

TAMPEREEN YLIOPISTO

**Luokkaympäristö ja identiteetti –  
luokanopettajien ja kotikouluvanhempien  
lapsen identiteetin kehitykseen liittyvien  
kokemusten tarkastelua**

Kasvatustieteiden yksikkö  
Kasvatustieteiden pro gradu-  
tutkielma  
TIIA HELLE  
Syyskuu 2016

## Tiivistelmä

Ihmisen identiteetti alkaa rakentua jo heti syntymän jälkeen. Lapsen läheiset ihmissuhteet ovat tärkeä tekijä sen muodostumisessa, mutta myös kouluympäristö ja siellä luokkayhteisö ovat muokkaamassa identiteetin muodostumisesta, sillä lapsi viettää monta tuntia päivästänsä koulussa. Opettajien kokemuksen mukaan heillä itsellään on luokkaryhmän, kavereiden ja kodin lisäksi mahdollista vaikuttaa oppilaan identiteettiin myönteisesti mm. myönteisen palautteen avulla. Tässä kvalitatiivisessa tutkimuksessa haastatellaan teemahaastattelun avulla neljää luokanopettajaa. Haastatteluista haetaan teemojen perusteella tietoa siitä, miten opettaja kokee oppilaidensa identiteetin kehittyvän luokkayhteisössä. Tutkimuksen toisessa vaiheessa haastatellaan neljää kotikouluvanhempaa. Tämän tutkimuksen toisen osan tehtävänä on tuoda lisävihjeitä ympäristön merkityksestä lapsen identiteetin kehitykseen. Tutkimuksen lopuksi vertaillaan luokanopettajien ja vanhempien käsityksiä ja peilataan tuloksia teoriapohjaan, joka perustuu sosiaaliselle konstruktionismille. Tämän vertailun tuloksena esitän, että leikillä on suuri merkitys lapsen identiteetin kehityksessä ja että ympäristön merkitys korostuu lapsen suhteiden laatuun sekä aikataulutajana. Edelleen esitän, että luokkayhteisössä syntyvä ryhmäpaine voi olla vahingollista lapsen identiteetin kehitykselle. Lapsi muodostaa sosiaalista pääomaa myös koulun ulkopuolella. Hän muodostaa mieluiten suhteita lapsiin, joilla on samankaltainen habitus kuin hänellä itsellään. Ympäristöstä peilaaminen alkaa jo aivan pienestä. Lapsen identiteetti vahvistuu vuorovaikutuksessa ja myönteisen palautteen avulla sekä erityisesti aikuisen ohjauksessa. Kasvattajien tärkein eettinen toimintamalli on ”lapsen paras”

*Avainsanat: luokanopettaja, oppilas, identiteetti, sosiaalinen konstruktionismi, Bourdieu, Mead, kotikoulu*



# SISÄLLYS

<b>1 YMPÄRISTÖN MERKITYS IHMISELLE.....</b>	<b>5</b>
<b>2 IDENTITEETTI RAKENTUU VUOROVAIKUTUKSESSA.....</b>	<b>8</b>
2.1 Psykologinen näkökulma identiteetin kehittymiseen.....	9
2.2 Kieli avaimena maailmaan.....	12
2.3 Sosiaalipsykologinen näkökulma identiteettiin.....	13
2.4 Bourdieun näkemys.....	14
2.5 Historian ja kulttuurin vaikutus - mikä tieto valuu kenellekin?.....	16
<b>3 LUOKKAYHTEISÖ.....</b>	<b>18</b>
3.1 Luokan toimintaan vaikuttavia tekijöitä.....	18
3.2 Opettaja luokkayhteisön jäsenenä.....	22
<b>4 KOTIKOULU VAIHTOEHTONA PERUSKOULULLE.....</b>	<b>25</b>
4.1 Kotikoulun valitsemisen syitä.....	25
<b>4.2 Sosiaaliset suhteet kotikoulussa.....</b>	<b>27</b>
<b>5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....</b>	<b>29</b>
5.1 Tutkimuksen tehtävä.....	33
5.2 Tutkimuksien aineisto.....	36
5.3 Tutkimuksen luotettavuus.....	39
<b>6 TULOKSET LUOKANOPETTAJIEN HAASTATTELUISTA.....</b>	<b>42</b>
6.1 Identiteetin kehitys luokkayhteisössä.....	42
6.2 Sosiaalisen pääoman rakentaminen luokkayhteisössä.....	44
6.3 Opettaja ”paljon vartijana” – vaikutus oppilaan identiteettiin.....	47
<b>7 VERTAILURYHMÄNÄ KOTIKOULULAISET.....</b>	<b>53</b>
7.1 Vertailuryhmän tutkimuksen toteutus.....	53
7.2 Luotettavuus.....	55
7.3 Tulokset.....	56

7.3.1 Identiteetin käsite .....	56
7.3.2 Vertaissuhteiden ja ystävyyssuhteiden merkitys identiteetin kehityksessä.....	58
7.3.3 Kotiopetuksen merkitys identiteetin kehityksessä .....	65
<b>8 VERTAILUA JA YHTEENVETOA.....</b>	<b>72</b>
<b>LÄHTEET .....</b>	<b>85</b>
<b>LIITTEET.....</b>	<b>89</b>
Liite 1 .....	89
Liite 2 .....	90

# 1 YMPÄRISTÖN MERKITYS IHMISELLE

*”Identiteetti -käsite on lähtöisin latinan kielen sanasta identitās tai ident ( idem ), joka tarkoittaa ”samuutta” ja samana pysymistä.” (Repo 2015.)*

Voiko ihminen vapaasti vaikuttaa omaan kohtaloonsa, vai onko kohtalo ennalta määrätty sen mukaan, minkälaiseen kulttuuriin syntyy? Tämä on perustavan laatuinen filosofinen kysymys, joka vaikuttaa tämän pro gradu- työni taustalla vahvasti.

Filosofi Berlin jakaa vapauden käsitteen kahteen eri osaan - negatiiviseen ja positiiviseen. Hänen mukaansa negatiivinen vapaus on yksinkertaistettu vapaus -tila, jossa yksilö on ilman muita. Se on vapautta jostakin. Positiivisessa vapaudessa ihminen kasvaa siksi joka hän on. Positiiviseen vapauteen kuuluu toive päättää omista asioistaan ilman, että joku toinen päättää niistä yksilön puolesta. Positiivinen vapaus on vapautta johonkin. (Berlin 1958.) Tasa-arvon toteutumisen kannalta olisi tärkeää, että jokaisella olisi syntymäperästään huolimatta yhtäläinen vapaus kehittää itseään. Tasa-arvo on yleismaailmallinen arvo, joka ymmärretään kulttuurista huolimatta samalla tavoin (Schwartz 1992).

Ihminen ei voi valita olosuhteita, joihin hän syntyy. Joskus olosuhteet voivat olla äärimmäiset selviytymisen kannalta – tällaista äärimmäistä selviytymistäistelua ei suomalaisessa yhteiskunnassa ole - tai ei ainakaan pitäisi olla. Meillä on turvaverkosto, joka pitää huolen, että ihminen ei jää täysin tyhjän päälle. Kuitenkaan perustoimeentulo ei aina välttämättä takaa niitä kehittymisen mahdollisuuksia, joita taas hyväosaisten lapsille siunautuu. Meillä on kuitenkin mahdollisuus muokata omaa elämäämme ja tehdä siitä sellainen kuin haluamme - vai onko?

Opiskelun ajatellaan antavan ainekset laadukkaaseen elämään. Perinteisesti kuitenkin opiskelu on ollut mahdollista vain hyvätuloisten perheiden lapsille. Ja vastaavasti korkea koulutus on liitetty parempaan tulotasoon. Suomessa ilmainen koulutus takaa sen, että teoriassa jokaisella on mahdollista opiskella oman kiinnostuksensa ja taipumustensa mukaan ilman taloudellisten tekijöiden rasituksia ja toteuttaa täten omaa kohtaloaan. Tilastoja tarkastelemalla voidaan todeta, että tästä huolimatta vanhempien koulutustaso periytyy vieläkin siten, että korkeasti koulutettujen vanhempien lapset kouluttautuvat pidemmälle kuin lapset, joiden vanhemmilla ei ole koulutusta. Tästä on kuitenkin olemassa poikkeuksia, eikä pelkän vanhemman

koulutustason perusteella voida ennustaa lapsen tulevaa koulutustasoa, sillä vanhempien lisäksi ympäristöllä on merkitystä lapsen kehitykseen. Ympäristön merkitystä onkin yritetty ratkaista mm. kaksostutkimuksilla (esim. FinnTwin12 ja -16), joissa on pyritty selvittämään sitä, miten geeniperimä ja toisaalta ympäristö vaikuttavat ja muokkaavat lapsen kehitystä ja valintoja. Ympäristö vaikuttaa meihin ja määrittelee toimintaamme usein meidän itsemme tiedostamatta.

Tällaista vaikuttavaa ympäristöä on kaikki ympärillämme, ihmiset ja asiat - kulttuuri. Tämä kulttuuri saattaa itsessään sisältää tapoja ja rakenteita, jotka saavat ihmiset toimimaan siten kuin aina on totuttu tekemään. Ympäristö toimii lapselle mallina, joka näyttää peilin tavoin, miten tulee toimia ja käyttäytyä. Työssäni olenkin kiinnostunut siitä, miten nämä mallit vaikuttavat lapsen identiteetin kehitykseen – siihen minkälainen käsitys lapselle muodostuu itsestään.

Alun perin aiheeni syntyi Jokelan koulusurmaa käsitelleen Helsingin yliopiston Valta ja viha-luennon jälkeen, kun mietin yhteisön merkitystä ampujan perheen elämässä. Jokelan kouluampumistapaus oli äärimmäinen teko, joka kuvastaa jäävuoren huippuna pahoinvointia yhteiskunnassamme. Tarkoitukseni ei tässä kuitenkaan ole tutkia kouluampumiseen johtaneita syitä, vaan toimikoon se ääriesimerkkinä siitä, mihin pahimmillaan lapsen tai nuoren pahoinvointi voi johtaa. Kouluampumistapauksia on tutkittu paljon- ja niiden syitä, mutta Jokelan kouluampumistapauksessa itseäni mietitytti erityisesti yhteisönäkökulma. Mietin, miten erilaisuus voi johtaa syrjityksi tulemiseen, ja kuinka samankaltaisuus on helpompi hyväksyä. Tuon Valta ja viha-luennon jälkeen pohdin myös, miten kyläyhteisössä ilmenevä kiusaaminen ja syrjintä voivat edesauttaa perheen lasten koulukiusatuksi tulemistä ja syrjäytymistä myöhemmässä elämässään. Etenkin se herätti minussa ajatuksen siitä, miten erilaisuuden ja erillisyyden tunne vaikuttaa lapsien käsitykseen omasta itsestä ja näin vaikuttaa identiteetin kehitykseen vääristävällä tavalla. Erilaisuudella tarkoitan tässä valtavirrasta poikkeavia elämäntapoja tai asenteita. Tarkoitukseni ei tässä ole tarttua kiusaamiseen, eikä erilaisuuteen. Sen sijaan lähden tarkastelemaan sitä, miten lapsen identiteetti muodostuu, ja sitä miten perhe, vanhemmat ja suku sekä muu mikroympäristö vaikuttavat lapsen elämään ja hänen identiteettinsä muodostumiseen.

Tutkimuksen ensimmäisessä osiossa paneudutaan siihen, miten opettajien käsityksen mukaan luokkayhteisö vaikuttaa lapsen identiteettiin ja sosiaalisen pääoman syntymiseen ja sen rakentamiseen opettajan näkökulmasta.

Suurin osa lapsista viettää suuren osan päivästänsä koulussa ja etenkin luokkayhteisössään, jossa päivittäin kohtaa saman vertaisryhmän ja opettajan ja näin se on merkityksellinen osa hänen

elämäänsä. Koska haluan tietää, miten ympäristö edistää lapsen identiteetin kehitystä ja miten koulun luokkayhteisö on mukana lapsen identiteetin muodostumisessa, haastattelen neljää luokanopettajaa tuoden esiin opettajien kokemuksia siitä, miten heidän näkemyksensä mukaan oppilaiden persoonallinen ja sosiaalinen identiteetti kehittyy luokkayhteisössä ja miten sosiaalisen pääoman muodostuminen luokkayhteisössä tapahtuu. Haluan tarkastella myös sitä, miten opettaja kokee oppilaan kotitaustan vaikuttavan siihen, miten tämä löytää oman paikkansa ja miten oppilaan identiteetti pääsee kehittymään luokkayhteisössä. Opettajien haastattelut on toteutettu teemahaastatteluina.

Voidakseni tarkentaa ympäristön merkitystä lapsen identiteetin kehittymiseen olen tuonut mukaan tutkimukseen vertailuryhmän, jossa lapsi/et eivät osallistu kouluopetukseen vaan sen sijaan suorittavat oppivelvollisuutensa kotona. Tutkimuksen toisessa osiossa tarkastellaan lapsen identiteetin kehitystä tilanteessa, jossa päivittäinen kosketus luokka- ja koulu yhteisöön puuttuu. Saadakseni aikaiseksi vertailua näiden kahden eri opiskelutavan välille, olen haastatellut vanhempia, joiden lapset suorittavat koulua kotona. Tarkoitukseni on löytää vanhempien käsityksiä tarkastelemalla viiheitä siitä, miten luokkayhteisössä opiskeleminen vaikuttaa identiteetin kehitykseen ja miten eri tavoin identiteetin katsotaan kehittyvän ympäristö huomioon ottaen. Luokkayhteisö voidaan näin ajatella ympäristöksi, jolla joko on tai ei ole merkitystä lapsen identiteetin kehittymiseen. Näin vertailuryhmästä saatu tilanne heijastaa tilannetta, jossa ympäristön merkitys jää vähemmälle. Tutkimuksen tavoitteena on löytää niitä seikkoja, jotka osoittavat ympäristön olevan merkittävä tekijä identiteetin kehityksessä tai toisaalta sen merkityksettömyydestä lapsen identiteetin kehitykseen. Kokoan tätä vertailua omaan osioonsa tutkimusten jälkeen.

Lopuksi pohdinkin, voidaanko opettajien esiin tuomille asioille tehdä jotakin, jotta tasa-arvoinen koulutusjärjestelmämme säilyisi ja kehittyisi tasa-arvoisena, mikä takaisi kaikille tasavertaiset mahdollisuudet koulutukseen ja hyvinvoinnin takeita myös niille, joille siihen lähtökohtiensa puolesta ei ole mahdollisuutta.



## 2 IDENTITEETTI RAKENTUU VUOROVAIKUTUKSESSA

Identiteetti määrittää yksilön suhtautumista itseensä, toisiin ja yhteiskuntaan toimijoina. Koulutuksen ja kasvatuksen tehtävänä on kasvatustieteilijä Eero Ropon (2015) mukaan tulevaisuuden kansalaisten toimintakyvyn kehittäminen ja siksi hänen mukaansa identiteettiprosessien ohjaaminen välineenä ja tietoisena opetuksen tavoitteena on perusteltua. (Ropo 2015, 29.) Sosiaalipsykologi Klaus Helkaman mukaan vahvaa itseluottamusta ja uskoa omiin kykyihin voidaan kutsua pystyvyyden tunteeksi tai minä pystyvyydeksi. Tämän tunteen kannalta on tärkeää ihmisen oma käsitys siitä, että hän todella pystyy vaikuttamaan elämänsä merkityksellisiin tapahtumiin. Se vaikuttaa myös ihmisen motivaatioon ja oppimiseen. (Helkama ym. 2004.) Tämä tunne auttaa ihmistä saavuttamaan omia tavoitteitaan ja toteuttamaan omia unelmiaan. Ne ovat osa hänen minäkäsitystään eli identiteettiä.

Kasvatustiede tieteenä sijaitsee psykologian, sosiologian ja filosofian välimaastossa. Tässä rajamaastossa sen tehtäväksi muodostuukin yhdistellä näiden muiden tieteenalojen näkemyksiä. (Pihlaja 2004.) Identiteetin kehitykseen ja sen kehityksen alkulähteille päästäkseen törmää heti ontologiseen problematiikkaan, sillä identiteettiä on tutkittu esimerkiksi filosofian, psykologian sekä yhteiskuntatieteiden piirissä. Siten tässäkään identiteetti -käsitettä ei voida nähdä vain yhden tieteenalan omaisuutena, ja käsitteen perusteellinen avaaminen edellyttäisi useampaa näkökulmaa. (Ropo 2015, 28.) Tutkimuksen teoreettinen viitekehys rakentuu kuitenkin tietoisesti sellaisesta teoreettisesta aineistosta, jonka avulla identiteetin kehitystä voidaan tarkastella hieman uudesta vinkkelistä.

Varsinainen identiteetin tutkimus kohdistuu kolmeen eri näkökulmaan. Ensimmäinen näistä on identiteetin tarkastelu elämänkaareissa - lapsuudesta aikuisuuteen. Toisessa tavassa tarkastellaan identiteetin yhteyttä yksilön ominaisuuksiin ja toimintaan. Kolmannessa näkökulmasta identiteettiä tarkastellaan sosiaalisena pääomana. (Ropo 2015, 19.) Ropon mukaan identiteetin tarkastelussa merkitsevää on, tarkastellaanko sitä psykologiselta vai sosiologiselta kannalta. Sosiologiselta kannalta identiteetillä tarkoitetaan yhteiskunnallisen ”jäsenyyden kategorioita (suomalainen, eurooppalainen), yhteisöllisiä tai ammatillisia jäsenyyksiä (opettaja, tutkija) tai verkostoja ja rooleja, joissa yksilö vaikuttaa omien valintojensa tuloksena. Psykologisesta näkökulmasta identiteetti käsitteenä voidaan ymmärtää tunteena persoonallisesta olemisesta, kuulumisesta tai samaistumisesta”. Psykologisessa näkökulmassa sukulaiskäsitteenä toimii minuus. Eriolaisten näkökulmien liittäminen

tutkimukseen on ongelmallista, mutta käytännössä kuitenkin kumpaakin näkökulmaa tarvitaan. (Ropo 2015, 30.)

Tässä luvussa pyrin selittämään, kuinka identiteetin voidaan ajatella muodostuvan sosiologisen näkökulman kannalta sosiaalisen konstruktion piirissä, kuinka varhainen vuorovaikutus ja kieli vaikuttavat yksilön identiteetin muodostumiseen ja sen kautta hänen myöhäisempään kehitykseensä ja elämänvaiheisiinsa. Pyrin selittämään, kuinka ihmisen minäkäsitys muodostuu hyvin aikaisessa vaiheessa, ja kuinka merkitykselliset toiset ja ympäristö ovat mukana luomassa hänen käsityksiään siitä, kuka hän on, mihin hän pystyy, ja kuinka hän sijoittuu omaan ryhmäänsä ja myöhemmin yhteiskuntaan. Psykologisen näkökulman erottaminen tästä on hyvin vaikeaa, sillä samaistuminen on tärkeässä osassa sosiaalisen identiteetin muodostumisessa. Tätä käsittelen enemmän sosiaalista identiteettiteoriaa koskevassa luvussa (2.4). Sosiaalisen identiteetin muodostumista pyrin myös selittämään ranskalaisen sosiologi Boudieun kenttäteorian kautta ts. Bourdieun termejä käyttäen, miten erilaiset pääomat vaikuttavat siihen minkälaisen roolin lapsi ryhmässä saa. Tulen tuonnempana myös avaamaan hieman näitä Bourdieun termejä. Nämä eri käsitykset eivät ole ristiriidassa keskenään - mieluummin ne tukevat toisiaan.

## **2.1 Psykologinen näkökulma identiteetin kehittymiseen**

Symbolisen interaktionimin perusajatus on, että ihmiset jakavat ymmärryksensä erilaisista merkityksen omaavista symboleista, joita ovat teot, eleet ja esimerkiksi kieli. Nämä eleet edustavat samoja asioita kaikille tilanteessa mukana oleville. Näiden eleiden ymmärrys ja sisäistyneisyys ovat perusta ihmisen käyttäytymiselle. (Schellenberg 1988, 40.) Ihmisen minäkäsitys muodostuu ja kehittyy tämän sosiaaliseen konstruktionismiin kuuluvan symbolisen interaktionismin mukaan sosiaalisessa kanssakäymisessä ja vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa. Sen mukaan ihmisen minä on taipuisa ja uudistuva. Symbolisen interaktionismin mukaan muodostamme varhaisen käsityksen itsestämme sen mukaan, miten "merkitykselliset toiset", ts. meille tärkeät ihmiset suhtautuvat meihin ja reflektoivat meitä. Symbolisen interaktionismin isänä pidetty G.H. Mead puhuu yleistetystä toisesta. Mead (1934/1962) jakaa minän kahteen osaan subjektiminään ja objektiminään. Tämän käsityksen mukaisesti me voimme puhua samanaikaisesti kuullen ja tarkastellen itseämme toisten näkökulmasta, ollen sekä aktiivisia tekijöitä (subjektiminä "I") että tarkkailijoita (objektiminä "Me"). Näin identiteettimme kehittyminen liittyy merkittävästi niihin ihmisiin, joiden kanssa

vietämme elämämme ensimmäiset vuodet. Tämä alkuun panee prosessin, jossa identiteettimme kehitystä voidaan tarkastella sosiaalisena kehityksenä. Meadin mukaan käsityksemme itsestämme heijastaa myös laajemmin muiden ihmisten käsityksiä meistä. ”Yleistetty toinen” käsitteellä hän kuvastaa sitä, miten yksilö omaksuu ryhmälle yhteisten asenteiden joukon. (Schellenberg 1988, 43.) Kirsi Nousiainen väitöskirjassaan tuo esiin Ian Burkitin käsityksen sosiaalisesta identiteetistä, joka rakentuu jatkuvasti vuorovaikutuksessa muiden kanssa ollen ikään kuin sosiaalinen prosessi. Burkitin mukaan oleellista ei ole vain ihmisten väliset suhteet, vaan ihmisen suhde myös materiaaliseen ympäristöön. (Nousiainen 2004, 21.) Keskityn kuitenkin seuraavassa tarkastelemaan nimenomaan ihmisten välisten primäärisuhteiden merkitystä identiteetin kehitykselle.

Ihminen ei voi valita näitä Meadin tarkoittamia merkityksellisiä toisia - yleensä vanhempiaan. Hän syntyy tilanteeseen, jossa merkitykselliset toiset määrittelevät hänelle objektiivisen todellisuuden. Merkitykselliset toiset määrittelevät ja valikoivat elementtejä yksilöllisesti yhteiskunnallisen asemansa ja elämänhistoriansa mukaisesti. Näin esimerkiksi alempaan yhteiskuntaluokkaan syntynyt lapsi omaksuu ensinäkin alemman luokan näkökulman sosiaaliseen maailmaan ja toisekseen hän omaksuu sen merkityksellisten toisten erityisluontaisessa muodossa. Yhteiskuntaluokan maailmankuvaan saattaa liittyä jopa tiettyjä rakenteellisia tunteuksia, kuten tyytymistä, katkeruutta tms.. (Berger & Luckmann 1994, 149 -150.) Koska lapselle oleva maailma on ainoa mahdollinen maailma, samaistuu hän tässä primaarisosialisaatiossa vanhempiinsa puoliautomaattisesti. Tässä prosessissa sisäistetty maailma vaikuttaakin loppuelämän ajan vahvemmin kuin myöhemmin muualta sekundaarisosialisaatiossa sisäistetyt maailmat. (Berger & Luckmann 1994, 153 -154.) Myös pystyvyudentunne syntyy tässä prosessissa.

### ***Peilisoluteoria***

Pystyvyyden tunteen lisäksi ympäristömme ja kulttuurimme vaikutus on keskeinen tekijä valitsemiimme tavoitteisiin. Ympäristön vaikutus on melkein aina tiedostamaton, joten emme välttämättä tiedosta niitä tavoitteita, joihin pyrimme. Tällaiset implisiittiset tavoitteet ovat syntyneet ympäröivistä signaaleista ja vihjeistä mm. muiden ihmisten toiminnasta. (Halvorson 2012, 54.) Juuri tämä tiedostamaton vaikuttaa meihin rakentuneena ihmisen sisäiseen minäskeemaan ja ulkoisiin rakenteisiin.

Peilisoluteorian kytkeminen identiteetin muodostumiseen voi äkkiseltään tuntua kaukaa haetulta ajatukselta. Kuitenkin aivojen muotoutuminen ensimmäisten vuosien aikana on

voimakasta ja ympäristön vaikutus aivojen rakenteeseen kiistaton. Oppiminen tapahtuu matkimalla ja omaksumalla lähiympäristöstä vaikutteita. Ihminen oppii myös oman asemansa ja arvot aikaisessa vaiheessa. Aivojen biologinen rakenne tukee tätä kehitystä.

Peilisoluteorian mukaan ihmisen aivot peilaavat ympäristössä tapahtuvia asioita, joita havaitaan. Peilisolut siirtävät aisti-informaatiota motoriseen muotoon. Aivojen kuorikerroksella sijaitsevan peilisolujärjestelmän perimmäinen tarkoitus lienee liikkeiden, aikomusten ja tavoitteiden koodaaminen. (Nummenmaa 2010, 135 -138.) Peilisolujen avulla intersoonallinen tiedon siirto tapahtuu millisekunneissa, eikä siis ole tietoista. Tämän tiedonsiirron avulla voidaan siirtää implisiittistä tietoa ilman kognitiivista ajattelua. (Schützenberger 2011, 75 -76.) Näin siis tottumukset, ajatukset ja tieto siirtyvät vanhemmalta lapselle.

Sosiaalisuus syntyy vuorovaikutuksesta, johon myös aivotoiminta liitetään. Aivoissa sijaitsee alue, jota kutsutaan sosiaalisiksi aivoiksi. Tähän alueeseen kuuluvat otsalohkon, päälaenlohkon ja limbisen järjestelmän, etenkin manteliumakkeen ja aivoturson kokonaisuudesta muodostuva hermoverkosto. Tämä hermoverkosto vastaa viestinnästä ja sen toiminta kypsyy ”sosiaalseksi” varhaislapsuuden vuorovaikutuksessa. Oleellista tässä kypsymisessä on läheisimpien hoitajien (äidin) ruumiinkieli, jota lapsi peilaa ja jäljittelee. Näin varhainen vuorovaikutus vaikuttaa siihen, minkälaisiksi sosiaaliset aivomme muodostuvat. Ympäristön sosiaalinen informaatio aiheuttaa muutoksia hermosolujen aineenvaihdunnassa. (Hyypä 2010.)

### ***Kiintymyssuhdeteoria***

Hylätyksi tulemisen pelko ja kokemus ovat ihmisen sosiaalisuuden kannalta luontaista. Ihminen on peremmiltään sosiaalinen olento. Lähimpien ihmisten hyväksyntä on tärkeää, sillä siitä riippuu koko olemassaolo elämän alkumetreillä. Lapsi on silloin täysin riippuvainen vanhemmistaan. Tämä riippuvuusuhde iän myötä hellittää jonkin verran, mutta lapsi kuitenkin omaksuu tavan toimia sosiaalisissa suhteissaan ensimmäisenä kehittyneen vanhempi – lapsi mallin mukaisesti. Tätä mallia kutsutaan kiintymyssuhdeteoriaksi.

John Bowlbyn (1979) kehittämän kiintymyssuhdeteorian mukaan ensimmäiset ihmissuhteemme määrittelevät minkälaisia aikuisiän ihmissuhteemme todennäköisesti tulevat olemaan. Bowlby tarkastelee teoriassaan lapsen kiintymyksen laatua omaan äitiinsä. Lapsi voi olla kiintynyt äitiinsä joko turvallisesti, turvattomasti tai ristiriitaisesti. Suhteen laatu vaikuttaa lapsen käyttäytymiseen, sekä myöhäisempiin ihmissuhteisiin ja niissä ilmeneviin ongelmiin.

Turvaton tai ristiriitainen kiintymyssuhde voi myös muuten heijastua ihmisen elämässä erilaisina ongelmina.

## 2.2 Kieli avaimena maailmaan

Primaarisosialisaatiossa yksilön on tärkeintä sisäistää kieli (Berger & Luckmann 1994, 153 - 154 ). Kielen ajatellaan olevan representaation lähtökohta ja sen voidaan ajatella olevan jatkuvasti käytössä oleva sanojen, metaforien ja kielenkäyttötapojen järjestelmä. Sen piirissä mm. vastakkaiset ja ristiriitaiset näkemykset voidaan tasoittaa keskustelun kautta yhteisiksi tulkinnoiksi. Se on samanaikaisesti tuote, kohde ja väline. Representaatiot siirtyvät sukupolvelta toiselle ja ovat kulttuurisidonnaisia. (Potter, Wetherell, Gill & Edwards 1990.)

Puheen ja kielen kautta myös sosiaalinen identiteettimme paljastuu. Sanat, joita käytämme, kertovat keitä olemme, arvomme, asenteemme ja mistä tulemme. Opimme tietyt diskurssit, joiden kautta tuomme esille sosiaalista identiteettiämme. Vastaavasti sosiaalisen identiteetin voidaan ajatella määrittelevän nämä diskurssivaihtoehdot, joita meillä on valittavanamme. Sosiaalinen representaatio antaa näille vaihtoehdoille sisällön. (Pälli 2004.) Yhteiskunnallisesti nämä sosiaaliset representaatiot tallentuvat yhteisöiden rakenteisiin säilyen ja kertyen. Jaettu yhteiskunnallinen representaatio mahdollistaa yksilön sosiaalisen aseman määrittelyn, sekä hänen "asianmukaisen" käsittelynsä. (Berger & Luckman 1994, 52.)

Tieteellinen tieto - sekä ajattelu että kieli, elävät korkeakoulutuksen sylissä. Se usein yhdistyy järkipärisyyteen, kurinalaisuuteen ja systemaattisuuteen. Menestyäkseen koulussa opiskelija puolestaan tarvitsee ominaisuuksia kuten tahto, ahkeruus, kannustus ja itseluottamus (Kärkkäinen 2004, 102.) Vuorovaikutus lähiympäristön ja merkityksellisten toisten kanssa edesauttaa potentiaalisten kykyjen kehittymisen (Kärkkäinen 2004; Niemi 2012, 23). Jos vanhemmilla on edellä mainittuja ominaisuuksia, he todennäköisesti toteuttavat niitä omassa elämässään ja siirtävät näin niitä kielen ja tapojen mukana lapsilleen (Niemi 2012).

Primaarisosialisaatiota seuraavassa vaiheessa lapsi havaitsee, että maailmassa on olemassa muitakin todellisuuksia, ja että hänen vanhempiansa maailma, jota hän siihen saakka on pitänyt ainoana oikeana saattaa olla esim. kouluttamattomien tai poliittisesti aktivoituneiden maailma. Tämän varhaislapsuudessa sisäistetyn todellisuuden muuttaminen vaatii vahvoja elämänhistoriallisia järkytyksiä. Lapsi elää vanhempiensa määrittämässä maailmassa, halusipa

tai ei. (Berger & Luckmann 1994, 161.) Näin ollen perheessä vallitseva kulttuuri periytyy lapselle.

### **2.3 Sosiaalipsykologinen näkökulma identiteettiin**

Koulussa oppilaat on jaettu ikänsä mukaan eri ryhmiin – luokkiin. Asiaa voidaan tarkastella sosiaalipsykologisesta näkökulmasta siten, että oma luokka muodostaa sisäryhmän ja muut luokat ulkoryhmän. Koulutasolla puolestaan oma koulu muodostaa sisäryhmän ja muut koulut ulkoryhmän. Tämä kahtiajako meihin ja heihin on ryhmänmuodostuksen ja ryhmäilmiöiden taustalla. Tämä samainen prosessi vaikuttaa mm. myös ennakkoluuloisuuden, rasismien ja etnosentrismien taustalla. (Turner 1975.)

#### *Sosiaalinen identiteettiteoria*

Vaikka luokka varmasti muodostuu oppilaan sisäryhmäksi suhteessa muihin luokkiin, voi luokan sisällä olla pienempiä ryhmiä, jotka muodostuvat luokan sisällä oppilaan sisäryhmäksi. Nämä ryhmät muodostuvat luonnollisesti esimerkiksi ystävyysuhteiden mukaan.

Sosiaalisen identiteettiteorian mukaan yksilö sisällyttää ryhmäjäsenyytensä omaan minäkäsitykseensä. Suotuisan ryhmävertailun avulla hän pyrkii ylläpitämään myönteistä minäkuva ja ryhmärajojen avulla hän luo eroja ja sosiaalisia kategorioita, joiden avulla tämä mahdollistuu. Tämän SIT-teorian avulla pystytään kattavasti selittämään ihmisten suhteita ja ilmiöitä. (Turner 1975.) Sosiaalisen identiteetin kannalta keskeistä siinä kuitenkin on se, mihin ihminen itsensä samaistaa. Samaistuminen tapahtuu, kun ihminen kokee olevansa sidoksissa ryhmän vaiheisiin, jolloin ryhmän voitot ja tappiot koetaan henkilökohtaisesti. Tämän samaistumisen seurauksena kyseinen ryhmä muodostuu sisäryhmäksi ja muut ryhmät ovat ulkoryhmää. Ihmiselle on luontaista suosia sisäryhmää, sillä ihminen määrittelee itsensä ryhmäjäsenyyden mukaan ja ryhmää vahvistamalla vahvistetaan omaa asemaa erottautumisen kautta. (Turner 1975; Suominen 2011; Helkama 2005.) Meadin mukaan tässä on kyse myös kollektiivisen kokonaisuuden asenteiden omaksumisesta, joka johtaa minän täydelliseen kehittymiseen (Schellenberg 1988, 43). Tämä selittää, kuinka ryhmärajojen korostaminen saattaa johtaa ryhmien välisten erojen kärjistymiseen ja siten konflikteihin ryhmien välillä (Turner 1975; Suominen 2011, 220).

### *Ennakkoluulot*

Tällaista itsensä ja muiden määrittelemistä ja sijoittamista sosiaaliseen ympäristöön kutsutaan sosiaalisesti luokitteluksi eli kategorisoinniksi (Turner 1975; Suominen ym. 2011, 225). Luokituksia saatetaan tehdä iän, sukupuolen, etnisyyden tai ”rodun” perusteella (Turner 1975; Helkama 2005, 294). Näistä luokitteluista syntyy helposti stereotyyppioita, jotka puolestaan ovat ennakkoluuloisuuden keskeinen tekijä (Turner 1975; Suominen ym. 2011, 226). ”Ennakkoluuloisuudella tarkoitetaan sisäryhmän eli ”meidän” jakamia negatiivisia tai halventavia asenteita tai asenteiden kokonaisuutta ulkoryhmää eli ”heitä” kohtaan” (Turner 1975; Suominen ym. 2011, 227). Tällaiset negatiiviset tunteet stereotyyppioineen saattavat johtaa syrjintään tai jopa rasismiin (Turner 1975; Suominen ym. 2011, 227). Voidaankin ajatella, että opettajan tehtävä koulussa on varmistaa, että jokaisella oppilaalla on turvallinen oppimisympäristö. Hänen tehtävänä on siten puuttua kaikkiin kiusaamistilanteisiin välittömästi.

Ennakkoluuloisuuteen perustuvaan kiusaamiseen on mahdollista puuttua Gordon Allportin esittelemän kontaktihypoteesin, välillisen kontaktin hypoteesin tai jo aikaisemmin mainitsemani uudelleen luokittelun avulla. Kontaktihypoteesin kolme edellytystä ovat osallistujien yhtäläinen status, sosiaalinen tuki ja kontaktien mahdollisuus läheisten suhteiden solmimiseen (Helkama ym. 2005, 320; Hodson & Hewstone 2013, 82.) Luokkatilanne täyttää nuo kolme vaatetta, sillä luokassa opettaja toimii sosiaalisena tukena luoden suvaitsevia normeja suosivan ilmapiirin. Luokkatilanne itsessään luo mahdollisuuden läheisten suhteiden solmimiselle päivittäin. Välillisen kontaktin hypoteesissa jo pelkkä tietoisuus sisäryhmää edustavan roolimallin ystävyys-suhteesta ulkoryhmän edustajan kanssa voi edistää myönteisiä asenteita ja suvaitsevaisuutta ulkoryhmää kohtaan (Hodson ym. 2013, 82). Tämä voisi luokassa ja koulussa esimerkiksi toimia siten, että luokan tai koulun suosittu oppilas on ystävällinen kiusatulle tai syrjitylle oppilaalle ja näyttää mallia näin muille oppilaille.

## **2.4 Bourdieun näkemys**

Siinä missä symbolinen interaktionismi tarkastelee ihmisen käyttäytymistä hänen omaksumiensa symbolien kautta, esitellään Bourdieun (1986) kehittämässä kenttäteoriamallissa ihmisen elämä ja kehitys esitetään kenttinä. Kukin meistä omaksuu tälle omalle ”kotikentälle” ominaisia piirteitä. Näitä piirteitä ovat tyyli, maku, aatemaailma, jne. Bourdieun ajattelee, että perimme omassa kentässä vallitsevat tyylit ja tavat, ja ne helpottavat

meitä liikkumaan kentällämme. Hän ei puhu symboleista, vaan hänen mukaansa meillä on neljä eri pääomalajia. Niiden avulla voidaan tarkastella erilaisin voimavaroin sijoittumista sosiaaliseen tilaan (Bourdieu 1995b, 724). Näitä voimavaroja ovat sosiaalinen -, kulttuurinen -, ekonomisen- ja symbolinen pääoma. Nämä erilaiset pääomat varastoituvat meihin, muodostaen yksilöllisen habituksen. Bourdieun mukaan mieltymyksemme ja jopa kiinnostuksen kohteemme riippuvat kentästämme, jolla habituksemme muokkautuu elämän alkumetreiltä saakka. Opimme, minkälaisista asioista meidän tulee pitää, miten meidän tulee käyttäytyä ja toimia tietyntilanteissa. Hänen mukaansa sosiaaliset olosuhteet määräävät sen, minkälaisia valintoja teemme. Bourdieun kenttäteorian mukaan pelaamme näillä kentillä eräänlaista peliä, jossa pärjäämme aikaisemmin kerättyjen pääomien mukaan. (Bourdieu 1986.)

Päiväkoti on ensimmäisiä ympäristöjä, joissa lapsi pääsee testaamaan kodin ulkopuolella vanhemmiltaan perittyä habitustaan eli toimintatapojaan ja mallejaan. Mari Vuorisalo on väitöskirjassaan *Lasten kentät ja pääomat* (2013) tutkinut eriarvoistumista mikrotasolla. Hän tutki vuoden ajan lasten käyttäytymistä erään päiväkodin lapsiryhmissä – erityisesti esiopetusryhmässä, määritellen lasten keskustelupääomaa. Hänen ohjaavana analyttisenä kysymyksenään tutkimuksessa oli: ”Mitä eroja voi huomata niissä, jotka ovat etuoikeutetussa asemassa suhteessa niihin, jotka eivät ole?” Tähän kysymykseen hän pyrki löytämään vastauksia Bourdieun teoreettis-metodologisin menetelmin. Hän nostaa esiin Bourdieun kolme keskeistä käsitettä: pääoman, kentän ja habituksen. Näiden käsitteiden avulla hän keskittyy tutkimuksessaan vuorovaikutustilanteisiin opettajan ja muiden lasten kanssa. Hän halusi tietää, millaista lasten osallistuminen on, ja minkälaisia resursseja se lapselta edellyttää. Hän teki havaintoja lasten keskinäisistä sosiaalisista suhteista ja siitä, miten lapset näiden suhteiden perusteella järjestäytyivät sosiaaliselle kentälle. Tutkimuksen mukaan lapset pelaavat päiväkodissa Bourdieun termillä ilmaistuna peliä, jonka mukaan lapsen asema määrittyy ryhmässä. Lapsen asema puolestaan määrittelee sitä, miten hänen osallistumismahdollisuutensa tunnustetaan. Lapset jakautuivat tutkimuksen mukaan jo päiväkotiympäristössä erilaisten verkostoidensa avulla eliittiin, sosiaalisen pääoman käyttäjiin ja niihin, joilla on vain niukasti sosiaalista pääomaa. Sosiaalista pääomaa päiväkotiympäristössä lapset keräävät Vuorisalon mukaan muilta lapsilta sekä aikuisilta saadun huomion ja arvostuksen kautta. Tähän vaikuttaa heidän habituksensa. Vuorisalon mukaan lasten osallistumismahdollisuuksien jakautuminen ja niiden epätasainen tunnistaminen tuottavat eriarvoisuutta lähtökohdiltaan tasa-arvoisessa ympäristössä. Hänen mukaansa kyse on siitä, että arjen käytäntö halutaan pitää totutun mukaisena. Tämän käytännön noudattaminen vahvistaa ryhmässä vallitsevia eriarvoisia rooleja.



Näin päiväkotia muodostuu kentäksi, jolla vahvistetaan ja hyväksytään eriarvoisuus huomaamatta. Tätä kutsutaan Bourdieun termillä symboliseksi väkivallaksi eli oikeutettuna epätasa-arvoisena kohteluna. Tämä on rakenteiden tuottamaa ja ylläpitämää eriarvoisuutta. (Vuorisalo 2013.)

## **2.5 Historian ja kulttuurin vaikutus - mikä tieto valuu kenellekin?**

Ympäristö ja yhteiskunta asettavat paineita lapselle. Koulumaailmassa paineet ilmenevät tarpeena menestyä etenkin oppimisessa sekä sosiaalisissa suhteissa. Tätä voidaan kutsua ryhmäpaineeksi. Joskus kuitenkin se, mitä yhteiskunta opettaa, on ristiriidassa suvun ja perheen historian kanssa. Ranskan sosiologi Vincent de Goulejacin (2009) mukaan sukulaisuusjärjestelmä määrittelee yksilön paikan. Yksilö ei hänen mukaansa ole vain perheensä vaan myös suvun historian tuote, joka suvun tarinoista löytää oman identiteettinsä. Noiden tarinoiden avulla identiteetti siirretään lapselle varhaislapsuudesta, ja se liittyy hänet sukuunsa – liittämässä auttavat myös sellaiset seikat kuin sukunimi tai se, miten hänen sanotaan muistuttavan jotakuta sukulaistansa. (Goulejac 2009.) Joissain tapauksissa lapsi tuntee nämä sukutarinat raskauttavina ja ryhtyy vastustamaan niitä, jolloin suku ja perhe voidaan kokea rasitteena. Goulejac käyttää esimerkkinä natsivanhempien poikaa, joka myöhemmin päättää alkaa homoseksuaaliksi vain, koska ei halunnut tulla vanhempiensa kaltaiseksi, eikä halunnut jatkaa epäkelvää sukuaan. (Goulejac 2009.)

Kaikissa yhteisöissä on sääntöjä ja normeja. Sosialisatiossa nämä säännöt, normit, asenteet ja käsitykset siirtyvät siis sukupolvelta toiselle ja muodostavat tapahtumarakenteita. Näitä ihmisen käyttäytymistä ohjaavia ja helpottavia tapahtumarakenteita kutsutaan kognitiivisen psykologian piirissä skeemoiksi. Skeeman varaan ihminen voi perustaa käyttäytymisensä ja sen avulla hän voi ennustaa tulevia tapahtumia. Se, minkälaisessa ympäristössä lapsi kasvaa vaikuttaa siihen, minkälaisia tapahtumarakenteita ja toimintamalleja hän oppii. Myös psykoterapeutti Anne Ancelin Schützenbergerin (2011, 32) mukaan skeemat siirtyvät jopa ylisukupolisesti eli useiden sukupolvien yli.

Antropologit Claude Lévi-Strauss ja Françoise Héritier ovat tutkineet yhteisöissä vallitsevia sukulaisuus- ja avioliittosääntöjä. Näissä tutkimuksissa on käynyt ilmi, että usein noudatamme perheolajaliteettia suhteessamme sukuunne ja sukulinjaamme kohtaan. Oman sosiaaliluokansa ja piirinsä hylkääminen ei ole koskaan helppoa. Gaulejac puolestaan on tutkimuksissaan löytänyt todisteita ahkerien ja älykkäiden oppilaiden ambivalenteista

epäonnistumisista koetilanneissa. Oppilaat olivat valmistautuneet kokeeseen ja heidän tavoitteenaan oli tutkinnon osa, jota heidän vanhempansa eivät edustaneet. Nämä oppilaat pelkäsivät tulevansa erotetuiksi, hylätyksi tai pettävänsä perheensä, jos menestyisivät ja muuttaisivat ympäristöä. Epäonnistumalla he ratkaisivat vanhempien tiedostamattomaan ahdistukseen ja heidän ambivalenssiin toiveeseen liittyvän dilemman. Gaulejac kutsuu tätä "luokkaneuroosiksi". (Schützenberger 2011, 120 -122.)

Tämän kaltaisen toiminnan voidaan ajatella olevan alisuoriutumista. Alisuoriutumalla lapsi yrittää ratkaista kognitiivista dissonanssia, joka syntyy tilanteessa, jossa hänen omat tavoitteensa ovat ristiriidassa vanhempien odotusten ja aikaisemmin mainitun habituksen kanssa ja jonka tasolle heidän vanhempansa ole edenneet. Kognitiivisen dissonanssiteorian kautta asiaa tarkasteltaessa vanhempien hyväksyntä toimii ikään kuin palkintona, joka saa ihmisen tyytymään siihen mitä hänellä on. Hän ei voi astua uuteen, sillä samalla hän myös hylkäisi osan vanhemmilta saadusta identiteetistään (Goulejac 2009). Joskus ainoa keino saada tuo tunne omaan elämäänsä vaikuttamisesta saattaa olla esimerkiksi juuri alisuoriutuminen. Vanhempien piilevät odotukset voivat olla myös lapsen opiskelua tukevia siten, että lapsen odotetaan opiskelevan esim. lakimieheksi, koska niin kaikki hänen suvussaan ovat tehneet (Niemi 2012, 67).

### **3 LUOKKAYHTEISÖ**

Ihminen on sosiaalinen olento. Toiminnassaan muiden kanssa hän muodostaa ryhmiä ja toimii niissä osana jokapäiväistä elämää. Tämä johtuu liittymisen tarpeesta, mutta myös siitä, että ihminen ei yksin pysty joihinkin tehtäviin. Ryhmässä on voimaa. Ryhmän perusideana onkin yhteistyön tekeminen; sillä on yhteisiä tavoitteita ja tehtäviä (Rasku-Puttonen ym. 1998, 240). Koululuokka on vertaisryhmä. Vertaissuhteet ja ystävyysuhteet yleensä erotetaan toisistaan. Vertaisryhmän mittarina toimii suosio, kun taas ystävyysuhteet sen sijaan perustuvat vastavuoroiseen pitämiseen. (Rasku-Puttonen ym. 1998, 241.)

Käytännössä lapset viettävät päivänsä koulussa ja joutuvat muodostamaan ihmissuhteita melko satunnaisesti valikoituneisiin ihmisiin. Päiväkodissa solmitut ihmissuhteet; sekä vertaissuhteet että kaveruussuhteet auttavat koulun aloitukseen sopeutumisessa. Kaverisuhteita ei haluta rikkoa, sillä ne tukevat lapsen koulusiirtymisen onnistumista ja ovat avainasemassa siinä. (Peters 2010.) Päiväkodit pyrkivätkin yhteistyössä koulujen kanssa helpottamaan kouluun siirtymistä siten, että sama ennestään tuttu päiväkotiryhmä monesti siirtyy suoraan sellaisenaan kouluun muodostaen ekaluokan. Vuorisalon (2013) tutkimuksen tulosten mukaan lapsille muodostuu jo päiväkodissa tietty asema ryhmässä, joten tässä tapauksessa voidaan ajatella ryhmän dynamiikan säilyvän samana, vaikka ryhmä siirtyisikin koulumaailmaan - näin esim. jo päiväkodissa syntyneet roolit siirtyvät kouluun. Vertais - ja kaverisuhteiden lisäksi onnistuneeseen siirtymävaiheeseen vaikuttaa opettajan positiiviset odotukset (Peters 2010).

Usein luokkayhteisö pysyy samana koko alakoulun ajan, jolloin myös luokassa muodostuneet sosiaaliset verkostot säilyvät koko keskilapsuuden nuoruuteen saakka yläkouluun siirtymiseen saakka. Tässä ajassa muodostuneet ihmissuhteet muodostuvat merkittäviksi ihmissuhteiksi lapsen elämässä riippumatta niiden laadusta. Opettaja puolestaan on tärkeä henkilö lapsen elämässä. Hän on ensimmäisiä kodin ulkopuolisia auktoriteetteja, jonka kanssa lapsi harjoittelee kommunikoinnin alkeita. (Räsänen ym. 1999, 171.)

#### **3.1 Luokan toimintaan vaikuttavia tekijöitä**

Ryhmään ja sen ilmapiiriin vaikuttavat vahvasti sen tavoitteet, ryhmässä vallitsevat roolit, ryhmän jäsenten motivaatio, ryhmän tehokkuuteen vaikuttavat seikat sekä sen koheesio eli keskinäinen kiinteytys. Hyvän yhteistyön ja päätösten takaamiseksi yleensä sovitaan säännöt ja normit, jotta työskentely luokassa sujuisi. Sääntöjen rikkomisesta seuraavat rangaistukset.

(Rasku-Puttonen ym. 1998, 241.) Yleensä myös valitaan johtaja, joka valvoo yhteistyön ja itsekkyyden tasapainoa (Helkama ym. 2005, 256). Luokkayhteisössä opettajan voidaan ajatella olevan luokan johtaja ja puheenjohtaja, joka valvoo sitä, että puheenvuoroja jaetaan tasaisesti ja oikeudenmukaisuus toteutuu.

Lapsen oma käyttäytyminen vaikuttaa vertaisryhmässä sekä sen muotoutumiseen, että myös siihen minkälaiseksi lapsen oma rooli siinä muodostuu. Tässä korostuvat lapsen sosiaaliset taidot. Sosiaalisilla taidoilla tarkoitetaan sitä, miten hyvin lapsi onnistuu sovittamaan omat sosiaaliset tavoitteensa ympäristön vaatimuksiin ja odotuksiin. (Rasku-Puttonen ym. 1998, 243.) Bourdeun pääomateorian mukaan tätä kutsutaan sosiaalisiksi pääomiksi (Bourdieu 1986). Lapsen oman käytöksen lisäksi hänen asemansa määräytymiseen ryhmässä vaikuttavat toisten odotukset, jotka voivat suunnata lasta käyttäytymään näiden odotusten mukaisesti. (Rasku-Puttonen ym. 1998, 243.)

Ryhmäytötaitojen merkitys korostuu ryhmätyöskentelyssä. Koulun toiminnassa tulevat yleistymään erilaiset ryhmätyöt ja projektit, joissa tarvitaan erityisesti ryhmä- ja yhteistyötaitoja ja näitä taitoja halutaan tietoisesti kehittää. Niiden kehittäminen onkin otettu huomioon vuonna 2016 syksyllä voimaan astuvassa opintosuunnitelmassa. (OPS2016.) Ryhmäytötaitojen merkitys korostuu nykyaikaisessa työelämässä. Työelämässä tarvittavia taitoja ovat kommunikaatio-, ryhmätyö- ja johtamisen taidot. Oppilaat, jotka ovat harjoitelleet taitoja jo ennen työelämään astumista, näyttäisivät olevan paremmin valmistautuneita työelämän haasteisiin. (Hall ym. 2012, 1-2).

Ryhmän tavoitteet määräytyvät kulloisenkin tehtävän mukaan. Sosiaalipsykologi Muzafer Sherifin realistisen konfliktin teorian mukaan tärkeää on ryhmäkonteksti, jossa avainasemassa ovat yhteistoiminallisen keskinäisriippuvuuden synnyttämät ylemmän tason tavoitteet (Suominen ym. 2011, 230). Eli, vaikka normaaliarjessa rinnakkaisluokkalaiset saattavat kisailta keskenänsä, koulujen välisiin hiihtokilpailuihin lähettäessä kaikki kuitenkin sulassa sovussa edustavat koulua. Tällaista menetelmää, jossa molemmat ryhmät luokitellaan uudestaan jonkin kolmannen yhteisen ryhmän jäseniksi, kuten hiihtokilpailuesimerkissä voidaan myös tietoisesti käyttää ryhmien välisten suhteiden kohentamiseen. (Helkama 2005, 319.)

## Roolit

Ryhmässä sen toimintaan vaikuttavat roolit ja se, ovatko ryhmän jäsenet omien rooliensa tasalla. Roolilla tarkoitetaan toimintaodotusta, jonka ihminen omalla toiminnallaan luo (Rasku-Puttonen ym. 1998, 241). Ihmisellä on erilaisia rooleja elämässään kulloisenkin tilanteen mukaan. Hän voi olla perheenjäsen, työntekijä tai opiskelija. Kaikki nämä ryhmät ovat erilaisia ja niissä kaikissa on roolien lisäksi omat norminsa ja sääntönsä (Rasku-Puttonen ym. 1998, 241).

Roolit voidaan jakaa epävirallisiin ja virallisiin rooleihin. Luokassa ja muissa ryhmissä vallitsevat epäviralliset roolit ovat usein tiukassa ja niistä voi olla vaikea päästä irti. Tähän vaikuttavat muiden odotukset käyttäytymiseen liittyen. Nämä odotukset muodostavat normiston. Normit puolestaan takaavat työrauhan luokassa. (Rasku-Puttonen ym. 1998, 241.) Viralliset roolit perustuvat myös näihin normeihin. Koulumaailmassa viralliset roolit ovat selkeät; aikuisten roolit vaihtelevat työtehtävän mukaan hieman, mutta yhteistä niille kaikille on se, miten ne pyrkivät oppilaan kasvun ja kehityksen tukemiseen.

On tyypillistä, että henkilöllä on eri tilanteissa eri rooli. Sekä opettajalla että oppilaalla saattaa olla näitä erilaisia rooleja. Oppilaalla voi olla opettajan silmissä jokin alarooli kuten esim. häirikkö tai opettajan suosikkioppilas. Oppilaalla on lisäksi myös rooli suhteessa toisiin oppilaisiin. Erilaisia rooleja voivat olla esimerkiksi leikkitoveri, paras kaveri, seurailija tai koulukiusattu. (Räsänen 1999, 194.) Joskus rooleissa voi ilmetä konflikteja. Tällaisia konflikteja voi tulla silloin kun rooleihin kohdistuvat odotukset eriävät. Myös silloin kun henkilöllä on kaksi eri roolia, jotka saattavat olla keskenään ristiriidassa saattaa muodostua roolienvälinen konflikti. Jos taas roolin vaatimukset ja persoonalliset ominaisuudet eivät kohtaa, konflikti on silloin roolin ja persoonallisuuden välinen konflikti. Rooleihin liittyviin hämmennyksiin voidaan toki vaikuttaa esim. neuvotteluin rooliin sisältyvistä tehtävistä, rooliristiriitoihin auttavilla yleisemmillä normeilla tai käytänteillä tai kouluttamalla henkilöä omaan tehtäväänsä. (Helkama 2005, 270.)

Juuri tällä hetkellä opettajan rooli on murroksessa ja aikaisemmasta valmiin tiedon valuttamisesta oppilaille, ollaan siirtymässä rooliin, jossa opettaja toimii enemmänkin ohjaajana ja valmentajana. Oppilaiden rooli tässä puolestaan muuttuu aktiivisemmaksi ja oppiminen interaktiivisemmaksi. Erilaisten ryhmätöiden ja projektien osuus tulee lisääntymään

selkeästi luokkien arjessa ja tämä vaatii oppilailta ryhmätyötaitoja ja eri ryhmien eri rooleissa toimimista. (OPS2016.) Kysymys kuulukin, miten opettaja voisi näitä taitoja oppilailleen opettaa -ja toisaalta, mikä auttaisi opettajaa omaksumaan oman uuden roolinsa kivuttomasti?

### **Motivaation merkitys ryhmässä**

Ryhmän toimintaan luonnollisestikin vaikuttaa ryhmän jäsenien toiminta. Ryhmässä toimiminen on tehokasta myös opettajan kannalta (Hall & Buzwell 2012, 3). Ryhmän toimintaan vaikuttaa se, miten ryhmän jäsenet kantavat vastuuta ja tuovat oman panostuksensa tehtävään. Jos ryhmän jäsen arvelee, ettei hänen panoksensa ole todennettavissa tai arvioitavissa hänen motivaationsa saattaa heiketä. Tätä kutsutaan sosiaalisesti laiskotteluksi. Myös tilanteessa, jossa jäsenellä on käsitys, ettei hänen toiminnalla ole paljonkaan merkitystä, saattaa hän vähentää panostaan. Tällaista kutsutaan vapaamatkustajuudeksi. (Hall ym. 2012, 8.) Kolmas syy, miksi ryhmän jäsenen motivaatio saattaa kärsiä on, kun hän toimii alun perin tehokkaasti, kunnes hän huomaa tekevänsä enemmän kuin muut ja näiden hyötyvän hänen toiminnastaan. Tässä vaiheessa hän vähentää panostaa, sillä ei halua poiketa toisten linjasta. (Helkama 2005.)

Koululuokkaa voidaan ajatella yhtenä ryhmänä, jonka toiminta on kiinni siitä, miten sen yksilöt ovat motivoituneet. Joskus ryhmään saattaa mahtua useampi lapsi, joka kokee, ettei heidän toiminnallaan ole merkitystä tai sitä ei pystytä todentamaan. Tällaisen ryhmän kanssa toimimisen opettaja voi kokea hankalaksi ja lasten motivointi voi olla vaikeaa. Koska nämä oppilaat saattavat istua omissa maailmoissaan ja vaativat yksilöllistä ohjeistusta jokaisen tehtävän kohdalla, ryhmän ohjaaminen muodostuu hyvin raskaaksi. (Räsänen ym. 1999, 46.) Toimiva ryhmä vaatii kaikkien yksilöiden panosta ja ihannetapauksessa innostusta, mutta vähintään yhteistyötaitoja.

### **Tehokkuuteen vaikuttavia tekijöitä**

Ryhmätyöskentelyn tehokkuuteen vaikuttavia tekijöitä ovat ryhmän rakennetekijät kuten ryhmän koko, jäsenten taidot ja heidän persoonallisuutensa, viestintäverkostot sekä ryhmän statushierarkia. Tämän lisäksi ryhmän toiminnan tehokkuuteen vaikuttavat itse tehtävään liittyvät tekijät, joita ovat tehtävän luonne, tehtävän vaikeus ja tehtäväkohteiset vaatimukset. Myös ympäristötekijät, joita ovat fyysinen ympäristö, teknologia ja ryhmän asema suhteessa

muihin ryhmiin vaikuttavat siihen, miten tehokkaaseen työskentelyyn ryhmä kykenee. Muita toiminnan tehokkuuteen vaikuttavia seikkoja ovat ryhmän sisäiset ilmiöt kuten osallistumisen ja viestinnän jakautuminen, normit ja roolit, johtajuustyyli, ryhmän kiinteys eli koheesio, sosiaaliset vaikuttamisprosessit ja ryhmän motivaatio. Myös tulokset vaikuttavat ryhmän tehokkuuteen suorituksen tehokkuuden arvion, tuloksellisuuden, tuottavuuden, jäsenten hyvinvoinnin ja työtyytyväisyyden osalta. (Helkama ym. 2005, 261; Markkula 2011,87.) Omana vaikeutenaan tässä opettajalla on suuret ryhmäkoot ja eritasoiset taidot, liittyen tehtävien vaikeustason valintaan – tehtävien tulisi olla kaikille sopivan motivoivia. Tässä avuksi tulevat kuitenkin uudet opiskelumenetelmät, joita parhaillaan otetaan käyttöön kouluissa ja joilla voidaan poistaa eriyttämisen tarvetta (OPS2016). Toisaalta myös opettajan johtajuustaidot punnitaan joka kerta hänen astuessaan luokkaan.

### **Koheesio**

Lisäksi ryhmään vaikuttaa sen kiinteys eli koheesio. Koheesiolla tarkoitetaan voimaa, joka pitää ihmiset ryhmässä ja houkuttelee heitä jäämään siihen. Koheesio on tärkeä ryhmän toiminnan kannalta, sillä se auttaa ryhmää pysymään yhdessä ja motivoi ryhmän jäseniä toimimaan ryhmän puolesta. (Hewstone ym.2012, 406.) Koheesioon vaikuttaa se, pitävätkö sen jäsenet toisistaan ja lisäksi se, miten arvokkaaksi he kokevat ryhmässä toimimisen ja myös se, miten he hyötyvät ryhmässä toimimisesta. Ryhmään pääsemisen ponnistelut vaikuttavat siten, että mitä vaikeampi ryhmään on päästä, sitä kiinteämmäksi jäsenen suhde ryhmään muodostuu. (Helkama ym. 2005, 268.)

Kouluissa luokat valikoituvat sattumanvaraisesti, mikä johtaakin osaltaan siihen, miten erilaisia niistä muodostuu, ja tämä myös tuntuu opettajan päivittäisessä työssä. Samalle luokalle sattuu kokemuksiltaan ja ominaisuuksiltaan erilaisia lapsia, jotka eivät automaattisesti tule toimeen keskenään tai heidän toimintatapansa poikkeavat voimakkaasti toisistaan. Tämä on opettajalle haastavaa. (Rasku-Puttonen 1998, 253.) Onnellisessa tapauksessa luokan oppilaat pitävät toisistaan ja viihtyvät luokassa mainiosti.

### **3.2 Opettaja luokkayhteisön jäsenenä**

Psykologi Juha Perttula määrittelee opettajan työn seuraavasti: ”Opettajan työ on ihmissuhdetyötä: opetustyöksi kutsuttava työ edellyttää vähintään kahden ihmisen välistä

vuorovaikutusta.” (Räsänen ym.1999, 14). Perttula lähestyy opettajuutta filosofisen antropologian kautta, jolle ominaista on tarkastella mitä ja millainen ihmisen pitäisi olla. Filosofisessa antropologiassa ajatellaan ihmisillä olevan karkeasti jaoteltuna neljänlaisia erilaisia ihmiskäsityksiä. Näitä ovat: essentialistinen ihmiskäsitys, naturalistinen ihmiskäsitys, kulturalistinen ihmiskäsitys ja eksistentiaalinen ihmiskäsitys. Essentialistisen ihmiskäsityksen mukaan ihminen syntyy tietynlaisena, ja tämä hänen olemuksensa määrää minkälaiseksi hänen elämänsä kehittyä. Naturalistisen ihmiskäsityksen mukaan ihmisen tieto perustuu hänen kokemuksiinsa ja havaintoihinsa. Kulturalistinen ihmiskäsityksen mukaisesti ihminen tulee täydeksi vasta kun hän elää sitä elämää, jota elää. Kielen avulla ihminen liittyy kulloiseenkin kulttuuriin. Eksistentiaalinen ihmiskäsitys puolestaan painottaa, että ihmisen on rakennettava oma maailmansa omien valintojensa kautta. Tämän käsityksen mukaan ei ole mitään valmista mallia, jonka mukaan ihmisen tulisi elää. Perttulan mukaan jokainen opettaja perustaa työnsä omalle ihmiskäsitykselleen riippumatta siitä, onko hän tietoinen omasta ihmiskäsityksestään. Huolimatta minkälainen ihmiskäsitys opettajalla on, se ohjaa sitä, miten hän työnsä tekee ja asettaa hänen työlleen tavoitteet. Ihmiskäsitys onkin luettavissa siitä, miten hän on vuorovaikutuksessa oppilaidensa kanssa, sekä vuorovaikutukselle asetetuista tavoitteista. Ihmiskäsitys itsessään ei ole oikea tai väärä. (Räsänen ym.1999 25–36.)

Kasvatustieteiden tohtori Timo Martikainen puolestaan tarkastelee opettajan tehtävää moraalista ja eettisestä näkökulmasta. Moraali käsitteenä on hyvin lähellä eettisyyttä. Moraali käsittää opettajan ammattiin liittyvät normit, tavat ja tottumukset. Eettisyys puolestaan ennemminkin tutkii, pohtii ja arvio näitä. (Martikainen 2005.) Opettajan eettisyyden yhtenä tehtävänä voidaan katsoa olevan oppilaiden tasapuolinen kohtelu ja tukeminen. Timo Martikainen (2005) on väitöskirjassaan tutkinut opettajia eettisinä ajattelijoina ja toimijoina. Tutkimuksessaan hän keskittyy opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutussuhteeseen. Kuten Martikainen toteaa, eettisen toiminnan ja ajattelun tarkastelu on moniulotteista. Tutkimuksessaan hän kartoittaa laajasti opettajan eettisyyteen liittyviä seikkoja, kuten: opettajan toiminnan ja ajattelun eettisyyden kuvaamisen kehyksiä, opettajan eettisyyteen liittyvän pedagogisen toiminnan ja ajattelun ulottuvuuteen liittyviä tekijöitä sekä ammattietiikkaan ja eettiseen toimintaan liittyviä yksityiskohtia.

Opettajan työ on henkilökohtaista, ja siksi opettaja kohtaa työssään paljon arkaluontoisia asioita liittyen oppilaisiin. Hän oppii oppilaistaan ja heidän taustoistaan paljon, ja nämä tiedot ovatkin hänellä ammatillisen toiminnan perustana. Opettaja joutuu työssään tekemään paljon valintoja,



joiden tekeminen vaatii päätöksentekokykyä. Tähän päätösten tekemiseen vaikuttaa opettajan eettiset periaatteet. Puhutaankin moraalista päätöksen teosta. (Martikainen 2005.)

Martikainen tarkasteli yhtenä kysymyksenä tutkimuksessaan sitä, miten opettajat ovat toteuttaneet etiikkaansa käytännössä. Tutkimuksen mukaan opettajat toteuttavat ensisijaisesti moraalista toimintaansa toteuttamalla koettua moraalista vastuutansa. Lisäksi he toteuttivat sitä toteuttamalla käytännöllisesti toimivinta tapaa ja myös toimimalla olemassa olevien normien mukaan. (Martikainen 2005.)

## **4 KOTIKOULU VAIHTOEHTONA PERUSKOULULLE**

Suomessa vakituisesti asuvilla lapsilla on lakiin perustuva oppivelvollisuus. Tällä tarkoitetaan sitä, että lasten tulee suorittaa perusopetuksen laissa ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa määritelty perusopetuksen oppimäärä. Oppivelvollisuus alkaa sinä vuonna, kun lapsi täyttää seitsemän vuotta ja päättyy oppimäärän suorittamiseen tai 17 vuoden iässä nuoren käytyä 10 vuotta koulua. Huoltajan tehtävänä on varmistaa, että oppivelvollisuus tulee suoritetuksi. Suomessa 99,7 % lapsista suorittaa peruskoulun. Kunta on lain mukaan velvollinen järjestämään perusopetuksen kaikille sen alueella kasvaville lapsille. Lapsella on oikeus lähikouluun. (Oph, oppivelvollisuus ja koulupaikka, luettu 28.4.2016). Oppivelvollisuus ei tarkoita kouluvelvollisuutta. Näin kotikoulu esiintyy laillisena ja varteenotettavana vaihtoehtona peruskoululle.

Kotikoulu Suomessa sijoittuu syväälle marginaaliin Kotikoulun merkitystä osana ja vaihtoehtona vallitsevalle koulutusjärjestelmälle ei käytännössä ole oikeastaan tutkittu lainkaan toisin kuin esimerkiksi Atlantin toisella puolella Yhdysvalloissa, jossa kotikoulu on paljon suosituampi. Suomessa kotikoululaisia on n. 300-400 (Ruohotie 2016).

Kotikouluopetus tapahtuu suurimmaksi osaksi kotona, mutta opetuksessa voidaan hyödyntää myös julkisia tiloja, kuten kirjastoja, yleisiä urheiluhalleja tai museoita. Kotikoulun opetusvälineinä käytetään internetiä ja kirjoja. Jotkut koulut ovat joustavia ja antavat välineistöään kotikoululaisten käyttöön. (Mountrey 2009, 11-12.) Kotikoululaisten valvonta vaihtelee paikkakunnittain. Joillain paikkakunnilla oppilaat suorittavat luokkatasonsa mukaiset kokeet valvotusti. Kaikilla paikkakunnilla ei edellytetä edes tätä, vaan vanhemmat lapsineen käyvät joka vuosi lähikoulun rehtorin kanssa keskustelun sinä vuonna opiskelluista asioista.

### **4.1 Kotikoulun valitsemisen syitä**

Kotikoulun valitsemiseen johtavia syitä on monia. Yhdysvalloissa tehdyn tutkimuksen mukaan huoli lapsen fyysisestä turvallisuudesta, akateemisesta tai moraalista kehitymisestä tai sosiaalistumisesta saadut kokemukset saavat vanhemmat valitsemaan kotikoulun. (Mayberry ym. 1995, 2.) Vaikka monet koulut ovat laadukkaita – etenkin Suomessa hyvin tasalaatuisia, voi olla, että vanhemmat katsovat, että koulu ei sovi heidän lapselleen. Lapset ovat erilaisia ja heillä on erilaisia tapoja oppia, tästä syystä heillä saattaa olla yksilöllisiä tarpeita, joihin järjestelmä ei pysty helposti vastaamaan. Kouluilla puolestaan on velvollisuus pysyä mukana

opetussuunnitelman antamien raamien puitteissa samalla yrittäen miellyttää vanhempia ja virastoja. Koululla energiaa saattaa mennä integroitujen oppilaiden kanssa, ja usein resurssit ovat rajalliset. (Mountrey 2009, 16.) Vanhemmat eivät välttämättä halua lapsiansa isoihin luokkiin tai he saattavat haluta lapsiansa kehittävän enemmän kykyjään ja asioita, joista nämä ovat luontaisesti kiinnostuneita. Jotkut vanhemmat ovat huomanneet koulussa vallitsevan huonon ilmapiirin ja esimerkiksi kiusaamiskulttuurin, eivätkä halua lapsiaan siihen mukaan. Jotkut vanhemmat eivät ole tyytyväisiä ylipäätään koulussa vallitseviin toimintatapoihin. Tai sitten he haluavat vain erilaisen elämäntyylin, joka poikkeaa koulussa vallitsevasta arvomaailmasta. (Mountrey 2009, 17.) Joissain tapauksissa lapsi on käynyt paikallista koulua, mutta vanhemmat haluavat hänen jatkavan kotikoulussa. Syyt tähän ovat samoja kuin niiden kohdalla, jotka alun perin ovat valinneet lapsensa kotona opettamisen. Lisäksi kuitenkin kokemukset koulusta saattavat olla huonoja kuten esimerkiksi lapsen henkinen pahoinvointi koulussa, tyytymättömyys opettajiin ja muuhun henkilökuntaan tai siihen, miten nämä kohtelevat heidän lastaan. Myös opetussuunnitelman painotukset esimerkiksi liian vähäinen luovuuden tai toisaalta perustaitojen huomioiminen saattavat olla syynä kotikouluun vaihtamiseen. (Mountrey 2009, 18.) Yleismaailmallisesti voidaan löytää kotikoulun valinneista perheistä neljä erilaista tyyppiä. Ensimmäisen ryhmän muodostavat perheet, joissa vanhemmat edustavat keskiluokkaa, ovat uskonnollisia, konservatiivia ja hyvin koulutettuja. Toisen ryhmän muodostavat hyvin koulutetut vanhemmat, joilla on radikaaleja ja kulttuurisia näkemyksiä. Heille tunnusomaista usein on lapsikeskeisyys ja -lähtöisyys. Kolmannen ryhmän muodostavat usein maaseudulla asuvat työläisperheet, joissa vanhemmilla on vähäinen koulutus. Neljäs ryhmä muodostuu eri vähemmistöryhmien edustajista kuten maahanmuuttajista, romaaneista, sosiaalisissa vaikeuksissa olevista perheistä, joilla saattaa olla päihdeongelmia ja myös erilaista uskontoaan totettavista perheistä. (Beck 2010.)

Norjalainen, Oslon yliopiston kasvatustieteiden emeritusprofessori Christian Beck on tutkinut kotikoulua Norjassa ja Pohjoismaissa. Vuonna 2006 Norjan peruskoulun oppilaiden vanhemmille suunnatun kyselyn mukaan 10% kyselyyn osallistuneista oli valmiita valitsemaan kotikouluopetuksen lapsillensä lukukaudeksi. Kun näiltä vanhemmilta (n= 57) kysyttiin syitä, joiden vuoksi he voisivat valita kotikoulun, suurimmaksi syyksi nousivat ongelmat koulussa. 26 % (46) voisi valita kotiopetuksen koulussa ilmenneiden ongelmien vuoksi. Toiseksi eniten vastauksia tuli kohtaan (23%, 40), jotta lapsen kanssa olisi mahdollista viettää enemmän yhteistä aikaa. Pedagogisten syiden takia kotikoulun valitsisi 22% (38) tutkimukseen kyllä vastanneista. Myös uskonnolliset syyt erottuivat omaksi ryhmäkseen (4%, 7). Huomioitavaa,

että edellä mainittujen syiden lisäksi viidennes (34) tutkimukseen osallistuneista olisi valinnut kotikoulun muista syistä. Tutkimuksessa sai vastata useamman vaihtoehdon. Vuonna 2006 tehdyn tutkimuksen mukaan vanhemmat, jotka valitsisivat kotikoulun vaihtoehdoksi, olivat enemmän huolissaan lastensa kiusaamisesta, hyvinvoinnista koulussa, suhteista opettajiin ja heidän lapsensa sosiaalisesta kehityksestä kuin muut vanhemmat. He eivät kuitenkaan olleet muita osallistujia enempää huolissaan lastensa oppimistuloksista. Uskonnollisten syiden vuoksi kotikoulun valitsevien määrä oli laskenut edellisestä tutkimuksesta kolmessa vuodessa 23%. (Beck 2010.) Suomessa vastaavaa tutkimusta ei ole tehty, mutta Pohjoismassa tehty tutkimus näyttäisi olevan linjassa yleismaailmallisten kotikoulun valitsemisen syiden kanssa.

## 4.2 Sosiaaliset suhteet kotikoulussa

Kuten sosiaalista identiteettiä ja ryhmän toimintoja kuvaavista kappaleista huomataan luokkayhteisön toimintaan vaikuttaa monia ryhmäilmiöitä. Kotikoulussa sen sijaan oppilailta ei ole ryhmää, jossa näitä samoja ilmiöitä pääsisi syntymään. Kotikoululaisten yhteydessä huomataan kuitenkin, että päiväkotia ja koulu eivät ole ainoita paikkoja, joissa voidaan solmia kaveruussuhteita. (Mountrey 2009, 103). Vanhemmat sanovatkin sosiaalistumiseen liittyvät asiat yhdeksi syyksi, miksi valitsevat kotikoulun lapsillensa (Mayberry 1995, 2; Thomas 1998, 112). Tyytymättömyyttä koulussa vallitsevaan sosiaalistumiseen olivat mm. vertaisryhmäpaine, kiusaaminen ja koulun negatiivinen ilmapiiri. Toisaalta myös lasten ja vanhempien yhteisen ajan puute nähtiin kotikouluun kannustavana tekijänä. (Thomas 1998, 112.)

Yleisen uskomuksen mukaan peruskoulussa syntyvät vertaissuhteet ovat välttämättömiä lapsen kehitykselle ja identiteetin kehitykselle (Thomas 1998, 111). Tutkimusta näistä sosiaalisten suhteiden puutteista ja niiden vaikutuksista kotikoululaisten sosiaalistumiseen on tehty vain vähän. Stough (1992) on tutkinut sitä, miten lasten sosiaalisten suhteiden riittävyys eroaa kotikoululaisten ja niiden välillä, jotka käyvät peruskoulua, sekä heidän itsetuntemuksensa ja emootioidensa laatua verrattuna toisiinsa. Hypoteesina Stoughilla oli, ettei näiden välillä olisi huomattavaa eroa. Tutkimuksen tulokset vahvistivat hypoteesin ja tukevat näin käsitystä siitä, että kotikoululaiset sosiaalistuvat yhtä hyvin kuin luokkayhteisössä opiskelevat lapset. (Stough, 1992; Thomas 1998, 112.)

Englantilaisen tohtori Alan Thomasin (1998) mukaan vanhemmat useimmissa tapauksissa ovat tietoisia sosiaalisten kontaktien vähydestä verrattuna koulussa solmittujen kontaktien määrään

ja sanovat sen olevankin ainoa puute kotikoulussa. Vanhemmat kuitenkin pyrkivät huolehtimaan siitä, että lapsilla olisi vertaistansa seuraa ja ovat valmiita kompensoimaan tätä ja siten venyvät lastensa tarpeiden vuoksi, joskus jopa esimerkiksi muuttamalla lähelle muita kotikoululaisia. (Thomas 1998, 112.)

Kotikoululaiset ovat perustaneet säännöllisesti kokoontuvia ryhmiä, joissa perheet voivat tavata muita kotikoulua pitäviä perheitä ja yhdessä harrastaa asioita. Nämä ryhmät kokoontuivat 1-3 kertaa viikossa. Jotkut Thomasin Englannissa toteutetun tutkimuksen vanhemmista kertoivat kotikouluun siirtyneiden lastensa kaipaavan koulusta joitain asioita. Näiden kotikoululaisten tapaamisten kautta he olivat kompensoineet näitä tarpeita. (Thomas 1998, 113.) Aina kuitenkaan tapaamisiin ei ollut helppo päästä esimerkiksi niiden etäisen sijainnin vuoksi. Näiden perheiden lapset löysivät kuitenkin monesti koulun jälkeistä seuraa lähiseudun lapsista, jotka kävivät normaalisti päivät koulussa. (Thomas 1998, 114.) Ystäviä löydetään myös perhetuttavien ja muiden harrastusten kautta (Mountney 2009, 89). Lapset, jotka olivat jääneet sosiaalisten syiden kuten esimerkiksi kiusaamisen takia pois koulusta, huomasivat sosiaalisen elämänsä parantuneen (Thomas 1998, 115).

Kotikoulun valinneet vanhemmat näkivät myös vahvuutena sen, miten lapset pääsevät kotikoulun yhteydessä harjoittelemaan käytännössä taitoja, joita heidän odotetaan oppivan koulussa. Koulussa opettaja voi vain kertoa miten tulisi käyttäytyä, kun sen sijaan kotikoululaisten elämän piiri on laajempi, eikä rajoitu vain kouluympäristöön ja omaan vertaisryhmään. (Thomas 1998, 117; Mountney 2009, 92.)

Mia Ruohotie (2016) tutkii omassa pro gradu työssään diskurssianalyysin avulla suomalaisten puhetapoja kotikoulusta sosiaalisessa mediassa. Hän löytää analyysissään sekä peruskoulukriittisen että säilyttävän diskurssin. Peruskoulukriittiselle diskurssille tunnusomaista on peruskoulun epätasa-arvoisuuden korostaminen, kun taas säilyttävä diskurssi painottaa peruskoulun sosiaalistavaa luonnetta. Peruskoulukriittiseen tapaa puhua kuuluu edelleen vaatimus koulujen palveluista ja oikeudesta vastata itse lasten kasvatuksesta, kun taas säilyttävä diskurssi kääntää nämä vaateet vanhempien itsekkyydeksi. Lisäksi peruskoulukriittiseen diskurssiin kuuluu kotikoulun hyvien puolien korostaminen, kun taas säilyttävä diskurssi suhtautuu kotiopetukseen varovasti ja puntaroiden. (Ruohotie 2016, 38.) Nämä diskurssit ovat voimakkaasti läsnä kotikoulun valinneiden perheiden arjessa ja vaikuttavat myös heidän sosiaalisiin suhteisiinsa.

## 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tutkimukseni lähtökohtaisesti on realistinen. Jotta ympäristön merkitystä voidaan tarkastella ihmisen elämän kulkuun, tarvitaan mittayksikkö, jolla asiaa voidaan mitata. Ihmisessä oleva muuttuva tekijä on hänen oma käsityksensä itsestään. Tätä muuttuvaa käsitystä kutsutaan identiteetiksi. Identiteetti on ihmisen muovautuva osa, johon ympäristöllä on merkitystä sitä muokaten sitä kuten teoriaosuudessa tuon esiin. Identiteetti määrittelee ihmiselle itselleen, kuka hän on, mihin hän pystyy. Näiden itseään koskevien määritelmien mukaan hän tekee päätöksiä ja toimii. Koska identiteetti mittayksikkönä on abstrakti, perustuen ihmisen omiin käsityksiin ja kokemuksiin, sen käyttäminen mittayksikkönä ei onnistu, ellei ihmiseltä itseltään kysytä siitä. Aikuiselta ihmiseltä voidaankin helposti kysyä, minkälaiseksi koet itsesi tai mitä ajattelet itsestäsi, mutta koska tässä tutkimuksessa lähdetään tarkastelemaan siitä, miten identiteetti muokkautuu, täytyy kysyä sitä niiltä, joiden identiteetti on voimakkaimmassa kehitysvaiheessa. Mutta koska lapsi ei välttämättä osaa itse kertoa sitä, miten hän kokee itsensä tai kuka hän on tai ainakin vastaukset voisivat olla hyvin yksinkertaisia, on mietittävä, kenellä muulla on relevanttia tietoa asiasta. Lapselta itseltään kysyminen voisi olla yksi tapa tutkia identiteetin kehitystä, mutta tällöin tulokseksi ei välttämättä saataisi sitä tietoa eikä syvyyttä, jota tässä tutkimuksessa lähdettiin etsimään. Tutkimukseen osallistuvia lapsia tulisi silloin tarkastella pidemmällä aikavälillä - pitkittäisellä tutkimuksella, jolloin voitaisiin saada tuloksia siitä, miten heidän itsensä mielestä heidän käsityksensä itsestään on muokkautunut tai kehittynyt tässä ajassa. Nopeampiin vastauksiin päästään kysymään asiaa niiltä, jotka ovat lasten kanssa eniten tekemisissä. Lapsen ensimmäisiä kokemuksia ympäröivän maailman kohtaamisesta yksin ilman vanhempiaan, on se hetki jolloin he astuvat koulutielle. Tämä on merkittävä hetki lapsen elämässä, sillä se kuvastaa lapsen elämässä itsenäistymistä. Suomessa peruskoululaiset viettävät luokkaympäristössä aikaa enimmäkseen yhden aikuisen seurassa. Tämä aikuinen on opettaja. Opettaja on suuressa roolissa lapsen elämässä, sillä hän on aikuinen, joka seuraa lapsen kehitystä aktiivisesti päivittäin. Koska yksi opettajan tehtävä on tarkeastella lapsen kehitystä, on perusteltua olettaa hänen kiinnittävän huomiota myös identiteetin kehitykseen liittyviin seikkoihin. Opettaja näin ollen pystyy antamaan tietoa lapsen identiteetin kehitykseen ja muovautumiseen liittyvistä asioista

Tutkimus on jaettu kahteen osaan. Ensimmäisessä osassa haastateltiin luokanopettajia ja toisessa osassa kotikoulun vanhempia. Ensimmäinen ja toinen osa pyrittiin tekemään mahdollisimman yhdenmukaisesti, siten että teemojen aiheet antaisivat vastuksia samoihin aihepiireihin ja mahdollistaisivat täten tulosten vertailun. Näin ollen tutkimus lähestyy

ongelmaa osin fenomenografisesta näkökulmasta pyrkien tuomaan esiin erilaisia kokemuksia lapsen identiteetin kehitykseen. Fenomenografiassa keskitytään käsitysten eroavaisuuksien tutkimiseen (Rissanen 2006.) Tutkimuksessa halutaan tietää, miten opettaja kokee oppilaan identiteetin kehittyvän luokkayhteisössä – toisaalta tutkimuksen toisessa vaiheessa, miten vanhemmat kokevat lastensa identiteetin kehittyvän ympäristössä, jossa nämä eivät ole tekemisissä luokkaympäristössä. Näistä erilaisista näkökulmista voidaan muodostaa yleistetty kuva siitä, miten kasvattajat kokevat lapsen identiteetin kehittyvän ja kotikoulua käyvien vanhempien näkökulma toimii vertailuryhmänä ja antaa tutkimukselle syvyyttä. Muita vastaavia vertailuryhmiä olisi voinut olla esimerkiksi sairaalakoulu tai koulukoti. Näitä ei kuitenkaan otettu mukaan tutkimukseen, sillä ensinäkin riittää, että mukana on yksi vertailuryhmä, joka antaa merkityksen luokkaympäristössä tapahtuvalle lapsen identiteetin kehitykselle. Toisekseen halusin valita vertailuryhmäksi nimenomaan kotikoulua käyvien lasten vanhemmat, sillä tutkimuksen kannalta olisi tärkeää saada tietoa sellaisten lasten sosiaalista verkostoista - ja tietenkin lasten identiteettiä tutkittaessa heidän identiteettinsä kehityksestä ympäristössä, jossa he eivät päivittäin ole luokkayhteisössä tai siihen verrattavassa tilanteessa, jossa säännöllisesti osallistuvat aikataulutettuun ryhmätoimintaan. Kolmanneksi kokemukseni mukaan sairaalakouluissa sekä koulukodeissa toiminta on luokkamutoista, joskin luokat saattavat olla normaalia peruskoululuokkia pienempiä. Lisäksi kotikoulua käyvien lasten vanhempien kohdalla voidaan vertailla heidän vanhempiensa kokemuksista identiteetinkehityksestä opettajien kokemuksiin ja käsityksiin, jolloin saadaan täsmällisempää tietoa siitä, mitä vertaisryhmän puuttuminen merkitsee identiteetin kehitykselle.

Tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena. Laadullisen tutkimuksen voidaan ajatella olevan eräänlainen oppimisprosessi tutkijalle. Se on luonteeltaan empiiristä (Tuomi & Sarajärvi 2002, 21.) Tutkimus perustuu joustavuuteen ja tutkimusaihe on tarkentunut laadulliselle tutkimukselle ominaisesti matkan varrella prosessin kuluessa. Laadullisessa tutkimuksessa on tärkeää, että asiaa lähestytään ennakkoluulottomasti. Haastateltavaa ei tule johdatella ja hänen vastaukselleen on annettava tilaa. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 133.) Parhaiten tähän tutkimukseen soveltui teemahaastattelu, jossa teemat ovat muodostuneet osin teoriaosuuden pohjalta ja osin oman mielenkiintoni pohjalta. Haastattelut etenivät näiden etukäteen valitsemieni teemojen pohjalta. Näitä teemoja olivat identiteetin kehitys, ryhmässä syntyvät roolit ja opettajia haastatellessa eettisyyskäsitykset, ja vertailuryhmässä kotiopetuksen merkitys identiteetin kehittämisessä.

Molemmissa sekä luokan opettajien haastatteluissa, että vertailuryhmän tutkimuksessa tarkoituksena oli selvittää, miten opettaja tai vertailuryhmän kohdalla vanhempi, kokee ja käsittää oppilaan identiteetin rakentumisen ja sen, miten luokan sisällä syntyneet ihmissuhteet ja sosiaaliset roolit muodostuvat. Tällä pyritään saamaan tietoa siitä minkälaisia prosesseja lapsen identiteetin kehittyminen kohtaa ja mitkä ovat merkityksellisiä asioita sen muodostumisessa.

Tärkeää kvalitatiivisen haastattelun valmistelemissä on kysymysten oikea asettelu. Kysymyksen esittämisen tapa vaikuttaa vastaajan mahdollisuuteen vastata. Tutkittavalle ja hänen vastukselleen olisi hyvä jättää tilaa. Jotta tilaa jää, kysymyksen tulisi olla avoin. Tämän tyyppinen kysymys herättää keskustelua ja nostaa esiin tutkimuksen kannalta tärkeitä asioita. Tutkimuksen tulosten laatu on pitkälle kiinni siitä, miten haastattelukysymys on onnistuttu esittämään. Tärkeää tässä erityisesti on olla johdattelematta haastateltavaa. (Grossoehme 2014.)

Kaikki haastattelut äänitettiin, jonka jälkeen ne purettiin litteroimalla tekstimuotoon. Haastatteluaineiston muuttaminen tekstimuotoon helpotti aineiston analysointia. Litteroinnin tarkkuudeksi valittiin sanatarkka litterointi, koska tutkimuksen aineiston lähestymistavaksi valittiin loogisia toiminnan merkityksiä etsivä sisällönanalyttinen lähestymistapa, jossa aineistoa pilkotaan joka tapauksessa sen informatiivisuuden mukaan (Vilka 2005, 140), eikä aineiston litteroinnilla edellytetty aivan tarkinta mahdollista litterointitapaa, jota edellytetään silloin, kun tutkitaan esimerkiksi kielenrakenteita diskurssianalyysissä (Vilka 2005, 115). Tämä tarkoittaa, että aineisto on litteroitu kokonaan ja haastateltavien puhekieli on säilytetty sellaisenaan - puhetta itsessään ei ole muutettu eikä muokattu. Pois on jätetty kuitenkin yskäisyt, taukojen pituudet, äänenpainot ja niiden painotukset, sillä niiden ei ole katsottu olevan oleellisia tekstin merkityksiä etsittäessä.

Sisällönanalyysille tunnusomaista onkin juuri tämä tekstin merkityksien etsiminen. Sisällönanalyysin avulla aineistoa kuvailtiin sanallisesti. Sen tavoitteena on järjestää ja tiivistää aineisto selkeäksi kokonaisuudeksi kadottamatta sen sisältämää informaatiota. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 99- 106).

Sen jälkeen siirryin Alasuurin mainitsemaan toiseen vaiheeseen, jossa vertailin taulukkoon siirrettyä aineistoa ja etsin siitä yhtäläisyyksiä. Nämä yhtäläisyydet nimesin. Etsin aineistosta myös eroavaisuuksia, jotka jäivät oman otsakkeensa alle. Teema kerrallaan etenin aineistoa alleviivaten siitä tutkimukselle merkityksellisiä kohtia. Eli ensin pelkistin, sitten ryhmittelin uudestaan ja tämän jälkeen tarkastelin ja tulkitsin aineistoa. Alasuutarin (1995) mukaan



kvalitatiivinen analyysi sisältää kaksi vaihetta. Toinen näistä on havainnon puhtaus ja toinen on sen selitys. Kuitenkaan nämä kaksi seikkaa eivät käytännössä ole selkeästi erotettavissa toisistaan. (Alasuutari 1995, 12.) Puhtaan tarkastelun kannalta aineiston käsittelyssä voidaan erottaa kaksi eri vaihetta. Ensin sitä voidaan tarkastella teoreettis-metodologisesti tietyistä näkökulmasta. Tässä vaiheessa kiinnitetään huomiota vain oleellisiin seikkoihin. Tällöin myös järjestellään aineistoa helpommin käsiteltäväksi. Toisessa vaiheessa halutaan edelleen vähentää aineiston määrää vertailemalla tutkimuksesta saatuja havaintoja toisiinsa. Yhdistelemällä yksittäisiä havaintoja etsimällä niitä yhdistäviä tekijöitä vähennetään havaintojen määrää, jolloin löydetään yhteinen nimittäjä tai sääntö. (Alasuutari 1995, 12.) Haastatteluaineiston analyysi eteneekin litteroinnista luokitteluun. Analyysissäni lähdin liikkeelle siitä, että luin kaikkien haasteltujen litteroidun aineiston huolellisesti läpi kertaalleen. Etenin analysoinnissa siten, että seuraavaksi luin aineistoa teemaan liittyviin kysymyksiin peilaten. Teemoittelu on luonteva etenemistapa temahaastatteluaineiston analysoimisessa, sillä haastatteluvaiheessa teemojen mukaan edennyt haastattelu sisältää itsessään aineistoa teeman ympäriltä (Saaranen-Kauppinen ym. 2006). Esimerkiksi ensimmäisen teeman ollessa lapsen identiteetin määrittely, hain vastauksia lapsen identiteetin määritelmään liittyen koko haastattelusta. Eniten yleensä tähän teemaan liittyvää aineistoa löytyi kuitenkin kohdasta, jossa identiteetin määrittelystä oli keskusteltu. Joissain kohtaa kuitenkin teemat saattoivat lomittua ja teemaan liittyvää tärkeää tietoa saattoi löytyä myös toisen teeman alta suoraan. Kaikkien haastattelujen kohdalla koodasin aineistoa alleviivaamalla nämä kohdat samalla värillä, jonka jälkeen erotin ne omaan taulukkoonsa. Tämä mahdollisti oleellisten seikkojen selkeämmän käsittelyn.

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkijan on pohdittava, miltä pohjalta lähtee analysoimaan aineistoa. Analyysitapamahdollisuuksia on kolme. Nämä ovat: aineistolähtöinen analyysi, teoriaohjaava analyysi ja teorialähtöinen analyysi. Aineistolähtöinen analyysi on aineistolähtöistä. Siinä aikaisemmalla tiedolla tai teorialla ei ole merkitystä aineistoa analysoitaessa. Ennakkokäsitykset auki kirjoitetaan. Yksittäisestä yleistetään. Teoriaohjaava-analyysissä analyysiyksiköt puolestaan valitaan aineistosta, mutta teoria voi toimia tässä apuna. Siinä tunnistetaan aiemman teorian vaikutus. Tätä kutsutaan abduktiiviseksi päättelyksi. Teorialähtöisen analyysin perustana on aikaisempi tieto. Teoria tai malli ohjaa analyysiä. Tätä kutsutaan deduktiiviseksi päättelyksi. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 99) Päädyin analysoimaan aineistoa niiden teemojen pohjalta, joita aikaisemmin haastatella olin käyttänyt. Koska lopuksi varsinaisten tulosten kohdalla peilasin analyysin tuloksia myös tutkimuksessa mukana

olleeseen teoriapohjaan, voidaan analyysi määritellä teoriaohjaavaksi-analyysiksi. Tutkimusosioiden tulokset koottiin myös siten, että ne vastasivat tutkimusosion omiin tutkimuskysymyksiin. Sekä opettajia koskevan tutkimusosion, että kotikoulua käyvien vanhempien tutkimusosion kohdalla menetelmä oli sama. Kun kummastakin tutkimusosioista oli koottuina tulokset, vertasin näitä tuloksia tehden analyysin niissä vallitsevista yhtäläisyyksistä ja eroavaisuuksista. Analyysi tehtiin samoin kuin aikaisemmin pelkistämällä aineistoa ja sitten luokittelemalla sitä. Tutkimuksen varsinaisiin tutkimuskysymyksiin peilaten etsin osioiden tuloksista vastauksia koko tutkimuksen varsinaisiin tutkimuskysymyksiin. Näiksi perimmäisiksi tutkimuskysymyksiksi koko tutkimuksen kohdalla kiteytyivät ympäristön merkitys identiteettiin ja sen muodostumiseen seuraavan neljän kysymyksen muodossa:

- Minkälainen merkitys lapsen kasvu/kouluympäristöllä on lapsen identiteetin muodostumisessa?
- Miten lapsen sosiaalinen pääoma muodostuu?
- Miten ympäristö kokee voivansa vaikuttaa lapsen identiteetin kehittymiseen?
- Minkälaisten eettisten toimintamallien pohjalta lapsen kasvuympäristö toimii?

Poimin aineistosta myös näytteitä, jotka mielestäni toivat laajasti ja selkeästi tyypillisiä piirteitä haastateltavien kuvauksissa tuoden esiin kaikille haastateltaville yhteisiä seikkoja. Vaihtoehtoisesti näytteet kuvastivat epätyypillisiä kokemuksia tai tilanteita.

Analyysi oli teoriasidonnaista eli abduktiivista päättelyä siten, että aineisto järjestettiin teemarunkoa ja tutkimuskysymyksiä hyödyntäen, jonka jälkeen vasta analyysivaiheessa sitä peilattiin tutkimuksen viitekehukseen. Näin toimittiin kummankin tutkimusosion kohdalla. Lopuksi vertailtiin näiden kahden tutkimuksen tuloksia yhteen varsinaisten tutkimuskysymysten pohjalta.

## **5.1 Tutkimuksen tehtävä**

Tuolla luennolla, joka alun perin inspiroi tämän tutkimuksen tekemiseen käsiteltiin kouluampumisia vain hieman sivuten sitä, mikä saa ihmisen ryhtymään moiseen. Enemmänkin luennolla keskityttiin internetistä löytyviin viharyhmiin, ja miten sieltä voi löytää saman henkisiä ihmisiä, jotka ihannoivat kouluampujia ja jakavat yhteisen synkän maailmankuvan jopa kannustaen toisiaan äärimmäisiin tekoihin. Luennolla lyhyesti puhuttiin myös siitä, miten

kouluampujien profiilit ovat usein hyvin erilaisia, eikä heidän henkilökohtaisessa historiassaan ole löydettävissä samankaltaisuuksia, josta johtuen on todella vaikea tunnistaa niitä merkkejä -vaikkakin joitain yhtäläisyyksiä saattaa olla, jotka saavat ihmisen ryhtymään äärimmäisiin toimiin. (O`Toole 2000.) Yhtenä esimerkkitapauksena luennolla toimi Jokelan koulusurma, jossa tekijä kärsi lukuisten mediakirjoitusten mukaan masennuksesta ja häntä oli kiusattu koulussa. Nämä kaksi seikkaa herättivät mielessäni kysymyksen siitä, mikä on ympäristön vastuu tällaisissa tapauksissa. Mikä on koulun vastuu? Tätä kautta ajatukseni vaelsivat ajattelemaan asiaa myös laajemmasta näkökulmasta sitä, miten ympäristö ylipäättään määrittelee rooliamme yhteiskunnassa ja sitä, miten meidän oma positiomme vaikuttaa mahdollisuuksiimme menestyä elämässä. Sosiologien luvut vanhempien koulutuksen periytyvyydestä 2000-luvulla, eivät anna vastauksia siihen, miksi edelleen yhteiskunnassa, jossa on ilmainen koulutus, vain harvoin ihminen koulutautuu vanhempiaan pidemmälle. Huomasin näiden kahden edellä mainitun kysymyksen juontuvan samasta lähteestä -ympäristöstä. Halusin tutkia sitä, missä kohtaa ihmisen kohtalo ”sinetöityy”, sekä miten ympäristö oikeastaan on mukana tässä prosessissa. Täten tutkimuksen tehtävänä on tarkastella ympäristön merkitystä lapsen identiteetin kehitykseen ja tätä kautta hänen myöhempiin elämänvaiheisiin. Rovon (2015) mukaan identiteetin merkitys on tärkeä kansalaisen toimintakyvyn ylläpidon lisäksi siinä, minkälaiseksi lapsen suhtautuminen yhteiskuntaan muodostuu. Identiteetin pohjalta lapsi tekee valintoja oman elämänsä suhteen.

Opettajien haastatteluissa tutkittiin myös sitä, miten opettaja itse kokee voivansa ohjata oppilasta identiteetin kehityksessä. Opettajien kohdalla oli luontevaa samalla tarkastella opettajien ajatuksia eettisyydestä ja heidän toimintatapojaan eettisyyden takaamiseksi. Vertailuryhmän kohdalla opetuksen eettisyyden tarkastelemisen sijaan haluttiin tarkastella eettisiä syitä, jotka olivat johtaneet valitsemaan kotikoulun ja myös sitä, minkälaisia merkityksiä tämä valinta oli saanut identiteetin kehitykseen reflektoituna. Vertailuryhmätutkimukseen osallistuneiden vanhempien kohdalla kysyttiin kotikoululaisten muista vertaisryhmäsuhteista.

Alun perin ajatuksenani oli tutkia vanhempien sosiaalisen aseman periytymistä, erityisesti sosiaalieconomisen aseman merkitystä lapsen identiteetin kehityksessä ja sen vaikutusta siihen, miten henkilö sijoittuu yhteiskuntaan myöhemmässä vaiheessa. Luokkaympäristö on paikka, jossa tätä voisi helposti tutkia, sillä onhan luokkayhteisö tiivis yhteisö, jossa oppilaat ja opettaja tapaavat päivittäin. Vaikka luokkayhteisö on antoisa tutkimuskohde vanhempien sosiaalisen aseman periytyvyyden tutkimiseksi, sen perusteelliseen tutkimukseen tarvittaisiin laajempaa

havainnollista tutkimusta – lupineen, ja toisaalta eettiseksi ongelmaksi voisi muodostua oppilaiden leimautuminen. Koska tutkimusaihe olisi saattanut olla eettisesti kyseenalainen, päädyin tutkimuksen ensimmäisessä osassa ennakkoluulottomasti tarkastelemaan opettajien käsityksiä identiteetin muodostumisesta. Näin voisin tarkastella ympäristön merkitystä identiteetin kehitykseen ilman oppilaiden leimaamista tiettyyn sosioekonomiseen ryhmään. Jotta tutkimuksen ensimmäisen osan tuloksiin saataisiin lisäsyvyyttä, mukaan otettiin vertailuryhmä, jonka oppilailla ei ole luokkayhteisön sosiaalisia suhteita, eikä täten suoraa kasvokkain tapahtuvaa vuorovaikutusta vertaisryhmän kanssa.

Näin tutkimuksen ensimmäiseksi tehtäväksi siis muodostui tutkia, mikä on ympäristön merkitys oppilaan sosiaalisen identiteetin kehittymisessä. Luokkayhteisö kuvastaa oppilaan joka päiväistä ympäristöä. Opettaja on myös itse mukana osana luokkayhteisöä ja näin ollen hänellä on varmasti käsitys siitä, mitä luokassa tapahtuu.

Luokanopettajien käsityksiä oppilaiden identiteetin kehittymisestä tutkittaessa tutkimuskysymyksiä olivat:

- Miten oppilaan identiteetti muotoutuu ja kehittyy luokkayhteisössä opettajan käsityksen mukaan?
- Miten sosiaalisen pääoman rakentuminen tapahtuu ja muodostuu luokkayhteisössä opettajan käsityksen mukaan?
- Kokeeko opettaja voivansa vaikuttaa oppilaan identiteetin kehittymiseen luokkayhteisössä? Ja jos kokee, niin miten hän kokee voivansa vaikuttaa siihen?
- Minkälaisen eettisten toimintamallien pohjalta opettajat toimivat?

Näihin kysymyksiin haettiin vastauksia kolmen eri teeman avulla. Teemoja olivat identiteetin kehitys, vertaissuhteiden ja vuorovaikutuksen merkitys identiteetin muodostumisessa sekä opettajan vaikutus lapsen identiteetin kehitykseen opettajan näkökulmasta.

Kotikoulua käyvien lasten vanhempien osalta varsinaisiksi tutkimuskysymyksiksi puolestaan muodostuivat:

- Miten lapsen identiteetin kehitys eroaa koululaisen identiteetin kehityksestä vanhempien kokemuksiin perustuen?
- Minkälainen merkitys vertaissuhteilla on identiteetin kehityksessä?

Teemoja koko tutkimuksen osalla olivat identiteetin kehitys, vertaissuhteiden ja vuorovaikutuksen merkitys identiteetin muodostumisessa sekä opettajan vaikutus lapsen identiteetin kehitykseen opettajan näkökulmasta. (Liite 1 & 2) Vertailuryhmän tehtävänä on osoittaa ympäristön vaikuttavuutta tai vaikuttamattomuutta samalla täydentäen tutkimuksen ensimmäisen osan kysymyksiä yleisemmällä tasolla.

Tutkimuksella oli myös joitain soveltavaan tutkimukseen tähtäviä päämääriä. Tutkimuksesta saadun tiedon avulla voitaisiin ehkäpä tulevaisuudessa puuttua tehokkaammin kiusaamiseen ja toisaalta tukea lapsen identiteetin kehitystä siten, että hän halutessaan voi totuttaa niitä valintoja, joita hän parhaimmillaan tekisi. Tämä tukee myös yhteiskunnallista menestystä säästäten taloudellisia resursseja työllistymistukitoimista vaikkapa koulutus- tai innovaatiotukiin.

## 5.2 Tutkimuksien aineisto

Kvalitatiivisen tutkimuksen suomennos laadullinen tutkimus viittaa siihen, että tärkeää siinä ei niinkään ole aineiston määrä vaan pikemminkin laatu. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 87). Suosituin kvalitatiivinen tapa kerätä tietoa on haastattelu (Mason 2002, 62). Haastattelut antavat mahdollisuuden saada tietoa yksilöiden kokemuksilleen antamista merkityksistä. Haastattelun periaatteena on järkevä menettely – saadaksemme tietoa ihmisen toiminnan syistä ja ajattelusta, voimme kysyä niistä häneltä itseltään. Haastattelun tavoitteena on saada mahdollisimman paljon tietoa asiasta, jota ollaan tutkimassa. Haastattelu voi olla lomake, teema- tai syvähaastattelu. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 74–76.) Eli haastattelu voi olla strukturoitu tai puolistrukturoitu. Strukturoidulla haastattelulla tarkoitetaan kysymyssarjaa, jossa käytetään ennalta määrättyjä kysymyksiä, joista ei poiketa haastattelun kuluessa. Puolistrukturoitu haastattelu puolestaan antaa mahdollisuuden tehdä kysymyksille esimerkiksi mahdollisia jatkokysymyksiä, vaikka siinäkin kysymykset ovat etukäteen määriteltynä. Tällöin haastattelijan on mahdollista ottaa huomioon tutkimuksen kannalta oleellisia haastattelussa esiin nousevia asioita ja saada lisätietoa näistä. (Grossoehme 2014.) Tässä tutkimuksessa käytetty aineisto on kerätty haastattelemalla. Koska opettajan tehtävänä on kuvata oppilaan identiteetin kehittymistä, on tärkeää, että opettajalla on mahdollisuus tuoda esiin tärkeinä pitämiään seikkoja laajasti kuvaillen. Haastattelu toteutettiin teemahaastatteluna nimenomaan, jotta opettaja voisi puhua tutkimuksen kannalta oleellisista asioista vapaasti. Tällaisia aiheita olivat identiteetin kehittyminen, lasten vertaissuhteet luokkayhteisössä ja opettajien omat

eettiset arvot. Näihin kysymyksiin oltaisiin voitu rakentaa myös kvantitatiivinen kyselylomake, mutta tällöin olisi jäänyt kokemuksen kuvaksen rikkaus pois ja tutkimus olisi jäänyt yksipuoliseksi. Myös kotikoulua käyvien lasten vanhempien haastatteluissa oli tärkeää, että heillä oli tilaa kuvata lapsiensa elämää riittävän laajasti. Heidän kokemuksiaan lastensa kanssa ei mitenkään olisi voitu tuoda esiin strukturoidulla lomakkeella. Avoimella haastattelulla oltaisiin voitu tutkia tarkemmin johonkin tiettyyn ilmiöön liittyvää suhdetta, esimerkiksi jos olisi haluttu tutkia opettajien suhtautumista kotikouluun. Tällöin olisi vapaasti voitu keskustelun omaisesti antaa opettajien nostaa esiin omia käsityksiään tästä ilmiöstä. Nyt tässä tutkimuksessa kuitenkin haluttiin tutkia heidän kokemuksiaan siitä, miten oppilaan identiteetti kehittyy- tämä ei varsinaisesti ole ilmiö, vaikkakin kaikkien lasten identiteetti kehittyy. Teemat olivat haastattelussa erityisen tärkeitä, jotta keskustelu ei olisi lähtenyt rönsyilemään täysin väriin painotuksiin, mikä varsinkin kotikouluvanhempien kohdalla olisi voinut käydä helposti, sillä kotikoulun valitsemiseen ja sen toteuttamiseen liittyy paljon asioita, joita vanhemmat olisivat mielellään halunneet jakaa. Teemat antoivat haastattelulle rungon. Vaikka kaikissa haastatteluissa ei edetty aivan täysin samassa järjestyksessä, kaikki teemat kuitenkin käytiin läpi. Tämä selkeytti myös tutkimuksen analyysia.

Tutkimuksen aineisto on hankittu haastattelemalla neljää peruskoulussa toimivaa opettajaa sekä neljää kotikoulua käyvän lapsen vanhempaa. Tutkimus tehtiin kahdessa osassa. Ensimmäisessä vaiheessa tutkittiin opettajien kokemuksia oppilaiden identiteetin kehityksessä ja toisessa vaiheessa vanhempien kokemuksia heidän lastensa identiteetin kehittymisestä kotikouluympäristössä. Toisen vaiheen haastattelut toteutettiin noin kahdeksan kuukautta ensimmäisen vaiheen haastattelujen jälkeen

Teemahaastattelu on luonteeltaan avoin eli puolistrukturoitu ja se antaa liikkumavaraa kysymyksiä esittämisen järjestykseen ja jopa kysymysten valintaan. Kuitenkaan sen tarkoituksena ei ole tuottaa tietoa sattumanvaraisesti, vaan tarkoituksena on löytää merkityksellisiä vastauksia tutkimuskysymysten kannalta. (Tuomikoski & Sarajärvi 2002, 77). Siksi on tärkeää, että haastateltavat tietäisivät asiasta mahdollisimman paljon ja että heillä olisi kokemusta tutkittavana olevasta asiasta ja täten tutkimukseen osallistuvat eivät voi olla satunnaisesti valikoituneita vaan harkittuja ja tarkoitukseen valittuja. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 88.)

Näin otantamenetelmäksi muodostui eliittiotanta, jossa kriteereinä tähän tutkimukseen ja haastatteluun valikoitumisessa oli opettajan mielenkiinto pohdiskella identiteettiin liittyviä kysymyksiä ja myös se, että hänellä on riittävä tietopohja ja kokemusta luokkayhteisössä

toimimisesta ja täten valmius vastata identiteettiin liittyviin kysymyksiin. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 88.) . Ensimmäisen vaiheen tutkimukseen osallistuneet opettajat olivat minulle tuttuja ennestään. Olin ollut heistä kolmen kanssa samassa koulussa työssä. Kukaan heistä ei kuitenkaan ollut minulle työpaikkatuttavuutta tutumpi. Tutkimukseen valikoituneiden ja osallistuneiden neljän opettajan katsoin kykenevän antamaan sellaista edellä mainittua tarkoituksen mukaista tietoa, joka auttaisi tämän tutkimuksen tekemisessä. Tällaista tietoa antaa pohdiskeleva ote elämään sekä valmius avoimesti ja vilpittömästi kertoa omista kokemuksistaan opettajana. Opettajat kokivatkin aiheen mielenkiintoisena ja heidän vastauksensa olivat rehellisiä ja heidän omaa päivittäistä työtään reflektioivia. Opettajien kohdalla voidaan ajatella heidän koulutuksensa auttavan heitä tieteellisen kriittisyyden toteutumiseen heidän vastauksissaan. Myös opettajien eettinen säännöstö, jota tutkimuksessakin sivuttiin antaa vastauksille uskottavuutta. Toinen valikoitumiseen vaikuttava seikka oli, että tutkimukseen osallistuvat opettajat ovat nimenomaan luokanopettajia. Luokanopettaja on päivittäin tekemisissä oppilaidensa kanssa, ja näin oppilaat ja luokassa vallitsevat rutiinit ja käytänteet tulevat hänelle tutuiksi, jolloin on helpompi havaita ryhmässä vallitsevia ilmiöitä. Täten kaikki tutkimukseen valikoituneista olivat luokanopettajia, kaikki heistä oli naisia. He ovat eri-ikäisiä ja heidän työkokemuksensa vaihtelee kahdeksasta vuodesta 22 vuoteen. Tutkimukseen osallistuneista opettajista kaikki olivat toimineet kaikilla alakoulun luokka-asteilla opettajina. Kahdella opettajista oli luokanopettajakoulutuksen lisäksi erityisopettajan pätevyys ja tutkimuksen teon hetkellä he toimivatkin erityisluokan opettajina. Kaikki opettajat työskentelivät pääkaupunkiseudulla. Kaikilla opettajista oli vakituinen virka. Yksi opettajista oli haastatteluhetkellä äitiyslomalla. Hänellä oli kuitenkin myös vakituinen virka, jonne äitiysloman jälkeen oli palaamassa. Haastatteluista sovittiin puhelimitse. Yksi alun perin tutkimukseen valikoitunut opettaja kieltäytyi puheluvaiheessa osallistumasta haastatteluun henkilökohtaisen perhesyn vuoksi. Osallistujat saivat itse päättää, missä halusivat tavata. Opettajien haastatteluista kaksi toteutettiin luokkaympäristössä heidän omassa luokassaan, yksi haastatteluista toteutettiin haastateltavan kotona ja yksi tutkijan kotona. Haastateltavalle kerrottiin ennen haastattelua tutkimuksesta sen aihe sekä haastatteluun varattu aika, joka oli kunkin haastattelun kohdalla n. puoli tuntia. Heille kerrottiin, että haastattelut tullaan äänittämään ja jälkepäin puretaan tekstimuotoon. Opettajille kerrottiin, että kaikkea aineistoa tullaan käyttämään tutkimuksessa, mutta ei muissa yhteyksissä. Heille myös luvattiin, että aineistoa analysoidaan siten, että heitä ei tunnusteta siitä ja että haastattelut hävitetään heti kun niitä ei enää tarvita.

Tutkimuksen toiseen osaan osallistuneiden kotikoulua käyvien lasten vanhemmat tavoitettiin kotikoululaisten vanhemmille perustetun Facebook-ryhmä kautta. Ryhmä toimii Facebookissa salattuna ryhmänä, jonka keskustelut näkyvät vain ryhmään osallistuville. Tähän ryhmään osasin hakeutua otettuani yhteyttä sähköpostilla erääseen kotikoululaisten järjestöön, josta osattiin neuvoa kyseinen ryhmä. Hain ryhmän jäsenyyttä ja saatuani sen kirjoitin ryhmän yhteiselle aikajanelle ilmoituksen, jossa kerroin tutkivani kotikoulua sivuvaavaa aihetta ja että lisätietoja tutkimuksesta saa sähköpostilla tai lähettämällä Facebookin kautta yksityisviestin.

### **5.3 Tutkimuksen luotettavuus**

Tutkimuksen aineistoa hankittaessa otettiin huomioon tutkimukseen osallistuneiden anonymiteetti ja sitä pyrittiin kunnioittamaan häivyttämällä tietoja, joista olisi voinut käydä ilmi tutkittavan henkilöllisyys. Vanhemmilta kysyttiin esitietoina heidän ammattinsa, lasten lukumäärä, kuinka monta vuotta lapset ovat käyneet kotikoulua ja millä luokkatasolla. Näitä tietoja ei kuitenkaan sisällytetty tutkimukseen, sillä niiden kautta perhe olisi saattanut tulla tunnistetuksi. Osa tutkimukseen osallistuneista oli kotoisin pieneltä paikkakunnalta tai yhteisöstä, jonka kuvaileminen osaltaan olisi voinut lisätä tunnistavuuden riskiä. Tämän seikka rajoitti joidenkin asioiden kuvaamista, kuten myös esimerkiksi lapsien lukumäärän tai heidän ikänsä, sukupuolensa tai muiden kulttuuristen seikkojen esiin tuomisen tutkimuksen tuloksia esiteltäessä. Nämä seikat eivät olleet oleellisia tutkimuksen kannalta, mutta niiden kautta voitaisiin kuitenkin tuoda tutkimustulosten tulkintaan syvyyttä, joka jää nyt vain minun tietooni. Myöskään suoria tunnistetietoja ei tutkimuksen kannalta tarvita, jolloin ne hävitetään mahdollisimman varhaisessa vaiheessa (Kuula 2006). Myös kaikkien tähän tutkimukseen osallistuneiden kanssa sovittiin siitä, että haastattelut äänitetään ja litteroidaan ja niissä esiin tullutta materiaalia saa käyttää tutkimuksen hyväksi. Tietoja ei käytetä muihin tarkoituksiin ja aineisto tuhotaan heti kun tutkimus on valmis, eikä aineistoa enää tarvita. Haastatteluille luvattiin käyttää aineistoa siten, että heidän anonymiteettinsa säilyy, eikä heidän henkilöllisyytensä tai henkilökohtaiset asiat nouse missään kohtaan esiin siten, että niistä voitaisiin päätellä henkilöllisyyttä tai tunnistaa.

Tutkimukseen valikoituneista opettajista kolmeen olen tutustunut aikaisemmassa työelämässäni. Silloiset tapaamiset ja keskustelut heidän kanssaan ovat olleet lähinnä työelämään liittyviä, eikä henkilökohtaista suhdetta heihin ole muodostunut. Kaikki kolme ovat tällä hetkellä sijoittuneet eri kouluihin - yhden ollessa virkavapaalla. Yhteen tutkimukseen



osallistuvista opettajista olen tutustunut yhteisössä, jota en voi tutkittavan henkilöllisyyden paljastumisuhan perusteella kertoa. Empiirisessä tutkimuksessa on tärkeää, että tiedonantajien tunnistettavuus häivytetään (Tuomi & Sarajärvi 2002, 21). Suhde häneen on kuitenkin edellisten kaltainen.

Haastattelutapaamiset sovittiin puhelimitse. Tapasin haastateltavat kahden kesken heidän valitsemassaan paikassa. Kaksi heistä tapasin heidän omassa luokkatilassaan kouluympäristössä. Yhden tapasin haastateltavan kotona, ja yksi haastateltavista halusi tulla haastattelijan kotiin. Haastattelutilanne oli rauhallinen ja kaikki mahdolliset häiriötekijät oli karsittu tilanteesta pois. Yhteen haastatteluun oli varattu puoli tuntia aikaa. Kaikki haastattelut toteutettiin kahden viikon sisällä. Haastattelujen litterointi aloitettiin saman päivän aikana, jotta puhuttu ja äänitetty aineisto olisivat vielä tuoreina mielessä. Kaikille haastatelluille on kerrottu aineiston luottamuksellisuudesta ja luvattu, että haastateltavan henkilökohtaisia tietoja ei tuoda esiin tutkimuksen kuluessa.

Tutkimusta tehdessä olen pyrkinyt olemaan mahdollisimman objektiivinen ja neutraali pyrkien lähinnä vain kuuntelemaan sitä, mitä tutkimukseen osallistuneet ovat halunneet sanoa. Varsinaisen tutkimushaastatteluosion jälkeen olen käynyt heidän kanssaan avointa keskustelua tuoden enemmän julki omia näkökulmiani asioihin. Nämä näkökulmat haastateltavat kokivat erittäin mielenkiintoisiksi, mutta en halunnut niiden alun perin vaikuttavan heidän ajatuksiinsa, sillä ne olisivat saattaneet osin johdatella heitä kertomaan asioita, joita olettivat minun haluavan kuulla. Halusin haastateltavien kuvaavan omin sanoin kokemuksiansa ilman, että vaikuttaisin tai johdattaisin heitä mitenkään tai heidän ajatuksiaan tiettyyn suuntaan.

Tutkimuksen aikana oma tyttäreni pääsi yliopistoon opiskelemaan. Tämä seikka lisäsi luottamustani itseeni vanhempana ja kasvattajana. Olen myös työskennellyt koulumaailmassa, jonka johdosta asiat, joista opettajat puhuivat, olivat minulle tuttuja ja osasin eläytyä niihin helposti. Näin ollen minulla on myös oma kohtainen kokemus toisaalta luokassa toimimisesta ja toisaalta vanhempana olosta. Nämä seikat ovat saattaneet vaikuttaa tutkimuksen tekoon jonkin verran väkisinkin ja tämän kautta en välttämättä ole voinut olla täysin objektiivinen tulkintojen suhteen, vaan niissä on omien kokemuksieni suola. Lisäksi omakohtaiset lapsuuden kokemukset peruskoulusta varmasti ovat olleet mukana vaikuttamassa representaatioihin, joita olemme tutkimukseen osallistuneiden opettajien ja osin myös kotikoululaisten vanhempien kanssa jakaneet, ainakin samaa ikäluokkaa olevien osallistujien kanssa, kun puolestaan nuorempien kanssa nämä jaetut merkitykset ovat saattaneet hieman jo poiketa toisistaan. Lähes kaikilla suomalaisilla on näkemys siitä, minkälainen

koulumaailmamme on, sillä suurin osa meistä on käynyt peruskoulua. Peruskoulu on ollut merkittävä tekijä elämässämme. Meillä kaikilla on selkeä käsitys siitä, minkälainen on luokka ja minkälainen opettaja on. Me jaamme yhteisen käsityksen koulun funktioista ja siitä, miten koulussa tulee käyttäytyä. Yhteisten jaettujen käsitysten lisäksi meillä kaikilla on peruskoulusta erilaisia kokemuksia – joillain hyviä ja joillain huonoja. Myös lukija tulkitsee tutkimusta ja sen tuloksia näiden omien kokemustensa pohjalta.

## 6 TULOKSET LUOKANOPETTAJIEN HAASTATTELUISTA

Aluksi halusin selvittää, miten lapsen identiteetti opettajien käsityksen mukaan lähtee alun perin kehittymään ja muodostumaan. Kaikkien haastatteluun osallistuneiden opettajien käsitys oli hyvin yhdenmukainen. Heidän mukaansa identiteetin muodostuminen alkaa heti lapsen synnyttyä. Sen muodostumiseen ja kehittymiseen vaikuttaa ensisijaisesti lapsen vuorovaikutus vanhempien tai lähimmän hoitajan kanssa. Tässä vuorovaikutuksessa lapsi ikään kuin peilaa itseään vanhempiin. Myöhemmin identiteetin kehitys laajentuu suhteessa sisaruksiin, sukulaisiin ja kavereihin. Tärkeää sen muodostumisessa katsottiin olevan se, minkälaisessa perheessä ja ympäristössä lapsi kasvaa. Ympäristöön katsottiin kuuluvan kulttuuri ja kasvatustekijät. Kotona opitut käyttäytymismallit ikään kuin ”sisään hengitettiin” kotona. Haastatelluista yksi nosti esiin lapsen oman tahdon kehittymisen osana identiteetin muodostumista. Tällöin lapsi testaa erilaisia tapoja toimia suhteessa vanhempiinsa, haluaa toimia omalla tavallaan, ja lopulta, kun lapsi oppii sanomaan minä, hän on erkaantunut vanhemman identiteetistä ja muodostanut oman identiteetin.

”...se oma tahto ilmenee siellä, et huomaa, että hän haluaa tehdä omia asioita, ja se ei aina välttämättä menekään aina yks yhteen niiko sen vanhemman kanssa - että aika nopeasti alkaa sellainen peli, että jos mä tee näin, niin siitä seuraa tuota, jos mä en tee näin, niin sit siitä seuraa tuota. Mut sellainen merkittävä vaihe lapsen kehityksessä, ni minun mielestä on, se että ku lapsi oppii sanomaan minä.” N55HEL

Myös päiväkodin katsottiin olevan yksi tekijä identiteetin muodostumisessa ennen kouluun menoa. Kaverisuhteiden merkityksen identiteetin muodostumisessa ajateltiin muuttuvan merkittävämmäksi lapsen kasvaessa.

### 6.1 Identiteetin kehitys luokkayhteisössä

Ensimmäinen varsinainen tutkimuskysymys on, miten oppilaan identiteetti kehittyy ja muodostuu luokkayhteisössä. Opettajia pyydettiin suoraan kuvailemaan sitä, mikä heidän kokemuksensa on siitä, miten identiteetti kehittyy luokkayhteisössä. Identiteetin kehittymisen ja muotoutumisen perusta oli heidän mukaansa ryhmä itsessään. Vuorovaikutuksen ja siinä tapahtuvan palautteen katsottiin myös olevan tärkeä tekijä identiteetin muodostumisessa. Sosiaalisten taitojen merkitys ja oppiminen nousi myös vahvana esiin. Myös oppilaan rooli luokassa nousi esiin, sekä kiusaamisen negatiivinen vaikutus.

### **Ryhmän vaikutus identiteettiin**

Lapsen ajateltiin olevan pohjimmiltaan sosiaalinen ja tarvitsevan toisia ihmisiä. Näin hän haluaa kuulua ryhmään ja tulla siinä hyväksytyksi. Tämän tarpeen katsottiin olevan sisäsyntyinen. Ryhmän kautta oppilas luo omaa käsitystään itsestään oppijana ja koululaisena. Ryhmässä lapsi peilaa itseään suhteessa vertaisryhmään, kavereihin sekä aikuisiin. Suotuisan kehityksen kannalta tärkeää ajateltiin olevan ryhmän turvallisuus.

Eräs haastateltavista kuvaa turvallisuuden ehtoja seuraavasti:

”...täytyy niiku luottaa siihen, et mitä on niiku sovittu niin siitä pidetäänkiinni.”  
- N42HEL

Vertaisryhmän merkityksen ajateltiin liittyvän läheisesti vuorovaikutuksen kautta sosiaalisten taitojen oppimiseen ja sitä kautta vaikuttavan identiteettiin kehittymiseen ja käsitykseen siitä, minkälainen oppilas kokee olevansa ryhmässä ja antavan kokemuksia hyvässä ja pahassa. Joskus opettaja joutui jopa säätelemään sitä, ettei ryhmä pääsisi vaikuttamaan liian voimakkaasti oppilaaseen.

Identiteetin ajateltiin myös muodostuvan suhteessa aikuiseen. Ensisijaisesti opettajaan, mutta tärkeitä identiteetin muodostumisen kannalta eivät ole vain opettaja vaan myös esim. luokassa työskentelevä avustaja sekä kaikki muut koulun aikuiset. Haastateltavien käsityksen mukaan lapsi peilaa itseään myös näihin aikuisiin. Aikuisen tehtävänä nähtiin ilmapiirin muovaaminen ja oppilaiden ohjaaminen oikeiden ja positiivisten asioiden havaitsemiseen.

”Meilläkin ollut tässä muutama tai no yksi - kaksi lasta tai kolmekin lasta, jolla on ollut, et sen kanssa on tehty tosi paljon töitä, että tavallaan niiku ryhmä ei rupea viemään jotain tietynlaiseksi tai tietynyyppiseksi, vaan et tavallaan että sitä ohjataan positiiviseen suuntaan.”-N42HEL

Suhteessa kavereihin identiteetti muodostui opettajien käsityksen mukaan riippuen siitä, kuinka paljon kavereita on, minkälaisia nämä ovat ja minkälaisia kokemuksia kavereilla on. Oppilaiden ajateltiin peilaavan itseään kaveriin sekä omia kokemuksia kaverin kokemuksiin.

### **Vuorovaikutus ja sosiaaliset taidot**

Vuorovaikutusta pidettiin erittäin tärkeänä identiteettiä tukevana tekijänä. Vuorovaikutuksessa erityisen tärkeää on sekä opettajan että luokkatovereiden positiivinen ja myönteinen palaute. Ylipäättään positiivisiin asioihin huomion kiinnittämistä pidettiin hyvänä asiana. Sen ajateltiin kantava pitkälle. Sitä, että ryhmässä on tunnetasolla kehittyneitä lapsia, joilla jo ennestään on

sosiaalisia taitoja ja myönteistä näkemystä asioihin pidettiin ryhmän yhteishenkeä parantavana seikkana ja sen katsottiin helpottavan opettajan työtä. Aikuisen tehtävänä nähtiin ilmapiirin muokkaaminen myönteiseksi. Kiusaamisen kaikki tutkimukseen osallistuneet tuomitsivat ja pitivät sitä erittäin vahingollisena myönteisen identiteetin kehittymiselle.

Sosiaalista taidoista tärkeinä identiteetin muodostumisen kannalla pidettiin erilaisissa tilanteissa pärjäämistä, ryhmätyötaitoja sekä sitä, että ilmapiiri on sellainen, jossa sosiaalisten taitojen on mahdollista kehittyä. Myös sosiaalisten taitojen oppimisen kohdalla katsottiin, että on opettajan tehtävä toimia siten, että omalla toiminnallaan ohjaa sellaisten toimintamallien opetteluun, jotka kehittävät sosiaalisia taitoja sekä kehittävän oppilaan näkemystä itsestään myönteiseen suuntaan. Tällaisia toimintamalleja ovat mm. luokan säännöt. Yksi opettaja oli ottanut käyttöön luokassansa arvokasmenetelmän, jonka avulla harjoitellaan nimenomaan sosiaalisia taitoja.

” Ni siinä niiku harjoitellaan sosiaalisia taitoja. Sä vähän asetut niiku toisen henkilön asemaan ja sit siin on tietyt kysymykset. Että niiku tavallaan se johdattelee se semmoinen teemarunko siihen, että lapset joutuu pohtii, miten niiku erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa pitäisi toimii. Ni mun mielestä se on osoittautunut aika hyväksi ja auttaa siihen, että sosiaaliset taidot kehittyä ja varmaan siihen, et semmoinen omakin identiteetti vahvistuu sosiaalisissa tilanteissa. Mä oon käyttänyt sitä arvokasmenetelmää.” –N33ESP

## **6.2 Sosiaalisen pääoman rakentaminen luokkayhteisössä**

Toinen tutkimuskysymys oli, miten sosiaalisen pääoman rakentuminen tapahtuu ja muodostuu luokkayhteisössä opettajan käsityksen mukaan. Tätä lähdettiin kartoittamaan tiedustelemalla opettajien käsityksiä siitä, miten kaveruussuhteet luokassa syntyvät, ja minkälaisia erilaisia rooleja luokkayhteisössä on ja miksi tietyillä oppilailla on tietty rooli.

### **Kaveruussuhteiden muodostuminen**

Kaverisuhteet muodostuivat opettajien näkemyksen mukaan luokkayhteisössä osaksi omalla painollaan ja helposti, mutta joissain tilanteissa nähtiin, että suhteiden muodostumisessa tarvittiin opettajan tai muun aikuisen ohjaavaa tukea. Tällaisia tilanteita olivat mm. uuden ryhmän muodostumisvaihe, jossa ajateltiin ryhmäyttämisen olevan tärkeää kaverisuhteiden muodostumiselle, sekä uuden oppilaan luokkaan tulo. Aikuisen ajateltiin olevan vastuussa siitä,

että kukaan ei jää yksin välitunnille mentäessä. Opettajan tehtäväksi katsottiin myös huolehtiminen siitä, että kaikki otetaan mukaan leikkiin. Ohjaamisen katsottiin olevan sanallista ja tunnustuksen jakamista oikeasta käytöksestä.

Opettaja saattoi myös vahvistaa syntyneitä kaveruussuhteita ”vaalimalla” tiettyjä suhteita luomalla näille kehittymisedellytyksiä.

” Onneksi tässä on kaks tyttöä, jotka aika kivasti on löytäneet toisensa. Tai on alusta asti löytäneen toisensa ja sitten mä vaalin sitä silleen, et välillä ne saa jäädä leikkii petseillä, tavallaan niiku, että siinäkin opettajan ohjaava rooli.”-N42HEL

Haastatelluilla opettajilla oli selkeä käsitys siitä, että tietyt lapset hakeutuvat helpommin toistensa luokse. Kaveruussuhteiden solmimisessa tärkeää haastateltavien mielestä on oppilaiden samankaltaisuus ja siinä erityisesti se, että löytyi jotakin yhdistävää. Tämä yhdistävä tekijä saattoi olla yhteinen mielekäs tekeminen tai kiinnostuksen kohteet tai yhteiset arvot. Näiden yhteisten arvojen ajateltiin olevan sisäsyntyisiä. Kaveruussuhteiden syntymiseen tarvitaan myös oikeanlaista henkilökemiaa ja temperamentilla katsottiin olevan merkitystä.

”..että henkilökemia toimii paremmin jonkun toisen kanssa kuin jonkun toisen kanssa, vaikka lapset ei niinkö osaa sanoa ääneen, että minkälaiset arvot on elämässä, mutta heillä on kuitenkin sisäsyntyisesti ne arvot ja he nappaavat kiinni saman tyyppisistä ihmisistä. Että tavallaan niiku pienoiskoossa kaikki on olemassa siinä pienessä ihmisessä - seitsemän vuotiaassakin.”- N55HEL

Yksi haastatelluista nosti materian yhtenä kaveruussuhteisiin vaikuttavana tekijänä esiin.

”...et kokoajan lapset peilaa toistensa kautta itseään ja tietysti tuossa vaiheessa niiku monille on tärkeää. Just tänä päivänä ollaan keskusteltu paljon tästä materiasta ja tavaroista ja minkälainen kännykkä ja minkälaisia ominaisuuksia ja minkälaisia pelejä ja niissä on ja saa ja sovelluksia, ja se on aika raakaa tuo maailma, kun aatellaan sitten välillä juuri tuossa iässä. Että kun ikää tulee enemmän niin se alkaa helpottaa ja pystyy ajattelemaan jotenkin toisesta näkökulmasta sitä asiaa. Mutta sitten se vaikuttaa monta kertaa niikun just toi materia kaverisuhteisiin.” – N55HEL

Myös sosiaalisten taitojen ajateltiin vaikuttavan siihen, miten oppilas onnistuu luomaan kaveruussuhteita. Sosiaalisia taitoja omaavilla katsottiin olevan kyky toimia ja tulla toimeen kaikkien kanssa.

## **Roolit luokassa**

Luokan oppilaiden sosiaalisen pääoman keräytymistä tarkasteltiin myös luokkayhteisössä olevien roolien merkityksen kannalta. Tutkimukseen osallistuvilta tiedusteltiin heidän käsityksiään siitä, minkälaisia rooleja luokkayhteisössä on ja miten ne muodostuvat.

Joitain rooleja haastateltavat pitivät ikään kuin ”perusrooleina”. Näitä olivat: pelle/hauskuuttaja, johtaja, peesailija, vetäytyvä/hiljainen, äänekäs ja huolehtiva. Pellen roolin nähtiin olevan kaksijakoinen; hauskuuttamisen nähtiin toisaalta voivan olla hyväntahtoista ja toisaalta ei niin hyväntahtoista. Opettajan tehtävän katsottiin olevan hauskuuttamisen pitäminen myönteisenä ja tietyissä rajoissa. Johtajan roolin ajateltiin nousevan sisältäpäin. Sille ominaista on, että oppilaalla on taipumusta tai ainakin halua päättää ja ohjailta leikkejä. Tämä ilmeni varsinkin vapaaleikkitalanteissa. Peesailijan roolissa oppilas haluaa olla hyvissä väleissä kaikkien kanssa. Häntä pidetään joustavana ja kaikkien kanssa toimeentulevana. Peesailija kulkee joukon mukana ja lähtee helposti toimintaan mukaan. Hänen nähtiin tekevän, mitä muut haluavat. Lisäksi luokassa oli vetäytyviä oppilaita, joita kuvailtiin hiljaisiksi. Nämä oppilaat eivät tuo itseään esille - eivätkä kerro oma-aloitteisesti omia ajatuksiaan. Heidän rooliaan kuvailtiin enemmänkin kuuntelijoiksi, sivusta seuraajiksi ja tarkkailijoiksi. Heistä oltiin huolissaan suhteessa äänekkäimpiin oppilaisiin. Äänekäs mainittiin myös hauskuuttajan roolin yhteydessä. Edellä mainitut roolit olivat löydettävissä kaikkien tutkimukseen osallistuneiden opettajien luokissa.

## **Roolien muodostuminen luokkayhteisössä**

Roolien muodostumista tietyille henkilöille kuvailtiin johtuvan ryhmän dynamiikasta, oppilaan persoonallisuudesta, kotona opituista malleista sekä luokassa vallitsevista säännöistä. Roolin ajateltiin liittyvän siihen, minkälainen asema luokassa on. Roolien ajateltiin syntyvän aika luonnostaan oppilaan sosiaalisten taitojen mukaan. Tällaiseksi taidoksi määriteltiin mm. se, miten tutustuu toisiin oppilaisiin. Lisäksi roolin muodostumiseen mainittiin vaikuttavan sosiaalinen aseman ja status luokassa. Tietyn roolin avulla oppilas löytää oman paikansa luokassa. Haastateltavat liittyvät ryhmässä toimisen tiettyyn rooliin. Ryhmä yllä pitää roolia tietynlaisena ja helposti vahvistaa sitä.

Juuri tästä syystä roolien ajateltiin olevan melko pysyviä.

” ... ja tota miten löytää oman paikan ja saa niitä ystäviä ja tota ehkä sit helposti voi olla semmonen et tavallaan aika pysyväkin tila sitten että minkälainen siit roolista tai semmosesta tulee siellä luokassa että... tota sitä voi olla jopa vähän vaikea muuttaa sitten myöhemmin...” -N34HEL

Ryhmän lisäksi roolin muodostumiseen kuvailtiin vaikuttavan oppilaan persoona. Haastateltujen mielestä on paljon luonteesta kiinni, minkälainen rooli lapselle siunaantuu luokkayhteisössä. Persoonallisuustyypeistä mainittiin introvertti ja ekstrovertti. Myös temperamenttierojen katsottiin vaikuttavan rooleihin. Sekä persoonallisuustyyppien että temperamenttierojen arveltiin olevan sisäsyntyisiä.

Luokassa muodostuviin rooleihin vaikutti haastatteluun osallistuneiden opettajien mukaan myös se, minkälainen rooli oppilaalla on kotona, kotikasvatus, vanhempien arvot, vanhempien tapa kasvattaa, kannustaa lapsia sekä kulttuuriset erot.

Rooleihin vaikutti myös luokkatilassa luokan säännöt. Näitä sääntöjä ovat työrauhan antaminen, toisten mielipiteiden kuuntelu, toisten kunnioittaminen ja taito odottaa vuoroaan. Yksi opettajista toi esiin sen, miten myös opettaja on luomassa rooleja oppilaille mm. sillä, miten ilmeillä ja eleillä voi suhtautua lapseen.

### **6.3 Opettaja ”paljon vartijana” – vaikutus oppilaan identiteettiin**

Kolmas tutkimuskysymys oli, kokeeko opettaja voivansa vaikuttaa oppilaan identiteetin kehittymiseen luokkayhteisössä? Ja jos kokee, miten hän kokee voivansa vaikuttaa siihen? Tätä tiedusteltiin opettajilta pyytämällä heitä ensin kuvailemaan eettisyyttä omassa työssään, jonka jälkeen kysyttiin sitä, miten he itse kuvailisivat opettajan vaikutusta identiteetin kehittymiseen luokkayhteisössä.

#### **Eettinen opettaja**

Eettisyyden kuvailtiin kuuluvan osana opettajan työhön ja rooliin. Sen ajateltiin olevan lähtökohta, jonka avulla työtä tehdään. Opettajan työhön ajateltiin liittyvän vastuuta sekä työssä tärkeää on tietynlainen objektiivisyys. Haastatteluissa nousi selkeästi esiin toisten kunnioittaminen, huomioiminen, tasapuolisuus ja oikeudenmukaisuus. Kunnioittamisella tarkoitettiin ihmisen elämän moniarvoista ja kokonaisvaltaista kunnioittamista. Huomioiminen mainittiin usein kunnioittamisen yhteydessä. Ja sillä korostettiin sitä, miten oppilas tulee nähdä



sellaisena kuin tämä on. Oikeudenmukaisuus nähtiin opettajan lisäksi myös lapselle ominaisena piirteenä, jonka puuttumisen lapset huomasivat välittömästi ja saattoivat siitä huomauttaa opettajalle, jos kokivat jonkin asian epäoikeudenmukaisena. Opettajat sanoivat pyrkivänsä oikeudenmukaisuuteen, mutta kertoivat sen myös välillä olevan vaikeaa, sillä tilanteita tulee päivän mittaan paljon, jolloin on vaikea toimia oikeudenmukaisesti.

”...oon ajatellut vain, että jos aikuinen yksin siellä luokassa..siin on niin paljon tilanteita... on siinä ihan vaikeaki toimii oikeudenmukaisesti mutta sellainen pyrkimys oikeudenmukaisuuteen. Ja tietysti lapsetkin, kun näkee ja kokee tilanteet eri tavalla, että mut jos se on oma eettinen lähtökohta työhön ja semmoinen niiku, niin sen avullahan sitä työtä tehdään. Kun asiakkaat on lapset niin siinä on vielä erityisesti ku ne on nii haavoittuvassa ja herkässä iässä...” –N42HEL

Yksi haastatelluista nosti esiin myös nopean päätöksen teon tarpeen tilanteissa.

### **Opettajan merkitys identiteetin muodostumisessa**

Opettajan merkitystä oppilaiden identiteetin muodostumiseen ja kehittymiseen pidettiin hyvin merkittävänä. Opettajan ajateltiin olevan merkittävä henkilö oppilaan elämässä jo siksi, että tämä viettää viisi päivää viikossa oppilaiden kanssa. Opettajan ajateltiin olevan myös tärkeä aikuisena, jolta oppilas voi saada tarvittaessa tukea elämässään.

”... sillä on todella iso merkitys, jos niiku lapsi tarvitsee yhden aikuisen joka uskoo häneen, niin se usein on opettaja niiku siinä todella tärkeässä asemassa. Todella omat vanhemmat tietysti joista lähtee se kotikasvatus mutta kyllä opettajalla on iso merkitys.”-N55HEL

Haastateltavat kuvailivat identiteetin kehityksen ja muodostumisen kannalta merkittäviä asioita, joissa opettajan katsottiin olevan osa oppilaan identiteetin muodostusta ja kehittymistä. Näitä asioita olivat palaute, jota he antoivat oppilaalle. Erityisen tärkeää on henkilökohtainen palaute. Opettajan myönteisellä palautteella katsottiin olevan identiteettiä hyvään suuntaan kehittävä vaikutus. Toinen merkitsevä seikka on se, minkälainen opettajan henkilökohtainen suhde on oppilaaseen. Tässä tärkeää on se, että oppilas kokee tulevansa huomatuksi, ja miten opettaja kohtaa oppilaan päivittäisissä tilanteissa. Identiteetin myönteisen kehittymisen kannalta tärkeää on se, että oppilas tuntee olonsa turvalliseksi suhteessa opettajaan. Luokassa vallitsevan ilmapiirin merkitys nousi myös esille aineistossa opettajan osuutta identiteetin muodostumiseen ja kehittymiseen arvioitaessa. Opettajan katsottiin olevan vastuussa siitä, minkälainen ilmapiiri luokkaan muotoutuu. Ilmapiiri puolestaan tuki oppilaan sosiaalista identiteettiä luokassa. Opettajan tehtävä on pitää ilmapiiri positiivisena mm. siten, että ohjataan näkemään asioissa

myönteisiä ja positiivisia puolia. Ilmapiirin kannalta merkitsevää on se, miten opettaja on oppilaiden kanssa, miten hän ohjaa kohtelevaan toisia ja ennen kaikkea puuttuu mahdolliseen kiusaamiseen. Ilmapiiriin vaikuttaa myös se, miten opettaja ohjaa luokkatilannetta muuten esimerkiksi, jos joku leimautuu johonkin rooliin, aikuisen velvollisuutena katsottiin olevan tilanteen ohjaaminen oikeaan suuntaan tai tiettyjen lapsien kohdalla heidän statuksen nostamista siten, että se on lapsen kehityksen kannalta suotuisaa. Tällainen tilanne on esimerkiksi, jos luokassa on äänekkäitä oppilaita, jolloin hiljaisemmillekin pitää antaa mahdollisuus puheenvuoroon. Myös uusien sosiaalisten taitojen ja henkisen kapasiteetin kehittämistä pidettiin opettajan mahdollisuutena ohjata identiteetin suotuisaa kehitystä. Opettajat tiedostivat lasten huomion ja hyväksynnän tarpeen, ja siksi pitivätkin tärkeänä, että jokaisella on mahdollisuus tulla huomioiduksi.

Tässä kohtaa he tiedostivat olevansa ”vallankahvassa” ja vastuussa kuten yksi haastatelluista sanoi ”paljon vaalijana”.

Tähän tutkimukseen haastatellut opettajat nostivat esiin omassa ja toisten opettajien käyttäytymisessä piilevän tiedostamattoman vuorovaikutuksen. Tiedostettuun vuorovaikutukseen kuului heidän mukaansa pieniä asioita kuten puhe, äänenpaino, kannustava puhe, palaute, se miten eri tilanteissa pystyy vastamaan oppilaille ja antamaan eväitä ja keinoja selvittää erilaisissa tilanteissa. Nonverbaalisen viestinnän katsottiin olevan osin tiedostamatonta. Sen avulla opettaja saattoi antaa viestin siitä, että ei hyväksy jotakin tiettyä asiaa tai käytöstä. Nonverbaalisen viestinnän katsottiin osaltaan vaikuttavan oppilaan rooliin ja täten olevan tekemisissä moraalien kanssa.

”Opettaja myös luo niitä rooleja niille oppilaille, että sitä laaja-alaisena ollessa usein kävi luokissa ja näki eri opettajien eri tapoja, miten eleillä ja ilmeillä voi tavallaan niiku suhtautua lapseen eri tavalla. Jos on vaikka erilainen lapsi tai lapsi, jonka kanssa tuskastuttaa tehdä töitä. Lapsethan on tosi fiksuja ne ymmärtää paljon muutakin kuin sitä sanottua kieltä...paljon vartijana.”-N42HEL

## **Pohdintaa**

Opettajat vastasivat avoimesti ja rehellisesti tutkimuksen haastattelukysymyksiin. Näiden vastausten perusteella voidaan sanoa, että oppilaan identiteettiin vaikuttavat luokkayhteisössä ryhmä, luokkatoverit sekä opettaja. Tutkimuksen mukaan koti vaikutti yhtenä tekijänä siihen, minkälaiseksi oppilaan rooli muodostui luokassa. Tutkimukseen osallistuneet opettajat nostivat esiin myös kulttuurin merkityksen identiteetin rakentumisessa. Kulttuuriin kuului kotona opitut

tavat ja normit. Nämä näkemykset vahvistavat käsitystäni siitä, miten tutkimukseen mukaan ottamani teoriat nivoutuvat identiteetin kehitykseen koulumaailmassa.

Opettajat olivat yhtä mieltä siitä, että identiteetti alkaa muodostua varhaislapsuudessa suhteessa vanhempiin eli reflektoidessa itseään niihin merkityksellisiin toisiin, joista Mead (1934/1962) puhui. Vastauksissa nousi vahvasti esille käsitys, miten identiteetti muodostuu siten, että heijastamme muiden käsitystä itsestämme. Opettajat puhuivat tässä yhteydessä peilaamisesta. Juuri siksi opettajien vastauksissa oli merkitsevää se, miten he painottivat positiivisen palautteen merkitystä. Sillä positiivisen palautteen katsottiin olevan identiteettiä vahvistavaa. Ja kaikki heistä käyttivät positiivista palautetta vahvistaakseen oppilaan identiteettiä ja minäpystyvyyttä, sekä rohkaistakseen oppilaita oikeaan käytökseen

Habituksen sijaan opettajat puhuivat persoonallisuudesta. Heidän käsityksensä mukaan persoonallisuus on yksi tekijä, joka vaikuttaa siihen, minkälainen rooli oppilaalla luokassa on. Persoonallisuuden ajateltiin olevan sisäsyntyinen ominaisuus. Tutkimuksesta on rajattu persoonallisuus- käsite pois, mutta voisi olla mielenkiintoista tarkastella sitä, miten opettajien persoonallisuuskäsite vastaa habituskäsitettä. Itse ajattelisin habituksen olevan persoonallisuutta laajempi käsite, sillä se on ikään kuin ulkoapäin opittu ja sisältää tietyt tavat ja mieltymykset. Toisaalta opettajilla ei ollut habituskäsitettä käytössään, ja on mahdollista, että he tarkoittivat persoonallisuuskäsitteellä juuri habitusta. Opettajat käyttivät myös temperamentti-käsitettä,<sup>1</sup> mutta se on rajattu tästä tutkimuksesta pois, sillä tutkimuksen tehtävänä on tarkastella ympäristön merkitystä lapsen identiteetin kehityksessä.

Opettajat toivat esiin tiedostamattoman merkityksen vuorovaikutuksessa ja tämän vaikutuksen identiteetin muodostumisessa. He puhuivat peilaamisesta, jonka katsottiin tapahtuvan osin tiedostamattomasti. Se, miten opettaja suhtautui oppilaaseen, välittyi oppilaalle suullisen palautteen lisäksi opettajan ilmeiden ja eleiden kautta. Siksi ajateltiin, että oppilas kyllä vaistosi, jos opettaja ei ollut aito sanomissaan ja kyennyt tukemaan aidosti oppilaan kehitystä. Peilisoluteorian mukaisesti ihminen tiedostamattomasti omaksuu lähiympäristöstään malleja, jotka ovat mukana muokkaamassa hänen aivojensa rakennetta ja aivojen muotoutumista. Aivojen rakenne muodostuu jo varhaisessa iässä ja tietyt aivojen alueet vahvistuvat ja kehittyvät stimuloituaan. (Nummenmaa 2010; Schützenberger 2011; Hyyppä 2010.) Tämä ei ole ristiriidassa Bourdieun (1986) habitus-käsitteen kanssa, vaan pikemmin tukee käsitystä, jossa

---

<sup>1</sup> Temperamentin ajatellaan olevan lapsen biologinen syntymässä saatu ominaisuus, joka on koko ihmisen elämän ajan sama, eikä sitä voida muuttaa mitenkään.

mallit periytyvät kotoa saatuina. Tällöin kodista saatu sosiaalinen pääoma olisi aivojen rakenteisiin mallintuneena jo päiväkotiin tultaessa ja rakentaisi edelleen aivojen niitä osia, jotka tukevat esimerkiksi sosiaalista käyttäytymistä. Näin sosiaalisen identiteetin kehittyminen olisi sisäsyntyistä ja biologista.

Vastuksista voi päätellä, että luokassa on oppilaita, joilla on jo valmiiksi sosiaalista pääomaa enemmän kuin toisilla. Opettajien näkemyksen mukaan joillain oppilailla oli jo valmiiksi sosiaalisia taitoja ilman, että niitä tarvitsi harjoitella koulussa. Näihin kuului mm. taito nähdä asiat myönteisessä valossa. Jos lapsi on saanut kotoa tämän kaltaisen ajattelun mallin, voi hän helposti jatkaa sitä koulussa. Opettajan myönteinen palaute tukee tämän toiminnan jatkumista. Ja sosiaalinen pääoma pääsee edelleen karttumaan.

Aineistossa nousi esiin myös ihmisen tarve kuulua ryhmään ja saada hyväksyntää. Oppilaan tavoista hakea huomiota mainittiin vain äänekkyyys. Opettajat kuitenkin itse kokivat tasapuolisen huomion jakamisen olevan osa heidän moraalikäsitystään. He kokivat, että heidän tehtävänsä oli huolehtia siitä, että kaikki saivat luokassa puheenvuoron. Tässä kohtaa opettajalla onkin valta, juuri kuten Bourdieun ajattelee. Tärkeäksi tekijäksi näin muodostuu oppilaan ja opettajan välinen suhde. Suhteen opettajaan katsottiin olevan luokassa tärkeä identiteettiä rakentava tekijä. Siihen osaltaan vaikuttaa se, minkälaisia suhteita oppilas kykenee luomaan omalta puoleltaan ihmisiin ja nimenomaan aikuiseen. Bowlbyn kiintymyssuhdeteorian mukaisesti lapsen ensimmäiset ihmissuhteet ja niiden turvallisuus vaikuttavat myöhemmin luotaviin ihmissuhteisiin, jolloin voidaan ajatella suhteen opettajaan heijastelevan suhdetta omiin vanhempiin - jos lapsella on ollut turvallinen kiintymyssuhde vanhempiin, on hänen luultavasti helpompi solmia turvallinen ja luottamuksellinen suhde myös opettajaan. Kun taas päinvastaisessa tapauksessa voi olla, että tämä heijastuu myös kouluun tultaessa vaikeutena luoda suhde opettajaan sekä luokkatovereihin.

Opettaja toimii luokassa eräänlaisena puheenjohtajana, jolloin hänellä on mahdollisuus tasoittaa ja tulkita siellä vallitsevia ristiriitaisia viestejä eri kotikulttuureista tulevien lasten kesken. Opettajan tehtäväksi näin muodostuu oman eettisen toimintatyylin mukaisesti oppilaiden tasa-arvoinen kohtelu ja oikeudenmukaisuus. Kaikkia haastatteluun osallistuneita opettajia johdatti heidän työssään pyrkimys moraalisuuteen. He kuitenkin tunnistivat omassa käytöksessään joitain puutteita johtuen osin siitä, että työ on hektistä ja siinä tulee päivittäin paljon erilaisia tilanteita vastaan.

Opettajat kokivat luokan sääntöjen ja normien tukevan heitä työssään sekä oppilaiden identiteetin kehityksen kannalta, että ylipäättään ryhmän dynamiikan muodostumisessa. Kuitenkin Bourdieun mukaan juuri näissä piilee vaara vahvistaa luokassa vallitsevia rooleja ja tiettyjen oppilaiden habitusta. Pahimmillaan se johtaa symboliseen väkivaltaan. Tilanteeseen ratkaisuna voisi auttaa se, että luokassa olisi useampi aikuinen. Silloin aikuisen moraalinen päätöksenteko lisääntyy, kun tilanteisiin ja niiden arviointiin osallistuu opettajan hyvässä tapauksessa useampikin aikuinen. Tämä vapauttaa resursseja puuttua mahdollisiin piileviin normeihin ja toimintatapoihin.

## 7 VERTAILURYHMÄNÄ KOTIKOULULAISET

Kotiopetuksen suosio ei toistaiseksi Suomessa ole niin suurta kuin esimerkiksi Pohjois-Amerikassa. Mayberry ym. toteaa oman kotikouluja koskevan tutkimuksensa yhteydessä, että kotikouluvanhempia on vaikea saada mukaan tutkimukseen. Syynä saattaa olla ideologiset näkökulmat tai yksinkertaisesti se, että heitä on vaikea löytää. Heidän mukaansa monet vanhemmista toivovat vahvaa tutkimuksellista otetta tutkijalta, sillä osallistuessaan tutkimukseen he paljastavat koko elämänsä ja arvonsa. (Mayberry ym. 1995, 4.)

### 7.1 Vertailuryhmän tutkimuksen toteutus

Tutkimuksen haastatteluihin valikoitui neljä kotiopetusta antavaa vanhempaa. Haastattelut perustuvat sovelletusti samoihin teemoihin kuin luokanopettajille tehty haastattelu. Teemoja tässä olivat identiteetin kehitys, vertaissuhteiden ja vuorovaikutuksen merkitys identiteetin muodostumisessa ja kotiopetuksen merkitys identiteetin kehityksessä. Lisäksi kysyttiin niitä eettisiä syitä, joiden vuoksi perhe oli päätenyt kotiopetukseen (Liite 2).

Otantamenetelmäksi vertailuryhmään valikoitumiseksi muodostui eliittiotanta, jossa vaatimuksena tähän tutkimukseen ja haastatteluun pääsemiseksi oli kotiopetuksen lisäksi - kuten opettajienkin kohdalla, mielenkiinto pohdiskella lapsen identiteettiä ja sen kehittymiseen liittyviä kysymyksiä. Tärkeä valikoitumiseen vaikuttava seikka oli, että tutkimukseen osallistuvat vanhemmat opettivat lapsiaan itse. Opetuspaikalla ei ollut merkitystä.

Tutkimukseen valikoituneiden ja osallistuneiden neljän kotikoulun vanhemman katsoin pystyvän tarkastelemaan oman lapsensa kehitystä riittävän objektiivisesti identiteetin kehityksen kannalta ja antamaan siihen liittyvää tarkoituksen mukaista tietoa, jotta identiteetin kehitykseen liittyviä käsityksiä voidaan vertailla opettajien käsityksiin. Osallistujiin saatiin yhteys Facebook-sivuston kautta. Empiiriselle tutkimukselle tärkeä tiedonantajien tunnistamattomuus varmistettiin, eikä muille yhteisön jäsenille kerrottu, ketkä haastateltaviksi olivat valikoituneet ja sekä ilmoitus poistettiin heti, kun osallistujat oli haastateltu.

Kotikoululaisten vanhempien halukkuus osallistua tutkimukseen yllätti, sillä osallistuessaan tutkimukseen, he joutuvat paljastamaan koko elämänsä ja oman arvomaailmansa. He kuitenkin pitivät tärkeänä sitä, että heidän ääntään ja kokemuksiaan kuullaan, sillä kotikoululaiset kohtaavat ympäristön ennakkoluuloja ja järjestelmästä johtuvia käytännön ongelmia. Kotikoulua käyvien vanhempien tavoitteena tutkimukseen osallistuessaan on samalla tuoda

esiin niitä syitä, jotka ovat saaneet heidät valitsemaan kotikoulun ja myös niitä epäkohtia, joita he ovat kohdanneet peruskouluun liittyen. Sain sähköpostin kautta yhden yhteydenoton ja yksityisviestein minua lähestyin noin kaksikymmentä vanhempaa, joista kaikki olivat naisia. Tutkijana minua suuresti ilahdutti tilanne, jossa pääsin valitsemaan heidän joukostaan tähän tutkimukseen sopivimmat. Valinta tapahtui yksityisviestein viestitellen. Aluksi kerroin tutkimukseni aiheen ja tutkimuksesta tarvittavat tiedot. Kerroin myös heille samat asiat kuin opettajille, että tutkimukseen menee noin puoli tuntia ja että tarvittaessa voin tulla heidän luokseen, tai paikkaan jonka he katsovat parhaakseen. Ja myös tässä vaiheessa kerroin, että heitä ei tulla tunnistamaan tutkimuksesta analyysivaiheen jälkeen. Tutkimukseen valikoitumiseen vaikutti kokemus, joka heillä oli kotikoulusta. Tutkimuksen kannalta oli suotavaa, että ainakin yksi tutkittavan lapsista oli käynyt kotikoulua vähintään vuoden. Edullista oli myös, jos perheen lapsilla oli kokemusta peruskoulusta. Myös lapsien lukumäärä vaikutti tutkimukseen valikoitumiseen siten, että olisi hyvä, jos tutkimukseen osallistuvilla olisi eri määrä lapsia. Myös kotikoulua käytyjen vuosiluokkien määrä ja luokka-aste vaikuttivat tutkimukseen valikoitumiseen. Persoonallisia piirteitä tai muuta elämän tilannetta ei huomioitu mitenkään. Asuinpaikkakunta vaikutti joissain tapauksissa käytännön syistä. Valintavaiheessa sähköisistä vastauksista saattoi päätellä ehdokkaiden motivaatiota osallistua tutkimukseen esimerkiksi nopeudesta, jolla ehdokas vastasi sekä vastauksen sisällöstä sekä myös siitä, miten hän suhtautui tutkimuksen aiheeseen. Aihetta yleisesti pidettiin mielenkiintoisena. Haastatteluun valikoituneet vanhemmat olivat valmiita kertomaan lapsensa identiteetin kehityksestä oman kokemuksensa mukaan. Haastattelussa heidän annettiin itse rajata sitä, kuinka paljon halusivat kertoa omista kokemuksistaan ja elämästään.

Haastatelluista kaksi toimi parhaillaan työssään lasten parissa. Kahdella oli kokemusta opetustyöstä. Kolmella heistä oli kokemusta lapsiryhmien kanssa toimimisesta. Tämän ansiosta heillä oli myös yleisempi näkemys lapsen kehitykseen ja myös koulumaailmaan.

Tutkimukseen osallistuneilla vanhemmista kahdella oli yksi lapsi. Muilla oli useampi kuin yksi lapsi. Lapset olivat iältään vauvasta lukion päättäneisiin. Kahdessa perheessä lapsella ei ollut ollenkaan kokemusta ala-asteen osalta peruskoulusta. Kahdessa perheessä lapset olivat käyneet peruskoulussa yli vuoden. Kahdessa perheessä oli kokemus siitä, miten lapsi oli kokeillut käydä päiväkodissa, mutta ei ollut jatkanut siellä ilmenevien ongelmien vuoksi. Kahdessa perheessä lapset olivat siirtyneet yleiseen opetukseen joko lukioon tai yläasteelle siirryttäessä.

## 7.2 Luotettavuus

Identiteetti-käsitteen määrittely ei ole yksinkertaista ja olenkin tässä työssä käyttänyt käsitteen avaamiseen useita sivuja ja erilaisia teoreettisia perusteluita. Nämä tieteelliset perustelut saattavat tuoda enemmän siihen käsitteeseen, jonka miellämme arkitiedon perusteella identiteetiksi. Arkiajattelu usein kuvastaa sitä osaa, jonka voimme nähdä jokapäiväistä elämäämme tarkastelemalla. Tieteen tehtävänä puolestaan on kurkistaa näiden kulissien taakse ja vieläpä eri näkökulmista. Tieteellisen tiedon merkitys on arkitietoa suurempi osin siksi, koska sen tehtävä problematisoinnin lisäksi on myös arvioida itseään. Kuitenkaan arkitiedon ja tieteellisen tiedon välillä ei ole absoluuttista eroa. (Laaksovirta 1983, 12.) Laaksovirran (1983) mukaan ammattitieto asettuu arkitiedon ja tieteellisen tiedon välimaastoon. Näin luokanopettajalla saattaa olla omista opinnoistaan saatu tieteellisempi käsitys identiteetti-käsitteestä, kun taas kotikouluvanhempi saattaa puntaroida käsitettä arkitietonsa varassa. Haastatteluissa on pyritty ottamaan huomioon tämä seikka kartoittamalla yhden teemoista (Liitteet 1 ja 2) avulla sitä, miten haastateltava itse määrittelevät identiteetin ja sen kehityksen. Opettajien haastatteluissa kävikin ilmi, että heillä oli melko yhteneväinen käsitys identiteetin muodostumisesta. Koulukotivanhempien kohdalla taas voidaan ajatella vanhempien olevan omien lapsiensa asiantuntijoita, jolloin lapsen kehitykseen yli päätään kiinnitetään paljon huomiota ja motiivina on lapsen maksimaalinen hyvinvointi. Tutkimuksessa jätetään näin tilaa haastateltavan omille käsityksille ja samalla tarkastellen sitä, miten haastateltavat käsitteen ymmärtävät. Jotta vertailu lapsen identiteettiin liittyvien käsitysten välillä olisi relevanttia, pitää vertailussa huomioida mahdolliset käsitteen tulkintaan liittyvät erot jo heti alussa.

Haastatteluista sovittiin kotikouluvanhempien kanssa osin sähköpostitse ja osin Facebookin kautta yksityisviestein. Yhteen haastatteluun oli varattu puoli tuntia aikaa ja kaikki haastattelut äänitettiin. Kuten opettajien kohdalla haastattelujen litterointi aloitettiin mahdollisimman pian haastattelusta, jotta puhuttu ja äänitetty aineisto säilyisivät mielessä - kolmessa tapauksessa seuraavana päivänä ja yhdessä tapauksessa viikon sisällä haastattelusta.

Kotikoulua käyvien lasten vanhemmista kolmea haastateltiin heidän kotonaan ja yksi haastatteluista toteutettiin osallistujan kotikylän kirjastossa. Haastatteluissa ei ollut muista haastatteluhetkellä paikalla vaan haastateltava oli varannut rauhallisen hetken, jossa kaikki häiriötekijät oli suljettu pois. Tämä mahdollisti täydellisen keskittymisen keskusteluun ja mahdollisen pohdinnan teemojen tiimoilta.



Haastatelluille kerrottiin tapaamisesta sovittaessa, että tutkimus toteutetaan eettisten periaatteiden mukaan ja anonymiteettia kunnioittaen. Kaikille haastatelluille on kerrottu aineiston luottamuksellisuudesta ja luvattu, että haastateltavan henkilökohtaisia tietoja ei tuoda esiin tutkimuksen kuluessa, eikä henkilöllisyys paljastu missään kohtaa.

Tutkimusta tehdessä olen pyrkinyt olemaan mahdollisimman objektiivinen ja neutraali pyrkien lähinnä vain kuuntelemaan sitä, mitä tutkimukseen osallistuneet ovat halunneet sanoa. Varsinaisen tutkimushaastatteluosion jälkeen olen käynyt heidän kanssaan vapaampaa keskustelua tuoden enemmän julki omia näkökulmiani asioihin. Nämä näkökulmat he kokivat erittäin mielenkiintoisiksi, mutta en halunnut niiden alun perin vaikuttavan heidän ajatuksiinsa, sillä ne olisivat saattaneet osin johdatella heitä kertomaan asioita, joita olettivat minun haluavan kuulla. Halusin haastateltavien kuvaavan kokemuksiansa ilman, että johdattaisin heitä tai heidän ajatuksiaan mihinkään tiettyyn suuntaan.

Vaihdoin tämän toisen tutkimusvaiheen aikana yliopistoa Itä-Suomen yliopiston Savonlinnan luokanopettajakoulutuksesta Tampereen yliopiston kasvatustieteiden elinikäisen oppimisen linjalle. Muutos ei ole vaikuttanut itse tutkimuksen tekoon, vaikka pro gradu ohjaaja muuttui tutkimuksen loppupuolella.

## **7.3 Tulokset**

### **7.3.1 Identiteetin käsite**

Kotikouluvanhempien käsityksen mukaan lapsen identiteetin kehitys on herkkä prosessi, johon vaikuttavat perinnöllisten tekijöiden lisäksi ympäristö ja sen ihmiset. Lapsen identiteetin kehitys alkaa kotikouluvanhempien mukaan lapsuudesta ja kehittyy ja muokkautuu läpi elämän. Ympäristöön lukeutuvat kodin ja sen ihmissuhteiden; vanhempien ja sisarusten lisäksi muut läheiset ihmiset, joiden kanssa lapsi elää. Ystävät, päiväkotia ja myös koulu mainittiin identiteettiä kehittävinä tekijöinä.

Lapsen identiteetin kehityksen katsottiin alkavan vanhempien tunteita, ajatuksia ja arvoja peilaamalla. Identiteetin katsottiin olevan tuolloin hyvin lähellä vanhempien identiteettiä. Peilaamisella tarkoitettiin sitä, miten toiset suhtautuvat itseensä - ympäristön kautta lapsi saa palautetta omasta itsestään ja tämä rakentaa hänen käsitystään itsestä. Myöhemmin myös ystävien kautta lapsi oppii huomaamaan, millainen hän itse on. Hän ”löytää ystäviä, joilla on sama sävel” ja jotka ovat ”saman tyyppisiä” ihmisiä kuin hän itse. Tätä prosessia kuvatessaan

eräs haastateltavista käytti Bordieun käsitettä habitus. Vanhempien peilauksen seurauksena oman identiteetti muodostuu ja hioutuu.

Vanhemmat painottivat lapsen parasta valitessaan kotikoulun lapselleen. Yhtenä syynä oli sen suoman ajan ja rauhan vaikutus lapsen identiteetin kehitykseen. Ajan katsottiin antavan mahdollisuuden leikin jatkumiseen mahdollisimman pitkään lapsuudessa. Rauhalla tarkoitettiin sitä, että lapsi sai omassa tahdissa edetä ja kehittyä ilman ympäristön tuomia paineita, joka vanhempien mukaan käytännössä tarkoittaa sitä, että lapsi myös leikkii myöhäisemmälle iälle. Kaikki haastateltavat toivat esiin leikin merkityksen lapsen identiteetin kehityksessä. Yksi haastateltavista toi esille toisaalta myös sen, kuinka kypsyminen nopeutuu lapsen viettäessä enemmän aikaa aikuisten seurassa kuin vertaistensa kanssa. Tärkeää heidän kaikkien mielestä kuitenkin oli se, miten lapsi saa itse kehittyä omassa tahdissaan juuri omien kehitysvaiheidensa mukaisesti. Näin hän löytää mielekkäitä asioita ja tekemistä, jotka tukevat hänen identiteettiään ja itsetuntoaan. Vahingollisena pidettiin ryhmäpainetta, joka sai lapset toimimaan ryhmän tahdon mukaisesti ja vastoin omaa luontoaan. Koulun tuoman ryhmäpaineen katsottiin mm. katkaisevan leikkimisen. Palaan ryhmäpaineeseen tuonnempana.

Identiteetin lähikäsitteinä mainittiin minäkuva ja itsetunto, joiden katsottiin olevan yhteydessä identiteettiin. Itsetunnon katsottiin kehittyvän osin juuri siitä, että sai tehdä niin kuin haluaa, ettei kukaan ole sanelemassa lapsen kehitystahtia, ja toisaalta siitä, että mielenkiinnon voi suunnata niihin asioihin, jotka kiinnostavat lasta itseään.

”Ja semmoinen siinä on ollut kyllä kans taustalla, ja mä nään, että se on osa sitä identiteettiä ja sitä minäkuva; se oppiminen on tärkeä osa sitä kehitystä ja sillee. Niinku sen psyykkisen hyvinvoinnin kannalta sen niinku lapsen pitää oppia tiettyä aikana - näin muo on opastettu.” N40HK

” ..must itsetunto tulee hyvin tärkeänä. Että kuinka kokee niinkun, että millainen itse on. Et missä asioissa on hyvä ja siihen monesti liittyy niinku harrastukset. Että valitsee sellaisia asioita. Haluaa tehdä niitä, joissa kokee olevansa hyvä ja sitä kautta niin kun se oma identiteetti niinku selkeytyy ja vahvistuu. Ja sitten ystävät. Mutta siinäkin on just se, et tavallaan sitä kautta oppii huomaamaan, millainen itse on ja sitten löytääkin niitä ystäviä, joilla onkin sama sävel ja jotenkin samantyyppisiä ihmisiä- niin sitä kautta se oma identiteetti muodostuu.” - NESPN

### **7.3.2 Vertaissuhteiden ja ystävyysuhteiden merkitys identiteetin kehityksessä**

Haastattelussa kotikoululaisten vanhemmilta kysyttiin lapsen vertaissuhteiden laadusta ja siitä, missä nämä suhteet ovat. Lisäksi vanhempia pyydettiin kuvailemaan ystäväystymiseen johtavia syitä ja erilaisia rooleja ja niiden muodostumista näissä sekä muissa vertaissuhteissa. Lisäksi haluttiin tietää, miten vanhemmat kokevat näiden suhteiden merkityksen lapselle.

#### **Vertaissuhteiden ja ystävyysuhteiden laatu**

Kouluyhteisön puuttuessa kotikoululaisten vertais – ja ystävyysuhteet muodostuvat koulun ulkopuolelle. Sisaruussuhteet muodostuvat läheisiksi ja myös suhteet serkkuihin ovat tärkeitä. Myös sisarusten kautta voidaan luoda kontakteja muihin lapsiin. Heti kotiympäristön tuntumassa asuvat naapuriston lapset ovat tärkeitä lapsen ihmissuhdeverkoston kehittymisessä. Kaikissa perheissä lapsi oli käynyt kokeilemassa ennen kouluikää eskarissa tai iltapäiväkerhossa. Kolmessa perheistä lapsi oli löytänyt ystäviä sieltä. Erilaiset leirit ja harrastukset ovat yksi kanava vertaissuhteiden muodostumisessa. Tultaessa yläkouluikään monet lapsista siirtyivät kouluun tai lukioon ja tämän katsottiin laajentavan verkostoa ja tuovan mukanaan enemmän mahdollisuuksia löytää samanhenkisiä ystäviä.

Kaikki vanhemmat arvioivat ystävyysuhteiden olevan lapselle tärkeitä. Kotikoululaisten ystävyysuhteita kuvattiin tiiviiksi. Ystävien kanssa tunnettiin syvällistä yhteyttä ja saman henkisyyttä. Näitä suhteita kuvattiin myös koululaisten suhteista poikkeaviksi sanalla ”erilainen”.

Kaksi haastateltavista toi esiin, kuinka lapsen on koulun ulkopuolella helpompaa olla vastakkaista sukupuolta olevien ystävä. Koulun katsottiin vaikuttavan tässä suhteessa ystävyysuhteiden kehitykseen siten, että koulussa vastakkaista sukupuolta olevan kanssa oli vaikeampaa olla ystävä osin ryhmäpaineen vuoksi.

Kolme haastatteluun osallistunutta vanhempaa kertoi kotikoulua käyvät lapsen löytäneen itsellensä ystäväksi eri-ikäisiä lapsia ja kaikissa tapauksissa ystävät olivatkin hieman omaa lasta vanhempia. Yksi haastateltavista kuvasi, kuinka lapsi kehittyi kotikoulua käydessään ikätovereitansa kypsemmäksi varhaisemmin viettäessään koululaisia enemmän aikaa vanhempiensa kanssa ja tästä johtuen heidän on helpompaa tulla toimeen itsään vanhempien

kavereiden kanssa. Yksi vanhemmista totesi, että oman ikäisiä kavereita on hankala löytää. Kaiken kaikkiaan vanhempien kokemuksen mukaan kotikoulua käyvät lapset kuvattiin sosiaalisiksi ja helposti ystäväystyviksi.

Kotikoululaisten vertais -ja ystävyysuhteiden katsottiin aluksi syntyvän pienellä lapsella vanhempien avustuksella riippuen siitä, mihin ja kuinka aktiivisesti vanhemmat lasta vievät. Tuttavaperheet ja heidän lapsensa ovat tärkeä osa ystäväystymisprosessia. Myös eskarissa saadut kaverit säilyvät ja säilyttävät erityisaseman tärkeinä suhteina. Näistä suhteista puhutaan ystävyysuhteina. Ja niiden arvioidaan olevan laadukkaita ja kestäviä ja haastateltavat puhuvatkin näistä suhteista ”parhaina kavereina”.

” Parhaat kaverit on ollut ihan pienestä, vaik uusiakin hyviä ystäviä on löytynyt”-N40HK

Tuttavaperheillä näyttäisi olevan myös yhteisiä harrastuksia, jotka yhdistävät ja joiden kautta löytyy kiinnostavaa yhteistä tekemistä. Yhden tutkimukseen osallistuneen perheen tuttavaperheen lapset kävivät myös kotikoulua. Heidän kanssaan tunnettiin erityistä yhteyttä tosin osaksi myös yhteisten harrastusten johdosta.

Kaikissa niissä perheissä, joissa oli sisaruksia, sisarusten väliset suhteet olivat kaverillisia ja sisarukset viihtyivät hyvin toistensa kanssa. Sisaruksilla saattoi olla yhteisiä ystäviä ja lisäksi omat ystävät.

Kotikoululaiset tutustuivat ja viettivät aikaa naapuriston lapsien kanssa. Yhdessä tapauksessa naapuristosta ei löytynyt lapsia, joiden kanssa olisi voitu olla yhteyksissä. Pääasiassa kuitenkin naapuriston lapsien kanssa solmittiin joko ystävyysuhteita tai sitten naapuriston lapset olivat osa vertaissuhdeverkostoa.

Vertaissuhdeverkosto arvioitiin tärkeäksi, sillä sen kautta lapsi sai tietoa omista kyvyistään ja taidoistaan verrattuna muihin. Tämän nähtiin kehittävän itsetuntoa ja sitä kautta identiteettiä. Kilpailua lasten välillä pidettiin hyvänä asiana, jos se sai lapsen ponnistelemaan omien kykyjensä kehittämiseksi. Vertaissuhteita kutsuttiin ”hyvän päivän tutuiksi”, eikä niitä arvostettu niiden antaman peilailumahdollisuudesta huolimatta niin korkealle kuin ”parhaita kavereita”.

Harrastusten kautta arvioitiin saatavan jonkin verran ystävyysuhteita. Kuitenkin haastateltavat arvioivat harrastusten kautta tulevan paljon myös vertaissuhteita, joita kutsuttiin ”hyvä päivän tutuiksi”. Kahdessa perheessä lapset olivat harrastuksessaan ollessaan vuorovaikutuksessa

harrastusryhmäläisten kanssa, mutta tilanne ei jatkunut harrastuksen ulkopuolelle eikä kehittynyt ystävyydeksi. Kahdessa perheessä lapset harrastivat samaa aihetta ahkerasti ja tämän katsottiin olevan sosiaalisuutta lisäävä harrastus, joka yhdisti vahvasti, vaikka ihan kaikkien kanssa ei ystävyystytkään, niin harrastuksessa oltaessa oltiin kavereita. Harrastuksen ohessa järjestettävillä leireillä koettiin myös löytyvän kavereita.

”Mun lapsi harrastaa, ja harrastusryhmistä tulee sit varmaan aika paljon enemmän niitä sellasia vertaissuhteita. Et siellä niinku ollaan tota vuorovaikuksessa, mutta se ei tavallaan sitten niinku sen pidemmälle vie, et siin niinku tilanteessa ja tapahtumassa. Ja sitten on myös jonkin verran pihalla. Meillä on aika paljon lapsia pihaympäristössä, et sielläkin tapahtuu semmosta tietyn tasoista leikkimistä, mutta ei se nyt sitten ystävyysuhteiksi sillä tavalla.”-  
NSIP

Myös koulussa vertaissuhteiden ajateltiin olevan tällaisia hyvän päivän tuttuja. Kotikoulun alettua nämä suhteet jäivät pois ja tilalle astui uudenlaisia tiiviimpiä suojatumpia ystävyysuhteita. Kuitenkin vain yhdessä perheessä lapsien ystävät kävivät myös kotikoulua. Kouluun palattaessa kaveripiirin havaittiin laajenevan ja tämä toi enemmän mahdollisuuksia itselle sopivan seuran löytymiselle.

Kahdessa tapauksessa lapset eivät kaivanneet kavereiden seuraa aktiivisesti kokoajan, vaan saattoivat mieluummin viettää pitkiäkin aikoja yksin tai sisarusten kanssa.

### **Ystävyysuhteiden syntymisestä**

Lasten ajateltiin lähtökohtaisesti olevan valikoivia omissa suhteissaan muihin lapsiin. Aivan pienten lasten ystävyysuhteiden ajateltiin syntyvät aikuisten tukemina siten, että aikuisen avustuksella lapset ylipäättään pääsivät tilanteisiin, joissa oli muita lapsia. Lapset ottivat kontaktia muihin lapsiin näin ja valinta suhteista silloin oli vanhempien vastuulla. Tällöin katsottiin vanhempien yhteisen elämäntapojensa ja kasvatustapojen auttavan lapsia löytämään toisensa.

Myöhemmin lapsen itsenäistyessä hän itse oppi itse kommunikoimaan ja havaitsemaan yhtäläisyyksiä ja eroavuuksia eri lapsissa kokemuksiansa perusteella. Näitä haastatellut vanhemmat kutsuivat luonteenpiirteiksi, persoonallisuuden piirteiksi, yhteisiksi intresseiksi ja kemiaiksi. Yksi vanhemmista käytti sanaa habitus kuvaillessaan asiaa.

”Mä olen tehnyt sellaisen havainnon, että ainakin oman tyttäreni kohdalla, että hän kyllä jotenkin kiinnostuu jostain lapsesta tai ihmisestä -liittyen ehkä siihen, miten hän jotain asioita tekee tai miten hän sanoo tai vaikuttaa- et niinku

sellainen habitus, ja sitten ajautuu jotenkin estottomasti sellaiseen keskusteluun ja sitten se lähtee siitä. Ja joskus mielipide vaihtuu, et sinä on sanonutkin joskus, että ei ollut sellainen kun hän oli ajatellut, mut joskus se on juuri sellainen kun hän on ajatellut ja sitten innostuu siitä ystävyydestä ja hänellä on ollut onneakin siinä, et on ollut usein molemmin puoleista -se ihastuminen. Että jonkin sortin ihastuminen niinku siinä on tapahtunut.” –NSIP

Vanhemmat näkivät lasten keskinäisten ystävyssuhteiden syntyminen edellytykseksi samanlaista tapaa kommunikoida ja kokea sekä yhteisiä mielenkiinnon kohteita.

### **Kotikoululaisen roolit vertaisryhmissä ja ystävyssuhteissa**

Kotikoululaisten vanhemmilta kysyttiin, kuinka he kuvailisivat lasten rooleja kanssa käymisessään muiden lasten kanssa. Kolme vanhemmista oli havainnut lapsilla olevan rooleja. Yksi ei ollut havainnut lapsilla mitään rooleja. Erilaisia vanhempien nimeämiä rooleja olivat: johtaja tai pomo, villi ja äänekäs, ujo, ”jotain viimeksi mainittujen väliltä” (äänekkään ja ujon), auttaja ja syrjäänvetäytyvä. Lisäksi vanhemmat nimesivät tässä yhteydessä erilaisia aktiivisuuteen liittyviä temperamenttipiirteitä. Näitä olivat sisäisesti aktiivinen/ ulkoisesti aktiivinen ja aktiivinen/ passiivinen. Muita roolipareja olivat tyttö/poika roolit ja surullinen/lohduttaja roolit. Vanhempien kokemuksen mukaan lapsen roolit vaihtelevat eivätkä ne ole pitkäaikaisia vaan enemmän kiinni tilanteesta ja siinä hetkessä. Ne saattavat muodostua ja jakautuvat kulloisenkin tilanteen mukaan. Toisaalta yksi vastaajista arveli lapsiryhmissä lapsilla olevan usein vakioroolit.

### **Roolien muodostuminen ja jakautuminen**

Vanhemmilta kysyttiin, miten he ajattelevat lapsien keskeisten roolien muodostuvan ja määräytyvän. Lapsen luonteenpiirteiden katsottiin määräävän, minkälainen rooli lapselle muodostui suhteessa muihin lapsiin. Johtajaroolin ajateltiin kuuluvan toisten toiminnan ohjaaminen ja ominaista johtajan roolin omaksuvalle lapselle on, että hän nauttii toisten ohjaamisesta, jolloin toinen lapsi tulee perässä ja tekee niin kuin johtajaroolin omaksunut käskää tekemään. Liikkuvien eläväisten lapsien ajateltiin olevan myös äänekkäämpiä, jolloin tapahtui väistämättä, että äänekkäämpi, liikkuvampi lapsi ottaa johtoroolin ja muut tulevat perässä. Toiminnallinen lapsi puolestaan haluaa peliä, leikkiä, rakentamista. Passiivisempi lapsi puolestaan haluaa mieluummin katsoa jotain elokuvaa tai jutella, käydä kävelyllä ja jutella. Yksi vanhemmista kuvasi passiivisuuden sisäiseksi aktiivisuudeksi. Kaksi vanhemmista nosti esiin auttajan roolin.

”No sit varmaan yks on tällainen, et miten vahvasti on tämmönen niinku, et haluaa auttaa. Et jos on vahvasti tällainen joka ottaa auttajan roolin, niin silloin ystävyysuhteet muodostuu eri tavalla. Ja sit just, et onko semmoinen toiminnallinen vai semmoinen, että mielummin just, että siis toiminnallinen sil tavalla - haluaa jotain peliä, leikkiä, rakentamista tai sitten, että mielummin katsotaan jotain elokuvaa tai jutellaan, käydään kävelyllä ja jutellaan. Et semmoinen toiminnallisuus tai niinkun, et onko ulkoista aktiivisuutta vai sisäistä aktiivisuutta on tosi iso tekijä.”-NESPEN

Yksi vanhemmista ajatteli roolien syntyvän tilanteessa siten, että jos lapsi on esim. surullinen, toinen on tällöin lohduttajan roolissa. Näin rooli määräytyy siitä positiossa jossa lapsi kulloinkin on suhteessa toiseen. Roolit siis vaihtelevat alati ja antavat lapselle mahdollisuuden olla monessa roolissa tasavertaisesti ja vuorotellen.

Haastatteluun osallistuneet vanhemmat arvelivat myös aikuisten voivan vaikuttaa paljon roolien muodostumiseen ja varsinkin niiden pysymiseen ja vakiintumiseen. Vaikutustapoja olivat antamalla jonkun olla sellainen kuin hän on tai rajoittamalla jotain toista ja edelleen roolin korostaminen ja vahvistaminen. Tästä esimerkkinä yksi vanhemmista nosti esiin kiltteyden ja auttajan rooliin.

”Tai sitten esimerkiksi, jos et joku on kiltti, niin sit aina sitä pyydetään aina auttamaan. Et ku sä oot tommonen kiltti tyttö niin, voisitko sä auttaa Henriä saamaan, ku se ei saa niitä kenkiä jalkaan, esimerkiksi näin.” –NSIP

Yksi vanhemmista koki koulun antaneen lapselle tietyn roolin, joka koettiin ongelmallisena.

”Ja ja sit ne, lapsi sai vähän ehkä niinku sellaisen leiman, että roolin, että se on niin ylettömän vaikea lapsi, ettei sitä niinku jaksaa.. tai lapsi tai vanhemmat..” - N40HMK

### **Vertaissuhteiden merkitys lapsen elämässä**

Tutkimukseen osallistuneiden kotikouluvanhempien kokemuksen mukaan vertais- ja ystävyysuhteet ovat tärkeitä ja niillä on suuri merkitys lapsen elämässä. Yhdessä perheessä oli kokemus, jossa lähimmät ystävät luettiin lähes sisaruksiksi, sillä välit näihin olivat hyvin läheiset. Suhteet koettiin tärkeiksi sosiaalisista syistä, itsetunnon kehittymisen kannalta sekä kilpailun tuoman ponnistelun vuoksi. Jos perhesuhteet olivat vahvoja, vertaissuhteiden ajateltiin toimivan ”lisämausteina”

Lapsen ajateltiin olevan luonnostaan sosiaalinen. Näin seuran katsottiin olevan lapsen perustarve. Tämä itsessään oli riittävä syy kavereussuhteille. Tässä yhteydessä mainittiin saman ikäinen seura ja seura ylipäättään. Kavereiden kanssa ajateltiin olevan kivampaa kuin yksin, ja sen ajateltiin

tuovan hyvää oloa lapselle. Siksi vanhempien mielestä oli parempi, että lapsella on seuraa säännöllisesti. Koettiin, että kotikoulussa lapselle ei tullut koululle ominaisia joka päiväisiä kanssakäymisiä muiden ikäisten kanssa. Yksinolemisessa katsottiin olevan vaarana eristäytyminen ja asioiden liiallinen ajattelu. Tästä syystä vanhemmat tunsivat huolta lapsen riittävästä sosiaalisista suhteista ja halusivat tukea kaveruussuhteiden ylläpitoa.

Vertaissuhteiden katsottiin toimivan itsetuntoa lisäävänä tekijänä, sillä vertaissuhteiden kautta lapsi sai tietoa omista taidoistaan vertaillen omia taitojaan toisten taitoihin. Ilman vertailua omien taitojen arvioiminen oli vaikeaa - olipa kyseessä sitten koulutaidot tai harrastukseen liittyvät taidot. Siksi vanhempien kokemuksen mukaan oli tärkeää, että lapsilla jokin vertailupohja ja tietoa myös muiden ikäistensä taidoista. Tämä auttoi lasta tarvittaessa ponnistelemaan saadakseen taitonsa samalle tasolle. Kuitenkin ryhmän tasolla oli merkitystä. Jos ryhmä koettiin oman tasoiseksi, ponnistelua tavoitteen saavuttamiseksi tapahtui. Jos ryhmä taas oli heikompi kuin omat taidot, tämä laski motivaatiota. Itseä parempi ryhmä taas sai ponnistelemaan, jos lapsella oli riittävä motivaatio asiaan ennestään.

”Sit kun hän meni kouluun, niin hänen luokka oli semmonen tosi hyvä luokka. Ja meidän lapset on ollut tosi hyviä koulussa, kun ne on mennyt kouluun ja tota siel kaikki vetelee vaan kympejä kaikesta. Niin kyllä hänkin viihtyi siin porukassa. Viihtyi tosi hyvin sen takia, kun siellä oli muut tosi fiksuja, niin sit hänkin tsemppas tosi hyvin; mäkin luen sit vähän kokeisiin ja mä saan sit kympin. Kun isosisko taas oli sellaisella luokalla -sit kun meni kouluu, että oli aika paljon parempi monessa kuin muut. Et aika paljon edellä, ni ei hän sit viittänyt tsemppata, koska hän nyt sit sai ysin joka tapauksessa, eikä kukaan ollut häntä parempi. Siin pikkusiskon luokalla kaikki sai kympejä, niin hänkin sit halus tsemppata, et hänkin saa kympin”- NESPL

Vanhempien käsityksen ja kokemuksen mukaan vertaissuhteisiin liittyi joskus kilpailua, mutta tämä koettiin tärkeänä, myönteisenä ja terveenä, koska sillä oli myös kannustava vaikutus.

”Meilki, kun lapset harrastaa musiikkia, niin sieltä niit vertaissuhteita varsinkin tulee. Kun näkee, et toinen soittaa viulua tolla tavalla niiku mäkin haluan osata soittaa ton kappaleen. Et meidän poika esim. hän oppi ne alkeet viulussa tosi hitaasti. Kaveri oli tosi nopee. Poika harjoitteli tosi paljon, vaikka hän oppi hitaasti, ja se kaveri ei nyt harjoitellut hirveesti, vaan hän niinku oppi sen tost vaan. Ja sit yhtä äkkiä poika harjoitteli ja harjoitteli ja saavutti kaverin. Ja sehän tarkoitti sitä, et kaveri oli sit ihan oho, et me ollaankin samassa kappaleessa. Munkin pitää nyt ruveta harjoittelemaan tai muuten toi menee must ohi.” – NESPL



Vertaisryhmässä nähtiin myös negatiivisia puolia. Lapsen liiallinen oleilu vertaisryhmän kanssa nähtiin uhkana lapsen arvoille. Eräs vanhemmista nosti esiin tehdyn tutkimuksen, jonka mukaan neljä tuntia tai sitä kauemmin vietetty aika päivässä muodostaa sen ympäristön, jolta lapsi omaksuu arvot. Toisin sanoen, jos lapsi viettää neljä tuntia tai siitä kauemmin lapsiryhmässä, hän omaksuu lapsiryhmän arvot, eikä välttämättä omaksu vanhempiensa arvoja, jos heidän kanssaan viettämänsä aika jää vähäisemmäksi kuin vertaisryhmän kanssa vietetty aika. Vanhempien arvojen ajateltiin olevan hyvät ja terveet. Lapsilla sen sijaan elämän sääntöjen etsiminen oli vasta alussa. Liikaa vertaisryhmän kanssa vietetyn ajateltiin olevan haitallista, sillä lapsilla ei ollut sitä elämäkokemusta eikä kypsyyttä, jota aikuisilla on. Lapsen kypsymisen katsottiin hidastuvan, jos lapsi vietti vertaistensa kanssa aikaa paljon. Kotikoulun katsottiin olevankin hyvä juuri tästä syystä, että lapsi sai viettää enemmän aikaa aikuisten kanssa ja sai heiltä elämäkokemusta ja arvoja. Aikuisten kanssa vietetty aika aikaan sai myös sen, että lapsi ei mieti niin paljon, mitä muut hänestä ajattelevat. Vanhemmilta ja kotoa saadun vahvan tuen turvin lapsen katsottiin pystyvän vastustamaan ryhmäpainetta, jota vertaisryhmässä katsottiin esiintyvän. Erityisen altis ryhmäpaineelle oli silloin, jos oli jäänyt yksin, jolloin kavereiden merkitys korostui, kun ei halunnut jäädä myös ryhmän ulkopuolelle. Ryhmäpaine sai lapsen toimimaan vastoin omia toiveita ja tuntemuksia sekä mukautumista ryhmän toimintaan, vaikka sen toiminnot eivät olisi tuntuneet itsestä hyviltä. Kaikki vanhemmat ajattelivat, että on hyvä, että identiteetti ei rakennu kavereiden varaan. Vahvan itsetunnon merkinä pidettiin rohkeutta jäädä ryhmän ulkopuolelle tilanteissa, jossa ryhmän toiminta ei ollut itselle mieleistä.

Ryhmäpaine mainittiin aika ajoin haastattelun yhteydessä. Ryhmäpaine näkyi vanhempien mielestä siinä, miten leikki lakkasi kouluun mentäessä. Sen tilalle tuli pelailua ja ”hengailua”. Leikin katsottiin olevan oleellinen tekijä identiteetin kehityksessä. Sen kautta lapsi kävi kuulemiaan ja näkemiään tapahtumia. Leikin katsottiin myös kehittävän itsetuntoa, joka puolestaan oli tärkeä osa identiteetin kehittymisessä. Kavereiden kouluun menon myötä, koululaiset kehittivät uudenlaisia tapoja, joita jatkettiin vapaa-ajalla, ja jotka kaikkien oletettiin omaksuvan ja osaavan. Ryhmäpaineen katsottiin näissä tilanteissa olevan hyvin voimakasta ja siksi haitallista, sillä nämä käyttäytymismallit olivat vanhempien mukaan voimakas tekijä identiteetin kehittämisessä. Kotikoululapsien katsottiin olevan vapaampia omien valintojensa suhteen, sillä heillä ei ollut niin voimakasta hyväksytyksi tulemisen tarvetta, koska heidän ei tarvinnut viettää pitkiä aikoja näissä ryhmissä ja he viettivät enemmän aikaa vanhempiensa kanssa.

”Niin tota semmosen tavallaan, että ihan niinku oman identiteetin muodostumisen kannalta se voi olla haitallista, jos on liian tiiviisti lapset keskenään.”- NSIP

### 7.3.3 Kotiopetuksen merkitys identiteetin kehityksessä

#### Eettisen periaatteet joiden vuoksi kotikoulu valittiin

Vanhemmilta kysyttiin eettisiä periaatteitaan, jotka saivat heidät valitsemaan lapsilleen kotiopetuksen peruskoulun sijaan. Vanhempien ensimmäinen ja tärkein eettinen periaate oli ”lapsen paras”. Tämä nousi kaikkien vanhempien vastauksessa esiin. Tähän liittyviä periaatteita olivat lapsen oman kehityskulun kunnioittaminen, oppimisen varmistaminen sekä koulussa puhjenneiden ongelmien ratkaiseminen kotikouluun siirtymällä. Toinen eettinen periaate oli vastuun tunteminen siitä, että vanhempi toimii oman parhaan näkemyksensä ja tietämyksensä mukaan. Yksi perheistä sanoi kotikouluajatuksen tulleen täysin lapselta itseltään.

Lapsen parhaaseen katsottiin kuuluvan lapsen psyykinen hyvinvointi, menestys ja onnellisuus elämässä. Kotikoulun pohjalta lasten ajateltiin omaavan keskimääräistä paremmat mahdollisuudet tavoittaa nämä elämässään. Kotikoulun valinnan katsottiin kehittävä ja tukeva identiteetin kehitystä, lapsen henkilökohtaista kasvua ja mahdollisuutta kehittyä omaksi itsekseen. Vanhemmat halusivat antaa lapselle mahdollisuuden kehittyä omassa tahdissaan ilman ulkopuolisia paineita ja kiirettä. Kotikoulun katsottiin antavan tähän aikaa ja tilaa. Tilan antamiselle tunnusomaista oli antaa lapsen tehdä itse omia päätöksiä omassa elämässään ja hänen toiveitaan kuunneltiin. Tämän myötä lapsen katsottiin oppivan välttämään ryhmäpainetta ja oppimaan itsenäisyyttä ja vastuuta omista päätöksistä.

Kotikoulua lapsillensa valitessaan vanhemmat harkitsivat tarkkaan asiaa. Koulutusta arvostettiin kaikissa perheissä hyvin paljon. Päätöksessä otettiin huomioon voimakkaasti lapsen tunteet ja se, miten lapsi kokee itsensä tulevaisuudessa käytyään kotikoulua - ts. minkälaiseksi lapsen identiteetti muodostuu. Viime kädessä päätöksen takana oli tietämys kotikoulumahdollisuudesta ja sen tuomista hyvistä puolista, joita painotettiin päästöstä tehdessä – myös siinä tapauksessa, jos lapsi itse halusi jäädä kotikouluun. Vanhemmat kokivat, että ympäristö ei aina ymmärtänyt heidän päätöstään. Varsinkin koulun puolesta saattoi tulla painostusta palata takaisin koulun piiriin.

Kotikoulun tärkeä tavoite oli antaa lapsille heidän oman tasoistaan opetusta. Vanhemmat kokivat, että lapsi pystyy keskittymään paremmin koulunkäyntiin kotona ja samalla se tukee hänen identiteetin kehitystään kaikin tavoin. Lapselle haluttiin taata mahdollisuus oppia siten, että tulevaisuudessa hänellä olisi mahdollista opiskella ja valikoida jatko-opiskelupaikkansa omien toiveidensa mukaisesti. Vaikka lasta ei haluttu painostaa opiskelemaan tulevaisuudessa, haluttiin, että hänellä olisi mahdollisuus siihen halutessaan. Oppilaan oman tasoisen opetus oli vanhempien

mielestä tärkeää huolimatta, oliko lapsella jokin oppimiseen vaikuttava ongelma tai erityislahjakkuutta.

Yksi syy kotikouluun siirtymiseen oli lapsen pahoinvointi koulussa. Kaikilla tutkimukseen osallistuneiden vanhempien esikoisilla oli ollut ennen kotikoulun aloittamista ongelmia joko päiväkodissa, kerhossa tai koulussa. Ongelmat olivat hyvin erilaisia, mutta yhteistä kaikille oli, että lapsi oli joutunut epämiellyttävään tilanteeseen ja koki pahaa oloa, jonka johdosta vanhemmat olivat päättäneet ottaa lapsen kotiin.

” Sitten kun hän meni kouluun niin yhtäkkiä hänellä ei ollutkaan enää ainuttakaan kaveria jäljellä - jotenkin se koulutilanne.. en tiedä, mitä se opettaja siel teki, mut jotain siin tapahtu. Hän rupes sairastelemaan ihan hirveesti. Jatkovasti oli kurkku kipeä, jatkovasti...silmien loisto sammui. Sit hän itse sanoi, et äiti mä haluan jäädä kotikouluun. Mä en tiedä, et mistä hän oli tän ylipäättään. Tiesin, että kotikoulu on mahdollista. Kyllä tämä - se tuli hänestä aivan itsestään - et hän ei enää viitsi sinne kouluun mennä.” NESPL

Koululaisten kohdalla tämä tarkoitti kotikouluun siirtymistä. Päiväkoti-ikäisten lasten kohdalla se sai vanhemmat sitoutumaan päätökseen kotikoulusta.

”Kolme vuotiaana me laitettiin puolipäiväsesti päiväkotiin, ja se oli vajaan kuukauden siellä, ja se ei viihtynyt siellä. Ja ne hoitajatkin sanoi, että tää ei ehkä oo hyvä ratkaisu. Niin silloin me tuota.. mä en tiedä, ehkä me jo toteutettiin näitä kotikouluperiaatteita siinä vaiheessa sillä tavalla” NESPN

Ongelmia joita päiväkodissa, kerhossa tai koulussa esikoisilla ilmeni olivat oppimisongelmat, lapsen henkilökohtaisten tarpeiden ohittaminen, pahoinvointi ja pelot. Koulu ympäristönä ei vastannut lapsen tarpeisiin. Vanhemmat kokivat, että eivät saaneet koululta riittävästi tukea. Ympäristön haluttiin tukevan lapsen itsetuntoa ja identiteetin kehitystä, eikä latistavan sitä. Vanhempien kokemuksen mukaan opettaja vaikutti paljon lapsen koulussa viihtymiseen. Lisäksi nostettiin esiin koulussa vallitsevien arvojen tärkeys. Yksi vanhemmista sanoi koulun arvomaailman olleen vanhanaikainen, eikä halunnut lapsensa olevan sellaisten arvojen vaikutuspiirissä. Opettajalla katsottiin olevan tärkeä rooli ja mahdollisuudet toimia kiusaamista ehkäisten. Vanhemmilla oli kokemuksia siitä, miten opettaja oli epäonnistunut tässä.

”Sit hän kävi kolme-neljä ekaa luokkaa koulussa. Ja tota hänellä oli hirveen kivat opettajat silloin ne ekat vuodet, ja kaikki sujui hyvin. Sit oikeastaan vast neljännellä heil vaihtui opettaja, ja tää opettaja nyt hän kyl sai kenkää siitä koulusta. Et se ei nyt sit ollut ihan ...se ei ollut ihan..niinkun..” NESPL

”Niin kauan, kun opettaja on kiva ja löytyy kavereita koulusta ja siel on niinku hyvä olla, ni en nää mitään syytä, minkä takia koulussa ei olis. Mut sit kun alkaa olla sillee, et kaverit - et sit jos kiusataan, opettaja ei ole tästä maailmasta. Ei niinku oo enää mitään syytä, minkä takia siel koulus olis.” NESPL

### **Kotikoulun merkitys lapsen identiteetin kehityksessä**

Haastattelun lopuksi vanhemmilta kysyttiin heidän käsityksiään siitä, miten kotikoulun valitseminen on vaikuttanut lapsen identiteetin kehittymiseen. Kotikoulua pidettiin rohkeana valintana, jossa vanhemmat joutuivat tekemään itsenäisen valtavirrasta poikkeavan päätöksen. Vanhemmat joutuivat tässä vaiheessa pohtimaan, miten kotikoulu tulisi vaikuttamaan lapsen elämään ja hänen käsitykseensä itsestään. Kaikki vanhemmat toivat esiin myös miten muun ympäristön oli vaikea ymmärtää heidän päätöstään. Yksi perheistä koki hyvin voimakasta painostusta koulun puolelta kyseenalaistamaan oman päätöksensä kotikouluun siirtymisestä. Vanhemmat olisivat olleetkin valmiita tiiviimpään yhteistyöhön koulun kanssa, mutta koulu ei ollut valmis joustamaan siten, että lapsi olisi ollut vain osa-aikaisesti kotikoulussa. Ne vanhemmat, joiden lapset olivat olleet koulussa, pitivät kotikouluopiskelua isona muutoksena, sillä se muutti lapsen ympäristöä totaalisesti ja rajusti. Tämän katsottiin väkisinkin vaikuttavan lapsen identiteettiin. Ne, joiden lapsi oli ollut alusta saakka kotikoulussa puolestaan miettivät enemmän, kehittykö lapsen identiteetti erilaiseksi, ja miten se vaikuttaa lapsen elämään. Yksi vanhemmista tuo esiin myös sen miten lapsi itse teini-iässä on prosessoinut omaa erilaisuuttaan.

”Mutta kyllä sitten teini-ikäisenä meidän tyttö paljonkin on sitä prosessoinut, että tota jollain tavalla sitä erilaisuutta kyllä. Et sitä niinku oikeestaan, et miksi hän on niin erilainen - et se ei oo lähtenyt huonosta itsetunnosta, vaan sill on ollut kokoajan ennemmin sellainen olo, et miks hän ymmärtää nää asiat paremmin. Ja ollut kokoajan vaikeekin sitten löytää niitä saman ikäisiä ystäviä, että monesti vanhemmista on löytänyt niitä läheisiä ihmisiä. Mutta tota, ei se kuitenkaan sillä tavalla suuri ongelma oo ollut, että nytkin esimerkiksi tää poikaystävä on saman ikäinen.” ESPN

Vanhempien vastauksissa kotikoulun vaikutus identiteettiin nähdään ainoastaan myönteisenä. Tutkimukseen osallistuneiden vanhempien käsityksen mukaan kotikoulun merkitys lapsen identiteetin kehityksen kannalta tärkeitä olivat kotikoulun suoma aika, tila ja leikki.

Ajan merkitys lapsen identiteetin kehitykseen nähtiin toisaalta lapsen mahdollisuutena kehittyä omaan tahtiin ja toisaalta myös konkreettisesti lapsen aikataulun väljyytenä. Kotikoulussa lapsen ei tarvitse odottaa omaa vuoroaan ja hitaampien etenemistä ja hän voi edetä omaan tahtiinsa. Tämä

tarkoittaa vanhempien mukaan käytännössä sitä, että kouluun ei tarvitse käyttää aikaa yhtä paljon kuin peruskoulussa. Koulua käydään muutama tunti viikossa. Myöskään läksyjä ei tule. Tämä jättää lapselle enemmän aikaa muuhun puuhasteluun kuten leikkimiseen ja harrastuksiin. Leikkiä pidettiin tärkeänä lapsen identiteetin kehityksen kannalta, sillä sen avulla lapsi käsittelee ympäristönsä tapahtuvia asioita ja myös oppii. Leikki oli heidän käsityksensä mukaan avain mielikuvitukseen ja luovuuteen ja niiden kehittymiseen. Jos leikin annettiin jatkua, se ei välttämättä loppunut nuoruusikään tullessa, vaan sen katsottiin muuttavan muotoa erilaisiksi luoviksi toiminnoiksi. Näistä erimerkkeinä mainittiin kirjoittaminen ja cosplayn pelaaminen.

Vanhemmat olivat tehneet havainnon siitä, miten koulua käyvät lapset lopettivat leikin pian kouluun siirryttyään. Tämä ajateltiin johtuvan osin koulussa vallitsevasta ryhmäpaineesta ja osin siitä, että lapsille ei jäänyt enää aikaa siihen. Myös koulun aloittamiseen liittyvä väsymys mainittiin yhtenä leikkiä vähentävänä tekijänä. Kaiken kaikkiaan kotikoululaisten arvioitiin leikkivän pidempään.

Kotikoulun ajateltiin antavan myös tilaa lapsen kehittymiselle. Tila voitiin käsittää lapsen mahdollisuutena kehittyä ilman ympäristön painetta, jolloin lapsella on mahdollista kasvaa vapaasti omaan persoonalliseen suuntaansa. Tämän ansiosta lapsella on mahdollista olla enemmän oma itsensä. Hänellä on myös mahdollista olla lapsi pidempään. Ylipäätään vanhemmat ajattelivat lapsien olevan alttiita ryhmäpaineen vaikutuksille. Sen katsottiin olevan vahingollista lapsen identiteetin kehitykselle, sillä lapsilta omaksutut mallit vaikuttivat lapsen käytökseen ja siihen, miten lapsen odotettiin käyttäytyvän. Ilman ryhmäpainetta lapsen ei tarvinnut yrittää kokoajan pinnistellä omien sanojensa ja tekojensa suhteen.

”Saa olla enemmän niin sanotusti oma itsensä, eikä niinku tarvi yrittää pinnistellä kokoajan mitä mä sanon ja uskallanko sanoa ja tälle. Et on siinä ollut iso muutos, mutta sitä en todellakaan tiedä, että liittyykö se, mitenkä sit no niinkun tietysti sit varsinaisesti kotikouluun, mutta siihen et se ympäristö muuttui niin totaalisesti.” -N40HK

Vanhempiensa mukaan kotikoululaiset ylipäätään mieltivät hyvin vähän sitä, että mitä muut lapset heidän teoistaan ajattelevat. He ensisijaisesti arvioivat pitävätkö he itse asiasta ja tekevät päätöksensä tämän perusteella. He eivät alistu ryhmäpaineeseen vaan ovat itsenäisempiä omien valintojensa kanssa

## **Pohdintaa**

Puhuessaan identiteetistä tutkimukseen osallistuneet kotikoululaisten vanhemmat käyttivät myös sanoja minäkäsitys ja itsetunto. Kotikoululaisten vanhemmat tarkastelivat Rovon (2015) teorian mukaisesti identiteettiä kaikkien kolmen eri näkökulman kautta. Vanhempien mukaan identiteetin kehitys jatkui läpi elämän ja näin siinä toteutui Ropon teorian mukainen elämänkaari. He tarkastelivat sitä myös lapsen ominaisuuksiin ja toimintaan liittyen. Mm. lapsen rooleista puhuessaan he nostivat esiin rooleja kuten auttaja tai aktiivinen ja äänekkäs. Yleensä he puhuivat tässä kohtaa lapsen ominaisuuksista ja tavasta toimia. Sosiaalisena pääomana puolestaan nähtiin esimerkiksi kotikoulun suomat mahdollisuudet leikin kautta opittuihin erityisiin sosiaalisiin taitoihin sekä runsaan vapaa-ajan vaikutus ihmissuhteiden kiinteyteen. Identiteettiä tarkasteltiin myös sekä sosiologisesta, että psykologisesta näkökulmasta. Puhuttaessa harrastuksista näkökulma oli enemmän sosiologinen, kun taas lapsen vertaissuhteita tarkasteltaessa näkökulma oli enemmän psykologinen.

Vanhemmille oli selvää, että lapsi omaksuu ympäristöstään arvoja. Vanhemmat vahvistivatkin Meadin (1934/62) sosiaalisen konstruktionismin ajatusta. Vanhempien käsityksen mukaan lapset peilasivat itseään ympäristöstä ja saivat näin käsityksen siitä, ketä he ovat. Vanhempien roolia kasvattajina haluttiin tietoisesti voimistaa, jotta lapsi omaksuisi vanhempiensa arvot, joita pidettiin arvokkaina. He myös pitivät vanhemmilta saatuja arvoja parempina kuin lapsen vertaisiltaan omaksumia arvoja. Koululuokassa oppilaita oli kotikoululaisten vanhempien mielestään liikaa, joka johti siihen, että lapsi ei saanut mallia aikuiselta vaan ennemminkin vertaisiltaan. Bergerin ym. (1994) mukaan vanhemmilta perityt arvot ovat lujasti kiinni ihmisessä. Näin Bergerin ym. ajatuksen mukaan kotikouluvanhempien lasten samaistuminen vanhempiensa arvoihin on vieläkin voimakkaampaa, sillä vertaisryhmän vaikutus on vähäisempää kuin koululaisilla. Lapsella varmasti kehittyi kiinteämpi suhde vanhempiinsa vietettyään näiden kanssa enemmän aikaa kuin koululainen. Lisäksi Berger ym. mukaan ympäristön merkitys korostuu ympäristön kielen kautta. Kaksi vanhemmista kertoikin kokeneensa perheen sisäisen kielen vaikuttaneen lapsen identiteetin kehitykseen. Tällaista perheen sisäistä kieltä näissä perheissä oli uskoon liittyvä kieli, sekä myös musiikkiharrastukseen liittyvä kieli. Näiden kielten avulla lapsen ajateltiin omaksuvan perheen sisäistä arvomaailmaa, joka ei välttämättä auennut ulkopuolisille. Myös perheen suvun ja sukutarinoiden katsottiin liittyvän identiteetin kehittymiseen ja arvoihin.

Turnerin (1975) sosiaalisen identiteettiteorian mukaisesti kotikoululapsen ensisijainen samaistumiskohde on hänen perheensä. Perhe on selkeästi lapsen tärkein sisäryhmä. Sisäryhmänä se toimii suhteessa muuhun maailmaan. Sosiaalista identiteettiteoriaa mukaillen lapsi pyrkii pitämään myönteistä kuvaa perheestään. Myös vanhempien ystävyysuhteet määrittävät lasten ryhmäjäsenyyksiä, sillä ystäväperheen lapsilla katsottiin olevan samankaltainen maailmankatsomus ja arvomaailma. Ystävyyttä näiden lasten kanssa tuettiin viemällä lapsi heidän kanssaan leikkimään kauemmaksikin ja pidemmäksi aikaa. Tämä lujittaa lapsen samaistumista entisestään vanhempiensa maailmankatsomukseen. Se myös selittää sitä, miksi kotikouluvanhempien mukaan lapsen taito tehdä omaan arviointikykyyn perustuvia päätöksiä on muita lapsia parempi. Näyttäisi siltä, että kotikoulua käyvän lapsen identiteetti rakentuu pääasiassa vanhempien arvoille, jolloin käsitykset asioista ovat selkeämpiä ja muodostuvat vahvemmiksi, jolloin niiden kyseenalaistaminen on vaikeampaa. Vaikka lapsen kaveripiiri ja harrastus muodostivat myös sisäryhmiä ja näiden ryhmien katsottiin suoraan vaikuttavan lapsen identiteettiin, ne linkittyivät voimakkaasti myös perheen valintoihin.

Kotikoululaisten vanhempien haastattelussa nousi voimakkaasti esiin lapsen henkilökohtaisen kehityksen tarpeet, näitä olivat aika ja tila. Näiden ehtojen täytyessä lapsen identiteetin katsottiin kehittyvän suosiollisissa olosuhteissa. Kukaan vanhemmista ei ollut huolissaan siitä, että lapsella ei ollut luokkaryhmää, tai muuta vastaavaa sisäryhmää, johon peilata ominaisuuksiaan tai omaa oppimistaan. Omien ystävyysuhteiden ja harrastuksissa muodostuneiden suhteiden katsottiin antavan riittävästi palautetta hänelle itsestään, ominaisuuksistaan ja taidoistaan. Kotikoulun katsottiin vapauttavan koulussa vallitsevasta ryhmäpaineesta ja opettavan tätä kautta lapsen itsenäiseksi omien päätöstensä suhteen. Ryhmäpaineen, jota lapsiryhmässä muodostuu, ajateltiin olevan vahingollista lapsen identiteetin kehitykselle. Kotikoululaisten vanhemmat olivat tyytyväisiä siihen, että heidän lapsellansa olin mahdollista saada oman tasonsa mukaista opetusta omaan kehitystahtiinsa. Tämä vapautti aikaa muihin aktiviteetteihin kuten harrastuksiin ja leikkimiseen.

Ennakkoluuloisuus ulkoryhmää kohtaan puolestaan tuli esille vanhempien puheissa ryhmäpaineesta. Ryhmäpaineessa elävien lasten katsottiin olevan huonomassa asemassa kotona koulua käyviin lapsiin verrattuna. Lapsia pidettiin kypsyyttömämpinä ja matkivan toisiaan kaikessa käyttäytymisessä. Lasten ajateltiin viettävän paljon aikaa keskenään ilman aikuisen valvontaa. Vanhemmat ajattelivat luokan olevan liian iso, jotta lapsen tarpeet tulisivat yksilöllisesti huomioiduiksi. Toisaalta vanhemmilla oli kokemusta myös siitä, että heidän lapsensa oli koulussa joutunut ennakkoluulojen tai kiusaamisen kohteeksi. Tämä olikin

kahdessa perheessä syy kotikouluun siirtymiselle. Vanhemmat katsoivat olevansa voimattomia tässä tilanteessa, jossa katsoivat koululta saadun tuen olevan riittämätöntä ja kotikoulu näyttäytyi ainoana vaihtoehtona suotuisalle kehitykselle sekä identiteettiä että oppimista ajatellen. Vanhemmat olivat pohtineet ennen kotikoulua myös yhtenä vaihtoehtona toiseen kouluun siirtymistä, mutta koulun etäisyys oli voimakkaasti vaikuttava tekijä ja koulunkäynnin katsottiin tästä syystä muodostuvan liian hankalaksi perheen kokonaistilanne huomioon ottaen.

Bourdieu (1986) habitus-käsitteensä avulla pyrkii selittämään, että lapsi jo lähtökohtaisesti saa kotoa perittyjä malleja ja käsityksiä siitä, miten maailmassa tulee toimia tai mitkä asiat ovat kiinnostavia. Kotikoululaisen on helppo liikkua omalla kotikentällään, sillä se sananmukaisesti on kotona. Habitus kehittyy voimakkaasti, sillä vanhempien aatteet ja tavat siirtyvät kotikoulua käyvillä tarkoituksen mukaisesti ja tiedostaen lapsille. Kotikoululaisten kohdalla kaikki sosiaalinen pääoma kertyy muualle kuin kouluun. Jos lapsi on sosiaalinen, hän tulee toimeen useiden ihmisten kanssa, sillä hänen luonteensa on joustava ja ystävystyminen helpottuu tämän piirteen avulla. Yksi vanhemmista olikin miettinyt oman mallinsa esimerkkiä lapsen sosiaalisiin taitoihin ja halusi välittää sen lapselleen antamalla lapselle virikkeitä ja järjestämällä kaveriseuraa tarvittaessa. Kotikouluvanhemmat ajattelivat lapsiensa olevan hyvin sosiaalisia eikä heitä rajoittanut koulun tuomat sukupuoliroolit eikä ikärajoitteet. Nimenomaan sekä tyttöjen ja poikien kanssa sekä eri-ikäisten kanssa leikkiminen nähtiin rikkautena ja sosiaalisena pääomana.



## 8 VERTAILUA JA YHTEENVETOA

Koululaisten opettajien ja kotikoululaisten vanhempien kokemuksia vertaillessa voidaan huomata, että he puhuvat samasta asiasta, vaikka näkökulma eroaakin paljon. Kummankin ryhmän osallistujat olivat selkeästi pohtineet lapsen kasvuun liittyviä asioita perusteellisesti. Monessa kohtaa käsitteet ymmärrettiin samallailla ja niitä käytettiin myös samoin.

Identiteetin käsite ymmärrettiin pääasiassa samallailla vastausten jopa täydentäen toisiaan. Identiteetti ymmärrettiin minäkäsityksenä ja itsetuntona sekä lapsen käsityksenä omasta itsestään. Näin olleen tutkimuksessa identiteetin käsite on verrannollinen ja sitä voidaan käyttää yhtenäisenä käsitteenä.

Vanhemmat mainitsivat identiteetin kehityksen olevan herkkä prosessi. Molemmissa tutkimuksissa osallistujat katsoivat ympäristöllä olevan suuri merkitys lapsen identiteetin kehityksessä. Molemmat ryhmät mainitsivat ympäristönä aluksi vanhemmat, sisarukset ja ne ihmiset, joiden kanssa lapsi elää. Molemmat mainitsivat lapsen ympäristöön seuraavaksi lukeutuvan sukulaiset, ystävät ja päiväkodin. Yllättäen opettajat eivät maininneet ympäristöksi koulua, kun taas vanhemmat sen sijaan mainitsivat koulun identiteetin kannalta merkitseväksi tekijäksi. Vanhempien käsityksen mukaan identiteettiin vaikuttivat myös perinnölliset tekijät.

Molemmat ryhmät näkivät identiteetin kehityksen alkavan heti lapsen syntymästä ja jatkuvan läpi elämän. Sen muodostumiseen lähtökohtaisesti vaikuttaa läheinen vuorovaikutus vanhempien kanssa. Tällaista vuorovaikutusta nähtiin aluksi olevan vanhempien tunteiden, ajatusten ja arvojen peilaaminen, jolloin identiteetti aluksi oli hyvin lähellä vanhempien identiteettiä. Molemmat ryhmät puhuivat peilaamisesta. Peilauksen katsottiin olevan eräänlaista palautetta omasta itsestä, joka rakensi identiteettiä. Vanhempien nähtiin siis toimivan Meadin ilmaisua käyttäen ”merkityksellisinä toisina”, jotka antoivat alkusysäyksen identiteetin kehitykselle. Lapsen identiteetin suotuisan kehityksen lähtökohdat saavat alkunsa heti syntymän jälkeen. Sekä teoriassa että käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että tässä prosessissa aivojen peilisolut koodaavat ja siirtävät informaatiota muokaten aivojen rakennetta jo ennen kognitiivisten toimintojen kehittymistä (Nummenmaa 2010; Schützenberger 2011.) Näin vanhempien vuorovaikutuksen merkitys sosiaalisten aivojen kehityksen alkuvaiheessa on merkittävä biologinen tekijä lapsen kehityksessä, sillä sen aiheuttamat muutokset hermosoluissa saavat aikaan määrättyjen hermosoluyhteyksien vahvistumista. (Hyypä 2010.) Näin voidaan ajatella, että juuri peilisolujen avulla aivot muotoutuvat ja niihin tallentuu malleja, jotka muodostavat ihmisen toiminnan, totumuksen ja mieltymykset ts, Bourdieun (1986)

habituksen. Näin habituksen voidaan katsoa olevan vallitseva, koska sillä on biologinen perusta.

Vanhemmat ja lapsen välinen vuorovaikutus on myös Bowlbyn kiintymyssuhdeteorian pohjalla. Kiintymyssuhdeteorian avulla voidaan tarkastella vanhempien ja lasten välisen vuorovaikutuksen laatua ja vaikutuksia lapsen valintoihin omien ihmissuhteidensa kohdalla. Tämän vuorovaikutuksen laadun merkitys korostuu siinä vaiheessa, kun lapsi saavuttaa kehityksessään vaiheen, jossa huomio alkaa kiinnittymään ympäristöön ja muihin ihmisiin, ja hän alkaa luoda itsenäisesti ihmissuhteita myös näihin. Vanhemman ja lapsen välisen vuorovaikutuksen laatu luo odotuksia lapsen muiden ihmissuhteiden laadulle sekä oman arvostuksen tunteen vahvistamiselle. Vaikka kotikoulu tämän tutkimuksen mukaan näyttäisi vahvistavan lasten ja vanhempien suhteita, se ei kuitenkaan vielä kerro siitä, minkälaiseksi todellisuudessa vanhempien ja lasten välinen vuorovaikutus on muodostunut.

Isoksi identiteettiä kehittäväksi tekijäksi tutkimukseen osallistuneet kotikoulua käyvien lasten vanhemmat nostivat leikin. Leikillä katsottiin olevan luovuutta lisäävä merkitys. Myös muun tekemisen katsottiin vaikuttavan identiteetin muodostumiseen - etenkin mielekkäiden itselle luontaisten asioiden tekemisen. Tähän yhteydessä oli mahdollisuus tehdä asioita omassa kehitystahdissa ja mielenkiinnon suuntaaminen itseä kiinnostaviin asioihin. Lisäksi vanhemmat toivat esiin ryhmäpaineen, jonka katsottiin olevan negatiivinen tekijä identiteetin kehityksessä.

Koululaisten ja kotikoululaisten ympäristö eroaa merkittävästi toisistaan. Koululaiset viettävät arkipäivästään kolme-kuusi tuntia koulussa. Kotikoululaiset viettävät enemmän aikaa kodissaan ja vanhempiensa kanssa. Ympäristön merkitystä identiteetin kehitykseen arvioitiinkin hyvin erilaisin painotuksin, vaikkakin molemmat ryhmät jakoivat käsityksen siitä, että ympäristöllä on suuri merkitys identiteetin kehitykseen ja muodostumiseen. Kotikoulussa lapset kuitenkin jäivät ulos pelistä, jonka Vuorisalo (2013) mainitsee olevan tunnusomaista jo päiväkodissa. Tässä pelissä sosiaalista pääomaa muodostetaan habituksen avulla.

Tutkimukseen osallistuneiden opettajien mukaan luokassa lapsen identiteetti kehittyi vuorovaikutuksessa suhteessa aikuisiin ja muihin lapsiin. Ryhmää pidettiin tärkeänä, sillä sosiaalisuutensa vuoksi lapsen katsottiin tarvitsevan ryhmää ja sen hyväksyntää. Ryhmän katsottiin edesauttavan lapsen oppija- ja koululaisidentiteetin syntymistä. Tässä prosessissa lapsella oli tilaisuus peilata itseään vertaisryhmään. Opettajien kuvauksissa nousivat esiin ryhmän tuomat kasvatukselliset edut. Tällaisina etuina he mainitsivat oman vuoron odottamisen oppimisen, puheenvuoron käyttämisen, ylipäättään sosiaalisten taitojen oppimisen, palautteen

vastaanottamisen ja mahdollisuuden vuorovaikutukseen. Sosiaalisina taitoina pidettiin erilaisissa tilanteissa pärjäämistä, myönteisen ilmapiirin luomista sekä ryhmätyötaitoja. Vanhemmat puolestaan määrittivät koululaisuuden olevan melko rajoittavaa kaikkienensa. Lapset heidän mukaansa oppivat koulussa toimimaan tiettyjen koululaisten sääntöjen mukaan, jotka osin katsottiin haitallisiksi identiteetin kehittymiselle. Luokkaryhmässä he näkivät vahvana häiritseväksi identiteetin kehitykselle erityisesti ryhmäpaineen. Ryhmäpaineen ansiosta lapsi saattoi omaksua arvoja ikätovereiltaan, eikä näitä arvoja pidetty riittävän kypsänä lapsen kehityksen kannalta. Vanhemmat puolestaan arvostivat enemmän lapsen aikaa, tilaa ja omaehtoisuutta. Siinä, missä opettajat nostivat esiin oman vuoron oppimisen odottamisen, kotikoululaisten vanhemmat arvostivat sitä, että lapsen ei tarvinnut odotella vaan hän pystyi keskittymään omalla tasollaan oppimiseen tehokkaasti. Oman vuoron odottelusta vapautuminen auttaa myös välttämään ”pelin” tuomat eriarvoiset roolit. Palaan tähän tuonnempana. Kotikoululaisten vanhemmat arvioivat vertaisryhmäksi riittävän kaverit ja harrastuksista tai muuta kautta kuin koulusta saadut tuttavuudet. Kukaan vanhemmista ei nostonut luokkaryhmän tuomia kasvatuksellisia piirteitä esiin. Vuorovaikutuksen ja koululaisidentiteetin sijaan he painottivat leikin merkitystä identiteetin kehittäjänä vastapainoisena tekijänä tehokkaalle oppimiselle.

Ryhmäprosessit ovat monimutkaisia ja niihin liittyy sekä yksilö- että ryhmätason ilmiöitä. Ryhmä toimintaan vaikuttavat mm. sen jäsenten roolit, ryhmän tavoitteet, se pitävätkö sen jäsenet toisistaan ja mitä ryhmän jäsenet ajattelevat muista ryhmistä. Ryhmän normit ovat tärkeitä sen jäsenille. Niiden avulla määritellään oikeanlaista käytöstä. Ihmisen samaistuminen ryhmään luo tunteen meistä, sisäryhmänä ja heistä ulkoryhmänä. Tämä jaottelu toimii myös ennakkoluulojen ja syrjinnän perustana. Koulumaailmassa opettajan tehtävänä on toimia ryhmän johtajana, jonka tehtäväkenttä muodostuu osin ryhmäprosessien valvonnasta. Molemmat tutkimukseen osallistuneet ryhmät olivat yhtä mieltä siitä, että luokassa opettajalla on tärkeä tehtävä huolehtia luokan ilmapiiristä, viihtyvyydestä ja puuttua mahdollisiin kiusaamistilanteisiin. He jakoivat myös käsityksen kiusaamisen vahingollisuudesta lapsen identiteetin kehitykselle ja sen muodostumisessa. Tässä yhteydessä opettajat tosin itsekkin ilmaisivat huolensa, luokan suuren ryhmäkoon ja yleensä vain yhden aikuisen valvonnasta ja totesivat, että kaikkien tilanteiden huomaaminen on mahdotonta. Opettajat kuitenkin pyrkivät kiinnittämään koulussa huomiota siihen, että kukaan ei jäisi yksin, ja että kaikki otettaisiin mukaan välituntileikkeihin. Kotikouluvanhemmat kertoivat puolestaan auttavansa lasta

ystävyyssuhteiden virittämisessä silloin kun nämä ovat pieniä. Näin aikuiset omilla toimillaan pyrkivät vaikuttamaan lapsen sosiaalisten suhteiden syntymiseen ja pääoman muodostumiseen

Kun lapsen ystävyyssuhteita tarkastellaan sosiaalisen identiteettiteorian avulla, voidaan todeta, että perheen lisäksi koululuokka ja kaverit siinä, sekä koulun ulkopuolella muodostavat koululaisen sisäryhmän. Kotikoululaisen sisäryhmänä toimii perhe ja kaverisuhteet. Kotikoululaisten vanhemmat toivat esiin heidän sisäryhmäsuhteidensa olevan lujia ja vakaita. Huomattavaa oli, miten kotikoululaisten vanhemmat kuvasivat lapsen ystäväpiirin valikoituvan laajemmin ja ennakkoluulottomammin kuin koululaisten. Siinä missä koululaiset koulussa ollessaan leikkivät useimmiten opettajien kokemusten mukaan samaa sukupuolta olevan kaverin kanssa, kotikoululaisten kaveripiirissä tavanomaista oli leikkiä kummankin sukupuolen kanssa. Vanhempien mukaan tämä oli mahdollista ilman koulun tuomaa ryhmäpainetta samankaltaisuuteen. Opettajien haastatteluissa puolestaan nousee myös esiin se, miten tyttöjen ajatellaan leikkivän tyttöjen kanssa, ja miten näitä kannustetaan hakeutumaan leikkiin toisten tyttöjen kanssa. Tyttöjen ajatellaan olevan keskenään samanlaisia leikeissään. Opettajien kokemuksen mukaan pojat usein olivat puolestaan äänekkäämpiä ja rajumpia leikeissään. Huomioitavaa oli myös se, miten kotikoululaisten vanhemmat kertoivat lapsen ystäväpiirissä olevan eri-ikäisiä lapsia.

Koululaisilla oli luokkayhteisön kautta ainakin yksi sisäryhmä enemmän kuin kotikoululaisilla. Sisäryhmään samaistumisen laadusta voidaan todeta kotikoululaisten sisäryhmän laadun olevan erilainen kuin koululaisten, jolloin koululaisille ja kotikoululaisille muodostuu erilaista sosiaalista pääomaa. Kotikouluvanhemmat eivät arvostaneet paljonkaan luokassa syntyvää pääomaa, sillä he katsoivat sen olevan osin hyödytöntä luokkakavereiden ollessa vain ”hyvän päivän tuttuja”. Näin ollen voidaan vetää johtopäätös, ettei luokkaympäristö ole välttämätön sisäryhmä laadukkaan sosiaalisen pääoman keräämiselle. Toisaalta luokassa kertyvien mahdollisten sosiaalisten taitojen kertyminen vahvistaa mahdollisuuksia jatkossa merkityksellisen sosiaalisen pääoman kertymiselle. Tässä kohtaa vanhemmat kuitenkin ajattelivat itse olevansa avainroolissa näiden lapsen taitojen kartuttamisessa. Vanhemmat myös nostivat esiin lastensa sosiaalisuuden ja sen, että näillä oli hyvät sosiaaliset taidot, jotka olivat heidän nähdäkseen mitattavissa sillä, miten suosittuja lapset olivat lapsiryhmässä, miten haluttuja leikkikavereita nämä olivat ja miten helposti nämä löysivät ystäviä.

Tutkimuksessa yhtenä teemana tarkasteltiin lapsen erilaisia rooleja suhteissa ikäisiinsä. Näin saatiin tietoa siitä, minkälaisia identiteettivaihtoehtoja lapselle ryhmässä on ryhmän puolesta

tarjolla. Lisäksi roolien tarkastelu tarjosi tietoa siitä, miten roolin kautta lapsi rakentaa sosiaalista pääomaa.

Opettajien kokemuksen mukaan roolit ovat melko pysyviä ja niistä on hyvin vaikea päästä eroon. Opettajat näkivät kuitenkin omien interventioidensa olevan yksi keino lapselle päästä epämiellyttävästä tai vahingollisesta roolista pois. Tutkimuksen perusteella kotikoululapsilla puolestaan ei ole vakiorooleja, koska heillä ei ole sellaista ryhmää, jossa ne pääsisivät muotoutumaan. Ne roolit, joita heillä oli, olivat tilanteen mukaan vaihtelevia ja muuttuvia. Opettajat mainitsivat myös sen, miten heidän käsityksensä mukaan lapsi lähtökohtaisesti saa kotoaan edellytykset tiettyyn roolin – miten kasvatustyyli, vanhempien arvot, tavat ja mallit vaikuttavat siihen, minkälaiseen rooliin lapsi päätyy luokassa. Nämä edellä mainitut seikat ovat juuri seikkoja, joista habituksen ajatellaan muodostuvan. Toisin sanoen lapsen habitus luo roolia luokassa. Kotikoulun valitsemalla vanhemmat siis edelleen vahvistavat lapsen habitusta, ja heidän mukaansa tämä vahvistaa lapsen kykyä valita itse minkälaisissa rooleissa hän on valmis ryhmässä olemaa. Lisäksi opettajat mainitsivat ryhmän dynamiikan vaikuttavan luokassa vallitseviin rooleihin.

Kotikoululaisten vanhemmat tunnistivat lapsiryhmässä syntyviä rooleja yhtä monta kuin opettajat. Vanhempien nimeämät roolit poikkesivat jonkin verran opettajien nimeämistä rooleista. Kaikki tutkimukseen osallistuneet opettajat listasivat samat roolit. Näitä olivat: johtaja, pelle/hauskuuttaja, peesailija, vetäytyvä/hiljainen, äänekäs ja huolehtiva. Vanhemmat nimesivät rooleina: johtaja tai pomo, villi/äänekäs, ujo, ”jotain viimeksi mainittujen väliltä”, auttaja ja syrjäänvetäytyvä. Näistä täysin samoja opettajien tunnistamien roolien kanssa olivat: johtaja, syrjäänvetäytyvä ja äänekäs. Opettajien nimeämän huolehtijan roolin sijaan vanhemmat mainitsivat auttajan roolin. Peesailijan roolin sijaan vanhemmat määrittivät roolin, joka asettui villin/äänekkään ja ujon väliin. Huomioitavaa oli, että kotikoululaisten vanhemmat eivät nimenneet pellen roolia, jonka opettajat mainitsivat, ja jota pitivät luokassa vaikuttavana roolina. Näin tämän tutkimuksen mukaan hauskuuttajan roolin voidaan ajatella kehittyvän luokkayhteisössä ja olevan tunnusomainen isommille lapsiryhmille. Opettajat katsoivat pellen roolin olevan kahtiajakoinen, ja rooli saattoi helposti saada negatiivisen vivahteen. Siksi he pitivät tehtävänä tarkkailla tämän roolin kehitystä luokassa ja tekivät tarvittaessa väliintuloja roolin suhteen, jotta hauskuuttajan jutut pysyivät mukavina, eivätkä olleet esim. luokkatovereiden epäonnistumisille nauramista – näissä tilanteissa on riski tulla kiusatuksi opettajan valvonnan alla, koska tilanteet kääritään huumoriin ja on kunkin opettajan tarkkaavaisuudesta kiinni, huomaako hän mahdolliset kiusaamisen täyttävät merkit.

Lisäksi huomioitavaa on se, miten vanhemmat nostivat esiin rooleja, joista osaa kuten ujoa ja aktiivista pidetään yleisesti temperamenttipiirteinä. Vanhemmat näkivät siis lapsen perinnöllisten ominaisuuksien olevan yksi tekijä roolin muodostumisessa. Vanhemmat sanoivat luonteenpiirteiden olevan olennainen osa roolia, esim. äänekästä lasta pidettiin muita ohjailevampana. Tässä kohtaa nouseekin selvästi esiin se, miten rooli on toimintaodotus, kuten Rasku-Puttonen (1998) asian ilmaisee. Aikuisten ennakoasenteet vaikuttavat siihen, minkälaisessa roolissa he lapsen näkevät. Vanhemmat pitivät äänekästä ja liikkuvaa lasta johtajan rooliin soveltuvana, kun taas opettajat näkivät sosiaalisen aseman ja statuksen vaikuttavan siihen, mihin rooliin lapsi luokkayhteisössä päätyy. Juuri tämä on se kohta, josta Vuorisalo (2013) puhuu oman tutkimuksensa yhteydessä. Vuorisalon mukaan lapset keräävät sosiaalista pääomaa aikuisilta saadun huomion ja arvostuksen kautta. Äänekäs lapsi saa huomiota äänensä avulla, kun taas lapsen sosiaalinen asema ja status ryhmässä itsessään opettajien käsityksen mukaan määrittelevät lasten roolien syntymistä. Opettajat myös itse olivat huomanneet opettajien toimintaodotusten voivan vaikuttaa lapsen rooliin omien eleidensä tai ilmeidensä kautta. Nämä odotukset saattoivat olla joko positiivisia tai negatiivisia. Yhdellä vanhemmista oli huono kokemus siitä, miten opettajan negatiiviset käsitykset lapsesta olivat luoneet lapselle roolia, jonka vanhempi koki huomattavasti heikentävän lapsensa identiteettiä. Opettajan käsitykset lapsen roolista ja sen muodostumisesta ovat vahvana ja merkitsevänä tekijänä oppilaan identiteetin kehittämisessä mukana. On kuitenkin hyvä, että opettajat itse tiedostavat itsessään näitä omia käsityksiään, sillä tiedostamaton eriarvoisten roolien vahvistaminen ja hyväksyminen on rakenteissa piilevää symbolista väkivaltaa, joka ei anna lapselle oikeudenmukaisia mahdollisuuksia kehittyä omaksi parhaaksi itsekseen. Totutuista rooleista poikkeaminen saattaa kuitenkin olla hankalaa, sillä se helposti aiheuttaa Helkaman (2005) mainitsemia roolikonflikteja. Näitä konflikteja halutaan luokassa välttää, sillä näin suuren ryhmän järjestys pysyy helpommin hallittavana siellä vallitsevien rutiineiden avulla.

Vanhempien kokemuksen mukaan rooleja ja odotuksia vahvistaakseen ohjaava aikuinen saattoi antaa toisen lapsen toimia niin kuin hän toimii ja toisaalta rajoittaa jonkun toisen lapsen toimintaa. Opettajat myönsivät käyttävänsä tässä vahvistamisessa nonverbaalista viestintää osin tiedostamattaan viestiäkseen ja antaakseen palautetta oppilaille heidän toiminnastaan. Tämän he kuitenkin arvioivat olevan moraalisuudeltaan kyseenalaista toimintaa.

Eettisyydestä puhuttaessa kotikoululaisten vanhempien kokemuksissa nousi vahvasti esiin opettajan oppilaiden hyvinvointiin vaikuttava rooli koulussa. Vanhemmilla oli kokemuksia siitä, miten opettajan epäonnistuminen tässä tärkeässä tehtävässä oli saanut lapsen voimaan

huonosti ja tämä oli lopulta johtanut kotikouluun siirtymiseen. Lapsen hyvinvointi olikin tärkein eettinen periaate kotikoulun valitsemisessa. Kaikki haastatteluun osallistuneet opettajat painottivat oikeudenmukaista ja turvallista kouluympäristöä, jossa oppilaista kohdellaan tasapuolisesti ja kunnioittaen. Heidän mukaansa opettajan työn ja roolin katsottiin edellyttävän eettisyyttä. Tutkimukseen osallistuneet opettajat toteuttivatkin omien sanojensa mukaan toiminnassaan Martikaisen (2005) tutkimustuloksia vahvistaen omaa koettua moraalista vastuutaan. He totesivat toimivansa niiden arvojen mukaisesti, jotka olivat heille tärkeitä. Heidän käsityksensä mukaan tämä kuitenkin joskus oli vaikeaa, sillä luokkakoot ovat suuria ja tilanteet usein hektisiä.

Vaikka kotikoulun valitseminen nähtiin siihen päätyneiden vanhempien keskuudessa oikeana ratkaisuna ja lapsen parhaana, päätöksen tekeminen kotikoulun aloittamisesta ei ollut helppo, sillä tässäkin haluttiin huomioida lapsen identiteetin kehitykseen vaikuttavat seikat, sekä vastuu päätöksen pitkälle kantavista vaikutuksista. Vanhempien kokemukset kuitenkin olivat hyviä ja kotikoulun katsottiin vaikuttavan lapsen identiteettiin ja sen kehitykseen suotuisasti.

### **Pohdintaa**

Tämän tutkimuksen mukaan lapsen kehitysympäristöllä on suuri merkitys siihen, minkälaiseksi lapsen identiteetti katsotaan kehittyvän. Tutkimukseen osallistuneet opettajat sekä kotikoulua käyvien lasten vanhemmat olivat havainneet ympäristön olevan merkittävä tekijä identiteetin muodostumisessa. Opettajat ja vanhemmat tarkastelivat asiaa eri näkökulmista ja täten saatiin kattavaa tietoa siitä, miten nämä ryhmät käsittivät ympäristön merkityksellisyyden lapsen kehityksessä.

Suurin osa suomalaislapsista suorittaa peruskoulun kouluympäristössä, jossa luokkien koot vaihtelevat paikkakunnittain. Normaaliluokkakoko on noin 20 oppilasta ja isoilla paikkakunnilla suurempikin. Koulua käydessään lapselle muodostuu koululaisen identiteetti, joka pitää sisällään oppijan identiteetin. Luokassa lapselle muodostuu rooli, jonka mukaan hänen odotetaan käyttäytyvän. Tämän roolin muodostumiseen vaikuttaa lapsen habitus sekä ryhmä itsessään. Jos lapsi on samassa luokassa monen vuoden ajan, roolilla on vahva vaikutus hänen identiteettiinsä. Rooli luo ikään kuin ulkoapäin lapsen identiteettiä. Lapsi alkaa käyttäytyä odotusten mukaisesti, vaikka tuntisi olonsa epä mukavaksi niin käyttäytymällä. Muuttamalla käytöstään lapsi muuttaa myös ryhmän dynamiikkaa, jolloin hän toimii luokkaan muodostuneitten normien vastaisesti. Täten rooli voi olla melko vallitseva ja vaikeasti pois

kytkettävissä. Opettajan vaativa tehtävä olisikin keksiä väliintuloja, joilla roolia voidaan muokata lapselle suotuisammaksi.

Positiivisen palautteen merkitys oli tutkimukseen osallistuneiden opettajien mielestä avainasemassa lapsen identiteetin kehittymisen tukemisessa. Syrjäänvetäytyvän rooli saattaa luokkatilanteen hallinnan kautta ihanteellinen. Suuressa ryhmässä hiljainen lapsi jää kuitenkin helposti ilman henkilökohtaista huomiota. Opettajan ollessa luokassa ainoa aikuinen, on vaarana, että lapsen kyvyt jäävät huomioimatta ja lapsi ei saa tarvittavaa kannustusta näiden kykyjen kehittämiseen. Luokkatilanteessa henkilökohtaiset kohtaamiset opettajan kanssa jäävät helposti lyhyiksi, eikä opettajalla ole mahdollista paneutua jokaiseen oppilaaseen, sillä intensiivillä, jota tämä kenties vaatisi. Identiteetin kehitys saattaa tällaisessa tilanteessa muodostua enemmän vertaissuhteiden antaman palautteen varaan. Siitä syystä olisi hyvä, että luokassa olisi useampi aikuinen. Saadaksesen riittävästi huomiota luokan toimintamallien tulisi olla sellaisia, että lapsella on mahdollista saada opettajaan kontakti halutessaan muuten kuin vuoroaan odottamalla. Lapsen habitus määrittelee sitä, miten hän kulloisessakin tilanteessa tuntee luontevaksi toimia. Kuitenkin nimenomaan vuoronodottamista pidetään yhtenä tärkeimmistä sosiaalisista taidoista. Toisaalta luokassa on niitä, jotka eivät odota vuoroaan ja kommunikoiivat ilman omaa puheenvuoroa. Voidaan miettiä, mitä tällainen mahdollisuus kiilailuun opettaa lapselle itselleen ja toisaalta kärsivällisemmille lapsille, jotka malttavat odottaa omaa vuoroaan. Juuri näihin puheenvuorokotilanteisiin liittyy paljon vastuuta opettajan kannalta. Näissä tilanteissa hän voi vahvistaa lapsen identiteettiä oman käsityksensä mukaisesti. Ja juuri näissä tilanteissa on voimakkaasti symbolisen väkivallan mahdollisuus. Lahjakkaille lapsille muiden odottaminen voi olla tuskaista muista syistä. Opetuksen tahti ei vastaa heidän kykyjään ja he saattavat turhautua muiden odottamiseen.

Lapselle pitäisi myös suoda koulupäivän aikana runsaasti aikaa leikkiin, sillä se on lapselle ominaista, jos lapsen annetaan sitä tehdä. Se kehittää lapsen luovuutta ja mielikuvitusta, jotka ovat hyväksi luovuutta vaativissa ongelmanratkaisutehtävissä. Leikkimisen lomassa lapselle voidaan opettaa lukemista ja laskemista. Kuitenkin koulu eroaa päiväkodista ja jonkin verran koululais- ja ryhmätyötaitoja tarvitaan, jotta opitaan työn tekemisen taito.

Ympäristön kannustavalla ja kärsivällisellä suhtautumisella lapsi kehittyy omaan tahtiin ja täten voidaan vahvistaa hänen identiteettiään ja auttaa häntä kehittymään omien vahvuuksiensa mukaan. Kotikoulua voidaan monessa mielessä pitää esimerkillisenä tapana opiskella, sillä sen



piirissä lapsi saa aikaa, tilaa ja huomiota aikuiselta. Hän omaksuu vanhempiensa kypsät arvot, joiden varassa hänen on turvallista kasvaa aikuiseksi. Kaikilla ei kuitenkaan ole mahdollista jäädä kotiin opettamaan lapsiaan, siksi olisi tärkeää sen sijaan kehittää luokkaympäristöä sellaiseksi, jossa lapsi voisi saada huomiota ja tukea oman identiteetin kehitykselleen. Tämän suuntaista kehitystä voisi tukea pienemmät luokkakoot ja useampi aikuinen luokassa. Tällöin lapsi voisi luoda laadukkaamman suhteen aikuiseen huolimatta siitä pääomasta tai kiintymyssuhteesta, jonka hän kotoaan on saanut ja aikuinen voisi paremmin tukea kasvuaan ja kehitystään. Kotikoulu vanhempien käsityksen mukaan 12 oppilaan ryhmä voisi olla täydellinen luokkakoko. Tuon kokoisessa ryhmässä lapsi saa riittävästi huomiota ja vertaisryhmästä tukea arvioidakseen itseään muiden silmin, mutta vertaisryhmän paine ei olisi liian voimakasta, sillä aikuinen olisi enemmän läsnä ja lapsen käytettävissä tämän kokoisessa ryhmässä.

Tutkimuksen mukaan ihanteellista lapsen identiteetin suotuisan kehityksen kannalta koululuokassa olisi, että hän löytäisi luokasta ystävyyssuhteita, joissa voidaan jakaa yhteisiä mielenkiinnonkohteita ja tekemisiä. Lisäksi olisi hyvä, jos luokan ilmapiiri olisi sellainen, että lapsi voisi tuntea olonsa turvalliseksi ja voisi olla rauhassa oma itsensä ilman ympäristön paineita. Luokan ilmapiirin luomisessa korostuu opettajan rooli ja hänen persoonansa sekä kompetenssinsa. Luokassa pitäisi olla mahdollista opiskella, leikkiä tai levätä omien voimien mukaan. Tehtävien tekemiseen käytetty aika tulisi olla lapsen omien voimavarojen mukaan mitoitettu. Oppimistilanteita olisi hyvä järjestää myös koulun ulkopuolelle.

Lapsen sosiaalinen pääoma alkaa muodostua suhteessa hänen vanhempiinsa. Hän peilaa vanhempiaan ja lähimpiä ihmisiään syntymästään saakka ja tämän peilaamisen johdosta hänelle muodostuu habitus. Myöhemmin habitus vahvistuu suhteessa ympäristöön ympäristön vahvistaessa tätä määritellen hänen toimintaansa pitkälle hänen tulevaisuuteensa. Tässä tutkimuksessa nousi opettajien kokemuksen kautta esiin se, miten habitus on mukana määrittelemässä roolia, joka lapselle koululuokassa muodostuu ja joka puolestaan vaikuttaa siihen, miten hänen identiteettinsä kehittyy. Tutkittaessa kotikoulua käyvien vanhempien kokemuksia kävi ilmi, että sosiaalista pääomaa muodostuu muualle kuin kouluun, ja luokan merkitys sosiaalisen pääoman muodostumisessa on merkittävä vain sen roolin kautta, jossa lapsi luokassa on. Koululaiset viettävät monta tuntia päivästä koulussa, jolloin koulussa vietetty aika vahvistaa roolin vaikutusta identiteettiin. Roolilla on suuri merkitys luokassa vallitsevien normien ylläpitäjänä ja siksi rooli on ratkaiseva tekijä myös sosiaalisen pääoman

keräämisessä luokkayhteisössä. Tämä koskee kuitenkin vain koululaisia, sillä tutkimuksen mukaan lapsi muodostaa koulun ulkopuolelle tarvittaessa vertaissuhdeverkostoa ja sisäryhmiä. Nämä vertaissuhteet vaikuttavat olevan merkityksellisempiä, sillä niissä roolit ovat tilannekohtaisia ja joustavia, eivätkä ne määrittele lapsen identiteettiä niin kokonaisvaltaisesti kuin koulussa muodostuvan roolin kautta. Myös näiden muualle muodostuneitten suhteiden laatu on parempi, sillä lapsi on yleensä voinut itse vaikuttaa siihen, haluaako olla mukana toiminnassa vai ei. Siihen mille luokalle valikoituu, ei yleensä itse voi vaikuttaa paljonkaan, vaikka toiveita toki kouluissa kuunnellaan. Koulu näyttäisi myös rajoittavan sosiaalisen pääoman keräämistä, sillä siellä vallitsevat normit rajoittavat suhteiden muodostamista toiseen sukupuoleen tai eri ikäluokkiin.

Tutkimukseen osallistuneiden opettajien ja vanhempien käsityksen mukaan ympäristöllä on mahdollista tietoisesti tai tiedostamattomasti vaikuttaa lapsen identiteetin kehittymiseen. Lapsen identiteetin kehitys heidän mukaansa on herkkä prosessi, jossa hän peilaa itseään ympäristöönsä. Ympäristön suhtautuminen antaa hänelle välitöntä palautetta siitä minkälainen hän on. Säätelämällä tätä palautetta ympäristön merkitys korostuu. Joskus ympäristö voi vääristää kuin rikkinäinen peili palautetta, jota lapsi saa itsestään. Tätä kutsutaan kiusaamiseksi. Kiusaaminen aiheuttaa särön identiteettiin, sillä ympäristöstä tuleva palaute väittää lapsen olevan kelpaamaton sellaisenaan kuin on. Lapsi uskoo tämän palautteen, jos mikään ympäristössä ei anna vinkkiä siitä, että peili olisi rikki. Siksi kiusaamiseen tulee puuttua aina. Pelkkä väliintulo on todiste peilin viasta - ei lapsen, ja lapsi voi voimaantua saamalla tarvitsemaansa tervettä palautetta. Luokassa tulisi myös puhua kiusaamisesta ja sen vaikutuksista. Jos kiusaamiseen ei puututa, seuraukset voivat olla hyvin vakavia, johtaa itsetuhoon ja masennukseen vielä aikuisena ja äärimmäisissä tapauksissa johtaa väkivaltaiseen koston kuten Jokelan koulusurmassa.

Vaikka lapsen identiteettiin vaikuttavien roolien katsottiin koulussa muodostuvan osin hänen habituksensa ympärille, myös ympäristön ja ryhmän nähtiin määrittävän näitä rooleja. Se, minkälaiseksi ryhmä muodostui, oli pitkälle kiinni siitä, minkälaisia lapsia ryhmässä on. Jokainen lapsi omalla habituksellaan toi ryhmän dynamiikkaan jotain, joka vaikutti puolestaan sen toimintaan ja koheesioon. Luokassa opettajan ja vertaisryhmän odotukset sekä ryhmässä muotoutuneet normit määrittävät osaltaan lapsen käytöstä.

Ympäristö voi myös olla suotuisa ja positiivisen palautteen avulla olla mukana rakentamassa lapsen minäkuvaa edullisemmaksi. Koulussa tämä on erityisen suositeltavaa silloin kun lapsen kotiympäristö ei ole pystynyt tarjoamaan hänelle riittävää sosiaalista pääomaa. Tämän tutkimuksen mukaan eniten kouluympäristöstä hyötyvätkin lapset, joille yksikin terve aikuissuhde voi olla oljenkorsi. Tällöin koulun rooli identiteetin kehittäjänä ja sosiaalisten taitojen kasvattajana korostuu olettaen, että opettajalla on tähän riittävä kompetenssi. Kiinnostavaa jatkossa olisikin tutkia, minkälaisia korjaavia toimenpiteitä peilin korjaamiseksi voidaan tehdä ja miten niitä voidaan tehdä, jotta ihmisen elämä muodostuisi laadukkaammaksi kaikkienensa aikuisiällä. Tässä tutkimuksessa on tarkasteltu vain lapsen kehitystä identiteetin osalta. On olemassa erilaisia indikaattoreita, joilla voidaan mitata lasten hyvinvointia. Tässä tutkimuksessa haluttiin tarkastella miten aikuiset näkevät lapsen identiteetin kehittyvän ja minkälaisia merkityksiä he näkevät tällä prosessilla olevan lapsen identiteetin suotuisaan kehitykseen.

Uusi opetussuunnitelma tuo luokkiin mukanaan uusia työskentelytapoja mm. ilmiö- ja projektioppimista. Nämä muuttavat luokan toimintakulttuuria siten, että entisen pulpetissa istumisen sijaan lapset toimivat luokkaympäristössä vapaammin, ja suhde opettajaankin muuttuu tällöin vapaammaksi. Näiden uusien mallien suhdetta vanhoihin malleihin olisi mielenkiintoista tarkastella juuri identiteetin kehittymisen kannalta. Mielenkiintoista olisi tutkia, antavatko uudet tavat lapsien identiteetin muodostumiselle aikaisempaa enemmän vaihtoehtoja ja säilyvätkö perinteiset roolit, vaikka suuren opetusryhmän sijaan opiskeltaisiin pienemmissä yksiköissä. Lopulta mahdollisesti pitkittäistutkimuksena sitä, miten lapset sijoittuvat jatko-opintoihin vanhempien koulutustaustaa vasten. Voisiko näissä uusissa työskentelymalleissa olla ratkaisuja eriarvoisuuden ja symbolisen väkivallan purkamiseen? Kaiken kaikkiaan tutkimuksessa selvisi, miten opettajien ja kotikoulua käyvien lasten vanhemmat toimivat lapsen parasta ajatellen. Tavoitteena oli lapsen kasvun ja kehityksen tukeminen.

Vaikka tässä tutkimuksessa haluttiin selvittää, miten koulun luokkayhteisö on muodostamassa lapsen identiteettiä ja sen merkitystä lapsen sosiaalisen pääoman kertymiselle, mahdollisesti tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää tarkasteltaessa uusien digitaalisten opetusmenetelmiä vaikutuksia lapsen kehitykselle. Digitaalisuuden lisääntyminen yhteiskunnassa tuo uusia mahdollisuuksia myös kouluille erilaisten opetusmenetelmien toteuttamiseksi - enää ei ole välttämätöntä olla läsnä koko ajan samassa tilassa vaan opetus voi tapahtua osin tai kokonaan

verkossa. Erilaiset sovellukset mahdollistavat opetuksen seuraamisen, vaikka toisella puolella maapalloa. Tämä globaalisuus tuo uutta liikkuvuutta kouluun, ja mitä todennäköisemmin tulee olemaan tulevaisuutta. Lapsen oppimisympäristö ei silloin enää muodostu perinteisestä luokkaympäristöstä vaan yhteisö saattaa olla enemmän verkossa. Tällöin lapsen positio muistuttaa enemmän kotikoulua käyvän lapsen positiota. Tämä tutkimus toi lisää tietoa siitä, miten luokkayhteisössä lapsi oppii tärkeitä sosiaalisia taitoja, jotka ovat mukana sosiaalisen pääoman rakentumisessa, mutta näiden taitojen oppiminen on mahdollista myös koulun ulkopuolella. Toisaalta myös luokassa teknisten laitteiden mukaan tuleminen rikkoo perinteisiä toimintamalleja esim. vaikuttaen opettajan puheenvuorojen jakoon ja lapsen mahdollisuuksiin edetä omaa tahtia. Jonkin verran on tutkittu esimerkiksi pelaamisen vaikutuksia oppimiseen. Mielenkiintoista kuitenkin olisi tietää, minkälainen merkitys verkossa syntyvillä ja elävillä vertaissuhteilla on lapsen identiteetin kehittymiseen, voidaanko verkossa luotuja suhteita ylipäättään pitää vertaissuhteina, ja jos on mahdollista nähdä reaaliaikaista elävää kuvaa esim. luokkahuoneesta, voiko tämä toimia esimerkiksi sosiaalisia taitoja lisäävänä ympäristönä.

Erilaisten teknisten laitteiden kehittyminen edellyttää niiden käyttämisen opiskelua ja näin tuo yhteiskuntaan ja kouluihin mukanaan syrjäytymisen ja eriarvoistumisen uhan, sillä kaikilla ei ole mahdollista hankkia uusimpia laitteita ja sovelluksia. Siksi olisi tärkeää, että ainakin kouluissa oppilaille olisi mahdollista käyttää uusimpia tekniikan innovaatioita, saada opetusta niihin ja näin pysyä mukana kehityksessä. Tämä edellyttää koulun hallinnolta valveellisuutta. Tekniikan kehittämisessä on kuitenkin vähän sama tilanne kuin muodissa – kun jokin keksintö vihdoin saavuttaa koko kansan, on jo uusi keksintö koputtelemassa ovelle. Kilpavarustelun ovi on avattu. Syrjäytymistä saattaa tapahtua siinä tapauksessa, jos lapsi ei pysty osallistumaan tähän kilpavarusteluun ja joutuu tämän vuoksi pimentoon niistä asioista, joita kaikki muut tuntuvat tekevän. Tämä aiheuttaa myös syrjäytymistä yhteiskunnasta, sillä nykyinen tai vähintään tuleva työelämä edellyttää tiettyjä tietoteknisiä taitoja, jotka voidaan saavuttaa vain harjoittelemalla riittävästi. Tästä esimerkkinä pelaaminen, joka muokkaa aivoja ja samalla opettaa tiettyjä taitoja, joita on mahdollista oppia vain pelaamalla tietokonepelejä. Nämä taidot ovat tulevaisuuden taitoja.

Identiteetin, peruskoulu ja kotikoulu kombinaation monisäikeisyys ja tutkimuskenttä antavat monia vaihtoehtoja jatkotutkimukselle. Jatkossa voisikin olla mielenkiintoista tarkastella tämän tutkimuksen tuloksia Bronfenbrennerin ekologiseen teoriaan peilaten. Tästä tutkimuksesta

kyseinen teoria on jätetty pois tutkimuksen keskittyessä tarkastelemaan opettajien kokemusta ja luokkayhteisön merkitystä lapsen identiteetin kehitykseen.

## LÄHTEET

- Alasuutari, P. 1995. *Researching Culture. Qualitative method and Cultural Studies*. London. Sage publications.
- Berger, P.L. & Luckmann, T. 1994. *Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen* (Suom. V. Raiskila). Helsinki: Gaudeamus. (Alkuperäinen teos julkaistu 1966.)
- Berlin, I. 1958. "Two Concepts of Liberty." Teoksessa Isaiah Berlin (1969) *Four Essays on Liberty*. Oxford: Oxford University Press.
- Bourdieu, P. 1985a. The social space and the genesis of groups. *Theory and society* 14 (6), 723–744.
- Bourdieu, P. 1986. The forms of capital. Teoksessa Halsey, A., Lauder H., Brown P & Stuart Wells A. (toim.) *Education. Culture. Economy. Society*. New York: Oxford University Press.
- Bowlby J. 1979. *The making and breaking of affectional bonds*. London: Tavistock Publications.
- Gaulejac, P. 2009. *Dialogue*, vol. 186, no. 4  
Haettu osoitteesta: <http://www.cairn.info/revue-dialogue-2009-4-page-117.htm>
- Grossoehme, D. 2014. *Research Methodology Overview of Qualitative Research*. *J Health Care Chaplain*. 2014; 20(3): 109–122. Haettu: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4609437/>
- Halvorson, H.G. 2012. *Onnistu ja menesty kaikissa tavoitteissasi* (Suom. R. Hellsten). Basam Books Oy. (Alkuperäinen teos julkaistu 2010.)
- Helkama, K., Liebkind, K., Myllyniemi, R. 2004. *Johdatus sosiaalipsykologiaan*. Helsinki. Edita Publishing Oy.
- Helkama, K., Liebkind, K., Myllyniemi, R. 2005. *Johdatus sosiaalipsykologiaan*. Helsinki. Edita Publishing Oy.
- Hall, D. & Buzwell, S. 2012. *The problem of free-riding in group projects: Looking beyond social loafing as reason for noncontribution*. Sage. Haettu osoitteesta: [http://ctl.ok.ubc.ca/\\_\\_shared/assets/Problem\\_of\\_freeriding\\_in\\_group\\_projects45752.pdf](http://ctl.ok.ubc.ca/__shared/assets/Problem_of_freeriding_in_group_projects45752.pdf)

- Hewstone M., Stroebe W. & Jonas A.K. 2012. An Introduction to Social Psychology. Glasgow. BPS Blackwell.
- Hyyppä, M. 2010: Selviääkö sosiaalisen pääoman vaikutusmekanismi? Sosiaalilääketieteellinen aikakauslehti. 4/2010.
- Kananen, J. 2010. Opinnäytetyön kirjoittamisen käytännön opas. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 111. Jyväskylä. Juvenes Print.
- Kärkkäinen, T. 2004. Koulutuksen ja lapsi-vanhempisuhteen yhteys elämässä selviytymiseen: sosiaalinen perimä ja koulutuskulttuurisen pääoman periytyminen sukupolvesta toiseen (Tutkimuksia 250). Helsingin yliopiston soveltavan kasvatustieteen laitos. Haettu osoitteesta <http://ethesis.helsinki.fi/julkaisut/kay/sovel/vk/karkkainen/koulutuk.pdf>
- Laaksovirta, T. 1983. Tieteellinen ajattelu — arkiajattelu [Scientific thinking — common sense] Kirjastotiede ja informatiikka, 2(1) 11—18, 1983. Haettu osoitteesta <http://www.ojs.tsv.fi/index.php/inf/article/viewFile/1163/1021>
- Martikainen, T. 2005. Inhimillinen tekijä. Opettaja eettisenä ajattelijana ja toimijana. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 102. Haettu osoitteesta [http://epublications.uef.fi/pub/urn\\_isbn\\_952-458-608-8/urn\\_isbn\\_952-458-608-8.pdf](http://epublications.uef.fi/pub/urn_isbn_952-458-608-8/urn_isbn_952-458-608-8.pdf)
- Mason, J. 2002. Qualitative Researching. London. Sage.
- Mayberry M., Knowles G.J., Ray B. & Marlow S. 1995. Home Schooling. Parents as educators. Thousand Oaks. Corwin Press.
- Mead, G. H. 1934/1962. Mind, self and society. From the standpoint of a social behaviourist. Toim. C.W. Morris. Chicago: The University of Chicago Press.
- Mountrey R. 2009. Learning without school. London. Jessica Kingsley Publishers.
- Niemi, M. 2012. Lapsen ominaisuudet, perheen resurssit ja vanhempi-lapsisuhde lapsen kehityksen ennustajana. Väitöskirja. Tampereen yliopiston psykologian laitos.
- Nousiainen, K. 2004. Lapsistaan erillään asuvat äidit: Äitiysidentiteetin rakentamisen tiloja (Helsingin yliopiston yhteiskuntapolitiikan laitoksen julkaisusarja 3). Haettu osoitteesta <http://ethesis.helsinki.fi/julkaisut/val/sospo/vk/nousiainen/lapsista.pdf>
- Nummenmaa, L. 2010. Tunteiden psykologia. Helsinki: Tammi.
- Peters, S. 2010. Literature Review: Transition from Early Childhood Education to School. Report to the Ministry of Education, New Zealand.
- Pihlaja, J. 2004. Kasvatusta tutkimaan. Vammala: Soceda.

- Potter, Wetherell, Gill & Edwards 1990. Discourse: noun, verb or social practice? *Philosophical psychology*, vol.3, no.2.
- Pälli, P. 2003. Ihmisryhmä diskursiivisissa ja diskurssina. Väitöskirja. Tampereen yliopiston kieli- ja käännöstieteiden laitos. Haettu osoitteesta <http://acta.uta.fi/pdf/951-44-5580-0.pdf>
- Opetushallitus. Oppivelvollisuus ja koulupaikka. Haettu osoitteesta [http://www.oph.fi/koulutus\\_ja\\_tutkinnot/perusopetus/oppivelvollisuus\\_ja\\_koulupaikka](http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus/oppivelvollisuus_ja_koulupaikka).
- Opetushallitus. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Haettu osoitteesta [http://www.oph.fi/download/163777\\_perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)
- Rasku-Puttonen H., Keskinen J. & Takala H. 1998. Teoksessa Lahikainen A.R. & Pirttilä-Backman A.-M. (toim.) *Sosiaalinen vuorovaikutus*. Helsinki. Otava.
- Rissanen Riitta, 2006. Fenomenografia. Luku 5.1. kokonaisuudesta Anita Saaranen-Kauppinen & Anna Puusniekka. 2006. *KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto* [pdf-verkkajulkaisu]. Tampere : Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. <<http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>>. (Viitattu 11.09.2016.)
- Ropo, E. 2015. Identiteetin rakentuminen opetuksessa. Teoksessa Ropo E., Sormunen E. & Heinström J.(toim.). *Identiteetistä informaatiolukutaitoon: tavoitteena itsenäinen ja yhteisöllinen oppija*. Tampere. Juvenes-Print.
- Räsänen P., Arikoski J., Mäntynen P. & Perttula, J. 1999. *Opettajuuden psykologia*. Jyväskylä. Julkikshallinnon koulutuskeskus Oy.
- Schützenberger, A. 2011. *Psykogenealogia* (Suom. S. Hongell). Eveil-Kustannus. (Alkuperäinen teos julkaistu 2007.)
- Schwartz, S. 1992. Universals in the content and structure of values. Teoksessa Zanna, M. (toim.) *Advances in experimental social psychology*, vol 25. San Diego: Academic Press.
- Stough, L. 1992. *Social-emotional Status of Home School Children and Conventionally Schooled Children in West Virginia*. University Of West Virginia College Of Graduate Studies.
- Suominen, E., Pirttilä-Backman, A-M., Lahikainen, A. & Ahokas, M. 2011. *Arjen sosiaalipsykologia*. Helsinki. WsoyPro.
- Thomas, A. 1998. *Educating Children at Home*. London. Continuum.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. *Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi*. Helsinki. Tammi.
- Turner J.C. 1975. *European Journal of Social Psychology*. [Volume 5, Issue 1](#), pages 1–34, January/March 1975



Vilkkä, H. 2005. Tutki ja kehitä. Helsinki. Tammi.

Vuorisalo, M. 2013. Lasten kentät ja pääomat. Osallistuminen ja eriarvoisuuksien rakentuminen päiväkodissa. Väitöskirja. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 467. Haettu osoitteesta <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/41398/978-951-39-5205-1.pdf?sequence=2>

# LIITTEET

## Liite 1

### TEEMAHAASTATTELURUNKO I

Tutkimustehtävä on tutkia opettajien kokemuksia oppilaiden identiteetin kehityksestä luokkayhteisössä.

Taustatiedot:

Nimi:

Ammatti: luokanopettaja

Erikoistuminen:

Kuinka monta vuotta olet ollut opettajana?

Oletko ohjannut yhtään luokkaa ykköseltä kutoselle? Kuinka monta kertaa?

Teemat:

#### 1. Identiteetin kehitys

a) Miten kuvailisit oppilaan identiteetin kehitystä yleisellä tasolla?

b) Miten kuvailisit oppilaan sosiaalisen identiteetin muodostumista/kehittymistä luokkayhteisössä?

#### 2. Vertaissuhteiden ja vuorovaikutuksen merkitys identiteetin muodostumisessa

a) Miten kuvailisit ystävyysuhteiden syntymistä luokkayhteisössä?

b) Miten kuvailisit erilaisia rooleja luokkayhteisössä?

c) Miten kuvailisit roolien muodostumista/jakautumista luokkayhteisössä?

#### 3. Opettajan merkitys identiteetin kehityksessä (opettajan näkökulmasta)

a) Miten kuvailisit eettisyyttä opettajan työssä?

b) Miten kuvailisit opettajan merkitystä oppilaan identiteetin rakentumisessa?

## Liite 2

### TEEMAHAASTATTELURUNKO II

Tutkimustehtävä on tutkia kotiopetuksessa olevien lasten vanhempien käsityksiä identiteetin kehittymisestä

Taustatiedot:

Nimi:

Ammatti:

Monennellako luokalla lapsi on?

Montako vuotta lapsi on ollut kotiopetuksessa?

Teemat:

1. Identiteetin kehitys

a) Miten kuvailisit lapsen identiteetin kehitystä yleisellä tasolla?

2. Vertaissuhteiden ja vuorovaikutuksen merkitys identiteetin muodostumisessa

a) Missä ja minkälaisia ovat lapsen vertaissuhteet?

b) Miten kuvailisit lapsen ystävyysuhteiden syntymistä?

c) Miten kuvailisit lapsen erilaisia rooleja näissä suhteissa?

d) Miten kuvailisit roolien muodostumista/jakautumista vertaissuhteissa?

e) Miten kuvailisit näiden suhteiden merkitystä lapsen elämässä?

3. Kotiopetuksen merkitys identiteetin kehityksessä

a) Mitkä eettiset periaatteet saivat perheen valitsemaan kotiopetuksen?

b) Miten kuvailisit kotiopetuksen merkitystä oppilaan identiteetin rakentumisessa?

