

Elämän variaatiota

**– Uuden oppilaan siirtymä kesken lukuvuoden
opettajien kokemana**

Pro gradu -tutkielma

Katja E. Tervonen

0195148

Kasvatustieteiden tiedekunta

Luokanopettajakoulutus

Lapin yliopisto

Syksy 2012

Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: Elämän variaatiota – uuden oppilaan siirtymä kesken lukuvuoden opettajien kokemana.

Tekijä: Katja E. Tervonen

Koulutusohjelma/oppiaine: Luokanopettajakoulutus

Työn laji: Pro gradu -työ Laudaturtyö __ Lisensiaatintyö __

Sivumäärä: 64 + Liitteet 2 kpl

Vuosi: Syksy 2012

Tiivistelmä:

Pro gradu -tutkielmani käsittelee kesken lukuvuoden tapahtuvaa oppilaan koulusiirtymää vastaanottavan opettajan näkökulmasta. Tutkielmani tarkoituksena on kuvata opettajan roolia ryhmäyttäjänä sekä toimintatapoja, joiden mukaan opettaja toimii siirtymän eri vaiheissa.

Teoriaosassa tarkastelen ryhmää ja ryhmäytymistä kasvatussosiologisesta näkökulmasta sekä siirtymää van Gennepin siirtymäriittien ja Urie Bronfenbrennerin bioekologisen siirtymän näkökulmasta, joka ottaa huomioon siirtymässä fyysisen ja psyykkisen ympäristön sekä ajan vaikutuksen ihmisen kehitykseen.

Tutkielmani metodi on fenomenologis-hermeneuttinen ja aineiston keruutapani teemahaastattelu. Tutkimushenkilöinäni on seitsemän luokanopettajaa. Haastattelut tehtiin loka-marraskuussa 2012, ja ne analysoitiin marraskuun aikana. Analyysini tukena on ollut aiemmat aiheeseen liittyvät tutkimukset, ja aineisto on jaettu teemoihin haastattelurungon perusteella.

Tutkimustuloksina esittelen siirtymää koskevat vaiheet ottaen huomioon siirtymää edeltävän ajan, kynnysvaiheen ja siirtymän jälkeisen ajan. Oma osionsa on myös siirtymään liittyvät ongelmat, koska tuloksien perusteella on vaikeaa ajoittaa missä siirtymän vaiheessa ongelmat jo ovat alkaneet.

Aineistostani nousi kaksi asiaa ylitse muiden: tapauskohtaisuus ja ennakointi. Jokainen siirtymä on erilainen, mutta jokaista siirtymää voi myös helpottaa ennakoimalla siirtymää. Opettajat antoivat myös käytännön vinkkejä sujuvaan siirtymään, joten tutkielmasta on hyötyä opettajille, joilla ei ole vielä omakohtaisia kokemuksia koulusiirtymästä.

Avainsanat: ryhmäytyminen, koulusiirtymä, luokan sosiaaliset suhteet, opettaja ryhmähengen luojana

Muita tietoja: -

Suostun tutkielman luovuttamiseen kirjastossa käytettäväksi

Suostun tutkielman luovuttamiseen Lapin maakuntakirjastossa käytettäväksi
(vain Lappia koskevat)

SISÄLLYS

JOHDANTO.....	5
2. RYHMÄ.....	7
2.1 Mikä on ryhmä?.....	7
2.2 Ryhmän muodostuminen.....	9
2.3 Miksi ryhmän jäsenyys on tärkeää?.....	11
2.4 Opettajan rooli ryhmäytymisessä.....	13
3. SIIRTYMÄ.....	16
3.1 Ekologinen siirtymä ihmisenelämäkaaressa.....	16
3.2 Siirtymän vaiheet.....	19
3.3 Siirtymään vaikuttavia tekijöitä.....	21
3.4 Vanhan ja uuden koulun yhteistyö koulu­siirtymässä.....	23
4. TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT.....	25
4.1 Tutkimuskysymykset.....	25
4.2 Tutkimushenkilöt.....	26
4.3 Laadullinen tutkimus.....	26
4.4 Metodologia - fenomenologia ja hermeneutiikka laadullisessa tutkimuksessa.....	28
4.5 Teemahaastattelu ja teemoittelu.....	30
4.6 Tutkimuksen luotettavuus.....	31
5. TUTKIMUSTULOKSET.....	35
5.1 Siirtymää edeltävä aika.....	35
5.1.1 Yhteydenpito edeltävään kouluun.....	35
5.1.2 Yhteydenpito kotiin.....	37

5.1.3 Luokan valmistaminen.....	38
5.2 Siirtymän kynnysvaihe.....	42
5.2.1 Uuden oppilaan ensimmäinen koulupäivä.....	43
5.2.2 Opettajan rooli.....	44
5.2.3 Tapauskohtaisuus.....	46
5.3 Siirtymän jälkeinen aika.....	47
5.3.1 Luokan sosiaaliset suhteet.....	48
5.3.2 Sopeutumiseen luokan jäseneksi.....	49
5.4 Ongelmat.....	51
6. POHDINTA.....	55

LÄHTEET

LIITTEET

JOHDANTO

Vakiintunut elämä ei tarjoa mitään jännityksiä! sanoi Pikku Myy muutoksen edessä. Vastaavalla asenteella toivoisi jokaisen muutoksen edessä olevan suhtautuvan tulevaan: muutos ei pelkästään ole vanhan loppu, vaan myös uuden alku. Muutokset ovat välttämätön osa elämää, koska mikään asia ei pysy koko elämänkaaren ajan samanlaisena – jos ympäristö ei muutu, niin ainakin yksilö itse muuttuu ajan saatossa.

Tutkielmassani muutos ilmenee kesken lukuvuoden tapahtuvana koulusiirtymänä, joka saa monen oppilaan mahan kipristelemään jännityksestä. Siirtymässä kaikki muuttuu: ympäristö, kaverit, rooli, jopa identiteetti voi olla kiinni siirtymästä. Siirtymän taustalla voi myös olla vaikeita asioita, joiden vuoksi koulua on jouduttu vaihtamaan, mikä entisestään lisää siihen liittyvää stressiä. Kysymyksiä herättää uusi koulu, luokka ja opettaja – millaistahan uudessa paikassa on? Suurinta huolta herättää kuitenkin kysymys: *otetaankohan minut porukkaan mukaan?*

Tutkielmani tarkoituksena on siis tutkia kesken lukuvuoden tapahtuvaa koulusiirtymää ja ryhmäytymistä opettajan näkökulmasta. Aihetta lähestytään ryhmäytymisen (luku 2) ja ekologisen siirtymän (luku 3) näkökulmasta, koska nämä kaksi aluetta näkyvät jollakin tavalla kaikissa koulusiirtymissä. Teoriaan tutustuminen auttoi hahmottamaan tutkimuskysymyksiä sekä analysoimaan aineistoani, joka on kerätty temahaastattelulla kysymällä luokanopettajien kokemuksia aiheesta.

Aihetta on tarpeellista tutkia, koska yhä useampi lapsi joutuu vaihtamaan koulua kesken lukuvuoden. Määrä todennäköisesti kasvaa lähivuosina, koska avioerot ovat nouseva trendi ja jatkuvat irtisanomiset vauhdittavat maassamuuttoa, joka

taas aiheuttaa muutoksia lastenkin elämässä. Tutkielmani avulla olen oppinut ymmärtämään siirtymään vaikuttavia tekijöitä paremmin ja saanut haastateltaviltani eväitä, joiden avulla pystyn itse tasoittamaan oppilaan koulusiirtymää. Tutkielmani ei ole tarkoitus olla niksikirja onnistuneeseen siirtymään, mutta toivoisin siitä olevan apua ainakin omalla urallani, kun vastaavanlaisia siirtymiä tulee kohdalleni.

Oma kiinnostukseni aiheeseen kumpuaa harjoittelusta saamastani kokemuksesta. Harjoitteluluokka toimi kuin unelma, oppilaat tulivat todella hyvin toimeen keskenään eikä kukaan jäänyt ulkopuolelle. Harjoittelun aikana luokan tytöt kuuluivat jostain huhun, että luokkaan olisi tulossa uusi oppilas, uusi tyttö. Olettaa voisi, että näinkin hyvin toimivaan porukkaan otettaisiin uusi oppilas ilomielen vastaan. Toisin kuitenkin oli: tyttöjen mielestä heidän luokkansa oli hyvä sellaisenaan eikä siihen mahtuisi enää ketään ylimääräistä – uutta tulokasta alettiin syrjiä jo etukäteen. Asia saatiin selvitettyä luokan oman opettajan kanssa, ja lopulta kävi ilmi, ettei luokkaan edes ollut tulossa uutta oppilasta. Jäin kuitenkin itse miettimään asiaa: miten opettaja olisi toiminut tilanteessa, jos uusi oppilas olisi todella ollut tulossa luokkaan, mutta muu luokka ei ollut valmis vastaanottamaan häntä?

2. RYHMÄ, RYHMEMPI, RYHMIN

Tässä luvussa käsitellään ryhmää terminä ja ryhmäytymistä ilmiönä kasvatuksen ja sosiologian näkökulmasta. Ryhmädynamiikkaa on tutkittu etenkin työyhteisöissä, mutta tutkielmassani keskityn lähinnä koulumaailmaan, ja lasten ja nuorten ryhmäkäyttäytymiseen sosiaalipsykologisesta näkökulmasta.

2.1 Mikä on ryhmä?

Jokapäiväisessä keskustelussa ”ryhmä” vilahtelee erilaisissa konteksteissa ja jo pikkulapset osaavat kertoa omat määritelmänsä ryhmälle. Jollekin ryhmä voi tarkoittaa leikkiryhmää, varttuneimmille työryhmää tai esimerkiksi asiakaspalvelijalle asiakkaat muodostavat yhden ryhmän. Kasvatuksen ja sosiaalipsykologian näkökulmasta asia ei kuitenkaan ole näin yksiselitteinen. Ryhmä on alan tutkijoille paljon muutakin kuin satunnainen joukko ihmisiä satunnaisessa paikassa satunnaiseen aikaan. Tällainen ryhmä on aggregaattiryhmä, jonka jäsenet eivät ole vuorovaikutuksessa keskenään (Pennington 2005, 8). Tietty lukumäärä ihmisiä ei myöskään ole ryhmän määrite eli kolme ihmistä voi muodostaa ryhmän siinä missä 30 ihmistäkin (Niemistö 2000, 16). Kenneth Bordens, ja Irwin Horowitz määrittelevät kirjassaan *Social Psychology* (2000, 318) ryhmän ('group') seuraavasti:

An aggregate of individuals who interact with and influence one another.

Määritelmän perusteella ryhmän muodostamiseen ei siis riitä pelkkä läsnäolo samassa tilassa, vaan ryhmässä jäsenet myös vaikuttavat toisiinsa ja ovat myös vaikutuksen alaisena muille.

Vuorovaikutuksen lisäksi muita ryhmälle tyypillisiä piirteitä ovat yhteinen päämäärä ja normit. Normit voivat olla kaikelle kansalle tarkoitettuja lakeja tai kirjoittamattomia sääntöjä, joiden rikkomisesta seuraa jokin sanktio. Lisäksi ryhmässä jokaisella on oma roolinsa, olipa kyse sitten työpaikalla projektia varten kootusta ryhmästä tai opiskelijoiden lukupiireistä. Roolit voivat olla projekteissa muodollisesti jaettuja tai epämuodollisia, jolloin roolit jakaantuvat jäsenien persoonien perusteella. Joillekin johtajan rooli voi olla luonteenomaisempi, kun toiselle taas taustajoukoissa pysyminen sopii paremmin. (Bordens & Horowitz 2000, 318 - 319.)

Ryhmän erottaa satunnaisesta joukosta ihmisiä myös sen vaikutus siinä oleviin yksilöihin. Henri Tajfel on tutkinut ryhmien välistä käyttäytymistä sekä ryhmän vaikutusta yksilöön teoksessaan *Differentiation between social groups* (1978). Hänen mukaansa yksilöt käyttäytyvät eri tavoin yksilöinä ja ryhmän jäseninä. Esimerkiksi poliisi toimii virka-aikanaan poliisina, mutta vapaa-ajalla hän on yksityishenkilö. Kyse on käyttäytymisen muutoksesta, jolloin yksilön käyttäytymisestä tulee ryhmäkäyttäytymistä ja hän alkaa toimia enemmän ryhmän odotusten mukaisesti. W. McDougal käyttää tästä samasta ilmiöstä nimeä ryhmämieli (Kuusela 2007, 206).

Ryhmät voidaan erotella toisistaan myös sen mukaan, onko kyseessä virallinen vai epävirallinen ryhmä. Virallinen ryhmä on esimerkiksi jonkin organisaation tai yhteiskunnan perustama, ja niille on asetettu päämäärä. Epävirallinen ryhmä puolestaan muodostuu yksilöistä, jotka jakavat yhteisen mielenkiinnon kohteen. Tällaisia ovat esimerkiksi vapaa-ajan harrastusryhmät, jotka voivat kuitenkin olla myös jonkun organisaation järjestämiä. Osallistuminen on kuitenkin yksilön halusta ja vapaaehtoisuudesta lähtevää toisin kuin joissain virallisissa ryhmissä. (Buchanan & Huczynski 1991, 166 - 169.)

Koulumaailmassa edellä esitetty näkyy heti lukuvuoden alussa. Uutta kouluvuotta aloittavat opettajat ja oppilaat eivät muodosta automaattisesti ryhmää, vaan joukon, joka jakaa saman tilan. Jotta tästä joukosta saataisiin ryhmä, tarvi-

taan aktiivista toimintaa, vuorovaikutusta ja sääntöjä tämän päämäärän saavuttamiseksi. Lukuvuoden edetessä jokainen oppilas löytää oman roolinsa ja paikkansa luokasta. Koululuokat ovat virallisia ryhmiä, koska niiden järjestäytyminen ei perustu vapaaehtoisuuteen ja oppilaat eivät itse päättäneet ryhmän perustamisesta. Lukuvuoden edetessä luokkaan voi kuitenkin syntyä myös epävirallisia ryhmiä, joilla on samanlaiset mielenkiinnon kohteet. Hiekkalaatikolla opitut sosiaaliset taidot eivät kuitenkaan riitä muodostamaan yli kahdenkymmenen oppilaan joukosta ryhmää, vaan opettajalla on oma roolinsa ryhmäytymisessä. Tutkielmassani opettajan rooli onkin yksi tutkimuskysymyksistä, ja sitä tarkastellaan tarkemmin luvussa 2.4.

2.2 Ryhmän muodostuminen

Ryhmän muodostumista on tutkittu 1950-luvulta lähtien, ja Bruce Tuckman on ensimmäinen tutkija, joka teki vallalla olleista tutkimuksista yhteenvedon (Tuckman 1965, 384 - 399). Tämän myötä ryhmänmuodostumisesta muotoutui viisivaiheinen prosessi. Vaiheet ovat edelleen pohjana ryhmädynamiikan tutkimiselle ja tuoreemmassakin kirjallisuudessa sitä käytetään edelleen ryhmänmuodostumisen runkona (esim. Pennington 2005). Vaiheet seuraavat toisiaan, ja niitä on yhteensä viisi (Tuckman 1965, 396):

1. Muodostuminen eli forming, jolloin jäsenet tutustuvat toisiinsa ja ryhmän tuleviin toimintatapoihin. Muodostumisvaiheeseen vaikuttaa mahdollisesti jo valittu johtaja, jonka tehtävänä on ryhmän sääntöjen ja päämäärän määrittely.
2. Kuohunta-/konfliktivaihe eli storming, jonka aikana päämäärä, roolit ja toimintatavat selkiytyvät ryhmän jäsenille. Omiensa mielipiteiden esittäminen lisääntyy, mikä aiheuttaa ristiriitoja. Onnistunut ristiriitojen ratkaiseminen lähentää jäseniä ja luo ryhmälle omia toimintatapoja. Selvittämättömät ristiriidat puo-

lestaan nakertavat ryhmän yhteishenkeä ja voivat jopa estää päämäärän saavuttamisen.

3. Sopiminen eli norming, jolloin edeltävän vaiheen ristiriidat on yleensä saatu ratkaistua ja kaikki tietävät ryhmän yhteiset säännöt ja omat roolinsa. Selvittämättömät ristiriidat näkyvät tässä vaiheessa kuppikuntina tai yksittäisten jäsenten syrjimisenä.

4. Suoritusvaihe eli performing, mikä tarkoittaa varsinaisen työnteon aloittamista ja tekemistä. Ryhmä toimii joko kokonaisuutena tai pienemmissä ryhmissä. Jäsenten välillä on riippuvaisuussuhteita, joka pakottaa toimimaan yhdessä yhteisen päämäärän saavuttamiseksi. Ristiriidat ovat mahdollisia myös tässä vaiheessa, mutta hyvin toimivassa ryhmässä ne pystytään selvittämään ilman kuohuntavaihetta.

5. Päätösvaihe eli adjourning on se vaihe, jolloin päämäärä saavutetaan. Hyvin toimineesta ryhmästä on vaikea irrottautua, joten myös päätösvaiheen jälkeinen aika kertoo ryhmän onnistumisesta: jos jäsenet haluavat tavata toisiaan vielä pakollisen yhdessäolon jälkeenkin, on todennäköisesti myös ryhmätyöskentely ollut heille antoisaa. Epäonnistuessaan ryhmä hajoaa tässä vaiheessa ja työskentely loppuu ennen aikojaan.

Kaikki ryhmät eivät käy kaikkia vaiheita läpi tässä järjestyksessä. Kuohuntavaihe näyttäisi tutkimusten perusteella olevan ryhmän toimimiselle kriittinen piste: jos tässä vaiheessa esiin tulleita ristiriitoja ei saada ratkottua, koko ryhmän olemassaolo vaarantuu, ja se todennäköisemmin hajoaa ennen yhteisen päämäärän saavuttamista. Jotta tältä hajoamiselta vältyttäisiin, ryhmän pitäisi saavuttaa kiinteys eli koheesio. Tällöin ryhmän sisällä vallitsee yhteenkuuluvuuden tunne,

joka tekee ryhmästä ryhmän ja erottaa sen samalla muista ryhmistä tai satunnaisesti samaan paikkaan kerääntyneestä ihmisjoukosta. (Helkama, Myllyniemi & Liebkind 2004, 268.)

Edellä mainittujen vaiheiden lisäksi ryhmän muodostumista voidaan tarkastella sen perusteella onko kyseessä avoin vai suljettu ryhmä. Raimo Niemistön määritelmän mukaan avoimeen ryhmään voidaan ottaa uusia jäseniä pois lähtevien tilalle. Jäsenien lukumäärä pyritään kuitenkin pitämään samana. Suljetun ryhmän toiminta poikkeaa avoimesta niin, että toiminnan käynnistyttyä se kokoontuu ennalta määrätyn ajan eikä siihen oteta enää uusia jäseniä tilalle. (Niemistö 1998, 60 - 61.)

Koululuokkaa tarkastelen tutkielmassani suljettuna ryhmänä, koska lukuvuoden alussa ryhmäyttyminen tehdään opettajan ja luokkaan kuuluvien oppilaiden kanssa yhteistyönä eikä siihen tavallisesti liity kesken lukukauden uusia jäseniä – poikkeustapauksina kuitenkin tutkimusaiheenani oleva koulua vaihtava oppilas tai kesken lukuvuoden vaihtuva opettaja. Ryhmän koheesio luodaan siis heti lukukauden alussa, ja onnistuessaan se tuottaa luokkaan hyvän ilmapiirin. Luokan tarkastelemista suljettuna ryhmänä tukee myös se, että ryhmä kokoontuu ennalta määrätyn ajan. Tutkielmassani keskitynkin siihen, kuinka tällaiseen periaatteessa suljettuun ryhmään on mahdollista päästä täysivaltaiseksi jäseneksi, ja näkyvätkö edellä mainitut ryhmän muodostumisen vaiheet myös tällaisissa tapauksissa.

2.3 Miksi ryhmän jäsenyys on tärkeää?

Virallisiin ryhmiin liittyminen on jokaiselle yksilölle jossain elämänvaiheessa pakollista, mutta epäviralliset ryhmät muodostuvat perustuen jäsenien vapaaehtoisuuteen. Erilaisiin ryhmiin liittyminen ilman pakonsanelevaan tarvetta johtuu ihmisen sosiaalisuudesta: ihminen on sosiaalinen olento, joka kaipaa ja tarvitsee vuorovaikutusta muiden ihmisten kanssa. Tästä johtuen myös ryhmän jäseneksi pääseminen on yksilölle tärkeää. (Pennington 2005, 15.)

Myös luokan sisälle muodostuu pienempiä epävirallisia ryhmiä, joiden jäseneksi pääseminen on myös tärkeää yksilölle. Koulussa näiden ryhmien ulkopuolelle jääminen voi merkitä myös mahdollista koulukiusaamista ainakin syrjimisen muodossa. (Lehtovaara & Koskenniemi 1972, 86 - 88.) Maili Pörhölän mukaan tällainen epäsuora kiusaaminen jää helposti opettajalta piiloon ja voi jatkua pitkiäkin aikoja. Vaikka uusi oppilas hyväksyttäisiinkin luokkaan uudeksi oppilaaksi, hän ei välttämättä kuitenkaan pääse osalliseksi luokan sisällä jo muodostuneisiin epävirallisiin ryhmiin, joihin jäsenet ovat valikoituneet yhteisten kiinnostusten ja vapaaehtoisuuden perusteella. Pörhölän mukaan kun pienryhmä on valmis, eli ryhmä on löytänyt jäsenet, joiden kanssa viihtyvät ja pystyvät toimimaan tehokkaasti, ryhmä suljetaan uusilta jäseniltä. Uuden oppilaan pitäisi siis ensin saada raotettua jo valmiin pienryhmän verhoa, että voisi persoonallaan ja taidoillaan lunastaa itselleen oman paikkansa ryhmässä. Eri asia sitten onkin, kuinka valmiita muut oppilaat ovat vastaanottamaan jo hyvin toimivaan ja viihtyisään ryhmäänsä uusia jäseniä. (Pörhölä 2007, 9 - 14.)

Useat tutkimukset tukevat näkemystä ryhmään liittymisen tärkeydestä. Laineen et al. (2002) *Pienten lasten sosiaaliset suhteet* -tutkimuksesta käy ilmi, kuinka tärkeää lapselle on päästä osaksi ryhmää jo päiväkodissa. Vertaisryhmän ulkopuolelle jääminen ennustaa sopeutumisvaikeuksia myös myöhemmissä elämän vaiheissa, ja jo päiväkotikäisten lasten kohdalla voidaan puhua syrjäytymisestä. Tutkimuksen perusteella sosiaaliset ongelmat näyttäisivät kasaantuvat samoille lapsille, esimerkiksi kiusaajasta voi tulla myös torjuttu hänen käyttöksensä takia. Torjutuksi tulleet haluaisivat kyllä kuulua ryhmään, mutta heidän keinonsa liittyä leikkeihin mukaan ovat sellaisia, jotka ruokkivat lisää torjutuksi tulemistä. Tällaista käyttäytymistä ovat esimerkiksi väkisin leikkiin mukaan tuleminen tai ryhmän sääntöjen vastainen käyttäytyminen. Laineen et al. tutkimuksessa 24 haastateltavasta syrjäytymisvaarassa olevasta lapsesta vain yksi osasi pyytää tällaisessa tilanteessa apua aikuiselta, yli puolet suuttuu torjutuksi tulemisesta tai leikkii yksin. (mt. 53.)

Vertaisryhmän merkitystä lapselle korostaa myös Judith Harris (2000, 188 - 233) eri tutkimuksia ja omia kokemuksiaan kokoavassa teoksessaan *Kasvatuksen myytti*. Lapsi ottaa huomattavan paljon oppia omanikäisistä leikkiverseistaan, ja sosiaalisia taitoja (tai taitamattomuutta) opitaan heiltä jopa enemmän kuin omilta vanhemmilta. Vanhempien roolia ei suinkaan pidä vähätellä etenkin sylivauvaikäisten ollessa kyseessä, mutta heti leikkiryhmiin siirryttäessä lapsi alkaa harjoitella sosiaalisia taitojaan ja oppii ryhmän säännöt sekä roolinsa ryhmäläisenä. Christina Salmivalli (1998, 13) mainitsee vertaisryhmän yhdeksi tehtäväksi myös minäkuvan kehittymisen: lapsi vertailee, miten hän poikkeaa muista ja miten hän muistuttaa muita.

Edellä mainittujen lisäksi vastaavanlaisia tuloksia ryhmään liittymisen tärkeydestä ovat saaneet muun muassa Birch, Burges, Ladd, Kochenderfer ja Lambert tutkimuksessaan (1999), jossa osoitetaan yksinäisyyden olevan myös lapsuudessa ilmenevä ongelma. Lapsuusiässä ilmenneiden ongelmien jatkumista aikuisikään ovat tutkineet muun muassa Susan B. Campbell (1994). Ryhmään liittymisen ongelmiin pitäisi siis puuttua jo mahdollisimman varhaisessa vaiheessa, koska lapsuuden onnistumiset sosiaalisissa suhteissa kantavat hedelmää myös aikuisiällä.

2.4 Opettajan rooli ryhmäytymisessä

Ryhmäytymisestä on tehty Suomessakin paljon oppaita, joissa on käytännön vinkkejä ja harjoituksia hyvän ilmapiirin luomiseen luokassa. Esimerkiksi Reija Salovaara ja Tiina Honkkonen ovat koonneet kirjaansa *Rakenna hyvä luokkahenki* (2011) erilaisia harjoituksia, joilla oppilaat saadaan aktiivisesti mukaan ryhmäytymisprosessiin. Tässä luvussa käsitellään kuitenkin käytäntöä enemmän sitä, millainen opettajan rooli on, jotta ryhmäytyminen ylipäättään olisi mahdollista.

Jokaisella ihmisellä on erilaisia rooleja, kuten edellä on käynyt ilmi - harrastusryhmässä roolimme on todennäköisesti toisenlainen kuin työyhteisössämme.

Opettajan työssä erilaiset roolit voivat vaihtua useita kertoja päivän, jopa pelkän välitunnin, aikana: välillä pitää olla valmis olemaan äidin tai isän korvike, näyttelijä motivoidakseen oppilaita ja terveydenhoitaja pienten haavereiden varalle - tietoteknisten ongelmien sattuessa myös rooli atk-tukihenkilönä on paikallaan. Yksi tärkeimmistä rooleista on kuitenkin olla ryhmänohjaaja ja turvallinen aikuinen oppilaille. Opettajan tehtävä lukuvuoden alussa onkin luoda luokkaan sellainen ilmapiiri, jossa huomioidaan ja kunnioitetaan toisia. Tällainen myönteinen ilmapiiri vaikuttaa myönteisesti oppilaisiin ja heidän minäkäsitykseensä. (Korpinen 1996, 22; 30 - 31.)

Jotta opettaja pystyisi luomaan luokkaan hyvän ilmapiirin, tulee hänen kohdata oppilaat myös yksilöinä. Koko luokan ohjaaminen yksilöitä huomioimatta johtaa helposti siihen, että opettajan huomiota saavat vain sellaiset, jotka osaavat sitä vaatia käytöksellään. Eira Korpisen (1996) mukaan opettaja ei voi vaikuttaa oppilaaseen ja hänen itsetuntoonsa, jos oppilas ei koe opettajaansa itselleen tärkeäksi henkilöksi. Opettajan pitää siis kohdata jokainen oppilaansa, jotta hän saa oppilaaseen jonkinlaisen kosketuspinnan. Opettaja voi joskus olla myös merkittävä mielipidevaikuttaja lapselle, joten on myös tärkeää, että opettaja on tietoinen tästä vaikutusvallasta. (Korpinen 1996, 28.)

Matti Koskenniemi puolestaan kuulutti hyvän ilmapiirin perään jo 1980-luvulla. Koskenniemi kokoaa teoksessaan *Yhdessä ja yhteistoimin - Koulu ja sosiaalisuuteen kasvaminen* (1982) niitä asioita, jotka useiden aiempien tutkimusten mukaan vaikuttavat suotuisan ilmapiirin syntyyn. Tässäkin esille nousee opettajan rooli ja hänen johtamistyyliinsä eli kuinka hän arvostelee oppilaitaan ja antaa heille päätösvaltaa yhteisissä asioissa. (mt. 155 - 156; 164.)

Oppilaan henkilökohtaisen kohtaamisen ja hyvän johtajuuden lisäksi opettajalla on yhdessä vanhempien kanssa kannettava vastuuta ihmissuhdetaitojen opettamisessa. Taitoja harjaannuttamalla edistetään ryhmäytymistä ja ehkäistään koulukiusaamista. Opettajan tulisi siis olla esimerkkinä yhteistyötaitoillaan sekä laittaa oppilaita ajattelemaan tekojensa seurauksia ja motiiveja: syrjinkö tiettyä

oppilasta vain pönkittääkseni omaa asemaani omassa ryhmässäni? (Pörhölä 2007, 14.) Yksi opettajan vaativista tehtävistä olisikin pitää yllä luokan hyvää ilmapiiriä ja pitää huoli siitä, että opettajan saaman hyväksynnän ja arvostuksen lisäksi myös oppilaat keskenään hyväksyvät toisensa ja arvostavat toinen toistaan (Korpinen 1996, 31 - 32).

Oppilaiden itsetunnon lisäämiseksi hyvään ryhmähenkeen kannattaa pyrkiä myös oppimistulosten vuoksi. Eeva-Liisa Kronqvist (2006, 22) nostaa esille sosiaalisten taitojen lisäksi ryhmän tärkeyden oppimisen kannalta. Hänen mukaansa yhteistyö antaa tilaa myös yksilöllisyydelle eli ryhmän työskentely on myös yksilön työskentelyä ja tarjoaa yksilöllisiä onnistumisen mahdollisuuksia. Myös positiivinen opettaja-oppilas -suhde vaikuttaa myönteisesti koulumenestykseen (Baker 2006). Erja Kautto-Knape (2012) on väitöskirjassaan tutkinut aiheita käänteisestä näkökulmasta eli miten negatiivinen vuorovaikutus koulun henkilökunnan kanssa vaikuttaa koulusuoriutumiseen ja käyttäytymiseen. Tutkimuksen mukaan oppilaan alisuoriutumiseen vaikuttavat hänen koulunsa kokemansa tunteet, ja esimerkiksi oppilaita nolaava opettamistyyli ruokkii alisuoriutumista.

Yhteenvetona edeltävästä voisi siis todeta, että opettajan tehtävä ryhmäyttämisessä ja hyvän ilmapiirin luomisessa on olla eräänlainen taustavaikuttaja. Omalla toiminnallaan - kohtaamalla jokaisen oppilaan yksilönä, arvostamalla ja hyväksymällä heidät - hän antaa elävän esimerkin siitä, kuinka toisia ihmisiä kohdellaan. Lisäksi oppilaiden ihmissuhdetaitoja tietoisesti harjaannuttamalla hänellä on mahdollisuus vaikuttaa ilmapiiriin positiivisesti ja auttaa oppilaita ajattelemaan asioita myös toisen näkökulmasta. Syrjiminen ei varmasti tunnu enää niin hyvältä ajatukselta, jos osaa itse eläytyä syrjityn rooliin.

3. SIIRTYMÄ

Toinen keskeinen aihealue tutkimuksessani on yksittäisen oppilaan läpikäymä siirtymä koulusta toiseen. Kyseessä ei ole oppilaan kannalta katsottuna pelkästään fyysinen siirtymä koulusta A kouluun B, vaan lisäksi hän täytyy irrottautua henkisesti edeltävästä kouluympäristöstään, ystävistään ja kodistaan. Koulua vaihdettaessa muuttuu luokan ja opettajan lisäksi moni muukin asia, joten siirtymässä pitää ottaa huomioon myös lapsen kokonaisvaltainen hyvinvointi.

Siirtymää on tutkittu pääasiassa koulupolun eri nivelvaiheissa kuten esiopetuksesta peruskouluun siirryttäessä tai koulumenestyksen näkökulmasta eli kuinka alakoulusta yläkouluun siirtyminen vaikuttaa arvosanoihin (esimerkiksi Karikoski 2008; Galton, Gray & Ruddock 1999). Edellä mainitut siirtymät koskevat suurta osaa ikäluokista, mutta tässä tutkimuksessa siirtymällä tarkoitetaan yhden oppilaan siirtymistä yksin vanhasta koulusta uuteen. Käsittelen seuraavaksi siirtymän ilmiötä kytkemällä sen omaan aihepiiriini.

3.1 Ekologinen siirtymä ihmisen elämänkaaressa

Tutkielmassani on keskeisenä käsitteenä ekologinen siirtymä eli transitio. Termin takana on Urie Bronfenbrennerin ekologinen malli, jonka hän esitti ensi kertaa teoksessaan *The Ecology of Human Development*. Mallin mukaan ihmisen elämä koostuu peräkkäisistä läpi elämänkaaren jatkuvista siirtymistä. Tyypillisiä, valtaosaa ihmisiä koskevia ihmisiä koskevia siirtymiä ovat esimerkiksi äidiksi tai isäksi tuleminen, opintojen päätyttyä työelämään siirtyminen ja eläköityminen. Bronfenbrenner on muokannut teoriaansa vuosien varrella, mutta perusajatus on pysynyt samana: ekologisen tutkimuksen kohteena on aktiivinen, koko elämänsä kehittyvä yksilö, johon vaikuttaa hänen ympäristönsä ja eri ympäristöjen väliset suhteet. (Bronfenbrenner 1997, 222.)

Ekologinen siirtymä ei tarkoita pelkästään fyysistä siirtymää paikasta toiseen, vaan se käsittää myös kaikki muut siirtymästä aiheutuvat sosiaalisen ympäristön muutokset. Fyysisen ympäristön lisäksi eri elämänkaarella eteen tulevissa siirtymissä ihmisen rooli muuttuu: hän vaikuttaa ympäristöönsä eri tavoin kuin aiemmin, ja ympäristön suhtautuminen yksilöön on erilainen eri siirtymien jälkeen. Esimerkiksi valmistuneen opiskelijan oletetaan olevan suoraa valmis työelämään, kun hän vain hetkeä aiemmin oli harjoittelija, jonka ei oletettukaan tietävän alastaan kaikkea. Siirtymän roolista toiseen on aina henkilökohtainen kokemus, joten jokainen siirtymä elämänkaarella on jokaiselle yksilölle erilainen. (Bronfenbrenner 1979, 6.)

Ekologinen ympäristö eli ympäristö, jossa siirtymät tapahtuvat, jakaantuu sisäisiin rakenteisiin sen perusteella, kuinka lähellä ne ovat yksilöä. Tasoja on yhteensä neljä: *mikro-*, *meso-*, *ekso-* ja *makrotasot*. Keskeisin tutkielmani kannalta on *mikrotaso*, joka on mainituista tasoista lähinnä ihmistä. Tähän tason kuuluvat sellaiset ympäristöt, jotka kuuluvat yksilön jokapäiväiseen elämään ja jossa hänellä on luontevaa ja helppoa olla. Tässä ympäristössä olevien ihmisten kanssa vuorovaikutuksessa olemiseen yksilön ei tarvitse tehdä erityisiä ponnisteluja, vaan hän tietää oman roolinsa ja paikkansa ympäristössä ja suhteessa muihin ihmisiin. Koulussa tähän yhteisöön kuuluu lähimpinä tekijöinä luokkatoverit ja opettajat. Myöhemmin Bronfenbrenner on täydentänyt mikrotasoa lisäämällä myös siellä vaikuttavien henkilöiden temperamentin ja persoonallisuuden vaikutukset ympäristöön ja yksilöön. (Bronfenbrenner 1979, 7 - 8, 21 - 25; Bronfenbrenner 1997, 263.)

Mikrotasoja voi olla yhtä aikaa useita. Esimerkiksi koululaiselle tämä tarkoittaa kouluympäristön lisäksi perhettä tai harrastukseen liittyvää ympäristöä. Näiden eri mikrotasojen järjestelmää ja keskinäistä vuorovaikutusta kutsutaan *mesotaksoksi*. Olennaista ympäristöjen vuorovaikutuksessa on se, että yksilö on niissä jollain tapaa aktiivisesti mukana. Erona *eksotasoon* onkin se, että tässä ympäristössä yksilön rooli on passiivinen ainakin yhdessä vuorovaikutuksessa mukana olevassa ympäristössä. Vuorovaikutuksen vaikutukset näkyvät kuitenkin yk-

silössä joko suoraan tai välillisesti. (Bronfenbrenner 1979 7 - 8; 25.) Eksotaso yhdistyy myös tähän tutkimukseen: vaikka lapsi on se, joka joutuu esimerkiksi muuton yhteydessä vaihtamaan koulua, ei hän voi etukäteen vaikuttaa siihen, millainen hänen tuleva roolinsa luokassa on. Eksotaso näkyy myös siinä, kuinka lähettävän koulun opettaja ja vastaanottavan koulun opettaja järjestävät tulevaa siirtymää.

Viimeisenä tasona on *makrotaso*, joka on tasoista laajin ja sisältää edellä mainittujen tasojen järjestelmiä ja yhdistelmiä. Yhteiskunta ja kulttuuri kuuluvat tähän tasoon, ja ne vaikuttavat välillisesti myös yksilöön. Yksilö on osa kumpaakin ja vaikuttaa niihin lähemmällä tasoilla, mutta makrotason muutokset eivät ole yksilöstä riippuvaisia. Makrotason ympäristöihin kuuluvat kasvu- ja koulutusympäristöt yleensä eli yleinen käsitys siitä, millaista esimerkiksi esiopetuksen tulisi olla. Uudemmissa teksteissään Bronfenbrenner on laajentanut makrotason käsitettään Vygotskin väitteen pohjalta, jolloin yksilön kehitys riippuu myös siitä, millaiseen historialliseen kontekstiin hän on syntynyt, ts. millaisia mahdollisuuksia hänen aikansa ympäristö hänelle tarjoaa. (Bronfenbrenner 1979, 26; 1997, 265.)

Näiden tasojen lisäksi Bronfenbrenner on kehittänyt bioekologisen mallin, joka ottaa huomioon myös ajan kulumisen vaikutukset ekologiseen ympäristöön ja yksilöön. Ajan kulumisen vaikuttaa ympäristöön, vaikka fyysinen ympäristö ei muuttuisi ja mikrotasoon kuuluvat ihmiset pysyisivätkin samana. Yksilön piirteet muokkaantuvat siis näiden kolmen asian yhteistoimintana: kuinka ekologinen ympäristö, vuorovaikutus ja vanheneminen vaikuttavat yksilöön. Bronfenbrenner on muokannut Kurt Lewisin kaavaa ihmisen kehityksestä, ja aikaulottuvuuden lisäämisen jälkeen hän määrittelee ihmisen kehittymisen kaavan seuraavasti:

Niiden prosessien sarja, joiden välityksellä henkilön ja ympäristön ominaisuudet ovat vuorovaikutuksessa tuot-

taakseen pysyvyyttä ja muutosta henkilön ominaisuuksissa elämänsä aikana (Bronfenbrenner 1997, 224).

Tällaista ajan huomioimista ihmisen kehityksen tutkimisessa Bronfenbrenner kutsuu kronojärjestelmämalliksi. Pitkällä aikavälillä mallilla pystytään määrittelemään ihmisen elämänkaaren eri siirtymävaiheet, lyhyempää väliä tutkittaessa voidaan puolestaan tutkia jotain tiettyä siirtymää kuten äidiksi tulemistä. (Bronfenbrenner 1997, 236). Tutkielmassani aiheena oleva siirtymä on poikkeuksellinen siinä mielessä, että suurella osalla ikäluokasta ei ole siitä omakohtaista kokemusta, kun taas esimerkiksi koulun aloittaminen tai peruskoulun jälkeisiin jatko-opintoihin siirtyminen liittyy lähes jokaisen yksilön elämään. Siirtymä poikkeaa normatiivisesta siirtymästä myös siten, että uusi oppilas tulee luokkaan, jossa muut ovat jo löytäneet kaverinsa ja roolinsa luokassa (Cauce, Felner & Primavera 1981, 457).

Bronfenbrennerin teoriaa ekologisesta siirtymästä on sovellettu koulumaailman tutkimiseen aiemminkin. Cauce, Felner ja Primavera (1981) tutkivat ekologisen siirtymän, tutkimuksessa nimenomaan koulusiirtymän, vaikutuksia koulumenestykseen ja mahdolliseen väliinpuotoamiseen koulusiirtymien kynnysvaiheessa. Tutkimuksessa huomioitiin siirtymien määrän lisäksi osallistujien sukupuoli ja etninen tausta sekä se, onko kyseessä normatiivinen siirtymä, jonka suurin osa ikäluokkaa käy läpi samassa vaiheessa (esimerkiksi yläkouluun siirtyminen) vai siirtymä, joka johtuu esimerkiksi asuinpaikanvaihdoksesta. Tutkimustuloksista käy ilmi, että siirtymien kasautuminen yhdelle oppilaalle vaikuttaa negatiivisesti koulumenestykseen ja lisää poissaoloja merkittävästi. Siirtymä vaikuttaa kuitenkin eri tavoin eri ihmisiin, joten usein koulua vaihtavasta oppilaasta ei automaattisesti tule koulupudokasta. (mt. 449 - 459.)

3.2 Siirtymän vaiheet

Kuten ei ryhmän muodostuminen, ei siirtymäkään tapahdu itsestään, vaan yksilö käy läpi tiettyjä vaiheita ja valmistaa itseään muutokseen ennen varsinaista

ympäristön ja roolin vaihdosta. Siirtymä muodostuu kolmesta vaiheesta, joita ovat tutkineet muun muassa Arnold van Gennep siirtymäriittien näkökulmasta ja edeltävän pohjalta Victor Turner siirtymään liittyvien kynnysvaiheiden näkökulmasta.

Ensimmäinen vaihe siirtymässä on *irrottautuminen* entisestä roolista (Turner 1977, 35). Tässä tutkimuksessa se tarkoittaa uudelle oppilaalle entisestä koulusta, opettajasta ja luokkatovereista irtautumista. Oppilaan pitää jättää taakseen myös entinen roolinsa luokassa, koska hän ei välttämättä saavuta samanlaista asemaa uudessa luokassaan. Uusi luokka on jo käynyt lävitse ryhmän muodostumisen vaiheet, joten uudella oppilaalla ei ole samanlaisia mahdollisuuksia vaikuttaa oman roolinsa valintaan. Uuden oppilaan siirtymä poikkeaa suuresti koko ikäluokkaa koskevista siirtymistä siten, että irrottautumiseen valmistautumiselle ei välttämättä ole aikaa tai tutustumista uuteen kouluun ei ole mahdollista järjestää. Esimerkiksi koulunaloitusta edeltävänä keväänä tulevat ekaluokkalaiset pääsevät tutustumaan tulevaan kouluunsa ja toisiinsa, jolloin heillä on aikaa valmistautua tulevaan muutokseen. Tällaista mahdollisuutta kesken lukuvuotta koulua vaihtavalla ei automaattisesti ole, koska siirtymät voivat olla hyvin äkkinäisiä.

Toista vaihetta Turner kutsuu van Gennepin teoriasta poiketen *kynnysvaiheeksi*, koska kyseessä on pitkäaikaisempi prosessi kuin pelkkä fyysinen siirtymä uuteen ympäristöön. Aikaulottuvuuden lisääminen hahmottaa myös sitä, että siirtymä ja siitä johtuvaan elämänmuutokseen tarvitaan aikaa. (Turner 1977, 35 - 36). Kynnyksen ylittäjä ei ole enää entisessä roolissaan, mutta toisaalta hänelle ei ole ehtinyt muodostua vielä uuttakaan roolia: hän on siis eräänlaisessa välitilassa, jolloin valmistaudutaan uutta varten. Koulun vaihtajalle kynnysvaihe ajoittuu siis koulun vaihtojen väliin ja jatkuu vielä tervetuliaisten jälkeenkin.

Viimeinen vaihe siirtymässä on *liittyminen* uuteen (Turner 1977, 36). Uuteen liittyessä yksilö saa uuden ympäristön lisäksi myös uuden roolin, jopa identiteetin (James & Prout 1997, 247). Tutkielmassani liittyminen tarkoittaa ryhmän täysi-

valtaiseksi jäseneksi tulemista, ja luokkaan tullut oppilas on löytänyt oman roolinsa ja paikkansa luokassa. Onnistuneessa ryhmäytymisessä oppilaasta on tullut ryhmän täysivaltainen jäsen, ”yksi meistä”. Yksi tämän tutkielman kysymyksistä liittyykin juuri tähän viimeiseen vaiheeseen: millaisista asioista opettaja tietää, että siirtymä on onnistunut ja uusi oppilas tuntee kuuluvansa luokanjäseneksi?

3.3 Siirtymään vaikuttavia tekijöitä

Kuten edellä on jo ryhmäytymisen vaiheessa sivuttu, ryhmän ulkopuolelle jääminen voi lapsuusajan lisäksi vaikuttaa negatiivisesti myös myöhemmällä iällä. Ryhmäytymisen ja siirtymän lisäksi tulisikin huomioida lapsen kokonaisvaltainen hyvinvointi eli muutoksen taustalla mahdollisesti vaikuttavat tekijät. Esimerkiksi yläasteelle siirryttäessä siirtymän ja ryhmäytymisen onnistumiseen vaikuttavat opettajan ja muiden oppilaiden lisäksi esimerkiksi oppilaan oma kypsyytensä, murrosikä tai kotona käynnissä olevat kriisit (Crockett, Petersen, Graber, Schulenberg & Ebata 1989, 182).

Lasten hyvinvoinnista on saatu tietoa lähinnä sivutuotteena aikuisten hyvinvointia mittaavista tutkimuksista. Lasten hyvinvointia on myös mitattu pitkälti vanhempien kautta: millainen siviilisääty ja yhteiskunnallinen asema heillä on. Lasten hyvinvointi kyllä koostuu pitkälti samoista asioista kuin aikuisväestön hyvinvointi (terveys, läheiset), mutta lapsi kokee asiat eri tavoin. Kotona oleminen ja koulun käyminen eivät siis ole samanlaista lapselle ja aikuiselle. (Strandell 1995, 11; 21 - 22.)

Lasten hyvinvointia on siis vaikea tutkia vertailematta sitä edes jollakin tasolla vanhempien hyvinvointiin, koska se vaikuttaa niin voimakkaasti myös lapsiin. Valtioneuvoston selonteko eduskunnalle lasten ja nuorten hyvinvoinnista (2002, 6) kertoo karuja lukuja avioeroista vuodelta 2001: avioeroja oli Suomessa 13 833, ja näissä perheissä oli yhteensä 19 000 lasta. Tilastoihin ei ole siis laskettu avioeroja, joiden myötä erolapsien määrä vain lisääntyy. Koulun vaihtamisen

taustalla on siis usein myös vaikea tilanne kotona, jolloin on mahdollisesti muutettu toiselle paikkakunnalle kuin toinen vanhemmista. Selonteossa kiinnitettiin huomiota myös päiväkotiryhmissä tapahtuvaan henkilöstön ja lasten vaihtuvuuteen, jolloin lapsille ei muodostu ihmissuhteissa jatkuvuutta toisten lasten kanssa. Lapset ja nuoret tarvitsevat kiinteän sosiaalisen verkoston, joka antaa mahdollisuuden yhteisöllisyydelle ja tarvittavia käyttäytymismalleja sosiaalisiin tilanteisiin. Jatkuvat muutot vaikeuttavat tällaisen kiintymissuhteen luomista, ja vaikuttavat näin ollen lapsen hyvinvointiin. (mt. 10 - 11; 25.)

Vaikka siirtymään liitetään etenkin ongelmia, pitäisi se nähdä toisaalta myös uuden alkuna. Akos ja Galassi (2004) tutkivat opettajien, oppilaiden ja vanhempien näkemyksiä siirtymistä alakoulusta yläkouluun ja yläkoulusta (middle school) lukioon (high school). Siirtymään liitettiin paljon positiivisia asioita. Lukioon siirryttäessä nuoria houkutti etenkin vapaus ja mahdollisuus vaikuttaa omaan opiskeluunsa sekä mahdollisuus saada uusia ystäviä. Myös yläkoululaiset pitivät jälkimmäistä asia siirtymän yhtenä hyvänä puolena. Siirtymällä voi siis onnistuessaan olla oppilaan hyvinvointia tukeva tapahtuma. Samaisessa tutkimuksessa kysyttiin myös oppilaiden keinoja sopeutua uuteen kouluun. Näistä esille nousivat yläasteikäisten joukosta muun muassa kiusaamisen huomiotta jättämisen sekä yrittämisen sopeutua joukkoon - ryhmään kuulumisen tärkeys nousi siis esille tässäkin tutkimuksessa.

Teoriaosuuden perusteella sekä ryhmäytyminen että siirtymä siihen liittyvine riitteineen on hyvin yksinkertaista: matka kohti toimivaa ryhmää voi olla myrskyisä, mutta lopulta kaikki kuitenkin kääntyy parhain päin ja ryhmään liittymisen jälkeen uuden oppilaan koulunkäynti ja kaverisuhteet sujuvat kuin tanssi. Näin ei kuitenkaan automaattisesti ole, ja teoriaosuudessa kuvataankin vain eri vaiheita aiempien tutkimusten perusteella sen enempää kantaa ottamatta, kuinka tutkimuksen aiheena oleva yksilö edellä mainitut vaiheet kokee. Koska onnistunut siirtymä ja ryhmäytyminen on monen asian summa, - uusi ympäristö, uusi ohjaaja, uudet ihmiset, - on mahdotonta etukäteen ennustaa, kuinka uusi oppi-

las sopeutuu luokkaan ja mitä hän merkitsee koko luokan toimintatavoille ja rooleille.

Ryhmäytymisen vaikuttaa kaiken edellä mainitun lisäksi oppilaan sen hetkinen elämäntilanne. Koulunvaihtaminen kesken lukuvuoden on jo itsessään uusi ja stressaavakin tilanne, ja koulun vaihtamisen syyt ovat moninaiset. Taustalla voi olla esimerkiksi avioerosta johtuvat syyt, jolloin painetta aiheuttavat koulun lisäksi myös kodin ongelmat. Opettajan rooli korostuu siirtymävaiheessa, koska hänen tulisi olla luotettava aikuinen heti alusta alkaen, ja samalla pystyä sekä tukemaan ryhmäytymistä että antaa tilaa uudelle oppilaalle hakea oma paikkansa luokassa. Muuta luokkaa ei myös sovi unohtaa, koska muutos koskee yhtälailla myös heitä. Voihan olla niinkin, että uusi oppilas vie roolin ja kaverit joltakin luokan vanhalta oppilaalta.

3.4 Vanhan ja uuden koulun yhteistyö koulusiirtymässä

Kun uusi oppilas siirtyy vanhasta koulusta uuteen, pitäisi vanhojen oppikirjojen lisäksi myös muun informaation kulkea koulusta toiseen. Vanhan ja uuden opettajan tulisi siis tehdä yhteistyötä onnistuneen siirtymän eteen. Esimerkiksi siirtyvän oppilaan mahdollinen Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS), mahdollinen tarve koulunkäyntiavustajalle ja ruoka-ai-neallergiat pitäisi olla uuden opettajan tiedossa jo ennen fyysistä siirtymää, jotta asiat ehditään hoitaa valmiiksi ennen uuden oppilaan saapumista uuteen kouluunsa.

Lähteitä etsiessä näyttäisi siltä, ettei yhtenäistä käytäntöä lähettävän ja vastaanottavan koulun välillä ole olemassa. Osalla kaupunkien ja kuntien Internet-sivuilla on ilmoitettu vaihtamiseen liittyvistä käytännön asioista, esimerkiksi Jyväskylän kaupungin sivuilla pyydetään toimittamaan erohakemukset ja uudet osoitetiedot, mutta opettajien ja vanhempien välisestä yhteistyöstä ei mainita. Tiedon vähäisyydestä johtuen myös tästä asiasta muotoutuu yksi tutkimuskysymyksistäni: millaista yhteistyö lähettävän ja

vastaanottavan koulun välillä on tai millaista sen tulisi olla, jos sitä ei vielä millään tavoin ole olemassa?

4. TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT

Seuraavissa alaluvuissa perustelen aineistonkeruuseen ja tutkimusmenetelmään liittyviä valintojani sekä pohdin tutkimukseni luotettavuutta. Tuen valintojani laadullisen tutkimuksen teorialla sekä selventämällä, miten esimerkiksi laadullinen tutkimus näkyy omassa tutkielmassani, ja miksi teemahaastattelu on sovelias tapa kerätä tietoa tutkimusaiheestani. Tutkimuskysymykset puolestaan saavat tukea jo luvuissa 2 ja 3 esitetyssä teoriassa, joiden pohjalta olen muodostanut kokonaiskuvaa käsiteltävästä aiheesta ja jonka perusteella on myös pystynyt muokkaamaan tutkimuskysymykseni aiheenmukaisiksi.

4.1 Tutkimuskysymykset

Tutkimusaiheeni on opettajien käsitykset ja kokemukset uuden oppilaan ryhmäyttämistä sekä siirtymästä. Olen asettanut tutkimukselleni yhden pääkysymyksen:

Millaisia kokemuksia opettajilla on uuden oppilaan siirtymästä kesken lukuvuoden?

Sillä on seuraavat alakysymykset:

1. *Miten opettaja valmistautuu siirtymään?*
2. *Miten uuden oppilaan siirtymää voidaan tukea siirtymän kynnysvaiheessa?*
3. *Miten siirtymän pysyvää onnistumista voidaan edesauttaa?*
4. *Mitkä ovat siirtymää vaikeuttavat tekijät?*

Aihetta on tarpeen tutkia, koska valmiiseen ryhmään tuleminen ulkopuolelta ei aina ole helppoa, ja uusi tulokas voi joutua pahimmassa tapauksessa syrjityksi ja kiusatuksi.

4.2 Tutkimushenkilöt

Haastateltavia lähestyttiin tutkimuspyyntökirjeellä (Liite 1), joka lähetettiin yhteensä neljälle koululle. Yhdestä koulusta haastateltavia oli neljä, muilta kouluilta ei yhtään. Aineistoa kerättiin lisäksi kolmelta muulta opettajalta, jotka saatiin haastateltaviksi omien suhteideni kautta. Lopulta tutkimukseen osallistuvia opettajia oli siis seitsemän: viisi töissä olevaa luokanopettajaa, yksi pienryhmänopettaja sekä yksi eläkkeelle jäänyt luokanopettaja. Luokanopettajat ovat eri puolelta Suomea ja osallistuivat haastatteluun sen perusteella, että heillä on omakohtaisia kokemuksia tutkimusaiheesta.

Hyvä tieteellinen käytäntö - Lapin yliopiston tutkimuseettiset toimintaohjeet (2009) painottaa, että tutkimuseetiikkaan kuuluu myös tutkimushenkilöiden huomioiminen. Tutkielmassani heidät on huomioitu siten, että heille on kerrottu haastattelujen olevan luottamuksellisia, ja litteroinnit ja äänitallenteet tuhotaan heti tutkimusprosessin päätteeksi, koska aiheesta ei ole tarkoitus tehdä jatkotutkimusta. Tulososiossa tutkimushenkilöiden nimet, iät tai paikkakunnat eivät tule esille, kuten tutkimuspyyntökirjeessä ilmoitetaan. Anonyymisyyden takeeksi tutkimushenkilöistä käytetään oikeiden nimien sijaan lyhenteitä O1, O2, O3...O7, jossa O tarkoittaa opettajaa ja numero haastattelujärjestystä. Tutkimushenkilöiltä lainatut sitaatit on laitettu litteroinnista muokkaamattomana tutkielmaan. Litteroidessa on kuitenkin jätetty lukemisen helpottamiseksi pois mahdolliset epäröinnit ja änkytykset, joten ne eivät näy sitaateissakaan.

4.3 Laadullinen tutkimus

Alun perin tutkimuksen tekotapani ja analyysissä käytettävä metodi oli selvää, koska yhdistin kasvatustieteelliseen tutkimukseen ja teemahaastattelun hyvin

vahvasti laadulliseen tutkimuksen perinteeseen. Luulin jopa tietäväni suoralta kädeltä, mitä laadullinen tutkimus olisi, mutta tarkemmin alan kirjallisuuteen tutustuessani kävi ilmi, että sen määrittely onkin varsin haastavaa. Kaikki laadullisen tutkimuksen käsikirjat alkavat painottamalla, että opus esittää vain yhden näkökulman ja vain tekijöidensä mielipiteen aiheesta (esim. Eskola & Suoranta 2000; Silverman 2005). Yleispätevää esitystä aiheesta ei siis ole olemassa eikä näillä näkymin myös tulossa menetelmän subjektiivisen luonteen vuoksi.

Laadullista eli kvalitatiivista tutkimusta on vaikea määritellä tekemättä samalla vertailua määrälliseen eli kvantitatiiviseen tutkimukseen. Yksinkertaistetusti erot voi ilmaista Hannu Uusitalon sanoin: laadullinen aineisto ja analyysi ovat tekstiä, määrällisessä tutkimuksessa nämä puolestaan ilmaistaan numeroin (1991, 79). Jari Metsämuuronen puolestaan jakaa tutkimukset laadulliseen ja määrälliseen tutkimusaiheen perusteella. Laadullisessa tutkimuksessa ollaan kiinnostuneempia yksityiskohdista, kun taas kvantitatiivinen tutkimus pyrkii yleistämään. Lisäksi laadullinen tutkimus antaa enemmän tilaa luonnollisuudelle ja sattumalle, kun taas kvantitatiivisessa tutkimuksessa kokeet järjestetään siten, että mahdollisia muuttujia pystytään kontrolloimaan. (2006, 202 - 204.)

Myös David Silvermanin aihetta koskevan käsikirjan mukaan tutkimusaihe määrittelee sen, onko kyseessä laadullinen vai määrällinen tutkimus: kasvatustieteilijä ei siis saisi automaattisesti valita suuntaukseen laadullista tutkimusta, vaikka suurin osa muista tutkimuksista olisikin sellaista. Samaa aihetta voi toki tutkia kummastakin näkökulmasta, koska suurta joukkoa tutkittaessa määrälliset menetelmät ovat luotettavuuden kannalta soveliaampia, kun taas laadulliset menetelmät voivat toimia paremmin pienempää joukkoa tutkittaessa. (Silverman 2005, 6 - 8.)

Laadullinen ja määrällinen tutkimus eivät kuitenkaan ole toisiaan poissulkevia tutkimuksen tekotapoja tai analyysimenetelmiä. Esimerkiksi haastattelu voi menetelmänä olla laadullinen, mutta tuloksia voidaan analysoida joko

laadullisesti tai muuttaa tulokset mitattavaan muotoon, jolloin myös määrällinen analysointi on mahdollista. (Eskola & Suoranta 2000, 13). Oma tutkimukseni on enemmän laadullista kuin määrällistä tutkimusta, koska sekä aineistoni että analyysitapani ovat laadulliseen tutkimusperinteeseen nojaavia. Tutkielman kvantitatiiviset piirteet näkyvät vähäisissä määrin analyysivaiheessa, jossa aineistoa on lajiteltu myös määrällisesti vertaillen, millaiset vastaukset ovat yhteisiä useimmilla haastateltavillani.

4.4 Metodologia - fenomenologia ja hermeneutiikka laadullisessa tutkimuksessa

Fenomenologian juuret ulottuvat 1900-luvun taitteeseen, jolloin matemaatikko-filosofi Edmund Husserl halusi luoda filosofian haaran, jolla voitaisiin löytää yleispäteviä vastauksia filosofisiin kysymyksiin. Aivan kuten matematiikassa, Husserl halusi filosofiaan ja ihmistieteisiin samanlaisia säännönmukaisia kaavoja, jolloin päädyttäisiin yleistettäviin tuloksiin: aivan kuin $1 + 1 = 2$ on laskutaitoisesta mielestä aina 2, voitaisiin näin löytää päteviä vastauksia filosofisiin dilemmoihin esimerkiksi oikeudenmukaisuudesta. Perusajatuksena on, että kokemusta tulisi tutkia ilman ennakoasenteita. Reduktio tarkoittaa Husserlin filosofiassa sitä, että näistä asenteista pyritään tietoisesti eroon. (Moran 1999, 1 - 2, 78; Husserl 1995, 59)

Fenomenologisen tutkimuksen keskiössä on siis ihmisen kokemus, joka syntyy ihmisen antamista merkityksistä. Tästä syntyy ihmisen ja maailman välisen suhteen intentionaalisuus eli kaikki - tapahtumat, tunteet, vuodenaika - merkitsee kaikille jotakin. Kokemusta ei siis synny ilman merkityksiä, ja tästä johtuen voidaankin sanoa, että fenomenologia on enemmän merkitysten kuin kokemusten tutkimista. (Laine 2001, 26 - 28.)

Edellä mainitusta tulee helposti mieleen, että kokemuksia tutkittaessa on mahdotonta tehdä yleistyksiä, koska jokaisella on subjektiivinen näkemys maailmasta. Fenomenologian yhteydessä nousee esiin kuitenkin termi

intersubjektiivisuus, jolla tarkoitetaan yksilöiden ja yhteisön vuorovaikutteisuutta. Sen lisäksi, että ihminen antaa merkityksiä ympäristölleen, hän saa siitä myös vaikutteita. Merkityksenantoomme vaikuttavaa siis myös yhteisö, jossa elämme. Esimerkiksi naiseus ja naisen rooli nähdään eri kulttuureissa eri tavoin juuri ympäröivän yhteisön normien vuoksi. (Laine 2001, 28; Moran 1999, 61.)

Husserlin edustamaa fenomenologiaa kutsutaan puhtaaksi fenomenologiaksi, joka on toinen sen tutkimusmetodologisista pääsuuntauksista. Husserlin oppilaana ollut Martin Heidegger edustaa toista pääsuuntausta, hermeneuttista fenomenologiaa. Hän kritisoi Husserlin näkemystä ihmisen olemisesta ja elämismaailmasta toisistaan erillisinä yksikköinä. Hän oletti tiedon muodostuvan ihmisen ja ulkoisen todellisuuden välisestä suhteesta eli ihminen itse on osa tätä todellisuutta. Heideggerin termi täälläolo (*dasein*) viittaakin siihen, että ihminen on aina sidottu olemiseen ja oleminen on aina suhteessa johonkin. Ihminen siis ensisijaisesti määrittelee itse olemassaoloaan ja antaa sille merkityksensä. (Metsämuuronen 2006, 153 - 154.)

Hermeneutiikalla on pitkät perinteet tekstien, esimerkiksi Raamatun, tutkimisessa. Nykyaikaisen, ihmistieteisiin soveltuvan hermeneutiikan toisena tärkeänä vaikuttajana Heideggerin lisäksi pidetään Wilhelm Dilthey'tä, joka esseessään *The Development of Hermeneutics* (1900/1976, 205) selittää hermeneutiikan syntyä tarpeella saada ihmistieteistä syvempää ja pätevää tietoa muilla, kuin luonnontieteellisin menetelmin. Ihmismielen ymmärtämisen analysoiminen on taas perusta systemaattiselle tulkinnalle. Dilthey sanookin, että hermeneutiikan lopullinen päämäärä on ymmärtää kohdettaan paremmin kuin hän itse ymmärtää itseään. (mt. 258).

Kun kaksi edellä esiteltyä filosofiaa tai tutkimusmetodia yhdistetään, saadaan lopputulokseksi fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusmetodi. Tutkielmassani fenomenologia näkyy tutkimuskohteessa eli tarkoituksena on tutkia opettajien kokemuksia siirtymästä ja ryhmäytymisestä. Haastatteluillani olen pyrkinyt

saamaan selville opettajien kokemuksia ja niille annettuja merkityksiä: kuinka opettaja on kokenut oppilaan sopeutuneen luokkaan ja kuinka tärkeäksi hän kokee oman roolinsa siirtymäprosessissa. Fenomenologian intersubjektivisuus näkyy puolestaan yhteisön opettajalle antamassa roolissa, jolloin hänen oletetaan ottavan vastuu myös uuden oppilaan sopeutumisesta. Tosin tällainen ennako-oletus toisaalta myös sotii fenomenologian oppeja vastaan, jos tutkimuksen lähtökohtana pidetään reduktiota, jolloin tämänkaltaisia oletuksia ei pitäisi etukäteen edes esittää. Tutkijan pitäisi olla kuin tabula rasa, tyhjä taulu, jotta hänen omat ennakkokäsityksensä eivät johtaisi tutkimustulosten analysointia. Tutkielman haastattelurungossa (Liite 2, ks. myös luku 4.5) reduktiota on pyritty edistämään siten, että haastattelukysymykset eivät ole johdattelevia eivätkä siis ohjaa haastateltavia vastaamaan tutkijan ennakkokäsityksiä vahvistaen.

4.5 Teemahaastattelu ja teemoittelu

Teemahaastattelu on puolistrukturoitu haastattelu, joka mahdollistaa haastattelutilanteen joustavuuden. Haastattelut rakentuvat saman rungon varaan, mutta haastattelijalla on tilanteen mukaan mahdollista vaihtaa kysymysten järjestystä tai kysyä asioita, jotka nousevat esille haastattelun aikana. Hirsjärven ja Hurmeen mukaan teemahaastattelu sopii hyvin muun muassa sellaisiin aiheisiin, joissa muistamattomuus voi vääristää vastauksia tai joka ei kuulu haastateltavien jokapäiväiseen elämään. (Hirsjärvi & Hurme 1988, 35.)

Juuri näiden kahden viimeksi mainitun asian vuoksi teemahaastattelu sopii tähän tutkielmaan: kysymys on kokemuksista, joista on voinut kulua aikaa useita vuosia ja joita tuskin voidaan enää opettajanhuoneen välituntikeskusteluissa päivittäin. Teemahaastattelu sopii tähän tutkimukseen siksi, että tutkimuksessa kysymyksien tarkkaa järjestystä ei ole päätetty etukäteen. Haastattelutilanteen halutaan olevan mahdollisimman luonteva, keskustelunomainen, koska silloin aiheesta voi mahdollisesti nousta esille

sellaisiakin asioita, jota allekirjoittanut ei olisi itse edes huomannut kysyä. Teemahaastattelu antaa siis rungon haastatteluille, mutta rungosta voi kasvaa myös sivuhaaroja, jotka vievät tutkielmaa uuteen suuntaan.

Teemahaastattelun valintaan aineistonkeruutavaksi tukee myös haastateltavien valinta, koska teemahaastattelussa haastateltavat valikoituvat siten, että heidän tiedetään kokeneen jokin tilanne, joka liittyy tutkimusaiheeseen (Fiske, Kendall & Merton 1956, 3 - 4). Haastateltavalta vaadittiin siis kokemuksia siirtymästä, jotta aineistolla voitaisiin saada vastaus esitettyihin tutkimuskysymyksiin.

Teemahaastattelunrunko (Liite 2) muodostui teoriaosuuden pohjalta ja etenkin siirtymän vaiheisiin liittyvän osion pohjalta (ks. 3.3). Siirtymänvaiheet eli irrottautuminen, kynnysvaihe ja liittyminen näkyvät tutkimuksessa siirtymää edeltävänä aikana, siirtymän kynnysvaiheena ja siirtymän jälkeisenä vaiheena. van Gennepin esittämän teorian ensimmäistä ja toista vaihetta on kuitenkin jouduttu muokkaamaan, koska tutkielmassa haastatellut eivät itse ole siirtymässä kokijana, vaan vaikuttavana osallistujana, joka muokkaa siirtymää suuntaan tai toiseen. Ei olisi siis mielekäästä kysyä haastateltavilta oppilaan kokemuksia irrottautumisesta ja liittymisestä koskien, koska kyseessä on oppilaan henkilökohtainen kokemus, jota muut eivät voi kuvailla. Haastattelurunko on siis muodostettu siirtymää enemmän kronologisena ilmiönä kuin varsinaisena siirtymäriittinä ajateltuna, koska haastateltavat eli opettajat eivät itse joudu käymään läpi edeltävästä ympäristöstä ja roolista irrottautumisesta ja uuteen ympäristöön liittymistä.

4.6 Tutkielman luotettavuus

Laadullisen tutkimuksen tulisi olla hypoteesitonta, jotta tutkija löytäisi aineistostaan uusia asioita sen sijaan, että etsisi siitä vain varmennusta omille ennakoasenteilleen. Tutkijan on hyvä tiedostaa omat ennakoasenteensa ja -oletuksensa tutkittavasta kohteesta tai ilmiöstä, jotta subjektiivisuus ei liiaksi ohjaa tutkimusta. Laadulliseen tutkimukseen kuitenkin kuuluu subjektiivisuus,

koska tutkija tekee tutkimuskohteestaan tulkintoja ja on tutkimuksen työväline. (Eskola & Suoranta 2000, 20; 210) Täydellinen objektiivisuus onkin mahdotonta, koska jo aiheenvalinta on subjektiivinen valinta - harva tutkija valitsee aihetta, josta ei ole kiinnostunut ja josta ei ole minkäänlaisia ennakkokäsityksiä.

Jari Metsämuuronen (2003, 43 - 43; 86) kuvaa tutkimuksen luotettavuutta reliabiliteetin ja validiteetin kautta, jota käytetään yleisesti kvantitatiivisten tutkimuksen luotettavuuden tarkasteluun. Jos tutkimus on luotettava eli reliaabeli, voidaan tutkimus toistaa samanlaisena ja saada samanlaisia tuloksia. Validiteetti viittaa puolestaan tutkimuksen pätevyyteen ja yleistettävyyteen eli onko tutkimustavalla saatu vastaukset esitettyihin tutkimuskysymyksiin, ja voiko tutkimuksen yleistää koskemaan muita vastaavia tapauksia.

Reliabiliteetin soveltaminen on tutkielmaani vaikeaa, koska kokemusta tutkittaessa tutkimustilanteessa vaikuttavia muuttujia on mahdotonta kontrolloida. Tutkimuksen on siis mahdotonta toistaa täsmälleen samanlaisena, koska haastateltavalle voi toisena päivänä tulla aiheesta enemmän asiaa kuin toisena päivänä. Kysymys on myös kokemusten tutkimisesta, joten myös tutkijan vaihtuminen voi muuttaa tulosten tulkitsemista.

Validiteetinkin soveltaminen tutkielmaani, kuten yleensäkin laadulliseen tutkimukseen, on haastavaa. Tuloksia ei voi yleistää koskemaan kaikkia opettajia jo pelkästään siitä syystä, että jokainen siirtymä on tapauskohtainen, ja näin ollen jokaisen kokemus on aiheesta on erilainen. Tutkimuksen pätevyys perustuukin yleistettävyyden sijaan siihen, mikä yhdistää tutkielmani tuloksia ja aiempia tutkimuksia. Pätevyyttä voisi toki parantaa tutkimushenkilöiden lukumäärää kasvattamalla. Myös kysymys siitä, vastaako tutkimus annettuihin tutkimuskysymyksiin, on ongelmallinen. Tutkielmani tutkimuskysymykset ovat nousseet aineistosta, joten niitä on muokattu vielä aineiston analysointi vaiheessakin. Aineistolähtöiset tutkimuskysymykset ovatkin tutkielmani kannalta ainoa järkevä vaihtoehto: jos tutkimuskysymykset olisi lyöty lukkoon heti

prosessin alussa, olisi aineistosta todennäköisesti jäänyt paljon asioita huomaamatta, kun olisin keskittynyt etsimään pelkästään vastauksia ennalta asetettuihin tutkimuskysymyksiin.

Tutkimusaineistoni ollessa pieni ja tutkimuksen laadullisen luonteen vuoksi tutkielman luotettavuutta on tarpeellista lähestyä muustakin kuin edellä mainittujen reliabiliteetin ja validiteetin näkökulmasta. Eskola ja Suoranta (2000, 211 - 212) esittävät laadullisen tutkimuksen luotettavuuden kriteereiksi neljä katsontakantaa, joita ovat *uskottavuus*, *siirrettävyys*, *varmuus* ja *vahvistuvuus*. *Uskottavuuden* kriteerillä tarkoitetaan sitä, että tutkija varmistaa, että tutkijan tulkinnat vastaavat tutkittavien käsityksiä. Tutkielmassani olen pyrkinyt lisäämään uskottavuutta lisäämällä tekemiini tulkintoihin suoria lainauksia aineistosta, jotta myös lukija voi nähdä yhteydet tulkinnan ja aineiston välillä. Uskottavuutta olen pyrkinyt lisäämään myös vertailemalla kerätty aineistoa ja teorialukuja keskenään osoittaen näin perehtymistä aiheeseen muutenkin kuin oman aineistoni perusteella.

Siirrettävyyden kriteeri sivuaa validiteettia, koska tutkielman siirrettävyys samankaltaisena ei ole mahdollista, koska kaikilla opettajilla ei ole samanlaisia kokemuksia tutkimusaiheesta - joillakin opettajilla voi olla pelkästään hyviä kokemuksia koulusiirtymistä, toisille ei taas ole sattunut yhtään tapausta koko uransa aikana.

Tutkielmani *varmuus* näkyy omien ennakko-oletusteni tiedostamisena ja purkamisena, jotteivät ne vaikuttaisi liiaksi analyysiini aiheesta. Tutkielmassani omat ennakkokäsitykseni liittyvät jo aiheenvalintaan. Hypoteesina on, että siirtymä ja valmiiseen ryhmään liittyminen vaatii opettajalta lisätyötä muun opettajantyön ohessa. Vastaavanlaisesta siirtymästä minulla ei ole kokemuksia, joten liian läheinen suhtautuminen tutkittavaan asiaan ei ohjaa tutkimuksentekoani. Tutkielmani luotettavuutta olen pyrkinyt huomioimaan myös *vahvistettavuuden* kannalta eli analyysiin on lisätty sitä tukevia muita

tutkimuksia sekä otettu huomioon myös oman analyysini kanssa ristiriitaisia tutkimuksia.

5. TULOKSET

Tulososiossa tulokset on esitelty tutkimuksen kysymysten mukaisessa järjestyksessä. Tuloksia analysoitaessa on otettu huomioon haastateltujen välillä löytyviä yhtäläisyyksiä, mutta myös eroavaisuuksia. Esimerkiksi yksi haastateltavista on opettajana pienryhmässä, joka tuo uusia näkökulmia aiheeseen. Teoriaosuudessa käsitelty fenomenologis-hermeneuttisen tutkimusotteen mukaan haastatteluiden analyysin avulla on tarkoitus ymmärtää ilmiötä paremmin ja luoda uutta tietoa haastateltujen kokemusten perusteella. Analyysin apuna on aineiston lisäksi käytetty muita aiheeseen liittyviä tutkimuksia, joiden tuloksia verrataan keskenään. Lisäksi analyysi yhdistetään jo edeltävissä luvuissa kirjoitettuihin teorioihin. Osa saaduista tuloksista tukee näitä teorioita, osa kyseenalaistaa.

5.1 Siirtymää edeltävä aika

Siirtymää edeltävät toimet liittyvät Bronfennerin ekologisen teorian tasoista meso- ja eksotasoon (ks luku 3.1). Oppilas ei osallistu aktiivisesti kaikkeen siirtymää ennakoivaan toimintaan, vaikka ne häneen vaikuttavatkin suorasti tai epäsuorasti. Esimerkiksi opettajan yhteistyö edeltävän koulun kanssa voi olla epäsuoraa vaikuttamista, jos oppilas ei itse ole tietoinen tästä yhteistyöstä.

5.1.1 Yhteydenpito edeltävään kouluun

Ensimmäinen käsiteltävä teema on siirtymää edeltävä aika eli ajanjakso, jolloin opettaja jo tietää uuden oppilaan saapuvan luokkaan, mutta varsinaista siirtymää ei ole vielä tapahtunut. Siirtymää edeltävästä ajasta opettajilta kysyttiin lähettävän koulun ja vastaanottavan koulun (eli opettajan oman koulun) välisestä mahdollisesta yhteistyöstä. Hallinnolliset toimet sivuutettiin

tässä tutkimuksessa, ja kiinnostuksen kohteena oli etenkin tiedonkulku entisen ja tulevan opettajan välillä sekä mahdollinen yhteys uuden oppilaan vanhempiin. Yhteistyötä pidettiin tärkeänä asiana, sillä kaikki opettajat suosittelivat ottamaan edeltävään opettajaan yhteyttä, mikäli se vain olisi mahdollista. Tätä kautta oppilaasta saatiin perustietoja muun muassa oppilaan käyttämistä kirjasarjoista ja mahdollisesti siitä, mihin tahtiin lähettävässä koulussa on edetty. Kuitenkin oppiainekokonaisuuksia pidettiin suhteellisen pienenä osana siirtymää, kun taas siirtymän aiheuttamaa sosiaalista muutosta korostettiin:

-- oppiainekohtaset jutut, että onko jäljessä vai eessä niin ne kyllä siinä lukuvuoden aikana selviytyy -- että lähinnä se että ois niinkö kiva olla koulussa niin se ehkä on se suurempi huoli, ainakin itellä ollu. (O4)

Lähettävän ja vastaanottavan opettajan yhteistyötä pidettiin tärkeänä myös siksi, että opettaja ja koulu saisivat tietää oppilaan mahdollisen tuen tarpeesta tai erityisistä opetusjärjestelyistä. Myös koulun vaihdon seurauksista haluttiin tietää sekä mahdollisista ongelmista, mitä on ilmaantunut jo aiemmalla koululla. Kuten teoriaosuudessa jo mainittiin, avioerotilastot kasvavat vuosittain, joten useiden koulusiirtymien takana todennäköisesti on myös perheen sisäisiä ongelmia. Näitä tietoja ei ole kuitenkaan tarkoitus levitellä kaikille oppilaille, vaan ne ovat opettajaa varten. Kaikki haastatelluista opettajista olivat sitä mieltä, että uudesta oppilaasta kannattaa muutenkin kertoa luokalla etukäteen mieluiten liian vähän kuin liian paljon. Näin oppilaat eivät voi muodostaa ennakkoluuloja tulokkaasta, vaan saavat tutustua ja kysellä asioita oppilaalta itseltään.

-- minä oon ite ainakin tehny silleen että mie olen kertonut, että nyt meille on tulossa uus oppilas ja sen nimi on se ja se ja että onko se tyttö tai poika ja kertonu että, en kyllä oikeastaan edes kerro että mistä koulusta vaan se oppilas saa sitte ite kertoa mistä koulusta tulee -- (O3)

Edellisellä viikolla kerroin heille, että tänne tulee uusi oppilas. Ja että se on tuota, poika, muuta en kertonut. (O5)

Opettaja siis suojelee uutta oppilasta oppilaiden ennakkoasenteilta, mutta vain yksi haastatelluista opettajista huomioi vastauksessaan myös opettajan omaa ennakkokäsitystä eli kuinka opettajan saama tieto oppilaasta vaikuttaa hänen omaan asennoitumiseensa uutta oppilasta kohtaan. Vaikka opettaja huomioi muun luokan mahdollisen negatiivisen asennoitumisen ja ikään kuin suojelee tulokasta heidän ennakkoasenteiltaan, tulisi hänen myös huomioida mahdolliset omat ennakkoluulonsa oppilasta kohtaan. Esimerkiksi jos edeltävän koulun opettajan kertoman perusteella luokkaan on tulossa hyvin syrjäanvetäytyvä oppilas, kuinka opettaja huomioi omassa asennoitumisessaan sen, ettei leimaa uutta oppilasta automaattisesti epäsosiaaliseksi? Opettajan tulisikin tässä vaiheessa elää niin kuin saarnaa eli ottaa uusi oppilas mahdollisimman ennakkoluulottomasti vastaan.

5.1.2 Yhteydenpito kotiin

Edeltävän koulun lisäksi kodin ja koulun välinen yhteistyö tuli esille kaikissa vastauksissa. Vanhempia pyrittiin näkemään viimeistään, kun uusi oppilas oli jo tullut luokkaan, mutta mieluiten myös etukäteen. Vanhempien kanssa käsiteltävät asiat olivat samanlaisia kuin edeltävän opettajan kanssa käydyt asiat eli mahdolliset erityistarpeet ja rutiinit, joihin lapsi on tottunut. Yksi opettajista halusi kuulla mielellään myös oppilaan harrastuksista ja muista kiinnostuksen kohteista, jotta hän osaisi valita oppilaalle sopivan istumapaikan luokastaan tai ohjata uuden oppilaan seuraan samanhenkisiä oppilaita:

-- etukäteen ku äidin kanssa olin keskustellut puhelimesta olin kuullut että hän harrastaa tällasta jumppakerhoa niin sitten meidän luokasta tiesin kolme tyttöä jotka kansa harrasti tämmöstä jumppakerhoa, jotka kiertää ihan kilpailuissa ja tekee esityksiä, niin sitte oli aika luontevaa jutella niiden tyttöjen kanssa ja sanoa että voisittekohan te aatella että te olisitte sellasia jotka tän tytön ottais

sitte mukaansa kun heitä yhdistää sitte se yhteinen harrastus -- (O2)
 Vanhempien tapaaminen on myös silloin tärkeää, jos uusi oppilas on erityisen ujo eikä uskalla turvautua vielä opettajaan. Oppilas voi koulussa esittää reipasta, mutta kotona asioiden oikea laatu tulee esille.

-- sää et tunne lasta niin se on sellanen tietyllälaila ongelma, koska säähän et ossaa sitä lukea niin hyvin ku toisia lapsia niin tää vanhempien tapaaminen on hirveän tärkeää. -- vanhemmat toimii sitte lapsen tunteiden tulkkina sitte -- tulee ihan semmosia yllätyksiä, että se ajatteleekin nuin nuista asioista! (O6)

-- alkuun soitan hyvin tiivistä kotiin kysyäkseni mitä mieltä hän oikeasti on koska koulussahan monet lapset kiltteyttään pitää sen kasvonsa että vaikka ei tunne oloaan hyväksytyksi ryhmässä ja silti istuu nätisti istuu sievä hymy kasvoillaan, mutta sitte se soitto kotiin paljastaa sitte, että mitä hän siellä kertoo koulusta ja koulunkäynnin alotuksesta, että sieltä saa monesti sitä tukea. (O2)

Haastattelussa kävi esille, että yhteys kotiin pitäisi olla jo siirtymää ennakoitaessa, mutta toisinaan kotiin voidaan olla yhteydessä vasta sitten, kun joitain ongelmia on jo ilmennyt. Asia on näin usein muutenkin koulumaailmassa, sillä yhteydenotot kotiin ovat usein negatiivisen sävyn värittämiä, samoin kouluun tulevat yhteydenotot liittyvät yleensä ongelmiin ruotimiseen kuin kehumiseen. Opettaja kuitenkin havahtuu yhteydenpitoon vasta sitten, kun huolestuu jostain:

-- Yleensä se kyllä käy niin että vasta kun lapsella huomataan niitä vaikeuksia niin sitte niinku sen yleisen kokemuksen myötä on huomannut, että sitte vasta niinku ottaa yhteyttä että onko tällasta ollut ennen. (O1)

5.1.3 Luokan ja oppilaan valmistaminen

Seitsemästä haastateltavasta kaikki olivat sitä mieltä, että uuden oppilaan tullessa luokkaan myös muuta luokkaa pitäisi valmistella – yksi vastaajista ei

tosin ollut niin tehnyt, koska ei nähnyt sitä tässä yksittäisessä tapauksessa tarpeelliseksi. Keskustelut luokan kanssa ennen uuden oppilaan saapumista koettiin erityisen tärkeiksi, koska oppilaissa pyrittiin tätä kautta herättämään empatiaa, ja opettajat pyrkivät siihen, että oppilaat osaisivat samaistua uuden oppilaan tilanteeseen. Samaistumiseen pyrittiin pohtimalla sitä, miltä itsestä tuntuisi vaihtaa yksin koulua ja millä tavalla haluttaisiin tulla vastaanotetuksi uudessa ympäristössä.

Opettajan rooli keskustelussa on siis ohjata oppilaiden ajattelua tiettyyn suuntaan, ei siis antaa valmiita vastauksia siihen, kuinka tilanteessa pitäisi toimia tai kuinka uuteen oppilaaseen tulisi suhtautua. Myös yksi opettajista, joka ei tässä tapauksessa ollut juuri valmistellut luokkaa, piti keskustelua hyvänä keinona herätellä oppilaita huomioimaan muut luokan oppilaat ja samalla jakaa vastuuta koko luokalle kaikkien oppilaiden viihtyvyydestä ryhmässä. Opettajan tehtävä on kuitenkin tuoda aihe esille, koska pelkkä ilmoitus uudesta oppilaasta ei automaattisesti herätä oppilaiden empatiaa:

Varmaan mä oisin lähteny kyllä semmosesta, että jokaisella on se vastuu jokaisesta oppilaasta tässä luokassa. Että jakaa se vastuu, että sieltä kautta. Että mä en pakosta ohjaa, ohjaavasti vaan enemmän haluan niinkö ajattelun kautta -- (O5)

-- keskustellaan ihan että ne itte saapi tuota niin sitä asiaa pohtia ja ne kyllä sen yleensä keksiiki että jos sä osaat sen sillä tavalla oikeanlailla esittää että mietitäänpä tätä tilannetta. Että tokihan se opettaja pitää tuua se asia sillälailla että se herää se empatia. (O6)

Kolmen muun haastateltavan kokemuksen perusteella opettaja voi etukäteen luokasta valita muutaman oppilaan, joille antaa vastuutehtäväkseen uudesta oppilaasta huolehtimisen. Tuutoreiden puolesta puhutaan myös Anderson, Jacobs, Schramm ja Splittberg artikkelissaan *School transitions: beginning of the end or a new beginning?*, jossa tuutoreiden roolia ja ylipäättään

kynnysvaiheessa tukemista pidettiin sitä tärkeämpänä, mitä heikommin valmistelut oli tehty (2000, 333). Valittuja tuutoreita kuvailtiin sanoilla reipas, sosiaalinen ja ulospäin suuntautuva, koska heillä oli muutenkin luokassa paljon kavereita ja tätä kautta myös uusi oppilas pääsisi osaksi laajempaa sosiaalista verkostoa. Kuten edellä mainittiin, tuutorit voivat valikoitua myös yhteisen intressin perusteella:

-- (keskustellaan) kenenkähän viereen se vois tulla istumaan ja ketkä vois olla sellasia niinku vähän tukioppilaan roolissa siinä vaiheessa -- (O7)

-- Että etukäteen vaan valita sieltä luokasta yksi tai muutama sellanen oppilas, jolla on yhteisiä tekijöitä tähän oppilaaseen tai sitten hyvin vahvat sosiaaliset taidot, että sillä on helppo ottaa se uus mukaan ja tietää, että tän joko yhden tai muutaman kanssa se aika äkkiä pääsee siihen luokan sosiaaliseen verkostoon mukaan. (O2)

Tuutoriooppilaan valitseminen korostaa siis edelleen siirtymää edeltävän ajan tärkeyttä ja uuden opettajan yhteistyötä edeltävän koulun ja kodin välillä. Kun opettajalla on jonkinlainen tuntuma tulevasta oppilaasta, hänellä on myös mahdollista valmistaa luokkansa ja itsensä siten, että siirtymä olisi mahdollisimman vaivaton, suorastaan huomaamaton.

Itsensä ja luokkansa valmistelun lisäksi opettaja voi valmistaa myös tulevaa oppilasta siirtymään tutustumispäivän/-päivien avulla. Haastatelluista viisi seitsemästä mainitsi tutustumispäivän yhtenä keinona helpottaa tulevaa siirtymää. Oppilaalle siis annetaan mahdollisuus tulla tutustumaan tulevaan opettajaan, kouluun ja luokkatovereihinsa, mutta käytännöntoteutus ei aina onnistu. Tutustumispäivän jännitystä voi puolestaan helpottaa se, että oppilaan mukana on joko hänen opettajansa tai huoltaja.

-- jos tulee läheltä se muutto niin silloin niin on tehty että käy sitte etukäteen

tutustumassa -- jos muuttaa kovin kaukaa niin sitte, sitte usein käy niin että silloin ensimmäisenä päivänä (tulee luokkaan).

(O2)-- keväällä jo kävi täällä tutustumassa. Silloin oli myöskin siltä edeltävältä koululta opettaja matkassa ja kiersi koulua ja sitte tota jonkun verran tämän opettajan kanssa palaveerattiin tämmöstä tiedonsiirtopalaveria ja sovittiin, että voijaan soitella ja olla yhteyksissä. (O4)

Haastateltava O5 kokemuksen mukaan valmistelut eivät kuitenkaan aina ole tarpeellisia. Esimerkkinä hän kertoi oppilaasta, joka siirtyi luokkaan kesken lukuvuoden, ja siirto oli tiedossa sen verran ajoissa, että muiden vastanneiden suosimia keskusteluita olisi ollut mahdollista käydä etukäteen. Oppilaalla kuitenkin oli perheensä kautta suhteita tulevaan kouluunsa, joten opettaja ei nähnyt tarpeellisena tehdä siirtymästä isoa numeroa. Oppilaan taustojen lisäksi toinen tärkeä asia oli opettajan luottamus omaan luokkaansa:

-- koska tää luokka oli sellanen semmonen aika tiivis porukka ja hirveän semmosen niinku ulospäinsuuntautuneita oppilaita jotka ottaa kontaktia toisiin oppilaisiin ja uusiin henkilöihin, hirveen avoimia, ennakkoluulottomia. Niin mä luotin siihen koko luokkaan että ei oikeestaan tarvitse sitä (valmistella luokkaa uutta oppilasta varten) tehdä koska se niinku siirtyi itsestään. Että sellanen luottamus oli oppilaisiin suuri että sen takia ei oikeestaan mitään muuta tehny. (O5)

Kyseinen opettaja kuitenkin pitää keskusteluita hyvänä tapana valmistella luokkaa, mutta tässä tapauksessa luottamus luokkaan ja uuteen oppilaaseen oli niin suuri, että siirtymän luotettiin onnistuvan ilmankin. Kuten kaikissa haastatteluissa, niin tässäkin tapauksessa käy esille tapauskohtaisuus: toisen oppilaan kohdalla valmistelut hoidetaan eri tavoin kuin toisen. Esimerkiksi koulun sisäinensiirto, josta haastateltava O4 kertoo, poikkeaa kokonaan toisesta koulusta siirtyneiden siirtymistä. Lisäksi haastateltava O3 toimii

opettajana pienryhmässä, jonka kokemukset siirtymän valmistelusta poikkeavat täysin muiden kokemuksista. Pienryhmään siirtymistä edeltää ensin kolmiportaisen tuen läpikäyminen, jonka jälkeen toteutetaan vielä kuuden viikon arviointijakso, jonka perusteella varsinaisesta siirrosta päätetään. Vaikka käytännöntoteutukset poikkeavat toisistaan paljon, myös yhtäläisyyksiä löytyy: niin pienryhmään siirtymistä valmistaessa kuin muuton vuoksi siirryttäessä opettajan on pitänyt tavalla tai toisella valmistella itseään vastaanottamaan uusi oppilaansa.

Aineiston pohjalta vaikuttaa siltä, että hyvin tehty valmistelu ja taustatyö ovat jo puoli siirtymää: kun asiaa on käsitelty luokassa ja oppilaan kanssa etukäteen, ei asiasta tarvitse enää kynnysvaiheessa tehdä niin isoa numeroa. Kaikki uuden oppilaan vastaanottamista varten tehtävät järjestelyt tulisikin tehdä ennen kuin oppilas tulee luokkaan. Kynnysvaiheessa käydyt keskustelut vain korostavat sitä, että tämä tässä näin on nyt se UUSI oppilas, joka puolestaan taas korostaa sitä, ettei hän kuulu ryhmään – ainakaan vielä. Luokassa etukäteen käytävä keskustelu käy samalla myös tunnetaitoharjoittelusta, kun oppilaiden pitää asettua toisen asemaan ja pohtia, miten itse haluaisi vastaavassa tilanteessa tulla vastaanotetuksi. Haastateltavat painottivat etenkin keskustelun merkitystä, mutta kyseisiä harjoituksia voi tehdä myös draaman avulla tai kirjoittamalla, jolloin samaistuminen olisi jopa tehokkaampaa.

5.2 Siirtymän kynnysvaihe

Toinen analyysin teema on kynnysvaihe, jolla tarkoitetaan uuden oppilaan saapumista luokkaan ja hänen ensimmäisiä koulupäiviään. van Gennepin alkuperäisessä ja Turnerin muokkaamassa teoriassa (ks. luku 3.3) kynnysvaihe tarkoittaa oppilaan kannalta katsottuna sitä ajanjaksoa, joka häneltä menee fyysisen että henkiseen siirtymään. Opettajan näkökannalta katsottuna kynnysvaiheella tarkoitetaan oppilaan fyysistä siirtymää ja aikaa, jolloin oppilas koetaan vielä uudeksi oppilaaksi eikä yhdeksi oppilaaksi muiden joukossa. Kynnysvaiheessa ekologisen siirtymän kannalta katsottuna oppilaan makrotaso

muuttuu, ja fyysisen ympäristön muutoksen myötä myös hänen roolinsa muuttuu.

5.2.1 Uuden oppilaan ensimmäinen koulupäivä

Kynnysvaiheesta kerättiin kokemuksia pyytämällä haastateltavia kuvailemaan uuden oppilaan ensimmäisiä koulupäiviä ja sitä, poikkeavatko ne jotenkin luokan tavallisesta koulupäivästä. Päivä on toki tunnelmaltaan erilainen, koska uuden jäsenen tuleminen ryhmään muuttaa myös muiden jäsenten rooleja (ks. luku 2). Vaikka koulun arki pyörii samalla tavalla kuin ennenkin, on päivässä tunnelman lisäksi myös muutakin poikkeavaa. Opettajista on kuitenkin tärkeää se, että uudesta oppilaasta ei tehdä koko luokan ihmetyksen aihetta, vaan tutustuminen tehdään mieluummin yhteisen tekemisen kautta kuin laittamalla oppilas luokan eteen kertomaan itsestään.

-- toki se ensimmäinen tunti käytetään ihan siihen että, että hän saa kertoa itsestään ja että luokkakaverit saa kertoa itsestään ja, ja jotakin sellasta yhteistä ja yleistä otetaan ja monesti mä tykkään ottaa heti myös jonku leikin -- (O2)

-- mahdollisimman vähän ei-poikkeava, että mitä mä sanoin että siinä että on tullu uus oppilas ja tuota hän kerto hetken itsestään -- (O5)

Käytännön asiat nousivat esille aineistoa analysoitaessa, esimerkiksi koulurakennukseen ja luokan tapoihin tutustuminen. Opettajat pyrkivät myös siihen, että koulun arki näyttäytyisi oppilaalle heti alusta alkaen totuudenmukaisena eli ensimmäisenä päivänä oli myös opetusta. Akos ja Galassi (2004) tutkivat oppilaiden, vanhempien ja opettajien huolia koulusiirtymästä, ja myös heidän tutkimuksessaan opettajat nostivat yhdeksi huolenaiheekseen koulun fyysisessä ympäristössä kulkemisen ja koulun tavoille oppimisen. Haastateltavat käyttivät opastamisessa hyväkseen delegointi taitojaan eli paikkojen esittely oli muiden oppilaiden vastuulla.

Oppaana toimi joko jo ennalta valitut tuutorit tai satunnaisesti valitut oppilaat:

-- ollaan sovittu että näyttäkää että missä on vessa ja missä on välituntihiha --

(O3)

-- pari tukioppilasta ja katotaan se istumapaikka valmiiksi ja mihin hän istuu ja koitan sitä vähän ennakoija, että jos tiän oppilaista jotakin, että kuka vois sellanen niinku persoonana, temperamentiltaan sopiva esimerkiksi hänen tueksi ja tutustutaan taloon ja kaverit saa näyttää vessat -- (O7)

-- Toki olen aina pyrkiny järjestämään opetustuokiota, että hän heti myös näkee että millä tavalla täällä tehdään töitä -- (O2)

Ensimmäisten päivien aikana kartoitetaan myös oppiainekohtaisia asioita, kuten sitä, onko oppilas oppiaineissa edessä vai jäljessä muuhun luokkaan verrattuna. Asia nousi esille kolmessa haastattelussa, ja niissäkin lähinnä sivulauseessa.

5.2.2 Opettajan rooli

Siirtymän kynnysvaiheessa kiinnosti erityisesti opettajan rooli ryhmänohjaajana. Haastateltavien näkemykset poikkesivat toisissaan paljon. Toiset opettajista kokivat roolinsa taustavaikuttajiksi, jotka antoivat oppilaalle mahdollisuuden itse valita seuransa, toiset opettajat puolestaan kokivat opettajan roolin suuremmaksi, ja he käyttivät esimerkiksi ryhmätöitä apuna oppilaan ryhmäytymiseen.

-- opettaja niinku sillee sellaisena tarkkailijana ja sitten tarvittaessa puuttuu asioihin muttei niinku tuputa sitä koko ajan ja muistuta niitä oppilaita että "hei, otetaan nyt tääki" koska uus oppilas tuntee olonsa ahdistuneeksi, jos sitä niinku liikaa korostetaan sitä sen asemaa. (O1)

-- mie koen, että pittää pakollakin ryhmäyttää, että siinä pakko ensiksi tehdä sillälaila, koska esimerkiksi ne voi olla niin tiukat ne ryhmät jo sellaset sosiaaliset porukat ja ekaluokassakin se että ne voi olla päiväkodista niin porukoista kiinni, että pittää niinkö pakolla niin sanotusti ryhmäyttää. (O6)

Kummallakin näkemyksellä on siis perustelunsa. Opettajan on tärkeää antaa oppilaalle tilaa ja aikaa asettua luokkaan ja löytää oma roolinsa ryhmänsä, mutta toisaalta opettajan pitäisi luoda mahdollisuus päästä ryhmään, jotta liittyminen olisi mahdollista. Olipa lähestymistapa opettajalla sitten näkymättömämpi tai näkyvämpi, passiivinen hän ei silti koskaan ole: kaikissa tapauksissa opettajat seuraavat tilannetta ja oppilasta, jotta voivat tarpeen vaatiessa puuttua asiaan ja auttaa oppilasta liittymään ryhmään. Felnerin, Ginterin ja Primaveran projektissa (1982, 277 - 290) opettajia aktivoitiin osallistumaan oppilaiden ryhmäytymiseen ja siirtymään enemmän sekä tekemään enemmän kodin ja koulun välistä yhteistyötä. Oppilaat olivat yhdysvaltalaisia kahdeksas- ja yhdeksäsluokkalaisia, joiden tulevaa siirtymää jatko-opintoihin pyrittiin ennakoimaan. Projektin tulokset osoittavat, että opettajan aktiivisuudella voi olla suuri merkitys oppilaisiin: kontrolliryhmään verrattaessa, jossa opettajan rooli ei ollut aktiivinen, poissaolot olivat vähäisempiä, koulumenestys ei heikentynyt ja siirtymä lukioon oli menestyksellisempää. Felnerin et al. tutkimus siis puoltasi enemmän opettajan aktiivista ja näkyvää roolia kuin taustalla vaikuttamista.

Vaikka haastateltavat jakautuivat kahteen koulukuntaan opettajan toiminnan osalta, yhdestä asiasta he olivat yhtä mieltä: lapsia ei voi pakottaa kavereiksi. Vaikka opettajalla olisi kuinka hyvä ajatus siitä, että nyt luokassa aiemmin ulkopuolelle jäänyt oppilas saa uudesta oppilaasta sydänystävän, ei näin automaattisesti tapahdu. Opettaja ei siis voi jakaa oppilaita kavereiksi, mutta voi toki epäsuorasti ohjata sellaisia oppilaita uuden oppilaan seuraan, joiden kuvittelisi tulevan toimeen keskenään. Edellä mainitut tukioppilaat on valittu tällä tavalla, mutta aina sama kiinnostuksen kohde tai hyvät sosiaaliset taidot

eivät riitä ystävyysuhteen luomiseen.

Ei pakoteta kavereiksi, se ei toimi. Sen on käytäntö näyttänyt. Vaikka ois kuinka yrittänyt joskus jotain yksinäistä, niinku siis semmosen, jotka ei oo uusia tulokkaita ryhmässä, niin toisii että ”Ottakaas nyt se mukaan ja menkää ja tehkää sen kanssa” niin se ei vaan yksinkertasessti toimi jos ne kemiat ei toimi.
(O3)

-- annetaan sen lapsen olla ja tehä niinku niitä havaintoja ite eikä tyrkytetä hirveesti sille sitä seuraa. (O1)

-- kaikkien kanssa ei tarvi olla kavereita, mutta kaikkien kanssa pitää tulla toimeen. (O5)

Viimeinen sitaatti kuvaa kokoavasti hyvän luokkahengen rakennetta. Vaikka kaikista luokanjäsenistä ei tulekaan ylimpiä ystävyksiä keskenään, pitää silti pystyä työskentelemään kaikkien kanssa ja hyväksyä kaikki oppilaat luokanjäseniksi.

5.2.3 Tapauskohtaisuus

Toinen kaikkia haastateltavia yhdistävä mielipide siirtymän kynnysvaiheessa on tapauskohtaisuus. Oppilaat ovat erilaisia ja jokainen siirtymä siksi erilainen, kuten Bronfenbrennerinkin toteaa ekologisen siirtymän mallissaan (ks. 3.1). Teoria luvussa 2.4 mainitaan, että opettajan tulisi kohdata oppilas myös yksilönä eikä pelkästään ryhmänjäsenenä. Kohtaaminen korostuukin, kun opettajan pitäisi ensimmäisten kohtaamisien kautta saada jonkinlainen tuntuma oppilaasta, jotta hän tietää millainen ryhmäyttäminen sopii juuri kyseessä olevalle oppilaalle.

-- jokainen lapsi on oma persoonansa niin se on pakko ottaa se lapsi semmosena ku se on, että ei sitä voi yleistää. Tietyt asiat voi yleistää niinku

sen alun, mutta sit jos siellä vaan niinku jatkuu joku juttu niin sit se täytyy kattoo että mikä tän lapsen kohalla auttaa sitte. (O1)

-- aina lasta ja hänen persoonallisuuttaan ja temperamenttiaan seurailleen ja kuunnellen tehdään ne järjestelyt. (O2)

Tapauskohtaisuus liittyy uuden oppilaan lisäksi myös muuhun luokkaan. Kuten edellä on kuvattu haastateltavan O5 kokemuksia siirtymästä, hän oli toiminut juuri kyseisen luokan kanssa eri tavoin, kuin miten olisi toiminut jonkin toisen luokan kanssa. Tilanteesta riippuen ennakointiakaan ei aina tarvita, jos luokka on riittävän vastaanottava, ja opettaja luottaa oppilaiden kykyyn toivottaa uusi oppilas tervetulleeksi. Opettajan täytyy siis uuteen oppilaaseen tutustuessaan tuntea hyvin myös oma luokkansa, jotta hän osaa räätälöidä siirtymän uudelle oppilaalle sopivaksi.

5.3 Siirtymän jälkeinen aika

Opettajilla oli pääasiassa myönteisiä kokemuksia uuden oppilaan ryhmäytymisestä ja siirtymästä, joten haastattelussa oli aiheellista kartoittaa, mistä asioista opettaja huomaa, että oppilas on päässyt osaksi luokan sosiaalista verkostoa ja - van Gennepin termiä käyttäen - liittynyt luokkaan. Aiemmin mainitussa Anderson et al. artikkelissa (2004) on koostettu muista tutkimuksista neljä osa-aluetta, joista voi arvioida normatiivisen siirtymän joko onnistuneeksi tai epäonnistuneeksi. Jos oppilaan arvosanat pysyvät suunnilleen samoina, käyttäytymishäiriöitä ei ilmene, hän ei suhtaudu vihamielisesti ikätovereihinsa ja motivaatio koulutyöhön ei laske, siirtymää voi pitää onnistuneena. Haastateltavistani kukaan ei nostanut esille koulutyöhön ja arvosanoihin liittyviä asioita, joten sosiaaliset tekijät koettiin arvosanoja tärkeimmäksi (ks. myös 5.1)

5.3.1 Luokan sosiaaliset suhteet

Arvosanojen sijaan haastateltavat kiinnittivät enemmän huomiota oppilaiden sosiaalisiin suhteisiin. Haastateltavien mielestä ruokailut ja välitunneille lähdöt ovat hyviä hetkiä seurata, kuka istuu kenenkin kanssa ja ketkä leikkivät välitunnilla yhdessä:

-- kyllä vaikka joku välitunnille lähtö, joutuuko siitä niinkö yksin hiipimään pois vai lähetäänkö sinne porukalla. (O4)

-- seuraa sitä lasta, että miten ne muut ottaa sen mukaan ja että kenen kans se on välitunnilla...-- ja sit ku tehdään jotain ryhmätöitä tai paritöitä, miten se heti sitten lähtee sen muun joukon mukana eikä sille tarvi hakea paria eikä se jää sitte viimiseksi että sille tarvii ettiä sitte kaveri. (O1)

Uutta oppilasta seuratessaan opettajalle tarjoutuu samalla mahdollisuus seurata luokan muidenkin oppilaiden suhteita ja katsoa, kuka leikkii kenenkin kanssa. Seurannan myötä opettaja huomaa myös omassa ajattelussaan muutoksen eli milloin hän itse huomaa, ettei ajattele oppilasta enää uutena oppilaana. Vastaavaa ajattelunmuutosta voi pitää tavoitteena myös oppilaiden sekä uuden oppilaan kohdalla, ettei hän ajattele aina olevansa uusi ja ulkopuolinen:

Vähän niinkö unohtuu -- joskus ne ryhmäytyy niin nopeaa että ei muista vanhempia tavata! (O6)

-- menny ihan huomaamattaki että ihan ku toi oppilas ois aina ollukki täällä. Se on aina merkki siitä että ”hei täähän on menny hyvin, ihan ku tää olis kuulunu mejän ryhmään aina”. (O2)

5.3.2 Sopeutuminen luokanjäseneksi

Haastateltavia pyrittiin arvioimaan myös aikaa, joka uudella oppilaalla menee uuteen kouluun sopeutumiseen ja ryhmään liittymiseen. Jälleen kerran tapauskohtaisuus nousi esille kaikkien haastateltavien vastauksissa. Arviot vaihtelivat parista viikosta kuukauteen, ja opettajat huolestuivat parin kuukauden päästä siirtymästä, jos oppilas ei vielä silloinkaan osoita merkkejä tai halukkuutta sopeutua tai saada kavereita luokasta. Oppilaan nopeaan sopeutumiseen vaikuttavia tekijöitä ovat

- Uuden oppilaan luonne (avoin, sosiaalinen, rohkea)
- Opettajan valmistelut
- Opettajan ja oppilaiden myönteinen asenne uutta oppilasta kohtaan

Siirtymää vaikeuttavia ja sopeutumista hidastavia tekijöitä olivat puolestaan lähinnä edeltävän listan käänteiset asiat (ongelmista enemmän ja tarkemmin luvussa 5.4):

- Uuden oppilaan luonne (arka, ujo, syrjäänvetäytyvä)
- Tiedonkulku lähettävän ja vastaanottavan koulun välillä
- Opettajan ja oppilaiden kielteinen asenne uutta oppilasta kohtaan ("meidän luokkaan ei enää mahdu muita")
- Aiemmat huonot kokemukset kouluista ja opettajista

Osa sopeutumiseen vaikuttavista tekijöistä ei siis ole kiinni opettajan ammattitaidosta. Esimerkiksi jos uusi oppilas on luonteeltaan sosiaalinen ja osaa hakea seuraa ilman ohjausta, opettaja ei voi eikä hänen tarvitsekaan yrittää madaltaa kynnystä ottaa kontaktia toisiin oppilaisiin.

-- hänen oma luonteensa oli hyvin sellanen avoin ja ilonen ja tarttu kaikkiin ehdotuksiin ja hyvin aktiivisesti ehdotti itsekin että "saanksmä lähtee tejän mukaan kirjastoon" että "missä täällä on uimahalli ja kuka lähtisi mun kanssa uimaan" ja hän on itse luonteeltaan sellanen että kaipaa kavereiden seuraa – (O2)

Sopeutuminen luokkaan ei näy pelkästään iloisena hymynä oppilaan kasvoina. Haastateltavat pitivät myös pientä negatiivisten asioiden julkituomista hyvänä merkinä oppilaan kannalta: oppilas siis luottaa opettajaansa sen verran, että uskaltaa kertoa myös huonoja asioita ja ehkäpä vähän arvostellakin opettajaansa. Se kertoo siitä, että opettajaa pidetään turvallisena aikuisena, jolle voi kertoa myös ikäviä asioita:

-- sitte vasta sopeutunut periaatteessa kun ne uskaltaa kertoa, että jotaki on tapahtunut, jotakin semmosta vähän niinkö ikävää. Että jos siellä joku vaivaa joku asia tai sitte niinkö uskaltaa kertoa vähän niinkö murheita ja omia asioitansa. (O6)

-- jos uus oppilas on niin niin semmonen hyvän olonen oppilas, vaikka on uus opettajaki, niin aika äkkiä uskaltaa tulla sanomaan ja lähestymään, oli asia mikä tahansa -- (O4)

Haastateltavat kertoivat myös kokemuksiaan siitä, kuinka sopeutumista voi auttaa vielä kynnysvaiheen jälkeenkin. Kaksi opettajista mainitsi KiVa Koulu -projektin, joka on Turun yliopistossa kehitetty kiusaamisen vastainen projekti. (KiVa Koulu Internet-sivut). Ulkopuoliseksi jäämistä voi käsitellä KiVa Koulu -tunneilla, joilla keskitytään tunnetaitojen opettamiseen. Toinen KiVa Koulun maininneista haastateltavista korosti lisäksi, että tunnilla pitää puhua ulkopuoliseksi jäämisestä yleisellä tasolla eikä siten, että yksi oppilas nostetaan

esille. Oppilasta ei näin ollen leimata tunninaiheeksi, vaan keskustelu pysyy yleisellä tasolla, ja jokainen ajattelee syrjäänjäämistä omasta näkökulmastaan:

-- KiVa-koulu oppitunteja aika paljon sillon, jossa ystävydestä kerrottiin aika paljon ja toiseen huomioonottamisesta, että ne oli semmosia hyviä niinkö tässä minunki tapauksessa, mutta varmaan niinkö muissaki tapauksissa. (O5)

-- koko ryhmän kanssa voi puhua ja mejänki koulu on KiVa-koulu, jossa puhutaan tämmösestä yhdessä toimimisesta ja kaikkien hyväksymisestä ja muuta ja sellaset yleiset keskustelut voi toki nostaa vähän niinkö sitä ryhmän yhteishenkeä. (O4)

5.4 Ongelmat

Vaikka haastateltavien kokemukset ja näkemykset siirtymistä ovat pääasiassa myönteisiä, myös ongelmia on esiintynyt. Yhdellä vastaajista ongelmat kärjistyivät uuteen oppilaaseen kohdistuvaan kiusaamiseen, jonka syynä oli mustasukkaisuus omasta opettajasta:

-- mustasukkasuus on se mistä mulla on aika rankkaki kokemus että sitä ei saatu loppuun -- että vaikka siinä oli sitten jo vanhemmat ja rehtorit ja oli muutama voimakas tyttö siinä luokalla niin ne rupes painostaan tätä uutta oppilasta ja se jatku sen pari vuotta ennen ku ne meni yläasteelle. (O1)

Sitaatti puolustaa siirtymää edeltävässä vaiheessa ja siirtymän kynnysvaiheessa esiin tullutta ajatusta siitä, että opettaja ei saa tehdä liian suurta numeroa uudesta oppilaasta. Pahimmassa tapauksessa se voi johtaa sitaatissa kuvattavaan tilanteeseen, jolloin opettajan hyvät aikomukset kääntyvätkin uutta oppilasta vastaan. Mahdollista myös on, että oppilas ei itse pidä saamastaan huomiosta, ja ryhmään liittymisen sijasta se kannustaakin uutta oppilasta vetäytymään syrjään.

Ensimmäisessä teemassa, siirtymää edeltävä aika (luku 5.1), nousi tärkeäksi osa-alueeksi siirtymän onnistumisen kannalta. Siirtymät voivat tulla hyvinkin lyhyellä varoitusajalla, joka aiheuttaa ongelmia ennakoinnissa. Opettajalla ei jää aikaa haluamiinsa valmisteluihin, ja silloin niin tutustumiskäynnit kuin keskustelut muun luokan, edeltävän opettajan ja vanhempien kanssa jäävät kokonaan pois. Haastatelluista kolme seitsemästä viittasi äkkinäisiin siirtoihin, jolloin valmistelut eivät olleet mahdollisia. Myös lomat vaikeuttivat siirtoihin valmistautumista. Esimerkiksi yhdellä haastateltavista oli tieto oppilaan siirtymisestä syksyllä, mutta luokkaa ei voinut valmistaa vastaanottamaan uutta oppilasta kesäloman vuoksi:

Joo, jos on mahdollisuus (valmistella luokkaa), ettei oo vaikka loma, kun joskushan käy niin että on vaikka kesäloma kun tupsahtaa se uus oppilas sinne luokkaan niin sillonhan tätä prosessia ei oo pystytty käymään. (O3)

-- se (siirtymä) tulee monta kertaa opettajallekin yhtä-äkkiä että se oppilas tulee monestikin yllättäen sinne – (O1)

Useat ongelmat olivatkin sellaisia, joihin opettajalla ei ole mahdollisuutta vaikuttaa. Kolme haastateltavaa seitsemästä nosti esille myös tiedon saamisen vaikeuden. Vaitiolovelvollisuuden vuoksi vastaanottava opettaja ei välttämättä saa kaikkea tarvitsemaan tietoa, jotta osaisi valmistella tulevaa siirtymää. Asiaa hankaloitti ennestään myös se, jos vanhemmilta ei saatu tietoa siirtymän taustoista, jotka toisinaan voivat olla hyvinkin raadolliset. Haastateltavilla oli vähän henkilökohtaisia kokemuksia vastaavista tilanteista, joten haastateltavat esittivät myös hypoteettisia tilanteita, joissa ryhmään liittyminen ei todennäköisesti onnistuisi opettajan panoksesta tai vastaanottavaisesta luokasta huolimatta:

-- haastavimmat tilanteet on ehkä sellasia, että jos lapsi on hyvin traumatisoitunut syystä tahi toisesta että siihen koulunvaihtoon liittyy jotakin

sellaista, mikä on tapahtunut jossain aikaisemmin niin tuota, ja siitä ei saa tietoa, niinkö sellasena kuvitteellisena asiana niin se on niinkö tosi ikävä. (O7)

-- jos tulee muiltaki kouluilta että se tiedonsiirto ois mahdollista mutta toki, siinäkin on tietenkin säädökset, että mitä saa kertoa oppilaasta ja mitä ei -- (O4)

Ongelmallisia tilanteita pohdittiin myös muun luokan näkökulmasta ja etenkin ryhmän koheesion ja roolien kannalta, koska yksi uusi oppilas ei muuta pelkästään omaa asemaansa vaan myös muiden rooleja luokassa ja luokan sisäisissä kaveriporukoissa (ks. luku 2). Ryhmytymisen kuohuntavaihe on toisaalta toivottavaakin, koska se tarkoittaa sitä, että uusi oppilas on päässyt jollakin tavalla luokan sosiaaliseen verkostoon mukaan. Uuden oppilaan liittyessä johonkin luokassa olevista sisäisistä ryhmistä voi kuitenkin käydä niin, että joku toinen luokan oppilaista jää ulkopuolelle. Luokan oppilasaines voi vaikuttaa ryhmytymiseen siis negatiivisestikin, jos luokassa on hyvin sulkeutuneet kaveriporukat:

-- ongelmia muita niin tietenkihän se olis että olis niin klikkiytyneet kaveriporukat, että sitte ei mahtuis. (O6)

-- Se kun uus oppilas tulee ryhmään niin sehän määrittelee aina koko ryhmän kaikkien jäsenten suhteet uudestaan. Et se ei ole ainoastaan se yksi oppilas, joka sinne tulee, vaan jokainen uusi jäsen, joka tulee niin siinä menee koko ryhmän koheesio uusiksi ja sillekki pitää antaa se tila ja aika ja mahdollisuus.-- tulee seurattua ja katottua että miten se menee, että mitkä porukat kenties hajoaa ja mitkä rakentuu uudelleen. Että kenestä tulee taas kavereita. (O2)

Luokan sosiaalisiin suhteisiin vaikuttaa myös uuden oppilaan sukupuoli ja luokan sukupuolijakauma. Bioekologiseen siirtymään ja sukupuoleen liittyviä ongelmia on tutkinut tutkijapari Simmons ja Blyth (1987/2009). Tutkimuksessa lapsia seurattiin viiden vuoden ajan lapsuudesta kohti aikuisuutta sekä normatiivisia koulusiirtymiä, ts. koulunvaihdoksia, jotka kohdistuvat koko

ikäluokkaan. Tuloksista käy ilmi, että nuoremmilla siirtymä on vaikeampaa, lisäksi tytöt näyttäisivät olevan haavoittuvaisempia biologisten muutosten lisäksi myös ympäristönmuutoksille. Tutkimustulos tukee myös tässä tutkielmassa esiin tulleita kokemuksia. Tyttöillä haastateltavat näkivät siirtymän ongelmallisemmaksi, koska tytöt viihtyivät paremmin pareittain, kun taas pojat leikkivät mieluummin isommissa porukoissa:

-- mejän koulusssa vähemmän tyttöjä ku poikia niin jos mejän luokassa on vaikka ollu kaks tyttöö ja siihen tulee kolmas tyttö niin sehän kyl sekottaa sen pakan kyl ihan, ihan täysin sitte. Että siinä sit taas on omat systeeminsä ja kuvionsa, että miten saa sitte niinku että se kolmas tyttö pääsee sitte niinku mukaan. Etenki tyttöillä on monta kertaa se, että kolmas on liikaa. (O3)

-- esimerkiksi näillä minun omilla jotka tuli tuolta rinnakkaisluokalta ja tunsivat täältä sillälaila muutaman vuojen takkaa kavereita niin siinä ei kyllä kauaa mennyt että ne omat tällaset porukkansa löysi. Että aika pian sieltä tuli jonkunlaista draamaakin matkassa -- on niin tyttövaltanen luokka että se oli vähän oletettavissakin että siinä menee paikat vähän uusiksi. (O4)

Ongelmiin pyrittiin vaikuttamaan kuitenkin ennen kuin niitä ilmaantui. Ennaltaehkäisevänä työnä pidettiin juuri hyvin tehtyä ennakointia, jolloin mahdollisiin ongelmiin osattiin varautua. Lisäksi edeltävässä luvussa mainittu KiVa Koulu tarjoaa eväitä ryhmäytymisen ongelmiin.

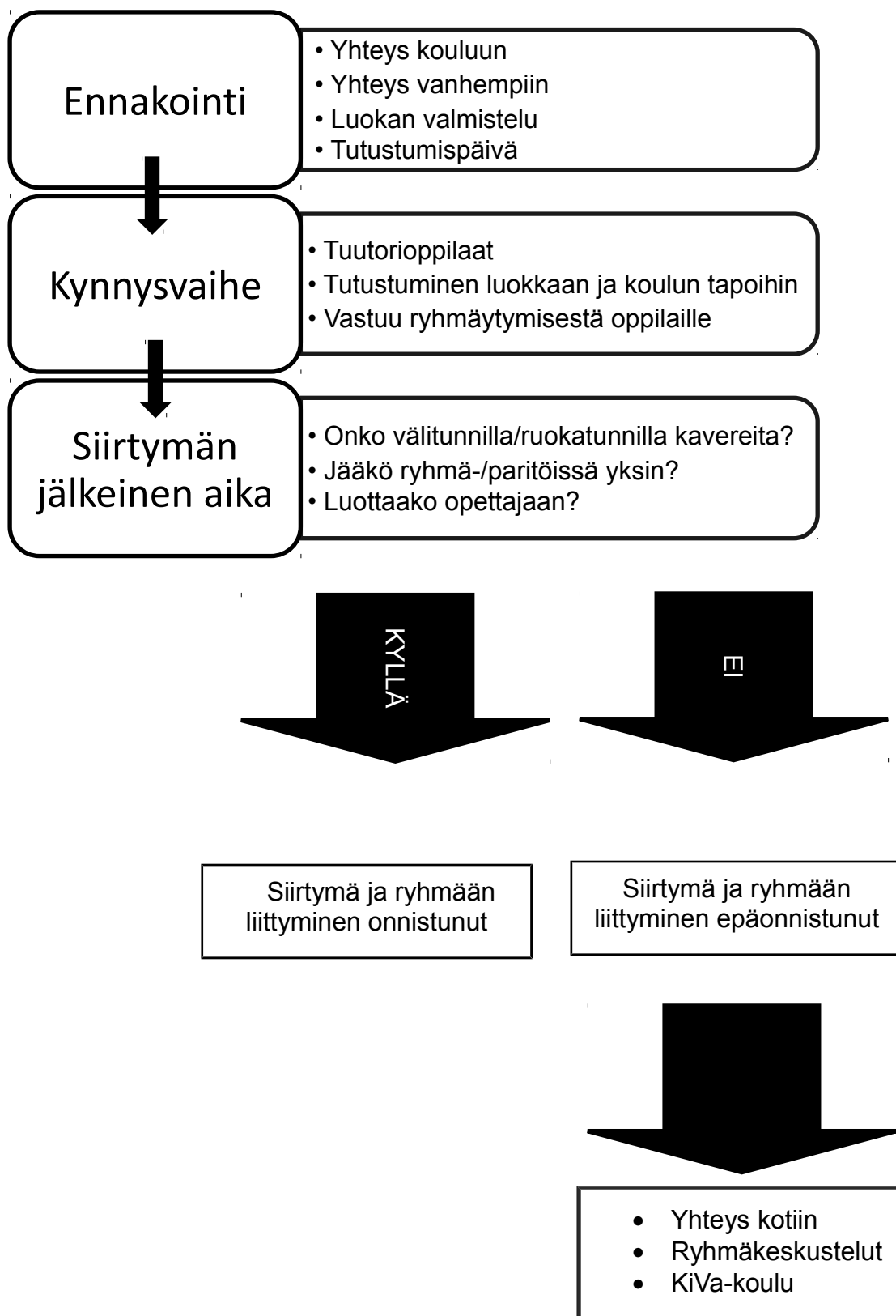
6. POHDINTA

Tutkimustulosten perusteella opettajien toiminnot siirtymän eri vaiheissa on koostettu kuvioon 1 sivulle 56. Kuvioon on koottu jokaisessa vaiheessa useimmilla vastaajilla esiinnousseet asiat, jotka auttavat siirtymän onnistumisessa. Onnistumista voi puolestaan miettiä kuviossa esitettyjen kysymysten pohjalta.

Tutkimustuloksissa kaksi asiaa nousi ylitse muiden: ennakointi ja tapauskohtaisuus. Ennakoinnilla tarkoitetaan siis ennen oppilaan tuloa tehtyjä valmisteluita ja muun luokan valmistamista vastaanottamaan, jotta uudella oppilaalla olisi helppo tulla luokkaan. Ajatusta tukee myös Crockettin et al. (1989) tutkimus varhaisaikuisuuden kynnykselle ajoittuvista siirtymistä, jossa valmistelut ja sosiaalinen tuki ennen siirtymää ja sen kynnysvaiheessa katsottiin olevan yksi monista siirtymään vaikuttavista tekijöistä – niin hyvässä kuin huonossakin mielessä. Tapauskohtaisuuden korostaminen ei ollut yllättävä tutkimustulos, koska oppilaiden yksilöllisyyttä painotetaan opettajankoulutuksessaakin, ja myös Bronfenbrenner korostaa sitä ekologisessa mallissaan, jossa otetaan fyysisen muutoksen ja yksilön ominaisuuksien lisäksi huomioon ympäristön ja ajanvaikutus siirtymään.

Opettajat pitivät rooliaan siirtymän ennakointivaiheessa suurimpana. Muissakin vaiheissa opettajan on osallisena siirtymässä ja ryhmäytymisessä, mutta rooli koettiin kuitenkin huomaamattomammaksi, koska vastuuta ryhmäyttämisestä halutaan siirtää luokan oppilaille. Silloin kaveriporukatkin muotoutuvat luontevammin ja helpommin, kun opettaja ei ole ohjailemassa ja valitsemassa pareja. Opettajan taustavaikuttajanrooli antaa hänelle myös mahdollisuuden seurata aitoja tilanteita eli saako uusi oppilas parin ilman, että ulkopuolinen ohjaa parien muodostamista.

Kuvio 1. Siirtymän eteneminen opettajan näkökulmasta



Tulosten perusteella luokanopettajat kokivat sosiaalisenpuolen siirtymässä huomattavasti koulumenestystä tärkeämmäksi tekijäksi. Toivoa sopii, että se näkyisi myös luokanopettajakoulutuksessa. Monialaisista opinnoista saa kyllä kaiken tarpeellisen tiedon aineenhallinnan kannalta katsottuna, mutta kovin vähän puhutaan ryhmadynamiikasta ja siitä, miten opettaja pystyy omalla toiminnallaan ja asenteellaan luomaan luokkaansa yhteenkuuluvuudentunnetta. Koulutuksessa pitäisikin olla enemmän – tai siis pitäisi ylipäätään olla edes vähän – tunnetaitoihin liittyviä kursseja, koska opettajana oleminen on paljon muutakin kuin oppiainekohtaisten asioiden opettamista.

Vaikka tutkielma antoi vastauksia esitettyyn tutkimuskysymykseen ja alakysymyksiin, herätti se vielä enemmän uusia kysymyksiä. Jatkotutkimus mahdollisuuksia on useita, ja saman aiheen tutkiminen olisi mielekästä isommalla aineistolla, jolloin tuloksista voitaisiin vetää luotettavampia johtopäätöksiä ja tehdä yleistyksiä. Tutkimusaihe oli rajattu koskemaan nyt vain peruskoulun luokkia 1 - 6, mutta siirtymiä tapahtuu myös yläkoulun aikana. Tähän ajanjaksoon sijoittuva siirtymä poikkeaa huomattavasti tutkielmassani käsitellystä siirtymästä. Ensinnäkin yläkouluikäisen nuoren elämäntilanne on erilainen, ja teini-iän tuomat haasteet näkyvät myös siirtymässä. Lisäksi luokkajärjestelmä on erilainen kuin alakoulun puolella: opettaja vaihtuu lähes joka tunti, joten kuka ottaa vastuun uuden oppilaan ryhmäyttämisestä ja kuka seuraa, että hän todella pääsee mukaan myös välituntisin? Sysätäänkö koko vastuu luokanvalvojalle, jonka tunteja ei välttämättä edes ole joka jaksossa, vai ottaako jokainen opettaja ryhmäyttämisen tehtäväkseen omalla tunnillaan? Vai onko tilanne jopa se, että yläasteikäisten uskotaan olevan kykeneviä hoitamaan omat sosiaaliset suhteensa?

Toinen jatkotutkimusvaihtoehto olisi maahanmuuttajataustaisten oppilaiden ryhmäytyminen. Valmistavassa luokassa voi olla paljon eri-ikäisiä oppilaita, joka tuo ryhmäytymiseen omat haasteensa. Mielenkiintoista olisi myös tietää, kuinka valmistatavasta luokasta peruskouluun siirtyminen vaikuttaa uuteen oppilaaseen.

Tutkielman luotettavuutta nakertaa vähäinen haastateltavien määrä, joten tulokset eivät ole yleistettävissä. Kaiken kattava kasvatustieteellinen tutkimus ei ole ollut tutkielman tavoitteenakaan, ja yleistettävyyden sijaan tulosten arvo löytyykin opettajien esittämissä käytännön vinkeissä: niinkin pieni asia kuin istumajärjestyksen miettiminen uuden oppilaan näkökulmasta voi olla ratkaisevan tärkeä asia ryhmäytymisen kannalta. Erityisen arvokkaana tietona voi pitää myös sitä, miten opettajat huomaavat oppilaan sopeutuneen uuteen ympäristöön: yksinkertaisesti asettautumalla taka-alalle ja seuraamalla, kuinka ryhmät tai parit muodostuvat ilman aikuisen ohjausta.

Vaikka kaikki teoria ja aineisto onkin nyt koottuna yhteen, taival ei ollut aivan kivetön. Opettajia oli yllättävän vaikea saada haastateltavaksi, ja kahdessa koulussa jo rehtori kielsi laittamasta koulunsa opettajille tutkimuspyyntökirjettä. Vaikeasti tavoitettavat haastateltavat saivatkin minut jo harkitsemaan tosissani aiheen vaihtamista, mutta onneksi lopulta sain riittävästi aineistoa tutkielmantekoon. En ole kuitenkaan yksin ongelmani kanssa, koska useampi haastateltavistanikin kysyi ennen haastattelun alkua, että olenko saanut ketään muuta suostumaan haastateltavaksi – hekin olivat nimittäin kohdanneet vastaavia vaikeuksia oman tutkielmansa teossa. Kertooko se sitten siitä, että opettajan työ on niin aikaa vievää, ettei tutkimuspyynnöille jää aikaa vai siitä, että opettajat ovat niin haluttuja informanteja, ettei jokaiseen pyyntöön ole aikaa vastata myöntävästi. Joka tapauksessa aineiston keruussani olisi pitänyt paremmin huomioida se, etten mahdollisesti saakaan haastateltavia. Varasuunnitelmalla olisi siis ollut käyttöä.

Aineistonkeruun lisäksi tekisin muutakin tutkielmassani toisin, jos aloittaisin sen alusta. Haluaisin haastatella myös muutamaa koulusiirtymän kokenutta oppilasta. Tutkielmaan olisi tullut lisää syvyyttä, jos siirtymän olisi kuullut uuden oppilaan ja vastaanottavan opettajan näkökulmasta. Opettajan ja oppilaan vastauksia olisi voinut vertailla keskenään, ja katsoa, ovatko he kokeneet siirtymän samalla tavalla. Lasten haastattelu on oma taiteenlajinsa, joten

teemahaastattelurunkoa ei olisi voinut näihin haastatteluihin soveltaa samanlaisena.

Kaiken kaikkiaan tutkielman teko oli hyvin opettavaista. Teoriaosuuden kautta opin itsekin ymmärtämään ryhmäilmiöitä ja siirtymää paremmin. Etenkin bioekologinen siirtymä, jossa siirtymään vaikuttaviksi tekijöiksi lasketaan fyysisen ympäristön ja yksilön ominaisuuksien lisäksi myös muut ihmiset, organisaatiot ja ajan vaikutus mainittuihin, laittoi ajattelemaan, kuinka moni asia todella muuttuu, kun lapsi siirtyy koulusta A kouluun B. Analyysiosion kautta kriittinen ajatteluni kehittyi, ja johtopäätösten teossa pitikin tehdä karsintaa, jotta analysointi ei menisi ylitulkinnan puolella. En voi myös väheksyä haastateltaviltani saamiani neuvoja siirtymään liittyen, joista uskon olevan apua tulevalla urallani.

Tutkielmaa tehdessä oli myös mukava huomata, kuinka itse innostuin aiheesta ja kuinka haastateltavani innostivat minua vielä lisää. Haastattelujen myötä tutkielmalleni löytyi todellakin tarkoitus: joku muukin on siis miettinyt siirtymää, joten aihe taitaa todella olla ainakin pienen tutkielman arvoinen.

LÄHTEET:

Akos, P. & Galassi, J. 2004. Middle and high school transitions as viewed by students, parents, and teachers. *Professional School Counselling*, Vol. 7 Issue 4, 212 - 221.

Anderson, L.W., Jacobs, J., Schramm, S. & Splittgerber, F. 2000. School transitions: beginning of the end or a new beginning? *International Journal of Education. Research* 33, 325 - 339.

Baker, J. 2006. Contributions of teacher–child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of Psychology* 3/2006 n:o 44, 211 - 229.

Bordens, K.S. & Horowitz, I.A. 2000. *Social psychology*. NJ, USA: Lawrence Erlbaum. Mahwah.

Birch, S.H., Burges, K.M., Ladd, G.W., Kochenderfer, B.J., & Lambert, S.F. 1999. Loneliness during early childhood: The role of interpersonal behaviors and relationships. Teoksessa Rotenberg, K.J. & Hymel, S. (toim.) *Loneliness in childhood and adolescence*. Cambridge University Press, 109 - 134.

Bronfenbrenner, U. 1979. *The Ecology of human development. Experiments by nature and design*. USA: Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U. 1997. Ekologisten järjestelmien teoria. Teoksessa Ross Vasta (toim.) *Kuusi teoriaa lapsen kehityksestä*. Kuopio: Kuopion yliopiston painatuskeskus.

Buchanan, D. & Huczynski A. 1991. Organizational behavior. An introductory text. UK: Prenrice Hall International.

Cauce, A.M., Felner, R.D. & Primavera, J. 1981. The Impact of school transitions: A Focus for preventive efforts. American Journal of Community Psychology vol 9, n:o 4. 449 - 459.

Crockett, L.J., Ebata, A., Graber, J.A., Petersen, A.C & Schulenberg, J.E 1989- School transitions and adjustment during early adolescence. Faculty publications, Department of Psychology, 182 - 210.

Dilthey, W. 1976. The Development of hermeneutics. Teoksessa Rickman, H.P. (toim.) Dilthey, Selected Writings. Cambridge University Press, GB.

Eskola, J. & Suoranta, J. 2000. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Vastapaino.

Felner, R.D., Ginter, M. & Primavera, J. 1982. Primary prevention during school transitions: Social support and environmental structure. American Journal of Community Psychology vol. 10, n:o 3, 277 - 290.

Galton, M., Gray J. & Ruddock, J. 1999. The Impact of school transitions and transfers on pupil progress and attainment. Transitions and transfers: A Review. Tutkimusraportti n:o 131. Cambridge.

Harris, J. 2000. Kasvatuksen myytti. Helsinki: Hakapaino.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1998. Teemahaastattelu. Helsinki: Yliopistopaino.

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

Husserl, E. 1995. Fenomenologian idea. Viisi luentoa. Helsinki: Like Oy.

Hyvä tieteellinen käytäntö - Lapin yliopiston tutkimuseettiset toimintaohjeet 2009. Rovaniemi: Lapin yliopisto. Osoitteessa: <http://www.ulapland.fi/loader.aspx?id=de77b79f-5e50-4198-879c-4e896dfeec0d> (Luettu 20.11.2012)

James, A. & Prout, A. 1997. Re-Presenting childhood: time and transition in the study of childhood. Teoksessa Constructing and reconstructing childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood. London: The Falmer Press, 230 - 250.

Jyväskylän kaupunki, Pohjalammen koulu, Internet-sivut: http://peda.net/veraja/jyvaskyla/pohjanlammenkoulu/uudet_oppilaat/koulun_vaihtaminen. (Luettu 3.10.2012.)

Karikoski, H. 2008. Lapsen koulunaloittaminen ekologisena siirtymänä. Oulu: Oulun yliopistopaino.

Kautto-Knape, E. 2012. Oppilasta lamaannuttava kouluvuorovaikutus. Aineistoperustainen teoria. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

KiVa koulu, Internet-sivut: <http://www.kivakoulu.fi>. (Luettu 21.11.2012.)

Korpinen, E. 1996. Opettajuutta etsimässä. Vammala: Vammalan kirjapaino Oy.

Koskenniemi, M. 1982. Yhdessä ja yhteistoimin - Koulu ja sosiaalisuuteen kasvaminen. Keuruu: Otava.

Kronqvist, E-L. 2006. Yhteisöllisen oppimisen alkujuuria etsimässä - pienet lapset toimijoina ryhmissä. Teoksessa Kronqvist, Eeva-Liisa, Kumpulainen,

Kristiina & Soini, Hannu: Oppimisen sosiaaliset ulottuvuudet. Oulu: Oulun yliopistopaino, 7 - 24.

Kuusela, P. (toim.) 2007. Sosiaalipsykologia - yksilöstä yhteiskuntaan. Suomi: UNIPress Ab.

Laine, K. & Neitola, M. (toim.) 2002. Lasten syrjäytyminen päiväkodin vertaisryhmästä. Turku: Painosalama Oy.

Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Aaltola, Juhani & Valli, Raine (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 26 - 43.

Lehtovaara, A. & Koskenniemi, M. 1972: Kasvatuspsykologia. Helsinki: Otava.

Metsämuuronen, J. 2006. Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.

Metsämuuronen, J. 2003. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.

Moran, D. 1999: Introduction to Phenomenology. KY, USA. Routledge, Florence.

Mäensivu, I. 2008. Tiedonsiirto esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheessa luokanopettajien käsitysten valossa. Pro gradu -tutkielma. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Niemistö, R. 2000. Ryhmän luovuus ja kehitysheidot. Helsinki: Palmenia.

Pennington, D. C. 2005. Pienryhmän sosiaalipsykologiaa. Helsinki: Gaudeamus

Pörhölä, M. 2007. Ryhmytymiseen liittyvät riskit ja koulukiusaaminen. Ryhmätyö-lehti 1/2007. Ryhmätyö r.y., 8 - 15.

Salmivalli, C. 1998. Koulukiusaaminen ryhmäilmionä. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Schildts-kustannus 2011. Filosofit. Kiina: Leo Paper Products Ltd.

Silverman, D. 2005. Doing qualitative research. Second edition. GB: The Cromwell Press Ltd.

Simmons, R.G. & Blyth, D.A. 2009. Moving into adolescence: The Impact of pubertal change and school context. Transaction Publisher, New Brunswick USA & London UK.

Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö 2002. Valtioneuvoston selonteko eduskunnalle lasten ja nuorten hyvinvoinnista. Helsinki: Edita Prima Oy.

Turner, V. 1977. Variations on a theme of liminality. Teoksessa Secular Ritual. Toim. Falk Moore, S. & Myerhoff, B. G. Amsterdam: Van Gorcum. 36 - 52.

Uusitalo, H. 1991. Tiede, tutkimus ja tutkielma. Juva: WSOY.

LIITE 1. Haastattelupyyntökirje

Arvoisa tuleva opettaja-kollega

Olen valmistumassa kasvatustieteen maisteriksi ja luokanopettajaksi, ja odotan mahdollisuutta tehdä työtä tärkeässä opettajan ammatissa. Valmistumiseni edellyttää pro gradu-tutkielmaa, jonka teen Lapin yliopistossa. Siksi vetoan Sinuun, ja tarvitsen näkemystäsi ja asiantuntemustasi saadakseni hyvän aineiston tutkimustani varten.

Tutkimukseni käsittelee sitä, mitä uuden oppilaan tulo koululuokkaan merkitsee. Keskityn tarkastelemaan **opettajan roolia tilanteessa, jossa oppilas tulee uuteen luokkaan kesken lukuvuoden**. Millaisin menettelyin opettaja voi edistää uuden oppilaan ryhmäytymistä sekä mitä uusi oppilas luokassa vaatii opettajalta ryhmähengen luomiseksi. Tutkielmastani toivon olevan hyötyä itseni lisäksi myös muille aloitteleville opettajille, joilla ei vielä ole niin paljon kokemusta ryhmäyttämisestä.

Aineistoni kerään alan asiantuntijoilta eli Teiltä opettajilta, joilla on jo kokemusta ryhmähengen luomisesta. Mieluiten haluan tehdä haastattelun, jossa voidaan rauhassa keskustella tämän aihepiirin kysymyksistä. Haastattelut tehdään luottamukselle ja anonyymisti. Tutkielmassani haastattelijoiden nimet, iät ja paikkakunnat eivät käy millään tavalla ilmi eli haastateltavia ei pysty tutkielman perusteella jäljittämään. Haastattelun arvioitu kesto on puoli tuntia, ja haastattelun ajankohdasta ja paikasta voidaan sopia jokaisen haastateltavan kanssa erikseen. Se voi olla myös puhelinhaastattelu.

Toivon, että antaisit vähän aikaasi tutkimukseni valmistumiseksi – kaikki ajatukset ja kokemukset ovat minulle tärkeitä. Tämä aihepiiri on myös koko koululaitoksen kannalta tärkeä: sen verran paljon kouluvaihdoksia tapahtuu ja uusien oppilaiden huomioonottaminen vaatii aina huomattavaa lisätyötä - ainakin tämän ennakko-oletuksen pohjalta olen tutkielmaani lähtenyt tekemään.

Pyydän, että ilmoittaisit kiinnostuneisuudesta tähän haastatteluun ottamalla minuun yhteyttä **15.10.2012** mennessä osoitteeseen: (sähköposti) , jotta voisimme sopia tarkemmin haastatteluajasta ja -paikasta. Jos koet, että pystyt parhaiten jakamaan kokemuksesi kirjoittamalla, mieluummin otan niitäkin ajatuksia vastaan.

Ystävällisen terveisin,

Katja Tervonen

Lapin yliopisto, KTK

Liite 2. Teemahaastattelurunko

Teemahaastattelurunko

- Tarkoitus tutkia opettajien kokemuksia uuden oppilaan siirtymästä luokkaan
- Tärkeää tutkia, koska koulua kesken lukuvuoden vaihtavien määrä kasvaa vuosivuodelta muuttoliikkeen vuoksi (esimerkiksi työn perässä muutto, avioerot)

Haastattelurunko on jaettu kolmeen osaan:

Siirtymää edeltävä aika

- Lähettävän ja vastaanottavan koulun yhteistyötä
- Kuinka opettaja valmistautuu siirtymään?
- Kuinka opettaja valmistaa luokkaa siirtymään?

Siirtymän kynnysvaihe

- Poikkeako ensimmäinen koulupäivä jotenkin tavallisesta koulupäivästä?
- Opettajan rooli ryhmänohjaajana?

Siirtymän jälkeinen aika

- Millaisia ongelmia siirtymään liittyy?

- Mistä opettaja huomaa, että oppilas on sopeutunut uuteen kouluun ja luokkaan? Kuinka pitkää tähän kokemuksesi mukaan menee?
- Mitä opettaja voi tehdä, jos oppilas ei pääse mukaan luokan sosiaaliseen verkostoon?