

**KUUDENNELTA LUOKALTA SEITSEMÄNNELLE LUOKALLE
-HYPPY TUNTEMATTOMAAN?**

Tapaustutkimus Nurmijärven Yhteiskoulussa

Sirpa-Liisa Takalampi

Pro-gradu –tutkielma
Syksy 2001
Kasvatustieteen laitos
Jyväskylän yliopisto

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	1
2	SUOMEN KOULUJÄRJESTELMÄN KEHITYS	3
2.1	Rinnakkaiskoulujärjestelmä	3
2.2	Peruskoulun toteutuminen	5
2.3	Kohti perusopetuksen eheytymistä	7
3	OPPIMISYMPÄRISTÖJEN EROT	9
3.1	Koulukulttuuri	9
3.2	Luokanopettajat ensimmäisestä kuudenteen luokkaan	11
3.3	Aineenopettajat seitsemännestä yhdeksänteen luokkaan	14
4	KUUDENNELTA LUOKALTA SEITSEMÄNNELLE	19
4.1	Siirtyjän elämänvaihe	20
4.2	Opinto-ohjaajan rooli	23
4.3	Nurmijärven Yhteiskoulun malli	24
4.4	Tutkimustietoa siirtymisestä ala-asteelta yläasteelle	25
4.4.1	Suomalaiset tutkimukset	25
4.4.2	Englantilaiset tutkimukset	29
4.4.3	Tutkimustulosten tarkastelua	31
5	YHTENÄISEEN PERUSOPETUKSEEN	33
5.1	Kajaanin kokeilu 1990-1993	35
5.2	Peruskoulun ala- ja yläasteen toiminnallisen ja rakenteellisen rajan madaltamiskokeilu 1994-96	36
5.3	Peruskoulun sisällön ja rakenteen kehittämishanke 1997-2000	37
6	TUTKIMUSONGELMAT	39

7 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	41
7.1 Tutkimuksen kohdejoukko	41
7.2 Kyselylomake ja tutkimusmenetelmä	42
7.3 Aineiston keruu ja analysointi	45
7.4 Tutkimuksen luotettavuus	48
8 TULOKSET JA JOHTOPÄÄTÖKSET	51
8.1 Siirtymisvaiheen kokemukset	51
8.1.1 Siirtymisen tunnelmat	51
8.1.2 Yksin vai ryhmässä yläasteelle?	55
8.1.3 Ennakkokäsitykset ja tiedot yläasteesta	57
8.1.4 Suurimmat muutokset	60
8.2 Koulun alun kokemukset	64
8.2.1 Opiskelu seitsemännellä luokalla	64
8.2.2 Sosiaaliset suhteet	68
8.2.3 Uudet käytänteet	71
8.2.4 Viihtyminen seitsemännellä luokalla	74
8.3 Yhteenveto tuloksista tutkimusongelmittain	76
9 POHDINTA	81
LÄHTEET	86
LIITE 1: 6. luokan opas ”Survival guide”	93
LIITE 2: Kyselylomake	103

TIIVISTELMÄ

Sirpa-Liisa Takalampi

KUUDENNELTA LUOKALTA SEITSEMÄNNELLE LUOKALLE

-HYPPY TUNTEMATTOMAAN? Tapaustudkimus Nurmijärven Yhteiskoulussa.

Kasvatustieteen pro gradu-tutkielma. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitos, 2001.

107 sivua.

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten Nurmijärven Yhteiskoulun seitsemäsluokkalaiset kokivat siirtymisen kuudennelta luokalta seitsemännelle luokalle eli ala-asteelta yläasteelle ja miten he kokivat koulun alun uudessa koulussa. Tutkimus oli tapaustudkimus, joten mukana olivat ko. koulun kaikki seitsemäsluokkalaiset, 123 oppilasta. Työssä käytettiin kyselylomaketta.

Siirtyessään kuudennelta luokalta seitsemännelle luokalle oppilaan koulunkäynnissä kaikki muuttuu. Ala- ja yläaste ovat paitsi käytänteiltään myös kulttuuriltaan erilaisia. Oppilaat siirtyivät seitsemännelle luokalle kuitenkin mielellään, vaikka osa oppilaista oli pelännytkin siirtymää. Eniten pelättiin mopotusta ja kiusaamista. Ala-asteelle ikävöi enemmän tai vähemmän viidennes oppilaista. Kaverin saamista samaan luokkaan pitivät tärkeänä lähes kaikki oppilaat. He halusivat kaverin turvaa siirtymävaiheessa, mutta koko luokan siirtämistä sellaisenaan yläasteelle vastusti yli puolet oppilaista. Oppilaat eivät myöskään kannattaneet yhtenäistä peruskoulua. Oppilaiden ennakkokäsityksistä yläastetta kohtaan suurin osa oli negatiivisia. Tutustumispäivä yläasteella oli herättänyt sekavia tunteita, päällimmäiseksi jäivät kuitenkin myönteiset ajatukset.

Luokkakavereitten ja opettajien kanssa oppilaat kokivat tulevansa hyvin toimeen. Lähes kaikki oppilaat olivat saaneet uusia kavereita ja iso osa oppilaista tunsi ennestään kahdeksannen ja/tai yhdeksannen luokan oppilaita. Koska opettajien määräkin seitsemännellä luokalla lisääntyy, se puolestaan lisää sosiaalista verkostoa. Näin seitsemäsluokkalaisen sosiaalisesta verkostosta muodostui todella laaja. Jos nämä sosiaaliset suhteet eivät toimi, myös sopeutuminen uuteen kouluun ja opiskelu vaarantuvat. Pelättyä mopotusta oli kokenut noin neljännes oppilaista. Sitä ei kuitenkaan koettu vakavaksi, vaan lähinnä hauskaksi.

Läksyjen määrä oli lisääntynyt oppilaiden mielestä ja opiskelu oli muuttunut vaikeammaksi. Kuitenkin suuri osa oppilaista oli mielestään saanut ala-asteelta riittävät tiedot ja taidot seitsemännen luokan opetuksesta selviämiseen. Erityisen tyytyväisiä oppilaat olivat yläasteen vapaampaan koulukulttuuriin ja uusien käytänteiden tuomaan vaihtelevuuteen.

Opinto-ohjaajan työn kannalta saatiin palautetta ja viitteitä. Tutustumispäivillä voidaan negatiivisia ennakkokäsityksiä muuttaa, tarjottu informaatio uudesta koulusta on oppilaiden mielestä riittävää ja sosiaalisten suhteiden merkitys on otettava huomioon niin uusia luokkia muodostettaessa kuin seitsemännen luokan alussakin. Pienestä koulusta tulijoille muutokset ovat vielä suurempia kuin isosta koulusta tulijoille, joten heidät on erityisesti huomioitava ennen ja jälkeen siirtymän.

Avainsanat: kuudes luokka, seitsemäs luokka, siirtymä, opinto-ohjaaja

1 JOHDANTO

Suomalainen peruskoulu on syntymästään saakka ollut jaettuna ala- ja yläasteeseen. Koulurakennukset ovat sijainneet joskus kaukanakin toisistaan, joten välillä on ollut vaikea mieltää ala- ja yläastetta jatkumoksi. Uusi laki, joka astui voimaan v. 1999 alusta, poisti nämä tutut termit ja puhuu yhtenäisestä perusopetuksesta. Rakennukset, opettajat, opetus ja käytänteet ovat kuitenkin ennallaan. Samoin on ennallaan väistämätön siirtyminen koulusta toiseen, ennen ala-asteelta yläasteelle, nyt kuudennelta luokalta seitsemännelle luokalle.

Siirtyminen merkitsee edelleen, käytimmepä mitä nimityksiä tahansa, oppilaille suurta muutosta. Kaikki, mikä koulunkäynnissä voi muuttua, myös muuttuu. Opettajat, opetus, kaverit, koulumatka, koulukäytänteet ja koulurakennus muuttuvat. Rasitteena tässä siirtymässä oppilaille on ”hankala” ikä ja vaihtoehtojen vähyyys, siirryttävä on. Tätä voi aikuisella hyvin verrata työpaikan vaihtamiseen. Tavoiteltiinpa työpaikan vaihtamisella sitten nousua uralla, vaihtelua ja/tai työtehtävien muutosta, niin aina muutos on stressaavaa ja se vie paljon energiaa. Kun kuudesluokkalainen vaihtaa ”työpaikkaa”, hän myös nousee (koulu-)urallaan, saa vaihtelua ja kohtaa työtehtävien muutoksia. Samalla tavalla tämä siirtymä on myös varmasti stressaava ja energiaa vievä.

Tutkimuksissa on oltu paljon kiinnostuneempia muista koulujärjestelmän siirtymistä, esim. koulun aloituksesta ja siirtymisestä peruskoulusta jatko-opintoihin. Levottomat, hankalaksi muuttuvat murrosikäiset ovat saaneet siirtyä kaikilta tutkimuksilta rauhassa ala-asteelta yläasteelle. Kouluissa, niin ala- kuin yläasteellakin, on siirtymään kuitenkin kiinnitetty huomiota. Kuudennen luokan opettajat yhdessä yläasteen opinto-ohjaajan kanssa ”valmentavat” luokkaa koulusta toiseen siirtymisessä. Kuudensia tutustutetaan faktatietoihin uudesta koulusta, mutta myös muihin uuden koulun käytänteisiin ja fyysiseen ympäristöön. Näin toivotaan, ettei kuudesluokkalaisista kenenkään tarvitsisi tuntea hyppäävänsä tuntemattomaan. Tieto ja oma kokemus edessä olevasta kohdattavasta, mahdollisesti pelottavasta, asiasta auttaa aina, olipa kysymys mistä tahansa tilanteesta. Näin toisten kertomat mahdollisesti ikävät kokemukset asiasta on helpompi jättää omaan arvoonsa.

Kun päätin ryhtyä tekemään pro gradu –tutkielmaa, ei aihetta tarvinnut kauan miettiä. Tapaustudkimus siirtymästä omassa koulussa olisi järkevää moneltakin kannalta. Koulu saisi jäseneltyä tietoa oman koulun toiminnasta ja opinto-ohjaajana saisin samalla palautetta omasta työstäni. Aihe oli myös varsin mielenkiintoinen, mutta yllättävän vähän tutkittu. Tutkimusongelmiksi muotoutuivat oppilaiden siirtymäkokemukset ja kokemukset seitsemännen luokan alusta. Näiden virallisten tutkimusongelmien lisäksi oli kunnianhimoinen tavoite yrittää hahmotella myös oman koulun koulukulttuuria oppilaiden silmin. Vastaukset tutkimusongelmiin, samoin kuin koulukulttuurin hahmotteleminen, edistäisivät myös koulun itsearviointia tutkimuksen ulkopuolella.

Tutkimus tehtiin kyselylomakkeella, joka laadittiin niin, että saatiin paljon kuvailevaa aineistoa, mutta toisaalta voitiin myös laskea tunnuslukuja. Kysely oli myös, puutteistaan huolimatta, nopein tapa kerätä tietoa. Tutkimuksen teoreettisessa osassa tarkastellaan aluksi peruskoulun syntyhistoriaa, jotta muodostuisi kuva siitä, miksi ala- ja yläasteen raja määräytyi juuri kuudennen ja seitsemännen luokan väliin. Koska työssä halutaan selvittää myös kuudennen ja seitsemännen luokan eroja, annetaan teoreettisessa osassa melko suuri paino eri oppimisympäristöjen kuvaamiselle. Paljon huomiota saa luonnollisesti myös itse siirtymistapahtuman hahmottaminen. Lopuksi kuvataan 1990-luvulta alkaen projekteja, joissa on kokeiltu yhtenäistä perusopetusta ja yritetty näin häivyttää ala- ja yläasteen jyrkkää rajaa.

Ala- ja yläaste –termien poistaminen virallisesta käytöstä on aiheuttanut hämminkiä niin kouluissa kuin vanhemmissakin. Koulut ovat ottaneet käyttöön uusia nimiä ja korvaavia termejä vanhoille on etsitty, mm. ala- ja yläkoulu. ”Oikeat” termit, perusopetuksen 1-6 luokat ja 7-9 luokat, ovat kömpelöitä käyttää puhekielessä. Välttääkseni käsitteiden sekaannusta ja uusien ja vanhojen käsitteiden päällekkäisyyttä, käytän tässä työssä edelleen vanhoja ala- ja yläaste –termejä. Kyselylomakkeessa niitä oli joka tapauksessa käytettävä, koska ne ovat oppilaiden kielenkäytössä yksiselitteisiä ja ainoita käsitteitä, joilla he kouluja kuvaavat. Myös kaikki lähteet vielä puhuvat ala- ja yläasteista. Kuudennesta ja seitsemännestä luokasta työssä puhutaan silloin, kun tarkoitetaan nimenomaan näitä luokkia.

2 SUOMEN KOULUJÄRJESTELMÄN KEHITYS

Lehtisalonen ja Raivolan (1999, 26) mukaan koulujärjestelmällä tarkoitetaan kansakunnan laajuista eriytyneitä kasvattavien laitosten joukkoa, jonka prosessit ja rakenteet on suhteutettu toisiinsa ja jonka valvonta ja ohjaus ainakin osaksi on valtiiovallan hallussa. Koulutusjärjestelyt ja tapa hoitaa koulutusta ovat aina tiukasti sidoksissa kunkin maan kansalliseen kulttuuriin. Ne ovat myös yleensä yrityksen ratkaista yhteiskunnan taloudellisia ja sosiaalisia ongelmia. Siksi kunkin ajan koulutuspolitiikka pitää sijoittaa laajempaan yhteiskuntapolitiittiseen kehykseensä. Tästä johtuen koulujärjestelmien suora tai osittainen kopiaaminen maasta toiseen ei juurikaan onnistu. (Lahtinen, Lankinen, Penttilä & Sulonen 1999, 15, Lehtisalo & Raivola 1999, 22.)

2.1 Rinnakkaiskoulujärjestelmä

Suomessa kansakoulu alkoi kehittyä vuoden 1866 asetuksen jälkeen, aluksi maaseudulla nelivuotiseksi ja kaupungeissa kuusivuotiseksi. Laki oppivelvollisuudesta tuli voimaan vuonna 1921. Silloin kansakoulussa oli kuusi luokkaa, joista kaksi alinta muodosti alakansakoulun ja neljä ylempää yläkansakoulun. (Nurmi 1981, 39-41, Lampinen 1998, 216.) Kansakoulusta kehittyi oppilasmäärältään maan suurin koulumuoto. Vuonna 1950 maan kansakouluissa oli 77 prosenttia kaikista koulutuksessa olevista. Oppilasmäärä saavutti huippunsa 1960-luvulla, jonka jälkeen se kääntyi laskuun. (Lappalainen 1985, 13, Iisalo 1999, 244.) Vuonna 1958 voimaan tulleen kansakoululain mukaan kansakoulu muodostui kuusivuotisesta kansakoulusta ja kaksivuotisesta jatko-opetuksesta, kansalaiskoulusta. Kansalaiskouluun voitiin vuoden 1962 jälkeen liittää vapaaehtoinen kolmas luokka. (Nurmi 1981, 41, Somerkivi 1982, 9, Iisalo 1999, 244.)

Kansakoulun perustamisesta lähtien taisteltiin sen asemasta oppikoulun pohjakouluna. Kyse oli siitä, tulisiko kaikkien lasten saada yhteinen ja sama pohjakoulutus. Kansakoulut ja oppikoulut toimivat aluksi erillään ja oppikouluun siirryttiin valmistavien koulujen kautta. Myöhempi kehitys johti kansakoulun ja oppikoulun nivoutumiseen toisiinsa. Kuusivuotisesta kansakoulusta tuli hallitseva reitti oppikouluun siirtymiselle. (Kivinen, Rinne & Ahola 1989, 31, Lampinen 1998, 216-217.)

Vuonna 1872 annetun koulujärjestyksen mukaan oppikoulut jaettiin lyseoihin ja reaali-kouluihin. Lyseot olivat neli- tai seitsenluokkaisia. Täydellisistä lyseoista päästiin yliopis-toon, reaalikouluista ammatillisiin kouluihin ja työelämään. Oppikoulujen lukusuunnitel-masta annettiin asetus vuonna 1941. Oppikoulu oli kahdeksanvuotinen siten, että viisi en-simmäistä vuotta muodostivat keskikoulun. Sen jälkeen oli mahdollista siirtyä kolmivuoti-seen lukioon. (Nurmi 1981, 42-44, Lampinen 1998, 216-217.)

Toisen maailmansodan jälkeisinä vuosikymmeninä oppikoulujen lukumäärä ja sitä käyvien määrä kasvoi varsin nopeasti. Vuonna 1968 oppikouluun siirtyneiden osuus oli lähes 54 prosenttia. Oppikoulu oli suhteellisen vaativa koulu, josta moni karsiutui tai joutui muuten keskeyttämään opintonsa. Tästä huolimatta koko oppimäärän, siis myös lukion ja ylioppi-lastutkinnon suorittaneiden määrä oli kasvussa. (Iisalo 1999, 246.)

Oppikoulujen alueellinen sijainti vinoutti oppilaiden yhteiskunnallista jakautumaa. Kau-punkien ja kauppaloiden oppilaat saattoivat opiskella kotikunnissaan, mutta suurin osa maalaiskuntien oppikoululaisista kävi koulua kotikuntansa ulkopuolella, sillä maalaiskun-nissa oppikouluja oli vähän. Oppikouluun siirtyminen yleistyi vähitellen, kun elintason nousu tarjosi yhä useammalle kodille taloudellisen mahdollisuuden aikaisempaa pitemmän ja kustannuksia aiheuttavan koulutuksen antamiseen lapsilleen. Oppikoulun käyminen tar-josi myös nuorille paremman mahdollisuuden elämänuran valintaan kuin kansakoulun käyminen. (Lappalainen 1985, 13, Kivinen, Rinne & Ahola 1989, 34, 44, Iisalo 1999, 247.)

Oppikoulut paisuivat, kansakoulu oli menettänyt vetovoimaansa ja kansalaiskoulua uhkasi näivettyminen. Näin 1960-luvulla rinnakkaiskoulujärjestelmä oli tullut yhteiskunnalliseen, organisatoriseen ja pedagogiseen umpikujaan. (Kivinen, Rinne & Ahola 1989, 43, Lehti-salo & Raivola 1999, 132.)

2.2 Peruskoulun toteutuminen

Kun rinnakkaiskoulu oli tullut tiensä päähän, aktivoitui keskustelu yhtenäiskoulujärjestelmän kehittämisestä. Yhtenäiskoulu -termillä tarkoitetaan Iisalon (1999, 251) mukaan sitä, että oppivelvollisuuskoulu on kaikille yhteiskunnan lapsille yhteinen, samansisältöinen ja samanpituisen. Sen suorittamista ei voi korvata minkään toisen koulumuodon käymisellä. (ks. myös Somerkivi 1982, 5.)

Vuonna 1956 asetettiin kouluohjelmakomitea, jonka mietintö valmistui kolme vuotta myöhemmin. Se hylkäsi rinnakkaiskoulun ja kehitteli yhtenäiskouluperiaatteelle rakentuvan 9-vuotisen, kolmesta asteesta koostuvan oppivelvollisuuskoulun. Sen muodostaisivat nelivuotinen yhtenäinen ala-aste, kaksivuotinen väliaste ja kolmivuotinen linjajakoinen yläaste. Linjoista yksi olisi käytännöllinen, yksi yhden vieraan kielen linja ja yksi kahden vieraan kielen linja. (Kiuasmaa 1982, 455, Somerkivi 1982, 11-12, Lappalainen 1985, 18, Iisalo 1999, 253-254.)

Eduskunta teki vuonna 1963 periaatepäätöksen yhtenäiskouluun siirtymisestä. Peruskoulukomitea hahmotteli peruskoulun asteet ja oppiaineet. Suunnitelman mukaan peruskoulussa tulisi olemaan vain kaksi astetta: 6-vuotinen ala-aste ja 3-vuotinen yläaste. Peruskoulukomitea poisti yläasteelta linjajaon, koulunuudistustoimikunta kuitenkin lisäsi tasoryhmät kieliin ja matematiikkaan. (Nurmi 1981, 48, Kiuasmaa 1982, 456, Somerkivi 1982, 14, Lappalainen 1985, 49-52, Iisalo 1999, 255.) Lopullinen laki koulujärjestelmän perusteista annettiin vuonna 1968. Varsinainen kansakoulu, kansalaiskoulu ja keskikoulu siis yhdistettiin yleistä peruskasvatusta antavaksi yhtenäiseksi peruskouluksi, joka on yhdeksänvuotinen. Peruskoulun kuusi alinta vuosiluokkaa muodostaa sen ala-asteen ja kolme ylintä yläasteen. Ala-asteella opetus on pääasiallisesti samansisältöistä, kun taas yläasteella opetetaan kaikille oppilaille yhteisiä aineita, joiden oppimäärät voivat olla erilaajuisia, sekä valinnaisia aineita. (Laki koulujärjestelmän perusteista 1968/467, Somerkivi 1982, 17, Lampinen 1998, 217.)

Peruskoululain keskeisenä lähtökohtana oli koulutuksellisen tasa-arvon toteuttaminen. Se antaisi kaikille samat mahdollisuudet edetä yhtenäiskoulujärjestelmän puitteissa peruskoulusta yliopistoon asti. Kaikille oppilaille annetaan samat sosiaaliset ja taloudelliset edut. (Kuikka 1993, 112.)

Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean kaksiosainen mietintö valmistui v. 1970. Samana vuonna kouluhallitus asetti toimikunnan, joka antoi ohjeet opetussuunnitelman toteuttamisesta. Uuteen koulujärjestelmään siirryttiin vuosina 1972-77. (Lappalainen 1985, 16-17.) Peruskoulu haluttiin tasa-arvon ihanteiden mukaan toteuttaa mahdollisimman samankaltaisena kaikkialla maassa. Siksi peruskoulu sai tuekseen keskitetyn ohjausjärjestelmän, valtiolta ohjasi oppilaitoksia tiukan ja yksityiskohtaisen säännösten ja yhtenäisen, kansallisen opetussuunnitelman avulla. (Kuikka 1993, 127, Lampinen 1998, 20-21, Lahtinen, Lankinen, Penttilä & Sulonen 1999, 16.)

Opetussuunnitelmien yhteensovittelussa oli vaikeuksia. Peruskoulun opetussuunnitelmasta oli tarkoitus jonkinlaisena kompromissinä muodostaa entisten kansa-, kansalais- ja keskikoulun opetussuunnitelmien välimuoto ja yhdistelmä. Käytännössä keskikoulun oppisisällöt siirtyivät modernisoituina peruskouluun. Tasokurssijärjestelmä vieraisissa kielissä ja matematiikassa sai pian kritiikkiä osakseen, kun huomattiin, että uusi koulu piti näin sisällään edelleen rinnakkaiskoulun elementtejä. Peruskoulun kantava teema, tasa-arvo, oli vaarassa. (Lappalainen 1985, 201, Kuikka 1993, 112, Lehtisalo & Raivola 1999, 133.)

Suomi eli 1980-luvulla voimakkaan taloudellisen nousun, kaupungistumisen ja samalla yhteiskunnallisten näkemysten moniarvoistumisen kautta. Enää ei tiukkaa säännösohjausta ja keskushallinnon yksityiskohtiin menevää hallinnointia pidetty tarpeellisena. Ryhdyttiin toteuttamaan sääntelyn purkamista ja pelkistämistä. Haluttiin luopua yhtenäisestä valtakunnallisesta opetussuunnitelmasta ja delegoida kunnille mahdollisuuksia kehittää omaa koululaitosta ja sen opetusta. Siksi aiemmasta poiketen kouluhallitus laati vuonna 1985 lähinnä yleiset perusteet opetussuunnitelmalle ja antoi kunnille vapauden soveltaa niitä ja ottaa samalla huomioon paikalliset olot. Myös tasokursseista luovuttiin ja siirryttiin tunti-kehysjärjestelmään. (Kuikka 1993, 129, Lahtinen, Lankinen, Penttilä & Sulonen 1999, 19, 23.) Alkoi pyrkimys kohti hajautetumpaa järjestelmää. Koulutusta ohjaavia normeja alettiin purkaa ja valtio on vetäytynyt taka-alalle kontrolloimaan tuotoksia ja vaikutuksia. Samaan aikaan valtio on kuitenkin alkanut rakentaa tulosvertailuun ja arviointeihin perustuvaa uutta kontrollia. (Lampinen 1998, 21.)

1990-luvulle käännyttäessä oli edessä opetuksen sisältöaineksen ja menetelmien uudelleenarviointi. Valtioneuvosto päätti peruskoulun uudistamisesta vuonna 1993, ja seuraavan vuoden alussa opetushallitus vahvisti peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. Asiakirja

perustui aiempien keskusjohtopainotteisten mallien sijasta koulukohtaiseen opetussuunnitelma-ajatteluun, johon sisältyy näkemys opettajista oman työnsä kehittäjinä sekä kouluyhteisön vahvuuksien tunnistaminen. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 9, Lehtisalo & Raivola 1999, 135.)

2.3 Kohti perusopetuksen eheytymistä

Uusi koululainsäädäntö, perusopetuslaki 1998/628, selkeyttää ja kokoaa hajanaisen ja runsaan koulutuslainsäädännön. Vuoden 1999 alusta voimaan tulleessa uudessa koulutuslainsäädännössä on luovuttu siitä, että oppilaitos instituutiona olisi sääntelyn kohde. Uudessa lainsäädännössä sääntelyn kohteena on koulutus ja sen toteuttamisen edellytykset. Tapahnut lainsäädännön näkökulman muutos lisää merkittävästi paikallista päätösvaltaa koulutuksessa. (Lahtinen, Lankinen, Penttilä & Sulonen 1999, 28.)

Perusopetuksen oppimäärä on edelleen laajuudeltaan 9-vuotinen. Lainsäädännössä ei enää jaeta opetusta 6-vuotiseen ala-asteeseen ja 3-vuotiseen yläasteeseen, vaan kunnat ja muut koulutuksen järjestäjät päättävät itse, mitkä vuosiluokat kuhunkin perusopetusta antavaan kouluun kuuluvat. Lainsäädännön aikaisemmin edellyttämää jakoa ala- ja yläasteeseen on arvosteltu siitä, että se keinotekoisesti pirstoo peruskoulun kokonaisuutta. Perusopetuslaissa perusopetusta ei jaeta erikseen ala-asteen ja yläasteen annettavaksi opetuksiksi. Tämä antaa tulevaisuudessa mahdollisuuden määritellä eri oppiaineissa käytettävä tuntimäärä yhteisesti koko perusopetusta varten. Myöskään luokanopettajan ja aineenopettajan antaman opetuksen määrää ja keskinäistä suhdetta ei määritellä, vaan se jätetään paikallisesti päätettäväksi. Vuosiluokilla 1-6 opetus on pääosin luokanopetusta ja vuosiluokilla 7-9 pääosin aineenopetusta, ellei opetussuunnitelmassa toisin määrätä. (Perusopetuslaki 1998/628, Perusopetusasetus 1998/852, Lahtinen, Lankinen, Penttilä & Sulonen 1999, 97.)

Jatkuvaan ja nopeaan muutosvauhtiin valmistautuminen on pakottanut yhteiskunnat suhtautumaan kansallisiin koulutusjärjestelmiin ja niiden kehittämiseen uudella tavalla. Kun koulutus nähdään jokaisen kansalaisen jatkuvaksi elämäntavaksi, on samalla alettu nähdä myös koulutusjärjestelmä yhtenä kokonaisuutena. Jos kehittämis- ja muutospyrkimykset kohdistetaan vain yhteen koulutuksen osa-alueeseen, heijastuvat ne silti väistämättä koko

kehdestä haetaan ulottuvalle oppimisen elinkaarelle. Siksi nykyisin on koulutusjärjestelmän mitä tahansa osa-aluetta koskevassa toiminnassa otettava huomioon koko järjestelmään oletettavasti kohdistuvat seuraukset. (Lahtinen, Lankinen, Penttilä & Sulonen 1999, 16.)

Suomalainen koulutusjärjestelmä on muuttunut paljon. On siirrytty rinnakkaiskoulujärjestelmästä yhtenäiskoulujärjestelmään, keskusjohtoisuudesta koulun omiin opetussuunnitelmiin. Oppilaat käyvät tällä vuosituhanella todella erilaista koulua kuin 50 vuotta sitten. Mutta Pietarisen (1999, 11) mukaan yhtenäiskoulujärjestelmän rakenteissa on kuitenkin havaittavissa useita toiminnallisia ja organisatorisia piirteitä, jotka ovat rakentuneet rinnakkaiskoulujärjestelmän rakenteita myötäillen. Esim. maaseudulle aikoinaan perustetut kansakoulut toimivat peruskoulun ala-asteina, maaseudun lapset siirtyvät taajaman yläasteelle samoin kuin lapset aikoinaan oppikouluun. Raja ala- ja yläasteen välillä on kuin raja kansakoulun ja oppikoulun välillä ja taajaman ala-asteelta siirrytään yläasteelle samoin kuin aikoinaan siirryttiin kansakoulun neljänneltä luokalta oppikouluun.

3 OPPIMISYMPÄRISTÖJEN EROT

Peruskoulun nykyinen rakenne on syntynyt kuusikymmen- ja seitsemänkymmenlukujen koulutuspoliittisten ideologioiden, uusien yhteiskunnallisten edellytysten ja jo olemassa olleiden rakenteiden yhteensovittamisen tuloksena. Tämä johti myös rakenteellisiin vaikeuksiin. Alusta asti kansakoulun ja oppikoulun traditiot ovat käyneet yläasteen sisällä kiistaa keskenään. Keskustelu yläasteen aineenopettajajärjestelmästä, oppiaineiden määrästä, opetuksen eriyttämisestä ja eheyttämisestä, valinnaisaineiden osuudesta ja valinnaisuuden vaikutuksesta oppilaiden koulunkäynnin motivaatioon alkoi jo peruskoulun syntyvaiheessa. Ala- ja yläasteen välistä kynnystä on myös pidetty oppilaille turhan korkeana ja psykologisesti väärään ikävaiheeseen ajoitettuna. (Lyytinen & Uusitalo, 1991, 16.)

Peruskoulu on kuitenkin mielletävä kokonaisuudeksi. Vaikka ala- ja yläaste saattavat sijaita hyvinkin kaukana toisistaan, ne muodostavat kuitenkin sen perustan, jolle maamme muut koulumuodot rakentavat toimintansa. Tästä syystä peruskoulun kehittämistä on tarkasteltava koulun kokonaisuus huomioon ottaen. Lasten ja nuorten kannalta on tärkeintä, että heidän persoonallinen kehityksensä sekä heidän tietonsa ja taitonsa kehittyvät mahdollisimman suotuisasti koko yhdeksänvuotisen pohjakoulun ajan. (emt, 6.)

Huuskon ja Pietarisen (1999, 62) mukaan peruskoulu ei yläasteelle siirtymisen nivelvaiheessa ota nykyisin riittävästi huomioon oppilaiden sosiaalista kehitysvaihetta ja oppilaiden ala-asteen aikana oppimia - koulussa oppimiseen ja sopeutumiseen liittyviä - ulottuvuuksia. Nykyisessä tilanteessa ala- ja yläaste hoitavat vain itselleen kuuluvat asiat. Siirtymävaihe jää tällöin ”ei kenenkään maalle”.

3.1 Koulukulttuuri

Jokaisessa koulussa on oma kulttuurinsa, tapa, jolla koulussa eletään ja toimitaan. Koulukulttuurilla voidaan yleistäen tarkoittaa kaikkea sitä, mitä koulussa tapahtuu. Siihen kuuluvat ne odotukset ja käsitykset, joita koulussa työskentelevillä on omasta ja toisten käyttäytymisestä. Samoin siihen kuuluvat koulun yhteiset arvot, normit, käsitykset, myytit, tavat, toimintamallit, odotukset, roolit, seremoniat ja rituaalit. Ne säätelevät ja ohjaavat usein

tiedostamattomalla tavalla koulun toimintaa. Koulun kulttuuri on kuin näkymätön käsikirjoitus, jonka mukaan yhteisö toimii. Sitä voidaan myös luonnehtia tavaksi toteuttaa koulun opetussuunnitelmaa. Koulun kulttuuria luovat ja ylläpitävät kaikki koulussa toimivat, oppilaat, opettajat ja muu henkilökunta, mutta myös ympäröivä yhteisö, mm. oppilaiden vanhemmat. (Berg 1991, 3, Lyytinen & Uusitalo 1991, 43, Kohonen & Leppilampi 1994, 61, Sahlberg 1997, 126-128, Huusko 1999, 82.) Koulun kulttuuri muodostuu siis monista vuorovaikutussuhteista ja on monimuotoinen. Kulttuuri selittää koulujen yksilöllisiä piirteitä ja sitä, että innovaatio ei koskaan etene samalla tavalla eri kouluissa. Näin ollen esimerkiksi koulun kehittämisen eteneminen ja sen onnistuminen on koulukohtaista. Siten koulun kulttuuri osaltaan ohjaa yhteisön kykyä huomata, omaksua ja muuttaa omaan toimintaansa vaikuttavia seikkoja. (Syrjäläinen 1994, 33, Jauhiainen 1995, 11, Huusko 1999, 82.)

Kulttuuri ylläpitää menneisyydessä muotoutuneita ja yhteisön hyväksymiä arvoja ja siirtää niitä aina uudelle opettajapolvelle. Näin opettajan toiminta määräytyy paitsi tilanteen myös koulukulttuurin mukaan. Koulussa vallalla oleva kulttuuri vaikuttaa voimakkaimmin aloittelevaan opettajaan. Ensimmäisten työvuosien aikana opettaja omaksuu koulussa vallalla olevat tavat ja tottumukset osaksi omaa työtään ja käytänteitään. Myöhemmin hän ylläpitää omaksuttuja tapoja. (Hämäläinen & Sava 1989, 27, Jauhiainen 1995, 10.) Näin vähitellen uudet opettajat ja oppilaat sosiaalistetaan koulun kulttuuriin. Toimintatapoja tai käytänteitä ei useinkaan aseteta kyseenalaisiksi, niihin totutaan ja sopeudutaan. Huuskon (1999, 30) mukaan työyhteisöön vakiintuneet arvot ja toimintatavat luovat jäsentensä keskuuteen turvallisuutta ja viihtyisyyttä. Vakiintumisen kielteinen puoli on se, että muutoksen vaatimien uusien ja luovien toimintatapojen kehittäminen estyy. Kulttuurin kehittämiseksi olisikin jatkuvasti tarkasteltava vallitsevia kulttuurisia rakenteita kriittisesti. (ks. Hämäläinen & Sava 1989, 27.)

Koulun koolla on varmaan vaikutusta koko koulun kulttuuriin. Suomalaisissa selvityksissä katsotaankin koulun koolla olevan merkitystä työrauhan ja koulun ihmissuhteiden kannalta. Pienessä koulussa saattaa olla niukemmin opetusvälineitä, mutta ihmissuhteet ovat usein läheisempiä. Monisarjaisissa yläasteen kouluissa esiintyy usein häiriöitä. Levottomuus ja ahtausta vaikeuttavat työskentelyä. Ihmissuhteet jäävät usein pinnallisiksi, koska opettajatkin tuntevat vain murto-osan koulunsa oppilaista. (Kääriäinen, Laaksonen & Wiegand 1997, 63.)

Kouluorganisaatiota voidaan tarkastella virallisena ja epävirallisena organisaationa. Virallisen koulun taso on se, mitä koulusta havaitaan ulkopuolelta. Epävirallisella puolella on näkymättömien toimintojen, käytäntöjen ja ajattelutapojen systeemi. Ala- ja yläasteen nivelvaiheessa on oppilaiden sopeuduttava uuden koulun sekä viralliseen että epäviralliseen organisaatioon. Erityisesti epävirallisen puolen hahmottaminen ja siihen sopeutuminen jää usein oppilaan itsensä tehtäväksi. Opettajat eivät aina tiedosta oman toimintakulttuurinsa kaikkia piirteitä, puhumattakaan näiden avaamisesta oppilaille. Tämä epävirallinen puoli on oppilaille kuitenkin hyvin merkityksellistä uuteen kouluun siirryttäessä. (ks. myös Sahlberg 1997, 129, Huusko & Pietarinen 1999, 64.)

Yhtenäisen peruskoulun luomisessa on kyse uudistamisprosessista, jossa pyritään yhdistämään kaksi yksilöllisen historian, rakenteen ja kulttuurin omaavaa organisaatiota. Jotta tämä prosessi yltäisi todelliseksi kehittämisprosessiksi, on muutoksen yllettävä koulukulttuurin tasolle – on pyrittävä laajentamaan kaksi kulttuuria yhdeksi toiminnalliseksi kokonaisuudeksi. Hallinnollisella uudistamisella ei päästä todelliseen muutokseen, sillä vasta kulttuurisilla muutoksilla kyetään saamaan aikaan kehittymistä yksittäisten opettajayhteisöjen ja oppilasryhmien tasolla. (Huusko & Pietarinen 1999, 70.)

3.2 Luokanopettajat ensimmäisestä kuudenteen luokkaan

Suomessa 7-12 –vuotiaat oppilaat ovat luokanopettajien opetuksessa. Sama opettaja saattaa viedä luokan ensimmäisestä kuudenteen luokkaan asti, mutta vaihtuvuuttakin tietysti on. Kaksi ensimmäistä kouluvuotta oppilaat ovat kohtuullisen tiukasti oman opettajan kanssa, mutta vähitellen oppilaat tottuvat siihen, että luokkaa voivat opettaa muutkin opettajat esim. liikunnanopettajat, kielten opettajat, käsitöiden ja musiikin opettajat. Yksittäisellä luokanopettajalla on näin ollen suuri vaikutus siihen, millaisen perustan oppilaat saavat koulu-uralleen. Voi vain kuvitella, miltä tuntuu oppilaasta ala-asteen käyminen, jos luokanopettaja-oppilas -suhde ei toimikaan parhaalla mahdollisella tavalla.

Peruskoulun ala-asteen oppilaan arkipäivä sujuu ilman yllätyksiä. Arkipäivän kulkua strukturoi lukujärjestys ja oppituntien tutut rutiinit. Luokassa turvallisuuden tuntua tuovat monet luokan rituaalit ja järjestelyt. Oppilaat tietävät tarkkaan, mitä ohjelmassa seuraa ja

miten heidän oletetaan käyttäytyvän. Tavallinen koulupäivä ei sinänsä herätä oppilaissa ylenpalttista innostusta, suhtautuminen on neutraalia. Tunnit, päivät ja viikot seuraavat oppilaiden mielestä lähes muuttumattomina toisiaan. Oppilaat pitävät olemistaan koulussa itsestään selvyutenä, koulunkäynnin ja oppituntien olemusta ei pohdita. Oppilaan virallisessa roolikäyttäytymisessä voidaan erotella seuraavia piirteitä: pysyttely massan mukana, odottaminen ja jonottaminen, hiljaaolo ja suljetun yhteisön jäsenyys eli oppilaiden ja opettajan arkipäivä kuuluu lähes poikkeuksetta oman luokan seinien sisällä. Oppilaalle tärkein paikka koulussa on oma luokka, meidän luokka, sekä oppimisen että sosiaalisten suhteiden opiskelupaikkana. Luokkaan kuuluu oma opettaja ja luokkatoverit. Jos luokalla on muita opettajia, he ovat tavallaan ulkojäseniä. (Syrjäläinen 1990, 75-85, Kankaanranta & Linnakylä 1993, 15, 17.)

Uusikylän ja Kansasen (1988) laajassa tutkimuksessa selviteltiin ala-asteen kaikkien luokka-asteiden oppilaiden tyytyväisyyttä oppiaineisiin, opetusmuotoihin ja kouluelämään. Oppilaat jakoivat koulukokemukset jo ala-asteella kahteen osaan: formaaliin ja informaaliin. Formaalia, virallista puolta edustavat opettajat, oppi- ja työkirjat ja kokeet. Yleensä koulu nähdään työpaikkana, jossa opiskellaan opettajan johdolla erilaisten virallisten tavoitteiden mukaisesti. Epävirallisempaan puoleen kuuluvat oma luokka, oppilaskaverit, välitunnit jne. Tähän puoleen ei liity suoritusvaatimuksia. Oppilaiden tyytyväisyys väheni suoraviivaisesti siirryttäessä peruskoulun alemmilta luokka-asteilta ylemmille tai vastavasti siirryttäessä hyvin menestyvien ryhmästä heikommin menestyviin. Vaikka oppilaiden tyytyväisyys koulussa vähenikin siirryttäessä ala-asteen alemmilta luokilta ylemmille, oppilaat ovat tutkijoiden mielestä silti yllättävänkin tyytyväisiä kouluun ja opetukseen ja niihin liittyviin kehystekijöihin. Tytöt ovat tyytyväisempiä kuin pojat miltei kaikkeen, mikä liittyy kouluun.

Oppilaiden kokemukset koulusta ja eri oppiaineista ovat selvästi yhteydessä siihen, millainen käsitys oppilaalla on opettajasta. Oppilaan suhteesta opettajaan riippuu se, millaiseksi oppilas kokee koko koulunkäynnin, miten hän koulussa viihtyy, mistä aineista hän koulussa pitää ja millaisena hän näkee itsensä oppijana. Opettajan persoonallisuus ja mielentilatkin heijastuvat luokan ilmapiirissä ja yksittäisten oppilaiden kokemuksissa. (Kankaanranta & Linnakylä 1993, 20, 33.)

Karin (1985, 89) mukaan opettaja on luokan eettissosiaalisen ilmaston muodostumisessa keskeisessä asemassa. Hyvään eettissosiaaliseen ilmastoon voidaan päästä hyvin erilaisten opettajaominaisuuksien kautta. Mutta jos opettaja tietoisesti korostaa myönteistä luokkailmapiiriä, oppimistuloksia ja oppilaskeskeisyyttä, se parantaa luokan sosioaffektiivista ilmapiiriä. Opettajan rooli on olennaisen tärkeä luokan ilmapiirin kannalta. Sallivassa, avoimeen vuorovaikutukseen pyrkivässä luokassa oppilas kokee olevansa arvostettu ja hyväksytty. Tällaisessa luokassa oppilaat ovat aktiivisia, puhuvat enemmän ja pystyvät luoviin ratkaisuihin. Tutkimusten mukaan itseensä luottavat, avoimet opettajat luovat luokkaansa lämpimän ilmapiirin ja suosivat itse luovia ja joustavia opetusratkaisuja. Tällaiset opettajat arvostavat myös sosiaalisten suhteiden kehittämistä. (Aho & Laine 1997, 41.)

Korpinenkin (1993, 22-24) painottaa opettajan ja oppilaan vuorovaikutuksen tärkeyttä. Opettajan luoma yleinen ilmapiiri, joka sallii oppilaan tuntea turvallisuutta ja hyväksyntää sekä keskinäistä tukea, tarjoaa parhaat mahdollisuudet kehittää oppilaiden itsearvostusta ja laajentaa minäkäsitystä uusien oppimiskokemusten myötä. Tällaista ilmapiiriä voi luonnehtia humaniksi. Opettajan kannattaa tietoisesti tehdä työtä kannustavan ja hyväksyvän ilmapiirin luomiseksi: jakaa kiitosta moitteiden sijaan ja välttää kielteistä ja jyrkkää arvostelua.

On aina siis muistettava, että oppilaat eivät tule seitsemännelle tyhjästä, vaan he ovat opettelleet olemaan oppilaita jo kuusi vuotta. Jokaisella oppilaalla on mukanaan alastekokemuksensa, jonka perusteella he ovat muodostaneet käsityksensä koulusta ja oppimisesta. Tämän perusteella he arvioivat omaa menestymistään yläasteella ja sopeutumistaan uuteen oppimisympäristöön ja sosiaaliseen verkostoon. Yläasteelle siirryttyään muutoksen kohtaaminen ja oppimisympäristössä muilta saatu palaute voivat mahdollisesti muuttaa oppilaan ala-asteen aikana rakentuneita käsityksiä. (Lahelma & Gordon 1997, 134, Pietarinen 1999, 77.)

Oppilaiden mielestä ala-asteella opitut tiedot ja taidot edesauttoivat heidän opiskeluaan uudessa koulussa. Ne oppilaat, joiden ala-asteen ja yläasteen oppimisympäristöjen välinen muutos oli vähäisempi eli ne vastasivat oppilaiden kannalta olennaisilta osin toisiaan, olivat myös positiivisemmin sopeutuneet uuteen kouluun. Toisaalta ne oppilaat, joiden ala- ja yläasteen oppimisympäristöt poikkesivat merkittävästi olennaisilta tekijöiltään toisistaan,

jakautuivat kahteen ryhmään. Ensimmäinen ryhmä koostui oppilaista, jotka ovat pettyneet täysin yläasteen opetukseen ja siellä käytettäviin työtapoihin. Nämä oppilaat opiskelivat itsenäisesti ala-asteella opittujen strategioiden avulla. Toinen ryhmä koostui niistä oppilaista, jotka eivät kyenneet hyödyntämään ala-asteella opittuja strategioita täysin erilaiseen yläasteen opetukseen. Tällöin he yrittivät sopeutua mahdollisimman hyvin uusiin opetusstrategioihin. Näitä kahta ryhmää yhdisti pyrkimys yksilöllisin keinoin sopeutua oppimisympäristölliseen muutokseen. (Pietarinen 1999, 184.)

3.3 Aineenopettajat seitsemänneistä yhdeksänteen luokkaan

Ala-asteen luokanopettajajohtoinen oppimisympäristö vaihtuu yläasteella aineenopettajajohtoiseksi, jolloin oppilaiden tulee sopeutua jokaisessa opiskeltavassa aineessa uuteen sosiaaliseen, fyysiseen ja pedagogiseen ympäristöön. Samoin opetusryhmät eli nuoren sosiaaliset vertaisryhmät voivat vaihdella saman koulupäivän aikana oppilaiden ainevalintojen seurauksena. Siten oppilaat joutuvat eri aineissa aina uudestaan arvioimaan ja vertaamaan omia kykyjään, vahvuuksiaan ja koulumenestystään suhteessa toisiin oppilaisiin. Tällöin oppilaiden oppimistulokset sekä sosiaaliset seuraukset voivat vaihdella sen mukaan, kuinka hyvin nuori on sopeutunut kunkin aineen sosiaaliseen oppimisympäristöön ja kuinka hän on sitoutunut kunkin aineen opetus- ja oppimisprosesseihin. Opettajat vaikuttavat olennaisesti oppilaiden sopeutumiseen yläasteen koulukulttuuriin ja koko oppimisympäristön sosiaaliseen rakenteeseen. Heidän tulisi tietoisesti ottaa huomioon oppilaiden aiempi oppimisympäristö ja siinä omaksutut opetus- ja oppimisstrategiat sekä oppilaiden sosiaalisessa verkostossa tapahtuneet muutokset. (Pietarinen & Rantala 1998, 235.)

Gordon ym. (1999) halusivat selvittää, miten uudet tulokkaat eli seitsemäsluokkalaiset sosiaalistetaan koulun arkeen ja miten oppilaat oppivat käyttäytymään aina kunkin opettajan vaatimalla tavalla. Opettajat nimittäin odottivat oppilaiden itsestään selvästi käyttäytyvän tunneillaan tietyllä, opettajan vaatimalla tavalla. Tutkijat havainnoivat seitsemänsiä luokkia kahdella eri yläasteella ensimmäisestä koulupäivästä alkaen oppitunneilla, välitunneilla ja erilaisissa koulun tapahtumissa. Oppitunneilla paino oli ensimmäisten viikkojen aikana siinä, että oppilaat tottuvat koulun sääntöihin ja asianmukaiseen käyttäytymiseen, ei niin-

kään opetuksessa. Opettajien mielestä onnistunut uuden ryhmän hallinta on tärkeämpää kuin ensimmäisten tuntien sisältö. Samoin ensimmäisillä tunneilla vältettiin jännittyntä ilmapiiriä, vietettiin ”kuherruskuukautta”. Ensimmäisten viikkojen aikana oli paljon ”tehkää näin” ja ”älkää tehkö näin” -ohjantaa. Opettajat esim. uusia kirjoja ym. koulutarvikkeita jakaessaan antoivat itsestään selviä ja yksityiskohtaisia ohjeita niiden käytöstä ja nämä samat ohjeet toistuivat tunnista toiseen. Usein oppilaan tärkein tehtävä tunnin aikana oli kuunnella, kirjoittaa tai piirtää yksityiskohtaisten ohjeiden mukaan. Opettajat myös painottivat jo ensimmäisinä päivinä ala- ja yläasteen eroja.

Oppilaat tarkkailivat, millaisia tyttöjä ja poikia luokalla on. Ensin muodostetaan kuitenkin sosiaalinen järjestys, etsitään ystäviä ja kavereita samaa sukupuolta olevien ryhmästä. Kun tämä järjestys on muotoutunut, tyttö- ja poikaryhmät alkavat kommunikoida keskenään. Alusta alkaen on havaittavissa oppilaita, jotka etsivät sekä tyttöjen että poikien seuraa ja tulevat toimeen molempien kanssa. Tytöt liikkuvat pareittain tai ryhmissä, pojat pääasiassa ryhmissä. Istumajärjestyskin luokassa muotoutuu sukupuolen mukaan: tytöt ja pojat istuvat erillään toisistaan. Yksinäiset ja arat oppilaat erottuvat nopeasti joukosta. He ovat hiljaisia, näkymättömiä ja heiltä puuttuu ystävien tuoma turva kiperän paikan tullen. (Lahelma & Gordon 1997, 131, Gordon ym. 1999, 695-696.)

Kaiken kaikkiaan kaksi ensimmäistä viikkoa uudessa koulussa olivat herkkää aikaa. Ilmapöytäkin oli jännittyntä. Opettajat olivat huolissaan uusista opiskelijoista. Jos tarve vaatii, niin opettajat suojelevat uusia oppilaita vanhempien oppilaiden kiusanteolta. ”Mopotukseen” on varauduttu lisäämällä valvontaa välitunneilla ja varaamalla seitsemäsluokkalaisille tietyt alueet koulun pihalta. Oppilaita huolestutti ensimmäisten viikkojen aikana se, että löytääkö luokat ajoissa, saako kavereita ja oppiiko uuden koulun systeemin. Opettajien huoli oli oppia hallitsemaan uudet luokat. (Gordon ym. 1999, 689-705.) Tutkijat puhuvat koululaisen ammattitaidosta (professional pupil). Heidän havaintojensa perusteella tähän ammattitaitoon kuuluu se, että oppilas yläasteella mm. osaa olla oikeassa paikassa, oikeaan aikaan, osaa itse päätellä, mikä on sopivaa ja asiallista käytöstä, tulee toimeen toisten oppilaiden kanssa, tietää, että hyvät tavat ovat tärkeitä ja osaa olla sopivasti, mutta ei liian aktiivinen. Ko. ammattitaitoon kuuluu ennemminkin sääntöjen ja annettujen ohjeiden noudattamista kuin itsenäisten valintojen tekemistä. (Lahelma & Gordon 1997, 119-139.)

Kouluelämän laadun arviointi -tutkimuksessa (Linnakylä, Brunell & Kankaanranta 1996, 254-262) selviteltiin kahdeksasluokkalaisten kouluviihtyvyyttä. Suurin osa kahdeksasluokkalaisista nuorista pitää koulunkäynnistä, mutta heidän mielestään koulussa on myös paljon koulukielteisyyttä aiheuttavia asioita. Nuoret näkivät koulun vahvasti sekä oppimisen että sosiaalisen vuorovaikutuksen paikkana. Sosiaalisen vuorovaikutuksen he mielsivät kuitenkin virallisen kouluoppimisen ja oppituntien ulkopuolella tapahtuvaksi. Tytöt viihtyvät koulussa poikia paremmin. Gordon (1999, 113-114) huomauttaa, että vaikka tytöt näyttävät sopeutuvan kouluun paremmin ja heidän sanotaan viihtyvän koulussa, tämä ”viihtyvyyttä” peittää monimuotoisia ilmiöitä. Hiljaisuus ja koulun rutiineissa ammattimaisesti toimiminen eivät takaa sitä, että näillä sopeutujilla on hyvä olla. Erityisesti sopeutuvat sekä hyvin menestyneet tytöt saattavat esittää hämmästyttävän kriittisiä käsityksiä koulusta, vaikka oppitunneilla tätä on vaikea huomata.

Yleisimmin kouluviihtyvyyttä vähentävät nuorten näkökulmasta koulupäivien kaavamaisuus, rutiininomaisuus ja pakonomaisuus. Painostavaa ilmapiiriä oppitunneille ja koulupäivään luo opiskelun yksitoikkoisuus, rankka tahti ja tiukka kuri. Opettajasta ja oppiaineesta pitäminen olivat usein toisistaan riippuvia eli oppiaine koettiin sellaisena kuin sitä opettava opettajakin. Negatiivisimmin nuoret suhtautuivat opettajiin, jotka he arvioivat ammattitaidottomiksi tai epäoikeudenmukaisiksi. Opettajan roolin nuoret näkivät mielellään oppimisen ja työskentelyn ohjaajana. Opettajilta toivottiin kiinnostusta myös oppilaisiin laajemmin kuin yhden oppiaineen näkökulmasta tai pelkästään opetuksen ja työn kohteina. Hyvän opettajan keskeisiä tunnusmerkkejä olivat mm. kärsivällisyys, tasapuolisuus, huumorintaju, ystävällisyys ja luotettavuus. Nuorten mielestä tämän päivän yläasteen oppitunteja leimaa edelleen opettajajohtoinen työskentely. Oppilaan pääasiallisena tehtävänä korostuu opettajan kuuntelu ja tiedon vastaanotto. (Linnakylä, Brunell & Kankaanranta 1996, 255-260.)

Lukuvuonna 1993/94 toteutetun WHO -Koululaiskyselyn tutkimukset osoittivat, että suomalaiset viihtyvät useisiin muihin maihin verrattuna huonommin koulussa. Suomen osalta kouluviihtymisen tärkeä selittäjä on opettaja-oppilas -suhteet. Suomalaiset oppilaat kokivat saavansa muita vähemmän mahdollisuuksia omien mielipiteiden ilmaisuun oppitunneilla. Voisiko viihtymättömyyteen koulussa olla syynä se, että suomalainen koululainen ei koe riittävästi olevansa aktiivinen tekijä ja aikuisilta arvostusta saava oppimisprosessin luova osapuoli. Kouluviihtyvyyttä väheni iän myötä lähes kaikissa maissa ja tytöt viihtyivät

poikia paremmin koulussa. Iän yhteys kouluviihtyvyyteen ei ilmene kuitenkaan enää samassa määrin peruskoulun jälkeen. (Kannas, Välimaa, Liinamo & Tynjälä 1995, 144-145.)

Pirttiniemen (2000, 114) tutkimuksessa käy ilmi yläasteen oppilaiden kriittisyys opettajaan kohtaan. Nelisenkymmentä prosenttia yhdeksäsluokkalaisista oli sitä mieltä, että opettajat eivät kohdelleet heitä oikeudenmukaisesti tai eivät ottaneet oppilaiden mielipiteitä tarpeellisessa määrin huomioon. Lisäksi oppilaat eivät saaneet opettajilta riittävästi myönteistä palautetta ja rohkaisua opinnoissaan. Oppilaiden ja opettajien välisten kitkatekijöiden yleisyys yläasteella on ongelma; oppilaiden suhtautuminen opettajiin on varauksellista. Ei ole syytä epäillä, etteikö suurin osa opettajista hoitaisi tehtäviään tyydyttävästi. Nuoret näyttävät kuitenkin odottavan opettajilta enemmän ymmärtävyyttä, rehellisyyttä ja kykyä kohdata oppilas ihmisenä.

Opettajien rooli koulussa näyttäisi jakautuvan oppilaiden mielissä kahteen osaan: opettamiseen ja ihmisenä olemiseen. Mitä ilmeisimmin oppilaat eivät yleensä epäile opettajien ammattitaitoa sinänsä, mutta heidän mielestään opettajien kyky työskennellä yläasteen oppilaiden kanssa on puutteellinen. Oppilaiden tukeminen ja myönteisen palautteen antaminen on liian harvinaista. Koululla ja sen opettajilla tulisikin olla nykyistä enemmän mahdollisuuksia ja uskallusta kohdata oppilaat ihmisinä eikä vain jonkin oppiaineen oppitunneille osallistujina. Koulukokemukset heijastuvat myös koulun jälkeiseen aikaan. Mitä paremmin koulu onnistuu tukemaan oppilaita yläasteen aikana, sitä paremmalta näyttää oppilaiden tulevaisuus. (Pirttiniemi 2000, 115-124.)

Salosen kyselyssä (1995, 46-47) yhdeksäsluokkalaisten mielestä ala- ja yläaste eroavat ensisijaisesti oppimisen vaikeuden ja tehtävän työn määrän suhteen. Yläasteen opetusta pidettiin vaikeampana, työn määrää suurempana ja vaatimuksia tiukempina. Yläasteella oppilaalla koettiin olevan enemmän vastuuta omasta työstään. Oppilaat olivat itsenäisempiä ja heillä oli enemmän mahdollisuuksia henkilökohtaisiin valintoihin. Jonkin verran kritisoitiin yläasteen opettajien tiukkuutta, mutta opetuksen laatua pidettiin yläasteella parempana, aikuisempana. Oppilaat jäivät kaipaamaan peruskoulusta koulu- ja luokkakavereita, luokkaa ja ystäviä eli asioita, jotka liittyvät koulun ihmissuhteisiin ja tunnelmaan.

Ahon, Elorannan ja Virran tutkimuksessa (Eloranta & Tarkkonen 1998, 16-17) tarkasteltiin

ala- ja yläasteen opettajien näkemyksiä toistensa työstä. Vastauksissa kuvastui ammattiryhmien stereotypiamainen, osittain vääristynyt käsitys toistensa töistä: yläasteen opettajalta puuttuu ihmissuhde- sekä oppilaantuntemustaidot ja ala-asteen opettajan työ on hauskaa ja leikinomaista. Ala-asteen opettajat pitivät yläasteen opettajan työtä sidottuna opettettavaan aineeseen. Työtä leimasi ainekohtaisuus ja samojen asioiden toistuva opettaminen. He pitivät yläasteen opettajan työtä sekä henkisesti että fyysisesti raskaana. Mutta aineenopettajalla ei ole heidän mielestään samanlaisia ihmissuhde- ja luokanhallintataitoja eikä oppilaantuntemusta kuin luokanopettajalla. Yläasteen opettajat pitivät puolestaan ala-asteen opettajan työtä mm. kokonaisvaltaisena, monipuolisena ja kasvatuksellisuutta korostavana. Työn katsottiin luovan perustan kaikelle koulutyölle, antavan perusvalmiudet myös yläasteelle. Kuitenkin ala-asteen opetusta pidettiin leikinomaisena, opettajan työtä hauskana ja antoisana, leikkimisenä ja laulamisenä. Ala-asteen opettajilla miellettiin olevan suurempi kasvatusvastuu kuin yläasteella. Ala-asteen opettajista 75 prosenttia olisi valmis siirtymään kokonaan tai osittain yläasteelle opettajiksi. Vastaavasti 60 prosenttia yläasteen opettajista ilmoitti valmiutensa siirtyä kokonaan tai osittain ala-asteelle.

Peruskoulun tulisi muodostaa kokonaisuus, selkeä 9-vuotinen jatkumo. Mutta tutkimusten ja kirjallisuuden perusteella ala- ja yläasteen ero tuntuu olevan yhtä iso kuin perusasteen ja toisen asteen ero. Molemmat koulut ovat omissa oloissaan, omien opetussuunnitelmiansa takana. Usein ei yläasteen opetus tiedä ala-asteen opetussuunnitelmasta ja päinvastoin. Epäluuloja toisten opettajien työtä kohtaan on varmaan puolin ja toisin, mutta usein ne saattavat johtua pelkästään tiedon puutteesta. Konkreettista toisten opettajien työhön tutustumista tarvittaisiin kipeästi. Se veisi samalla askelen kohti yhtenäisempää perusopetusta.

4 KUUDENNELTA LUOKALTA SEITSEMÄNNELLE

Siirtymä on muutoksen, kasvun ja epätasapainon aikaa, silta yhdestä elämänvaiheesta toiseen. Siirtymiä voivat aiheuttaa sisäiset tai ulkoiset muutokset. Kyseessä voi olla normienmukainen siirtymä, jonka odotetaan tapahtuvan kutakuinkin tiettyssä iässä, tai siirtymä, joka voi tapahtua ennakoimatta. Normienmukaisen siirtymän ajoittumisella ”oikeaan” tai ”väärään” ikävaiheeseen voi olla merkittäviä vaikutuksia yksilön kehitykseen. (Saari-
nen, Ruoppila & Korkiakangas 1989, 110.)

Siirtymä voi tarjota haasteita ja uuden mahdollisuuden tai siitä voi tulla ylipääsemätön ja stressaava. (Petersen & Leffert 1995, 5.) Siirtymät ovat oppilaille kriittisiä ajanjaksoja, koska ne ovat maksimaalisen epäjatkuvuuden ja muutoksen aikaa. (Entwisle 1990, 215.) Pietarisen (1999, 25) mukaan yläasteelle siirtyminen on oppilaille normatiivinen, sosiaali-
nen ja institutionaalinen siirtymä, jolloin oppilaiden kouluympäristössä tapahtuu monia muutoksia ja samanaikaisesti nuori kohtaa kehitysvaiheeseensa sisältyviä muutoksia.

Oppilaiden siirtymistä kuudennelta seitsemännelle voi koulun ulkopuoleltakin tarkastellen pitää suurena muutoksena. Oppilaat vaihtavat koulua fyysisesti. He menevät uuteen kouluun, jossa ovat uudet opettajat omine tapoineen, paljon uusia, heitä vanhempia oppilaita, uudet käytänteet, uusi fyysinen ympäristö jne. Voisi sanoa, että kaikki, mikä yleensä koulunkäynnissä on oleellista, muuttuu. Kaiken tämän lisäksi muutos tapahtuu aikana, jolloin oppilas on muuttunut tai muuttumassa lapsesta nuoreksi.

Ala- ja yläasteen nivelkohta on huolettanutkin jo peruskoulun alkutaipaleelta alkaen. Niinpä kouluhallitus (1980, 38-39) antoi vuonna 1980 ohjeita siitä, miten tämä siirtymäkohta saadaan sujumaan kitkattomimmin. Ohjeissa kehoitetaan kouluja pohtimaan mm., miten oppilaat tulisi etukäteen perehdyttää opiskelussa tapahtuviin muutoksiin, miten vastaanottavat opettajat voivat etukäteen perehtyä oppilaiden valmiuksiin ja opiskelutottumuksiin ja miten luokanopettajajärjestelmästä aineenopettajajärjestelmään siirryttäessä säilytettäisiin oppilaan perusturvallisuus. Olisi mietittävä, miten yläasteen luokkien muodostaminen on tarkoituksenmukaisinta, miten oppilaita valmennetaan toisaalta murrosiän muutoksiin, toisaalta koulun vaihdoksiin ja miten taataan kasvatuksellinen jatkuvuus ja käyttäytymisnormistojen yhdenmukaisuus ala-asteelta yläasteelle siirryttäessä. Nivelvaiheessa oppilaat

olisi saatava mahdollisimman nopeasti sisäistämään järjestyssäännöt, luomaan luokkaan hyvä sosiaalinen ilmapiiri ja tuntemaan vastuuta itsestään ja omasta luokasta.

Näitä ohjeita ei ole syytä väheksyä, vaikka ne onkin julkaistu jo kaksikymmentä vuotta sitten. Päinvastoin. Siinä ovat koottuna tyypilliset nivelvaiheen ongelmat, eivätkä ne ole muuttuneet vuosien mittaan. Itse asiassa jokaisen uuden ikäluokan mukana pohditaan nämä samat asiat aina uudelleen. On koulun ja oppilaiden edun mukaista, että uudet seitsemäsluokkalaiset saadaan sosiaalistetuksi nopeasti koulun arkeen. Näin opetus ja muu koulu-työskentely voi taas jatkua häiriöttä.

4.1 Siirtyjän elämänvaihe

Koulun omaleimaisuus muihin työorganisaatioihin verrattuna tulee näkyviin siinä, että koulu ei ole vain työympäristö, vaan myös oppilaan kehitys- ja oppimisympäristö. Koulun on otettava huomioon oppilaan kehitystehtävät ja oppimisprosessin suotuisan etenemisen edellytykset. Oppilas elää kouluaikanaan kautta, jolloin hän on jatkuvasti matkalla kohti uutta, kypsempää vaihetta. Oppilaan sosiaalis-emotionaalisen sekä kognitiivisen kehityksen vaiheiden tuntemus on sen vuoksi eräs koulun sisäisen kehittämisen lähtökohdista. (Kääriäinen, Laaksonen & Wiegand 1997, 106-107.)

Yläaste sijoittuu nuoren ihmisen kehityksessä hyvin ongelmalliseen kauteen. Yhtäältä hän on juuri saavuttamassa tiedollisten valmiuksiensa kehittymisessä sen vaiheen, jossa vaativatkin käsitteelliset ja monipuoliset opinnot ovat mahdollisia ja perusteltuja. Toisaalta nuoren sosiaalinen ja emotionaalinen kehitys on vaiheessa, jossa muut seikat kuin kouluopinnot vievät suurimman huomion. Niinpä monilla yläasteen oppilailla opiskelumotivaatio on pahasti karkuteillä. (Lyytinen & Uusitalo 1991, 6.)

Nuoruusiäksi kutsutaan, hieman määrittelijästä riippuen, ikävuosia 11/13- 21/23. Murrosikä, biologisen kasvun ja kehityksen alku, alkaa yleensä n. 13-14 –vuotiaana. (Mm. Nurmi 1995, 257, Petersen & Leffert 1995, 4, Turunen 1996, 101, Aaltonen, Ojanen, Vihunen & Vilén 1999, 18.) Aapolan (1999a, 239, 1999b, 14-15) mukaan suomen yleiskielessä murrosikäällä tarkoitetaan yleensä epämääräistä nuoren ihmisen elämänvaihetta, siirtymää lap-

suudesta aikuisuuteen. Murrosikä ei ole neutraali tietyn ikävaiheen nimitys, vaan siihen liittyy vahvoja, enimmäkseen kielteisiä, kulttuurisia merkityksiä. Puhutaan yleisesti myrskyisestä ja vaikeasta murrosiästä ja murrosikäiset määrittyvät samalla ongelmalliseksi, oireilevaksi ihmisryhmäksi. Kun nuori tulee murrosikään, on odotettavissa, että hänestä tulee hankala, aikuisen näkökulmasta. Kaikki tietynikäiset nuoret saattavat saada murrosikäisyyden varjolla negatiivisen leiman. Toisaalta murrosikäisyys saattaa antaa nuorelle ikään kuin väliaikaisen oikeutuksen sosiaalisten normien rikkomiseen ja hyvien käytöstopojen ylittämiseen, koska ajatellaan niiden kuuluvan ”tiettyyn ikään”. Alun alkaen oppilaiden iällä ei ollut merkitystä, kun ala- ja yläasteen rajaa vedettiin. Myöhemmin yläasteeseen on liitetty vahvoja ikään liittyviä merkityksiä ”murrosikäisten opinahjona”.

Petersenin ja Leffertin (1995, 6) mukaan pienemmästä koulusta olisi parempi siirtyä isompaan niin nuorena, ”lapsena”, ettei murrosikä ajoitu samaan aikaan kuin koulun vaihto. Muutoksetkin hallittaisiin paremmin, jos ne eivät tapahtuisi yhtäaikaan. Entwisle (1990, 216-217) taas on sitä mieltä, että siirtyminen suurempaan kouluun 12-13 –vuotiaana voi olla joillekin liian aikaista. Oppilaat sysätään liian aikaisin lapsuudesta nuoruuteen. Jos siirtymistä lykättäisiin myöhäisemmäksi, niin oppilaiden olisi helpompi sopeutua.

12-vuotias eli kuudesluokkalainen havaitsee tarkasti puutteensa, tarkistaa minäkuvaansa tovereittensa avulla ja ennakoi toimintansa seuraukset. Hänen minäkäsityksensä on jo eriytynyt ja se on usein hyvinkin tilannekohtainen. Hän arvioi kriittisesti myös tovereitaan, jolloin ystävät voivat täysin vaihtua. 12-vuotias vaatii itsenäisyyttä päätöksinsä, mikä saattaa kärjistää lapsen ja aikuisen suhdetta. Tämän ikäiselle on erittäin tärkeää, mitä muut ajattelevat hänestä käyttäytykö hän roolinsa mukaisesti. Oman yksilöllisyyden löytämisen ja toisten tahtoon mukautumisen välillä on selvä ristiriita. Murrosiän alussa lapsi on vielä hyvin itsekeskeinen ja hänen minäkäsityksessään voi tapahtua suuria heilahteluja. 13-14 –vuotiaan perusitsetunto pysyy jo vakiona. Murrosikäinen peruskoulun yläasteen oppilas on altis vaikutteille, pohtii asioita ja omaa käyttäytymistään ja kokee voimakkaasti tunneta-solla itseensä kohdistuvan arvostelun. Hänen ajattelunsa on hyvin stereotyyppistä, epäloogista ja mustavalkoista. Paine jäljitellä ja mukautua toisten tahtoon saattaa olla suuri. (Aho & Laine 1997, 28-29.) Murrosiässä samanikäiset tulevat yhä tärkeämmiksi. Hän viettää aikaansa yhä enemmän kodin ulkopuolella muiden ikäistensä seurassa. Nuorella saattaa olla niin harrastuksissa, koulussa kuin kotipihallakin eri kaverit. He ovat kaikki nuorelle tärkeitä, kukin omalla tavallaan. (Jarasto & Sinervo 1999, 89-90.)

Ala-asteen päätyminen on murrosikäiselle merkki varsinaisen lapsuuden loppumisesta. Tämä on jo sinänsä melkoinen tunne-elämän ja sisäisen kasvun haaste. Uuteen kouluun siirtyminen koettelee murrosikäisen itsetuntoa ja rohkeutta kohdata haasteita. Yhtäkkiä he, jotka jo olivat tottuneet olemaan koulun vanhimpien oppilaiden roolissa, ovatkin jälleen koulun nuorimpia. Oppilaiden näkökulmasta katsottuna nykyinen ala- ja yläaste voivat olla kuin kaksi eri maailmaa. Yläasteelle siirtyminen tapahtuu vaiheessa, jolloin murrosiän voimakas ja nopea kehitys varsinaisesti usein alkaa. Niinpä nuori kokeekin silloin sekä sisäisiä että ulkoisia muutoksia. Sillä, miten nämä muutokset suhteessa toisiinsa ajoittuvat, saattaa olla suuri merkitys nuoren kehitykselle ja hänen sopeutumisprosessilleen. Koulun vaihdos asettaa usein koetukselle murrosikäisen uskon kykyinsä ystävyyttä ja pitää yllä ystävyyssuhteita. Nuori siirtyy toiseen kouluun ja hänen luokkansa oppilaat vaihtuvat. Tällöin hän voi joutua eroamaan jopa kaikkein parhaimmasta kaveristaan. (Jarasto & Sinervo 1999, 154-155.)

Itsetunto on murrosiässä odotettua pysyvämpi eivätkä suuret vaihtelut ole mikään itsestään selvä asia. Murrosikäisen itsetunnossa on kyllä vaihtelua ja suurimmillaan vaihtelu on murrosiän alkuvaiheessa, 12-14 -vuotiailla. Kuitenkin niillä, joilla lapsena on hyvä itsetunto, on hyvä itsetunto myös läpi murrosiän. Murrosiän alkuvaiheessa lapsi on itsekeskeinen ja hänen minäkuvassaan tapahtuu nopeita ja suuria muutoksia. Nämä minäkuvan muutokset eivät kuitenkaan välttämättä ole sama asia kuin itsetunnon horjuminen. Mahdollisten ongelmien sijasta tulisi enemmänkin korostaa murrosikäisen sisältyvää monipuolista uutta kehitysmahdollisuutta. Nuori on uudella tavalla vastaanottavainen ja vaikutuksille altis, pohdii itseään, on valmis muuttamaan käsitystä itsestään ja kokee voimakkaasti onnistumisen tunteet. (Keltinkangas-Järvinen 1998, 33-34.)

Muutokset koulunkäynnissä, siirtymiset asteelta toiselle tai yläasteelta jatko-opintoihin ovat nuorelle myös tärkeitä oppimiskokemuksia. Hänen kykynsä sopeutua uuteen ja jatkuvasti muuttuvaan maailmaan kehittyy. Suurin osa nuorista selviytyy aivan hyvin ja samalla saa käyttöönsä aikuisuutta varten tärkeitä selviytymisstrategioita. (Jarasto & Sinervo 1999, 156.)

4.2 Opinto-ohjaajan rooli

Opinto-ohjaajat ovat peruskoulun alusta lähtien toimineet ”siirtäjinä” ja ”välittäjinä” ala- ja yläasteen välillä. Heidän toimintansa kuitenkin tutkimuksissa yleensä sivuutetaan tai siitä on vain maininta. Näin tutkimuksista ei myöskään saa käsitystä, mitä toimenpiteitä on tehty ennen kuin oppilaat siirtyvät seitsemännelle luokalle. Kuka ja miten kuudesluokkalaisia on informoinut, ovatko he tutustuneet uuteen kouluun, ovatko uudet luokanvalvojat esittäytyneet jne. Opinto-ohjaajahan on kuitenkin yleensä ensimmäinen uuden koulun opettaja, jonka kuudesluokkalaiset tapaavat. Opinto-ohjaaja antaa informaatiota kuudesluokkalaisille uudesta koulusta, sekä sen virallisista, mutta usein myös epävirallisista käytänteistä. Näin yritetään helpottaa sopeutumista uuden koulun tapoihin. Opinto-ohjaaja myös tutustuttaa kuudesluokkalaiset uuden koulun fyysiseen oppimisympäristöön. Kun siis tutkitaan oppilaan siirtymistä kuudennelta luokalta seitsemännelle luokalle, samalla automaattisesti tutkitaan myös osaa opinto-ohjaajan työstä.

Hölsän (1989, 139-143) mukaan kouluasteiden yhteistyötä mitataan erityisesti näissä koulunkäynnin nivelkohdissa. Oppilaan siirtyminen tai saattaminen kouluasteelta toiselle voi aiheuttaa vaikeuksia kasvatus- ja opetustyön tulokselliselle toteutumiselle, ellei yhteys koulutusmuotojen välillä toimi. Oppilaanohjausjärjestelmä edistää yhteistyötä ja oppilaan saattamista kouluasteelta toiselle. Koulun nivelkohdissa korostuu oppilaanohjauksessa toisaalta tiedottaminen, toisaalta oppilaskohtainen ohjaaminen.

Kouluhallituksen (1980, 19-20) ohjeissa jo painotetaan opinto-ohjaajan osuutta siirtymisessä. Opinto-ohjaajalle annettuja ohjeita on varioiden itse asiassa noudatettu näihin päiviin asti. Mm. kuudennen luokan aikana opinto-ohjaaja vierailee ala-asteella informoimassa oppilaita ja heidän huoltajiaan yläasteen opiskelua koskevissa asioissa. Kuudesluokkalaiset tekevät tutustumiskäynnin yläasteelle, missä myös yläasteen oppilaat voivat esitellä kouluun.

Opinto-ohjaajan tiedotustehtävät ovat osana oppilaanohjauksen opetussuunnitelmaa peruskoulussa. Opinto-ohjaaja huolehtii tiedottamisesta erityisesti oppilaiden tehdessä koulutusta koskevia valintoja tai siirtyessä kouluasteelta toiselle. Peruskoulun opinto-ohjaaja tiedottaa ala-asteen oppilaille ja heidän huoltajilleen yläasteen opiskelusta ja koulun tarjoamista valintamahdollisuuksista. Seitsemännen luokan alusta alkaen opinto-ohjaaja pyr-

kii ohjaamaan oppilaita opiskeluun liittyvissä kysymyksissä. (Merimaa 1994, 11, Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 39, Oppilaanohjauksen kehittämistyöryhmän muistio 1995, 7-8.) Näin opinto-ohjaaja on aina mukana oppilaan siirtymisessä kuudennelta seitsemännelle luokalle, koska se kuuluu opetussuunnitelman mukaan hänen tehtäviinsä.

Huotarin (1994, 31) mukaan ensimmäinen ja tärkeä ajankohta opinto-ohjaajan kannalta on tiedottaa oppilaille, vanhemmille ja ala-asteen opettajille yläasteen opiskelusta 6. luokan aikana. Oppilaiden on syytä vierailla yläasteella jo mahdollisimman varhain eli heti kevätlukukauden alussa. Tässä vaiheessa oppilaille voi kertoa yläasteen opiskeluun liittyviä yleisiä asioita sekä selvittää valinnan mahdollisuudet ja valintojen tekemiseen liittyvät ohjeet. Oppilaat voivat myös seurata yläasteen opiskelua mahdollisuuksien mukaan. Oppilaille tulee kerralla paljon uutta tietoa, joten jonkin ajan kuluttua opinto-ohjaaja voi vierailla ala-asteella vastaamassa esiin nousseisiin kysymyksiin. Yhteydenpidon voi tietysti järjestää toisinkin päin eli ensin opinto-ohjaaja vierailee ala-asteella ja myöhemmin oppilaat yläasteella. Oppilaiden huoltajia on informoitava yläasteen opiskelusta, koska oppilas ja huoltaja yhdessä tekevät valinnat. Kuudensien luokkien vanhempainilta on hyvä ajoittaa samoihin aikoihin kuin oppilaille tiedottamisen.

4.3 Nurmijärven Yhteiskoulun malli

Tutkittavien seitsemänsien kohdalla opinto-ohjaaja kävi kuudensissa luokissa helmikuun aikana pitämässä infotunnit yläasteesta. Silloin käytiin läpi tulevia muutoksia: tuntijako, uudet oppiaineet, uudet käytänteet (mm. aineopettajajärjestelmä, aineluokkajärjestelmä, arviointi, kurssit ja jaksot), valinnaisaineet/A2 -kieli jne. Oppilaat saivat oppaan ("survival guiden"), jossa kaikki asiat on selitetty (LIITE 1). Tällä tunnilla oppilaat saivat myös toivoa kirjallisesti kolme kaveriaan, joiden kanssa halusivat samalle luokalle. Vanhempainilta tulevien seitsemäsluokkalaisten huoltajille pidettiin maaliskuussa Nurmijärven Yhteiskoululla. Illassa käsiteltiin samoja asioita, mitä oppilaillekin oli puhuttu.

Kaikki kuudesluokkalaiset kävivät tutustumassa uuteen kouluunsa toukokuussa. Silloin käytiin läpi vielä ”virallisia” kouluasioita ja tarkistettiin valinnaisainevalintoja. Tämän lisäksi oppilaat saivat koulun pohjapiirroksen mukaansa. Sitä tutkittiin samalla, kun kierrettiin koulua. Koulukierroksella on luontevaa kertoa vielä koulun ”epävirallisista”, mutta oppilaille tärkeistä asioista (esim. matkalippu, päivänavaus, opettajien puhuttelemine, välituntikäytännöt, ruokailu jne.). ”Mopottamisesta” myös jutellaan. Samoin syksyn ensimmäisen päivän ohjelmasta. Näin oppilaille toivotaan jäävän mielikuva, mitä syksyllä on odotettavissa. Tarkoitus on, ettei kesä kuluisi jännittäessä ja pelätessä uuteen kouluun menemistä.

NYK:ssa uusien seitsemänsien luokkien muodostaminen on opinto-ohjaajan tehtävä. Oppilaita ei sijoitella ala-asteen perusteella, vaan luokat ja entiset koulut menevät ”sekaisin”. Tähän järjestelmään siirryttiin, ettei olisi ”kirkonkyläläisiä” ja ”syrjäkyläläisiä”. Perusperiaate luokkien muodostamisessa on se, että kaikki oppilaat saivat ainakin yhden toivomansa kaverin uuteen luokkaan eikä kukaan oppilas joutuisi yksin entisestä luokastaan uuteen luokkaan. Tästä periaatteesta on jouduttu tinkimään vain kielivalintojen vuoksi. Vanhemmilla on myös mahdollisuus vaikuttaa lapsensa luokkasijoitukseen, siihen rohkaistaan vanhempainillassa. Uudet luokat olivat nähtävillä viimeisellä kouluviikolla. Tällä pyritään siihen, ettei luokkasijoitus jännittäisi oppilaita koko kesää.

4.4 Tutkimustietoa siirtymisestä ala-asteelta yläasteelle

4.4.1 Suomalaiset tutkimukset

Siirtymä koskee kaikkia kuudesluokkalaisia, kaikkia heidän vanhempiaan, jokaista ala- ja yläastetta ja jokaista yläasteen opettajaa joka vuosi. Tätä taustaa vasten on itse asiassa hämmästyttävää, miten vähän tätä koulutuksen nivelkohtaa on Suomessa tutkittu. Suurin osa tutkimuksista on tehty vasta sen jälkeen, kun oli tiedossa ala- ja yläasteen hallinnollisen rajan poistuminen uuden lain myötä.

1990-luvun puolivälistä alkaen löytyy tutkimuksia tästä nivelvaiheesta, paitsi Kääriäinen & Rikkinen jo 1988. Näistä suurin osa on tehty oppilaan näkökulmasta. Tutkimuksistakin suurin osa on ”vain” pro gradu -tutkielmia. Opettajista (luokanopettaja/aineenopettaja) tehtyjä tutkimuksia ”luovuttajina” tai ”vastaanottajina” löytyy vielä vähemmän. Vanhempien ajatuksia siirtymästä ei löydy tutkimuksista juuri lainkaan.

Pietarisen (1999) väitöskirjassa tutkittiin yläasteelle siirtymistä ja siellä opiskelua oppilaiden kokemana. Erityisesti tarkasteltiin oppilaiden kokemia odotuksia, ongelmia ja pelkoja siirtymävaiheessa ja niiden toteutumista. Oppilaiden kuudennen luokan odotuksista ilmenee sosiaalisen vertaisryhmän merkitys uuteen kouluun siirryttäessä. Ennen siirtymää odotettiin parhaan kaverin kanssa samalle luokalle pääsyä sekä uusia kavereita uuden koulun oppilaista. Oppilaat kokivat siis sosiaalisen verkoston tuen yhtenä siirtymää helpottavana selviytymiskeinona. Kaikki odottivat sosiaalisen verkoston säilymistä ja laajenemista.

Sosiaaliset suhteet olivat merkityksellisiä myös yläasteella oppilaille. Uuteen kouluun sopeutuminen koettiin sitä onnistuneemmaksi mitä toimivammat suhteet heillä oli luokkakaveriinhin. Oppilaat odottivat aineenopettajien myötä opetuksen vaatimustason nousevan. Uudet aineet koettiin positiivisena asiana, mutta samalla kuitenkin suurin osa oppilaista odotti opiskelun vaikeutuvan. Uusien koulukäytänteiden odotettiin tuovan vaihtelua opiskeluun. Esimerkiksi luokan vaihtaminen opetettavan aineen mukaisesti ja vapaammat välituntikäytännöt ja sitä kautta sosiaalisen verkoston laajeneminen koettiin myönteisinä asioina. (Pietarinen 1999.)

Kääriäisen ja Rikkisen (1988) kartoituksessa haluttiin selvittää, miten oppilaat kokevat ala-asteelta yläasteelle siirtymisen silloin, kun kuudennen luokan opiskelu tapahtuu yläasteen tiloissa ja toisaalta tilanteessa, jossa kuusi ensimmäistä vuotta on käyty samaa ala-asteen koulua. Yläasteen tiloissa kuudennen luokan käyneiden oppilaiden siirtymistä yläasteelle tämä järjestely oli helpottanut. Se oli lievittänyt siirtymävaiheeseen liittyvää jännitystä ja häivyttänyt ennakkoluuloja ja pelkoja. Heille oli läheltä seuraamalla muodostunut varsin realistinen käsitys yläasteen opiskelusta ja omista mahdollisuuksistaan siellä. Tämä realismi ilmeni siinäkin, etteivät nämä oppilaat kokeneet sitten seitsemättä luokkaa siinä määrin vapautuksen riemuvuotena kuin ala-asteen rakennuksesta yläasteelle siirtyneet. Järjestelyn

voi siis katsoa edistyneen opiskelun häiriötöntä jatkumista tässä hankalaksi koetussa nivelvaiheessa.

Honkalan (1993) pro gradu -tutkielmassa tutkittiin oppilaiden kokemuksia heidän omasta näkökulmastaan, kun he siirtyivät ala-asteen eheytetystä opetuksesta yläasteen perinteiseen opetukseen. Tutkimuksen mukaan oppilaat odottivat suurta muutosta, entinen systeemi ei enää jatkuisi. Oppilaat pelkäsivät mm. työrauhaongelmia ja kiusaamista, ”mopottamista”. Odotukset yläasteelle siirryttäessä olivat kaiken kaikkiaan myönteisiä. Yläasteella opiskelu koettiin rankaksi, oppilaat pelkäsivät, että heidän tiedollinen tasonsa ei riittäisi yläasteella opiskeluun.

Sokajärven (1994) pro gradu -tutkielman tavoitteena oli selvittää ne seikat, jotka liittyvät yläasteelle siirtymiseen ja saada selville, miten oppilas kokee tämän nivelvaiheen. Tulosten mukaan siirtyminen yläasteelle koettiin myönteisesti. Oppilaat halusivat kokea jotain uutta ja siirtyminen uuteen kouluun antoi siihen mahdollisuuden. Siirtymistä motivoi tieto siitä, että yläasteella oli vapaampaa kuin ala-asteella. Kertomukset ”mopotuksesta” aiheuttivat kuitenkin hieman pelkoa. Yläasteen alkua oppilaat pitivät mukavampana kuin ala-asteen vuosia ja niin he myös viihtyivät yläasteella ala-astetta paremmin. Uudet opettajat, uudet kaverit ja uudet oppiaineet vaikuttivat myönteisesti. Aineopettajajärjestelmää oppilaat pitivät hyvänä asiana, näin opettajien vaihtuminen ja erilaisuus toi toivottua vaihtelua koulupäivään. Opiskelua yläasteella pidettiin jonkin verran vaikeampana kuin ala-asteella. Vanhoja luokkatovereita osa oli jäänyt kaipaamaan.

Hulkkosen ja Ikosen (1997) pro gradu -tutkimuksessa seurattiin montessoriluokan siirtymistä yläasteelle perinteiseen opetukseen. Tulokset osoittavat, että koulukulttuurin muutos on vaativa prosessi oppilaalle. Tutkimukseen osallistunut luokka koki kokonaisvaltaisen muutoksen koulukulttuurissaan. Muutos ei koskenut ainoastaan siirtymistä koulurakennuksesta toiseen, vaan ulkoisten tekijöiden lisäksi sekä opettajat että opiskelu- ja työskentelytavat muuttuivat. Siirtymisen yhteydessä näyttää unohtuneen oppilaiden kasvatuksellisen ja koulutuksellisen jatkuvuuden idea peruskoulun sisällä. Siirtymävaiheen valmistelu ala-asteelta yläasteelle sisältää monta ongelmakohtaa, joita ovat esimerkiksi tiedonkulku ja yhteistyö eri kouluasteiden ja opettajien välillä. Tämä tutkimus toi esille, että peruskoulun sisällä ala- ja yläasteen koulukulttuureissa on vielä sellaisia eroja, jotka vaikeuttavat siir-

tymävaiheen joustavaa sujumista. Oppilaiden kuvaukset opiskelu- ja työskentelytavoista ala- ja yläasteella antavat kuvan erilaisista pedagogisista kulttuureista.

Kinnusen (1998) pro gradu -tutkimuksen mukaan yläasteelle siirtyminen oli seitsemäsluokkalaisten mielestä jännittävää ja mukavaa, sai uusia kavereita ja pääsi isojen joukkoon. Koulun elämään sosiaalistuminen vei oman aikansa, ennen kuin löytyi oikeat luokat ja oppi toimimaan koulun tapojen mukaisesti. Vaikka monet kokivatkin koulun fyysisten ja virallisten puitteiden puolelta negatiivisena, epävirallisen koulun puitteissa tapahtuva sosiaalinen kanssakäyminen kavereiden kanssa antoi voimia jaksaa koulun arjen raskauden. Yläasteella erottuivat omiksi ryhmikseen pojat ja tytöt sekä keskustassa asuvat ja syrjäkylillä asuvat.

Kajaanin opettajankoulutusyksikössä tehtiin viisiosainen gradusarja ”Siirtyminen ala-asteelta yläasteelle”. Tulosten mukaan siirtymää oli yleensä pidetty positiivisena kokemuksena. Useat oppilaat kokivat yläasteelle siirryttäessä opettajien ja koko koulukulttuurin vaihtumisen positiivisena. Jos ala-asteen opettajan kanssa eivät henkilökiemiat sopineet, niin yläaste tarjosi mahdollisuuden uuteen alkuun. (Koskelo & Pekkarinen 1999, Lahtinen 1999, Kemppainen 2000.) Yhtenäisen peruskoulun ratkaisut eivät kaikissa tapauksissa olleet helpottaneet oppilaiden siirtymistä tavallista peruskoulua enempää. Yhtenäisen peruskoulun oppilaat pelkäsivät siirtymistä enemmän kuin tavallisen peruskoulun oppilaat. (Koskelo & Pekkarinen 1999.)

Oppilaat kokivat koulussa opiskelun yleisesti ottaen myönteisenä ja heidän suhtautumisensa opetukseen ja sen sisältöön oli positiivinen. Oppilaat kokivat opiskelun yläasteella vaikeammaksi kuin ala-asteella. Aineopettajajärjestelmä koettiin hyväksi ja opiskelua helpottavaksi asiaksi. (Huusko & Kinnunen 2000.) Oppilaiden sosiaaliset suhteet eivät paljon eronneet ala- ja yläasteella. Vaikka kaveripiirit laajenivat ja opettajia tuli yläasteella lisää, oppilaat eivät kokeneet näiden seikkojen tuovan huomattavia muutoksia heidän sosiaalisiin suhteisiinsa. Oppilaat sopeutuivat hyvin siihen uuteen sosiaaliseen verkostoon, jonka he yläasteella kohtasivat. (Vierimaa 2000.)

Yleensä nuoren vanheneminen tuo hänelle lisää statusta, mikä heijastuu aikuisten suhtautumisessa myös koulun sisällä. Opettajat suhtautuvat oppilaisiin eri tavalla ala- ja yläasteella. Oppilaat kokevat olevansa ”isoja” siirtyessään yläasteelle, koska opettajat kohtelevat

vat heitä eri tavalla, ”isompina”, kuin ala-asteella. Yläasteen oppilaiden keskuudessa vallitsevat usein selkeät käsitykset siitä, millaisia eri luokka-asteiden oppilaat ovat. Näin uusilla seitsemäsluokkalaisilla voi olla käsitys, että ollakseen aito yläastelainen ja tehdäkseen eroa ala-asteeseen, täytyy olla ”kova”. Tämä ”kovuus” saattaa pitää sisällään esim. aggressiivista käytöstä ja tietoista sosiaalisten sääntöjen rikkomista (mm. tupakointi). (Aapola 1999a, 236-237.)

Pietarisen (1999) mukaan kaiken kaikkiaan yläasteelle siirtymisen yhteydessä oppilaille merkityksellisiä asioita ovat sosiaaliset suhteet vertaisryhmään ja opettajiin, heidän suhteensa opetukseen ja yleisemmin kouluun ja sen käytänteisiin. Tärkeää on myös suhde itseensä opiskelijana.

4.4.2 Englantilaiset tutkimukset

Vaikka selviteltävänä oleva siirtymä kuudennelta seitsemännelle on suomalainen ilmiö, haluttiin kuitenkin tutkia, löytyisikö vastaavia tutkimuksia ulkomailta. Englannin koulujärjestelmässä siirrytään ”primary schoolista” ”secondary schooliin” n.10-vuotiaana, eli saman ikäisenä kuin Suomessa rinnakkaiskoulujärjestelmän aikana siirryttiin kansakoulusta oppikouluun. Englannissa tätä siirtymää on tutkittu jo monen vuosikymmenen ajan. Tutkimuksissa on useaan kertaan jo havaittu, mitkä asiat jännittävät ja huolettavat oppilaita, kun he siirtyvät uuteen kouluun. Uudempien tutkimusten mukaan samat pelot pätevät yhä. Oppilaita huolestuttaa mm. se, miten he oppivat tuntemaan uuden koulun, miten he tottuvat uusiin opettajiin, uusiin opiskelutovereihin ja liikkumiseen luokasta toiseen.

Luceyn ja Reayn (2000) raportoiman tutkimuksen mukaan käsityksiin uudesta koulusta olivat vaikuttaneet vertaisten (sisarusten ja kavereiden) kauhukertomukset ja kaikenlaiset tarinat. Näin siirtyminen aiheutti pelonsekasta jännitystä oppilaisissa. Oppilaat pelkäsivät kiusaamista ja heillä oli huoli siitä, miten selviytyä uuden, suuren koulun fyysisessä ympäristössä. Tätä eksymistä pelkäsivät niin hyvin kuin huonostikin menestyneet oppilaat. Mutta vaikka oppilaat tajusivat, että he nyt päätyvät vanhan koulun ”huipulta” uuden kou-

lun ”pohjalle”, siirtymä merkitsee myös kasvamista, se symbolisoi kypsymistä ja tuo mukanaan uutta itsenäisyyttä.

Suurimmalle osalle oppilaista siirtyminen tutun kaveriryhmän mukana on paras tapa siirtyä. Mutta on olemassa vähemmistö oppilaita, jotka odottivat innokkaasti, että saavat jättää taakseen vanhat ystävät ja vihamiehet. Heitä ei pelottanut kohdata uutta koulua yksin ja samalla altistua isompien kiusanteolle, vaan he halusivat aloittaa uuden koulun puhtaalta pöydältä. Tutustuminen uuteen kouluun etukäteen on tärkeää. Oppilaille oli mahdollisuus osallistua tunneille, jolloin voi turvallisesti itse kokea uuden koulun tunnelman. Oppilaat kiinnittivät huomiota näillä käynneillä siihen, miten ystävällisiä vanhemmat oppilaat olivat ja millainen suhde opettajien ja oppilaiden välillä oli. Erityisesti pojat kiinnittivät tähän suhteeseen huomiota. Tutkijat painottavat sitä, että jos tämä siirtymä hoidetaan huonosti, siitä voi olla ei-toivottuja seurauksia sekä tunnetasolla että oppimisessa. Siksi he toivovat, että oppilaat saisivat todellisia kokemuksia uudesta koulusta (tutustumiskäynnit, osallistuminen tunneille) ennen siirtymistä. Näin pelot ja kauhukertomusten luomat fantasiat vähenisivät. (Lucey & Reay 2000, 191-206.)

Jackson ja Warin (2000) ovat kiinnittäneet huomiota sukupuolten erilaiseen tapaan kohdata siirtymiä. Heidän mielestään uudessa ja tuntemattomassa, ehkä uhkaavassakin tilanteessa (kuten siirtymä ”primary schoolista” ”secondary schooliin”), ihminen takertuu tuttuun ja turvalliseen hallitukseen uuden tilanteen. Tällainen tuttu ja turvallinen on tapa reagoida omalle sukupuolelle ominaisella tavalla. Pojat reagoivat uuteen, haastavaan ja kilpailuhenkempään kouluympäristöön lisäämällä aggressiivista käyttäytymistä ja hakemalla omaa paikkaansa sosiaalisessa verkostossa. Tällainen käytös puolestaan pelottaa tyttöjä, he haluavat välttyä poikien kiusanteolta, pilkkaamiselta, eivätkä halua olla poikien ”tiellä”, joten he pysyttelevät tiukemmin tyttöryhmissä. Tytöt ja pojat ovat omissa ryhmissään, puhuvat vain keskenään ja vertailevat koulusaavutuksia keskenään enemmän siirtymän jälkeen kuin ”primary schoolin” viimeisellä luokalla.

Oppilaita huolettaa myös heidän oma identiteettinsä ja statuksensa uudessa koulussa. Heidän pitää mukautua uuteen tilanteeseen koulun nuorimpina oppilaina. Ne, jotka olivat vanhassa koulussa ”huipulla”, olivat huolissaan voivatko säilyttää asemansa ja ne, jotka olivat ”töpeksineet”, toivoivat saavansa aloittaa puhtaalta pöydältä. Koulu ja opettajat voivat auttaa uusia oppilaita sopeutumaan koulun virallisella ja epävirallisellakin puolella. Mutta

sosiaaliset suhteet, uuden koulun jäseneksi hyväksyminen ja ystävien hankkiminen on oppilaiden oma tehtävä. Näistä syistä oppilaiden ajatukset ovat ensimmäisten kouluviikkojen, jopa ensimmäisen lukukauden ajan, muualla kuin oppimisessa ja opiskelussa. Huomiota tavoittelevat niin monet muut mielenkiintoisemmat asiat. Tutkijoiden havaitsemaan koulu-saavutusten laskuun siirtymän jälkeen on etsitty syitä juuri tästä uutuudenviehätyksestä. Syynä voi olla myös se, että siirtymävaiheessa kiinnitetään paljon huomiota organisatorisiin ja sosiaalisiin muutoksiin, joita oppilaan olisi hallittava. Näin voi unohtua opiskeluerojen ja oppisisältöjen erojen korostaminen. Toisaalta taas oppilaan epäonnistuminen esim. sosiaalisissa suhteissa uudessa koulussa voi haitata oppimistuloksia. (Harris & Rudduck 1993, 322-336, Rudduck, Galton & Gray 1998.)

Kun ”secondary schoolin” oppilaat muistelivat siirtymää, he kuvasivat menetyksen tunteita: vanhassa koulussa he tunsivat ”jokaisen”. Eksymisen ja hämmennyksen tunteet muistettiin, samoin muutoksen jännitys. Oppilaat muistivat tunteen, etteivät uudessa koulussa hallinneet tilanteita. Ei tiedä, miten käyttäytyään, toimitaan ja vaikkapa pukeudutaan. On suuri vaara, että nolaa itsensä uusien kavereiden ja opettajien edessä tekemällä jotain tyhmää tai lapsellista. Useimmat oppilaat olivat aloittaneet koulun tuttujen kavereiden ryhmässä, mutta pian aloitettiin uusien ystävyys-suhteiden etsintä. Vain hyvin pieni osa oppilaista toivoi, että olisi vielä ”primary schoolissa”. Siirtyminen symbolisoi oppilaille kasvamista. (Rudduck 1996, 19-28.)

On tärkeätä, että molemmissa kouluissa ollaan tietoisia eroista opetustyylyissä, opetuksen järjestelyssä ja tavoitteissa. Koulut itse tuntevat parhaiten oman toimintansa myönteiset ja kielteiset puolet. Tiedonvälitys kysyy kärsivällisyyttä ja tahdikkuutta. Oppilaita lähettävän koulun kannalta on myös tärkeää saada positiivista palautetta suoritetusta työstä. Siirtyvien oppilaitten kehitys rakentuu aikaisempien kouluvuosien varaan. (Hunter & Scheirer 1992, 162.)

4.4.3 Tutkimustulosten tarkastelua

Tutkimustulosten mukaan oppilaat pelkäävät kiusaamista, ”mopotusta”, siirtyessään seitsemännelle luokalle. Samoin he pelkäävät opiskelun muuttuvan vaikeammaksi. Sosiaaliset

suhteet, kavereiden kanssa pääsy samalle luokalle ja suhde opettajiin, huolettavat myös etukäteen. Yläasteen oppimisympäristö esim. aineopettajajärjestelmä, uudet oppiaineet ja vapaammat välituntikäytänteet tuovat oppilaiden mielestä vaihtelua kouluun ja ovat näin tervetulleita. Joillekin koulunvaihto on suorastaan helpotus, jos ala-asteella ei olekaan luokanopettajan kanssa sujunut hyvin. Opiskelu koettiin vaikeampana seitsemännellä kuin kuudennella, mutta siihen oli varauduttu ja se ikään kuin kuuluu asiaan.

Kaiken kaikkiaan, kun seitsemäs luokka on päässyt hyvään vauhtiin, oppilaat kokivat koko siirtymisen yleensä myönteisenä asiana ja sopeutuivat nopeasti uuden koulun käytänteisiin. Mehtäläinen (1994, 15) huomauttaa, että yläasteella ala-asteen aikaisesta staattisesta elämästä pääsee eroon. Opiskeltavat aineet, opettajat ja oppilastoverit vaihtuvat. Tämä ”vaihtuvuus” jo sinänsä on oppilaalle tärkeää. Atjonen (2000) toteaaakin, että uusi asema yläastelaisena tuntui merkittävältä askeleelta kohti aikuisuutta, eikä siirtymävaiheen mahdollisia sopeutumisongelmia muisteltu kauan. Vaikka koulunivelen hankalaksi kokevan oppilasvähemmistön tuntemuksia ei saa vähätellä, ei eri asteiden integraatio näytä yksiselitteisen hyvältä.

Ala- ja yläasteen nivelvaihe on hyvin suurelle osalle oppilaista muutos, jonka he haluavat kokea ja joka ei aiheuta heille stressiä. Yläasteelle siirtyminen oli koettu positiivisena, elämään vaihtelua tuovana ja nuoren elämänvaiheeseen kuuluvana tapahtumana. Vaikka oppilaat ankarastikin kritikoisivat yläastetta, harva silti haikailee aikaa, jolloin hän oli ala-asteella. Nuori ihminen sittenkin haluaa elää, selviytyä ja sopeutua - sietää, tavalla tai toisella sen hetken, jota elää. Katse on nuorilla eteenpäin. (Pietarinen 1999, 128, 174.)

Englantilaiset tutkimukset antavat samansuuntaisia tuloksia kuin suomalaisetkin. Oppilaat pelkäävät muutosvaiheessa uuden koulun kokoa (löytyvätkö luokat), uusia käytänteitä, vaativampaa opiskelua, kiusaamista ja ystävien menettämistä. Samalla kuitenkin nousee koulu-uralla ylöspäin. On jännittävää olla eri koulussa, tavata erilaisia opettajia, saada uusia ystäviä, aloittaa uusia oppiaineita ja uudessa koulussa on aina jotain uutta, olkoonpa vaikka vain juoma-automaatti! Näyttäisi siis siltä, että siirtymisen surut ja ilot ovat samantyyppisiä maasta ja koulujärjestelmästä huolimatta. Silloin voisi olettaa, että itse siirtymä -tapahtumassa on jotain samanlaista ja yleistettävää, sille saattaisi löytyä lainalaisuuksia, joita voisi yleistää kaikkiin koulujärjestelmässä tapahtuviin siirtymiin.

5 YHTENÄISEEN PERUSOPETUKSEEN

Uuden perusopetuslain (1998) myötä siis ala- ja yläasteen hallinnollinen raja poistui, mutta matkaa toiminnallisesti yhtenäiseen peruskouluun on vielä taivallettavana. Ala- ja yläasteen raja on koko peruskoulun ajan ollut niin jyrkkä erilaisine koulurakennuksineen, erilaisen koulutuksen saaneine opettajineen ja eri-ikäisine oppilaineen, joten on ymmärrettävää, ettei muutoksia tapahdu hetkessä.

Toiminnallisen rajan madaltaminen pyrkii kouluasteiden väliseen yhteistyöhön. Pyrittäessä kehittämään yhtenäistä peruskoulua on mielekästä lähteä tästä koulujen välisestä yhteistyöstä, koska tässä voidaan yhteistä toimintaa kehitellä molemmille asteille sopivaksi ja edetä yhteisten suunnitelmien mukaan. Mikään yhtäkkäinen siirtyminen toisenlaiseen järjestelmään ei onnistu, vaan siirtyminen vaatii tarkkaa suunnittelua ja vähittäistä siirtymistä kohti asetettuja tavoitteita. Yhteistyö luo kouluille aivan uusia mahdollisuuksia järjestää opetustaan ja luoda koulusta entistä haasteellisempi, eri vaihtoehtoja tarjoava koulu. Koulujen yhteistyöllä voidaan osoittaa, että koulukin pystyy muuntautumaan ja etsimään uusia toimintamuotoja. (Laitila 1996, 124-127.)

Tätä ala- ja yläasteen yhteistyötä on kokeiltu useissa kunnissa varovaisesti. Yläasteen opettajat ovat opettaneet omaa ainettaan ala-asteella, ala-asteen opettajat ovat toimineet ”saattajina” yläasteelle, myös luokanvalvojina. Myös yhteisiä valinnaisaineita on tarjottu kuudes- ja seitsemäsluokkalaisille. Eri kouluasteet ovat myös pitäneet yhteisiä toimintapäiviä. Yhteistyötä on myös tehty ainekohtaisten opetussuunnitelmien yhteensovittamiseksi. (Mm. Laitila 1996, 124-130, Salmi 1996, 102-108, Suomela 1996, 22-23, Mehtäläinen 1997, Hiltunen 2000, 36.)

Mehtäläisen (1997, 103, 106, 221) mukaan vuosiluokattomuus on sekä sisällöllisesti että toiminnallisesti yhtenäistävän peruskoulun toteuttamisen yksi perusedellytyksistä. Laajasti toteutetun vuosiluokattomuuden edellytyksenä on, että ala-aste, yläaste ja toinen aste toimivat samoilla perusperiaatteilla. Tällöin oppilaiden yksilöllisen etenemisen perusedellytys on ala- ja yläasteiden opetussuunnitelmien linkittäminen, suorastaan yhtenäistäminen. Päällekkäisyyksien poistolla ja valinnaisuuden yhdistämisellä soveltuvien osien voidaan löytää pelivaraa vuosiluokattomuudelle. Vuosiluokattomuudessa katoaa opetuksen yksi-

tyisyys ja oma rytmi. Opettajalla on oltava halua ja valmiuksia tehdä yhteistyötä ja toimia opettajatiimissä.

Opettajan ammattikuvaan kuuluu vahva yksintyöskentelyn perinne. Opettajat työskentelevät yksin puuttumatta toisten asioihin sen enempää hyvässä kuin pahassakaan. He toimivat pitkälti omien kokemusten pohjalta sekä ovat sitoutuneet ”omien” oppilaidensa opetukseen haluamatta kehittää koulua kokonaisuutena. Opettajan autonomia on usein merkinnyt myös opettajan yksinäisyyttä. Pedagoginen keskustelu ja kollegiaalinen yhteistyö ovat olleet perinteiselle koulukulttuurille vieraita. (Syrjäläinen 1994, 83, Jauhiainen 1995, 6, Sahlberg 1997, 13-14.) Koulujen kulttuurista puuttuva valmius yhteistyöhön on ongelmallista, koska ideaali peruskoulu nimenomaan odottaa opettajien tekevän yhteistyötä sekä opetusta suunniteltaessa että toteutettaessa. Yhteistyöllä voitaisiin myös välttää ainejaon haittoja ja saada erityiskyvyt yhteiseen käyttöön. (Kääriäinen, Laaksonen & Wiegand 1997, 39.) Opetuksen muuttuminen on aina viime kädessä kiinni opettajan ajattelun ja toimintatapojen muuttumisesta. Heidän kanssaan koulu uudistuu tai pysyy ennallaan. Muuttumisen hitaus saattaa selittyä osittain kulttuurien muuttamisen vaikeudella. (Sahlberg 1997, 16, 21.)

Kosusen (1994, 75, 85) mukaan opettajien kollegialisuus, yhteisöllisyys ja kollektiivinen vastuuntunto on todettu tärkeäksi hyvän, kehittämistä suosivan koulun kriteeriksi. Opettajien kollegialisuus on välttämätön edellytys sille, että opetussuunnitelmaa ja opetuksen käytäntöjä voidaan uudistaa yksittäisen koulun tasolla. Kouluissa, joissa on paljon luontevaa opettajien keskinäistä vuorovaikutusta, opettajat myös keskustelevat useammin opetuksen suunnitteluun, opetussuunnitelmaan ja sen kehittämiseen sekä opetuskäytäntöjensä kehittämiseen liittyvistä kysymyksistä. Parhaimmillaan kollegialisuus esiintyy laajennettuna kollegialisuutena, jolloin opettajille on luontevaa yhdessä arvioida ja kyseenalaistaa opetussuunnitelmaa ja olemassa olevia koulun käytäntöjä.

Fullanin (1992, 14) mukaan yhteistyökulttuurien synnyttäminen ja säilyttäminen on osoittautunut vaikeaksi. Opettajilla on suuria vaikeuksia tehdä yhteistyötä silloinkin, kun he halusivat sitä. Kun kollegialisuuteen päästään, se jää usein lyhytaikaiseksi, koska työpaikan sosiaalinen organisaatio ei edistä yhteistyön ylläpitämistä ajan mittaan. Koulujen rakenteen uusiminen on vaikeaa ja epäselvää ja vaatii pitkäaikaista oppilaitoksen omin voimin johdettua ponnistelua. Päätösvallan keskittäminen sen paremmin kuin hajauttamiseen eivät ole auttaneet saavuttamaan kasvatusuudistuksia.

Yhtenäiseen perusopetukseen päästäksemme eri luokka-asteiden opettajien olisi tehtävä yhteistyötä. Näin saataisiin opetus jatkumaan saumattomasti eikä siirtymän tarvitsisi olla luokanvaihtoa isompi asia. Muutokset koulussa ovat riippuvaisia opettajien muuntautumiskyvystä sekä koulun kulttuurista. Mutta jos opettajuuden kulttuuriin kuuluu sekä aine- että luokanopettajilla yksin tekemisen perinne ja oman aineen vartioiminen, niin mistä löytyvät tahto ja voima lähteä tutustumaan naapurikoulun opettajien työhön ja heidän opetussuunnitelmiinsa. Tämä on kuitenkin ainoa tapa sovittaa koulukohtaiset opetussuunnitelmat yhteen, mikä taas on perusopetuksessa kaikkien yhteinen etu.

5.1 Kajaanin kokeilu 1990-1993

Kajaanissa kokeiltiin yhtenäistä peruskoulua vuosina 1990-93. Päätös perustaa yhtenäinen peruskoulu lähti siitä, että kaupungin uusi yläaste sijoitettiin ala-asteen kouluun eikä rakennettu uutta koulutaloa. Ennakkoluuloja riitti aluksi puolin ja toisin, siksi yhteistyön toteuttaminen vaati aikaa ihmissuhteille ja tutustumiselle. (Metsäkylä ym. 1993, Metsäkylä 1996)

Yhtenäisen peruskoulun kehittämisen edellytykseksi havaittiin ala- ja yläasteen perinteisen rajan hävittäminen. Yläasteelle siirtyvältä oppilaalta katkeavat kaikki koulun entiset aikuisuhteet ja usein myös osa kaverisuhteista. Uuden roolin luominen murrosiässä on houkuttelevaa, mutta myös usein yllättävän pelottavaa ja vaikeaa. Raja-aitaa madallettiin mm. siten, että kuudennen luokan opettaja jatkoi yläasteella luokanvalvojana sekä muutamien aineiden opettajana ja aineenopettajat aloittivat jo ala-asteen aikana ja ovat näin valmiiksi tuttuja yläasteelle siirryttäessä. Toimittiin yli luokkarajojen ja kehiteltiin kummiluokkatoimintaa. (Metsäkylä ym. 1993, 13, Metsäkylä 1996, 133.)

Kokeilussa on pyritty huolehtimaan siitä, ettei kaikkia yhteyksiä entiseen luokanopettajaan katkaista tai että tuleva luokanvalvoja on jo ennestään tuttu ala-asteen aineenopettajana. Kun luokanopettaja jatkaa luokanvalvojana yläasteella, hän opettaa joitakin aineita. Opettaja valitsee opettamansa aineet kouluttautumisensa tai harrastuneisuutensa perusteella.

Luokan mukana yläasteelle siirtyminen on ollut vapaaehtoista, samoin ainevalinnat. Myöskin aineenopettajan aloittaminen jo ala-asteen puolelta on ollut vapaaehtoista. Kokeilun aikana on ”opettajapakka” saatu yllättävän sekaisin –opettajat ovat uskaltaneet kokeilemaan yli perinteisen asterajan. (Metsäkylä ym. 1993, 13.)

Kokeilun myötä nousi esiin myös kysymyksiä. Esim. onko olemassa vaara, että opettajat holhoavat oppilaitaan liian pitkään, siirtyvätkö nivelvaiheen ongelmat vain astetta yleemmäksi tai onko pitkissä opettaja-oppilas –suhteissa se vaara, että oppilaat sisäistävät ”liikaa” ja yksipuolisesti opettajansa työtapoja ja asenteita. Oppilaiden ja opettajien mielestä toteutetut ratkaisut ovat lisänneet kouluviihtyvyyttä ja turvallisuuden tunnetta. Opettajien koulupohjasta riippumaton yhteistyö ja oppilaantuntemisen lisääntyminen, joka on syntynyt pitkistä opettaja-oppilas –suhteista, on myös koettu arvokkaaksi. (Metsäkylä ym. 1993, 42-50, Metsäkylä 1996, 136.)

5.2 Peruskoulun ala- ja yläasteen toiminnallisen ja rakenteellisen rajan madaltamiskokeilu 1994-96

Vuonna 1994 annettiin kokeilulupa 44 koululle ala- ja yläasteen toiminnallisen ja rakenteellisen rajan madaltamiseksi. Pääpaino piti olla toiminnallisen yhteistyön lisäämisessä, mikä edellytti myös opetussuunnitelmallista niveltämistä. Kokeiluohjelman mukaan voitiin kokeilun puitteissa järjestää yhteistä opetusta peruskoulun ala-asteen ja yläasteen oppilaille niissä aineissa, jotka ovat molemmille yhteisiä. Kuitenkin niin, ettei peruskoulun tuntijaosta ja virkojen kelpoisuusehdoista poiketa. (Merimaa 1996, 1.)

Kokeilun tulosten ja koulujen omien näkemysten mukaan ei mainittavaa yhtenäistymistä ollut tapahtunut. Lähinnä vain sellaisissa kouluissa, joissa ala- ja yläaste toimivat samassa rakennuksessa ja saman johtajan alaisuudessa on tapahtunut merkittävämpää kehittymistä yhtenäisen peruskoulun suuntaan. Koulujen kokemusten mukaan kokeilu on lisännyt yhteistyön ja suunnittelun tarvetta ja antanut samalla aikaisempaa paremman kokonaisnäemyksen koulusta. Uusien opetussuunnitelmien laatiminen oli yhdistänyt kouluja. Koulujen sijainti on toistaiseksi ratkaisevan tärkeää yhtenäisen peruskoulun kehittämisessä. Jos välimatka on pitkä, ei lähentymistä ole tapahtunut. (emt, 3-7.)

5.3 Peruskoulun sisällön ja rakenteen kehittämishanke 1997-2000

Peruskoulun sisällön ja rakenteen kehittämishankkeen tavoitteena oli luoda peruskoulusta yhtenäinen, virikkeinen opiskeluympäristö, jossa oppilas voi opiskella ja saada tukea omien tavoitteidensa ja edellytystensä mukaisesti. Tässä nelivuotisessa kehittämishankkeessa oli mukana 17 koulutuksen ylläpitäjää, yli sata koulua. (Pietilä 2001.)

Kehittämishankkeen alkuvaiheessa määriteltiin yhteisesti tärkeimmät kohteet, joihin kokeilun aikana pyrittiin kehittämään erilaisia toimivia ratkaisumalleja ja tuottamaan tietoa opetussuunnitelman perusteita varten. Kokeilukohteina olivat mm. yhtenäinen peruskoulu, sisällöllisesti joustavat opiskelumahdollisuudet ja opettajien joustava toiminta eri asteilla. Kehittämishankkeessa tuotettiin erilaisia toimivia malleja peruskoulun ala- ja yläasteen rajan häivyttämiseksi tai madaltamiseksi:

Yhtenäinen peruskoulukokonaisuus, joka tarjoaa oppilaalle eri oppiaineissa jatkumon, jossa opettaja pystyy seuraamaan oppilaan kehitystä opiskelun alkuvaiheesta lähtien ohi pahimman murrosvaiheen. Opettajilta työskentely koko perusopetuksen eri luokilla edellyttää ennakkoluulottomuutta toimia eri-ikäisten lasten ja nuorten parissa. Yhtenäinen peruskoulu voi sijaita joko samassa rakennuksessa tai eri rakennuksissa samassa pihapiirissä tai lähellä toisiaan.

Vähitellen kasvava yhtenäinen peruskoulu. Yleisimmin ala- tai yläasteen koulusta kasvatettiin vähitellen luokka-aste kerrallaan yhtenäinen peruskoulu. Rakenteeltaan yhtenäiseen peruskouluun pyrittiin myös yhdistämällä ensin yläaste ja alkuopetus ja kasvattamalla tätä väliä umpeen vuosiluokka kerrallaan.

Hallinnollisesti yhdistynyt peruskoulu. Yhtenäinen peruskoulu muodostettiin myös yhdistämällä hallinnollisesti ala- ja yläasteen koulut tai useampi koulu yhden rehtorin alaisuuteen.

Toiminnallisesti yhtenäinen peruskoulu. Tässä mallissa koulut ovat hallinnollisesti itsenäisiä kouluja, joilla on omat rehtorit ja omat opetussuunnitelmat, mutta ne toimivat tiiviissä yhteistyössä keskenään muodostaen siten toiminnallisesti yhtenäisen kokonaisuuden. (emt.)

Suurimmassa osassa kehittämiskokeiluja luokan- ja aineenopettajat kokeilivat opettaa omia aineitaan tai erikoistumisalueitaan muillakin luokka-asteilla oman pohjakoulutuksen perusteella. Mukana olevien normaalikoulujen erityisenä kokeilutavoitteena oli kehittää luokan- ja aineenopettajien koulutusta yli asterajojen. (emt.)

Kehittämiskouluissa on lähdetty pienin askelin liikkeelle. Koulujen kokemukset ovat pääosin olleet myönteisiä, vaikka vaikeuksia ja joskus uskonpuutettakin koettiin kokeilun aikana. Kaikki uusi tuo tullessaan myös epävarmuuden tunnetta ja sen tähden on suuri houkutus jatkaa vanhaa käytäntöä. Toisaalta riittämättömyyden tunne ja väsymyskin uhkaavat, kun haluttaisiin saada nopeammin tuloksia. Käytännön kokeilujen kautta kuitenkin opitaan uusia asioita ja se rohkaisee myös kehittämään uudenlaisia toimintatapoja. Koulujen päämääränä onkin muuttaa myönteiset kokemukset jatkuviksi käytänteiksi ja kehittää niitä edelleen hankkeen virallisen päättymisen jälkeenkin. (emt.)

6 TUTKIMUSONGELMAT

Koulujärjestelmän siirtymistä koulun aloittaminen ja perusopetuksesta toiselle asteelle siirtyminen ovat olleet tutkittuja aiheita. Kaikille pakollinen siirtymä ala-asteelta yläasteelle ei ole tutkijoita kiinnostanut. Yläasteella se on kuitenkin aina ollut mielenkiinnon kohteena, seitsemäsluokkalaisethan muodostavat yläasteen oppilasmäärästä kolmanneksen. Ei ole yhdentekevää, millä mielellä tämä oppilasjoukko tulee uuteen kouluun, aloittaa opintonsa, sopeutuu, opiskelee ja käyttäytyy. Uusilta oppilailta on aina myös opittavaa. Uusin silminhän työelämässäkkin nähdään omituiset tavat ja vanhentuneet käytänteet, joille kauan talossa olleet ovat jo sokeita ja joiden olemassaoloa ei kyseenalaisteta.

Tässä työssä haluttiin tutkia, miten siirtymä ja koulun aloittaminen uudessa koulussa ”onnistuivat”. Mitä ongelmia, huolia ja mahdollisesti pelkojakin oppilailla oli ennen siirtymää. Miten toisaalta opiskelu uudessa koulussa alkoi. Miten oppilaat kokivat sekä virallisen että epävirallisen koulun. Jos ongelmat ja ”karikot” ovat tiedossa, uusien oppilaiden kokemuksiin ongelmakohtiin voidaan kiinnittää entistä enemmän huomiota ja helpottaa siirtymistä ala-asteelta yläasteelle.

Tutkimusongelmiksi muodostuivat kaksi pääongelmaa ja molempiin kolme alaongelmaa.

1. MITEN NURMIJÄRVEN YHTEISKOULUN SEITSEMÄSLUOKKALAISET KOKEVAT SIIRTYMISEN KUUDENNELTÄ LUOKALTA SEITSEMÄNNELLE LUOKALLE?

- 1.1 Miten tyttöjen kokemukset eroavat poikien kokemuksista?
- 1.2 Miten pienestä koulusta tulleitten kokemukset eroavat isosta koulusta tulleitten kokemuksista?
- 1.3 Miten kuudennella luokalla heikommin menestyneiden kokemukset eroavat paremmin menestyneiden kokemuksista?

2. MITEN SEITSEMÄSLUOKKALAISET KOKEVAT KOULUN ALUN UUDESSA KOULUSSA?

2.1 Miten tyttöjen kokemukset eroavat poikien kokemuksista?

2.2 Miten pienestä koulusta tulleitten kokemukset eroavat isosta koulusta tulleitten kokemuksista?

2.3 Miten kuudennella luokalla heikommin menestyneiden kokemukset eroavat paremmin menestyneiden kokemuksista?

7 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

7.1 Tutkimuksen kohdejoukko

Tutkimukseen osallistuivat kaikki Nurmijärven Yhteiskoulun 7.-luokkalaiset. Kaksi oppilasta hylättiin ”ulkokuntalaisina” eli he olivat siirtyneet Nurmijärven Yhteiskouluun muilta kuin oman koulupiirin ala-asteilta. Heidän vastauksensa eivät näin palvelleet tutkimuksen tarkoitusta. Poissa koulusta oli tutkimuspäivinä seitsemän oppilasta. Tutkimukseen tuli näin mukaan 123 oppilasta. Poikia oli 66 (54%) ja tyttöjä 57 (46%). Koko koulussa oli 7-9-luokilla yhteensä n. 380 oppilasta.

TAULUKKO 1. Oppilaiden jakautuminen eri ala-asteille

Ala-aste	poika	tyttö	yhteensä	%
Karhunkorpi	6	4	10	8
Lukkari	19	10	29	24
Maaniittu	27	31	58	47
Nukari	4	4	8	7
Nummenpää	3		3	2
Palojoki	3	7	10	8
Uotila	4	1	5	4
Yhteensä	66	57	123	100

Ala-asteista Maaniittu ja Lukkari sijaitsevat Nurmijärven kirkonkylässä, muut pienemmissä kylissä. Maaniitun koulussa oppilaita oli kaiken kaikkiaan n. 360, Lukkarissa 230, Palojoella ja Uotilassa 80, Nukarilla 70, Karhunkorvessa 60 ja Nummenpäässä 35 oppilasta. Maaniitun koulussa oli kaksi kuudetta luokkaa, Lukkarissa yksi ja muissa kouluissa kuudes luokka oli osa yhdysluokkaa.

7.2 Kyselylomake ja tutkimusmenetelmä

Tämä tutkimus oli tapaustutkimus. Se usein luokitellaan kvalitatiivisen tutkimuksen lajiksi (mm. Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1995, Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 163.), mutta tällöin on usein kuitenkin kyse yksittäisestä case-tutkimuksesta. Thomasin (1998, 81) mukaan tapaustutkimus on yhden kokonaisuuden analyysi. Tuo kokonaisuus voi olla henkilö, ryhmä, organisaatio, systeemi, menetelmä tai tapahtuma. Tiedonhankintatapoja ovat kyselyt, haastattelut, havainnointi ja arkistomateriaalin käyttö. Kerättävä tieto voi olla näin sekä kvantitatiivista että kvalitatiivista. Usein käytetään myös useita analyysitasoja. Luonteeltaan tapaustutkimus voi olla kuvailevaa, teoriaa testaavaa tai teoriaa luovaa. (Yin 1993, 32, Järvinen & Järvinen 1996, 53.)

Tapaustutkimuksen kohteena on tietyssä ympäristössä tapahtuva käytännön toiminta, jokin tapahtumaketju, jonkun yksittäisen kohteen, esim. tietyn koulun tai luokan toiminta. Tutkimuksessa voidaan tarkastella myös tietyssä ympäristössä toimivien yksityisten ihmisten tai ihmisryhmien arkielämän eri ulottuvuuksia ja tapahtumia. Tapaustutkimus kohdistuu nykyhetkeen ja se tapahtuu todellisessa tilanteessa, jota tutkija ei voi keinotekoisesti järjestää. Tapaustutkimuksen käsite ei myöskään sulje pois tapausta kuvaavan tilastollisen aineiston käyttöä, jos sen avulla voidaan merkittäväällä tavalla luonnehtia kyseistä tapausta. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1995, 10-11.) Tapaustutkimuksen tärkeä rajoitus on se, että yleistämisessä yksittäisestä tapauksesta toiseen on suuri erehtymisen vaara. (Thomas 1998, 81.)

Tällä tutkimuksella pyrittiin saamaan jäsenneltyä tietoa siirtymä-tapahtumasta kuudennelta seitsemännelle oman koulun kohdalla. Tällöin ainoa järkevä vaihtoehto oli ottaa tutkimukseen vain ja ainoastaan oman koulun seitsemän luokat, muiden koulujen seitsemäsluokkalaisiinkin vertailu ei toisi enempää tietoa. Yleistettävyyteen ei tässä pyritäkään, koska saaduilla tuloksilla on sellaisenaan jo merkitystä oman koulun toiminnalle.

Tutkimus olisi hyvin voitu suorittaa myös kvalitatiivisin menetelmin esim. haastattelemalla. Opinto-ohjaajalla on kuitenkin jo aiheesta esitietoa työhön kuuluvien haastattelujen pohjalta. Työstä haluttiin koululle selvää käytännön hyötyä ja näin päädyttiin kyselylomakkeeseen (LIITE 2). Kyselylomake laadittiin niin, että saatiin paljon kuvailevaa aineistoa, mutta toisaalta voitiin laskea myös tunnuslukuja. Näin esim. vanhempainilloissa ja

uusille seitsemäsluokkalaisille siirtymästä kerrottaessa, voidaan esittää kyselyn pohjalta saatuja tuloksia.

Kyselylomakkeen laadinnassa on käytetty hyväksi Pietarisen (1999) väitöskirjaa, Kääriäisen ja Rikkisen (1988) tutkimuksen kyselylomaketta sekä pro gradu –tutkielmien kyselylomakkeita soveltuvien osien. Omaa esitietoa asiasta on myös hyödynnetty. Nurmijärven Yhteiskouluun tulevat kuudesluokkalaiset ovat joka kevät kirjoittaneet odotuksistaan, pe-loistaan ja toiveistaan. Samoin joka syksy uudet seitsemäsluokkalaiset ovat kirjoittaneet/piirtäneet ensivaikutelmiaan uudesta koulustaan. Näitä on tähän saakka hyödynnetty vanhempainilloissa. Koska tutkimusten tulokset ja omat havainnot oppilaiden kirjoitusten pohjalta ovat samansuuntaisia, on kyselylomakkeen teko ollut varmemmalla pohjalla.

Kysymykset 1-10, 12 ja kysymys 30 vastaavat ensimmäiseen ongelmaan. Kysymykset 11 ja 13-29 vastaavat toiseen ongelmaan.

Kysymykset 1 ja 12 vastaavat kysymykseen, miten mielellään uuteen kouluun siirrytään. Pietarisen (1999) mukaan yläasteelle siirtyminen oli koettu positiivisena vaiheena, alastetta ei kaivata. Voisi myös olettaa, että kouluallergiset tai huonosti menestyneet haluaisivat vaihtaa koulua ja aloittaa puhtaalta pöydältä eri ympäristössä. (Mm. Lahtinen 1999, Lucey & Reay 2000.)

Kysymyksillä 2 ja 4 etsitään niitä pelkoja ja vaikeuksia, joita lähes kaikki tutkimukset raportoivat (Mm. Kääriäinen & Rikkinen 1988, Honkala 1993, Sokajärvi 1994, Pietarinen 1999, Lucey & Reay 2000.) Kysymykset 3 ja 5 vastaavat kysymykseen, onko kuudesluokkalaisilla totuudenmukaisia tietoja uudesta koulusta.

Sosiaaliset suhteet ovat tärkeitä siirtymävaiheessa. (Sokajärvi 1994, Pietarinen 1999, Vierimaa 2000.) Näitä tarkastellaan kysymyksissä 15, 16 ja 18-20. Kysymys 17 liittyy sosiaalisiin suhteisiin, mutta tutkimusten mukaan myös isoon pelon aiheeseen. Kysymys 19 etsii vastausta myös siihen, ovatko tytöt ja pojat vain omissa ryhmissään, vai tapahtuuko ”sekoittumista”. (Kinnunen 1998, Gordon 1999, 695-696, Jackson & Warin 2000.)

Kysymyksillä 6 ja 7 halutaan tietää oppilaiden omia mielipiteitä siitä, miten yläasteen luokat pitäisi muodostaa. Kysymys 8 vastaa siihen, miten oppilaat kokevat ala- ja yläasteen rajan. Onko se heidän mielestään ”oikeassa” paikassa?

Kysymysten 9 ja 10 tapaisia kysymyksiä ei ole suomalaisissa tutkimuksissa. Johtuneeko tämä siitä, että nämä kuuluvat opinto-ohjaajan työhön eikä sitä ole tutkimuksissa käsitelty paljonkaan. Tutustumispäivät kuuluvat kuitenkin ala- ja yläasteen normaaliin yhteistyökuvioon siirtymän aikaan. (mm. Kouluhallitus 1980.) Ennakkokäsityksistä taas on koulun hyvä olla tietoinen, että vääriä mielikuvia voidaan oikaista.

Kysymyksillä 11, 13 ja 14 vertaillaan kuudetta ja seitsemättä luokkaa opiskelun suhteen. Kysymyksellä 21 halutaan selvittää, jatkuuko opetus seitsemännellä siitä, mihin se kuudennella jäi. Kysymys 29 vastaa siihen, ovatko oppilaat pitäneet uusista oppiaineista.

Yläasteella on käytänteitä, joita ei ala-asteella ole. Kysymyksillä 22-26 ja 29 halutaan oppilaiden mielipiteitä näistä uusista käytänteistä. Tutkimusten mukaan yläasteen oppimisympäristö tuo oppilaiden mielestä vaihtelua kouluun. Kysymyksillä 27 ja 28 etsitään vastauksia siihen, miten hyvin tulokkaat ovat viihtyneet ja mihin he ovat uudessa koulussa tyytyväisiä. Kysymyksessä 30 kootaan vielä oppilaiden kokemat suurimmat erot opetuksessa, opettajissa, kaveripiirissä, opettajissa ja koulun tavoissa kuudennen ja seitsemännen luokan välillä.

Kyselylomakkeessa käytettiin Likert -tyyppisiä vastausvaihtoehtoja, asteikko oli neliporainen. Avoimia kysymyksiä liitettiin kysymyksiin 2, 3, 4, 12, 17, 21 ja 27. Kokonaan avoimia kysymyksiä olivat kysymykset 9, 10, 28, 29 ja 30. Avoimilla kysymyksillä haluttiin toisaalta lisäselvitystä strukturoituihin kysymyksiin ja toisaalta annettiin oppilaille mahdollisuus kertoa omin sanoin, mitä he todella ajattelivat. Oppilaat laitoivat nimensä kyselylomakkeeseen. Heiltä kysyttiin myös ala-asteen koulu. Kuudennen luokan keskiarvot saatiin koulun oppilastiedostosta.

Kyselylomakkeen esitestasi 24 seitsemännen luokan oppilasta, yhtä paljon tyttöjä ja poikia. Nämä oppilaat eivät osallistuneet varsinaiseen kyselyyn, vaan he olivat toisesta koulusta. Esitestauksen jälkeen lomakkeeseen tehtiin muutama vastaustekninen muutos, mutta itse kysymyksiä ei muutettu.

7.3 Aineiston keruu ja analysointi

Kysely tehtiin joulukuussa 2000. Joulukuu valittiin vastausajankohdaksi siksi, että toinen jakso oli loppunut. Näin oppilailla oli kokemuksia useammista oppiaineista ja opettajista ja heillä oli muutamista kursseista jo arviointi. Toisin sanoen oppilaat pystyivät jo arvioimaan koulun alkua ja ”kuherruskuukausi” oli ohi, mutta siirtyminen uuteen kouluun oli kuitenkin vielä tarpeeksi lähellä, että se muistettiin. Kyselyt tehtiin opotunneilla saman viikon aikana kontrolloituna kyselynä. Kun ”tutkija” oli itse paikalla, pystyttiin kysymyksiä tarkentamaan ja vastaamaan mahdollisiin kysymyksiin. Kaikki saivat näin myös samat ohjeet ja puuttuvat tiedot vältettiin. Oppilaat tekivät tarkentavia kysymyksiä hyvin vähän ja suhtautuivat kyselyyn asiallisesti. Luokissa oli rauhallista lomakkeiden täytön ajan. Epäasiallisesti täytettyjä lomakkeita ei ollut.

Mittarin mitta-asteikkona käytettiin ”samaa mieltä”, ”jonkin verran samaa mieltä”, ”jonkin verran eri mieltä”, ”eri mieltä” – asteikkoa. Vaihtoehto ”en osaa sanoa” tai ”ei samaa/ei eri mieltä” jätettiin pois, koska haluttiin oppilaiden ottavan kantaa ja heidän oletettiin siihen pystyvän asian tuttuuden vuoksi. Myös esitestaus varmensi tätä olettamusta. Ongelmaksi muodostui, oliko kyseessä järjestys- vai välimatka-asteikko? Erätuulen, Leimon ja Yli-Luoman (1996, 15-16) mukaan Likert -asteikkoa pidetään ihmistieteissä välimatka-asteikkona, koska suuressa vastaajajoukossa voidaan olettaa etäisyyksien vakioituvan eri kohdilla asteikkoa. Näin Likert -asteikon voidaan olettaa käyttäytyvän kuten intervallias- teikko. Toisaalta Heikkilä (1998, 52- 53), Karjalainen (2000, 74) ja Metsämuuronen (2000a, 47) huomauttavat, että tällainen asteikko ei ole aidosti välimatka-asteikko, vaan järjestysasteikko, jolle esim. keskiarvoa ei saa laskea. Erään suosituksen mukaan keskiarvo voidaan laskea, mikäli muuttujan mahdollisia arvoja on yli kuusi. (Karjalainen 2000, 15-16.)

Käytetty asteikko ei siis ollut ”hyvä” Likert-asteikko, jossa vastausvaihtoehdot voitaisiin katsoa jatkumoksi. Asteikko tulkittiin näin ”vain” järjestysasteikolliseksi, vaikka samalla oli tiedossa myös aineiston analysointimahdollisuuksien väheneminen. Tutkimuksen luon- teen huomioon ottaen sillä ei kuitenkaan olisi paljon merkitystä.

Oppilaat jaettiin alaongelmien mukaan sukupuolittain, koulun koon mukaan sekä kuudennen luokan menestyksen mukaan. Sukupuolittainen tarkastelu oli lähes itsestään selvää, koska kaikki tutkimukset aiheesta raportoivat eroja tyttöjen ja poikien kesken.

Eri ala-asteilta tulijoita ei ollut järkevää erotella kouluittain ja näin raportoida koulukoh-
taisia eroja. Mielekkäämpää oli jakaa oppilaat ”isosta koulusta tulleisiin” ja ”pienestä
koulusta tulleisiin”. Isoihin kouluihin luokiteltiin Maaniittu ja Lukkari, muut pieniin kou-
luihin. Käytännössäkin koulut jakaantuvat näihin luokkiin.

TAULUKKO 2. Oppilaiden jakaantuminen koulun koon mukaan.

	pojat (f)	tytöt (f)	yhteensä
isot koulut	46	41	86
pienet koulut	20	16	36
yhteensä	66	57	123

Koulun koko on tärkeä tekijä siirtymässä. Pietarisen (1999, 122) mukaan haja-
asutusalueiden oppilaiden odotuksissa korostuu tulevan muutoksen laajuus, sillä pieni ky-
läkoulu, siellä muodostunut sosiaalinen yhteisö ja yhdysluokkaopetus muuttuvat suuren
kirkonkylän taajaman suuremman koulun ja luokan myötä kovin toisenlaiseksi nuoren op-
pimisympäristöksi. Kalaojan (1990, 107) mielestä pienten koulujen etuja ovat opetuksen
perhemäisyys, työrauhaongelmien vähäisyys sekä oppilaiden suuret mahdollisuudet kasvaa
itsenäisiksi, sosiaalisiksi ja vastuullisiksi. Oppilailla näyttäisi pienen luokkakoon ansiosta
olevan myös runsaasti mahdollisuuksia monipuoliseen osallistumiseen. Pienten koulujen
haittoja ovat usein syrjäisyys, joka rajoittaa elämää, opetuksessa eriyttäminen on yhdys-
luokissa vaikeaa. Pienet koulut ovat suuresti riippuvaisia opettajiensa ideointikyvystä,
mielenkiinnon kohteista ja asiantuntemuksesta. Pietarinen huomauttaa (1999, 172) myös,
että yksittäisen oppilaan tuntemuksen rinnalle nousee hyvin olennaisesti oppilaiden aikai-
semman oppimisympäristön käytänteiden tuntemus sekä oppilasryhmän tuntemus. Myös
Cotterellin (1992, 28-45) mukaan ”lähtökoulun” koko vaikuttaa oppilaan sopeutumiseen ja
selviytymiseen uudessa koulussa.

Oppilaat jaettiin kuudennen luokan menestyksen, kaikkien aineiden keskiarvon, perusteella kahteen ryhmään: ”paremmin menestyneet” (par) ja ”heikommin menestyneet” (heik). Keskiarvon rajaksi tuli kahdeksan, mikä on aika korkea. Näin ei voida sanoa, että heikommin menestyneet olisivat menestyneet heikosti, ainoastaan heikommin. Huonoinkin keskiarvo oli 6,4, mitä ei kovin heikkona voida pitää. Haluttiin kuitenkin selvittää, olisiko kuudennella ja koko ala-asteella menestymisellä osuutta siirtymässä ja koulun aloittamisessa uudessa koulussa.

Pietarisen (1999, 263) mukaan erityisesti ala- ja yläasteen nivelvaiheessa oppilaiden koulumenestys on yhteydessä ensinnäkin oppilaiden valmiuteen reflektoida kyseisen muutoksen vaikutuksia heidän omaan opiskeluunsa, toiseksi oppilaan valmiuteen jäsentää omien vahvuuksien pohjalta pyrkimyksiään eli käytännön koulutilanteisiin soveltuvia, oppilaan selviytymistä edistäviä toimintatapoja. Useat tutkimukset (mm. Harris & Rudduck 1993, Rudduck, Galton & Gray 1998, Pietarinen 1999, Huusko & Kinnunen 2000) ovat myös raportoineet koulusaavutusten tai keskiarvon laskusta siirtymän jälkeen. Näin ollen ei ole yhdentekevää, millaisella koulumenestyksellä yläasteelle siirrytään.

TAULUKKO 3. Oppilaat kuudennen luokan keskiarvon mukaan

	f	%
keskiarvo -7,9	46	37
keskiarvo 8,0-	77	63
yhteensä	123	100

Aineistoa analysoitiin SPSS –ohjelmalla. Laskettiin frekvenssejä, prosenttilukuja ja moodi. Moodi on tyyppiarvo, siis sillä on suurin frekvenssi. Äärimmäisillä havainnoilla ei ole vaikutusta tyyppiarvoon ja se on käyttökelpoinen pienen populaation keskikohdan mittana. Symmetrisen yksihuippuisen jakauman moodi on keskellä jakaumaa. (Heikkilä 1998, 82, Karjalainen 2000, 74.) Muuttujien yhteyksiä tarkasteltiin ristiintaulukoinnin ja khiin neliö-testin avulla. Testiä varten muuttujien arvot dikotomisoitiin, koska jokaisessa solussa tulisi olla vähintään viisi havaintoa. (Metsämuuronen 2000b, 30-31.) Näin saatiin

arvot ”samaa mieltä” ja ”eri mieltä”. Raportissa ilmoitetaan kuitenkin, milloin on kyse neljä arvoa saaneesta muuttujasta ja milloin puhutaan dikotomisesta muuttujasta.

Avointen kysymysten vastaukset luokiteltiin, milloin se oli mahdollista. Joissain kysymyksissä vastaukset olivat niin erilaisia, että järkeviä luokkia oli vaikea muodostaa. Vastauksia on raportoitu esimerkinomaisesti. Koska avoimia kysymyksiä ei luokiteltu alaongelmittain, on raportoiduissa esimerkeissä mukana oppilaan taustatiedot: T/ P, iso/ pieni, par/ heik.

7.4 Tutkimuksen luotettavuus

Mittauksen hyvyttä tai luotettavuutta on perinteisesti kuvattu kahdella termillä, reliabiliteetilla ja validiteetilla. Nämä muodostavat yhdessä mittarin kokonaisluotettavuuden. (Alkula, Pöntinen & Ylöstalo 1994, 89, Heikkilä 1998, 177, Metsämuuronen 2000a, 50.)

Reliabiliteetilla tarkoitetaan tulosten tarkkuutta. Tutkimuksen tulokset eivät saa olla sattumanvaraisia. Luotettavalta tutkimukselta vaaditaan, että jos se toistetaan samalla mittarilla, vastaukset eri mittauskerroilla ovat melko samanlaisia. Tieteellisiä tuloksia ei myöskään pidä yleistää niiden pätevyysalueen ulkopuolelle. (Heikkilä 1998, 29, Metsämuuronen 2000a, 50.) Mittauksen reliabiliteetti määritellään siis kyvyksi tuottaa ei-sattumanvaraisia tuloksia. Tutkimuksen sisäinen reliabiliteetti voidaan todeta mittaamalla sama tilastoyksikkö useampaan kertaan. Jos mittaustulokset ovat samat, niin mittaus on reliabeli. Tutkimuksen ulkoinen reliabiliteetti tarkoittaa sitä, että mittaukset ovat toistettavissa myös muissa tutkimuksissa ja tilanteissa. (Heikkilä 1998, 179.)

Puutteellinen reliabiliteetti johtuu yleensä satunnaisvirheestä. Otanta sekä erilaiset mittaus- ja käsittelyvirheet aiheuttavat satunnaisvirheitä. Tulosten tarkkuus riippuu tiettyyn rajaan saakka otoksen koosta, mitä pienempi otos, sitä sattumanvaraisempia tuloksia saadaan. (Alkula ym. 1994, 94, Heikkilä 1998, 179.)

Kysely tunnetaan survey-tutkimuksen keskeisenä menetelmänä. Kyselyn etuna pidetään mm. sitä, että sen avulla voidaan tutkimukseen saada paljon henkilöitä ja kyselymenetelmä on tehokas. Haittana pidetään mm. sitä, ettei tiedetä, miten vakavasti vastaajat ovat suhtautuneet tutkimukseen. Surveyn tekeminen edellyttää myös sitä, että tutkijat kykenevät

etukäteen tekemään ymmärrettäviä ja vakionuotoisia kysymyksiä. Tästä seuraa se survey-tutkimukselle ominainen piirre, että valmiiden vastausvaihtoehtojen tekeminen vaatii tutkittavien asioiden luokittelua ja käsitteellistä kategorisointia etukäteen. (Alkula ym. 1994, 120, Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 189-191.)

Survey- aineistoihin, kuten muihinkin aineistoihin, liittyy aina virheen riski. Ihmisillä ei aina ehkä ole kiteytyneitä käsityksiä asioista, joita kysytään, mutta siitä huolimatta he usein valitsevat jonkin vastausvaihtoehdon. Valmiiksi luokiteltujen vaihtoehtojen valintaan liittyy ylipäänsäkin satunnaisuutta ja virhettä. Kerätyn tiedon luotettavuus riippuu paljolti tarvittavan tiedon luonteesta. On selvästi helpompaa kerätä luotettavaa tietoa sellaisista asioista, joista vastaajat ovat kiinnostuneita ja jotka liittyvät heidän arkiseen toimintaansa ja kokemuksiinsa. (Alkula ym. 1994, 121.)

Tämä tutkimus oli tapaustutkimus, joten otanta ei aiheuta satunnaisvirhettä. Aineiston käsittely voi tietysti aiheuttaa virheitä, vaikka olisi huolellinenkin. Näitä olennaisempia virhelähteitä olivat varmaan kuitenkin vastaajaan liittyvät asiat. Perehtyivätkö vastaajat kysymyksiin, vaikuttiko mieliala vastaamiseen, ymmärsivätkö kaikki vastaajat kysymykset? Tutkimuksen luotettavuutta yritettiin parantaa tekemällä kyselyt itse joka luokassa. Kyselyn tarkoitus selitettiin ja luottamus taattiin, koska kyselylomakkeeseen pyydettiin oppilaan nimi. Vastausvaihtoehdot myös selitettiin esimerkin avulla. Oppilaat kyselivät hyvin vähän ja jaksoivat vastata kysymyksiin valittamatta. Puuttuvat tiedot oli helppo heti palautettaessa kontrolloida ja täydentää. Koska ”tutkija” oli tuttu, ei ollut myöskään epäasiallisia vastauksia eikä huomautuksia. Vastaustilanteesta sai sen vaikutelman, että oppilaat suhtautuivat asiaan vakavasti ja vastasivat parhaan kykynsä mukaan. On hyvä syy olettaa, että nämä olivat ”sellaisia asioita, joista vastaajat ovat kiinnostuneita ja jotka liittyvät heidän arkiseen toimintaansa ja kokemuksiinsa”. (Alkula ym. 1994, 121.) Yleistettävyyteen tällä tutkimuksella ei pyritäkään.

Validiteetilla tarkoitetaan luotettavuutta siinä mielessä, ollaanko tutkimassa sitä, mitä oli tarkoituskin tutkia. Kysely- ja haastattelututkimuksissa siihen vaikuttaa ensisijaisesti se, miten onnistuneita kysymykset ovat eli voidaanko niiden avulla saada ratkaisu tutkimusongelmaan. Validius liittyy aina sovellusalueen teoriaan ja käsitteisiin. Systemaattinen virhe on satunnaisvirhettä paljon vaarallisempi. Sen vaikutus ei vähene otoskoon kasvaes-

sa. (Heikkilä 1998, 178, Metsämuuronen 2000a, 41.) Validiteetti voidaan jakaa kriteerivaliditeettiin, sisällön validiteettiin ja käsite- eli rakennevaliditeettiin.

Kriteerivalidiudessa verrataan mittarilla saatua arvoa johonkin arvoon, joka toimii validiuden kriteerinä. Toisaalta kriteeri saattaisi olla tulevaisuudessa, jolloin puhutaan ennustevaliditeetista. (Metsämuuronen 2000c, 26.)

Sisällön validiteetin tarkastelussa tutkitaan, ovatko mittarissa tai ylipäänsä tutkimuksessa käytetyt käsitteet teorian mukaiset ja oikein operationalisoituja. Käsitteiden pitää kattaa riittävän laajasti kyseinen ilmiö, jotta mittarin voidaan sanoa mittaavan juuri tarkoitettua asiaa. (Alkula ym. 1994, 92, Erätuuli, Leino & Yli-Luoma 1996, 106-107, Metsämuuronen 2000c, 22.) Suuri osiomäärä parantaa validiteettia, joskin testiväsymys asettaa tietysti myös ylärajan mittarin laajuudelle. (Erätuuli ym. 1996, 106.) Mittarissa lainattiin osia aikaisemmin tehdyistä tutkimuksista (Kääriäinen & Rikkinen 1988, Pietarinen 1999) ja käytettiin hyödyksi omaa esitietoa asiasta. Esitieto on saatu kuudes- ja seitsemäsluokkalaisten vapaamuotoisista kirjoitelmista ja piirroksista, kyselyistä ja haastatteluista vuosien mittaan. Mittarin osiomäärä puolestaan haluttiin pitää kohtuullisena, että kysymyksiin jaksettaisiin vastata. Mukana oli myös avoimia kysymyksiä, jotka vaativat vastaajilta enemmän miettimistä kuin monivalintatehtävät.

Käsite- l. rakennevaliditeetissa on kysymys yksittäisten käsitteiden määrittelystä ja niiden operationaalistamisesta. (Metsämuuronen 2000c, 24-25.) Kyselyssä pyrittiin käyttämään hyvin tavallisia, oppilaille tuttuja käsitteitä ja nimityksiä. Osin tästäkin syystä käytettiin vanhoja termejä ala- ja yläaste, koska ne ovat oppilaille tuttuja ja heidän kielenkäytössään yksiselitteisiä käsitteitä. Erätuulen ym. (1996, 107) mukaan käsite- l. rakennevaliditeetti perustuu ajatukseen, että kohteena olevan käsitteen voi aikaisempien tutkimusten ja teorian perusteella olettaa olevan yhteydessä johonkin tunnettuun ja hyvin mitattavissa olevaan toiseen käsitteeseen. Mittarin esitestauksen toivottiin myös parantavan käsite- ja sisällön validiteettia. Esitestauksen jälkeen mittarin kysymyksiä ei muutettu, tehtiin vain vastaus- teknisiä muutoksia.

8 TULOKSET JA JOHTOPÄÄTÖKSET

8.1 Siirtymisvaiheen kokemukset

Siirtyminen ala-asteen luokanopettajan lapsikeskeisestä oppimisympäristöstä yläasteen aineenopettajien ainekeskeiseen oppimisympäristöön muuttaa oppilaan koulunkäynnissä kaiken. Muutoksia tapahtuu niin fyysisessä, sosiaalisessa kuin pedagogisessakin ympäristössä. (Pietarinen 1999, 85.) Lähettävä ja vastaanottava koulu ”valmentavat” oppilaita siirtymää varten, mutta jokainen oppilas suhtautuu tietysti siirtymään eri tavoin.

Ala-asteetkin ovat keskenään erilaisia. Scheinin (1999, 213-235) raportoi eroja maamme eri kuudensien luokkien välillä. Eroja oli mm. oppilaiden suhtautumisessa kouluun ja oppimiseen, oppilaiden itsetunnossa ja käsityksissä omista kyvyistään ja valmiuksistaan sekä oppilaiden ajattelu- ja tiedonhankintavalmiuksissa ja osaamisessa. Näin jokaisella oppilaalla on jo kuuden vuoden kokemus koulunkäynnistä ja siirtymistä uuteen kouluun varmaan peilataan näiden entisten koulukokemusten kautta. Pietarinenkin (1999, 172) huomauttaa, että oppilaiden odotukset, ongelmat ja pelot ovat siirtymävaiheessa erilaisia, koska eri ala-asteiden oppimisympäristöt eroavat toisistaan.

Tässä tulososassa haetaan vastauksia siihen, millaisin tuntein oppilaat siirtyivät ala-asteelta yläasteelle, millaisessa kokoonpanossa oppilaat mieluummin siirtyisivät, mitä oppilaat tietävät tai luulevat yläasteesta ja mitkä ovat suurimmat muutokset ala- ja yläasteen välillä.

8.1.1 Siirtymisen tunnelmat

Siirtyminen ala-asteelta yläasteelle poikkeaa koulujärjestelmämme muista siirtymistä. Ensinnäkin kaikkien on siirryttävä. Aniharvat aloittavat yläasteen ”viivästyneenä”, kuten koulun voi aloittaa. Eikä oikein voi pitää väliavuottakaan, kuten voi tehdä yhdeksännen tai lukion jälkeen. Toiseksi tuskin missään koulujärjestelmän siirtymässä vanhemmat oppilaat pelottelevat tulokkaita, kuten siirtymässä yläasteelle. Yläasteelle kuitenkin tutkimusten mukaan siirrytään mielellään. (Sokajärvi 1994, Kinnunen 1998, Koskelo & Pekkarinen 1999, Lahtinen 1999, Kemppainen 2000.)

Tässäkin tutkimuksessa melkein kaikki oppilaat siirtyivät seitsemännelle luokalle mielellään. Heistä 71 % siirtyi mielellään ja 27 % melko mielellään. Kaksi oppilasta oli halutonta siirtymään yläasteelle. Tytöt siirtyivät hieman mieluummin kuin pojat. Tytöistä 81 %, pojista 62 % siirtyi mielellään. Pienestä koulusta tulleet siirtyivät hieman mieluummin kuin suuresta koulusta tulleet. Pienestä koulusta tulleista 81 %, isosta koulusta tulleista 67 % siirtyi mielellään. Paremmin menestyneet siirtyivät hieman mieluummin kuin heikommin menestyneet. Paremmin menestyneistä 79 %, heikommin menestyneistä 57 % siirtyi mielellään. Kaksi halutonta siirtyjää olivat heikommin menestyneitä poikia. Pietarisenkin (1999) tutkimuksessa huomattava osa oppilaista oli kokenut yläasteelle siirtymisen positiivisena ja elämänvaiheeseensa kuuluvana luonnollisena siirtymänä.

Lähes kaikki siirtymää kuvaavat tutkimukset raportoivat peloista. Mopottaminen ja kiusaaminen on monissa tutkimuksissa koettu päällimmäisiksi peloiksi. (Kääriäinen & Rikkinen 1988, Honkala 1993, Sokajärvi 1994, Lahtinen 1999, Lucey & Reay 2000.)

Vaikka siis oppilaat siirtyivät yläasteelle yksimielisen mielellään, siirtymistä oli kuitenkin pelännyt 46 (37 %) oppilasta. Näistä 44 (36 %) oli pelännyt jonkin verran. Suurin osa, 32 oppilasta, oli pelännyt mopotusta tai kiusaamista.

”Pelkäsin, että kasit mopottaa niin maan pirusti.” (P, pieni, heik)

”Pelkäsin vanhempia oppilaita.” (T, iso, heik)

”Pelkäsin, et kaikki nauraa...” (T, iso, par)

Koulumenestyksensä puolesta siirtyminen oli pelottanut viittä oppilasta ja kaksi oppilasta kertoi jännittäneensä, ei niinkään pelänneensä.

Pietarisen (1999) tutkimuksessa koulukiusaamisen arvioitiin aiheuttavan erityisesti ongelmia ja sitä pelättiin yläasteelle siirryttäessä eniten. Oppilaat arvioivat myös uuden koulun opettajien ja siellä saatavan opetuksen aiheuttavan heille ongelmia ja pelkoja. Pelkoja kohdistuu myös outoon opiskeluympäristöön tai omaan pärjäämiseen siellä. (Kääriäinen & Rikkinen 1988, Lucey & Reay 2000.) Koskelon ja Pekkarisen tutkimuksessa yläasteelle siirtymistä puolestaan pelkäsi vain 5 % oppilaista, yhtenäisen peruskoulun oppilaat pelkäsivät siirtymistä enemmän kuin tavallisen peruskoulun oppilaat.

Siirtyminen oli tuottanut enemmän tai vähemmän vaikeuksia 15 (12 %) oppilaalle. Vaikeuksia olivat tuottaneet mm. opiskelun muuttuminen vaikeammaksi.

”Yläasteella on inhottavaa ja vaikeaa kun tulee niin paljon kokeita jakson lopulla.” (P, iso, par)

Ihmissuhteet olivat myös tuottaneet ongelmia.

”Jouduin eroon kavereista, paitsi yhdestä.” (P, pieni, par)

Kuudennella luokalla heikommin menestyneille siirtyminen oli tuottanut enemmän vaikeuksia kuin paremmin menestyneille. Heikommin menestyneistä 16 % :lla oli enemmän tai vähemmän vaikeuksia, paremmin menestyneistä 10 % :lla.

Kääriäisen ja Rikkisen (1988) tutkimuksessa vaikeudet liittyivät suhteellisen usein fyysiseen opiskeluympäristöön niillä oppilailla, jotka olivat kuudennen luokan ala-asteella. Yläasteella olleiden kuudesluokkalaisten vaikeuksia aiheuttivat opettajien suuri määrä ja oppimisvaikeudet. Sokajärven (1994) tutkimuksessa siirtyminen ei ollut tuottanut lainkaan tai melko vähän vaikeuksia 92 % oppilaista. Yläasteelle siirtyminen ei ollut tuottanut paljon vaikeuksia kenellekään.

Vaikka siirtymä olisi pelottanut ja mahdollisesti tuottanut vaikeuksiakin, seitsemäsluokkalaiset eivät enää yleensä olisi halukkaita siirtymään takaisin ala-asteelle. (mm. Kääriäinen & Rikkinen 1988, Sokajärvi 1994, Pietarinen 1999.)

NYK:sta takaisin ala-asteelle oli ikävöinyt 26 (21 %) oppilasta. Näistä 22 oppilasta oli ikävöinyt jonkin verran ja neljä oppilasta pahemmin. 70 % oppilaista ei ikävöinyt lainkaan. Oppilailla oli monia eri ikävän kohteita: vanhan koulun tilat, ruoka, vanhat luokkakaverit, lyhyemmät koulumatkat jne. Ikävöinnin kohteena oli enemmänkin ala-asteen ”tunnelma” ei niinkään opetus.

”Hyvää ruokaa, lyhyempiä päiviä, lyhyempää koulumatkaa.” (T, pieni, par)

”Siellä oli yksi oma luokka ja luokassa oli kasveja ym.” (T, iso, par)

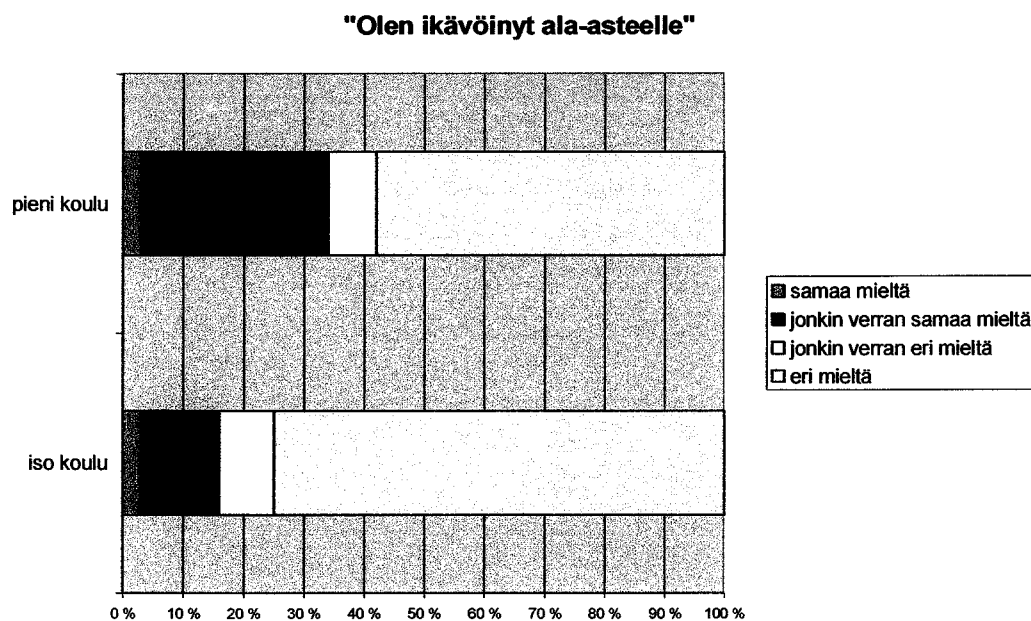
”Käytäviä, opettajia ja vanhoja aikoja.” (T, iso, par)

”Oli koulun isoimpia, se oli hienoa.” (P, iso, par)

”Rauhaa. Ala-aste oli paljon rauhallisempi paikka.” (P, pieni, par)

”En suoraan sanoen IKÄVÖI enää ala-asteelle, mutta kyllä joskus ajattelee että mimmostakohan porukkaa siellä nyt on ja että mitäköhän niille (niin tuuille) opettajille kuuluu.” (T, iso, par)

Pienestä koulusta tulleet ikävöivät enemmän ala-asteelle (Kuvio 1). Se selittynee muutoksen suuruudella. Pienessä koulussa oli kodikkaampaa ja varmaan turvallisempaakin. Koulumatkat ja -päivät olivat lyhyempiä. Isosta koulusta tulleet ovat olleet moniopettajaisilla laitospaisemmilla kouluilla, joten muutos ei ole niin suuri kuin pienestä koulusta tulleilla.



$$(\chi^2(1) = 4.541, p < .05)$$

KUVIO 1. Isosta ja pienestä koulusta tulleiden ikävöinti ala-asteelle

Cotterellin (1992, 28-45) tutkimuksessa pienemmästä koulusta tulleet olivat optimistisempia ennen siirtymää, mutta pelokkaampia ja enemmän ”sekaisin” siirtymän jälkeisinä viikoina kuin isosta koulusta tulleet.

Paremmiin kuudennella luokalla menestyneistä ikävöi täysin tai jonkin verran ala-asteelle 25 %, heikommin menestyneistä 15 %.

8.1.2 Yksin vai ryhmässä yläasteelle?

Kouluhallitus (1980) kehotti kouluja pohtimaan, miten yläasteen luokkien muodostaminen olisi tarkoituksenmukaisinta. Tätä kaikki koulut joutuvat pohtimaan vuosittain. Oppilaiden mielipiteitä ei asiassa yleensä kysytä. Sosiaaliset suhteet ovat tärkeitä siirtymävaiheessa (mm. Pietarinen 1999), mutta onko oppilaille tärkeää vain kaveripiirissä siirtyminen, vai käsittääkö koko luokka tämän ”turvaverkon”. Lucey ja Reay (2000) taas raportoivat oppilaista, jotka siirtyvät mielellään yksinkin. Kuudennen ja seitsemännen luokan nivelvaihetta pidetään vaikeana senkin vuoksi, että oppilaat ovat ”hankalassa iässä”. Auttaisiko silloin asiaa, jos nivelen paikkaa vaihdettaisiin? Kääriäisen ja Rikkisen (1988) tutkimus antaisi viitteitä tähän. Kuudes luokka oli samassa rakennuksessa yläasteen kanssa ja se tuntui rauhoittavan siirtymää. Koskelo ja Pekkarinen (1999) puolestaan raportoivat, että yhtenäisen peruskoulun oppilaat pelkäsivät siirtymistä enemmän kuin tavallisen peruskoulun oppilaat.

Kaverin saamista samaan luokkaan pitivät tärkeänä tai melko tärkeänä melkein kaikki oppilaat (120 oppilasta, 98 %). Pojille se oli vielä vähän tärkeämpää kuin tytöille. Pojista 83 %, tytöistä 75 % oli sitä mieltä, että kaverin saaminen samaan luokkaan oli tärkeää. Sen sijaan kuudennen luokan siirtämistä kokonaisuena seitsemännelle luokalle kannatti (samaa mieltä ja jonkin verran samaa mieltä) vain 16 oppilasta (13 %). Oppilaista 64 % oli täysin eri mieltä. Isosta koulusta tulleet vastustivat kuudennen luokan siirtämistä kokonaisuena seitsemännelle luokalle hieman jyrkemmin kuin pienestä koulusta tulleet. Isosta koulusta tulleista 68 %, pienestä koulusta tulleista 56 % vastusti täysin kuudennen luokan siirtämistä kokonaisuena. Luokanopettajien aina silloin tällöin esittämä ajatus luokan siirtämisestä kokonaisuena yläasteelle, ei saanut siis oppilaiden kannatusta. Heille on tärkeää sen hetkinen kaveri, kaveriryhmäkin, mutta ei koko luokka. Siksi isosta koulusta tulleet varmaan vastustavat ajatusta vielä jyrkemmin. Isoissa kouluissa on isot luokat. Näin joukkoon sopii enemmän myös niitä, joita ei toivota enää samalle luokalle.

Pietarinen (1999) painottaa sosiaalisen verkoston merkitystä yläasteelle sopeutumista edistävänä tekijänä. Hänenkin tutkimuksessaan oppilaat odottivat parhaan kaverin kanssa samalle luokalle pääsyä. Kaikki oppilaat odottivat sosiaalisen verkoston säilymistä ja laajenemista. Luceyn ja Reayn (2000) mielestä suurimmalle osalle oppilaista siirtyminen tutun kaveriryhmän mukana on paras tapa siirtyä. Se luo turvaa. Samaa mieltä ovat myös

Koskelo ja Pekkarinen (1999). Kuudennella luokalla vain muutama olisi halunnut kavereiden vaihtuvan yläasteelle siirryttäessä. Seitsemännellä luokalla hieman useammat olivat tätä mieltä.

Peruskoulun luokkasijoituksista oppilaat kannattivat eniten nykyistä systeemiä. Oppilaista 103 (84 %) oli sitä mieltä, että ala-asteelle kuuluvat luokat 1-6 ja yläasteelle luokat 7-9. (Taul. 4)

TAULUKKO 4. ”Miten peruskoulun luokat olisi mielestäsi järkevintä sijoittaa”

	f	%
Koko peruskoulu yhdessä	5	4
1-4 ala-aste, 5-9 yläaste	5	4
1-5 ala-aste, 6-9 yläaste	10	6
1-6 ala-aste, 7-9 yläaste	103	84
Yhteensä	123	100

Pojat kannattivat nykyistä systeemiä tiukemmin. Heistä 88 % oli sitä mieltä, että luokat olisi järkevintä sijoittaa kuten nytkin, tytöistä tätä mieltä oli 79 %. Tytöistä 12 % olisi sijoittanut kuudennenkin luokan yläasteelle, pojista 5 %.

Se, että oppilaat eivät innostuneet yhtenäisestä peruskoulusta, saattaa johtua siitä, että yläaste mielletään vahvasti murrosikäisten, ”isojen”, kouluksi, sinne ei ole ”pienillä” asiaa. Koulujen yhdistäminen tuntui olevan oppilaista vieras ajatus, koska ala-aste ja yläaste ovat heidän elämänsä ajan olleet tiukasti erillään. Tytöistä toisaalta hieman useampi oli halunnut, että kuudes luokka olisi jo yläasteella. Tämä selittynee sukupuolten kehityseroilla. Tytöt kehittyvät aikaisemmin kuin pojat ja ”he ovat kasvaneet ulos ala-asteelta”, kuten Kääriäinen & Rikkinen (1988) osuvasti määrittelevät. Yhtenäisestä peruskoulusta on saatu sekä hyviä (Kääriäinen & Rikkinen 1988) että huonompia kokemuksia (mm. Koskelo & Pekkarinen 1999). Joissain tutkimuksissa huomautetaan, että yhtenäinen peruskoulu vie mahdollisuuden aloittaa puhtaalta pöydältä. Näin mahdollisesti huonot henkilösuhteet jatkuvat koko peruskoulun ajan.

8.1.3 Ennakkokäsitykset ja tiedot yläasteesta

Onko kuudesluokkalaisilla totuudenmukaisia tietoja uudesta koulusta vai uskovatko he kauhukertomuksia, joita vanhemmat oppilaat ilmeisen mielellään heille kertovat. Nämä kauhukertomukset ja ”legendat” vaikuttavat oppilaiden ennakkokäsityksiin. Niistä on koulun hyvä olla tietoinen, että niitä voidaan tulokkaiden kanssa käsitellä ja oikaista. Näin oppilaat toivottavasti pelkäävät ja jännittävät kesän aikana vähemmän uuteen kouluun siirtymistä.

Tiedot uuden koulun niin virallisista kuin epävirallisistakin käytänteistä ovat tärkeitä oppilaiden sopeutumisessa uuteen kouluun. (mm. Kouluhallitus 1980, Lucey & Reay 2000.) Kouluhallitus kehottikin perehdyttämään oppilaita etukäteen opiskelussa tapahtuviin muutoksiin ja yhtenä keinona tässä on aina ollut oppilaiden tutustuttaminen uuteen kouluun paikan päällä. Englannissakin käytetään tutustumispäiviä. Siellä ne ovat vielä tärkeämpiä, koska oppilaat valitsevat ”secondary schoolinsa”. Tiettyyn kouluun meneminen ei ole niin itsestään selvää kuin Suomessa. Tutustumiselle annetaan paljon painoa.

Yläasteesta sai ennen siirtymää tarpeeksi tai melkein tarpeeksi tietoja 117 (95 %) oppilasta. Kuusi oppilasta olisi kaivannut lisätietoa. Näistä kuudesta viisi oli tyttöä. Pienestä koulusta tulleet olivat saaneet mielestään paremmin tietoa yläasteesta kuin suuremmasta koulusta tulleet. Pienestä koulusta tulleista 78 %, isosta koulusta tulleista 56 % oli saanut tarpeeksi tietoa yläasteesta. Pienestä koulusta tulleista 17 % ja isosta koulusta tulleista 39 % oli saanut tietoja lähes tarpeeksi. On ymmärrettävää, että pienestä koulusta tulleet kokevat saaneensa enemmän tietoja. Pienellä koululla opinto-ohjaajan infotunti usein venyy niin pitkäksi kuin oppilailla on kysymyksiä. Lukujärjestyksestä on helpompi joustaa 2-3 –opettajaisella koululla kuin isommalla, moniopettajaisella, koululla. Tämän lisäksi oppilaat tulevat tutustumiskäynnille yleensä luokittain tai kouluittain. Näin pienestä koulusta tulijat ovat pienemmässä ryhmässä kuin isommat luokat isommasta koulusta.

Paremmiin menestyneistä 70 %, heikommin menestyneistä 50 % oli saanut tarpeeksi tietoa. Paremmiin menestyneistä 25 %, heikommin menestyneistä 46 % oli saanut lähes tarpeeksi tietoa yläasteesta. Yläaste oli vastannut 75 %:n mielestä odotuksia hyvin tai melko hyvin. Kääriäisen ja Rikkisen (1988) tutkimuksessa puolestaan pojat kokivat tietonsa yläasteesta vähäisemmäksi kuin tytöt, samoin Koskelon ja Pekkarisen tutkimuksessa (1999).

Sokajärven (1994) tutkimuksessa puolella oppilaista oli paljon tietoa yläasteesta. Seitsemäs luokka oli vastannut odotuksia 112 (91%) oppilaan mielestä.

Ennakkokäsitysten (kauhukuvat ja legendat) merkitystä painottavat erityisesti Lucey ja Reay (2000). He toivovatkin, että oppilaat saisivat todellisia kokemuksia uudesta koulusta ennen siirtymistä. Avoimeen kysymykseen NYK:n ennakkokäsityksistä vastasi 105 oppilasta. Vastaukset voi luokitella faktatietoihin, myönteisiin ennakkokäsityksiin ja kielteisiin ennakkokäsityksiin. Osalla vastaajista ei ollut minkäänlaisia ennakkokäsityksiä.

Eniten vastauksia, 43, tuli negatiivisiin ennakkokäsityksiin.

”Idiootit opettajat.” (P, iso, par)

”Mä olin kuullu et siel varastetaan pyöriä ym. ja et siel on paljo tupakanpolttajii.” (T, iso, par)

”Kaikki ala-asteen opet sanoi, että numerot laskee. Että siellä mopotetaan.” (P, iso, par)

”Kauhutarinoita tuli kuunneltua...” (T, iso, par)

”Mopotuksesta puhuttiin paljon ja kauheesti meit ”pienempiä” uhkailtiin et joo me tullaan mopottaa.” (T, iso, par)

”Salaatissa saattoi olla matoja ja perunat ovat kamalia.” (P, pieni, par)

Myönteisistä ennakkokäsityksistä kertoi 26 oppilasta.

”Että täällä opiskellaan kovasti.” (P, iso, par)

”Must tänne oli kiva tulla ja kun olin kuullut monilta, et siel olis ”kivempaa” niin tietty tuln tänne innolla.” (T, iso, par)

”On paljo rennompaa.” (T, iso, heik)

Selviä faktatietoja oli maininnut 24 oppilasta.

”Et se on suuri, paljon oppilaita.” (yleisin vastaus)

”Että täällä on joka tunti eri luokassa ja opettajat vaihtuu.” (T, iso, par)

”Limuautomaatti.” (P, iso, heik)

”NYK:ssa olisi enemmän ATK:ta.” (P, pieni, par)

Kahdellatoista kysymykseen vastanneesta oppilaasta ei ollut ennakkokäsityksiä.

Kuudesluokkalaiset kävivät tutustumassa uuteen kouluunsa toukokuussa. Näin tehdään tutummaksi myös fyysistä ympäristöä, vaikka muistakin asioista vielä uudelleen puhutaan. Pietarisen (1999, 172) mielestä siirtymää helpottavien tukitoimien kehittämisessä tulisikin huomioida niiden ulottaminen ala-asteelta opiskelevien oppilaiden keskuuteen. Tällöin epätietoisuudesta johtuvat, ongelmia ja pelkoja aiheuttavat tilanteet voitaisiin minimoida. Myös Lucey ja Reay (2000) pitävät uuteen kouluun tutustumista tärkeänä.

Avoimeen kysymykseen ”Millaisia ajatuksia kevään tutustumispäivä sinussa herätti”, vastasi 106 oppilasta. Tutustumispäivä herätti 40 oppilaan mielestä myönteisiä tunteita ja ajatuksia, koulu vaikutti mukavalta ja ”kivalta”.

”Saattais olla ihan kivaa tulla sit 7. luokalle tänne.” (T, iso, par)

”Oli kivaa ja tuntu tavallaan ”isolta” tulla uuteen kouluun. Mut sitten, kun kaikki kasit nauro, ni tuntu et ois menny ekalle. Muuten ihan kiva.” (T, iso, par)

”Noh, halus nopeasti jo seiskalle ja uuteen kouluun eli kerrankin oli kiva oottaa kesän jälkeen kouluun tulemistä.” (T, iso, par)

Toisaalta koulun suuruus, sekavuus ja sokkelaisuus oli ensimmäinen ajatus 38 oppilaalla.

”Ekaks ajattelin, et voi juma! Miten mä ikinä opin joka luokan paikan.” (T, pieni, par)

”Että olisin vaikka heti voimut alottaa koulun täällä. Tämä koulu oli niin paljon isompi ja ”jännempi”.” (T, pieni, par)

”NYKki on himmee labyrintti missä menee käytävät sikin sokin ja luokat on siellä missä sattuu.” (P, pieni, par)

Käynti herätti myös jännitystä ja/tai pelkoa 15 oppilaassa.

”Tää paikka on varsinainen hullujenhuone. Kasit on hirveitä.” (P, pieni, heik)

”Kun on tottunut kuudennella olla koulun isoimpia ja yhtäkkiä hyppäsikin pienimmiksi koulun oppilaiksi, tuntui että kaikki on paljon vanhempia ja viisaampia.” (T, iso, par)

”Aluksi jännitti se, että millaisia kavereita saa ja millaisen maineen saa.” (T, iso, par)

Oppilaat olivat myös tehneet huomioita, miten yläaste erosi ala-asteesta. Kymmenen oppilasta mainitsi siitä.

”Silloin tiesin, että tästä tulee erilaista kuin ala-asteella, ehkä kivempääkin...vähän kaikki katto pitkään, mut sehän on normaalia...vai mitä?” (T, iso, par)

”No, että täällä on paljon vapaampaa työskentelyä (pitää itse huolehtia enemmän asioita...)” (T, iso, par)

Pietarisen (1999, 153) tutkimuksessa tietämättömyys uudesta koulusta ja sen oppimisympäristön makro- ja mikrotasoista aiheutti hyvinkin yksityiskohtaisesti määriteltyjä ongelmien ja pelkojen aiheuttajia, kuten uudet opiskeltavat aineet, miten löytää luokat tai minne polkupyörät tulisi jättää.

Kauhukertomuksia on liikkeellä ja oppilaillakin suurin osa ennakkokäsityksistä oli negatiivisia. Tutustumispäivä oli kuitenkin herättänyt enemmän myönteisiä kuin kielteisiä ajatuksia, vaikka koulun suuruus ja sokkeloisuus olikin hämmentänyt. Näin omat kokemukset, vaikka vähäisetkin, varmaan muuttivat myös negatiivisia ennakkokäsityksiä myönteisempään suuntaan.

8.1.4 Suurimmat muutokset

Pietarisen (1999) mukaan yläasteelle siirtymisen yhteydessä tärkeitä asioita ovat sosiaaliset suhteet vertaisryhmään ja opettajiin, suhde opetukseen ja yleisemmin kouluun ja sen käytänteisiin. Tässä kootaan oppilaiden kokemat suurimmat muutokset siirtymässä kuudennelta seitsemännelle opetusta (111 vastausta), opettajia (114 vastausta), kaveripiiriä (116 vastausta), koulun tapoja (100 vastausta) ja oppiaineita (112 vastausta) ajatellen.

Opetusta ajatellen suurin muutos 20 oppilaan mielestä oli se, että opetus on vaikeampaa kuin ala-asteella.

"Tuli vaikeampia asioita." (P, iso, heik)

"Opetusta on enemmän ja se on vaikeampaa." (P, iso, par)

Opetus on muuttunut nopeampitahtiseksi 16 oppilaan mielestä.

"Pitää seurata koko ajan, ettei tipu kärryiltä." (P, iso, par)

"Opetus on nopeampaa ja raskaampaa." (P, pieni, par)

Kymmenen oppilasta ei ollut huomannut mitään muutosta opetuksessa. Jaksotus ja aineopettajajärjestelmä olivat suurin muutos yhdeksän oppilaan mielestä. Jotkut oppilaat myös pitivät suurimpana muutoksena itsenäisyyden lisääntymistä.

"Pitää tehdä enemmän töitä, jos haluaa oppia. Kaikkea ei sanota enää valmiiksi, pitää itse ajatella." (T, pieni, par)

Opettajia ajatellen suurimpana muutoksena piti 41 oppilasta sitä, että opettajia on nyt enemmän. Aineopettajajärjestelmä oli 19 oppilaan mielestä suurin muutos.

"Hyvä ettei tarvi kattoo samaa naamaa koko aikaa." (P, iso, par)

"Opettajia on paljon enemmän, joten yhden ei tarvitse osata joka ainetta täydellisesti." (P, pieni, par)

Näiden lisäksi, oikeastaan siitä johtuen, opettajia vertailtiin. Viidentoista oppilaan mielestä opettajien erilaisuus oli suuri muutos. Osa tarkoitti, että opettajat ovat keskenään erilaisia ja osa sitä, että he eroavat ala-asteen opettajista. Samalla monet myös arvioivat, oliko tämä muutos hyvä vai huono asia.

"Niitä on enemmän, kaikki eri luonteisia." (T, pieni, heik)

"Opettajat eivät huuda niin paljon." (P, iso, heik)

"No selvästi paremmat maikat on kyl täällä..." (T, iso, par)

Kaveripiirissä selvästi suurin muutos oli sen laajentuminen, 81 oppilasta mainitsi asiasta.

"Paaaaljon enemmän hyviä kamuja." (T, iso, par)

"Olen saanut uusia ystäviä ja se helpottaa opiskelua." (T, iso, par)

Kaveripiirissä ei ollut tapahtunut muutoksia seitsemän vastaajan kohdalla. Kuusi oppilasta sanoi, että kaveripiiri on muuttunut. Kavereitten/kaverin joutumista eri luokalle valitti kah-

deksan oppilasta. Vaikka kaverit olisivat pysyneet samoina tai niitä olisi tullut lisää, oppilaitten mielestä myös kaveripiirin sisällä, mahdollisesti murrosiästä johtuen, oli tapahtunut muutoksia.

"Ei oikeastaan mikään (ole muuttunut), on viel samat kamut, ehkä se et niiden kaa voi jo puhuu "aikuisemmist" asioista." (T, iso, par)

"Muuttunut väkivaltaisiksi." (P, iso, par)

"Osa rupes dokaa (ja esittää kovaa...)" (T, pieni, par)

Koulun tavoissa suurin muutos oli 30 oppilaan mielestä se, että tavat ovat niin erilaisia. Maininnan arvoisia monen mielestä olivat mm. kenkien pitäminen sisällä jalassa, välituntien vietto ja karkin syöminen.

"Ala-asteella ei saanut syödä karkkia ja piti käydä syömässä, mutta täällä ei tartte käydä aina syömässä ja saa syödä jonkin verran karkkia." (T, iso, heik)

"Ei ole niin paljon kiellettyjä asioita kuin ala-asteella." (P, iso, heik)

Oppilaista 22 vastasi, että yläasteella on löysemmät säännöt, on "vapaampaa". Tähän luokkaan voitaisiin myös laskea osa edellisen luokan vastauksista, koska esim. karkin syöminen koulussa on osoitus paitsi sääntöjen erilaisuudesta, myös siitä, että yläasteella on vapaampaa.

"Löysemmät säännöt." (T, pieni, par)

"Muuttunut rennommaksi." (T, iso, par)

"Ei ole pakkoruokailua yms : vapaampaa." (P, pieni, par)

Viisitoista oppilasta taas oli sitä mieltä, että kuri on koventunut yläasteella.

"Täällä valitetaan helpommin." (P, iso, heik)

"Tääl on enemmän kuria ja vähemmän sijaisia." (T, pieni, par)

Oppiaineita ajatellen suurimman osan (81 oppilasta) mielestä suurin muutos on se, että kun tuli uusia oppiaineita, niitä on nyt enemmän kuin ala-asteella.

"Paljon enemmän mielenkiintoisia oppiaineita." (P, pieni, heik)

"Köksä tuli, mikä on hyvä asia. Fyssa ei ole hyvä asia." (T, pieni, heik)

Oppiaineiden vaikeuden koki suurimmaksi muutokseksi kolmetoista oppilasta.

Kohtaan ”muita muutoksia” vastasi 71 oppilasta. Vastaukset olivat hyvin erilaisia ja vaikeasti luokiteltavissa. Omiksi luokikseen erottuivat ”isompi koulu” (10 vastausta) ja ”välitunnit saa olla sisällä” (9 vastausta). Muita esim.

”Hyvännäköisiä tyttöjä.” (P, iso, heik)

”Kännykkä-kulttuuri.” (P, iso, par)

”Ei ole enää keinuja, HEH.” (P, pieni, par)

”Ei enää pidetä pikkulapsena.” (T, iso, heik)

8.2 Koulun alun kokemukset

Perusopetus olisi mielletävä kokonaisuudeksi. Todellisuudessa kuudennen ja seitsemännenn luokan välillä on suurempi muutos kuin vain luokka-asteiden välinen ero. Muutos on niin koulun virallisella kuin epävirallisellakin puolella. Vaikka siirtymää etukäteen pehmennetään, on helpompaa ja yksiselitteisempää kertoa koulun virallisesta puolesta. Epävirallisen puolen hahmottaminen ja siihen sopeutuminen jää useimmiten oppilaan itsensä tehtäväksi. (mm. Huusko & Pietarinen 1999, 64.) Tämä pitäisi jokaisen aineenopettajan ottaa huomioon koulun alkaessa. Oppilaat eivät voi tietää, mitä eri opettajat heiltä vaativat, he eivät ole vielä ”professional pupils” (Lahelma & Gordon 1997) yläasteen mittakaavan mukaan. Oppilaat odottavat ymmärtävää ja sopeutumisaikaa opetusstrategioiden, opetuksen organisoinnin ja opettajien persoonallisten ominaisuuksien omaksumiseen. (Pietarinen 1999, 126.) Oppilaiden ajatukset voivat olla ensimmäisen jakson aikana muualla kuin opiskelussa ja oppimisessa. Ympärillä tapahtuu muuta paljon mielenkiintoisempaa, kun ala-asteen staattisuus muuttuu yläasteen ”vaihtelevuudeksi”.

Tässä tulososassa haetaan vastauksia siihen, miten opiskelu on alkanut, millaisia sosiaalisia suhteita oppilaat ovat luoneet, miten uusiin käytänteisiin suhtaudutaan ja miten oppilaat ovat viihtyneet seitsemännellä luokalla.

8.2.1 Opiskelu seitsemännellä luokalla

Perusopetuksen tulisi jatkua saumattomasti kuudennelta luokalta seitsemännelle ja opetussuunnitelmien pitäisi soveltua yhteen, rakentuuhan seitsemännenn luokan opiskelu aikaisemmalle tiedolle. Oppilaat odottavat seitsemännellä luokalla vaatimustason kuitenkin nousevan ja opiskelun vaikeutuvan. (mm. Salonen 1995, Pietarinen 1999, Huusko & Kinnunen 2000.)

Oppilaista 74 % oli sitä mieltä, että seitsemännellä luokalla on enemmän tai jonkin verran enemmän läksyjä kuin kuudennellä luokalla. Pojat olivat vähän jyrkemmin sitä mieltä, että läksyt ovat lisääntyneet. (Poikien moodi: samaa mieltä, tyttöjen moodi: jonkin verran sa-

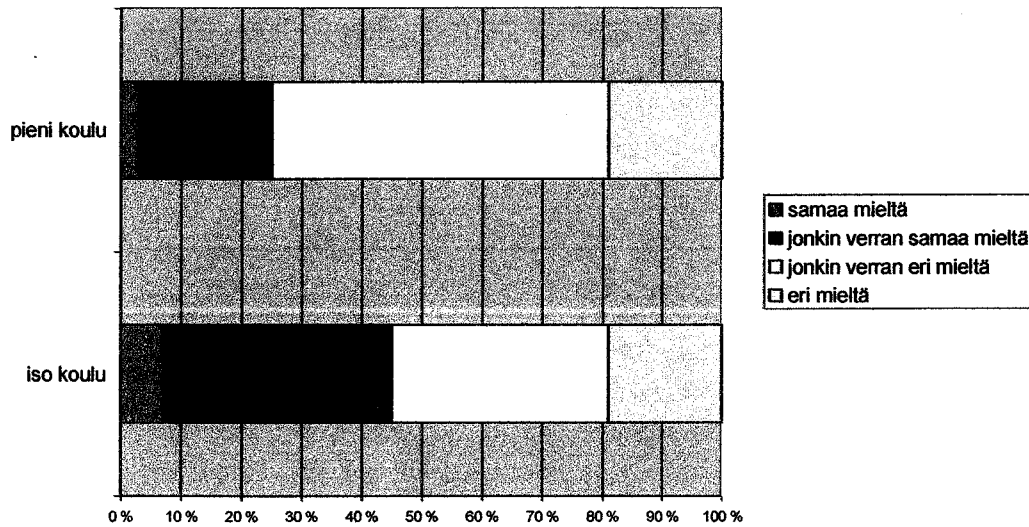
maa mieltä.) Aineopettajajärjestelmän vuoksi läksyjen määrää ei enää yksi opettaja kontrolloi, joten oppilaiden työ määrä voi vaihdella paljonkin jaksosta toiseen.

Muissa tutkimuksissa on saatu päinvastaisia tuloksia. Mm. Kääriäisen ja Rikkisen (1988, 42-43) tutkimuksessa kuudesluokkalaiset ennakoivat, että läksyjä tulee olemaan enemmän kuin ala-asteella. Kuitenkin läksyjen määrän ja siihen tarvittavan ajan suhteen yläaste oli koettu todella positiivisena yllätyksenä. Samoin raportoi myös Pietarinen (1999). Huuskon ja Kinnusen (2000, 87) tutkimuksessa tytöt kokivat läksyjen vähentyneen yläasteelle siirryttäessä. Sokajärven (1994, 28) tutkimuksessa taas oppilaiden mielestä kokeita ja läksyjä oli enemmän ja opettajat arvostelivat ankarammin kuin ala-asteella.

Oppilaista 81 % oli sitä mieltä, että opiskelu on seitsemännellä luokalla vaikeampaa tai jonkin verran vaikeampaa kuin kuudennella luokalla. Tytöistä 84 % ja pojista 78 % oli sitä mieltä, että opiskelu on vaikeampaa tai jonkin verran vaikeampaa seitsemännellä luokalla kuin kuudennella luokalla. Isosta koulusta tulleista 84 % ja pienestä koulusta tulleista 74 % oli sitä mieltä, että opiskelu on vaikeampaa tai jonkin verran vaikeampaa seitsemännellä luokalla. Heikommin kuudennella luokalla menestyneistä 85 % ja paremmin menestyneistä 79 % oli sitä mieltä, että opiskelu on vaikeampaa tai jonkin verran vaikeampaa seitsemännellä luokalla kuin kuudennella luokalla. Sen, että oppilaat pitävät opiskelua yläasteella vaativampana kuin ala-asteella, kertovat muutkin tutkimukset. (Honkala 1993, Sokajärvi 1994, Salonen 1995, Pietarinen 1999, Huusko & Kinnunen 2000.) Se, että opiskelu vaikeutuu, ikään kuin kuuluu asiaan ja oppilaat osaavat odottaa sitä. Näin ainakin opiskelun vaativuuden osalta toteutuu ajatus, että kuudennen ja seitsemännen luokan välinen muutos on suurempi kuin vain luokka-asteiden ero.

Oppilaista 39 % oli mielestään menestynyt seitsemännellä luokalla paremmin kuin kuudennella luokalla, näistä 6 % oli täysin samaa mieltä ja 33 % jonkin verran samaa mieltä. Paremmin kuudennella luokalla menestyneistä 42 % ja heikommin menestyneistä 35 % oli sitä mieltä, että he olivat menestyneet seitsemännellä luokalla paremmin tai jonkin verran paremmin kuin kuudennella. Isosta koulusta tulleet olivat mielestään menestyneet paremmin kuin pienestä koulusta tulleet. (Kuvio 2)

"Olen menestynyt seitsemännellä luokalla paremmin kuin kuudennella luokalla"



$$(\chi^2(1) = 4.207, p < .05)$$

KUVIO 2. Seitsemännellä luokalla menestyminen isosta ja pienestä koulusta tulleiden mielestä

Huuskon ja Kinnusen (2000, 97) tutkimuksessa lähes kaikki kuudennen luokan oppilaat arvioivat menestyvänsä yläasteella keskinkertaista paremmin. Vaikka odotukset olivat positiiviset, ne osoittautuivat siltikin varovaisiksi, sillä seitsemännellä luokalla oppilaat kokivat menestyneensä vielä kuudennen luokan arviota paremmin. Kääriäisen ja Rikkisen (1988, 43) tutkimuksessa oppilaat olivat yleisesti ottaen menestyneet yläasteella paremmin kuin ala-asteella.

Oppilaista 108 (88 %) oli sitä mieltä, että ala-asteelta oli saatu sellaiset tiedot ja taidot, että niillä selviää seitsemännen luokan opetuksesta. Täysin samaa mieltä oli 36 % ja jonkin verran samaa mieltä 52 %. Jos vaikeuksia oli, niitä olivat tuottaneet eniten matematiikka, mutta myös englanti ja äidinkieli.

Tytöt arvioivat hieman poikia varovaisemmin tietojensa riittävän. Tytöistä 30 %, pojista 41 % oli sitä mieltä, että tiedot riittävät hyvin ja tytöistä 58 %, pojista 47 % oli sitä mieltä, että tiedot riittävät melko hyvin. Pienestä koulusta tulleet arvioivat tietojensa riittävän hieman paremmin kuin isosta koulusta tulleet. (Pienestä koulusta tulleiden moodi: samaa mieltä, isosta koulusta tulleiden moodi: jonkin verran samaa mieltä.) Kuitenkin pienestä

koulusta tulleet arvioivat menestyneensä seitsemännellä luokalla huonommin kuin isosta koulusta tulleet. Mahtaisikohan tähän ristiriitaan löytyä syy pienten koulujen yhdysluokkaopetuksesta. Silloin pienten koulujen oppilaat tuntevat, että heidän tietonsa yleisesti riittävät, mutta oppiaineen jatkuvuus kuudennelta seitsemännelle ei olekaan niin selkeä kuin isojen koulujen oppilailla. Myös isompaan luokkaan sopeutuminen voi viedä pienten koulujen oppilailta aikaa ja näin alussa heikentää oppimissuorituksia.

Paremmiin menestyneiden mielestä ala-asteen tiedot riittävät paremmin kuin heikommin menestyneiden mielestä. (Taul. 5)

TAULUKKO 5. ”Ala-asteella saaduilla tiedoilla ja taidoilla selviän seitsemännen luokan opetuksesta”

	Keskiarvo			
	-7,9		8,0-	
	f	%	f	%
samaa mieltä	5	11	39	51
jkn verran samaa mieltä	33	72	31	40
jkn verran eri mieltä	7	15	4	5
eri mieltä	1	2	3	4
Yhteensä	46	100	77	100

Samansuuntaisia olivat myös Huuskon ja Kinnusen (2000, 89) havainnot. Heidän tutkimuksensa mukaan ala-aste tarjoaa hyvät yleiset opiskeluvalmiudet, vaikka ala-aste ja yläaste eivät opiskeluympäristöinä vielä kohtaa toisiaan. (ks. Hulkkonen & Ikonen 1997, Pietarinen 1999.)

Oppilaiden mielestä opetus on muuttunut vaikeammaksi ja nopeammin eteneväksi. Ehkä siksi yli puolet oppilaista oli mielestään menestynyt heikommin kuin kuudennella. Näin myös aikaisempien tietojen osuus näkyy jo kahden jakson jälkeen ja heikommin menestyneet kokevat, että tiedot eivät riitä.

”Mistä oppiaineista olet pitänyt” -kysymyksellä haettiin lähinnä sitä, pitävätkö seitsemäsluokkalaiset uusista oppiaineista. Oppilaista 121 vastasi tähän avoimeen kysymykseen. Suurin osa oli maininnut monta ainetta. Uusia oppiaineita ovat kotitalous, kemia, fysiikka, tietotekniikka, opo ja suurimmalle osalle ruotsi.

Oppiaineista suosituimmat olivat liikunta ja kotitalous. Samat aineet olivat myös kiinnostavimmat Salosen (1995, 34-37) tutkimuksessa. Uusista oppiaineista oppilaat pitivät eniten kotitaloudesta, tietotekniikasta ja kemiasta. Muissa tutkimuksissa oppilaat ovat yleensä pitäneet uusista oppiaineista. (mm. Honkala 1993, Pietarinen 1999.) Opettajasta ja oppiaineesta pitäminen ovat tosin usein toisistaan riippuvia, eli oppiaine koetaan sellaisena kuin sitä opettava opettajakin. (Linnakylä, Brunell & Kankaanranta 1996, 255.)

8.2.2 Sosiaaliset suhteet

Koulun sosiaaliset suhteet ovat tärkeitä koulutuksen jokaisella tasolla, olivatpa sitten kyseessä sosiaaliset suhteet vertaisiin tai opettajiin. (mm. Kari 1985, Kankaanranta & Linnakylä 1993, Sokajärvi 1994, Aho & Laine 1997, Pietarinen 1999, Vierimaa 2000.) Ne myös jäävät koulusta parhaiten oppilaiden mieleen. (mm. Salonen 1995.) Pietarisen (1999, 128) mukaan oppilaat kokivat uuden koulun ja sopeutumisen kyseiseen muutokseen sitä onnistuneemmaksi mitä toimivammat sosiaaliset suhteet heillä oli luokkakavereihin.

Luokkakavereitten kanssa tulivat hyvin tai ainakin jonkun verran toimeen lähes kaikki oppilaat (98 %). Kolmella oppilaalla oli mielestään vaikeuksia tulla toimeen luokkakavereittensa kanssa. Pojista 79 % ja tytöistä 67 % tuli hyvin toimeen luokkakavereitten kanssa. Myös opettajien kanssa tultiin hyvin toimeen, 91 % oppilaista tuli hyvin tai melko hyvin toimeen. Oppilaista yhdellätoista oli mielestään huonot välit opettajien kanssa. Paremmin kuudennella luokalla menestyneet tulivat hieman paremmin opettajien kanssa toimeen kuin heikommin menestyneet. (Paremmiin menestyneiden moodi: samaa mieltä, heikommin menestyneiden moodi: jonkin verran samaa mieltä.) Sokajärven (1994, 30) tutkimuksessa

83 % oppilaista tuli luokkakavereittensa kanssa hyvin toimeen. Vierimaan (2000, 63) tutkimuksessa tytöt tulivat toimeen kaikkien opettajien kanssa paremmin kuin pojat.

Uusia kavereita oli saanut 115 (93 %) oppilasta. Uudet kaverit on asia, mitä siirtymältä odotetaan ja joka on oppilaille suuri ilon aihe. (mm. Honkala 1993, Kinnunen 1998, Pietarinen 1999, Kemppainen 2000.) Nämä uudet kaverit olivat 48 % oppilaalla molempia, sekä tyttöjä että poikia. Tämä tulos poikkeaa muista tutkimuksista (mm. Kinnunen 1998, Jackson & Warin 2000), joiden mukaan tytöt pysyvät tiukasti omissa ryhmissään ja pojat omissaan. Tulos on kuitenkin samansuuntainen kuin Lahelman ja Gordonin (1997) havainnot.

Tyttöjen uusista kavereista 51 % ja poikien uusista kavereista 45 % oli sekä tyttöjä että poikia. Kaikki pienestä koulusta tulleet olivat saaneet uusia kavereita. Heidän uusista kavereistaan 58 % oli sekä tyttöjä että poikia. Isosta koulusta tulleiden uusista kavereista 43 % oli sekä tyttöjä että poikia. Menestyminen koulussa ei vaikuttanut uusien kavereiden saamiseen. Iso osa (89 %) oppilaista tunsi ennestään kahdeksannen ja/tai yhdeksännen luokan oppilaita. Kaikki pienestä koulusta tulleet tunsivat ennestään uuden koulun oppilaita. Oppilaista lähes jokainen oli siis saanut uusia kavereita ja suuri enemmistö tunsi ennestään vanhempia oppilaita. Seitsemäsluokkalaisten sosiaalinen verkosto tuntuu siis olevan laaja. Tuttuja ja kavereita on paljon.

Aneshenselin ja Goren (1991, 71) mielestä koulun vaihtaminen aiheuttaa stressiä, koska silloin olemassa olevat ystävyysuhteet muuttuvat ja oppilaiden on muodostettava uusia. Se, että pystyy helposti saamaan uusia ystäviä, on tärkeää, koska se voi lieventää tätä sosiaalisen ympäristön muutoksen stressaavuutta ja auttaa sopeutumisessa.

Mopotus on suuri pelon aihe ennen siirtymää, mutta se liittyy myös sosiaalisiin suhteisiin. Mopotuksella tässä tarkoitetaan yläasteella parin ensimmäisen viikon aikana tapahtuvaa kiusaamista, ”simputusta” tai huutelua. Se on ”taloon vihkimistä” eikä sillä yleensä ole mitään tekemistä koulukiusaamisen kanssa. Oppilaille käsite on selvä, vaikka se eri kouluissa kulkisikin hieman eri nimellä. Kouluissa yleensä ollaan varuillaan ensimmäisten viikkojen aikana, valvontaa lisätään, mahdollisia mopottajia rangaistaan ja seitsemäsluokkalaisia suojellaan. (mm. Gordon ym. 1999.)

Mopottamista siis pelätään, mutta tapahtuuko sitä oikeasti, vaan ovatko jutut vain kauhutarinoita? Tässä tutkimuksessa 34 (28 %) oppilasta oli mopotettu. Näistä mopottamisista melkein kaikki olivat huulipunalla piirtelyä kasvoihin, eikä sitä oltu koettu vakavaksi, ei kiusaamiseksi. Mopottaminen oli yleensä tapahtunut ensimmäisellä viikolla ja asialla usein olivat sisarukset, vanhemmat kaverit tai muut tuttavat. Sitä oli jopa pidetty hauskana.

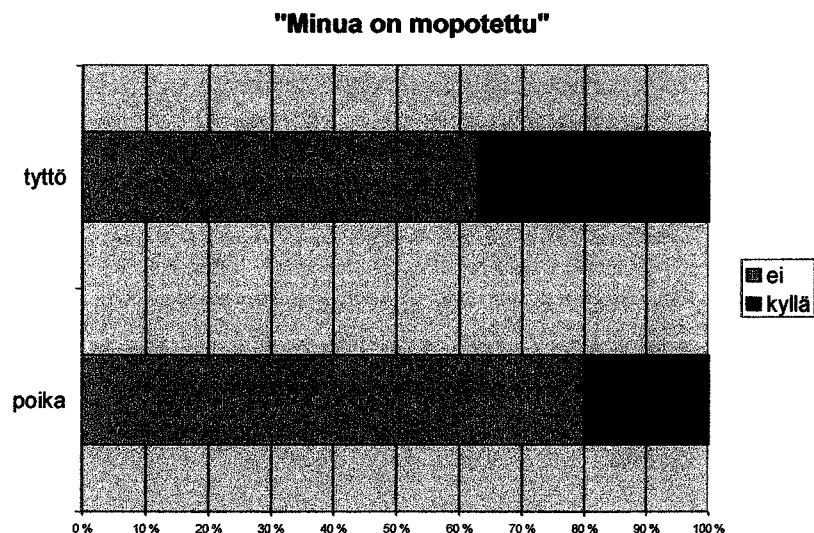
”Ekana koulupäivänä huulipunalla kirjoitettiin otsaan MOPO. Se ei ollut vakavaa, koska tuttava teki sen.” (T, iso, par)

”Ei ollut vakavaa...se oli hauskaa... kaveri kysy luvan, että saako mopottaa...” (T, pieni, par)

”Kavereitten kesken & ihan vaan nauramisen & ”perinteen” takia. Ei ollut vakavaa.” (T, iso, heik)

Yksi poika oli joutunut punnertamaan, mutta hän ei kokenut sitä vakavaksi. Yhtä poikaa oli uhkailtu ja hakattu. Tämä tapaus oli ainoa, mikä voidaan katsoa vakavaksi kiusaamiseksi ja mopottamiseksi.

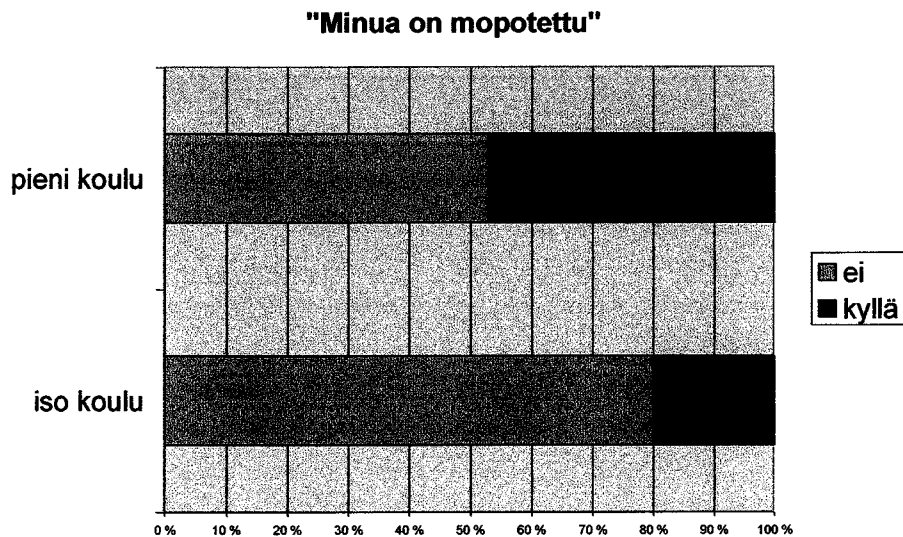
Tyttöjä oli mopotettu enemmän kuin poikia. (Kuvio 3) Mopottamistapa viittaisi siihen, että myös mopottajat ovat olleet tyttöjä. Näin ”uhrit” ovat varmaan myös valikoituneet tytöiksi.



$(\chi^2(1) = 4.495, p < .05)$

KUVIO 3. Tyttöjen ja poikien mopottaminen

Pienestä koulusta tulleita oli mopotettu enemmän kuin isosta koulusta tulleita. (Kuvio 4) Lieneekö lievä mopottaminen tapa ”vihkiä” pienestä koulusta tulleet suuremman koulun oppilaiksi. Varsinkin kun asialla ovat olleet sisarukset, kaverit ja tuttavat, jotka ovat vaihtaneet koulua vuotta, kahta aikaisemmin.



$$(\chi^2(1) = 9.756, p < .01)$$

KUVIO 4. Isosta ja pienestä koulusta tulleiden mopottaminen

8.2.3 Uudet käytänteet

Opetuksen järjestelyissä tapahtuu suuria muutoksia yläasteelle siirryttäessä. Oma luokkahuone, oma opettaja ja yksi lukujärjestys katoavat. Tilalle tulee ”kiertolaisen” elämä vaihtuvien lukujärjestysten mukaan luokasta ja opettajalta toiselle. Opiskelu ja päivärytmi voi alussa tuntua suorastaan kaoottiselta.

Uudet käytänteet olivat oppilaiden mielestä kuitenkin hyvä asia. Aineopettajajärjestelmää kannatti 121 (98 %) oppilasta, aineluokkia 113 (92 %) oppilasta ja jaksotusta ja kurssi-
muotoisuutta 119 (97 %) oppilasta. Poikien mielestä aineluokkajärjestelmä oli vielä vähän parempi (80 %) kuin tyttöjen mielestä (63 %). Se, että koulussa on paljon erilaisia opettajia oli hyvä asia 113 (92 %) oppilaan mielestä. Isosta koulusta tulleet pitivät erilaisia opettajia

vielä hieman parempana asiana kuin pieneltä koulusta tulleet. (Pienestä koulusta tulleiden moodi: jonkin verran samaa mieltä, isosta koulusta tulleiden moodi: samaa mieltä.)

Muissakin tutkimuksissa yläasteen uudet käytänteet ovat olleet oppilaiden mielestä hyvä asia. (Kääriäinen & Rikkinen 1988, Sokajärvi 1994, Koskelo & Pekkarinen 1999, Pietarinen 1999, Huusko & Kinnunen 2000, Kempainen 2000). Kääriäisen ja Rikkisen (1988, 44) tutkimuksessa pojat suhtautuivat aineluokkajärjestelmään positiivisemmin kuin tytöt. Aina tulee varmasti olemaan niitäkin oppilaita, jotka yläasteen hajaannus vie hyvänkin alun jälkeen mukanaan. Heillä pitäisi olla turvallinen kotiluokka ja yksi tai vain muutama opettaja, että koulutyö sujuisi onnistuneesti.

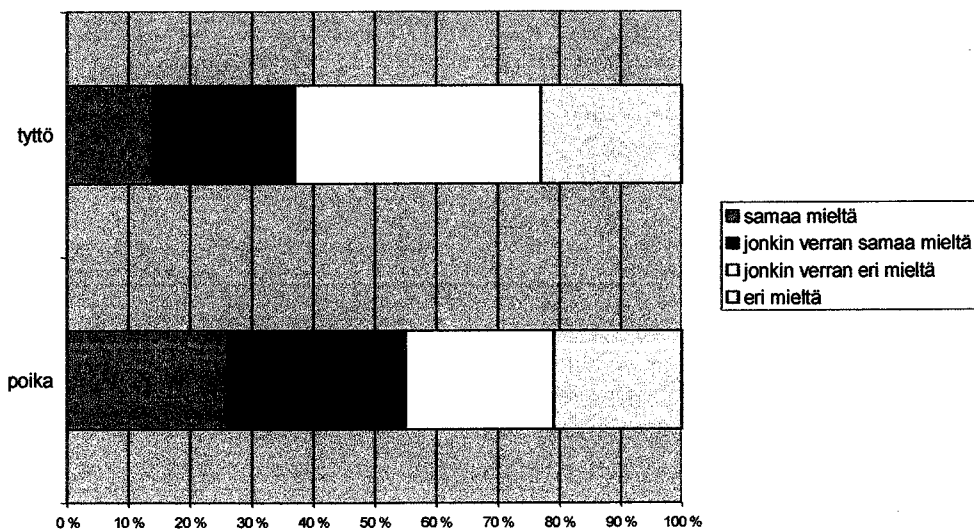
Yläasteen kurin vertaaminen ala-asteen kuriin jakoi vastaukset tasaisesti. (Taul. 6) Oppilaista 46 % oli sitä mieltä, että NYK:ssa on tiukempi kuri kuin ala-asteella, 54 % mielestä ala-asteen kuri oli tiukempi.

TAULUKKO 6. ”NYK:ssa on tiukempi kuri kuin ala-asteella”

	f	%
samaa mieltä	25	20
jonkin verran samaa mieltä	32	26
jonkin verran eri mieltä	39	32
eri mieltä	27	22
Yhteensä	123	100

Poikien mielestä NYK:ssa on tiukempi kuri kuin tyttöjen mielestä. (Kuvio 5)

"NYK:ssa on tiukempi kuri kuin ala-asteella"



$$\chi^2(1) = 3.855, p = .05$$

KUVIO 5. NYK:n kuri ala-asteeseen verrattuna tyttöjen ja poikien mielestä

Pienestä koulusta tulleista 53 % ja isosta koulusta tulleista 44 % on sitä mieltä, että NYK:ssa on tiukempi tai jonkin verran tiukempi kuri kuin ala-asteella. (Pienestä koulusta tulleiden moodi: jonkin verran samaa mieltä, isosta koulusta tulleiden moodi: jonkin verran eri mieltä.) Tämä selittynee pienemmän koulun kodikkaammalla ilmapiirillä ja vähemmällä oppilasmäärällä, ankaran kurinpidon voinee jättää vähemmälle. Isommalla koululla on taas oltava enemmän sääntöjä ja määräyksiä, että koulutyö sujuisi. Heikommin menestyneistä 52 %, paremmin menestyneistä 43 % on sitä mieltä, että NYK:ssa kuri on tiukempaa tai jonkin verran tiukempaa kuin ala-asteella.

Salosen (1995, 50-51) tutkimuksessa oppilaat arvioivat koulukurin ala-asteella ankarammaksi kuin yläasteella. Pietarisen (1999, 154) tutkimuksessa kuudesluokkalaiset arvioivat kurin tiukkenevan yläasteella.

8.2.4 Viihtyminen seitsemännellä luokalla

Vaikka yläasteelle siirtymiseen liittyy paljon pelkoja ja hämmennystä, seitsemännellä luokalla kuitenkin viihdytään. Oppilaista 118 (96 %) oli viihtynyt hyvin tai melko hyvin seitsemännellä luokalla. Viidestä huonosti viihtyneestä neljä oli poikaa. Muissakin tutkimuksissa on raportoitu oppilaiden viihtymisestä hyvin seitsemännellä. (mm. Kääriäinen & Rikkinen 1988, Sokajärvi 1994, Koskelo & Pekkarinen 1999.)

Oppilaat ehdottivat parannuksiakin, että viihtyvyys paranisi. Ehdotukset olivat lähinnä fyysiseen ympäristöön liittyviä. Eräs, nimeltä mainittu, opettaja olisi myös oppilaiden mielestä erotettava.

”Käytävälle ilmettä, kellot luokkiin ja yhden opettajan vaihdos...” (T, pieni, par)

”Parempi rakennus ja pulpetit.” (P, iso, par)

”Kasveja ja eloa, välipala-automaatti.” (T, iso, par)

”Kaikille ois kiva olla lokerot.” (T, iso, par)

Fyysisen ympäristön parantamista kouluviihtyvyyden lisäämiseksi halusivat oppilaat myös Koskelon ja Pekkarisen (1999, 61-63) tutkimuksessa. Oppilaat kaipasivat julisteita, seinämaalauksia ja viherkasveja. Samoin he ehdottivat lokerokaappeja ja uusia pulpetteja. Yleensäkin koulu voisi olla kodikkaampi.

Avoimeen kysymykseen, mihin oppilaat ovat tyytyväisiä NYK:ssa, vastasi 108 oppilasta. Vastaukset olivat hyvin erilaisia ja vastauksissa saattoi olla montakin eri tyytyväisyyden aihetta. Omaksi, suurimmaksi (19), luokakseen erottui tyytyväisyys opetukseen.

”Täällä saa parempaa opetusta kuin ala-asteella.” (P, iso, par)

”Oppii enemmän. Tuntuu olevansa oikea opiskelija” (P, iso, par)

Jaksotukseen oli tyytyväinen 12 vastaajaa ja melkein kaikkeen 11 vastaajaa.

Opettajat olivat tyytyväisyyden kohde. Oppilaat olivat tyytyväisiä siihen, että opettajat vaihtuvat eri tunneilla (11 vastausta) ja siihen, että he ovat ystävällisiä tai mukavia (6 vastausta).

”Kun opet ja luokat vaihtuu, ei pitkästy.” (T, iso, par)

”Että on niin erilaisia opettajia, kaikki eivät ole tiukkapipoja.” (T, iso, par)

Uudet aineet saivat myös kiitosta osakseen, erityisesti ATK ja kotitalous. Välituntien vietto sisällä oli myös tyytyväisyyden kohde. Näiden lisäksi oppilaat olivat tyytyväisiä asioihin, jotka voisi sijoittaa luokkaan ”vapaampaa”.

”Välitunnilla voi käydä kaupassa ja luokassa saa istua missä haluaa.” (P, iso, heik)

”Täällä on vapaampaa kuin ala-asteella.” (P, iso, heik)

”On tilaa missä liikkua, automaatit, vaihtelevaa opiskelua.” (T, pieni, par)

Samanlaisia tuloksia löytyy muistakin tutkimuksista. Pietarisen (1999, 28) tutkimuksessa oppilaat olivat myös tyytyväisiä vapaampiin koulun käytänteisiin ja laajennettuihin fyysisen ympäristön rajoihin ja he tunsivat olevansa opiskelijoina vanhempia. Oppilaat kokevat, että yläasteella on vapaampaa. (Kääriäinen & Rikkinen 1988, Sokajärvi 1994, Salonen 1995, Kemppainen 2000.)

8.3 Yhteenvedo tuloksista tutkimusongelmittain

Tällä tutkimuksella haluttiin vastauksia kahteen pääongelmaan ja niiden kolmeen alaongelmaan.

1. PÄÄONGELMA: Miten Nurmijärven Yhteiskoulun seitsemäsluokkalaiset kokevat siirtymisen kuudennelta seitsemännelle luokalle?

Oppilaista siirtyi 98 % mielellään seitsemännelle luokalle. Siirtymä oli kuitenkin pelottanut 37 % oppilaista. Selvästi eniten pelättiin mopotusta tai kiusaamista. Yleensä pelättiin sitä, miten vanhemmat oppilaat suhtautuisivat heihin, mopotettaisiinko ja/vai naurettaisiinko. Siirtyminen oli tuottanut vaikeuksia 12 % oppilaista. Vaikeuksia oli tuottanut eniten huoli opiskelun muuttuminen vaikeammaksi. Ala-asteelle ikävöi jonkin verran 18 % ja paljon 3 %. Ikävöinnin kohteet olivat erilaisia, mutta yleensäkin ikävöitiin ”vanhoja aikoja”, alaaste tuntui nostalgiselta yläasteelta katsottuna.

Kaverin saamista samaan luokkaan pitivät tärkeänä lähes kaikki oppilaat (98 %). Oppilaat haluavat kaverista turvan tähän siirtymävaiheeseen, mutta turvaverkko ei kata koko luokkaa. Oppilaista 13 % halusi kuudennen luokan siirtyvän kokonaisuena, sitä vastusti täysin 64 %. Vaikka siirtymä oli pelottanut ja se oli tuottanut osalle vaikeuksiakin, ajatus yhtenäisestä peruskoulusta ei saanut kannatusta. Oppilaista 4 % kannatti yhtenäistä peruskoulua (eli ala- ja yläaste samassa rakennuksessa).

Siirtymään olennaisesti kuuluva tutustuminen uuteen kouluun oli herättänyt sekavia tunteita. Päälimmäisenä olivat myönteiset ajatukset. Toisaalta koulun suuruus, sekavuus ja sokkeloisuus oli hämmentänyt. Pelkoa ja jännitystäkin oli herännyt. Pelkoa usein aiheuttavia kauhutarinoita on liikkeellä, koska ennakkokäsityksistä suurin osa oli negatiivisia. Selviä faktatietojakin oppilailla oli tiedossa. Ennen siirtymää 95 % oppilaista oli saanut tarpeeksi tietoja uudesta koulusta.

Suurimmat muutokset siirtymässä oppilaiden mielestä olivat opetuksen muuttuminen vaikeammaksi ja nopeammin eteneväksi. Opettajien määrä oli lisääntynyt ja käytössä oli ai-neopettajajärjestelmä. Kaveripiiri oli selvästi laajentunut, mutta sen sisälläkin oli tapahtunut, mahdollisesti murrosiästä johtuvia, muutoksia. Koulun tavat olivat muuttuneet erilaisiksi, yläaste tuntui vapaammalta. Iso muutos oli myös koulun suuri koko.

1. alaongelma: Miten tyttöjen kokemukset eroavat poikien kokemuksista?

Tytöt siirtyivät hieman mieluummin seitsemännelle kuin pojat. Pojille siirtyminen oli tuottanut myös hieman enemmän vaikeuksia. Pojille kaverin saaminen samaan luokkaan oli vielä vähän tärkeämpää kuin tytöille. Pojat kannattivat nykyistä ala-aste/yläaste –systemiä tiukemmin kuin tytöt. Tytöt olisivat sijoittaneet kuudennen luokan yläasteen yhteyteen vähän mieluummin kuin pojat.

2. alaongelma: Miten pienestä koulusta tulleitten kokemukset eroavat isosta koulusta tulleitten kokemuksista?

Pienestä koulusta tulleet olivat siirtyneet seitsemännelle luokalle vähän mieluummin kuin isosta koulusta tulleet. Heillä oli myös vähemmän vaikeuksia siirtymässä kuin isosta koulusta tulleilla. Pienestä koulusta tulleet olivat saaneet mielestään paremmin tietoa yläasteesta. Isosta koulusta tulleet vastustivat kuudennen luokan siirtämistä kokonaisena seitsemännelle luokalle jyrkemmin kuin pienestä koulusta tulleet. Pienestä koulusta tulleet ikävöivät enemmän ala-asteelle kuin isosta koulusta tulleet.

3. alaongelma: Miten kuudennella luokalla heikommin menestyneiden kokemukset eroavat paremmin menestyneiden kokemuksista?

Paremmin kuudennella luokalla menestyneet siirtyivät yläasteelle hieman mieluummin kuin heikommin menestyneet ja he pelkäsivät siirtymää vähän vähemmän kuin heikommin menestyneet. Heikommin menestyneille siirtyminen oli tuottanut enemmän vaikeuksia kuin paremmin menestyneille. Paremmin menestyneet olivat mielestään saaneet hieman enemmän tietoa yläasteesta. He myös ikävöivät ala-asteelle enemmän.

2. PÄÄONGELMA: Miten seitsemäsluokkalaiset kokevat koulun alun uudessa koulussa?

Läksyjen määrä oli lisääntynyt oppilaista 74 % mielestä ja opiskelu oli myös muuttunut vaikeammaksi. Vajaa puolet oppilaista (39 %) oli menestynyt mielestään paremmin seitsemännellä kuin kuudennella luokalla. Kuitenkin 88 % oppilaista oli mielestään saanut alasteelta riittävät tiedot ja taidot seitsemännen luokan opetuksesta selviämiseen. Luokkaka-vereitten ja opettajien kanssa oppilaat kokivat tulevansa hyvin toimeen.

Pelättyä mopottamista oli kokenut 28 % oppilaista. Sitä ei kuitenkaan koettu vakavaksi, vaan lähinnä hauskaksi. Yleisin, ja melkein ainoa, tapa mopottaa näiden oppilaiden kohdalla oli huulipunalla kirjoittelu oppilaan kasvoihin. Mopottajat olivat usein sisaruksia, kavereita tai muita tuttuja. Mopottamista tapahtui lähinnä ensimmäisten päivien aikana. Uusia kavereita oli saanut melkein jokainen. Uudet kaverit olivat sekä tyttöjä että poikia noin puolella oppilaista. Ennestään uuden koulun oppilaista tunsi 89 % oppilaista. Kun kaveripiiri laajeni ja ennestään oli koulussa tuttuja, niin seitsemäsluokkalaisilla tuntui olevan iso sosiaalinen verkosto.

Uudet koulukäytänteet, aineluokat, aineopettajat, jaksotus ja kurssit olivat melkein kaikkien oppilaiden mielestä hyvä asia. Kuri yläasteella jakoi vastaukset kahtia. Toisen puolen (46 %) mielestä NYK:ssa on tiukempi kuri, toisen puolen (54 %) mielestä ala-asteen kuri oli tiukempi. Oppilaat olivat viihtyneet seitsemännellä luokalla. Parannusta kuitenkin kaitvaisiin lähinnä fyysiseen ympäristöön, että kouluviihtyvyys paranisi.

Oppilaat olivat erityisen tyytyväisiä NYK:ssa opetuksen laatuun, jaksotukseen, opettajiin, uusiin aineisiin ja vapaampaan koulukulttuuriin. Uusista oppiaineista suosituimmat olivat kotitalous, tietotekniikka ja kemia.

1. alaongelma: Miten tyttöjen kokemukset eroavat poikien kokemuksista?

Poikien mielestä läksyt ovat lisääntyneet seitsemännellä enemmän kuin tyttöjen mielestä. Tyttöjen mielestä taas opiskelu seitsemännellä kuudenteen verrattuna on vaikeampaa kuin poikien mielestä. Tytöt arvioivatkin hieman poikia varovaisemmin ala-asteella hankittujen tietojensa riittävän seitsemännen luokan opiskelussa.

Pojat tulivat vähän tyttöjä paremmin toimeen luokkakavereittensa kanssa, vaikka tyttöjen uusissa kavereissa oli useammin sekä tyttöjä että poikia. Tyttöjä oli puolestaan mopotettu enemmän kuin poikia. Poikien mielestä aineluokkajärjestelmä oli vähän parempi kuin tyttöjen mielestä. Poikien mielestä myös NYK:n kuri oli ala-asteeseen verrattuna tiukempi kuin tyttöjen mielestä.

2. alaongelma: Miten pienestä koulusta tulleitten kokemukset eroavat isolta koululta tulleitten kokemuksista?

Isosta koulusta tulleet kokivat, että seitsemännellä luokalla opiskelu kuudenteen luokkaan verrattuna on vaikeampaa kuin pienestä koulusta tulleitten mielestä. He ovat kuitenkin mielestään menestyneet seitsemännellä luokalla kuudenteen luokkaan verrattuna paremmin kuin pienestä koulusta tulleet. Pienestä koulusta tulleet arvioivat puolestaan ala-asteella saatujen tietojensa riittävän hieman paremmin seitsemännen luokan opiskelussa kuin isosta koulusta tulleet.

Pienestä koulusta tulleita on mopotettu enemmän kuin isosta koulusta tulleita. Kaikki pienestä koulusta tulleet olivat saaneet uusia kavereita. Heidän uusissa kavereissaan oli myös enemmän tyttöjä ja poikia kuin isosta koulusta tulleilla. Kaikki pienestä koulusta tulleet myös tunsivat ennestään uuden koulun oppilaita.

Isosta koulusta tulleitten mielestä erilaiset opettajat olivat vähän parempi asia kuin pienestä koulusta tulleitten mielestä. Pienestä koulusta tulleet kokivat NYK:n kurin tiukemmaksi kuin isosta koulusta tulleet.

3. alaongelma: Miten kuudennella luokalla heikommin menestyneiden kokemukset eroavat paremmin menestyneiden kokemuksista?

Heikommin menestyneiden mielestä opiskelu oli vaikeampaa seitsemännellä luokalla kuudenteen verrattuna kuin paremmin menestyneiden mielestä. Paremmin kuudennella menestyneet olivat mielestään menestyneet paremmin myös seitsemännellä luokalla kuudenteen verrattuna kuin heikommin menestyneet. Paremmin menestyneiden mielestä myös

heidän ala-asteen tietonsa riittävät paremmin seitsemännellä luokalla kuin heikommin menestyneiden mielestä. Paremmin menestyneet tulivat mielestään hieman paremmin opettajien kanssa toimeen kuin heikommin menestyneet. Heikommin menestyneiden mielestä NYK:n kuri ala-asteeseen verrattuna on tiukempi kuin paremmin menestyneiden mielestä.

9 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää siirtymistä kuudennelta luokalta seitsemännelle luokalle ja seitsemännen luokan alkua Nurmijärven Yhteiskoulussa. Yläasteen oppilasmäärästähän kolmas osa muodostuu tulokkaista. Ei ole siis yhdentekevää, millä mielellä nämä oppilaat siirtyvät uuteen kouluun ja aloittavat opiskelunsa.

Vaikka oppilaat siirtyivät mielellään, siirtymistä myös pelättiin. Pelkoja aiheuttivat lähinnä mopottaminen ja vanhempien oppilaiden suhtautuminen ”mopoihin”. Kauhukuviakin on yläasteesta liikkeellä, vaikka niitä yritetäänkin koulun puolelta koko ajan oikaista. Oppilaat kuvittelevat, että opettajat ovat idiootteja, koulunkäynti on rauhatonta ja salaattissakin on matoja. Vanhempien oppilaiden rooliin ilmeisesti kuuluu pelotella ja kertoa kauhujuttuja tulokkaille. Yläasteen puolelta yritetään jännitystä ja pelkoja lieventää järjestämällä keväällä tutustumispäiviä ja kertomalla tulokkaille asiallisesti niin virallisesta kuin epävirallisesta koulustakin. Samoin luokkien kokoonpanot ovat oppilailla jo tiedossa ennen kesälomaa, joten sitäkään ei tarvitse jännittää. Mutta muutos tuntuu kuitenkin olevan niin suuri, että monia pelottaa ja jännittää.

Melkein kaikilla oppilailla oli mielestään tarpeeksi tietoja yläasteesta ennen siirtymistä. Tutustumispäivä oli herättänyt paljon positiivisia ajatuksia ja tunteita, koulu oli vaikuttanut mukavalta ja ”kivalta”. Koulun suuruus, sekavuus ja sokkeloisuus oli toisaalta herättänyt ristiriitaisia tunteita. Vaikka aina on eksymisen nolo mahdollisuus, iso koulu olisi kuitenkin jännittävämpi ja tarjoaisi enemmän mahdollisuuksia.

Sosiaaliset suhteet, niiden merkitys ja tärkeys, tulivat vastaan tässä työssä monen kysymyksen kohdalla. Kaverin kanssa siirtyminen, uusien kavereiden saaminen, luokkaa ei haluta siirrettävän kokonaisuutena (että saadaan uusia kavereita?), luokkakavereiden kanssa toimeen tuleminen, vanhempien oppilaiden tunteminen jo ennen siirtymää ja jopa mopotustapakin kertovat sosiaalisen verkoston laajuudesta. Mutta myös suhteet opettajiin ovat tärkeitä. Koska opettajien määrä seitsemännellä luokalla vain lisääntyy, se puolestaan lisää sosiaalista verkostoa. Tätä kokonaisuutena tarkastellen voi vain hämmästellä sitä sosiaalisen verkoston laajuutta, jossa jo seitsemäsluokkalaiset toimivat. Koko koulu ja opetus tuntuu olevan pelkästään yhtä isoa sosiaalista verkostoa. Jos nämä sosiaaliset suhteet eivät toimi, se ehkäisee ilmeisesti myös oppimista. Suuri merkitys sosiaalisten suhteiden toimi-

vuudella on varmaan myös kouluviihtyvyyden kannalta. Tätä kannattaisi opettajienkin nykyistä useammin pohtia. Oppilaat toivovat, että opettajilla riittäisi kiinnostusta oppilaisiin laajemminkin kuin yhden oppiaineen näkökulmasta tai pelkästään opetuksen ja työn kohteina. (Linnakylä, Brunell & Kankaanranta 1996, 256.) Samaan asiaan Pirttiniemi (2000, 124) viittasi todetessaan tutkimuksessaan, että koululla ja sen opettajilla tulisi olla nykyistä enemmän mahdollisuuksia ja uskallusta kohdata oppilaat ihmisinä eikä vain jonkin oppiaineen oppitunneille osallistujina.

Tutkimukset (mm. Uusikylä & Kansanen 1988, Kannas, Välimaa, Liinamo & Tynjälä 1995, Linnakylä, Brunell & Kankaanranta 1996) kertovat, että oppilaiden kouluviihtyvyys laskee ala-asteelta yläasteen loppuun. Mutta siirtymätutkimuksissa, kuten tässäkin, oppilaat ilmoittivat viihtyvänsä seitsemännellä luokalla. Koetaanko siirtymä niin jännittäväksi, onko yläasteella niin erilaista ja siirtyvätkö oppilaat niin suurin odotuksin, että siirtymä virkistää? Näin laskevassa viihtyvyyssäyrässä on seitsemännen luokan kohdalla pieni hyppäys ylöspäin. Missä vaiheessa seitsemännen luokan viihtyvyys laskee yläasteen lopun kouluviihtymättömyydeksi? Pirttiniemen (2000, 115) tutkimus kertoo oppilaiden pettyvän opettajiin. Heidän mielestään opettajien kyky työskennellä yläasteen oppilaiden kanssa on puutteellinen. Yleinen kouluviihtyvyys taas selittyy erittäin vahvasti opettaja-oppilas – suhteella. (Linnakylä, Brunell & Kankaanranta 1996, 246.)

Tässä työssä tuli usein esiin oppilaiden ajatus siitä, että yläasteella on vapaampaa kuin ala-asteella. Se on usein vanhempien ja opettajien mielestä huolestuttava ja pelottavakin ajatus. Oppilaiden on vaikea selittää, mitä tähän ns. vapauteen kuuluu. Useiden vastausten perusteella näyttäisi siltä, että vapaus on mm. sitä, että luokassa saa istua missä haluaa, välitunnilla voi syödä karkkia ja olla sisällä, saa pitää kengät jalassa luokassa eikä tarvitse mennä luokittain syömään. Aika pienistä asioista aikuisen näkökulmasta on kysymys, mutta oppilaille ne tuntuvat antavat vapauden tunteen. Vapaus merkinnee osalle myös sitä, että kaikki eivät uudessa koulussa tiedä ja tunne, kuten pienemmällä ala-asteella. Nyt voi piiloutua massaan ja aloittaa puhtaalta pöydältä, alusta. Siksi onkin tarkoin harkittava, mitä tietoja ja kenelle oppilaista siirtyy kuudennelta luokalta seitsemännelle. Ainahan on niitä oppilaita, jotka on ehdottomasti ”saattaen vaihdettava”, mutta pitääkö opettajien tietää kaikki asiat kaikista oppilaista? Mahdollisuus vaihtaa koulua ”nimettömänä”, ilman leimoja täynnä olevaa reppua, pitäisi tarjota useimmille oppilaille.

Vaikka oppilaista ei kaikkia asioita tietäisikään, seitsemännen luokan opettajien olisi aina muistettava se tosiasia, että ”students do not come from nowhere”. (Lahelma & Gordon 1997, 134.) Yhtä tärkeää kuin yksittäisen oppilaan tuntemus olisi oppilaiden aikaisemman oppimisympäristön käytänteiden tuntemus. (Pietarinen 1999, 172.) Tämä vaatisi ala-asteen ja yläasteen jatkuvaa yhteistyötä, toisten työn tuntemista ja koulukulttuurien eron hyväksymistä.

Opinto-ohjaajan työn kannalta tutkimus antaa viitteitä ja palautetta. Lähes kaikki oppilaat olivat mielestään saaneet riittävästä tiedosta yläasteesta. Tämä ilmeisesti on merkki siitä, että tarjottu informaatio on riittänyt: infotunnit, opas (”survival guide”), vierailut ja vanhempainillat riittäisivät näin oppilaiden tutustuttamiseen uuteen kouluunsa. Oppilaat halusivat selkeästi kaverin kanssa samaan luokkaan, mutta kuudetta luokkaa ei tarvitse siirtää kokonaisuutena yläasteelle. Tämä oli myös tärkeä tieto, sillä opinto-ohjaaja joutuu uusia seitsemänsii luokkia muodostaessaan usein miettimään tätä ongelmaa. Mopottamisen määrä ja tapa kertoi sen, että rajummat tavat ovat hävinneet ja tilalle on tullut pehmeämpää, erityisesti tyttöjen mopottamista. Ehkä kiusaamisen ja mopottamisen estämiseksi tehty työ koulussa näin kantaa hedelmää. Jossain määrin oppilaiden selityksistä sai kuitenkin sellaisen kuvan, että jotain mopottamista kuuluu asiaan, sitä on ainakin vähän oltava, muuten suorastaan petytään. Oppilaiden mielestä yläaste oli suurin piirtein vastannut odotuksia. Kysymyksen asettelu oli sikäli huono, että ei tiedetä, mihin odotuksia verrataan. Vastauksia on varovasti tulkittu siten, että oppilailla oli suhteellisen oikea käsitys yläasteesta ja näin odotukset ovat toteutuneet.

Pienestä koulusta tulijoille muutos näyttää olevan paljon suurempi kuin isosta koulusta tulijoille. Vaikka pienestä koulusta tulleet olivat siirtyneet seitsemännelle luokalle vähän mieluummin, he ikävöivät kuitenkin enemmän ala-asteelle. Heille olisi myös sopinut paremmin kuudennen luokan siirtäminen kokonaisuutena seitsemännelle. Tähän syynä lienee se, että pieni koulu ehkä koetaan turvallisemmaksi ja pienten luokkien (2-6 oppilasta) siirtäminen kokonaisuutena on aivan eri asia kuin isojen luokkien (30 oppilasta) siirtäminen. Kuudennen luokan siirtäminen kokonaisuutena edustaa pysyvyyttä ja ”turvaa. Katse on kuitenkin eteenpäin: yläaste (ja kirkonkylä) tarjoaa muutosta, vaihtelua, mahdollisuuksia, jännitystä ja suurempaa sosiaalista verkostoa. Siirtymisvaihe aiheuttanee kokonaisuudessaan enemmän kasvukipuja pienestä koulusta tulijoille, joten heidät voisi ottaa vielä paremmin huomioon ennen ja jälkeen siirtymän.

Vanhemmat oppilaat kertovat nuoremmille tulokkaille kaikenlaisia juttuja yläasteesta. Osin he liioittelevat ja pelottelevat tarkoituksellisesti. Mahtaisivatko kuitenkin oppilaiden ennakkokäsitykset antaa kuvaa siitä, millaisena muut, koulussa jo pitempään olleet, näkevät koulun. Jos ennakkokäsitys uudesta koulusta on negatiivinen, se kertonee jotain myös koulukulttuurista. Se kertoo ehkä myös siitä, että yleensäkin julkinen kuva yläasteesta kouluna on negatiivinen. Yläaste mielletään helposti murrosikäisten rauhattomaksi temmelyskentäksi. Yläastetta muodostettaessa ei mietitty lainkaan psykologiaa, politiikka oli tärkeämpää. Näin ala- ja yläasteen rajasta muodostui korkeampi kuin kukaan varmaan osasi kuvitellakaan. Miellettäisiinköhän yläaste erilaiseksi kouluksi, jos raja ala- ja yläasteen välillä olisikin jäänyt neljännen ja viidennen luokan väliin? Tätä porrasta yritetään nyt madaltaa lakia muuttamalla ja ottamalla huomioon ala- ja yläasteen rajan poistuminen myös uudessa tuntijaossa -yhtenäistämällä perusopetusta. Muutoksia ei kuitenkaan tapahdu hetkessä, koska tavat ja koulukulttuurit eivät nopeasti muutu. Näitä muutoksia odotellessa kuudesluokkalaiset siirtyvät edelleen seitsemännelle luokalle, odotuksineen ja pelkoineen.

Siirtymävaihetta näyttää kaiken kaikkiaan leimaavan ristiriitaisuus. Toisaalta siirtymä on pelottava, jännittävä ja hämmentävä tapahtuma, mutta oppilaat kuitenkin siirtyvät mielellään. Oppilaat muuttuvat suurimmista pienimmiksi, mutta toisaalta he samalla kuitenkin muuttuvat isommiksi. Seitsemännellä luokalla viihdytään, toisaalta ala-astetta muistellaan nostalgisesti, ikävöidäänkin.

Tutkimus tehtiin kyselylomakkeella, jossa oli sekä strukturoituja kysymyksiä että avoimia kysymyksiä. Vaikka oppilaat varmaan vastasivat parhaan kykynsä ja varsinkin tahtonsa mukaan, kyselylomake yksinään tuskin on paras mahdollinen menetelmä. Tässäkin työssä olisi haastattelu kyselyn lisäksi tuonut lisävalaistusta joihinkin kysymyksiin. Siirtymästä olisi saatu varmasti vielä parempi ja oikeampi kuva, jos tämän kyselyn lisäksi olisi tehty toinen kysely keväällä, kun oppilaat olivat vielä kuudennella luokalla. Lisäksi ala-asteen koulumenestys ei ollut kovin toimiva taustamuuttuja. Se erotteli varsin itsestään selvästi joissain vastauksissa. Esim. paremmin menestyneiden mielestä ala-asteen tiedot riittävät paremmin kuin heikommin menestyneiden mielestä. Hyvä oli toisaalta tietää, että sosiaaliset suhteet ja esim. uusien kavereiden saaminen eivät ole yhteydessä koulumenestykseen.

Tutkimus ei tuonut varsinaisesti paljonkaan uutta tai mullistavaa tietoa aiheesta. Saatu tietokin oli hieman pirstalemaista ja yksityiskohtaista. Siitä huolimatta siirtymästä voitiin saada jonkinlainen kokonaiskuva ja saadut tiedot ovat koulun ja opinto-ohjaajan työn kannalta tärkeitä. Mm. ennakkokäsitykset koulusta, sosiaalisten suhteiden merkitys, tutustumispäivien tunnelmat ja siirtyminen yksin vai ryhmässä antoivat lisävalaistusta aiheesta. Myös pienestä koulusta tulijoiden muutoksen suuruus herätti ajatuksia. Tällä tutkimuksella ei pyritty yleistettävyyteen, mutta muihin siirtymätutkimuksiin verrattuna saatiin kuitenkin samansuuntaisia tuloksia.

Erittäin mielenkiintoista olisi seurata näiden oppilaiden opiskelua yläasteella järjestelmällisesti vuosi vuodelta. Näin voisi saada selville, missä vaiheessa tapahtuu, jos tapahtuu, muutos oppilaiden asenteissa opetusta, opettajia ja oppiaineita kohtaan. Miten käy viihtyvyydelle ja sosiaalisille suhteille? Entä miten kauas kantaa yläasteen vapaus? Onko sitä olemassa enää yhdeksännellä luokalla vai onko se muuttunut vain koulun säännöiksi? Myös vanhempien ajatuksia siirtymästä pitäisi kysyä. Millaisin tuntein he lähettävät lapsensa yläasteelle, ”murrosikäisten kouluun”? Riittävätkö kevään vanhempainilta, tutustuminen ja opas informaatioksi? Ovatko vanhemmat vakuuttuneita siitä, että oma lapsi selviää yläasteella, vai jäytävätkö heitäkin samat pelot kuin oppilaita? Näihin kysymyksiin olisi mielenkiintoista saada vastaus nimenomaan oman koulun kohdalta.

Tutkimuksen tekeminen omassa koulussa, vieläpä osin omasta työstä, herätti aluksi ristiriitaisia tunteita. Nyt, kun työ on tehty, on helppo ymmärtää, miksi opettajiakin kannustetaan tutkimaan omaa työtään. Oma työtä ja työpaikkaa on välillä varsin terveellistä katsoa kauempaa ja tarkastella analyttisesti. On myös hyvä kyseenalaistaa ja pohtia kriittisesti oman koulun käytänteitä ja koulukulttuuria. Vain tällä tavalla koulu voi muuttaa toimintaansa ja ajattelutapojaan sekä kehittää koulukulttuurin, joka pystyy vastaamaan oppilaiden tarpeisiin ja ajan haasteisiin.

LÄHTEET

- Aaltonen, M., Ojanen T., Vihunen, R. & Vilén, M. 1999. Nuoren aika. Porvoo: WSOY.
- Aapola, S. 1999a. Ikä, koulu ja sukupuoli. Teoksessa T. Tolonen (toim.) Suomalainen koulu ja kulttuuri. Tampere: Tammer-Paino, 231-246.
- Aapola, S. 1999b. Murrosikä ja sukupuoli. Suomalaisen kirjallisuuden seuran toimituksia 736. Vaasa: Ykkös-offset oy.
- Aho, S. & Laine, K. 1997. Minä ja muut. Keuruu: Otavan kirjapaino.
- Alkula, T., Pöntinen, S. & Ylöstalo, P. 1994. Sosiaalitutkimuksen kvantitatiiviset menetelmät. Juva: WSOY.
- Aneshensel, C. S. & Gore, S. 1991. Development, stress and role restructuring: social transitions of adolescence. Teoksessa J. Eckenrode (toim.) The social context of coping. New York: Plenum Press, 55-77.
- Atjonen, P. 2000. Kenen ehdoilla peruskoulu-uudistusta? Opettaja 15/16, 24.
- Berg, G. 1991. Analys av en skolas kultur i ett utvecklingsperspektiv. Arbetsrapporter från Pedagogiska Institutionen. Uppsala universitetet. Nr. 163.
- Cotterell, J. L. 1992. School size as a factor in adolescents' adjustment to the transition to secondary school. Journal of Early Adolescence, 12, 1, 28-45.
- Eloranta, V. & Tarkkonen, H. 1998. Kaksi kolmesta halukkaita loikkaan yli asterajan. Opettaja 47, 16-17.
- Entwisle, D. R. 1990. Schools and adolescent. Teoksessa S. S. Feldman & G. R. Elliot (toim.) At the threshold, the developing adolescent. Harvard: University Press, 197-224.
- Eri luokka-asteiden ja kouluasteiden niveltäminen. 1980. Kouluhallitus. Valtion painatuskeskus.
- Erätuuli, M., Leino, J. & Yli-Luoma, P. 1996. Kvantitatiiviset analyysimenetelmät ihmistieteissä. Rauma: West Point.
- Fullan, M. G. 1992. Henkilöstön kehittäminen –oppilaitoksen kehittäminen. Teoksessa K. Hämäläinen & A. Mikkola (toim.) Koulun kehittämisen kansainvälisiä virtauksia. Helsinki: Valtion painatuskeskus, 85-118.
- Gordon, T. 1999. Materiaalinen kulttuuri ja tunteet koulussa. Teoksessa T. Tolonen (toim.) Suomalainen koulu ja kulttuuri. Tampere: Tammer-Paino, 99-116.
- Gordon, T., Lahelma, E., Hynninen, P., Metso, T., Palmu, T. & Tolonen, T. 1999. Learning the routines: "professionalization" of newcomers in secondary school. Qualitative Studies in Education, 12, 6, 689-705.

- Harris, S. & Rudduck, J. 1993. Establishing the seriousness of learning in the early years of secondary schooling. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 322-336.
- Heikkilä, T. 1998. Tilastollinen tutkimus. Helsinki: Edita.
- Hiltunen, A. 2000. Tervetuloa yhtenäisen peruskoulu. *Opettaja* 4, 36.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Honkala, I. 1993. Oppilaiden kokemuksia siirtymisestä ala-asteelta yläasteelle. Helsingin yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta, Opettajankoulutuslaitos. Syventävien opintojen tutkielma.
- Hulkkonen, P. & Ikonen, M. 1997. Siirtyminen ala-asteelta yläasteelle ja siihen liittyvä koulukulttuurin muutos. Tapaustutkimus Oulun normaalikoulun montessoriluokasta. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Oulun opettajakoulutuslaitos. Kasvatustieteiden syventäviin opintoihin kuuluva tutkielma.
- Hunter, R. & Scheirer, E. A. 1992. Elävä opetussuunnitelma. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Huotari, M. 1994. Oppilaanohjaus joustavarakenteisessa yläasteen koulussa. Teoksessa E. Merimaa (toim.) Opsi. Peruskoulun ja lukion oppilaanohjaus. Helsinki: Painatuskeskus, 25-33.
- Huusko, H. & Kinnunen, K. 2000. Siirtyminen ala-asteelta yläasteelle. Osa 3. Kajaanilaisten oppilaiden yleiset opiskelunvalmiudet ja niiden riittävyys. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Kajaanin opettajakoulutusyksikkö. Pro gradu -tutkielma.
- Huusko, J. 1999. Opettajayhteisö koulun omaleimaisten vahvuuksien hahmottajana, käyttäjänä ja kehittäjänä. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 49.
- Huusko, J. & Pietarinen, J. 1999. Koulunkehittämisen perustaa: Opettajien vuorovaikutuskulttuuri ja oppilaiden kokemukset. Teoksessa M. Vanhalakka- Ruoho (toim.) Kohti yhteistä oppimista. Kannanottoja koulun kehittämiseen. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita n:o 74, 55-81.
- Hämäläinen, K. & Sava, I. 1989. Koulun ihmissuhteet ja niiden kehittäminen. Jyväskylä: Gummerus.
- Hölsä, M. 1989. Kouluasteiden yhteistyö ja yhteenniveltyminen. Teoksessa P. Lahti & M. Keinonen (toim.) Minne koulu on menossa. Helsinki: Painokaari, 139-145.
- Iisalo, T. 1999. Kouluopetuksen vaiheita. Keuruu: Otava

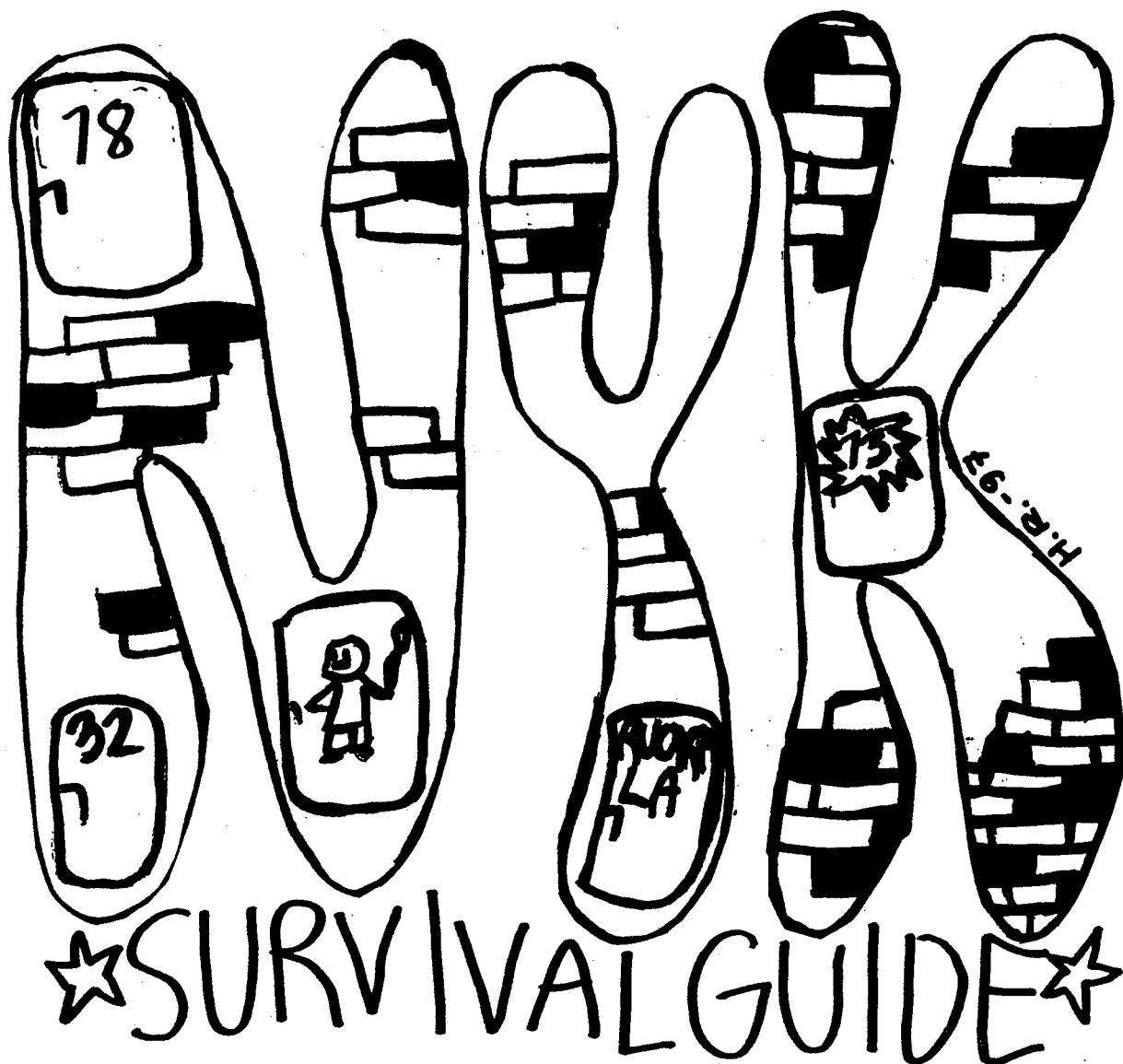
- Jackson, C. & Warin, J. 2000. The importance of gender as an aspect of identity at key transition points in compulsory education. *British Educational Research Journal*, 26, 3, 373-391.
- Jarasto, P. & Sinervo, N. 1999. *Murrosikäisen ja nuoren maailma*. Jyväskylä: Gummerus.
- Jauhiainen, P. 1995. Opetussuunnitelmatyö koulussa. Muuttuuko yläasteen opettajan työ ja ammattikuva? Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 154.
- Järvinen, P. & Järvinen, A. 1996. *Tutkimustyön metodeista*. Tampere: Opinpaja.
- Kalaoja, E. 1990. Maaseudun pienten koulujen kehittämistutkimus. Osa 3. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 63/1990.
- Kankaanranta, M. & Linnakylä, P. 1993. Kolmasluokkalaisten koulupäivä. Teoksessa V. Brunell & P. Kupari (toim.) *Peruskoulu oppimisympäristönä*. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto, 7-37.
- Kannas, L., Välimaa, R., Liinamo, A. & Tynjälä, J. 1995. Oppilaiden kokemuksia kouluviihtyvyydestä ja kuormittuneisuudesta sekä koulukiusaamisesta Euroopassa ja Kanadassa. Teoksessa L. Kannas (toim.) *Koululaisten kokema terveys, hyvinvointi ja kouluviihtyvyys*. WHO –Koululaistutkimus, OPH. Helsinki: Hakapaino, 131- 149.
- Kari, J. 1985. Opettaja luokkayhteisön eettissosiaalisen ilmaston luoja ja oppilaan minäkäsityksen vahvistajana. *Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja* 366/1985.
- Karjalainen, L. 2000. *Tilastomatematiikka*. Jyväskylä: Gummerus.
- Keltinkangas-Järvinen, L. 1998. *Hyvä itsetunto*. Juva: WSOY.
- Kempainen, H. 2000. Ala-asteelta yläasteelle siirtyminen. Osa 5. Kajaanilaisoppilaiden koulumotivaatiossa tapahtuneet muutokset. Oulun yliopisto. Kajaanin opettajankoulutusyksikkö. Pro gradu –tutkielma.
- Kinnunen, H. 1998. Ala-asteelta yläasteelle siirtyvät seitsemäsluokkalaisten koulun arjessa – tarkastelu koulun fyysisellä, virallisella ja epävirallisella tasolla. Helsingin yliopisto. Valtiotieteellinen tiedekunta. Sosiologian laitos, pro gradu – tutkielma.
- Kiuasmaa, K. 1982. *Oppikoulu 1880-1980*. Oulu: Kustannusosakeyhtiö Pohjoinen.
- Kivinen, O., Rinne, R. & Ahola, S. 1989. *Koulutuksen rajat ja rakenteet*. Juva: WSOY.
- Kohonen, V. & Leppilampi, A. 1994. *Toimiva koulu*. Juva: WSOY.
- Korpinen, E. 1993. Uskooko oppilas oppivansa? Teoksessa P. Linnakylä & H. Saari (toim.) *Oppiiko oppilas peruskoulussa?* Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto, 5-26.

- Koskelo, H. & Pekkarinen, E. 1999. Ala-asteelta yläasteelle siirtyminen. Osa 2. Yhtenäisen ja tavallisen peruskoulun oppilaiden kokemuksia kouluviihtyvyydestä Kajaanissa. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Kajaanin opettajankoulutuslaitos. Pro gradu –tutkielma.
- Kosunen, T. 1994. Luokanopettaja kirjoitetun opetussuunnitelman käyttäjänä ja kehittäjänä. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 20.
- Kuikka, M. T. 1993. Suomalaisen koulutuksen vaiheet. Keuruu: Otava.
- Kääriäinen, H. & Rikkinen, H. 1988. Siirtyminen peruskoulun ala-asteelta yläasteelle oppilaiden kokemana. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 69.
- Kääriäinen, H., Laaksonen, P. & Wiegand, E. 1997. Tutkiva ja muuttuva koulu. Porvoo: WSOY.
- Lahelma, E. & Gordon, T. 1997. First day in secondary school: learning to be a "professional pupil". *Educational Research and Evaluation*, 3, 2, 119-139.
- Lahtinen, M., Lankinen, T., Penttilä, A. & Sulonen, A. 1999. Koulutuksen lainsäädäntö käytännössä. Juva: WSOY.
- Lahtinen, T. 1999. Ala-asteelta yläasteelle siirtyminen. Osa 1. Kouluallergisten kajaanilaisnuorten puheenvuoro. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Kajaanin opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteiden syventäviin opintoihin kuuluva tutkielma.
- Laitila, R. 1996. Ala- ja yläasteen raja-aidan madaltaminen. Teoksessa E. Merimaa (toim.) Vuosiluokkiin sitomaton opetus peruskoulussa. Helsinki: Hakapaino, 124-130.
- Laki koulujärjestelmän perusteista 1968/467
- Lampinen, O. 1998. Suomen koulutusjärjestelmän kehitys. Tampere: Tammer-Paino.
- Lappalainen, A. 1985. Kamppailu peruskoulusta. Jyväskylä: Gummerus.
- Lehtisalo, L. & Raivola, R. 1999. Koulutus ja koulutuspolitiikka 2000-luvulle. Juva: WSOY.
- Linnakylä, P., Brunell, V. & Kankaanranta, M. 1996. Miten oppilaat kokevat koulun? Kouluelämän laatu ja sen kehittyminen 90-luvulla. Teoksessa R. Jaku-Sihvonen, A. Lindström & S. Lipsanen (toim.) Toteuttaako peruskoulu tasa-arvoa. Helsinki: Yliopistopaino, 241-264.
- Lucey, H. & Reay, D. 2000. Identities and transition: anxiety and excitement in the move to secondary school. *Oxford Review of Education*, 26, 2, 191-206.
- Lyytinen, H. K. & Uusitalo, R. 1991. Uudistuva yläaste. Helsinki: Valtion Painatuskeskus.

- Mehtäläinen, J. 1994. Vuosiluokattomuuden monet tavoitteet. Teoksessa E. Merimaa (toim.) Vuosiluokkiin sitomaton opetus peruskoulussa. Helsinki: Hakapaino, 7-19.
- Mehtäläinen, J. 1997. VSOP. Vuosiluokkiin sitomaton opiskelu ala- ja yläasteella. Koulutuksen tutkimuslaitos, tutkimuksia 2. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Merimaa, E. 1994. Oppilaanohjauksen opetussuunnitelman laatiminen. Teoksessa E. Merimaa (toim.) Opsis. Peruskoulun ja lukion oppilaanohjaus. Helsinki: Painatuskeskus, 7-11.
- Merimaa, E. 1996. Selvitys peruskoulun ala-asteen ja yläasteen toiminnallisen ja rakenteellisen rajan madaltamiskokeilusta 1994-96. Opetushallitus.
- Metsäkylä, L., Ahola, R., Lonkila, J., Similä, A., Antikainen, T., Eskelinen, A., Eerola, M., Halttu, L., Hytönen, A., Juntunen, R., Juutilainen, T., Kallunki, A. - H., Kallunki, H., Kauttu, S., Kempainen, S., Koikkalainen, M., Nieminen, R., Nurkkala, U., Peltomäki, S., Rytönen, P. & Sankilampi, S. 1993. Yhtenäiseen peruskouluun. Kajaanin keskuskoulu 1990-93. Kajaani: Kajaanin kaupungin painatuskeskus.
- Metsäkylä, L. 1996. Yhtenäiseen peruskouluun. Teoksessa E. Merimaa (toim.) Vuosiluokkiin sitomaton opetus peruskoulussa. Helsinki: Hakapaino, 131-136.
- Metsämuuronen, J. 2000a. Metodologian perusteet ihmistieteissä. Metodologia-sarja 1. Viro: Jaabes oü.
- Metsämuuronen, J. 2000b. Tilastollisen kuvauksen perusteet. Metodologia-sarja 2. Viro: Jaabes oü.
- Metsämuuronen, J. 2000c. Mittarin rakentaminen ja testiteorian perusteet. Metodologia-sarja 6. Viro: Jaabes oü.
- Nurmi, J. - E. 1995. Nuoruusiän kehitys: etsintää, valintoja ja noidankehiä. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korhakangas & H. Lyytinen (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan. Porvoo: WSOY, 256-274.
- Nurmi, V. 1981. Maamme koulutusjärjestelmä. Porvoo: WSOY.
- Oppilaanohjauksen kehittämistyöryhmän muistio. 1995. Opetusministeriön työryhmien muistioita 24: 1995. Helsinki: Yliopistopaino.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Opetushallitus. Helsinki: Painatuskeskus.
- Perusopetusasetus 1998/852
- Perusopetuslaki 1998/628

- Petersen, A. C. & Leffert, N. 1995. What is special about adolescence? Teoksessa M. Rutter (toim.) Psychosocial disturbances in young people, challenges for prevention. Cambridge: University Press, 3-36.
- Pietarinen, J. 1999. Peruskoulun yläasteelle siirtyminen ja siellä opiskelu oppilaiden kokemana. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja n:o 50.
- Pietarinen, J. & Rantala, S. 1998. Koulu sosiaalisena ympäristönä yläasteelle siirtymisen vaiheessa. Näkökulma sosiaaliseen kehitykseen. Teoksessa M. - L. Julkunen (toim.) Opetus, oppiminen, vuorovaikutus. Juva: WSOY, 225-241.
- Pietilä, A. (toim.) 2001. Peruskoulun sisällön ja rakenteen kehittämishanke 1997-2000. Loppuraportti. OPH, moniste 17/2001. Helsinki: Edita.
- Pirttiniemi, J. 2000. Koulukokemukset ja koulutusratkaisut. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 168.
- Rudduck, J. 1996. Going to "the big school": the turbulence of transition. Teoksessa J. Rudduck, R. Chaplain & G. Wallace (toim.) School improvement, what can pupils tell us? Lontoo: David Fulton Publishers, 19-28.
- Rudduck, J., Galton, M. & Gray, J. 1998. Lost in the maze of the new. The Times Educational Supplement, November 2, 1998.
- Saarinen, P., Ruoppila, I. & Korhonen, M. 1989. Kasvatuspsykologian kysymyksiä. Helsingin yliopisto, Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Sahlberg, P. 1997. Opettajana koulun muutoksessa. Juva: WSOY.
- Salmi, J. 1996. Luokaton, vuosiluokkiin sitomaton; jonkinlaanlainen. Teoksessa E. Merimaa (toim.) Vuosiluokkiin sitomaton opetus peruskoulussa. Helsinki: Hakapaino, 102-108.
- Salonen, A. 1995. Peruskoululaisten käsityksiä koulusta ja elämästä. Opetushallitus, moniste 12/1995. Helsinki: Painatuskeskus.
- Scheinin, P. 1999. Kuinka erilaisia koulut ovat? Teoksessa Hautamäki, J., Arinen, P., Bergholm, B., Hautamäki, A., Kupiainen, S., Kuusela, J., Lehto, J., Niemivirta, M. & Scheinin, P. Oppimaan oppiminen ala-asteilla. Oppimistulosten arviointi 3/1999. OPH. Helsinki: Yliopistopaino, 213-235.
- Sokajärvi, S. 1994. Peruskoulun ala-asteelta yläasteelle oppilaiden kokemana. Helsingin yliopiston kasvatustieteellinen tiedekunta, opettajankoulutuslaitos. Syventävien opintojen sivulaudatur.
- Somerkiivi, U. 1982. Peruskoulu. Synty, kehittyminen ja tulevaisuus. Vantaa: Kunnallispaino.
- Suomela, L. 1996. Onnistunut niveltäminen ala-asteelta yläasteelle. Dimensio 2, 22-23.

- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1995. Laadullisen tutkimuksen työtapoja: Rauma: West Point oy.
- Syrjäläinen, E. 1990. Oppilaiden ja opettajien roolikäyttäytyminen luokkayhteisössä. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 78.
- Syrjäläinen, E. 1994. Koulukohtainen opetussuunnitelmatyö ja koulukulttuurin muutos. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 134.
- Thomas, R. M. 1998. Conducting educational research. A comparative view. Westport: Greenwood Publishing Group.
- Turunen, K. E. 1996. Elämänkaari ja kriisit. Jyväskylä: Gummerus.
- Uusikylä, K. & Kansanen, P. 1988. Opetussuunnitelman toteutuminen. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 66.
- Vierimaa, K. 2000. Ala-asteelta yläasteelle siirtyminen. Osa 4. Sosiaaliset suhteet ja niiden muutokset kajaanilaisten oppilaiden kokemana. Oulun yliopisto. Kajaanin opettajankoulutusyksikkö. Pro gradu -tutkielma.
- Yin, R. K. 1993. Applications of case study research. Newbury Park: Sage Publications.



NURMIJÄRVEN YHTEISKOULU
PRATIKANKUJA 8
01900 NURMIJÄRVI
P. 2504966 (KANSLIA)
P. 2509691 (OPINTO-OHJAAJA)
FAX 2509823
[HTTP://WWW.CLINET.FI/~NYK/](http://www.clinet.fi/~nyk/)

HYVÄ KUUDESLUOKKALAINEN

Siirryt ensi syksynä 7. luokalle. Odotettavissa on monia muutoksia: uusia koulukavereita, uudet opettajat, uusi kouluympäristö jne.

Suurin osa oppiaineista, joita opiskelet yläasteella, on samoja, joita olet opiskellut jo aikaisemmin. Fysiikka, kemia, toinen kotimainen kieli (B1-kieli =ruotsi), kotitalous ja tietotekniikka ovat uudet oppiaineet, joita sinulle tulee seitsemännellä luokalla. Näiden lisäksi voit opiskella uusia oppiaineita valinnaisissa aineissa.

Menestyminen opinnoissa edellyttää innostusta koulutyöhön, ahkeruutta koulussa ja kotitehtävien tekemisessä. Menestyksellinen opiskelu on tärkeää, sillä se vaikuttaa tulevaisuuteesi ja jatkokoulutusmahdollisuuksiisi. Mitä paremman perusopetuksen päättötodistuksen saat, sitä suuremmat mahdollisuudet sinulla on perusopetuksen jälkeen hakeutua siihen oppilaitokseen, joka sinua todella kiinnostaa.

TERVETULOA NURMIJÄRVEN YHTEISKOULUUN!



NYK LUKUINA

Nurmijärven Yhteiskoulu on Nurmijärven kirkonkylässä toimiva oppilaitos (7-9. luokat ja lukio), jossa on annettu opetusta jo vuodesta 1929 lähtien. Lukuvuonna 1999-2000 oppilaita on 7-9. luokilla n. 390 ja lukiossa n. 190. Opettajia ja muuta henkilökuntaa on yhteensä 55 henkeä. Ensi syksynä seitsemäsluokkalaisia on 130.

TUNTIJAKO

Syksyllä 1995 otettiin käyttöön uusi tuntijako. Siinä on vähennetty pakollisten aineiden määrää ja lisätty valinnaisuutta.

Pakollisten ja valinnaisten aineiden tuntimäärät ovat:

	7. lk	8. lk	9. lk	yht.
Pakolliset	28	22	23	73
Valinnaiset	2	8	7	17
A2-kieli (sa/ra/en/ru)	(2)	(3)	(3)	(8)
Yhteensä	30	30	30	90

HUOM! Saksa, ranska tai englanti A2-kielenä korvaavat valinnaisista aineista taulukossa olevan tuntimäärän!

TUNTIJAKO

	7. LK	8. LK	9. LK	YHT.
PAKOLLISET				
Äidinkieli	3	2,4	3	8,4
A1-kieli	2	3	3	8
B1-kieli	2	2	2	6
Matematiikka	3	3	3	9
Biologia ja maantieto	2	2,4	3	7,4
Fysiikka ja kemia	2	2	2	6
Uskonto, ET	1	1	1	3
Historia	2	2	2	6
Musiikki	1	-	-	1
Kuvataide	1	1	-	2
Kotitalous	3	-	1	4
Tekstiili/tekninen	3	-	-	3
Liikunta	2	2,6	2	6,6
Oppilaanohjaus -tietotekniikka	0,4 0,6	0,6	1	2,6
YHTEENSÄ	28	22	23	73
A2-kieli (sa/ra/en/ru)	(2)	(3)	(3)	(8)
VALINNAISET	2	8	7	17
YHTEENSÄ	30	30	30	90

UUDET OPPIAINEET

Opiskeltavien oppiaineiden määrä lisääntyy.

Uusia pakollisia aineita ovat fysiikka, kemia, kotitalous, B1-kieli (ruotsi) ja tietotekniikka.

A2- ja B1-kieli

Seitsemännellä luokalla alkaa B1-kielen opiskelu. Jos A1-kieli on englanti, saksa tai ranska, niin B1-kieli on ruotsi. Ruotsia A2-kielenä lukevilla ei ole B1-kieltä.

A2-kieli jatkuu perusopetuksen loppuun asti.

Valinnaisaineita on tarjolla 7.-9. luokilla seuraavasti:

- | | | |
|--------------|--|----------------------------|
| 7. luokalla: | Kaksi lyhyttä valinnaisainetta
(loppuvat 7. luokan keväällä) | (2 kurssia) |
| 8. luokalla: | Kolme pitkää valinnaisainetta
Kaksi lyhyttä valinnaisainetta
(lyhyet loppuvat 8.luokan keväällä) | (6 kurssia)
(2 kurssia) |
| 9. luokalla: | Samat pitkät valinnaisaineet jatkuvat
Yksi lyhyt valinnaisaine | (6 kurssia)
(1 kurssi) |

Jos oppilaalla on A2-kielenä SAKSA, RANSKA tai ENGLANTI:

7. luokalla: A2-kieli korvaa valinnaisaineet
8. luokalla: A2-kieli korvaa yhden pitkän ja yhden lyhyen valinnaisaineen. Valittavaksi jää kaksi pitkää ja yksi lyhyt valinnaisaine.
9. luokalla: A2-kieli korvaa yhden pitkän ja yhden lyhyen valinnaisaineen. Pitkät jatkuvat, lyhyttä valinnaisainetta ei ole.

Jos oppilaalla on A2-kielenä RUOTSI:

7. luokalla: valittavana on kaksi lyhyttä valinnaisainetta
8. luokalla: A2-kieli korvaa yhden lyhyen valinnaisaineen. Valittavaksi jää kolme pitkää ja yksi lyhyt valinnaisaine.
9. luokalla: A2-kieli korvaa yhden lyhyen valinnaisaineen. Pitkät jatkuvat, lyhyttä valinnaisainetta ei ole.

Fysiikka ja kemia

Fysiikan ja kemian opetuksen tehtävänä on ohjata luonnontieteille ominaiseen ajatteluun, tiedonhankintaan ja tietojen käyttämiseen elämän eri tilanteissa. Fysiikassa ja kemiassa opetellaan laboratoriotyöskentelyä ja tutustutaan jokapäiväisessä elämässä esiintyviin ilmiöihin. Pääalueina ovat mittaaminen, liike, voima, aineen rakenne ja reaktiot.

Kotitalous

Kotitaloutta opetetaan 7. luokalla kaikille yhteisenä oppiaineena kolme tuntia viikossa. 9. luokalla on kurssi pakollista kotitaloutta, jonka aiheena on perhekasvatus ja kuluttajavalistus.

Kotitaloustunneilla opitaan valmistamaan ruokaa ja leipomaan. Opitaan myös pitämään ympäristö siistinä ja puhtaana. Lisäksi opetellaan huolehtimaan vaatteista ja jalkineista.

Tietotekniikka

7. luokalla pyritään antamaan oppilaille tietotekniikan peruskäyttötaito, jonka avulla he pystyvät käyttämään tietokonetta eri oppiaineiden tunneilla.

PAINOTETTU OPETUS

NYK:ssa on mahdollisuus painotettuun opetukseen muutamissa aineissa, jotka voivat vaihdella vuosittain. Ensi syksynä tarjotaan mahdollisuus osallistua painotettuun TIETOTEKNIIKAN opetukseen.

Painotetun opetuksen lisätunnit otetaan valinnaisainetunneista. Painotetun luokan kokonaiskurssimäärä on sama kuin muillakin luokilla, paitsi jos oppilas lukee A2-kieltä (saksa, ranska tai englanti). Silloin 7. ja 9.luokan kurssimäärä on 31.

Jos oppilaalla on tietotekniikkapainotus:

7. luokalla: Painotus korvaa yhden lyhyen valinnaisaineen

8. luokalla: Painotus korvaa yhden pitkän ja yhden lyhyen valinnaisaineen

9. luokalla: Painotus korvaa yhden pitkän ja yhden lyhyen valinnaisaineen

JAKSOT JA KURSSIT

Aikaisemmin oppiaineet hajautettiin tasaisesti koko lukuvuodelle, niin että jokaista ainetta oli sama tuntimäärä joka viikko. Koko vuoden oli käytössä myös sama lukujärjestys.

Nyt eri oppiaineiden opetusta pyritään tehostamaan opetusta keskittämällä. Siksi on käytössä jaksotettu opetus. Lukuvuosi on jaettu viiteen jaksoon, joista jokainen on 6-7 viikon pituinen. Jokaisessa jaksossa on erilainen lukujärjestys.

Kaikkien oppiaineiden oppisisältö on jaettu kursseihin. Yksi kurssi on 38 tuntia. Yhden jakson aikana luetaan useimmissa oppiaineissa yksi kurssi, opetusta on silloin viisi tuntia viikossa.

Esim 7. luokalla on matematiikkaa kolme kurssia. Näin matematiikkaa luetaan vain kolmessa jaksossa, mutta silloin sitä on viisi tuntia viikossa. Kahden jakson aikana ei matematiikkaa siis ole. Vanhan -hajautetun- systeemin mukaan kolme kurssia olisi kolme tuntia viikossa koko lukuvuoden ajan.

Osa aineista opetetaan jatkossakin kuitenkin hajautetusti kuten liikunta, kotitalous, tekninen työ, tekstiilityö ja valinnaisaineet.

ON HUOMATTAVA, ETTÄ JOKAINEN KURSSI ARVOSTELLAAN OMANA KOKONAISUUTENAAN JA JOKAINEN KURSSIARVOSANA VAIKUTTAA PÄÄTTÖTODISTUKSEN ARVOSANOIHIN.



PIENRYHMÄOPETUS

Pienryhmä on osa-aikaista erityisopetusta. Pienryhmässä ei opiskella jatkuvasti, vaan muutamien tuntien ajan. Opetusryhmässä on samanaikaisesti vain 1-5 oppilasta. Näin opettajalla on enemmän aikaa opastaa oppilaita.

Pienryhmä on sellaisia oppilaita varten, joilla on ongelmia toimia isossa ryhmässä tai vaikeuksia jossakin oppiaineessa. Oppilaat tulevat pienryhmään opettajan, huoltajan tai omasta aloitteestaan.

KOULUKURAAATTORI

Koulukuraattori auttaa ja tukee koulunkäyntiäsi. Koulukuraattorin luo voit mennä juttelemaan ongelmistasi liittyivätpä ne sitten koulunkäyntiin, vapaa-aikaan tai ihmissuhteisiin. Hänen kanssaan keskustellen löytänet ratkaisumalleja pulmiisi.

OPPILAANOHTAJAUS

Oppilaanohjaus on opetusta, ohjausta ja neuvontaa. Sen tarkoituksena on ohjata oppilaan koulutyötä, tukea oppilaan kehitystä sekä tutustuttaa mm. jatkokoulutusmahdollisuuksiin, ammatteihin ja työelämään.

Oppilaanohjauksesta huolehtii ensisijaisesti opinto-ohjaaja, joka pitää oppitunteja sekä ohjaa ja neuvoo oppilaita henkilökohtaisesti.

KUVAAMATAITO Keramiikkakurssi

Muovaillaan savesta käyttöesineitä ja veistoksia (suunnitellaan, muovaillaan, koristellaan, lasitetaan ja poltetaan työt).

Vaihda kuvaamistapaa

Opetellaan luonnonmukaisen muodon muuntamista eri tyyllilajien mukaisesti abstraktiin (ei esittävä) muotoon. Värivalinta- ja maalaustehtäviä useilla eri maalaustekniikoilla.

TIETOTEKNIikka 10-sormijärjestelmä

Perustaidot 10-sormijärjestelmästä sekä varmuutta ja nopeutta ATK-työskentelyyn.

TEKSTIILITYÖ Collegeasuja

Valmistetaan itselle tai toiselle trikoosta collegeasuja. Opitaan joustavan materiaalin käsittely ja ompelu sekä harjaannutaan saumarin käytössä.

Koruja ja maskotteja

Suunnitellaan, valitaan materiaalit ja valmistetaan esineet. Hyvinä lahjaideoina ne sommitellaan vuodenajan mukaan. Ohjeet saa useampiinkin esineisiin kuin valmistaa.

Lyhyet valinnaisaineet arvostellaan hyväksytty/hylätty -merkinnällä.

KYSELYLOMAKE ”KUUDENNELTA SEITSEMÄNNELLE”/ 7.lk

Nimi: _____

Luokka: _____

Ala-aste: _____



Vastaa kaikkiin kysymyksiin, ole hyvä!
(Vain opo lukee vastaukset!)

1. Siirryin seitsemännelle luokalle mielelläni

- samaa mieltä
 jonkin verran samaa mieltä
 jonkin verran eri mieltä
 eri mieltä

2. Seitsemännelle luokalle siirtyminen pelotti minua

- samaa mieltä
 jonkin verran samaa mieltä
 jonkin verran eri mieltä
 eri mieltä

Jos pelotti, niin mitä pelkäsit? _____

3. Sain tarpeeksi tietoja NYK:sta (yläasteesta)

- samaa mieltä
 jonkin verran samaa mieltä
 jonkin verran eri mieltä
 eri mieltä

Jos et saanut tarpeeksi tietoja, mistä asioista olisit kaivannut lisätietoja _____

4. Seitsemännelle luokalle siirtyminen on tuottanut minulle vaikeuksia

- samaa mieltä
 jonkin verran samaa mieltä
 jonkin verran eri mieltä
 eri mieltä

Jos on tuottanut, niin millaisia _____

5. Seitsemäs luokka on vastannut odotuksiani
- samaa mieltä
 - jonkin verran samaa mieltä
 - jonkin verran eri mieltä
 - eri mieltä
6. Kaverin saaminen samaan luokkaan seitsemännellä luokalla on tärkeää
- samaa mieltä
 - jonkin verran samaa mieltä
 - jonkin verran eri mieltä
 - eri mieltä
7. Kuudennen luokan pitäisi siirtyä kokonaisuena seitsemännelle luokalle
- samaa mieltä
 - jonkin verran samaa mieltä
 - jonkin verran eri mieltä
 - eri mieltä
8. Siirryit yläasteelle NYK:iin kuudennen luokan jälkeen.
Miten peruskoulun luokat olisi mielestäsi järkevintä sijoittaa?
- koko peruskoulu (ala- ja yläaste) pitäisi olla samassa rakennuksessa
 - luokat 1-4 ala-asteella, luokat 5-9 yläasteella
 - luokat 1-5 ala-asteella, luokat 6-9 yläasteella
 - luokat 1-6 ala-asteella, luokat 7-9 yläasteella
9. Millaisia ajatuksia kevään tutustumispäivä NYK:ssa sinussa herätti? _____
- _____
- _____
- _____
- _____
10. Millaisia ennakkokäsityksiä sinulla oli NYK:sta? _____
- _____
- _____
- _____
- _____
11. Seitsemännellä luokalla on enemmän läksyjä kuin kuudennella luokalla
- samaa mieltä
 - jonkin verran samaa mieltä
 - jonkin verran eri mieltä
 - eri mieltä

12. Olen ikävöinyt ala-asteelle

- samaa mieltä
- jonkin verran samaa mieltä
- jonkin verran eri mieltä
- eri mieltä

Mitä kaipaavat sieltä? _____

13. Seitsemännellä luokalla opiskelu on vaikeampaa kuin kuudennella luokalla

- samaa mieltä
- jonkin verran samaa mieltä
- jonkin verran eri mieltä
- eri mieltä

14. Olen menestynyt seitsemännellä luokalla paremmin kuin kuudennella luokalla

- samaa mieltä
- jonkin verran samaa mieltä
- jonkin verran eri mieltä
- eri mieltä

15. Tulen luokkakavereitteni kanssa hyvin toimeen

- samaa mieltä
- jonkin verran samaa mieltä
- jonkin verran eri mieltä
- eri mieltä

16. Tulen opettajieni kanssa hyvin toimeen

- samaa mieltä
- jonkin verran samaa mieltä
- jonkin verran eri mieltä
- eri mieltä

17. Minua on ”mopotettu”

- ei
- kyllä

Jos on, niin miten ja milloin? Oliko se vakavaa? _____

18. Olen saanut uusia kavereita

- en
- kyllä

Jos et ole saanut uusia kavereita, siirry suoraan kysymykseen 20.

19. Olen saanut uusia kavereita. He ovat

- poikia
- tyttöjä
- molempia

20. Tunsin ennestään kahdeksannen ja/tai yhdeksännen luokan oppilaita

- en
- kyllä

21. Olen saanut ala-asteella sellaiset tiedot ja taidot, että selviän niillä seitsemännen luokan opetuksesta

- samaa mieltä
- jonkin verran samaa mieltä
- jonkin verran eri mieltä
- eri mieltä

Jos et selviä, niin missä aineessa on vaikeuksia? _____

22. Yläasteella eri oppiaineita opettavat eri opettajat. Se on hyvä asia.

- samaa mieltä
- jonkin verran samaa mieltä
- jonkin verran eri mieltä
- eri mieltä

23. NYK:ssa on paljon erilaisia opettajia. Se on hyvä asia.

- samaa mieltä
- jonkin verran samaa mieltä
- jonkin verran eri mieltä
- eri mieltä

24. Yläasteella eri oppiaineet opetetaan eri luokissa. Se on hyvä asia.

- samaa mieltä
- jonkin verran samaa mieltä
- jonkin verran eri mieltä
- eri mieltä

25. NYK:ssa on tiukempi kuri kuin ala-asteella

- samaa mieltä
- jonkin verran samaa mieltä
- jonkin verran eri mieltä
- eri mieltä

26. NYK:ssa lukuvuosi on jaksotettu ja opetus on kurssimuotoista. Tämä on hyvä käytäntö.

- samaa mieltä
 jonkin verran samaa mieltä
 jonkin verran eri mieltä
 eri mieltä

27. Olen viihtynyt seitsemännellä luokalla hyvin.

- samaa mieltä
 jonkin verran samaa mieltä
 jonkin verran eri mieltä
 eri mieltä

Mitä muutoksia NYK:ssa tarvittaisiin, että viihtyisit paremmin? _____

28. Mihin asioihin olet tyytyväinen NYK:ssa?

29. Mistä oppiaineista olet pitänyt? _____

30. Mitkä olivat mielestäsi suurimmat muutokset, kun siirryit kuudennelta luokalta seitsemännelle luokalle? (Jatka tarvittaessa kääntöpuolelle.)

a) opetusta ajatellen _____

b) opettajia ajatellen _____

c) kaveripiiriäsi ajatellen _____

d) koulun tapoja ajatellen _____

e) oppiaineita ajatellen _____

f) muita muutoksia _____

MUISTITHAN VASTATA KAIKKIIN KYSYMYKSIIN!

SUURKIITOS VASTAUKSISTASI!

