



**LAUREA**  
AMMATTIKORKEAKOULU  
*Yhdessä enemmän*

# 7. luokkalaisten tuntemuksia yläkoulun alussa

Lantto, Anne  
Mikkola, Janita

2015 Hyvinkää



Laurea-ammattikorkeakoulu  
Hyvinkää

## 7. luokkalaisten tuntemuksia yläkoulun alussa

Anne Lantto  
Janita Mikkola  
Sosiaalialan koulutusohjelma  
Opinnäytetyö  
Marraskuu, 2015

Anne Lantto, Janita Mikkola

## 7. luokkalaisten tuntemuksia yläkoulun alussa

Vuosi 2015 Sivumäärä 64

---

Tämän opinnäytetyön tarkoituksena oli tutkia 7. luokkalaisten tuntemuksia yläkoulun alussa. Opinnäytetyö toteutettiin yhteistyössä yhden pääkaupunkiseudun koulun kanssa. Tutkimuksemme oli osa koulun ryhmäytysprosessin kehittämishanketta. Tavoitteena oli tuottaa tietoa 7. luokkalaisten tuntemuksista yläkoulun alussa, muun muassa heille tärkeistä asioista sekä heidän toiveistaan, odotuksistaan ja peloistaan. Tutkimuksen keskeinen tavoite oli oppilaiden äänen kuuluville saaminen ja tätä kautta heidän osallisuutensa lisääminen. Tutkimuskysymykset olivat ”Mitkä asiat ovat tärkeitä oppilaille 7. luokan alussa?”, ”Millaisia odotuksia ja toiveita 7. luokkalaisten on yläkoulun alusta?” ja ”Mitkä asiat pelottavat 7. luokkalaisten yläkoulun alussa?”.

Opinnäytetyömme oli määrällinen tutkimus, johon sisältyi myös laadullisia elementtejä. Tutkimusaineisto kerättiin kyselyllä ja otokseksi muodostui 151 oppilasta. Kysely sisälsi sekä monivalinta että avoimia kysymyksiä. Teoreettinen viitekehys muodostui nuoruudesta, koulusta ympäristönä, nivelvaiheesta alakoulusta yläkouluun ja osallisuudesta.

Tutkimuksen tuloksista selvisi, että 7. luokkalaisten pitävät tärkeimpinä asioina yläkoulussa uusia kavereita, mukavia opettajia ja miellyttävää kouluympäristöä. Oppilaat odottivat ja toivoivat yläkoulun aloituksesta eniten uusia kavereita, mukavia opettajia tai luokanvalvojaa sekä uusia aineita ja haasteita niissä. Oppilaiden pelot yläkoulun alussa eivät nousseet merkittävään rooliin tässä tutkimuksessa. Tuloksista selvisi, että oppilailla ei ole kovin suurta halua vaikuttaa koulun eri asioihin.

Vastauksissa nousi esille oppilaiden kehittämissuositus koulun henkilökunnalle, joka oli kiusaamiseen puuttuminen. Tämän vuoksi koemme, että kiusaamisen vastaisten projektien toimivuudesta voisi tehdä edelleen lisätutkimusta.

Anne Lantto, Janita Mikkola

### 7th graders emotional state at the beginning of middle school

Year	2015	Pages	64
------	------	-------	----

---

The purpose of this thesis, was to examine seventh graders emotional state at the beginning of middle school. This thesis was based on collaboration with one of the schools in metropolitan area. Our research was part of schools assembly process development project. The goal was, to find information regarding seventh graders emotional state at the beginning of middle school and issues such as, their values, hopes, expectations and fears. A central objective of this research was to make the students more active participants by making their voices heard in school. The research questions were the following; “What issues were important to the students’ at the beginning of seventh grade?”, “What kind of hopes and expectations did they have at the beginning of seventh grade?” and “What frightened them at the beginning of seventh grade?”

Our thesis was a quantitative study which included qualitative elements. Our research material was gathered via questionnaires and our student sample consisted of 151 students. The questionnaire included multiple choice as well as open-ended questions. The theoretical framework consisted of youth, school environment, and the initial transitional phase from elementary school to middle school and participation.

The research findings showed, that seventh graders value new friends in middle school, nice teachers and a pleasant school environment. At the beginning of seventh grade, the students’ hoped and expected to make new friends have nice teachers and/or homeroom teachers, new classes and the resulting challenges from them. The students’ fears at the beginning of middle school, did not produce a significant result in this research. The research also revealed, that students’ didn’t want to actively participate in making a difference in school.

The answers produced by students revealed a desire for reform in relation to school bullying. For this reason, we suggest that there should be conducted additional studies relating to the effectiveness of anti-bullying projects.

Keywords: youth, middle school, initial transitional phase, participation

## Sisällys

1	Johdanto .....	7
2	Opinnäytetyön lähtökohtia .....	8
2.1	Opinnäytetyön tarkoitus, tavoitteet ja tutkimuskysymykset .....	8
2.2	Prosessin kuvaus .....	8
2.3	Taustaa koulun ryhmäytyshankkeesta .....	9
3	Nuoruus ikävaiheena .....	10
3.1	Nuoruuden kehitystehtävät .....	11
3.2	Sosiaalinen kehitys .....	12
3.2.1	Ystävyyssuhteet .....	13
3.3	Persoonallisuuden kehitys .....	14
3.3.1	Nuoren minäkuva .....	14
3.4	Kognitiivinen kehitys .....	15
4	Koulu ympäristönä .....	15
4.1	Koulu fyysisenä ympäristönä .....	16
4.2	Koulu sosiaalisena ympäristönä .....	17
4.3	Koulu pedagogisena ympäristönä .....	18
4.4	Koulu yhteisönä .....	19
4.5	Koulukiusaaminen .....	20
5	Siirtymä- ja nivelvaiheet .....	21
5.1	Nivelvaihe alakoulusta yläkouluun .....	21
5.2	Näkökulmia koulun tai nivelvaiheen kehittämiseen .....	24
6	Osallisuus .....	27
6.1	Osallisuus kouluissa .....	27
6.2	Aikuisten rooli .....	29
6.3	Nuorten vaikuttamismahdollisuudet ja osallisuuden merkitys nuorille .....	29
7	Tutkimusmenetelmälliset ratkaisut ja kyselyiden toteutus .....	31
8	Määrällisten kysymysten jakaumien esittely ja analysointi .....	32
8.1	Oppilaille tärkeät asiat yläkoulun alussa .....	33
8.1.1	Uudet kaverit .....	34
8.1.2	Mukavat opettajat .....	35
8.1.3	Miellyttävä kouluympäristö .....	35
8.2	Keskustelu-aika opettajan kanssa .....	36
8.3	Oppilaita pelottaneet asiat yläkoulun alussa .....	37
8.3.1	Vaikeat oppiaineet .....	38
8.4	Oppilaiden yläkoulun aloitusta vaikeuttaneet asiat .....	38
8.5	Oppilaita yläkoulun aloituksessa auttaneet asiat .....	39
8.5.1	Kaverit .....	40

8.6	Oppilaiden halu vaikuttaa yläkoulun alussa .....	40
	8.6.1 Ruokalista.....	41
	8.6.2 Sisustus.....	41
9	Avointen kysymysten analysointi .....	42
	9.1 Odotukset ja toiveet.....	42
	9.2 Ikävin tapahtuma yläkoulussa .....	43
	9.3 Koulun henkilökunnan teot .....	43
	9.4 Muut avoimet kohdat .....	44
10	Johtopäätökset .....	45
11	Yhteys aiempiin tutkimuksiin .....	49
12	Opinnäytetyön eettisyys ja luotettavuus .....	51
13	Pohdinta .....	53
	13.1 Opinnäytetyön prosessin arviointi .....	53
	13.2 Oman oppimisen arviointi .....	55
	Lähteet .....	56
	Kuviot.....	58
	Liitteet.....	59

## 1 Johdanto

Opinnäytetyömme tarkoituksena on tutkia 7. luokkalaisten tuntemuksia yläkoulun alussa. Opinnäytetyö toteutettiin yhteistyössä yhden pääkaupunkiseudun koulun kanssa. Idea opinnäytetyöhön lähti koulun tarpeesta. Tutkimuksemme on osa koulun ryhmäytysprosessin kehittämishanketta, jonka tarkoituksena on kehittää 7. luokkalaisten ryhmäytyksiä tehokkaammiksi ja aiempaa laajemmiksi, mihin koulu tarvitsi nuorten kokemusten tutkimista yläkoulun alussa. Lähdimme toteuttamaan opinnäytetyötämme työelämän tarve lähtökohtana.

Koimme tärkeäksi tutkia oppilaiden tuntemuksia yläkouluun alussa, sillä nivelvaihe alakoulusta yläkouluun on nuorten kannalta koulunkäynnin kriittinen vaihe. Nivelvaiheessa nuoren koulunkäynti kokee monenlaisia muutoksia. (Matikainen & Sipilä 2005, 41.) Tutuksi ja turvalliseksi mielletty sosiaalinen ympäristö joutuu nivelvaiheessa koetukselle, sillä luokkajaot menevät usein uusiksi ja entiset luokkakaverit hajaantuvat eri luokille. Uudessa ympäristössä tästä voi aiheutua turvattomuutta, joka voi puolestaan vaikuttaa kielteisesti nuoren itseluottamukseen ja itsenäistymiseen. (Savolainen 2005, 10.) Onnistuessaan nivelvaihe taas tukee nuoren koulunkäynnin sujuvuutta ja nuoren tavoitteisiin pääsyä (Holopainen, Ojala, Orellana & Miettinen 2005, 5).

Opinnäytetyö alkaa opinnäytetyön lähtökohdilla, jossa käsitellään opinnäytetyön tausta ja prosessin kuvaus. Tämän jälkeen alkaa teoriaosuus, jossa käsiteltäviä aiheita ovat muun muassa nuoruus, koulu ympäristönä, nivelvaihe alakoulusta yläkouluun ja osallisuus. Seuraavaksi kerromme tutkimusmenetelmälliset ratkaisumme ja tämän jälkeen esittelemme tulokset ja johtopäätökset. Sitten pohdimme yhteyttä aiempiin tutkimuksiin aiheestamme sekä opinnäytetyömme eettisyyttä ja luotettavuutta. Lopuksi arvoimme opinnäytetyön prosessia sekä omaa oppimistamme.

## 2 Opinnäytetyön lähtökohtia

### 2.1 Opinnäytetyön tarkoitus, tavoitteet ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksemme tavoitteena on vastata tutkimuskysymyksiimme eli tuottaa tietoa 7. luokkalaisten tuntemuksista yläkoulun alussa, muun muassa heille tärkeistä asioista, toiveistaan, odotuksistaan ja peloistaan. Tarkoituksena on tuottaa sellaista tietoa, jota koulun on mahdollista hyödyntää kehittäessään 7. luokkalaisten ryhmätysprosesseja. Tutkimuksen keskeinen tavoite on oppilaiden äänen kuuluville saaminen ja tätä kautta heidän osallisuutensa lisääminen. Tutkimuskysymyksiämme ovat:

- Mitkä asiat ovat tärkeitä oppilaille 7. luokan alussa?
- Millaisia odotuksia ja toiveita 7. luokkalaisilla on yläkoulun alusta?
- Mitkä asiat pelottavat 7. luokkalaisia yläkoulun alussa?

### 2.2 Prosessin kuvaus

Opinnäytetyöprosessimme alkoi helmikuussa 2015, kun aloimme kartoittaa tarvetta tutkimukselle pääkaupunkiseudun peruskouluista sähköpostitse. Saimme yhdeltä pääkaupunkiseudun koululta ehdotuksen aiheeksi, joka koski 7. luokkalaisten ryhmätyskokemusten tutkimista. Aihe kiinnosti meitä ja päätimme ottaa sen vastaan. Pian tämän jälkeen tapasimme sen hetkisen työelämän ohjaajamme ja sovimme opinnäytetyöhön liittyvistä asioista, muun muassa opinnäytetyön tekemisen aikataulusta. Seuraavaksi teimme aiheanalyysin opinnäytetyöstämme.

Opinnäytetyön prosessin aikana opinnäytetyön aihe muuttui 7. luokkalaisten ryhmätyskokemusten tutkimisesta oppilaiden toiveiden, odotusten ja pelkojen tutkimiseksi, koska emme olisi ehtineet tutkia vain ryhmätystä perusteellisesti aikataulullisista syistä. Tällöin opinnäytetyön aihe muuttui selkeästi laajemmaksi. Opinnäytetyömme lopulliseksi nimeksi muodostui kuitenkin ”7. luokkalaisten tuntemuksia yläkoulun alussa”.

Keväällä 2015 haimme opinnäytetyömme tekemiselle tutkimusluvan kaupungin sivistystoimelta. Tutkimusluvan hakemista varten teimme luonnoksen kyselylomakkeesta ja tutkimussuunnitelman. Tutkimussuunnitelmaan olimme kirjoittaneet alustavaa teoriaa aiheestamme ja muotoilleet tutkimuskysymykset. Tällöin työelämänohjaajaksemme vaihtui koulun uusi koulukuraattori.

Kesällä 2015 perehdyimme opinnäytetyömme teoreettiseen viitekehykseen perusteellisesti. Elokuun alussa viimeistelimme kyselylomakkeen ja syyskuussa toteutimme kyselyiden teon



koululla. Syys- ja lokakuussa syötimme tulokset SPSS- ohjelmaan ja analysoimme ne. Samalla viimeistelimme tutkimuskysymyksemme viralliseen muotoonsa. Seuraavaksi teimme johtopäätökset, joissa pyrimme yhdistämään tutkimuksemme tuloksia teoreettiseen viitekehykseen. Johtopäätösten jälkeen pohdimme opinnäytetyön prosessia ja omaa toimintaamme sekä vertailimme opinnäytetyömme tuloksia aiempiin aiheesta tehtyihin tutkimuksiin. Sitten viimeistelimme opinnäytetyömme ulkoasun ja tarkistimme oikeinkirjoituksen. Lopuksi suunnittelimme seminaariesityksen.

### 2.3 Taustaa koulun ryhmäytyshankkeesta

Ajatus koulun ryhmäytysprosessin kehittämishankkeesta sai alkunsa, kun koulun erityisopettaja pohti aiempien ryhmäytyskokemusten pohjalta ryhmien toiminnan tukemista eri tavoin. Alustavista pohdinnoista nousi kaksi hankkeen keskeistä näkökulmaa, jotka muodostavat hankkeen pohjan. Aloittavia 7. luokkalaisia voitaisiin tukea kehittämällä nuorten omaa toimintaa aloitusvuoden alussa sekä keskustelemalla opettajien kanssa yhdessä pedagogisista menetelmistä ryhmien toiminnan tukemisessa sekä luomalla parempia tapoja jakaa tietoa ja ymmärrystä ryhmissä. Aineenopettajavetoinen järjestelmä ei välttämättä aina tue riittävää keskustelua oppilaista ja ryhmien toiminnasta sekä tiedonkulkua. Näihin seikkoihin kaivattiin myös uusia toimintatapoja. (Koulun erityisopettaja & koulun koulukuraattori 2015.)

Hankkeessa tiiviisti mukana olevat kuraattori ja laaja-alainen erityisopettaja ovat työskennelleet monen vuoden ajan sekä ala- että yläkoulussa. Ryhmäytysprosessin kehittämishankkeeseen toivottiin mukaan myös pedagogisesti asiasta kiinnostuneita koulun opettajia. Hankkeeseen ilmoittautui mukaan kolme opettajakunnan edustajaa. (Koulun erityisopettaja & koulun koulukuraattori 2015.)

Koulukuraattori ja erityisopettaja toteavat, että pedagoginen lähestymistapa oppilasryhmien toimintaan on erilainen ala- ja yläkoulussa. Alakoulussa ryhmää tukeva toiminta on tiivistä ja luokanopettajalla on keskeinen rooli ryhmäytymisen vahvistamisessa pitkäkestoisena toimintana. Yläkoulussa ryhmäytyminen keskittyy usein ryhmäytyspäivään ja aloitusvuoden alun tapahtumiin. (Koulun erityisopettaja & koulun koulukuraattori 2015.)

Koulukuraattorilta saatiin hyvää näkökulmaa hankkeen tiimoilta oppilaiden vahvasta osallistamisesta ja oppilaiden äänen kuulemisesta. Vuoden 2014-2015 7. luokkalaisia onkin kuultu ryhmäytysprosessin pohjatyössä. Hankkeen työryhmä on suunnitellut myös syksylle 2015 opettajille kohdennetun koulutusiltapäivän aiheesta. Koulutusiltapäivässä on tarkoitus käsitellä ryhmäilmioitä ja ryhmäytymistä osana nuoruuden kehitystehtäviä Mannerheimin Lastensuojeluliiton ”Kuulun”-materiaalin pohjalta. Koulutuksessa käsitellään ryhmäytymistä kiusaamisen sekä lasten ja nuorten näkökulmasta käsin. Näkökulmien lähdemateriaalina ovat koulukuraattorin oppilaiden kanssa käymät keskustelut aiheesta sekä KiVa Koulu -opettajan puheenvuoro

aiheesta. (Koulun erityisopettaja & koulun koulukuraattori 2015.) KiVa Koulu on kiusaamisen vastainen toimenpideohjelma, joka on kehitetty Oppimistutkimuksen keskuksen ja Turun yliopiston psykologian oppiaineen yhteistyönä (KiVa Koulu 2012).

Hankkeen on tarkoituksena löytää yhteinen aikaresurssi keskustella oppilasryhmistä aineenopettajien kanssa. Myös oppilaiden äänen kuuleminen ryhmäytysprosesseista on hankkeen keskeinen tehtävä. Ryhmäytysprosessin kehittämishankkeen tavoitteet ovat kehittää erityisesti oppilaiden osallisuutta ryhmäytysprosesseissa sekä rakentaa pedagogista ymmärrystä ja työkaluja ryhmätoiminnan tueksi. (Koulun erityisopettaja & koulun koulukuraattori 2015.)

### 3 Nuoruus ikävaiheena

Nuoruusikää tarkastellaan usein siirtymäaikana lapsuudesta aikuisuuteen. Sitä voidaan pitää siis jonkinlaisena murrosvaiheena. Eri kulttuurit vaikuttavat siihen, miten nuoruus määritellään ja millaisena vaiheena se nähdään. Joissakin kulttuureissa nuoruutta ihannoidaan ja käytetään nimitystä ”kultainen nuoruus”, mutta toisissa se on enemmän aikuisuuteen ja siihen liittyviin rooleihin valmistautumista. Käsitteet siitä, mitä nuoruus on ja kauanko se kestää vaihtelevat kulttuureittain. Länsimaissa painotetaan individualismia eli ihmisen yksilöllisyyttä. Nuorten näkökulmasta tämä voi näkyä erittäin vahvana pyrkimyksenä irrottautua vanhemmista ja vanhempien edustamista arvoista erilliseksi yksilöksi. Perinteikkäämmissä yhteiskunnissa merkittävämpää voi olla esimerkiksi koko yhteisön hyvinvointi, jolloin aikuistuminen tarkoittaa myös yhteisten velvollisuuksien toteuttamista. (Kronqvist & Pulkkinen 2007, 166.) Tällöin lapsi liitetään suoraan aikuisten maailmaan erityisten siirtymäriittien avulla (Nurmiranta, Leppämäki & Horppu 2009, 72).

Nuoruusiän alku on selkeämmin määriteltävissä kuin sen päättymisen, koska siinä esiintyy paljon yksilöllistä vaihtelua. Nuoruus jaetaan useimmiten kolmeen eri vaiheeseen: varhaisnuoruuteen, johon kuuluvat noin 11-14-vuotiaat ja keskinuoruuteen, jotka ovat noin 14-18-vuotiaita. Myöhäisnuoruuteen lukeutuvat noin 19-25-vuotiaat, josta voidaan käyttää myös nimitystä varhaisaikuisuus. (Nurmi 2003, 257.) On ehdotettu, että kyseessä on uusi elämänsjakso nuoruuden ja aikuisuuden rajalla, jota voisi kutsua ”muotoutuvaksi aikuisuudeksi” (Nurmi ym. 2014, 143).

Varhaisnuoruutta kutsutaan myös nimellä murrosikä, koska silloin nuoren biologiset muutokset ovat suurimmassa käännekohdassa. Biologisen kehityksen näkökulmasta murrosikää kutsutaan myös puberteetiksi. (Kronqvist & Pulkkinen 2007, 166-167.) Nuoruutta kutsutaan elämän toiseksi mahdollisuudeksi. Jos nuorella on aikaisemman kehityksensä aikana ollut ongelmia, on hänellä nyt tilaisuus kohdata samat vaikeudet uudestaan ja saada ne hallintaansa kehittyneemmän minän avulla. (Nurmiranta ym. 2009, 73.)

Monet muutokset vievät eteenpäin nuoren kehityksen kulkua, jotka liittyvät muun muassa fyysiseen kasvuun, emootioiden kehitykseen ja sosiaalisiin tekijöihin (Nurmi, Ahonen, Lyytinen, Lyytinen, Pulkkinen & Ruoppila 2014, 142). Nuori pyrkii irrottautumaan kodin yhteisöstä kiinnittäen aiempaa enemmän huomiota kodin ulkopuolisiin sosiaalisiin suhteisiin sekä käy läpi oman kehoonsa liittyviä muutoksia (Pietarinen 1999, 30; Hägglund 1978, 38-43; Kaplan 1978, 38-43). Ulkoisen olemuksen vahva muuttuminen on omiaan lisäämään nuoren epävarmuutta tilanteessa, joka on muutenkin haastava (Pietarinen 1999, 30; Good & Brophy 1990, 41-47; Alsaker 1995, 56-57; Turunen 1996, 71-120). Martikaisen (2015, 7-8) mukaan nuori ei kuitenkaan ole oman kehityksensä sivustaseuraaaja, vaan hänellä on myös oikeus ohjata omaa kehitystään. Nuori voi suunnata omaa elämäänsä esimerkiksi oman kaveripiirin, seurustelukomppanin, harrastusten sekä koulutusuransa valinnoilla. Nuoruudessa tehdyt valinnat luovat pohjaa myöhemmälle elämäntielle.

Puberteetti-ikä kriisi on varsinkin nuoruuden keskivaiheessa tunne-elämän vaihtelujen aikaa. Voimakkaiden tunteiden kautta nuori kokee uudenlaisen suhteen todellisuuteen, koska tunteet merkitsevät liittymistä toisiin. (Pietarinen 1999, 31; Alsaker 1995, 37-82; Turunen 1996, 71-120; Salmivalli 1998, 46-79.) Nuori voi esimerkiksi liittyä jonkin aatteen kannattajaksi tai uskonnolliseen liikkeeseen. Nuori on herkkä useille vaikutteille. Nuoren käytös saattaa vaihdella itsevarmasta pelokkaaseen ja epävarmaan. Nuoren mielialat voivat myös vaihdella nopeasti. Tämä on kuitenkin yksilöllistä; murrosikä ei ole kaikilla nuorilla rajua kuohuntaa. Osalla nuorista ikävaihe sujuu tynemmin. (Nurmiranta ym. 2009, 77.) Vastustusta kohdistetaan yleensä auktoriteetteihin ja hyväksyntää haetaan kaveripiireistä. Kavereiden ja ikätovereiden vaikutus näyttää olevan huomattavinta juuri varhaisnuoruudessa ja nuoruudessa. (Pietarinen 1999, 31; Alsaker 1995, 37-82; Turunen 1996, 71-120; Salmivalli 1998, 46-79.)

### 3.1 Nuoruuden kehitystehtävät

Nuoruusiässä yksilön on selviydyttävä erilaisista kehitystehtävistä. Osa kehitystehtävistä eli haasteista liittyvät oman kehon hallintaan, fyysiseen kypsymiseen sekä ulkonäköön. Jotkin kehitystehtävistä ovat sellaisia, joiden tavoitteena on toteuttaa yhteiskunnan normeja, kuten kodista irtautuminen, koulutuspaikan ja uran valitseminen, parisuhteen rakentaminen sekä itsenäisen elämän aloittaminen. Osa kehitystehtävistä liittyy nuoren omaan psyykkiseen kehitykseen, sisäiseen kypsymiseen sekä myös itsensä hyväksymiseen naisena tai miehenä. (Nurmiranta ym. 2009, 76.)

Nuoruuden kehitystehtävänä on psykososiaalisen kehitysteorian mukaan identiteetin muodostaminen (Nurmiranta ym. 2009, 76-77). Keskeistä on turvallinen ja tasa-arvoinen oppimisyhteisö, jossa nuori voi kasvaa aktiivisena toimijana, uuden tiedon tuottajana ja kokonaisena

ihmisenä niin tunteineen kuin kehoineen (Niemi 2007, 49; Rekola & Vuorikoski 2006, 16-25; Hooks 1994). Minuuteen sisältyvän jatkuvuuden tunteen edellytyksenä pidetään jäsentymistä aikaan ja ympäristöön sekä eheytymistä kokonaisuudeksi. Jäsentyminen aikaan tarkoittaa sitä, että yksilö kokee menneisyyden, nykyisyyden ja tulevaisuuden jatkuvaksi kokonaisuudeksi. Ympäristöön jäsentymistä edistävät tärkeät ihmissuhteet sekä kulttuurin, historian ja oman asuin ympäristön tunteminen. Kokonaisuudeksi eheytyminen merkitsee taas Eriksonin mukaan sitä, että yksilö tuntee olevansa sama ihminen muuttuvissa tilanteissa erilaisista rooleistaan ja itseään koskevista havainnoista huolimatta. (Nurmiranta ym. 2009, 76-77.)

Nuori voi kokea rooliensa hajaantuvan, mikäli hän ei kykene muodostamaan käsitystä itsestään. Tämä voi näkyä esimerkiksi siten, että nuori voi kieltäytyä tunnustamasta omaa yksilöllisyyttään, hän voi pysytellä joustamattomasti vain yhdessä roolissa tai vaihdella yhteen sopimattomien roolien välillä. Nuorella voi myös olla vaikeuksia nähdä ajallista jatkuvuutta nykyisyyden, menneisyyden ja tulevaisuuden välillä. (Nurmiranta ym. 2009, 76-77.)

Nuoruusiän kehitystehtävät voidaan jakaa sisäisiksi, itsenäisyyttä korostaviksi ja toisaalta ohjeellisiksi nuoren ulkopuolelta tuleviksi kehitystehtäviksi. Nuoruusiän keskeisiä kehitystehtäviä ovat muun muassa oman vartalon hyväksyntä, hallinta ja käyttö, kypsä suhde molempiin sukupuoliin sekä tunne-elämän itsenäisyys suhteessa omiin vanhempiin ja muihin aikuisiin. (Nurmiranta ym. 2009, 76.)

### 3.2 Sosiaalinen kehitys

Nuoruuden aikana tapahtuvat psyykkiset ja fyysiset muutokset näkyvät myös nuorten ihmissuhteissa (Kronqvist & Pulkkinen 2007, 181). Nuoruuden alkuvaihetta kutsutaan ihmissuhteiden kriisiin ajaksi (Nurmiranta ym. 2009, 77). Nuori viettää aikaansa suurimmaksi osaksi kahdessa sosiaalisessa ympäristössä, oman perheensä ja kaveripiirinsä kanssa (Nurmi ym. 2014, 148; Brown 2004, 363-394). Nuoren käsitykset vanhempiaan kohtaan muuttuvat nuoruuden aikana ristiriitaisemmiksi ja hänen emotionaalinen suhteensa heihin kokee muutoksen (Kronqvist & Pulkkinen 2007, 181). Nuoren irrottautuminen vanhemmista on hidas prosessi. Nuori luopuu tunnetasolla vanhempiensa huolenpidosta sekä omista lapsenomaisista odotuksistaan ja toiveistaan. (Nurmiranta ym. 2009, 77.) Nuoren ja hänen vanhempiensa välisille suhteille onkin ominaista erilaiset konfliktit ja erimielisyydet. Nuoret voivatkin usein kokea, etteivät aikuiset ymmärrä heitä. Samaan aikaan ystävien merkitys kokemusten jakajina korostuu. (Kronqvist & Pulkkinen 2007, 181.)

### 3.2.1 Ystävyysuhteet

Nuoret ovat toisilleen ”vertaisia”, joiden kesken omassa mielessä ja kehossa tapahtuvien muutosten aiheuttamista tuntemuksista voidaan keskustella tasaveroisesti (Kronqvist & Pulkkinen 2007, 184). Yleensä ”vertaiset” ovat saman ikäisiä, mutta se ei ole vertaisryhmiin kuulumisen edellytys. Keskeistä on, että nuoret ovat kehitykseltään saman tasoisia. (Pietarinen 1999, 31; Salmivalli 1998, 12-16.) Murrosikää on kutsuttu osuvasti yksilön ”sosiaalisesti syntymäksi”. Näin johonkin ryhmään kuulumisen voi merkitä murrosikäiselle nuorelle aivan muuta kuin kaverisuhteiden etsimistä. Se on vahvuuden etsimistä nuoren omassa kehityksikään kuulumassa epävarmuudessa. Ryhmästä kumpuava yhteenkuuluvuus on nuorten vahvuutta ja ryhmän voima heidän itseluottamustaan. (Pietarinen 1999, 32; Keltikangas-Järvinen 1994, 60, 115, 146-152; Roffey 1994, 6-17; Turunen 1996, 71-120.) Varhais- ja keskinuoruudessa kaverit ja ystävät ovat yleensä samaa sukupuolta. Myöhäisnuoruudessa kavereiksi voidaan valikoida myös vastakkaisen sukupuolen edustajia, jolloin kaveriryhmissä on sekä tyttöjä että poikia. (Nurmi ym. 2014, 148; Brown 2004, 363-394.)

Nuoret odottavat ystäviltaan luottamusta ja vastavuoroista ymmärrystä. Toistensa seurassa nuorilla on mahdollisuus kartoittaa omaa minuuttaan sekä opetella tunnistamaan ystävien tarpeita ja toiveita. (Kronqvist & Pulkkinen 2007, 185.) Ystävyysuhteet kehittävät nuorten sosiaalisia taitoja tunne-elämän ja ajattelun alueella. Niiden myötä nuorten roolinottokyky, eli kyky ajatella asioita toisen näkökulmasta, sekä kyky empatiaan kasvaa. (Nurmiranta ym. 2009, 87.) Näin nuorilla on mahdollisuus oppia ihmissuhteiden hoitamiseen ja säilyttämiseen tarvittavia tärkeitä taitoja. Toisaalta ystävyysuhteiden muodostumiseen saattaa joidenkin nuorten kohdalla vaikuttaa ystävän suosio tai fyysinen viehätysvoima. Useimmiten tällaiset perusteet kuitenkin laantuvat ja niiden tilalle tulevat yhteiset mielenkiinnon kohteet ja arvot sekä vastavuoroisuus. (Kronqvist & Pulkkinen 2007, 185.)

Tyttöjen ja poikien ystävyysuhteet muodostuvat nuoruudessa erilaisiksi. Tytöt viettävät aikaansa usein pienemmissä kahden tai kolmen ystävän ryhmissä kun taas pojat viihtyvät isommissa ryhmissä. Tämä kertoo tyttöjen tavasta muodostaa keskenään tiiviimpiä vuorovaikutussuhteita kuin pojat. Tyttöjen ystävyysuhteille on tyypillistä emotionaalinen läheisyys, joka näkyy yhdessä viihtymisenä, keskustelemisena, uskoutumisena sekä vastavuoroisena tukemisena. Poikien ystävyysuhteet ovat erilaisia kuin tyttöjen, koska niissä jaetaan asioita toiminnan kautta, ei vain keskustelun kautta. (Kronqvist & Pulkkinen 2007, 184-185.)

### 3.3 Persoonallisuuden kehitys

Nuoruus on aikaa, jolloin lapsuuden aikana muodostuneet käsitykset itsestä muotoutuvat ja rakentuvat uudelleen. Nuori etsii paikkaansa maailmassa ja merkitystä elämälleen. Nuoren etsiessä yksilöllisyyttään ja erillisyyttään, rakentaa hän samalla tuntoa itsestään ja muodostaa käsitystä siitä, kuka hän on. Nuoruuden persoonallisuuden kehityksessä käytetään usein myös ilmaisua identiteetin etsiminen. Identiteetti suuntautuu yksilön kokemaan jatkuvaan samankaltaisuuden tunteeseen itseään kohtaan sekä erilaisuuden ja ainutlaatuisuuden kokemukseen suhteessa toisiin. (Kronqvist & Pulkkinen 2007, 172.)

#### 3.3.1 Nuoren minäkuva

Nuoruusiän aikana nuoren minäkuva muuttuu konkreettisten toiminnan kuvauksista oman itsen abstraktimmaksi määrittelyksi. Minäkuvan sisältö muuttuu kouluikäisen lapsen konkreettisesti kuvauksesta yleisluonteisemmaksi kokonaisuudeksi: ”olen hyvä koulussa” tai ”olen sosiaalinen”. Kun kuvaukset muuttuvat yleisemmiksi, nuorella on mahdollisuus luoda itsestään kuva aktiivisena toimijana. Kuvauksien negatiivinen puoli on kuitenkin se, että ne tulevat pysyvimmiksi ja vähemmän alttiiksi palautteelle kuin lapsuusajan konkreettiset kuvaukset. (Nurmi ym. 2014, 146-147, 160; Harter 1990, 205-239.)

Nuoruusiässä yksilön minäkuva siis monipuolistuu. Nuori kykenee näkemään itsessään monia puolia, kuten millainen hän on fyysisesti, psyykkisesti, sosiaalisesti sekä kognitiivisesti. Nuoruudessa yksilön minäkäsitys muuttuu myös aikasidonnaiseksi. Tämä auttaa nuorta ymmärtämään, kuinka historia vaikuttaa tulevaisuuteen. Kun minäkäsitys muuttuu, nuori muodostaa ihanneminän uudelleen. Nuori rakentaa käsityksen siitä, minkälainen hänen tulisi ympäristön mielestä olla ja minkälainen hän itse haluaisi olla. (Nurmiranta ym. 2009, 76.)

Merkityksellisiä nuoren minäkuvaa määrittäviä tekijöitä ovat muiden ihmisten palaute, ikätoverien hyväksyntä sekä koulumenestys. Myös stressaavien elämäntapahtumien ja erilaisten siirtymien, kuten alakoulusta yläkouluun siirtymän on havaittu vaikuttavan nuoren minäkäsitykseen. Siirtymien aikana nuoren minäkuvassa tapahtuva muutos on suurempi kuin niiden välillä. Muutos tapahtuu yleensä kielteiseen suuntaan, mutta sillä on tapana palautua, kun siirtymästä on kulunut jonkin aikaa. Minäkuvalla on vaikuttava merkitys siihen, millaisia toimintastrategioita nuori käyttää vaikeissa ja haastavissa tilanteissa. (Nurmi ym. 2014, 160.) Tutkimukset ovat osoittaneet, että nuoren monipuolisella minäkuvalla on suojaava vaikutus kielteisten elämäntapahtumien psyykkisiltä vaikutuksilta, kuten masennukselta ja syrjäytymiseltä (Nurmiranta ym. 2009, 76).

### 3.4 Kognitiivinen kehitys

Nuoruusiän neurologiset ja fyysiset muutokset tekevät yksilön herkäksi. Nuori palaa ikään kuin lapsen tapaan hahmottaa maailmaa kokonaisvaltaisesti. Nuoruuteen kuuluu voimakasta ennen opitun kyseenalaistamista ja kriittistä pohdintaa. Nuori tekee ymmärrettäväksi sitä, mitä hän on aikaisemmin oppinut ja orientoituu sen pohjalta tulevaan. (Kronqvist & Pulkkinen 2007, 169.)

Tunteet ovat yhteydessä nuoren mielenkiinnonkohteisiin ja motivoituneisuuteen. Nuori saattaa toimia korostuneesti tuntemustensa ja olotilojensa pohjalta. Nuori voi ilmaista itseään voimakkaasti ja ristiriitaisesti. Nuori saattaa antaa esimerkiksi ymmärtää, ettei hän ole innostunut koulusta ja kouluttautumisesta ammattiin, vaikka hän olisi käyttänyt paljon aikaa ja vaivaa omien opiskelumahdollisuuksiensa selvittämiseen. Ristiriitojen taustalla on monesti haaveita ja toiveita sekä epävarmuutta ja pelkoa. (Kronqvist & Pulkkinen 2007, 169.)

## 4 Koulu ympäristönä

Suomessa vallitsee oppivelvollisuus ja tämän vuoksi peruskoulu eli yhtenäiskoulujärjestelmä pitää huolta lakisääteisesti kasvatuksesta ja opetuksesta. Kasvatusta ja opetusta voidaan kutsua myös yhteisnimikkeellä sosialisatioksi. Koulutuksen yhteiskunnalliset tehtävät ovat valikointi, kvalifikaatio ja integrointi. Valikoinnilla tarkoitetaan yksilön valikoitumista koulutukseen ja tätä kautta yhteiskunnalliseen kerrostuneisuuteen sijoittumiseen. Kvalifikaatio taas liittyy ammateissa tarvittavien taitojen ja tietojen oppimiseen. Integrointi käsittää yksilön soziaalistamisen vallitseviin normeihin, arvoihin, velvollisuuksiin sekä oikeuksiin. (Pietarinen 1999, 48-49.)

Pietarisen (1999, 49) mukaan koulua pyritään kehittämään kuitenkin myös nuoren sosiaalisen kasvun kontekstina. Tämän kasvatustavoitteen keskeisenä perustana pidetään yhteiskunnassa tapahtuvat muutokset - kulttuurinen ja sosiaalinen elämä on hyvin vaihtelevaa ja nopeasti muuttuvaa. Sen lisäksi esimerkiksi vuorovaikutus eri kulttuurien välillä lisääntyy. Nuoren näkökulmasta koulu ei siis ole eristetty osa-alue heidän kehityksensä kontekstissa, vaan esimerkiksi nuorelle merkitykselliset elämänrakenteet ja yksilölliset pyrkimykset tulisivat nivoutua yhteen koulussa saatujen kokemusten kautta.

Ympäristö voidaan käsittää järjestelmänä, joka koostuu fyysisistä, taloudellisista, toiminnallisista ja sosiaalis-organisatorisista, kulttuurisista ja yhteiskunnallisista elementeistä (Pietarinen 1999, 50; Ihatsu 1992, 81; Happonen 1998, 10-12). Koulu on myös aina osa kasvatus- ja opetustapahtuman ympäristöä. Fyysisen ympäristön lisäksi koulu siis käsittää myös sosiaalisen

ympäristön, johon puolestaan liittyy olennaisesti koulun pedagoginen ympäristö. Koulu voidaan siis jakaa fyysiseen-, sosiaaliseen- ja pedagogiseen ympäristöön. (Pietarinen 1999, 50.)

#### 4.1 Koulu fyysisenä ympäristönä

Oppiminen ja opetus tapahtuvat aina tietyssä tilassa eli fyysisessä ympäristössä. Fyysinen ympäristö voidaan nähdä resurssina, joka on itsestäänselvyys tai resurssina, jota voi muokata. (Pietarinen 1999, 52.) Koulun fyysiseen ympäristöön ajatellaan kuuluvan koulutie sekä koulurakennus ympäröivine rakennuksineen ja luonnonmaisemineen sekä pihoineen (Pietarinen 1999, 53; Kantola 1989, 110). Yksityiskohtaisemmin koulun fyysiseen ympäristöön voidaan myös käsittää koulurakennuksen koko, sijainti, tilajärjestelyt, muoto, julkisivu ja sisustus sekä näistä seikoista välittyvä tunnelma (Pietarinen 1999, 53; Ihatsu 1992, 81-107). Vaikka koulun fyysistä ympäristöä pidetään usein itsestäänselvytenä, voi koulu kuitenkin jo pelkällä ulkoisella olemuksellaan, kuten esimerkiksi sisustuksella, kertoa arvoistaan. Koulu viestittää fyysisellä ympäristöllään ajan käsitystä koulusta ja sen tavoitteista, sisällöstä sekä opettajasta ja oppilaasta. (Pietarinen 1999, 53; Ihatsu 1992, 81-107.)

Lapselle ja nuorelle hyvän ympäristön kriteerit määräytyvät sen mukaan, miten ympäristö kykenee tarjoamaan mahdollisuuksia kunkin kehitysvaiheen suotuisalle kehitykselle. Tämä siitä syystä, että oppimisen taso on riippuvainen ympäristön antamista virikkeistä, tiedonhankintatavoista, havaintojen määrästä ja laadusta sekä toiminta- ja oppimisstrategioista. Koulun ympäristön kokonaisilme vaikuttaa lapsen ja nuoren opiskeluun ja käyttäytymiseen. Rauhallista, siistää ja lämmintä ympäristöä pidetään motivoivana ja turvallisenä. Turvallinen ja rauhallinen ympäristö edistää positiivisia kontaktimahdollisuuksia, jotka taas ovat riippuvaisia ympäristön kokonaisvaikutelmasta. Koulun ympäristöt voidaankin jakaa kontaktia edistäviin ja kontaktia estäviin ympäristöihin. Lapsi ja nuori tarvitsevat työskentelynsä koulussa myös kontaktia estäviä tiloja, mikä tarkoittaa, että lapsella ja nuorella tulee olla myös mahdollisuus työskennellä yksin erillisessä tilassa. (Pietarinen 1999, 53-54; Matilainen 1992, 25-40.)

Lapset ja nuoret kokevat koulun fyysisen ympäristön hieman eri tavalla eri ikäkausina. Nuorien kokema fyysinen ympäristö sisältää konkreettisen toiminnan lisäksi myös sosiaalisen toiminnan, joka edellyttää nuorelta itsenäisyyttä ja vastuunottoa. Nuoret kokevat, että luokkahuone on vain paikka, jossa olla ja, että heidän mielenkiinnon kohteillaan, ajatuksillaan, ideoillaan ja keskusteluillaan ei luokkahuoneessa ole välttämättä tilaa. Nuoret kokevatkin luokkahuoneen hyvin passivoivaksi - nuorilla on kuitenkin harvoin ehdotuksia tai motivaatiota asian kehittämiseen. Tällöin voidaan puhua passiivisesta sopeutumisesta koulun työympäristöön, joka toimii selviytymisstrategiana koulun läpäisemisessä. (Pietarinen 1999, 54; Skantze 1989, 133-153.)



#### 4.2 Koulu sosiaalisena ympäristönä

Kouluympäristö on oppilaalle sosiaalisten vuorovaikutustilanteiden kenttä, johon sisältyy monenlaisia opettajien toteuttamia opetus- ja kasvatustilanteita. Yläkoulussa opiskelevat nuoret pitävät koulua pääsääntöisesti oppimis- ja saavutusmahdollisuuksien paikkana. (Pietarinen 1999, 55; Linnakylä 1996, 69-85.) Kouluympäristö on kuitenkin nuorille myös tiedostamaton sosiaalisen kasvun arena (Pietarinen 1999, 55). Koulun kasvatustehtävässä on aina painotettu oppilaiden sosiaalisen kehityksen tukemista. Tavoitteena on ollut kehittää peruskoulusta oppilaiden yksilölliset kehitykset huomioon ottava koulutusinstituutio. (Pietarinen & Rantala 2002, 228; Antikainen 1993, 39; Simola 1995, 8).

Sosialisaatio perustuu vuorovaikutukseen muiden kanssa. Sosialisaatiolla tarkoitetaan kaiken inhimilliseen toimintaan liittyvän informaation siirtämistä sukupolvelta toiselle (Pietarinen & Rantala 2002, 227). Nuoren sosiaalistuminen tapahtuu osittain epämuodollisissa vuorovaikutussuhteissa, kuten esimerkiksi ystäväpiirissä ja perheessä. Nuorten sosiaalistuminen on kuitenkin osittain myös instituutioiden tehtävä. Kasvatus määritellään sosiaalistamiseksi siihen sosiaaliseen ympäristöön ja kulttuuriin, jossa yksilö elää. Koulu onkin merkittävä sosiaalistaja nuoren elämässä. Koulussa sosiaalinen oppiminen tapahtuu suurimmilta osin toisten oppilaiden kanssa vuorovaikutustilanteissa. Opettajan ja oppilaan suhteen nuoret näkevät taas epätasapuolisen luotettavaksi. (Pietarinen 1999, 55; Linnakylä 1996, 69-85; Brunell & al. 1996.)

Koulun sosiaaliseksi ympäristöksi käsitetään koulun sosiaalinen toimintajärjestelmä, johon sisältyy koulu yhteisö- ja organisaatio sekä nuorten asuinpaikka ja asuinyhteisö. Näistä seikoista kukin sekä mahdollistaa että rajoittaa koulun toimintaa. Koko koulun henkilökunta sekä oppilaat ja heidän vanhempansa välittävät sosiaalisen ympäristön toimintajärjestelmän toimintaa edistäviä ja rajoittavia vaikutteita oppilasryhmiin. (Pietarinen 1999, 57; Jauhiainen & Eskola 1994, 23.)

Pietarisen (1999, 57) mukaan, kun tarkastellaan koulua sosiaalisena ympäristönä, havaitaan, että vastuu koulun sosiaalisen ympäristön kehittämisestä on sekä käytännön opetustyön tekijöillä että koulutuksen suunnittelijoilla. Koulun sosiaalinen ympäristö sisältää sekä oppilaiden että opettajien ja oppilaiden välisen vuorovaikutuksen. (Pietarinen 1999, 57.) Opettajien vastuulla on ohjata yksilöiden välisiä vuorovaikutussuhteita oppimis- ja opetustilanteissa (Pietarinen 1999, 57; Perrott 1988, 3-10; Pollard & Tann 1989, 12-21; Galloway & Edwards 1991, 47-84; Galloway & Edwards 1992, 48-88; Rudduck, Chaplain & Wallace 1996, 15-16).

On todettu, että varsinkin yläkouluun siirryttäessä oppilaat arvioivat hyvän opettajan toiminnan pitävän sisällään selkeät yhteisesti asetetut tavoitteet siitä, mitä oppilaiden tulee tehdä ja miten heidän tulee käyttäytyä. Oppilaiden mielestä selkeästi asetetut tavoitteet auttavat

heitä sopeutumaan uuteen oppimisympäristöön ja luovat turvallisuutta. Oppilailla on tarve tutustua uuteen sosiaaliseen ympäristöönsä yläkoulussa. Oppilaat kokevatkin, että opettajat voisivat näyttää itsestään opettajuuden taustalla olevat puolensa. (Pietarinen 1999, 57; Rud-duck, Chaplain & Wallace 1996, 15-16.)

Kun kehitetään koulun sosiaalista ympäristöä, tulisi erityisesti ottaa huomioon oppilaiden ja opettajien keskinäisten suhteiden merkitys otollisen sosiaalisen ympäristön luomisessa (Pietarinen 1999, 59; Hunter & Scheirer 1992). Oppilaat ja opettajat muodostavat koulussa suuren osan sen sosiaalisesta ympäristöstä. Jokaisella tähän sosiaalisen verkostoon kuuluvalla yksilöllä on mahdollisuus kehittää omia sosiaalisia taitojaan. Koulun sosiaalinen ympäristö voidaan siis nähdä hyvin monipuolisena sosiaalisten taitojen kehittäjänä. (Pietarinen 1999, 59; Pietarinen & Rantala 1998, 225-241.)

#### 4.3 Koulu pedagogisena ympäristönä

Tehokas opettaminen voidaan määritellä positiivisen oppimishalun virittämiseksi ja säilyttämiseksi sekä optimaalisten oppimismahdollisuuksien luomiseksi pedagogiikan keinoin. Opettajalla on oltava halu ja valmius kehittää ja suunnitella koulun oppimisympäristöä niin, että se tukee yhtäältä oppilaiden tiedollista että sosiaalista kehitystä. Opettajalla tulee olla syvä ymmärrys oppilaidensa sosiaalisen ja kognitiivisen kehityksen tasosta, kehitystehtävistä sekä yksilöllisistä eroavaisuuksista. Opettajien toimintaa ohjaa myös moraalinen velvollisuus kehittää koulun oppimisympäristöä yhdessä oppilaiden kanssa. (Pietarinen 1999, 60; Pietarinen & Rantala 1998, 225-241.)

Opetusta pidetään oppimisen edellytyksenä ja oppilaiden tuotosten arviointia oppimisen onnistuneisuuden yhtenä mittarina. Opettajan on kuitenkin tärkeää myös arvioida yksittäisen opetustilanteen onnistuneisuutta siihen sisältyvien oppimisprosessien onnistuneisuutena. Eri-tyisesti tulisi tarkkailla opettajan toiminnan yhteyttä oppilaiden reaktioihin. (Pietarinen 1999, 60; Malamah-Thomas 1987, 3-41; Cooper 1990, 2-16.) Oppimisprosessin etenemisen arviointi on opettajan näkökulmasta monitasoista vuorovaikutusta oppimisympäristössä toimivien yksilöiden kanssa. Opettaja tarkkailee sekä oppilaiden toimintaa ja reaktioita opetustilanteen aikana että käyttämiensä opetusstrategioiden toimivuutta ja oppimistavoitteiden toteutumista. (Pietarinen 1999, 60.) Opettajan vaikutus oppilaiden oppimistuloksiin sekä luokan pedagogiseen ja sosiaaliseen ympäristöön on merkittävä (Pietarinen 1999, 60; Pietarinen & Rantala 1998, 225-241).

Koulun pedagoginen ympäristö voidaan määritellä sosiaaliseksi, aineelliseksi ja intellektuaaliseksi järjestelmäksi, jossa oppilaat toimivat. Oppimisympäristön tulisi tukea ja rohkaista oppilaita ajattelemaan kriittisesti, kyselemään ja tekemään perusteltuja ratkaisuja oppimis- ja

opetustilanteissa niin, että oppilas ymmärtää oman toimintansa perusteita ja niihin yhteydessä olevia tekijöitä. (Pietarinen 1999, 61; Perrott 1988, 3-10.)

Yhteenvedona voidaan todeta, että koulun ja oppilaan väliset prosessit ovat riippuvaisia neljästä perustekijästä, jotka ovat oppilaan biologiset resurssit, oppilaan psyykkiset resurssit, koulun fyysinen ympäristö ja koulun sosiaalinen ympäristö. Oppilaan biologisiin resursseihin kuuluvat yksilön fysiologinen ja anatominen rakenne sekä perimä ja psyykkisiin resursseihin yksilön kehitys sekä persoonallisuuden rakenne. Koulun fyysisellä ympäristöllä käsitetään luonnon ja rakennetun ympäristön dynamiikka, rakenne ja kehitys. Sosiaaliseen ympäristöön taas kuuluu kouluyhteisön sosiaalinen rakenne sekä sen dynamiikka ja kehitys. Jotta koulu voi pyrkiä ymmärtämään nuorta, tulee aina tarkastella sekä psykologisia ja biologisia että ympäristöllisiä ja sosiaalisia näkökulmia yhdessä kokonaisuutena. (Pietarinen 1999, 51; Happonen 1998, 14-17; Kylén 1992, 10-28.)

#### 4.4 Koulu yhteisönä

Koulu on kodin ohella yksi tärkeimmistä nuoren yhteisöistä. Yhteisöllä koulussa tarkoitetaan esimerkiksi luokkaa ja erilaisia pienryhmiä sekä muita opetusryhmiä. Koulun yhteisöihin kuuluvat myös koko koulu, koulun lähiympäristö sekä oppilaiden, vanhempien ja koulun kasvattajien kasvattajayhteisö. Koulu tai ryhmä ei kuitenkaan ole automaattisesti yhteisö, vaan yhteisöllisyys kehittyy vähitellen ja sitä on pidettävä yllä. (Honkonen & Salovaara 2011, 41; Mustikkamäki 2004, 101; Kivistö 2005, 39; Sarha 2005, 25; Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2006, 15.) Esimerkiksi hyvän ja turvallisen luokan syntyminen on aktiivinen prosessi, johon tarvitaan oppilaiden lisäksi opettajia, muita koulun aikuisia sekä yhteistyökumppaneita. Turvallisen luokan kokemus luo myönteisiä edellytyksiä oppimiselle. (Honkonen & Salovaara 2011, 11.)

Honkosen ja Salovaaran (2011, 41-42) mukaan yhteisöllisyys tarkoittaa yksittäisen oppilaan ja ryhmän kokemusta ja tunnetta siitä, että koulussa on hyvä olla ja kaikilla on mahdollisuus osallisuuteen koulun toiminnassa. Yhteisöllisyys on asia, joka näkyy kouluyhteisön jäsenille, mutta myös ulospäin. Se pitää sisällään koulussa viihtymisen ja merkitsee sitä, että kouluun on mukava ja turvallista tulla. On erityisen tärkeää, että jokainen oppilas ja koulun aikuinen tuntee kuuluvansa kouluyhteisöön. Mikäli koulussa syntyy turvallisuuden tunnetta ja yhteisöllistä iloa, se vahvistaa myös yksilön turvallisuuden kokemusta ja iloa.

Nuoret tarvitsevat yhteisöllisyyden tunnetta elämäänsä. Nuoruus on tärkeää oman minuuden luomisen aikaa. Nuoren minuuus syntyy ja vahvistuu aina uudestaan ympäristössä elettäessä ja sen tuella. Nuoret tarvitsevat vanhempien lisäksi myös muita yhteisöjä, kuten koulun ja kaveriporukat. Yhteisöllisessä koulussa nuori kokee olevansa ryhmässä enemmän kuin yksin ja tuntee kuuluvansa johonkin laajempaan ”meihin”. Yhteisöllisessä toiminta- ja ajattelukuluttuuris-

sa oppilaan omat tarpeet eivät määrää kaikkea, vaan hän kokee olevansa osa ryhmää ja välittää muista ryhmän jäsenistä. Keskeistä yhteisöllisyydessä on ymmärrys siitä, että ryhmä antaa voimaa kaikille ja ryhmän turvallisuus ja hyvinvointi on kaikkien vastuulla sekä me yhdessä-tunne. Yhteisöllisessä koulussa oppilaan on turvallista kehittyä ja kasvaa. (Honkonen & Salovaara 2011, 42; Mustikkamäki 2004, 100; Välimäki 2008, 32.)

Yhteenkuuluvuuden tunne on edellytys yhteisöllisyydelle. Se ilmenee ryhmän toiminnassa, vuorovaikutuksessa ja vallitsevassa tunnelmassa. Koulussa yhteenkuuluvuuden tunne toimii merkittävänä viitekehyksenä oppimiselle. Se ei ehkä itsessään edistä oppimista, mutta se lujittaa oppimisen edellytyksiä. (Honkonen & Salovaara 2011, 42-43; Hännikäinen 2006, 127.) Yhteenkuuluvuudella on myönteisiä vaikutuksia sekä koko luokan tai koulun toimintaan ja turvallisuuteen että yksittäiseen oppilaaseen (Honkonen & Salovaara 2011, 43; Laine 2005, 192).

Honkosen ja Salovaaran (2011, 43) mielestä turvallinen kouluympäristö rakennetaan edistämällä muun muassa jäsenten välistä vuorovaikutusta ja yhteenkuuluvuuden tunnetta luokissa ja koko koulun tasolla. Yhteisön me-henki syntyy yhteisistä perinteistä, kokemuksista, tapahtumista ja yhdessä tekemisestä. Yhteisöllisyyttä edistäviä konkreettisia menetelmiä ovat muun muassa oppilaskunta-, pienryhmä- ja tukioppilastoiminta, koulun yhteiset tapahtumat ja ryhmäyttäminen. Merkittävin osa yhteisöllisyydestä tulisi kuitenkin toteutua koulun toimintakulttuureissa, eikä yksittäisissä tapahtumissa ja toimenpiteissä. Koulun haasteena onkin muodostaa koko koulun yhteisöllisyyttä.

#### 4.5 Koulukiusaaminen

Koulukiusaaminen tarkoittaa sitä, että oppilas joutuu toistuvasti saman tai muiden luokkien oppilaiden kiusaamisen kohteeksi (Honkonen & Salovaara 2011, 27; Olweus 1992, 14-15). Honkosen ja Salovaaran (2011, 27-29) mukaan kiusaamisessa on aina kyse vallankäytöstä. Kiusatun ja kiusaajan välillä vallitsee voimasuhteiden epätasapaino, joka tarkoittaa, että kiusattu on puolustuskyvytön kiusaajaan nähden. Kiusaaminen voi olla esimerkiksi lyömistä, tönimistä tai pilkkaamista tai mitä tahansa sellaista toimintaa, jolla pyritään alistamaan, loukkaamaan tai vahingoittamaan toista.

Siirtymävaihe alakoulusta yläkouluun näyttäytyy kiusaamistilastoissa kiusaamisen määrän huomattavana kasvuna (Honkonen & Salovaara 2011, 29; Salmivalli 2010, 18-19). Kiusaamisen vastaisen työn ydin on ryhmäturvallisuuden rakentaminen ja kiusaamisen ehkäisy (Honkonen & Salovaara 2011, 28; Salmivalli 2010, 55). Erityistä huomiota kannattaa kiinnittää oppilaaseen, jota on kiusattu jo alakoulussa (Honkonen & Salovaara 2011, 29).

Nollatoleranssi on kiusaamisen vastaisen työn lähtökohta (Honkonen & Salovaara 2011, 29; Hamarus 2008, 81-82, 89-103). Kiusaamisongelman rehellinen tiedostaminen ja sen myöntäminen ovat ensiaskeleita kiusaamisen vähentämiseksi. Kiusaamisen vastainen työ ei voi lähteä kunnolla käyntiin, ennen kuin myönnetään, että koulussa esiintyy kiusaamista. (Honkonen & Salovaara 2011, 28; Salmivalli 2010, 55.) Honkonen ja Salovaaran (2011, 28) mielestä kiusaamista ja siihen liittyvää dynamiikkaa on tärkeää käsitellä koko koulu yhteisön kesken. Kiusaamista kannattaa käsitellä oppilaiden kanssa yhdessä ja kysyä heidän ajatuksiaan siitä, mitä koulukiusaaminen on ja miten he toivovat kiusaamistilanteita käsiteltävän.

## 5 Siirtymä- ja nivelvaiheet

Transition käsite tulee englanninkielisestä kirjallisuudesta ja se tarkoittaa suomen kielessä nivel- tai siirtymävaihetta. Se yhdistetään voimakkaasti erityisesti nuoruusikään, mutta myös yhteiskunnan eri instituutioiden tuottamiin siirtymiin. Nivelvaihe viittaa selvästi koulutusjärjestelmässä tapahtuviin siirtymiin. Nivelvaihe voi tarkoittaa mitä tahansa siirtymää, mutta esimerkiksi koulumaailmassa nivelvaihe voi olla siirtymä esikoulusta peruskouluun, alakoulusta yläkouluun, yläkoulusta toiselle asteelle tai lukiosta korkeakouluun. (Pitkänen 2012, 15.)

Pitkäsen (2012, 15-16) mukaan siirtymävaihe tarkoittaa siirtymistä elämänvaiheesta toiseen ja siihen liittyviä psykososiaalisia muutoksia. Siirtymävaiheet voivat olla myös elämäntieteen liittyviä odotuksia tai kehitysprosessin osia. Nykypäivän yhteiskunnassa siirtymävaiheet kuvaavat nuoren yhteiskuntaan kiinnittymistä eli yleensä nuoren työelämään ja opiskeluun kuuluvia siirtymiä. Siirtymävaiheet voivat tapahtua yksilön elämässä erilaisin aikatauluin. Vaikka institutionaalinen siirtymä tapahtuu tiettyyn aikaan, voi yksilön siirtymään liittyvät prosessit tapahtua eri tahdissa. Elämä voi myös sisältää siirtymiä, jotka limittyvät toisiinsa ja ovat päällekkäisiä. Nuoren psyykkisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin ajatellaan auttavan onnistuneessa siirtymässä.

### 5.1 Nivelvaihe alakoulusta yläkouluun

Yläkouluun siirtyminen on nivelvaihe, joka koskettaa suomalaisessa peruskoulussa yhtä aikaa kokonaista ikäluokkaa. On kuitenkin tärkeää muistaa, että jokainen oppilas kehittyy yksilöllistä tahtia. (Pietarinen & Rantala 2002, 233.) Oppilaiden odotukset yläkouluun siirryttäessä ovat vahvasti kytköksissä sosiaalisten suhteiden muodostamaan verkostoon sekä luokkatovereiden, vertaisryhmän ja opettajien palautteeseen eri vuorovaikutustilanteissa (Pietarinen & Rantala 2002, 233; Ryan 2000).

Nuorien ajatukset yläkouluun siirtymisestä ovat usein pitkälti kavereilta kuulemien puheiden varassa, mistä johtuen nivelvaiheesta saattaa muodostua pelkojen täyttämä ja vääristynyt

kuva (Matikainen & Sipilä 2005, 41; Haverinen 2003, 58). Matikaisen ja Sipilän (2005, 41) mukaan yläkouluun siirtyminen tapahtuu merkittävässä vaiheessa nuoren elämää. Myös lähestyvä murrosikä aiheuttaa muutoksia yläkouluun siirtyvän nuoren elämässä. Nuoren itsetuntemus ja vuorovaikutustaidot kehittyvät sekä hän aikuistuu fyysisesti. Murrosiän mukana tulevat muutokset saattavat hämmentää ja pelottaa nuorta.

Honkonen ja Salovaara (2011, 46) tuovat esille, että nuoret voivat helpottaa nivelvaiheen tuomaa jännitystä muun muassa omaksumalla itselleen uuden käyttäytymisroolin. Nivelvaiheessa alakoulussa kiusattu oppilas voi esimerkiksi ottaa kiusaajan roolin ja yrittää siirtää vanhan roolinsa toiselle oppilaalle. (Honkonen & Salovaara 2011, 46.) Jollekin nuorelle uuteen kouluun siirtyminen voi taas esimerkiksi olla helpotus, jos alakoulun ympäristö ei jollain tasolla ole ollut nuorelle mieluinen. Yläkouluun siirtyminen voi näin ollen olla myös nuorelle ikään kuin uusi alku. (Matikainen & Sipilä 2005, 42.)

Honkosen ja Salovaaran (2011, 46) mukaan yläkouluun siirryttäessä oppilaiden mukana seuraavat alakoulussa opitut roolit, normit ja aiempi tieto toisista sekä ryhmässä toimimisesta. Oppilaat voivat muodostaa tiiviin, valmiin, toimivan ja turvallisen ryhmän tai ryhmään voi muodostua erilaisia näkyviä ja piilossa olevia valtasuhteita ja ristiriitoja. Ryhmätilanne on erilainen riippuen siitä, tulevatko koulun ja luokan oppilaat useasta eri koulusta ympäri kuntaa vai tulevatko he yhdestä tai kahdesta koulusta. On myös sellaisia tilanteita, joissa jo valmiiseen yläkouluun aloittavaan luokkaan tulee nivelvaiheessa vain yksi tai kaksi uutta oppilasta.

Mikäli nuori kokee nivelvaiheen uusia mahdollisuuksia tarjoavana ja haasteellisena, se tuottaa hänelle lisää kapasiteettia itsenäiseen ja yksilölliseen toimintaan. Nuori voi kokea siirtymisen yläkouluun myös stressaavaksi ja ylipääsemättömäksi elämänvaiheeksi. Tällöin siirtymä voi johtaa esimerkiksi nuoren syrjäytymiseen kouluinstituution edellyttämistä tavoitteista ja käytänteistä. Koulun tulisikin muodostaa nuorelle vastuullinen, turvallinen ja luotettava sosiaalinen ympäristö, sillä se on paras tuki haavoittuvassa kehitysvaiheessa olevan nuoren sosio-emotionaaliselle kehitykselle. (Pietarinen & Rantala 2002, 234.)

Lontoossa valmistui vuonna 2008 Oxfordin yliopiston, Lontoon yliopiston ja Nottinghamin yliopiston pitkittäistutkimus ”What makes a successful transition from primary to secondary school?”. Tutkimus oli osa ”Effective Pre-school, Primary and Secondary Education 3-14 (EPPSE 3-14)”- projektia. Seuraavaksi aiomme käsitellä tutkimuksen keskeisimpiä havaintoja.

Tutkimuksen mukaan erilaiset käytänteet kouluissa auttavat tukemaan lasten ja nuorten siirtymiä. Tällaisia käytäntöjä voivat olla esimerkiksi tiedon jakaminen koulujen välillä, koulusta kertovien esitteiden jakaminen, yläkouluun opettajien vierailut alakoulussa sekä muut sosiaali-

set tapahtumat koulujen välillä. Tutkimukseen osallistuneista lapsista ja nuorista enemmistö sanoi olevansa mielestään valmiita yläkouluun siirtymiseen. Monet oppilaista uskoivat siihen, että heidän perheensä ja opettajat auttavat heitä valmistautumaan yläkouluun. Oppilaiden mukaan perhe ja opettajat muun muassa rauhoittavat, kannustavat, antavat neuvoja ja vinkkejä siitä, miten uudessa koulussa toimitaan. (Evangelou, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford, Sylva & Taggart 2008, 2.)

Tutkimuksen mukaan onnistunut nivelvaihe alakoulusta yläkouluun sisältää viisi eri näkökohtaa. Ensimmäiseksi oppilaan tulisi kehittää sellaisia uusia ystävyyssuhteita, jotka parantavat itsetuntoa ja luottamusta. Myös sillä, miten hyvin oppilas on sopeutunut kouluelämään yleensä, nähtiin olevan suuri merkitys nivelvaiheessa. Jos nuori on sopeutunut kouluelämään hyvin, hänen vanhempiensaakaan ei tarvitse huolehtia nuoren pärjäämisestä koulussa. Onnistuneen siirtymän tukijana on myös oppilaan kiinnostus koulua ja koulutyötä kohtaan sekä uusiin koulurutiineihin ja kouluorganisaatioon tottuminen. Onnistunut siirtymä alakoulusta yläkouluun sisälsi myös nuoren kokemuksen opetussuunnitelman jatkuvuudesta. (Evangelou ym. 2008, 2.)

Tutkimuksessa havaittiin, että nuorilla, jotka kokivat saaneensa paljon apua siirtymisessä alakoulusta yläkouluun, oli suurempi todennäköisyys onnistuneeseen nivelvaiheeseen. Nuoren apuna siirtymisessä apuna voisi olla esimerkiksi kouluun hyvin tutustuminen, rennot säännöt ensimmäisten viikkojen aikana, uuteen kouluun vierailut ja erilaiset menetelmät, jotka auttavat nuorta sopeutumaan uuteen kouluympäristöön. Tutkimuksessa todettiin, että yläkoulussa kohdatut ongelmat kuten kiusatuksi tuleminen, uusiin opettajiin ja oppiaineisiin liittyvät vaikeudet sekä uusien ystävien saamisen hankaluus ovat tekijöitä, jotka voivat tehdä nuoren nivelvaiheen kokemuksesta negatiivisen. Merkittävä havainto tutkimuksessa on myös sosioekonomisen aseman yhteys negatiiviseksi koettuihin siirtymiin. (Evangelou ym. 2008, 2.)

Nivelvaihe voi olla haasteellinen erityisesti niille nuorille, joilla on jo ennestään erityisen tuen tarvetta. Erityisen tuen tarve voi liittyä esimerkiksi kielellisiin tai sosiaalisiin ongelmiin. Erityistä tukea tarvitsevien nuorien ohjaus nivelvaiheessa tuleekin ottaa erityisen huomion kohteeksi. (Matikainen & Sipilä 2005, 41; Nuorten ohjauspalvelujen järjestäminen 2004, 30.) Matikainen ja Sipilä (2005, 41) tuovat esille, että erityistä tukea tarvitsevan nuoren huolenaiheita yläkouluun siirtyessä voi muun muassa olla se, onko uudessa koulussa luotettavaa aikuista, joka pystyy suojelemaan nuorta ympäristön uhkilta ja ymmärtämään häntä kokonaisuutena.

Keskeistä institutionaalisisissa siirtymissä on se, että niiden kohtaaminen on yksittäiselle nuorelle kehitykseen ja kasvuun kuuluva kehitystehtävä. Nivelvaiheista selviytyminen voitaisiin esimerkiksi ottaa entistä tietoisemmin koulun oppimis- ja kasvatustavoitteisiin. On myös todettu, että oppilaiden mielestä opettajilla ja oppilailta tulisi olla aikaa keskustella oppimisesta yksilöllisesti oppilaiden aikaisempien koulukokemusten perusteella. (Pietarinen 1999, 57;

Rudduck, Chaplain & Wallace 1996, 18.) Pietarisen ja Rantalan (2002, 239) mukaan koulu luo eri oppimisympäristöillään hyvät puitteet valmentaa nuorta sietämään muutosta ja selviytymään myös myöhemmin vastaantulevista siirtymistä ja elämänkaaren muutoksista. Tämä on kasvatustehtävä, johon yhteiskunta on koulut velvoittanut.

Kouluissa on kehitetty nivelvaiheiden tukemiseen erilaisia tukimalleja. Yleisimpiä malleja ovat tutustumiskäynnit uuteen kouluun ja tiedotuskampanjat tuleville seitsemäsluokkalaisille. Tavoitteena on luoda uudelle oppilaalle luotettava ja turvallinen kokemus koulusta. On todettu, että realistinen tieto yläkoulusta helpottaa oppilaiden siirtymistä alakoulusta yläkouluun. Näin käsitys yläkoulusta ei perustu vain esimerkiksi kavereilta kuuluihin puheisiin. Monet ala- ja yläkoulut ovat kehittäneet niin sanottuja pehmeän laskun malleja yläkouluun siirryttäessä. Tämä voi tarkoittaa esimerkiksi järjestelyä, jossa vielä kuudennella luokalla oleva oppilas osallistuu tulevan yläkoulunsa kursseille jo ennen varsinaista siirtymistä uuteen kouluun. Yhdenäiskouluissa taas on pyritty poistamaan rajat alakoulun ja yläkoulun välillä kokonaan tuomalla, kaikki perusopetuksen luokka-asteet saman koulurakennuksen alle. (Matikainen & Sipilä 2005, 42.)

Uusien yläkoululaisten ryhmäturvallisuutta voidaan parantaa vaiheittain tehtävässä toiminnallisessa prosessissa, jota kutsutaan ryhmätykseksi. Ryhmäturvallisuus määritellään ryhmän tilana, jossa on mahdollisimman vähän sellaisia minuita uhkaavia tekijöitä, jotka voisivat synnyttää häpeää, syyllisyyttä, pelkoa tai arvottomuuden tunnetta. (Matikainen & Sipilä 2005, 46; Aalto 2000, 15-17.) Seitsemäsluokkalaisten ryhmän turvallisuuden kehittymiseen ryhmätytysprosessin aikana vaikuttavat monet tekijät. Tällaisia ovat ohjaajan taidot ja rooli, ryhmän jäsenten asennoituminen yhteiseen tehtävään ja toisiinsa, ryhmän yhteiset sopimukset, ryhmän omaksumat ongelmanratkaisutaidot sekä ryhmäyttämistehtävien prosessointi ja purku. Ryhmätyksissä oppilaat ovat ryhmätytysprosessin mahdollistajia ja ryhmän johtajia. (Matikainen & Sipilä 2005, 46.)

Aina koulujen voimavarat eivät kuitenkaan riitä luomaan oppilaille turvallista nivelvaihetta alakoulusta yläkouluun. Tällöin apuna voi olla moniammatillinen yhteistyö koulun, kodin ja muun muassa kolmannen sektorin, kunnan nuorisotyön tai sosiaalitoimen kanssa. Esimerkiksi yhteistyöstä kolmannen sektorin kanssa, muun muassa erilaisten retkien muodossa, on saatu hyviä esimerkkitapauksia erityisesti erityisoppilaiden kohdalla. Kun kolmas sektori tulee osaksi oppilaiden koulunkäyntiä, annetaan opettajille ja oppilaille mahdollisuus nähdä toisensa erilaisessa ympäristössä ja irrottautua koulurutiinista. (Matikainen & Sipilä 2005, 43.)

## 5.2 Näkökulmia koulun tai nivelvaiheen kehittämiseen



Ala- ja yläkoulun toiminnallinen niveltäminen on ollut koko peruskoulutusjärjestelmän ajan koulujen kehittämistehtävänä (Pietarinen 2002, 35; Isosaari 1969; Kouluhallitus 1969; Heinonen 1970; Somerkivi 1982). Niveltämisen kehittämistarvetta on kuitenkin perusteltu eri ajanjaksoina hieman eri tavalla. Erilaisia perusteluita ovat olleet kouluissa ilmenevillä työrauhahäiriöillä, oppilasaineksen heterogeenisuudella, oppilaiden kouluviihtymättömyydellä, nuoruusiän kehitysvaiheella ja yksittäisten oppilaiden syrjäytymisellä. (Pietarinen 2002, 35; Linnakylä 1996, Rinne & Vuorio-Lehti 1996; Simola 1997.)

Pietarisen (2002, 35) mukaan yhteistä ala- ja yläkoulun niveltämisen perusteluille on ollut se, että kyseinen siirtymävaihe koetaan yhteiskunnan tasolta alkaen hyvin tärkeäksi; oppilaiden on havaittu kohtaavan erilaisia ongelmia sopeutuessaan koulun oppimisympäristössä tapahtuneisiin muutoksiin. Oppilaiden erilaiset ongelmat taas vaikeuttavat eri tavoin koulun keskeistä tehtävää, opettajien toteuttamaa opetus- ja kasvatustyötä tavoitteena oppilaiden kasvun ja kehityksen tukeminen.

Koulun oppimisympäristön on todettu muuttuvan muodollisemmaksi, persoonattommaksi, virallisemmaksi, kilpailullisemmaksi sekä arvioivammaksi siirryttäessä alakoulusta yläkouluun. Erityisesti opettajien käyttäytymisessä on havaittu muutoksia yläkoulussa. On todettu, että yläkoulussa opettajat ovat hyvin kontrolloivia, vaikka nuoren kehitysvaihe yläkoulussa tarvitsisi juuri tilaa itsenäistymiselle. Myös opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus muuttuu persoonattommaksi. (Pietarinen 1999, 55; Eccles & Midgley 1988, 139-186.) Oppilaat kokevat siirtymisen yläkouluun suurena muutoksena. Muutos näkyy koulumenestyksessä yläkoulussa esimerkiksi sosiaalisessa vuorovaikutuksessa toisia oppilaita ja opettajia kohtaan sekä opiskelumotivaatiossa. (Pietarinen 1999, 56; Willcocks 1983, 25-62; Croll 1983, 65-94; Delamont 1983, 97-152; Galton 1983, 157-202.)

Yhdeksi alakoulusta yläkouluun siirtymisen vaikeuden aiheuttajaksi on arvioitu olevan alakoulun opettajien lapsikeskeisen lähestymistavan muuttuminen yläkoulun opettajien ainelähtöiseen lähestymistapaan. Lähestymistavan radikaali muutos on oppilaiden kannalta merkittävä asia. (Pietarinen 1999, 56.) Tätä seikkaa voidaan selittää suomalaisen luokan- ja aineenopettajakoulutuksen traditioilla ja niiden eroavaisuuksilla (Pietarinen 1999, 56; Simola 1997, 215-256).

Toisena alakoulusta yläkouluun siirtymisen hankaloittavana tekijänä pidetään opettajien liian vähäistä keskinäistä tiedonvaihtoa oppilaiden koulukokemuksista sekä tiedoista ja taidoista. Varsinkin erityistä tukea tarvitsevien nuorien näkökulmasta tiedonvaihdon parantuminen on ensisijaisen tärkeää. Kolmanneksi siirtymistä vaikeuttavaksi tekijäksi on nimetty yläkoulun koulukulttuuriin kuuluvana ilmiönä opettajien henkilökohtaista pedagogista vapautta toteuttaa opetusta luokassa haluamallaan tavalla. (Pietarinen 1999, 56; Marshall 1988, 46.)

Esitetyt problematiikat alakoulusta yläkouluun siirtymisessä voidaan ymmärtää koulujärjestelmän tasolla, mutta nuoren näkökulmasta ongelmallisuuden määritelmät eivät ole riittäviä. Oppilaan näkökulmasta tulee ensinakin ottaa huomioon meneillään oleva kehitysvaihe eli siirtyminen lapsuudesta nuoruuteen, joka voi jo itsessään vaikeuttaa nuoren sopeutumista uuteen kouluun. Alakoulujen ja yläkoulujen tulisi pitää oppilaita helpottavien siirtymästrategioiden laaja-alaista pohdintaa koulujen välisen yhteistyön olennaisena osana. On todella tärkeää, että alakoulut ja yläkoulut ovat tietoisia opetuksen järjestelyistä, opetustyyleistä, tavoitteista sekä koulun käytänteistä. (Pietarinen 1999, 56; Hunter & Scheirer 1992, 161-164.) Toinen oppilaan näkökulmasta keskeinen asia siirtymisessä alakoulusta yläkouluun on kasvattajien tehtävä huomioida nuoren yksilöllinen kehitysvaihe ja tiedostettava siihen liittyvät erilaiset kehitystehtävät. Tällöin voidaan tukea yksittäistä nuorta entistä tietoisemmin erilaisissa muutoksissa. (Pietarinen 1999, 56-57; Jauhiainen & Eskola 1994, 23.)

Alakoulusta yläkouluun siirtymisen tukeminen ei ole pelkästään suomalaisen peruskoulutusjärjestelmän kehittämishaaste. Vaikka eri maiden peruskoulutusjärjestelmissä on eroja, niin useissa maissa oppilaat kohtaavat samaisen siirtymän nuoruusiän kehitysvaiheessa. Sen lisäksi oppilaille merkitykselliset sisällöt koulun toiminnassa nivelvaiheessa ovat hyvin samankaltaisia. Yhteisiä merkityksellisiä sisältöjä ovat muun muassa opettajien ja oppilaiden vuorovaikutuksessa, vertaisryhmän sosiaalisissa suhteissa sekä koulun käytänteissä ja opetuksessa tapahtuneet muutokset. (Pietarinen 2002, 35; Rudduck et al. 1996; Pietarinen 2000; Anderson et al. 2000; Ryan 2000; Demetriou et al. 2000.)

Nivelvaihetta koskevan tutkimuksen paradigman mukaisesti oppilaan siirtymävaiheessa kohtaamien muutosten ymmärtäminen sidotaan teoreettisissa lähtökohdissa nivelkohdassa elävän nuoren kehitysvaiheeseen sekä elämäntilanteen tarkasteluun ja koulun tarkasteluun oppimisympäristönä. Koulujärjestelmän näkökulmasta taas tarkastellaan yksilön, yhteisön ja ympäristön välisen vuorovaikutuksen kontekstia eli nuoren selviytymisen sosiaalista kontekstia. (Pietarinen 2002, 36; Silbereisen et al. 1986; Eckenrode 1991; Alsaker 1995, 37-82.)

## 6 Osallisuus

Osallisuus on käsitteenä laaja ja yleisesti käytetty, joka limittyy erottamattomasti moneen keskeiseen elämänalueeseen (Myllyniemi 2013, 5; Kiilakoski 2007, 10). Osallisuudelle ei ole onnistuttu laatimaan täsmällistä ja yleisesti hyväksyttyä määritelmää ja tämän vuoksi sen merkitys voi vaihdella käyttötilanteen mukaan. Sen sukulaiskäsitteinä voidaan kuitenkin pitää muun muassa yhteisöllisyyttä, vaikuttamista, kansalaisuutta, toimijuutta, jäsenyyttä, valtautumista sekä voimaantumista. (Myllyniemi 2013, 5.)

Osallisuus voidaan luokitella sosiaaliseen ja poliittiseen ulottuvuuteen. Osallisuuden sosiaalisessa osa-alueessa korostuvat arvostus, kuuluminen, jäsenyys, toimivat suhteet sekä turvallinen ja hyväksytty paikka osana itseä isompaa yhteisöä. (Kiilakoski 2014, 41; Thomas 2007, 199-218; Kiilakoski, Cretschel & Nivala 2012, 9-33.) Näitä nyky-yhteiskunnan eriytyneitä sosiaalisia kenttiä ovat muun muassa perhe, ystäväpiiri, harrastuspaikat sekä virtuaaliset yhteisöt (Kiilakoski 2007, 15). Osallisuuden poliittisessa ulottuvuudessa on kyse vaikuttamisesta, päätöksenteosta, muutoksen näkemisestä, osallistumisesta lähiympäristön suunnitteluun, vallan jakamisesta sekä vastuusta (Kiilakoski 2014, 41; Thomas 2007, 199-218; Kiilakoski, Cretschel & Nivala 2012, 9-33).

Lasten ja nuorten osallisuudesta puhuttaessa yhdistetään se usein syrjäytymisen ehkäisyyn. Syrjäytymisellä tarkoitetaan prosessia, jossa nuori alkaa pudota pois yhteiskunnan normaali-toiminnoista. (Kiilakoski 2007, 12.) Suomessa vuosittain 7 % pojista ja 2 % tytöistä ei jatka koulunkäyntiä, eikä siirry myöskään normaaliin työelämään (Aalberg & Siimes 2007, 137). Syrjäytymisen riskitekijöistä osa on yksilöön liittyviä, esimerkiksi itsesäätelyn, motivaation ja sosiaalisten taitojen ongelmat sekä oppimisvaikeudet. Syrjäytymiskehitykselle altistavista tekijöistä osa liittyy puolestaan vuorovaikutussuhteisiin tai oppimisympäristöön. Tällaisia ovat yksilön torjunta ryhmässä ja oppimisen tuen vähäisyys. (Poikkeus, Rasku-Puttonen, Lerkkanen, Kuorelahti, Siekinen, Kiuru & Nurmi, 2013, 111.)

### 6.1 Osallisuus kouluissa

Perusopetuslakia uudistettaessa on huomioitu koulun tehtävä olla osallisuutta edistävä ja osallistuvaan kansalaisuuteen kasvattava instituutio. Valtiovalta on ilmaissut mielipiteensä siitä, että kaikkien oppilaiden tulisi voida saada kokemus osallisuudesta. Perusopetuslakiin tehtiin joulukuussa 2013 lisäys, jossa koulun tehtäviä kuvataan täsmällisemmin. (Kiilakoski 2014, 41-42.)

”Opetuksen järjestäjän tulee edistää kaikkien oppilaiden osallisuutta ja huolehtia siitä, että kaikilla oppilailla on mahdollisuus osallistua koulun toimintaan

ja kehittämiseen sekä ilmaista mielipiteensä oppilaiden asemaan liittyvistä asioista. Oppilaille tulee järjestää mahdollisuus osallistua opetussuunnitelman ja siihen liittyvien suunnitelmien sekä koulun järjestyssäännön valmisteluun.” (Kiilakoski 2014, 42; Perusopetuslaki 47 S A.)

Laki tarkoittaa, että osallisuuden edistäminen ulottuu kaikkiin nuoriin. Oppilailla tulisi olla edellytykset osallistua koulun laajoihin kehittämisen kysymyksiin, kuten opetussuunnitelmaan ja järjestyssääntöihin. Laki ei kuitenkaan erittele juurikaan konkreettisia keinoja näiden asioiden toteutukselle. Laissa on kuitenkin yksi pakollinen toimintamenetelmä: oppilaista muodostuva oppilaskunta. Sen tehtävänä on lain mukaan edistää oppilaiden yhteistoimintaa, vaikutusmahdollisuuksia ja osallistumista sekä kehittää oppilaiden ja opetuksen järjestäjän välisiä yhteistyötä. (Kiilakoski 2014, 42; Perusopetuslaki 47 S A.)

Kouluterveyskyselyn mukaan oppilaiden mahdollisuudet vaikuttaa ovat kehittyneet monelta osin myönteisesti 2000-luvulla. Peruskouluissa kuulluksi tuleminen ja tieto omista vaikutusmahdollisuuksista ovat parantuneet huomattavasti. (Jokela, Kivimäki, Laukkarinen, Luopa, Matikka, Paananen & Vilkki 2014, 73; Suoninen, Kupari & Törmäkangas 2010.) Nuoret Helsingissä -tutkimuksen perusteella oppilaiden mielipiteet otetaan nykyään paremmin huomioon kuin reilu kymmenen vuotta sitten. Väittämään ”Oppilaiden mielipiteet otetaan huomioon koulutyön kehittämisessä” täysin samaa tai samaa mieltä olevien nuorten osuus nousi kymmenessä vuodessa 36 prosentista 47 prosenttiin. Nyholmin (2012, 111) mukaan nuorten osallisuus ja konkreettiset vaikuttamisen mahdollisuudet ovat kuitenkin vielä vähäisiä, eikä nuorten osallisuus ole vielä täysin osana pysyviä toimintatapoja.

Oppilaat, opettajat ja koulun muu henkilökunta tuovat mukanaan kouluun erilaisissa sosiaalisissa ja kulttuurisissa tilanteissa hankkimansa resurssit. Lähtiessään koulusta he vievät koulusta omaksumansa identiteetit ja resurssit mukanaan koulun ulkopuolelle. (Gellin 2011, 99; Antikainen, Rinne & Koski 2000, 260-261.) Osallisuuden tekeminen mahdolliseksi eri tavoin eri tasoilla muodostaa koulu yhteisöstä paitsi tiedollisen areenan myös nuoren kasvualustan, jossa hän voi harjoitella elämänhallintaa, vaikuttamista sekä vastuunottoa. Kun suunnitellaan ja toteutetaan nuoriin liittyviä asioita, on järkevää kysyä heidän mielipidettään. Nuorilla on kokemuksellista tietoa, jota kukaan aikuisella ei ole (Kiilakoski 2007, 17; Sheridan & Pramling Samuelson 2001.)

Nuorten hiljainen tieto kouluarjesta on arvokasta kouluympäristöä ja opetusta kehitettäessä (Salovaara ja Honkonen 2011, 70). He ovat oman itsensä ja elämänsä keskeisiä asiantuntijoita. (Kiilakoski 2007, 17; Sheridan & Pramling Samuelson 2001). Oppilaat muodostavat suurimman osan koulun toimijoista ja tämän vuoksi nuorten äänen kuuleminen on keskeistä (Salovaara ja Honkonen 2011, 70). Gellin (2011, 95) korostaa sen merkityksellistä, että nuorilla on

mahdollisuus osallistua yhteisönsä jäsenenä kaikkeen yhteisön toiminnan suunnitteluun ja toteuttamiseen.

## 6.2 Aikuisten rooli

Puhuttaessa oppilaiden osallisuudesta, on otettava huomioon, että vaikutusmahdollisuudet eivät liity ainoastaan oppilaiden asenteisiin. Avainasemassa ovat päättäjien asenteet ja toimintakulttuurit. (Myllyniemi 2013, 6.) Salovaara ja Honkonen (2011, 68-73) tuovat esille, että nuoret tarvitsevat aikuisen ohjausta ja tukea ideoimisessa sekä niiden toteuttamisessa. Aikuisen kantaa lopullisen vastuun, mutta nuorten asiantuntemusta on kunnioitettava. Nuorten osallisuuden mahdollistaminen vaatii aikuisilta myönteistä asennetta ja tekoja. Ratkaisevassa asemassa on myös aikuisten ammatillinen osaaminen (Alanko 2010, 57). Osallisuus edellyttää lisäksi luottamusta nuoriin. Aikuisen on käynnistäjä, mahdollistaja ja ryhmän näkökulmien esille houkuttelija. (Salovaara ja Honkonen 2011, 68-73.)

Myös aikuiset hyötyvät nuorten osallisuudesta. Sen toteutuminen voi kasvattaa aikuisten tietoisuutta nuorten tarpeista, mielipiteistä sekä toiveista. Aikuiset oppivat, miten jakaa valtaa nuorten kanssa, kuinka nähdä asiat nuorten kannalta sekä ymmärtää suuri potentiaali nuoremmissa sukupolvessa. He huomaavat, kuinka järkeviä nuorten näkökulmat ovat ja kuinka paljon heillä on tietoa eri aiheista. Aikuisten aktiivinen osallistuminen nuorten osallisuusprojekteihin johtaa suvaitsevaan ja kunnioittavaan asenteeseen heitä kohtaan. (Kränzl-Nagl & Zartler 2010, 172.)

## 6.3 Nuorten vaikuttamismahdollisuudet ja osallisuuden merkitys nuorille

Koulun yhtenä tavoitteena on kehittää demokraattiseen yhteiskuntaan kuulumisen ja siinä elämisen taitoja. Perusopetuksen yhdeksi tavoitteeksi on määritelty yksilöllisen identiteetin kehittäminen niin, että nuori oppii käyttämään oikeuksiaan ja vapauksiaan sekä tekemään itsenäisiä päätöksiä ja valintoja. (Gelin 2007, 60; Opetushallitus 2004.) Yksilöllisyyden rinnalla painotetaan myös yhteisöllisyyttä ja vastuullisuutta, koska yksilö elää aina suhteessa yhteisöönsä. Sen vuoksi kyky vuorovaikutukseen ja osallisuuteen ovat tärkeä osa hyvinvointia. Osallisuus ja osallistuminen voidaan ajatella oikeudeksi, jota voi oppia hyödyntämään. Edellytykset vuorovaikutukseen erilaisten yhteisöjen ja yksilöiden välillä ovat kansalaisvaikuttamisen lähtökohtana. (Gelin 2007, 60; Kouluhyvinvointityöryhmän muistio 2005, 16-17; Nousiainen & Piekkari 2005, 7.)

Koulu on paikka, jossa on paljon erilaisia sääntöjä välintunnille menoista käyttäytymissääntöihin. Ilman sääntöjä koulu olisi turvaton ja mielivaltainen paikka. Niemen (2007, 51) mukaan sääntöjen oikeudellisuudesta pitää kuitenkin olla mahdollisuus keskustella ja niihin pitää voida perusteellisesti vaikuttaa. Hän korostaa myös kirjoituksessaan sitä, että demokratiaa

voi oppia vain harjoittelemalla sitä. Näitä kokemuksia, joissa oppilaiden on mahdollista oppia demokratiaa, voidaan järjestää kunkin koulun tai luokan edellytykset huomioiden. Demokrati-an oppimisessa ei ole kyse siitä, missä sitä käytetään vaan siinä, että sitä osataan kunnioittaa. Jos oppilaille on luvattu, että heidän ääntään kuunnellaan, pitää tämän myös näkyä. On kuitenkin myös tärkeää valvoa demokratian toteutumista, koska siihen liittyy vastuu ja osallistuminen vastuun kantamiseen. (Niemi 2007, 52.)

Oppilaiden osallisuus voi olla Salovaaran ja Honkosen (2011, 72-73) mukaan monilla eri tasoilla tapahtuvaa toimintaa. Se voi esimerkiksi olla omien näkemysten kertomista, päätöksenteoon osallistumista, toiminnasta päättämistä ja sen järjestämistä. Osallisuus voi olla jokapäiväinen toimintatapa koulun toiminnassa. Kouluun voidaan rakentaa kulttuuri, joka ottaa nuoret mukaan tekemään ja toimimaan. Koulun kulttuurin muuttaminen on hidas, mutta mahdollinen prosessi. (Salovaara ja Honkonen 2011, 72-73.) On kuitenkin hyvä muistaa, että nuorilla tulee olla myös oikeus osallistumattomuuteen. Tämä on kannanotto, eikä sitä pitäisi käsitellä vain negatiivisena asiana. (Kallio & Ritala-Koskinen 2010, 58.)

Koulu on paikka, jossa kasvaa tulevaisuuden äänestäjiä, poliittisia päättäjiä ja kulttuurin luoja. Koulu on kuitenkin paikka, jossa nuoren tulisi saada kasvaa eheäksi yksilöksi (Niemi 2007, 53). Kiilakoski (2007, 17) korostaa, että nuorten osallisuuden edistäminen ei kuitenkaan tapahdu silmän räpäyksessä. Se vaatii selkeää tavoitteellisuutta ja toiminnan muuttamista. Ensisijaista on, että toiminnassa pyritään aitoon osallistavuuteen. (Kiilakoski 2007, 17.) Tämän vuoksi koulun tulisi myös pedagogisilla teoilla tukea lapsen kokonaisvaltaista kehitystä, mutta myös mahdollisuutta kokea osallisuutta yhteisiin asioihin vaikuttamiseen (Niemi 2007, 53).

Osallisuudella on suuri merkitys nuorille. Oppilas, joka kokee itsensä tärkeäksi osaksi koulua, saa itseluottamusta asettaa omia tavoitteita ja osaa arvioida niiden toteutumista osana kouluyhteisöä. Kokemukset aikuisen luottamuksesta ja onnistumisesta vahvistavat nuoren uskoa omiin kykyihinsä. Osallisuuteen liittyy myös epäonnistumisen ja virheiden korjaamisen mahdollisuus. Nuori oppii tuntemaan omat vahvuutensa ja heikkoutensa. (Salovaara ja Honkonen 2011, 70.) Tämän lisäksi osallisuudella on tärkeä merkitys myös sosiaalisten taitojen harjoittelun, kuten konfliktien tai ristiriitojen ratkaisussa sekä päätöksenteossa. Vaikuttaessaan nuoret toimivat osana ryhmää ja oppivat myös toisiltaan. Yhdessä tekeminen lisää yhteenkuuluvuuden tunnetta ja voi auttaa nuoria solmimaan uusia ystävyysuhteita. (Kränzl-Nagl & Zartler 2010, 172.)

Gellin (2011, 95) toteaa, että kaikkien ideoita ja vuorovaikutustaitoja voidaan käyttää yhä monipuolisemmin, mitä enemmän koulun henkilökunta, koulutyön suunnittelijat, tutkijat ja talouden päättäjät ovat kiinnostuneita kuulemaan lasten ja nuorten näkemyksiä elämästä sekä ratkaisuista. Sitä vahvemmaksi kehittyy myös luottamus siihen, että jokainen voi vaikuttaa

yhteisönsä ilmapiiriin, erilaisten tilanteiden ratkaisuun ja oman yhteiskuntansa myönteiseen rakentumiseen. (Gellin 2011, 95.)

## 7 Tutkimusmenetelmälliset ratkaisut ja kyselyiden toteutus

Toteutimme opinnäytetyömme määrällisenä eli kvantitatiivisena tutkimuksena. Kvantitatiivisen tutkimuksen avulla pyritään selvittämään lukumääriin ja prosenttiosuuksiin liittyviä kysymyksiä. Tutkimus vaatii suurta ja edustavaa otosta. Tämän vuoksi aineistonkeruussa käytetään usein standardoituja tutkimuslomakkeita valmiine vastausvaihtoehtoineen. Jotta kvantitatiivisen tutkimuksen tulokset voidaan saattaa taulukkomuotoon, asioita kuvataan numeeristen suureiden avulla. Kvantitatiivisen tutkimuksen avulla pystytään selvittämään vallitseva tilanne, mutta ei pystytä riittävästi selittämään asioiden syitä. (Heikkilä 2008, 16.)

Tutkimukseemme sisältyi myös kvalitatiivisen eli laadullisen tutkimuksen elementtejä avointen kysymysten ja niiden teemoittelun muodossa. Laadullisessa tutkimuksessa keskiössä ovat muun muassa merkitykset ja kokemuksen huomioiminen. Koska aineistona on lähestulkoon aina materiaalia, joka on purettu tekstiksi, on se monitulkintaista. Tämän vuoksi analyysin eteneminen ja päättely edellyttää aina jonkinlaista tulkintaa. (Lindblom-Yläne, Paavilainen, Pehkonen & Ronkainen 2013, 82-83.)

Kvantitatiivisen tutkimuksen tyypillisiä aineistonkeruumenetelmiä ovat kyselyt, muun muassa informoitu kysely ja sähköinen kysely (Heikkilä 2008, 18-19). Aineistonkeruumme tapahtui paperisella kyselylomakkeella. Kyselylomakkeessamme suurin osa kysymyksistä on rakennettu ”tärkeystaulukoihin”. Tämä tarkoittaa, että olemme sijoittaneet yhteen kysymykseen monta alakysymystä, joissa vastaaja saa itse määritellä asian tärkeyden itselleen. Tärkeystaulukoiden lisäksi kyselylomakkeemme sisältää monivalinta- ja avoimia kysymyksiä. Erilaisilla kysymyksillä pyrimme pitämään kyselyn mielenkiintoisena ja saamaan monipuolista tietoa.

Kvantitatiivisessa analyysissä argumentointi tapahtuu lukujen välisten tilastollisten yhteyksien avulla. Lähtökohtana on, että tulokset asetetaan taulukkomuotoon. Jokaiselle tutkimusyksikölle annetaan arvoja eri muuttujilla. (Alasuutari 2001, 31-34.) Analysoimme aineistomme SPSS-ohjelmiston avulla. SPSS-ohjelmisto on suunniteltu tilastotieteelliseen analysointiin. Nimen lyhenne tulee sanoista Statistical Package for Social Sciences. (Valtari 2006, 1.)

Toteutimme kyselyn 2.9.2015. Olimme itse valvomassa kaikkien 7. luokkalaisten kyselyyn vastaamista. Annoimme kaikille luokille ohjeet itse ja pyrimme pitämään ohjeet samanlaisina, jotta kaikilla vastaajilla on samanlaiset lähtökohdat vastaamiseen. Olimme oppilaiden saatavilla koko vastaamisen ajan mahdollisia lisäkysymyksiä varten.

Tutkimassamme koulussa on tänä vuonna 7. luokkalaisia noin 170, joista paikalla kyselyn toteuttamispäivänä oli 154. Toisin sanoen kadoksi muodostui noin 16 oppilasta. Vastauksia syötäessäme jouduimme kuitenkin hylkäämään kolme vastausta, sillä ne olivat asiattomia. Otoksen suuruudeksi muodostui siis 151 oppilasta. Vastaaajista oli poikia 85 ja tyttöjä 66. Olemme tarkastelleet tyttöjen ja poikien vastausten välisiä eroavaisuuksia useassa kysymyksessä.

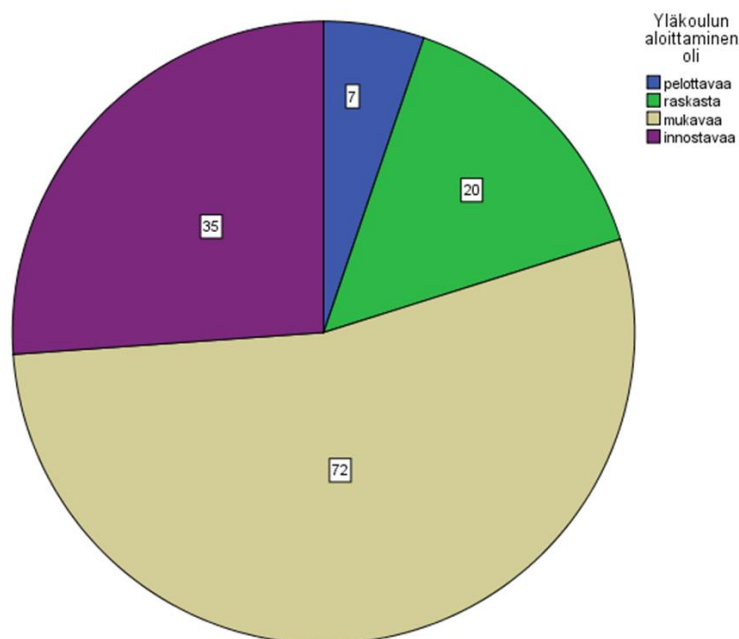
Tutkimuksen tuloksia käsitellessämme olemme keskittyneet tuomaan esille sellaista tietoa, joka on koulun kehittämistyölle tarkoituksenmukaista ja hyödyllistä. Tämän vuoksi olemme asettaneet eri kysymysten muuttujat tärkeysjärjestykseen ja käsitelleet tarkemmin vain muuttujia, jotka oppilaat ovat kokeneet itselleen merkityksellisimmiksi; tuloksien käsittelyn tarkoituksena on saada uusien yläkoululaisten ääni kuuluville.

## 8 Määrällisten kysymysten jakaumien esittely ja analysointi

Määrällisen aineiston analyysiin käytimme SPSS-ohjelmistoa, joka on tarkoitettu tilastotieteelliseen analyysiin. Syötimme vastaukset ohjelmistoon ja muutimme tulokset kuvioiksi, joita käsittelemme tässä osuudessa. Kuvioissa tulokset on esitetty frekvensseinä eli kyseisen vaihtoehdon vastanneiden määränä. Useimmat tulokset ovat myös esitettyinä tekstissä prosentteina. Olemme esittäneet keskeisimpien teemojen keskiarvot havainnollistamaan tuloksia ja laitoimme tärkeystaulukon sisällä olevat kysymykset järjestykseen vastauksien keskiarvojen suuruuksien perusteella.

Halusimme kartoittaa tutkimuksemme yhdellä kysymyksellä sitä, millaista 7. luokkalaisista oli aloittaa yläkoulu. Kysymyksestä oli tarkoitus tehdä yksinkertainen ja selkeä, mutta kokonaisvaltaisesti hyvin valottava. Kysymyksessä oppilaan tuli valita neljästä vaihtoehdosta hänelle parhaiten sopivin kuvaamaan yläkoulun aloituksen tunnetta (kuvio 1).





Kuvio 1: Yläkoulun aloittamisen tunne. Vastaukset lukumäärinä.

Tuloksista selvisi, että 72 oppilaista koki yläkoulun aloittamisen mukavana. 35 oppilaan mukaan yläkoulun aloittaminen oli innostavaa. Raskaaksi yläkoulun aloituksen taas tunsivat 20 oppilasta, kun taas pelottavaksi sen kokivat vain seitsemän oppilasta. Tähän kysymykseen vastasi yhteensä 134 oppilasta, kun kokonaisuudessaan otos oli 151.

Pyrimme antamaan kysymykseen sellaiset vaihtoehdot, että oppilaille ei ole mahdollista valita niin sanottua helppoa ja neutraalia vaihtoehtoa. Vaihtoehdosta ”mukavaa” muodostui kuitenkin neutraalein ja se olikin vaihtoehdoista suosituin. Yllättävän moni oli vastannut yläkoulun aloituksen olevan innostavaa, kun taas ”pelottavaa”- vaihtoehdon oli valinnut vain muutama. ”Raskasta”- vaihtoehtoa tuli myös odotettua enemmän.

### 8.1 Oppilaille tärkeät asiat yläkoulun alussa

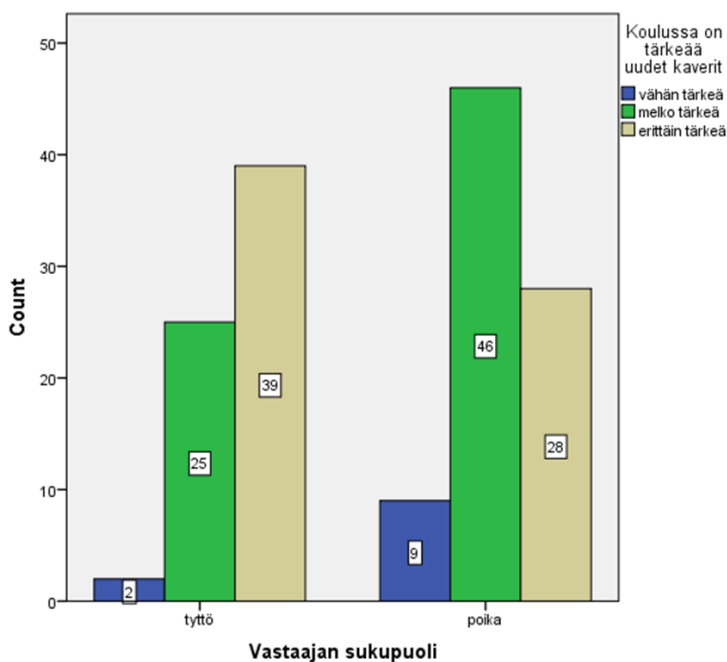
Oppilaille tärkeät asiat yläkoulun alussa nousivat merkittävään rooliin opinnäytetyössämme, sillä oppilaat kokivat kaikki kysymyksen teemat hyvin tärkeiksi. Kaikkein tärkeimmiksi asioiksi yläkoulun alussa koettiin suuruusjärjestyksessä uudet kaverit, mukavat opettajat ja miellyttävä kouluympäristö. Muita hyvin tärkeitä asioita olivat mielenkiintoiset kouluaineet ja itsenäinen koulutyöskentely. Oppilaista 31,8 % piti erittäin tärkeänä mielenkiintoisia kouluaineita. Melko tärkeänä taas piti 57,1 %, vähän tärkeänä 5,8 % ja ei lainkaan tärkeänä 1,3 % vastaajista. 148 oppilasta vastasi tähän kysymykseen. Mielenkiintoisten kouluaineiden vastausten keskiarvo oli 2,24 (0= ei lainkaan tärkeä, 1= vähän tärkeä, 2= melko tärkeä, 3= erittäin tärkeä).

Itsenäisempää koulutyöskentelyä erittäin tärkeänä piti 11 %, melko tärkeänä 57,1 %, vähän tärkeänä 25,3 % ja ei lainkaan tärkeänä 2,6 % 7. luokkalaisista. Tähänkin teemaan vastasi yhteensä 148 oppilasta. Itsenäisemmän koulutyöskentelyn vastausten keskiarvo oli 2,24 (0= ei lainkaan tärkeä, 1= vähän tärkeä, 2= melko tärkeä, 3= erittäin tärkeä).

### 8.1.1 Uudet kaverit

Kaverit uudessa koulussa olivat kaikista oppilaista 43,5 %:lle erittäin tärkeää, 46,1 %:lle melko tärkeää ja 7,1 %:lle vähän tärkeää. ”Ei lainkaan” vaihtoehtoa ei esiintynyt tuloksissa ollenkaan. Tähän kysymykseen saimme yhteensä 149 vastausta. Uusien kavereiden vastausten keskiarvo on 2,38 (0= ei lainkaan tärkeä, 1= vähän tärkeä, 2= melko tärkeä, 3= erittäin tärkeä).

Sekä tytöt että pojat pitivät uusia kavereita hyvin tärkeinä, mutta tytöt pitivät uusia kavereita kuitenkin hieman tärkeämpänä asiana. Osasimme odottaa, että uusien kavereiden merkitys on suuri 7. luokkalaisille. Eroa tyttöjen ja poikien vastausten välillä emme osanneet odottaa, vaikka ero ei suuri olekaan (kuvio 2).

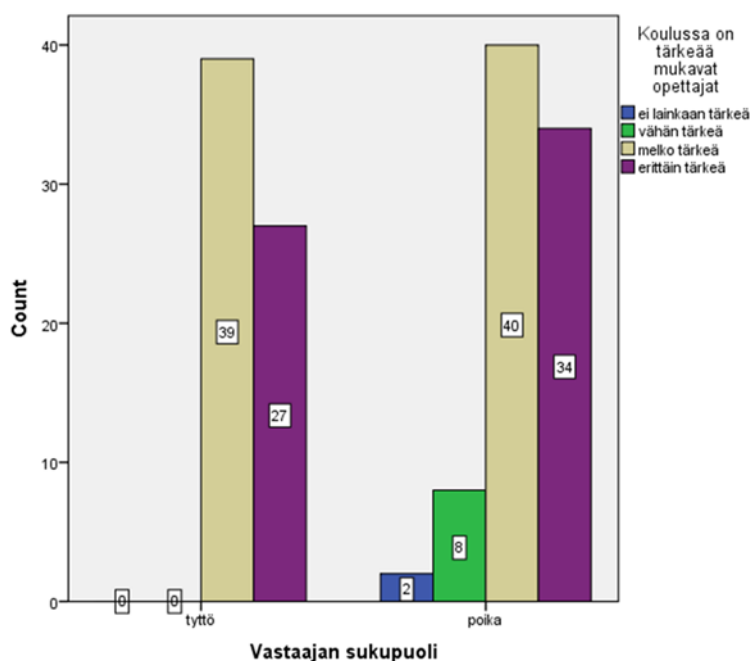


Kuvio 2: Koulussa on tärkeää uudet kaverit. Eroteltuna tyttöjen ja poikien vastaukset lukumäärinä.

### 8.1.2 Mukavat opettajat

Mukavat opettajat uudessa koulussa olivat kaikista vastaajista 39,6 %:lle erittäin tärkeitä, 51,3 %:lle melko tärkeitä, 5,2 %:lle vähän tärkeitä ja 1,3 %:lle tärkeitä. Tähän aihepiiriin vastasi miltei kaikki oppilaat, sillä vain yhden oppilaan vastaus jäi puuttumaan. Kaikkien vastauksien keskiarvo oli 2,33 (0= ei lainkaan tärkeä, 1= vähän tärkeä, 2= melko tärkeä, 3= erittäin tärkeä).

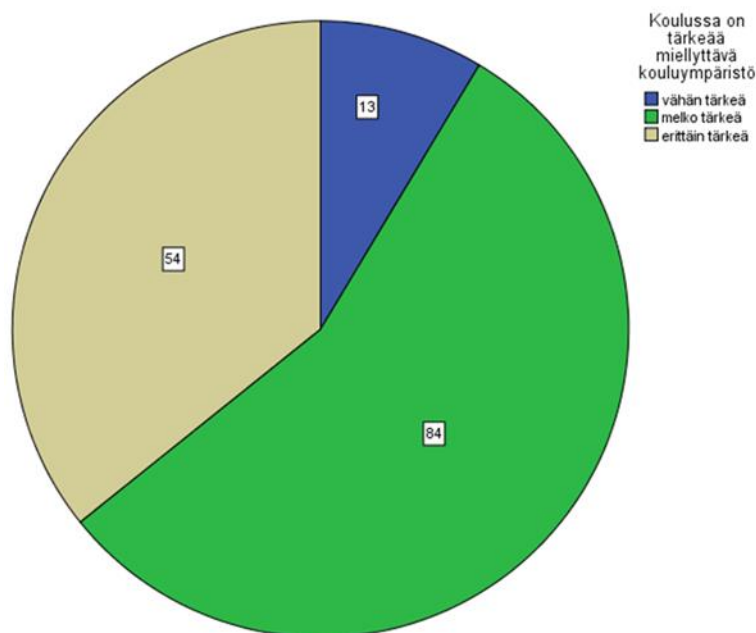
On selvää, että molemmille sukupuolille opettajat ovat hyvin merkittäviä, vaikka keskimääräisesti opettajat eivät ole niin tärkeitä pojille kuin tytöille. Esimerkiksi tyttöjen vastauksissa ei esiintynyt ollenkaan ”ei lainkaan tärkeä” ja ”vähän tärkeä” vaihtoehtoja (kuvio 3).



Kuvio 3: Koulussa on tärkeää mukavat opettajat. Eroteltuna tyttöjen ja poikien vastaukset lukumäärinä.

### 8.1.3 Miellyttävä kouluympäristö

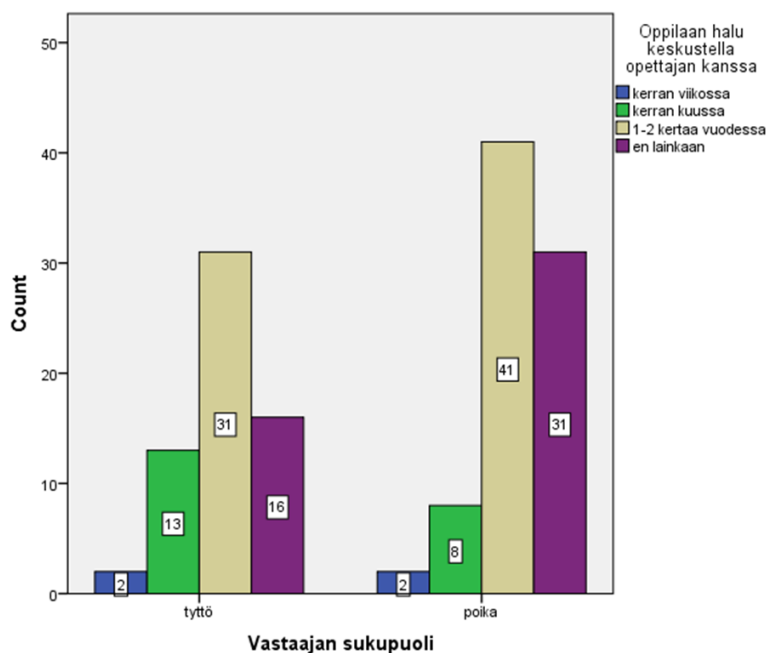
Uudessa koulussa miellyttävää kouluympäristöä erittäin tärkeänä piti 35,1 % kaikista vastaajista. Melko tärkeänä miellyttävää kouluympäristöä taas piti 54,5 % ja vähän tärkeänä 8,4 % vastaajista. Tuloksissa ei esiintynyt ollenkaan ”ei lainkaan” vaihtoehtoja (kuvio 4). Kaikki oppilaat vastasivat tähän teemaan. Miellyttävän kouluympäristön vastausten keskiarvo oli 2,27 (0= ei lainkaan tärkeä, 1= vähän tärkeä, 2= melko tärkeä, 3= erittäin tärkeä). Suuria eroavaisuuksia tyttöjen ja poikien välille miellyttävää kouluympäristöä mitattaessa ei syntynyt.



Kuvio 4: Koulussa on tärkeää miellyttävä kouluympäristö. Vastaukset lukumäärinä.

## 8.2 Keskusteluaika opettajan kanssa

Halusimme kartoittaa tutkimuksessamme oppilaiden halukkuutta keskustella opettajan kanssa kahden kesken. Tämä näkökulma nousi meille tehdessämme teoreettista viitekehystä opin-  
näytetyöhömmme. Kaikista vastaajista 2,6 % haluaisi keskustella opettajan kanssa kerran viikos-  
sa, 13,6 % kerran kuussa, 46,8 % yksi tai kaksi kertaa vuodessa ja 30,5 % ei lainkaan. Tähän  
kysymykseen vastasi yhteensä 144 oppilasta. Keskusteluaika opettajien kanssa vastausten kes-  
kiarvo oli 3,13 (1= kerran viikossa, 2= kerran kuussa, 3= 1-2 kertaa vuodessa, 4= en lainkaan).



Kuvio 5: Oppilaan halu keskustella opettajan kanssa kahden kesken. Eroteltuna tyttöjen ja poikien vastaukset lukumäärinä.

Voidaan todeta, että 7. luokkalaiset halusivat keskimääräisesti eniten keskustella opettajan kanssa kahden kesken 1-2 kertaa vuodessa. Tämänkin kysymyksen tuloksissa voidaan havaita pieniä eroja tyttöjen ja poikien vastausten välillä. Pojilla on selkeästi enemmän esimerkiksi ”en lainkaan” vastauksia ja tytöillä taas enemmän ”kerran kuussa” vastauksia (kuvio 5).

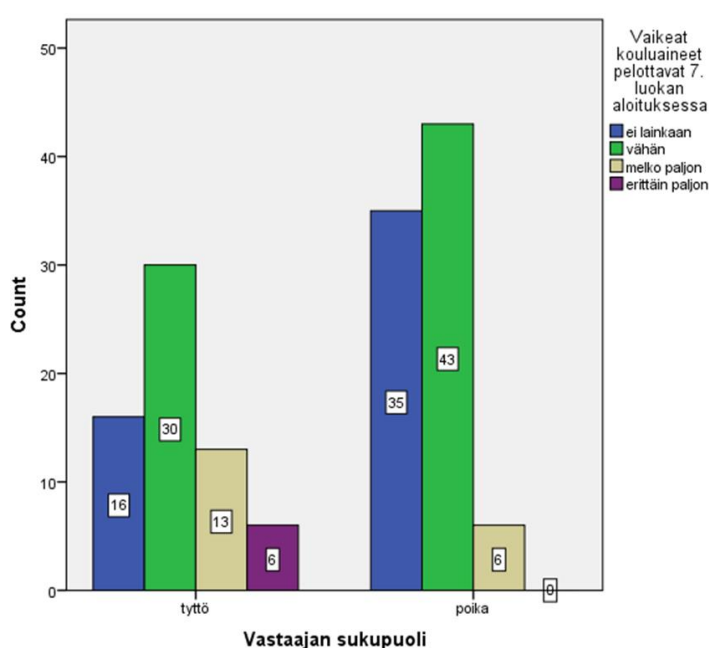
### 8.3 Oppilaita pelottaneet asiat yläkoulun alussa

Kyselyiden tuloksia tarkastellessamme huomasimme, että oppilaita pelottaneita asioita oli vähän ja ”ei lainkaan” ja ”vähän” vastauksia tuli prosentuaalisesti enemmän. Vastauksista eniten esille nousivat kuitenkin vaikeat kouluaineet. Oppilaita eivät pelottaneet kiusatuksi tuleminen, yksinäisyys, koulumatkan vaihtuminen tai eksyminen. Pelkojen vähäisyys yllätti meidät ja aloimmekin pohtia, mistä tämä voisi johtua. Yhtenä syynä voi olla aiheen arkaluonteisuus. Tämän takia päädyimme tarkastelemaan määrällisten kysymysten tuloksissa tarkemmin vain kysymystä ”vaikeat oppiaineet”. Muut pelottavat asiat olivat prosentuaalisesti niin pieniä, että emme koe tarpeelliseksi esittää niiden tuloksia.

### 8.3.1 Vaikeat oppiaineet

Vaikeat kouluaineet pelottivat kaikista oppilaista 3,9 % erittäin paljon, 12,3 % melko paljon, 47,4 % vähän ja 33,1 % ei lainkaan. Vain kaksi oppilasta jätti vastaamatta tähän teemaan liittyvään kysymykseen. Kaikkien vastausten keskiarvo oli 0,87 (0= ei lainkaan, 1= vähän, 2= melko paljon, 3= erittäin paljon).

Tyttöjen ja poikien vastauksissa oli vaikeiden kouluaineiden pelottavuutta mitattaessa selkeästi eroja; tyttöjä vaikeat kouluaineet pelottivat enemmän. Esimerkiksi vaihtoehtoa ”erittäin paljon” ei esiintynyt poikien vastauksissa ollenkaan (kuvio 6).



Kuvio 6: Vaikeat kouluaineet pelottavat 7. luokan aloituksessa. Eroteltuna tyttöjen ja poikien vastaukset lukumäärinä.

### 8.4 Oppilaiden yläkoulun aloitusta vaikeuttaneet asiat

Kyselylomakkeessamme kysyimme myös, mitkä asiat ovat mahdollisesti vaikeuttaneet nuorten yläkoulun aloitusta. Myös tässä osuudessa oppilaiden vastauksista nousi eniten esille vaikeat oppiaineet. Oppilaat siis kokivat, että heidän yläkoulun aloitustaan on eniten vaikeuttanut oppiaineiden vaikeus. Tarkemmin oppilaista 1,3 % kokivat vaikeiden oppiaineiden vaikeuttaneen yläkoulun aloitusta erittäin paljon, 11,7 % melko paljon, 57,8 % vähän ja 26,6 % ei lainkaan. Tämän kysymyksen vastausten keskiarvoksi muodostui 0,87 (0= ei lainkaan, 1= vähän, 2= melko paljon, 3= erittäin paljon). Vain yksi oppilas jätti vastaamatta tähän kysymykseen. Vähemmän vaikeuttavia asioita olivat suuruusjärjestyksessä tiedon puute,

kemioiden kohtaamattomuus opettajien kanssa, yksinäisyys ja kiusatuksi tuleminen. Kuitenkin tässä teemassa oppilaiden vastaukset olivat selkeästi suuntautuneet niin, että vaikeuttavia asioita ei yläkoulun alussa ole ollut. Kysymysten vastausten keskiarvot jäivät todella alhaisiksi, niin kuin myös osiossa ”pelottaneet asiat”. Tämän takia emme koe tarpeelliseksi tarkastella ”vaikeuttaneet asiat” osuutta tämän tarkemmin.

#### 8.5 Oppilaita yläkoulun aloituksessa auttaneet asiat

Kyselylomakkeessamme kysyimme tärkeystaulukon avulla oppilailta, mitkä asiat ovat auttaneet heitä 7. luokan aloituksessa. Kysymyksessä oli tarkoitus kartoittaa ajanjaksolla 7. luokan ensimmäisestä päivästä kyselyntekopäivään saakka saatua apua. Oppilaat kokivat, että heitä auttaneita asioita oli yläkoulun alussa suhteellisen vähän. Vaikka auttaneita asioita oli vähän, tutkimuksen tuloksista selvisi, että eniten auttavat asiat olivat kaverit, opettajat ja ryhmäytyspäivä. Vähemmän auttaviksi asioiksi koettiin tukioppilaat, terveydenhoitaja, erityisopettaja, koulukuraattori, koulunkäyntiavustaja ja koulupsykologi.

Valitsimme tässä osuudessa tarkempaan käsittelyyn aiheen ”kaverit”, sillä se oli selkeästi suurin auttaja yläkoulun alussa nuorille. Seuraavaksi suurin apu oli opettajat. Oppilaista 14,9 % sanoo opettajien auttaneen erittäin paljon, 55,2 % melko paljon, 22,7 % vähän ja 3,9 % ei lainkaan. Tähän kysymykseen vastasi 149 oppilasta. Vastausten keskiarvo oli 1,84 (0= ei lainkaan, 1= vähän, 2= melko paljon, 3= erittäin paljon).

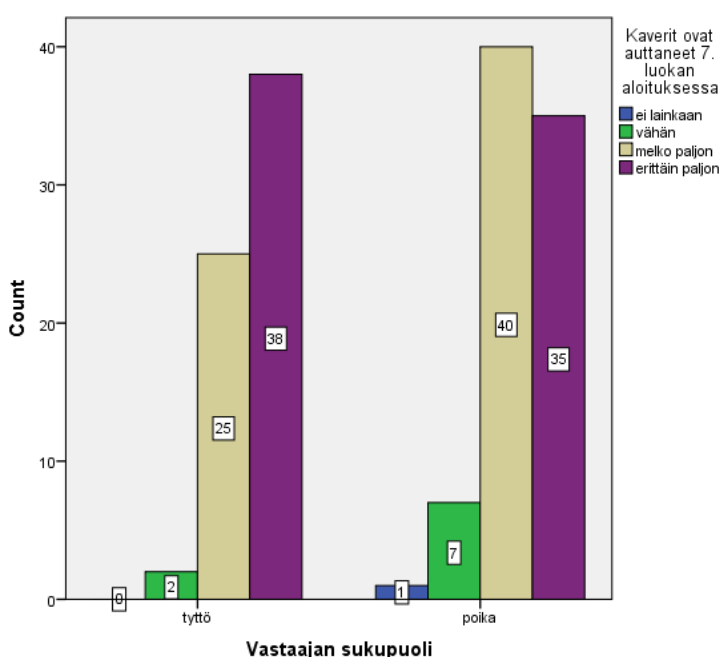
Seuraava oppilaita auttava asia oli ryhmäytyspäivä. Vastaaajista 4,5 % sanoo ryhmäytyspäivän auttaneen yläkoulun alussa erittäin paljon, 25,3 % melko paljon, 37,7 % vähän ja 25,3 % ei lainkaan. Saimme tähän kysymykseen vastauksia yhteensä 143. Vastausten keskiarvo oli 1,10 (0= ei lainkaan, 1= vähän, 2= melko paljon, 3= erittäin paljon).

Oppilaat eivät kokeneet, että tukioppilaat, terveydenhoitaja, erityisopettaja, koulukuraattori, koulunkäyntiavustaja tai koulupsykologi olisivat olleet tähän mennessä yläkoulussa avuksi. Näiden asioiden merkitys auttajana tuloksien mukaan oli todella pieni.

### 8.5.1 Kaverit

Kaverit ovat auttaneet kaikista vastaajista erittäin paljon 47,4 %, melko paljon 42,2 %, vähän 5,8 % ja ei lainkaan 0,6 %. Vastauksia tähän kysymykseen tuli yhteensä 148. Tämän kysymyksen keskiarvoksi muodostui 2,42 (0= ei lainkaan, 1= vähän, 2= melko paljon, 3= erittäin paljon).

Kuviosta 7 tulee selvästi esille, että kaverit auttoivat 7. luokkalaisia yläkoulun alussa suuresti. Vaikka kuvio 7 osoittaa, että tyttöjä kaverit ovat auttaneet yläkoulun alussa enemmän kuin poikia, ero ei tässä kysymyksessä ole kuitenkaan huomattavan suuri.



Kuvio 7: Kaverit ovat auttaneet 7. luokan aloituksessa. Eroteltuna tyttöjen ja poikien vastaukset lukumäärinä.

### 8.6 Oppilaiden halu vaikuttaa yläkoulun alussa

Yksi tutkimuksemme tavoitteista oli lisätä ja vahvistaa 7. luokkalaisten osallisuutta koulussa, jossa teimme tutkimuksen. Tämän näkökannan huomioon ottaen suunnittelimme kysymyksen, jossa kartoitetaan oppilaiden halua vaikuttaa koulun eri asioihin. Tuloksista selvisi, että oppilaat haluavat eniten vaikuttaa suuruusjärjestyksessä ruokalistaan, sisustukseen ja teemapäiviin. Tuloksien perusteella oppilaat halusivat vähiten vaikuttaa opetustapoihin, koulun pihaan ja koulun aktiviteetteihin. Otamme tässä osuudessa tarkempaan tuloksien käsittelyyn ruokalistan ja sisustuksen.



Tuloksienne mukaan oppilailla ei ole yleisesti suurta halua vaikuttaa koulun eri asioihin. Tämä johtopäätös voidaan vetää saamistamme keskiarvoista, joista vain ruokalistaan halutaan vaikuttaa melko paljon. Muiden kysymysten vastaukset jäivät keskiarvollisesti ”vähän”- vaihtoehdon puolelle.

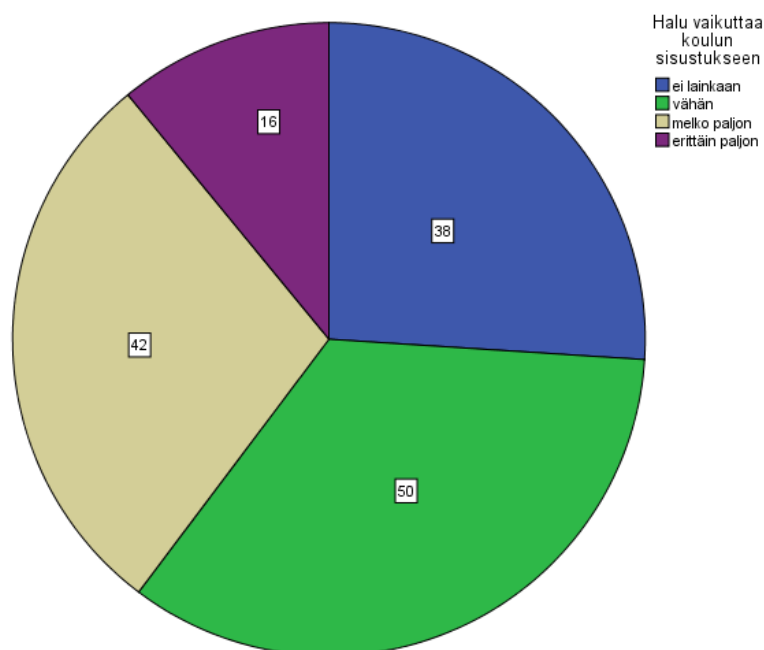
#### 8.6.1 Ruokalista

Kaikista oppilaista 36,4 % halusi vaikuttaa ruokalistaan erittäin paljon, 34,4 % melko paljon, 15,6 % vähän ja 9,1 % ei lainkaan. Ruokalistaan koskevaan kysymykseen vastasi 147 oppilasta. Tämän kysymyksen keskiarvoksi tuli 2,03 (0= ei lainkaan, 1= vähän, 2= melko paljon, 3= erittäin paljon). Oppilaat halusivat vaikuttaa ruokalistaan selvästi eniten.

#### 8.6.2 Sisustus

Sisustukseen halusi vaikuttaa erittäin paljon 10,4 % oppilaista, melko paljon 27,3 %, vähän 32,5 % ja ei lainkaan 24,7 %. Tähän kysymykseen vastasi 146 oppilasta. Keskiarvoksi muodostui 1,25 (0= ei lainkaan, 1= vähän, 2= melko paljon, 3= erittäin paljon).

Tuloksien mukaan oppilaat eivät halua vaikuttaa sisustukseen suurissa määrin. Vaikuttamis-kohteet järjestykseen laitettaessa ja niitä verrattaessa se kuitenkin nousi toiseksi suurimpana esille (kuvio 8).



Kuvio 8: Halu vaikuttaa koulun sisustukseen. Vastaukset lukumäärinä.

## 9 Avointen kysymysten analysointi

Tutkimuksemme kyselylomakkeessa oli seitsemän avointa kysymystä. Kolme näistä oli määrällisen osuuden kysymyksen yhteydessä tärkeystaulukossa ”muu, mikä?”- vaihtoehtona. Analysoimme avoimet kysymykset teemoittelun avulla. Teemoittelu on laadullisen analyysin perusmenetelmä, jossa tutkimusaineistosta pyritään muodostamaan keskeisiä aihepiirejä eli teemoja. Teemoiksi voidaan kutsua sellaisia aiheita, jotka toistuvat selkeästi aineistossa. Teemoittelu etenee analyysimenetelmänä teemojen kokoamisesta, niiden ryhmittelystä aina yksityiskohtaisempaan tarkasteluun. (Teemoittelu 2015.)

Kävimme avointen kysymysten vastaukset läpi ja kokosimme teemat niistä asioista, joita oppilaat toivat vastauksissaan eniten esille. Teemoittelimme jokaisen avoimen kysymyksen erikseen. Järjestimme teemat tärkeysjärjestykseen teemaan liittyvien vastausten määrän mukaan.

### 9.1 Odotukset ja toiveet

Kysyimme oppilailta, mitä he toivoivat ja odottivat 7. luokan alulta. Tähän avoimeen kysymykseen oli vastattu todella hyvin, sillä vain viisi oppilasta oli jättänyt vastaamatta. Vastauksissa odotuksia ja toiveita kohdistui muun muassa koulumenestykseen, vapaampaan, vastuullisempaan ja itsenäisempään koulutyöhön sekä siihen, että kiusaamista ei esiintyisi. Eniten oppilaat odottivat yläkoulun aloitukselta uusia kavereita, mukavia opettajia tai luokanvalvojaa ja uusia aineita sekä haasteita niissä. Oppilaiden vastauksista nousi myös esille odotukset ja toiveet hyvästä luokasta ja kaverin kanssa samalle luokalle pääsemisestä.

”Että oppisin kulkemaan koulussa, saamaan uusia kavereita, saisin hyvän luokan ja ei kiusataisi. Vanhoja kavereita tulisi samoille tunneille. Enkä olisi halunnut, että 7. luokkalaisia pidettäisiin vauvoina.”

”En odottanut mitään muuta kuin, että pitää huolehtia enemmän itse asioista ja on vapaampaa.”

Niin kuin määrällisen osuuden kysymysten analysoinnissa, myös tämän kysymyksen vastauksista nousi ylivoimaisesti eniten esille kavereiden ja opettajien merkitys oppilaille. Myös uudet oppiaineet ja haasteet niissä nousivat suuresti esille. Tässä kysymyksessä odotusten määrittely oli hankalaa, sillä oppilaat ovat voineet ajatella odotuksen olevan joko positiivinen tai negatiivinen. Suurimmaksi osaksi vastaukset odotuksista olivat kuitenkin selvästi positiivisia, mutta osa vastauksista jäi tulkinnan varaan.

Kysyimme oppilaita myös, mitkä heidän aiemmin esittäneistään toiveistaan ja odotuksistaan toteutuivat 7. luokan alussa. Oppilaiden toiveista ja odotuksista suurin osa toteutui pääasiallisesti, lukuun ottamatta muutamia poikkeuksia. Eniten oppilaiden toiveet olivat toteutuneet uusien kavereiden, mukavien opettajien sekä vapauden, vastuun ja itsenäisyyden osalta. Osa vastauksista oli kuitenkin niin sanotusti ympäröityä, eikä vastauksista aina saanut selvää, mitkä kaikki odotukset ja toiveet toteutuivat ja millä tasolla. Saimme esimerkiksi paljon ”melkein kaikki” ja ”oikeastaan kaikki” tyyppisiä vastauksia.

## 9.2 Ikävin tapahtuma yläkoulussa

Pyysimme oppilaita kertomaan, mikä voisi olla ikävintä, mitä voisi tapahtua yläkoulun alussa. Selkeästi suurin oppilaiden huolen aihe oli kiusaaminen. Oppilaat toivat esille vastauksissaan huolen siitä, että itseä tai kaveria aletaan kiusaamaan. Vastauksissa esiintyi myös jonkin verran huolta siitä, että vanhemmat oppilaat, erityisesti 9. luokkalaiset, alkaisivat kiusaamaan heitä. Vaikka kysymyksen aihe on hyvin arkaluonteinen, siihen vastasi yhteensä 140 oppilasta. Aiemmistä tuloksista selvisi, että oppilailla oli pelkoja yläkoulun alussa hyvin vähän. Tämän kysymyksen voidaan ajatella olevan kuitenkin hyvin erilainen, sillä se kysyy pahinta mahdollista tilannetta, mitä koulussa voisi tapahtua.

Vastauksista ei varsinaisesti ilmennyt kiusaamisen eri muotoja, lukuun ottamatta muutamaa poikkeusta, jossa kuvattiin fyysistä kiusaamista, kuten toisen oppilaan päähän tunkemista vessanpönttöön tai hakkaamista. Muita kiusaamisen muotoja ovat esimerkiksi sanallinen-, epäsuora- ja nettikiusaaminen (Kiusaamisen muodot 2015).

”Tulisi kiusatuksi, syrjäytyksi jne. Ei saisi kavereita, kaikki olisivat ilkeitä.”

Toiseksi eniten oppilaat toivat vastauksissaan esille, että ikävintä yläkoulun alussa olisi yksin jääminen ja syrjityksi tuleminen. Oppilaiden vastauksista nousi myös esille pelko siitä, etteivät he pääse samalle luokalle kuin kaverinsa. Osa oppilaista koki myös, että eksyminen olisi ikävin asia koulussa. Näiden lisäksi vastauksista nousi erilaiset tapaturmat, kuten ampuminen koulussa, tulipalo, auton alle jääminen tai koulun tuhoutuminen. Mediassa on tuotu paljon esille tapauksia liittyen muun muassa ampumavälikohtauksiin kouluissa sekä Suomessa että ulkomailla, joten on luonnollista, että osa oppilaista on huolestunut tämän kaltaisista tapahtumista.

## 9.3 Koulun henkilökunnan teot

”Mitä koulun henkilökunta voisi tehdä, jotta koulussa olisi hyvä olla?” - kysymyksessä oli vahvasti mukana oppilaiden osallistamisen näkökulma. Tarkoituksena oli selvittää konkreettisia

tekoja, joilla oppilaiden hyvinvointia koulussa voitaisiin parantaa. Oppilaiden vastauksista nousi keskeisimmiksi kehittämiskohteiksi kiusaamiseen puuttuminen, oppilaiden ohjeistaminen, koulun fyysinen ympäristö, opettajien käytös ja toisiin luokkiin tutustuminen.

Oppilaat toivoivat selkeästi eniten, että koulun henkilökunta puuttuisi kiusaamiseen. Useassa vastauksessa nousi esille, että opettajat voisivat esimerkiksi valvoa käytävillä välitunneilla, ettei ketään kiusattaisi. Kiusaamista tapahtuukin eniten juuri välitunneilla (Honkonen & Salovaara 2011, 29).

Saamamme tulokset osoittavat, että oppilailla on suurta halua vaikuttaa kiusaamiseen, vaikkakin tässä yhteydessä koulun henkilökunta on kehittämiskohteen toteuttaja. Oppilaiden vastauksista nousi myös esille, että koulun henkilökunta voisi ohjeistaa uusia oppilaita enemmän koulun alussa. Myös erityisesti opettajien käytökseen liittyviä vastauksia tuli paljon. Oppilaat toivoivat, että opettajat tervehtisivät, olisivat ystävällisiä sekä oppilaiden tukena ja apuna. On todettu, että oppilaiden tervehtiminen, huomaaminen ja heille hymyileminen antavat pieniä mahdollisuuksia vuorovaikutukselle oppilaiden kanssa (Honkonen & Salovaara 2011, 22). Oppilailta tuli myös toive, että henkilökunta järjestäisi niin, että kaikki 7. luokat pääsisivät tutustumaan toisiinsa. Näin nuoret tutustuisivat oppilaisiin myös muilta kuin omalta luokaltaan.

Myös koulun fyysiseen ympäristöön toivottiin muutoksia, kuten esimerkiksi siisteyteen, sisäilmaan, tiloihin ja oleskelupaikkoihin. Yläkouluiässä nuoret alkavatkin tietoisesti havainnoida koulun fyysisen ympäristön muotoja, arkkitehtuuria ja yksityiskohtia (Pietarinen 1999, 54; Skantze 1989, 133-153).

#### 9.4 Muut avoimet kohdat

Annoimme kolmessa monivalintakysymyksessä oppilaille mahdollisuuden kertoa itse oman vaihtoehdonsa kyseessä olevaan kysymykseen. Toisin sanoen näissä kolmessa kysymyksessä oli lopussa ”muu, mikä?” -vaihtoehto. Nämä monivalintakysymykset käsittelivät pelottavia asioita sekä vaikeuttavia asioita yläkoulun alussa ja asioita, joihin oppilaat haluavat vaikuttaa. Näihin avoimiin kohtiin saimme hyvin vähän vastauksia. Tämän vuoksi haluamme tuoda julki kaikki saamamme avoimet kohdat monivalintakysymyksissä.

Oppilaiden itse esille tuomia pelkoja yläkoulussa olivat uusi luokka, liikuntatestit, opettajat, kavereiden saaminen, pidemmät päivät, lukuaineet, luokkajaot, ruoka, isommat oppilaat sekä bussilla kulkeminen. Oppilaiden itse kertomat vaikeuttavat asiat yläkoulun alussa olivat koulumatkat, uusi luokka, opettajat, oppiminen, kouluaamut, pidemmät päivät, luokkajaot ja ruokajonot. Vastauksissa tuli esille seuraavanlaisia asioita, joihin oppilaat haluavat vaikuttaa

koulussa: siivous, lomat, ruoka, ilmapiiri, liikunta, välitunti tekeminen, koulupäivien pituus, retket, luokanvalvojan tunnit, ilmastointi ja kiusaaminen. Oli hyvä, että olimme lisänneet tärkeystaulukoihin avoimet kohdat, sillä oppilaat toivat niissä esille asioita, joita emme itse osanneet ajatella.

## 10 Johtopäätökset

Tämän opinnäytetyön johtopäätökset on koottu tuloksissa esitettyjen aihepiirien mukaan. Rakensimme kyselymme kysymykset tukemaan opinnäytetyön tutkimuskysymyksiä. Koemme, että saimme tutkimuksestamme sellaista tietoa, joka vastaa näihin esittämiimme tutkimuskysymyksiin. Seuraavaksi esitämme opinnäytetyömme keskeisimpiä tuloksia ja vastaamme näin myös opinnäytetyön tutkimuskysymyksiin. Koska aihepiiriin ”Muut avoimet kohdat” tarkoituksena oli vain tuoda avointen kohtien vastaukset esille, emme tee niistä tarkempia johtopäätöksiä, vaan pidämme ne mielenkiintoisina lisätietoina.

Opinnäytetyömme tuloksista saimme selville, että suurin osa 7. luokkalaisista pitää yläkoulun aloitusta mukavana asiana. Hieman yli neljännes vastaajista taas piti yläkoulun aloitusta innostavana. Suurempi osa oppilaista koki yläkoulun aloituksen raskaana kuin pelottavana.

Tärkeät asiat yläkoulun alussa nousivat opinnäytetyössämme merkitykselliseen rooliin, sillä kaikki määrittelemämme asiat tärkeystaulukossa koettiin tärkeiksi; kaikki vaihtoehdot koettiin keskimääräisesti melko tärkeäksi tai erittäin tärkeäksi. Tutkimuksemme tulokset kuitenkin kertovat, että 7. luokkalaisille kaikista tärkeimpiä asioita ovat uudet kaverit, mukavat opettajat ja miellyttävä kouluympäristö. Näistä selkeästi tärkein asia oli uudet kaverit. Sekä pojat että tytöt pitivät uusia kavereita todella tärkeänä, vaikkakin tytöt pitivät kavereita hieman tärkeämpänä asiana kuin pojat. Tiiviimmät vuorovaikutussuhteet ovat tytöille tärkeämpiä kuin pojille, mikä tuli esille myös teoriaosuudessa (Kronqvist & Pulkinen 2007, 184-185). Tämä voi olla yksi syy siihen, miksi tytöt pitivät uusia kavereita tärkeämpänä verrattuna poikiin.

Tuloksista selvisi, että oppilaat pitivät mukavia opettajia hyvin tärkeänä asiana yläkoulussa. Niin kuin olemme aiemmin käsitelleet, opettajalla on merkittävä vaikutus luokan sosiaaliseen ja pedagogiseen ympäristöön sekä oppilaiden oppimistuloksiin (Pietarinen 1999, 60; Pietarinen & Rantala 1998, 225-241). Opettaja on kaiken muutoksen väline, koska hän antaa nuorelle käyttäytymismallit, luo turvallisuutta, esittää vaatimuksia ja antaa palautetta nuoren käyttäytymisestä (Aho 1996, 90). Voidaan todeta, että opettajat ovat koulun henkilökunnasta tärkeimpiä aikuisia nuorille. Tämä on myös luonnollista, sillä oppilaat viettävät opettajien kanssa suurimman osan koulupäivästä. Vaikka opettajat ovat hyvin tärkeitä molemmille sukupuole-

lille, esiintyi eri sukupuolten välillä tuloksissa eroavaisuuksia; opettajat ovat tärkeämpiä tytöille kuin pojille.

Kolmanneksi tärkeimpänä asiana oppilaat kokivat miellyttävän kouluympäristön. Suuria eroavaisuuksia tyttöjen ja poikien välille miellyttävää kouluympäristöä mitattaessa ei syntynyt. Aiemmin teoriaosuudessa käsittelimme sitä, kuinka koulu voi kertoa pelkällä ulkoisella olemuksellaan esimerkiksi arvoistaan ja tavoitteistaan. On tiedostettu, että hyvällä ympäristöllä on merkitystä oppimista edistävänä asiana. Koulun viihtyisä ympäristö saa oppilaan tuntemaan itsensä arvostetuksi ja hyväksytyksi. (Pietarinen 1999, 53; Ihatsu 1992, 81-107.)

7. luokkalaiset halusivat keskimääräisesti keskustella opettajan kanssa kahden kesken 1-2 kertaa vuodessa. Kuten teoreettisessa viitekehyksessä toimme ilmi, oppilaiden mielestä opettajilla ja oppilailta tulisi olla aikaa keskustella oppilaiden aikaisempien koulukokemusten perusteella (Pietarinen 1999, 57; Rudduck, Chaplain & Wallace 1996, 18). Opettajan henkilökohtainen tuki oppilaalleen on myös erityisen tärkeää esimerkiksi nuoren itsenäistymiskehityksen kannalta (Pietarinen 1999, 55; Eccles & Midgley 1988, 139-186). Opettajien ja oppilaiden välisen vuorovaikutuksen jatkuvuus on keskeisessä asemassa siirryttäessä yläkouluun, sillä yleensä jo oppilaan kokema institutionaalinen muutos on merkittävä (Pietarinen 1999, 56; Hunter & Scheirer 1992, 161-164). Tuloksista selvisi myös, että tytöt haluavat keskustella opettajan kanssa kahden kesken keskimääräisesti useammin kuin pojat.

Oppilaiden pelot yläkoulun alussa eivät nousseet merkittävään rooliin tässä tutkimuksessa, sillä oppilaita pelottaneita asioita oli vähän. Opinnäytetyömme tuloksista kuitenkin selvisi, että oppilaita pelottaa eniten yläkoulun alussa vaikeat oppiaineet. Tuloksista selvisi, että tytöjä vaikeat kouluaineet pelottavat enemmän. Yksinkertaistaen voidaan sanoa, että pojat kokevat koulutyön vähemmän mielekkääksi ja yrittävät selvitä siitä mahdollisimman helpolla. Pojilta ei kuitenkaan puutu uskoa omiin kykyihinsä. Tytöt sen sijaan ovat enemmän oppimishakuisia ja poikiin verrattuna sekä osaamistasoonsa nähden heidän itseluottamuksensa ja käsityksensä omista kyvyistään ovat vaatimattomammat. (Niemivirta 2004, 51.) Tämä voi olla yksi selitys sille, miksi tutkimuksemme tulokset kertovat tyttöjen pelkojen kouluaineiden vaikeudesta olevan suurempia kuin poikien. Koska pojat eivät yleistetysti koe opiskelua niin mielekkääksi ja he yrittävät päästä helpommalla kuin tytöt, ei heidän motivaationsakaan koulutyötä kohtaan ole välttämättä niin suuri. Tämän vuoksi pojat eivät niin sanotusti ehkä välitä kouluaineissa menestymisestä niin paljon kuin tytöt, ja tällöin asiaa koskevat pelotkaan eivät ole niin suuria.

Opinnäytetyön tuloksista selvisi myös, että oppilaiden yläkoulun aloituksessa ei ole ollut juurikaan vaikeuttavia asioita. Tuloksia tarkastellessa kuitenkin suurimmaksi vaikeuttajaksi muodostui vaikeat oppiaineet. Kysymyksessä kartoitettiin ajanjaksoa 7. luokan ensimmäisestä päi-

västä kyselynteko päivään asti. On positiivista, että oppilailla ei ole tuloksien mukaan ollut vaikeuttavia asioita yläkoulunsa aloituksessa.

Oppilaita auttaneet asiat eivät nousseet merkittävään osaan opinnäytetyömme tuloksissa, sillä auttaneita asioita yläkoulun alussa oli oppilailla suhteellisen vähän. Tällainen tulos voi johtua esimerkiksi siitä, että kysymyksen käsittelemä ajanjakso oli niin lyhyt ja oppilailla ei ole ollut vielä kokemusta näistä kysymistämme asioista. Saimme kuitenkin selville, että oppilaita selkeästi eniten auttava asia yläkoulussa oli kaverit. Muita auttavia asioita olivat opettajat ja ryhmäytyspäivä. Oppilaat eivät kokeneet, että terveydenhoitaja, tukioppilaat, erityisopettaja, koulukuraattori, koulunkäyntiavustaja tai koulupsykologi olisivat olleet tähän mennessä yläkoulussa avuksi juuri lainkaan.

Yläkoulun alussa kaverit auttoivat kuitenkin oppilaita eniten. Tyttöjä kaverit auttoivat hieman enemmän kuin poikia, mutta ero ei ole huomattavan suuri. Tällaista tulosta osasimme myös odottaa, sillä niin kuin aikaisemmin jo totesimme, koulu on nuorelle luontevin paikka ystävyystyä saman ikäisten kanssa. Jokaisella nuorella on tarve kuulua ryhmään ja saada ystäviä. Samalla hyvät ystäväsuhteet tukevat oppimista ja viihtymistä koulussa. (Tallgren 2013, 4-7.)

Oppilaat kokivat, että haluavat eniten vaikuttaa koulussa ruokalistaan, sisustukseen ja teemapäiviin. Yleisesti oppilaille ei kuitenkaan ole suurta halua vaikuttaa koulun eri asioihin. Kuten luvussa kuusi käsitelimme, tulee muistaa, että nuorilla on myös oikeus osallistumattomuuteen. Se on kannanotto, eikä sitä pitäisi käsitellä vain negatiivisena asiana. (Alanko 2010, 58.) Nuoret eivät aloita osallistumistaan automaattisesti, koska heillä ei ole tarpeeksi tietoa tai tarpeita, joten mahdollisuudet osallistumiseen pitää luoda (Gellin 2011, 99). Tutkimuksemme tavoitteena oli lisätä oppilaiden osallisuutta. Osallisuuden toteutumisen kannalta tutkimuksemme on kuitenkin vain pintaraapaisu. Jotta oppilaiden vaikuttamis- ja osallistumismahdollisuuksien kehittäminen on mahdollista, tulee koulussa vallita osallisuuden hyväksyvä ja mahdollistava toimintakulttuuri. Koulun henkilökunnan asenteiden tulee sallia oppilaiden osallistuminen koulun sisäiseen toimintaan. (Alanko 2010, 57.)

Oppilaat halusivat eniten vaikuttaa ruokalistaan. Tämä voi mahdollisesti johtua siitä, että ruokalista on hyvin konkreettinen ja helposti ymmärrettävä kehittämiskohde. Kouluruokailu on oppilaille hyvin arkipäiväinen asia ja tämän takia asia koskettaa heitä läheisesti. Sen vuoksi uskomme, että konkreettiset mahdollisuudet vaikuttaa tähän kehittämiskohteeseen ovat nuorille hyvin selvät.

Oppilaat odottivat ja toivoivat yläkoulun aloitukselta eniten uusia kavereita, mukavia opettajia tai luokanvalvojaa ja uusia aineita sekä haasteita niissä. Muita odotuksia ja toiveita olivat hyvä luokka ja vapaus, vastuu ja itsenäisyys. Koemme, että olemme jo perustelleet esimer-

kiksi kavereiden merkityksen oppilaille, joten keskityimme tuomaan tässä osuudessa näkyville teemoja, joita ei ole tullut aiemmissa kohdissa esille. Näitä teemoja on kuitenkin esiintynyt oppilaiden vastauksissa suurissa määrin.

Hyvä luokka muodostui oppilaiden vastauksissa yhdeksi olennaiseksi teemaksi odotuksia ja toiveita kysyttäessä. Kuten toimme aiemmin ilmi, hyvän ja turvallisen luokan syntyminen on aktiivinen prosessi, johon tarvitaan oppilaiden lisäksi opettajia, muita koulun aikuisia sekä yhteistyökumppaneita. Turvallisen luokan kokemus luo myös myönteisiä edellytyksiä oppimiselle. (Honkonen & Salovaara 2011, 11.) Hyvän luokan merkitys ei tule meille yllätyksenä, sillä ovathan oppilaat tiiviisti sidoksissa luokkaansa kolmen vuoden ajan. Suhteet luokkakavereihin koetaan tärkeiksi ja ne vaikuttavat myös kouluviihtyvyyteen (Hamarus 2006, 92). Kouluissa olevat vertaissuhteet vaikuttavat merkittävästi nuoren kehitykseen, kasvuun ja hyvinvointiin (Honkonen & Salovaara 2011, 53). Tämän vuoksi luokka on nuorelle eittämättä hyvin merkityksellinen asia koulussa.

Oppilaiden toiveista ja odotuksista suurin osa toteutui pääasiallisesti, lukuun ottamatta muutamia poikkeuksia. Oppilaiden toiveet ja odotukset toteutuivat eniten uusien kavereiden sekä mukavien opettajien osalta. Toteutuneita odotuksia ja toiveita kysyttäessä vastauksista nousi myös selkeästi esille teemat vapaus, vastuu ja itsenäisyys. Siirtyminen alakoulusta yläkouluun koetaankin usein askeleena kohti aikuistumista ja itsenäisyyttä (Matikainen & Sipilä 2005, 41).

7. Luokkalaisten mielestä selkeästi ikävin tapahtuma yläkoulun olisi kiusaaminen. Oppilaiden vastauksista nousi huoli siitä, että itseä tai kaveria aletaan kiusaamaan. Vastauksissa tuotiin myös esille jonkin verran huolta siitä, että vanhemmat oppilaat, erityisesti 9. luokkalaiset, alkaisivat kiusaamaan heitä. Niin kuin opinnäytetyömme teoreettisessa osuudessa toimme ilmi, siirtymävaihe alakoulusta yläkouluun näyttäytyy kiusaamistilastoissa kiusaamisen määrän huomattavana kasvuna (Honkonen & Salovaara 2011, 29; Salmivalli 2010, 18-19). Tästä johtuen siirtymävaiheen tukeminen on erittäin tärkeää. Syksyn ensimmäiset kouluviikot ovat aikaa, jolloin kiusaamiseen tulee kiinnittää erityistä huomiota (Honkonen & Salovaara 2011, 27-29). Koska kiusaamisen määrä kasvaa yläkouluun siirryttäessä, eivät oppilaiden huolet kiusaamisesta ole epätavallisia.

Oppilaiden vastauksissa ilmeni myös, että yksin jääminen ja syrjityksi tuleminen olisivat ikävinä yläkoulun alussa. Nämäkin asiat ovat vahvasti yhteydessä kiusaamiseen. Vastauksista nousi myös esille huoli siitä, etteivät he pääse samalle luokalle kuin kaverinsa. Edellä mainituissa asioissa korostuu selvästi sosiaalisten suhteiden merkitys koulussa.

Kysyttäessä, mitä koulun henkilökunta voisi tehdä, jotta koulussa olisi hyvä olla, tärkeimmiksi kehittämiskohteiksi nousi kiusaamiseen puuttuminen, oppilaiden ohjeistaminen, koulun fyysi-



nen ympäristö, opettajien käytös ja toisiin luokkiin tutustuminen. Edellä mainitut teemat liittyvät olennaisesti opettajien merkitykseen koulussa.

Nuoret toivoivat selkeästi eniten, että koulun henkilökunta puuttuisi kiusaamiseen. On todettu, että opettajilta jää kiusaaminen monesti huomaamatta. Koulun henkilökunnan jäsenten tulee reagoida kaikkiin kiusaamistilanteisiin ja osoittaa, etteivät he hyväksy niitä. (Honkonen & Salovaara 2011, 29; Hamarus 2008, 81-82, 89-103.) Saamamme tulokset osoittavat, että oppilailla on suurta halua vaikuttaa kiusaamiseen, vaikkakin tässä yhteydessä koulun henkilökunta on kehittämiskohteen toteuttaja.

Kun tarkastelimme oppinäytetyömme tuloksia kokonaisuutena, huomasimme eri sukupuolten välisten erojen samankaltaisuuden toistuvan monessa kysymyksessä. Kysyttäessä kavereiden merkitystä, halua keskustella opettajan kanssa ja vaikeiden kouluaineiden pelottavuutta, eivät pojat kokeneet näitä niin merkittävinä asioina kuin tytöt. HavaitSIMME myös, että samankaltaisista teemoista nousi samat tulokset esille. Esimerkiksi sekä tärkeissä että auttaneissa asioissa kummassakin kaverit nousivat eniten esille. Myös peloissa ja vaikeuttaneissa asioissa eniten esille nousseksi aiheeksi muodostuivat vaikeat oppiaineet. Näiden lisäksi huomasimme yhteyden siinä, että oppilaat eivät kokeneet yläkoulun aloitusta yleisesti pelottavana, eivätkä tuoneet pelkojaan paljon esille tärkeystaulukossa. Yhtäläisyydet tuloksissa lisäävät näiden asioiden merkityksellisyyttä oppilaille.

## 11 Yhteys aiempiin tutkimuksiin

Oppinäytetyötä tehdessämme ja taustateoriaa kartoittaessamme huomasimme, että 7. luokkalaisten tuntemuksia yläkoulun alussa on tutkittu ainakin kahdessa tutkimuksessa ja yhdessä projektissa. Projekti ja tutkimukset eivät käsitelleet täsmälleen samaa aihetta kuin oppinäytetyömme, mutta useimmat aihepiirit olivat samoja. Erona on muun muassa, että näissä tutkimuksissa ja projektissa käsiteltiin myös 6. luokkalaisten näkökulmaa, kun taas me keskityimme tuomaan vain 7. luokkalaisten näkemyksiä esille. Löysimme kuitenkin tutkimuksien ja projektin tuloksista yhtäläisyyksiä omien tuloksien kanssa. Myös muutamia eroavaisuuksia tuli esille. On huomioitava, että oppinäytetyömme on toteutettu hyvin eri tavalla, kuin aiemmat tutkimukset aiheesta. Tämä johtuu esimerkiksi siitä, että käsittelemämme aiemmat tutkimukset ovat laadullisia tutkimuksia.

Oppinäytetyömme aiheeseen liittyvät aiemmat tutkimukset ovat Savolaisen ”Alakoulusta yläkouluun. Kuudesluokkalaisten pelkoja, toiveita ja odotuksia seitsemännelle luokalle siirtymisestä” (2005) sekä Pietarisen ”Peruskoulun yläasteelle siirtyminen ja siellä opiskelu oppilaiden kokemana” (1999). Aiheeseemme liittyvä projekti on Mannerheimin Lastensuojeluliiton ”Hyvä mopo - avoimet kohtaamispaikat” (2001-2003).

Savolainen (2005, 22) selvitti tutkimuksessaan, että oppilaiden ajatukset yläkoulusta liittyvät suurimmaksi osaksi sosiaalisiin suhteisiin, koulutyöskentelyyn ja ympäristön muutokseen. Sosiaalisissa suhteissa korostuivat kavereiden merkitys ja hyvään luokkaan pääseminen. Oppilaita mietitytti yläkoulun aloituksessa uudet oppilaat ja heitä pelotti kiusatuksi joutuminen. Nuoret pohtivat, millaisia opettajat ovat ja toivoivat, että he olisivat mukavia. Nuoret miettivät myös pärjäämistään koulussa. Nuoret toivoivat, että pääsisivät vapaampaan ympäristöön. Savolaisen mukaan oppilaat pelkäävät vaikeuksia oppiaineissa, vaikka samalla oppilaat odottavatkin uusia oppiaineita. Tulosten mukaan opetuksen toivotaan olevan tasokasta ja opettajilta toivotaan ammattitaitoa. Oppilaita pelottivat myös kokeet, läksyt, pidemmät koulupäivät ja eksyminen. (Savolainen 2005, 22.)

Löysimme paljon yhtäläisyyksiä oman opinnäytetyömme tulosten ja Savolaisen tutkimuksen kanssa. Selkein yhtäläisyys on kavereiden merkitys nuorille. Myös nuorten toiveet mukavista opettajista on yhtäläinen tulos opinnäytetyömme ja Savolaisen tutkimuksen välillä. Opinnäytetyössämme nousi esille oppilaiden odotukset ja toiveet vapaudesta, vastuusta ja itsenäisyydestä. Myös tämä teema löytyi Savolaisen tutkimuksen tuloksista vapaampaan ympäristöön pääsemisenä. Muita samankaltaisuuksia tuloksissamme oli toive hyvästä luokasta, pelko eksymisestä ja uusien aineiden odottaminen. Huomasimme kuitenkin, että Savolaisen tutkimuksessa lähes kaikki oppilaat olivat tuoneet pelkojaan esille, kun taas meidän opinnäytetyömme tuloksissa pelot eivät olleet merkittävässä roolissa. Tässä kohtaa tuloksissamme esiintyi eroavaisuus.

Pietarinen (1999, 4) totesi tutkimuksessaan, että huomattava osa oppilaista kokee yläkouluun siirtymisen positiivisena ja elämänvaiheeseensa kuuluvana luonnollisena siirtymänä. Toinen merkittävä tulos oli, että yksittäiset oppilaat hallitsevat sekä sietävät muutoksia ja selviytyvät muutoksista omaan tahtiinsa. Kolmanneksi tuloksissa korostui, että oppilaiden mielestä koulun sosiaalisen ympäristön toimivuus on opettajien opetustyön onnistuneisuuden perusta. Käytännössä, jos koulun sosiaalinen ympäristö ei toimi, se ei palvele opetustyön tavoitteiden toteutumista ja oppimista.

Selvä yhtäläisyys opinnäytetyömme tuloksissa ja Pietarisen tutkimuksessa liittyy oppilaiden yleiseen kokemukseen yläkouluun siirtymisestä. Saamiemme tulosten mukaan suurin osa oppilaista kokee yläkoulun aloituksen mukavana, niin kuin myös Pietarisen tutkimuksessa, jossa huomattava osa oppilaista koki yläkouluun siirtymisen positiivisena asiana. Myös opettajien merkitys korostuu opinnäytetyössämme ja Pietarisen tutkimuksessa.

Mannerheimin lastensuojeluliitto toteutti vuosina 2001-2003 Hyvä mopo -projektin, jonka tavoitteena oli poistaa koulun vaihtoon liittyviä ennakkoluuloja ja pelkoja (Matikainen & Sipilä

2005, 41; Hyvä Mopo - Avoimet kohtaamispaikat 2003, 3-4). Oppilailta kysyttiin projektin aikana heidän peloistaan ja ajatuksistaan koulun vaihtoon liittyen. Pelkoja ja epävarmuutta aiheuttavia tekijöitä löytyi oppilaiden puheista paljon. Epävarmuutta aiheuttavia kysymyksiä olivat muun muassa koulumenestys uusissa oppiaineissa, yleinen oppiaineiden vaatimustason nousu sekä koulupäivän pidentyminen. Nuoret pohtivat myös suhteita muihin oppilaisiin ja opettajiin. (Matikainen & Sipilä 2005, 41; Haverinen 2003, 58.) Myös ystävien menettäminen ja uusien ystävien saaminen jännittävät yläkouluun siirtyviä nuoria (Pietarinen & Rantala 2002, 233). Yhtäläisyydet Hyvä mopo - projektin ja opinnäytetyömme tuloksien välillä liittyvät pelkoon yläkoulun oppiaineiden vaikeutumisesta sekä siihen, että nuoret pohtivat yläkouluun menessään uusien kavereiden saamista. Niin kuin Savolaisen tutkimuksessa, myös Hyvä mopo- projektin tuloksissa oppilaat toivat pelkoja yläkoulun alusta enemmän esille, kuin meidän opinnäytetyössämme.

## 12 Opinnäytetyön eettisyys ja luotettavuus

Puhuttaessa tutkimuksen laadusta, viitataan tavallisesti yleisiin tieteellisen tutkimuksen arviointiperusteisiin. Tämä tarkoittaa yleensä validiteetin ja reliabiliteetin tarkastelua. Validiteetilla eli pätevyydellä tarkoitetaan yleisesti sitä, miten hyvin tutkimus kuvaa tutkittavaa ilmiötä. Reliabiliteetilla tarkoitetaan mittauksen luotettavuutta eli sitä, kuinka yhdenmukaisesti mittaus on suoritettu sekä kuinka tarkasti ja johdonmukaisesti mittari toimii. Validiteetti voidaan jakaa sisäiseen ja ulkoiseen validiteettiin. Sisäisellä validiteetilla viitataan tutkimuksen sisäiseen johdonmukaisuuteen ja logiikkaan. Ulkoisella validiteetilla viitataan taas siihen, miten hyvin tutkimuksen tuloksia voidaan siirtää yhden tutkimuksen yhteydestä toisen tutkimuksen yhteyteen. (Lindblom-Yläne ym. 2013, 129-131.)

Tieteellinen tutkimus voi olla eettisesti luotettavaa ja sen tulokset uskottavia vain, jos tutkimus on toteutettu hyvän tieteellisen käytännön edellyttämällä tavalla. Tutkimusetiikan näkökulmasta hyvän tieteellisen käytännön keskeisiä lähtökohtia ovat muun muassa seuraavaksi käsittelemämme asiat. Tutkimuksessa tulee noudattaa tiedeyhteisön tunnustamia toimintatapoja eli yleistä huolellisuutta, rehellisyyttä ja tarkkuutta läpi tutkimuksen. Siinä on sovellettava tieteelliseen tutkimuksen kriteerien mukaisia ja eettisiä menetelmiä. Tutkimuksen tulee olla avoin ja vastuullinen. Tutkijoiden tulee ottaa huomioon muiden tutkijoiden työt ja viitata heidän julkaisuihinsa asianmukaisella tavalla sekä suunnitella, toteuttaa ja raportoida tutkimus tieteelliselle tiedolle asetettujen vaatimusten edellyttämällä tavalla. Myös tarvittavat tutkimusluvut tulee olla hankittu. (Hyvä tieteellinen käytäntö 2012.)

Pyrimme opinnäytetyössämme siihen, että sen eri osuudet etenevät johdonmukaisesti. Tämän lisäksi pyrimme koko opinnäytetyön prosessin ajan huolellisuuteen ja avoimuuteen. Olemme esittäneet saadut tulokset mahdollisimman tarkasti ja rehellisesti sekä kuvanneet jokaisen

opinnäytetyön vaiheen selkeästi ja ymmärrettävästi. Koemme, että myös ulkoinen validiteetti on toteutunut tutkimuksessamme suhteellisen hyvin, sillä löysimme yhtäläisyyksiä opinnäytetyömme tulosten ja aiempien samasta aiheesta tehtyjen tutkimusten välillä.

Olemme pyrkineet eettiseen toimintaan koko opinnäytetyön teon ajan. Kyselymme olivat täysin anonyymeja, eikä vastauksista ollut mahdollisuutta tunnistaa yksittäistä oppilasta. Annoimme oppilaille rauhan tehdä kyselyä niin, ettemme näkisi heidän vastauksiaan. Keräsimme valmiit lomakkeet suljettuun kassiin. Tulosten syöttämisen jälkeen hävitimme kyselyt asianmukaisella tavalla.

Useista seikoista johtuen lupia nuorten vanhemmilta tutkimuksen tekemiseen ei saatu. Meillä kävi koulun, johon teimme tutkimuksen, kanssa väärinymmärrys siitä, kuka lupien kysymisen vanhemmilta hoitaa. Koulu kuitenkin tiedotti vanhempia kyselystä vanhempainillassa ja erillisellä tiedotteella, joten vanhemmat olivat tietoisia kyselyn toteuttamisesta. Koemme, että tämä asia ei kuitenkaan heikennä tutkimuksemme luottamuksellisuutta, sillä vastaajista ei ole mahdollista tunnistaa yksittäisiä henkilöitä ja kysely oli täysin anonyymi; kyselyyn ei merkitty vastaajan nimeä eikä luokkaa. Tapahtunut virhe on kuitenkin eettiseltä kannalta harmillinen asia.

Opinnäytetyömme tuloksia tarkastellessa on hyvä ottaa huomioon, että enemmistö vastaajistamme oli poikia. Heitä oli yhteensä 85, kun taas tyttöjä oli 66. On myös tärkeää huomioida kohderyhmämme ikä. Kaikki oppilaat eivät vastanneet kysymyksiin tosissaan, minkä vuoksi jouduimmekin jättämään alkuperäisestä 154 vastauksesta kolme pois. Näitä kolmea vastausta ei ollut selkeästi tehty tosissaan ja niissä tieto ei olisi ollut luotettavaa. Näihin 151 vastaukseen jäi varmasti vielä lomakkeita, joita ei ollut tehty tosissaan, mutta emme pystyneet tunnistamaan näitä vastauksia ulkoisten merkkien perusteella. Tilastollisesti on hyvä ottaa huomioon, että koska kohderyhmämme on haasteellinen, lomakkeet, jotka on täytetty huolimattomasti voivat jättää varjoonsa huolellisesti täytettyjen lomakkeiden tuloksia. On myös hyvä ottaa huomioon, että oppilaat saattoivat arastella vastata rehellisesti joihinkin kysymyksiin.

Emme voineet vaikuttaa siihen, millaiseen tilanteeseen kunkin luokan kyselyn ajankohta asetui. Esimerkiksi yhdestä vastauksesta nousi esille, että oppilas ei jaksanut keskittyä kyselyyn vastaamiseen, sillä matematiikan tehtävät olivat pahasti kesken. Koska kaikki oppilaat eivät välttämättä keskittyneet vastaamiseen, saattoivat vastaukset olla ristiriidassa toistensa kanssa. Uskomme, että myös opettajilla, joiden tunneilla kyselyt toteutettiin, oli vaikutusta oppilaiden vastaamiseen. Huomasimme, että tunteja pitävissä opettajissa oli eroja; toiset olivat kannustavampia ja enemmän läsnä kuin toiset.

Tutkimuksemme tuloksia tarkastellessa tulee ottaa huomioon, että jouduimme tekemään usein omia tulkintoja ja päätelmiä kyselyiden vastauksista, sillä oppilaiden vastauksista ei aina saanut selkeästi selvää, mitä he tarkoittivat. Esimerkiksi saimme paljon lyhyitä, yhden tai kahden sanan vastauksia, joista oli joskus vaikea päätellä, mitä oppilas haluaa tuoda esille. Kohtasimme myös vastauksia, joissa oli käytetty nuorille ominaisia lyhenteitä. Myös näiden lyhenteiden merkitystä jouduimme pohtimaan, mutta uskomme, että onnistuimme niiden tulkinnassa suhteellisen hyvin. Saimme myös jonkun verran niin sanotusti ympäröityjä vastauksia, kuten ”melkein kaikki” ja ”oikeastaan kaikki”.

Koemme, että oli hyvä, että olimme paikan päällä, kun kyselyyn vastaaminen tapahtui. Pyrimme pitämään vastaamisen ajan luokan rauhallisena ja luomaan oppilaille mahdollisimman hyvän ilmapiirin vastaamiseen. Selkeä etu paikan päällä olossa, kun vastaajat täyttävät kyselyä, on, että tutkija voi kontrolloida vastaajien käyttäytymistä. Tämän lisäksi hän voi tarkentaa kysymyksiä, mikäli hän huomaa, että vastaajat eivät ymmärrä kysymystä oikein. Etuna on myös, että vastaajat voivat kysyä, jos eivät ymmärrä jotain asiaa kyselyyn liittyen. (Aaltola & Valli 2015, 89-90.) Uskomme, että opinnäytetyömme luotettavuutta lisää se, että sen tekijöitä on kaksi. Olemme muun muassa kyseenalaistaneet toistemme mielipiteitä ja keskustelleet kriittisesti toimintatavoistamme, emmekä ole jääneet vain yhden ihmisen tietojen varaan. Mikäli olemme olleet epävarmoja jostain tiedosta tai asiasta, olemme ottaneet selvää tai kysyneet siitä.

## 13 Pohdinta

### 13.1 Opinnäytetyön prosessin arviointi

Laurean opinnäytetyöohjeessa käydään läpi opinnäytetyötä koskevat tavoitteet. Valtioneuvoston asettaman asetuksen 1129/2014 pykälän 4 mukaan tutkinnon suorittaneella tulee olla laaja-alaiset käytännölliset perustiedot ja -taidot sekä teoreettiset perustat toimia työelämässä oman alansa asiantuntijatehtävissä sekä valmiudet seurata ja edistää oman ammattialansa kehittymistä. Tämän lisäksi tutkinnon suorittaneella tulee olla edellytykset oman ammattitaidon kehittämiseen ja elinikäiseen oppimiseen sekä riittävä viestintä- ja kielitaito oman alansa tehtäviin sekä kansainväliseen toimintaan ja yhteistyöhön. (Laurean opinnäytetyöohje 2015, 3.)

Arvioimme, että olemme saavuttaneet yllämainitut tavoitteet onnistuneesti. Meillä on perustiedot ja -taidot hallinnassa sekä koemme, että meillä on tarvittavat teoreettiset perusteet toimia työelämässä. Opinnäytetyö on lisännyt tietoperustaamme merkittävästi. Olemme myös päässeet osaksi alamme kehittämistyötä opinnäytetyömme avulla. Olemme reflektoineet sekä omaa että toistemme toimintaa koko opinnäytetyön prosessin ajan. Koemme, että meillä on

tarvittavat viestintä- ja kielitaidot kotimaan työelämään, mutta kansainväliseen työelämään koemme tarvitsevamme hieman lisää kokemusta.

Näiden asioiden lisäksi opinnäytetyöltä odotetaan selkeää yhteyttä työelämän kehittämiseen (Laurean opinnäytetyöohje 2015, 3). Tutkimuksemme oli osa koulun kehittämishanketta. Opinnäytetyömme tulokset antavat koululle ajankohtaista tietoa oppilaiden tuntemuksista yläkoulun alussa. Nämä ajankohtaiset tiedot mahdollistavat ryhmäytysprosessin kehittämisen niin, että oppilaiden näkökulma saadaan esille. Opinnäytetyömme tuloksissa tuomme esille myös konkreettisia asioita, joita koulu voi kehittää toiminnassaan. Esimerkiksi kysymys ”Mitä koulun henkilökunta voisi tehdä, jotta koulussa olisi hyvä olla?” tuotti tuloksia, joita koulun on helppo alkaa toteuttaa käytännössä.

Opinnäytetyömme tavoitteina oli saada oppilaiden ääni kuuluville ja lisätä heidän osallisuuttaan sekä vastata tutkimuskysymyksiimme. Koemme, että saamiemme tulosten avulla saimme vastaukset tutkimuskysymyksiimme. Mielestämme tutkimuskysymyksemme ja aiheet, joita tutkimme, olivat yhtenäiset. Koemme myös saaneemme oppilaiden äänen kuuluville ja näin lisättyä heidän osallisuuttaan, sillä kyselyn toteutus sujui suurilta osin suunnitelmien mukaan ja vastaajiemme kato ei noussut suureksi. Mielestämme olemme luoneet laadukasta tietoa koululle oppilaiden osallisuuden lisäämiseksi - loppu riippuu koulusta.

Olemme olleet aktiivisesti yhteydessä yhteistyökumppaneihimme koko opinnäytetyön teon ajan. Koemme, että yhteistyö kaikkien osapuolien kanssa on sujunut hyvin. Olemme pyrkineet olemaan vastaanottavaisia ja joustavia sekä sopeutumaan opinnäytetyön prosessin aikana tulleisiin muutoksiin. Tämän lisäksi pysyimme suunnitellussa aikataulussa.

Alussa meillä oli hieman ongelmia aiheen täsmentämisen kanssa. Kun saimme aiheen tarkennettua, innostuimme aiheesta ja näin jälkeinpäin ajateltuna, lähdimme tarkastelemaan sitä hieman liian laajasti. Emme esimerkiksi ymmärtäneet sitä, että kun yläkoulua on käyty vasta noin kolme viikkoa, ei oppilaille välttämättä ole muodostunut vielä auttavia tahoja tai suuria vaikeuttavia asioita. Näistä asioista emme kyenneet saamaan paljon sellaista tietoa, joka palvelisi koulun kehittämistyötä. Toimimme näin mahdollisesti siksi, että halusimme antaa koululle aiheesta mahdollisimman kokonaisvaltaista tietoa. Jatkossa osaamme varmasti ottaa tällaiset seikat paremmin huomioon ja rajata aihetta onnistuneemmin.

Opinnäytetyömme tuloksista selvisi, että suurin osa oppilaista toivovat koulun henkilökunnan puuttuvan kiusaamiseen entistä enemmän. Tämä saikin meidät pohtimaan, ovatko nykyiset kiusaamisen vastaiset projektit tarpeeksi riittäviä ja tehokkaita. Tutkimuksemme koulu on myös mukana yhdessä kiusaamisen vastaisessa projektissa, KiVa Koulussa. Koemme, että kiu-

saamisen vastaisten projektien toimivuudesta voisi tehdä edelleen lisätutkimusta, sillä kiusaamiseen puuttuminen nousi oppilaiden vastauksista hyvin merkittävänä asiana esille.

### 13.2 Oman oppimisen arviointi

Olemme paneutuneet opinnäytetyömme aiheeseen perusteellisesti ja etsineet siitä aktiivisesti tietoa. Tämän tiedon avulla olemme pyrkineet kokoajan kehittämään työtämme paremmaksi. Yhteistyömme on sujunut saumattomasti, vaikka erilaisia mielipiteitä on ollut. Koemme, että erilaiset mielipiteet ovat olleet myös vahvuus, sillä ne ovat tuoneet erilaisia näkökantoja työhömmme.

Ennen kuin toteutimme opinnäytetyömme tiedonhankinnan, teimme perusteellisen teoreettisen pohjatyön. Koemme, että olemme kehittyneet tieteellisen ajattelun osalta niin, että pystymme ymmärtämään ja sisäistämään käsittelemiämme ilmiöitä ja teemoja syvemmin. Olemme oppineet paljon kvantitatiivisen tutkimuksen tekemisestä aina tiedonkeruusta analysointiin.

Opimme myös säännöstelemään työtä ja ymmärtämään, miten opinnäytetyön kaltaista prosessia tulee työstää. Tämä opinnäytetyö onkin isoin projekti, mitä meillä on ollut tähän mennessä. Siihen nähden, että teimme tämän opinnäytetyön aloittelevina tutkijoina, onnistuimme mielestämme oikein hyvin.

## Lähteet

### Kirjalliset lähteet

Aalberg, V. & Siimes, M. 2007. Lapsesta aikuiseksi. Nuoren kypsyminen naiseksi tai mieheksi. Helsinki: Nemo.

Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) 2015. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Jyväskylä: PS-kustannus.

Aho, S. 1996. Lapsen minäkäsitys ja itsetunto. Helsinki: Edita.

Alanko, A. 2010. Osallisuuden paikat koulussa. Teoksessa Kallio, K-P., Ritala-Koskinen, A. & Rutanen, N. (toim.) Missä lapsuutta tehdään? Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, 57-58.

Alasuutari, P. 2001. Laadullinen tutkimus. 3. painos. Tampere: Vastapaino.

Evangelou, M., Taggart, B., Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P. & Siraj-Blatchford, I. 2008. What makes a successful transition from primary to secondary school? Findings from the effective preschool, primary and secondary education 3-14 (EPSSE) project. London: Department for Children, Schools and Families.

Gretschel, A. & Kiilakoski, T. 2007. Lasten ja nuorten kunta. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto.

Hamarus, P. 2006. Koulukiusaaminen ilmiönä. Yläkoulun oppilaiden kokemuksia kiusaamisesta. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Heikkilä, T. 2008. Tilastollinen tutkimus. 7. painos. Helsinki: Edita.

Holopainen, P., Ojala, T., Orellana, T. & Miettinen, K. 2005. Siirtymät sujuviksi. Ehyttä koulupolkua rakentamassa. Helsinki: Opetushallitus.

Honkonen, T. & Salovaara, R. 2011. Rakenna hyvä luokkahenki. Jyväskylä: PS-kustannus.

Pietarinen, J. 2002. Onko oppilailla sijaa koulun kehittämisessä? Teoksessa Huusko, J. & Pietarinen, J. (toim.) Yhä parempi paikka kasvaa ja oppia - punnittua puhetta koulun kehittämisestä. Joensuu: Joensuun yliopisto, 35-36.

Pietarinen, J. & Rantala, S. 2002. Koulu sosiaalisena ympäristönä yläasteelle siirtymisen vaiheessa: näkökulma sosiaaliseen kehitykseen. Teoksessa Julkunen, M-L. (toim.) Opetus, oppiminen, vuorovaikutus. 2., uusittu painos. Vantaa: WSOY, 227-228, 233-234, 239.

Kiilakoski, T. 2014. Koulu on enemmän. Nuorisotyön ja koulun yhteistyön käytännöt, mahdollisuudet ja ongelmat. Helsinki: Nuorisotutkimusseura.

Kronqvist, E-L. & Pulkkinen, M-L. Kehityopsykologia. Matkalla muutokseen. Helsinki: WSOY.

Kränzl-Nagl, R. & Zartler, U. 2010. Children's participation in school and community. Teoksessa Percy-Smith, B. & Thomas, N. A handbook of children and young people's participation. Perspectives from theory and practice. New York: Routledge, 172.

Lindblom-Ylänne, S., Paavilainen, E., Pehkonen, L. & Ronkainen, S. 2013. Tutkimuksen voimasanat. Helsinki: Sanoma Pro.

Martikainen, L. (toim.) 2015. Mitä se sulle kuuluu. Nuoren elämän valinnat puntarissa. Tallinna: United Press Global.



Matikainen, M. & Sipilä, H. 2005. Turvallisesti yläasteelle. Teoksessa Helminen, J. (toim.) Kiintopisteitä nuoruusaikaan. Psykososiaalinen tuki ja työ nuorten kanssa toimiessa. Helsinki: Diakonia-ammattikorkeakoulu, 41-46.

Myllyniemi, T. 2013. Vaikuttava osa. Nuorisobarometri 2013. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto.

Niemivirta, M. 2004. Tyttöjen ja poikien väliset erot oppimismotivaatiossa. Teoksessa Gordon, T., Lahelma, E., Lyytinen, H., Niemivirta, M., Scheinin, P. & Siimes, M. Koulu - sukupuoli - oppimistulokset. Helsinki: Opetushallitus, 51.

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

Nurmiranta, H., Leppämäki, P., Horppu, S. 2009. Kehityopsykologiaa lapsuudesta vanhuuteen. Helsinki: Kirjapaja.

Lyytinen, P., Korhokangas, M. & Lyytinen, H. (toim.) 2003. Näkökulmia kehityopsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. Porvoo: WSOY.

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

Pitkänen, J. 2012. Nuorten tulevaisuuskuvia siirtymävaiheessa peruskoulusta toisen asteen opintoihin. Lappi: Lapin yliopisto.

Reivinen, J.& Vähäkylä, L. 2013. Ketä kiinnostaa. Lasten ja nuorten syrjäytyminen. Helsinki: Gaudeamus.

Savolainen, T. 2005. Alakoulusta yläkouluun. Kuudesluokkalaisten pelkoja, toiveita ja odotuksia seitsemännelle luokalle siirtymisestä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Tallgren, S. 2013. Kaveritaidot kaikille. Opas luokanopettajalle. Mannerheimin lastensuojeluliitto.

Valtari, M. 2006. SSPS-perusteet. Helsinki: Helsingin yliopisto.

#### Sähköiset lähteet

Hyvä tieteellinen käytäntö 2012. Tutkimuseettinen neuvottelukunta. Viitattu 15.10.2015. [http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK\\_ohje\\_2012.pdf](http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf)

Kiusaamisen muodot 2015. KiVa Koulu. Viitattu 12.10.2015. [http://www.kivakoulu.fi/kiusaamisen\\_muodot](http://www.kivakoulu.fi/kiusaamisen_muodot)

KiVa Koulu 2012. KiVa Koulu. Viitattu 12.8.2015. <http://www.kivakoulu.fi>

Teemoittelu 2015. Avoimen yliopiston Koppa. Viitattu 13.10.2015. <https://koppa.jyu.fi/avoimet/hum/metelmapolkuja/metelmapolku/aineiston-analyysimenetelmat/teemoittelu>

#### Julkaisemattomat lähteet

Koulun erityisopettaja & koulun koulukuraattori. 2015. Ryhmätytysprosessin kehittämishankkeen kuvaus.

## Kuviot

Kuvio 1: Yläkoulun aloittamisen tunne. Vastaukset lukumäärinä. .... 33

Kuvio 2: Koulussa on tärkeää uudet kaverit. Eroteltuna tyttöjen ja poikien vastaukset lukumäärinä..... 34

Kuvio 3: Koulussa on tärkeää mukavat opettajat. Eroteltuna tyttöjen ja poikien vastaukset lukumäärinä..... 35

Kuvio 4: Koulussa on tärkeää miellyttävä kouluympäristö. Vastaukset lukumäärinä. .... 36

Kuvio 5: Oppilaan halu keskustella opettajan kanssa kahden kesken. Eroteltuna tyttöjen ja poikien vastaukset lukumäärinä. .... 37

Kuvio 6: Vaikeat kouluaineet pelottavat 7. luokan aloituksessa. Eroteltuna tyttöjen ja poikien vastaukset lukumäärinä..... 38

Kuvio 7: Kaverit ovat auttaneet 7. luokan aloituksessa. Eroteltuna tyttöjen ja poikien vastaukset lukumäärinä..... 40

Kuvio 8: Halu vaikuttaa koulun sisustukseen. Vastaukset lukumäärinä. .... 41

## Liitteet

Liite 1: Tutkimuslupa.....	60
Liite 2: Kyselylomake .....	61

## Liite 1: Tutkimuslupa

Viranhaltijapäätös § 55/2015 sivu 1 (2)

24.06.2015 VD/5908/13.00.00/2015

Sivistystoimi / Perusopetuksen tulosalue  
Perusopetuksen johtaja**Tutkimusluvan myöntäminen/ 7. luokkalaisten odotusten, toiveiden ja pelkojen tutkiminen yläkoulun alussa, Lantto Anne ja Mikkola Janita**

Laurea Ammattikorkeakoulun opiskelijat Anne Lantto ja Janita Mikkola hakevat tutkimuslupaa opinnäytetyötönsä varten. Opinnäytetyön nimenä on 7.luokkalaisten odotusten, toiveiden ja pelkojen tutkiminen yläkoulun alussa.

koulussa on tarkoitus alkaa kehittää 7.luokkalaisten ryhmäytysprosesseja tehokkaammiksi ja aiempaa laajemmiksi, mihin koulu tarvitsee 7.luokkalaisten odotusten, toiveiden ja pelkojen tutkimista yläkoulun alussa. Tavoitteena on, että nuorten ääni saadaan kuuluviin yläkouluun siirtymisen suhteen ja näin pyritään lisäämään oppilaiden osallisuutta. Tarkoituksena on koota koululle tulokset, joita koulu voi käyttää ryhmäytysprosessien ja yläkoulun alun kehittämistyössä.

Tutkimuksen tekemisestä koulussa tutkimusluvan hakijat ovat sopineet rehtorin kanssa.

Sivistystoimen toimialan johtosäännön 15 §:n 12) kohdan mukaan tulosalueen johtaja tai hänen määräämänsä tulosalueellaan päättää muistakin tulosalueelle kuuluvista asioista, ellei toisin ole säädetty tai määrätty.

**Päätös**

Päätän myöntää Anne Lantolle ja Janita Mikkolalle luvan tehdä tutkimuksen aiheesta 7.luokkalaisten odotusten, toiveiden ja pelkojen tutkiminen yläkoulun alussa.

Päätän myös, että valmis tutkielma tulee toimittaa sähköisenä pdf-muodossa osoitteeseen:

Tutkimuksen tekeminen edellyttää, että asiasta sovitaan yksikönjohtajan tai vastaavan kanssa ja mikäli kyseessä on alle 18-vuotiaita koskeva tutkimus, pyydetään huoltajan suostumus. Tutkimuksella kerättyjä tietoja saa käyttää vain tutkimustarkoituksiin. Tutkijat ovat lain mukaan salassapitovelvollisia tutkimuksessa tietoonsa saamien yksilöä tai perhettä koskevien asioiden suhteen.

Päiväys 24.06.2015

Allekirjoitus

Nimen selvennys

Virka-asema Perusopetuksen johtaja

Täytäntöönpano: Lantto Anne, Mikkola Janita

---

**Tämä päätöspöytäkirja on yleisesti nähtävänä**

Aika: 1.7.2015

Paikka:

**Oikaisuvaatimusohjeet**

## Liite 2: Kyselylomake

**Kysely**

Olemme viimeisen vuoden sosionomi opiskelijoita Laurea Ammattikorkeakoulusta ja teemme opinnäytetyömme yhteistyössä \_\_\_\_\_ koulun kanssa. Opinnäytetyömme on osa koulun ryhmäytysprosessin kehittämishanketta.

Opinnäytetyömme aiheena ja tämän kyselyn tarkoituksena on selvittää 7. luokkalaisten toiveita, odotuksia ja pelkoja yläkoulun alussa. Valitse kysymyksissä sinulle parhaiten sopivin vaihtoehto. Koulun aloitus tarkoittaa tässä kyselyssä aikaa ensimmäisestä päivästä kyselynteko päivään asti.

Kysely toteutetaan täysin anonyymisti eli vastauksista ei voi tunnistaa kyselyn tekijää. Vastaukset hävitetään opinnäytetyön teon jälkeen.

Kyselyn tarkoituksena on saada sinun 7. luokkalaisten ääni kuuluville. **Jokaisen vastaus on tärkeä ja mielipiteelläsi on väliä!**

1. Oletko...? Ympyröi vastauksesi.
  1. tyttö
  2. poika
  
2. Kuinka tärkeää sinulle on uudessa koulussa...? Rastita vastauksesi.

	erittäin tärkeää	melko tärkeää	vähän tärkeää	ei lainkaan tärkeää
uudet kaverit				
mukavat opettajat				
miellyttävä koulu-ympäristö				
mielenkiintoiset kouluaineet				
itsenäisempi koulutyöskentely				

3. Kerro, mitä odotit ja toivoit 7. luokan aloitukselta?

---



---



---

4. Mitkä näistä ennako odotuksista ja toiveista toteutuivat?

---

- 
- 
5. Missä määrin seuraavat asiat ovat auttaneet sinua 7. luokan aloituksessa? Rastita vastauksesi.

	erittäin paljon	melko paljon	vähän	ei lainkaan
koulukaverit				
opettajat				
tukioppilaat				
ryhmytyspäivä				
terveydenhoitaja				
erityisopettaja				
koulunkäyntiavustaja				
koulukuraattori				
koulupsykologi				

6. Yläkoulun aloittaminen oli mielestäni... Ympyröi yksi vaihtoehto.

pelottavaa      raskasta      mukavaa      innostavaa

7. Missä määrin seuraavat asiat ovat pelottaneet sinua yläkoulun aloituksessa? Rastita vastauksesi.

	erittäin paljon	melko paljon	vähän	ei lainkaan
koulumatkan vaihtuminen				
eksyminen				
vaikeat kouluaiheet				
yksinäisyys				
kiusatuksi tuleminen				

muu, mikä? _____ _____				
------------------------------	--	--	--	--

8. Mikä voisi olla ikävintä, mitä voisi tapahtua yläkoulun alussa?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

9. Missä määrin seuraavat asiat ovat vaikeuttaneet yläkoulun aloitustasi? Rastita vastauksesi.

	erittäin paljon	melko paljon	vähän	ei lainkaan
vaikeat oppiaineet				
muiden oppilaiden käytös				
kemiat eivät kohtaa opettajan/opettajien kanssa				
tiedon puute				
yksinäisyys				
kiusatuksi tuleminen				
muu, mikä? _____ _____				

10. Mitä koulun henkilökunta (esimerkiksi opettajat, terveydenhoitaja, koulukuraattori, erityisopettaja, koulunkäyntiavustaja, rehtori ja koulupsykologi) voisi tehdä, jotta koulussa olisi hyvä olla?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

11. Minkä verran haluaisit keskustella opettajan/opettajien kanssa kahden kesken (esimerkiksi opinnoistasi)? Ympyröi vastauksesi.

1. kerran viikossa
2. kerran kuussa
3. 1-2 kertaa vuodessa

4. en lainkaan

12. Minkä verran haluat vaikuttaa seuraaviin asioihin? Rastita vastauksesi.

	erittäin paljon	melko paljon	vähän	en lainkaan
koulun eri aktiiviteetit käytävillä				
koulun piha				
koulun sisustus				
ruokalista				
teemapäivät				
opetustavat				
muu, mikä? _____ _____				

Kiitos vastauksistasi!