

”Yläkouluun siirtyminen ei tunnu pelottavalle, vaan jännälle”

Etnografinen tutkimus oppilaiden osallisuudesta yläkoulusiirtymässä

Pro gradu -tutkielma
Elli-Noora Varajärvi
Kasvatustieteiden tiedekunta
Kasvatustiede
Lapin yliopisto
Syksy 2014

Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: ”Yläkouluun siirtyminen ei tunnu pelottavalle, vaan jännälle” Etnografinen tutkimus yläkouluun siirtymisestä

Tekijä: Elli-Noora Varajärvi

Koulutusohjelma/oppiaine: Luokanopettajakoulutus/kasvatustiede

Työn laji: Pro gradu -työ_x_ Laudaturtyö__ Lisensiaatintyö__

Sivumäärä: 91

Vuosi: 2014

Tiivistelmä:

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, miten kuudesluokkalaiset kokevat yläkouluun siirtymisen ja miten heidän osallisuuttaan voidaan tukea yläkouluun siirtymisessä. Tutkimuksessani oppilaat olivat preliminäälivaiheessa siirtymässä alakoulusta yläkouluun. Siirtymän preliminäälivaihe tarkoittaa tässä tutkimuksessa vaihetta, jossa oppilas valmistautuu ja tutustuu tulevaan siirtymään. Toteutin tutkimukseni Lapin yliopiston harjoittelukoulussa syksyllä 2013, kuudennella luokalla. Aineistona toimii etnografisella tutkimusotteella kerätty aineisto, joka on analysoitu etnografisen tutkimusperinteen mukaisesti.

Oppilaan siirtyminen alakoulusta yläkouluun on institutionaalinen ja ennakoitavissa oleva siirtymä. Aiemmissä tutkimuksissa on huomattu, että oppilaita huolestuttavat eniten sosiaaliin suhteisiin liittyvät asiat. Käsittelen siirtymävaihetta ekologisen teorian kautta ja se huomioi ympäristön vaikutuksen yksilöön sekä sen, että yksilö voi vaikuttaa ympäristöön. Siirtymä on ekologinen, koska oppilaiden kasvuympäristö tulee muuttumaan ja siirtymä on kokonaisvaltainen vuorovaikutussuhteiltaan. Siirtymän vaiheita tarkastellessani käsittelen van Gennepin kulttuuriantropologista teoriaa kasvatustieteellisten tutkimusten kautta. Teoria huomioi siirtymään liittyvän statuksen ja kontekstin muuttumisen. Tutkimukseni siirtymässä oppilaan status muuttuu alakoululaisesta yläkoululaiseksi ja konteksti alakoulusta yläkouluun.

Tutkimukseni teoreettisena viitekehyksenä toimi osallisuus. Osallisuus on yleisesti käytetty käsite. Lapsien osallisuus on määritetty Suomen perustus- ja perusopetuslaissa sekä YK:n lapsen oikeuksien sopimuksessa. Hyvinvoivan koulun lähtökohtana on osallisuus, jonka mahdollistaminen on aikuisen tehtävä.

Esittelen tuloksissa kronologisessa järjestyksessä tutkimusprosessin kautta nousseet asiat, jotka liittyivät oppilaiden käsityksiin yläkouluun siirtymiseen ja osallisuuden tukemiseen tutkimusprosessissa. Merkityksellisemmäksi asiaksi yläkoulusiirtymässä liittyivät sosiaaliset suhteet. Osallisuuden eri muotoja oli jokaisessa tutkimukseni vaiheessa. Tutkimukseni päätelmissä olen esitellyt, miten tutkimukseni vastasi tutkimuskysymyksiin.

Avainsanat: Siirtymä yläkouluun, ekologinen siirtymä, siirtymän vaiheet, preliminäälivaihe, osallisuus, etnografia, lapsilähtöisyys

Muita tietoja: Suostun tutkielman luovuttamiseen kirjastossa käytettäväksi _x_

Sisällys

Johdanto	4
2 Tutkimuksen konteksti	7
3 Näkökulmia yläkoulusiirtymään	10
3.1 Yläkouluun siirtyminen	10
3.2 Ekologinen teoria siirtymisen jäsentäjänä	14
3.3 Siirtymän vaiheet	17
4 Osallisuus.....	21
5 Tutkimuksen toteutus	28
5.1 Tutkimustehtävä ja prosessin eteneminen	28
5.2 Etnografia	31
5.3 Eettisyys ja luotettavuus	40
6 Oppilaiden osallisuus preliiminaalivaiheessa	46
6.1 Lapset tiedontuottajina: ”Jännittää uus luokka ja kaverit”	46
6.2 Lapset aktiivisina subjekteina: ”Kysyä seiskoilta, että miltä tuntui siirtyä yläkouluun”	55
6.3 Lapset aktiivisina toimijoina ”Päivässä parasta oli se, että sai nähdä toisen koulun”	60
6.4 Lapset tiedontuottajina: ”Tuntuu ihan mukavalta mennä yläkouluun”	65
6.5 Lapset aktiivisina toiminnan tuottajina ”Rehtori sanoi, että koulussa on turvallista”	74
7 Pohdinta	78
Lähteet	85
Liitteet.....	92
Kuvio 1 Osallisuuden tasot Hart 1999 (Eskel & Marttila 2013, 80).	26
Kuvio 2 Prosessin eteneminen	29
Kuvio 3 Kysymykset kouluvierailulla	58
Kuvio 4 Fiilislomake	66
Kuvio 5 Tärkeä tieto yläkouluun siirryttäessä	67
Kuvio 6 Fiiliksiä eri asioista vierailun perusteella	69

Johdanto

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2004 (Opetushallitus 2004, 15) tavoitteeksi asetettiin yhtenäinen perusopetus, joka käsittää vuosiluokat ensimmäisestä yhdeksänteen. Luokanopettajat antavat yleensä opetusta vuosiluokilla ensimmäisestä kuudenteen ja aineenopettajat luokilla seitsemännestä yhdeksänteen. (Perusopetus, opetushallituksen verkkosivut.) Aiemman peruskoululain (476/1983) 4§:n mukainen jako perusopetuksen ala- ja yläasteisiin on haluttu poistaa. Perusopetuslaissa vuonna 1999 määritettiin, että opetus toteutetaan yhtenäisenä vuosiluokilla ensimmäisestä yhdeksänteen. Kuitenkin vielä uudistuksesta viiden vuoden jälkeen peruskoulut toimivat kuten ennenkin, kahtia jaettuina. (Johnson 2007, 10–11, 29.) Vaikka hallinnollinen yhtenäisyys on olemassa asiakirjoissa ja laeissa, niin perusopetus on jakaantunut yhä ala- ja yläkouluihin (Pyhältö & Soini 2007, 146). Tutkimuksessani käytän käsitettä alakoulu vuosiluokista ensimmäisestä kuudenteen ja yläkoulu vuosiluokista seitsemännestä yhdeksänteen.

Yhtenäisessä peruskoulussa on vuosiluokat ensimmäisestä yhdeksänteen samassa rakennuksessa tai pihapiirissä. Siihen voi liittyä myös esiopetuksen luokkia. (Johnson 2007, 251.) Rovaniemen alueella on 28 koulua, joista alakouluja on 19 ja yhtenäisiä peruskouluja vain seitsemän. Yläkouluja on kaksi. (Koulutus ja opiskelu, Rovaniemen kaupungin verkkosivut.) Vuonna 2007 Suomen peruskouluista yhtenäisiä peruskouluja oli noin kymmenesosa ja niiden määrän arvioidaan lisääntyvän 50:illä vuosittain (Johnson 2007, 34). Vuonna 2013 peruskouluista vuosiluokkia ensimmäisestä yhdeksänteen käsittäviä yhtenäiskouluja oli 24% (Tilastokeskus 2013).

Siirtymää alakoulusta yläkouluun on tutkittu vähän suomalaisella kasvatustieteen kentällä. Ainoa aiheeseen liittyvä suomalainen väitöskirjatasoinen tutkimus on Janne Pietarisen *Peruskoulun yläasteelle siirtyminen ja siellä opiskeleminen oppilaiden kokemana* (1999). Kääriäinen ja Rikkinen (1988) ovat tehneet kartoituksen siitä, miten oppilaat kokevat siirtymän silloin kun ala- ja yläkoulu on samassa koulussa tai

kun 6. -luokka käydään yläkoulun tiloissa. Suomalaisia malleja siirtymävaiheen toteuttamiseen alakoulusta yläkouluun on useampia, esimerkiksi vanhemmille suunnattu *Siirtymä sujumaan alakoulusta yläkouluun – Kolmen illan malli* (2009) ja Opetushallituksen teoksessa Ohjauksen polkuja artikkelissa *Kuudennelta seitsemännelle – luokanopettajalta aineenopettajalle* (2012, 49–57) esitellään kolmen eri koulun malli siirtymävaiheen toteuttamiseen. Alakoulusta yläkouluun tapahtuva siirtymä nähdään Kolmen illan mallissa olevan ensimmäinen siirtymä lapselle, jossa hänen oletetaan onnistuvan melko itsenäisesti. Kolmen illan malli on *Vuorovaikutuksilla tuloksiin* -projektin materiaali, jossa vanhemmille annetaan työkaluja verkostoitua toisten vanhempien kanssa jotta he voivat tukea lapsen kasvua (Siirtymä sujumaan alakoulusta yläkouluun 2009, 3–5). Pyhällön ja Soinin (2007, 147) mukaan siirtymään alakoulusta yläkouluun ei ole kiinnitetty tarpeeksi huomiota kaksijakoisessa peruskoulussa. Siirtymää tulisi tukea ja sen avulla parantaa kouluviihtyvyyttä sekä estää syrjäytymistä (Pyhältö & Soini 2007, 147).

Kansainvälisiä tutkimuksia aiheesta on enemmän, kuten Evangeloun, Taggartin, Sylvan, Melhuishin, Sammonsin ja Siraj-Blatchfordin (2008) *What Makes a Successful Transition from Primary to Secondary School* -hanke, jossa tutkittiin laajasti yläkouluun siirtymistä ennen siirtymää, siirtymän aikana ja sen jälkeen. Omassa tutkimuksessani perehdyn aikaan ennen varsinaista siirtymävaihetta ja oppilaiden ennakkokäsityksiin siirtymästä ja siihen valmistautumisesta. Van Gennep (1960, 11) on määritellyt teoriassaan *'rites of passage'* siirtymän vaiheita, joihin tukeudun tutkimuksessani. Tutkimukseni sijoittuu oppilaiden *preliminaalivaiheeseen*, eli vaiheeseen, jossa oppilaat valmistautuvat siirtymään.

Siirtymän ohella osallisuuden korostaminen ohjaa tutkimustani. Lapin kansan 17.11.2013 kolumnissa Liisa Niveri esitteli saksalaista tutkimusta *Miten oikeudenmukainen on meidän maailma? Lapset Saksassa 2013*. Kolumnin mukaan on osoitettu, että lapset haluavat ottaa osaa yhteisistä asioista päättämiseen. Tutkimuksessa osoitetaan, että lapset joiden mielipide huomioidaan, ovat motivoituneempia ja tyytyväisempiä, kuin ne, joiden mielipidettä ei huomioida. Kolumnissa vastuuta lasten osallistamiseen annettiin opettajille, vanhemmille ja kasvattajille.

Tutkimukseni aiheena on Lapin yliopiston harjoittelukoulun kuudesluokkalaisten siirtyminen yläkouluun ja siihen liittyvät oppilaiden toiveet, käsitykset ja odotukset. Tutkimukseni on yhteen luokkaan sidottu tutkimus, jota ei voi yleistää. Keräsin ja analysoin aineistoni etnografisella tutkimusotteella. Tutkimukseni antaa tietoa osallisuuden vaikutuksista tulevan siirtymän hahmottamiseen. Prosessi rakentui oppilaiden ehdoilla. Aiemmissä tutkimuksissa ei ole tutkittu oppilaiden osallisuutta siirtymävaiheeseen valmistautumisessa.

Tein tutkimustani *Monitoimijuus koulussa* -kehittämishankkeessa. Hankkeessa oli mukana kasvatus- ja sosiaalitieteen toimijoita. Hankkeeseen tutustuessani sain tietooni mahdollisia aiheita, joita sen puitteissa voi tutkia. Uskon tutkimusaineistoni ja -tulosteni olevan hankkeelle sekä opettajankoulutukselle tärkeitä. Olen tuleva luokanopettaja. Tulevassa ammatissani opetan alakoulun oppilaita. Luokanopettajana minun on tärkeä tiedostaa siirtymävaiheisiin liittyvät asiat oppilaan näkökulmasta tehdäkseeni siirtymästä sujuvan. Tutkimukseeni olen etsinyt tietoa siirtymävaiheista ja niihin liittyvistä teorioista, kuten Bronfenbrennerin ekologisesta teoriasta ja van Gennepin siirtymän vaiheista. Aiemmin siirtymävaiheet ovat tulleet tutuiksi jo lukiokoulutuksen aikana psykologian kursseilla.

Tutkimukseni aloitan käsittelemällä tutkimuksen kontekstia, joka on moniulotteinen. Kontekstin kuvauksen jälkeen perehdyn tutkimukseni teoreettisiin lähtökohtiin, siirtymään. Teoreettisesti merkittäviä lähtökohtia ovat yläkoulusiirtymään liittyvät aiemmat tutkimukset, ekologinen teoria ja siirtymän vaiheet. Kuvaan siirtymäteorioiden jälkeen osallisuutta, joka on tutkimukseni keskiössä ja tutkimustani ohjaava teoreettinen tausta. Teoreettisen jäsenyyksen jälkeen kuvaan tutkimukseni toteuttamista, etnografista tutkimusotetta ja eettisiä näkökulmia. Tulosluvussa kuvaan tutkimusprosessini, aineistonanalyysin sekä tulokset. Vertaan tutkimustuloksia teoriaan ja aiempiin tuloksiin.

2 Tutkimuksen konteksti

Monitoimijuus koulussa -kehittämishankkeen rahoittajana toimi Euroopan sosiaalirahasto (ESR)/Lapin ELY-keskus. Asiantuntijana hankkeessa oli Pohjois-Suomen sosiaalialan osaamiskeskus (POSKE) ja Rovaniemen kaupungin sosiaali- ja koulupalvelukeskus. Hankkeen sisällä toimi erilaisia projekteja ja tutkimuksia ja sen tarkoituksena oli lisätä koulun eri toimijoiden välistä yhteistyötä ja kouluhyvinvointia. Oppilaiden ja vanhempien osallisuuden lisääminen oli hankkeen toiminnassa keskeistä. (Kangas, Pulju, Lakkala, Laitinen, & Turunen, painossa) Omassa tutkimuksessani keskityin oppilaiden osallisuuden lisäämiseen osallistamisen ja osallistumisen avulla.

Monitoimijuus koulussa -kehittämishankkeen yhteistyö perustui kasvatus- ja sosiaalityövälisten väliin yhteistyöhön, jota vahvistettiin luokanopettaja- ja sosiaalityön koulutuksen välillä. Yhteistyötä tehtiin myös yhteisessä tutkimustoiminnassa. Yhteistyön lähtökohdaksi oli se, että tieteenalojen osaaminen tukee toisiaan ja tämä yhteistyö mahdollisti lapsien ja perheiden kohtaamisen parhaalla mahdollisella tavalla. Opinnäyteryhmä, jossa olin mukana, oli kymmenen opiskelijan muodostama ryhmä, joka toimi tietojen ja osaamisen jakamisen kenttänä opiskelijoille. Ryhmällä oli kaksi ohjaajaa, toinen kasvatustieteiden ja toinen yhteiskuntatieteiden edustaja. Ryhmä auttoi tutustumaan toisen ammatin edustajiin, ehkäisi ennakkoluuloja ja helpotti yhteistyötä. Hankkeen tarkoituksena oli lisätä tieteidenvälistä yhteistyötä kehittäjätyöntekijöiden ja yliopiston henkilökunnan yhteisellä toiminnalla, kuten tutkimuksilla ja julkaisuilla. Tarkoituksena oli luoda yhteinen opintokokonaisuus koulutusalojen, luokanopettaja- ja sosiaalityön koulutuksen, välille. (Kangas ym., painossa.)

Kehittämishankkeen avulla pyrittiin kohti laadukkaampaa opettajankoulutusta. Opiskelijoille hanke tarjosi valmiuksia elinikäiseen oppimiseen. Hanke opetti tieteidenvälisestä vuoropuhelusta sekä käytännön ja teorian yhdistämisestä. Se

antoi malleja ja osaamista varhaisen tuen ja ennaltaehkäisevän toiminnan keinoista. Lähtökohtina *Monitoimijuus koulussa* -kehittämishankkeessa olivat jaettu asiantuntijuus, monitieteisyys ja monitoimijuus, jotka ovat ajankohtaisia opettajankoulutuksessa. Hankkeen aikana tehdyt tutkimukset tuottivat tietoa monitoimijuusmallin rakentamista varten. Tutkimusten aiheet tuottivat tietoa eri näkökulmista. Hankkeessa pyrittiin vahvistamaan lasten osallisuutta koulu yhteisössä ja lapset olivat keskeisessä tiedontuottajan asemassa. (Kangas ym., painossa.)

Lasten osallisuudelle pyrittiin etsimään tapoja ja menetelmiä. Lapset olivat mukana suunnittelussa ja hankkeen toimintoja pystyttiin suunnittelemaan lasten ehdoilla. Tiedonkeruunmuotoina on käytetty lapsilähtöisiä tapoja. Lasten sosiaalista toimijuutta edistettiin hankkeessa, esimerkiksi ohjatun välituntitoiminnan avulla, mikä ehkäisee yksinäjämistä ja koulukiusaamista. Kerhotoiminta kuului hankkeen toimintaan, jonka avulla lapset pystyivät tutustumaan toisiin yli luokka-asterojen. Muutamissa pilottiluokissa tehtiin luokkamutoista työskentelyä, kuten ryhmäytymistä. Toisissa luokissa oli tuettu yläkouluun siirtymistä. (Kangas ym., painossa.) Tutkimukseni aihe tuotti hankkeelle tietoa siitä, miten lapset kokevat siirtymän ja miten lapset haluavat lähestyä tulevaa siirtymää. Lapset olivat keskeisessä asemassa tutkimukseni edistymisessä ja ohjasivat toiminnallaan sen etenemistä. Toiminta oli räätälöity luokkaa varten ja se on lisännyt uudenlaisia toimintatapoja sekä lisännyt yhteistyötä opettajien välillä.

Hankkeen tavoitteena oli myös vanhempien osallisuuden tukeminen koulun arjessa. Hankkeessa etsittiin erilaisia osallistumis- ja toimintamahdollisuuksia vanhemmille. Vanhemmat ovat yhä aktiivisempia lastensa asioissa. Oppilaiden ja vanhempien osallisuuden lisäämisen lisäksi tavoitteena oli moniammatillisen yhteistyön mallintaminen. Hankkeessa huomioitiin myös se, että opettajien työ on muuttumassa kohti yhdessä tekemisen kulttuuria. Yksi toimija ei voi hallita kaikkia työn vaatimuksia. (Kangas ym., painossa.)

Hanke oli moniammatillinen ja -tieteinen ja sen työntekijöinä olivat yliopisto-opettaja Marja Pulju (kehittäjä-sosiaalityöntekijä) ja koordinaattori Hennariikka Kangas, (kehittäjä-opettaja). Monitieteisyys näkyi graduseminaarimme toiminnassa, jossa opiskelijoita oli sekä kasvatus- että sosiaalitieteestä. Osallisuuden käsite yhdisti opinnäyteryhmäämme. Muiden ryhmäläisten opinnäytetöiden tuki työlleni oli huomattavaa. Käytin seuraavia opinnäytetöitä apunani omassa työssäni: *Lasten hyvinvoinnin moniammatillinen tukeminen koulussa: laadullinen tapaustutkimus oppilashuoltoryhmän käsityksistä* (Niskala 2013), *Osallisuus koulussa – osallistava tapaustutkimus oppilaiden osallisuuden kokemuksista* (Kempainen 2014) & *”Olisipa minullakin edes yksi ystävä.”: yksinäisyys lasten silmin* (Spets 2014).

Tein tutkimukseni Lapin yliopiston harjoittelukoulussa, joka käsittää vuosiluokat ensimmäisestä kuudenteen. Se on Lapin yliopiston kasvatustiedekunnan alainen koulu ja yksi valtion 13 harjoittelukoulusta. Harjoittelukoulun perustehtävinä on perusopetus vuosiluokille ensimmäisestä kuudenteen, ohjattujen opetusharjoitteluiden järjestäminen ja opettajien täydennyskoulutus. Harjoittelukoulun yksi perustehtävä on toimia tutkimus-, kokeilu- ja kehittämistoiminnan oppimisympäristönä eli mahdollistaa tutkimus- ja kokeilutoimintaan. Harjoittelukoululla opiskelee noin 370 oppilasta ja se toimii 3-sarjaisena kouluna Rovaniemen keskustassa. Opetushenkilökuntaa koululla on 28 ja muuta henkilökuntaa on seitsemän. (Lapin yliopiston harjoittelukoulun laatu- ja toimintakäsikirja 2008, 4–6).

Koska harjoittelukoululla ei ole vuosiluokkia seitsemänneistä yhdeksänteen, oppilaat siirtyvät kaupungin toisiin peruskouluihin suorittamaan oppivelvollisuutensa loppuun. Valitsimme harjoittelukoulun lähellä sijaitsevan peruskoulun tutustumiskohteeksi, koska useimmat harjoittelukoulun oppilaat siirtyvät sinne yläkouluun. Tutustumiskohteena oleva peruskoulu on vuosiluokkien ensimmäisestä yhdeksänteen muodostama yhtenäinen peruskoulu, jonka oppilasmäärä lukuvuonna 2013–2014 on noin 700 oppilasta (Tutustumiskohteena olleen peruskoulun verkkosivut).

3 Näkökulmia yläkoulusiirtymään

3.1 Yläkouluun siirtyminen

Suomalainen opetus toimi kahtia jaettuna ala- ja yläasteeseen vuoteen 1999 asti, jolloin perusopetus muuttui yhtenäiseksi (Johnson 2007, 10). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2004* yhdeksi peruskoulun kehittämistavoitteeksi voi tulkita perusopetuksen yhtenäisyyden muodostamisen esiopetuksesta perusopetuksen päätösvaiheeseen asti (Pietarinen 2005, 9). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2004* sanotaan perusopetuksen olevan yhtenäinen kokonaisuus opetussuunnitelman osalta (Opetushallitus 2004, 15).

Yhteneväisyyden käsitettä voidaan tarkastella sanan vastakohtien kautta. Niitä ovat esimerkiksi hajanainen ja pirstaleinen. Yhtenäisen peruskoulun päämääränä ei siis ainakaan ole hajanaisuus ja pirstaleisuus. (Pietarinen 2005, 9.) Pietarisen (2004, 49) mukaan yhtenäisen perusopetuksen tarkoituksena on ehkäistä syrjäytymistä. Tähän tavoitteeseen pyrkiessä ala- ja yläkoulun voivat kehittää yhteistoiminnallista toimintatapaa. Yhtenäinen perusopetus pyrkii saamaan oppilaalle opintopolun, jolla on joustava edetä. (Pietarinen 2004, 49 & Pietarinen 2005, 9.)

Nivelvaihe ja siirtymävaihe voidaan erottaa toisistaan. Nivelvaiheella tarkoitetaan esimerkiksi yleisopetuksesta erityisopetukseen tapahtuvia siirtymiä. (Pietarinen 2005, 9.) Alakoulusta yläkouluun tapahtuvaa siirtymää Pietarinen (2005, 9) kuvaa institutionaaliseksi ja ennakoitavissa olevaksi. Institutionaalinen siirtymä on yleensä normatiivinen eli jäsenelty ja ennakoitavissa oleva. Muita institutionaalisia siirtymiä ovat esimerkiksi vanhemmuus ja avioliitto. (Elder & Shanahan 2006, 687.)

Ruotsalaisessa koulujärjestelmässä siirtymä 13-vuoden iässä nähdään merkittävänä. Siinä oppilas siirtyy lapsuudesta nuoruuteen, ja tämä siirtymä edustaa modernia versiota van Gennepin (1960) siirtymäriittiteoriasta. Kyseinen siirtymä alakoulusta yläkouluun nähdään nykyisessä yhteiskunnassa yhä tärkeämpänä, koska perinteiset siirtymät, kuten konfirmaatio, ovat menettäneet merkitystään. (Garpelin ym. 2010, 9–10.) Myös Pietarinen (1999, 25) huomauttaa tutkimuksessaan, että oppilas käy läpi kaksi siirtymää yläkoulusiirtymässä sillä kehitysvaiheeseen liittyvä siirtymä lapsuudesta nuoruuteen tapahtuu samaan aikaan.

Siirtymä voi vaikuttaa oppilaiden itsetuntoon. Alakoulusta yläkouluun siirrytään noin kahdentoista vuoden iässä, joka on Keltikangas-Järvisen (1994) mukaan todettu olevan tärkeä ikä erityisesti poikien itsetunnon kehittymisen kannalta. Siirtymävaiheessa opettajien ja vanhempien tulisi huomioida ja tarkkailla, ettei siirtymä aiheuta liian suurta kuormaa lapsen itsetunnolle, koska se voi aiheuttaa vaikeuksien alkamista herkässä iässä (Keltikangas-Järvinen 1994, 214).

Koulunkäynnin onnistunutta hoitumista lisää siirtymävaiheiden sujuvuus. Siirtymiä on oppilaan koulupolulla useita. Siirtymävaiheissa huomioidaan oppilas kokonaisuutena ja hänen sopeutumisensa yhteiskuntaan eli sosialisationsa. Siirtymien tarkoituksenmukaisessa tukemisessa pyritään oppilaan itseluottamuksen lisäämiseen koululaisena. Siirtymisen toimivuudessa on kyse sekä itse siirtymävaiheesta että oppilaan oppimisen, persoonallisen ja sosiaalisen kehityksen yhdistelmästä. Siirtymävaiheen onnistumiseen vaikuttaa positiivisesti eri alojen työntekijöiden yhteistyö. Näitä ovat opettajat, oppilaat, oppilashuoltohenkilökunta, vanhemmat, tieteenalojen edustajat ja hallinnon työntekijät. (Holopainen, Ojala, Orellana & Miettinen 2005, 5.)

Pietarinen (1999) selvitti väitöskirjassaan oppilaiden kokemuksia yläkouluun siirtymisestä ja oppilaiden kokemuksia opiskelusta yläkoulussa. Tutkimuksessa tutkittiin oppilaiden omia odotuksia, ongelmia ja pelkoja sekä vahvuuksia, jotka auttavat uuden koulun oppimisympäristöissä. Pietarisen tutkimuksessa

teoreettisena kehyksenä oli nuoren kehitysvaihe, elämäntilanne ja koulun oppimisympäristö. Yläkouluun siirtymässä olevia oppilaita mietitytti tutkimuksessa eniten sosiaaliset suhteet muiden oppilaiden kanssa ja suhteet opettajiin. Tutkimuksen mukaan oppilaat kokivat tiedostamatta sosiaalisten suhteiden edistävän yläkouluun sopeutumista ja lähes kaikki tutkimukseen osallistuneet odottivat, että sosiaalinen verkosto kasvaa ja vanha verkosto säilyy. Oppilaat odottivat, että paras kaveri pääsee samalle luokalle. Tutkimuksen perusteella sosiaaliseen ryhmän muodostuminen ja siihen liittyminen on olennaista nuorelle. (Pietarinen 1999, 117 & 121.)

Opetuksen sisällöt ja uuden koulun käytännöt näkyivät tutkimuksen tuloksissa asioina, joita oppilaat pohtivat siirtymävaiheessa (Pietarinen 1999). Oppilaat olettivat aineenopetuksen ja aineenopettajien myötä vaatimustason nousevan. Aineenopettajat ja uudet aineet koettiin positiivisena, mutta kuitenkin siten, että niihin tulee sopeutua (Pietarinen 1999, 117 & 126). Uusi fyysinen ympäristö, koulu, koettiin ongelmalliseksi ja pelottavaksi ennen yläkouluun siirtymistä. Pelottavaksi ja ongelmalliseksi koettiin myös sosiaaliset suhteet, niiden muuttuminen ja vuorovaikutus opettajien kanssa sekä uudet oppiaineet. Oppilaat pelkäsivät myös koulukiusaamista. (Pietarinen 1999, 149 & 153.)

Evangeloun ym. (2008, 14) siirtymävaihetutkimukseen vastasi 550 lasta ja 569 heidän vanhempansa. Tutkimuksen yleisenä kysymyksenä oli selvittää, mikä on tehokas huomioon otettava käytäntö siirtymävaiheessa alakoulusta yläkouluun. Tutkimuskysymyksiä oli jaoteltu lapsen, kodin ja koulun mukaan. (Evangelou ym. 2008, 6.) Tuloksia tarkastellessani huomioin erilaisen koulujärjestelmän, joka Britanniassa on.

Onnistuneen siirtymän määritelmässä on tutkimuksen mukaan viisi ulottuvuutta. Ensimmäisessä korostetaan lapsien itsetunnon ja itseluottamuksen parantumista ja uusien ystävyys-suhteiden muodostamista. Toisessa ulottuvuudessa oppilaan on tärkeää asettua niin hyvin uuden koulun arkeen, ettei vanhemmille muodostu huolta koulupolun etenemisestä. Seuraavassa

kohdassa, onnistuneessa siirtymässä, lapsien kiinnostus koulua ja koulutehtäviä kohtaan kasvaa. Neljännessä ulottuvuudessa lapset tottuvat uusiin rutiineihin ja koulun organisaatioon helposti. Onnistuneeseen siirtymään kuuluu myös kokemus siitä, että lapsi omaksuu uuden opetussuunnitelman jatkuvuuden aikaisempaan opetussuunnitelmaan. (Evangelou ym. 2008, 16.) Suomalainen opetussuunnitelma on yhtenäinen opetussuunnitelman puolesta (Opetushallitus 2004, 15). Oppilaiden mielestä tärkein asia onnistuneeseen siirtymään on oikea asenne. Toiseksi tärkeimmäksi he kokivat siirtymäprosessiin liittyvät tutustumiset uuteen kouluun. Vanhempien vastauksissa tämä asia nousi tärkeimmäksi. (Evangelou ym. 2008, 34.)

Evangeloun ym. (2008, 16) tutkimuksen mukaan yläkoulun valinnassa useille lapsille kaverisuhteiden pysyvyys oli tärkein asia. Ristiriita lapsien ja vanhempien vastauksissa oli se, että vanhemmista vain murto-osa ottaa tämän asian koulun valinnassa huomioon. Koulun sijainti ja sen tarjoama ympäristö vaikuttivat tulevan koulun valintaan. Vanhempien vastauksissa koulumatka oli merkittävä tekijä, sekä koulun tarjoama korkealaatuinen opetus. (Evangelou ym. 2008, 16–17.) Suomessa vanhemmat saavat valita lastensa koulun, mutta lähikoulujen asema on vankka ja koulujen laatuun luotetaan (Linnakylä & Välijärvi 2005, 205.) Tutkimukseen osallistuneista vanhemmista lähes 90% olivat tyytyväisiä siihen, että heidän lapsiaan oli valmisteltu yläkouluun siirtymistä varten (Evangelou ym. 2008, 21.)

Tutkimuksessani käytän käsitettä siirtymä puhuessani siirtymisestä alakoulusta yläkouluun. Kartoitan oppilaiden ajatuksia siirtymästä ja pyrin auttamaan tutkimukseni avulla uuteen kouluun sopeutumisessa. Siirtymän sujuvuuden onnistumisena nähdään eri alojen työntekijöiden yhteistyö, jota pyrin hyödyntämään tutkimuksessani. Koska yläkoulusiirtymän oletetaan olevan ensimmäinen siirtymä, josta lapset selviävät melko itsenäisesti, tutkimuksessani keskitytään oppilaisiin, heidän tarpeisiinsa, tuntemuksiinsa ja kokemuksiinsa. Tutkimusprosessissa oppilaat pääsivät itse vaikuttamaan siirtymänsä

valmisteluun, jolloin heidän itsenäistä valmistautumista siirtymään pystytään tukemaan.

3.2 Ekologinen teoria siirtymisen jäsentäjänä

Ekologinen teoria kiinnittää huomionsa inhimilliseen kehitykseen, joka tapahtuu yksilön ja ympäristön välisessä vuorovaikutuksessa. Bronfenbrennerin ekologinen teoria syntyi kritiikiksi kehitysteorioille, joissa ei huomioitu tarpeeksi ympäristön vaikutusta ja sitä, että yksilö ja ympäristö vaikuttavat toisiinsa. (Puroila & Karila 2001, 205–206.) Ekologisen teorian lähtökohtana on Kurt Lewinin kenttäteoria. Ihminen kokee maailman tietyllä tavalla, elämänkentästään käsin, ja siihen vaikuttaa ihminen itse sekä psykologinen ympäristö. Käyttäytyminen on siis yksilön ja ympäristön vuorovaikutuksen tulos. (Bronfenbrenner 1979, 16.) Puroilan ja Karilan (2001, 206) mukaan Bronfenbrenner rakensi kehityksellisen sisällön Lewinin teoriaan.

Ekologisessa teoriassa ei keskitytä perinteisiin psykologisiin prosesseihin, kuten oppimiseen, ajatteluun tai motivaatioon, vaan siihen, miten ajatellaan, mitä tiedetään tai toivotaan. Siinä keskitytään siihen, miten yksilö käyttäytyy ja muuntuu yksilön ja ympäristön vuorovaikutuksessa. Kehitys nähdään yksilön kehittymisenä ekologisessa ympäristössä ja hänen suhteestaan siihen. Yksilö vaikuttaa ympäristöön ja ympäristö yksilöön. (Bronfenbrenner 1979, 9.)

Yksilön kehitys rakentuu ekologisessa teoriassa kolmen perusidean ympärille. Ensimmäiseksi nähdään, että ihminen ei ole tabula rasa, tyhjä taulu, johon ympäristö vaikuttaa. Teorian mukaan ihminen kehittyy itse rakentaen ympäristöään ja siihen dynaamisesti yksilönä vaikuttavana. Toiseksi, ympäristön ja kehittyvän yksilön välinen vuorovaikutus on kaksisuuntaista. Kolmanneksi, teoria ei näe yksilön kehittymistä vain yhdessä ympäristössä, vaan monissa ympäristöissä, jotka voivat olla vuorovaikutuksessa keskenään. Ympäristöt muodostavat systeemejä. (Bronfenbrenner 1979, 21–22.)

Bronfenbrennerin ekologiseen systeemiteoriaan kuuluu neljä sisäkkäistä systeemiä, jotka ovat mikro-, meso-, ekso- ja makrosysteemit (Bronfenbrenner 1979, 3). Näitä tasoja voidaan kutsua ympäristötasoiksi. Puroilan ja Karilan (2001, 207) mukaan Bronfenbrennerin teoriassa nämä tasot rakentuvat sisäkkäisiksi. Mikrosysteemi on kokonaisuus, jonka kehittyvä yksilö kokee konkreettiseksi, tietyssä fyysisessä ja aineellisessa tilassa olevaksi ympäristöksi, jossa on toimintojen, roolien ja henkilöiden välisiä suhteita (Bronfenbrenner 1979, 22). Mikrosysteemissä kehittyvä yksilö on aktiivinen osapuoli vuorovaikutuksessa (Puroila & Karila 2001, 208). Esimerkkinä oppilaan mikrosysteemistä on koulu, jossa oppilas opiskelee. Mesosysteemi on Bronfenbrennerin (1979, 25) mukaan mikrosysteemien systeemi, joka käsittää kahden tai useamman ympäristön yhteydet, joihin kehittyvä yksilö osallistuu. Yläkoulusiirtymässä oppilaan alakoulu ja tuleva yläkoulu rakentavat mesosysteemin.

Eksosysteemi on useamman systeemin järjestelmä. Niiden kaikkien osallisena kehittyvä yksilö ei välttämättä ole, mutta siinä kuitenkin on kehittyvään yksilöön liittyviä tapahtumia (Bronfenbrenner 1979, 25–26). Siirtymävaiheessa eksosysteemiin kuuluu esimerkiksi opettajia, jotka tekevät oppilaan siirtymään liittyviä järjestelyjä, kuten uuden oppilaitoksen luokkajakoa. Makrosysteemissä on yhdenmukaisuuksia, joita alemmilla systeemien tasoilla on tai voisi olla (Bronfenbrenner 1979, 25–26). Siirtymävaiheessa makrosysteemiksi oppilaan näkökulmasta nähdään esimerkiksi Rovaniemen kaupungin koulupalvelut, jotka mahdollistavat siirtymän. Kaikkien tasojen välinen vuorovaikutus on tärkeää jotta oppilaan siirtymä onnistuu toivotulla tavalla.

Ekologisella siirtymällä tarkoitetaan muutoksia kehittyvän yksilön roolissa ja asemassa (Bronfenbrenner 1979, 6 & 26). Bronfenbrennerin (1979, 26) mukaan ekologistia siirtymiä tapahtuu ihmisen elämänkaarella koko ajan. Esimerkkeinä siirtymisestä ovat siirtyminen esiopetuksesta peruskouluun tai alakoulusta yläkouluun. Ekologinen siirtymä sisältää lähes aina roolin muuttumisen.

Yhteiskunta luo omat odotukset rooleille, joita siirtymiin liittyy. (Bronfenbrenner 1979, 6.) Puroila ja Karila (2001, 208) tulkitsevat Bronfenbrennerin teoriaa siten, että ekologinen siirtymä tapahtuu kun yksilö kohtaa uuden mikrosysteemin, jolloin muodostuu mesosysteemi. Mesosysteemin muodostuminen, eli ekologinen siirtymä, nähdään kriittisimpänä vaiheena, johon liittyy odotuksia yksilön toiminnassa ja rooleissa (Puroila & Karila 2001, 212). Yläkouluun siirtymiseen valmistautuminen on osa ekologista siirtymää. Oppilaat voivat käydä tutustumassa uuteen mikroympäristöön ja pystyvät näin valmistautumaan tulevan mesosysteemin muodostumiseen.

Bronfenbrenner (2002, 227–228) määrittelee ekologisen lokeron sellaiseksi alueeksi, joka on joko suotuinen tai epäsuotuinen yksilön kehitykselle. Ekologinen lokero voi olla joko sosiaalisten suhteiden tai henkilökohtaisten ominaisuuksien määrittelemä alue (Bronfenbrenner 2002). Ympäristö vaikuttaa yksilöön ja yksilö ympäristöön, kun kehittymistä tapahtuu. Ekologinen lokero on se alue, jossa yksilö on, eli ympäristön ja sosiaalisten suhteiden vaikutuksen alue häneen. Puroila ja Karila (2001) tulkitsevat Bronfenbrennerin teoriaa siten, että se huomioi kokonaisvaltaisesti yksilön vuorovaikutusta kasvu ympäristöjen kanssa. Yleensä siirtymää voidaan helpottaa monipuolisen vuorovaikutuksen avulla eri toimijoiden välillä. Vuorovaikutusta tapahtuu kehittyvän, kasvavan ja kasvatettavan yksilön välillä suhteessa kasvattajiin ja kasvu ympäristöihin (Puroila & Karila 2001, 204).

Ekologinen teoria sopii viitekehykseksi tutkimukseeni hyvin, sillä tutkimuksessani oppilaiden kasvu ympäristö tulee muuttumaan. Teorian kokonaisvaltainen käsitys vuorovaikutuksesta ekologisessa siirtymässä on keskeisessä asemassa tutkimuksessani. Oppilaat ovat tutkimusprosessissani vuorovaikutuksessa niin toisten oppilaiden, tulevan koulun oppilaiden ja tutkimuskoulujen eri työntekijöiden kanssa. Etnografisessa tutkimusprosessissa tutkimuskohteena oleva luokka tutustuu tulevaan mikroympäristöön, yläkouluun. Lopullisessa siirtymässä oppilaiden ekologinen lokero muuttuu ja oppilaat siirtyvät uuteen kouluun muodostaen uuden mikrosysteemin.

3.3 Siirtymän vaiheet

Ihmisen elämässä on siirtymiä, joihin liittyy rituaaleja ja seremonioita. Näitä siirtymiä ovat esimerkiksi syntyminen ja avioliitto. Siirtymiin liittyy sosiaalisen statuksen muuttuminen. (van Gennep 1960, 3.) Van Gennepin siirtymäteoria *'rites of passage'* sijoittuu kulttuuriantropologian kentälle, minkä vuoksi käsittelen teoriaa kasvatustieteellisten tutkimusten kautta. Teoriaa on sovellettu kasvatuksellisten siirtymien hahmottajana. Lam ja Pollard (2006) sekä Lam (2009) ovat soveltaneet teoriaa kodista päiväkotiin siirtymisessä. Fabian (2007) on käsitteellistänyt riittiteoriaa kasvatustieteelliseksi. Garpelin, Kallberg, Ekström ja Sandberg (2010) ovat soveltaneet riittiteoriaa varhaiskasvatuksen ja alakoulusta yläkouluun liittyvien siirtymien hahmottamiseen. Garpelin (2014) on käyttänyt teoriaa esiopetuksen siirtymiin. Käytän näitä sovelluksia omassa tutkimuksessani.

Lam ja Pollard (2006) sekä Lam (2009) ovat soveltaneet teoriaa kodista päiväkotiin siirtymisessä. Lamin ja Pollardin (2006, 130) tulkinnan mukaan siirtymässä yksilöllä on odotuksia uutta sosiaalista statusta kohtaan uudessa maailmassa, jonne hän on siirtymässä vanhasta statuksesta. Statuksen muuttuminen, *'status passage'* liittyy aina tilassa siirtymiseen *'spatial passage'*. Statuksen siirtyminen voidaan nähdä symbolisena tilana ja tilassa siirtyminen taas konkreettisena, fyysisenä tilana. *'Rites of passage'* selvittää vanhan statuksen muutoksen uuteen statukseen. (Lam & Pollard 2006, 130.)

Siirtymäriittiteoriaa voidaan käyttää usein apuna siirtymien ymmärtämiseksi Lamin ja Pollardin (2006, 129) mukaan. Lam ja Pollard (2006, 125) ja Lam (2009, 129) tulkitsevat van Gennepin teoriaa siten, että siirtymä kotoa päiväkotiin aiheuttaa muutoksen sekä kontekstissa että sosiaalisessa statuksessa. Lamin ja Pollardin (2006, 131) tulkinnassa lapsen siirtyessä kotoa päiväkotiin tapahtuu symbolinen ja tilassa siirtyminen. Konteksti siirtyy kotoa päiväkotiin. Lapsen status muuttuu pikkulapsesta koulun oppilaaksi. (Lam & Pollard 2006, 161.)

Fabian (2007) on käsitteellistänyt riittiteoriaa kasvatustieteelliseksi. Siirtymään liittyy kulttuurin ja statuksen muuttuminen. Fabian (2007) tulkitsee van Gennepin teoriaa siten, että siirtymässä voidaan joutua jättämään taakse jotain sellaista, mikä on muovannut identiteettiä. Siirtymässä joudutaan jättämään mukavuusalue ja kohtaamaan tuntemattomia asioita. Näitä asioita voivat olla uusi kulttuuri, paikka ja identiteetti, sekä uudet ihmiset, roolit ja säännöt. (Fabian 2007, 7.)

Garpelin, Kallberg, Ekström ja Sandberg (2010) ovat soveltaneet riittiteoriaa varhaiskasvatuksen ja alakoulusta yläkouluun liittyvien siirtymien hahmottamiseen. Garpelin (2014) on käyttänyt teoriaa esiopetuksen siirtymiin. Siirtymän hahmottamisessa voidaan käyttää van Gennepin teoriaan pohjautuen huonevertausta. Siirtymän prosessissa yksilö on hänelle tutussa huoneessa, josta hän siirtyy tilaan, joka ei ole tunnettu huone eikä vielä uusi huone. Tällöin yksilöllä ei vielä ole huonetta. Tämän vaiheen jälkeen yksilö siirtyy uuteen huoneeseen, joka on siirtymän lopputulema. Siirtymässä yksilön status, asema tai taso voivat muuttua. (Garpelin 2014, 119.) Alakoulusta yläkouluun tapahtuvassa siirtymässä oppilaan status muuttuu alakoululaisesta yläkoululaiseksi. Tilassa siirtymisen voi tarkoittaa esimerkiksi uuteen kouluun siirtymistä. Garpelinin (2014, 118) mukaan ihmisen elämässä on muutoksia, joissa hän siirtyy vanhasta paikasta uuteen paikkaan, ja näillä siirtymillä on erilaisia merkityksiä eri kulttuureissa.

Siirtymäriiteissä on vaiheita, joita on teorian mukaan kolme. Ensimmäinen vaihe on *preliminaalivaihe*. Sitä voi nimittää erottamisen riitiksi. (van Gennep 1960, 11.) Oppilas voi olla preliminaalivaiheessa silloin, kun on valmistautumassa tulevaan siirtymään, esimerkiksi alakoulusta yläkouluun. Lamin ja Pollardin (2006, 131) tulkinnan mukaan preliminaalivaiheessa erotaan vanhasta statuksesta vanhassa maailmassa. Preliminaalivaiheessa lapsia valmistetaan siirtymään esimerkiksi puhumalla heille odotuksista uutta statusta kohtaan ja hankkimalla heille esimerkiksi koulutarvikkeita. (Lam & Pollard 2006, 131–132).

Toinen vaihe van Gennepin (1960, 11) teoriassa on *liminaalivaihe*, jota voidaan kutsua siirtymän riitiksi. Alakoulusta yläkouluun siirtymisessä lapset ovat tässä vaiheessa silloin, kun he siirtyvät yläkouluun. Lapsien ollessa liminaalivaiheessa siirtyminen on vaihe, jolloin lapsi opettelee uuteen oppilaan statukseen kuuluvia asioita. Näitä asioita, kuten kaverisuhteita, voidaan kutsua siirtymän rituaaleiksi. Lopullinen siirtymä tapahtuu kun oppilaat ovat integroituneet statukseensa. (Lam & Pollard 2006, 132.) Uuteen statukseen siirtymisessä on Lamin ja Pollardin (2006, 132) mukaan eroja lasten välillä heidän erilaisien perhetaustojen ja henkilökohtaisten syiden vuoksi. Osa lapsista voi sopeutua uuteen statukseen oppilaana ilman liminaalivaiheen sopeutumista ja joillakin lapsilla tämä vaihe voi kestää kauankin. (Lam & Pollard 2006, 132.)

Garpelin, Kallberg, Ekström ja Sandberg (2010) kuvaavat Turnerin tulkintaa van Gennepin teoriasta ja siihen liitetään liminaalivaiheessa ihmissuhteet ja niiden merkitys. Ihmisen aseman kuvaamiseen käytetään käsitettä "liminoid", jolloin siirtymä suoritetaan yhdessä muiden ihmisten kanssa. Jaetun kokemuksen aikana muut tärkeät ongelmat voidaan syrjäyttää, sillä ihmiset kokevat olevansa osa muutosta, kollektiivia. (Garpelin, Kallberg, Ekström & Sandberg 2010, 9.)

Kolmannessa vaiheessa van Gennepin (1960, 11) teoriassa on *postliminaalivaihe*, eli liittämisen riitti. Alakoulusta yläkouluun tapahtuvassa siirtymässä oppilaat tulevat tähän vaiheeseen siirtymän jälkeen, kun he ovat sopeutumassa uuteen tilanteeseen. Ruotsalaisessa koululaitoksessa on tutkittu oppilaan siirtymää esikoulusta kouluun van Gennepin teoreettisen viitekehyksen avulla. Ennen siirtymää lapsi eroaa entisestä maailmasta eli jättää lapsen maailman. Siirtymävaiheena nähdään kesä ennen koulun alkua, jolloin lapsi ei ole liittynyt vielä uuteen vaiheeseen. Liittämisen vaiheessa lapsi pääsee uuteen maailmaan, eli liittyy koulun oppilaaksi. (Garpelin 2014, 120–121.)

Van Gennepin siirtymäriittiteoria sopii hyvin tutkimukseni teoreettiseksi hahmottajaksi, sillä oppilaat olivat aineistonkeruun hetkellä preliminaalivaiheessa, valmistautumassa liminaalivaihetta varten.

Tutkimuksessani preliminäälivaiheessa lapsia valmistettiin siirtymään monin eri tavoin, kuten keskustelemalla heidän kanssaan odotuksista ja vierailemalla uudessa koulussa. Tutkimukseni siirtymässä oppilaiden konteksti vaihtuu harjoittelukoulusta uuteen yläkouluun. Oppilaiden status tulee muuttumaan alakoululaisesta yläkoululaiseksi.

4 Osallisuus

Tutkimuksessani huomioin oppilaiden osallisuuden siirtymän suunnittelussa, preliminäälivaiheessa. Pääpaino oli oppilaiden osallisuudessa siirtymään valmistautumisessa. Tutkimusprosessissani huomioin osallisuutta siten, että oppilaiden toiveita toteutettiin ja kuunneltiin.

Osallisuutta voidaan tarkastella monesta näkökulmasta ja siinä on useita eri ulottuvuuksia. Osallisuus on käsitteenä yleisesti käytetty ja sen merkitys muuntuu tilanteen mukaan. Sitä on tutkittu paljon, mutta silti käsitteen täsmällinen määrittely puuttuu. Osallisuutta voi määritellä sen vastakohtien kautta, joita ovat osattomuus, syrjäytyminen ja vieraantuminen sekä välinpitämättömyys. (Kiilakoski 2008). *Terveysten ja hyvinvoinninlaitoksen* (THL) mukaan osallisuus ehkäisee syrjäytymistä (Osallisuus syrjäytymisen vastaparina). Osattomuus on yksilön kokemus tilanteesta, jossa hänen mielipiteitään ei ole otettu huomioon. Syrjäytymisessä lapsi putoaa yhteiskunnan toiminnoista, kuten koulutuksesta, pois. Vieraantumisessa yksilöltä katoaa suhde itseen, ympäristöön, työhön ja yhteiskuntaan. Välinpitämättömyys syntyy usein siitä, että yksilö kokee olevansa voimaton yhteisönsä päätöksenteossa ja vaikuttamismahdollisuudet koetaan vähäisiksi. (Kiilakoski 2008, 10–12.)

Suomen perustuslaki (1999) määrittää ihmisten olevan tasavertaisia lain edessä. Lapsia on kohdeltava tasavertaisesti ja yksilöinä sekä heidän on saatava vaikuttaa itseään koskeviin asioihin kehitystään vastaavalla tavalla. (Suomen perustuslaki 1999, 6§). Suomen perustuslaki määrittää suomalaista perusopetusta. Laissa perusopetuslain muuttamisesta (1267/2013) pykälän 47 a mukaan opetuksen järjestäjän tulee huolehtia siitä, että kaikilla oppilaille on mahdollisuus osallisuuteen ja tukea oppilaiden osallisuutta koulun toimintaan, kehittämiseen ja mielipiteen ilmaisuun oppilaiden asemaan liittyvissä asioissa. Näin oppilaiden omiin asioihinsa vaikuttaminen on turvattu Perusopetuslaissa.

Luonnoksessa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiksi 2016 (Opetushallitus 2014) määritellään yhdeksi aiheeksi tulevaisuudessa tarvittava osaaminen. Sen yksi osa-alue on osallistuminen, vaikuttaminen ja vastuullisuus. Osallistumisen avulla oppilaalle osoitetaan, että häntä kuullaan ja arvostetaan. Oppilaille tarjotaan uudenlaisia osallistumisen muotoja ja selvitetään omien valintojen vaikutuksia omaan elämään. (Opetushallitus 2014, 11 & 15–16.)

Tutkimuksessani edettiin oppilaiden mielteiden ehdoilla. Näin lapset pääsivät vaikuttamaan siirtymävaiheen prelimininaalivaiheeseen ja sen suunnitteluun. *YK:n lapsen oikeuksien sopimuksessa* (1989) velloitetaan kuuntelemaan lasta häntä koskevassa päätöksenteossa. Lapsen oikeuksien sopimus tuli voimaan Suomessa vuonna 1991 ja se sitoo oikeudellisesti valtiota. Näin ollen se on voimassa myös Suomen perusopetuksessa. Sopimuksen mukaan jokainen alle 18-vuotias on lapsi. Lapsella on oikeus muodostaa näkemyksensä ja ilmaista ne kaikissa häntä koskevissa asioissa. Hänellä on oikeus ilmaista mielipiteensä vapaasti. (Lapsen oikeuksien sopimus 1989, 12§ & 13§.)

Rovaniemen kaupungin esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelman (2011) arvopohjan yksi periaate on osallisuus ja vaikuttaminen. Lapsilla ja nuorilla tulee olla mahdollisuus aitoon osallisuuteen, joka vaikuttaa omaan elämään ja ehkäisee syrjäytymistä. Aito osallisuus antaa voimaantumisen ja valtautumisen kokemuksia. (Rovaniemen kaupungin esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelma 2011, 14.) Gretschel (2002) määrittelee osallisuuden tunteeksi, jota voi kuvata termillä *empowerment*. Suomen kieleen käännettynä se tarkoittaa voimaantumista ja valtautumista, eli samoja asioita, joita *Rovaniemen kaupungin esi- ja perusopetuksen suunnitelmassa* (2011) osallisuudella haetaan. (Gretschel 2002, 50.)

Osallisuus ilmenee *Lapin yliopiston harjoittelukoulun opetussuunnitelmassa* (2004) eheyttävissä aihekokonaisuuksissa, joiden sisällöt liittyvät moniin oppiaineisiin. Eheyttäviä aihekokonaisuuksia on seitsemän, joista neljäs on ”osallistuva kansalaisuus ja yrittäjyys”. Siinä oppilaille on tarkoituksenaan kehittää

osallistumiseen tarvittavia toimintatapoja. (Lapin yliopiston harjoittelukoulun opetussuunnitelma 2004, 19–20.)

Kiilakoski (2008) on koonnut kaksi osallisuutta kuvaavaa määritelmää. Ensimmäisessä korostetaan, että osallisuus on oikeus omaan identiteettiin ja arvokkuuteen osana ryhmää tai yhteisöä. Identiteetti kuvaa yksilöä ja ryhmää, jonka osallinen hän on. Osallisuus näyttäytyy myös toimintana, vallan ja vastuun jakamisena. Yksilöä on siis kuunneltava, mutta myös annettava merkityksiä hänen ajatuksilleen. Toisessa määritelmässä Kiilakoski (2008) korostaa yhteisöä, siinä osallisuus on toimintaan sitoutumista, jolla pyritään parantamaan yhteisiä asioita. Kummankin määritelmän mukaan osallisuus on yksilön kuulumista yhteisöön sen arvostettuna jäsenenä. (Kiilakoski 2008, 13–14.)

Salovaara ja Honkonen (2013, 39) näkevät hyvinvoivan koulun yhtenä lähtökohtana osallisuuden. Kouluyhteisössä on tärkeää luottaa oppilaisiin ja rakentaa osallisuutta sekä huomioida oppilaiden tarpeita. Oppilaiden osallisuuden hyödyntäminen ja oppilaiden tarpeiden selvittäminen luo turvallista kouluyhteisöä, sillä oppilaiden turvallisuuteen liittyvät asiat ovat erilaisia kuin aikuisilla. Osallisuus kouluissa näyttäytyy yleensä joko tukioppilastoimintana tai velvoitteena osallistua oppilaskuntatoimintaan, jolloin osallisuus tavoittaa yleensä vain aktiivisimpia oppilaita. Turvallisen ja yhteisöllisen koulun tavoitteena on kuitenkin tarjota osallisuuden mahdollisuus kaikille oppilaille. (Salovaara & Honkonen 2011, 68–69.) Väyrysen (2001, 20) mukaan oppilaan tuntemus siitä, miten hän osallistuu, korostaa oppilaan kokemusta koulusta ja oppimisesta. Osallistuminen on oppilaalle subjektiivinen kokemus kouluyhteisöön kuulumisesta. Osallisuus luo tärkeän roolin yhteisön jäsenenä ja tunteen kuulumisesta yhteisöön. (Väyrynen 2001, 20.)

Osallisuudessa oppilaat saavat vaikuttaa itseään koskevien päätösten tekemiseen ja asioihin, jotka heihin vaikuttavat. Toiminnassa, joka on osallisuuteen tähtäävää, oppilaat asettavat tavoitteita, keskustelevat, pohtivat

eri ratkaisuja ja kantavat vastuuta päätöksistään. Oppilaiden ottaminen mukaan itseään koskevaan toimintaan ja sen suunnitteluun motivoi ja oppilaat kokevat kyseessä olevan asian enemmän omakseen. Osallisuutta lisäävän toiminnan tarkoituksena on luoda turvallisuutta ja myönteisiä muutoksia koulussa. Osallisuus on tunne, eli oppilaiden täytyy tuntea olevansa osallisia. Tällaisessa toiminnassa mukana oleva oppilas tuntee itsensä päteväksi ja hänen roolinsa on merkittävä. Oppilas oppii tuomaan esille omia ajatuksiaan ja tuntemuksiaan. (Salovaara & Honkonen 2011, 69.)

Aikuisten tehtävänä on mahdollistaa oppilaiden osallisuus ja tehdä siitä kaikille oppilaille turvallinen kokemus. Oppilas oppii osallisuuteen vain osallistumalla. Osallisuuteen kasvattaminen on myös vastuullisuuteen kasvattamista, jolloin opettajan tulee luottaa oppilaisiin ja arvostaa heitä. Oppilaiden osallisuudella on monia tasoja, kuten toimintaan ja sen suunnitteluun osallistuminen sekä toiminnan järjestäminen. Oppilaiden osallisuutta ei voida toteuttaa täysin ilman opettajan tukea ja ohjausta. Oppilaita on kuunneltava, mutta heidän toiminnan toteuttamisen vastuu on aikuisella. Yleisiä osallistavan kasvatuksen muotoja ovat ryhmäkeskustelut ja ryhmän omien kokemusten ja ideoiden hyödyntäminen. Oppiminen tapahtuu alhaalta ylöspäin ja ketään ei jätetä toiminnan ulkopuolelle. (Salovaara & Honkonen 2011, 72–73, 75.)

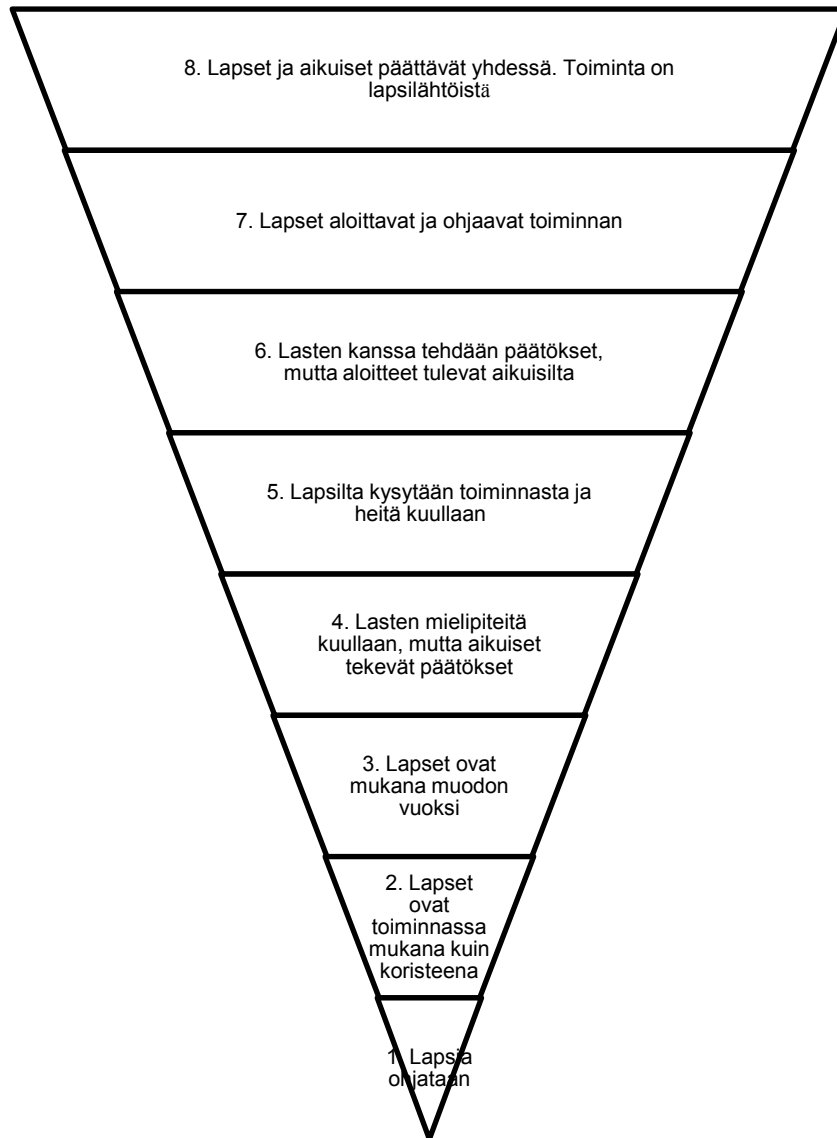
Osallisuus on käsitteenä moniulotteinen. Sen tarkoituksena on, että oppilaat voisivat osallistua koulun kehittämiseen opettajan kanssa. Osallistavuus on tutkimuksen lähestymistapa, jolloin tutkija ei ole ulkopuolinen havainnoitsija. Tutkijan rooli on subjektiivinen. Tutkimuksen tulkinta rakennetaan yhdessä tutkimukseen osallistuvien henkilöiden kanssa. (Niemi, Heikkinen & Kannas 2010, 53–54.) Omassa tutkimuksessani toimin prosessissa oppilaiden mukana, jolloin tein tulkintaa yhdessä tutkimukseen osallistuvien oppilaiden ja muiden henkilöiden kanssa.

Yhteisö ja yhteisöllisyys nähdään Rasku-Puttosen (2005) mukaan kasvatuksen yhtenä päämääränä. Osallisuus rakentaa yhteisöllisyyttä (Eskel & Marttila 2013,

78, Rasku-Puttonen 2005). Yhteisöllisyys lisää toisten kunnioittamista, yhteistyöhalukkuutta sekä kykyä joustavaan toimimiseen uusissa rooleissa. Yhteisöstä puhuttaessa sen nähdään sisältävän yhdessä toimimista, osallisuutta, joka on rakentavaa sekä yhteisten tavoitteiden saavuttamista. Keskeinen asia yhteisön toiminnassa on päätöksenteko, johon jokaisen tulisi voida osallistua. Osallisuuden tukemista on se, että oppilaat pääsevät suunnittelemaan esimerkiksi koulun kehittämisen suuntaviivoja. (Rasku-Puttonen 2005, 96–98.)

Osallisuuden edellytyksenä on se, että jokainen halukas saa ilmaista oman mielipiteensä ja voi vaikuttaa yhteisönsä toimintaan. Yhteiskunnallisesta näkökulmasta katsottuna osallisuuden opettaminen tämän päivän lasten ja nuorten elämässä vaikuttaa tulevaisuuteen, sillä ilman osallistuvia kansalaisia yhteiskunnan uudistuminen on vaikeaa. Lapset ovat oman elämänsä asiantuntijoina ja heillä on perusteltuja näkemyksiä omasta elämästään. (Kiilakoski 2008, 8, 10.)

Osallisuuden tikkaat, jotka Roger Hart on luonut, kuvaavat osallisuuden tasoja. Mukailen tutkimuksessani mallia kolmiona, jossa alin osallisuuden taso on heikoin osallisuuden muoto ja kahdeksas, suurin osa kolmiosta kuvaa osallisuutta, jossa kasvattaja ja kasvatettava ovat tasa-arvoisia (Kuvio 1). Osallisuudeksi lasketaan toiminta, joka alkaa neljännestä kohdasta, eli jolloin lasten mielipiteitä kuullaan, mutta aikuiset tekevät päätökset. Tikapuumallin mukaan osallisuus lisääntyy kun osalliselle annetaan lisää valtaa ja vastuuta. (Eskel & Marttila 2013, 79–81.)



Kuvio 1

Osallisuuden tasot Hart 1999 (Eskel & Marttila 2013, 80).

Kuvailen osallisuuden tasoja Eskel & Marttilan (2013) tulkinnan pohjalta. Ensimmäisellä tasolla lapset ovat mukana toiminnassa, mutta heiltä ei kysytä ajatuksia. Toisella tasolla lapset ovat ikään kuin koristeena, eli osallistuvat, mutta eivät ymmärrä tilannetta täysin. Seuraavalla, kolmannella portaalla, lasten ajatuksia kysytään. Lapsilla ei yleensä ole tällä tasolla keinoja tuoda mielipiteitä esille. (Eskel & Marttila 2013, 79–81.)

Neljännellä portaalla kasvattajat ovat edelleen suuressa osassa, mutta lapset ovat mukana vapaaehtoisesti ja heidän mielipiteitä kuunnellaan. Seuraavalla tasolla lapsien mielipiteet huomioidaan, mutta kasvattaja suunnittelee

toiminnan. Kuudennella portaalla lapset suunnittelevat prosessin ja ovat mukana toiminnassa alusta loppuun, kuitenkin kasvattajien aloitteesta. Seitsemännellä tasolla aloite toimintaan tulee lapsilta ja lapset ovat toiminnan tekijöitä. Kahdeksannella, korkeimmalla osallisuuden tasolla, kasvattajat ja lapset ovat tasa-arvoisia tekijöitä, jolloin päätökset tehdään yhdessä. (Eskel & Marttila 2013, 79–81.)

Lapsen näkökulman ottaminen mukaan kasvatustyöhön liittyy osallisuuteen. Metakognitiiviset, eli ajattelun tiedostamisen ja pohtimisen taidot parantuvat niillä lapsilla, joita pyydetään kertomaan omia mielipiteitään, mieltymyksiään ja toiveitaan. Lapsen mukaan ottaminen ei tarkoita sitä, että kasvattajan pitäisi huomioida kaikkien lasten yksilölliset toiveet ja tarpeet. Osallisuuden tavoitteena voidaan pitää demokraattisia taitoja, kuten eri osapuolien kuunteleminen ja neuvottelun, oppimista. Osallisuus voi parantaa lapsen minäkäsitystä silloin, jos hän pystyy vaikuttamaan ympäristöönsä. Minäkäsityksen ollessa myönteinen, lapsi pystyy paremmin suoriutumaan koulussa. (Turja 2007, 167, 170–171.)

Yhteenvedona voin sanoa, että osallisuus on monitasoista ja -ulotteista, ja siihen velvoittaa Suomen perustuslaki. Osallisuutta on tutkittu paljon ja sen määrittelemisen on moniulotteista ja kontekstisidonnaista. Oman tutkimukseni tarkoituksena oli tarjota oppilaille osallisuuteen mahdollistava siirtymävaiheeseen valmistautuminen ja kokemuksia osallisuudesta, sekä käyttää apuna oppilaiden asiantuntijuutta. Osallisuus näyttäytyi tutkimuksessani siten, että oppilaat pääsivät vaikuttamaan tutkimuksen etenemiseen. He päättivät keneltä haluavat tietoa, mitä aiheita ryhmäkeskusteluissa käsitellään ja mitä tietoa he haluavat kertoa muille kuudesluokkalaisille.

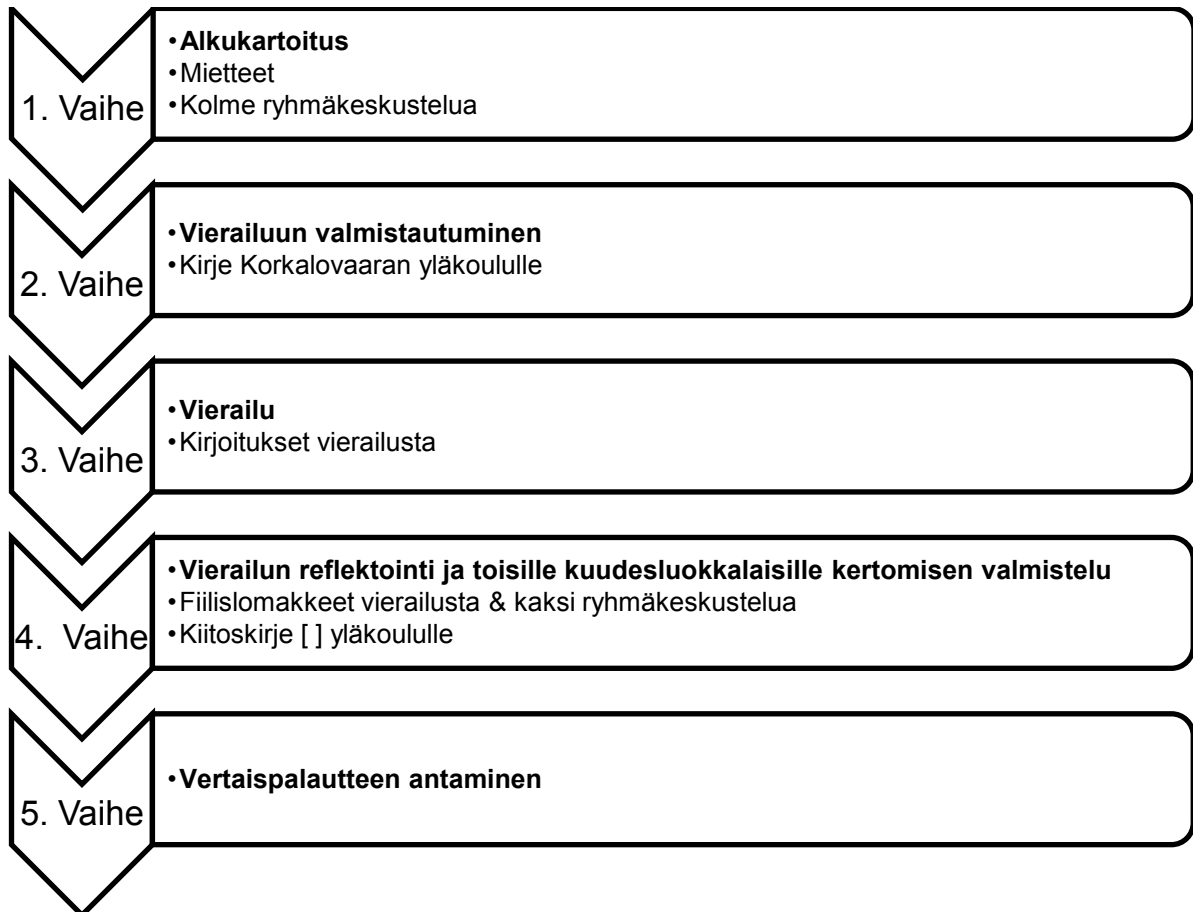
5 Tutkimuksen toteutus

5.1 Tutkimustehtävä ja prosessin eteneminen

Toteutin tutkimukseni Lapin yliopiston harjoittelukoululla. Oppilaiden siirtymä tapahtuu harjoittelukoulun kuudennelta luokalta uuteen kouluun, jossa on vuosiluokat seitsemännestä yhdeksänteen. Yhtenäisen perusopetuksen tarkoituksena on ollut tarjota oppilaalle yhtenäinen ja joustava polku, jolla hän etenee (Pietarinen 2004, 49 & Pietarinen 2005, 9). Opintopolku ei kuitenkaan ole vielä tarpeeksi joustava, sillä siirtymiin kuuluu aiempien tutkimusten mukaan epävarmuutta kaverisuhteissa, uusien opettajien ja oppiaineiden suhteen sekä uuden koulun käytänteissä (Evangelou 2008, 6, 14–17, 21 & 34; Pietarinen 1999, 117, 126 & 149). Tällaisessa siirtymässä oppilas siirtyy Bronfenbrennerin (1979, 6 & 26) teorian mukaan uuteen ekologiseen lokeroon, mikrotasolta toiselle. Yläkoulusiirtymä kuuluu kehitysvaiheeseen, jossa lapsi siirtyy lapsuudesta nuoruuteen (Garpelin ym. 2010, 9–10). Tutkimukseni ajoittuu preliminäälivaiheeseen, vaiheeseen, jolloin oppilaat valmistautuvat tulevaan siirtymään (Van Gennep 1960, 11). Tutkimuksessani oppilaat pääsivät vaikuttamaan ja osallistumaan siirtymään valmistautumiseen, näin ollen se on linjassa *Luonnoksen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiksi 2016* kanssa (Opetushallitus 2014, 11). Tarkoitukseni oli selvittää miten lapset kokevat tulevan siirtymän ja kokeilla osallisuuden keinoja, joilla lapset pääsevät tutustumaan siirtymään. Toivon, että keinot auttavat oppilasta tulevassa siirtymässä. Olen jakanut tutkimukseni alakysymyksiin, jotka ovat:

1. Miten kuudesluokkalaiset kokevat yläkouluun siirtymisen?
2. Miten oppilaiden osallisuutta voidaan tukea yläkouluun siirtymisessä?

Toteutin tutkimukseni etnografisella tutkimusotteella ja keräsin aineiston prosessina. Jaoin prosessin viiteen vaiheeseen. Vaiheet olivat eri laajuisia ja niistä saadut aineistot eri laatuksia. Esitän vaiheet kuviona (Kuvio 2).



Kuvio 2 Prosessin eteneminen

Tutkimukseni ensimmäinen vaihe oli Alkukartoitus. Opettaja keräsi oppilailta mietteitä yläkouluun liittyen ja tämän jälkeen tein kolmen eri ryhmän kanssa ryhmäkeskustelut, joissa pohdittiin yläkouluun liittyviä mietteitä. Vierailuun valmistautuminen oli toinen vaihe. Siinä valmistauduttiin yläkouluvierailuun ryhmätyöskentelyn avulla ja kirjoitettiin kirje oppilaiden kanssa yläkoululle. Kolmas vaihe oli Vierailu. Kävimme vierailulla yläkoulussa, jonka jälkeen oppilaat kirjoittivat kirjoitelman vierailusta saman päivän aikana. Tutkimukseni neljäs vaihe oli Vierailun reflektointi ja toisille kuudesluokkalaisille kertomisen valmistelu. Tässä vaiheessa oppilaat täyttivät fiilislomakkeet, joissa oppilaat

arvioivat vierailulla tapahtuneita asioita. Pidin kaksi ryhmäkeskustelua yläkouluvierailuun liittyen. Oppilaat valmistautuivat esityksiin muille kuudensille luokille. Tämän jälkeen oppilaat kirjoittivat kiitoskirjeen vierailusta tutustumiskohteena olleeseen yläkouluun. Prosessin viimeinen, eli viides vaihe, oli Vertaispalautteen antaminen. Oppilaat kertoivat prosessista ja vierailusta muille kuudesluokkalaisille. Tuloslukuni rakentuu esiteltyjen vaiheiden pohjalle.

Tutkimukseni aineiston keruussa olivat mukana Hennariikka Kangas, Koordinaattori (kehittäjä-opettaja), Marja Pulju, yliopisto-opettaja (kehittäjä-sosiaalityöntekijä) ja kaksi sosiaalityön opiskelijaa, jotka suorittavat harjoitteluaan *Monitoimisuus koulussa* -kehittämishankkeessa. Kaikkien edellä mainittujen henkilöiden panos näkyy tutkimuksessani, niin tutkimuskertojen sekä prosessin suunnittelun suhteen. Heidän tuki työlleni oli arvokasta. Ennen jokaista tapaamista keskustelimme tulevasta tunnista projektissa mukana olevien henkilöiden kanssa. Hankkeen työntekijät antoivat minulle neuvoja ennen ryhmäkeskusteluja. Sain ennen ensimmäistä ryhmäkeskustelua idean siitä, että voisin kysyä oppilailta siitä, mitä he haluaisivat tietää hankkeesta. Toiseen ja kolmanteen ryhmäkeskusteluun valmistautuessani työntekijät auttoivat minua laajentamaan keskustelun aiheita ja neuvoivat minua siinä, että oppilaita haastatellessa on hyvä korostaa oppilaiden yleistä näkökulmaa asioihin, sillä oppilaiden voi olla vaikeaa kertoa omista tuntemuksistaan.

Ennen ryhmätyöskentelytuntia, jolla oppilaat suunnittelivat vierailua, suunnittelimme hankkeen työntekijöiden ja harjoittelijoiden kanssa tunnin rakennetta ja työskentelymuotoja sekä sitä, kuka toimii missäkin vaiheessa. Fiilislomakkeen suunnittelimme yhdessä hankkeen työntekijöiden ja sosiaalityön opiskelijaharjoittelijoiden kanssa, käyttäen apuna sekä vierailun suunnittelutuntia sekä vierailua ja sieltä nousseita asioita. Hankkeen työntekijät ohjasivat minua viimeisten ryhmäkeskusteluiden suunnitteluissa keskustellen. Keskusteluissa pohdimme tärkeitä asioita, mitä oppilaille vierailulla selveni. Suunnittelimme samalla tunnin rakennetta, jolloin oppilaat suunnittelivat muille kuudensille luokille kertomista vierailusta.

Keräsin tutkimukseni aineiston minulle tutusta ympäristöstä. Oma suhteeni tutkimuskouluun on muodostunut kahden harjoittelun myötä tuttavalliseksi. Tiedän lähes kaikki koulun opettajan nimeltä ja oppilaitakin kasvojen perusteella. Omat harjoitteluni ovat olleen viidennellä ja kolmannella vuosiluokalla. En ole opettanut luokkaa, jossa tein aineistonkeruuni ja tutustuin luokan opettajaan ja luokan kanssa toimivaan erityisopettajaan ensimmäistä kertaa tutkimukseni aineiston keruuvaiheessa. Koulun kuudennen vuosiluokan oppilaiden suhde Lapin yliopiston luokanopettajaopiskelijoihin on vahva, sillä harjoittelijoita käy yliopistolta vuoden aikana koulun luokissa neljästä viiteen kertaa. Minua oppilaat eivät kuitenkaan tunteneet.

5.2 Etnografia

Etnografia auttaa tutkijaa ymmärtämään aidosti tutkittavaa kohdetta. Etnografia kytkeytyy antropologiaan, kasvatopsykologiaan ja sosiologiseen kenttätööhön sekä yhteiskuntatutkimukseen laadullisen tutkimuksen kautta. Etnografia on saanut alkunsa, kun on tutkittu vieraita kulttuureja. Antropologian tutkijat elivät pitkiä aikoja vieraassa kulttuurissa. Antropologia tarkoittaa tietoa ihmisestä ja sitä pyritään saamaan siinä ympäristössä missä ihmiset elävät. Tutkijan on tunnettava etnografian tutkimusperinteen mukaan tutkimusympäristö ja -kulttuuri. (Rantala 2006, 216–218.) Omassa tutkimuksessani tunsin tutkimusympäristön, harjoittelukoulun. Luokan toimintakulttuuria en tuntenut ennen tutkimukseni aloittamista.

Etnografia tuli lähemmäs länsimaalaista tutkimusperinnettä kaukaisista maista Chicagon koulukunnan avulla 1930-luvulla. Everett Hughes tutki Chicagon kaupunkilaisten elämää. Tutkimukseen liitettiin symbolisen interaktionismin käsite, joka tarkoittaa kiinnostumista ihmisten välisestä vuorovaikutuksesta ja kulttuurin vaikutuksista ihmisiin. (Rantala 2006, 218). Metodologialla on pitkät perinteet ja Suomessa sitä on käytetty sosiaalitieteen piirissä 1970-luvulta lähtien (Eskola & Suoranta 1998, 104–105).

Tutkimusmetodologiana etnografia on laadullinen (Rantala 2006, 219). Laadullinen tutkimus on tapahtumaa kuvaavaa tai toimintaa ymmärtävää tutkimusta (Eskola & Suoranta 1998, 61). Pyrin ymmärtämään tutkimukseni avulla asioita, joita siirtymävaiheeseen liittyy ja miten osallisuutta voidaan tukea siirtymävaiheessa. Laadullinen tutkimus on kokonaisuus, vaikka siinä on eri vaiheita, joita eritellään tutkimusraportissa. Etnografiaa käytetään monilla tieteenaloilla. Sillä pyritään kuvaamaan erilaisten yhteisöjen elämää. Etnografian avulla tutkija pyrkii selvittämään ihmisen toimintaa jossakin yhteisössä ja ympäristössä. (Rantala 2006, 219.) Metodologia eroaa muista laadullisen tutkimuksen tavoista sillä, että se on tutkijalle kokemalla oppimista tutkimuskohteen elämässä ja arjessa. Se on myös aina ainutkertaista tutkimusta. (Eskola & Suoranta 1998, 106, 110.) Oma tutkimukseni on ainutkertainen, yhteen luokkaan sidottu tutkimus.

Hammersleyn (1995, 1) määritelmän mukaan etnografiassa tutkija osallistuu tutkittavien elämään tietyksi ajanjaksoksi, observoiden mitä tutkittavien elämässä tapahtuu ja mitä heillä on sanottavana. Hän on siis osallisena tutkimuksen kohteena olevassa yhteisössä, joka tekee tutkimusprosessista erityisen (Lappalainen 2007, 9–10, Eskola & Suoranta 1998, 106). Etnografi kerää kaikkea saatavilla olevaa aineistoa, joka liittyy tutkimukseen (Hammersley 1995, 1). Tutkimuksessani keräsin moniulotteisen aineiston: ryhmäkeskusteluita, kirjoitelmia, kyselylomakkeita, havainnointia, suunnitelmia. Etnografiassa keskitytään luomaan selityksiä jostakin ilmiöstä tai luodaan teorioita (Hammersley 1995, 25). Pyrin tutkimuksessani luomaan kuvailun valmistautumisesta tulevaan siirtymään ja siihen liittyvistä asioista etnografian avulla.

Etnografia nähdään työläänä tutkimusmenetelmänä ja sitä käytetään monesti ongelmallisten tai ristiriitaisten tilanteiden ympärille (Lappalainen 2007,14). Tutkimukseni aihe liittyy yleisesti ongelmalliseksi ajateltuun tilanteeseen, siirtymään. Etnografisessa tutkimuksessa tutkija voi kuormittua henkisesti, fyysisesti ja emotionaalisesti (Lappalainen 2007, 14). Koin oman

aineistonkeruuni yleisesti ottaen positiivisena ja kaipasin luokkaan pääsyä. Toisaalta, flunssaisena ja prosessin toiseksi viimeisellä tapaamiskerralla oma motivaationi oli hukassa: tuntui, että aineistonkeruuta oli takana jo ihan tarpeeksi. Etnografia mahdollistaa monenlaisen aineiston keräämisen, mikä prosessin alussa tuntui sekavalta. Prosessin edetessä huomasin kuitenkin sen voimavarana, sillä sain erittäin monipuolisen aineiston. Seuraavan aineistonkeruutilaisuuden pystyi myös muuttamaan, jos siltä tuntui. Tutkimusprosessi vaikutti muuhun toimintaani, aineistonkeruupäivinä olin monesti väsynyt ja kävin ylikierroksilla, vaikka tilaisuus kesti yleensä vain tunnin.

Koulu instituutiona koskettaa lähes kaikkia. Se on entinen, nykyinen tai tuleva opiskelun paikka. Siellä työskentelee suuri joukko opetuksen ammattilaisia ja siellä opiskelevien oppilaiden vanhemmat sitoutuvat lastensa kautta koulumaailmaan. Tutkimuskenttänä koulu on tarkkarajainen ja sen toimintaa määrittävät valtakunnalliset opetusta koskevat suunnitelmat. Monipuolisten aineistojen hankkiminen ja monikerroksinen analyysi on tyypillistä suomalaiselle kouluetnografialle. (Lahelma & Gordon 2007, 17, 29). Kouluympäristössä havainnoitavia kerroksia ovat oppimis-, koulu- ja ihmisympäristö sekä koulun kontrolli ja järjestys (Eskola & Suoranta 1998, 110–111). Kouluetnografiassa tutkija nähdään opettajan ja oppilaan välissä, sillä hänelle ei ole määritetty tiettyä paikkaa luokassa (Gordon ym. 2007, 46). En malttanut aina pysyä tutkijan roolissa. Varsinkin yläkouluvierailuun kävellessämme jouduin puuttumaan oppilaiden käyttäytymiseen, sillä he kävelivät keskellä tietä. Sisäinen opettajani tuli esille silloin, kun luokahuoneessa oli rauhatonta ja joku aikuinen puhui, vaiensin luokkaa sanattomasti. Välillä roolini lähentyi kehittäjätyöntekijöitä, kun vedimme pienryhmäkeskusteluja ja kirjoitimme oppilaiden kanssa kirjeitä yläkoululle. Monipuolisen aineiston hankkiminen oli minulle tutkijana uusi asia. Kandidaatin tutkielman aineiston keräsin kyselylomakkein. Kenttämuistiinpanojen teon koin vaikeimmaksi, sillä en tiennyt aluksi mitä havainnointi käytännön tilanteessa on.

Etnografisessa tutkimuksessa tutkija käy neuvotteluja itsensä kanssa kenttätöiden ajan, joissa hän pohtii suhdettaan aineiston keräämiseen ja tutkittaviin (Paju 2013, 48). Omassa aineistonkeruussani kävin neuvotteluja koko ajan itseni kanssa omasta suhteestani koululuokkaan ja siihen, olenko tutkija, opettaja, opiskelija, hankkeen työntekijä, osallistuja vai seuraaja. Oma roolini tutkijana koulussa on tulevana opettajana. Olen ollut oppilaana, työskennellyt koulussa niin avustajana kuin opettajan sijaisena, tällä hetkellä opiskelen ja jonain päivänä toimin luokassa opettajana. Oma suhteeni koululuokassa tutkijana toimimiseen oli siis moninainen ja välillä sekava.

Etnografiassa tutkimusasetelma ja tutkimusongelmat ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Ennen kenttätöskentelyn alkua tarkkoja tutkimusongelmia on vaikeaa määritellä. (Hammersley 1995, 37.) Omassa tutkimuksessani ennen aineiston keräämistä tiesin tutkivani siirtymävaihetta. Tarkkoja tutkimuskysymyksiä oli vaikea tehdä ja ne muotoutuivat vasta lopullisen aineiston saatuani. Etnografialle tyypilliseen tapaan ensimmäiset aineistot olivat avainasemassa tutkimusongelmien kehittämässä (ks. Hammersley 1995, 37). Lappalaisen (2007, 13) mukaan tutkimuksen eri vaiheet kulkevat etnografiassa limittäin, eli analyysia tapahtuu jo aineistonkeruun yhteydessä, mikä tarkentaa tutkijan toimintaa seuraavissa vaiheissa ja tutkimusraporttia voidaan työstää jo kentällä. Oma tutkimusprosessini muotoutui etnografiseen tapaan jo saadun aineiston, aineistonkeruutilanteen ja oppilaiden ehdoilla. Tutkimusongelmat tarkentuivat aineistonkeruutilanteiden välillä.

Etnografiassa on tehtävä valintoja metodien käyttämisessä, eli milloin tutkija observoi, kenelle hän puhuu, mitä hän kysyy sekä siitä, koska äänitetään ja miten. Tutkimuksen otantaan vaikuttavat kolme asiaa, jotka ovat aika, ihmiset ja konteksti. Aineiston keruuta suunnitellessa on pyrittävä luomaan tilanne, joka kuvaa tutkittavaa ilmiötä mahdollisimman laajasti. Tutkimukseen liittyviä ajallisia asioita suunnitellessa on huomattava, että tutkija ei voi kiinnittää huomiotaan vain yksittäisiin, mielenkiintoisiin tapauksiin. Tutkimusta on siis tehtävä monenlaisissa tilanteissa. (Hammersley 1995, 45–53). Omassa tutkimuksessani

tein tutkimusta pääosin oppilaille tutuissa tiloissa, heidän omalla koulullaan. Erilaisia tutkimustilanteita tutkimuksessani olivat ryhmäkeskustelut, ryhmätöiden havainnointi, kirjallisten aineistojen kerääminen ja vierailun sekä muille kertomisen havainnointi.

Hammersleyn (1995) mukaan tutkimukseen osallistuvien ihmisten kannalta tarkasteltuna tutkimusasetelmaa huomataan se, että yksikään otanta ei tarjoa sosiaalisesti homogeenista ryhmää. Tutkimukseen osallistuvat ihmiset ovat yksilöitä ja he vaikuttavat aineistoon ja sen keräämiseen (Hammersley 1995). Omassa tutkimuksessani ihmisten heterogeenisuus näkyi erityisesti ryhmähaastattelutilanteissa, joissa samasta luokasta kootuissa ryhmissä vuorovaikutus ja keskusteluilmapiiri olivat aivan erilaisia. Hammersleyn mukaan (1995) ihmisiä tutkittaessa on huomioitava kontekstin vaikutus käyttäytymiseen, missä tutkimusta tehdään. Kontekstia ei nähdä pelkästään fyysisenä tilana, sillä sosiaaliset kontaktit ovat näiden tilojen ohella osa kontekstia ja tutkijan läsnäolo voi vaikuttaa tutkittavien tavalliseen käyttäytymiseen (Hammersley 1995, 45–53). Kerätessäni tutkimusaineistoa luokassa, luokkaan tuli viikoittain tunniksi viisi aikuista. Uskon, että tämä vaikutti lasten käyttäytymiseen, vaikka luokka on harjoittelukoululla ollessaan tottunut aikuisiin, jotka vain käyvät hetkittäin luokassa. Luokan omat istumapaikat olivat lapsille tärkeitä, mikä näkyi siinä, että joidenkin paikoille ei voinut istua, vaikka pulpetteja liikutettiin ja muodostettiin uusia ryhmiä.

Aineistooni sisältyy ryhmäkeskusteluja, oppilaiden tuottamaa kirjallista aineistoa, lomakkeita, kenttämuistiinpanoja, epävirallisia keskusteluja oppilaiden kanssa ja ryhmätyöskentelyn havainnointia ja niihin osallistumista. Tutkimuskohteena olevan luokan toimintatapana olivat keskustelut ja halusin käyttää oppilaille tuttua sanaa ja tapaa toimia. Yksi aineistonkeruumuotoni oli pienryhmäkeskustelut. Ne olivat haastattelumaisia, sillä kysyin valmiiksi pohdittuja kysymyksiä toivoen, niiden herättävän keskustelua. Tutkimusaiheeni ollessa asia, josta oppilaille ei vielä ollut henkilökohtaista kokemusta, päädyin vapaamuotoisempaan keskustelemaan haastatteluun. Se ei ole niin

järjestelmällinen kuin strukturoitu haastattelu ja antaa mahdollisuuden kysyä tarkemmin. Se on perinteisen kysymys-vastaus –haastattelun muoto, johon on viime vuosina siirrytty haastattelutilanteissa (Eskola & Vastamäki 2010, 26). Puhun tutkimuksessani pienryhmäkeskusteluista.

Tein keskusteluista audiotallenteen eli nauhoitin tilanteen. Nauhoittamisen etuna on se, että vuorovaikutusta voidaan analysoida ja tarkastella jälkepäin. Haastattelun jälkeen litteroin eli muutin aineiston kirjoitettuun muotoon. Litterointi auttaa tarkkojen havainnointien teossa aineistosta. (Tiittula & Ruusuvuori 15–16.) Nauhoituksen avulla haastattelu voidaan raportoida tarkasti. Tutkimushaastattelussa tutkija ohjaa keskustelua ja haastateltavalla on tieto haastattelun aiheesta. (Ruusuvuori & Tiittula 22). Ensimmäisessä pienryhmäkeskustelussani keskusteluaiheet tulivat oppilailta. Halusin tietää, mitä he tietävät aiheista, miksi he ovat nostaneet tiettyjä asioita ja millaisia tunteita asiat heissä herättävät.

Ryhmäkeskustelu ymmärretään Valtosen (2005) artikkelissa järjestetyksi tilaisuudeksi, jossa keskustellaan tietystä aiheesta, yleensä noin kahden tunnin ajan. Ryhmäkeskustelussa on vetäjä, jonka tehtävä on virittää otollinen ilmapiiri keskustelulle ja pitää sitä yllä siirtäen keskustelua osallistujille. Vetäjä rohkaisee osallistujien keskinäistä vuorovaikutusta. Ryhmähaastattelussa keskustelun vetäjä tekee kysymyksen, jossa kukin ryhmän jäsen voi vastata vuorotellen. (Valtonen 2005.) Ryhmän vetäjä eli moderaattori käyttää valtaa ryhmän keskustelun aloituksessa. Hän kertoo keskustelun säännöt ja luo edellytykset. Ryhmän alkuvaihe on jännitteinen ja tällainen tunne on sekä moderaattorilla ja keskusteluun osallistujalla. Osallistujille voi olla epäselvää, mikä on ryhmäkeskustelu ja mitä keskustelun avulla tutkitaan. Alun jännittyneisyyttä voi purkaa tutustumiskierroksella ja esittelyllä, joka kertoo henkilön kuuluvan aiheeseen, josta keskustellaan. (Valtonen 2005, 223–224, 230–233.)

Ryhmän luominen ja sen kokoonpano vaikuttaa vuorovaikutukseen. Ryhmän henkilöiden statukset ja tausta vaikuttavat vuorovaikutukseen, kuten myös se,

tuntevatko henkilöt toisensa etukäteen vai eivät. Tutkijana on tunnistettava, että eri tavoin kootut ryhmät tuottavat erilaista vuorovaikutusta. Yleensä ajatellaan, että ryhmän jäsenillä tulisi olla joku yhteinen asia, jotta heillä olisi mielenkiintoa puhua yhdessä tietyistä aiheista. Tämä asia voi olla osallistujien sosioekonominen tausta ja/tai aihe. Ryhmän toimimisen kannalta yhteinen toiminta ja tavoite ovat tärkeitä. Ryhmäkeskustelun avulla pyritään arkipäiväiseen vilkkaaseen keskusteluun, kuitenkin siten, että ryhmän vetäjä ohjaa keskustelua. Tavoitteista huolimatta keskustelu voi olla jännittyntä ja kiusallista. Stereotypisesti jaetut ryhmät vahvistavat näitä oletuksia, kuten sukupuolen mukaan tehdyt ryhmäjaot. (Valtonen 2005, 229–230, 232.)

Havainnointia tapahtuu arkielämässä ja uudet havainnot tukeutuvat vanhojen havaintojen pohjalle. Tieteellinen havainnointi ei poikkea olennaisesti arkisesta havainnoinnista. Tieteessä pyritään aineiston keräämiseen tietyn ilmiön ympärillä. Ajattelu ohjaa arkielämää enemmän tieteellisen havainnoinnin työstön vaihetta, jossa havaintoaineistosta tehdään tieteellisiä johtopäätöksiä. Havainnointitilanne on kaksisuuntaista, sillä tutkittavan käytöksessä heijastuu tutkijan läsnäolo ja tutkija oppii tuntemaan tutkittavaa. (Grönfors 2010, 154–156).

Havainnoinnissa aste-eroja, jotka liittyvät tutkijan rooliin ja havainnointimahdollisuuksiin. Havainnointi voi toimia vain kuulo- ja näköaistien varassa, jolloin tutkija on erillinen tutkittavien elämästä ja toiminnasta. Pitkässä läsnäolossa tutkijan läsnäolo voi kuitenkin vaikuttaa tutkittavien toimintaan tällaisessakin asetelmassa. Havainnointiin voi liittyä osallistuminen, jolloin tutkija voi käyttää tunteiden selvittämistä asioiden tutkimisessa. (Grönfors 2010, 159–161).

Omassa tutkimuksessani havainnointiin liittyi osallistuminen. Oppilaat ottivat minut mukaani luokan toimintaan ja omaan elämäänsä, kertomalla omista henkilökohtaisista asioistaan. Käytin myös osallistuvan havainnoinnin työtapaa. Metsämuurosen (2006, 117) mukaan osallistuvassa havainnoinnissa tutkija voi

olla joko havainnoija osallistujana eli tutkijan roolissa tai osallistuja havainnoijana eli toimijana.

Tutkimuksessani on myös erilaisia kirjallisia aineistoja. Oppilaat kirjoittivat ohjeiden mukaan, tekivät suunnitelman esitystä varten ja kirjoittivat yläkouluun liittyvistä asioista. Esittelen näitä aineistoja tarkemmin tulosluvussa.

Kuvaan seuraavaksi yleistä, etnografista tapaa analysoida aineistoa. Käsittelen tarkemmin aineistokohtaiset analysointitavat tulosluvuissa. Paju (2013, 48) pyrki tutkimuksessaan vallattomuuteen lasten kanssa, eli asemaan jossa tutkimuksen tekijä ja aineiston tuottaja ovat tasa-arvoisessa suhteessa. Omassa aineistonkeruussa pyrin samaan. Ryhmäkeskustelutilanteissa istuin oppilaiden kanssa samalla tasolla, saman pöydän ääressä. Jutellessani itseäni lyhyemmille oppilaille kumarruin hieman ollakseni samalla tasolla. Yläkouluvierailun esittelyssä tutustumiskohteena olevassa koulussa, istuin oppilaiden kanssa samassa pöydässä, oppilaiden joukossa. Hetkinä, jolloin ei ollut ohjattua toimintaa, yritin välttää liiallista keskustelua muiden aikuisten kanssa jotta olisin koko ajan oppilaiden saatavilla.

Syrjäläinen (1994) nimittää etnografiseen analysointiin liittyvää analyysiä kvalitatiiviseksi sisällönanalyysiksi. Siinä analyysi alkaa jo kenttätyövaiheessa ja vahvistuu prosessin edetessä, suhteessa tutkimuskysymyksiin ja teoreettiseen viitekehukseen. Sisällönanalyysi on jaoteltu kahdeksaan vaiheeseen, joista ensimmäinen on herkistyminen aineistolle. Toisessa vaiheessa analyysiä tutkija sisäistää ja teoretisoi aineiston. Sen jälkeen aineisto luokitellaan. Tutkija voi täsmentää tutkimuskysymyksiä seuraavassa vaiheessa. Sen jälkeen aineisto voidaan luokitella uudestaan ja ristiinvalidioida. Viimeisessä vaiheessa tutkija tekee johtopäätökset ja ne siirretään laajempaan tarkasteluun. (Syrjäläinen 1994, 89–90.)

Oppilaat tiesivät minun olevan luokanopettajaopiskelija. Toisaalta he tutustuvat monesti vuodessa uusiin luokanopettajaopiskelijoiden opetusharjoitteluiden

kautta, mutta toisaalta harjoittelijakin on aina auktoriteetti oppilaille. Näin ollen, vaikka yritin lähestyä oppilaita tasa-arvoisesti, valta-asemani suhteessa lapsiin oli olemassa jo statukseni perusteella. Oppilaiden kuvaan asemastani vaikutti mahdollisesti se, että toimimme luokassa aina neljän muun aikuisen kanssa, joista yksi on toiminut koulussa aiemmin erityisopettajana. Tämä lisäsi auktoriteettiani oppilaisiin nähden.

Uskon, että edellä kuvatun suhteen vuoksi oppilaat eivät paljastaneet kaikkea, mitä siirtymävaiheeseen kuuluu heidän näkökulmiensa mukaan. Jälkikäteen ajateltuna olisin voinut tehdä myös yksilöhaastatteluja, jolloin ryhmän toisten jäsenten odotukset ja ryhmän osallistujien sosiaaliset suhteet eivät olisi vaikuttaneet oppilaiden vastauksiin.

Ryhmäkeskustelutilanteissa olin ainoa aikuinen tilassa, jossa toimimme. Yhdessä keskustelussa tunnelma läheni avointa ja lapset vitsailivat ja naureskelivat. Silloin koin onnistuneeni tasa-arvoisen tutkimustilanteen luomisessa. Tähän avoimeen ryhmäkeskustelutunnelmaan vaikutti mielestäni eniten ryhmään valikoituneiden oppilaiden henkilökemia. Pajun (2013, 50) mukaan tutkimushaastatteluja on mahdotonta tehdä ilman roolijakoa ja roolijako nostaa haastattelijan asemaa muihin haastattelun osapuoliin nähden. Sama asia tapahtui ryhmäkeskusteluissani.

Käytin aineistoni analysoinnin alkuvaiheessa identifioimista, eli liitin tietyt merkinnät aineiston tiettyihin osiin. Omassa tutkimuksessani onnistunut identifioiminen oli onnistuneen analysoinnin lähtökohta, sillä aineistoni oli monivaiheinen ja vaihteleva. Identifiointini oli aineistolähtöinen, ja oma koodisto muodostui aina tiettyyn aineistonkeruun hetkeen ja laatuun, esimerkiksi kaikki kirjoitelmat koodasin omalla koodilla. Käytän eri analysointitapoja tutkimuksen eri vaiheissa ja esittelen ne aineiston kohdalla erikseen.

Pajun (2014) mukaan etnografisen aineiston analysointi mahdollistuu, kun asuu aineistossa, eli tuntee aineistonsa hyvin. Se helpottaa analyysia eri osien välillä.

Etnografisessa tutkimuksessa aineiston tulee resonoida. Analyysissa tulee pysyä keskiteillä, eli analysoinnissa ei tule käyttää asioita, jotka eivät toistu aineistossa. Analysoinnissa tulee siis nostaa esille asioita, jotka toistuvat ja tuntuvat itsestäänselvyyksiltä. (Paju 2014.) Analyysissani perehdyn eri aineistoihin niille sopivalla tavalla, kuitenkin etnografisella analyysitavalla, kadottamatta eri aineistojen yhteyttä toisiinsa.

Etnografisen analysoinnin vaikeus on siinä, että tutkijan tulisi irtaantua paikasta ja tilasta missä tutkimuksen aineistoa keräsi. Ihmisten parissa tehtävä tutkimus on kokemuksellisesti lähellä eli tutkija palautuu tutkimuspaikkaan. Etnografisen analysoinnin lähtökohtana on ihmettely eli pohtiminen, mitä kyseisellä hetkellä tapahtuu ja aineistolta tulisi kysyä kuvailevia kysymyksiä. (Paju 2014.)

5.3 Eettisyys ja luotettavuus

Tutkimuksen täytyy kestää eettistä tarkastelua aina aiheenvalinnasta loppupohdintaan. Jokainen tutkimukseen liittyvä vaihe täytyy käydä läpi eettisen ajattelun kautta ja mietittävä, että tutkimus täyttää eettisen toiminnan ehdot. Tutkimuseettinen neuvottelukunta on koonnut *Hyvän tieteellisen käytännön ohjeistuksen*, jota seuraamalla tutkimus on eettisesti hyväksyttävä sekä luotettava, ja sen tulokset ovat uskottavia. Ohjeistuksen mukaan tutkimuksessa tulee noudattaa rehellisyyttä, huolellisuutta sekä tarkkuutta tutkimustyössä, tuloksissa sekä niiden esittämisessä ja arvioinnissa. Eettisesti kestävässä tutkimuksessa tulee käyttää tutkimukseen sopivia menetelmiä arvioinnissa, tutkimuksessa ja tiedonhankinnassa. Tutkimuksessa tulee huomioida aiemmat tutkimukset ja viitata niihin tieteellisesti hyväksytyllä tavalla. Eettiseen tutkimukseen kuuluu tutkimuslupien hankinta. Tutkimus tulee suunnitella ja toteuttaa tieteellisen tiedon vaatimusten mukaan ja raportti tulee tehdä näiden tavoitteiden mukaisesti. Ennen tutkimusta tulee sopia miten aineistoa käytetään ja säilytetään. Tutkimukseen liittyvät taustaorganisaatiot tulee ilmoittaa tutkimukseen liittyville henkilöille. Tutkija ei voi osallistua tutkimukseen liittyviin

arviointi- tai päätöksentekotilanteisiin, jos he ovat esteellisiä tutkimuksen vuoksi. Tietosuoja on otettava huomioon eettistä tarkastelua kestävässä tutkimuksessa. (Hyvä tieteellinen käytäntö.) Pohdin seuraavaksi miten tutkimukseni suhteutuu edellä mainittuihin kriteereihin.

Tutkimukseni tekeminen alkoi aiheenvalinnalla. Sain *Monitoimijuus koulussa* -kehittämishankkeeseen sopivia ideoita ja aiheekseni valikoitui yläkoulusiirtymä ja siihen valmistautuminen. Tutkimukseni tarkoituksena oli selvittää, miten oppilaat voivat valmistua tulevaan yläkoulusiirtymään. Kartoitin oppilaiden osallisuuden avulla asioita, jotka mietityttävät siirtymässä. Tarkoitukseni oli, että oppilaat saisivat apua tulevaan siirtymään. Tutkimukseni tarkoituksena ei siis ollut vain tutkimusaineiston tuottaminen.

Tutkimusprosessini alkoi tutkimuslupien hankkimisella (liite 2). Ensimmäisen luvan anoin harjoittelukoulun rehtorilta. Seuraavaksi anoin lupaa luokan opettajilta. Päädyin anomaan oppilaiden luvan vanhempien kanssa samanaikaisesti, jolloin koteihin lähetettiin oppilaiden mukana tutkimuksen esittelyteksti sekä lupapaperi, jossa kysyttiin sekä oppilaan että hänen huoltajansa lupa. Alasuutarin (2005) mukaan lapsi ei voi yksin päättää osallistumisesta tutkimuksen aineistonkeruuseen. Lapsen vanhemman on annettava lupa (Alasuutari 2005). Sekä oppilaat että vanhemmat saavat näin tarpeeksi tietoa tutkimukseni päämääristä ja pyrkimyksistä. Nämä tiedot asettavat lapselle odotuksia tutkimustilanteesta (Alasuutari 2005, 147). Mainitsin tutkimusluvuissani *Monitoimijuus koulussa* -kehittämishankkeeseen liittyvät yhteistyötahot ja sidonnaisuudet (Hyvä tieteellinen käytäntö).

Tein jokaiselle erilaisen lupapyynnön, jotta vastaanottaja ymmärtää tutkimukseni tarkoituksen ja pystyy vastaamaan lupaan eettistä tarkastelua kestäväällä tavalla. Lupapyynnöt olivat erilaisia rehtorille, opettajille, vanhemmille ja oppilaille. Halusin käyttää sopivaa ja ymmärrettävää kieltä jokaisen lukijan kohdalla, sillä tutkimuksen eettisyyteen kuuluu se, että tutkimuskohteelle on kerrottava tutkimuksen tarkoitus totuudenmukaisesti. (Tiittula & Ruusuvuori 17).

Tutkimuskohteena olevassa luokassa on 21 oppilasta, joista 18 osallistui tutkimukseni aineiston tuottamiseen. Tutkimukseen osallistumattoman henkilöt olivat mukana projektissa. Tunnistin heidät ja en havainnoinut heidän toimintaa. He eivät myöskään osallistuneet ryhmäkeskusteluihini, enkä saanut käyttöni heidän tuottamaa kirjallista aineistoa.

Ennen varsinaista aineiston keräämistä tapasin luokan opettajat. Heidän asenteensa tutkimustani kohtaan oli myönteinen, mistä sain rohkaisua työlleni ja sen merkityksellisyydelle. Luokan oppilaita en päässyt tapaamaan ennen aineistonkeruuprosessin alkamista. Pyysin tutkimuslupaa syksyille 2013. Kaikki tutkimuslupani olivat kirjallisia.

Keväällä 2014 pyysin jatkotutkimuslupaa sähköpostitse harjoittelukoulun rehtorilta. Perusteena pyynnölleni oli se, että sain luokan opettajalta tietoa yläkouluun tutustumisesta. Sain jatkotutkimusluvan ja pystyn käyttämään opettajan havaintoja tutkimuksessani. Opettajan havainnot ovat luotettavia ja sopivat etnografisen tutkimukseni luonteeseen.

Tutkimukseni aineistonkeruu oli prosessinomainen. Aineistonkeruun aikataulu oli yhteydessä *YKSI*-projektiin, eli *Yläkouluun siirtyminen ilolla*, jota luokassa toteutettiin samanaikaisesti. Projekti oli osa *Monitoimisuus koulussa* -hanketta. Projekti oli hyvin pitkälti yhtä tutkimusprosessini kanssa. Ainoastaan ryhmäkeskustelujen aikana haastatteluihin osallistumattomat oppilaat tekivät siirtymään liittyviä tehtäviä. Tutkimukseni luonteeseen sopi hyvin etnografinen metodologia. Käytin tutkimuksessani etnografialle tyypillisiä tiedonhankinta- ja tutkimusmenetelmiä, jolloin *Hyvän tieteellisen käytännön ohjeistuksen* vaatimus toteutuu tältä osin tutkimuksessani (Hyvä tieteellinen käytäntö).

Olen pyrkinyt huomioimaan ja täyttämään Pro gradu -työssäni *Hyvään tieteelliseen käytäntöön* liittyvät vaatimukset (Hyvä tieteellinen käytäntö). Olen ollut rehellinen, huolellinen sekä tarkka niin tutkimustyössä, sen tallentamisessa ja raportoinnissa. Tutkimukseni aineisto jää *Monitoimisuus koulussa* -

kehittämishankkeen käyttöön, minkä olen huomionnut niin tutkimusluvissa kuin aineiston tallentamisessa. Olen viitannut asianmukaisella, tieteellisellä tavalla aiempiin tutkimuksiin. Seuraavaksi paneudun lapsitutkimuksen eettiseen tarkasteluun liittyvään lapsinäkökulmaisuuteen ja lapsilähtöisyyteen.

Dockett ja Perry (2007) korostavat lasten mukaan ottamista heitä koskevissa tutkimuksissa, jota puoltaa *YK:n lapsen oikeuksien sopimus* (1989). Sen mukaan lasta on kuunneltava häntä koskevissa asioissa. Tutkijoiden vastuulla on se, että tämä oikeus tulee käytäntöön tutkimuksissa. (Dockett & Perry 2007, 53). Tutkimuksessani lapsia kuunneltiin yläkoulusiirtymään liittyvissä asioissa.

Lapsilähtöisyys kiteytetään Karlssonin (2012, 21–21) mukaan toiminnaksi, johon lapsi otetaan mukaan ja hänen tarpeensa huomioidaan. Konkreettisesti ajateltuna lapsilähtöisyys voi olla aikuisista lähtevää toimintaa, jolla lapsia aktivoidaan. Aikuiset voivat ajatella lapsilähtöisesti, eli etsimällä tapoja, joilla lapsi voi toimia. Se voi olla myös toimintaa, jossa lapsi itse kertoo omista ajatuksistaan, tai toimintaa, jonka lapsi on itse keksinyt. (Karlsson 2012, 22.)

Lapsuuden tutkimuksessa tavoitteena on ymmärtää lapsia yhteiskunnan ja yhteisöjen jäsenenä sekä toimijoina. Lapset nähdään toimijoina sosiaalisissa yhteisöissä sekä osallistujina. Lapset eivät ole vain kasvatusta ja hoitoa vaativia yksilöitä. Lapsuuden tutkimuksessa on tavoitteena tuoda esiin lasten osallistuminen ja heidän äänensä kuuluviin. (Alanen 2009, 9–23.) Tutkimuksessani osallisuus oli tutkimusta ohjaava teoreettinen viitekehys. Sen avulla lasten ääni saatiin kuuluviin ja he osallistuivat.

Lapsinäkökulmaisessa tutkimuksessa pyritään tuomaan esiin lasten maailman konteksteja ja tutkimuksen tuloksissa kiinnitetään huomiota lasten esiin tuomiin asioihin (Karlsson 2012, 23). Tutkimukseni on lapsinäkökulmainen, ja pyrin tuottamaan tietoa lasten maailmasta ja valmistautumisesta tulevaan siirtymään yläkouluun. Karlssonin (2012, 23–24) mukaan lapsinäkökulmaisen tutkimuksen edellytyksenä on se, että tieto on kerättävä lähestyen lasten näkökulmaa.

Tutkimuksessa huomioidaan lapsuuden ikäkauden erityispiirteet. Otan tutkimuksessani huomioon lapsinäkökulmaisen tutkimuksen vaatimuksen siitä, että lapsuus otetaan huomioon jokaisessa tutkimuksen vaiheessa, aina tutkimuskysymysten suunnittelusta johtopäätösten tekemiseen. Aikuisten asiantuntijuuden ja lapsien esittämien näkökulmien yhdistäminen on lapsinäkökulmaisen toiminnan lähtökohta (Karlsson 2012, 23–24).

Lapsen äänen kuunteleminen eli lapsinäkökulmainen tutkimus ei riitä, jos sen avulla kerätty tieto ja tutkimustulokset eivät päädy lapsen arjen tapahtumiin. Lapsen kuulemisessa huomioidaan se, että lapsuus näyttäytyy eri tilanteissa eri tavoin. Eri tilanteet vaikuttavat lapsen toimintaan ja kontekstien merkitys tutkimuksen tekemisessä on huomioitava. (Karlsson 2012, 35.) Tutkimuksessani erityinen konteksti oli vierailukoulu. Eri kontekstit vaikuttivat tutkimuksessani lasten toimintaan.

Laadullinen tutkimus soveltuu hyvin lapsitutkimukseen joka tehdään lapselle luontaisessa ympäristössä, sillä ne ovat hyviä paikkoja tehdä tutkimusta. Luontaisia ympäristöjä lapselle ovat esimerkiksi luokkahuoneet ja välituntialueet. Kasvatusalalla työskentelevät ja toimivat ihmiset pääsevät näihin ympäristöihin helposti. Lapsilta kerättävä aineisto on sellaista, jota laadullisella tutkimukselta haetaan. Aineistossa on runsaita kuvauksia jotka kuvaavat heidän kokemuksiaan ja ymmärrystään. Joissakin tapauksissa yksi lause lapselta riittää kuvaamaan tilannetta enemmän kuin suuri määrä kuvioita määrällisessä tutkimuksessa. Lasten ja nuorten kanssa tehtävä laadullinen tutkimus on luonteeltaan osallistavaa. (Greig ym. 2013, 173–175.)

Lapsia tutkittaessa pääosassa ovat tutkimuksen otsikko ja tutkimuskysymykset. Tutkijan on pohdittava sitä, onko tutkimuskysymys merkityksellinen lapsille. Lasten kanssa tehtävä eettinen tutkimus on sellaista, jossa kysytään merkityksellisiä kysymyksiä ja käytetään metodeja, jotka vastaavat siihen tehokkaasti. (Smith 2011, 16–17.)

Lasten tuottaessa tutkimusaineistoa voidaan epäillä reliabiliteettia, validiteettia ja yleistettävyyttä. On ajateltu, että lapset voivat tuottaa vaihtelevia vastauksia tutkimuskysymyksiin. Lapsilla voi olla eri näkökulmia samaan asiaan, ja he voivat esimerkiksi muuttaa vastauksiaan eri ajassa ja paikassa. Dockett ja Perry myöntävät asian, mutta huomauttavat, että sama ilmiö on mahdollinen tutkittaessa aikuisia. (Dockett & Perry 2007, 48–49). Dockett ja Perry (2007, 60) näkevät lapset päteviksi ja kykeneviksi kertomaan omista kokemuksistaan. Heidän mukaansa lapset ovat luotettavia ja arvokkaita tiedon luoja, joiden kokemukset ovat ainutlaatuisia (Dockett & Perry 2007, 60). Tutkimukseni tiedontuottajia olivat lapset. Heidän näkemyksensä yläkoulusiirtymästä ovat heidän näkemyksiään, eikä niitä voi välttämättä yleistää. Tutkimuksessani lapsia askarruttavat asiat pysyivät koko prosessin ajan samansuuntaisina

Dockett ja Perry (2007, 51) pohtivat kysymystä siitä, kuinka lasten vastauksiin voi luottaa. Heidän mielestään luotettavuuden ongelma on kuitenkin kaikilla tutkimukseen osallistujilla, myös aikuisilla. Artikkelin mukaan tutkijan tulee liittyä tutkittavien kontekstiin ja luoda suhteita, jotka tukevat osallisuutta kyseiseen kontekstiin. Eli luoda vuorovaikutussuhteita siihen paikkaan, missä lapset toimivat. Kontekstin toimintaan ja sen osallistujiin tutustuminen voi auttaa aineiston analysoinnissa. Tämä lisää aineiston luotettavuutta. (Dockett & Perry 2007, 51–52). Tutkimuksessani pyrin luomaan luottamuksellisen suhteen oppilaisiin. Uskon, että heidän vastauksensa ovat luotettavia.

6 Oppilaiden osallisuus preliminäälivaiheessa

Tuloslukuni rakentuu aiemmin esittelemilleni vaiheille. Lapset ovat tiedontuottajina Alkukartoituksen vaiheessa, ensimmäisessä tulosluvussa. Toisessa tulosluvussa lapset ovat aktiivisina subjekteina, Vierailuun valmistautumisen vaiheessa. Kolmannessa tulosluvussa lapset ovat aktiivisia toimijoita Vierailulla. Tutkimukseni neljännessä luvussa lapsia kuullaan, Vierailun reflektoinnin ja toisille kuudesluokkalaisille kertomisen valmistelussa. Viidennessä tulosluvussa lapset ovat toiminnan tuottajia, Vertaispalautteen antamisen vaiheessa.

6.1 Lapset tiedontuottajina: ”Jännittää uus luokka ja kaverit”

Tutkimusprosessiani pohjusti opettajan oppilailta keräämät mietteet. Mietteistä sain tausta-aineistoa, jota käytin apunani ryhmäkeskustelun aiheita suunnitellessani. Näin oppilaat pääsivät vaikuttamaan tutkimuksen etenemiseen, eli osallisuus otettiin huomioon tutkimuksen ensimmäisestä vaiheesta lähtien. Salovaaran ja Honkosen (2011, 11) mukaan oppilaiden tulisi vaikuttaa heitä koskeviin asioihin. Mietteet kerättiin luokan postilaatikkoon. Oppilaat kirjoittivat mietteitä luokan postilaatikkoon aiheella: ”Mikä mietityttää yläkoulussa”. Postilaatikon käyttäminen mietteiden keräämisessä oli oppilaille tuttu toimintatapa. Oppilaiden mietteet oli kerätty listattuna paperille. Mietteet koostuivat yksittäisistä sanoista kokonaisiin lauseisiin ja useisiin lauseisiin. Tällainen toiminta on osallisuuden tasolla neljä, eli oppilaiden ajatuksia kysytään ja he tuovat mielipiteitään esille (Eskel & Marttila 2013, 79–81).

Koodasin mietteet T1, joka tarkoittaa ensimmäistä kirjallista tutkimusaineistoa ja V1, joka tarkoittaa ensimmäisen vastaajan tuotosta, joka mietityttää liittyen yläkouluun siirtymiseen. Luokan opettaja käytti termiä nivelvaihe kerätessään mietteitä oppilailta.

Yläkoulumietteet viikolla 43

- *Ruoka ☺ (V1T1)*
- *uudet asiat ja ihmiset. Kuinka pitkät välitunnit (V2T1)*
- *jännittää uus luokka ja kaverit. tuleeeko vanhoja luokkalaisia uudelle luokalle? (V3T1)*
- *Tuleeko hyvin toimeen toisten kanssa (V4T1)*
- *Saanko uusia kavereita (V5T1)*
- *Onko hyvää ruokaa (V6T1)*
- *Kenen kansa menen samalle luokalle? (V7T1)*
- *onko hyvää ruokaa (V8T1)*
- *Voiko yläkoulussa harjoitella eri ammatteja?(V8T1)*
- *Miten kuljen jos asun hyvin kaukana koulusta?(V9T1)*
- *kaikkee mahdollista (V10T1)*
- *Löydätkö kavereita/Tuleeko tuttuja samalle luokalle :(V11T1)*
- *Miten yläkoulu vaikuttaa työn hakuun? Kiinnostus: 1. Mopot 2. Tytöt (V12T1)*
- *(Yliviivattuna: Saisinko kavereita) Mitä asioita siellä on? (V13T1)*
- *Haluaisin, että kaverit tulisivat luokkaani. Haluaisin, että edes [nimi] ja [nimi] tulisivat luokkaani. He ovat olleet samalla luokalla kuin minä. (V14T1)*
- *Uusi luokka. Uusia kavereita ei saa helposti, jos luokassa/koulussa onkin jokin porukka. Uudet oppiaineet. Ovatko ne hankalia? Mitä uusia oppiaineita tulee?(V15T1)*
- *kuinka moneen luokkaan oppilaat jaetaan (V16T1)*
- *yläkoulun tarvikkeet uudet ruuat (V17T1)*
- *SE mietityttää, että minkälainen luokka on. KUINKA PITKÄT koulupäivät on? :D (V18T1)*

Luin oppilaiden vastauksia, minkä jälkeen pohdin miten voisin jakaa oppilaiden vastauksia teemoihin. Teemoittelussa etsitään tietty koodi, jonka alle etsitään siihen liittyvät asiat. (Paju 2014.) Luokittelin vastaukset kahteen pääteemaan, sosiaalisiin suhteisiin ja yläkoulun käytäntöihin. Kaikki vastaukset yhtä lukuun ottamatta menivät näihin kahteen teemaan. Teemoihin kuulumaton miete oli se, miten yläkoulu vaikuttaa työnhakuun. En tehnyt tälle vastaukselle omaa teemaa, sillä yksittäinen vastaus ei ole Pajun (2014) mukaan tarpeeksi luotettava tieteellisen tutkimuksen oman teeman luomiselle.

Oppilaita mietityttivät eniten sosiaalisiin suhteisiin liittyvät asiat. Myös Pietarisen (1999, 117 & 121) tutkimuksessa oppilaita eniten mietityttivät sosiaalisiin suhteet toisiin oppilaisiin ja opettajiin. Tutkimuksessani sosiaalisiin suhteisiin

liittyviä asioita olivat muun muassa tuleva luokkajako, kaverien saaminen ja luokkayhteisöön sopeutuminen. Toinen suuri teema vastauksissa olivat yläkoulun käytännöt. Oppilaita mietityttivät välitunnit, uudet oppiaineet, koulupäivien pituus ja koulun tukipalveluista se, millaista ruoka on. Mietteet liittyivät koulun kontekstuaalisiin ja pinnallisiin asioihin.

Yläkoulumietteiden keräämisen jälkeen oli vuorossa ensimmäinen ryhmäkeskustelu. Ryhmääni oli jaettu kolme oppilasta. Keskustelutila oli erillään muusta ryhmästä tallenteen ja myöhemmän litteroinnin onnistumiseksi. Pienryhmäkeskustelun tarkoituksena oli kerätä lasten ennakkokäsityksiä yläkoulusta. Pienryhmäkeskustelu on osallisuuden tasoilla 4–5, eli oppilaiden mielipiteitä ja ajatuksia toiminnasta kuunnellaan, mutta aikuiset tekevät päätökset (Eskel & Marttila 2013, 79–82). Aikuinen johtaa keskustelua ja esittää keskustelua johdattelevia kysymyksiä. Oppilaat eivät voi toteuttaa osallisuutta ilman tukea ja ohjausta aikuiselta (Salovaara & Honkonen 2011). Ryhmäkeskustelu on myös yksi osallistavan kasvatuksen muoto (Salovaara & Honkonen 2011, 72–73, 75).

Ryhmäkeskusteluja tutkimusaineistossa on yhteensä viisi. Keskusteluja oli kolme ennen vierailua tutustumiskohteena olleelle peruskoululle ja kaksi sen jälkeen. Äänitin jokaisen keskustelun audiotallenteeksi. Litteroin ryhmähaastattelut propositiotason litteroinnilla, eli keskityin keskeisten argumenttien puhtaaksi kirjoittamiseen. (Eskola & Suoranta 1998, 198–199.) Litteroin keskustelut ryhmittäin, jossa R tarkoittaa ryhmää. Ryhmän koodi on keskustelusta riippuen merkitty numeroin yhdestä viiteen. Litteroin haastattelujen osallistajat koodein, jossa K tarkoittaa keskustelijaa ja numerotunnus perässä identifioi keskustelijan. Numeroin keskustelijat heidän ensimmäisen puheenvuoronsa mukaan. Keskustelijoita ryhmästä riippuen on kolmesta kuuteen. En erota sukupuolia vastaajien kesken, sillä en tutki sukupuolen vaikuttavuutta yläkoulusiirtymän kokemuksiin. Litteraatissa ja aineistolainauksissa voi siis olla esimerkiksi koodi K3R1, joka tarkoittaa ensimmäisen ryhmäkeskustelun kolmatta keskustelijaa.

Analysoin kaikki ryhmäkeskusteluni samalla tavalla. Etsin litteraateista kaikki siirtymään liittyvät asiat ja teemoittelin ne, kuten yläkoulumietteet (Paju 2014). Esimerkiksi ensimmäisen keskustelun teemoiksi nousivat sosiaaliset suhteet, aineenopetus, koulupäivät, epätietoisuus, yksinäisyys ja luokkajako. Pajun (2014) mukaan yksittäistä asiaa ei voi nostaa teemaksi tieteellisessä tutkimuksessa. Yläkoulusiirtymä on yksilölle subjektiivinen kokemus, johon liittyvät asiat voivat olla jokaisella erilaisia ja siten merkityksellisiä. Laskin myös jokaisen teeman esiintyvyyden lukumääräisesti aineistossa, sillä lukumäärästä on helppo nähdä, mikä asia toistui eniten, mikä vähiten. Etnografisessa, laadullisessa tutkimuksessa myös asioiden esitystavalla on merkitystä. Lukumäärä ei kerro asian merkittävyydestä suoraan.

Ryhmäkeskustelun aiheita 29.10.2013

- *Lasten ennakkokäsitykset*
- *Mitä olet kuullut yläkoulusta?*
- *Mitä tiedät yläkoulusta?*
- *Oletko kuullut mukavia, pelottavia asioita? Millaisia muita asioita?*
- *Miltä sinusta tuntuu siirtyä yläkouluun?*
- *Millaisia uskomuksia sinulla on yläkoulusta? Oletko kuullut yläkoulusta muilta?*
- *Millaisia tunteita yläkouluun siirtymisessä yleensä tunnetaan?*
- *Mitä te haluatte tietää tutkimuksesta?*
- *Miltä tutkimukseen tuntuu osallistua?*
- *Kaverit, tunnit, välitunnit, uudet luokat, oppilaat (aihealueet joista voi lisäksi keskustella)*

Ensimmäisessä keskustelussa jouduin käyttämään pitkiä johdatteluja. Oppilaat tuntuivat olevan epätietoisia tulevan siirtymän suhteen. Keskustelu muistutti epäonnistunutta opetuskeskustelua, jossa oppilaat vastaavat opettajan kysymyksiin yhdellä sanalla, jos ollenkaan. Jouduin käyttämään pitkiä johdatteluja, että oppilaat lähtivät mukaan keskusteluun.

Niin, sitten on yhtäkkiä kuus tuntia. En tiä onko Rollossa kauempaa. Minun päivät oli aina kuus tuntia. Mulla on semmonen kokemus yläasteesta. No tuota, mitä te ootte kuullu yläasteesta? Onko teille kerrottu jotaki juttuja? Onko teillä vaikka isosisaruksia menny yläasteelle? (Tutkija)

Oppilaille tulevan siirtymän tiedostaminen oli vaikeaa. Oppilaiden vastaukset olivat hyvin lyhyitä ja hiljaisia. Oppilaat eivät vielä tiedostaneet tai halunneet tiedostaa uuden, siirtymän aikana syntyvän mesosysteemin (Bronfenbrenner 1979, 25) muodostumista, joka siirtymässä syntyy alakoulun ja yläkoulun välille. Taukoja oli paljon ja oppilaat hakivat hyväksyntää toisiltaan katseilla. Pajun (2013, 50) mukaan keskusteluissa lapset tekevät roolien jakamisen ja toiset keskusteluun osallistujat vaikuttavat siihen, mitä ja miten keskustellaan. Keskustelun alussa oppilaat keskittyivät helposti lähestyttäviin aiheisiin, kuten koulupäivän pituuteen ja siihen, miten pidempiä koulupäiviä jaksaa. Keskustelun tärkeimmäksi tulokseksi nousivat kaverisuhteet, niiden säilyminen, muuttuminen ja se, saavatko oppilaat uusia kavereita uudessa koulussa. Oppilaita jännitti yläkouluun siirtymisessä yksinäisyys. Oppilaat vastasivat kysymyksiin hitaasti ja vaitonaisesti, eikä heillä ollut mitään kysyttävää. Keskustelun lopulla kerroin oppilaille prosessin etenemisestä ja yläkouluvierailusta. Keskustelun oppilaat kokivat tutustumiskäynnin neutraalina ja jopa positiivisena asiana vastoin omia ennakkokäsityksiäni.

Ainaki pääsee näkeen niit kouluja. (K2R1)

Niin pääsee käymään. Miltä vaikka sinusta tuntuu mennä käymään? (Tutkija)

Ei se mitenkään. Ihan tavalliselta. (K1R1)

Kerroin heille siitä, että he saavat kysyä vierailulla asioista, jotka askarruttavat heitä. Kysyin, helpottaako se oppilaiden siirtymää yläkouluun. Oppilaiden mielestä se ei vaikuta siirtymään. Virallisen keskusteluosuuden loputtua, kun sammutin tallentimen, oppilaat kysyivät tarkentavia kysymyksiä yläkouluvierailuun liittyen, kuten sitä, käydäänkö vierailulla vain yhdessä koulussa. Oppilaita siis mietityttivät vierailuun liittyvät asiat, mutta he eivät mahdollisesti uskaltaneet sanoa sitä, kun tallennin oli päällä.

Minulla oli selkeä ja luottavainen olo ennen keskustelua, kuitenkin keskustelusta muodostui haastavin aineistonkeruun hetki koko tutkimuksessa. Tapasin luokan silloin ensimmäistä kertaa, mikä saattoi vaikuttaa tilanteen haasteellisuuteen. Yleensä etnografisessa tutkimuksessa tutkija käy tutustumassa

tutkimuskohteeseen ennen aineiston keruun aloittamista (ks. Paju 2013.) Suunnittelimme keskusteluni yhdessä hankkeen työntekijöiden ja harjoittelijoiden kanssa. Oletin, että lapset kertovat asioistaan ja mietteistään avoimesti. Olin saanut ennakkoon tietooni, että luokan opettaja on käyttänyt ryhmäkeskustelua luokkansa toimintatapana jo pidemmän aikaa. Päädyin ryhmäkeskusteluun, jotta aineistonkeruutilaisuus olisi mahdollisimman sensitiivinen oppilaita kohtaan. Oletin myös, että oppilaat olisivat sen vuoksi keskustelleet luontevasti. Tällaisen pienryhmäkeskustelun osallisuus oppilaiden suhteen on heikkoa. Toiminta on osallisuuden tasolla kaksi, eli oppilaat ovat mukana, mutta he eivät ymmärrä tilannetta (Eskel & Marttila 2013, 79–82). Olin epäonnistunut osallisuuden tavoittelussa.

Ryhmäkeskustelun jälkeen mietimme luokan opettaja kanssa, että voisin tehdä suunnitelmiin kuulumattoman keskustelun saman viikon perjantaina 1.11.2013. Luokan kuusi oppilasta osallistui *Monitoimijuus koulussa* -hankkeen toiseen projektiin. Opettaja lupasi, että loput luokan oppilaista voivat kyseisen tunnin aikana tulla minun keskusteluuni. Päädyimme luokan opettajan kanssa siihen, että keskustelu pidetään oppilaille tutussa tilassa, heidän luokassaan, sillä konteksti vaikuttaa tutkittavien käyttäytymiseen (Hammersley 1995, 45–53). Jaoin keskusteluryhmät sukupuolittain. Ajattelin kokeilla, että lähestyn siirtymävaihetta oppilaiden edellisen siirtymän kautta, eli siitä, kun he ovat tulleet alakouluun esiopetuksesta. Halusin saada oppilaat muistelemaan siirtymään liittyviä asioita. Käsittelimme myös uuteen koululuokkaan siirtymää ja sen oppilaissa herättämiä asioita. Hankkeen työntekijöiden ja sosiaalityön harjoittelijoiden kanssa käydystä keskustelusta sain neuvon lähestyä aihetta laajemmin, kysyen kuvailevia kysymyksiä. Päädyin esittämään sekä kuvailevia, kuten millainen on yläkoulu, ja tarkkoja kysymyksiä kuten, keneltä olet kuullut yläkoulusta. Tein valmiiksi tarkan listan kysymyksistä, jotta pystyin luomaan samanlaiset keskustelut kummallekin ryhmälle.

Ryhmäkeskustelua ohjaavia kysymyksiä 1.11.2013

- *Miltä tuntui tulla tähän kouluun?*

- *Onko kukaan teistä vaihtanut koulua? Miten uudessa koulussa voisi saada kavereita?*
- *Onko teidän luokkaan tullut uusia oppilaita? Miltä heistä on tuntunut?*
- *Keneltä olet kuullut yläkoulusta? Mitä olet kuullut? Mitä mieltä olet niistä asioista? Millaisia asioita ne ovat? Pelkäätkö jotakin asiaa?*
- *Mitä tiedät yläkoulun koulupäivästä? Jännittävätkö ne asiat? Mitkä asiat ovat epäselviä?*
- *Mitä odotat yläkoulusta? Millaista siellä voisi olla? Miten yläkoulu eroaa alakoulusta?*
- *Pitääkö sinun muuttaa opiskelua yläkoulussa? Miten?*
- *Onko sinulla vanhoja kavereita uudessa koulussa? Entä sisaruksia?*

Poikien keskusteluryhmässä aloitin johdattelun siitä, miltä ensimmäiselle luokalle tuleminen tuntui oppilaista. Yhden oppilaan vastatessa kaikki oppilaat myötäilivät tämän vastauksia. Yksi ryhmän oppilaista oli vaihtanut koulua ja hänen mielestään uuteen kouluun tuleminen tuntui normaalilta.

Mie olin tuolla ... (K2R2)

... oot tullu tänne. Minkälaista oli tulla uuteen kouluun? (Tutkija)

Normaalina. (K2R2)

Kouluvierailusta puhuessamme oppilaat nostivat ensin esille yleisiä asioita, kuten sen, että siellä on enemmän oppilaita ja huonompaa ruokaa. Oppilasmäärään liittyi tungoksen pohtiminen, joka nousi muutaman oppilaan vastauksissa esille. Ruuasta puhuttaessa ilmapiiri rentoutui, koska pojat innostuivat vitsailemaan kinder-perunoista. Ilmapiirin vapautumisen jälkeen oppilaat nostivat esille sen, että yläkoulussa pitää olla itsenäisempi. Oppilaat pohtivat myös koulupäivien pituutta sekä sitä, että ei ole omaa opettajaa. Pietarisen (1999, 117 & 126) tutkimuksessa aineenopettajat koettiin positiivisena asiana. Tulkintani mukaan tutkimuksessani oppilaat kokivat oman opettajan puuttumisen epävarmuutta luovana asiana. Osa oppilaista oli kuullut yläkoulusta muilta, kuten naapurilta ja isoveljeltä. Keskustelun lopussa pyysin oppilaita pohtimaan tärkeimmän asian, joka yläkoulusiirtymään heidän mielestä kuuluu. Oppilaat eivät keksineet yhtään asiaa ja lopetimme keskustelun.

Tyttöjen ryhmässä keskustelu oli dialogisempaa. Oppilaat kuvailivat koulun aloittamista jännittäväksi. Oppilaat kertoivat päiväkotikokemuksistaan ja

vertailivat niitä, jolloin keskustelu oli jo vilkasta. Tässäkin ryhmässä yksi oppilas oli vaihtanut koulua. Oppilaan mukaan oli outoa vaihtaa koulua. Oppilas kuvasi luokan vaihtamiseen liittyvää tunnetta, joka johdatteli keskustelua tulevan siirtymän hahmottamiseen ja sen kokemiseen.

Sä oot vaihtanu luokkaa? (Tutkija)

Niin. (K4R3)

No minkälaista oli vaihtaa luokkaa? Ossaakko yhtään sanoa enään? (Tutkija)

Outoa, ko ei ollu kettään tuttuja mulle. (K4R3)

Oppilaat pohtivat myös yläkouluun siirtymiseen liittyviä asioita ja yläkoulukäytänteitä. Perusopetus on yhtenäinen kokonaisuus opetussuunnitelmassa sekä asiakirjoissa ja laeissa (Opetushallitus 2004, 15 & Pyhälto & Soini 2007, 146). Oppilaiden vastauksista voidaan kuitenkin huomata, että alakoulusta yläkouluun tapahtuva siirtymä on olemassa oppilaiden vastauksissa.

Aluksi saattaa olla vähän vaikeaa. (K1R3)

Mmm. (Tutkija)

No vaikka ko ei silleen tiä hirveesti niitä ihmisiä ketä siellä on. (K4R3)

Mmm. (Tutkija)

No vaikeetahan se varmaan on. (K3R3)

Yläkouluun siirtymiseen liittyy uusia asioita, joita alakoulussa ei ole, kuten eri oppiaineet ja aineenopettajajärjestelmä sekä vastuullisuuden lisääntyminen. Alakoulusta yläkouluun tapahtuvassa siirtymässä oppilas siirtyy myös lapsuudesta nuoruuteen ja tämä siirtymä nähdään merkittävänä nykyisessä yhteiskunnassa (Garpelin ym. 2010, 9–10 & Pietarinen 1999,25). Vastuullisuuden lisääntymisen pohtiminen voi liittyä myös nuoreksi kasvamiseen.

No miten teidän mielestä yläkoulu eroaa alakoulusta? (Tutkija)

Siellä on kaikki tunnit saattaa olla erissä luokassa ja opettajat. (K3R3)

Enemmän aineita. (K1R3)

Ja vastuuta enemmän itellä. (K3R3)
Ja siellä on luokanvalvojat. (K1R3)

Tässä keskustelussa minun ei enää tarvinnut käyttää pitkiä johdatteluita keskustelun aikaansaamiseksi. Oppilaat nostivat monia asioita yläkouluun liittyen, kuten oppilasmäärän, metelin, eri luokat, enemmän aineita, luokanvalvojat, koulupäivien pituuden, tuntien pituuden, välitunnit, läksyjen, opiskelun haastavuuden ja sen, että tehtävät tehdään viikoon. Kukaan oppilaista ei nostanut pelokseen kiusaamista, jonka oppilaat kokivat Pietarisen (1999, 153) tutkimuksessa ongelmalliseksi asiaksi. Yläkoulu on oppilaille uusi, tuntematon mikroympäristö (Puroila & Karila 2001, 212). He ovat voineet kuulla siitä muilta. Keskustelussa mukana olleet oppilaat olivat kuulleet yläkoulusta serkuiltaan, isosisaruksiltaan ja vanhemmiltaan.

Veljeltä. (K3R3)
Isoveljeltä? (Tutkija)
Isoveljeltä ja vanhemmilta. (K3R3)
Joo-o. (Tutkija)
Vanhemmilta ja serkulta. (K4R3)

Kaverisuhteet mietityttivät eniten tyttöjen keskustelussa. Keskustelun lopussa pyysin oppilaita miettimään tärkeintä asiaa, joka siirtymiseen liittyy. Oppilaat nostivat mietityttäviksi asioiksi kaverit, sen ketä luokalle tulee ja kaverisuhteiden muuttumisen. Evangeloun ym. (2008, 16) siirtymävaihetutkimuksessa yläkoulun valitsemisessa lapsille tärkeimmät asiat olivat kaverisuhteet. Tutkimukseni tulokset ovat siis yhdensuuntaiset Evangeloun (2008) tutkimuksen kanssa.

Mitä te ajattelette siitä, miten kaverisuhteet muotoutuvat yläkoulussa? (Tutkija)
No ehkä saattaa, ei ehkä oo niin paljon tekemisissä jos menee eri kouluun. Jos mä meen vaikka eri kouluun ku mun kaveri. Ei saata enää olla niin paljoa yhteyksissä. (K3R3)
Tai jos menee toiselle luokalle, niin on aivan eri tunnit ja ei olla samassa luokassa. (K1R3)

Toinen ryhmäkeskustelu oli antoisin keskusteluista. Uskon, että keskustelu onnistui paremmin, koska pystyin rakentamaan keskustelun ensimmäisen

ryhmäkeskustelun virheitä apuna käyttäen. Suunnittelin keskusteluun kuvaavia kysymyksiä ja tarkkoja kysymyksiä, joihin oli helppo vastata. Oppilaita oli enemmän, joka vaikutti keskustelun syntymiseen. Keskustelun syntymiseen vaikutti myös se, että kokeilin lähestyä siirtymävaihetta edellisen siirtymän kautta. Tulkintani mukaan oppilaat ymmärsivät sen avulla mistä siirtymässä on kyse ja mistä olimme keskustelemassa. Osallisuuden tasoilla tällainen keskustelu oli tasoilla 4–5, eli oppilaat ymmärsivät mitä mielipiteitä heiltä halutaan kuulla (Eskel & Marttila 2013, 79–82).

Tutkimukseni ensimmäisessä vaiheessa, jossa kartoitettiin oppilaiden käsityksiä yläkoulusiirtymästä, isoimmaksi teemaksi nousi jokaisessa vaiheessa sosiaaliset suhteet. Myös Pietarisen (1999, 117 & 121) ja Evangeloun ym. (2008, 16) tutkimuksissa nämä asiat olivat siirtymävaiheessa oleville oppilaille tärkeimmät asiat, jotka siirtymään liittyvät. Ystävyyssuhteiden pohtiminen on luonnollista, sillä ihminen haluaa Allardtin (1980) mukaan kuulua yhteisöön, ja hänellä on tarve kuulua sosiaaliseen verkostoon. Suhde on yhteisyysuhde silloin, kun se on symmetrinen ja suhteen osapuolet kommunikoivat keskenään välittävästi. Yhteyssuhteen puuttuminen voi aiheuttaa mielenterveydellisiä häiriöitä ja syrjäytymistä. (Allardt 1980 42–44). Sosiaaliset suhteet ovat tärkeitä ihmisen kokemalle hyvinvoinnille.

6.2 Lapset aktiivisina subjekteina: ”Kysyä seiskoilta, että miltä tuntui siirtyä yläkouluun”

Tässä tulosluvussa kerron miten oppilaat valmistuivat yläkouluvierailuun. Päädyin havainnoimaan ja keräämään oppilaiden tuotoksia aineistokseni seuraavalla aineistonkeruutunnilla. Halusin nähdä koko ryhmän samassa, tutussa, tilassa. Havainnoin ja osallistuin keskustelutunnille, joka pidettiin hankkeen työntekijöiden kanssa. Samalla viikolla luokkaan oli tullut neljä opetusharjoittelijaa, luokassa oli kymmenen aikuista tunnin aikana. Tunnilla suunniteltiin tulevaa yläkouluun tutustumista. Tunti oli jaettu viiteen osaan.

Ensimmäisessä osassa luokka jaettiin neljään ryhmään ja ryhmät kävivät kahdella pisteellä. Ryhmät oli suunniteltu siten, että tutkimukseen osallistumattomat henkilöt eivät olleet minun tarkkailussani. Ensimmäisessä keskustelussa kerättiin henkilöitä, joita oppilaat mahdollisesti haluavat nähdä yläkoulussa ja toisessa paikkoja, joissa he haluaisivat vierailullaan käydä.

Tutkimusaineistoa sain osallistuvan havainnoinnin menetelmällä tuntitilanteessa, jossa oppilaat jaettiin ryhmiin. Osallistuvana havainnoijana tein tunnista muistiinpanoja saman päivän aikana ja sain aineistokseni lisäksi kirjeen ja oppilaiden laatimat kysymykset. Tämän vaiheen kenttämuistiinpanot koodaan tunnuksella M1.

Analysoin kenttämuistiinpanot sisällön- ja etnografisen analyysin avulla. Analysointini alkoi jo kenttätöyövaiheessa, kun pohdin miten havainnoimani asiat linkittyvät siirtymäteoriaan ja osallisuuteen. Sen jälkeen luin ja sisäistin aineistoa suhteessa tutkimuskysymyksiini. Luokittelin aineistoani teorian ja tutkimuskysymysteni avulla. Viimeisessä vaiheessa tein johtopäätöksiä ja tarkastelin muistiinpanojani laajemmin. (ks. Syrjäläinen 1994, 89–90.)

Työskentelin ensimmäisessä ryhmässä hanketyöntekijän kanssa. Johdattelimme yhdessä keskustelua siihen, ketä henkilöitä oppilaat haluaisivat nähdä vierailuilla. Hanketyöntekijä kirjoitti ylös vain henkilöt, joita oppilaat nostivat keskustelussa esille, sillä tavoitteena oli vapaamuotoinen keskustelu.

Oppilaiden vertaissuhteet, kaverit, uudet luokkakaverit, nousivat ensimmäisenä keskustelussa esille. Myös jo valmiiksi koulussa olevat oppilaat ovat oppilaiden mielestä tärkeitä henkilöitä tavata. Pietarisen (1999) tutkimuksen mukaan oppilaat kokevat sopeutuvansa paremmin yläkouluun, jos sosiaaliset suhteet ovat sopeutumista edistäviä. Sosiaalisen ryhmän muodostuminen ja sen osana oleminen on tärkeää. Toisaalta sosiaaliset suhteet voidaan kokea pelottavina ja ongelmallisina. (Pietarinen 1999, 117, 121 & 149.) Oppilaan siirtyessä uuteen kouluun, uudessa mikrosysteemissä sosiaaliset suhteet rakentuvat uudelleen ja

mikroympäristön toimija on aktiivinen vuorovaikuttaja (Bronfenbrenner 1979, 22. Puroila & Karila 2001, 208.) Tulkintani mukaan oppilaita kiinnostaa siksi tavata niin tulevalle luokalle tulevia oppilaita kuin jo koulussa opiskelevia oppilaita. Fabianin (2007, 7) mukaan siirtymässä oppilas kohtaa uusia ja tuntemattomia asioita, kuten uusia ihmisiä. Koulussa opiskelevien oppilaiden tapaaminen tekee tuntemattomasta tunnettavamman.

Ensimmäinen vastaus kysymykseen, kenet haluat tavata, oli kavereita. Sen jälkeen oppilaat luettelevat henkilöitä ja ensimmäisenä tulevat 7. -luokkalaiset ja sitten toisten koulujen kuudesluokkalaiset. (M1.)

Seuraavassa vaiheessa keskustelimme paikoista, joissa oppilaat haluaisivat käydä vierailulla. Vaikka tilanne oli avoin, kaikki keskustelijat eivät osallistuneet. Osallisuuteen voi oppia osallistumalla (Salovaara & Honkonen 2011, 72–73). Voi olla, että oppilaat eivät olleet oppineet ottamaan osaa tällaisessa tilanteessa, kun uusia aikuisia tulee esittämään kysymyksiä.

Oppilaat keksivät nopeasti luokkia ja tiloja. Osa oppilaista puhui paljon, mutta muutama ryhmän oppilaista ei sanonut kummassakaan vaiheessa mitään. (M1.)

Ohjattujen kartoitusten jälkeisessä vaiheessa mahdollisuus osallisuuteen tarjottiin kaikille luokan oppilaille. Tapa, jossa osallisuuden mahdollisuus tarjotaan kaikille, on turvallisen ja yhteisöllisen koulun toimintatapa (Salovaara & Honkonen 2011). Oppilaat pääsivät vaikuttamaan itseään koskeviin asioihin itsenäisesti. Osallisuudessa tällainen toiminta on motivoivaa ja kyseessä oleva asia koetaan enemmän omaksi (Salovaara & Honkonen 2011, 68–69).

Toisessa vaiheessa tuntia oli porinaryhmät, joissa oppilaat keskustelivat ilman aikuista niistä asioista, joita haluaisivat vierailullaan kysyä. Oppilaat saivat keskustella rauhassa, sillä minä ja muut aikuiset sijoittelimme lappuja seinille, joissa oli niiden henkilöiden nimet, joita oppilaat halusivat vierailulla tavata. Tämän jälkeen oppilaille jaettiin post it -lappuja, joihin he pääsivät kirjoittamaan heitä askarruttavia kysymyksiä. Kirjoittamisen jälkeen

oppilaat veivät kysymykset seinille sijoitettuihin lappuihin, joissa oli yläkouluvierailulla tavattavien henkilöiden nimiä. (M1.)

Oppilaat keskustelivat ensin ryhmissä mitä vierailulla voisi kysyä. Sen jälkeen he kirjoittivat kysymyksiä lapuille ja veivät niitä henkilöiden kohdille, kenelle kysymys oli osoitettu. Tällainen toiminta kehittää oppilaan osallistumiseen tarvittavia toimintatapoja, joita *Lapin yliopiston harjoittelukoulun opetussuunnitelman* (2004, 19–20) mukaan oppilaille tulee opettaa. Tämän vaiheen jälkeen kävimme hanketyöntekijöiden kanssa kysymykset läpi yhdessä ja kirjoitimme ne taululle oppilaiden nähtäville. Poistimme asiattomat kysymykset ja selitimme oppilaille, miksi niitä ei voi vierailulla esittää. Kysymykset ovat seuraavassa kuviossa (kuvio 3). Henkilöt, joilta kysymyksiä haluttiin kysyä, nousivat esille keskustelussa.

Opinto-ohjaaja	1) 2) 3)	Miten koulunkäynti vaikuttaa ammatin hakuun? Kuinka monta valinnaisainetta on? Mitä uusia aineita tulee?
Luokanvalvoja	1) 2)	Oletko joka tunti valvomassa? Kuinka pitkiä koulupäivät ovat?
Opettajat	3) 4) 5)	Saako kesken tunnin käydä vessassa? Saako pelata puhelimella tunnilla? Mitä saa tehdä luokassa ja mitä ei?
Oppilaat	1) 2) 3) 4)	Kuinka pitkiä tunnit ovat? Miltä tuntui siirtyä yläkouluun? Onko ruoka hyvää? Mikä on koulun parasta ruokaa?
Ruokalan väki	1) 2) 3)	Montako ruokavaihtoehtoa on yhtenä päivänä? Onko ruoissa aina porkkanaa? Kuinka monta laktoositonta ruokalajia heillä on?
Rehtori	1) 2) 3)	Onko täällä koulussa turvallista olla? Mistä asioista joutuu rehtorin kansliaan? Mistä asioista saa jälki-istuntoa

Kuvio 3 Kysymykset kouluvierailulla

Oppilaiden kysymykset liittyivät hyvin pitkälti ihmisen elämän peruskysymyksiin, joiden tulee olla kunnossa. Peruskysymykset vaikuttavat ihmisen hyvinvointiin. Allardt (1980) on jaotellut hyvinvoinnin käsitteen elintason (having), yhteisyyssuhteisiin (loving) ja itsensä toteuttamisen muotoihin (being). Elintason käsite sisältää fysiologiset tarpeet, kuten ravinnon ja turvallisuuden. (Allardt

1980 38–42). Oppilaat halusivat tietää ruoka-asioista ja koulun turvallisuudesta, asioista, jotka liittyvät ihmisen hyvinvointiin.

Itse tehtyjen kysymysten esittäminen koulun henkilökunnalle oli osallisuuteen ohjaava toimintamuoto. Osallisuus mahdollistettiin aikuisten toimesta ja oppilaat ottivat vastuuta itse tehdyistä kysymyksistään (ks. Salovaara & Honkonen 2011, 72–75).

Tämän vaiheen jälkeen oppilaille kerrottiin, että he esittävät itse kysymykset vierailulla. Oppilaat saivat itse osoittaa sen, jos haluavat kysyä. Vapaaehtoisia oli paljon ja oppilas sai itse päättää parin kyselyyn vierailua varten. Tunnelma oli keskittynyt ja oppilaat toimivat hyvin ryhmänä. (M1.)

Tunnilla oli tarkoitus tuottaa kirje tutustumiskohteena olevalle yläkoululle. Aikaa meni kuitenkin suunniteltua enemmän aiempiin vaiheisiin ja päädyimme luokan opettajan kanssa siihen, että kaksi luokan oppilasta tulee samana päivänä myöhemmin kirjoittamaan kirjeen yläkoululle. Muotoilimme kirjeen yhteistyössä oppilaiden ja hanketyöntekijän kanssa.

Hei [] koulun väki!

Olisimme tulossa luokkamme [] kanssa vierailulle kouluunne perjantaina 15.11. klo 8.30–9.30. Olisimme iloisia, jos voisimme tulla. Olemme suunnitelleet yhdessä vierailumme sisältöä, josta haluamme nyt kertoa teille.

Haluaisimme tavata seuraavia henkilöitä: rehtori, ruokalan väkeä, opettajia, luokanvalvoja, koulukuraattori, opinto-ohjaaja, terveydenhoitaja, tukioppilaita sekä muita yläkoulun oppilaita. Haluaisimme tavata myös muita kuutosluokkalaisia. Olisimme iloisia, jos ainakin osa pääsisi esittäytymään meille. Esittäisimme mielellämme teille kysymyksiä yläkoulusta.

Tahtoisimme nähdä näitä koulun paikkoja: joitakin aineenopetusluokkia, rehtorin huone, välituntialue, ruokala, terkkarin huone.

Meidän luokassa on 21 oppilasta. Lisäksi vierailulle tulevat Sinikka-ope, Hennariikka ja Marja Monitoimijuus koulussa –hankkeesta sekä kolme opiskelijaa.

Ystävällisin terveisin harjoittelukoulun []

Tässä vaiheessa tutkimustani oppilaat miettivät asioita mitä halusivat vierailulta. Oppilaat pääsivät työskentelemään myös ilman ohjaajaa. Oppilaiden kysymyksiä käsiteltiin ryhmässä ja päädyttiin siihen, että oppilaat kysyvät itse kysymykset vierailulla. Kirjeen kirjoittaminen oli mielestäni hyvä tapa osallistaa lapsia vierailun mahdollistajana. Tutkijana tein havainnointia ja kenttämuistiinpanoja.

6.3 Lapset aktiivisina toimijoina ”Päivässä parasta oli se, että sai nähdä toisen koulun”

Seuraavassa vaiheessa menimme yläkouluvierailulle vierailukouluun luokan kanssa kävellen. Tilaisuus kesti tunnin. Yläkouluvierailulla oppilaat tapasivat yläkoulun henkilökuntaa. Heistä paikalla olivat koulun rehtori, kuraattori, terveydenhoitaja, koulusihteeri, opinto-ohjaaja ja kaksi keittiöhenkilökunnan jäsentä. Tilaisuudessa ei ollut mukana tavallista yläkoulun opettajaa. Tutustumiskoulun oppilaita edusti oppilaskunnan hallituksen kolme jäsentä. Vierailussa oli kaksi vaihetta. Ensimmäisessä vaiheessa henkilökunta esitteli itsensä ja oppilaat saivat kysyä etukäteen suunnitellut kysymykset heiltä. Tämän jälkeen teimme ohjatun kierroksen koululle. Oppilaille esiteltiin terveydenhoitajan ja kuraattorin huoneet, eri aineenopetustiloja ja opettajanhuoneen. Oppilaat kirjoittivat saman päivän aikana kirjoitelmat yläkouluvierailusta.

Yläkouluvierailusta tein kenttämuistiinpanot. Pää tarkoituksenani oli havainnoida luokan toimintaa, mutta tein kävelymatkoilla havainnointia tukevia kysymyksiä oppilaille. Kirjoitin havaintoja koko ajan koulussa olon aikana ja matkoihin liittyvät muistiinpanot vierailulta päästyäni. Oppilaat esittivät suunnittelutunnilla kehittämänsä kysymykset koulun henkilökunnalle. Koodasin vaiheen kenttämuistiinpanot tunnuksella M2.

Vierailu oli koulupäivän ensimmäinen asia oppilailla. Oppilaat tulivat kellojen soidessa nopeasti luokkaan, opettajakin ihmetteli ääneen, miten nopeasti oppilaat olivat omilla paikoillaan ja hiljaa istuen, odottaen.

Mielestäni tunnelma oli jännittynyt. (M2)

Ennen lähtöä luokan opettaja ja hanketyöntekijä muistuttivat, että oppilaat edustavat sekä itseään, koko luokkaa ja koulua vierailulla. Matka alkoi ja tarkoitukseni oli keskustella oppilaiden kanssa vierailusta. Oppilaat olivat kuitenkin vaitonaisia ja ohittivat vierailuun liittyvät asiat kertomalla esimerkiksi viikonlopun suunnitelmista. Muutama oppilas sanoi, että vierailulle meneminen tuntuu *'normaalilta'* ja *'ei miltään'*. Oppilaat kulkivat parijonossa ja puheensorina oli vähäistä.

Oppilaat eivät halunneet tai osanneet keskustella tulevasta vierailusta. Vaikka vierailu ei ollut varsinainen siirtymä, oppilaat pääsivät ensimmäistä kertaa tutustumaan uuteen, tuntemattomaan paikkaan. Oppilaat joutuivat myös jättämään oman mukavuusalueensa ja kohtaamaan tuntemattomia asioita, josta jännittyneisyys saattoi johtua (ks. Fabian 2007, 7). Koululle saavuttuamme oppilaat kuvasivat koulua *'sairaalamaiseksi'*, *'isoksi'* ja *'normaaliksi'*. Osa oppilaista oli käynyt koululla aiemmin.

Koulun päästyämme siirryimme ruokasaliin. Siellä oli koulun henkilökuntaa ja oppilaita, joille tutkimuskoulun oppilaat olivat tehneet kysymyksiä. Oppilaat esittivät suunnitelleensa kysymykset asiallisesti ja paikalla olleet henkilöt vastasivat kysymyksiin siten, että oppilaat jaksoivat keskittyä niihin. Tilaisuuden jälkeen lähdemme koulukierrokselle, ohjaajina kolme oppilaskunnan hallituksen jäsentä, mukana oli myös koulukuraattori.

Tutustumiskierroksen alku sattui juuri välitunnin aikaan. Oppilaiden puhe vaimenee ja he kulkevat seinän vieressä jonossa. Oppilailla on paljon vakavia ilmeitä. Luokan poikien törmätessä tuttuihin

kuuluu kirosanoja. Esittelykierros päättyy koulun aulaan, jossa kuulemme koulun aamunavauksen. (M2.)

Oppilaat pääsivät tutustumaan uuteen mikrosysteemiin, joka heille syntyy kun siirtymä tapahtuu alakoululaisesta yläkoululaiseksi. Yläkoulusiirtymä on ekologinen siirtymä, siihen liittyy muutoksia roolissa sekä asemassa ja yhteiskunta luo odotuksia rooleille (Bronfenbrenner 1979, 6 & 26). Oppilaat pyrkivät ottamaan osaa uuteen, tuntemattomaan kulttuuriin ja rooliin kirosanojen avulla. Tutustumiskierroksella oppilaat pääsivät tutustumaan koulun tapakulttuuriin, päivänavaukseen. Uusi ja tuntematon (Fabian 2007, 7) muuttui tutummaksi.

Paluumatkalla saan kaikilta oppilailta vastauksia kysymyksiin miltä tuntui ja miltä koulu vaikutti. Vastauksia tuli laidasta laitaan, kuten hyvältä, isolta, liikaa oppilaita, ahdistaa ja siisti koulu. Kyselykierrokseni jälkeen oppilasjoukko vapautuu ja jännitys purkautuu. Parijonoa ei enää ole ja joukon muoto lähestyy laumaa. Supatusta ja puhetta on paljon, tunnelma on vapautunut. (M2.)

Oppilaat kirjoittivat saman päivän aikana kirjoitukset vierailusta. Kirjoitelmien pohjana oli luokanopettajaopiskelijaharjoittelijoiden tekemä ohjeistus, joten kaikkien kirjoitelmat olivat rakenteeltaan samanlaisia. Kaikilla oppilailla ei ollut kirjoitusta kaikissa kohdissa.

Kirjoitusohjeet vierailun jälkeen 15.11.2013

- *Miltä koulu näytti ulkopuolelta? Oliko paikka ennestään tuttu?*
- *Mihin koulun tiloihin tutustuitte?*
- *Ketä tapasit päivän aikana?*
- *Mitä uutta sait tietää? Tiesitkö jotain jo ennestään?*
- *Jäikö jokin asia mietityttämään?*
- *Mikä oli päivässä parasta?*
- *Saitko kysymyksiisi vastauksen?*
- *Miltä ajatus yläkouluun siirtymisestä tuntuu?*

Kirjoitelman aloitus: Kokoonnuimme 15.11.2013 aamulla luokkaamme, josta lähdimme yhdessä kävellen kohti [] yläkoulua. Matka taittui kävellen nopeasti. Määränpään lähestyessä koulu ja koulun piha näyttivät mielestäni...

Kirjoitelmia oli yhteensä 12. Koodasin kirjoitelmat siten, että T viittaa tekstiin ja V vastaajaan. Analyysissa voi siis olla merkintä V1T2, jolloin kyseessä on ensimmäisen vastaajan kirjoitelma yläkouluvierailusta. Analysoin aineiston koodaamalla esiin nousevat asiat ja teemoittelemalla ne. Kirjoitelman yläkoulusta kävin läpi siten, että koostin jokaisesta kirjoitelmasta samaan teemaan sopivat kohdat. Teemoina käytin lauseen alkua, jotka olivat tehtävänannossa. Mielestäni ne kuvaavat ja luokittelevat hyvin kirjoitetun aineiston. Kirjoitin kaikki lauseet suoraan oppilaiden kirjoitelmista, kielioppivirheitä korjaamatta.

Teemoja olivat se, miltä koulu ja sen piha näyttivät, oliko paikka tuttu, mihin koulun paikkoihin vierailulla tutustuttiin, ketä oppilaat tapasivat, mitä uutta oppilaat oppivat vierailulla, jäikö asioita mietityttämään vierailun jälkeen, mikä oli parasta vierailussa, saiko oppilas kysymyksiinsä vastauksia ja se miltä yläkouluun siirtyminen vierailun jälkeen tuntui.

Ensimmäisessä kohdassa oppilaat kuvasivat ensivaikutelmaa koulurakennuksesta ja pihasta, sekä siitä, olivatko he ennen käyneet koululla. Enemmistön mukaan koulurakennus ja piha näyttivät isoilta. Muutamassa kirjoituksessa koulurakennusta ja pihaa kuvattiin pieneksi, ahtaaksi ja pelottavaksi. Vain muutama oppilas oli käynyt koululla aiemmin.

Koulu ja koulun piha näyttivät mielestäni isoilta. Toki leikkivälineitä ei ollut paljon, mutta suuri se silti oli. (V4T2)

Koulu ja koulun piha näyttivät mielestäni pieneltä. Minä tiesin minkä näköinen koulu oli koska olin käynyt siellä aikaisemmin. (V8T2)

Kirjoitelmissa oppilaat kertoivat siitä, mitä uutta he saivat vierailulla tietää. Vastaukset liittyvät ruokaan ja käytännön asioihin, kuten tunnin pituuteen ja välituntikäyttämiseen:

Tiesin, että ruuissa oli porkkanaa. (V2T2)

Sain tietää, että tunnit kestävät 60min. (V6T2)

Lähes jokaisessa vastauksessa päivän parhaaksi asiaksi vastattiin tutustuminen yläkouluun. Pietarisen (1999, 149) tutkimuksessa uusi koulu fyysisenä ympäristönä koettiin pelottavaksi ja ongelmalliseksi. Oppilaat pääsivät tutustumaan mahdollisesti pelottavaksi koettuun ympäristöön huomaten, ettei se olekaan niin pelottava. Myös koulun henkilökuntaan tutustuminen nostettiin parhaaksi asiaksi oppilaiden vastauksissa. Oppilaat kokivat Pietarisen (1999, 149) tutkimuksessa vuorovaikutuksen opettajien kanssa ja sosiaalisten suhteiden muuttumisen pelottavana ja ongelmallisena asiana.

Parasta oli, että näki joitain aikuisia. (V1T2)

Päivässä parasta oli kun kävelimme ympäri koulua. Näimme paljon eri paikkoja. (V5T2)

Päivässä parasta oli se kun näki uutta tulevaa koulua. (V9T2)

Kirjoitelmissa oli kohta, jossa kysyttiin, saiko oppilas kaikkiin kysymyksiin vastauksen. Kaikki oppilaat saivat kirjoitelman mukaan vastauksen ja joidenkin mielestä vastaukset olivat hyviä ja niitä oli mukava saada. Viimeisenä kohtana kirjoitelmassa oli kysymys siitä, miltä yläkouluun siirtyminen nyt tuntuu. Kirjoitukset vaihtelevat jännittävästä mukavaan, muutamassa vastauksessa oppilas odottaa innolla siirtymistä. Vain yhdessä vastauksessa siirtyminen ahdisti.

Yläkouluun siirtyminen ei tunnu pelottavalle vaan jännälle. (V2T1)

Yläkouluun siirtyminen on mielestäni nyt kivempaa kuin mitä luulin. (V4T2)

Odotan innolla yläkouluun siirtymistä. (V5T2)

Ajatus yläkouluun siirtymisestä on mukavaa, mutta vähän jännittää. (V9T2)

Tässä vaiheessa tutkimustani oppilaat pääsivät tutustumaan yläkouluun. Evangeloun ym. (2008, 34) tutkimuksen mukaan oppilaiden mukaan toiseksi tärkein asia onnistuneessa siirtymässä on se, että pääsee tutustumaan uuteen kouluun. Siirtymäriittiteorian mukaan oppilaan konteksti, eli tilassa siirtyminen, muuttuu alakoulusta yläkouluun (Garpelin 2014, 118). Oppilaat tutustuivat uuteen kontekstiin. Tutkijana havainnoin oppilaiden toimintaa vierailulla ja tein pieniä kyselyitä oppilaille ennen ja jälkeen vierailun. Oppilaat pääsivät

kirjoittamaan vierailun jälkeen refleктоivan kirjoituksen vierailusta. Sen avulla sain tutkimukseeni hyvää aineistoa siitä, mitä ajatuksia vierailu herätti oppilaissa.

6.4 Lapset tiedontuottajina: ”Tuntuu ihan mukavalta mennä yläkouluun”

Vierailun jälkeen, 19.11., vuorossa oli palaute koskien vierailua. Teimme hankkeen työntekijöiden ja sosiaalityönharjoittelijoiden kanssa yhteistyönä Fiilislomakkeen (kuvio 4), jossa oppilaiden tuli arvioida mitkä asiat ovat tärkeitä tietää siirtyessä yläkouluun. Nämä väittämät toimivat pohjana yläkouluvierailun esittelyyn muille kuudesluokkalaisille. Lapun toisella puolella oli väittämiä, joiden herättämiä fiiliksiä oppilaat arvioivat värien avulla. Vihreä väri merkitsi hyvää fiilistä, keltainen neutraalia ja punainen negatiivista. Oppilaat täyttivät lappua huolellisesti ja rauhallisesti.

Kyselylomake vierailun jälkeen

Laita rasti ruutuun, jos tämä on mielestäsi tärkeää tietoa kuudesluokkalaisille tulevaa yläkouluun menemistä varten.

Valinnaisaineet: montako saa ottaa, milloin alkaa, mitä ne voivat olla?	
Oppitunti: pituus, montako tuntia päivässä, mitä saa tehdä?	
Opettajat: mikä on luokanvalvoja ja aineenopettaja, koska näkee luokanvalvojaa?	
Muu henkilökunta (koulukuraattori, terveydenhoitaja, koulusihteeri): mitä tekevät? mistä löytää, miten tavoittaa?	
Opinto-ohjaaja (opo): mitä tekee? Opon tunnit, opiskelun vaikutus ammattiin?	
Yläkoulun oppilaiden kokemukset: saako helposti kavereita? Miltä tuntui siirtyä? Onko vapaampaa?	
Ruoka: vaihtoehtojen määrä, erityisruokavaliot, onko ruoka hyvää?	
Koulun turvallisuus	
Rehtori: mistä joutuu jälki-istuntoon tai rehtorin puhutteluun?	
Välitunti: mikä on välituntialue ja saako olla sisällä?	
Uudet luokat: koska saa tietää luokkajaon? Saako toivoa kavereita?	
Uudet aineet: mitä aineita tulee? Mitkä loppuu jo seiskalla?	

Väritä ruutu fiiliksesi mukaan:

Virheä – hyvä fiilis

Keltainen – neutraali fiilis

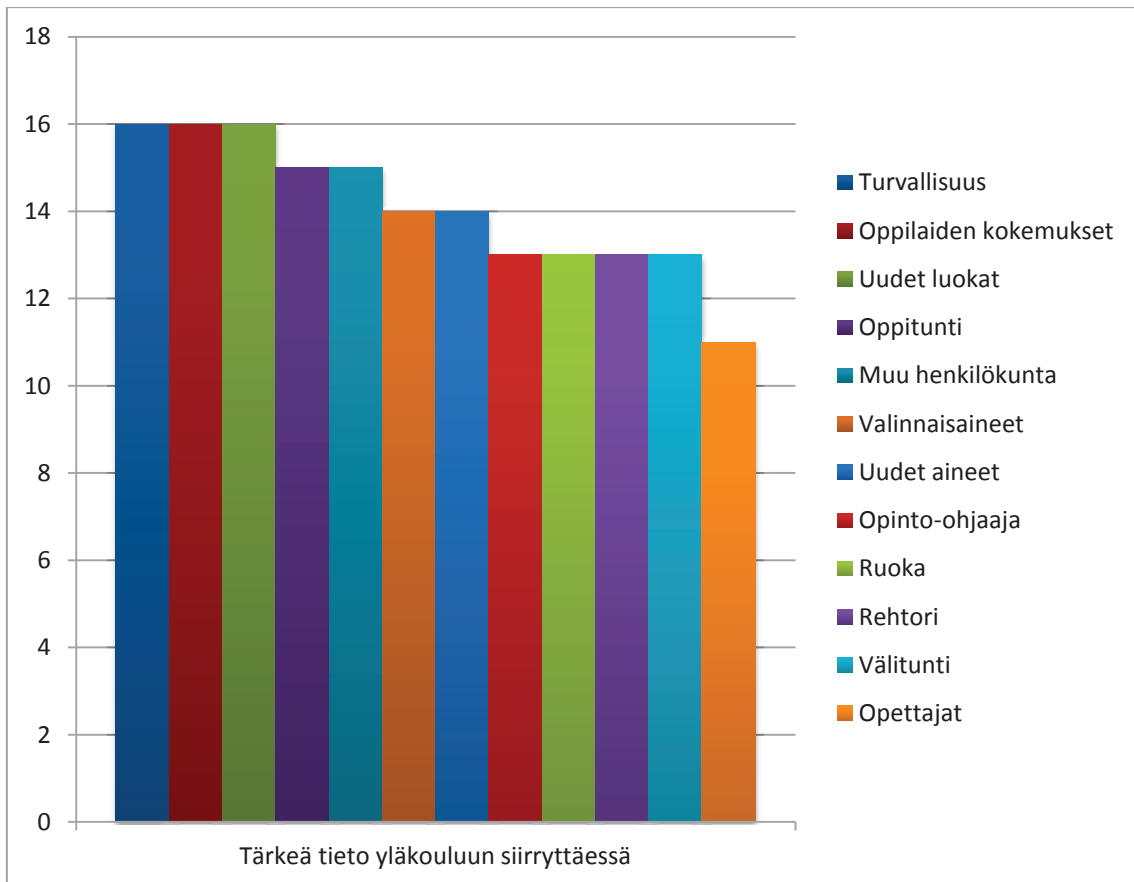
Punainen – huono fiilis

Vierailu yläkoululle viime viikolla	
Yläkouluun lähteminen syksyllä	
Oppitunnin pituus yläkoulussa (60min)	
Oppilasmäärä yläkoulussa (710 oppilasta)	
(koulun nimi) koulurakennus	
Kiertely käytävillä välitunnin aikana	
Yläkoulun väen koulun esittely	
Kavereiden saaminen yläkoulussa	
Uusi luokkajako	
Oppilaskunnan valtuuston toiminta	
Kiertely käytävillä oppitunnin aikana	
Ruokailu yläkoulussa	
Kysymysten esittäminen yläkoulun väelle	

Kuvio 4 Fiilislomake

Oppilaat arvioivat vierailuaan fiilislomakkeilla (kuvio 4). Luin fiilislomakkeet läpi ja laskin lomakkeista jokaisen kohdan yhteismäärät ja muodostin taulukot lomakkeen kummastakin kohdasta. Lomakkeeseen merkittiin rastilla, mitä oppilaan mielestä on tärkeää kertoa muille. Lomakkeessa oli 12 kohtaa. Kirjoitin Excel-taulukkoon kohdat ja toiseen sarakkeeseen oppilaiden tunnukset. Jokaisen rastitetun kohdan merkitsin tauluun ja laskin summat jokaiset kohtaan. Näin sain koko luokan määrät näkyville yhteen taulukkoon, jonka jälkeen muodostin pylväskuvion (kuvio 5). Fiilistaulukkoon oppilaat merkitsivät värien avulla, millainen fiilis heille jäi vierailun eri osa-alueista. Vihreä merkitsi hyvää, keltainen neutraalia ja punainen huonoa fiilistä. Tein samanlaisen taulukon näistä vastauksista ja muodostin pylväskuvion (kuvio 6).

Seuraavassa kuviossa esittelen fiilislomakkeen ensimmäisen kohdan vastauksia.



Kuvio 5 Tärkeä tieto yläkouluun siirryttäessä

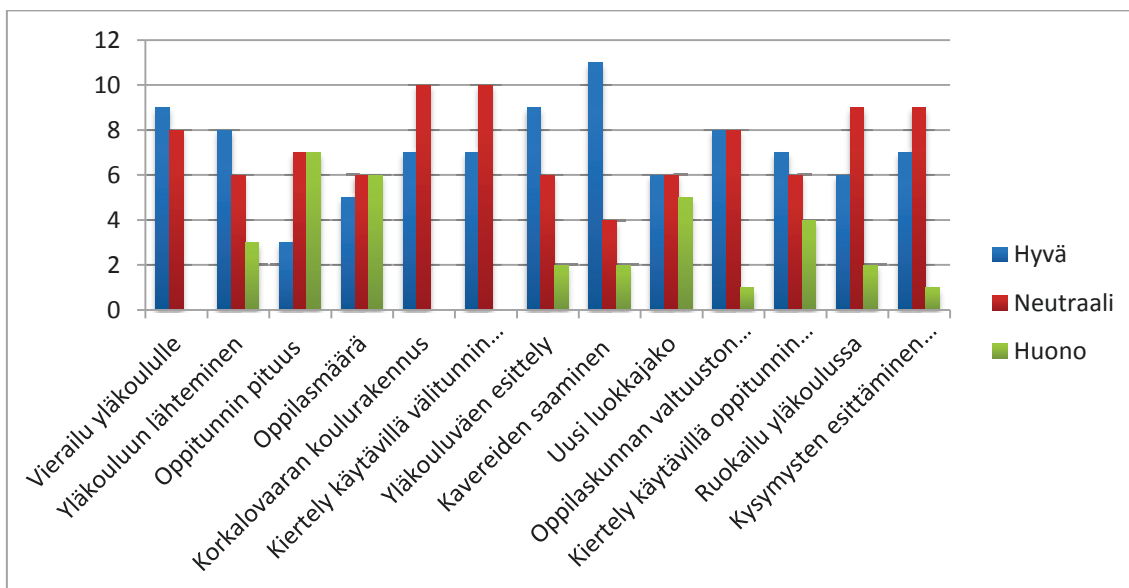
Oppilaiden mielestä yksi tärkeimmistä tiedoista vierailusta olivat turvallisuuteen liittyvät asiat (kuvio 5). Turvallisuus on yksi ihmisen perustarpeista Maslowin tarvehierarkian mukaan. Kun perustarve, turvallisuus, on tyydytetty, ihminen voi edetä kehittyneempien tarpeiden, kuten älyllisten tarpeiden, käyttämiseen. Turvallisuus nähdään suojelun, pysyvyyden, järjestyksen, pelottamuuden ja kaaoksettomuuden sekä sääntöjen tarpeena. (Maslow & Frager 1987, 17–18.) Oppilaiden turvallisuuteen liittyvät asiat ovat erilaisia kuin aikuisilla, ja siksi niitä tulisikin selvittää etenkin osallisuutta hyödyntävillä keinoilla (Salovaara & Honkonen 2013, 68–69). Osallisuuden avulla oppilas voi vaikuttaa hänen omaan asemaan liittyvissä asioissa (Laki perusopetuslain muuttamisesta 1267/2013).

Samoin yhtä tärkeäksi asiaksi vierailulta oppilaat nostivat toisten oppilaiden kokemukset siitä, miten kavereita saa, miltä siirtyminen tuntui ja onko opiskelu vapaampaa (kuvio 5). Tunnilla, jolla keskustelimme siitä, ketä haluat tavata yläkouluvierailulla, oppilaat sanoivat ensimmäisenä kaverit, sitten seitsemäsluokkalaiset ja sen jälkeen toisten koulujen kuudesluokkalaisia. Tutkimusluokkani oppilaat kokivat oppilaiden kokemuksia tärkeänä ja heidän tapaamisen merkityksellisenä. Kolmantena, tärkeimpänä asiana vierailulla oppimaansa, oppilaat kokivat luokkajakoon liittyvät asiat luokkajaon ja sen saako kavereita toivoa samalle luokalle. Uudet luokat voi ymmärtää monella tavalla, toisaalta uusien konkreettisten luokkatilojen näkemisenä, mutta toisaalta uutena, tulevana luokkajakona ja siihen liittyvänä asioina, kuten ketä oppilaita samalle luokalle tulee. Luokkayhteisö, kaverien saaminen ja kaverisuhteiden pysyminen mietityttivät luokan oppilaita prosessin alusta asti. Myös Pietarisen (1999, 153) tutkimuksessa kaverisuhteisiin liittyvät asiat aiheuttivat siirtymässä oleville oppilaille pelkoja ja ongelmia.

Kaikista vähiten tärkeäksi asiaksi jäivät opettajat (kuvio 5). Mahdollisesti asiaan vaikutti se, etteivät oppilaat tavanneet yhtään opettajaa vierailulla. Ensimmäisen aineistonkeruun vaiheen keskusteluissa aineenopettajajärjestelmä herätti

kuitenkin keskustelua, kuten Pietarisen (1999, 126) tutkimuksessa, jossa oppilaat odottivat aineenopettajajärjestelmän tuovan sopeutumista vaativia muutoksia opiskeluun.

Seuraavassa kuviossa esittelen fiilislomakkeen pohjalta oppilaiden tuntemuksia vierailuun liittyvistä asioista.



Kuvio 6 Fiiliksiä eri asioista vierailun perusteella

Positiivisimmaksi asiaksi vierailun jälkeen nousi fiilislomakkeesta kavereiden saaminen (kuvio 6). Vierailulla oli reippaita yläkoululaisia vastaamassa kaveriasioihin liittyviin kysymyksiin. Oppilaiden omakohtaiset kokemukset toivat vastauksiin luotettavuutta.

Yläkouluvierailulla oppilaiden kysymyksiin oli vastaamassa kolme yläkoululaista. He kertoivat kuudesluokkalaisille, että kavereita on helppo saada. Yläkoululaiset kertoivat myös jokainen omakohtaisen kokemuksensa siitä, miten kaverinmuodostus onnistui. (M2.)

Positiivinen kertojien asenne kaverisuhteiden saamista kohtaan vaikutti positiivisesti kuudesluokkalaisten ajatuksiin. Toisaalta uusi luokkajako nousi toiseksi negatiivisimmaksi asiaksi vierailusta. Vaikka uusien kaverien saaminen tuntuu positiiviselta, luokkajako mietityttää, sillä sosiaaliset suhteet voivat

oppilaiden ajatuksien mukaan helpottaa yläkouluun sopeutumista (Pietarinen 1999, 121). Luokkajako määrittelee sen, ketä oppilaan luokalle tulee yläkoulun ajaksi.

Seuraavaksi positiivisimmiksi asioiksi oppilaat kokivat vierailun yläkouluun sekä yläkouluväen esittelyn (kuvio 6). Tutkimusprosessini ensimmäisessä vaiheessa oppilaiden mielestä vierailu ei vaikuta yläkoulusiirtymään. Tulkintani mukaan se, että vierailu koettiin toiseksi positiivisimmaksi asiaksi, kertoo siitä, että vierailulla on jotakin merkitystä oppilaille ja siten siirtymään. Yläkouluväen esittelyssä oppilaat tapasivat muun muassa koulun terveydenhoitajan ja opinto-ohjaajan. Alakoulussa oppilaille ei ole opinto-ohjaajan ohjausta.

Oppilasmäärä nousi negatiivisimmaksi asiaksi lomakkeen perusteella (kuvio 6). Kenttämuistiinpanojeni mukaan koululla liikkuminen tapahtui juuri välituntien aikana. Se vaikutti tulkintani mukaan asian negatiiviseksi kokemiseen. Toisaalta fiilistaulukossa kiertely välituntien aikaan oli neutraali asia suurimmassa osassa oppilaiden vastauksia.

Liikuimme koulun käytävillä esittelyn jälkeen välituntien aikaan. Käytävät olivat ahtaita ja täynnä ihmisiä jotka menivät paikasta toiseen. (M2.)

Tutustumiskohteena olevan koulun oppilasmäärä oli lukuvuonna 2013–2014 noin 700 ja harjoittelukoulun oppilasmäärä noin 350 (Tutustumiskohteena olleen peruskoulun verkkosivut & harjoittelukoulun verkkosivut). Oppilaat saivat kuulla koulun oppilasmäärän rehtorilta ja tuplasti isompi määrä oppilaita voi tuntua oppilaista negatiiviselta ja pelottavalta.

Palautelapun täyttämisen jälkeen luokkaan tehtiin ryhmiä, joissa oli eri keskustelunaiheita liittyen yläkouluvierailuun. Oppilaat keskustelivat ryhmissä annetuista aiheista. Aiheita olivat vierailu, yläkouluun liittyvät tunteet, kaverisuhteet yläkoulussa, yläkoulun oppiaineet ja aikuiset sekä yläkoulun säännöt. Oppilaat saivat itse valita keskustelunaiheen, josta heillä oli asiaa.

Kaverisuhteista keskusteli 11 oppilasta ja yläkoulun oppiaineista ja aikuisista viisi oppilasta. Yläkoulun oppiaineista ja aikuisista keskustelleilla loppui keskustelu ennen tunnin päättymistä ja he vaihtoivat aiheensa yläkoulun säännöistä keskusteluun. Tutkimuksessani ei ole aineistoa näistä keskusteluista.

Samaan aikaan oppilaita lähti kanssani keskustelemaan luokan opettajan työhuoneeseen. Olin tehnyt keskustelua johtavat kysymykset käyttäen apuna oppilaiden perjantaina 15.11.2013 tekemiä kirjoituksia yläkouluvierailusta ja pohtien tulevaa tuntia, jolloin tarkoituksena on suunnitella muille kuudesluokkalaisille yläkoulusta kertomista. 19.11.2013 keskustelin kahden pienryhmän kanssa. Molemmissa ryhmissä oli viisi jäsentä ja keskustelun runko oli sama. Toisen keskustelun lopussa nauhuristani loppui patterit.

19.11.2013 Ryhmäkeskustelua ohjaavia kysymyksiä

- *Millaista vierailulla oli?*
- *Miltä tuntui mennä yläkouluun?*
- *Miltä (koulun nimi) yläkoulu näytti?*
- *Millaista oli kysyä kysymyksiä?*
- *Saitteko hyviä vastauksia kysymyksiin?*
- *Kuulitteko jotakin uutta? Mitä?*
- *Mitä asioita haluaisit kertoa muille kuudesluokkalaisille?*
- *Mitä he voisivat haluta tietää?*
- *Mikä oli tärkein asia vierailulla?*
- *Helpottiko vierailu tulevaa siirtymää?*
- *Olisitko halunnut tietää jotakin muuta?*
- *Oliko vierailu tarpeellinen? Miksi? Miksi ei?*
- *Millaiset asiat eivät olleet mukavia vierailulla?*
- *Jäikö joku asia mietityttämään?*
- *Muuttuiko mielesi yläkouluun siirtymisestä?*

Ennen ryhmäkeskustelun aloittamista kävimme läpi ryhmän kanssa, miksi keskustelua käydään ja mikä sen idea on. Kerroin, että lapset saavat vapaasti kommentoida toisten puheenvuoroja, eikä lupaa tarvitse kysyä. Keskustelua ei myöskään tarvitse käydä järjestyksessä ja vääriä vastauksia ei ole. Korostin oppilaiden omien ajatusten tärkeyttä. Ajattelin, että asian läpikäyminen tekisi keskustelusta keskustelunomaisempaa.

Ensimmäisessä ryhmäkeskustelussa oppilaat vastailivat esittämiini kysymyksiin vuorotellen, eikä vuorovaikutusta syntynyt oppilaiden välillä. Toisaalta lähes jokainen ryhmän jäsen oli äänessä jokaisen kysymykseni kohdalla. Ero ensimmäisiin ryhmäkeskusteluihin oli huomattava. Oppilaat olivat oppineet tuntemaan minut tutkimusprosessin aikana, mikä saattoi vaikuttaa keskusteluaktiivisuuteen.

Keskustelun alussa kävimme läpi yläkouluvierailun tunnelmia. Oppilaiden vastaukset vaihtelivat laidasta laitaan. Koululla oli ahdasta, ahdistavaa, mukavaa ja normaalia.

Millaista siellä [] yläkoululla oli? (Tutkija)

Ahasta. (K1R4)

No mukavaa ko siellä sai nähdä uusia paikkoja ja siellä oli aika paljon tuttuja oppilaita. (K2R4)

Ihan normaalia, mie oon käynny siellä kerran. (K3R4)

Molempien ryhmien oppilaat nostivat esille käytävien ahtauden välitunnin aikana. Joillakin keskusteluun osallistuneilla oli tuttuja koululla ja heidän mielestään tuntui ahdistavalta, kun yläkoulussa opiskeleva kaveri tuli juttelemaan kesken vierailun. Oppilaat keskustelivat myös asioista, joita toisille kuudesluokkalaisille voisi kertoa vierailusta. Keskusteluista nousivat seuraavat asiat kerrottaviksi millainen koulu oli, mitä välitunneilla saa tehdä, monta valinnaisainetta voi valita sekä se, miten luokkajako tapahtuu.

No minkälainen se oli ja mitä siellä sai niinku tehdä välitunnilla ja niin ja monta valinnaisainetta. (K3R4)

Oppilaat pääsivät tutustumaan yläkouluun eri tiloihin. Vierailullamme liikkuminen sattui välitunnin aikaan. Oppilaat tutustuivat uuteen mikroympäristön oppilaineen. Mikroympäristö koostuu fyysisessä tilassa olevaksi kokonaisuudeksi, jossa on henkilöiden välisiä suhteita (Bronfenbrenner 1979, 22). Oppilaat kuvasivat välituntitilanteen ahdistavuutta ryhmäkeskustelussa seuraavalla tavalla.

Olis ollu mukava jos siellä olis ollu vähän vähemmän ihmisiä. (K5R5)
Niin siellä käytävällä. (K4R5)
Joo. (Tutkija)
Ei tahtonu saada jalansijaa. (K2R5)

Osallisuutta tutkimuksessani oli se, että oppilaat pääsivät kysymään vierailulla itse suunnittelemaansa kysymyksiä. *Luonnoksessa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiksi 2016* (Opetushallitus 2014) määritellään, että tulevaisuudessa tarvittavia taitoja ovat osallistuminen, vaikuttaminen ja vastuullisuus. Oppilaat pääsivät tässä vaiheessa tutkimusta osallistumaan ja ottamaan vastuuta osallistumisen avulla tehdyistä kysymyksissä. Oppilaat kuvailivat kysymysten esittämistä jännittäväksi tilanteeksi.

Millasta oli kysyä niitä kysymyksiä aikuisilta? (Tutkija)
Jännitti. (K1R5)
[...]
Vähän ehkä jännitti, muttei kauheasti. (K4R5)

Molempien ryhmien keskustelun lopussa pohdimme sitä, helpottiko vierailu tulevaa siirtymää. Muutama keskustelija ei osannut sanoa, vaikuttiko tutustuminen tulevaan siirtymään. Muiden keskustelijoiden mielestä vierailu helpotti siirtymää. Ennen vierailua oppilaat eivät kokeneet, että vierailu voisi helpottaa siirtymää. Oli mielenkiintoista huomata, että vierailulla oli vaikutusta oppilaiden tuntemuksiin.

Ehkä vähän. (K3R5)
Vähän. (K4R5)

Tunnin lopussa kysyimme luokasta kahta vapaaehtoista, jotka halusivat tulla kirjoittamaan kiitoskirjeen vierailusta tutustumiskohteena olleelle yläkoululle. Oppilaat tulivat hankkeen työntekijöiden työhuoneeseen kirjoittamaan kirjeen. Autoimme sosiaalityön harjoittelijoiden ja hankkeen työntekijöiden kanssa oppilaita kirjeen kirjoittamisessa.

Terve [] yläkoulun väki!

Kiitos, että saimme käydä vierailulla koulullanne. Oli kiva, että saimme hyviä vastauksia kysymyksiimme ja esittäydymme meille. Mielestämme oppilaat esittelivät koulua meille hyvin.

Vierailun jälkeen yläkouluun siirtyminen ei jännitä niin paljon. Me jaamme tietomme muille kuudesluokkalaisille. Toivomme, että tietomme auttaa myös heitä.

Nähdään pian ja hyvää joulun odotusta teille, toivottaa [] väki

6.5 Lapset aktiivisina toiminnan tuottajina ”Rehtori sanoi, että koulussa on turvallista”

Tutkimuksen seuraavassa vaiheessa oppilaat esittivät projektin koulun muille kuudesluokkalaisille. Esittelyn aiheet oli nostettu 26.11.2013 palautelomakkeesta. Aiheita tuli seitsemän. Kahdeksantena aiheena oli koko projektin esitleminen. Oppilaat jaettiin luokassa toimivan jaon mukaisesti kahteen ryhmään, sillä luokka esitteli projektin koulun kahdelle muulle kuudennelle luokalle saman tunnin aikana. Ryhmien kesken luokanopettaja ja hanketyöntekijä olivat tehneet jaon neljään pienryhmään. Oppilaiden piti keskustellen valita suuremmissa ryhmissä kahdeksan aiheen välillä, siitä, kuka esittelee tietyt aiheet muille luokille. Aiheina olivat prosessin kuvaus, valinnaisaineet, yläkoulun oppitunnit, yläkoulun muu henkilökunta, yläkouluun siirtyneiden oppilaiden kokemukset, yläkoulun turvallisuus, uusi luokkajako ja uudet oppiaineet. Minä ja hankehenkilökunta avustimme oppilaita esitelmien laatimisessa. Esitelmät kirjoitettiin papereille ja oppilaat tekivät niitä vapaasti ilman ohjaajaa. Opettaja otti paperit tunnin jälkeen säilöön. Sain esitelmien suunnitelmat aineistokseni, jotka koodasin tunnuksella T3R1, eli ensimmäisen ryhmän suunnitelma.

Turvallisuuteen liittyvät asiat nousivat esille ensimmäisen ryhmän suunnitelmassa. Oppilaat nostivat turvallisuuteen liittyvät asiat tärkeimmiksi tiedoiksi yläkouluvierailulla (kuvio 5). Turvallisuus on yksi ihmisen perustarve

(Allardt 1980, 38–42). Ryhmän oppilaat esittelivät myös koulun muuta henkilökuntaa ja heidän toimenkuviaan.

*Rehtori sanoi, että koulussa on turvallista.
Välillä oppilaiden kesken tulee riitoja tai tappeluja.
Koulussa on säännöt, joten on turvallista.
Koulussa on myös opo eli opinto-ohjaaja. Opo auttaa jatko-
opinnoissa. (T3R1.)*

Oppilaiden mielestä tärkeitä asioita olivat tiedot opettajista ja tulevasta luokasta. Ensimmäisestä ryhmäkeskustelusta asti oppilaat ovat pohtineet sitä, että yläkoulussa ei ole enää omaa luokanopettajaa. Ryhmä esitteli myös luokkajakoa. Luokkajako herätti tutkimusluokan oppilaissa fiilislomakkeen (kuvio 6) mukaan eniten negatiivisia tunteita vierailulla.

*Ei ole varsinaista luokanopettajaa vaan luokanvalvoja.
Uusia aineita ovat ruotsi, opinto-ohjaaja, terveystieto.
Luokkia tulee [] kuusi.
Saa toivoa kaksi tai kolme oppilasta samalle luokalle.
Tulevan luokan saa tietää keväällä vanhempainillassa. (T3R2.)*

Oppilaat halusivat kertoa seitsemäsluokkalaisten kokemuksista. Vierailun jälkeen positiivisimmaksi asiaksi (kuvio 6) nousi kaverien saaminen. Oppilaat välittivät muille kuudesluokkalaisille yläkoululaisten rohkaisevia kokemuksia. Koska oppilaat kokevat sosiaalisten suhteiden edistävän siirtymistä yläkouluun, on kaverisuhteista kertominen merkityksellistä sekä kertojille että esityksen kuuntelijoille (ks. Pietarinen 1999, 121). Oppilaat kertoivat myös siitä, että luokkien löytäminen oli alussa haastavaa. Yläkoulu on oppilaille uusi paikka, johon liittyy uusi kulttuuri ja oppilaiden on kohdattava uusia, tuntemattomia asioita (Fabian 2007, 7). Oppilaita on mietityttänyt tutkimuksen alusta asti yläkoulukäytännöt.

*Yläkouluun meneminen jännitti alussa, mutta ajan myötä se tuntuu helpommalta.
Alussa lukkarin lukeminen ja luokkien löytäminen oli hankalaa.
Kaverien löytäminen oli helppoa. (T3R3.)*

Tutkimuksessani myös oppituntien pituus oli mietityttänyt. Tutkimusluokan oppilaat olivat pohtineet valinnaisaineita, joista he kertoivat toisille kuudesluokkalaisille. Ne ovat uuden koulun käytänteitä, jotka ovat mietityttäneet tutkimusluokan oppilaita tutkimusprosessin alusta asti.

*Oppitunnit ovat 60 min kestäviä. Voi olla myös tuplatunteja.
Oppitunnit ovat eri luokissa.
Valinnaisaineet alkavat 8.-luokalla.
Eri kouluissa on eri valinnaisaineita. (T3R4.)*

Olin seuraamassa puolen luokan esitystä toiselle kuudennelle luokalle. Oppilaiden tukena oli opettajan ja luokan yhdessä laatima PowerPoint-esitys. Tein esityksestä kenttämuistiinpanoja. Esittelen esityksen rungon seuraavaksi.

1. *YKSI-projekti, syksy 2013 6X*
YK = yläkouluun
S = siirrymme
I = ilolla
2. *YKSI-projektin aikataulu ja vaiheiden esittelyä*
3. *Kuvia eri vaiheista*
4. *Oppilaiden omat esittelyt omista aiheista*

Opettaja esitteli vaiheet 1.-3. Oppilaat kertoivat neljännessä vaiheessa itse, omien suunnitelmiensa mukaisesti projektista. Seurasin toisen luokasta muodostetun ryhmän esityksen. Ennen esittelyluokkaan siirtymistä oppilaat kävivät opettajan kanssa läpi sen, mitä he ovat menossa tekemään ja sen, missä järjestyksessä oppilaat esittelevät oman osionsa. Opettaja suositteli oppilaita kertomaan osioistaan rauhallisesti ja oppilaat olivat keskittyneen oloisia.

Siirtyessämme esittelyluokkaan, yksi tutkimusluokan oppilaista kertoi, miksi luokka on vierailulla tässä luokassa ja mitä he olivat tulleet kertomaan. Hän esitteli oman luokan opettajan, sekä meidät muut, joita luokan mukana tuli esittelyyn. Oppilaat olivat jännittyneitä, mutta puhuivat kuitenkin selkeällä äänellä ja reippaasti. Oppilaille, joille esitystä pidettiin, kuuntelivat tarkasti ja keskittyneesti.

Luokan opettaja nimitti oppilaita asiantuntijoiksi, joilta voi kysyä kysymyksiä liittyen yläkouluasioihin. Kysymyksiä ei kuitenkaan tullut, jonka jälkeen opettajat puhuivat yläkoulun jaksojärjestelmästä ja lukujärjestyksestä. Tämän jälkeen yksi esittelyluokan oppilas kysyi, onko siellä pipopakkoa, johon opettaja vastasi. Pohdin, että ehkä asiantuntijaluokan oppilailta olisi voinut kysyä tästä asiasta. Toinen kysymys oli siitä, saako luokkajaossa toivoa vain yhtä kaveria samalle luokalle, johon myös opettaja vastasi. Kolmantena asiana nousi esille, se, olivatko tutustumiskohteena olleen koulun oppilaat hyviä kavereita keskenään. Kysymyksestä opettaja ja kuraattori aloittivat keskustelun siitä, että jokaisessa koulussa on kuraattori, joka auttaa kaveriasioissa. He kertoivat myös siitä, että koulussa on syksyisin ryhmäyttämispäivä, jossa luokkalaiset tutustuvat toisiinsa.

Tutkimukseni viidennessä vaiheessa sain tutkimukseni aineistonkeruun päätökseen. Oli mukava nähdä, miten oppilaat esittelivät vierailulla oppimiaan ja tärkeinä pitämiään asioita. Siirtymään liittyvät mietteet olivat pysyneet lähes samoina koko tutkimusprosessin ajan, kuten sosiaalisiin suhteisiin ja koulun käytänteisiin liittyvät asiat.

7 Pohdinta

Osallisuuden vastakohtana tutkimukseni teoreettisessa kehyksessä nähdään syrjäytyminen. Pietarisen (2004) mukaan yhtenäisen perusopetuksen tarkoituksena on ehkäistä syrjäytymistä. Yhtenäinen perusopetus pyrkii tarjoamaan oppilaalle opintopolun, jolla on joustava edetä. (Pietarinen 2004, 49 & Pietarinen 2005, 9.) Halusin saada tutkimusprosessillani tietoa siitä, miten oppilaat kokevat siirtymän yläkouluun. Vaikka siirtymä pyritään minimoimaan hallinnollisesti, oppilailla on paljon asioita, joita he eivät tiedä yläkoulusta tai sinne siirtymisestä. Tämä vahvistaa sitä, että siirtymä on olemassa ja sitä tulisi tukea. Siirtymän tukeminen lisää kouluviihtyvyyttä ja ehkäisee syrjäytymistä. (ks. Pyhältö & Soini 2007, 147). Tutkimuksessani pyrin käyttämään osallisuuden toimintatapoja, mikä rakentaa yhteisöllisyyttä. Yhteisöllisyys taas auttaa toimimaan joustavasti uusissa rooleissa, kuten yläkoulun oppilaana (Rasku-Puttonen 2005, 96–98).

Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessäni kysyin miten kuudesluokkalaiset kokevat yläkouluun siirtymisen. Koko tutkimusprosessin ajan oppilaita mietityttivät eniten sosiaaliin suhteisiin liittyvät asiat. Tämä tutkimustulos on samansuuntainen aiempien tutkimusten kanssa (ks. Pietarinen 1999; Evangelou ym. 2008). Tutkimukseni alkuvaiheessa oppilaat eivät vielä tiedostaneet tulevaa siirtymää ja olivat vaitonaisia asian suhteen. Siirtymä tuntui tavalliselta ja normaalilta asialta. Tutkimuksen edetessä oppilaat kuvailivat tulevaa yläkouluopiskelua itsenäisempänä. Oppilaat kokivat oman opettajan puuttumisen epävarmuutta luovana asiana. Yläkouluun siirtymisessä oppilaiden mielestä on outoa, ettei tunne uuden koulun henkilöitä ja oppilaat halusivatkin tavata yläkouluvierailulla koulun henkilökuntaa ja koulussa opiskelevia oppilaita. Oppilaat halusivat tietää yläkouluvierailulla ihmisen hyvinvointiin, eli perustarpeisiin, liittyviä asioita. Turvallisuus ja ruokaan liittyvät asiat mietityttivät. Yläkouluvierailun jälkeen lähes kaikkien oppilaiden asenteet siirtymästä ja yläkoulusta muuttuivat positiivisemmiksi.

Toisessa kysymyksessäni etsin tietoa siihen, miten oppilaiden osallisuutta voidaan tukea siirtymässä yläkouluun. Koko tutkimusprosessini rakentui osallisuudelle ja osallisuutta hyödyntäviä menetelmiä oli tutkimuksen jokaisessa vaiheessa. On huomioitava, että Allardtin (1980, 46–49) mukaan itsensä toteuttamisen muodot ovat tärkeitä ihmisen hyvinvoinnille. Itsensä toteuttamista voi pohtia kysymyksen avulla pystyykö ihminen vaikuttamaan omaan toimintaansa tai elämäänsä. (Allardt 1980, 46–49). Pysin tutkimuksessani siihen, että oppilas pystyi vaikuttamaan osallisuuden avulla siirtymänsä preliminääri vaiheeseen.

Ensimmäisessä vaiheessa oppilaat pohjustivat ryhmäkeskusteluja siten, että heidän ajatuksiaan kysyttiin yläkoulusiirtymästä. He pääsivät osallistumaan tutkimuskeskustelun suunnitteluun, eli oppilailta kysyttiin toiminnasta ja heitä kuultiin (ks. Eskel & Marttila 2013, 79–81). Pienryhmäkeskusteluissa oppilaat pääsivät osallistumaan ja heidän ajatuksia toiminnasta kuunneltiin (Ks. Eskel & Marttila 2013, 79–81). Osallisuuden tikkailta edellä kuvailtu toiminta on tasolla viisi (Eskel & Marttila 2013, 80). Tutkimuksessani koko luokan oppilaat pääsivät pohtimaan millaisia kysymyksiä he halusivat esittää vierailulla ja osallisuuden mahdollisuus tarjottiin kaikille luokan oppilaille. Oppilaat saivat esittää itse vierailulla kysymykset, jolloin oppilaat pääsivät osallistumaan uudenaikaisessa tilanteessa, uudella koululla.

Vierailun jälkeen oppilaat keskustelivat sekä yksin, että minun kanssani vierailusta, jolloin osallisuus oli sekä oppilas- että opettajajohtoista. Toiminta oli viidennellä tasolla osallisuuden tikkailta (ks. Eskel & Marttila 2013, 80). Oppilaat kirjoittivat myös kirjeet yläkoululle ennen vierailua ja sen jälkeen, eli he pääsivät osallistumaan prosessiin kokonaisvaltaisesti. Kirjeen kirjoittaminen oli lapsilähtöistä toimintaa ja aikuiset ja lapset päättivät yhdessä (ks. Eskel & Marttila 2013, 80). Osallisuus oli tutkimukseni viimeisessä vaiheessa sitä, kun oppilaat menivät itse kertomaan vierailun kokemuksista toisille kuudesluokkalaisille. He olivat tehneet itse suunnitelmat, joista halusivat kertoa.

Tutkimukseen osallistuneita oppilaita nimitettiin tilaisuudessa asiantuntijoiksi. Viimeisessä vaiheessa oppilaiden osallisuus oli tasoilla seitsemännestä kahdeksanteen, sillä oppilaat ja aikuiset päättivät yhdessä esityksien tekemisestä ja lapset oppilaat ohjasivat itse toiminnan eli esittelyn (Ks. Eskel & Marttila 2013, 80.)

Uutta tietoa tutkimuksessani oli se, miten osallisuuden avulla voidaan tukea yläkouluun siirtymistä. Vastaavaa tutkimusta ei ole tehty aiemmin yläkoulun siirtymävaiheesta. Tutkimukseni avulla ymmärsin, että siirtymän tukemiseen ei tarvita ihmeitä tai erikoisia prosesseja. Oppilaat haluavat tietää yksinkertaisia, itsestään selviltä tuntuvia asioita siirtymästä. Tutkimuksessani selvisi uutena tietona se, että turvallisuuteen liittyvät asiat ovat tärkeitä oppilaille. Tutkimukseni perusteella yläkoulusiirtymän kokemiseen liittyvät sosiaalisiiin suhteisiin, turvallisuuteen ja ruokaan liittyvät asiat. Opettajien on helppoa kertoa näitä asioita oppilaiden ollessa preliminaalivaiheessa.

Vierailun järjestäminen on jo hieman haastavampaa, mutta sen jälkeen oppilaiden asenteet voivat muuttua positiivisen odottaviksi ja tunteet pelottavasta jännittäväksi. Uutta tietoa tutkimuksen mukaan oli se, että yläkoululaisten kokemukset siirtymästä ovat tärkeitä kuudesluokkalaisille, preliminaalivaiheessa oleville oppilaille. Vertaistuen tarve on merkityksellinen. Myös koulun henkilökuntaan tutustuminen koettiin tutkimuksessani tärkeäksi. Oppilaat odottivat vierailulta yläkoululaisiin ja henkilökuntaan tutustumista. Vierailun jälkeen he kokivat yläkoululaisten ja henkilökunnan tapaamisen yhdeksi tärkeimmäksi asiaksi. Tuntematon muuttuu tutummaksi (ks. Fabian 2007, 7). Oppilaille oli tärkeää nähdä myös koulu, jossa on kaksi kertaa enemmän oppilaita. Oppilaat kokivat tutkimuksessani oppilasmäärän merkitykselliseksi asiaksi yläkouluun siirtymisessä. Oppilasmäärän vaikutus siirtymän kokemiseen on uutta tietoa.

Tutkimukseni aineistonkeruun jälkeen tapasin tutkimukseeni osallistuneen luokanopettajan keväällä 2014. Luokan oppilaat olivat osallistuneet koulun

infotilaisuuteen yläkouluun siirtymisestä keväällä 2014. Hänen havaintojensa mukaan luokan oppilaat olivat olleet rauhallisempia ja tynempiä kuin muut tilaisuuteen osallistuneen kuudesluokkalaiset. Sain jatkotutkimusluvan käyttää tätä tietoa tutkimuksessani koulun rehtorilta. Evangeloun ym. (2008, 34) tutkimuksessa oppilaat kokivat toiseksi tärkeimmäksi siirtymäprosessiin liittyvät tutustumiset uuteen kouluun. Tutkimusprosessillani ja vierailulla yläkouluun oli siis merkittävä vaikutus oppilaiden käyttäytymiseen infotilaisuudessa. Ennen tutkimukseni aloittamista toivoin, että pystyn tekemään tutkimuksen, joka auttaa tutkittavia henkilöitä ongelmalliseksi koetussa tilanteessa. Onnistuin täyttämään tämän pyrkimyksen tutkimukseni avulla.

Etnografinen lähestymistapa toimi hyvin tutkimuksessani. Toimivuutta olisi voinut lisätä se, että olisin ottanut paremmin selvää metodologiasta ennen tutkimuksen aloittamista. Etnografian avulla sain mielenkiintoisen ja monipuolisen aineiston. Pelkillä ryhmäkeskusteluilla aineistostani olisi puuttunut havainnoinnin tuomat tulokset ja oppilaiden omat, henkilökohtaiset tuotokset. Mielestäni aineiston runsaus ja erilaisuus mahdollisti mielenkiintoisen tulosluvun kirjoittamisen. Etnografian avulla pystyin mahdollistamaan monin tavoin oppilaiden osallisuutta. Erilaisten osallistavien aineistonkeruutapojen käyttäminen tutkimuksessani oli perusteltua, sillä tutkimukseni teoreettinen painopiste oli osallisuudessa.

Erilaisten aineistonkeruutapojen käyttäminen oli tutkimukselleni hyväksi myös siksi, että sain kerättyä laadukasta aineistoa. Ensimmäisen ryhmäkeskustelun jälkeen pohdin sitä, saisinko siitä mitään tietoa tutkimukselleni, koska keskustelu ei ollut sitä, mitä olin odottanut. Luokan opettajan mukaan luokassa ei ollut johtajaa. Se vaikutti hänen mielestään keskusteluihin siten, että kukaan ei ottanut ”roolia” viedä keskustelua eteenpäin ja sen vuoksi keskustelut saattoivat olla vaikeita tilanteita oppilaille. Pystyin muuttamaan aineistonkeruuprosessiani etnografiselle tutkimukselle tyypilliseen tapaan ensimmäisen keskustelun epäonnistumisen tunteen jälkeen (ks. Hammersley 1995, 37). Tutkimuksen jälkeen olen pohtinut, olisinko saanut

yksilöhaastattelussa laajempia vastauksia. Yksilöhaastatteluiden lisääminen olisi voinut parantaa tutkimustani.

Tutkimukseni luotettavuuteen ovat vaikuttaneet monet asiat. Ensinnäkin olen tehnyt tutkimustani huolellisesti, rehellisesti ja tarkasti. Olen noudattanut parhaimpani mukaan tutkimuksessani *Hyvän tieteellisen käytännön* (Hyvä tieteellinen käytäntö) ohjeistusta. Olen toiminut tutkimuksessani lapsilähtöisen tutkimuksen periaatteita noudattaen ja kuunnellut oppilaita heitä koskevassa asiassa (Hyvä tieteellinen käytäntö). Tutkimukseni luotettavuutta olisi voinut parantaa se, että olisin päässyt tutustumaan tutkimuskohteena olevaan luokkaan ennen tutkimusprosessin aloittamista (ks. Paju 2013). Se parantaa aineiston luotettavuutta. Tutkimukseni luotettavuutta olisi voinut lisätä myös se, että olisin aloittanut tulosluvun kirjoittamisen heti tutkimusprosessin päätyttyä. Toisaalta tauko tutkimusprosessin ja kirjoittamisen välillä antoi aikaa ajatella prosessia ja rakensi tutkimukseni tuloslukua järkevään muotoon.

Tutkijapositioni oli sekava. Etnografisessa tutkimuksessa tutkija voi pyrkiä vallattomuuteen, eli asemaan, jossa tiedon tuottaja ja tutkija ovat tasa-arvoisessa suhteessa (ks. Paju 2013, 48). Tutkimuksessani ongelmana oli se, että olen tuleva luokanopettaja ja roolini luokassa on yleensä opettaja eikä tutkija. Tutkijan rooliin ei mielestäni kuulu käyttäytymisongelmiin puuttuminen. Jouduin kuitenkin välillä niihin puuttumaan. Myös se, että toimin luokassa monen aikuisen kanssa, lisäsi kuilua minun ja tiedontuottajien välillä. En siis pystynyt toimimaan tasa-arvoisesti tiedon tuottajien eli oppilaiden kanssa, vaikka pyrin siihen tilanteeseen koko tutkimusprosessin ajan tietoisesti.

Koen, että tutkimukseni tulokset siirtymävaiheeseen liittyvien kokemusten osalta ovat jossain määrin yleistettäviä, sillä osa tuloksista on yhtenäisiä muiden siirtymävaihetutkimusten kanssa. Myös uutta tulosta siitä, että turvallisuuden liittyvät asiat liittyivät yläkoulusiirtymän pohtimiseen, voi mielestäni yleistää, sillä se on yksi ihmisen perustarpeista. Toisaalta osa tutkimuksessani nousseista aiheista, kuten ruokaan liittyvät asiat, ovat selkeästi koulukohtaisia tuloksia,

vaikka ruokakin on yksi perustarpeista. Harjoittelukoululla on ravintola, jossa myös oppilaat syövät. Se aiheutti monelle päänvaivaa, sillä oppilaat olivat kuulleet muiden koulujen erilaisesta ruuasta. Olen nostanut joihinkin tuloksiin yksittäisten oppilaiden, yksittäisiä vastauksia ja koen, että ne eivät ole yleistettäviä. Etnografiseen tutkimusperinteeseen kuuluu tulosten yleistämättömyys.

Olen kiinnostunut siirtymävaiheesta oman tulevan ammattini ja siinä kehittymisen vuoksi. Tulevana luokanopettajana kohtaan oppilaiden erilaisia siirtymiä, kuten siirtymät esiopetuksesta alakouluun ja alakoulusta yläkouluun. Alakoulussa voidaan nähdä myös pieni siirtymä toiselta luokalta kolmannelle luokalle. Suhteeni aiheeseen on siis läheinen ammattini kannalta. Henkilökohtainen syy aiheen valinnalle oli kiinnostukseni siirtymävaiheita kohtaan ja niihin liittyvien prosessien, tunteiden sekä tilanteiden tuntemuksen lisääminen. Taustatietoni siirtymävaiheesta oli vähäistä ennen tutkimuksen aloittamista. Tietoni pohjautui lukion psykologian kursseihin. Tästäkin syystä aiheeseen oli mielenkiintoista paneutua ja oppia uutta, hyödyllistä tietoa.

Osallisuuteen tutustuminen on tuonut lisää tietoa opettajuudelleni. Käsitelimme osallisuutta myös ryhmänä opinnäyteryhmän tapaamisissamme. Käsitteen moniammatillinen pohtiminen antoi sille laajemman näkökulman. Sijaisuuksissa ja harjoitteluissa, opettajan työtä tehdessäni, olen huomannut, että osallisuuden tavoittelemisesta on tullut minulle uusi tavoite työhöni. Ymmärrän nyt paremmin osallisuutta ja sen tuomia mahdollisuuksia oppilaille ja opetukseen. Tutkimukseni aineistonkeruussa opin käyttämään osallisuuteen tähtääviä työtapoja.

Tuotin aineistoa monen henkilön kanssa yhteistyössä. Se oli ajatuksia herättävää ja jouduin pohtimaan omaa rooliani tutkijana hankkeen työntekijöiden, sosiaalityön opiskelijoiden ja luokan opettajan välillä. Tutkijana luokassa jouduin myös pohtimaan omaa rooliani. Olen luokanopettajaopiskelija ja olen toiminut harjoittelukoululla lasten opettajana. Nyt olin kuitenkin tutkija.

Jouduin pohtimaan omaa asemaani koko tutkimusprosessin ajan ja tekemään valintoja esimerkiksi siitä, millaisiin sosiaalisen järjestyksen luomisen asioihin puutun. On huomioitava, että siirtymävaiheen onnistumiseen vaikuttaa monen eri alan yhteistyö (Holopainen ym. 2005,5). Tutkimusprosessissa käytimme kahden eri alan tietämystä suunnittelun apuna, joka toi siirtymän hahmottamiseen uusia näkökulmia.

Uudessa oppilas- ja opiskelijahuoltolaissa (2013) linjauksena on, että opetuslalla on tehtävä moniammatillista yhteistyötä. Graduryhmämme antoi valmiuksia tähän. Ymmärrän nyt, millaista sosiaalityöntekijän työ on ja mitä koulukuraattorit tekevät kouluissa. Jo tutustuminen itselle vieraaseen alaan antaa valmiuksia toimia tulevaisuudessa kyseisen ammattiryhmän kanssa.

Evangeloun ym. (2008) hankkeen yhtenä tuloksena oli se, että vanhemmat olivat tyytyväisiä oppilaiden siirtymän tukemiseen. Omaa tutkimustani olisi voinut jatkaa siten, että vanhempien mielipiteitä tutkimusprosessista olisi kysytty. Toisena jatkotutkimusaiheena voisi olla tutkimus siitä, miten oppilaat kokivat osallisuuden. Käytin hyvin osallisuuden keinoja, mutta en tiedä sitä, kokivatko oppilaat osallisuutta tutkimukseni aikana. Kolmantena jatkotutkimusaiheena tutkimukselleni voisi olla se, miten oppilaat lopulta kokivat yläkoulusiirtymän ja auttoiko tutkimukseen osallistuminen heitä siirtymävaiheessa.

Lähteet

Alanen, Leena 2009. Johdatus lapsuudentutkimukseen. Teoksessa Leena Alanen ja Kirsti Karila (toim.) Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere: Vastapaino, 9–30.

Alasuutari, Maarit 2005. Mikä rakentaa vuorovaikutusta lapsen haastattelussa? Teoksessa Johanna Ruusuvaara & Liisa Tiittula (toim.) Haastattelu : tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 145–162.

Allardt, Erik 1980. Hyvinvoinnin ulottuvuuksia. Porvoo: WSOY.

Bronfenbrenner, Urie 1979. The Ecology Of Human Development. Cambridge: Harvard University Press.

Bronfenbrenner, Urie 2002. Ekologisten järjestelmien teoria. Teoksessa Ross Vasta (toim.) Kuusi teoriaa lapsen kehityksestä. Helsinki: Unipress, 221–288.

Cohen, Louis, Manion, Lawrence & Morrison Keith 2000. Research Methods in Education, 5th Edition. New York: Routledge.

Dockett, Sue & Perry Bob 2007. Trusting Children's accounts in research. Journal of Early Childhood research 2007 5: 47, 47–63.

Elder, G. H., & Shanahan, M. J. 2006. The life course and human development. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), Handbook of child psychology. Sixth edition. Theoretical models of human development (Vol. 1, pp. 665-715). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.

Eskel, Paulina & Marttila, Marjaana 2013. Osallisuuden kokemus osana yhteisöllisyyttä. Teoksessa Päivi Marjanen, Marjaana Marttila & Marjo Varsa (toim.) Pienten piirissä. Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille. Jyväskylä: PS-Kustannus, 75–96.

Eskola, Jari & Suoranta, Juha 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Eskola, Jari & Vastamäki, Jaana 2010. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa Juhani Aaltola & Raine Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistokeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 26–44.

Evangelou, Maria, Taggart, Brenda, Sylva, Kathy, Melhuish, Edward, Sammons, Pam & Siraj-Blatchford, Iram 2008. What makes a successful transition from primary to secondary school? Findings from the effective pre-

school, primary and secondary education 3–14 (EPSSE) project. London: Department for Children, Schools and Families.

Fabian, Hilary 2007. Informing Transitions. Teoksessa Aline-Wendy Dunlop & Hilary Fabian (toim.) Informing transitions in the early years. Research, Policy and Practice. Berkshire: Open university press, 1–17.

Garpelin, Anders 2014. Transition to school: A Rite of Passage in Life. Teoksessa Bob Perry, Sue Dockett & Anne Petriwskyj (toim.) Transitions to school – International Research, Policy and Practice. London: Springer, 117–128.

Garpelin, Anders, Pernilla Kallberg, Ekström Kenneth & Sandberg Gunilla 2010. How to organise transitions between units in preschool. Does it matter? International Journal of Transitions in Childhood, Vol.4. 4–12.

van Gennep, Arnold 1960. The rites of passage. Chicago: Routledge.

Gordon, Tuula, Hynninen, Pirkko, Lahelma Elina, Metso, Tuija, Palmu, Tarja & Tolonen, Tarja 2007. Koulun arkea tutkimassa: kokemuksia kollektiivisesta etnografiasta. Teoksessa Sirpa Lappalainen, Pirkko Hynninen, Tarja Kankkunen, Elina Lahelma & Tarja Tolonen (toim.) Etnografia metodologiana: Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino, 41–64.

Greig, Anne, Taylor, Jayne & MacKay, Tommy 2013. Doing research with children : A practical guide. London: Sage.

Gretschel, Anu 2002. Kunnallisen nuorten osallisuusympäristön perustaminen. Teoksessa Anu Gretschel (toim.) Lapset, nuoret ja aikuiset toimijoina. Artikkeleita osallisuudesta. Helsinki: Suomen kuntaliitto, 48–62.

Grönfors Martti 2010. Havaintojen teko aineistonkeräyksen menetelmänä. Teoksessa Juhani Aaltola & Raine Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 154–170.

Hammersley, Martyn & Atkinson, Paul 1995. Ethnography: principles in practice. Second edition. London: Routledge.

Holopainen, Pirkko, Ojala, Terhi, Orellana, Tarja & Miettinen, Kaija 2005. Teoksessa Pirkko Holopainen, Terhi Ojala, Kaija Miettinen & Tarja Orellana (toim.) Siirtymät sujuviksi – ehyttä koulupolkua rakentamassa. Helsinki: Opetushallitus, 5–8.

Hyvä tieteellinen käytäntö. Tutkimuseettinen neuvottelukunta. Saatavilla www-muodossa: <http://www.tenk.fi/fi/htk-ohje/hyva-tieteellinen-kaytanto>. (Luettu 12.8.2014.)

Johnson, Peter 2007. Johdanto. Teoksessa Peter Johnson (toim.) Suuntana yhtenäinen perusopetus. Jyväskylä: PS-kustannus, 9–12.

Johnson, Peter 2007. Keskeisiä käsitteitä. Teoksessa Peter Johnson (toim.) Suuntana yhtenäinen perusopetus. Jyväskylä: PS-kustannus, 247–252.

Johnson, Peter 2007. Perusopetus – nykypäivän kansansivistystä. Teoksessa Peter Johnson (toim.) Suuntana yhtenäinen perusopetus. Jyväskylä: PS-kustannus, 13–45.

Kangas, Hennariikka, Pulju, Marja, Lakkala, Suvi, Laitinen, Merja & Turunen, Tuija (painossa). Monitoimijuus koulussa. Tieteidenvälinen toiminta osaksi opettajankoulutusta. Teoksessa Kari Nyysölä, A. Karjalainen, A. Lauriala, S. Mahlamäki-Kultanen, A. Rautiainen, E. Helin, M. Rökköläinen & P. Pohjonen (toim.). Opettajankoulutuksen tilannekatsaus. Helsinki: Opetushallitus.

Karlsson, Liisa 2012. Lapsinäkökulmaisen tutkimuksen ja toiminnan poluilla. Teoksessa Liisa Karlsson & Reeli Karimäki (toim.) Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 17–63.

Keltikangas-Järvinen, Liisa 1994. Hyvä itsetunto. Porvoo: WSOY.

Kempainen, Jutta 2014. Osallisuus koulussa – osallistava tapaustutkimus oppilaiden osallisuuden kokemuksista. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Kuudennelta seitsemännelle – luokanopettajalta aineenopettajalle. Teoksessa Aija Rinkinen ja Mikko Siippainen (toim.) Ohjauksen polkuja. Perusopetuksen oppilaanohjauksen kehittämistoiminnan hyvät käytänteet. Tampere: Opetushallitus, 49–57.

Tutustumiskohteena olleen peruskoulun verkkosivut. Rovaniemen kaupungin verkkosivut, koulutus ja opiskelu. Saatavilla www-muodossa:

<http://www.rovaniemi.fi/fi/Palvelut/Koulutus-ja-opiskelu/Koulujen-yhteystiedot-ja-sijainnit/Keskusta-Ounasjoen-alue>. (Luettu 6.3.2014.)

Koulutus ja opiskelu, Rovaniemen kaupungin verkkosivut. Saatavilla www-muodossa: <http://www.rovaniemi.fi/fi/Palvelut/Koulutus-ja-opiskelu>. (Luettu 6.7.2014.)

Kääriäinen, Hillevi & Rikkinen, Hannele 1988. Siirtyminen peruskoulun alasteelta yläasteelle oppilaiden kokemana. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Lahelma, Elina & Gordon, Tuula 2007. Taustoja, lähtökohtia ja avauksia kouluetnografiaan. Teoksessa Sirpa Lappalainen, Pirkko Hynninen, Tarja Kankkunen, Elina Lahelma & Tarja Tolonen (toim.) Etnografia metodologiana: Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino, 17–38.

Laki perusopetuslain muuttamisesta 1267/2013. Saatavilla www-muodossa: <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2013/20131267>. (Luettu 22.5.2014.)

Lam, Mei Suang 2009. Crossing the cultural boundary from home to kindergarten in Hong Kong: a case study of a child's strategic actions. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(1), 125–145.

Lam, Mei Suang & Pollard, Andrew 2006. A conceptual framework for understanding children as agents in the transition from home to kindergarten. *Early Years: Journal of International Research & Development*, 26(2), 123–141.

Lapin yliopiston harjoittelukoulun laatu- ja toimintakäsikirja 2008. Saatavilla www-muodossa <http://www.ulapland.fi/Suomeksi/Yksikot/Harjoittelukoulu>. (Luettu 6.3.2014.)

Lapin yliopiston harjoittelukoulun opetussuunnitelma 2004. Saatavilla www-muodossa <http://www.ulapland.fi/Suomeksi/Yksikot/Harjoittelukoulu/Koulu/Opetussuunnitelma>. (Luettu 24.3.2014.)

Lapin yliopiston harjoittelukoulun verkkosivut. Saatavilla www-muodossa <http://www.ulapland.fi/Suomeksi/Yksikot/Harjoittelukoulu>. (Luettu 21.5.2014)

Lappalainen, Sirpa 2007. Johdanto: Mikä ihmeen etnografia? Teoksessa Sirpa Lappalainen, Pirkko Hynninen, Tarja Kankkunen, Elina Lahelma & Tarja Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana: Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino, 9–14.

Linnakylä, Pirjo & Välijärvi, Jouni 2005. Arvon mekin ansaitsemme. Kansainvälinen arviointi suomalaisen koulun kehittämiseksi. Jyväskylä: PS-kustannus.

Maslow, Abraham H., & Frager, Robert 1987. *Motivation and personality*. New York: Harper & Row

Metsämuuronen, Jari 2006. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Teoksessa Jari Metsämuuronen (toim.) *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. Helsinki: Methelp ky, 81–150.

Niemi, Reetta, Heikkinen, Hannu L. T. & Kannas, Lasse 2010. Osallisuus koulupedagogiikan lähtökohtana. *Kasvatus* 41 (1), 53–62.

Niskala, Minna 2013. Lasten hyvinvoinnin moniammatillinen tukeminen koulussa : laadullinen tapaustutkimus oppilashuoltoryhmän käsityksistä. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Opetushallitus 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Vammala: Vammalan kirjapaino Oy. Saatavilla www-muodossa: http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf. (Luettu 27.1.2014.)

Opetushallitus 2014. Luonnos perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiksi 2014, 14.11.2012. Helsinki: Opetushallitus.

Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 2013. 1287/2013. Saatavilla www-muodossa: <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2013/20131287>. (Luettu 14.10.2014.)

Osallisuus syrjäytymisen vastaparina. Terveystieteiden tutkimuskeskus ja hyvinvoinnin laitos. Saatavilla www-muodossa: <http://www.thl.fi/fi/thl/organisaatio/yksikot/osallisuuden-edistaminen/osallisuus-syrjaytymisen-vastaparina>. (Luettu 28.9.2014.)

Paju, Elina 2013. Lasten arjen ainekse. Etnografinen tutkimus materiaalisuudesta, ruumiillisuudesta ja toimijuudesta päiväkodissa. Helsinki: Tutkijaliitto.

Paju, Elina 2014. Etnografinen analyysi, luennot 25.–26.2.2014, Lapin yliopisto.

Perusopetus, Opetushallituksen verkkosivut. Saatavilla www-muodossa: http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus. (Luettu 6.3.2014.)

Perusopetuslaki 1983. N:o 20. 27.5.1983/476. Saatavilla www-muodossa: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>. (Luettu 6.7.2014.)

Perusopetuslaki 1998. 21.8.1998/628. Saatavilla www-muodossa: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=perusopetuslaki>. (Luettu 17.3.2014.)

Pietarinen, Janne 1999. Peruskoulun yläasteelle siirtyminen ja siellä opiskelu oppilaiden kokemana. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.

Pietarinen, Janne 2004. Opettajankoulutus yhtenäisen perusopetuksen asettamiin koulutushaasteisiin vastaamassa. Teoksessa Atjonen, Päivi & Väisänen, Pertti (toim.) Osaava opettaja. Keskustelua 2000-luvun opettajankoulutuksen ydinaineksesta. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.

Pietarinen, Janne 2005. Yhtenäinen perusopetus – mitä yhtenäisyys on? Teoksessa Pirkko Holopainen, Terhi Ojala, Kaija Miettinen & Tarja Orellana (toim.) Siirtymät sujuviksi – ehyttä koulupolkua rakentamassa. Helsinki: Opetushallitus, 9–14.

Puroila, Anna-Maija ja Karila, Kirsti 2001. Bronfenbrennerin ekologinen teoria. Teoksessa Kirsti Karila, Jarmo Kinos ja Jorma Virtanen (toim.) Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia. PS-kustannus: Jyväskylä, 204–226.

Pyhältö, Kirsi & Soini, Tiina 2007. Opetussuunnitelma koulun kehittämisen välineenä. Teoksessa Peter Johnson (toim.) Suuntana yhtenäinen perusopetus. Jyväskylä: PS-kustannus, 143–187.

Rantanen, Taina 2006. Etnografisen tutkimuksen perusteet. Teoksessa Jari Metsämuuronen (toim.) Laadullisen tutkimuksen käsikirja. International Methelp: Helsinki, 215–283.

Rasku-Puttonen, Helena 2005. Opettajat, oppilaat ja osallisuus koulu yhteisössä. Teoksessa Olli Luukkainen & Raine Valli (toim.) Kaksitoista teesiä opettajalle. PS-kustannus: Jyväskylä, 95–104.

Rovaniemen esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelma 2011. Saatavilla www-muodossa: <http://www.ulapland.fi/loader.aspx?id=3917f119-009a-43e9-b56e-dfb71bcf7638>. (Luettu 24.3.2014.)

Ruusuvuori Johanna & Tiittula Liisa 2005. Johdanto. Teoksessa Johanna Ruusuvuori & Liisa Tiittula (toim.) Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 9–21.

Salovaara, Reija & Honkonen, Tiina 2011. Rakenna hyvä luokkahenki. Porvoo: PS-kustannus.

Salovaara, Reija & Honkonen, Tiina 2013. Voi hyvin, opettaja! Porvoo: PS-kustannus.

Siirtymä sujumaan alakoulusta yläkouluun. Kolmen illan malli vanhempainiltoihin tai vanhempien vertaisryhmiin 2009. Kouvola: Kehitysvammaliitto ry ja Suomen vanhempainliitto.

Smith, Anne B. 2011. Respecting children's rights and agency. Theoretical and ethical research procedures. Teoksessa Harcourt Deborah, Perry Bob & Waller Tim (toim.) Researching young children's perspectives: Debating the ethics and dilemmas of educational research with children. New York: Routledge, 11–25.

Spets, Ida 2014. ”Olisipa minullakin edes yksi ystävä.” : yksinäisyys lasten silmin. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Suomen perustuslaki 1999. 11.6.1999/731. Saatavilla www-muodossa: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731>. (Luettu 20.1.2014.)

Syrjäläinen, Eija 1994. Etnografisen opetuksen tutkimus: kouluetnografia. Teoksessa Syrjäläinen, Eija, Ahonen, Sirkka, Saari, Seppo & Syrjälä, Leena. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 67–112.

Tilastokeskus. 2013. Oppilaitosten määrä väheni edelleen, peruskouluja 67 edellisvuotta vähemmän. Saatavilla www-muodossa

http://tilastokeskus.fi/til/kjarj/2013/kjarj_2013_2014-02-13_tie_001_fi.html.

(Luettu 13.10.2014.)

Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Turja, Leena 2007. Lasten osallisuus kasvatustyön suunnittelussa ja kehittämisessä. Teoksessa Oiva Ikonen & Pirkko Virtanen (toim.) Erilainen oppija – yhteiseen kouluun. PS-kustannus: Jyväskylä, 167–196.

Valtonen, Anu 2005. Ryhmäkeskustelut – Millainen metodi? Teoksessa Johanna Ruusuvoori & Liisa Tiittula (toim.) Haastattelu : tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 223–241.

Väyrynen, Sai 2001: Miten opitaan elämään yhdessä - inklusion monet kasvot. Teoksessa Murto, Pentti, Naukkarinen Aimo & Saloviita Timo (toim.) Inklusion haaste koululle - oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: PS-kustannus, 12–29.

YK:n lapsen oikeuksien sopimus 1989. Saatavilla www-muodossa:

http://www.unicef.fi/files/unicef/pdf/LOS_A5fi.pdf. (Luettu 20.1.2014.)

Liitteet

Liite 1

Prosessi syksyllä 2013

Aika	Sisältö
1. Vaihe Vko 43	Mikä mietityttää yläkoulussa? – mietteiden kerääminen luokan postilaatikkoon
2. Vaihe 29.10. klo 10:55-11:40	1. ryhmäkeskustelu, 3 osallistujaa
3. Vaihe 1.11. klo 10:55- 11:40	2. ryhmäkeskustelu, 4 poikaa
4. Vaihe	3. ryhmäkeskustelu, 6 poikaa
5. Vaihe 5.11. klo 10:55-11:40	Keskustelutunti, jossa suunnitellaan yläkouluun vierailua (muistiinpanoja, osallistuva havainnointi) ja kysymyksiä henkilökunnalle ja kirje koululle
6. Vaihe 15.11. klo 12:10-13:55	Vierailu (koulun nimi) yläkouluun: kenttämuistiinpanot,
7. Vaihe 18.11.	Miten koit vierailun yläkouluun? – mietteiden kirjoittaminen
8. Vaihe 19.11.	Fiilislomakkeet vierailusta
9. Vaihe 19.11. klo 10:55-11:40	4. ryhmäkeskustelu 3 poikaa, 2 tyttöä
10. Vaihe 19.11.	5. ryhmäkeskustelu, kolme poikaa, 2 tyttöä
11. Vaihe 19.11.	Kiitoskirje yläkouluun
12. Vaihe 26.11. klo 10:55-11:40	Muille kuudensille luokille kertomisen valmistelu
13. Vaihe 17.12. klo 10:55-11:35	Muille kuudensille luokille kertominen siirtymäkokemuksista, kenttämuistiinpanot

Liite 2

Tutkimusluvut

TUTKIMUSLUPAHAKEMUS

23.9.2013

Arvoisa harjoittelukoulun rehtori [],

olen Lapin yliopiston luokanopettajaopiskelija. Teen Pro Gradu -tutkielmaa siirtymävaiheesta alakoulusta yläkouluun. Tutkielmani on osa *Monitoimijuus koulussa* -kehittämishanketta, jonka rahoittajana on Euroopan sosiaalirahasto Lapin Ely-keskuksen kautta. Pyydän tutkimuslupaa aineiston keräämiseen Lapin yliopiston harjoittelukoulussa. Tutkimuskouluni mainitaan tutkielmassa. Tutkimusaiheeni on merkityksellinen, sillä Suomessa on tehty vähän tutkimusta lasten kokemuksista heidän siirtyessään alakoulusta yläkouluun. Tutkielmani päämääränä on tuottaa opas, jonka avulla siirtymävaihetta voidaan helpottaa.

Tutkielmani on oppilaslähtöinen. Tarkoitukseni on kerätä aineisto [] luokasta []. Aineistonkeruu tapahtuu syyslukukaudella 2013. Käytän etnografista tutkimusotetta. Kerään aineistoa luokan työskentelystä kirjallisten suunnitelmien, omien muistiinpanojen, havaintopäiväkirjan, ryhmätyöskentelyn audiotallioinnin ja oppilaiden tuotoksien avulla.

Teen tutkielmani kunnioittaen luokanlehtorin toivetta sensitiivisyydestä oppilaita kohtaan. Tutkielmassani käytän luokalle tuttuja toimintatapoja. Tutkielmassani noudatan eettisen tutkielman tekoon liittyviä periaatteita, kuten luotettavuutta, anonyymiyttä ja salassapitoa. Pyydän tutkimusluvut luokanlehtorilta, erityisopettajalta, oppilailta ja heidän vanhemmiltaan sekä tarvittaessa muilta toiminnassa mukana olevilta henkilöiltä.

Keräämäni aineisto on Monitoimijuus koulussa -kehittämishankkeen hankehenkilökunnan käytettävissä ja sitä voidaan käyttää tutkimus- ja opetuskäytössä myös hankkeen päätyttyä. Aineistosta saamani tulokset ovat julkisia.

Lisätietoja tutkielmasta saa sekä tutkijalta että ohjaajalta.

Elli-Noora Varajärvi
Opiskelija, luokanopettajakoulutus
p.

Tuija Turunen
Yliopistonlehtori
p.



Euroopan unioni
Euroopan aluekehitysrahasto
Euroopan sosiaalirahasto



Elinkeino-, liikenne- ja ympäristökeskus
Närings-, trafik- och miljöcentralen

Vipuvoimaa
EU:lta
2007-2013



UNIVERSITY OF LAPLAND
LAPIN YLIOPISTO

Arvoisa luokanlehtori [],

olen Lapin yliopiston luokanopettajaopiskelija. Teen Pro Gradu -tutkielmaa siirtymävaiheesta alakoulusta yläkouluun ja olen saanut rehtori [] luvan toteuttaa tutkimuksen Lapin yliopiston harjoittelukoulussa. Tutkielmani on osa Monitoimijuus koulussa -kehittämishanketta, jonka rahoittajana on Euroopan sosiaalirahasto Lapin Ely-keskuksen kautta. Tutkimusaiheeni on merkityksellinen, sillä Suomessa on tehty vähän tutkimusta lasten kokemuksista heidän siirtyessään alakoulusta yläkouluun. Tutkielmani päämääränä on tuottaa opas, jonka avulla siirtymävaihetta voidaan helpottaa.

Tutkielmani on oppilaslähtöinen. Kerään aineistoni luokastasi [] ja pyydän sinua mukaan tutkimukseeni. Aineistonkeruu tapahtuu syyslukukaudella 2013. Käytän etnografista tutkimusotetta. Kerään aineistoa luokan työskentelystä kirjallisten suunnitelmien, omien muistiinpanojen, havaintopäiväkirjan, ryhmätyöskentelyn audiotallioinnin ja oppilaiden tuotoksien avulla.

Teen tutkielmani kunnioittaen toivettasi sensitiivisyydestä oppilaita kohtaan. Tutkielmassani käytän luokalle tuttuja toimintatapoja. Tutkielmassani noudatan eettisen tutkielman tekoon liittyviä periaatteita, kuten luotettavuutta, anonyymiyttä ja salassapitoa.

Keräämäni aineisto on Monitoimijuus koulussa -kehittämishankkeen hankehenkilökunnan käytettävissä ja sitä voidaan käyttää tutkimus- ja opetuskäytössä myös hankkeen päätyttyä. Aineistosta saamani tulokset ovat julkisia.

Lisätietoja tutkielmasta saa sekä tutkijalta että ohjaajalta.

Elli-Noora Varajärvi
Opiskelija, luokanopettajakoulutus
p.

Tuija Turunen
Yliopistonlehtori
p.



Euroopan unioni
Euroopan aluekehitysrahasto
Euroopan sosiaalirahasto



Elinkeino-, liikenne- ja ympäristökeskus
Närings-, trafik- och miljöcentralen

Vipuvoimaa
EU:lta
2007-2013



UNIVERSITY OF LAPLAND
LAPIN YLIOPISTO

Arvoisa erityisopettaja [],

olen Lapin yliopiston luokanopettajaopiskelija. Teen Pro Gradu -tutkielmaa siirtymävaiheesta alakoulusta yläkouluun ja olen saanut rehtori [] luvan toteuttaa tutkimuksen Lapin yliopiston harjoittelukoulussa. Tutkielmani on osa Monitoimijuus koulussa -kehittämishanketta, jonka rahoittajana on Euroopan sosiaalirahasto Lapin Ely-keskuksen kautta. Tutkimusaiheeni on merkityksellinen, sillä Suomessa on tehty vähän tutkimusta lasten kokemuksista heidän siirtyessään alakoulusta yläkouluun. Tutkielmani päämääränä on tuottaa opas, jonka avulla siirtymävaihetta voidaan helpottaa.

Tutkielmani on oppilaslähtöinen. Kerään aineiston luokasta [], jossa sinä toimit erityisopettajana ja pyydän sinua mukaan tutkimukseeni. Aineistonkeruu tapahtuu syyslukukaudella 2013. Käytän etnografista tutkimusotetta. Kerään aineistoa luokan työskentelystä kirjallisten suunnitelmien, omien muistiinpanojen, havaintopäiväkirjan, ryhmätyöskentelyn audiotallioinnin ja oppilaiden tuotoksien avulla.

Teen tutkielmani kunnioittaen luokanlehtorin toivetta sensitiivisyydestä oppilaita kohtaan. Tutkielmassani käytän luokalle tuttuja toimintatapoja. Tutkielmassani noudatan eettisen tutkielman tekoon liittyviä periaatteita, kuten luotettavuutta, anonyymiyttä ja salassapitoa.

Keräämäni aineisto on Monitoimijuus koulussa -kehittämishankkeen hankehenkilökunnan käytettävissä ja sitä voidaan käyttää tutkimus- ja opetuskäytössä myös hankkeen päätyttyä. Aineistosta saamani tulokset ovat julkisia.

Lisätietoja tutkielmasta saa sekä tutkijalta että ohjaajalta.

Elli-Noora Varajärvi
Opiskelija, luokanopettajakoulutus
p.

Tuija Turunen
Yliopistonlehtori
p.



Euroopan unioni
Euroopan aluekehitysrahasto
Euroopan sosiaalirahasto



Elinkeino-, liikenne- ja ympäristökeskus
Närings-, trafik- och miljöcentralen

Vipuvoimaa
EU:lta
2007-2013



UNIVERSITY OF LAPLAND
LAPIN YLIOPISTO

Arvoisa [] luokan oppilaan vanhempi,

olen Lapin yliopiston luokanopettajaopiskelija. Teen Pro Gradu -tutkielmaa siirtymävaiheesta alakoulusta yläkouluun. Lapin yliopiston harjoittelukoulu on osa Kasvatustieteellistä tiedekuntaa ja siellä toteutetaan monia tiedekunnan tutkimushankkeita. Tutkielmani on osa Monitoimijuus koulussa -kehittämishanketta, jonka rahoittajana on Euroopan sosiaalirahasto Lapin Ely-keskuksen kautta. Tutkimushankkeisiin osallistuminen on osa harjoittelukoulun toimintaa ja ne tarjoavat uusinta tietoa perusopetuksen jatkuvaan kehittämiseen. Pyydän tutkimuslupaa aineiston keräämiseen Lapin yliopiston harjoittelukoulussa, lapsesi luokasta.

Tutkimusaiheeni on merkityksellinen, sillä Suomessa on tehty vähän tutkimusta lasten kokemuksista heidän siirtyessään alakoulusta yläkouluun. Tutkielmani päämääränä on tuottaa opas, jonka avulla siirtymävaihetta voidaan helpottaa.

Tutkielmani on oppilaslähtöinen. Aineistonkeruu tapahtuu syyslukukaudella 2013. Teen tutkimusta käyttäen luokan toimintatapoja ja osallistumalla luokan toimintaan. Kerään tutkimusta varten aineistoa luokan työskentelystä kirjallisten suunnitelmien, omien muistiinpanojen, havaintopäiväkirjan, lasten ryhmätyöskentelyn audiotaltioinnin ja oppilaiden tuotoksien avulla.

Teen tutkielmani kuunnellen oppilaiden tuntemuksia luokanopettajan toiveiden mukaisesti. Tutkielmassani noudatan eettisen tutkielman tekoon liittyviä periaatteita, kuten luotettavuutta, anonyymiyttä ja salassapitoa. Olen saanut tutkimusluvan harjoittelukoulun rehtorilta Eija Valanteelta, luokanopettajalta ja erityisopettajalta. Pyydän tutkimusluvan myös oppilailta.

Keräämäni aineisto on Monitoimijuus koulussa -kehittämishankkeen hankehenkilökunnan käytettävissä ja sitä voidaan käyttää tutkimus- ja opetuskäytössä myös hankkeen päätyttyä. Aineistosta saamani tulokset ovat julkisia.

Lisätietoja tutkielmasta saa sekä tutkijalta että ohjaajalta.

Elli-Noora Varajärvi
Opiskelija, luokanopettajakoulutus
p.

Tuija Turunen
Yliopistonlehtori
p.



Euroopan unioni
Euroopan aluekehitysrahasto
Euroopan sosiaalirahasto



Elinkeino-, liikenne- ja ympäristökeskus
Närings-, trafik- och miljöcentralen

Vipuvoimaa
EU:lta
2007-2013



UNIVERSITY OF LAPLAND
LAPIN YLIOPISTO

Siirtymävaiheeseen liittyvä tutkimus

Olen lukenut saamani esittelyn siirtymävaihetta koskevasta tutkielmasta. Ymmärrän lupani olevan vapaaehtoinen ja voin lopettaa osallistumiseni milloin tahansa.

Kaikki minua koskeva tieto käsitellään luottamuksellisesti. Tutkielman aineisto jää hanketyöntekijöiden käyttöön ja mahdollisesti myöhempää opetuskäyttöä varten. Aineistosta saamani tulokset ovat julkisia ja niistä voidaan tuottaa opas helpottamaan siirtymävaihetta. Koulu, josta aineistoa kerätään, on julkinen.

Jos minulle tulee kysyttävää tutkielmaan liittyvistä asioista, voin ottaa yhteyttä tutkijaan tai ohjaajaan.

Vanhemmat: Lapseni voi osallistua siirtymävaiheeseen liittyvään tutkimukseen

Päiväys _____

Allekirjoitus _____

Nimen selvennys _____

Puhelinnumero ja sähköposti mahdollista myöhempää yhteydenottoa varten

Oppilas: Osallistun siirtymävaiheeseen liittyvään tutkielmaan.

Päiväys _____

Allekirjoitus _____

Nimen selvennys _____



Euroopan unioni
Euroopan aluekehitysrahasto
Euroopan sosiaalirahasto



Elinkeino-, liikenne- ja ympäristökeskus
Närings-, trafik- och miljöcentralen

Vipuvoimaa
EU:lta
2007–2013



UNIVERSITY OF LAPLAND
LAPIN YLIOPISTO