaiden kanssa monta tuntia päivässä ja näin ollen seuraa heidän kehitystään monasti kauemmin kuin oppilaiden omat vanhemmat. Kasvattajan ja kuuntelijan rooli on opettajan yksi tärkeimmistä rooleista, joka opettajan on sisäistettävä. Nykyään opettaja on sekä fyysisesti että henkisesti lähempänä oppilaitaan kuin koskaan aikaisemmin. Hän ei ole vain etäinen auktoriteetti vaan suhde oppilaisiin on välitön ja inhimillinen. Oppilaan ja opettajan välisen suhteen muutos ei ole kuitenkaan vähentänyt opettajan vastuuta kasvattajana, tiedon jakajana ja taitojen kehittäjänä. Luottamuksen syntyminen oppilaisiin ja sen säilyminen onnistuvat kuitenkin vain oman arvonsa, mutta myös puutteensa tuntevalta opettajalta. Tärkeää on, että oppilaat voivat kääntyä opettajansa puoleen sekä opinto- että henkilökohtaisissa asioissa. Kun opettaja kohtaa oppilaat ihmisinä, on hän entistä alttiimpi arvostelulle, mutta myös kiitokselle ja rikkaille kokemuksille. Auktoriteetin suojaan verhoutuminen ei siis kannata. (Opettajan työ 1989, 10-11.) Tunteiden myllerryksessä oleva kuudesluokkalainen oppilas tarvitsee kuuntelevaa opettajaa niin kouluasioissa kuin henkilökohtaisissakin asioissa. Kuudesluokkalainen on juuri siinä ikävaiheessa, jolloin tunteet ovat pinnalla ja asioita pohditaan hyvinkin syvällisesti. Hyvin usein oppilas kokee, ettei hän voi kertoa ajatuksiaan vanhemmilleen. Tällöin on hyvä, että oppilas voisi avautua opettajalle tärkeiden asioiden tiimoilta. Oppilaan avoimuus opettajaa kohtaan onnistuu kuitenkin vain, jos opettaja on alusta alkaen pyrkinyt avoimeen ja luottamukselliseen suhteeseen oppilaiden kanssa.

Opettajan tavoitteena on saada oppilas itse muodostamaan maailmankäsityksensä, käyttämään omaa arvostelu- ja ajatuskykyään, ymmärtämään kokonaisuuksia ja tekemään tarvittavia päätelmiä. Tähän tavoitteeseen opettaja pääsee, kun hän irtaantuu liiasta oppiaine- ja luokkakeskeisyydestä, luo tilanteeseen sopivia opetusmenetelmiä sekä lisää oppilaiden itsenäistä työskentelyä ja

työharjoittelua. Tytti Isohookana-Asunmaan sanoin: "Nykyajan lapset ovat liikuvia ja dynaamisia. He tarvitsevat vapautta, mutta myös kontrollia. He saattavat toimia kuten aikuiset, mutta olla samalla hyvin lapsellisia. He ovat kypsiä ja epäkypsiä samalla kertaa. Heille kokeilu, uuden etsintä on jokapäiväistä. He etsivät mahdollista, mutta myös mahdotonta. He tahtovat tietää, missä rajat kulkevat. He haluavat löytää oman tiensä. He haluavat elämälleen tarkoituksen." Opettajan tehtävä on olla tukena tälle nykyaikaiselle lapselle ja nuorelle. Hänen tulee myötäelää oppilaan ilot ja surut sekä olla innostava ja joustava. Opettajalla on oltava taito eläytyä oppilaiden maailmaan ja kunnioittaa ympäristöään sekä ennen kaikkea itseään. Opettajan tehtävänä on siirtää tätä kulttuuriperintöä kohti tulevaisuutta. (Isohookana-Asunmaa 1994, 141-142.)

Patrikaisen (1999) mukaan opettaja ei voi pitää erillään opettamista ja oppijaa. Tällöin opettajan tiedonkäsitys, oppimiskäsitys ja ihmiskäsitys ovat kaikki mukana oppimisprosessissa. Opettajan, joka noudattaa opettajakeskeistä ja suorituspainotteista pedagogiikkaa, ihmiskäsitys on riippuvuusorientoitunut, eikä näin tue oppilaan kokemuksista pohjautuvaa oppimisprosessia. Tällöin myös kehityksellinen itsearviointi jää huomiotta. (Patrikainen 1999, 148.) Opettajajohtoisien työtavan puitteissa jää usein myös liian vähän aikaa opettajan ja oppilaan vuorovaikutukselle sekä asenteita ja arvostuksia koskeville pohdintoille. Tällöin oppilaiden on vaikea oppia itsenäisyyttä ja yhteistyövalmiutta, kun he eivät tiedä, millaista käytöstä toiset arvostavat. Näin ollen koulussa esiintyvät kiusaamiset ja syrjinnät voivat saada alkunsa, kun oppilaiden sosiaaliset taidot ovat kehittymättömiä. (Kääriäinen ym. 1997, 84.) Yläasteelle siirtyminen on suuri muutos oppilaan sosiaalisessa elämässä. Oppilailta vaaditaan jälleen kuuden vuoden jälkeen sulautumista uuteen sosiaaliverkostoon, jossa vanhat roolit saavat uuden muodon. Esimerkiksi vanhan luokan niin sanottu suosittu oppilas ei ehkä enää koekaan sellaista suosiota kuin ennen. Uusien sosiaalisten suhteiden kohtaamiseen oppilaat tarvitsevatkin opastusta jo kuudennella luokalla. Opettajan tehtävänä on auttaa oppilaita kehittämään yhteistyövalmiuksia sekä normaaleissa koulutilanteissa että mahdollisissa vastaan tulevissa kriisitilanteissakin.

Opettajan yksi tärkeimmistä tehtävistä ja tavoitteista on saada oppilaat pohtimaan erilaisia eettisiä ja moraalisia kysymyksiä. Tätä voi tukea erilaisten koke-

muksia ja havaintokykyä kehittävien menetelmien avulla, kuten muun muassa tutustumalla eri ammateissa toimiviin ihmisiin tai kehittämällä itse draamaan pohjautuvia opetustuokioita. Opetuskeskusteluissa taas opitaan tärkeitä vuorovaikutus- ja ihmissuhdetaitoja. Opettajan rooli onkin ohjata oppilaita analysoimaan ja sitä kautta ymmärtämään toisen ihmisen ajatus- ja kokemusmaailmaa. Tätä kautta oppilas voi oppia huomioimaan myös koulutoverinsa ja muut koulu-yhteisön jäsenet. On todettu, että ihmissuhteilla on hyvinkin merkittävä osuus oppilaan viihtymiselle koulussa ja sitä kautta myös hänen koulumotivaatiolle. (Kääriäinen ym. 1997, 238-239.)

Merkittäväillä oppimiskokemuksilla on vaikutusta oppilaan elämäntietoon. Oppimiskokemukset ovat merkittäviä myös yksilön identiteetin muutoksissa tai vahvistamisessa. Niiden on todettu vaikuttavan juuri siirtymävaiheessa, kun oppilas ottaa uuden sosiaalisen roolin. Kouluviihtyvyydellä ja suoritusmotivaatiolla on vaikutusta oppilaan koulumenestykseen. Kouluviihtyvyyteen taas vaikuttavat koulun sosiaalisessa organisaatiossa ilmenevät sosiaalis-affektiiviset kehystäjät, joita ovat muun muassa koulun ilmapiiri, opettajakunnan osallistuminen yhteiseen työhön, koulussa vallitsevat normit ja yksittäisen luokan ilmapiiri. (Antikainen 1993, 129-130; Koivumäki 1980, 23; Lahdes 1992, 53.) Juuri murrosiän kynnyksellä, kun yksilön identiteetti kokee muutoksia, ovat kuudesluokkalaiselle oppimiskokemukset ja muut kouluun liittyvät kokemukset vaikuttavia elämäntietokokemuksia. Kuudesluokkalaisesta ala-aste tuntuu jo hieman lapselliselta paikalta, mutta kuitenkin yläastekin pelottaa. Oppilas ehkä tuntee kulkevänsä kuin jossain rajalla, ilman varmaa paikkaa, jossa olisi mielekästä olla. Mielekkään, innostavan ja kannustavan ilmapiirin luominen luokkaan on opettajalle haastava tehtävä, koska sen avulla opettaja voi edistää yksilön henkistä kasvua, mutta myös koko luokan sosiaalisten suhteiden kehittymistä. Kouluviihtyvyyden tähden asiaan paneutuminen on siis eduksi sekä oppilaille että opettajalle.

Opettajan työhön kuuluu osaltaan se, että hän auttaa oppilasta oman sisäisen todellisuuden rakentamisessa. Parhaimpaan tulokseen päästään, kun tuetaan oppilaan henkistä kasvua ja itsetuntoa sekä ohjataan sosiaaliin ja yhteistoiminnallisiin taitoihin. Tällöin oppilas muodostaa realistisen minäkuvan, terveen itsearvostuksen ja ehjän maailmankuvan, jotka auttavat häntä selviytymään

monista kohtaamistaan elämän muutoksista. Nuori koululainen joutuu opiskelunsa aikana punnitsemaan monia eettisiä kysymyksiä, mihin hän tarvitsee paljon opettajan tukea ja ohjausta. Oppilaan ohjaamiseen vaikuttaa opettajan oma ihmiskäsitys ja pedagoginen ajattelu sekä se, miten hän itse näkee yhteiskunnan kehittyvän tulevaisuudessa. Oman arvionsa pohjalta opettaja valitsee sen, minkä hän näkee oppilaalle hänen kehityksensä ja tulevaisuutensa kannalta tärkeäksi ja järkeväksi opiskella. (Patrikainen 1997, 7.)

Opettajan tehtävänä on kasvattaa oppilaita ottamaan aktiivinen ote tulevaisuudesta. Opettajan tavoitteena on kasvattaa ihmisiä, jotka osaavat hallita omaa elämäänsä ja ottaa vastuuta koko ihmiskunnan yhteisestä hyvinvoinnista. Tulevaisuudessa oppilas tarvitsee kykyä valikoida, seuloa ja arvioida. Valmiin tiedon syöttäminen opettajan kautta ei kehitä tätä kykyä eikä oppilas opi ajattelemaan itsenäisesti. (Isohookana-Asunmaa 1994, 140-141; Patrikainen 1999, 151-152.) Oppilaiden omat käsitykset ja odotukset vievät eteenpäin heidän opiskelunsa suuntaa. Niiden kautta oppilas valitsee, mihin hän havaintonsa suuntaa, mitä tietoa ottaa vastaan ja miten sitä tulkitsee. Jokaisen oppilaan oma kokemusmaailma tuo pohjan hänen oppimiselleen. Opettaja voi tietojen ja taitojen opettamisen lisäksi kehittää oppilaissa myönteisiä opiskeluasenteita. Tärkeää on myös vahvistaa oppilaiden itseluottamusta ja auttaa heitä tuomaan esiin tietonsa, taitonsa ja mielipiteensä. Oppilaiden minuutta lujitetaan antamalla heille mahdollisuus onnistumisen elämyksiin. (Opettajan työ 1989, 31; Patrikainen 1999, 58; Suonio 1994, 150.)

Yläasteelle siirtyessään oppilas kohtaa uusia tilanteita, joihin ratkaisumallit on kehitettävä omien arvonäkemyksen pohjalta. Uudenlainen tilanne voi esimerkiksi olla liittyminen uuteen kaveriryhmään, jossa jotkut polttavat tupakkaa. Tällöin ryhmän paine saattaa ajaa myös tupakoimattomat ryhmän jäsenet kokeilemaan tupakanpolttoa. Tällainen tilanne pakottaa nuoren vaikean valinnan eteen. On valittava joko tupakoinnin kokeilu tai sitten kieltäytyminen tupakoinnista. Kieltäytyminen tupakoinnista voi johtaa nuoren syrjintään ryhmässä. Tällaisiin tilanteisiin oppilas tarvitsee jo ennalta opettajan tukea ja kannustusta tehdä itsenäisiä päätöksiä. Oppilaan itseluottamuksen ja minuuden kehittäminen ovatkin yksi opettajan tärkeimmistä tehtävistä.

Pohtiessaan hyvää opettajuutta von Wright (1996) herättää epäilyn siitä, voiko opettaja ymmärtää opetustapahtumaa sekä oppilaan että oman itsensä kannalta, koska tällöin opettajan olisi sisäistettävä oppilaidensa maailmankuvan lisäksi myös omat näkemyksensä ja arvomaailmansa. Opettajan tulisi toimia sekä mallina oppilaille että ohjata oppilaita itsenäiseen työskentelyyn. (von Wright 1996, 20.) Opettajan on tunnettava opetustapahtuman lainmukaisuudet, joiden pohjalta hän arvioi tilanteita ja ohjaa opetustapahtumaa omien edellytystensä kautta. Tähän opettaja tarvitsee kykyä arvioida ja kehittää itseään, mikä onkin nykyään yksi opettajan tärkeimmistä tehtävistä. Opettajan toiminta koulussa perustuu siihen, mitä hän tiedostaen tai tiedostamattaan käsittää osavansa. Opettajan toiminta suuntautuu myös sen mukaan, miten hän tulkitsee tilanteen ja orientoituu siihen. Opettajan toiminnan laatua kuvastaa se, mitä opettaja pitää toimintansa reflektoinnin perustana. Vaikka nämä kaikki kuvaavat sisäistä osaa opettajan toiminnassa, ne määräävät myös sitä, miten opettaja toimii ja kuinka taitava hän on toiminnassaan. Reflektoiden itseään ja sisäistämällä uusia ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsityksiä opettaja on valmis luomaan oppilaalle hyvät perusvalmiudet elämän hallintaa. Pelkkä suuren tiedon määrä ja hallinta eivät riitä. Koska opettajalla on velvollisuus ylläpitää toimintaa, tulee hänen jatkuvasti reflektoida toimintaa ja arvioida sitä oppilaiden oppimisen kannalta; onko toiminnan toteuttaminen mielekästä ja merkityksellistä oppilaiden oppimisen edistämiseksi. Opettajan työssä on tärkeää myös opettajan oma motivaatio. Ajan myötä se on opettajalle yhä tärkeämpää. Monien pettymysten jälkeenkin opettajan on aina vain jaksettava latautua uudestaan. Opettajan on hyvä oppia tuntemaan omat rajansa ja löytämään itsestään jotain uutta, ja joskus jotain vanhaakin. (Isohookana-Asunmaa 1994, 139; Suonio 1994, 152; Yrjönsuuri & Yrjönsuuri 1994, 99; Yrjönsuuri & Yrjönsuuri 1995, 178-179, 181.)

Keinyn (1994) mukaan ajatus malliopettajasta tai oikeasta tavasta opettaa on syytä hylätä, sillä ei ole yhtä ainoaa ja ehdotonta totuutta. Todellisuus muodostuu siitä, miten kussakin tilanteessa olevat henkilöt asian havainnoivat, ja siitä, miten siinä tilanteessa ilmenee moniulotteinen totuus. Hyvän opettajan kriteereitä annetaan usein niin paljon, että niiden täyttäminen on lähes mahdotonta. Kaikki opettajat ovat erilaisia ja kaikilla on oikeus olla erilainen. (Patrikainen 1999, 151; Suonio 1994, 144, 150.) Kuten elämässä yleensäkin, jokaisen opettajan tulisi pyrkiä kehittämään opettajana toimiessaan niitä hyviä puoliaan, joi-

den esille tuominen opettajana on saanut aikaan hyviä tuloksia. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että opettaja ei olisi avoin uusille opetustavoille ja mahdollisuuksille kehittäessään omaa opettajuuttaan. On otettava uusia haasteita silläkin riskillä, että ne eivät aina tuota toivottuja tuloksia.

Opettaja on suuren haasteen edessä ohjatessaan oppilaita yläasteelle siirtymiseen. Oppilaat kokevat monenlaisia muutoksia ja kohtaavat paljon uusia tilanteita, joissa he tarvitsevat erilaisia valmiuksia selviytyä. Opettaja ei voi antaa näitä valmiuksia oppilaille valmiina, mutta hän voi edesauttaa valmiuksien kehittymistä erilaisin tuki- ja ohjaustoimin. Opettajan tulee pyrkiä ohjaamaan oppilaita itseohjautuvuuteen ja asioiden ymmärtämiseen. Oleellista on, että myös opettaja pyrkii refleктоimalla ymmärtämään ja kehittämään omaa toimintaansa. Opettajalta oppilaiden ohjaaminen edellyttää muun muassa oppilaantuntemusta niin yksilö kuin yleisemmälläkin tasolla. Oppilaiden ennakkokäsitysten ja aikaisempien kokemusten huomioiminen on myös hyvin tärkeää. Tässä kaikessa opettajalla on apunaan eri yhteistyötahot, esimerkiksi yläasteen oppilaanohjaaja, jolta opettaja puolestaan voi saada paljon tietoa ja apua työhönsä. Vaikka yhteistyö vaatii molemmilta osapuolilta panostusta, on se kuitenkin etenkin pitkällä tähtäimellä työtä helpottavaa ja rikastuttavaa. Vaikka opettajan työhön kohdistuukin monia vaatimuksia, on työ silti antoisaa ja palkitsevaa, etenkin jos opettaja tekee sitä sydämellään.

7 TUTKIMUSONGELMAT

Tutkimuksemme tarkoituksena on selvittää kuudennen luokan oppilaiden yläasteelle siirtymisen ohjausta ja siihen liittyviä käsityksiä luokanopettajan näkökulmasta. Ohjauksella tarkoitamme tavoitteellista ja ohjattua toimintaa kuudesluokkalaisten yläasteelle siirtymisen tukemiseksi. Rajasimme tutkimusongelmat niin, että saisimme mahdollisimman selkeän kuvan luokanopettajien toiminnasta yläasteelle siirtymisen ohjauksessa. Toisaalta pyrimme saamaan asiasta myös tiiviin kokonaiskuvan.

Ensimmäisen tutkimusongelman avulla pyrimme selvittämään kuudesluokkalaisten yläasteelle siirtymisen ohjauksen luonnetta. Tarkoituksenamme on karottaa millaisia ohjaustapoja luokanopettajat käyttävät ja millaisia asioita näiden ohjaustapojen avulla käsitellään. Lisäksi haluamme saada selville, ovatko luokanopettajat kokeneet oppilaiden hyötynneen ohjauksesta ja jos ovat, niin miksi.

1. Miten luokanopettajat ohjaavat kuudesluokkalaisia yläasteelle siirtymisessä?
 - 1.1 Millaisia ohjaustapoja luokanopettajat käyttävät?
 - 1.2 Mitä asioita luokanopettajien ohjaus käsittelee?
 - 1.3 Kokevatko luokanopettajat ohjauksen oppilaille hyödylliseksi?

Toinen tutkimusongelmamme käsittelee luokanopettajien mielipiteitä vastuun jakautumisesta yläasteelle siirtymisen ohjaamisessa. Tavoitteenamme on saada selville, kenet luokanopettajat asettavat tärkeimmäksi vastuunkantajaksi oppilaiden yläasteelle siirtymisen ohjaamisessa ja tukemisessa.

2. Kenelle vastuu ohjauksesta luokanopettajien mielestä kuuluu?

Kolmas tutkimusongelma pyrkii kartoittamaan, mitä merkitystä yhteistyöstä eri tahojen kanssa on luokanopettajille oppilaiden yläasteelle siirtymisen ohjaamisessa.

3. Mitä merkitystä luokanopettajille on yhteistyöstä oppilaiden yläasteelle siirtymisen ohjaamisessa?

8 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

8.1 Tutkimusmenetelmänä survey

Survey -metodissa on kyse etukäteen strukturoidun aineiston keruusta, jossa tietoa kerätään standardoidusti tietyltä kohdejoukolta. Aineisto voidaan kerätä kysely- ja/tai haastattelulomakkeiden avulla. (Alkula, Pöntinen & Ylöstalo 1995, 118.) Tutkimuksessamme aineisto kerättiin postikyselynä toukokuussa 2001. Kaikilta vastaajilta kysyttiin asioita täsmälleen samalla tavalla. Tutkimuksemme eteni tyypillisen survey-tutkimuksen tapaan Alkulaan ym. (1995, 122-124) pohjautuen. Ensin muotoilimme tutkimusongelman ja laadimme tutkimussuunnitelman sekä määrittelimme tutkittavien perusjoukon. Tässä yhteydessä pohdimme, mitä tietoa tarvitsemme ja mikä kohderyhmä on tutkimukseemme sopivin. Aluksi mahdollisia kohderyhmiä olivat luokanopettajat, yläasteen oppilaanohjaajat ja yläasteen aineenopettajat. Valitsimme kohderyhmäksemme kuitenkin ainoastaan kuudennen luokan luokanopettajat, koska halusimme rajata tutkimuksemme yhteen kohderyhmään. Emme myöskään halunneet vertailla eri kohderyhmiä keskenään. Tarvittavan otoksen valintaan käytimme ositettua otantaa. Tämän jälkeen laadimme luokanopettajille suunnatun kyselylomakkeen, jonka esitestasimme muun muassa lomakkeen ymmärrettävyyden taakamiseksi. Lopullisen muodon saanut kysely postitettiin kohdehenkilöille.

Saatuamme vastaukset tarkistimme ne ja muokkasimme analyysin edellyttämään muotoon. Hirsjärven ym. (2000, 207, 211) mukaan kerätyn tiedon sisällön analyysi, tulkinta ja johtopäätösten tekeminen ovatkin tutkimuksen ydinasia; siihen tähdätään jo tutkimusta aloitettaessa. Tässä vaiheessa selviää, minkälaisia vastauksia ongelmiin saadaan. Tärkeää on, että tuloksia ei jätetä analysointivaiheeseen eikä esitetä pelkästään jakaumina ja korrelaatioina, vaan niitä selitetään ja tulkitaan sekä tehdään omia johtopäätöksiä teoriaan nojaten.

Survey -metodi ei ole pelkästään tietojen keruumenetelmä vaan siihen liittyy olennaisena osana tietojen analysointi. Kyseessä onkin kokonainen tutkimustapa. (Alkula ym. 1995, 119.) Valitessamme aineiston keruumenetelmää huomasimmekin, että on tärkeä pohtia myös sitä, miten aineisto voidaan analysoida. Kyselylomaketta laatiessamme pyrimme ottamaan huomioon kyselyn avulla saatavan tiedon luonteen. Samalla loimme ennakko-oletuksia saatavasta tiedosta. Tämä saattaa heijastua osittain kyselylomakkeessamme ja saaduissa vastauksissa. Alkulan ym. (1995, 120) mukaan survey-tutkimus edellyttää ymmärrettävien ja vakiomuotoisten kysymysten tekoa etukäteen tutkittavien asioiden luokittelun ja käsitteellisen kategorisoinnin kautta. Tutkijoilla tulee olla mielikuvia ja jäsenyneitä käsitteitä tutkittavista asioista. Omalla kohdallamme mielikuvien ja käsitteiden muotoutumiseen ovat vaikuttaneet muun muassa omat kokemuksemme, aikaisemmat tutkimukset ja teorian tietoon perehtyminen, jotka ovat osa tutkimuksemme viitekehystä.

8.2 Aineiston keruu

Kvantitatiivisessa tutkimuksessa aineiston hankinta on usein peruuttamaton vaihe tutkimuksessa, koska aineistonkeruun muuttaminen tai täydentäminen tutkimuksen kuluessa tai jälkikäteen on hankalaa. Huonosti toteutettu perusaineiston keruu estää johtopäätösten teon. Aineistoa on syytä lähteä keräämään vasta, kun tutkimusongelmat ovat täsmentyneet, koska tällöin tiedetään, mitä tietoa aineiston keruulla pyritään löytämään. Ennakkosuunnittelu onkin tärkeää, koska silloin vältetään turhilta kysymyksiltä ja huomataan kysyä kaikki olennai-

nen. (Alkula ym. 1995, 45; Valli 2001a, 100.) Suunnitellessamme tutkimuksemme aineiston keruuta pohdintamme perustui tutkimuksemme teoriaan ja asetamiimme tutkimusongelmiin. Luokanopettajille suunnatun kyselylomakkeemme kysymykset pohjautuvat koko teoriaan, vaikka opettajuutta ja opettajan roolia käsittelevä teoriaosuus painottuukin. Kysymysten taustalla näkyvät kuitenkin myös oppilaan kehitysvaihetta ja peruskoulujärjestelmää kuvaavat teoriaosuudet. Koska kyselymme laadinta on pohjautunut teoriaan ja tutkimusongelmiin, saamamme tieto kuvaa juuri niitä asioita, joita halusimmekin tutkia.

8.2.1 Kyselylomake

Kyselylomakkeen suunnittelu alkaa aina tarvittavan tiedon jäsentämisellä. Tällöin on tarpeellista tukeutua tutkimuksen tavoitteisiin ja tutkimusongelmiin, jolloin voidaan painottaa keskeisiä asioita ja välttyä turhilta kysymyksiltä. Tiedon kartoittamisen yhteydessä on välttämätöntä myös tietää, kenelle kysymykset tullaan esittämään, sillä se on tärkeä osatekijä kysymysten laatimisessa. Kysymykset on hyvä asettaa niin, että ne ovat mahdollisimman lähellä vastaajan kokemusmaailmaa ja arkielämää. Hyvän kyselylomakkeen edellytyksenä onkin tarkka etukäteissuunnittelu. (Alkula ym. 1995, 122, 125, 130; Valli 2001a, 100.) Kyselylomakkeemme suunnittelu alkoi teoriasta ja tutkimusongelmista käsin. Käytimme suunnitteluun runsaasti aikaa, sillä halusimme hyvän ja kattavan kyselylomakkeen, joka toisi meille luotettavaa aineistoa. Tiedon erittely oli pitkäkestoinen prosessi, koska halusimme välttää tärkeiden tietojen puuttumisen, mikä saattaisi haitata tutkimustamme. Kyselylomaketta suunnitellessa tiesimme, että kohderyhmänä on kuudennen luokan luokanopettajat. Tällöin otimme kysymysten asettelussa huomioon, että kysymykset kohdistettiin juuri tälle kohderyhmälle.

Kysymysten tekemisessä tulee olla huolellinen, sillä selkeät ja yksiselitteiset kysymykset edesauttavat tutkimustulosten virheiden minimointia. Vastaajat eivät aina välttämättä ajattele samalla tavalla kuin tutkija tarkoittaa. Kysymykset on hyvä muotoilla niin, että ne on kohdistettu vastaajalle henkilökohtaisesti. Tut-

kimuksen tulosten luotettavuuden kannalta johdattelevia kysymyksiä on hyvä välttää. Niin sanottujen kontrollikysymysten, joissa samaa asiaa kysytään kahden kertaan, käyttöä on syytä pohtia tarkkaan, sillä vastaaja voi huomata niiden olemassaolon. (Valli 2001a, 100-101.) Kysymyksiä laatiessamme pyrimme hyvin selkeisiin ja ytimekkäisiin kysymyksiin, jotta niihin olisi mielekästä vastata. Tehtävänannossa kuvailimme ohjaus -käsitteen, jotta vastaajat tietäisivät, mitä tarkoitamme sillä tutkimuksessamme. Huomasimme kuitenkin, että kaikkien kysymysten/tehtävien ohjeiden anto ei ollut tavoittanut kaikkia vastaajia toivotulla tavalla. Kyseessä saattoi olla ehkä liian pitkä ohje tai tuntematon mittasteikko, kuten kyselylomakkeessamme käytetty parivertailu. Kysymysten muotoilussa otimme huomioon, että asetamme kysymyksen vastaajalle henkilökohtaisesti. Näin huomioimme myös sen, onko vastaaja jo toteuttanut kysytyn asian vai onko hän toteuttamassa sen lähiaikoina.

Kyselylomaketta laatiessa on tärkeää miettiä myös kysymysten järjestystä. Kysymyksistä on hyvä laatia järjestyksessä kokonaisuus, jonka rakenne ja juoni ovat myös vastaajalle selvillä. (Alkula ym. 1995, 132.) Lomakkeen alussa kannattaa kysyä helppoja kysymyksiä, jotka sisältävät tosiasioita vastaajasta. Tällaisia kysymyksiä ovat esimerkiksi kysymykset sukupuolesta, iästä ja kotikunnasta. Arkaluontoiset kysymykset, jotka mittaavat muun muassa asennetta, muuttuvia tosiasioita ja konkreettista käyttäytymistä, on sujuvaa asettaa lomakkeen loppuun. Useimmiten kyselylomakkeessa käytetään valmiita vastausvaihtoehtoja asetetun kysymyksen lisäksi. Tällöin tutkijalla on syytä olla valmiita mielikuvia siitä, millaisia vastauksia koehenkilöt kysymyksiin tuottavat ja näin osattava kirjata kaikki mahdolliset vastausvaihtoehdot. Vastaajalle on löydettävä aina sopiva vastausvaihtoehto, jolloin vastausvaihtoehtoihin on hyvä lisätä "muu, mikä?" -vaihtoehto. (Valli 2001a, 100, 110.)

Yksi määrällinen menetelmä, joka soveltuu osaksi kyselylomaketta on parivertailu. Sen tarkoituksena on selvittää usean vertailtavan tekijän suuruus-, paremmuus- tai jokin vastaava looginen järjestys. Parivertailussa tulee huomioida vertailtavien tekijöiden määrä, koska parivertailun koko kasvaa helposti liian suureksi, jos vertailtavia tekijöitä on liikaa. Kyselylomake voi sisältää myös avoimia kysymyksiä, joihin vastaaja voi muotoilla vastauksensa omin sanoin. Tällöin on tärkeää, että kysymys on selkeä ja kysytään aina yhtä asiaa kerral-

laan, koska avoimiin jätetään helposti vastaamatta tai vastaukset eivät vastaa suoraan kysymykseen. Erilaisissa mitta-asteikoissa, kuten käyttämässämme Likert -asteikossa, on olennaista hyvä ohjeiden anto. Vastaajan on helppo ja nopea vastata, kun hän tietää tarkalleen, mitä kyseisessä kysymyksessä pitää tehdä. (Valli 2001a, 100, 110-111.) Likert -asteikossa esitetään väittämiä, joihin vastaaja valitsee yleisimmin 5- tai 7-portaisesta asteikosta vaihtoehdon, joka kuvaa parhaiten hänen mielipidettään kyseisestä väittämästä (Hirsjärvi 2000, 187).

Kyselylomakkeemme etenee mielestämme hyvin loogisesti. Lomakkeen alussa on vastaajalle helpot ja nopeasti vastattavat kysymykset. Seuraavaksi on ehkä lomakkeen vaikein osuus eli parivertailu. Kyselylomakkeen asiasisällön loogisuuden kannalta parivertailuosuus on oikealla paikalla, mutta ymmärrettävyyden vaikeuden takia se on voinut ehkä turhauttaa joitakin vastaajia. Parivertailun koko oli kuitenkin sopiva, koska vertailtavia tekijöitä oli vain neljä. Parivertailun jälkeen lomake jatkuu monivalintakysymyksillä, jotka ovat selkeitä ja tarjoavat monenlaisia vaihtoehtoja. Avoimia kysymyksiä laadimme lomakkeeseemme vain kaksi, koska arvelimme, että niihin jätetään usein vastaamatta. Likert -asteikon sijoitimme kyselylomakkeen loppuun, koska se sisältää asennetta mittaavia tekijöitä ja kokoaa kyselylomakkeen asiasisällön. Ulkoasultaan kyselylomakkeemme on mielestämme siisti ja kysymysten lukumäärä on sopiva. Kyselyn mukana lähetimme palautuskuoren, jonka postimaksu oli hoidettu. Mukana oli myös lähetekirje, jossa kerroimme tietoja tutkimuksesta ja sen tarkoituksesta sekä omat yhteystietomme.

Kyselylomaketta tiedonhankintamenetelmänä on kritisoitu pinnalliseksi kerätyn tiedon osalta, koska vastaajat joutuvat valitsemaan yhden vastauksen valmiiksi muotoiltujen vastausvaihtoehtojen joukosta. Vastaajat saattavat ajatella asioista hyvin eri tavoin eikä heillä ole aina kiteytyneitä käsityksiä kysytyistä asioista, mutta siitä huolimatta he usein valitsevat jonkin vastausvaihtoehdon. Jokaisen yksityisen vastaajan vastaus tulkitaan kuitenkin yhtä tärkeäksi, vaikka siihen saattaa sisältyä virheen riski. Kerätyn tiedon sisältöä ja luotettavuutta tuleekin arvioida kriittisesti. (Alkula ym. 1995, 121.)

Aineiston sisäisellä validiteetilla tarkoitetaan luotettavuutta, joka ilmenee siinä, miten hyvin kerätyt tiedot kuvaavat juuri niitä asioita, joita on ollut tarkoitus tutkia. Väärinymmärtämisen mahdollisuus on kuitenkin olemassa varsinkin kyselylomaketutkimuksessa, koska vastaaja voi ymmärtää kysytyt asiat eri tavalla kuin kysymysten laatija, eikä voi saada tarkempaa informaatiota epäselvien kysymysten osalta. Huolellinen vastausohje, selkeä lomake ja esitestaus ovat keinoja vähentää väärinymmärryksen mahdollisuutta. Validius on seuraus tutkijan ajatusprosessista, jossa hän käyttää apunaan aiheen tuntemustaan, aikaisempia tutkimuksia ja yleistä logiikkaa. Validius on hyvä pitää mielessä, ei pelkääntään mittarin suunnitteluvaiheessa, vaan koko tutkimusprosessin ajan. (Alkula ym. 1995, 44, 89-90; Valli 2001a, 102.) Tutkimuslomakkeemme perustuu hyvään suunnitteluun ja esitestaukseen, joiden uskomme edesauttavan sisäisen validiteetin toteutumista. Siitä huolimatta huomasimme, että joissain vaihtoehtokysymyksissä on väärinymmärryksen mahdollisuus. Esimerkiksi vaihtoehdot "tutustumispäivä yläasteella" ja "vierailut ja tutustumiskäynnit" saattoivat sekoitua ja vaihtoehtoihin saatettiin vastata päällekkäin. Avoimissa kysymyksissä jotkut vastaukset eivät antaneet vastausta kysytyyn asiaan, vaikka mielestämme kysymykset olivat ymmärrettäviä. Avoimissa kysymyksissä korostuu muutenkin tutkijan tulkinta- ja luokittelukyky.

8.2.2 Kyselylomakkeen yhteys tutkimusongelmiin

Kyselylomakkeemme alussa selvitämme luokanopettajiin liittyviä tosiasioita, kuten sukupuolta, ikää ja työpaikkakuntaa. Sukupuoli ja ikä ovat selittäviä muuttujia, joiden suhteen teemme kyselylomakkeen muista osioista saadun tiedon vertailua. Työpaikkakunnan halusimme saada selville, koska sen avulla voimme kartoittaa vastausten sijoittumista eri puolille Suomea ja kontrolloida vastausten palautumista mahdollisen karhuamisen suorittamiseksi.

Kyselylomakkeemme neljännellä kysymyksellä saamme tietoa siitä, toimiiko yläaste, jonne kuudennen luokan oppilaat siirtyvät, samassa pihapiirissä kuin ala-aste. Samalla selvitämme myös mahdollisen matkan pituuden koulujen vä-

lillä. On hyvin yleistä, että ala- ja yläaste toimivat eri rakennuksissa ja sijaitsevat jonkin välimatkan päässä toisistaan. Maaseudulla välimatka on yleensä suurempi kuin kaupungissa. Näiden kysymysten vastauksia voimme peilata kaikkiin tutkimusongelmiimme. Onko välimatkalla merkitystä luokanopettajien ohjaukseen oppilaiden yläasteelle siirtymisessä? Vaikuttaako välimatka ohjauksessa käytettävään yhteistyöhön?

Parivertailun avulla haluamme selvittää luokanopettajien mielipiteitä vastuun jakautumisesta oppilaiden yläasteelle siirtymisen ohjaamisessa, mikä onkin yksi tutkimusongelmamme. Parivertailussa luokanopettajat valitsevat kustakin parista mielestään tärkeämmän henkilön, joka on vastuussa yläasteelle siirtymisen ohjaamisessa. Vertailtavina henkilöinä ovat vanhemmat, 7. luokan luokanvalvojat, yläasteen oppilaanohjaaja ja luokanopettaja. Valitsimme vertailtavat henkilöt oman kokemuksemme, aikaisempien tutkimusten ja kirjallisuudesta nousseiden tietojen pohjalta.

Ensimmäiseen tutkimusongelmaamme haemme vastausta kyselylomakkeen kysymyksillä 6, 7 ja 8, jotka kaikki käsittelevät oppilaiden yläasteelle siirtymisen ohjauksen luonnetta. Monivalintakysymysten vastaukset antavat tietoa luokanopettajien käyttämistä ohjaustavoista ja niistä asioista, joita he ohjauksessaan käsittelevät. Ensimmäisen monivalintatehtävän vastausvaihtoehdot kokosimme tutustumalla kouluissa käytettyihin ohjaustapoihin. Vaihtoehdot ohjauksessa käsiteltäviksi asioiksi pohjautuvat aikaisempiin tutkimuksiin ja muuhun kirjallisuuteen. Näillä tiedoilla voimme kuvailla, kuinka moni luokanopettajista käyttää tiettyä ohjaustapaa tai käsittelee tiettyä asiaa ohjauksessaan. Lisäksi voimme vertailla esimerkiksi sitä, vaikuttaako luokanopettajien ikä ohjauksessa käsiteltäviin asioihin. Avoimella kysymyksellä saamme vastauksen alaongelmaan, kokevatko luokanopettajat ohjauksen oppilaille hyödylliseksi. Haemme kysymykseen myös tarkennusta, miksi ohjaus on koettu hyödylliseksi.

Kyselylomakkeen kysymyksillä 9 ja 10 käsittelemme luokanopettajien yhteistyötä oppilaiden yläasteelle siirtymisen ohjaamisessa. Näillä kysymyksillä saamme vastauksen kolmanteen tutkimusongelmaamme. Yhteistyötahoja käsittelevän monivalintakysymyksen vastaukset kertovat, kenen kanssa luokanopettajat mahdollisesti toimivat yhteistyössä yläasteelle siirtymisen ohjaamises-

sa. Avoin kysymys antaa meille selvyyttä siitä, ovatko luokanopettajat kokeneet yhteistyön itselleen merkitykselliseksi ja jos ovat, niin miksi.

Likert -asteikolla kartoitamme luokanopettajien mielipiteitä erilaisista väittämistä, jotka koskevat muun muassa oppilaantuntemusta ja opettajan oman toiminnan arvioimista. Osa väitteistä toimii kontrollikysymyksinä, mutta yleisesti ottaen väittämät tukevat koko kyselylomakettamme.

8.2.3 Otanta

Pyrimme saamaan perusjoukosta eli koko Suomen luokanopettajista otannan, jossa luokanopettajat olisivat laajalti edustettuina. Otannalla tarkoitetaan havaintoyksiköiden poimimista perusjoukosta niin, että perusjoukon jokaisella yksilöllä on yhtä suuri todennäköisyys tulla valituksi. Otanta on keskeinen tekijä kvantitatiivisessa tutkimuksessa, koska siinä pyritään yleistämään tutkimuksessa saatuja tuloksia perusjoukkoon. Näin ollen myös otoksen koko on tärkeä asia. Yleisesti voidaan sanoa, että otoksen koko on alle 20 prosenttia perusjoukosta. Tilastollisten menetelmien suorittamista varten on sitä parempi, mitä suurempi otoskoko on, koska silloin yleistysten tekeminen on aina varmempaa. Jos tulosten analyysissä halutaan käyttää ristiintaulukointia, otoskokoa voidaan arvioida ja määrittää sen mukaan, minkä suuruisista luvuista prosentteja laskeetaan. Jos halutaan selvittää sisällöllisen merkittävyyden lisäksi myös tilastollista merkittävyyttä korrelaatiokertoimien avulla, suositellaan yleensä vähintään viidenkymmenen tienoilla olevaa otoskokoa. (Alkula ym. 1995, 106, 108-109; Valli 2001a, 102-103.)

Käytimme otoksen valinnassa ositettua otantaa, koska halusimme saada otantaan mukaan luokanopettajia sekä kaupunki- että maaseutukouluista siten, että niiden suhteellinen määrä tulee huomioiduksi. Aluksi käytimme apuna Tilastokeskuksen jaottelua Suomen kunnista. Siinä kunnat on ryhmitelty asukasluvun mukaan seuraavasti: alle 2000 asukkaan kunnat, 2000-6000 asukkaan kunnat, 6001-10 000 asukkaan kunnat, 10 001-30 000 asukkaan kunnat, 30 001-50 000

asukkaan kunnat ja yli 50 000 asukkaan kunnat. Selvitimme kunkin ryhmän prosenttiosuuden kaikista Suomen kunnista, jolloin huomioimme siis ryhmien suhteellisen koon. Otoksen kooksi valitsimme 100 koulua, jotka arvoimme eri kuntaryhmistä prosentuaalisten suhteiden mukaan. Näin ollen otokseemme tuli mukaan yhdeksäntoista alle 2000 asukkaan kuntaa, neljäkymmentä 2000-6000 asukkaan kuntaa, seitsemäntoista sekä 6001-10 000 asukkaan kuntaa että 10 001-30 000 asukkaan kuntaa, neljä 30 001-50 000 asukkaan kuntaa ja kolme yli 50 000 asukkaan kuntaa. Kustakin kunnasta valitsimme satunnaisesti yhden koulun, jonne lähetimme kuudennen luokan opettajien määrästä riippuen yhden, kaksi tai kolme kyselylomaketta. Todellinen otoskokomme on siis 119 luokanopettajaa. Koulujen osoitteet ja mahdollisesti myös kuudennen luokan opettajien nimet haimme internetistä kunkin koulun kotisivuilta. Jos jollakin otokseen valitulla koululla ei ollut kotisivuja emmekä saaneet yhteystietoja selville, arvoimme tilalle uuden samaan kuntaryhmään kuuluvan koulun. Kohdistimme kyselyn noin viidellekymmenelle opettajalle hänen omalla nimellään. Muille, joiden nimeä emme löytäneet, kohdistimme kyselyn yleisesti "kuudennen luokan opettaja / opettajat".

Otantamenetelmiin pohjautuvassa tutkimuksessa tulosten yleistettävyys pyritään takaamaan sillä, että tutkimusaineisto on edustava otos perusjoukosta. Kyselytutkimukselle onkin ominaista se, että käyttämällä aineiston valinnassa satunnaisotantaa, pyritään ratkaisemaan tutkimustulosten yleistämisongelma. Ositettu otanta on kuitenkin yksinkertaista satunnaisotantaa tehokkaampi silloin, kun halutaan varmistaa jonkin pienen ryhmän edustavuus otoksessa. (Alasuutari 1995, 27, 215; Alkula ym. 1995, 111.) Jos emme olisi käyttäneet ositettua otantaa, olisi vaarana voinut olla se, että jostakin kuntaryhmästä ei olisi tullut otokseen mukaan yhtään luokanopettajaa ja jostain toisesta kuntaryhmästä taas olisi saattanut tulla mukaan suhteellisesti liikaa kohderyhmän edustajia. Ositettua otantaa käyttämällä pyrimme saamaan otoksemme mahdollisimman edustavaksi.

Postikyselyn suurimpana ongelmana voidaan pitää katoa, joka on useimmiten huomattavasti suurempi kuin 20 prosenttia. Kadon suuruuteen vaikuttavat tutkimuksen aihepiiri ja kohderyhmä. Usein tutkija joutuu myös muistuttamaan vastaamatta jättäneitä eli karhuamaan kyselylomakkeita takaisin. Tällöin vasta-

usprosentti yleensä hieman nousee. (Alkula ym. 1995, 109; Hirsjärvi ym. 2000, 182-183.) Oman tutkimuksemme kohdalla karhusimme lomakkeita takaisin puhelinsoitolla noin viideltätoista opettajalta, minkä ansiosta vastausprosentti kasvoi hieman. Kaiken kaikkiaan lomakkeita palautui sadastayhdeksästätoista lomakkeesta 92 eli vastausprosentiksi tuli 77 prosenttia. Näin ollen kato jäi tutkimukssamme normaalin kokoiseksi.

TAULUKKO 1. Luokanopettajien sukupuoli- ja ikäjakauma

Sukupuoli	Lukumäärä	22-40 vuotta	Yli 40 vuotta
Nainen	28	57 %	43 %
Mies	64	43 %	57 %
Yhteensä	92	100 %	100 %

Kyselyyn vastanneista yhdeksästäkymmenestäkahdesta kuudennen luokan luokanopettajasta 28 on naisia ja 64 miehiä. Naisista 57% ja miehistä 42% kuuluu ikäryhmään 22-40 -vuotiaat. Ikäryhmään yli 40 vuotta sijoittuu 43% naisista ja 58% miehistä. Taulukosta 1. selviää, että huomattava osa vastanneista luokanopettajista on miehiä, jotka ovat myös iältään keskimääräisesti naisia vanhempia.

Tutkimukseemme osallistuneista kuudennen luokan luokanopettajista enemmistö (70%) oli miehiä. Yleisesti on todettu, että Suomessa on miesluokanopettajia vähemmän kuin naisluokanopettajia. Tutkimustuloksemme antavat viitteitä siitä, että vähemmistönä olevat miesopettajat sijoittuvat ala-asteen ylempien luokkien opettajiksi. Kokemustemme mukaan useissa kouluissa miehet toimivat opettajina ylempillä luokilla vahvan auktoriteetin ansiosta. Olemme havainneet myös sen, että yleisenä käytäntönä etenkin pienemmissä kouluissa on, että koulun rehtorina toimii mies, joka samalla opettaa viidettä ja/tai kuudetta luokkaa.

8.3 Aineiston analyysi

Kvantitatiivinen analyysi pohjautuu tilastollisten säännönmukaisuuksien etsintään aineistosta. Analyysissä halutaan selvittää, miten jotkin asiat jakautuvat tai mikä on tyypillistä. Lisäksi tutkitaan asioiden välisiä yhteyksiä eli haetaan muuttujien välisiä riippuvuussuhteita. Aineiston tallennus voidaan tehdä erilaisilla tilasto-ohjelmilla. Analyysin suorittamiseksi tutkimuksen aineistosta muodostetaan muuttujat, jotka luokitellaan muuttujaluokituksen mukaisesti. Tilasto-ohjelmaan luodaan tilastopohja, johon kerrotaan muuttujien nimet ja sijainnit sekä luokat. Muuttujat voivat olla joko numeroita tai kirjainsymboleja, mutta jatkokäsittelyssä on useimpien menetelmien käyttö helpompaa, jos muuttujat ovat numeroita. Koodauksessa jokaiselle havaintoyksikölle eli tutkittavalle kohteelle annetaan jokin arvo jokaisella muuttujalla. (Alasuutari 1994, 28; Alkula ym. 1995, 145-146, 281; Hirsjärvi ym. 2000, 208.)

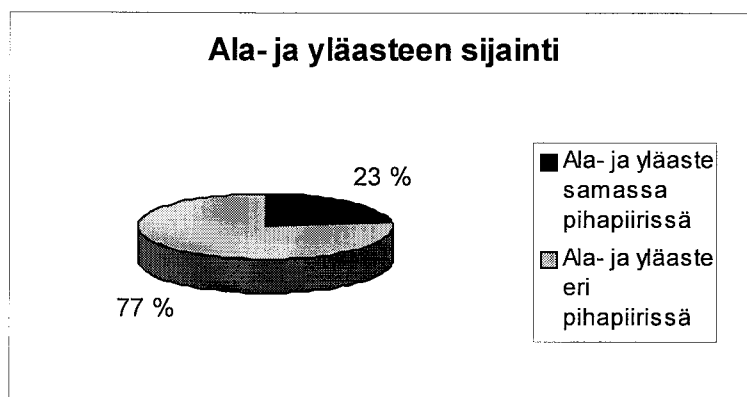
Käytimme aineiston tallennukseen SPSS for Windows -tilasto-ohjelmaa. Tilastopohjaan loimme jokaisesta kyselylomakkeen osiosta oman muuttujan ja sille luokituksen. Esimerkiksi muuttuja "sukupuoli" sai kaksi luokkaa: 1=nainen, 2=mies. Joissakin tapauksissa muuttujaluokkia voidaan myös yhdistää, jolloin aineisto ei pääse hajaantumaan liian pieniksi ryhmiksi (Alkula ym. 1995, 153). Ikä-muuttujalle annoimme aluksi viisi luokkaa, joista aineiston tarkistuksen yhteydessä yhdistimme kaksi viimeistä luokkaa. Tämän jälkeen katsoimme vielä tarpeelliseksi yhdistää neljästä jäljelle jääneestä luokasta kaksi ensimmäistä ja kaksi viimeistä luokkaa. Lopullisiksi luokiksi jäivät luokat "22-40 vuotta" ja "yli 40 vuotta". Näin ollen havaintoyksikkömäärältään liian pieneksi jääneet luokat eivät enää aiheuta aineiston liiallista hajaantumista.

Voidaksemme analysoida avointen kysymysten vastauksia, luokittelimme ne vastausten aiheiden perusteella luokiksi ja koodasimme samanlaiset vastaukset samalla numerolla. Likert -asteikon koodauksessa teimme jokaisesta väitelauseesta oman muuttujan ja jokaiselle muuttujalle annoimme luokituksen yhdestä viiteen. Esimerkiksi 1="täysin samaa mieltä" jne. Parivertailun osalta teimme myös jokaisesta parista oman muuttujan. Yksi pari eli muuttuja sisälsi aina kaksi vertailtavaa tekijää. Vertailtavia tekijöitä oli yhteensä neljä; vanhemmat, luokan-

opettaja, 7. Luokan luokanvalvojat ja yläasteen oppilaanohjaaja, joista jokaisella oli oma koodinumeronsa. Muuttujissa eli pareissa vertailtavat tekijät vuorottelivat siten, että jokaista vertailtavaa tekijää verrattiin vuorollaan kuhunkin muuhun tekijään. Tilastopohjan laadinnan ja muuttujien luokittelun jälkeen koodasimme jokaisen havaintoyksikön vastauksia vastaavat arvot kaikkien muuttujien osalta.

Aineiston analyysin aloitimme ajamalla frekvenssin (f) jokaisen kyselylomakkeen osion muodostavista muuttujista. Näin saimme tietää, moniko vastaaja oli valinnut tietyn vastausvaihtoehdon kussakin osiossa. Frekvenssien avulla teimme myös uudelleen koodausta joidenkin muuttujien suhteen. Kahden tai useampien muuttujien välistä yhteyttä (esimerkiksi ikä vs. ohjauksessa käsitellyt asiat) selvitimme ristiintaulukoinnin avulla. Ristiintaulukoinnin yhteydessä tulee huomioida, että vertailu tehdään aina selittävän muuttujan suhteen (Valli 2001b, 166). Ristiintaulukointia tehdessämme selvitimme tilastollista merkitsevyyttä ottamalla mukaan $p:n$ arvon laskemisen. Likert -asteikon osalta käytimme tukena Mann-Whitneyn U-testiä ja Kruskal-Wallis -testiä $p:n$ arvon selvittämiseksi. Tilastollisen merkitsevyytestauksen avulla pyritään selvittämään, millä todennäköisyydellä saatu tulos voidaan yleistää perusjoukkoon. Tulos on yleistettävissä, jos $p:n$ arvo on $< 0,05$. Likert -asteikosta teimme faktorianalyysin, jonka avulla saimme selville väitelauseiden välillä ilmenevän latautuneisuuden. Väitelauseet, jotka mittaavat samansisältöisiä ominaisuuksia, voidaan yhdistää summamuuttujiksi. (Valli 2001a, 109; Valli 2001b, 170.) Kyselylomakkeemme joidenkin väitelauseiden välillä ilmeni latautuneisuutta, mutta tarkemman tarkastelun myötä emme kuitenkaan löytäneet niistä riittävästi samansisältöisyyttä emmekä näin ollen muodostaneet niistä summamuuttujia.

9 TUTKIMUSTULOKSET JA NIIDEN TULKINTA

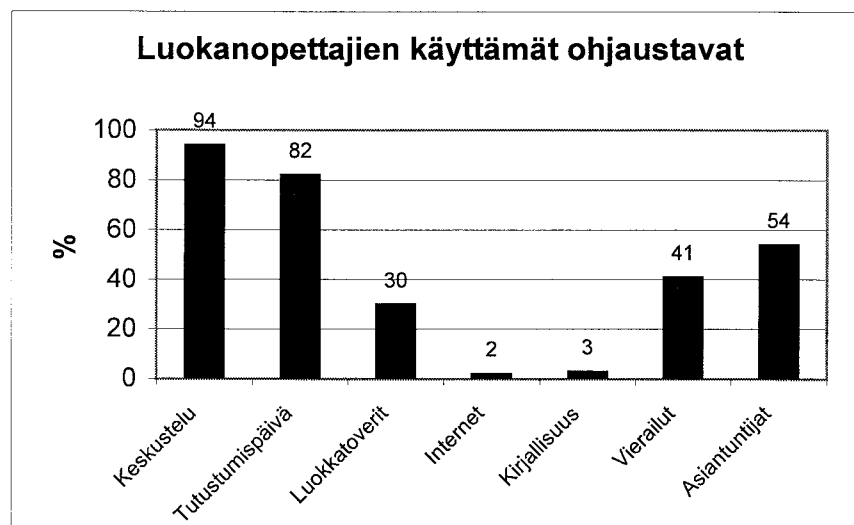


KUVIO 1. Ala-asteiden sijainti yläasteisiin nähden prosentteina

Kuvio 1. kertoo niiden ala-asteiden, joissa luokanopettajat työskentelevät, sijainnin suhteessa niihin yläasteisiin, joihin kuudennen luokan oppilaat siirtyvät. Suurin osa kyselyssä mukana olleista ala-asteista sijaitsee eri pihapiirissä kuin ylä-aste. 23% ala-asteista sijaitsee kuitenkin samassa pihapiirissä kuin yläaste. Pihapiirillä tarkoitamme alle sadan metrin etäisyyttä ala- ja yläasteen välillä.

Suomen koulujärjestelmälle on ominaista ala- ja yläasteiden sijainti toisistaan erillään. Myös tutkimustuloksemme puoltavat tätä asiaa; tutkimuskohteina olevista ala-asteista 77% sijaitsi eri pihapiirissä kuin yläaste. Vaikka hallinnollinen

raja ala- ja yläasteen väliltä on poistunut, muutokset yhteisten koulutilojen järjestämiseksi eivät tapahdu nopeasti, vaan edellyttävät useampien vuosien suunnittelua ja työtä. Tutkimustuloksemme antavat kuitenkin näyttöä siitä, että osa (23%) ala-asteista sijaitsee yläasteen kanssa samassa pihapiirissä. Näin ollen ainakin näillä kouluilla on puitteet valmiina yhtenäisen peruskoulun kehittämiselle. Yläasteen yhteydessä sijaitsevien ala-asteiden melko suuri määrä herätti meissä hieman ihmetystä. Toisaalta voimme pohtia sitä, ovatko vastaajat ymmärtäneet "sama pihapiiri" -käsitteen samalla tavalla kuin me. Tulosten esittämisen yhteydessä esille tuotu raja (100 m) pihapiirille nousi esiin luokanopettajien vastauksista kysymykseen "Kuinka pitkä matka on ala-asteelta yläasteelle?". Osa sellaisista ala-asteista, jotka sijaitsevat sadan metrin etäisyydellä yläasteesta on voitu kuitenkin määrittellä kuuluvaksi "samaan pihapiiriin" yläasteen kanssa.



KUVIO 2. Luokanopettajien käyttämät ohjaustavat prosentteina

Kuvio 2. Kertoo, mitä ohjaustapoja kuudennen luokan luokanopettajat ovat käyttäneet ohjatessaan oppilaita yläasteelle siirtymisessä. Huomattavasti eniten luokanopettajat olivat ohjanneet oppilaita keskustelun avulla (94%). Miltei yhtä paljon (82%) he olivat hyödyntäneet tutustumispäivää yläasteella ohjaustapana. Ala- ja yläasteiden välisellä etäisyydellä ei ollut merkitystä tutustumispäivän

käyttöön. Noin puolet luokanopettajista oli käyttänyt ohjauksessa apunaan vierailuvia asiantuntijoita (54%) ja tehnyt oppilaiden kanssa tutustumiskäynnin jonkin (41%). Luokanopettajat olivat tutustuttaneet oppilaitaan tuleviin luokkatovereihin yllättävän vähän, vain 30% opettajista. Kirjallisuutta ja internetiä oli ohjauksessa käytetty erittäin vähän.

Tulosten mukaan luokanopettajista ainoastaan miehet olivat käyttäneet apunaan kirjallisuutta ja internetiä. Muita ohjaustapoja naiset ja miehet olivat käyttäneet lähes yhtä paljon. Myöskään ikä ei aiheuttanut suuria eroja ohjaustapojen käytössä. Iän ja sukupuolen mukaan saadut tulokset luokanopettajien käyttämistä ohjaustavoista eivät olleet tilastollisesti merkitseviä eivätkä myöskään yleistettävissä.

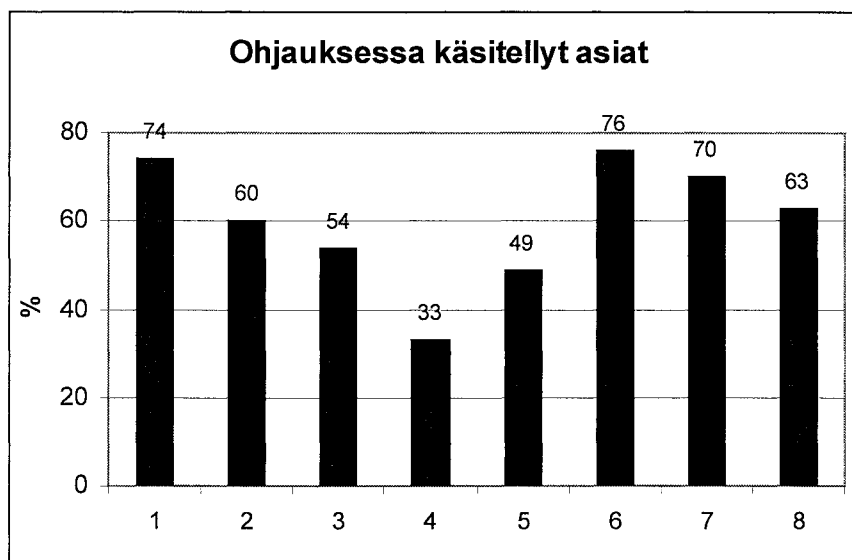
Tutkimustuloksista ilmenee, että opetuskeskustelu on todettu hyväksi opetusmenetelmäksi oppilaan yläasteelle siirtymisen ohjauksessa. Opettajan yksi tärkeimmistä tehtävistä onkin saada oppilaat pohtimaan erilaisia eettisiä ja moraalisia kysymyksiä, joita he saattavat yläasteella kohdata. Lisäksi opetuskeskustelu on keino kehittää oppilaiden vuorovaikutustaitoja sekä edesauttaa heidän yhteistyövalmiuksien kehittämistä. Opetuskeskusteluiden aikana opettajan on kuitenkin hyvä huomioida oma roolinsa, sillä opettajan tärkeä tehtävä on kuuntelijan rooli. Hyvin usein opettajajohtaisen työtavan haittana on juuri se, että opettajan ja oppilaan vuorovaikutuksellinen suhde jää vajavaiseksi, ja näin ollen tärkeät arvokeskustelut unohtuvat.

Tutustumispäivä yläasteelle on yksi käytetyimmistä ohjausmuodoista alasteelta yläasteelle siirtymisen vaiheessa. Oppilaanohjaajan tehtävä on järjestää yhdessä koulun muun henkilökunnan kanssa kuudennen luokan oppilaiden tutustumiskäynnit yläasteen kouluun kevätlukukauden aikana (Korpinen 1991, 15). Tutkimustulosten mukaan luokanopettajat olivat käyttäneet tutustumispäivää ohjausmuotona melko paljon, mutta tuloksista ei selviä, ovatko luokanopettajat olleet itse mukana tutustumispäivän suunnittelussa ja toteuttamisessa. Tutustumispäivä on kuitenkin koettu hyväksi ja tärkeäksi ohjaukseksi, koska sitä on käytetty hyvin paljon. Toisaalta voi myös olla, että tutkimuksemme suoritusajankohtana kaikki luokanopettajat eivät olleet vielä ehtineet toteuttaa keväistä tutustumispäivää yläasteelle.

Kuudennella luokalla oppilaiden yleinen kysymys liittyy oman tutun luokan säilymiseen yläasteelle siirryttäessä. Kaverisuhteet ja ryhmien vaihtuvuus jännittävät ja pelottavat oppilaita kuudennella luokalla, vaikka yläasteen opiskelun edetessä ryhmien vaihtuvuus onkin yleensä koettu piristävänä asiana. (Opetushallitus 1994b, 32.) Yläasteelle siirtymisen vaiheessa vertaisryhmän ja sosiaalisten suhteiden merkitys korostuu. Jos tutustuminen uusiin luokkatovereihin tapahtuisi jo kuudennella luokalla, mahdolliset pelot ja ennakkoluulot saattaisivat vähentyä. Jo pelkästään toisten "samassa tilanteessa" olevien näkeminen saattaisi rauhoittaa oppilaita eikä kesälomaa ennen seitsemännelle luokalle menoa tarvitsisi viettää pelkojen ja jännityksen keskellä. Tämä tuleviin luokkatovereihin tutustuminen helpottaisi sopeutumista uuteen kouluun ja vaikuttaisi osaltaan siirtymisen sujuvuuteen.

Nykyään tietokoneet ja niihin liittyvät mitä erilaisimmat tekniikat ovat mahdollistaneet edellytykset pitää yllä ja kehittää hyvinvointiyhteiskuntaamme sen kaikilla osa-alueilla. Tietokoneet ovat tulleet myös koulujärjestelmäämme muun muassa opetusmenetelmien ja oppimisen tehostamiseksi. Tulokset kuitenkin osoittavat, että tietotekniikan liittäminen opetukseen on vielä käytännössä vähäistä. Myös omat kokemuksemme tukevat tuloksia siinä, että miehet ovat naisia valmiimpia ottamaan tietokoneen yhdeksi opetusmenetelmäksi. Naiset suhtautuvat viestinnän välineisiin usein arasti.

Oppilaiden oppimiskokemusten parantamiseksi ja parhaan mahdollisen oppimisen takaamiseksi, opettajan on hyvä käyttää vaihdellen eri opetusmenetelmiä. Opettaja, jonka työmenetelmät ovat hyvin opettajajohtoisia, on riippuvainen ulkoapäin tulevasta vaikutuksesta eikä tällöin rohkene itse ideoida ja kehittää erilaisia menetelmiä. Opettajan taito käyttää opetusmenetelmiä tarkoituksenmukaisesti on yksi opettajan ammattitaitoa kuvaava tekijä.



KUVIO 3. Luokanopettajien ohjauksessa käsittelemät asiat prosentteina

- 1= Kaverisuhteet
- 2= Murrosikä
- 3= Päihteet ja huumeet
- 4= Sukupuolikasvatus
- 5= Moraalikasvatus
- 6= Kiusaaminen
- 7= Yläasteen oppiaineet ja opettajat
- 8= Yläasteen käytännön järjestelyt (esim. tilat, koulumatka, välitunnit)

Luokanopettajat ovat käsitelleet ohjauksessaan eri asioita melko monipuolisesti (kuvio 3.). Kaikkia asioita oli käsiteltyt yli 30% luokanopettajista. Sukupuolikasvatus oli jäänyt kaikista vähimmälle käsitellylle (33%). Kaverisuhteita (74%) ja kiusaamista (76%) luokanopettajat olivat käsitelleet eniten. Moraalikasvatusta oli käsiteltyt 49 % luokanopettajista. Hyvin tärkeitä aiheita näyttivät olevan myös yläasteen oppiaineet ja opettajat sekä käytännön järjestelyt.

Naiset olivat käsitelleet ohjauksessaan murrosikää, sukupuolikasvatusta ja moraalisuhteita jonkin verran miehiä enemmän. Muita asioita miehet ja naiset olivat käsitelleet lähes yhtä paljon. Myös iän suhteen tarkasteltuna luokanopettajat olivat käsitelleet asioita melkein yhtä paljon. 22–40-vuotiaat olivat kuitenkin käsitelleet päihteitä, sukupuolikasvatusta ja yläasteen oppiaineita ja opettajia hieman enemmän kuin yli 40-vuotiaat. Iän ja sukupuolen mukaan saadut tulokset

set luokanopettajien ohjauksessa käsitellyistä asioista eivät ole tilastollisesti merkitseviä eivätkä näin ollen myöskään yleistettävissä.

Luokanopettajat olivat käsitelleet ohjauksessaan varsin vähän sukupuolikasvatusta verrattuna murrosiän käsittelyyn. Kuudesluokkalainen oppilas on jo astunut tai ainakin astumassa murrosikään. Vaikka oppilaiden väliset fyysiset kehityserot voivat olla suuria, kaikki oppilaat kohtaavat kuitenkin vähitellen murrosiän tuoman kehityksen ja muutokset. Pituuskasvun lisäksi alkavat myös sukuelimet kehittyä. Tähän liittyy seksuaalisten mielikuvien ja tarpeiden herääminen. Uudenlaiset ajatukset saattavat hämmentää ja pelottaa oppilasta. Yhtä lailla oppilas tarvitseeikin asiallista tietoa seksuaalisuuteen ja omaan sekä toiseen sukupuoleen liittyvistä asioista kuin murrosiästäkin. Sukupuolikasvatus tulisi nähdä kiinteästi murrosikään liittyvänä asiana. Harvemmin kyseisiä asioita käsitellään liian aikaisin tai yleensäkin liikaa. 99% luokanopettajista oli vastannut väitteeseen "Minulla on hyvä kokonaisnäkemys kuudesluokkalaisten kehityksen pääpiirteistä" myönteisesti. Vähäinen sukupuolikasvatuksen käsittely ei mielestämme kuitenkaan vahvista täysin luokanopettajien mielipiteen todentamukaisuutta.

Kaverisuhteita luokanopettajat olivat käsitelleet ohjauksessa ilahduttavan paljon, vaikka luokanopettajien käyttämissä ohjaustavoissa oppilaiden tutustuttaminen tuleviin luokkatovereihin olikin jäänyt vähäiseksi. Ala-asteelta yläasteelle siirtymisen vaiheessa kaverisuhteet ovat ajankohtainen asia, koska siirtymiseen liittyy myös sosiaalisten suhteiden uudelleen muotoutumista. Seitsemännellä luokalla sosiaalinen verkosto usein muuttuu. Vanha luokka hajoaa ja oppilas saattaa joutua eroamaan parhaimmista kavereistaan, vaikka toisaalta taas yläasteelle siirtyminen tuo myös uusia ystäviä. Tähän sosiaalisen verkoston muuttumiseen on hyvä kuitenkin valmistautua etukäteen, jolloin luokanopettaja voi osaltaan toimia ohjaajana ja tukijana sekä kannustajana.

Yksi tärkeimmistä opettajan tehtävistä on tukea oppilaan henkistä kasvua ja itsetuntoa sekä ohjata sosiaalisiin ja yhteistoiminnallisiin taitoihin. Tällöin oppilas muodostaa itselleen ehjän minäkuvan ja kokee tervettä itsearvostusta. Nämä taidot ovat hyvin tärkeitä oppilaalle hänen kohdatessaan erilaisia muutoksia yläasteelle siirryttäessä. Oppilaan itsensä kehittämiseen liittyvät taidot voivat

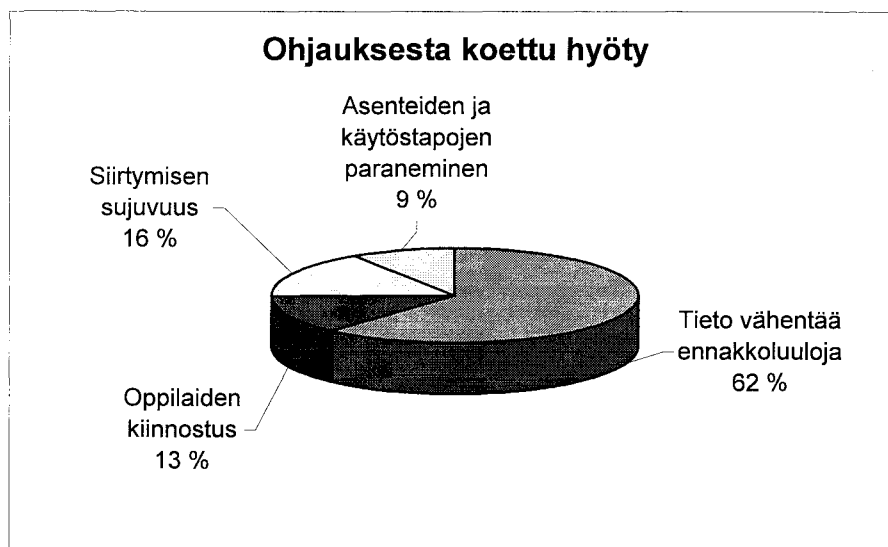
edesauttaa muun muassa juuri koulukiusaamisen vähenemistä. Kääriäinen (ks. 1997, 14) onkin todennut koulukiusaamisen, kouluviihtyvyyden ja oppilaiden itsetunnon vahvistamisen olevan yksi perusopetuksen kehittämisen osa-alueista. Tutkimuksemme tuloksista voimme iloksemme todeta, että useat luokanopettajat ovat ottaneet koulukiusaamiseen puuttumisen asiakseen.

Luokanopettajista 49% oli käsitellyt ohjauksessaan moraalikasvatusta, mikä antaa viitteitä siitä, kuinka ainakin lähes puolet opettajista on ymmärtänyt eettisten arvo- ja moraalipohdintojen tärkeyden. Arvojen välittäminen ja moraaliasioiden käsitteleminen eivät tietenkään ole erikseen opetettavia asioita, vaan ne ovat tiiviisti yhteydessä koko opetustapahtumaan. Arvokasvatukselliset asiat opettajan on hyvä ottaa esille kokonaisvaltaisesti oppilaan elämäkokemuksiin pohjaten. Juuri yläasteelle siirryttäessä oppilas kohtaa monia sellaisia asioita, jotka saavat hänet vaikeiden moraalisten valintojen eteen. Tällöin on hyvä, että asioita on käsitelty etukäteen. Tilanteita, joissa oppilas joutuu miettimään oikeaa ja väärää voidaan jo kuudennella luokalla harjoitella muun muassa draaman keinoin. Opettajan tavoitteena on saada oppilas itse muodostamaan oman maailmankäsityksensä, ja sen kautta käyttää omaa arvopohdintaa.

Luokanopettajat olivat pitäneet tärkeänä myös yläasteen oppiaineiden ja opettajien sekä käytännön järjestelyjen käsittelemistä. Toisaalta voidaan pohtia, onko kyseisten asioiden käsitteilyllä yhteyttä yläasteelle tehdyn tutustumispäivän kanssa, jolloin asiat ovat tulleet käsitellyiksi sitä kautta. Tärkeää on kuitenkin se, että tietoa on oppilaille välitetty. Tällöin turhat ennakkoluulot ja väärät käsitykset vähenevät ja oppilaat saavat realistisen kuvan siitä, mitä yläasteella tulee olemaan vastassa. Yläasteen oppiaineiden, opettajien ja käytännön järjestelyjen suureen käsittelemäärään saattaa vaikuttaa myös se, että jopa 23 prosenttia tutkimukseen osallistuneista ala-asteista sijaitsee samassa pihapiirissä kuin yläaste, jonne kuudennen luokan oppilaat siirtyvät. Tällöin oppilailla on konkreettinen esimerkki yläasteesta ja siihen liittyvistä asioista koko ajan lähellä.

Opetuksen tarkoituksenmukaisuus tulee esille tavoitteiden asettelussa ja opetuksen suunnittelussa. Tutkimukseemme osallistuneista luokanopettajista 78% piti omaa toimintaansa oppilaan ohjaamisessa yläasteelle siirtymiseen tavoitteellisena ja suunnitelmallisena. Tämä vahvistaa osaltaan sitä, että luokan-

opettajat ovat käsitelleet asioita monipuolisesti asettamista tavoitteista käsin. Luokanopettajien monipuolinen asioiden käsittely antaa kuvan siitä, että opettajat ovat sisäistäneet koulun tärkeän tehtävän lapsen elämässä. Koulun tehtävänä on antaa oppilaalle parhaat mahdolliset eväät tulevaisuutta varten. Näin ollen varsinkin kuudennen luokan opettaja on tärkeässä asemassa viemässä oppilaitaan kohti tulevaisuutta, yläastetta. Yläasteelle siirryttäessä oppilas tarvitsee ennakkotietoa tulevasta ja paljon tukea omaehtoiseen selviytymiseen. Opettajan tehtävänä on luoda sellainen oppimisympäristö, missä oppilas saa tietoa juuri häntä koskevista asioista ja näin ollen voi kehittää omia yksilöllisiä ominaisuuksiaan. Opettajan tilanneherkkyys kuvastaa opettajan ammattitaitoa muuttaa opetustaan tilanteen mukaan oppilaista nousseiden pohdintojen tai kysymysten pohjalta. Tilanneherkkyys vaatii opettajalta kuitenkin jo kokemusta nähdä tilanteita oppilaiden kannalta. Tällöin opettaja pystyy huomioimaan puutteet oppilaiden näkökulmasta ja osaa antaa oppilaille merkityksellistä tietoa. Avoin suhde oppilaisiin edesauttaa, että oppilas uskaltaa kääntyä opettajansa puoleen sekä opinto- että henkilökohtaisissakin asioissa.



KUVIO 4. Ohjauksesta koettu hyöty oppilaille

Suurin osa (62%) vastanneista luokanopettajista (N=67) oli sitä mieltä, että tieto vähentää oppilaiden ennakkoluuloja. Ohjauksesta koettiin olevan oppilaille hyötyä myös oppilaiden kiinnostuksen lisääntymisenä yläasteelle siirtymistä kohtaan (13%) sekä siirtymisen sujuvuutena (16%). Yhdeksän prosenttia vastanneista luokanopettajista piti ohjauksesta koituneena hyötynä myös oppilaiden asenteiden ja käytöstapojen paranemista.

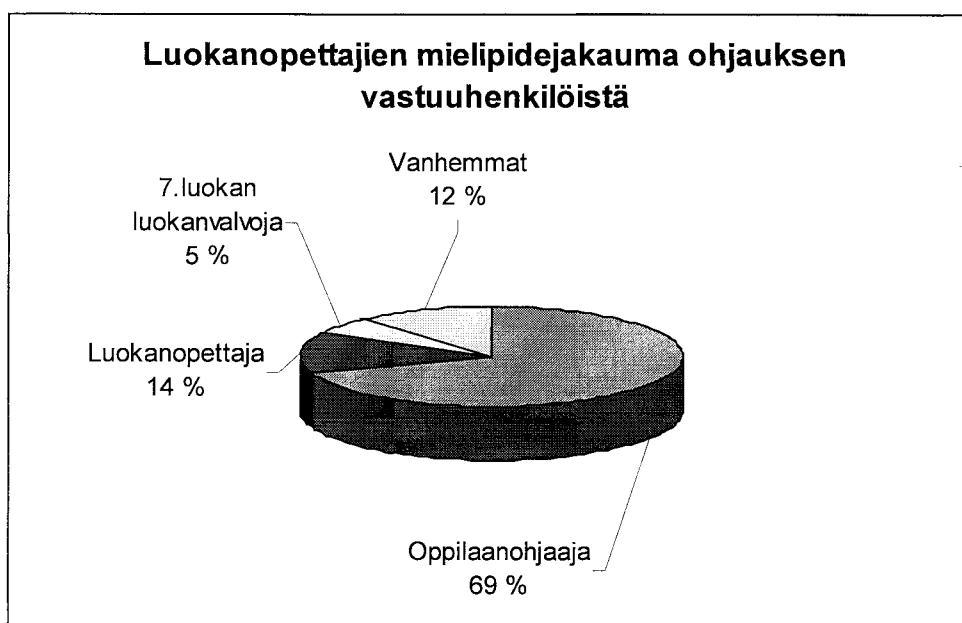
Yleisesti naiset kokivat ohjauksesta olleen hieman enemmän hyötyä kuin miehet. Miehistä kuitenkin 69 prosenttia koki ohjauksen kautta tulevan tiedon vähentävän ennakkoluuloja, kun taas naisista vain 45 prosenttia oli samaa mieltä. Tällä erolla ei ole kuitenkaan tilastollista merkitsevyyttä. Iän mukaan luokanopettajien vastauksissa ei ollut juurikaan eroja eikä näin ollen myöskään tilastollista merkitsevyyttä. Yli 40-vuotiaat luokanopettajat (16%) pitivät asenteiden ja käytöstapojen paranemista jonkin verran merkittävämpänä kuin 22–40-vuotiaat luokanopettajat (3%). Iän ja sukupuolen mukaiset tulokset eivät ole kuitenkaan yleistettävissä.

“Monet epäselvät, jännittävätkin asiat ovat selvinneet. Turhat käsitykset ja ennakkoluulot karisevat. Koulunvaihto koetaan uutena alkuna ja mahdollisuutena myös.”

Tämä yksittäinen vastaus kuvastaa osaltaan sitä, että vaikka yläasteelle siirtymiseen liittyy monenlaisia muutoksia ja niihin liittyviä pelkoja ja ennakkoluuloja, siirtyminen voi olla oppilaalle myös haasteellinen selviytymisprosessi ja mahdollisuus. Siirtymiseen voi liittyä myös paljon myönteisiä asioita eikä se välttämättä ole aina hankala vaihe nuoren oppilaan elämässä. Ennakkoluulojen ja pelkojen poistamiseen luokanopettaja voi vaikuttaa juuri sillä, että hän tarjoaa erilaisten harhakäsitysten tilalle realistista tietoa.

13 prosenttia luokanopettajista koki, että oppilaiden kiinnostus yläastetta kohtaan nousi, kun siihen liittyviä asioita oli käsitelty. Hyvän opettajan ominaisuuksiin kuuluukin saada oppilaat innostumaan tiedon hankinnasta. Opettajan täytyy olla silloin myös itsekkin kiinnostunut asiasta ja siitä, miten oppilaat sen sisäistävät.

Muutama luokanopettaja oli kokenut, että oppilaiden asenteet ja käytöstavat olivat parantuneet ohjauksen ansiosta. On hyvä huomata, että nämä opettajat olivat kiinnittäneet huomiota oppilaiden asenteisiin ja käytöstapoihin, sillä onhan peruskoulun yksi tavoite opastaa oppilasta hyviin tapoihin ja hyvää käytökseen. Tärkeää olisi, että opettajalla jäisikin joskus aikaa asenteita ja arvostuksia koskeville pohdintoille. Oppilaiden on hyvä oppia tietämään, millaista käytöstä toiset arvostavat. Juuri murrosiän kynnyksellä olevaa oppilasta on hyvä opastaa esimerkiksi asenteissa itse opiskelua kohtaan. Tässä ikävaiheessa oppilaasta helposti tuntuu, että koulusta ei ole mitään hyötyä. Opettajan on hyvä kasvattaa oppilaita ottamaan aktiivinen ote tulevaisuudesta. Opettajan avulla oppilas saa jonkinlaista suuntaa omille opinnoilleen, sillä usein oppilaan omat väärät käsitykset vievät eteenpäin heidän opiskelunsa suuntaa.



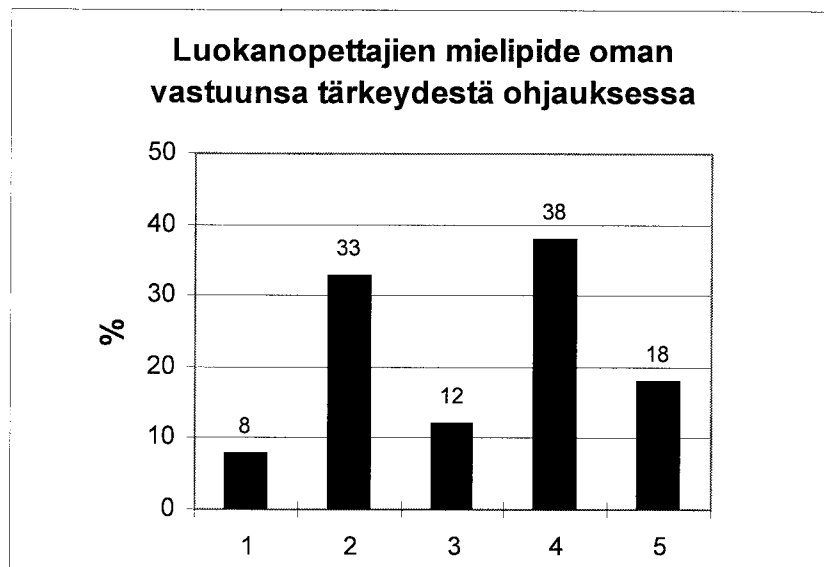
KUVIO 5. Luokanopettajien mielipidejakauma ohjauksen vastuuhenkilöistä

Edellinen kuvio kuvaa luokanopettajien mielipidejakaumaa siitä, kuka heidän mielestään on vastuullisin henkilö kuudesluokkalaisten yläasteelle siirtymisen ohjaamisessa. Suurin osa (66%) luokanopettajista oli asettanut yläasteen oppilaanohjaajan vastuullisimmaksi henkilöksi ohjaamaan oppilaita yläasteelle. Ero seuraavaksi vastuullisimpaan on huomattava, sillä 13% luokanopettajista oli sitä mieltä, että luokanopettaja on vastuullisin henkilö tässä siirtymävaiheessa. Kauaksi luokanopettajista eivät jääneet myöskään vanhemmat. Heille vastuullisimman roolin oli antanut 11% luokanopettajista. Vain 5% luokanopettajista oli asettanut 7. luokan luokanvalvojat vastuullisimmiksi henkilöiksi oppilaiden ohjauksessa.

Tulosten mukaan eri sukupuolten mielipiteiden välillä ei ollut huomattavaa eroa. 61% naisluokanopettajista ja 68% miesluokanopettajista oli sitä mieltä, että yläasteen oppilaanohjaaja on vastuullisin yläasteelle siirtymisen ohjaamisessa. Suurta mielipide-eroa ei ollut havaittavissa myöskään vertailtaessa mielipidejakaumaa iän suhteen. 22–40-vuotiaista luokanopettajista 61% asetti oppilaanohjaajan vastuuhenkilöksi, kun vastaava osuus yli 40-vuotiailla luokanopettajilla oli 70%. Koska nämä tulokset eivät ole tilastollisesti merkitseviä, ei niitä voida myöskään yleistää.

Mielestämme yllättävän harva luokanopettaja oli sitä mieltä, että hän olisi vastuullisin henkilö yläasteelle siirtymisen ohjaamisessa. Kuitenkin on hyvin selvää, että juuri luokanopettaja on kuudesluokkalaisten kanssa monta tuntia päivässä ja näin ollen tuntee heidät paremmin kuin oppilaanohjaaja. Luokanopettaja on myös se henkilö, joka tuntee oppilaiden yksilölliset erot ja pystyy kiinnittämään niihin huomiota ohjauksessaan. Olemassa olevat siirtymävaiheen ohjaukseen liittyvät ohjelmateriaalit on suunnattu sekä luokanopettajille että oppilaanohjaajille. Ohjelmateriaaleista ei käy tarkasti ilmi, kuka on vastuussa ohjauksesta tai miten vastuun ohjauksesta tulisi jakautua. Eri lähteissä painotetaan kuitenkin opettajien välistä yhteistyötä. Yhteistyön merkitys korostuu entisestään nyt, kun ala- ja yläasteen välinen raja on poistunut ja tavoitteena on yhtenäinen perusopetus.

Vaikka luokilla 1-6 oppilaan ohjauksesta vastaa pääsääntöisesti luokanopettaja, nousee oppilaanohjaajan rooli kuitenkin esille voimakkaasti. Oppilaanohjaaja toimii kuitenkin yläasteella eikä välttämättä tunne kuudennen luokan oppilaita kovin hyvin, toisin kuin luokanopettaja, joka vastaa kuudennen luokan opetuksesta ja ohjauksesta päivittäin. Näin ollen siirtymävaiheen ohjauksessa oppilaanohjaajan rooli ja vastuu kohdistuu lähinnä yläasteen asioista tiedottamiseen, kun taas luokanopettaja tuntiessaan oppilaat paremmin pystyy keskittymään muunlaiseen oppilaiden ohjaukseen ja tukemiseen. Sujuvan siirtymisen takaamiseksi tarvitaan kuitenkin luokanopettajien ja oppilaanohjaajien yhteistyötä. Lisäksi tämä tärkeä nivelvaihe, jossa oppilas siirtyy kuudennelta luokalta seitsemännelle luokalle koskettaa vanhempia, 7. luokan luokanvalvoja, aineenopettajia ja rehtoreita sekä mahdollisesti myös muita koulun asiantuntijoita, kuten erityisopettajia.

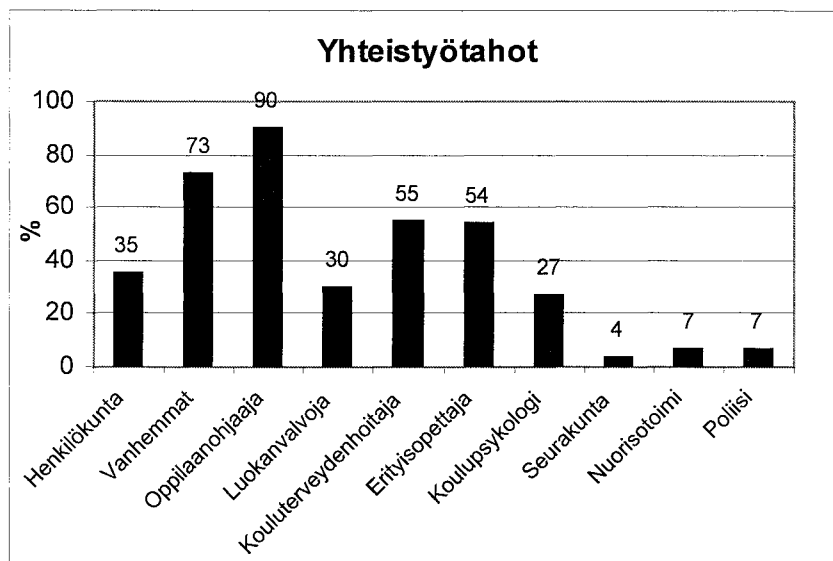


KUVIO 6. Luokanopettajien mielipidejakauma oman vastuunsa tärkeydestä ohjauksessa

- 1= Täysin samaa mieltä
- 2= Jokseenkin samaa mieltä
- 3= En osaa sanoa
- 4= Jokseenkin eri mieltä
- 5= Täysin eri mieltä

Luokanopettajien mielipiteet jakoutuivat melko tasaisesti väitteen “Luokanopettajana minulla on suurin vastuu oppilaiden yläasteelle siirtymisen ohjaamisessa” osalta. 33% luokanopettajista oli jokseenkin samaa mieltä kuin annettu väite, kun taas 38% luokanopettajista vastasi olevansa jokseenkin eri mieltä. Kokonaisuudessaan väitettä kannatti 41% luokanopettajista ja vastusti 48% luokanopettajista.

Tulokset osoittavat, että niistä viidestäkymmenestäneljästä luokanopettajasta, jotka parivertailussa asettivat yläasteen oppilaanohjaajan ohjauksen vastuuhenkilöksi, 53% oli eri mieltä edellä mainitun väitteen suhteen. Niistä luokanopettajista (N=11), jotka asettivat luokanopettajan vastuuhenkilöksi, 63% oli samaa mieltä kyseisen väitteen suhteen.



KUVIO 7. Yhteistyötahot

Yllä oleva kuvio osoittaa, että huomattavasti eniten (90%) luokanopettajat olivat tehneet yhteistyötä oppilaiden yläasteelle siirtymisen ohjaamisessa oppilaanohjaajien kanssa. Tulevien luokanvalvojen kanssa oli yhteistyössä ollut sen sijaan vain 30 prosenttia luokanopettajista. Ala- ja yläasteiden välisellä etäisyydellä ei kuitenkaan ollut merkitystä oppilaanohjaajien tai luokanvalvojen kanssa tehdyn yhteistyön määrään. Toiseksi eniten yhteistyötä oli ollut vanhempien kanssa (73%). Yli puolet luokanopettajista oli tehnyt yhteistyötä myös kouluterveydenhoitajan ja erityisopettajan kanssa. Vähiten yhteistyötä oli tehty seurakunnan, poliisin ja nuorisotoimen kanssa.

Luokanopettajien iällä tai sukupuolella ei ole tilastollista merkitsevyyttä yhteistyön tekemiseen eri tahojen kanssa. Naiset olivat olleet yhteistyössä eri tahojen kanssa hieman enemmän kuin miehet, lukuun ottamatta oppilaanohjaajia, joiden kanssa miehet puolestaan olivat olleet hieman naisia enemmän yhteistyössä.

Siirtymävaiheen ohjauksessa yhteistyö luokanopettajan ja oppilaanohjaajan välillä on yleistä. Tämä yhteistyö on luonnollista, koska kuudennella luokalla ohjauksesta vastaa luokanopettaja, kun taas yläasteella oppilaiden ohjaus pai-

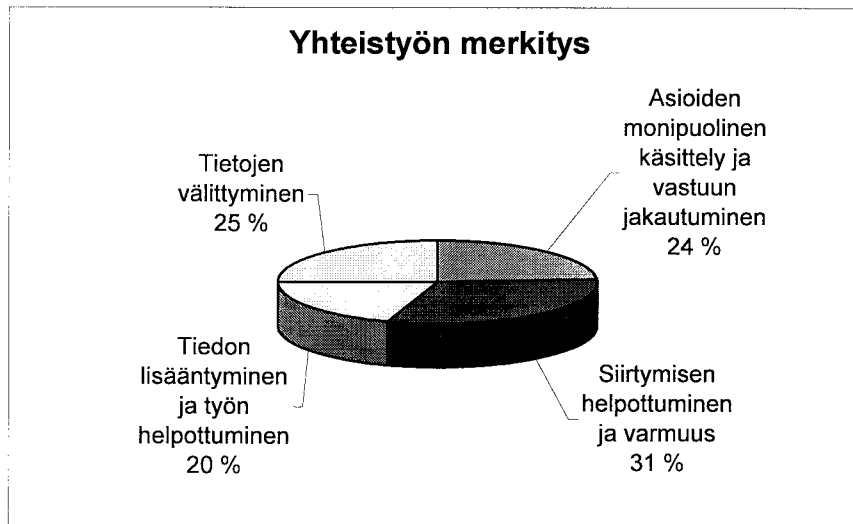
nottuu oppilaanohjaajalle. Keväällä ei välttämättä ole vielä tiedossa, ketkä ovat tulevien seitsemäsluokkalaisten luokanvalvojat, mikä osaltaan voi selittää vähäistä yhteistyön määrää luokanopettajien ja luokanvalvojen välillä. Siirtymävaiheessa on kuitenkin tärkeää, että uusi vastaanottava taho saa riittävät tiedot muun muassa oppilaiden opintosuunnitelmista, aikaisemmasta koulumenestyksestä, oppilaan vahvuuksista ja lisäharjoitusta vaativista alueista (Kääriäinen ym. 1997, 24). Nämä tiedot ovat tärkeitä oppilaanohjaajan lisäksi myös aineenopettajille ja 7. luokan luokanvalvojiin. Toisaalta tiedonsiirto myös toisin päin on yhtä oleellista. Tällöin luokanopettajat osaavat ohjata oppilaita jo kuudennen luokan aikana kohtaamaan tuleva siirtymä ja siihen liittyvät muutokset, kun he tietävät, mitä oppilailta odotetaan.

Siirtyessään yläasteelle oppilas kohtaa aiempaa enemmän uusia opettajia ja oppilasryhmiä. Tällöin myös hänen pyrkimyksensä jäsentää koulun käytänteitä ja kulttuuria hankaloituu. Opettajien välisen yhteistyön merkitys nousee esille näin ollen myös oppilaiden tarpeista. Koko koulun tasolla oppilaiden toimintaa koulun arkipäivässä selkiyttävien kasvatussyönteiden ja niiden myötä konkreettisesti koulun käytänteiden mahdollisimman yhtenäinen linja edesauttaa oppilaiden siirtymistä ja sopeutumista uuteen kouluun ja sen käytänteisiin. Opettajien välisen yhteistyön tulisi olla tietoista ja sitä olisi rakennettava yksittäisen opettajayhteisön ja luokka-asteen sisällä sekä sitä kautta edelleen opettajayhteisöjen ja eri luokka-asteiden välille. (Pietarinen 1999, 281.)

Peruskoulun tehtävänä on toteuttaa kasvatustyötä myös yhdessä vanhempien kanssa. Tuloksemme antavat merkkejä siitä, kuinka luokanopettajat ovat toteuttaneet tätä peruskoulun tehtävää. Voimme todeta, että Kääriäisen (ks. 1997, 13) mainitsema kodin ja koulun yhteistyön parantamistavoite on jo toteutumas-

sa. Kouluyhteisön vuorovaikutus on vaikuttava tekijä opettajan toiminnassa. Kouluyhteisön jäsenenä opettaja on sidoksissa tähän yhteisöön muun muassa silloin, kun opettaja on halukas uudistamaan ja monipuolistamaan opetustaan. Ei siis ole itsestään selvää, että opettaja voi toimia ohjauksessaan ihan oman mielen mukaan. Kääriäisen mukaan (ks. 1997, 14) kouluyhteisön vuorovaikutustaitojen

parantaminen onkin yksi peruskoulun kehittämisen tavoite, sillä koulun sosiaalisella organisaatiolla on vaikutusta myös kouluviihtyvyyteen.



KUVIO 8. Yhteistyön merkitys

Vastanneista luokanopettajista (N=59) kaksikymmentäviisi prosenttia piti yhteistyötä merkityksellisenä tietojen välittymisen vuoksi. Lähes yhtä moni opettajista koki yhteistyön tärkeäksi siksi, että asioita käsitellään monipuolisesti ja vastuu jakautuu eri osapuolille (24%). Tiedon lisääntymisen ja työn helpottumisen koki 20 prosenttia vastanneista luokanopettajista yhteistyön ansioksi. 31 prosenttia luokanopettajista oli sitä mieltä, että yhteistyön avulla siirtyminen helpottuu, ja se antaa varmuutta opettajalle.

“Kokonaistietoisuus asioista edesauttaa omaa suhtautumistani ja ohjaamistani yläasteelle siirtyvien parissa.”

“Vastuuta voi jakaa eikä tarvitse yksin jaksaa. Avoin eri tahojen yhteistyö on perusedellytys oppilaan / nuoren “holistiselle hoitamiselle“. Yhdessä välittäminen on voimaa.”

Yli 40-vuotiaista luokanopettajista 42 prosenttia koki yhteistyön helpottavan siirtymistä ja antavan opettajalle varmuutta, kun taas vastanneista 22–40-vuotiaista tätä mieltä oli vain 21 prosenttia. Sen sijaan tiedon lisääntymisen ja työn helpottumisen koki yhteistyön ansioksi 22–40-vuotiaista luokanopettajista 30 prosenttia, mutta yli 40-vuotiaista vain 8 prosenttia. Luokanopettajien sukupuolen mukaan vastaukset jakaantuivat melko tasaisesti. Naiset (35%) pitivät kuitenkin tietojen välittymistä hieman tärkeämpänä kuin miehet (20%), kun taas miehet (36%) kokivat siirtymisen helpottumisen ja opettajan varmuuden jonkin verran merkityksellisemmäksi kuin naiset (20%). Nämä tulokset eivät ole tilastollisesti merkitseviä eivätkä yleistettävissä.

Tulokset kuvastavat sitä, että luokanopettajat ovat kokeneet yhteistyön hyödylliseksi oman työnsä kannalta siirtymän ohjauksessa. Vastaukset kertovat kuitenkin myös siitä, että yhteistyön hyöty ulottuu oppilaisiin asti. Yhteistyön perimmäisenä tarkoituksena on oppilaasta välittäminen ja oppilaan paras.

10 POHDINTA

Tutkimuksemme kartoitti kuudennen luokan oppilaiden yläasteelle siirtymisen ohjausta. Koska yläasteelle siirtymistä on tutkittu aikaisemmin paljon oppilaiden näkökulmasta, halusimme omalla tutkimuksellamme selvittää luokanopettajien roolin tässä siirtymävaiheessa ja näin ollen laajentaa näkökulmaa sujuvasta siirtymisestä. Koemme myös, että tutkimuksemme on ajankohtainen, koska peruskoulu on muuttumassa ja tavoitteena on yhtenäinen perusopetus. Tällöin siirtyminen vuosiluokalta toiselle tulisi olla sujuvaa. Vaikka muutoksen myötä vuosiluokilla 1-9 tulee olemaan yhteisiä opettajia, on luokanopettajalla kuitenkin edelleen suuri vastuu oppilaan kokonaisvaltaisesta kasvatuksesta ja opetuksesta. Tutkimuksen avulla selvitimme, ohjaavatko luokanopettajat kuudesluokkalaisia yläasteelle siirtymisessä, kenelle vastuu ohjauksesta luokanopettajien mielestä kuuluu ja toteuttavatko luokanopettajat yhteistyötä oppilaan yläasteelle siirtymisen ohjaamisessa. Tutkimuksemme tulokset antavat tietoa tämänhetkisestä tilanteesta, mutta esimerkiksi jatkotutkimuksia ajatellen niiden avulla voitaisiin pohtia myös sitä, tulisiko ohjausta kehittää sujuvan siirtymän ja yhtenäisen perusopetuksen toteutumiseksi.

Tutkimustulosten mukaan luokanopettajat olivat ohjanneet kuudesluokkalaisia yläasteelle siirtymisessä. Ohjaustavoista keskustelu ja tutustumispäivä yläasteelle nousivat käytetyimmiksi ohjaustavoiksi. Mielestämme on kuitenkin syytä pohtia, ovatko nämä ohjaustavat suosittuja siksi, että ne ovat "helppoja" toteut-

taa. Keskusteluksi voi helposti määritellä jokapäiväisen niin sanotun keskustelun, vaikka se ei olisikaan tavoitteellista ja suunnitelmallista. Tuloksista on kuitenkin vaikea päätellä, millaista keskustelua luokanopettajat ovat todellisuudessa toteuttaneet. Onko keskustelu ollut esimerkiksi oppilasryhmittäin tapahtuvaa vuorovaikutuksellista aiheen pohdintaa? Onko luokanopettaja huomionut siirtymiseen liittyvät oppilaiden ennakkokäsitykset? Keskustelu saattaa myös olla opettajan yksisuuntaista viestintää ilman oppilaslähtöisyyttä. Oletamme, että tutustumispäivän käyttö ohjaustapana oli suosittua osittain siksi, että yleensä tutustumispäivä järjestetään yläasteen taholta eikä luokanopettajan tarvitse välttämättä tehdä asian eteen juuri mitään. Koemme kuitenkin positiiviseksi asiaksi sen, että tutustumispäivää on hyödynnetty paljon. Myös muita ohjaustapoja oli käytetty, mutta ei kuitenkaan niin paljoa, että voisimme yleistää kaikkien luokanopettajien käyttävän ohjaustapoja monipuolisesti. Tulisiko ohjausta tällöin kehittää monipuolisemmaksi?

Tulokset osoittivat, että luokanopettajat olivat käsitelleet yläasteelle siirtymiseen liittyviä asioita melko monipuolisesti. Siirtymävaiheessa oppilas tarvitsee monenlaista tietoa sekä omaan kehitykseensä että ulkoisiin muutoksiin liittyen. Koulun ja opettajan tehtävänä on auttaa oppilasta kohtaamaan muutokset haasteellisina ja uusina mahdollisuuksina. Tähän päästään luomalla sellainen oppimisympäristö, missä oppilas saa tietoa juuri häntä koskevista asioista ja näin ollen saa myös valmiuksia kehittää omaa persoonaansa. Luokanopettajat ovat sisäistäneet asioiden käsittelyn tarpeellisuuden, koska heidän asioiden käsittely on ollut monipuolista, mutta myös tavoitteellista ja suunnitelmallista. Luokanopettajien tuki ja ohjaus vähentävät oppilaiden siirtymävaiheeseen liittyviä ennakkoluuloja ja edesauttavat siirtymisen sujuvuutta.

Vastuu yläasteelle siirtymisen ohjauksesta nähdään usein oppilaanohjaajan tehtävänä. Voimme kuitenkin pohtia, miksi näin on, koska asiaa ei ole missään määritelty. Tämän hetkinen siirtymävaihetta käsittelevä ohjeistus ei myöskään ole suunnattu ainoastaan oppilaanohjaajille, vaan myös luokanopettajille. Lisäksi painotetaan sitä, että kaikki oppilaan kasvuun ja kehitykseen vaikuttavat tahot ovat mukana siirtymisprosessissa. Luonnollista on, että oppilaanohjaaja tiedottaa yläasteeseen liittyvistä asioista, koska ne ovat osa hänen toimenkuvaansa. Luokanopettaja on kuitenkin tärkeämpi henkilö tukemaan oppilaan kasvua ja

kehitystä, koska hän tuntee oppilaansa; heidän yksilöllisen kehityksensä, ennakkokäsityksensä, pelkonsa ja aikaisemmat kokemuksensa. Juuri näihin asioihin ohjauksen tulisikin perustua.

Siirtymävaiheessa tehty yhteistyö painottuu luokanopettajien ja oppilaanohjaajien välille. Yhteistyön määrä ei kuitenkaan kerro sen laadusta. On hyvin mahdollista, että yhteistyö on ollut yksisuuntaista esimerkiksi siten, että oppilaanohjaaja tulee pitämään kuudesluokkalaisille tiedotetunnin yläasteelle siirtymisestä. Tuntia ei ole välttämättä suunniteltu yhteistyössä luokanopettajan kanssa eikä myöskään oppilaiden ennakkokäsityksiä ole huomioitu. Tällöin emme määritteli toimintaa tavoitteelliseksi yhteistyöksi. Toisaalta tulokset osoittavat kuitenkin sen, että luokanopettajat eivät ole toimineet siirtymän ohjaamisessa yksin. Seurakunnan, nuorisotoimen ja poliisin kanssa tehty yhteistyö jäi kuitenkin vähäiseksi. Voimmekin pohtia, olisiko seurakunnalla, nuorisotoimella ja poliisilla enemmän annettavaa kuudesluokkalaisten kehityksen tukemiseksi ja siirtymän helpottamiseksi. Kaiken kaikkiaan yhteistyö oli koettu merkitykselliseksi, vaikka luokanopettajat olivatkin painottaneet hieman eri asioita. Sen lisäksi, että luokanopettajat olivat kokeneet yhteistyön tärkeäksi oman työnsä kannalta, niin hyöty heijastui myös oppilaisiin. Luokanopettajat näkevät siis yhteistyön perimmäisenä tarkoituksena oppilaasta välittämisen ja oppilaan kehityksen tukemisen.

Tutkimuksella pyrimme saamaan mahdollisimman luotettavaa tietoa luokanopettajien toiminnasta yläasteelle siirtymisen ohjaamisessa. Tutkimusmenetelmänä käytetty survey osoittautui tutkimukseemme sopivaksi. Olemme käsitelleet menetelmän luotettavuuteen liittyviä asioita jo aikaisemmin (ks. luku 8.2). Huolimatta tutkimusmenetelmämme pienistä luotettavuuteen vaikuttavista seikoista, voimme todeta, että saimme vastaukset haluamiimme kysymyksiin. Tutkimuksen luotettavuutta ei myöskään heikennä kyselylomaketutkimukselle tyyppinen kato, koska se jäi tutkimuksessamme normaalin kokoiseksi. Tutkimukseemme otos oli kattava, koska tutkimukseemme osallistuneet luokanopettajat olivat eri puolilta Suomea. Otoksen koko oli myös riittävä kvantitatiiviselle tutkimuksellemme. Tästä johtuen tutkimustulokset ovat yleistettävissä. Tulosten tarkastelun yhteydessä havaitsimme joitakin asioita, jotka olisimme voineet tehdä toisin. Olisi ollut mielenkiintoista ja tutkimuksen kannalta oleellista selvittää esi-

merkiksi se, kuinka paljon aikaa luokanopettajat olivat käyttäneet kuudesluokkalaisten yläasteelle ohjaamiseen ja siihen liittyvien asioiden käsittelyyn. Myös luokanopettajien toiminnan tavoitteellisuuden ja suunnitelmallisuuden tarkempi selvittäminen olisi ollut hyödyllistä. Tällöin olisimme voineet pohtia syvällisemmin ohjauksen laatua.

Tutkimuksemme teoria on mielestämme kattava ja tukee asiasisällöltään tutkimusongelmiamme ja yleensäkin koko tutkimuksen kulkua. Teoreettiseen viitekehykseen otetut käsitteet olemme pyrkineet määrittelemään selkeästi. Teoriaosuus käsittelee yläasteelle siirtymistä sekä oppilaan että luokanopettajan kannalta. Jatkotutkimuksena voisi olla uuden ohjeistuksen laatiminen luokanopettajalle siirtymisen ohjaamisen avuksi. Ohjeistus voisi olla esimerkiksi konkreettinen suunnitelma toteutettavaksi kuudennen luokan oppilaiden kanssa. Ohjeistuksessa tulisi huomioida yhtenäisen perusopetuksen tavoitteet ja koulun kehittämisen pyrkimykset. Oma tutkimuksemme antaisi mielestämme hyvän pohjan kyseiselle ohjeistukselle.

Yläasteelle siirtyminen on oppilaalle monien muutosten aikaa; kouluympäristö muuttuu, opetus vaihtelee eri opettajien toteuttamana ja sosiaalinen verkosto muotoutuu uudelleen. Vaikka raja ala- ja yläasteen välillä on madaltumassa tai ainakin siihen on lain suomat edellytykset, muutokset koulun oppimisympäristössä ja oppilaiden konkreettisessa koulunkäynnissä silti säilyvät. Näin ollen institutionaalisen siirtymän ominaispiirteet säilyvät jatkossakin peruskoulun toiminnassa. Tämä tulisikin huomioida koulun keskeisenä lähtökohtana, suunniteltaessa tai toteutettaessa ala- ja yläasteen niveltämisen kehittämissyrkimyksiä. Luokanopettaja on avainhenkilö sujuvan siirtymän toteuttajana.

LÄHTEET

- Alasuutari, P. 1995. Laadullinen tutkimus. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Alkula, T., Pöntinen, S. & Ylöstalo, P. 1995. Sosiaalitutkimuksen kvantitatiiviset menetelmät. Juva: WSOY.
- Antikainen, A. 1993. Kasvatus, koulutus ja yhteiskunta. Porvoo: WSOY.
- Arajärvi, T. (toim.) 1992. Tasapainoinen koululainen. Porvoo: WSOY.
- Atjonen, P. 1995. Opetustapahtuman kuvaaminen didaktisessa prosessilaboratoriossa. Osa 2. Opettajan didaktisten ajattelu- ja toimintavalmiuksien kehittäminen. Oulun yliopiston Kajaanin opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja. Sarja A: Tutkimuksia 7.
- Ayers, W. 1993. To Teach. The journey of a teacher. New York: Teachers College Press.
- Coleman, J. C. (toim.) 1982. Kouluvuosien psykologiaa. Espoo: Weilin+Göös.
- Enqvist, S. 1987. Tukioppilastoiminta. Teoksessa S. Enqvist, M. Jakobson & E. Wiegand (toim.). Kohtauspaikkana koulu. Toimivat ihmissuhteet - luova työyhteisö. Jyväskylä: Gummerus, 121-124.
- Entwisle, D. R. 1990. Schools and the adolescent. Teoksessa S.S. Feldman & G. R. Elliot (toim.) At the Threshold - the developing adolescent. Harvard: University Press, 197-224.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2000. Tutki ja kirjoita. Vantaa: Tummavuoren kirjapaino Oy.
- Hägglund, T.-B., Pylkkänen, K. & Taipale, V. 1979. Nuoruusiän kriisit. Jyväskylä: Gummerus.

Isohookana-Asunmaa, T. 1994. Hyvä opettaja 1. Teoksessa O. Luukkainen (toim.) Hyväksi opettajaksi. Kasvu ja kasvattaminen. Juva: WSOY, 136-143.

Jarasto, P. & Sinervo, N. 1998. Kouluikäisen lapsen maailma. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

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

Kansanen, P. 1993. Onko ajattelu tutkimusta. Teoksessa Ojanen, S. (toim.) Tutkiva opettaja. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskuksen julkaisusarja. Oppimateriaaleja 21, 40-51.

Kaplan, L. J. 1986. Nuoruus - hyvästijättö lapsuudelle. Keuruu: Otava.

Keltikangas-Järvinen, L. 1994. Aggressiivinen lapsi. Keuruu: Otava.

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

Koivumäki, E. 1980. Koulusuoritusten motivaatioperusta. Opettajan vaikutustavan ja oppilaan piirteiden yhdysvaikutuksesta oppilaan koulumenestykseen. Helsingin yliopiston tutkimuksia.

Korpinen, E. (toim.) 1991. Oppilaanohjauksen ajankohtaisia haasteita. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetusmonisteita 24. Kirjapaino Sisäsuomi Oy.

Kosunen, T. 1994. Luokanopettaja kirjoitetun opetussuunnitelman käyttäjänä ja kehittäjänä. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 20.

Kouluhallitus. 1980. Eri luokka-asteiden ja kouluasteiden niveltäminen. Valtion painatuskeskus. Libris Oy.

Kääriäinen, H. 1989. Oppilaantuntemus. Käsikirja varhaiskasvatukseen ja peruskouluun. Loimaa: Loimaan Kirjapaino Oy.

Kääriäinen, H., Laaksonen, P. & Wiegand, E. 1997. Tutkiva ja muuttuva koulu. Porvoo: WSOY.

Kääriäinen, H. & Rikkinen, H. 1988. Siirtyminen peruskoulun ala-asteelta yläasteelle oppilaiden kokemana. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 69. Helsinki: Yliopistopaino.

Lahdes, E. 1992. Peruskoulun didaktiikka. 1.-3. painos. Keuruu: Otava.

Laitila, R. 1996. Ala- ja yläasteen raja-aidan madaltaminen. Teoksessa E. Merimaa (toim.) Vuosiluokkiin sitomaton opetus peruskoulussa. Lähtökohtia ja koulujen kokemuksia. Helsinki: Hakapaino Oy. Opetushallitus, 124-130.

Lehtovirta, M., Huusari, M., Peltola, L. & Tattari, K. 1997. Kasvurenkaita. Psykologia ja kehityspsykologia. Porvoo: WSOY.

Mäkinen, L. 1998. Oppilaan itseohjautuvuus ja sitä edistävä ohjaus peruskoulun yläasteelle siirtymisen vaiheessa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.

Opetushallitus. 1994a. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Painatuskeskus.

Opetushallitus. 1994b. Opsi. Peruskoulun ja lukion oppilaanohjaus. Helsinki: Painatuskeskus.

Opettajan työ I. Peruskoulun ja lukion opettaja antaa perusevääät uusille kansalaisille. 1989. Opettajien ammattijärjestö.

Patrikainen, R. 1997. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys luokanopettajan pedagogisessa ajattelussa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.

Patrikainen, R. 1999. Opettajuuden laatu. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys opettajan pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Penttimikko, M. & Uunila, J. 2000. Kuudesluokkalaisten ajatuksia yläasteelle siirtymisestä. Jyväskylän yliopisto. Luokanopettajien aikuiskoulutus. Pro gradu-tutkielma.

Perusopetuslaki 1998. N:o 628. 21.8.1998.

Pietarinen, J. 1999. Peruskoulun yläasteelle siirtyminen ja siellä opiskelu oppilaiden kokemana. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.

Pietarinen, J. & Rantala, S. 1998. Koulu sosiaalisena ympäristönä yläasteelle siirtymisen vaiheessa: näkökulmia sosiaaliseen kehitykseen. Teoksessa M.-L. Julkunen (toim.) Opetus, oppiminen ja vuorovaikutus. Juva: WSOY, 225-241.

Pitkänen, P. 1994. Tulevaisuuskasvatus. Teoksessa P. Pitkänen (toim.) Katse kohti tulevaa. Tulevaisuuskasvatuksen suuntaviivoja. Helsinki: Painatuskeskus Oy, 48-55.

Pulkkinen, L. 1992. Nuoren persoonallisuuden kehitys. Teoksessa P. Niemelä & J.-E. Ruth (toim.) Ihmisen elämänkaari. Keuruu: Otava, 75-89.

Reinilä, E. 1987. Kouluikäisen sosiaalinen kasvaminen ja mielenterveys. Teoksessa S. Enqvist, M. Jakobson & E. Wiegand (toim.) Kohtauspaikkana koulu. Toimivat ihmissuhteet - luova työyhteisö. Jyväskylä. Gummerus, 35-41.

Rödström, M. 1992. Lapsen kehitys 7-12 vuotta. Keuruu: Otava.

Saarinen, P., Ruoppila, I. & Korhonen, M. 1989. Kasvatuspsykologian kysymyksiä. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Salpausselän Kirjapaino.

Salmon, P. 1982. Vertaisryhmän vaikutus. Teoksessa J. C. Coleman (toim.) Kouluvuosien psykologiaa. Espoo: Weilin+Göös, 107-131.

Suonio, K. 1994. Hyvä opettaja 2. Teoksessa O. Luukkainen (toim.) Hyväksi opettajaksi. Kasvu ja kasvattaminen. Juva: WSOY, 144-149.

Tilastokeskus. 31.12.1999. Kuntien asukasluvut.

Turunen, K. E. 1996. Elämänkaari ja kriisit. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Uusikylä, K. 1992. Tarvitaanko akateemista opettajankoulutusta? Kasvatus 23 (1), 57-62.

Uusikylä, K. 1999. Didaktiikka ja opetuksen laatu. Teoksessa P. Kansanen & J. Husu (toim.) Opetuksen tutkimuksen suuntaviivoja. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia. Helsinki: Yliopistopaino, 23-29.

Valli, R. 2001a. Kyselylomaketutkimus. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 100-111.

Valli, R. 2001b. Mitä numerot kertovat? Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 158-171.

von Wright, J. 1996. Oppimisen tutkimuksen opetukselle asettamia haasteita. Kasvatus 27 (1), 9-21.

Yrjönsuuri, R. & Yrjönsuuri, Y. 1994. Opiskelun merkitys. Helsinki: Yliopistopaino.

Yrjönsuuri, R. & Yrjönsuuri, Y. 1995. Opettajan osaaminen. Helsinki: Yliopistopaino.

LIITTEET

Liite 1 Kyselylomake

HEI KUUDENNEN LUOKAN OPETTAJA!

Olemme luokanopettajaopiskelijoita Jyväskylän yliopiston Chydenius-Instituutista Kokkolasta. Teemme pro gradu –tutkielmaa kuudesluokkalaisten yläasteelle siirtymisestä luokanopettajan näkökulmasta. Tarkoituksenamme on selvittää luokanopettajien näkemyksiä ja kokemuksia yläasteelle siirtyvän kuudesluokkalaisten ohjaamisesta.

Toivomme, että sinulla olisi kevätkiireiden keskellä aikaa ja halua vastata kyselyymme. Vastauksesi on tärkeä tutkimuksemme onnistumiseksi.

Vastaathan pikaisesti ja postitat lomakkeen meille takaisin viimeistään perjantaina 11.5.2001 oheisessa kirjekuoressa.

Kiitämme vastauksestasi!

Ystävällisin terveisin:

Jonna Rantala & Henna Latvala

Yhteystietomme:

Jonna Rantala
040-55XXXXX

Henna Latvala
040-51XXXXX

Vaihtoehtotehtävissä rengasta oikea vaihtoehto ja avoimissa tehtävissä kirjoita vastauksesi viivalle.

1. Sukupuoleni on: 1. Nainen
 2. Mies

2. Ikäni on: 1. 22-30 vuotta
 2. 31-40 vuotta
 3. 41-50 vuotta
 4. 51-60 vuotta
 5. Yli 60 vuotta

3. Kunta, jossa työpaikkani sijaitsee: _____

4. Toimiiko yläaste, jonne kuudennen luokan oppilaat siirtyvät, samassa pihapiirissä kuin ala-asteenne?

1. Kyllä
2. Ei

Jos ei, niin kuinka pitkä matka ala-asteeltanne on yläasteelle? n. _____ km

5. Alleviivaa kustakin parista mielestäsi tärkeämpi henkilö, joka on vastuussa yläasteelle siirtymisen ohjaamisesta.

Ohjauksella tarkoitamme tavoitteellista ja ohjattua toimintaa kuudesluokkalaisen yläasteelle siirtymisen tukemiseksi.

- | | | |
|-----------------------------------|---|---------------------------|
| Pari 1: Vanhemmat | - | 7. luokan luokanvalvojat |
| Pari 2: Yläasteen oppilaanohjaaja | - | Vanhemmat |
| Pari 3: 7. luokan luokanvalvojat | - | Luokanopettaja |
| Pari 4: Vanhemmat | - | Luokanopettaja |
| Pari 5: Luokanopettaja | - | Yläasteen oppilaanohjaaja |
| Pari 6: Yläasteen oppilaanohjaaja | - | 7. luokan luokanvalvojat |

6. Millä seuraavista tavoista olet ohjannut / aiot ohjata kuudesluokkalaisia yläasteelle siirtymisessä? (Voit rengastaa useamman vaihtoehdon.)

1. Keskustelu oppilaiden kanssa
 2. Tutustumispäivä yläasteella
 3. Tutustuminen tuleviin luokkatovereihin
 4. Internet, opetusvideot, diat ym.
 5. Kirjallisuus
 6. Vierailut ja tutustumiskäynnit
 7. Vierailevat asiantuntijat
 8. Muuta, mitä? _____
-

7. Millaisia asioita ohjauksesi on käsitellyt / tulee käsittelemään? (Voit rengastaa useamman vaihtoehdon.)

1. Kaverisuhteita
 2. Murrosikää
 3. Päihteitä ja huumeita
 4. Sukupuolikasvatusta
 5. Moraalikasvatusta
 6. Kiusaamista
 7. Yläasteen oppiaineita ja opettajia
 8. Yläasteen käytännön järjestelyjä (esim. tilat, koulumatka, välitunnit)
 9. Muuta, mitä? _____
-

8. Oletko kokenut oppilaiden hyötynneen ohjauksesta? Miksi?

9. Oletko tehnyt / aiotko tehdä yhteistyötä kuudesluokkalaisten yläasteelle siirtymisen ohjaamisessa seuraavien tahojen kanssa? (Voit rengastaa useamman vaihtoehdon.)

1. Koulumme muu henkilökunta
 2. Vanhemmat
 3. Yläasteen oppilaanohjaaja
 4. Yläasteen luokanvalvojat
 5. Kouluterveydenhoitaja
 6. Erityisopettaja
 7. Koulupsykologi / koulukuraattori
 8. Seurakunta
 9. Nuorisotoimi
 10. Poliisi
 11. Muu, mikä? _____
-

10. Mitä merkitystä sinulle on ollut yhteistyöstä?

Vastaa seuraaviin väittämiin annettujen vaihtoehtojen pohjalta.

	Täysin samaa mieltä	Jokseenkin samaa mieltä	En osaa sanoa	Jokseenkin eri mieltä	Täysin eri mieltä
11. Minulla on hyvä kokonaisnäkemys kuudesluokkalaisten kehityksen pääpiirteistä.	1	2	3	4	5
12. Oppilaani tuntevat pelkoa ja ahdistusta yläasteelle siirtymistä kohtaan.	1	2	3	4	5
13. Omat tuntemukseni ja asenteeni yläasteelle siirtymistä kohtaan välittyvät oppilaille.	1	2	3	4	5
14. Ohjauksellani estän oppilaiden itsenäistymisen ja vastuunottamisen yläasteelle siirtymisessä.	1	2	3	4	5
15. Luokanopettajana minulla on suurin vastuu oppilaan yläasteelle siirtymisen tukemisessa ja ohjaamisessa.	1	2	3	4	5
16. Toimintani oppilaan ohjaamisessa yläasteelle siirtymiseen on tavoitteellista ja suunnitelmallista.	1	2	3	4	5
17. Ohjaukseni perustuu oppilaiden omaan aktiivisuuteen ja tiedonhankintaan.	1	2	3	4	5

	Täysin samaa mieltä	Jokseenkin samaa mieltä	En osaa sanoa	Jokseenkin eri mieltä	Täysin eri mieltä
18. Ohjauksessani minulla ei ole aikaa huomioida oppilaiden yksilöllisiä tarpeita.	1	2	3	4	5
19. Yhteistyötä siirtymän helpottamiseksi ala- ja yläasteen välillä ei ole riittävästi.	1	2	3	4	5
20. Peruskoulun ala- ja yläasteen yhdistäminen on mielestäni oikea ratkaisu.	1	2	3	4	5

KIITOS VASTAUKSESTASI!