

Alakoulusta yläkouluun

Luokanohjaajien kokemuksia sosiaalisten suhteiden merkityksestä ja mahdollisuuksista
vaikuttaa näihin suhteisiin siirtymävaiheessa

Tomi Leivo

Pro gradu -tutkielma

Kasvatustiede

Rauman opettajankoulutuslaitos

Turun yliopisto

Toukokuu 2026

Pro gradu -tutkielma

Koulutusohjelma, oppiaine: Luokanopettajan tutkinto-ohjelma, kasvatustiede

Tekijä: Tomi Leivo

Otsikko: Alakoulusta yläkouluun – Luokanohjaajien kokemuksia sosiaalisten suhteiden merkityksestä ja mahdollisuuksista vaikuttaa näihin suhteisiin siirtymävaiheessa

Ohjaaja: KT, yliopistonlehtori Mikko Tiilikainen

Sivumäärä: 51 sivua

Päivämäärä: 12.5.2026

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin, millaisena luokanohjaajat kokevat siirtymävaiheen alakoulusta yläkouluun ja millaisia vaikutusmahdollisuuksia he kokevat olevan tämän vaiheen onnistumisessa ja eri sosiaalisten suhteiden tukemisessa. Siirtymävaiheen onnistumista tarkasteltiin opettaja-oppilassuhteen, kaverisuhteiden ja lapsi-vanhempisuhteen näkökulmista. Aineisto kerättiin puolistrukturoidulla teemahaastattelulla. Jokainen sosiaalinen suhde on oma kategoriansa. Aineiston analyysissä seurataan näitä suhteita ja teoriapohjaa tulkiten vastauksia lapsen sisäisiin ja ulkoisiin suojatekijöihin sekä itsetuntoon ja resilienssiin.

Haastateltavat kokivat siirtymävaiheen sekä riskinä että mahdollisuutena. Uuden alun mahdollisuus ja vanhan taakan taakse jättäminen nähtiin etuna ja taas kaverittomuus, irrallisuus, itsetunnon ongelmat ja kotitausta uhkina.

Kaverisuhteet nähdään suurimpana vaikuttavana tekijänä ja perustana onnistuneelle siirtymävaiheelle. Itsetunto ja harrastuneisuus liittyvät sosiaalisten suhteiden tukeviin elementteihin. Sukupuolierot nousevat esiin ja tyttöjen sosiaaliset suhteet ovat herkempiä riskeille, kun taas poikien sosiaaliset suhteet koetaan mutkattommiksi.

Lapsi-vanhempisuhte voi olla sekä merkittävä suojatekijä että riskitekijä. Kun kotitausta on riskitekijä, koetaan samalla vaikutusmahdollisuudet heikoiksi. Tilanteeseen on vaikea puuttua.

Haastateltavat kokivat luokanohjaajan ja opettajan roolinsa merkittäväksi, vaikka he kokevatkin hankalissa tilanteissa voimattomuutta. Haastateltavat pitävät opettajan persoonaa ja kykyä kohdata nuori oleellisena suojamekanismina. Samalla korostuu myös opettajien erot, kiinnostusta nuorien pärjäämistä kohtaan ei kaikilla nähdä.

Avainsanat: siirtymävaihe, sosiaaliset suhteet, suojatekijät, itsetunto, resilienssi

Sisällys

1 Johdanto	4
2 Nuori siirtymävaiheessa	6
3 Oppilaiden sosiaaliset suhteet siirtymävaiheessa	10
3.1 Opettaja-oppilassuhde	10
3.2 Kaverisuhteet siirtymävaiheessa	12
3.3 Lapsi-vanhempisuhteet siirtymävaiheessa	13
4 Oppilaiden itsetunto ja resilienssi siirtymävaiheiden voimavaroina	15
5 Tutkimusasetelma ja tutkimusongelmat	18
6 Tutkimusote ja tutkimusmenetelmä	19
6.1 Aineiston hankinta	19
6.2 Aineiston analyysi	20
6.3 Tutkimuksen luotettavuus	21
7 Tutkimustulokset ja tulkinta	23
7.1 Opettaja-oppilassuhde siirtymävaiheessa	23
7.1.1 Mahdollisuus uudelle alulle	23
7.1.2 Opettajan rooli ja vuorovaikutus	24
7.1.3 Opettajan vaikutusmahdollisuudet ja haasteet	25
7.1.4 Opettaja-oppilassuhde ja itsetunto	26
7.1.5 Opettaja-oppilassuhde ja resilienssi	27
7.2 Kaverisuhteet siirtymävaiheessa	28
7.2.1 Kaverisuhteiden uudelleenmuotoutuminen	28
7.2.2 Ryhmytymisen tukeminen ja yksinäisyys	29
7.2.3 Opettajan rooli sosiaalisen ilmapiirin rakentajana	30
7.2.4 Harrastusten ja sukupuolen vaikutus kaverisuhteisiin	31
7.2.5 Kaverisuhteet ja itsetunto	32
7.2.6 Kaverisuhteet ja resilienssi	33
7.3 Lapsi-vanhempisuhteet siirtymävaiheessa	34
7.3.1 Kodin vaikutus oppilaan koulunkäyntiin	34
7.3.2 Vanhempien osallistuminen ja yhteistyö koulun kanssa	35
7.3.3 Opettajan vaikutusmahdollisuudet	36
7.3.4 Lapsi-vanhempisuhteet ja itsetunto	36
7.3.5 Lapsi-vanhempisuhteet ja resilienssi	38
8 Johtopäätökset ja pohdinta	39
Lähteet	45

1 Johdanto

Suomalainen peruskoulu on yhdeksänvuotinen. Ensimmäinen luokka aloitetaan noin seitsemän vuoden iässä, ja peruskoulu päättyy noin 16 vuoden iässä yhdeksännen vuosiluokan jälkeen. Ensimmäiset kuusi vuotta koostuvat luokanopettajavaiheesta, jossa perinteisesti luokanopettaja vastaa oppilaan opetuksesta, pois lukien joitain oppiaineita, jotka usein ovat käsityö, liikunta, mahdollisesti kielet tai tilanteesta riippuen jotkut muut oppiaineet.

Peruskoulu on aiemmin ollut jaettuna ala-asteeseen ja yläasteeseen. Nykyisessä lainsäädännössä on olemassa yhtenäinen peruskoulu vuosiluokille 1–9, mutta epävirallisesti puhutaan alakoulusta ja yläkoulusta (Perusopetuslaki, 628/1998).

Siirryttäessä 6. luokalta 7. luokalle tapahtuu usein sekä fyysisen kouluympäristön muutos että muutos opettajien suhteen. Koulumuutosten lisäksi lapsi elää ikävaihetta, murrosikää, johon liittyy useita elämän tasapainoa mahdollisesti horjuttavia tekijöitä. Tutkimuskirjallisuudessa vaihetta kuvataan usein termillä *challenge of living*, eli se määritellään yhdeksi elämän suurista kehityksellisistä haastekohdista (Jindal-Snape & Miller, 2008, s. 217).

Tutkimukset keskittyvät pitkälti lasten ja nuorten kokemuksiin siirtymävaiheesta. Kouluilla on omat rakenteelliset keinonsa, joilla pyritään lievittämään kyseisen vaiheen ongelmia ja ehkäisemään niitä. Tiedonkulun helpottaminen ja varmistaminen vuosiluokilta 1–6 vuosiluokalle 7, tukioppilastoiminta ja paremman informaation jakaminen ovat yleisiä välineitä (Spernes, 2002).

Viimeaikaisissa tutkimuksissa esiin tulleita seikkoja ovat opettaja-oppilassuhde ja sen puuttuminen, luokan epämuodollinen ilmapiiri (*informal climate*) sekä vanhempien osallistaminen viimeisimmän opetussuunnitelman myötä. Suojaavien elementtien rakentuminen, lapsen resilienssin kehittyminen sekä perheen, läheisten ja ystävien tuki saattavat kuitenkin olla vähintään yhtä suuressa roolissa sopeutumisen onnistumisessa – eli sosiaalisten suhteiden merkitys on suuri (Akos, 2004, s. 3).

Tämä tutkimus käsittelee siirtymävaiheessa olevien sosiaalisten suhteiden merkitystä ja opettajan mahdollisuuksista vaikuttaa niihin luokanohjaajien näkökulmasta. Aiheen

valinta oli minulle luonteva, koska pitkähkö kokemus luokanopettajana ja erityisopetuksessa on vaikuttanut näkemykseen lapsen ja nuoren kohtaamisesta. Lisäksi oma kokemus ehkäisevästä perhetyöstä on herättänyt pohtimaan niin opettajan työtä kuin ihmisen kohtaamisen tärkeyttä vaikeuksia kohtaavien, usein lasten, parissa. Syrjäytyneiden määrä on kasvussa, ja sekä vanhemmuuden että opettajana olemisen vaatimukset tuntuvat kasvaneen niin mediakeskustelussa kuin vanhempien omissa kokemuksissa. Koulupudokkaiden sekä huostaan otettujen ja avohuollon piirissä olevien lasten määrä on suurimmillaan peruskoulun historiassa (THL, 2017).

Myös opettajien koulutus kohtaa kritiikkiä ja on luonteeltaan aina yhteiskunnallisen tarkastelun kohteena. Se, miten luokanohjaajat ja aineenopettajat kokevat nuorten ongelmat ja miten he uskovat voivansa vaikuttaa, on oleellista myös siirtymävaiheen onnistumisessa.

Tutkimuksessa käsitellään sosiaalisia suhteita kolmella eri alueella. Runko muodostuu opettaja-oppilassuhteesta, kaverisuhteista ja lapsi-vanhempisuhteesta. Kaverisuhteiden vaikutus kasvaa murrosiässä, vanhempien suhtautuminen koulunkäyntiin ja opettajan muuttunut rooli suhteessa alakouluun ovat tutkimuksen lähtökohta. Opettajan vaikutusmahdollisuuksien kokeminen ja luokanohjaajien näkemys sosiaalisista suhteista ja onnistuneesta siirtymästä muodostavat käsitteistön.

Opettaja-oppilassuhde on oleellinen osa lapsen kehitystä, ja sen terapeuttinen merkitys on suuri kehityksen eri vaiheissa (Hughes, 2012; Pianta & Allen, 2008).

2 Nuori siirtymävaiheessa

Siirtymävaihe vaikuttaa kokemukseen elämisen laadun muuttumisesta. Syntyneet muutokset, kuten koulunvaihdos, opettajien vaihtuminen, mahdollinen kyvykkyyden tunteen heikkeneminen ja kiinnittyminen uuteen kouluympäristöön, muuttavat tasapainoa ja vaikuttavat elämisen laatuun (Gillison, Standage & Skevington, 2008, s. 149).

Itseohjautuvuusteorian mukaan autonomia, kyvykkyys ja kiinnittyminen johtavat hyvinvointiin ja toimivat motivaation perustana (Ryan ja Deci, 2000). Ryan ja Deci tuovat esiin samoja elementtejä kuin Mruk (Mruk, C. J. 2006), eri näkökulmasta mutta samoin seurauksin: positiivisia käyttäytymismalleja, lisääntyntä itsetuntemusta ja myönteisiä vaikutuksia psyykkiseen hyvinvointiin.

Koulunvaihdos on merkittävä ja stressaava elämänmuutos, mutta suurin osa oppilaista sopeutuu nopeasti uuteen ympäristöön ja ihmisiin (Gillison et al., 2008). Mitä paremmin kiinnittyminen toteutuu, sitä parempi ennuste se on elämänlaadun parantumiselle. Toisten hyväksymisellä ja omanarvontunnon kasvamisella on suora yhteys elämänlaadun edistämiseen. Siksi kiinnittymisen ja autonomian tunteen kehittämiseen on syytä panostaa (Gillison et al., 2008).

Kiinnittyminen tapahtuu pitkälti kaverisuhteiden kautta. Kaverisuhteiden muutos on olennainen osa siirtymävaihetta, ja kokemus itsestä, itsetunto, kyvykkyys ja hyväksyntä pohjautuvat tässä vaiheessa vahvasti ystävyysuhteisiin. Arviointi tapahtuu kaverisuhteiden kautta (Gillison et al., 2008). Hyvät ystävyysuhteet voivat olla välttämättömiä sosiaalisen kehittymisen kannalta (Rubin, Bukowski & Parker, 2006, s. 571).

Aikuiset määrittävät stressaaviksi tapahtumiksi elämän suuret mullistukset. Lapsille stressiä aiheuttavat päivittäiset ”sählykset” kavereiden kanssa ja koulussa tapahtuvat muutokset. Näiden pienten tapahtumien toistuvuus voi aiheuttaa traumaattisia kokemuksia (Newman & Blackburn, 2002, s. 14). Tällaisia päivittäisiä ongelmia ovat esimerkiksi luokkahuoneen vaihdokset, aikataulumuutokset, huoli eksymisestä tai oikeiden kirjojen ja opiskeluvälineiden puuttuminen (Graham & Hill, 2003, s. 5).

Oppilaat odottavat uusien ystävyssuhteiden solmimista, mutta ovat samalla huolissaan kiusatuksi tulemisesta, lisääntyneestä työmäärästä, arvosanojen laskemisesta ja eksymisestä uudessa koulussa (Mizelle, 1999; Lucey & Reay, 2000).

Pedagogisen tyylin muuttuminen on yksi suurista muutoksista. Siirtymä lapsikeskeisestä, aktiivisuuteen perustuvasta ja kokemusperäisestä oppimisesta didaktisempaan lähestymistapaan on monelle suuri muutos (Midgley et al., 1989). Opettajien odotukset vaihtelevat, ja opettaja–oppilassuhteen luonteen muuttuminen on merkittävä tekijä. Yläkoulun ilmapiiri saatetaan kokea persoonattomaksi. Opettajien odotukset muuttuvat suhteessa alakoulun opettajiin, ja lasten on totuteltava erilaisiin johtamis- ja opetustyyliin useiden opettajien kohdalla (Jindal-Snape & Foggie, 2006).

Muutoksen paradoksi syntyy siirtymävaiheessa, kun yläkouluun siirtyminen on sekä askel ylöspäin että askel alaspäin sosiaalisessa kypsyymisprosessissa (Hallinan & Hallinan, 1992).

Siirtymävaiheen vaikutus on kuitenkin keskeinen, jotta sopeutumismekanismit kehittyvät. Samalla on mietittävä keinoja sopeutumismallien tukemiseen, mikäli lapsella ei ole riittäviä sisäisiä valmiuksia (Lucey & Reay, 2000).

Kaikkien tekijöiden summana on selvää, että elämisen laatu on stressaavien muutosten aikana häilyvässä tilassa. Lisäksi tämä kaikki tapahtuu samaan aikaan, kun lapsi käy läpi suuria fyysisiä ja psyykkisiä muutoksia. Näiden muutosten myötä näkemykset itsestä, omanarvontunto ja käsitys omasta kyvykkyydestä saattavat heikentyä ja johtaa stressiin tai jopa traumaattisiin kokemuksiin (Rudolph et al., 2001).

Murrosikä on käsitteenä uusi. Sillä viitataan sekä lapsuuden ja nuoruuden että nuoruuden ja aikuisuuden väliseen vaiheeseen. Murrosikä yhdistetään usein kontrolloimattomuuteen, emotionaalisuuteen ja seksuaalisuuden heräämiseen. Murrosikää pidetään nuoruuden alakäsitteenä, ja murrosikäistä käytetään usein nuoren synonyyminä. Termiä käytetään myös adjektiivin omaisesti ja oletetaan, että kuulija ymmärtää, mitä ”käyttäytyy kuin murrosikäinen” tarkoittaa (Aapola, 1999, s. 25–27). Myös tässä tutkimuksessa käytetään termiä murrosikäinen.

Murrosiän alku ajoittuu noin 10–14 vuoden ikään ja jatkuu noin 16–19 vuoden ikään. Siirtymävaihe alakoulusta yläkouluun tapahtuu tässä kehitysvaiheessa. Murrosikä on siis käynnissä tai alkamassa, kun lapsi siirtyy alakoulusta yläkouluun. Murrosikä alkaa tytöillä tyypillisesti poikia aiemmin. Murrosiän tunnuspiirteitä ovat fyysisten muutosten lisäksi henkinen kasvu, identiteetin rakentuminen, vanhemmista irtautuminen ja hormonitoiminnan aiheuttamat mielialavaihtelut. Myös sosiaalinen ja kognitiivinen muutos ovat merkittäviä (Santrock, 2007, s. 67).

Murrosiässä itsetunnon ongelmat ovat yleisiä. Tytöillä itsetunnon heikkeneminen liittyy usein fyysiseen minäkuvaan, ja sama ilmiö on havaittu nykyään myös pojilla. Sosiaalisessa kontekstissa itsetuntoon vaikuttavat yhdessä vietetty aika, kommunikoinnin laatu ja yhteiset päätökset, joissa nuori voi olla mukana (Santrock, 2007, s. 69). Positiiviset ihmissuhteet ja kiinnittyminen kouluun vaikuttavat vahvasti opiskeluasenteeseen, itsetunnon kehittymiseen, itsensä vähättelyyn ja vihantunteisiin (Midgley et. al, 1998).

Murrosiän alkuvaiheet ovat monelle kohonneen haavoittuvuuden aikaa. Biologiset ja fysiologiset muutokset yhdistettynä oppimisympäristön muutokseen lisäävät riskejä (Cottrell, 1986).

Riskikäyttäytyminen lisääntyy tässä elämänvaiheessa ja liittyy itsesäätelyn viivästyymiseen (Santrock, 2007, s. 85). Monet elämänlaatuun myöhemmin vaikuttavat tavat syntyvät tässä vaiheessa: ravintotottumukset, liikunnan tarve ja liikuntasuhde sekä lepoon liittyvät tottumukset (Santrock, 2007, s. 86).

Liikuntaan, taiteisiin ja muihin aktiviteetteihin osallistumisen koulun oppisisältöjen ulkopuolella on havaittu liittyvän akateemiseen menestykseen yläkoulussa. Koulun vastaanottavuus – opettajien kuunteleminen, välittäminen ja oikeudenmukaisuus kurinpidossa – on sidoksissa pärjäämiseen (Catterall, 1998).

Alaluokilla totutaan tiiviiseen, opettajan kontrolloimaan ja turvalliseen ympäristöön. Opettaja koetaan läheiseksi ja pidetyksi: yli 90 % 9-vuotiaista lapsista pitää opettajastaan joko aina tai joskus (Smyth, 2006). Tämän suhteen luonne muuttuu siirryttäessä yläkouluun. Opettajat vaihtuvat usein, ja suhde luokanohjaajaan on pääsääntöisesti hallinnollinen. Kun useampi opettaja on vastuussa oppilaasta,

vuorovaikutussuhteet ovat kevyempiä eivätkä osapuolet välttämättä tunne toisiaan hyvin. Opettajien sosiaaliset ja tunnetaidot ovat merkittäviä. Alaluokilla eristäytyneet oppilaat kohtaavat enemmän vaikeuksia myöhemmin (Tao & Chen, 2009).

Siirryttäessä yläluokille on todettu taantumista suoriutumisessa ja motivaatiossa. Tämä voi johtua sekä tiedonsiirrosta alakoulusta että siitä, että uudet opettajat eivät tunne oppilaan osaamista. Oppilas voi kokea, ettei hänen osaamistaan tunnisteta. Oppilaan itsetunto saattaa heikentyä hetkellisesti siirryttäessä yläkouluun. Itsetunto on kuitenkin aaltoliikettä läpi elämän eri vaiheiden (Santrock, 2007).

Epämuodollinen ilmapiiri, jonka opettaja luo luokkaan, on havaittu merkityksellisemmäksi sopeutumisen edellytykseksi kuin erilaiset integrointiohjelmat, kuten tukioppilastoiminta (Topping, 2011).

3 Oppilaiden sosiaaliset suhteet siirtymävaiheessa

Lapsen ja nuoren elämässä on erilaisia sosiaalisia suhteita. Hyvä sosiaalinen tuki mielletään pohjaksi turvalliselle kehitykselle, ja hyvät sosiaaliset taidot nähdään ominaisuuksina, joiden avulla tätä tukiverkkoa sekä hyödynnetään että kasvatetaan. Puutteet sosiaalisissa taidoissa johtavat usein myös puutteisiin sosiaalisen tuen osalta. Sosiaalinen tuki on osa persoonallisuuden kehittymistä eikä ainoastaan tietyissä tilanteissa esiin tuleva mekanismi (Newcomb, 1990, s. 480). Newcomb (1990) jakaa sosiaalisen tuen perheen ulkopuoliseen tukeen ja läheiseen sosiaaliseen tukeen. Molemmissa keskeistä on kiintymys sosiaaliseen verkostoon.

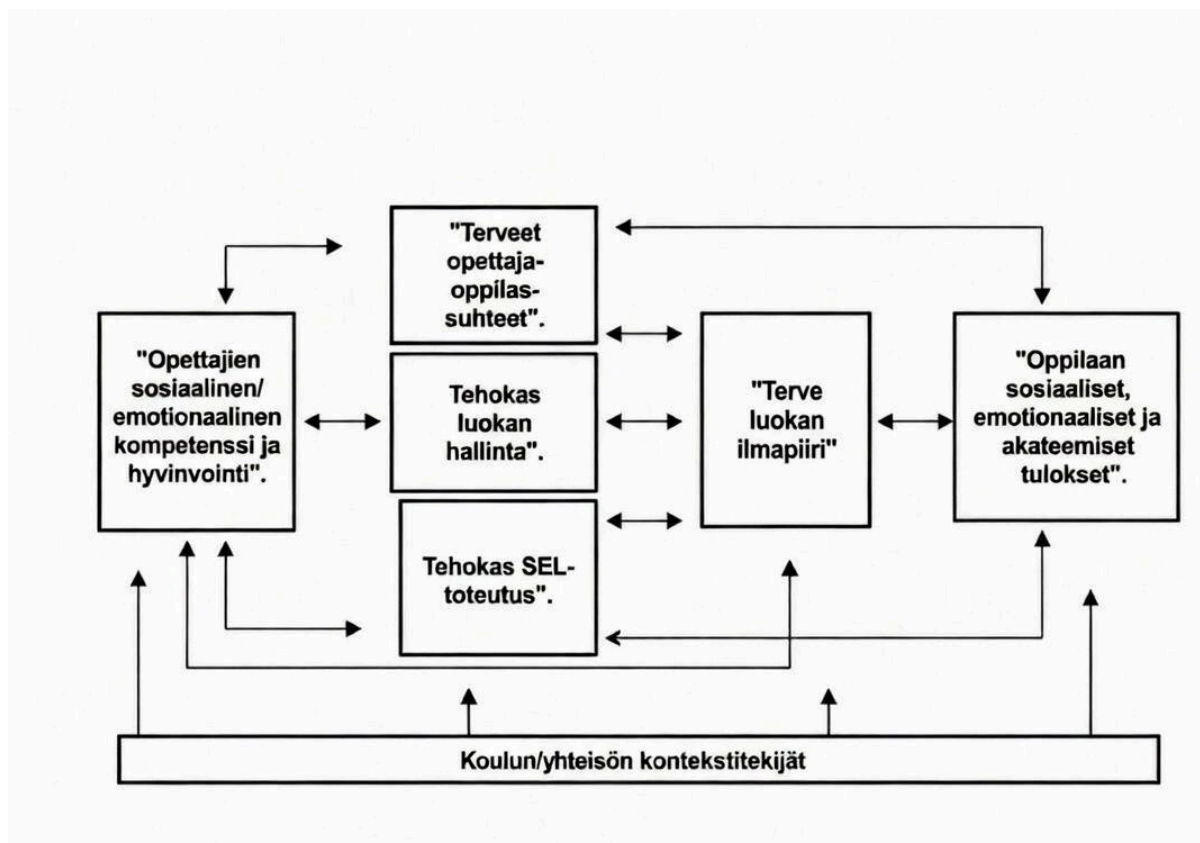
Vanhempien ja ystävyysuhteiden tuoma tuki, vanhempien sosioekonominen tausta ja lapsen sosiaaliset resurssit vahvistavat luottamusta ja varmuutta muutoksen kokemisessa. Suhteet vanhempiin, ystäviin ja opettajiin vaikuttavat sekä sosiaaliseen että akateemiseen sopeutumiseen (Smyth, 2016).

Laadukkaiden ihmissuhteiden luominen ja ylläpitäminen on keskeinen osa tervettä inhimillistä toimintaa kehityksen eri vaiheissa, ja se on myös tärkeä terapeuttinen mekanismi, jonka kautta voidaan saavuttaa monenlaisia myönteisiä tuloksia (Flückiger et al., 2018; Kelley et al., 2014).

3.1 Opettaja-oppilassuhde

Opettajan vuorovaikutustaidot ovat näkyvimmin esillä alaluokilla. Siirtymävaiheessa opettajan ja oppilaan välinen lähikontakti vähenee. Luokanopettajaa ei enää ole, vaan oppilaalla on kontakti useampaan aineenopettajaan ja omaan luokanohjaajaan. Opettajilla on vähemmän aikaa keskittyä yksittäiseen oppilaaseen, ja luokan ilmapiirin luominen on opettajien yhteinen tehtävä. Luokanohjaajalla on käytössään yksi luokanohjaajan tunti kuukaudessa.

Opettajan vuorovaikutustaidot ja hyvinvointi ovat merkittävässä roolissa, kun luodaan kannustavaa ja luotettavaa opettaja-oppilassuhdetta. Opettajan sosiaaliset ja emotionaaliset taidot (Social and Emotional Competence SEC) vaikuttavat suoraan luokan ilmapiiriin, oppilaiden käyttäytymiseen ja oppimiseen (Jennings & Greenberg, 2009, s. 491–492).



Kuvio 1. Prosoiaalinen luokkahuonemalli (Jennings & Greenberg, 2009, s. 494)

Prososiaalisen luokkahuonemallin (ks.kuvio 1) mukaan opettajan taidot ovat avainasemassa hyvän opettaja-oppilassuhteen muodostumisessa. Opettaja, joka havainnoi oppilaan tunne-elämää, pystyy vastaamaan oppilaan eri tarpeisiin. Mikäli oppilaan käytösongelmat johtuvat esimerkiksi kotitilanteesta, on opettajan helpompi lähestyä empaattisesti ja ohjata oppilaan itsesäätelytaitoja.

Tehokkaan ja opiskeluystävällisen ilmapiirin luominen on sitä todennäköisempää, mitä kehittyneempi on opettajan sosiaalinen kompetenssi. Opettaja, jolla on sosiaalinen ja emotionaalinen kyky kohdata oppilaansa, on myös erinomainen roolimalli ja täten edistää luokkatilanteen ilmapiiriä. Näiden kaikkien kolmen vuorovaikutteinen suhde on terveellisen luokkailmapiirin perustana. (Jennings & Greenberg, 2009).

Hyvän opettaja-oppilassuhteen on todettu vaikuttavan parempaan koulumenestykseen, häiriökäyttäytymisen vähenemiseen ja oppilaiden parempaan

sitoutumiseen (Poling et. al 2022). Opettaja-oppilassuhde ei ole pelkästään syntynyt tila, vaan siihen voi vaikuttaa erilaisin interventioin. Opettajan tuki ja läheisyys lisäävät positiivista vuorovaikutusta ja sitä kautta konfliktien riski vähenee. Sosioemotionaalisten ja vuorovaikutustaitojen oppiminen lisää oppilaiden motivaatiota ja kiinnittymistä kouluun (Poling, 2022).

Kiintymyssuhdeteorian mukaan lapset hakeutuvat hoivaajiensa luo saadakseen turvaa tarpeen, stressin tai epämukavuuden hetkellä. Lämmin ja johdonmukainen hoivaajan reagointi tarjoaa lapselle turvallisen perustan ympäristön tutkimiselle ja edistää tervettä sosiaalista ja emotionaalista kehitystä. Toisaalta ankara tai arvaamaton reagointi voi johtaa vääristyneisiin käsityksiin hoivaajan saatavuudesta ja turvallisuudesta, ja se yhdistetään tunne-elämän ja käyttäytymisen sopeutumattomuuteen (Fearon et al., 2010). Aikuisten ja lasten välinen vuorovaikutus vaikuttaa yksilön sisäisten mallien muodostumiseen itsestä, ihmissuhteista ja sosiaalisesta todellisuudesta (Davis, 2003).

Opettaja-oppilassuhde on mahdollista nähdä myös hoivasuhteena, jossa opettaja toimii toissijaisena hoivaajana (Pianta, 1999).

3.2 Kaverisuhteet siirtymävaiheessa

Kaveripiirin vaihtuminen on yleistä siirryttäessä alakoulusta yläkouluun. Aiemmin läheiset ystävät saattavat jäädä, ja uusia ystävyysuhteita solmitaan. Kaveripiiri laajenee, ja sen merkitys korostuu. Teini-iän aikana myös kavereiden kanssa vietetty aika kasvaa ja kaverisuhteiden merkitys identiteetin muodostumisessa vahvistuu (Crockett & Losoff, 1984). Kaveripiiri ei kuitenkaan ohita vanhempien merkitystä, vaan tulee tasavertaiseksi vaikuttavaksi tekijäksi rinnalle (Crockett & Losoff, 1984). Kaverisuhteet voivat myös vähentää siirtymävaiheen aiheuttamaa ahdistusta (Topping, 2011). Hyvät kaverisuhteet ovat yhteydessä normaaliin sosiaaliseen kehitykseen teini-iässä, ja niillä voi olla sekä positiivisia että negatiivisia vaikutuksia (Rubin, Bukowski & Parker, 2006).

Piaget (1935) osoitti, että lapset ja teini-ikäiset oppivat vastavuoroisuuden ja oikeudenmukaisuuden periaatteet kohdatessaan erimielisyyksiä kaverisuhteissa. Kaverisuhteissa lapsi oppii myös perustan tulevien aikuisiän pari- ja ihmissuhteiden varalle (Sullivan, 1953).

Kaveripiirit eroavat toisistaan teini-iässä tyttöjen ja poikien suhteen. Poikien kaveripiiri on usein laajempi, kun taas tytöillä usein 1–2 läheistä ystävää. Tämän katsotaan olevan yhteydessä siihen, että tytöt puhuvat usein yksityisiä asioita kavereilleen poikia enemmän. Pojilla läheisen kaverin puute saattaa korostaa yksinäisyyttä ja intiimien asioiden läpikäyminen jää puutteelliseksi. Siirryttäessä 7. luokalle syntyy aiempaa enemmän ryhmittymiä.

Yksityiset keskustelut läheisen kanssa johtavat itsetunnon kasvuun, ja muiden kunnioitus omia mielipiteitä kohtaan vähentää ahdistusta ja saattaa auttaa oman identiteetin löytämisessä (Crockett & Losoff 1984).

Kavereiden puuttuminen ja torjutuksi tuleminen vaikuttavat merkittävästi nuoren hyvinvointiin. Tämän on havaittu olevan yhteydessä mielenterveysongelmiin ja mahdollisiin päihdeongelmiin myöhemmässä vaiheessa (Bukowski, Brendgen & Vitaro, 2007). Nuorten syrjäytymisen syistä ystävien puute mainitaan usein merkittävimpänä yksittäisenä tekijänä, ja syrjäytyminen on monissa tapauksissa ylisukupolvista. Syrjäytyminen koetaan myös yleisesti poikien ongelmaksi (THL, 2017).

Koulupudokkaiden määrä on kasvanut, ja koulutuksen puute on yksi keskeisistä syrjäytymisen riskitekijöistä (Teittinen, Paavo 2017). Koulun rooli on merkittävä joko kehitystä tukevana tai syrjäyttävänä tekijänä: hyvinvointi kouluaikana heijastuu myöhempään jatkokoulutukseen ja elämäntilanteeseen (THL, 2017).

3.3 Lapsi-vanhempisuhteiden siirtymävaiheessa

Peruselementit sosiaalisten suhteiden luomiselle rakentuvat turvallisen lapsi-vanhempisuhteen kautta jo ensimmäisen ja toisen ikävuoden aikana. Perhesuhteet tarjoavat perustan ja syvyyden myöhemmille kaverisuhteille, ja tiivis

kiinnittyminen on yhteydessä myöhempiin onnistuneisiin ihmissuhteisiin (Sroufe, 2000).

Vanhempien osallisuus lapsen koulutyössä on usein suurimmillaan alaluokilla, jolloin vanhemmat auttavat kotitehtävissä, seuraavat koulunkäyntiä ja osallistuvat aktiivisesti koulun tapahtumiin sekä opettajan tapaamisiin. Siirryttäessä yläluokille osallisuus kuitenkin vähenee. Intuitiivisesti ajatellen kotitehtävissä auttamista pidetään usein tärkeimpänä osallisuuden muotona, mutta tutkimusten mukaan sillä on vain vähäinen vaikutus lapsen koulumenestykseen ja koulukokemukseen. Suurempi merkitys on yleisellä hyväksynnällä ja positiivisella suhtautumisella koulunkäyntiin – kodin kulttuurin vaikutus on ratkaiseva (Xitao & Chen, 1999).

Yläluokille siirryttäessä vanhempien osuus vähenee usein opetettavan aineksen vaatimustason kasvun, lapsen lisääntyvän itsenäisyyden ja kavereiden kasvavan merkityksen vuoksi. Lasten kehitysvaihe, kavereiden roolin vahvistuminen ja koulun puutteelliset tavat osallistaa vanhempia voivat yhdessä johtaa vanhempien syrjäänvetäytymiseen (Davis & Lambie, 2005).

Koulun suurempi koko ja fyysinen etäisyys vähentävät vanhempien ja opettajien välisiä kohtaamisia, mikä osaltaan heikentää vuorovaikutusta ja lisää vanhempien passiivisuutta. Keskustelut opettajien kanssa esimerkiksi sopeutumisesta, kiinnittymisestä, koulumenestyksestä ja käyttäytymisestä vähenevät merkittävästi (Simons-Morton & Crump, 2005). Vanhempien osallistuminen ja kiinnostus ovat kuitenkin tärkeitä yläkouluvaiheessa ja myös myöhemmissä opinnoissa (Catsambis, 2001).

Vanhempien osallistumisen muodot, jotka tukevat lapsen onnistumista, ovat lapsen koulutyön ja sosiaalisen elämän tarkkailu, lapseen kohdistuvan informaation arviointi, koulutyössä auttaminen, positiivisen kaveriverkoston tukeminen ja yhteistyö koulun kanssa (Mo & Singh, 2009).

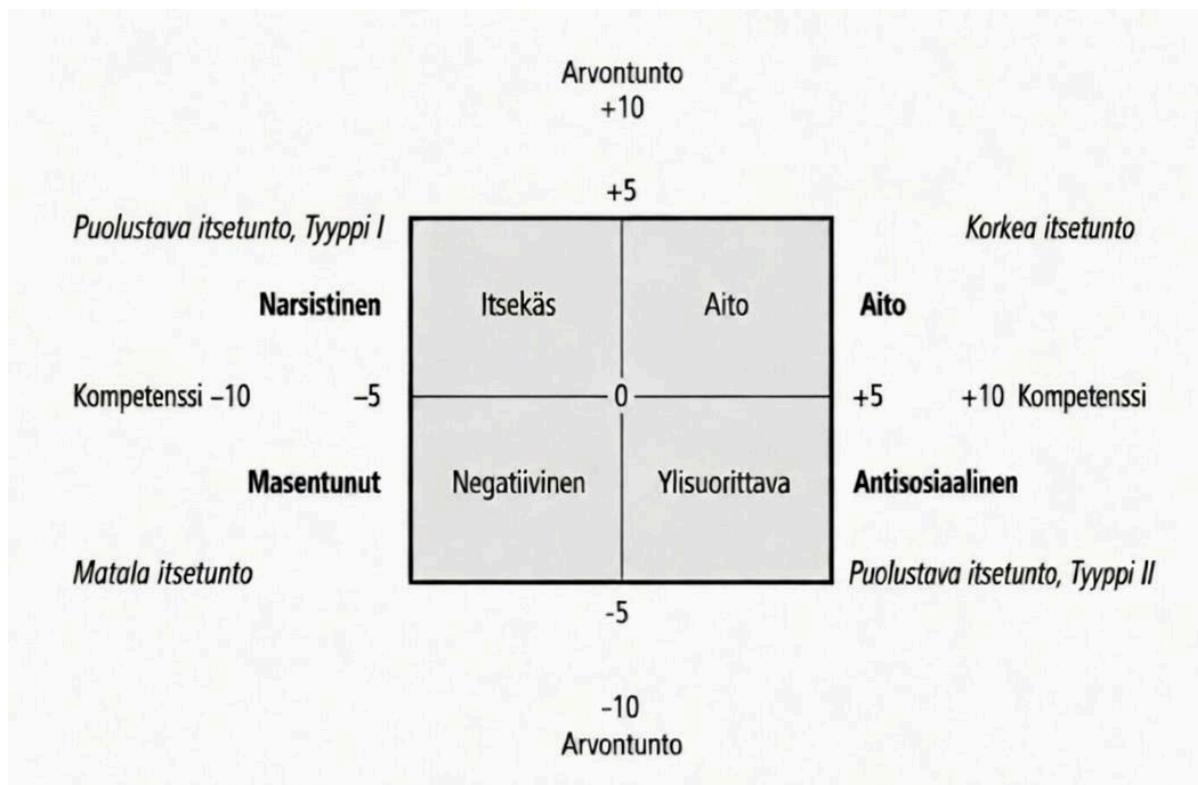
4 Oppilaiden itsetunto ja resilienssi siirtymävaiheiden voimavaroina

Tutkimukset siirtymävaiheesta alakoulusta yläkouluun osoittavat, että vaihe on monille haastava ja vaikuttaa itsetuntoon, koulumotivaatioon ja koulumenestykseen (Jindal-Snape & Miller, 2008). Useat koulut ovat kehittäneet erilaisia strategioita helpottaakseen tätä vaihetta, mutta onnistunut sopeutuminen voi olla yhtä lailla seurausta oppilaan olemassa olevasta kyvystä sietää epävarmuutta, sopeutua muutokseen ja hyödyntää sosiaalista turvaverkkoa (Akos, 2004).

Itsetunto on kaksisuuntainen rakenne (Mruk, 1999). Se muodostuu toisaalta hyväksytyksi tulemisen tunteesta ja toisaalta kyvystä kohdata eteen tulevat vaikeudet. Siirtymävaiheen suhdetta resilienssiin ja itsetuntoon ei ole tutkittu laajasti: resilienssiä ja itsetuntoa on tutkittu erikseen, mutta niiden yhteisvaikutusta siirtymävaiheessa on käsitelty vain rajallisesti (Jindal-Snape & Miller, 2008).

Itsemääräämisoikeus, kyvykkyys ja kiinnittyminen ovat keskeisiä tekijöitä, jotka vaikuttavat käyttäytymiseen, tietoisuuteen ja psyykkiseen hyvinvointiin.

Siirtymävaiheessa yhteys kouluun voi heikentyä kaveripiirin vaihtumisen, opettajien vaihtumisen ja koulun fyysisen muutoksen vuoksi. Mikäli muutokset ovat suuria, myös lapsen autonomian tunne voi vähentyä. Kyvykkyyden tunteeseen vaikuttavat uudet vaatimukset ja opettajien oppilastuntemuksen väheneminen. Uusi alku voi olla sekä myönteinen että kuormittava kokemus (Mruk, 1999).



Kuvio 2. Mrukin itsetuntomalli (Mruk 1999, s. 37).

Resilienssi määritellään dynaamiseksi prosessiksi, joka vaikuttaa yksilön suhtautumiseen merkittävään muutokseen. Resilienssi on seurausta lapsen sisäisistä ominaisuuksista sekä suojaavista tekijöistä, joita perhe ja muu elinympäristö ovat rakentaneet (Luthar, 2006). Luthar (2003) kuvaa resilienssiä ”ilmiöksi tai prosessiksi, joka heijastelee suhteellisen positiivista sopeutumiskykyä huolimatta epävarmuuden tai trauman vaikutuksista”. Positiivinen sopeutuminen edellyttää altistumista merkittävälle muutokselle tai uhalle sekä kykyä mukautua siitä huolimatta.

Resilienssitutkimuksessa on nähty muutos, jossa resilienssi ymmärretään yhä selvemmin dynaamiseksi kyvyksi selviytyä myöhemmissä elämänvaiheissa myös aiempien sopeutumisongelmien jälkeen (Newman & Blackburn, 2002).

Rutter (1987) esittää neljä suojaavaa tekijää, jotka tukevat lasta elämän muutoskohdissa. Riskien vaikutuksen pienentäminen riskiä muuntelemalla, altistumisen vähentäminen, ja riskitekijöiden vähentäminen, jotta itsetunto ja

minäpystyvyys voivat kehittyä sekä mahdollisuuksien tarjoaminen itseluottamuksen ja elämisentaitojen kehittämiseen (esim. harrastukset, työkokeilut).

Catterall (1998) korostaa näkökulmaa, jossa yksilöä ei tule nähdä pysyvästi riskiryhmään kuuluvana, vaan yksilö voi liikkua eri riskitilanteiden välillä. Tämä vahvistaa resilienssin dynaamista luonnetta.

Itsetunto voidaan nähdä yhdistelmänä yksilön tunteesta oikeudesta onnellisuuteen ja kyvykkyydentunteesta kohdata vaikeudet (Miller & Daniel, 2007). Itsetunnon kehittäminen positiivisten kokemusten ja ihmissuhteiden avulla sekä minäpystyvyyden vahvistaminen kuuntelemalla lasta ja valmistamalla siirtymävaihetta yhdessä ovat tärkeitä resilienssin kehittymisessä. Positiiviset koulukokemukset toimivat myös merkittävänä suojaavana tekijänä (Gilligan, 2000).

Suojaavien tekijöiden olemassaolo vähentää riskitekijöiden vaikutusta ja vahvistaa resilienssiä, mikä näkyy myöhemmissä elämänmuutoksissa suojaavana tekijänä. Lapsen sisäisiä suojatekijöitä ovat positiivinen minäkuva, hyvät sosiaaliset taidot, tunteiden säätely, ongelmanratkaisukyky ja joustavuus sekä optimismi. Ulkoisia suojatekijöitä ovat turvallinen ja ennustettava koti, opettajan tuki, myönteinen kouluilmapiiri ja tukevat vertaissuhteet (Rutter, 1987).

Siirtymävaihe alakoulusta yläkouluun on yksi elämän suurista muutoksista. Huolimatta erilaisista näkemyksistä resilienssin luonteesta tutkijoiden keskuudessa vallitsee laaja konsensus sisäisten ja ulkoisten suojatekijöiden merkityksestä (Emery & Forehand, 1994).

5 Tutkimusasetelma ja tutkimusongelmat

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää yläkoulun luokanohjaajien ajatuksia ja näkemyksiä sosiaalisten suhteiden merkittävydestä siirtymävaiheessa. Lisäksi tutkimus pyrkii löytämään haastattelujen pohjalta oleellisia keinoja vaikuttaa eri sosiaalisten suhteiden toimivuuteen.

Tutkimusongelmat ovat:

- 1) Miten luokanohjaajat kokevat oman roolinsa ja mahdollisuutensa vaikuttaa siirtymävaiheessa opettaja-oppilasuhteeseen, ja millaisena he näkevät opettajan roolin siirtymävaiheessa?
- 2) Miten luokanohjaajat kokevat oman roolinsa ja mahdollisuutensa vaikuttaa siirtymävaiheessa oppilaan kaverisuhteisiin, ja millaisena he näkevät kaverisuhteiden merkityksen siirtymävaiheessa?
- 3) Miten luokanohjaajat kokevat oman roolinsa ja mahdollisuutensa vaikuttaa siirtymävaiheessa oppilaan huoltajasuhteisiin, ja millaisena he näkevät vanhempien roolin siirtymävaiheessa?

6 Tutkimusote ja tutkimusmenetelmä

Tutkimus toteutettiin laadullisena haastattelututkimuksena. Haastattelututkimus on luonteeltaan usein kvalitatiivinen. Lähestymistapa kuuluu hermeneuttiseen tieteenfilosofiaan, jonka tavoitteena on ilmiöiden tulkitseminen ja ymmärtäminen (Soininen & Merisuo-Storm, 2009). Tässä tutkimuksessa haastattelun tarkoituksena on tuoda esiin luokanohjaajien ajatuksia ja näkemyksiä siirtymävaiheen onnistumisesta ja haasteista sekä nostaa esille myös sellaisia seikkoja, joita opettajat eivät välttämättä itse tiedosta tai korosta. Tutkimuksessa keskeinen tutkimuskohde on ihmisten kokemukset. Kysymykset ovat avoimia, strukturoimattomia ja niitä on siksi lähtökohtaisesti vähän.

Opettaja ja luokanohjaaja ovat kiinteä osa kriittisessä kehitysvaiheessa olevan nuoren arkea ja vaikuttavat väistämättä oppilaan elämään. Opettajan toiminta on koulussa keskeistä, ja yhdessä oppilaiden kanssa opettajat muodostavat koulun sosiaalisen ympäristön (Husu, 2006). Siksi heidän näkemyksensä ovat olennaisia siirtymävaiheen tarkastelussa.

6.1 Aineiston hankinta

Haastateltavia on lähestytty sähköpostitse ja suostumuksen jälkeen järjestetty haastattelutilanne, joka on nauhoitettu. Haastattelut kestivät kaikki noin tunnin. Haastateltavat ovat valikoituneet kahdesta Lounais-Suomen yläkoulusta ja kahdeksan vastannutta luokanohjaajaa kutsuttiin haastatteluun. Haastateltavat olivat kaikki aineenopettajia ja heidän työkokemuksensa vaihteli kahdeksasta aina 15:a vuoteen.

Kasvatustieteellisessä tutkimuksessa on usein kohteena ihmiset, joten eettiset kysymykset ovat tärkeitä (Hirsjärvi ym. 2009). Haastateltavien anonymiteetti on varmistettu ja heidän tunnistamisensa tutkimuksesta on mahdotonta. Haastattelun kulku on käyty läpi ennen haastattelua. Jokainen haastattelu on toteutettu yksilöhaastatteluna.

Haastattelu on toteutettu teemahaastatteluna. Tutkittavana on luokanohjaajien kokemukset, ja tutkijan vaikutus on siis pidetty mahdollisimman vähäisenä.

Haastateltavien omille tulkinnoille ja kokemuksille annetaan näin tilaa (Hirsjärvi & Hurme, 2015). Tutkimuksessa sisältöä analysoidaan teoriaohjaavasti.

Haastattelurunko koostui kolmesta kysymyksestä.

Miten haastateltava kokee opettaja-oppilassuhteen vaikuttavan siirtymävaiheen onnistumisessa, ja miten luokanohjaaja voi vaikuttaa tähän?

Miten haastateltava kokee kaverisuhteiden vaikuttavan siirtymävaiheen onnistumisessa, ja miten luokanohjaaja voi vaikuttaa tähän?

Miten haastateltava kokee lapsi-huoltajasuhteen vaikuttavan siirtymävaiheen onnistumisessa, ja miten luokanohjaaja voi vaikuttaa tähän?

Haastatteluvastaukset on litteroitu, ja tämä muodostaa näin ollen tutkimusaineiston.

6.2 Aineiston analyysi

Haastattelun luonteesta johtuen aineiston analyysi ja raportointi perustuvat luokanohjaajien sanallisiin vastauksiin. Keskeistä on tunnistaa vastauksista ne teemat, jotka liittyvät aikaisempaan tutkimustietoon, sekä tarkastella opettajien havaintoja suhteessa teoreettiseen viitekehykseen. Teemahaastattelu tuo esiin opettajan työn luonteeseen, henkilökohtaiseen vaikuttamismahdollisuuteen ja nuoren kehitykseen liittyviä näkökulmia.

Laadullisessa analyysissä ei keskitytä tilastollisiin yhteyksiin. Analyysin tavoitteena on ymmärtää tutkittavaa ilmiötä siten, että tulkinta on johdonmukaista ja ristiriidatonta. Laadullinen analyysi sisältää kaksi vaihetta: havaintojen pelkistämisen ja yhdistämisen sekä arvoituksen ratkaisemisen (Alasuutari, 2011, s. 44). Tässä tutkimuksessa havainnot on pelkistetty teoreettisen viitekehyksen pohjalta ja muokkautuneet erillisiksi havainnoiksi. Yksittäiset puhesitaatit toimivat tulkinnan perustana ja antavat tulkintavihjeitä (Alasuutari, 2011, s. 52).

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa aineiston määrä on usein rajallinen. Yksittäisen haastattelun litteroitu tekstimäärä on suuri, mikä rajoittaa haastateltavien määrää.

Laadullista analyysia ei kuitenkaan tehdä resurssisyistä, vaan siksi, että se soveltuu parhaiten tutkimuskysymyksiin (Alasuutari, 2011, s. 39). Yksilöhaastattelun tarkoituksena on tuoda esiin opettajan työn henkilökohtainen luonne ja omakohtaiset kokemukset sekä tarkastella, miten nämä kokemukset heijastuvat opettajan käsityksiin vaikutusmahdollisuuksista ja niiden merkityksestä.

Tässä tutkimuksessa aineistoa analysoidaan erikseen jokaisessa tutkimusongelman mukaisessa sosiaalisessa suhteessa.

Jokaisen tarkasteltavan sosiaalisen suhteen alle on haastatteluvastauksien pohjalta syntynyt omat teemansa. Tutkimuksen yksinkertainen rakenne tekee teemoittelusta tarkoituksenmukaisen analyysitavan.

Tutkimuksen aineistona on kahdeksan luokanohjaajan haastatteluvastaukset, jotka on jaettu eri sosiaalisten suhteiden mukaan. Teemoittelussa pyritään teorian ja empirian synergiaan (Eskola & Suoranta 2005). Muodostuneet teemat toimivat aineiston tulkinnan pohjana, ja haastatteluvastauksia käytetään tuloksissa tulkinnan pohjana. Syntyneiden teemojen lisäksi vastauksia tulkitaan suhteessa itsetuntoon ja resilienssiin sekä pyritään löytämään sisäisiä ja ulkoisia suojaitekijöitä ja tulkitsemaan näitä teoreettisen viitekehyksen pohjalta.

6.3 Tutkimuksen luotettavuus

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan tarkastella useilla tavoilla. Keskeisimpänä pidetään tutkijaa itseään, sillä tutkijan rooli on väistämättä läsnä tutkimusprosessissa. Subjektivisuus on aina jossain määrin osa laadullista tutkimusta (Rauhala, 1993, s. 91). Tutkimuksen objektiivisuus puolestaan tarkoittaa sitä, kuinka hyvin tulokset on onnistuttu tulkitsemaan ilman tutkijan omia ennako-oletuksia, motivaatiota tai kiinnostuksen kohteita (Soininen, 1995, s. 122).

Metodikirjallisuudessa luotettavuutta ja validiutta lähestytään eri tavoin. Goodwin ja Goodwin (1984) esittävät neljä näkökulmaa. Luotettavuutta ja validiutta pidetään epäolennaisina, koska tutkija itse toimii tutkimusvälineenä eikä voi olla täysin riippumaton. Validiutta pidetään tärkeänä, ja reliiäbelius nähdään sen edellytyksenä.

Molempia pidetään tärkeinä, mutta arviointia pidetään mahdottomana. Molemmat ovat tärkeitä ja arvioitavissa, mutta eri tavoin kuin kvantitatiivisessa tutkimuksessa.

Lincoln ja Guba (1985, s. 290) esittävät neljä kysymystä, joiden avulla laadullisen tutkimuksen uskottavuutta voidaan arvioida. Totuusarvon toteutuminen eli kuinka voidaan varmistaa, että tutkimuksen tulokset ovat uskottavia ja vastaavat tutkittavien kokemuksia? Sovellettavuus- missä määrin tulokset ovat siirrettävissä toiseen kontekstiin tai ryhmään? Pysyvyyden näkökulmasta tarkastellaan, olisivatko tulokset samat, jos tutkimus toistettaisiin samanlaisille tai samoille henkilöille? Neutraalisuus määrittää, että tulokset ovat peräisin tutkittavista, tilanteesta ja kontekstista, eivätkä tutkijan omista intresseistä?

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan vahvistaa kuvaamalla tutkimuksen vaiheet tarkasti ja läpinäkyvästi (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009, s. 232). Tässä tutkimuksessa totuusarvoa ja neutraalisuutta on pyritty vahvistamaan siten, että tulokset perustuvat suoraan haastateltavien nauhoitettuihin vastauksiin. Litteroitu aineisto on jaettu teemoihin, jotka esitetään tutkimustuloksissa, ja niitä tulkitaan suhteessa aiempaan tutkimuskirjallisuuteen. Tutkijan oma näkemys tuodaan esiin vasta pohdintaosiossa.

Sovellettavuuden osalta tutkimuksen tulosten siirtäminen toiseen ryhmään on mahdollista. Tutkimuksessa haastateltiin luokanohjaajia kahdesta suuresta koulusta, ja vaikka tutkimusjoukko on pieni, sitä voidaan tämänkaltaisessa tutkimuksessa pitää uskottavana otoksena (Alasuutari, 2011, s. 34).

Pysyvyyden arviointi on haastavampaa. Opettajan työn luonne on jatkuvasti muuttuva, ja kuten haastatteluissa ilmeni, luokanohjaajat kokivat haastattelutilanteen työnohjauksen kaltaisena ja kehittävänä. Tämä voi vaikuttaa siihen, millaisia näkemyksiä he tuovat esiin. Näin ollen suhtautuminen omaan työhön ja sen toteuttamiseen voi tuottaa erilaisia näkökulmia eri ajankohtina.

7 Tutkimustulokset ja tulkinta

Laadullisessa tutkimuksessa voidaan liikkua vapaammin aineiston analyysin, tulkintojen ja tutkimustekstin välillä kuin kvantitatiivisessa tutkimuksessa (Eskola & Suoranta, 2009). Tutkimustulokset esitetään tutkituissa eri sosiaalisissa suhteissa ja niistä johdetuista teemoissa. Luku 7.1 käsittelee opettaja-oppilassuhteen merkitystä siirtymävaiheessa. Luvussa 7.2 käsitellään kaverisuhteiden merkitystä siirtymävaiheessa, ja luvussa 7.3 käsitellään lapsi-vanhempisuhteen merkitystä siirtymävaiheessa. Lisäksi jokaisen eri sosiaalisen suhteen kohdalla käsitellään alaluvuissa itsetunnon ja resilienssin muotoutumista siirtymävaiheessa, ja niitä käsitellään myös sisäisten ja ulkoisten suojaiteijöiden osalta Rutterin suojaiteijämallin pohjalta.

7.1 Opettaja-oppilassuhde siirtymävaiheessa

7.1.1 Mahdollisuus uudelle alulle

Haastatellut luokanohjaajat kokivat, että siirtymä alakoulusta yläkouluun tarjoaa oppilaille mahdollisuuden aloittaa puhtaalta pöydältä. Monet opettajat näkivät, että oppilaat voivat jättää taakseen aiemmat vaikeudet ja rakentaa uudenlaista identiteettiä yläkoulun alussa. Siirtymävaihetta on kuvattu tilanteeksi, jossa oppilaat voivat muuttaa sosiaalista asemaansa ja koululaisidentiteettiään (Zeedyk ym. 2003; Symonds & Galton 2014).

On mahdollisuus olla jotain muuta, kuin mitä on ollut alakoulu esimerkiksi. Sillai mä sen nään.

Sit jos niil o ollu hankalaa alakoulu, ni sit sitä pääsee liikkeel ehkä ilma sitä taakkaa.

Mää oo nähny kyl niit, joil o iha selvästi helpompi tul tän yläkouluu ku ei ehkä nii tarkkaa kukaa kato samal taval perää.

Opettajat kokivat, että osa oppilaista hyötyy siitä, ettei heidän taustaansa tunneta yhtä tarkasti yläkoulussa. Tämä voi helpottaa sopeutumista ja antaa tilaa kasvaa. Opettajien tulkinnoissa korostuu myös aikuissuhteiden vaihtumisen merkitys. Opettaja-oppilassuhteet ovat keskeisiä kouluhyvinvoinnin ja koulu kiinnittymisen kannalta (Hughes 2012), ja siirtymävaihe voi tarjota mahdollisuuden rakentaa

toimivampia suhteita kuin alakoulussa. Luokanohjaajien mukaan aikuisvaihdos voi keventää oppilaiden kokemaa taakkaa ja vähentää leimautumisen riskiä. Alakoulussa alkaneet negatiiviset kehityskulut voivat näin katketa. (Anderson ym. 2000)

Kyllähä ne sit kasvaaki tos kohtaa siin kesän aikan, et aika moni o iha oikeestiki jo vähä niinku eri ihmine ku ne tulee tän.

Jollekki se o vaa helpompaa sit ku o vähä isompi tai siis kokee et o isompi ku on jo sit yläkoulus.

Kyl mää ajattele sen nii, et niil kenel o ollu vaikeuksii, vähä niinku mitä vaa, ni se auttaa et aikuset vaihtuu.

Toisaalta opettajat tunnistivat myös tilanteita, joissa vaikeudet jatkuvat. Siirtymä ei itsessään ratkaise koulunkäyntiin liittyviä haasteita, vaan osa oppilaista kantaa mukanaan aiempia vaikeuksia, jotka voivat jatkua tai voimistua yläkoulun vaatimusten kasvaessa (Evangelou ym. 2008). Joissakin tapauksissa tieto oppilaan aiemmista haasteista on siirtynyt yläkouluun, mikä voi vaikuttaa siihen, miten oppilas kohdataan ja millaisia odotuksia häneen kohdistuu.

On sit tiätysti niit joist heti näkee et varmaa ollu hankalaa ja sit se jatkuu.

Ei niihi alakoulujuttuihi iha kauheesti sit enää palat. Joskus tiätysti voi ol sit jo tiados et tää o ollu hankala ja sellasist sit o jo tiato.

7.1.2 Opettajan rooli ja vuorovaikutus

Opettajat korostivat vuorovaikutuksen merkitystä oppilassuhteissa. Erityisesti kuuntelemisen ja oikeanlaisen kohtaamisen nähtiin vaikuttavan oppilaan hyvinvointiin ja oppimiseen. Oppilaan kokema turvallinen oppimisympäristö ja opettajan sensitiivinen vuorovaikutus ovat yhteydessä sekä kouluhyvinvointiin että oppimismotivaatioon (Pianta 1999; Roorda ym. 2011). Opettajien mukaan oppilas ei kykene oppimaan, mikäli hänen olonsa ei ole turvallinen tai tasapainoinen, mikä heijastaa näkemystä hyvinvoinnin ja oppimisen yhteydestä.

Et totta kai oikee sana oikees paikassa on voimallinen ja sanoissa on tosi paljon voimaa mut se että kuuntelee heitä.

Koska eihän kukaan opi mitään jos sen ei oo hyvä olla. Se o sit iha turhaa ku ei ne mitää pysty opiskelemaa ku ne o sellasii ongelmakimppuja.

Opettajan persoona ja ihmiskäsitys vaikuttavat siihen, miten suhde oppilaisiin rakentuu. Osa opettajista koki, että he eivät ole pelkästään tiedon jakajia, vaan kasvattajia, joiden tehtävä ulottuu emotionaaliseen tukeen, rajojen asettamiseen ja aikuisen mallin tarjoamiseen. Tämä tulee esille myös tutkimuksessa, jossa opettajan roolia tarkastellaan pedagogisen, sosiaalisen ja emotionaalisen työn kokonaisuutena (Hargreaves 1998; Kelchtermans 2005).

No se o semmone psykologi ja poliisi ja luennoitsija ja joku aikuse malli.

Sillai mä sen ajattelen et se o se aikuisen malli että millaista on olla aikuinen etenkin tämmösenä aikana ku kaikki on niinku sillai et aikuisia ihmisiä ei paljon näy.

Mut kauheen paljon täs tarvitaa jotain täs yläkoulun työssä sellast muuta ku sitä tiedojakamista.

Opettajat tunnistivat myös omat rajansa ja sen, että kaikki eivät halua tai ehdi syventyä oppilaiden tilanteisiin. Tämä vastaa tutkimustietoa opettajan työn emotionaalisesta kuormittavuudesta ja siitä, että opettajat joutuvat tekemään rajanvetoa ammatillisen ja henkilökohtaisen roolin välillä (Schutz & Zembylas 2009).

Ei kaikkii tiätenkää kiinnost alkaa selvittää kaikkii mahdollisii ongelmii, osaa ei varmaa kiinnost lainkaa.

Kokonaisuutena opettajien tulkinnat rakentavat kuvaa opettajuudesta, jossa vuorovaikutus, sensitiivisyys ja kasvatuksellinen vastuu ovat keskeisiä, mutta jossa opettajan oma persoona, jaksaminen ja ammatilliset rajat vaikuttavat siihen, miten suhde oppilaisiin muodostuu. Tämä heijastaa opettajuuden kompleksisuutta.

7.1.3 Opettajan vaikutusmahdollisuudet ja haasteet

Vaikka opettajat tunnistivat mahdollisuutensa vaikuttaa oppilassuhteisiin, he kokivat myös haasteita. Suuri oppilasmäärä, ajanpuute ja opettajan oma mukavuusalue vaikuttivat vuorovaikutuksen laatuun. Opettajien vastauksissa korostuu kaksijakoinen kokemus: toisaalta he tunnistavat mahdollisuutensa vaikuttaa oppilassuhteisiin, mutta toisaalta he kuvaavat arjen rakenteellisia ja henkilökohtaisia rajoitteita, jotka kaventavat näitä mahdollisuuksia. Opettajana toimiminen nähdään myös tutkimuksissa neuvotteluna yksilöllisten valmiuksien ja erojen sekä yleisesti koulun asettamien rajojen välillä (Kelchtermans 2005; Biesta ym. 2015).

Tää luokanohjaajan homma o vähä sellane et se tulee aina, halus tai ei. En mä kyl tunne kaikkii oppilait ja emmää kyl edes oikeestaa haluukkaa tuntee.

Riippuu se sit varmaa tosi paljo opettajast et haluuks ol tekemisis ja millai.

Välillä on mentävä oman mukavuusalueen ulkopuolella että mä en haluaisi mennä vanhempien kanssa juttelemaan tai ottaa yhteyttä.

Haastateltavat kokivat, että suhteen rakentaminen vaatii aktiivisuutta ja itsensä likoon laittamista. Suuri oppilasmäärä, ajanpuute ja työn kuormittavuus vaikuttavat siihen, kuinka syvällisesti he voivat rakentaa suhteita oppilaisiin. Tämä näkyy myös tutkimuksissa, joissa on havaittu yläkoulun rakenteiden, kuten opettajien suuren oppilasmäärän ja lyhyiden oppituntikohtaamisten, voivan heikentää mahdollisuuksia henkilökohtaiseen vuorovaikutukseen (Hargreaves 1998). Opettajan odotetaan olevan vuorovaikutuksen alullepanija ja turvallisen ilmapiirin rakentaja (Schutz & Zembylas 2009).

Kyl täs vähän täytyy antaa itsestään oppilaille et ne tulee puhumaa

Kyl sen opettajan sit pitää luoda se tilanne.

Yhteistyö kollegoiden kanssa jää usein vähäiseksi, mikä vaikeuttaa oppilaan tilanteen kokonaisvaltaista hahmottamista. Moniammatillisen ja kollegiaalisen yhteistyön merkitys oppilaiden tukemisessa on suuri, mutta koulun arjessa yhteistyölle ei aina ole riittävästi aikaa tai rakenteita (Ahtiainen ym. 2020).

Monessa kohtaa se menee niin, et ei sit sit ehdi kolleegoide kans käymää kaikki juttui läpi.

Ku on tääl sit niit opettajii jotka ei nii paljo seuraa ja se o sillai erilaist aikuistenkin kannalta.

7.1.4 Opettaja-oppilassuhde ja itsetunto

Haastateltavien vastauksissa siirtymävaihe näyttäytyy mahdollisuutena minäkuvan ja identiteetin uudelleenrakentumiselle. Siirtymät nähdään taitekohtina, joissa nuoret voivat muuttaa käsitystään itsestään ja asemastaan (Eccles & Roeser 2011).

Yläkouluun siirtyminen tarjoaa oppilaille tilaisuuden irrottautua alakoulun aikaisista rooleista ja vaikeuksista sekä tulla nähdyksi ”jonain muuna kuin mitä on ollut

alakoulussa”. Tämä mahdollisuus tukee oppilaiden kokemusta omasta toimijuudestaan ja vahvistaa itsetunnon rakentumista.

On mahdollisuus olla jotain muuta, kuin mitä on ollut alakoulu esimerkiksi.

Sit jos niil o ollu hankalaa alakoulu, ni sit sitä pääsee liikkeel ehkä ilma sitä taakkaa.

Kyllähä ne sit kasvaaki tos kohtaa siin kesän aikan, et aika moni o iha oikeestiki jo vähä niinku eri ihmine ku ne tulee tän.

Jollekki se o vaa helpompaa sit ku on vähä isompi tai siis kokee et o isompi ku on jo sit yläkoulu.

Uuden alun saaminen siirtymävaiheessa antaa mahdollisuuden minäkuvan uudelleenrakentamiseen. Kasvun lisäksi uusien aikuisten näkemys saattaa vahvistaa itsetuntoa ja vähentää riskejä. Opettajan hyväksyntä ja kuulluksi tuleminen voidaan nähdä mahdollisuutena itsetunnon vahvistumiseen. Havainnot oppilaiden kasvamisesta kesän aikana ja siitä, että he tulevat yläkouluun vähän eri ihmisinä, heijastavat varhaisnuoruuden kehityksellistä murroskohtaa. Fyysiset ja sosiaaliset muutokset voivat lisätä kokemusta omasta pätevydestä ja kypsyydestä, mikä puolestaan tukee myönteisen minäkuvan muodostumista (Meeus 2016).

Et totta kai oikee sana oikees paikassa on voimallinen ja sanoissa on tosi paljon voimaa mut se että kuuntelee heitä.

Et kun sanoo vaan et kerros ny mitäs sä oot tehnyt... kyllä ne avoimesti kertoo ja tykkäävät siitä tilanteesta.

Koska eihän kukaan opi mitään jos sen ei oo hyvä olla.

Haastatteluvastauksissa näkyy, että itsetunnon tukeminen kytkeytyy vahvasti vuorovaikutukseen: oppilaan avoimuus, halu kertoa asioistaan ja kokemus siitä, että opettaja on aidosti kiinnostunut, rakentavat luottamusta ja vahvistavat oppilaan käsitystä omasta pätevydestään. Tämä vastaa tutkimusnäkemystä, jonka mukaan opettajan ja oppilaan välinen suhde toimii peilinä, jonka kautta nuori tulkitsee omaa arvoaan ja kyvykkyyttään (Wentzel 2012). Itsetuntoon liittyvät vastaukset korostavat identiteetin uudelleen rakentumista, hyväksyntää, kuulluksi tulemistä, opettajan kohtaamista ja oppilaan kokemusta omasta pätevydestä.

7.1.5 Opettaja-oppilassuhde ja resilienssi

Siirtymä alakoulusta yläkouluun näyttäytyy mahdollisuutena katkaista aiempia negatiivisia kehityskulkuja ja vahvistaa oppilaiden selviytymiskykyä.

Resilienssitutkimuksissa siirtymävaiheita pidetään keskeisinä hetkinä, joissa riskitekijöiden vaikutus voi joko voimistua tai heikentyä riippuen ympäristön tarjoamista suojatekijöistä (Masten 2014; Rutter 2012). Siirtymävaihe on mahdollisuus muuttua ja mahdollinen negatiivinen kokemus ja suunta on mahdollista katkaista.

Sit jos niil o ollu hankalaa alakoulus, ni sit sitä pääsee liikkeel ehkä ilma sitä taakkaa.

Kyl mää ajattelen sen niin, et niil kenel o ollu vaikeuksii... se et aikuiset vaihtuu auttaa.

Ku on tääl sit niit opettajii jotka ei nii paljo seuraa ja se o sillai erilaist aikuistenkin kannalta.

Et aikuiset vaihtuu auttaa.

Uusi ympäristö ja eri aikuiset voivat toimia vahvistavina suojatekijöinä.

Tutkimusnäkemyksissä yksi keskeisimmistä resilienssiä tukevista tekijöistä on vähintään yksi turvallinen ja oppilasta tukeva aikuissuhde (Werner & Smith 2001). Resilienssiin liittyvät vastaukset kuvaavat selviytymistä, sopeutumista, riskien ja suojatekijöiden vuorovaikutusta, opettajan roolia turvana, ja kuten itsetunnonkin kohdalla, siirtymän mahdollistamana aloituksena niin sanotusti puhtaalta pöydältä.

7.2 Kaverisuhteet siirtymävaiheessa

7.2.1 Kaverisuhteiden uudelleenmuotoutuminen

Luokanohjaajat kuvasivat, että siirtymävaiheessa oppilaiden kaverisuhteet voivat muuttua merkittävästi. Yläkouluun siirtyminen tuo mukanaan uusia ryhmiä, ja vanhat ystävyysuhteet voivat katketa. Tämä voi olla oppilaille sekä mahdollisuus että haaste. Siirtymä alakoulusta yläkouluun näyttäytyy vaiheena, jossa kaverisuhteet muotoutuvat uudelleen ja sosiaaliset asemat voivat muuttua nopeasti. Vanhat ystävyysuhteet voivat heikentyä tai katketa, ja uudet ryhmät sekä laajempi oppilasjoukko luovat tilaa uusille sosiaalisille verkostoille (Zeedyk ym. 2003;

Symonds & Galton 2014). Opettajien mukaan yläkouluun siirtyminen tuo mukanaan tilanteita, joissa oppilaiden on löydettävä paikkansa uudessa sosiaalisessa ympäristössä, mikä voi olla sekä mahdollisuus että riski.

Kai siinäki o sit jo eroo et pärjää jonku kans ja jonku kans ei.

Oppilaiden sosiaalinen asema ei ole siirtymävaiheessa vakiintunut, vaan se voi muuttua nopeasti. Varhaisnuoruuden sosiaalinen dynamiikka on ailahtelevaa, ja ryhmän muodostumisvaiheessa pienetkin tekijät voivat vaikuttaa siihen, kuka päätyy sisäpiiriin ja kuka jää ulkopuolelle (Pellegrini & Long 2002). Opettajien mukaan osa oppilaista ”pärjää jonkun kanssa ja jonkun kanssa ei”, mikä kuvaa sosiaalisten suhteiden jatkuvaa neuvottelua ja epävarmuutta.

Ni sit mä oon et mist mää tiedän et täälläki o 360 oppilasta ni mist mä tiedän kene kans kukaki hengailee.

Opettajien kokemukset siitä, että he eivät aina tiedä ”kene kans kukakin hengailee”, kuvaavat yläkoulun sosiaalisen kentän laajuutta ja monimutkaisuutta. Suuri oppilasmäärä ja useiden opettajien vastualueet tekevät sosiaalisten suhteiden seuraamisesta haastavaa, mikä voi vaikeuttaa varhaista puuttumista tilanteisiin, joissa oppilas jää yksin tai joutuu ryhmän ulkopuolelle (Hargreaves 1998).

7.2.2 Ryhmäytymisen tukeminen ja yksinäisyys

Opettajat kokivat, että oppilaiden sosiaalinen asema voi muuttua nopeasti, ja osa oppilaista jää helposti ulkopuolelle, ellei ryhmäytymistä tueta aktiivisesti. Useat opettajat korostivat ryhmäytymisen merkitystä siirtymävaiheessa. Luokan yhteiset toiminnot ja opettajan aktiivinen rooli nähtiin tärkeinä kaverisuhteiden rakentamisessa.

Ohjattu ryhmäytyminen on erityisen tärkeää siirtymissä, joissa sosiaaliset verkostot ovat vasta muotoutumassa ja oppilaiden asema ryhmässä on haavoittuva (Zeedyk ym. 2003).

Kyl me järjestetää sellasii ryhmäytymisjuttui ja ne o tärkeit kyl.

Kyl sen opettajan sit pitää luoda se tilanne.

Luokanohjaajat tunnistavat, että oppilaiden persoonallisuudet vaikuttavat siihen, kuinka helposti he solmivat uusia suhteita. Rohkeimmat oppilaat hakeutuvat itse opettajan tai kavereiden luo, mutta monille tilanne vaatii ohjausta ja aikuisen tukea. Sosiaalinen kompetenssi ja temperamentti vaikuttavat siihen, miten oppilaat navigoivat uusissa ryhmissä (Rubin ym. 2006). Opettajien mukaan harva oppilas hakeutuu oma-aloitteisesti aikuisen juttusille, mikä korostaa opettajan roolia vuorovaikutuksen mahdollistajana.

Harva oppilas varmaan kuitenkin, kun jos ajattelee että teoriassa jäis tähän luokkaan ja sit tulis juttelee opelle – ne rohkeimmat tekee sitä.

Haastateltavat näkevät polarisaation selkeänä kaverisuhteiden osalla. On joko paljon kavereita tai paljon yksinäisyyttä. Varhaisnuoruudessa sosiaaliset erot voivat kärjistyä, ja ryhmädynamiikka voi tuottaa sekä vahvoja sisäpiirejä että ulkopuolisuutta (Pellegrini & Long 2002). Opettajien mukaan keskitietä ei enää ole, mikä kuvaa sosiaalisen jakautumisen kokemusta ja lisää tarvetta aktiiviselle ryhmäyttämislle.

Et tässäki näkyy tää polarisaatio et o niit joil o iha sikana niit kavereit ja ne o tosi hyvii koulus ja sit o toine ääripää et sellast keskitiät ei enää oo.

Niit o niit joil o kavereita ni niit o tosi paljo. Ja sit se o muuttunu sillai et tuntuu et niitaki o enemmä joil ei oikee oo sit ketää.

Opettajien mukaan yksinäisyys on yksi suurimmista riskeistä siirtymävaiheessa. Yksinäisyyden on todettu olevan yhteydessä heikompaan kouluhyvinvointiin, heikompaan koulukiinnittymiseen ja lisääntyneisiin psyykkisiin oireisiin (Qualter ym. 2015).

Joo, se on se kaverijuttu, et jos heti sillon seiskalla ajattelee et mää on jotenki vääräs paikas tai väärällä luokallakin ni aika kaua se sit kyl kestää.

Samat tulee kutoselta seiskalle... mut sit siin on myös ne huonot puolet, niitä negatiivisia puolia, jos on jotain ristiriitoja.

No jos o ollu tosi huanoi kokemuksii siit kaveriporukast ja jos sit siirtyessä tulee uus porukka, jos se o toisenlainen ni sit se kulttuuri muuttaa.

7.2.3 Opettajan rooli sosiaalisen ilmapiirin rakentajana

Haastateltavien puheessa korostuu ymmärrys siitä, että vaikka he eivät tunne kaikkia oppilaita henkilökohtaisesti, heidän asenteensa, toimintatapansa ja vuorovaikutuksensa vaikuttavat merkittävästi luokan sosiaaliseen ilmapiiriin. Tämä tulee esiin myös tutkimuksissa, joissa opettajan roolia tarkastellaan sosiaalisen ympäristön muokkaajana ja ryhmädynamiikan merkittävänä säätelijänä (Hargreaves 1998; Jennings & Greenberg 2009).

Vaikka opettajat eivät aina tunne kaikkia oppilaita henkilökohtaisesti, he tunnistivat roolinsa sosiaalisen ilmapiirin muokkaajina. Opettajan aktiivinen osallistuminen luokan sosiaaliseen elämään esimerkiksi huomioimalla hiljaiset oppilaat, ohjaamalla vuorovaikutusta ja puuttumalla epäasialliseen käytökseen on keskeinen tekijä myönteisen ilmapiirin rakentumisessa (Wentzel 2012). Opettajien mukaan heidän oma asenteensa vaikuttaa siihen, millaisia suhteita oppilaiden välille syntyy ja miten turvalliseksi oppilaat kokevat luokan.

Riippuu se sit varmaa tosi paljo opettajast et haluuks ol tekemisis ja millai.

Mää näe sen sillai et joka tyäs o erilaisii ja opettajatki o erilaisii ja sit se kokonaisuus ratkasee.

7.2.4 Harrastusten ja sukupuolen vaikutus kaverisuhteisiin

Opettajat näkivät harrastusten merkittävänä tekijänä sosiaalisten suhteiden muodostumisessa. Erityisesti liikuntaharrastusten nähdään tukevan ryhmäytymistä ja aktiivista sosiaalista elämää. Harrastavien nuorten koettiin pärjäävän paremmin. Harrastusten on todettu lisäävän sosiaalista pääomaa, vahvistavan vertaissuhteita ja tukevan nuorten hyvinvointia (Fredricks & Eccles 2006).

Ne jotka o aktiivisii ja harrastaa jotai ni onne sit yleensä niit jotka pärjää ja sillai sosiaalisesti o aktiivisii.

Kun lapset viedään pienenä harrastamaan ni pojilla se joukkuelaji ja tyttöillä yksilölaji, lähes kaikilla.

Sukupuolten välillä havaittiin eroja kaverisuhteiden dynamiikassa. Poikien suhteet kuvattiin rennommiksi ja joustavammiksi, kun taas tyttöjen suhteet olivat intensiivisempiä ja alttiimpia ristiriidoille. Tytöt voivat jäädä helpommin yksin, jos välit

menevät poikki, kun taas pojilla kaveriporukoiden sisäinen liikkuminen on joustavampaa. Tyttöjen ystävyysuhteet ovat usein tiiviimpiä ja emotionaalisesti latautuneempia, mikä voi lisätä haavoittuvuutta konfliktitilanteissa (Rose & Rudolph 2006).

Nii ja mut jos tyttöillä menee välit ni sit ne jää yksin.

Pojat liikkuu ehkä siin kaveriporuka sisäl jotenki helpommi et ei ne iha heti ainakaa o yksi.

Tytöil o jotenki kauhee sellast et sit ku o vaiks se kolmikko ni se o kauhee intensiivist... Ja pojilla jos ollaa ni sit ollaa ja se vaihtelee.”

Tytöt jos ne o ryhmässä ja tulee riita ni yks jätetään pois... pojil jos tulee riita ni se o yks välitunti ja se o siinä.

Opettajat kokivat myös, että tyttöjen välisiin konflikteihin oli vaikeampi puuttua kuin poikien vastaaviin.

Tytöje keskinäisii.. niihin o hirvee paljo vaikeempi puuttuu niihi kiusaamisii ja muihi ku pojilla.

7.2.5 Kaverisuhteet ja itsetunto

Osassa vastauksista tulee esiin haastateltavien kokemus yksinäisistä tai yksin olevista oppilaista, joille yksinolo ei ole ongelma. Minäkuva ja oma riittävyys nähdään mahdollisesti olevan kohdallaan huolimatta yksinolemisen.

Se riippuu oppilaasta... ne ollu yksin jo alaluokil ja ne on nyt yksin. Ja tuntuu et niil o iha ok olla.

Mut tuntuu et nää jotka o yksin ne ei edes halua... mut niil o sit niit kavereit siäl somes.

Itsetunnon tason ja mahdollisten heikkouksien koetaan vaikuttavan kaverisuhteiden toimivuuteen ja toteutumiseen. Heikko itsetunto ja heikommat sosiaaliset taidot voivat vaikeuttaa vertaissuhteisiin kiinnittymistä ja lisätä ulkopuolisuuden riskiä (Harter 2012; Rubin ym. 2006).

On varmasti sellasia lapsia, jotka o tosi vahvoja... mut ne kaikkii vaikuttaa ja kyl ne miettii tosi paljo ja kun ne sosiaaliset taidot ei oo kaikel nii hyvii.

Tytöillä... ne tukeutuu johonkin tosi tiukasti. Mä oon sitä mieltä et sekin liittyy siihe itsetuntoo...

Itsetunnon nähdään rakentuvan sosiaalisen aseman kautta ja vaikuttavan sopeutumiseen. Oppilaat, joilla on paljon kavereita, näyttäytyvät opettajille sosiaalisesti vahvoina, kun taas ne, joilla ei ole kavereita, ovat yhä yleisempi ryhmä. Vertaissuhteet ovat keskeinen itsetunnon lähde varhaisnuoruudessa ja vaikuttavat voimakkaasti nuoren käsitykseen omasta arvosta ja kelpaavuudesta (Wentzel 2012).

Niit o niit joil o kavereita ni niit o tosi paljo... ja niitaki o enemmän joil ei oikee oo sit ketää.

Joo, se on se kaverijuttu... jos heti sillon seiskalla ajattelee et mää on vääräs paikas... ni aika kaua se sit kyl kestää.

7.2.6 Kaverisuhteet ja resilienssi

Haastateltavat kokevat kavereiden puutteen joidenkin osalta sellaisena, jonka oppilas pystyy hallitsemaan ja sietämään. Joillakin koetaan olevan kyky selviytyä yksinäisyydestä, joka tällaisessa tapauksessa olisi merkki olemassa olevasta resilienssistä. Yksilöt voivat kehittää psykologista joustavuutta, jonka avulla he selviytyvät sosiaalisista haasteista ilman vakavia kielteisiä vaikutuksia (Masten 2014).

Samalla opettajat tunnistavat, että yksinäisyys ei ole kaikille neutraali tila. He kuvaavat tilanteita, joissa oppilaan sisäisestä kokemuksesta ei voi olla varma, vaikka ulospäin näyttäisi siltä, että oppilas pystyisi käsittelemään yksin olemisen.

Yksinäisyys voi olla piilossa ja vaikeasti havaittavissa, eikä oppilaan ulkoinen toimijuus aina kerro hänen sisäisestä hyvinvoinnistaan (Qualter ym. 2015).

Et ei se nyt positiivinen tilanne oo mut jotkut pystyy hanksaan sen... ne pystyy käsitteleen sen.

Onhan se tosi surullista... en mä tiedä mitä hän käy läpi.

Resilienssiin liittyy myös kyky irtautua riskitekijöistä, jolloin riskitekijöitä onnistutaan vähentämään. Haastateltavat kuvaavat esimerkkejä oppilaista, jotka ovat siirtymän myötä päässeet pois huonoista piireistä ja löytäneet uuden, myönteisemmän sosiaalisen ympäristön. Rutter toteaaakin, että nuoren on mahdollisuus muuttaa kehityksen suuntaa, kun ympäristö tarjoaa uusia suojatekijöitä ja vähentää aiempia

riskejä (Rutter 2012). Siirtymä yläkouluun voi siis toimia sosiaalisen uudelleenorientoitumisen paikkana, jossa oppilas voi rakentaa turvallisempia ja terveempiä suhteita.

Resilienssiin liittyvät vastaukset kuvaavat kaverisuhteissa selviytymistä yksinäisyydestä, siirtymän mahdollisuutta uuteen alkuun, harrastusten suojaavaa roolia, ryhmädynamiikan haasteita ja opettajan roolia suojatekijänä.

Täälläki o nyt sellane poika... se oli vähä huanois piireis mut sit ku se tuli tän yläasteel ni se pääsiki eroo.

Liittyy liikuntaan ja harrastuksiin... pojilla joukkuelaji...

Harrastukset... ne joilla on harrastuksia... pärjää sosiaalisesti.

Ryhmäyttäminen on yleinen resilienssiä vahvistava interventio. Opettajat näkevät oman roolinsa resilienssin tukemisessa. Opettaja voi ohjata oppilaita toistensa luo, luoda tutustumistilanteita ja tukea ryhmäytymistä. Ryhmäyttämisen interventiot nähdään keskeisinä resilienssiä vahvistavina käytäntöinä, koska ne lisäävät sosiaalista tukea ja vähentävät ulkopuolisuuden riskiä (Ungar 2012). Opettajien mukaan pienetkin teot, kuten tutustumispäivät, yhteiset tehtävät ja autetaan kaveria -tilanteet voivat toimia merkittävänä suojatekijöinä.

Kyllä siin opettaja voi yrittää ohjat kavereit yhtee...

Tutustumispäivä... team-building... autetaan kaveria

7.3 Lapsi-vanhempisuhte siirtymävaiheessa

7.3.1 Kodin vaikutus oppilaan koulunkäyntiin

Opettajat kokivat, että vanhempien asenteet ja toimintatavat heijastuvat suoraan lapsen koulunkäyntiin. Useassa vastauksessa nousi esille tilanteita, joissa vanhempien välinpitämättömyys, heikko itsetunto tai vaikeat elämäntilanteet näkyvät oppilaan motivaation puutteena ja haahuiluna. Vanhempien tuki, kiinnostus ja koulumyönteisyys ovat keskeisiä tekijöitä oppilaan koulukiinnittymisessä ja oppimismotivaation rakentumisessa (Fan & Chen 2001). Perheen haastavat tilanteet

ja vanhempien hyvinvointi vaikuttavat lasten koulusuoriutumiseen sekä suoraan että välillisesti (Conger & Donnellan 2007).

Se o nii, et ei niilt lapsiltakaa sit odoteta mitää, ku ei vanhemmatkaa o pärjänneet.

Kyllähä se sillai menee et jos sitä vanhempaa ei kiinnost ni se näkyy ja ei siin kovi moni kyl sit pärjää.

Et se o tietysti semmost et sit monilla on paljon muitakin ongelmia mut tota se vaa näkyy sellasena et se laps ei edes tajuu et miks se on tääl koulussa.

Opettajat tunnistivat myös tilanteita, joissa oppilas jää yksin vastuuseen koulunkäynnistään. Parentifikaatio on tilanne, jossa lapsi joutuu ottamaan liiallista vastuuta omasta tai perheen arjesta (Hooper 2007).

Aika mones kodis o sillai, tai silt se tuntuu, et ne lapset vähä niinku vastaa itte siit kaikest.

Kyl sen jotenki näkee tai luulee ainaki näkeväs et kene koton hualehditaa ja välitetää.

Koti toimii sekä riskitekijänä että suojatekijänä. Vanhempien kiinnostus ja tuki voivat vahvistaa oppilaan motivaatiota ja koulu kiinnittymistä.

7.3.2 Vanhempien osallistuminen ja yhteistyö koulun kanssa

Opettajat korostivat, että vanhempien aktiivinen osallistuminen tukee oppilaan koulunkäyntiä. Yhteistyö nähtiin tärkeänä erityisesti siirtymävaiheessa, jolloin oppilas kohtaa uusia haasteita. Vanhempien rauhallinen ja koulumyönteinen asenne sekä kiinnostus koulun arkea kohtaan nähdään tekijöinä, jotka auttavat lasta ymmärtämään koulunkäynnin merkityksen ja vahvistavat hänen turvallisuuden tunnettaan. Tämä vastaa tutkimusnäkemystä siitä, että vanhempien emotionaalinen tuki ja koulua koskeva viestintä ovat keskeisiä oppilaan kouluhyvinvoinnin ennustajia (Pomerantz ym. 2007).

Vanhempien kontakti kouluun on hyvä jos ne tietää missä tilanteessa ottaa yhteyttä.

Ymmärrän et vanhemmil on paljo kaikkee kiirettä mut kannattaa kyl siihe satsata että juttelee iha rauhassa ja on niinku positiivisesti virittynyt kouluu.

Mitä paremmin kodeis tiedetää mitä koulus tapahtuu ni se auttaa parhaiten sitä lastaki.

Opettajat toivat esiin, että yhteistyö ei aina toteudu toivotulla tavalla.

Vanhempainvartit ja Wilma-viestintä tarjoavat mahdollisuuksia, mutta juuri ne vanhemmat, joiden kanssa yhteistyö olisi tärkeintä, jäävät usein tavoittamatta. Koulun ja kodin välinen yhteistyö on epätasaista, ja perheiden sosioekonomiset ja elämäntilanteeseen liittyvät tekijät voivat vaikuttaa osallistumisen mahdollisuuksiin (Lareau 2011).

Vanhempainvartit o se paikka mis kaikkest sit infotaa, mut usei se o nii et ne kene tarvis ol ni ei sit kuitenkaa tuu.

Tosi paljo o niit vanhempii jotka ei kyl haluu et ope sin kotii tulee.

Ei siinä paljon oo tehtävis tai ei oikeastaan juuri mitää. Tottakai sitä yrittää vaikuttaa, mut jos ei oo kiinnostunu, ni sit ei oo.

Opettajien tulkinnat korostavat, että siirtymävaiheessa vanhempien osallistuminen on keskeinen suojatekijä, joka voi tukea oppilaan motivaatiota, koulukiinnittymistä ja hyvinvointia. Samalla opettajat tunnistavat, että yhteistyön puute voi muodostaa merkittävän riskitekijän erityisesti niille oppilaille, jotka ovat jo valmiiksi haavoittuvassa asemassa. Kodin ja koulun välinen vuorovaikutus näyttäytyy näin sekä mahdollisuutena että haasteena siirtymävaiheen onnistumiselle.

7.3.3 Opettajan vaikutusmahdollisuudet

Opettajat kokivat, että he voivat tietyissä tilanteissa ohjata vanhempia ja tukea oppilasta, mutta vaikutusmahdollisuudet ovat rajalliset. Erityisesti silloin, kun vanhemmat eivät ole kiinnostuneita tai eivät osaa tukea lastaan, opettajan keinot ovat vähissä. Tämä heijastaa tutkimusnäkemystä siitä, että kodin ja koulun yhteistyö edellyttää molemminpuolista sitoutumista ja että opettajan mahdollisuudet muuttaa perheen toimintatapoja ovat rajalliset (Lareau 2011).

Kyl sitä sit voi yrittää ohjat vanhempii, ku näkee ettei oikee kiinnost, mut ei siin ihmeit voi tehdä.

Ei sin kotii sit oikee voi vaa sanoo et pitäis siäl muuttaa asioit, ei se oikee viä eteepäi.

Opettajien puheessa korostuu kuitenkin myös opettajan rooli kompensoivana aikuisena. He kuvaavat pyrkivänsä olemaan oppilaalle turvallinen ja johdonmukainen aikuinen silloin, kun kotona ei ole vastaavaa tukea. Myös resilienssitutkimuksessa tulee esiin se, että vähintään yksi luotettava ja välittävä aikuissuhde lapsen elämässä on merkittävä suojatekijä (Masten 2014; Werner & Smith 2001).

Olisko se sillai et ainaki sitä itte yrittää ol sellane aikuine niide kans, vaiks vanhemmat ei oliskaa, ehkä se sit o se.

7.3.4 Lapsi-vanhempisuhte ja itsetunto

Haastateltavien vastauksissa korostuu se, että vanhempien asenteiden, odotuksien ja vuorovaikutuksen merkitys vaikuttavat lapsen minäkuvaan, arvon- ja pätevydentunteeseen. Itsetunto nähdään ylisukupolvisena ominaisuutena. Vanhempien omat minäkuvaan liittyvät haasteet voivat vaikuttaa lapsen itsetunnon kehitykseen mallintamisen ja vuorovaikutuksen kautta (Orth 2018).

Se o nii, et ei niilt lapsiltakaa sit odoteta mitää, ku ei vanhemmatkaa o pärjänneet.

Vanhempien heikko itsetunto siirtyy lapsii ja ne opettaa alistumista jo.

Kun lapsi voi hyvin, koetaan kodin vaikutus näkyvänä. Välittäminen ja huolehtiminen vahvistaa lapsen itsetuntoa ja pärjäämiskokemusta. Tämä tulee esiin myös tutkimuksissa, joissa korostetaan turvallisen kiintymyssuhteen ja vanhemman sensitiivisen vuorovaikutuksen merkitystä lapsen itsetunnon ja kompetenssin kehitykselle (Sroufe 2005).

Kyl sen jotenki näkee... et kene koton hualehditaa ja välitetää. Sillai et sil o merkitys millai sil lapsel menee.

Haastatteluissa tulee esiin näkemys siitä, että kun koti on lapsen kasvua tukeva elementti ja lapsen sekä koulun merkitys tunnistetaan, kasvaa lapsen kompetenssi ja itsetunto rakentuu vahvemaksi. Useissa vastauksissa tulee esiin, että tärkeää ei ole kontrolloiva tai ylisuojeleva toiminta, vaan arvostava ja kannustava läsnäolo.

Vanhempien koulua koskevat viestit ja odotukset vaikuttavat voimakkaasti lapsen käsitykseen omasta kyvykkyydestään ja koulunkäynnin tärkeydestä (Pomerantz ym. 2007).

Ja ei kotona tarvi kytätä... vaan se, että annetaan arvoa koululle ja koulutukselle.

No se, että on kiinnostuneita mut ei sellast et tekee läksyt lasten puolesta.

Ymmärrän et vanhemmil on paljo kiirettä mut kannattaa satsata että juttelee rauhassa ja on positiivisesti virittynyt kouluu.

Haastateltavat kokevat toisaalta myös, että lapsen kokemus arvottomuudesta lisää heikon itsetunnon riskiä ja lapsen kokema yksinäisyys ilman kodin tukea lisää riskiä minäkuvan haavoittuvuuteen. Emotionaalisen laiminlyönnin ja vanhemman poissaolon onkin todettu olevan yhteydessä heikkoon itsetuntoon ja heikompaan kouluhyvinvointiin (McShane & Hastings 2009).

Kyl se näkyy... jos juttelee ni voi tulla et on ollu yksin taas viikonlopun kotona ja äiti ollut pois.

Aika mones kodis... lapset vähä niinku vastaa itte siit kaikest.

7.3.5 Lapsi-vanhempisuhte ja resilienssi

Koti voi olla lapselle sekä riski- että suojatekijä. Kodin rakenteen ongelmat aiheuttavat riskitekijän resilienssin rakentumiselle. Myös vanhempien välinpitämättömyys näyttäytyy koulussa. Haastateltavat kokevat tällaisten kotien osuuden kasvaneen. Perheympäristöä pidetään yhtenä merkityksellisimpänä lapsen selviytymiskykyyn vaikuttavista kehityksellisistä konteksteista (Masten 2014). Perheiden lisääntyvä kuormitus ja eriarvoistuminen voivat heikentää vanhempien mahdollisuuksia tukea lasta, mikä puolestaan lisää riskejä lapsen koulupolulla (Conger & Donnellan 2007).

Et monilla on paljon muitakin ongelmia... laps ei edes tajuu et miks se on tääl koulussa.

Onha tos iäs paljo sellast et sitä vaa haahuilee johonki, liittyy se sit kotii tai mihi vaa.

Kyl se sillai menee et jos sitä vanhempaa ei kiinnost ni se näkyy ja ei siin kovi moni kyl sit pärjää.

Se vanhempie määrä joit ei kiinnost yhtää o kasvanu kyl paljo.

Kodin ja koulun yhteistyö nähdään tärkeänä, ja sen merkitys siirtymävaiheen suojatekijänä on suuri. Tieto ja vuorovaikutus vahvistaa lapsen resilienssin kasvua. Ennakoiva tuki ja valmistaminen tulevaan voidaan nähdä suojatekijänä.

Mitä paremmin kodeis tiedetään mitä koulus tapahtuu ni se auttaa parhaiten sitä lastaki.

Kodin ja koulun välinen yhteistyö lisää lapsen kokemaa turvallisuutta ja auttaa häntä navigoimaan siirtymävaiheen haasteissa (Epstein 2011)

Kyl lapsel olis kotonaki hyvä kertoo, että mikä ny muuttuu ku mennää yläkouluu.

8 Johtopäätökset ja pohdinta

Tutkimuksen tavoitteena oli tarkastella opettajan vaikutusmahdollisuuksia oppilaiden sosiaalisissa suhteissa siirtymävaiheessa alakoulusta yläkouluun. Haastattelujen perusteella opettajat tunnistavat roolinsa merkityksen, mutta kokevat myös työnsä rajat. Sosiaaliset suhteet – opettaja-oppilassuhde, kaverisuhteet ja lapsi-vanhempisuhteet – muodostavat monisyisen verkoston, jossa opettajan vaikutus on usein epäsuoraa, tilannesidonnaista ja riippuvaista muista suhteista.

Siirtyminen alakoulusta yläkouluun on iso muutos lapsen elämässä. Haastateltavat näkevät muutoksen uuden alun mahdollisuutena ja erityisesti hyvänä tilaisuutena sellaisille oppilaille, joilla on ollut ongelmia alakoulussa. Uusien ihmissuhteiden solmiminen ja toisaalta vanhojen katkeaminen todetaan luonnolliseksi ikävaiheeseen liittyväksi tapahtumaksi. Vanhojen ihmissuhteiden katkeamisen ja myös uusien suhteiden luomisen on todettu aina olevan kriisi ihmisen elämässä (Jindal-Snape, Miller, 2000).

Opettaja-oppilassuhteessa korostui mahdollisuus uuden alun rakentamiseen. Yläkouluun siirtyminen nähtiin tilaisuutena jättää taakse aiemmat vaikeudet ja kasvaa kohti itsenäisempää oppimista. Opettajan vuorovaikutustaidot, läsnäolo ja halu kohdata oppilas yksilönä vaikuttavat siihen, miten oppilas sopeutuu muutokseen. Samalla opettajat kokivat, että suuri oppilasmäärä ja ajanpuute rajoittavat mahdollisuuksia syvälliseen vuorovaikutukseen.

Kaverisuhteiden osalta siirtymävaihe näyttäytyi haasteellisena. Yksinäisyys, ryhmädynamiikan muutokset ja sosiaalinen polarisaatio korostuivat. Opettajat pyrkivät tukemaan ryhmäytymistä, mutta tunnistivat, että oppilaiden persoonallisuudet, harrastukset ja sukupuolten väliset erot vaikuttavat kaverisuhteiden muodostumiseen. Erityisesti tyttöjen välisiin konflikteihin puuttuminen koettiin haastavaksi. Kaverisuhteet nousevat opettajien näkemyksissä suurimpaan merkitykseen. Sekä positiivisessa että negatiivisessa suhteessa ne muodostavat eniten vaikuttavan osa-alueen. Tutkimusten valossa kaverisuhteet nousevat merkityksessään vanhempien tasolle, mutta eivät ohi (Crockett et al., 1984). Samaa pohdintaa on ollut esillä myös tutkimuksissa vanhempien kanssa

käytettävästä ajasta, jossa on havaittu, että lapset ja nuoret kaipaavat enemmän yhdessä vietettyä aikaa vanhempien kanssa, vaikka kuvitelma aikuisten osalta on toinen (Jindal-Snape & Miller 2008).

Kaverisuhteiden rakenne on luokanohjaajien mukaan hyvin samankaltainen kuin on heidän mukaansa aina ollut. Poikien välittömämpi tapa olla ryhmässä ja nimenomaan useamman kaverin kanssa on helpompaa käsitellä, kun taas tyttöjen kaverisuhteet rakentuvat yhden, kahden tiiviin suhteen ympärille, jossa dramatiikka näyttelee suurta osaa. Tätä havaintoa tukee myös alan tutkimus (Rubin, Bukowski, & Parker, 2006).

Lapsi-vanhempisuhteen osalta opettajat kokivat, että kodin tuki tai sen puute heijastuu suoraan oppilaan koulunkäyntiin ja hyvinvointiin. Vaikka opettajat pyrkivät rakentamaan yhteistyötä vanhempien kanssa, he kokivat vaikutusmahdollisuutensa rajallisiksi erityisesti silloin, kun vanhemmat eivät osoittaneet kiinnostusta tai kykyä osallistua lapsensa koulunkäyntiin. Avoin viestintä ja molemminpuolinen tiedonkulku nähtiin tärkeinä, mutta niiden toteutuminen oli vaihtelevaa.

Johtopäätöksenä voidaan todeta, että opettajan rooli sosiaalisten suhteiden tukijana siirtymävaiheessa on merkittävä, mutta se edellyttää aikaa, herkkyyttä ja rakenteellista tukea. Sosiaalisten suhteiden tukeminen ei ole yksinomaan opettajan vastuulla, vaan se vaatii yhteistyötä kodin, koulun ja oppilaan välillä. Siirtymävaihe on monille oppilaille kriittinen kehityksellinen hetki, jossa opettajan tuki on ratkaisevaa.

Fyysisen kouluympäristön muutos, ystäväpiirin mahdollinen muutos ja yläkouluun siirtymisen aiheuttava opettajasuhteen muutos ovat jännittäviä asioita, joillekin jopa pelottavia. Tutkimuksissa esiin tulleet seikka tiedon ja osaamisen siirtymisestä positiivisessa mielessä ei haastatteluissa tule esiin. On havaittu, että oppilaille voi olla kriisi myös se, että opettajat eivät tiedä heidän todellista osaamistaan ja se aiheuttaa epävarmuutta. Joissain tapauksissa opettaja haluaa luoda itse kuvan oppilaista eikä takerru aiempaan tietoon. Oppilastietojen tarkastelu onkin hyvin opettajakohtaista. Myös opettajat kokevat muutoksen eikä välttämättä alakoulusta tiedetä mitään, vaan ns. puhdas pöytä on myös opettajille puhdas pöytä.

Tutkimuksen valossa myös ne, joiden aiempaa hyvää osaamista ei tunnisteta, kärsivät motivaation heikkenemisestä. (Topping, 2011).

Yhtenäisen peruskoulun aikana oli mielenkiintoista havaita, miten erillisenä alakoulu ja yläkoulu edelleen nähdään. Hyppäystä aineenopettajien maailmaan toisaalta pidetään isona, hienona askeleena, mutta samalla todetaan lasten olevan hyvin pieniä ja suuren muutoksen edessä.

Hyvin vahvasti esiin tuleva poikien helppous ja mutkattomuus tuo ajatuksen läheisen kaverin puutteesta, jonka kanssa pohditaan hankalia ja kipeitäkin asioita. Jotkut haastateltavat toivatkin esiin ajatuksia, josko tämä on myös ylläpidetty ominaisuus, johon sisältyy muutakin. Murrosiässä harjoitellaan ihmissuhteita ja haetaan omaa identiteettiä ja ilmaisua. Herää kysymys, ohitetaanko poikien tunteita näköalattomuuteen, kun taas tyttöjen ”dramaattiset ihmissuhteet” ovatkin nimenomaan hyvää harjoitusta ja oman rajan ja tunteiden opettelua sekä etsimistä. Yksityisten keskustelujen merkitys itsetunnon kehityksessä, joka on järkkynyt suurien muutosten alla, on todettu jo tässä aiemmin (Crockett & muut, 1984).

Syrjäytyminen ja koulupudokkaiden määrä on joka tapauksessa suurempi poikien kohdalla. Kuinka paljon sukupuolimäärittynyt suhtautuminen vaikuttaa siihen, että poikien ongelmia ei ehkä kohdata tai nähdä?

Kavereiden puuttuminen aiheuttaa huolta, mutta vaikuttaa, että opettajat eivät koe heillä olevan keinoja sen korjaamiseen. Monet kokevat, että siihen ei ole välineitä, koska ketään ei voi pakottaa olemaan toisen kaveri tai ottamaan huomioon muita. Edellä esitetty prososiaalinen malli opettajan sosiaalisemotionaalisesta kompetenssista (Jennings, Greenberg 2009), jossa kuvataan opettajan omaa kykyä ja vointia ja sitä kautta opettajan vaikutusta oppilaan hyvinvointiin, on seikka, joka tuntuu olevan kaukainen isossa mittakaavassa. Keskustelu opettajankoulutuksesta on aina ajankohtainen, heijastaahan koulu yhteiskunnan kuvaa samalla, kun on luomassa sitä. Olisiko koulutuksessa, täydennyskoulutuksessa ja jo opiskelijavalinnoissa mahdollista ja syytä korostaa empaattisuutta, sen käyttöä ja oppilaiden kohtaamista? Ja taas toisaalta, kun yläkoulu koostuu eri aineiden aineenopettajista, onko mahdollinen ongelma nimenomaan järjestelmässä ja onko

järjestelmä itsessään edesauttamassa oppilaiden syrjäytymistä niin koulusta kuin yhteiskunnasta?

Opettajat kokevat opettajan roolin myös muuksi kuin opettajaksi. Näitä rooleja ovat äiti, aikuinen, kasvattaja ja opettaja. Opettajat kokevat, että vuosien varrella sekä heidän toimenkuvansa että heidän omat ajatuksensa ovat muuttuneet. Usea haastateltava pitää itseään pääasiallisesti aikuisen mallina. Ja kuitenkin myös usea haastateltava näkee työnsä nimenomaan aineenopettajana eikä ole niinkään kiinnostunut tietämään nuoren elämästä, vaan oleellisempaa on oman aineen opetus. Tämä vahvistaa kuvaani siitä, että lopulta tätäkin työtä tehdään nimenomaan sillä omalla persoonalla. Samalla se tuo esiin nähdäkseni sen sisäänrakennetun ongelman, joka liittyy koulutukseen ja niiden ominaisuuksien kehittämiseen, jotka luovat mahdollisuuden kohdata oppilas, jotta lapsen hyvinvointiin voidaan vaikuttaa. Opettajien vastauksissa vilahtelevat vuorotellen aineenopettajan tehtävät ja se, miten opettajan on huomioitava yksilöitä ja miten oppilaita kohdataan. Huomion antamista pidetään samalla tärkeänä, kun todetaan, että se on vaikeaa ja aikaakaan ei oikein ole.

Nähdäkseni on olemassa reitti, jolla näitä ominaisuuksia parannetaan. Jostain syystä ihmisillä vaikuttaa kuitenkin olevan ajatus, että joku on tietyn tyyppinen ja näiden tietyytyyppisten ihmisten on helpompi kohdata oppilas ja itse sitä ei välttämättä koeta omaksi. Vaikka näin lähtökohtaisesti voi olla, eikö olisi kuitenkin syytä keskittyä niiden ominaisuuksien kehittämiseen, jotka tekevät opettajasta paremman työssään?

Opettajan sosiaalisemotionaalisen kompetenssin yhtenä osana on opettajan hyvinvointi. Mitä paremmin opettaja voi, sitä parempi on hänen kykynsä kohdata toinen ihminen, tässä tapauksessa lapsi. Tämä pitää paikkansa kaikilla aloilla, mutta työssä, jossa toimitaan lasten parissa ja kannetaan opetus- ja kasvatustavastuu, oma hyvinvointi liittyy oleellisesti myös muihin ihmisiin.

Haastateltavat toteavat huomanneensa selvän eron opettajien välillä. Osa huomioi ja kuuntelee oppilaita, ja osa tekee vain "tehtävänsä". Tutkimuksen omalla hypoteesina on ollut oppilaiden huomioimisen tarve ja mahdollinen huomioiminen tai

sen puuttuminen. Perusopetuslaissa mainitaan kasvatustehtävä, mutta kysymys herää, kuinka hyvin pystymme peruskoulussa vastaamaan tähän alakoulun jälkeen?

Mikäli kaikki on vain persoonasta kiinni, on kasvatustehtävän toteutuminen huteralla pohjalla. Olisiko koulujen tehtävänä tarttua entistä tiukemmin tähän kasvatustehtävään, ja miten täydennyskoulutuksella voitaisiin tukea opettajan persoonan kehittämistä?

Vanhempien ja kodin roolista on luokanohjaajilla yhtenäisin kuva, ja se vastannee eniten aiempia tutkimustuloksia (ks. esim. Spernes, 2022). Tutkimukset eroavat jonkin verran, mutta eri menetelmät ja tavat, joilla lasta autetaan sopeutumisessa, ovat kutakuinkin yhtenäisiä. Yleinen näkemys on, että kodin ilmapiiriä ja positiivista asennetta koulua ja opiskelua kohtaan pidetään tärkeimpänä keinona lapsen tukemisessa. Opettajat eivät odota vanhempien olevan sidoksissa oppilaan kotitehtäviin, vaan toivovat vanhempien kääntyvän koulun puoleen oppimiseen liittyvissä asioissa.

Vanhempien rooli vähenee siirryttäessä alakoulusta yläkouluun. Tutkimusten perusteella rooli pienenee, koska vanhemmat eivät koe enää pystyvänsä auttamaan kotitehtävissä ja koska kavereiden merkitys on suurempi kuin vanhempien. Ristiriita tuntuu suurelta, ja näenkin tässä selkeän muutostarpeen. Koska kotien polariteetti on suuri, on se stabiilimpi osapuoli koulu. Lisäksi kouluissa toimivat opetus- ja kasvatusalan ammattilaiset. Tämän tutkielman teoriaosassa esitetyt kotien rooliin ja näkemykseen liittyvät aiemmat tutkimustulokset sekä opettajien toiveet osallistumisen muodosta ja tuesta olisi saatava vanhempien tietoon konkreettisemmin. Mikä estää koulua ja opettajia ottamasta suurempaa roolia asian muuttamiseksi? Lapset tarvitsevat edelleen kodin tukea, eikä tuen kuulukaan olla opillista, vaan kannustavan ilmapiirin luomista.

Haastateltavat tuovat esille onnistumisen edellytyksistä vahvan itsetunnon, halun ja suunnan sekä päämäärätietoisuuden. Pienet notkahdukset osaamisen, akateemisen pärjäämisen suhteen eivät ole niinkään merkityksellisiä, kuten aiemmatkin tutkimukset osoittavat. Luokanohjaajat nostavat esiin myös harrastuneisuuden merkityksen.

Vahva itsetunto on rakentunut turvallisen lapsuuden seurauksena. Kehittynyt resilienssi, kyky kohdata elämän turbulenssia ei ole pysyvä ominaisuus, vaan luonteeltaan dynaaminen. Olisi löydettävä keinoja, koulumenestyksen lisäksi, rakentaa tuota itsetuntoa. Kaveripiiri on siihen yksi palanen. Haastatteluissa tuli esille ajatus heikon itsetunnon periytymisestä, jossa vanhemmat siirtävät epäonnistumistaan lapsille. Jos koti ei pysty tukemaan riittävästi, on lähimpien aikuisten kannettava vastuu. Tähän varmasti moni opettaja pyrkii, mutta pitää rakentaa sekä tietoisuus tavasta että välineet.

Sosiaaliset taidot nähdään jakavana tekijänä, ja niihin liittyy kavereiden määrä ja laatu. Yksilöllisten ominaisuuksien painottuessa opetussuunnitelman myötä voisi olla paikallaan ainakin herättää keskustelua sosiaalisten taitojen painotuksesta. Varsinkin, jos se jakaa lapsia herkässä iässä menestyviin ja menestymättömiin.

”Ei tarvitse olla professori ymmärtääkseen lapsia. Pitää vaan joskus mennä kyykkyyhyn.”

Vahvasti itselleni jää tunne, että ajatellaan ominaisuuksien jo kehittyneen ja jos eivät, niin niiden mukaan mennään, koska paljon ei ole tehtävissä, vaikka jotain ehkä pystytään vielä tekemään.

Siirtymävaihe on lapselle kriisi monella eri elämän osa-alueella. Se tapahtuu iässä, jolloin omaa identiteettiä vasta haetaan, ja koska käytännössä jokainen vanhempi on käynyt peruskoulun, heijastelee koti sekä kasvatuksen että oman kokemuksen kautta lapsensa koulunkäyntiin.

Onnistunut yläkouluvaihe rakentuu turvallisesta siirtymästä liitettynä rakentuneeseen hyvään itsetuntoon ja hyviin sosiaalisiin taitoihin, myönteisesti koulunkäyntiin suhtautuvien vanhempien hoivassa, koulussa, jossa opettajat huomioivat lapset yksilöinä, joille on aikaa. Se antaa valmiudet myös myöhemmälle opiskelulle.

Lähteet

- Aapola, S. (1999). *Murrosikä ja ikämäärittelyt*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Akos, P. (2004). Advice and student agency in the transition to middle school. *Research in Middle Level Education*, 27(2), 1–11.
- Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0*. Vastapaino.
- Anderson, L. W., Jacobs, J., Schramm, S., & Splittgerber, F. (2000). School transitions: Beginning of the end or a new beginning? *International Journal of Educational Research*, 33(4), 325–339.
- Biesta, G. J. J., Priestley, M., & Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 21(6), 624–640.
- Bukowski, W. M., Brendgen, M., & Vitaro, F. (2007). Peers and socialization. Teoksessa J. E. Grusec & P. D. Hastings (toim.), *Handbook of socialization: Theory and research* (s. 355–381). Guilford Press.
- Catsambis, S. (2001). Expanding knowledge of parental involvement in children's secondary education: Connections with high school seniors' academic success. *Social Psychology of Education*, 5(2), 149–177.
- Catterall, J. S. (1998). Risk and resilience in students' transition to high school. *American Journal of Education*, 106(2), 302–333.
- Conger, R. D., & Donnellan, M. B. (2007). An interactionist perspective on the socioeconomic context of human development. *Annual Review of Psychology*, 58, 175–199.
- Cottrell, L. S. (1986). Social networks and social influences. Teoksessa S. Cohen & S. L. Syme (Eds.), *Social support and health* (pp. 201–222). Academic Press.
- Crockett, L. J., & Losoff, M. (1984). Perceptions of the peer group and friendship in early adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 4(2), 155–181.

- Davis, H. A. (2003). Conceptualizing the role and influence of student–teacher relationships on children’s social and cognitive development. *Educational Psychologist*, 38(4), 207–234.
- Davis, H. A., & Lambie, G. W. (2005). Family engagement: A collaborative, systemic approach for middle school counselors. *Professional School Counseling*, 9(2), 144–151.
- Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2011). Schools as developmental contexts during adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 225–241.
- Emery, R. E., & Forehand, R. (1994). Parental divorce and children’s well-being: A focus on resilience. Teoksessa R. J. Haggerty, L. R. Sherrod, N. Garmezy & M. Rutter (Eds.), *Stress, risk, and resilience in children and adolescents*, 64–99. Cambridge University Press.
- Epstein, J. L. (2011). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (2nd ed.). Philadelphia, PA: Westview Press.
- Eskola, J. & Suoranta, J (2005). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: Vastapaino.
- Evangelou, M., Sylva, K., Kyriacou, M., Wild, M., & Glenny, G. (2008). What makes a successful transition from primary to secondary school? Institute of Education, University of London.
- Fearon, R. M. P., Bakermans-Kranenburg, M. J., van IJzendoorn, M. H., Lapsley, A. M., & Roisman, G. I. (2010). The significance of insecure attachment and disorganization in the development of children’s externalizing behavior: A meta-analytic study. *Child Development*, 81(2), 435–456.
- Flückiger, C., Del Re, A. C., Wampold, B. E., & Horvath, A. O. (2018). The alliance in adult psychotherapy: A meta-analytic synthesis. *Psychotherapy*, 55(4), 316–340.
- Fredricks, J. A., & Eccles, J. S. (2006). Is extracurricular participation associated with beneficial outcomes? Concurrent and longitudinal relations. *Developmental Psychology*, 42(4), 698–713.

- Gilligan, R. (2000). Adversity, resilience and young people: The protective value of positive school and spare time experiences. *Children & Society, 14*(1), 37–47.
- Gillison, M., Standage, M., & Skevington, S. (2008). Changes in quality of life and psychological need satisfaction following the transition to secondary school. *British Journal of Educational Psychology, 78*(1), 149–162.
- Goodwin, W. L., & Goodwin, L. D. (1984). *Qualitative research in education: A guide to the literature*. Educational Technology Publications.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education, 14*(8), 835–854.
- Harter, S. (2012). *The construction of the self: Developmental and sociocultural foundations* (2nd ed.). New York: Guilford Press.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita* (15. p.). Tammi.
- Hooper, L. M. (2007). Individual and family resilience: Definitions, research, and frameworks relevant for all counselors. *Journal of Counseling & Development, 85*(3), 318–328.
- Hughes, J. N. (2012). Teacher–student relationships and school adjustment: Progress and remaining challenges. *Attachment & Human Development, 14*(3), 319–327.
- Husu, J. (2006). *Suoraa puhetta*. PS-kustannus.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research, 79*(1), 491–525.
- Jindal-Snape, D., & Miller, D. J. (2008). A challenge of living? Understanding the psycho-social processes of the child during primary–secondary transition through resilience and self-esteem theories. *Educational Psychology Review, 20*(3), 217–236.

- Kelchtermans, G. (2005). Teachers' emotions in educational reforms: Self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy. *Teaching and Teacher Education, 21*(8), 995–1006.
- Lareau, A. (2011). *Unequal childhoods: Class, race, and family life* (2nd ed.).
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- Luthar, S. S. (2006). Resilience in development: A synthesis of research across five decades. Teoksessa D. Cicchetti & D. J. Cohen (toim.), *Developmental psychopathology: Vol. 3. Risk, disorder, and adaptation* (s. 739–795). Wiley.
- McShane, K. E., & Hastings, P. D. (2009). The New Friends Vignettes: Measuring parental psychological control that confers risk for anxious adjustment in preschoolers. *International Journal of Behavioral Development, 33*(6), 481–495.
- Meehan, B. T., Hughes, J. N., & Cavell, T. A. (2003). Teacher–student relationships as compensatory resources for aggressive children. *Child Development, 74*(4), 1145–1157
- Meeus, W. (2016). Adolescent psychosocial development: A review of longitudinal models and research. *Developmental Psychology, 52*(12), 1969–1993.
- Midgley, C., Kaplan, A., Middleton, M., Maehr, M. L., Urdan, T., Anderman, L. H., & Roeser, R. (1998). The development and validation of scales assessing students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology, 23*(2), 113–131.
- Mo, Y., & Singh, K. (2009). Parents' relationships and involvement: Effects on students' school engagement and performance. *Research in Middle Level Education, 33*(4), 1–11.
- Mruk, C. J. (1999). *Self-esteem: Research, theory, and practice*. Springer Publishing Company.
- Newcomb, M. D. (1990). Social support by many other names: Toward a unified conceptualization. *Journal of Social and Personal Relationships, 7*(4), 479–494.

Newman, T., & Blackburn, S. (2002). *Transitions in the lives of children and young people: Resilience factors*. Scottish Executive Education Department.

Orth, U. (2018). The family environment in early childhood has a long-term effect on self-esteem: A longitudinal study from birth to age 27 years. *Journal of Personality and Social Psychology*, 114(4), 637–655.

Pellegrini, A. D., & Long, J. D. (2002). A longitudinal study of children's playground games across the first year of school: Implications for social competence and adjustment to school. *American Educational Research Journal*, 39(4), 991–1015.

Piaget, J. (1935). *The moral judgement of the child*.

Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.

Pianta, R. C., & Allen, J. P. (2008). Building capacity for positive youth development in secondary school classrooms: Changing teachers' interactions with students. Teoksessa N. G. Guerra & C. P. Bradshaw (toim.), *Core competencies for positive youth development* (s. 21–39). Oxford University Press.

Perusopetuslaki 628/1998.

Poling, D. V., Van Loan, C. L., Garwood, J. D., Zhang, S., & Riddle, D. (2022). *Enhancing teacher–student relationship quality: A narrative review of school-based interventions*. *Educational Research Review*, 37, Article 100459.

Pomerantz, E. M., Moorman, E. A., & Litwack, S. D. (2007). The how, whom, and why of parents' involvement in children's schooling: More is not necessarily better. *Review of Educational Research*, 77(3), 373–410.

Qualter, P., Brown, S. L., Munn, P., & Rotenberg, K. J. (2010). Childhood loneliness as a predictor of adolescent depressive symptoms: An 8-year longitudinal study. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 19(6), 493–501.

Rauhala, L. (1993). *Ihmiskäsitys ja psykoterapia*. Yliopistopaino.

Rose, A. J., & Rudolph, K. D. (2006). A review of sex differences in peer relationship processes: Potential trade-offs for the emotional and behavioral development of girls and boys. *Psychological Bulletin*, 132(1), 98–131.

Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Parker, J. G. (2006). Peer interactions, relationships, and groups. Teoksessa N. Eisenberg, W. Damon & R. M. Lerner (toim.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (s. 571–645). Wiley.

Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57(3), 316–331.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67.

Santrock, J. W. (2007). *Adolescence* (12. p.). McGraw-Hill.

Schutz, P. A., & Zembylas, M. (Eds.). (2009). *Advances in teacher emotion research: The impact on teachers' lives*. New York: Springer.

Simons-Morton, B., & Crump, A. D. (2005). The association of parental involvement and social competence with school adjustment and engagement among sixth graders. *Journal of School Health*, 75(6), 317–322.

Smyth, E. (2016). Researching school transitions. (Raportti)

Soininen, M. (1995). *Sosiaalityön tutkimus*. WSOY.

Soininen, M., & Merisuo-Storm, T. (2009). *Kasvatustieteellisen tutkimuksen perusteet*. Turun yliopisto.

Spernes, K. (2022). The transition between primary and secondary school: A thematic review emphasising social and emotional issues. *Research Papers in Education*, 37(3), 303–320.

Sroufe, L. A. (2000). Early relationships and the development of children. *Infant Mental Health Journal*, 21(1–2), 67–74.

Sullivan, H. S. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*. Norton.

- Tao, S., & Chen, H. (2009). Social relationships and school adjustment in early adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 29(4), 517–540.
- Teittinen, P. (2017). Suomessa on jo lähes 70 000 syrjäytynyttä nuorta, etenkin poikien asema on heikentynyt – Professori kertoo viisi konkreettista keinoa syrjäytymisen ehkäisyyn. HS Visio 24.10.2017.
- THL (2017). *Nuorten syrjäytyminen*. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.
- Topping, K. (2011). Primary–secondary transition: Differences between teachers' and children's perceptions. *Improving Schools*, 14(3), 268–285.
- Ungar, M. (2012). Social ecologies and their contribution to resilience. Teoksessa M. Ungar (Ed.), *The social ecology of resilience: A handbook of theory and practice*, 13–31. New York: Springer.
- Wentzel, K. R. (2012). Teacher–student relationships and engagement: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions. Teoksessa S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (toim.), *Handbook of research on student engagement* (s. 365–386). Springer.
- Werner, E. E., & Smith, R. S. (2001). *Journeys from childhood to midlife: Risk, resilience, and recovery*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Xitao, F., & Chen, M. (1999). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 11(1), 1–27.
- Zeedyk, M. S., Gallacher, J., Henderson, M., Hope, G., Husband, B., & Lindsay, K. (2003). Negotiating the transition from primary to secondary school: Perceptions of pupils, parents and teachers. *School Psychology International*, 24(1), 67–79.