

TAMPEREEN YLIOPISTO

Yleisopetuksessa opiskelevien, erityisopetukseen siirrettyjen yleisluokalla opiskelevien sekä erityisluokalla opiskelevien 11–12 –vuotiaiden lasten reaaliminäkuvia

Kasvatustieteiden tiedekunta
Opettajankoulutuslaitos, Hämeenlinna
Kasvatustieteen pro Gradu -tutkielma
JENNI AULÉN
Syksy 2009

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Opettajankoulutuslaitos, Hämeenlinna

Jenni Aulén: Yleisluokassa opiskelevien, erityisopetukseen siirrettyjen sekä erityisluokalla opiskelevien 11–12 –vuotiaiden lasten reaalinäkuviä

Kasvatustieteen pro Gradu -tutkielma, 81 sivua, 2 liitesivua.

Marraskuu 2009

Tämän tutkimuksen tarkoitus on tarkastella yleisluokassa opiskelevien, erityisopetukseen siirrettyjen sekä erityisluokalla opiskelevien 11–12 –vuotiaiden lasten reaalinäkuviä. Tutkimus pyrkii myös havainnoimaan sitä, mitkä tekijät alakoulussa vaikuttavat lapsille muodostuneisiin reaalinäkuviin ja onko erityisopetukseen siirrettyjen tai yleisopetuksessa opiskelevien lasten reaalinäkuviissa eroja.

Hermeneuttis-fenomenologinen tieteenfilosofia antaa tutkimukselle raamit, joiden puitteissa tutkimusaihetta tarkastellaan. Aihetta tutkitaan monipuolisen lähdekirjallisuuden sekä empirian avulla. Tutkimusta varten haastateltiin yhteensä yhtätoista 11–12 –vuotiasta lasta, joista neljä opiskeli yleisopetuksessa ja muut erityisopetuksen piirissä. Haastattelut suoritettiin puolistrukturoidun haastattelun keinoin kahdessa eri Pääkaupunkiseudun koulussa toukokuussa 2009. Koska haastatteluiden määrä on suppea, ei tässä tutkimuksessa pyritä yleistämään, vaan lähinnä analysoimaan haastatteluista yksittäisinä tapauksina. Joitakin yhteisiä piirteitä eri oppimisympäristöissä opiskelevien lasten haastatteluista pyritään silti nostamaan esille suuntaa-antavina havaintoina.

Tutkimuksessa havaittiin, että 11–12 –vuotiaan reaalinäkuvaan vaikuttaa olennaisesti lapsen ikäisryhmältä, opettajilta sekä huoltajilta saatu palaute. Mitä positiivisempaa palautetta lapset saivat, sitä positiivisemmalta heidän reaalinäkuvaansa vaikutti. Lisäksi koulumenestys ja kouluarvosanat sekä kiinnostus liikuntaa kohtaan, sosiaaliset taidot sekä ystävyysuhteita ylläpitävät taidot olivat niitä tekijöitä, joilla näytti olevan merkittävä rooli siinä, millaisen kuvan lapsi itsestään on muodostanut. Vaikka oppilaiden reaalinäkuvia analysoitiin yksilökohtaisesti, näytti oppimisympäristöillä myös olevan jonkin verran vaikutusta oppilaiden reaalinäkuvan muotoutumiseen. Tutkimuksessa oppilaat ryhmiteltiin kolmeen eri kategoriaan oppimisympäristön perusteella. Ensimmäinen ryhmä koostui oppilaista, jotka opiskelivat yleisopetuksen luokalla. Toisessa ryhmässä olivat erityisopetukseen siirretyt yleisopetuksen luokalla opiskelevat lapset. Kolmannessa ryhmässä olivat lapset, jotka opiskelivat erityisluokalla. Reaalinäkuva tutkittiin jakamalla se neljään eri alaryhmään, jotka ovat suoritusminäkuva, sosiaalinen minäkuva, fyysis-motorinen minäkuva sekä emotionaalinen minäkuva. Oppimisympäristöön liittyviä eroja nähtiin eniten sosiaalisen- sekä suoritusminäkuvan alueella. Ne lapset, jotka opiskelivat erityisluokalla, näkivät sosiaalisen minäkuvaansa heikompana kuin muissa oppimisympäristöissä opiskelevat. Suoritusminäkuva vaikutti taas heikoimmalta erityisopetukseen siirrettyjen, yleisopetuksessa opiskelevien lasten ryhmässä. Fyysis-motorinen minäkuva sekä emotionaalinen minäkuva vaikutti sen sijaan olevan melko samankaltainen kaikilla haastateltavilla oppimisympäristöstä riippumatta. Kaiken kaikkiaan positiivisin reaalinäkuva vaikutti olevan yleisopetuksessa opiskelevilla lapsilla.

Avainsanat: hermeneuttis-fenomenologia, oppimisympäristö, reaalinäkuva

SISÄLTÖ

SISÄLTÖ	3
1 JOHDANTO	4
2 FENOMENOLOGINEN MINÄTEORIA TUTKIMUKSEN TAUSTALLA	6
2.1 ERILAISIA MINÄKÄSITYSTEORIOITA	6
2.2 MINÄKÄSITYKSEEN LIITTYVÄÄ KÄSITTEISTÖÄ	12
2.3 MINÄN ERIYTYMINEN	15
2.4 MIKSI MINÄKÄSITYS ON TÄRKEÄÄ.....	17
2.5 MINÄKUVAN MUODOSTUMINEN JA MUUTTUMINEN.....	18
3 LAPSEN MINÄKÄSITYKSEEN LIITTYVIÄ TEKIJÖITÄ ALAKOULUSSA	20
3.1 OPPIMINEN JA MINÄKÄSITYS.....	22
3.2 OPETTAJA JA LAPSEN MINÄKÄSITYS	23
3.3 ARVIOINTI JA MINÄKÄSITYS.....	24
3.4 KOTIYMPÄRISTÖ JA MINÄKÄSITYS	25
3.5 VERTAISSUHTEET JA MINÄKÄSITYS	26
3.6 RYHMITTÄMINEN JA MINÄKÄSITYS	28
4.1 HERMENEUTTIS-FENOMENOLOGINEN LÄHESTYMISTAPA TUTKIMUKSEN TAUSTALLA	31
4.2 HERMENEUTTINEN KEHÄ TUTKIMUSTYÖSSÄ.....	33
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	35
5.1 TUTKIMUSTEHTÄVÄ.....	35
5.2 HAASTATTELUKYSYMYKSET	38
5.3 PUOLISTRUKTUROIITU HAASTATTELU AINEISTONKERUUMUOTONA.....	39
5.4 AINEISTON KOODAUS JA LUOKITTELU.....	39
5.5 AINEISTON ANALYYSIA SEN LUOTETTAVUUDEN ARVIOINTIA.....	40
6 TUTKIMUSTULOKSET	44
6.1 FYYSIS-MOTORINEN MINÄKUVA	44
6.2 EMOTIONAALINEN MINÄKUVA	49
6.3 SUORITUSMINÄKUVA	54
6.4 SOSIAALINEN MINÄKÄSITYS	60
7 JOHTOPÄÄTÖKSET	66
7.1 TUTKIMUKSEN KESKEISIMMÄT TULOKSET	66
7.2 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDEN ARVIOINTIA	72
8 POHDINTA	74
LIITE	82

1 JOHDANTO

Uuden erityisopetusuudistuksen tavoitteena on sijoittaa suurin osa erityistä tukea tarvitsevista lapsista lähikouluperiaatteen mukaan tavallisiin luokkiin. Luokanopettajaliitto on ilmaissut huolestuneisuutensa tätä uudistusideaa kohtaan, sillä suuret luokkakoot ja erityistä tukea tarvitsevien lasten avun tarve koetaan mahdottomana yhtälönä ilman kattavia lisäresursseja. Lisäksi uudistuksen uskotaan polkevan sekä erityistä tukea tarvitsevan että yleisopetuksessa opiskelevien oppilaiden oikeuksia. Opetussuunnitelmassa (OPS 2004) sanotaan, että yksi koulutuksen tavoite on tiedollisten ja taidollisten valmiuksien lisäksi vahvistaa lapsen myönteistä minäkuvaa itsestään. Koulutuspolitiikassa väitellään jatkuvasti siitä, mikä on oikea oppimisympäristö erityistä tukea tarvitsevalle lapselle. Osa tutkijoista uskoo, että lähikouluperiaate on luonnollisin ratkaisu, ja ettei lasta saa irrottaa ikäryhmästään, sillä siitä syntyy leimautumisen uhka. Toiset tutkijat puolestaan väittävät, että erityistä tukea tarvitseva lapsi on oikeutettu pienryhmäopetukseen ja että tällaisessa ryhmässä lapsi saa vertaisiltaan tukea. Myös taloudella on keskeinen rooli tässä keskustelussa. Tämän tutkimuksen on tarkoitus herättää lukija ajattelemaan ja kyselemään, miten tällaiset koulutuspoliittiset uudistukset voivat vaikuttavaa siihen, millaisiksi oppijoiksi ja sosiaalisten suhteiden jäseniksi lapset itse itsensä kokevat, ja mikä olisi lapsen reaaliminäkuvan kannalta otollisin oppimisympäristö erityistä tukea tarvitsevalle lapselle; erityisluokka vai yleisopetuksen luokka?

Tutkimuksen tarkoitus on tutkia eri oppimisympäristöissä opiskelevien, tarkemmin ilmaistuna yleisopetuksessa opiskelevien, erityisopetukseen siirrettyjen yleisluokalla opiskelevien sekä erityisluokalla opiskelevien 11–12 –vuotiaiden lasten reaaliminäkuvaa. Tutkimuksessa tarkastellaan erilaisissa oppimisympäristöissä opiskelevien lasten minäkuvia yksilöllisenä ja yksittäisinä tapauksina, mutta pyrkien myös löytämään yhtäläisyyksiä ja/tai eroja eri lasten minäkuvien ja välillä eri oppimisympäristöissä. Keskeisiksi tutkimuskysymyksiksi muodostuivat seuraavat aihekokonaisuudet: ”Millainen on yleisluokalla yleisopetuksen mukaisesti opiskelevan oppilaan minäkäsitys, millainen on erityisopetukseen siirretyn yleisluokalla opiskelevan oppilaan minäkäsitys ja millainen on erityisopetukseen siirretyn erityisluokalla opiskelevan oppilaan minäkäsitys?” sekä ”Eroavatko eri oppimisympäristöissä opiskelevien oppilaiden minäkäsitykset toisistaan ja jos eroavat, niin millä tavalla?” Lisäksi havainnoidaan niitä tekijöitä, jotka alakoulussa vaikuttavat lapsen minäkuvan muotoutumiseen. Yleisopetuksessa opiskelevan lapsen reaaliminäkuvan tarkastelu on nostettu eri-

tyisopetukseen siirrettyjen lasten reaalinäkuvan tarkastelun rinnalle, sillä sitä vasten voidaan hyvin peilata, niitä lasten reaalinäkuvissa ilmeneviä eroja, jotka mahdollisesti ovat sidoksissa siihen oppimisympäristöön, jossa lapset opiskelevat. Näin saadaan suhteutettua niitä hyvä puolia tai epäkohtia, joita erityisopetukseen siirretyn lapsen oppimisympäristö oppilaan reaalinäkuvan muodostajana mahdollisesti tarjoaa.

Tutkimus on hermeneuttis-fenomenologinen tapaustutkimus. Hermeneuttis-fenomenologisen suuntauksen mukaan uudet merkitykset luodaan aina vanhojen merkityskokemusten pohjalle, jolloin ihmisen on mahdotonta tarkastella mitään objektiivisesti, irti omasta kokemusmaailmastaan, historiastaan ja kulttuuristaan. Tämän takia on tutkijan on hyväksyttävä se tosiasia, että emme pysty ymmärtämään haastateltujen omasta reaalinäkuvasta antamia merkityksiä täysin, vaan tulkitsemme haastateltavien kielentämiä merkityksiä omien kokemusmaailmojemme kautta subjektiivisesti. Lisäksi haastattelujen analysoinnissa on huomioitava haastateltavien kielelliset valmiudet eli kyky selittää omaa merkityksmaailmaa ulkopuoliselle, tässä tapauksessa tutkijoille. Tutkimuksen yksi haaste oli haastateltavien ikä; kielelliset valmiudet eivät välttämättä vastaa ymmärryksen tasoa, mikä tutkijan on otettava huomioon tutkimusta tehdessään. Jotta tässä tutkimuksessa päästäisiin mahdollisimman lähelle haastateltavan maailmaa, on parhaaksi tiedonhakumetodiksi valittu puolistrukturoitu haastattelu. Puolistrukturoitu haastattelu antaa tilaa vapaalle puheelle ja mahdollistaa syvällisen dialogin tutkijan ja haastateltavan välillä luoden kuitenkin raamit sille, että kaikkien tutkimukseen osallistuvien haastattelut kantaisivat sisällään jokseenkin samankaltaisia kysymyksiä ja aihealueita.

Tutkimuksen empiirinen osuus tehtiin Vantaalla kahdessa eri koulussa keväällä 2009 yhteensä yhtätoista 11–12 –vuotiasta lasta haastatteleamalla. Hermeneuttinen tulkinta minän käsitteestä antaa raamit tutkimuksessa käytetylle tutkimusmenetelmälle ja se antaa myös kehykset haastatteluaineiston tulkintaan. Minäkuva on käsitteenä monimuotoinen ja monesta näkökulmasta lähestyttävä ongelma. Sen vuoksi aihe on rajattu käsittelemään yksilön minäkuvaa yhdestä, laajaa huomiota saaneesta ja tämän tutkimuksen tyypille sopivasta minän eriytymistä koskevasta teoriasta, R.B. Burnsin (1982) luomasta teoriasta. Tätä teoriaa on käytetty erityisesti tutkimusaineiston suunnittelussa, hankinnassa ja tulosten esittämisessä.

Tämä tutkimus on muodoltaan liian suppea yleistämään tässä esitettyjä väittämiä. Tästä johtuen lisätutkimus aiheesta on paikallaan. Tästä tutkimuksesta voidaan kuitenkin saada viitteitä tutkittavasta aiheesta, jolloin jatkotutkimuksen suuntaaminen oikeaan aihealueeseen on helpompaa ja varsin suotavaa.

2 FENOMENOLOGINEN MINÄTEORIA TUTKIMUKSEN TAUSTALLA

Tässä kappaleessa esitellään ensin eri koulukuntien minäkäsitykseen liittyviä määritelmiä, ja perustellaan fenomenologisen minäteorian valintaa tämän tutkimuksen pohjaksi. Tämän jälkeen avataan minään liitettävää käsitteistöä ja perehdytään minän eriytymiseen ja eri osa-alueisiin tutkimuksen kannalta oleellisesta näkökulmasta. Sen jälkeen pohditaan, miksi minäkäsityksen tiedostaminen on yksilölle tärkeää ja sitten tutkitaan sen muodostumiseen ja muuttumiseen vaikuttavia tekijöitä.

2.1 Erilaisia minäkäsitysteorioita

Useimmat tutkijat määrittelevät minäkäsityksen asennoitumistavaksi yksilöä itseään kohtaan. Eri koulukunnilla on kuitenkin erisävyisiä näkemyksiä minän rakenteesta ja synnystä. Tässä kappaleessa esitellään yleisimmät minäteoriat, ja perustellaan, miksi tutkija on valinnut juuri fenomenologisen minäteorian tutkimuksen kannalta suotuisimmaksi teoriaksi. Yksilön minän koostumusta ja muodostumista on jo vuosikymmenien ajan pyritty teorioimaan. Erilaisia näkemyksiä on koetettu yhdistää ja luokitella. Joitakin yleisiä piirteitä on löydetty, mutta eri oppisuuntien välillä vallitsee kuitenkin eri näkökulmat ja arvostukset. Seuraavassa jokseenkin yleinen jako eri koulukuntien mukaan jaoteltuna (Kääriäinen 1986, 21):

1. Sosiaalipsykologiset minäteoriat (mm. Mead, James, Cooley)
2. Psykoanalyttiset ja egopsykologiset teoriat (mm. Freud, Horney, Sullivan, Erikson, Mahler)
3. Kognitiiviset teoriat (mm. Baldwin, Neubauer, Piaget, Kohlberg)
4. Fenomenologiset teoriat (mm. Lewin, Rogers, Beatty & Clark)

Sosiaalipsykologinen minäteoria

Sosiaalipsykologinen teoria korostaa tilanteiden ja ympäristön merkitystä yksilön minän synnyssä. Sosiaalipsykologista minäteoriaa ovat tutkineet muun muassa amerikkalaiset tutkijat James, Cooley ja Mead. James (1952) kehitti teorian ihmisen minästä ja sen rakenteesta. Hän loi käsitteen self kos-

kemaan yksilön tunnetta itsestään ja minuudestaan. Jamesin (1961) mukaan minästä voidaan erottaa kaksi ulottuvuutta: minä olemisen subjektina, eli subjektiminä (engl. I) ja minä tiedostamisen objektina eli objektiminä (engl. me). (Kääriäinen 1986, 23). Molemmat ulottuvuudet ovat jatkuvasti tekemisissä keskenään (Kääriäinen 1988, 13). Ensimmäisellä tarkoitetaan minää kokijana ja tekijänä, tiedostamisen subjektina. Jälkimmäisellä tarkoitetaan minää koettuna tai tekemisen kohteena. James uskoi minän olevan hierarkkinen järjestelmä. Hän jakoi termin ”me” koskemaan yksilön materiaalista, sosiaalista ja henkistä puolta ja ”I”-käsitteen hän määritteli koskemaan yksilön puhdasta, tietoista egoa. Käsitteen ”minä” James jakoi siten sekä kokevaksi minäksi ja koetuksi minäksi. (Tulamo 1993, 19.) Meadin (1934) keskeisenä ajatuksena voidaan nähdä näkemys siitä, että ihmisen käsitys itsestään voi syntyä vain muiden ihmisten kautta, joten jotta ihmisellä voisi olla käsitys itsestään, täytyy hänen ensin sisäistää muiden asenteet itseään kohtaan. Ihminen ei siis pysty arvioimaan itseään suoraan, vaan saa palautetta itsestään muiden välityksellä. Samalla yksilö oppii arvioimaan, mitkä hänen toiminnoistaan saavat arvostusta muilta ihmisiltä. (Rauste 1973, 13–14). Sosiaalipsykologisen minäteorian mukaan yksilön tietoisuus itsestä alkaa kehittyä jo varhaislapsuudessa. Sekä subjekti- että objektiminä muotoutuvat sosiaalisessa vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa. Kielellä ja muulla viestinnällä on suuri vaikutus selfin muotoutumisen prosessissa (Surakka 1998, 2). Kielen avulla yksilö voi ajatella abstraktisti yli oman subjektiivisuutensa ja tehdä mielekkäitä havaintoja ympäristöstään. Myös Cooley korosti minän rakentumista ympäristöstä saatujen viestien perusteella. Hän käytti sanaa ”peiliminä” kuvaamaan yksilön tapaa heijastaa omaa kuvaansa muilta saamiensa viestien perusteella. (Kääriäinen 1986, 23.) Minäkuva siis kertoo, millaiseksi yksilö heijastaa oman kuvansa lähinnä itselleen läheisiltä ihmisiltä saamansa palautteen pohjalta (Kääriäinen 1988, 13.)

Sosiaalipsykologinen minäteoria antaa viitteitä myös tälle tutkimukselle korostamalla sosiaalisen ympäristön merkitystä lasten minäkuvan vaikuttavana tekijänä. Pelkkä ympäristöltä saatu palaute ei kuitenkaan anna tarpeeksi kattavaa tietoa siitä, miksi eri yksilöt voivat kokea saman palautteen eri tavalla samankaltaisessa tilanteessa. Se ei siis käsittele yksilöä tarpeeksi subjektiivisesti, vaan olettaa samankaltaisissa ympäristöissä elävien yksilöiden minäkuvienkin muistuttavan toisiinsa. Tästä johtuen se ei ole riittävän kattava teoriapohja tämän tyyppiseen lapsien minäkuvaa yksittäistapauksinakin tarkastelemaan tutkimukseen.

Psykoanalyttinen minäteoria

Psykoanalyttisen tradition luoma minän prosessin hahmotus on kenties tunnetuin teoria erilaisista minän prosessin muotoiluista. Psykoanalyttinen teoria painottaa minän kehityksen vahaisvaihetta ja tähän liittyvää lapsen ja aikuisen hyvän suhteen kehittymistä aikuisiän mielenterveyden kannalta. Freudin (1981) mukaan ihmisen minuus voidaan jakaa kolmikerroksiseksi järjestelmäksi. Alimpana on viettikerros id, josta myöhemmin eriytyy minä eli ego ja tästä edelleen superego eli yliminä. Egon toiminta on tietoista ja se kontrolloi viettikerrosta. Yksilön ihanneminä ja superego liittyvät läheisesti toisiinsa. (Tulamo 1993, 21.)

Sekä Mahler että Erikson käsittävät varhaislapsuuden tärkeäksi osaksi perusturvallisuuden syntymisen tunnetta, joka on edellytys vakaalle kehitykselle. Äidin ja lapsen välinen suhde nähdään olennaisena perusasetelmana molemmissa teorioissa. (Lyytinen, Korkiakangas & Lyytinen 1995, 67–68.) Mahler (1975) nimittää lapsen minuuden kokemuksen muodostumista lapsen psykologiseksi syntymäksi. Sillä hän tarkoittaa prosessia, jossa tapahtuu useita, laadullisia ja peräkkäisiä kehitysvaihteita, jonka tuloksena lapsella on noin 3-vuotiaana suhteellisen vakiintunut kokemus minuudesta. Mahlerin teorian ideana on, että yksilön toiminta määräytyy sekä yksilökehitykselle ominaiseksi muodostuneiden toimintavalmiuksien että kulloisenkin toimintatilanteen perusteella. Kaikki merkittävät harppaukset kehitysvaiheiden eri sektoreilla näkyvät muutoksina minuuden tuottamisen ehdoissa ja päinvastoin. Ajattelun kehitys selkiinnyttää lapsen kokemusta itsestään, toisaalta minäkehityksen uusi vaihe, eli kun lapsen suhde itseensä ja ympäristöön muuttuu, mahdollistaa lapsen ajattelun suuntaamisen uusiin, kehitystä edistäviin tehtäviin. (Vuorinen 1992, 180).

Eriksonin (1959) kehittämän egopsykologinen persoonallisuuden kehityksen teorian mukaan yksilön ego kehittyy psykososiaalisten kriisien myötä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Teorian mukaan yksilö kohtaa kehityksessään ympäristön taholta uusia vaatimuksia, jotka saavat aikaan psykososiaalisia kriisejä. Näiden kriisien ratkaiseminen tuottaa ihmiselle uuden psyykkisen voiman tai itseä koskevan perustunteen, jonka avulla hän voi kohdata ympäristöstä tulevat uudet sopeutumisvaatimukset. Eriksonin kehittämät yksilön kehitysvaiheet kuvaavat yksilön kehitystehtäviä minän ominaisuuksien muuttumisella. Jokainen vaihe rakentuu edeltävän vaiheen pohjalle ja ensimmäinen vaihe tapahtuu jo vauvaiässä. Koulun kannalta merkittävä vaihe on ahkeruuden / alemmuudentunne, sillä se ajoittuu alakouluopiskelun ajalle. Myös Eriksonin teoriassa korostuu läpi elämän jatkuva kehitys sekä varhaislapsuudessa syntyvän luottamuksen tunteen tärkeyttä, joka korostaa lapsen identiteetin tunnetta. (Kuusinen 1995, 117–122.). Ego-psykologista lähestymistapaa edustaa Kohut, joka korostaa yksilön aktiivista roolia selfin kehityksessä. Hän liittää selfiin liittyvät käsitteet tiiviisti narsismiin. Self-psykologia tutkii selfin rakentumista ja minän esitietoisia ja subjektiivivi-

sia kokemuksia. Narsismi liittyy tietynlaisen minäkokemuksen ylläpitämiseen ja sen uskotaan olevan yksilön itsearvostuksen perusta. (Vuorinen 1992, 233–234; 1998, 109–110).

Koska psykoanalyttinen näkökulma korostaa yksilön varhaisvuosien vaiheita minäkuvan synnyssä, tutkija kokee, ettei se ole otollinen teoria tähän tutkimukseen, sillä voidakseen tutkia lasten minäkuvan syntyä psykoanalyttisesta näkökulmasta, tarvitsisi aineiston kattaa haastateltavien tarinat syntymästä lähtien, jolloin tämän tyyppiseen tutkimukseen aineisto leviäisi liian laajaksi. Kyseen omaisesta syystä tutkija on päättänyt rajata psykoanalyttisen teorian tässä tutkimuksessa vähemmälle merkitykselle.

Kognitiivinen minäteoria

V. Wrightin (1987) mukaan kognitiivisessa psykologiassa on pyritty selvittämään kognition yhteyksiä yksilön toimintaan, persoonallisuuteen ja emootioihin. Ihmistä pidetään aktiivisesti ja tavoitteellisesti toimivana yksilönä. Aktiivisuus ilmenee sekä emotionaalisesti että kognitiivisesti. Minäkäsitystä voidaan kognitiivisessa persoonallisuuden kehitysteoriassa pitää informaation sulauttamissysteeminä (Tulamo 1993, 28). Markus ja Sentis (1982) käyttävät käsitettä skeema kuvaamaan tätä inhimillisen informaatiojärjestelmän hahmottavaa ja jäsentävää ominaisuutta. Skeemalla tarkoitetaan tässä tapauksessa muistirakenteita, jotka ohjaavat informaation prosessointia. Skeemat luokittelevat, ja tulkitsevat ne sosiaaliset tapahtumat ja vuorovaikutukset, joissa yksilö toimii. Sosiaaliset skeemat auttavat yksilöä kategorioimaan hänen saamaansa informaatiota ympäristöissä. Minäkäsitys on siis yhteydessä yksilön kognitiivisiin prosesseihin, jotka organisoivat yksilön havainnointia. Minäkäsitystä tarkastellaan tällöin kognitiivisena kategoriana, joka toimii kokemusten prosessoinnin ja arvioinnin viitekehyksenä. Skeemalla voidaan nähdä samanaikaisesti kaksi kvaliteettia: se on sekä suunnitelma että suunnitelman toteuttaja. (Ojanen 1985, 6.)

Kognitiivisen teorian mukaan yksilön kyky tarkkailla omia toimintojaan vaikuttaa tietoisuuden kehittymiseen. Tällöin lapsi oppii muuntamaan toimintaansa ja etsimään kielellisiä ilmaisuja ja arvioimaan saamaansa palautetta. Lapsi siirtyy suoraviivaisesta prosessoinnista korjaavaan prosessointiin ja alkaa hallita kognitiivista toimintaansa. Metakognitiivisten operaatioiden kehittyminen liittyy tällöin yksilön minäkäsityksen syntyyn. Metakognitiivisia taitoja kehittääkseen lapsen täytyy olla vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa. (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004, 233–234.)

Piaget (1977) uskoo minäkäsityksen syntyvän vaiheittaisesti kognitiivisen ja moraalisen kehityksen sekä ympäristön vuorovaikutuksen tuloksena. Piagetin mukaan lapsen minätietoisuuden puuttuessa lapsi on ensin täysin itsekeskeinen, jolloin hänen tunteensakin keskittyvät vain hänen omaan kehoon ja sen toimintoihin. Tämän kauden itsekeskeisyys johtuu minän ja ulkomaailman eriytymättömyydestä, jolloin huomion suuntaaminen toiminnan ulkopuolelle on vaikeaa. Vuorovai-

kutuksen lisääntyessä minäkeskeisyys vähenee. (Tulamo 1993, 29.) Piaget'n ajattelun mukaan sopeutuminen on aktiivista ympäristöön kohdistuvaa toimintaa, jossa yksilö käyttää aikaisemmin muodostuneita skeemojaan ympäristön muokkaamiseen ja tulkintaan (assimilaatio). Tästä syntyy tarve skeemojen uudelleen jäsentämiseen (akkomodaatio) niin, että ne mahdollistavat ympäristön paremman hallinnan. (Rinne ym. 2000, 159.) Piaget (1970) on tutkinut yksilön kognitiivista kehitystä ajattelurakenteen muutosten pohjalta ja luonut siitä varsin tunnetun teorian. Piaget'n mukaan kaikki käyvät samat ajattelua kehittävät kognitiivisen kehityksen vaiheet (sensomotorinen kausi, esioperatiivinen kausi, konkreettisten operaatioiden kausi ja formaalisten operaatioiden kausi) läpi. (Kuusinen 1995, 107.) Yksilön ajattelun nähdään kehittyvän yksilön kokemissa tiedollisissa ristiriidoissa. (Vuorinen 1992, 131.)

Kognitiivinen minäteoria korostaa yksilön aktiivista roolia ja kognitiivista ajattelun kehitystä minäkäsityksen synnyssä. Se ei kuitenkaan anna varsinaista runkoa tämän tutkimuksen toteuttamiselle, sillä yksilön kognitiivisen kehityksen tutkiminen on varsin teoreettista ja monimutkaista, eikä tämän tapaisessa suppeahkossa tutkimuksessa mahdollista. Siksi kognitiivinen minäteoria jää tässä tutkimuksessa vähemmälle huomiolle.

Fenomenologinen minäteoria

Tulkinnallisen eli hermeneuttisen fenomenologian minäkäsitys sisältää ajatuksen minuuden monikerroksisuudesta ja sen muodostumisesta yksilön omien, subjektiivisten tulkintojen kautta. Minuus ymmärretään yksilön omana luomuksena enemmän, kuin ympäristön tuotteena, vaikka yksilön ympäristö määritteleeekin rajoja ja mahdollisuuksia. Yksilön identiteetin ytimen muodostaa se kertomus, jonka hän itse kertoo itsestään. Kertomus yhdistää minuuden eri vaiheet toisiinsa ja pohjustaa minuuden eheyttä. (Puolimatka 2002, 132, 166.)

Combs ja Snygg (1959) uskovat fenomenonaalisen minän (engl. self) olevan yksilön kaiken toiminnan orientaatiopiste. Tämä tarkoittaa, että kaikki yksilön saamat havainnot saavat merkityksen hänen minässään. Teoria korostaa yksilön subjektiivista todellisuutta ja sen vaikutusta hänen toimintaansa. (Ojanen 1985, 6.) Alan tutkija, Rogers (1965) käyttää self-termiä tarkoittamaan yksilön olemisen ja toiminnan eli organismin tilan tiedostajana, ei itse organismina. Sekä self että organismi kasvavat, kehittyvät ja muuttuvat samalla tavalla. Lisäksi Rogers liittää yhteen selfin subjektina ja objektina. (Tulamo 2003, 26.) Rogersin (1965) mukaan minäkäsitys on yksilön itsestään muodostama, jäsentynyt, yhdenmukainen ja tietoinen käsittehavainto. Siihen kuuluvat yksilön havainnot itsestään suhteessa muihin, tavoitteet, arvot ja ihanteet. (Kääriäinen 1986, 28.) Ihmisen minäkäsitykseen sisältyvät myös tajunnallisuus ja yksilön havainnot luonteenpiirteistään ja kyvyis-

tään. Lisäksi minään liittyvät havainnot ja uskomukset omista suhteistaan toisiin ihmisiin ja ympäristöön ovat keskeisiä. (Heikkilä 2006, 58.)

Fenomenologisessa teoriassa ihmistä tarkastellaan aktiivisena ja itsensä toteuttamiseen pyrkivänä yksilönä. Yksilöllä itsellään uskotaan olevan mahdollisuus kasvuun ja kehitykseen. Ihmisten yksilöllisyyttä ja ainutlaatuisuutta korostetaan. (Surakka 1998, 5.) Yksilön minuuden uskotaan määräytyvän ihmisen tekemien tulkintojen kautta. Nämä tulkinnat voivat puolestaan perustua erilaisiin näkökulmiin, joista jokainen on erilainen riippuen yksilöstä ja kontekstista. Moderni hermeneuttinen minuus saa sisältönsä sen mukaan, ymmärretäänkö minuus konstruktivistisessä vai realistisessä näkökulmassa. (Puolimatka 2002, 133.)

Rogers (1965) korostaa, että minäkäsitys ei ole puhtaasti muodostunut, sillä yksilö reagoi omien, subjektiivisten näkemyksiensä kautta ympäristöstä saamaansa informaatioon, jolloin minäkäsitys ei koskaan ole aivan todellinen (Tereska 2003). Yksilön havainnot värittyvät yksilön subjektiivisen näkemyksen mukaan, eivätkä vastaa aina todellisuutta. Tästä johtuen yksilöllä voi olla epärealistisia käsityksiä itsestään ja mahdollisuuksistaan. Toisaalta ihmisen havainnointi on kuitenkin yksilölle itselleen todellisia, ja ne ohjaavat hänen toimintaansa. Yksilön toiminta liittyy yksilön tilannekohtaiseen havainnointiin. (Tulamo 1993, 26.) Burns (1982) toteaa, että kieltämällä tai vääristämällä informaatiota henkilö pitää yllä psyykkistä tasapainoa. (Heikkilä 2006, 56.) Minäkäsitys ja minä eroavat Burns (1979) mukaan toisistaan niin, että minä on subjekti ja minäkäsitys on objekti. Yksilön minäkäsitys muodostuu yksilön oman minän kokemuksista. (Heikkilä 2006, 61.)

Ihmisen kehityksen kannalta olisi keskeistä, että minä ja minäkäsitys olisivat mahdollisimman päällekkäisiä. Tämä merkitsee ihmisen itsensä tuntemusta ja realistista minäkäsitystä. Lähes poikkeuksetta minäkuvaan kuuluu kuitenkin niin sanottuja kieltämisalueita ja väärennysalueita. Ensimmäiseksi mainitut ovat ominaisuuksia, joita yksilö ei havaitse itsellään, tai jotka hän torjuu ja kieltää, väärennysalueilla puolestaan tarkoitetaan taitoja ja kykyjä, joita yksilö uskoo itsellään olevan, mutta joita hänellä ei todellisuudessa ole. (Aho 1996, 14.)

Yksilön kasvussa pyritään reaaliminän tuntemiseen ja sisäistetyn ihanneminän muodostamiseen (Heikkilä 2006, 55.) Burns (1982) mukaan minäkäsityksen muodostuminen liittyy kiinteästi kaikkeen oppimiseen. Yksilön minäkäsitys kehittyy, kun yksilö kasvaessaan on vuorovaikutuksessa yhä useamman henkilön kanssa. (Heikkilä 2006, 55.) Minäkäsityksen tehtävänä nähdään persoonallisuuden johdonmukaisuus ja sääteleminen. Affektiivisen dimension piiriin kuuluvat itsearvostus ja itsensä hyväksyminen. (Kääriäinen 1986, 28.)

Tässä tutkimuksessa fenomenologisen minäteorian katsotaan antavan suotuisimmat mahdollisuudet tämän tutkimuksen toteuttamiseen, sillä fenomenologinen minäteoria korostaa yksilön subjektiivista lähtökohtaa tarkastella itseään ja ympäristöstä saatua palautetta. Tämä antaa mah-

dollisuuden tutkia lasten minäkuvia tapauskohtaisina sitomatta niiden syntyä liiaksi ympäristöön, kognitiivisten vaiheiden kehittyneisyyteen tai varhaisvuosien tapahtumiin. Fenomenologinen minäteoria mahdollistaa tässä tutkimuksessa tulkita sitä, miten haastateltavat lapset itse itsensä kokevat, ja pitäen tätä kokemusta yhdenlaisena totuutena.

2.2 Minäkäsitykseen liittyvää käsitteistöä

Minää on tutkittu käsitteen historian aikana monista eri koulukunnista käsin eri tavoilla, suunnilta ja erilaisin painotuksin. Tästä johtuu, että minään liittyvissä käsitteissä on huomattavissa määrittelyn monimuotoisuutta, päällekkäisyyttä ja epämääräisyyttä, mikä vaikeuttaa muun muassa alueen terminologian jäsentämistä. Oppisuuntien erilaisista näkemyksistä huolimatta on minän käsitteistöä pyritty ryhmittelemään.

Minä

Useimmat tutkijat ovat yksimielisiä siitä, että yksilön minä (self) kehittyy vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Minä luokitellaan monesti persoonallisuuden keskipisteeksi ja merkittävimmäksi elementiksi. Sen nähdään sisältävän yksilön toimintojen ja käyttäytymisen kokonaisuuden, eli sen, mitä ihminen on. Minä on viitekehys, jonka mukaan kaikki muut havainnot saavat merkityksen (Korpinen 1990, 8; Tulamo 1993, 13; Ojanen 1985, 6.) Vuorisen (1983, 31) mukaan yksilön minä heijastuu hänen tietoisuuteensa tunteena itsestä ja minuudesta (self) sekä siitä, että ihminen itse kokee tuottavansa esimerkiksi ajatuksensa, toimintansa ja tunteensa. Rogers (1951) on määritellyt minän tarkoittamaan yksilön kokemusten ja havaintojen kenttää. Havainnot eivät koskaan ole neutraaleja, vaan ne ovat yksilön tunnelatauksen sävyttäneitä asenteita. (Surakka 1998, 3.)

Minäkäsitys

Yleensä minäkuvaa ja minäkäsitystä käytetään minäkäsityskäsitteistössä synonyymeina. Kuitenkin minäkäsityksellä tarkoitetaan lähinnä abstraktiona ja minäkuvaa erilaisin mittarein ja testein mitattavina konkretisoituina käsitteinä (Aho 1996, 9.) Minäkäsityksellä tarkoitetaan siis itseä ja itselle tärkeitä ihmissuhteita koskevien, tietoisten ja tiedostamattomien, ajatusten, käsitysten, mielikuvien, tunteiden, halujen, toiveiden ja kuvitelmien kokonaisuutta. Minäkuvalla tarkoitetaan yksilön kuvasta omista ominaisuuksistaan. (Vuorinen 1992, 139.) Burns (1979) mukaan minäkäsityksellä tarkoitetaan yksilön asennoitumistapaa itseensä, jolloin minäkäsitykseen kuuluvat sekä ihmisen tiedot (kognitiivinen puoli) itsestään että hänen affektiivinen ja arvioiva suhtautuminen itseensä,

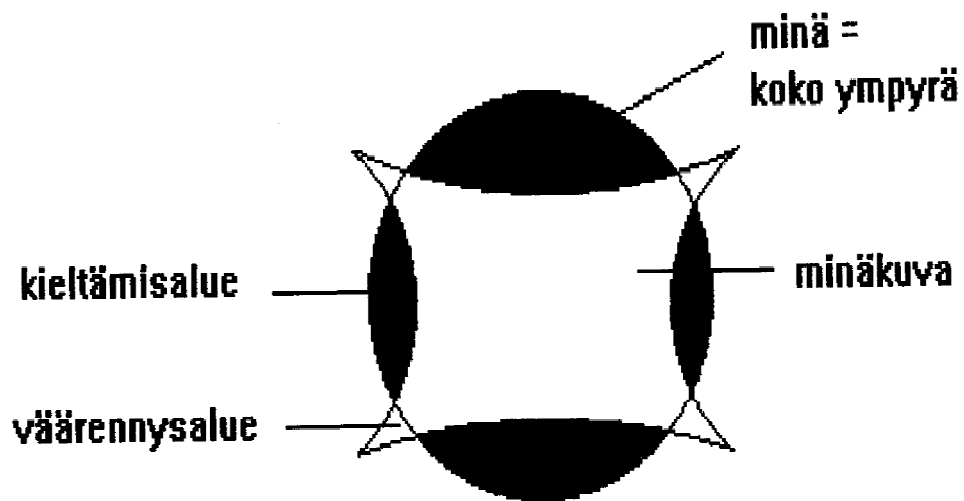
esimerkiksi arvostaako yksilö itseään. (Aho 1996, 9.) Tutkimuksessani käytän minäkäsitystä ja minäkuvaa synonyymeinä tarkoittaen sitä kokonaiskuvaa, joka yksilöllä on itsestään. Toisin sanoen sitä, millaisena hän pitää itseään esimerkiksi asenteiltaan, ulkonäöltään, arvoiltaan, ominaisuuksiltaan ja tunteiltaan.

Minäkäsitys syntyy sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, kun lapsi oppii vertailemaan itseään muihin ja näkemään itsensä toisten perspektiivistä. Ympäristöstä saadut kokemukset vahvistavat yksilön minäkäsitystä positiiviseen tai negatiiviseen suuntaan. (Rauste von Wright, von Wright & Soini 2003, 43). Useat tutkijat määrittelevät minäkuvan asennoitumistavaksi yksilöä itseään kohtaan. (Aho 1996, 9; Kääriäinen 1988, 13, 18; Vuorinen 1992, 73.) Asenteiden aspekteja voidaan tarkastella niiden laadullisen dimension (myönteinen, kielteinen) perusteella. Minäkäsitys vaikuttaa merkittäväällä tavalla siihen, miten henkilö säätelee toimintaansa. Toiminnan tulokset puolestaan vaikuttavat minäkäsityksen muotoutumiseen (Scheinin 1990, 86, Tulamo 1993, 31.) Minäkuvan mittaamisen lähtökohtana on oletamus minää kuvaavien käsitteiden suhteellisesta pysyvyydestä. Jos käsitys itsestä vaihtelisi jatkuvasti, ei mittaamisessa olisi mieltä. Minäkuvat ovat empiiristen havaintojen mukaan yllättävänkin pysyviä. (Ojanen 1985, 9.)

Yksilön minän ja minäkäsityksen eroavaisuus

Yksilön minä ja minäkäsitys eivät ole sama asia, vaikka ne ovatkin päällekkäisiä. (Aho 1996, 13.) Koska minäkäsitys syntyy yksilön ja ympäristön vuorovaikutustapahtumassa kertyvien elämyksien pohjalta saattaa minäkäsitykseen liittyä hetkellisiä tai pysyviä virhetulkintoja, sillä yksilö tarkastelee maailmaa subjektiivisesta näkökulmasta. Tiedostettu minäkäsitys ei siis kata koko minän aluetta, eikä se käytännössä koskaan täysin vastaa todellista minää. (Kääriäinen 1988, 12.)

Minään kuuluu lähes aina niin sanottuja kieltämisalueita, jotka ovat tiedostomattomia osia. Niillä kuvataan ominaisuuksia, joita yksilö ei havaitse itsellään, tai jotka hän torjuu ja kieltää. Väärennysalueiksi kutsutaan niitä minäkäsityksessä olevia ominaisuuksia, joita yksilö kuvittelee itsellään olevan, mutta joita hänellä ei todellisuudessa ole. Ideaalitapauksessa yksilön minä ja minäkäsitys ovat likimain samanlaisia. Jos kieltämis- ja väärennysalueet ovat yksilöllä hyvin suuria, voi tilanne muuttua ongelmalliseksi. Tällöin ihminen ei tunne tai hyväksy itseään ja informaation valikointikin voi olla vääristynyttä. (Aho 1996, 14.)



Kuvio 1. Minän ja minäkäsityksen suhde (McDavid ja Harari 1969) (Kemppi & Peltonen 1997, 8)

2.3 Minän eriytyminen

Tarkastellessaan minän rakennetta, Burns (1979) on saanut käsityksen, ettei yksilöllä ole vain yhtä minää ja minäkäsitystä, vaan minäkäsitys ja minä koostuvat monikerroksisista rakenteista. Burns erottelee toisistaan seuraavat minäkäsityksen aspektit (Heikkilä 2006, 61-63):

1. Todellinen eli reaalinäkäsitys
2. Ihanneminäkäsitys
3. Normatiivinen minäkäsitys

Todellinen eli reaalinäkäsitys (tai reaalinäkuva) kuvaa, millaisena yksilö pitää itseään. Hän voi arvioida itsensä esimerkiksi iloiseksi, sosiaalseksi tai äkkipikaiseksi. Reaalinäkäsitys on yksilön todellinen, tiedostettu käsitys siitä, minkälaisena hän itseään pitää. Käsitys muodostuu ulkoisesta, julkisesta minäkäsityksestä, joka muodostuu vuorovaikutustilanteissa, sekä niin sanotusta henkilökohtaisesta minäkäsityksestä, joita ovat esimerkiksi käsitykset luonteenpiirteistä, joita ei välttämättä paljasteta muille. (Vainionpää 2006, 2.) *Ihanneminäkäsitys* kuvaa, millainen ihminen haluaisi olla. Ihanneminään liitetään arvostuksia, tavoitteita ja roolimalleja. Se on yksilölle eräänlainen tavoite, jonka suuntaan hän haluaa kehittyä. (Heikkilä 2006, 62.) Normatiivinen minäkäsitys kuvaa sitä, millaisena muut ihmiset yksilöä hänen itsensä mielestä pitävät ja mitä muut häneltä hänen mielestään odottavat. *Normatiivinen minäkäsitys* voidaan ymmärtää ulkoisena paineena muuttua tiettyyn suuntaan. Se kuvaa tietynlaisia ympäristön asettamia kriteereitä siitä, millainen yksilön tulisi olla, jotta häntä arvostettaisiin ja hänet hyväksyttäisiin. (Kääriäinen 1988, 15.)

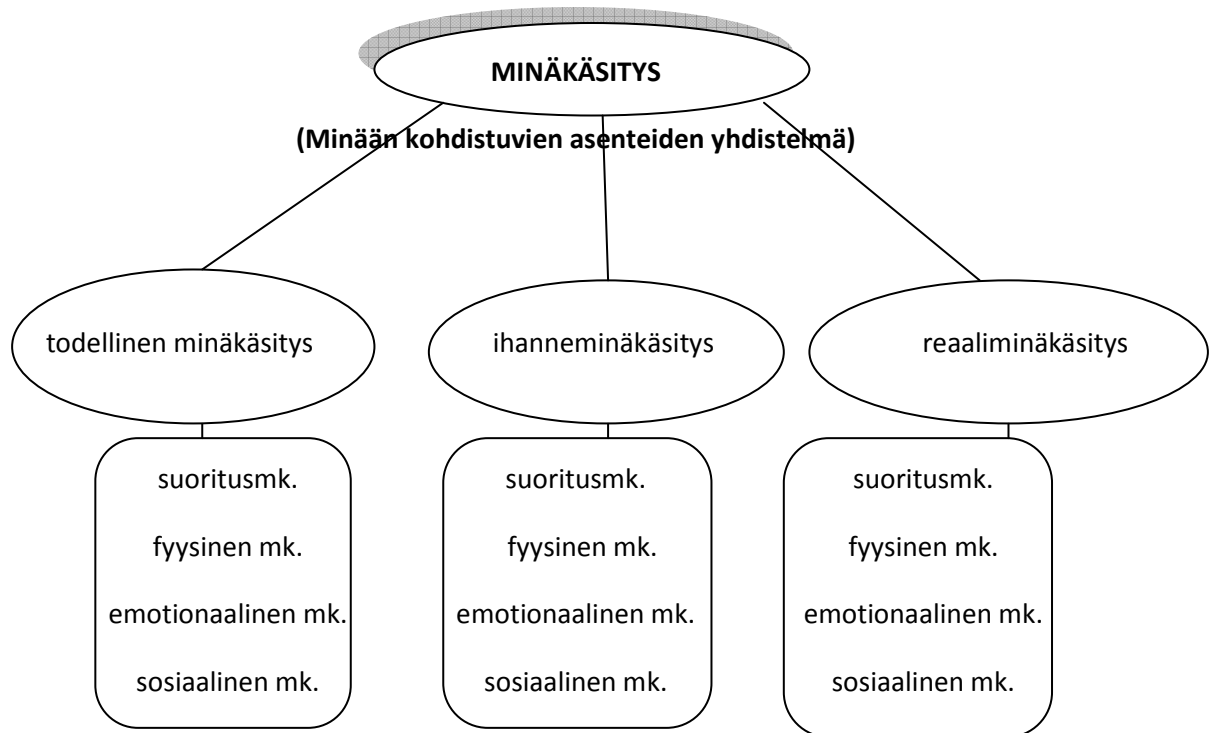
Beatty & Clark (1968) otaksuvat, että yksilön käsitys itsestään on suhteessa siihen, millaisia kokemuksia hän ympäristöstään saa, ja miten hän tulkitsee ne. Yksilön tulkintatapaan puolestaan vaikuttaa vahvistaminen, yksilölle tärkeiden ihmisten arvioinnit sekä yksilön omat arviot käyttäytymisestään. (Korpinen 1990, 8.) Swan (1982) kokee, että yksilöt preferoivat palautetta, joka tulee skeemaa. Siitä seuraa, että he aktiivisesti etsivät tilanteita, joissa he saisivat skeeman kannalta myönteistä palautetta. (Ojanen 1985, 7.)

Sekä todellinen, ihanne- että normatiivinen minäkuva jakautuvat edelleen neljään eri osa-alueeseen, jotka ovat (Aho 1996, 18.):

1. Suoritusminäkuva
2. Sosiaalinen minäkäsitys
3. Emotionaalinen minäkäsitys sekä
4. Fyysinen minäkäsitys

Suoritusminäkuva, toiselta nimeltään akateeminen minäkuva, sisältää minäkäsityksen kognitiivisen aspektin. Yksilö siis arvioi itseään esimerkiksi koululaisena. (Vainionpää 2006, 3.) *Sosiaalinen minäkuva* on Burnsin (1982) mukaan yksilön näkemys hänen asemastaan tai roolistaan erilaisissa sosiaalisissa ryhmittymissä. Yksilö siis muodostaa kokonaiskuvan itsestään itselleen tärkeimpien yhteisöjen jäsenenä. Erilaiset roolit, normit ja arvot integroituvat hiljalleen yksilön sosiaalisiksi minäkäsitykseksi. (Korpinen 1990, 13.) *Emotionaalinen minäkäsitys* kuvaa yksilön käsityksiä hänen henkisestä olemuksestaan, tunteistaan ja luonteestaan. Yksilö arvioi, pitääkö hän itseään esimerkiksi ystävällisenä, tunteikkaana, oikeudenmukaisena jne. (Vainionpää 2006, 4.)

Fyysinen minäkuva käsittää yksilön näkemyksen fyysis-motorisesta minästään. Se tarkoittaa siis yksilön näkemystä omasta ulkonäöstään, kehostaan, motorisista taidoistaan ja terveydestään. (Aho 1996, 18). Alla oleva kaavio kuvastaa mainittua minän eriytymistä ja sen osa-alueita.



Kuvio 2. Minäkäsityksen ulottuvuudet ja osa-alueet (mukautettu Ahon 1996, 19, kaaviosta.)

2.4 Miksi minäkäsitys on tärkeää

Minäkäsitys määrää ihmisen käyttäytymistä. Yksilö toimii sen mukaan, miten hän omat ominaisuudet ja kykynsä käsittää, ei sen mukaan, millaiset hänen todelliset ominaisuutensa ja kykynsä ovat. (Aho 1996, 11.) Yksilön käsitys itsestään säätelee samalla hänen käsitystään omasta arvostaan sekä ennakoitua suorituskykyä, ilmaisuvalmiutta sekä itsenäisyyttä. (Kääriäinen 1986, 31.) Nämä käsitykset pohjaavat yksilön toimintaa. Inhimilliseen toimintaan liittyy pyrkimys ennustettavuudesta, säännönmukaisuudesta, pysyvyydestä ja turvallisuutta. Käsitys pysyvästä minästä tukee näitä kokemuksia (Scheinin 1990, 5.).

Minäkäsityksen avulla yksilö pitää itsensä psyykkisesti tasapainoisena ja ehjänä (Aho 1996, 11–12). Vahva käsitys omasta minäkuvasta vahvistaa ihmisen psyykkistä tasapainoa (Vuorinen 1998, 56). Minäkäsitys ylläpitää harmoniaa ja sisäistä johdonmukaisuutta tunteiden, havaintojen ja ajatusten välillä. Minäkäsityksen avulla ihminen tulkitsee maailmaa ja antaa myös merkityksen kokemuksille. Lisäksi minäkäsitys määrää ihmisen odotuksia. (Aho 1996, 11–12.) Realistinen ja hyvin integroitunut minäkäsitys toimii siis ikään kuin karttana ja oppaana yksilöllisessä toiminnan sääteilyssä (Vainionpää 2006, 2).

Minäkäsityksen avulla ihminen antaa merkityksiä kokemukselleen ja tulkitsee maailmaa. Lisäksi se määrää ihmisen odotuksia, eli sitä, mitä hän odottaa tulevaisuudelta. (Aho 1996, 11–12.) Minäkäsityksen kautta tehty Informaation valinta vaikuttaa myös siihen, mitä ihminen oppii. (Aho 1996, 12.) Itsensä tunteva henkilö on selvillä ajattelunsa ja oppimisensa tasoista sekä kyvyistään viestiä ja kuunnella. (Heikkilä 2006, 66–67.) Toisin sanoen lapsi, joka tunnistaa kykynsä ja rajansa, osaa suunnitella toimintaansa realistisemmin ja tavoitteellisemmin ja näin ollen myös oppii sujuvammin.

Minäkäsityksen kehittyessä lapselle syntyy mahdollisuus pohtia omaa ymmärtämistään sekä ottaa omat intentiot, motiivit ja tiedot tarkastelun kohteeksi. Tämä tekee mahdolliseksi tiedon suhteellisuuden tajuamisen ja oman maailmankuvan kyseenalaistamisen. (Rauste von Wright 2003, 43.) Voidakseen reflektoida omaa ajatteluaan yksilön täytyy tulla tietoiseksi omista ajatteluprosesseistaan. Itsereflektio edellyttää siis oman ”sisäisen” toiminnan tiedostamista ja tulkintaa eli omien pyrkimysten ja vaikutteiden ottamista tarkastelun objekteiksi. (Emt., 68.) Minäkäsityksen kiintyminen liittyy tiiviisti myös kaikkeen oppimiseen. Samalla, kun opitaan tietoja ja taitoja, esimerkiksi lukemaan, opitaan myös jotain itsestä lukijana. Siitä, millaiseksi yksilö itsensä kokee, mitä hän uskoo osaavansa ja kykenevänsä. Minäkäsitykseen sisältyy siis myös motivaatio. Jotta yksilö oppisi, täytyy hänen tuntea itsensä kykeneväksi oppimaan. (Korpinen 1990, 8.)

Usein henkilöllä, joka tuntee itsensä hyvin ja luottaa itseensä, on myös hyvä itsetunto. Mikäli yksilöllä on heikko minäkäsitys ja itsetunto, saattaa hän puolustautua uhkaavaksi koetuissa tilanteissa erilaisiin coping-keinoihin eli hallintakeinoihin tai defenseseihin, eli psyykkisiin puolustautumiskeinoihin. Ensimmäisillä tarkoitetaan usein tietoisia puolustautumiskeinoja, jotka voivat olla kognitiivisia, emotionaalisia, sosiaalisia tai toiminnallisia. Defenssit ovat usein tiedostamattomia ja saattavat viitata psyykkiseen tasapainottomuuteen, kuten liialliseen samaistumiseen muihin uskaltamatta olla oma itsensä tai informaation liialliseen torjuntaan ja kieltämiseen. Defenssejä esiintyy kaikilla ihmisillä, mutta haitallisia ne ovat vasta liiallisena käytettyinä. Tasapainoinen minuus pystyy ristiriitatilanteessa arvioimaan uhkaa joutumatta paniikkiin. (Vainionpää 2006, 4-5.) Persoonaltaan luova ja herkästi ympäristön informaatiota havaitseva henkilö kehittää itsetuntemustaan keski-vertoa nopeammin (Heikkilä 2006, 67).

2.5 Minäkuvan muodostuminen ja muuttuminen

Minän rakentaminen ja muuttuminen perustuu yksilön oman sisäisen maailman tunnistamiseen ja uusien ristiriitaisten kokemusten ja tunteiden sisällyttämiseen yksilön minuuteen. Minätietoisuuden kehittäminen pitää sisällään sekä sisäisen, reflektiivisen ja tulkitsevan työskentelyn että myös kokeilevan ja tutkivan toiminnan suhteessa ulkomaailmaan. Uteliaisuus, motivaatio ja innostus ovat omiaan avartamaan yksilön minäkäsitystä ja oppimaan itsestään uutta. (Heikkilä 2006, 67).

Minäkuvan muodostumista ja muokkaantumista tapahtuu jatkuvasti ympäristöstä tulevan informaation avulla. Oletettavasti yksilön minäkehitykseen vaikuttaa erityisesti aina se ympäristö, jossa yksilö kulloinkin eniten toimii. (Hakkarainen ym. 2004, 219.) Esimerkiksi oppilaalla tällainen ympäristö on koulu ja siellä olevat lapselle läheiset ihmiset, kuten opettaja ja luokkatoverit. Korpinen (1990, 13) esittää kaksi erilaista tapaa, joilla minäkäsitys voi muodostua: Ensimmäisen mukaan yksilö valitsee ympäristöstään uutta informaatiota ja kokemuksia sekä sisäistää ympäristön heijastamia arvoja, tavoitteita ja odotuksia. Yksilön aiempi minäkuva määrää sen, millaista informaatiota yksilö valitsee. Uusi informaatio sisäistetään todennäköisemmin, jos se vahvistaa aiempaa minäkuva. Sisäistetty informaatio integroituu osaksi ihanneminää, jossa se edustaa uusia ihanneminän ulottuvuuksia entisten joukossa. Kyse on siis informaation valinnasta ja sen sisäistämisestä. Toinen teoria liittyy yksilön motivoitumiseen. Kun yksilön havainnoima informaatio tukee sopivasti yksilön aiempaa minäkäsitystä ja toisaalta tuo myös jotain uutta, voi yksilöllä olla motivaatiota kehitykseen. Ihanneminään sisäistetyt arvot toimivat motivoivina voimina, joihin yksilö toiminnallaan voi pyrkiä tähtäämään.

Muutos minäkuvassa voi tapahtua siis kun yksilö huomaa ristiriidan ympäristön antamassa palautteessa sekä minäkuvassaan. Toisaalta myös suuri paikan tai olosuhteiden muutos, taikka siirtymäriitti lapsuudesta aikuisuuteen voi aikaansaada muutoksen ihmisen minäkuvassa. Minäkuvat ovat empiiristen havaintojen mukaan kuitenkin yllättävänkin pysyviä. (Ojanen 1985, 8-10.) Minäkuvan muodostumiseen ja muuttumiseen liittyvät seikat ovat oleellisia myös tämän tutkimuksen kannalta, sillä ne voivat auttaa meitä ymmärtämään ja tukemaan eri oppimisympäristöissä opiskelevien lasten minäkäsitystä.

3 LAPSEN MINÄKÄSITYKSEEN LIITTYVIÄ TEKIJÖITÄ ALAKOULUSSA

Tässä kappaleessa perehdytään esittämään niitä tekijöitä, joilla uskotaan olevan merkittävä vaikutus alakouluikäisen lapsen minäkäsitykseen. Peruskoulun opetussuunnitelmassa todetaan, että koulun tehtävä on suoda oppilaille oppimistaitojen kehittämiseen valmiudet ja halu jatko-opintoihin. Lisäksi tavoitteena on, että oppilaille kehittyä myönteinen minäkuva. (OPS 2004, 299.) Kääriäisen (1988, 6) ja Korpisen (1990, 3) mukaan yksi edellytys alati muuttuvassa yhteiskunnassa selviämiseksi onkin yksilön realistinen ja myönteinen minäkuva itsestään. Oppilaan ainutkertaisen persoonallisuuden kasvun ja kehittymisen monipuolinen tukeminen voidaan joidenkin tutkijoiden mukaan nähdä jopa opetuksen tärkeimpinä tehtävinä (ks. esim. Ikonen & Virtanen 2003, 67).

Opetussuunnitelma on käsitteellinen kuvaus siitä, millainen yhteys arvojen ja käytännön opetus- ja kasvatustyön välillä tulisi olla. Opetussuunnitelman perusteissa arvopohjan keskeinen käsite on ihmisoikeudet. Ihmisoikeuksiin sisältyvät arvot antavat lähtökohdan koulutuksen kulttuurin kehittämiseksi. Jokainen oppilas on vapaa ja arvokas yksilö, jolla on luovuttamattomia ihmisarvoon liittyviä oikeuksia. Opetuksen tulee pyrkiä persoonallisuuden täyteen kehittämiseen oppilaan omista lähtökohdista käsin. (Ikonen & Virtanen 2007, 135–136) Elkind (1974) väittää, että se, mitä lapsi oppii itsestään koulussa voi olla hänen edistymisensä kannaltaan tärkeämpää kuin se, mitä hän oppii opetusohjelmasta. (Kääriäinen 1988, 22.)

Minäkäsityksen kehityksen herkin aika painottuu esikoulu- ja alakouluikään, eli noin 5-12 – vuoden kieppeille. Myös ihmisen itsetunto kehittyy tällöin. Syytä kehittymisen ajoittumiseen on perusteltu sillä, että lapsen oppiessaan itsestään ja omista piirteistään hänen havainto- ja arviointikykynsä kehittyvät voimakkaasti. Tällöin hän pystyy myös arvioimaan itseään, ja on itsensä suhteen myös realistisempi. Toisaalta tässä iässä tulee myös enemmän vertailukohteita, kun lapsen toveripiiri laajenee ja mukaan tulee oman ikäinen vertaisryhmä. Tällöin lapsi kykenee vertaamaan itseään muihin ja testaamaan omaa pätevyyttään. 6-9 – vuotiaan lapsen on tutkittu rakentavan minäkuvaansa kaikesta kuulemastaan ja näkemästään. Pääasiassa ihminen vertailee itseään häntä lähimpänä oleviin ihmisiin.

Esimerkiksi oman luokan oppilaat ovat tärkeämpiä vertailukohteita kuin toisen luokan oppilaat. Vertailujen tekeminen ja viiteryhmän merkityksen uskotaan olevan itsetunnon kehittymisen kannalta tärkeämpi, kuin on osattu kuvitellakaan. Lisäksi lapsi saa runsaasti systemaattista palautetta käyttäytymisestään koulussa, mikä edesauttaa minäkäsityksen ja itsetunnon kehitystä. Myös lapsen suhde opettajaan on tärkeä. Opettajasta saattaakin tämänikäiselle tulla suurempi auktoriteetti kuin omasta vanhemmasta. (Aho 1996, 29.)

Erityisesti koulunkäynnin alkuvaiheessa lisääntyy kiinnostus omasta selviytymisestä verrattuna ikätovereihin. Minäkuva rakentuu peilisuhteessa ympäristön kanssa ja vaikuttaa yksilön toiminnan suuntaamiseen ja käyttäytymiseen muun muassa oppimisen alueella ja sosiaalisissa suhteissa. Lapsi alkaa jo varhain vertailla itseään ja suorituksiaan muihin ihmisiin. Lapsen 10 ensimmäisen elinvuoden voidaan nähdä luovan ratkaisevan perustan koulumenestykselle. Erityisen merkittäviä tekijöitä oppilaan itsearvostukseen ovat kaksi ensimmäistä kouluvuotta. (Kääriäinen 1988, 13, 24.) Von Wright (1986) uskoo, että perimä asettaa rajoja yksilön oppimiskyvylle, mutta nämä rajat ovat verraten väljät. Ihmisellä on runsaasti oppimista sääteleviä dispositioita (alttius, taipumus) ja kypsymisen kautta kehittyviä toimintavalmiuksia. (Scheinin 1990, 27.)

Opetus alakoulussa ei rajoitu pelkästään oppitunneille tai oppiainesisältöihin, vaan siihen kuuluu kaikki kokemukset, jotka oppilas koulussa saa. Koulun elämänpiiri ei muodostu vain opetussuunnitelman oppiainetavoitteista vaan lisänä on myös muita tavoitteita. Nämä muut tavoitteet eivät ole aina helposti havaittavissa, mutta asettavat opettajille ja muille opetussuunnitelman laatijoille tärkeän tehtävän, kun tarkastellaan koulun yksilöön ja yksilön minäkäsitykseen kohdistamia vaikutuksia. (Kansanen 2004, 41–42.)

Jokainen koulu ja koulussa oleva luokka tarjoaa aina eräänlaisen oppimisympäristön lapselle. Oppimisympäristöllä tarkoitetaan kokonaisvaltaista toimintaympäristöä, joka muodostuu monista eri tekijöistä, kuten fyysisestä ympäristöstä, oppijoista, opettajista, erilaisista opetus- ja toimintamuodoista, erilaisista oppimisenäkemyksistä sekä välineistä ja tavasta käyttää niitä. (Verkko-tutor 2009). Tässä tutkimuksessa oppimisympäristöllä tarkoitetaan kahta asiaa: sitä fyysistä tilaa, jossa lapsi opiskelee, eli tässä tapauksessa yleisopetuksenluokkaa tai erityisluokkaa. Toiseksi sillä tarkoitetaan sitä, opiskeleeko lapsi yleisopetuksen mukaisesti yleisopetuksen luokalla vai onko hänet siirretty erityisopetuksen piiriin. Tässä tutkimuksessa muodostuu siis kolme eri oppimisympäristöä: yleisopetuksessa yleisopetuksen luokalla opiskelevien oppimisympäristö, erityisopetukseen siirrettyjen yleisopetuksen luokalla opiskelevien oppimisympäristö sekä erityisopetukseen siirrettyjen, erityisluokalla opiskelevien oppimisympäristö. Kaikkien kolmen oppimisympäristöjen nähdään sisältävän ne kappaleessa 3 mainitut tekijät, jotka alakoulussa yleisesti vaikuttavat lasten reaali-minäkuvan muotoutumiseen, kuten oppimisympäristön motivointi oppilaan oppimiseen, opettajan

toimintatyylin ja suhtautumisen oppilaisiinsa ja heidän opetukseensa, arvioinnin merkityksen sekä lasten väliset vertaissuhteet ja ryhmittelyn.

3.1 Oppiminen ja minäkäsitys

Oppiaan aseman määräytymisessä tärkeä tekijä on hänen koulumenestyksensä. (Korpinen 1990, 26.) Oppilaan oppiminen voidaan nähdä hänen itsensä sekä opettajan välisen vuorovaikutuksen tuloksena. Oppilas oppii silloin, kun hän uskoo kykyihinsä ja on motivoitunut tekemään töitä oppiakseen. Opettajan tehtävänä on ymmärtää oppilaan erilaisuutta ja motivoida lapsi opiskelemaan. (Uusikylä 2003, 129.) Ihmisen oppimista edistävät lisäksi muun muassa hyvä itsetunto ja motivaatio, sekä selkeä minäkuva, joka auttaa muun muassa tunnistamaan itselle olennaisimmat oppimismenetelmät. (Kuusinen, 1995, 65.)

Hakkarainen ym.(2004, 204) uskoo, että niin kutsutut minäpystyvyyden uskomukset säätelevät sitä, millaisia ongelmia ihmiset asettavat ratkaistavakseen. Yksilön suorituksen onnistumiseen tai epäonnistumiseen liittyvät odotukset välittävät heidän tietojensa ja oppimistoimintansa välisiä suhteita. Nämä itsesäätelyä palvelevat uskomukset vaikuttavat siihen, kuinka haasteellisia ongelmia yksilö valitsee ratkaistavakseen. Suuresta minäpystyvyyden tunteesta seuraa suurempi tahto ponnistella enemmän asetettujen ongelmien eteen. Mikäli ympäristössä toimivat muut ihmiset, kuten opettajat ja oppilaat eivät usko lapsen mahdollisuuksiin, on todennäköistä, ettei lapsi usko itsekkään. Minäpystyvyyden merkitys oppimiseen olennaista erityisesti sellaisten lasten kohdalla, joilla on oppimisen kanssa vaikeuksia. Ahon (1996, 81-83) mukaan yksilön minäpystyvyyden tunnetta voidaan kasvattaa kehittämällä tämän tietoisuutta omista vahvuuksistaan ja opettamalla omien saavutusten arviointia realistisesti ja vähättelemättä. Lisäksi omien heikkouksien hyväksyminen ja itsensä paljastaminen ja kehuminen ovat omiaan kehittämään lapsen pystyvyyden tunnetta.

Fenomenologista suuntausta edustavat Beatty ja Clarks (1968, 1976) ovat kehittäneet motivaatiota ja oppimista yhdistävän teorian Rogersin (1965) näkemysten pohjalta. Rogers uskoo ihmisen perusmotiivin olevan itsensä toteuttaminen. Teorian mukaan yksilön käyttäytymisen motivaation lähteinä toimivat yksilön käsitys hänen omasta arvostaan, ennakoitu suorituskkyky, emootioihin ja luontevaan ilmaisutaitoon liittyvä itsevalmius sekä tunne siitä, että yksilö on kykenevä hallitsemaan itsenäisesti omaa toimintaansa. Nämä käyttäytymisen motivaation lähteinä toimivat aspektit voivat toimia yksin tai samanaikaisesti riippuen kontekstista ja yksilön kehitystasosta. Yksilö oppii hiljalleen, mitä hän on ja millaiseksi hän voi tulla. Oppimisen motivaation ylläpitämisessä

ohjaavan aikuisen ja lapsen vuorovaikutussuhteen laadulla on tärkeä merkitys. (Kääriäinen 1986, 28, 32.)

Oppijan pyrkimys kehittyä ja oppia tukee oppimista enemmän kuin hyvän arvosanan tavoittelua. Jotta tällaista motivaatiota voisi syntyä, täytyy oppilaan olla kiinnostunut opetettavasta asiasta, ymmärtää sen merkitys itselle ja ennen kaikkea uskoa omaan kykyyn oppia kyseinen asia tai taito. Opettaja voi tässä tilanteessa tukea motivaation syttymistä esimerkiksi käyttämällä opetuksessa aiheita, jotka liittyvät lasten jokapäiväiseen arkeen. Erityisesti kielihäiriöisellä lapsella opetusaineiston olisi hyvä liittyä mahdollisimman konkreettisiin asioihin. (Aro ym. 2007, 111–112.)

3.2 Opettaja ja lapsen minäkäsitys

Korpinen (1990, 26) väittää, että oppilaan minäkehityksen kannalta tärkeimpänä tekijänä koulumaailmassa voidaan nähdä oppilaiden ja opettajan välinen vuorovaikutussuhde. Opettaja ei voi opettaa pelkästään tiettyä oppiainetta, vaikka hän niin uskoisikin. Hän vaikuttaa heijastamillaan asenteilla suotuisasti tai epäsuotuisasti oppilaiden asenteisiin, minäkuvaan ja mielenterveyteen. (Uusikylä 2003, 116.) Opettajien suhtautuminen oppilasiinsa vaikuttaa oppilaiden minäkäsityksiin. Opettajat voivat esimerkiksi käyttäytymisellään vaikuttaa jonkun oppilaan leimaamiseen taikka luokan sisäisten ryhmien muodostumiseen ja näin ollen lasten aseman ja minäkäsityksen muodostumiseen. (Saarinen ym. 1994, 224.) Uusikylä (2003, 118) uskoo, ettei ole olemassa tehokkaan opettajan yleispätevää persoonallisuutta, vaan erilaiset lapset kaipaavat erilaisia opettajia. Toisaalta opettajan lämpö ja hellä huolenpito sekä oikeudenmukaisuus nähdään yleisesti opettajan tärkeimpinä ominaisuuksina.

Opettaja ja kasvattaja voi vaikuttaa lapsen perusturvallisuuteen, itsensä tiedostamiseen, yhteenkuuluvuuden tunteeseen, tehtävä- ja tavoitetietoisuuteen sekä pätevyiden tunteeseen. (Vainionpää 2006, 11.) Opettajan lämmin, hyväksyvä, oppilaskeskeinen suhtautuminen ja yksilöllisyyden huomioiminen edistymisessä vahvistaa oppilaan itsearvostusta. Opettajan oma minäkäsitys heijastuu opetuskäyttäytymisessä ja opetustyyliä sekä sosiaalisessa kanssakäymisessä, jos opettaja on itseensä luottava opettaja opetustilanteissa. (Korpinen 1990, 89.)

Jotta opettajan antama tuki olisi mahdollisimman hedelmällistä, tulisi opettajan tuntea oppilaansa läpikotaisin. (Aro ym. 2007, 118.)

Oppilaiden keskinäiseen sosiaaliseen vuorovaikutukseen opettaja voi vaikuttaa myös opetusmetodin valinnalla. Monet tutkijat ovat todenneet yhteistoiminnallisen oppimisen menetelmän te-

hokkuuden erityisesti silloin, kun yleisopetuksen ryhmässä on myös ryhmään integroituja oppilaita. (Jylhä 1999, 142.) Yhteistoiminnallisella oppimisella tarkoitetaan oppimista, jossa ryhmä oppilaita työskentelee yhdessä käyttäen hyväksi kaikkien ryhmän jäsenten tietämystä. Englanninkielisellä termillä *co-operative learning* viitataan yleensä pienryhmäoppimiseen, jossa oppilaat työskentelevät yhteisen päämäärän saavuttamiseksi (e-Norssi 2007.) Hytönen (2008, 98) uskoo, että tällainen koulussa tehtävä yhteistyö muiden lasten kanssa kasvattaa lasten sosiaalista henkeä.

Opettajan tulisi nimittäin kasvattaa lapsia suvaitsevaisuuteen ja yhteistyöhön. Sosiaalinen eriyttäminen ryhmästä vaikuttaa aina negatiivisesti lapsen minäkuvaan. (Jylhä 1999, 146.) Muun muassa tämän vuoksi yhdeksi opettajan tärkeimmäksi tehtäväksi voidaan lukea oppilaan sosiaalisten taitojen tukeminen oppilaan positiivisen minäkäsityksen kehittämiseksi. Tästä syystä opettajan täytyy kiinnittää huomiota siihen, että hän opettaa vuorovaikutustaitoja ja luo tilaisuuksia oppilaiden väliseen vuorovaikutukseen (Jylhä 1999, 142; Saloviita 2008, 198). Mikäli oppilaalla on kielellisiä vaikeuksia, tulisi opettajan erityisesti tukea lapsen ymmärtämisen, ilmaisun ja vuorovaikutuksen taitoja (Aro & Siiskonen 2007, 108). Ennen kaikkea opettajan tehtävä on toimia rohkaisijana ja kannustajana lapsen kehittämiseksi. Lapsi tarvitsee jatkuvaa, rakentavaa palautetta, jonka turvin hänen käsityksensä taidoistaan muodostuu realistiseksi ja joka rohkaisee häntä taitojensa käyttöön myös uusissa tilanteissa. Oppimishalua kasvattavat eniten onnistumisen kokemukset. Tämän takia erityistä huomiota on kiinnitettävä oikeaan vaatimustasoon. (Aro ym. 2007, 113.) Opettaja on opetuksen tärkein toteuttaja. Siksi opettajan jatkuva koulutautuminen ja itseopiskelu sekä oman opetuksen tarkkailu on mielekäästä. (Aro ym. 2007, 224.) Opettajan tulisi välillä myös arvioida omaa toimintaansa ja saada palautetta sekä oppilailtaan että kollegoiltaan. Opettajien ja oppilaiden yhteinen reflektointitilaisuus olisi hyvä olla säännöllinen osa työjärjestystä. (Jylhä 1999, 144.)

3.3 Arviointi ja minäkäsitys

Arvioinnilla on kolme tärkeää tavoitetta. Ensimmäinen on oppimisen ohjaaminen ja tukeminen. Oppilas saa palautetta omasta oppimisestaan ja oppii samalla tarkastelemaan heikkouksiaan ja vahvuuksiaan, eli lapsi kehittää itsearvioinnin taitoja. Toinen arvioinnin tavoite on kontrollitavoite, jolla ensisijaisesti pyritään kontrolloimaan edistystä. Kolmas arvioinnin kohde on opetuksen kehittäminen. (Hakkarainen ym. 2004, 106.)

Korpisen (1990, 26–29) mukaan koulun arviointijärjestelmä vaikuttaa myös muulla tavoin, sillä hänen mukaansa kouluarviointiin on sisällytetty kaikki oleelliset oppilaan minäkäsitystä muokkaavat tekijät. Koulussa arvosteltavat aineet edustavat yhteiskunnassa arvostettavia taitoja.

Näin ollen se, mitä koulussa arvostetaan, on sitä, mitä myös yleisesti arvostetaan. Tämän takia yksilön ihanneminä ja itsearvostus ovat sidoksissa kouluarvosanoihin.

Yksilö painottaa menestystään yleisten arvostusten mukaan. Oppilas saattaa esimerkiksi pitää taitojaan suhteellisen merkityksettöminä, mikäli hänen taitojaan ei yleisesti arvosteta. Menestymisen koulu yhteisön arvostamalla alueella heijastuu oppilaan omaan arvomaailmaan ja ihanneminään ja siitä itsearvostukseen ja minäkuvaan. Tällainen minäkuva kehittävä aine on esimerkiksi liikunta. Usein liikunnassa hyvin menestyvät lapset omaavat verrattain korkeamman minäkuvan. Oppilas määrittelee itseään aina suhteessa omaan yhteisöönsä. Oppilaan itseä koskevat käsityksen muuttuvat hänen ja sosiaalisen verkoston luodessa ja muovatessa vastavuoroisesti toinen toisiaan. (Hakkarainen ym. 2004, 221.) Jylhä (1999, 142) väittää, että oppimisen arvioinnin tulisi olla kiinteästi yhteydessä yksilöllisesti asetettuihin tavoitteisiin. Siten oppilas kilpailisi itsensä kanssa eivätkä paineet yhtäläisestä oppimisesta nujertaisi itsetuntoa. Aiemmin tehtyjen tutkimusten perusteella on voitu todeta, että laajentamalla kouluarviointia oppiainekohtaisen edistymisen ulkopuolelle ja tukemalla oppilaan itsearviointitaitoja sekä tehostamalla kodin ja koulun yhteistyötaitoja, on voitu kohottaa heikosti ja keskinkertaisesti menestyvien lasten itsearvostusta. Merkittävää edistymistä tapahtuu itseluottamuksen ja itsehyväksynnän kohdalla. Erityisesti oppilaan huoltajien ja opettajan välisen yhteistyön sekä oppilaan ja opettajan välisen vuorovaikutuksen kehittyminen edisti turvallisuuden kokemusta ja näin ollen itseluottamuksen ja itsehyväksynnän kohoamista vaikuttaen myös positiivisemmän minäkuvan kehittymiseen. (Korpinen 1990, 31.)

3.4 Kotiympäristö ja minäkäsitys

Yksilön minäkäsityksen ydin perustuu varhaislapsuuden ihmissuhteiden perustalle. Tärkein ihmissuhde lapsen minäkäsityksen kannalta on hänen suhteensa ensisijaiseen hoitajaansa. (Heikkilä, 2006, 66.) Lapsen minäkäsitykseen vaikuttaa muun muassa kotona muiden perheenjäsenten kanssa vietetty aika ja ihmissuhteiden laatu. Mitä enemmän rakentavaa aikaa lapsi viettää perheensä seurassa, sitä terveempi on lapsen minäkäsitys. Positiivisesti lapsen minäkuvaan vaikuttaa vanhempien osoittama lapsen hyväksyminen hellyyttä ja huomiota osoittamalla, sekä selkeät käyttäytymisrajoitukset ja lapsen kunnioittaminen ja suhteellisen laajat toimintamahdollisuudet asetettujen rajojen puitteissa. (Korpinen 1990, 20–23.) Lapsen vanhempien välinen terve suhde vaikuttaa positiivisesti lapsen minäkuvan kehittymiseen. (Vuorinen 1998, 163.)

Vanhemmat viestittävät keskinäisessä vuorovaikutuksessa, ovatko he tyytyväisiä lapsen ominaisuuksiin. Lapsi muodostaa kuvan niistä ominaisuuksista ja kyvyistä, joita lapsi uskoo vanhempien häneltä odottavan. Vanhemmilta saatu palaute vaikuttaa lapsen omiin arviointeihin itsestään, hänen

odotuksiinsa ja käyttäytymiseen. Vanhemmilta saadulla palautteella on myös huomattava rooli lapsen näkemykseen omista taidoistaan ja olemuksestaan koulumaailmassa. Lapsen käyttäytyminen puolestaan on vanhemmille palautetta, joka vaikuttaa vanhempien arvioihin, odotuksiin ja käyttäytymiseen. (Saarinen ym. 1994, 213–215.)

Oppilaan minäkäsityksen kannalta on suotuisaa, mikäli kotioloissa oppilaan koulutyötä ja koulunkäyntiä ylipäättänsä pidetään arvossa. Merkityksellistä on myös vanhempien antama tuki koulutyölle: oppilaat, joiden vanhemmat auttavat heitä esimerkiksi läksyissä ja kannustavat tekemään läksyt ja hankkivat lapselle koulutyötä tukevaa materiaalia, kuten kirjoja, kokevat omaavansa positiivisemmän minäkuvan. Lapset, jotka käyttävät paljon vapaa-aikaansa television katseluun tai videopelien pelaamiseen, kokevat, että heidän minäkuvansa on heikompi kuin lapset, jotka viettivät paljon aikaa muiden ihmisten kanssa. Tähän lienee syynä se, että minäkäsitys kehittyy sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja edellyttää henkilökohtaista kanssakäymistä yksilölle tärkeiden henkilöiden kanssa. (Korpinen 1990, 89.)

3.5 Vertaissuhteet ja minäkäsitys

Lapsen minäkäsityksen muodostumiseen vaikuttaa suuresti vertaissuhteet. (Lyytinen ym. 1995, 83.) Vertaisryhmällä tarkoitetaan yleensä ikätovereita, jotka ovat suunnilleen samalla tasolla sosiaalisessa, emotionaaliossa ja kognitiiviossa kehityksessä. Lapsen varhaispsykologisissa kehitysteorioissa on korostunut lapsen ja vanhemman välinen suhde, mutta viimeistään kouluiässä vertaissuhteet saavat suuren sijan. (Salmivalli 2005, 23.) Vertaisryhmässä lapsi vertailee itseään muihin ja oppii itsestään paljon ja rakentaa minäkuvaansa. Koulussa ja koulun toverisuhteissa lapsi oppii yhteistyötä ja osallistumista erilaisiin ryhmiin monissa erilaisissa asemissa, saamaan palautetta omista taidoista ja suosioista ja oppii arvioimaan itseään erilaisissa yhteyksissä. (Saarinen ym. 1994, 185.)

Vertaisryhmissä lapsi saa tyydytystä sosiaalisille ja emotionaaliosille tarpeilleen. Jos lapsi on vertaisryhmässä jatkuvasti torjuttu, alkaa hän itsekin helposti pitää itseään sosiaalisesti epäonnistuneena. Vaikka sosiaalinen korkea asema ei ole edellytys menestymiselle, edes kohtalainen kaverisuosio näyttäisi suojaavan lasta vaikeuksilta. Ryhmän ulkopuolelle jäävä lapsi voi kokea yksinäisyyttä ja jäädä vaille sosiaalisten taitojen harjoittelun kenttää. (Salmivalli 2005, 33–34.) Tasavertaisissa ryhmissä lapsen kognitiivisten ja sosiaalisten taitojen uskotaan kehittyvän suotuisasti, sillä lapsi oppii tarkastelemaan asioita myös muiden näkökulmasta. Samalla opitaan myös käyttäytymisen säätelyä. (Saarinen ym. 1994, 186.) Vertaisryhmällä on myös monenlaisia yhteyksiä lapsen ja nuoren kehitykseen. Toveriryhmissä lapseen kohdistuu ryhmäpaine, joka aiheuttaa yhdenmukaisuutta olettavia käyttäytymisvaatimuksia. Erityisen huomion kohteiksi joutuvat muun muassa nor-

meista ja rooleista poikkeamiset: selvästi erilainen käyttäytyminen, ulkonäkö tai pukeutuminen asetetaan silmätikuksi. (Saarinen ym. 1994, 186.) Kun lapsesta kasvaa nuori, on vertaisryhmien luonne erilainen: olennaista ei ole enää kaverit sinänsä ja yhteiset harrastukset, vaan ystävien läheisyys, tuki ja ymmärtäminen. Jo varhaisnuoruudessa korostuvat ystävyysuhteet ja niiden emotionaaliset tehtävät. Tyttöillä ne korostuvat hiukan enemmän kuin pojilla. Lapset tukeutuvat usein ystäviinsä tarvitessaan emotionaalista tukea. (Saarinen ym. 1994, 185–186.)

Positiivisten sosiaalisten suhteiden merkittävänä pohjana voidaan pitää sosiaalisia vuorovaikutustaitoja. Sosiaalisella pätevyydellä tarkoitetaan usein omien päämäärien saavuttamista sosiaalisessa vuorovaikutuksessa niin, että myönteiset suhteet muihin säilyvät. Sosiaalista pätevyyttä voidaan tarkastella eri näkökulmista, esimerkiksi sosiaalisten taitojen, sosiokognitiivisten taitojen, emotionaalisen ja niiden säätelyn tai sosiaalisen motivaation näkökulmasta, taikka konteksteista, jotka mahdollistavat tai estävät sosiaalisesti pätevän toiminnan. (Salmivalli 2005, 78.) Emootiot vaikuttavat sosiaaliseen pätevyyteen suoraan ja kognitiivisten prosessien kautta. Sosiaaliseen pätevyyteen vaikuttaa lapsen yleinen emotionaalisuus, eli miten taipumukseen kokea voittopuoleisesti myönteisiä tai kielteisiä tunteita sekä se, millä intensiteetillä emootiot yleensä esiintyvät. Toisaalta sosiaaliseen pätevyyteen vaikuttaa emootioiden säätelytaito, eli yksilön kyky hallita emootioitaan. Yleensä emootioiden hyvä säätely edustaa hyvää sopeutumista ja sosiaalista pärjäämistä. (Salmivalli 2005, 112.)

Myös ystävyysuhteilla on merkittävä rooli vertaissuhteiden onnistumisessa. Ystävyysuhteet ja sitä kautta erityisesti hyväksytyksi tuleminen tunne vaikuttavat lapsen minäkuvaan ja ryhmään sopeutumiseen. Oppilas kehitty ystäviensä huomioon ottamisessa, keskustelutaidoissa ja ystäviensä puolustamisessa. Myös itsesäätelyn kehittymistä tapahtuu. Oppilas kehitty esimerkiksi kritiikin vastaanottamisessa ja kyvyssä tehdä kompromisseja. (Kauppila 2007, 173.) Vertaisryhmiin sopeutumiseen ja ystävyysuhteiden solmimisen onnistumiseen vaikuttaa olennaisesti yksilön kielellinen lahjakkuus. Lapsen vuorovaikutustaitojen kehittyessä kielen ja puheen taitojen tasolla on ratkaiseva merkitys. Ne mahdollistavat entistä monipuolisemman vuorovaikutuksen ja avaavat tietä myös ajattelun kehittymiselle. (Alijoki 1998, 14.) Lapselle, jolla on kielellisiä vaikeuksia, kehitty helposti myös sosiaalisen vuorovaikutuksen kanssa ongelmia. Tällaista lasta tulee kielen kehittämisen ohella tukea mahdollisimman paljon vuorovaikutustaitojen kehittämisessä ja non-verbaalisen viestinnän lukemisessa. (Siiskonen 2001, 40.) Lasten kommunikointitaitojen ja etenkin kielellisen kehittyneisyyden on todettu olevan yhteydessä vahvaan itsetuntoon. Tähän lienee syynä se, että puheen ja kielen avulla lapsi onnistuu säätelemään ja ilmaisemaan omia tunteitaan ja ajatuksiaan. Tästä seuraa selviytymisen tunne ja itsetunnon kohoaminen. Kielellisesti lahjakas lapsi on koulussa usein sosiaalinen ja pidetty. Kielellisten taitojen kohottaminen on siis eräs keino vaikuttaa lasten

itsetuntoon. (Aho 1996, 54–55.) Aikaisempien tietojen perusteella tiedämme jo, että vahva itsetunto on sidoksissa positiiviseen minäkäsitykseen. Näin ollen hyvät kielelliset taidot ovat sidoksissa hyvään minäkäsitykseen. Vertaissuhteilla on myös merkittävä vaikutus oppilaan oppimisessa. Oppimista ja tiedon tuottamista ei voida pitää pelkästään tietojen ja valmiuksien hallinnan erillisinä yksikköinä (Säljö 2004, 129–130.), vaan oppiminen on pitkälti oppimista tukevaan sosiaaliseen ympäristöön sopeutumista ja oppimiseen osallistumista sosiaalisessa yhteisössä. Oppiminen on aina sidoksissa siihen ympäristöön, missä se tapahtuu. Otollisen oppimisympäristön määrittely on monimutkaista, mutta yleisesti voidaan nimetä ominaisuuksiksi ainakin turvallinen ja hyväntahtoinen oppimisympäristö. Oppimiseen vaikuttaa myös se, millaisiksi oppijoiksi oppijat itsensä kokevat ja millainen on oppimisympäristön asettamat rooli-odotukset ja säännöt.

Ilmapiiri vaikuttaa siis olennaisesti siihen, mitä on mahdollista oppia. (Rauste von Wright ym. 2003, 63–65.) Ilmapiiri vaikuttaa myös oleellisesti siihen, millaisiksi yksilö omat taitonsa kokee. Ihminen toimii omista tiedoistaan ja kokemuksistaan lähtöisin ja sen perusteella, mitä hän tietoisesti ja tiedostamattaan uskoo ympäristön häneltä vaativan, sallivan tai mahdollistavat tietyissä tilanteissa. Toiminnot ja käytännöt siis konstituivat toisiaan. (Säljö 2004, 129.) Luokka toimii sosiaalisena järjestelmänä ja määrittelee, mitkä asiat nähdään sosiaalisesti hyväksytyinä ja mitkä ei. Oppimiseen saadaan menestyksekkyyttä, kun opettajan ja oppilaan rooli-odotukset ovat oppimista tukevia. Jokaisella oppijalla on yksilölliset rooli-odotukset ja oppilaiden roolisuoritukset näkyvät oppilaiden käyttäytymisessä. Tiedonmuodostus ja oppiminen ymmärretään siis sosiaalisena ja kulttuurisena ilmiönä. (Kauppila 2007, 153.)

3.6 Ryhmittäminen ja minäkäsitys

Se ryhmä, eli sosiaalinen konteksti, jossa lapsi opiskelee, vaikuttaa oleellisesti lapsen käyttäytymiseen. Ryhmän normit säätelevät jäsenten toimintaa. Sosiaalinen konteksti säätelee yksilöllisten tekojen vaikutusta yksilön käyttäytymiseen tai hänen kohteluunsa ryhmässä. (Salmivalli 2005, 133.) Se, miten yksilö kokee itsensä, ja miten hän uskoo ympäristön muiden ihmisten kokevan hänet, on merkittävä vaikutus siihen, miten yksilö toimii ryhmässä. (Hakkarainen ym. 2004, 363.) Lapsi voi kokea tilanteen ahdistavaksi, mikäli häneltä vaaditaan muuta kuin hänen tovereiltaan. (Saarinen ym. 1994, 36.) Hytösen (2008, 98) mukaan individualismin korostaminen kasvatuksessa saattaa olla haitallista yksilön moraalisen kehityksen kannalta. Hän kokee, että kasvatuksessa jo yksilöllisyyden vaatiminen tai yksilöllisen kohtelun saaminen merkitsee ainakin jollain tasolla asianomaisen leimaamista jollain tavalla ”poikkeavaksi” tai ”erityiseksi”.

Aikuinen voi kehittää lapsen liittymisen tunnetta pyrkimällä lisäämään lapsen ryhmäinliittymisentunnetta ja ryhmän hyväksymistä, sekä kehittämällä lapsen taitoja ystävyysuhteissa ja rohkaisemalla toveritukeen. Lisäksi lapsen on hyvä hankkia tilaisuuksia havaita toisten lasten kykyjä ja ominaisuuksia ymmärtääkseen erilaisuuden tärkeyden ja ”tavallisuuden”. (Aho 1996, 72–73.) Jos lapsi on jollain tavalla erilainen kuin muut lapset, esimerkiksi hitaampi oppimaan, on yhteisöllisyyden edistäminen erityisen tärkeää, sillä se edistää erilaisuuden arvostamista, toisen kunnioittamista ja kykyä toimia joustavasti uusissa tilanteissa. Lapsilla tulisi olla sellainen elinympäristö, joka tarjoaa mahdollisuuksia osallistua yhteiseen toimintaan ja rakentaa sosiaalisissa suhteissa tarpeellista osaamista. (Karila ym. 2006, 13.)

Burnsin (1982) mukaan opettajien asenteet sekä tiettyjä oppilasryhmiä koskevat ennakkoluulot sekä käyttäytymiset vaikuttavat enemmän oppilaiden minäkuvaan kuin opetusympäristöjen järjestelyt. Erityisesti opettajan antama palaute on merkitsevää. (Scheinin 1990, 58–59.) Korpinen (1990, 90) puolestaan uskoo, että oppilaan kokonaispersoonallisuuden kehityksen kannalta tasokurssivalinnoista luopuminen (esimerkiksi erityisopetukseen siirtäminen) ja siirtyminen heterogeeniseen ryhmittelyyn on oppilaan kannalta suotuisaa.

Stjernbergkin mukaan (1981, 323–325) tällainen kykyryhmittely antaa epäsuotuisan vaikutuksen, sillä oppilas kokee leimautuvansa ”heikommalle tasokurssille”. Tällöin oppilas voi kokea olevansa huono, ja saavuttavansa huonoja tuloksia. Jos taas oppilaita pidetään yhdessä, jolloin oppilasaines sisältää niin heikkoja kuin taitaviakin oppilaita, voivat paremmat oppilaat toimia innoittajina eivätkä heikot leimaudu heikoiksi. (toisen asteen viittaus, Korpinen 1990, 33.) Koulua voidaan pitää opettajien ja oppilaiden muodostamana yhteisönä. Tällaisen yhteisön luonne määräytyy niistä vuorovaikutussuhteista, jotka ilmenevät eri henkilöryhmien kesken ja sisällä. Vuorovaikutussuhteiden laatu pohjautuu erilaisiin odotuksiin, käsityksiin ja asenteisiin, joihin myös stereotypiat liittyvät. Oppilaille muodostuu vuorovaikutussuhteiden kautta käsitys siitä, millaisia valmiuksia heillä on ja mihin he pystyvät. (Määttä & Turunen, 1991, 53.)

Jotta opettaja voisi muuttaa stereotyyppisiä käsityksiä lasten erilaisista rooleista, tulee hänen tietoisesti pystyä tarkastelemaan omaa käyttäytymistään ja kiinnittää huomiota siihen, miten stereotyyppiset odotukset vaikuttavat lasten käytökseen. (Määttä & Turunen, 1991, 70.) Korpinen (1990) tutkimuksen mukaan opettajan asennoituminen opettamaansa ryhmään, oli kyseessä sitten yleis- tai erityisopetusluokka, vaikuttaa olevan ratkaisevin tekijä oppilaiden minäkäsitykseen. Erityisesti oppilas, jonka minäkäsitys on keskitasoa tai alhaisempi, muokkaa minäkäsitystään vahvasti sen mukaan, miten opettaja suhtautuu ryhmäänsä. Oppilaan minäkäsityksen kannalta suotuisin on opettaja, joka suhtautuu myönteisesti tasoryhmiin koulussa, ja missä tasoryhmien käyttäminen on yleistä. Negatiivisemmin se vaikuttaa oppilaisiin, joista välillä kootaan tasoryhmä, mutta koulussa ei ole

vakituista käytäntöä tasoryhmille. Tällöin opettajankaan suhtautuminen ei vaikuttanut kovin vahvasti. (Korpinen 1990, 33–34.) Tuloksista voidaan todeta, että koulu, jossa on monia erityisluokkia, ja erityisluokat, joiden opettajat suhtautuvat myönteisesti pienryhmäjärjestelyihin, ovat suotuisia tasoryhmään siirretyn oppilaan minäkäsityksen kannalta. Oppimisympäristöä voidaan pitää koulu-elämän laatuun ja koulussa viihtymiseen sekä opinnoissa menestymiseen vaikuttavana tärkeänä tekijänä. (Jylhä 2007, 255.)

4 Tutkimuksen metodologiset lähtökohdat

Tässä kappaleessa perehdytään ensin esittämään hermeneuttis-fenomenologista suuntausta, jolle tämä tutkimus perustuu. Kappaleessa viitataan myös hermeneuttiseen kehään, jonka vaikutus on olennainen myös tämän tutkimuksen tuloksia analysoidessa. Tässä tutkimuksessa perimmäisenä tarkoituksena on pyrkiä havaitsemaan mahdollisimman todellinen käsitys haastateltavien reaaliminäkuvasta. Myös havaintojen ymmärtäminen on oleellista ja siksi tutkija on pyrkinyt ymmärtämään reaaliminäkuvien ja oppimisympäristöjen välisiä syy-seuraussuhteita. Tämä on edellyttänyt syvää keskustelua haastattelijan ja haastateltavan välillä, jotta sosiaalisessa todellisuudessa luodut merkitykset, jotka voivat merkitä eri asiaa eri ihmisille, voitaisiin ottaa mahdollisimman hyvin huomioon ja keskusteluiden aiheiksi.

4.1 Hermeneuttis-fenomenologinen lähestymistapa tutkimuksen taustalla

Tämän tutkimuksen tarkoitus on tarkastella eri oppimisympäristöissä, eli yleisluokalla yleisen opetussuunnitelman mukaisesti, erityisopetukseen siirrettynä yleisluokalla opiskelevien sekä erityisopetukseen siirrettynä erityisopetuksen luokalla opiskelevien lasten reaaliminäkuvaa. Tutkimuksen tarkoitus ole yleistää eri oppimisympäristöissä opiskelevien lasten minäkäsitystä, vaikka joitain yhteisiä piirteitä nostetaankin esille. Tutkimuksessa painotetaan osallistujista esille nousseita havaintoja tapauskohtaisina. Tutkimuksen onnistumisen ehtona on saavuttaa tutkijan ja tutkittavan välille mahdollisimman perusteellinen ymmärrys toisiansa kohtaan, jotta niinkin syvällistä käsitystä, kuin yksilön reaaliminäkuva, voitaisiin tarkasti tutkia. Tällaisessa ihmisen minuutta koskevassa tutkimuksessa on oleellista, että sekä tutkija että tutkittava jakavat käsitteet ja keskusteltavan aiheen mahdollisimman samalla tavalla. Tämä edellyttää keskustelua aiheesta ja molemminpuolista omien näkemysten selvitystä. Pyrkimyksenä on ymmärtää mahdollisimman syvästi, millaiseksi kunkin haastatellun reaaliminäkuva on muodostunut ja mitkä tekijät alakoulussa ovat tietyn tyyppisen reaaliminäkuvan muodostaneet. Tällainen syvälinen ymmärtäminen vaatii perusteellista tutustumista aiheeseen sekä tutkijalta hyviä sosiaalisten suhteiden taitoja sekä onnistumista päästä lähelle lapsen aitoja ajatuksia herkemmissä ja henkilökohtaisemmissakin aiheissa. Tästä syystä tutkija on valinnut parhaaksi tutkimusmetodiksi hermeneuttis-fenomenologisen lähestymistavan, sillä kyseinen metodi antaa tutkijalle mahdollisuuden pohtia, esittää kysymyksiä, tarkastella asioita monista eri näkökulmista ja pyrkiä ymmärtämään asiaa mahdollisimman syvällisesti.

Hermeneuttisen kehän ongelmat ovat myös tässä tutkimuksessa esillä. Erityisesti, kun tutkimuksen kohteena on lapsia, joille oma minäkuva ei ole välttämättä kovinkaan strukturoitunut tai tiedostettu, eivätkä kysymykset aina helppoja ymmärtää, tarvitaan tutkijan ja tutkittavan välille sy-

vällistä ja selkeyttävää dialogia aiheista. Kyseenomaisista syistä tutkija on päättänyt tässä tutkimuksessa kerätä aineistoa haastattelemalla jokaista lasta yksitellen. Tämä on mahdollistanut sen, että sekä haastateltavalla että haastattelijalla on tarvittaessa ollut mahdollisuus tarkentaa kysymystään tai vastaustaan taikka käytettyjä käsitteitä niin, että molemmat osapuolet ymmärtäisivät ne mahdollisimman samalla tavalla. Tällöin hermeneuttis-fenomenologiseen lähestymistapaan vahvasti kuuluvaan hermeneuttiseen kehään liitettyihin ongelmiin päästään mahdollisimman hyvin kiinni, kun tutkijalla ja tutkittavalla on mahdollisuus saada selvennystä ja lisätietoa toisiltaan käsiteltävistä aiheista.

Hermeneuttis-fenomenologisen lähestymistavan teoriaa

Hermeneuttis-fenomenologinen lähestymistapa perustuu ontologialtaan merkitysten tulkintaan. Hermeneutiikka on klassisen tiedefilosofian suuntaus, joka syntyi 1800–1900 –luvun taitteessa. Hermeneutiikan keulahahmona toimii Edmund Husserl (1859–1938), jonka mukaan todellisuus perustuu ihmisen subjektiiviseen tulkintaan eletystä kokemuksesta. Tutkittavaa asiaa ei voida ennalta määrätä tai teorioida, vaan ihmisen ainutkertaisuutta tavoiteltaessa on perehdyttävä tämän subjektiivisen kokemuksen tulkintaan. (Rouhiainen 2009.)

Hermeneuttinen kasvatustilafilosofia keskittyy erityisesti kasvatustilaprosesseissa ilmeneviin tulkinnan ongelmiin. Kaikkeen inhimilliseen toimintaan kuuluu olennaisesti tulkinta. Tällöin fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen luotettavuus nähdään tutkijan ja tulkittavan kohteen välisen dialogin laadussa. Hermeneuttinen tutkimus pyrkii ymmärtämään tutkittavaa kohdettaan mahdollisimman perusteellisesti (Puolimatka 1999, 157). Tässä tutkimuksessa tutkija pyrkii saamaan mahdollisimman tarkan ja syvällisen kuvan siitä, millaiseksi lapsi itsensä mieltää. Tällöin mahdollisimman syvä keskustelu lapsen kanssa antaa parhaan lähtökohdan aineiston hankintaan.

Siljanderin (1988) mukaan nimitys hermeneutiikka tulee kreikan kielen verbistä *hermeneuo*, joka voidaan kääntää suomeksi kolmella eri tavalla: 1) ilmaista, sanoa, 2) selittää, tulkita, 3) tehdä ymmärrettäväksi.) *Hermeneuo* -verbin ensimmäinen merkitys (ilmaista, sanoa) kuvaa tulkintatapah-tuman ekspressiivistä puolta: Hermeksen tehtävänä oli ”julistaa” jumalien sanoma ihmisille. Toinen merkitys (selittää, tulkita) painottaa tulkintaprosessin diskursiivista luonnetta. Tulkinnan diskursiivisella luonteella tarkoitetaan sitä, että selitykset ja merkitysten ymmärtäminen perustuvat keskusteluun, dialogiin. Tulkinnan tehtävä ei ole yksisuuntaisesti viestittää jotakin, vaan selittää sen merkitystä keskustelussa. Verbin kolmas merkitys (tehdä ymmärrettäväksi) viittaa kääntämiseen. Jumalien viestien tekeminen ymmärrettäväksi ihmisille viittaa kääntämiseen, dialogiin kahden vieraan maailman välillä, joka johtaa kahden tai useamman horisontin sulautumiseen toisiinsa. (Aulén & Porola 2009, 5.)

Hermeneutiikka painottaa inhimillistä ymmärrystä merkitysten tulkinnassa. Selittämiseen liittyy aina luonnollisena osana ymmärtäminen. Hermeneutiikkaan liitetään perinteisesti tekstien merkitysten tulkinta, mutta tekstillä voidaan tarkoittaa sekä kirjoitettua tekstiä että muita merkitysten muodostamia kokonaisuuksia, joita ihmisen tulee ymmärtää. (Laine 2001, 29, 31.) Tämä asettaa tässä tutkimuksessa tutkijalla haasteita, sillä haastateltavien nuoresta iästä (11–12 –vuotta) johtuen tapa, jolla lapsi ymmärtää tutkimuksessa annetut merkitykset minäkuvalle, voi poiketa tutkijan, eli aikuisen tavasta luoda merkityksiä. Jälleen kerran tutkimuksen luotettavuus on siis verrattavissa tutkittavan ja tutkijan väliseen dialogiseen laatuun. Niskanen (2008) tiivistää edellisen ja toteaa hermeneutiikan perusajatuksiksi sen, että sosiaaliseen todellisuuteemme ja kulttuuriimme liittyvät asiat ovat erilaisten merkityksien läpäisemiä, ja näiden asioiden tutkiminen on merkityksien etsimistä. Tällöin mikään ymmärtäminen ei ala tyhjästä, vaan ihminen perustaa ymmärtämisen jo aiemmin ymmärrettyyn merkityskokonaisuuteen. (Aulén & Porola 2009, 6.)

Ihmisen olemassaoloa, toimintaa, arvoja ja normeja määrittelee kulttuurihistoriallinen kehitys. Ihminen on siis historiallinen olento, joka luo käsityksensä kulttuurihistoriassa syntyneiden määritteiden myötä. (Rouhiainen 2009.) Ihminen ei voi irrottautua omasta kulttuurihistoriastaan, vaan se vaikuttaa aina ymmärtämisen taustalla. Kaikki ajattelumme ja ennakkokäsityksemme ovat sidoksissa aikaisempaan traditioon. (Laine 2001, 33.) Edellisen mukaan kaikki ymmärrys perustuu siis jo johonkin aiemmin muodostettuun merkityskokonaisuuteen, eli esiyymmärrykseen. Ymmärtämisen ja tulkinnan käsitteisiin liittyvät läheisesti hermeneuttisen kehän ja esiyymmärryksen käsitteet. (Väri & Lindén 2007, 23.)

Tiivistettynä voidaan sanoa, että hermeneuttinen tutkimus pyrkii siis ymmärtämään tutkimansa empiirisen kohteen luonteen tarkastelemalla sitä eri perspektiiveistä. Se huomioi tutkimuskohteen ”sisäisen” tai omimman luonteen ja sen ”ulkaisen” sosiaaliskulttuurisen aseman tai kontekstin. Hermeneuttis-fenomenologisen tutkimuksen tavoitteena on luoda ymmärrystä tutkimuskohteesta eli siitä, miten tutkittu kohde on olemassa ympäröivään maailmaan. (Rouhiainen 2009.) Tässä tutkimuksessa pyritään mahdollisimman monipuoliseen ja laajaan näkemykseen jokaisesta haastateltavasta pyrkien samalla huomioimaan kunkin informantin minäkuva heijastaen siihen ympäristöön, jossa he opiskelevat.

4.2 Hermeneuttinen kehä tutkimustyössä

Tehdessään tutkimusta tutkija kohtaa ns. hermeneuttisen kehän ongelman. Hermeneuttisella kehällä tarkoitetaan tässä tapauksessa laajasti tutkimuksellista dialogia tutkimusaineiston kanssa. Tutkija on tutkimusaineiston kanssa eräänlaisessa vuoropuhelussa, jonka tavoitteena on toisen toiseuden ym-

märtäminen. Tieto syntyy vasta tässä dialogissa. (Laine 2001, 36.) Ihmisen tiedonmuodostus perustuu aina esiymmärrykseen, joten tiedonmuodostuksella ei voi olla absoluuttista alkua. Esiymmärrys puolestaan muuttuu ymmärtämisen ja tulkinnan edetessä. (Siljander 1988, 115–116.)

Tutkijan ja tutkittavan toistensa ymmärtäminen edellyttää yhteistä kulttuurista pohjaa kielen, käsitteiden ja symbolien muodossa. Hermeneuttinen kehä syntyy siitä, että jokainen puheen osa täytyy tulkita kokonaisuuden valossa ja kokonaisuus puolestaan täytyy ymmärtää osista käsin. (Puolimatka 1999, 161–162.) Ymmärtämisen ongelma ei rajoitu pelkästään sanojen ymmärtämiseen, vaan on ymmärrettävä puheen tuottanutta ihmistä ja hänen sisäistä maailmaansa (Puolimatka 1999, 165). Hermeneuttinen kehä sisältää myös olemuksen, joka liittyy tulkintojen ja käsitteenmäärittelyn keskenäisyyteen. Käsitteitä ei voi tarkasti määrittellä ennen tutkimusta, vaan tutkimuksen edetessä käsitteiden määrittely on dynaamista. Tutkija pyrkii kyseenalaistamaan omia ennakkokäsityksiään ja korjaamaan niitä. (Rouhiainen 2009.) Myös tässä tutkimuksessa on huomioitava hermeneuttisen kehän piirteitä tutkimuksessa ilmeneviin havaintoihin. On huomioitava, että tutkijalla on jo jonkinlainen esiymmärrys tutkittavan minäkuvan eri alueista jo ennen haastattelua. Hänen esiymmärryksensä vaikuttaa siis haastatteluissa kuulemansa tulkintaan. Tämän takia tutkija ei pysty vastaanottamaan tutkittavalta saamaansa informaatiota täysin puhtaasti, vaan haastateltavilta saatu tieto on aina tutkijan omien tietorakenteiden värittämää. Tämä aiheuttaa haasteita myös tutkimushavaintojen analyysivaiheessa.

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tässä kappaleessa määritellään ensin tarkasti tutkimuksen tavoite ja esitellään tutkimukseen osallistuneet lapset, joita haastateltiin. Tämän jälkeen perehdytään haastattelukysymyksiin sekä puoli-strukturoituun haastatteluun aineistonkeruumenetelmänä. Sitten esitellään aineiston koodausta ja luokittelua koskevia kysymyksiä ja lopuksi käydään läpi aineiston analyysiä koskevan prosessin vaihteita sekä arvioidaan tutkimuksen luotettavuutta.

5.1 Tutkimustehtävä

Tämän tutkimuksen tavoitteena on tarkastella yleisopetuksessa opiskelevien, erityisopetukseen siirrettyjen yleisopetuksenluokalla opiskelevien sekä erityisluokalla opiskelevien 11–12 –vuotiaiden lasten reaaliminäkäsitystä. Tämän tutkimustehtävän puran seuraaviksi tutkimuskysymyksiksi:

1. Millainen on yleisluokalla yleisopetuksen mukaisesti opiskelevan oppilaan reaaliminäkäsitys, millainen on erityisopetukseen siirretyn yleisluokalla opiskelevan oppilaan reaaliminäkäsitys ja millainen on erityisopetukseen siirretyn erityisluokalla opiskelevan oppilaan reaaliminäkäsitys ja mitkä seikat alakoulussa vaikuttavat haastateltujen reaaliminäkäsityksen muototumiseen?
2. Eroavatko eri oppimismuodoissa ja –ympäristöissä opiskelevien oppilaiden reaaliminäkäsitykset toisistaan ja jos eroavat, niin millä tavalla?

Tutkimuksessa ei kuitenkaan pyritty varsinaisesti vertailemaan oppilaiden reaaliminäkäsityksiä toisiinsa, vaan käsittelemään niitä itsessään ainutkertaisina ja tapauskohtaisina. Tutkimukseen osallistui yhteensä 11 11–12 –vuotiasta lasta. Heistä 4 opiskeli yleisopetuksessa, 3 erityisopetukseen siirrettyinä yleisopetuksen luokalla sekä 4 erityisopetukseen siirrettyinä erityisluokalla. Kaikki erityisopetukseen siirretyt olivat erityisopetuksessa johtuen syvistä oppimisvaikeuksista. Tutkimukseen osallistuvista kolme oli tyttöjä ja 8 poikia. Kaikki haastattelut toteutettiin kahdessa eri Vantaan alakoulussa toukokuun 2009 aikana. Molemmat kouluista ovat noin 400 oppilaan kouluja. Toisessa koulussa on jokaista kahta yleisopetuksen luokkaa kohti yksi luokka lapsille, joilla on vaikeita oppimisvaikeuksia sekä yksi luokka lapsille, joilla on tunne-elämän sopeutumisasikeuksia. Tämä kou-

lu valittiin tutkimukseen, sillä sieltä saatiin haastateltavaksi tarpeeksi monta suhteellisen saman ikäistä lasta. Tutkimuksesta ilmoitettiin koulun 4. ja 5. – luokkien opettajilla ja kaikki tutkimukseen osallistuvat valittiin satunnaisesti niistä lapsista, jotka olivat halukkaita tutkimukseen osallistumaan. Sekä yleisopetuksessa opiskelevien että erityisopetukseen siirrettyjen erityisluokalla opiskelevien haastattelut suoritettiin edellä mainitussa koulussa. Erityisopetukseen siirrettyjen yleisluokalla opiskelevien lasten haastattelut tehtiin toisessa alakoulussa, sillä aikatauluja ei saatu sovitettua ensimmäisen koulun kanssa siten, että kaikkia haastatteluita olisi voitu suorittaa samassa koulussa. Lasten opettajat kertoivat myös lyhyesti oman näkemyksensä lapsesta (ja erityisopetukseen siirrettyjen oppilaiden opettajat kertoivat suurpiirteisesti syitä erityisopetukseen siirtoon). Seuraavaksi tekstissä esitellään tarkemmin tutkimukseen osallistuvia lapsia. Lasten perässä on koodi, jota selvennetään tarkemmin kappaleessa 5.4.:

Yleisopetusta saavia haastateltavia oli siis yhteensä neljä lasta, joista yksi tyttö ja yksi poika opiskeli 4. vuosiluokalla ja yksi tyttö ja yksi poika 5. vuosiluokalla. Neljäsluokkalaisista molemmat (YO1P11 sekä YO2T11) sekä 5. -luokkalaisista tyttö (YO4T12), menestyivät opettajien mukaan hyvin, hieman keskitasoa paremmin niin sosiaalisesti kuin oppiaineissakin. 5. – luokkalainen poika (YO3P12) ei sen sijaan ollut kovin vahva kouluaineissa, mutta opettajan mukaan yritti kovasti ja pärjäsi sen takia tyydyttävästi. Sosiaalisesti hän oli erittäin taitava. Opettajat kuvailivat kaikkia yleisopetusta saavia lapsia ”tavallisiksi”, eli ei erityisesti luokasta esille nouseviksi lapsiksi, jotka pärjäisivät koulussa mukavasti kaikissa saroissa. Kaikki oppilaat opiskelivat noin 25–27 oppilaan luokissa, joissa ei opettajan lisäksi ollut kouluavustajaa.

Neljä erityisopetukseen siirrettyä erityisluokalla opiskelevaa lasta oli kaikki siirretty erityisopetukseen oppimisvaikeuksien takia. Kaikilla heillä oli kielellisiä vaikeuksia, joihin kuului sekä luku- että kirjoitusvaikeuksia ja lisäksi joitakin muita ”poikkeavuuksia”, kuten dyspraxiaa ja tarkkaavaisuuden ja toiminnanohjaamisen vaikeutta. Kaikki tämän ryhmän haastatelluista olivat poikia, joista kaksi oli 4. ja kaksi 5. vuosiluokalta. 4. luokkalaisten opettaja kertoi, että toinen poika (EP1P11) on hyvin aurinkoinen ja positiivinen poika, joka pärjää koulussa kohtalaisesti. Hänellä on vaikeiden lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksien lisäksi myös motorista heikkoutta ja vaikeuksia muistamisen kanssa. Opettaja kertoi myös pojan olevan ahkera läksyjen tekijä ja aktiivinen oppitunneilla. Ystäviä hänellä ei kuitenkaan juurikaan ollut. Kielellisesti tämä oppilas ei ollut kovinkaan lahjakas. Toinen neljäsluokkalainen poika (EP2P11) oli opettajan mukaan myös oppitunneilla melko aktiivinen, muttei hoitanut koulutyötään kovin huolellisesti ja saattoi unohtaa välillä esimerkiksi kotiläksyjen tekemisen.

Hänellä oli samantapaisia syitä erityisopetukseen siirtoon, kuin toisella 4. -luokkaisella pojalla. Hänellä oli myös kavereita omalta luokalta sekä yleisopetuksen luokalta, mutta välillä hän ajau-

tui tappeluihin heidän kanssaan ja käytti niissä joskus myös fyysistä voimaa. Neljäsluokkalaiset pojat opiskelivat samalla 9 oppilaan luokalla, jossa työskenteli kokopäiväisesti erityisluokanopettajan lisäksi kouluavustaja. Viidesluokkalaisista pojista toisella (EP4P11) oli opettajan mukaan vaikeiden oppimisvaikeuksien lisäksi jonkin verran käytöksen kanssa ongelmia. Hän oli aiempina kouluvuosina joutunut useampaan kertaan tappeluihin kavereiden kanssa. Hän ei myöskään ollut kovin innostunut koulunkäynnistä. Toinen viidesluokkalainen poika (EP3P12) puolestaan osallistui melko aktiivisesti oppitunneille. Hän oli vahva matemaattisesti, mutta kielellisesti heikko. Opettajan mukaan hänen sosiaaliset taitonsa koulussa olivat melko hyvät. Opettajan mukaan hän oli tottelevainen ja melko kohtelias poika.

Kolme erityisopetukseen siirrettyä yleisluokassa opiskelevaa lasta opiskelivat myös 4. ja 5. – luokilla. Heistä yksi oli tyttö ja kaksi poikia. Kaikki he opiskelivat samassa koulussa mutta eri luokilla. Koulussa ei järjestetty erikseen pienryhmätoimintaa, eikä luokassa ollut vakituista kouluavustajaa, mutta oppilaat kävivät laaja-alaisen erityisopettajan luona opiskelemassa keskimäärin kerran kahden viikon aikana. Lisäksi heillä oli yksi oma tunti viikossa opettajan järjestämää opetusta henkilökohtaisesti. Toinen 4. –luokkalaisista oli tyttö ja kaksi muuta olivat poikia. Myös tässä haastatteluryhmässä oli alun perin suunniteltu olevan 4 haastateltavaa, mutta haastattelupäivänä yksi haastateltavista oli sairastunut. Kaikilla haastateltavilla oli kielellisiä vaikeuksia. Toisella pojista, 4. –luokkalaisella (EY2P11), oli lisäksi dyspraxia ja 5. – luokkalaisella (EY1P12) pojalla toiminnanohjaamisen ja keskittymisen vaikeuksia. 4. – luokkalaisen tytön (EY3T12) opettaja kuvaili lasta melko hiljaiseksi ja syrjäänvetäytyväksi, jolla oli yksi melko läheinen ystävä luokalla. Tyttö pärjäsi koulussa kohtuullisesti, sillä kotona oltiin hyvin tarkkoja siitä, että hän hoiti koulutehtävänsä. 4. – luokkalaista poikaa kuvattiin liikunnalliseksi ja avoimeksi pojaksi, joka ei ollut kovinkaan kiinnostunut koulunkäynnistä. Sosiaalisesti hän oli melko lahjakas, mutta ajautui usein riitoihin luokkalaistensa kanssa. 5. – luokkalaista poikaa kuvailtiin vilkkaaksi. Hän suoriutui koulutyöstä tyydyttävästi, vaikka hänellä oli suuria vaikeuksia hoitaa tehtäviä loppuun oppituntien aikana tai seurata annettuja ohjeita. Hänellä ei ollut kovin montaa ystävää luokalla opettajan mukaan.

Jokaista lasta haastateltiin erikseen, jotta sosiaalisten paineiden aiheuttama vastausten värittäminen saataisiin minimoitua. Haastattelut tallennettiin ja yksi haastattelutilanne kesti noin 45 minuuttia. Haastattelu koettiin parhaaksi suorittaa puolistrukturoidun haastattelun metodein, jotta päästäisiin mahdollisimman vapaaseen keskustelumuootoon, mutta aihepiiri pysyisi hallinnassa. Monet käsitteet olivat myös melko vaikeita haastateltavien ikäisille, joten myös termien avaaminen johdatteli jonkin verran keskustelun kulkua. Koska haastateltavien määrä on suppea, ilmiön kokonaistutkimus ja yleistäminen eivät ole mahdollisia. Tästä johtuen eroavaisuudet lasten reaalinäkö-

sityksissä eri oppimismuodoissa voidaan nähdä ainoastaan suuntaa antavina ja mahdollisia jatkotutkimuksia tukevinä.

5.2 Haastattelukysymykset

Haastatteluissa lapsille esitettiin heidän reaalinäkökuvaansa liittyviä kysymyksiä. Haastattelukysymykset jaettiin neljään eri kategoriaan, jotka käsittelivät yksilön itse itsestään luomaa kuvaa eri osa-alueilla. Nämä neljä osa-aluetta ovat: sosiaalinen minäkäsitys, emotionaalinen minäkäsitys, fyysinen minäkäsitys sekä suoritusminäkuva.

Sosiaalisen minäkäsityksen kategoriassa kysyttiin muun muassa, mitä haastateltavat omissa sosiaalisissa taidoissaan arvostavat ja mitä he uskovat muiden itsessään arvostavan. Lisäksi kysyttiin muun muassa, millaisessa seurassa he viihtyvät, ketkä ovat heille läheisimpiä ihmisiä, kuinka monta hyvää ystävää/kaveria heillä on ja uskaltavatko he olla oma itsensä muiden ihmisten seurassa. *Emotionaalisen minäkäsityksen kategoriassa* kysyttiin esimerkiksi haastateltavien ajatuksiaan heidän omasta luonteestaan, perustunteistaan erilaisiin asioihin suhtautuessa sekä heidän käsitystään omasta olemuksestaan. *Fyysistä minäkäsitystä kartoittaessa* lapsilta kysyttiin muun muassa, mihin he ovat ulkonäössään tyytyväisiä ja mitä he haluaisivat siinä muuttaa. Lisäksi kysyttiin, millaista palautetta he saivat fyysis-motorisia ominaisuuksiaan koskien, ja pitävätkö he urheilusta tai harrastavatko he urheilua vapaa-aikanaan. *Suoritusminän osa-alueessa* otettiin muun muassa selville, missä asioissa lapset kokivat olevansa taitavia, ja mistä he päättelivät niin. Lisäksi kysyttiin, onko heidän helppo oppia uusia asioita, mitä he ovat edellisen vuoden aikana oppineet, missä he ovat viimeksi onnistuneet, ovatko he tyytyväisiä koulussa suoriutumiseensa, onko uusien asioiden oppiminen helppoa ja pitävätkö he itseään lahjakkaina.

Keskeinen analyysiparadigmaattinen lähtökohta on tutkittavan ilmiön selittäminen sekä yksilö- että osittain myös ryhmäkohtaisesti. Tapauskohtainen analyysi paljastaa, millainen on kunkin haastateltavan oma näkemys itsestään ja mitä tekijöitä tämän näkemyksen syntyyn voidaan yhdistää. Ryhmäkohtaiset analyysit voivat paljastaa pienissäkin joukoissa esiintyviä alaryhmiä ja niiden ominaispiirteitä. Yksittäistapaukset ovat pohjana ryhmäkohtaisille analyyseille. Tässä tutkimuksessa analysoidaan haastattelutuloksia lähestyen niitä empiirisellä ja teoreettisella tasolla, jolloin tutkimustieto ja teoretieto ovat läheisesti linkittyneitä toisiinsa. Epistemologinen teoria nojaa hermeneuttis-fenomenologiseen traditioon.

5.3 Puolistrukturoitu haastattelu aineistonkeruumuotona

Hirsjärvi & Hurme (2001) toteavat, että puolistrukturoitu haastattelu sijoittuu formaaliudessaan strukturoidun ja teemahaastattelun välimuotoon. Täysin yhtenäistä määritystä sen puolistrukturoidun haastattelun toteutuksesta ei ole. Käytännössä puolistrukturoidussa haastattelussa esitetään tarkkoja kysymyksiä tietyistä teemoista, muttei välttämättä käytetä juuri samoja kysymyksiä kaikkien haastateltavien kanssa. (KvaliMotv 2009). Haastattelulle ja haastattelijalle on asetettu erilaisia laatukriteereitä. Haastattelutilanteen sekä haastattelijan tulisi pysyä mahdollisimman samankaltaisena, jotta aineistosta saataisiin mahdollisimman tieteellistä. Haastattelijan on kyettävä siirtymään keskustelussa eri kysymysalueisiin johdattelematta liikaa haastateltavan ajatusmaailmaa sekä tarvittaessa nostaa keskustelu oikealle reitille. Haastateltavien välillä voi olla eroja sen suhteen, miten valmiita ja kyvykkäitä he ovat ilmaisemaan omaa näkemystänsä.

Haastattelutilannetta voi vaikeuttaa myös erilaiset emootiot, kuten jännittäminen tai suoritus-paineet. Haastateltava voi myös pyrkiä miellyttämään haastattelijaa vastauksillaan. Ongelmina voidaan nähdä lisäksi haastateltavan verbaaliset ja kielelliset valmiudet ja ”todenmukaisen” tiedon tuottaminen. Lapsen kielelliset valmiudet eivät ole yhtä kehittyneet kuin aikuisella. Ymmärtävätkö haastattelija ja haastateltava toisiaan? Kaunisteleeko haastateltava asiaa, vähätteleekö hän? Ymmärtäminen edellyttää dialogia käyville osapuolilta yhteistä kulttuuripohjaa kielen, käsitteistön ja symbolien muodossa (Puolimatka 1999, 161).

5.4 Aineiston koodaus ja luokittelu

Oppilaan minäkäsitys on moniulotteinen käsite, jonka rajaaminen on vaikeaa ellei mahdotonta. Jotta aihetta kuitenkin voitaisiin tarkastella, täytyy minäkäsityksen ulottuvuudet ja osa-alueet jollain tavalla rajata. Tässä tutkimuksessa aineisto on koodattu oppilaiden todellisen, eli reaalin minäkäsityksessä ilmenevien osa-alueiden mukaan, jotka pohjautuvat Burnsin (1979) luoman minän rakenteen ulottuvuuksien teoriaan. Näitä osa-alueita ovat suoritusminäkuva, sosiaalinen minäkuva, emotionaalinen minäkuva sekä fyysis-motorinen minäkuva. Koodausparadigma pohjautuu muokattuun malliin Burnsin teoriasta, jota on esitelty tarkemmin luvussa kaksi. Kysymyksessä on siten teorias-ta/mallista johdettu aineiston luokittelu. Analyysi on nähty merkityksellisemmäksi kirjoittaa mieluummin näiden minäkuvan osa-alueiden alaisina havaintoina, kuin oppimisryhmien mukaan määrättyinä kategorioina, sillä tutkimuksen tavoite ei ole yleistää eri oppimisryhmissä opiskelevien lasten minäkuvissa mahdollisesti ilmeneviä yhteisiä piirteitä, vaan jokaista lasta on haluttu tutkia ta-

pauskohtaisina ja ikään kuin minäkuvaltaan riippumattomina oppimisympäristöstä, vaikka oppimisympäristöllä onkin suuri rooli tässä tutkimuksessa. Tästä syystä tutkija on kokenut suotuisammaksi jaotella tulokset minäkuvilla ilmenevien erilaisuuksien ja yhtäläisyyksien mukaisesti, eikä oppilasryhmien välillä esiintyvien erojen ja samankaltaisuuksien löytämiseksi.

Aineisto on haastatteluiden jälkeen luokiteltu tietokoneen Word-kirjoitusohjelmalla litteroituun muotoon. Aineistoa kertyi yhtä haastattelua kohti keskimäärin 11,5 sivua, eli kokonaismäärä oli yhteensä noin 127 sivua. Tämän lisäksi tutkimusaineistoon kuului lasten luokanopettajilta sähköpostimuotoon kirjoitetut lyhyet, noin 30–70 sanan raportit oppilaidensa koulumenestyksestä sekä oppiaineissa että sosiaalisissa suhteissa pärjäämisen kannalta.

Jotta tutkimuksen lukijalle aineiston analyysin tuloksia lukiessa syntyisi tarkka kuva siitä, minkä ikäistä ja millaisessa oppimisympäristössä opiskelevaa lasta tuloksissa on siteerattu, on lapset koodattu seuraavan kaavan mukaan: Koodin alkuun on kirjoitettu kirjainlyhenteitä käyttäen, millaisessa oppimisympäristössä opiskelee. Lyhenne ”YO” tarkoittaa yleisopetuksen luokassa yleisen opetussuunnitelman mukaisesti opiskelevaa lasta. Lyhenne ”EP” tarkoittaa erityisopetukseen siirrettyä, pienryhmässä opiskelevaa lasta. Lyhenne ”EY” tarkoittaa erityisopetukseen siirrettyä yleisopetuksen luokassa opiskelevaa lasta. Tämän kirjainyhdistelmän perässä on numero, joka kertoo, monennettako haastateltavaa lapsi edustaa oman oppimisympäristönsä ryhmästä. Esimerkiksi ”YO2” tarkoittaa yleisopetuksen luokassa yleisen opetussuunnitelman mukaisesti opiskeltavaa lasta, jota on haastateltu toisena kaikista yleisopetuksen suunnitelman mukaisesti yleisopetuksen luokalla opiskelevista. Numeron perässä sulkujen sisällä on kirjainlyhenne ”T” tai ”P”, joista T tarkoittaa tyttöä ja P poikaa. Kirjaimen perässä on taas numero, joka kertoo, minkä ikäinen haastateltava lapsi on. Näin ollen esimerkiksi koodi ”YO(2T11)” tarkoittaa yleisopetuksen luokalla yleisen opetussuunnitelman mukaisesti opiskelevaa lasta, jota on haastateltu toisena omasta ryhmästään, ja joka on sukupuoleltaan tyttö ja iältään 11-vuotias.

5.5 Aineiston analyysia sen luotettavuuden arviointia

Analyysivaihe on laadullisen tutkimuksen eräs keskeisimpiä ja vaikeimpia tutkimuksellisia kysymyksiä. Aineiston luokittelua vaaditaan hyvin perustelluin kriteerein, jotta pelkästä kuvailusta voitaisiin siirtyä edes jollekin abstraktiotasolle. Ihanteena tässä tutkimuksessa voidaan pitää sitä, että aineistonkeruuvaiheessa jäsenitys tapahtuisi käsitteellisesti sellaisella tasolla, että sekä haastateltava, että haastattelija ymmärtäisivät toisiaan. Tässä tutkimuksessa ihanteen toteuttamista varten on kukaan haastateltavaa varten pyritty järjestämään tarpeeksi aikaa, jotta haastateltava uskaltaisi rentoutua

haastattelutilanteessa, ja jotta hän rohkenisi avautumaan haastattelijalle ja puhumaan käsitteistä avoimesti.

Tutkimuskysymyksiin tässä tutkimuksessa pyritään vastaamaan sisällönanalyysin avulla. Koodausparadigman mukaisia merkityksellisiä aihepiirejä luokiteltiin hierarkkisesti tutkijan mielestä tutkimuksen kannalta ”eniten oleellisimmiksi” ja ”vähiten oleellisimmiksi” ja näiden luokitusten perusteella syntyneitä uusia ajatuksia ja luokkia peilattiin teoriataustaan. Tässä tutkimuksessa aineiston analyysi tapahtui seuraavanlaisesti:

Aluksi haastatteluaineisto litteroitiin sanasta sanaan tietokoneen Word-kirjoitusohjelmalla. Tämän jälkeen tekstit tulostettiin paperiversioiksi, ja tutkija perehtyi niiden lukemiseen. Yksi lukemiskerta ei riittänyt, vaan vasta useamman lukukerran jälkeen tutkija alkoi saada jonkin näköistä käsitystä yksittäisten haastateltujen reaaliminäkuvista. Syvällisen lukemisen jälkeen tutkija ryhtyi käsittelemään jokaisen haastatellun haastattelua yksi kerrallaan. Tutkija pyrki jaottelemaan haastatteluissa ilmenneitä vastauksia sen mukaan, mitä reaaliminäkuvan osa-alueita ne koskivat (näitä osa-alueita ovat sosiaalinen minäkuva, emotionaalinen minäkuva, fyysis-motorinen minäkuva sekä suoritusminäkuva). Jokaisesta lapsesta tehtiin näin ollen erillinen käsitekarttatyylinen muistiinpano, jossa reaaliminäkuvan eri osa-alueet olivat omina yläotsikoinaan kukin. Näiden otsikoiden alapuolelle kirjoitettiin haastatteluissa esille nousseita havaintoja siitä, millaiseksi haastateltava itse itsensä käsitti. Tämän jälkeen tutkija pyrki löytämään litteroidusta tekstistä syy-seuraussuhteita oppilaiden minäkäsityksiin. Toisin sanoen pyrittiin löytämään vastauksia siihen, miksi haastateltava oppilas koki esimerkiksi fyysis-motorisen osa-alueensa heikkona. Kun nämä huomiot oli merkitty jokaisen haastateltavan kohdalta, ryhtyi tutkija etsimään yhteneviä sekä eriytyviä huomioita haastateltavien väliltä. Näitä eriävyyksiä sekä yhtäläisyyksiä etsittiin niin sanahaunmukaisestikin kuin asiasisällöllisesti.

Jokaisesta haastatteluryhmästä (yleisopetuksen ryhmä, erityisopetukseen siirrettyjen yleisluokassa opiskelevien ryhmä sekä erityisluokalla opiskelevien ryhmä) tehtiin vielä erikseen omat käsitekartat, johon lisättiin ryhmän yhteisiä käsityksiä heidän reaaliminäkuvansa eri osa-alueista sekä niihin löydetyistä syy-seuraussuhteista. Tämän jälkeen tuloksia verrattiin ja pohjattiin aiempiin tutkimuksiin ja tieteellisiin kirjoituksiin. Vaikka aineiston analyysin lähtökohtana oli tutkia oppilaiden minäkuvia tapauskohtaisina, oli analyysin suuntia kuitenkin enemmän. Tapauskohtaisuuden lisäksi tarkasteltiin kaikkia oppimisympäristöjä ryhmäkohtaisina ja toisaalta kaikkia haastateltuja kokonaisuutena. Analyysi perustui myös tutkittavan ilmiön monidimensionaalisuuteen. Laadullisessa tutkimuksessa on aina muistettava, että uusi aineistoon perustuva havainto merkitsee uutta koko aineiston lukutapaa tai uudenlaista asioiden tarkastelumahdollisuutta. Tässä mielessä voidaan puhua aineistolähtöisestä analyysiparadigmasta. Oppilaan minäkuvaa tutkittaessa hänen minäkuvansa

ymmärtäminen perustuu pääosin oppilaan tarinaan itsestään. Ilmiön ymmärtäminen mahdollisimman hyvin on ilmiön kannalta merkityksellisten asioiden tunnistamista ja esittämistä mielekkäässä yhteydessä. Koska aihetta voidaan lähestyä hyvin monesta näkökulmasta, on viime kädessä tutkijasta riippuvaista, minkä tarinan hän tutkittavista esittää. Tässä tutkimuksessa tutkija on perustanut aineiston analyysivalintamahdollisuudet tulkinnan mielekkyyteen. Kun tutkimusilmiötä on luokiteltu ja yksittäisten oppilaiden minäkuvia tarkastellaan abstraktimmasta näkökulmasta, voidaan mahdollisesti havaita yhtäläisyyksiä ja eroja muiden oppilaiden välillä. Tutkimuksessa on systemaattisesti pyritty kyseenalaistamaan aineistopohjaisia havaintoja, mutta toisaalta pyritty perustelevaan havainnot haastatteluissa ilmennein esimerkein sekä ilmenneitä asioita tukevin teorioin.

Aineistoa voidaan pitää validina, mikäli haastateltava ja tutkija ovat puhuneet samasta ilmiöstä. Tämä asettaa haasteita tämänlaisessa tutkimuksessa, jossa haastateltavina ovat lapset, ja joiden käsitehistoria on hyvin erilainen kuin haastattelijan, eli aikuisen. Haastatteluissa oli välillä havaittavissa, että haastateltavat vastasivat välillä ”kysymyksen ohi”, sillä aihealueet saattoivat olla vaikeita ymmärtää. Tällöin tutkija saattoi saada vajaita vastauksia tutkimiinsa kysymyksiin. Kysymyksiä täydennettäessä ja käsitteitä yhdessä avatessa nousi välillä myös esille, etteivät lapset aina osanneet vastata kysymyksiin. On inhimillistä, ettei 11–12 –vuotias ole täysin määritellyt omia taitojaan ja minäkäsitykseen kuuluvia osa-alueitaan omaan tietoisuuteensa. On myös olemassa mahdollisuus, että vajaa vastaus on tietoinen valinta.

Haastateltava ei välttämättä tahdo kertoa kaikkea, mitä asiaan liittyy. Kysymys voidaan näin ollen muotoilla sosiaalisen todellisuuden rakentamana vastauksena. Tutkijan on myös tiedostettava alati oman ajattelunsa sidonnaisuuksia, jottei hänen intersubjektiivinen näkökulmansa heijastuisi liiaksi analyysiin. Pyrkimys objektiivisuuteen auttaa oman ajattelun sidonnaisuuksien uhkien minimoimisessa. Laadullisen tutkimusaineiston analyysiin liittyy siis useita ongelmakohtia. Haastatteluista litteroidusta tekstistä voidaan poimia valikoidusti asioita, jotka kuvaavat pikemminkin tutkijan käsityksiä ja ennakkoluuloja kuin haastateltavien esittämiä ajatuksia. Tutkimusta ”suuntaavaa” tekstiä voidaan poimia esille ja vastakkaisia näkemyksiä vähätellä tai jättää ne pois tutkimustuloksista. Näitä ongelmakohtia on tietoisesti pyritty välttämään tässä tutkimuksessa.

Aineiston riittävyttä voidaan tarkastella siitä näkökulmasta, että uusien tapausten lukumäärä ei enää kasvata olennaisesti aineiston laatuvaihtelua, vaan ydinteemat pysyvät samanlaisina. Tässä tutkimuksessa haastateltavia oli yhteensä 11. Näinkin pienessä haastateltavien joukossa oli samoja teemoja, mutta myös paljon sellaisia asioita, jotka liittyivät vain asianomaiseen haastatteluun. Vaikka jonkinnäköistä oppimisryhmiin perustuvaa kokonaiskäsitystä lasten minäkuvista pyrittiin jäsentämään, on haastatteluotos liian suppea yleistämään minäkuvassa ilmeneviä piirteitä oppimisympä-

ristön vaikuttamisen alaisena. On myös muistettava, että koulu on vain osa, vaikkakin suurehko osa, siitä ympäristöstä, jossa lapsi aikaansa viettää.

Analyysin kattavuudella tarkoitetaan sitä, että koko aineisto on huolellisesti analysoitu. Tässä tutkimusprosessissa tutkija on joutunut useaan kertaan lukemaan litteroidun aineiston. Tämä on johtunut siitä, että aina yhden näkökulman esille noustessa rinnalle on noussut toisenlainen näkökulma. Analyysin kattavuus on yhteydessä myös tutkimuksen tulososaan, sillä monipuolinen ja hyvin perusteltu vastaus tutkimuskysymyksiin ei ole mahdollinen ilman kattavaa analyysia.

6 TUTKIMUSTULOKSET

Tässä kappaleessa on varsinaisten tutkimustulosten lisäksi lainauksia oppilaiden haastatteluista. Lainauksien alussa on koodi, josta näkee, ketä on haastateltu. Kirjaimet ”YO” tarkoittavat oppilasta, joka opiskelee yleisopetuksessa, ”EY” erityisopetukseen siirrettyä yleisopetuksen luokassa opiskelevaa lasta ja ”EP” erityisopetukseen siirrettyä pienryhmässä opiskelevaa lasta. Tarkemmat selitykset haastateltujen koodauksille löytyvät kappaleesta 5.4.

6.1 *Fyysis-motorinen minäkuva*

Fyysis-motorisella minäkuvalla tarkoitetaan yksilön näkemystä omasta ulkonäöstään, kehostaan, motorisista taidoistaan ja terveydestään. (Aho 1996, 18). Haastattelussa lapsilta kysyttiin muun muassa, mihin he ovat ulkonäössään tyytyväisiä ja mitä he haluaisivat siinä muuttaa. Lisäksi kysyttiin, millaista palautetta he saivat fyysis-motorisia ominaisuuksiaan koskien, ja pitävätkö he urheilusta tai harrastavatko he urheilua vapaa-aikanaan.

Ulkonäkötyytyväisyyden yhteys liikunnalliseen aktiivisuuteen

Tutkimuksessa ilmeni, että tyytyväisyys omaan ulkonäköön sekä uskomus hyviin liikuntataitoihin ovat yhteydessä toisiinsa. Lapset, jotka kertoivat pitävänsä liikunnasta ja olevansa siinä taitavia, tuntuivat kokevan oman kehon ja ulkonäkönsä positiivisesti. Tällaiset lapset harrastivat myös vapaa-aikanaan liikuntaa niin urheilujoukkueissa kuin ystävienkin kesken. Tällaisilla lapsilla oli selvästi positiivisempi fyysis-motorinen minäkuva, kuin lapsilla, jotka eivät harrastaneet liikuntaa tai kokeneet olevansa siinä taitavia.

Haastattelija: ”Mihin sä olet ulkonäössäsi tyytyväinen ja mitä haluaisit parantaa?”

YO(4T12): ”Mä oon tyytyväinen mun painoon. - - en keksi, mitä parantaisin.”

Haastattelija: ”Pidätkö urheilusta? Missä urheilulajissa olet taitava?”

YO(4T12): ”Joo tykkään. Oon hyvä koripallossa, kun mä harrastankin sitä.”

Haastattelija: ”Mihin olet ulkonäössäsi tyytyväinen ja mitä haluaisit parantaa?”

YO(3P12): *"Mun kroppaan. Mä parantaisin.. – emmä tiedä – et emmä varmaa oikee mitää. Ehkä ois siistii, jos ois musta tukka."*

Haastattelija: *"Pidätkö urheilusta? Missä urheilulajissa olet taitava?"*

YO(3P12): *"Joo tykkään! Jalkapallossa oon hyvä. Me ollaa aika usein fudist."*

Haastattelija: *"Harrastatko sä jotain uhreilua?"*

YO(3P12): *"Joo, sitä fudist. Sillee kaks kertaa viikos on treenit. Mut kyl mä kavereittenki kaa vaan välil."*

Mikäli omat liikunnalliset kyvyt arvioitiin keskitasoksi tai sen alle, ei myöskään liikuntaa pidetty kovin mielekkäänä. Tällöin vapaa-ajallakaan ei harrastettu juuri minkäänlaista liikuntaa. Myöskään erilaisia liikunnallisia välituntileikkejä ei koettu mielekkäänä, eikä omasta ulkonäöstä puhuminen vaikuttanut miellyttävältä. Seuraavassa esimerkki yhden yleisopetuksen suunnitelman mukaisesti opiskelevan pojan, sekä sen jälkeen erityisopetukseen siirretyn erityisluokalla opiskelevan pojan näkemyksistä liittyen omien liikunnallisten kykyjen arviointiin sekä liikunnasta pitämiseen:

Esimerkki 1:

Haastattelija: *"Mihin olet ulkonäössäsi tyytyväinen ja mitä haluaisit parantaa?"*

YO(1P11): *"No emmä oikein tiedä.. emmä halua vastata."*

Haastattelija: *"Etkö pidä omasta ulkonäöstäsi puhumisesta?"*

YO(1P11): *"No en oikeestaa..."*

Haastattelija: *"Ok. Pidätkö urheilusta? Missä urheilulajissa olet taitava?"*

YO(1P11): *"No emmä kauheesti. Riippuu vähän, et mikä laji on kyseessä.. - - lentopallo on ihan kivaa. - - ehkä oon suunnilleen keskitasoa siinä."*

Haastattelija: *"Mihin olet ulkonäössäsi tyytyväinen ja mitä haluaisit parantaa?"*

YO(1P11): *"Et..emmä tiedä. Emmä osaa sanoa."*

Esimerkki 2:

Haastattelija: *"Pidätkö urheilusta? Missä urheilulajissa olet taitava?"*

EP(2P11): *"En kovin paljon. Mä en oo sellane urheiluihmine."*

Haastattelija: *"Harrastatko sä jotain liikuntalajia?"*

(EP2P11): *"En. Tai kyl mä josku ajan vähän pyörällä. Mutten sillee.. niiku harrasta."*

Haastatelluista lapsista vain kaksi kertoi kokevansa fyysis-motorisen minäkuvansa melko negatiivisena. Muut haastateltavat tuntuivat omaavan suhteellisen positiivisen minäkuvan kyseisellä alueella. Haastatteluiden tulokset tukevat Ahon (1996, 40) ajatusta siitä, että lapsilla, jotka harrastavat liikuntaa vapaa-aikanaan, näyttää olevan vahvempi itsetunto ja fyysis-motorinen minäkuva. Liikuntatilanteissa lasten on pakko paljastaa fyysiset ominaisuutensa ja kehonsa kyvyt muiden edessä. Tämän onnistuminen tai epäonnistuminen vaikuttaa merkittävästi lapsen minäkuvan muodostumiseen etenkin poikien kohdalla. Alakouluikäinen lapsi arvioi jatkuvasti kykyjään, taitojaan ja tietojaan vertaamalla niitä toisten suorituksiin (Kääriäinen 1988, 18). 11–12 –vuotiaana fyysisiä ominaisuuksia arvostetaan paljon. Lapsi tarkistaa minäkuvaansa vertaamalla itseään muihin ja tarkastamalla heidän reaktioitaan itseään kohtaan. Saadun palautteen avulla lapsi rakentaa käsitystä itsestään. Ulkoinen paine olla samanlainen tovereiden kanssa on suuri. (Aho 1996, 33.)

Erityisesti alakouluikäisen käsitys omista fyysisistä ominaisuuksistaan ja urheilusuorituksistaan vaikuttaa lapsen minäkäsitykseen. Hyvillä liikunnallisilla suorituksilla on myönteinen yhteys minäkuvaan. (Kääriäinen 1988, 18.) Hyvien liikunnallisten suoritusten ja myönteisen minäkuvan kehityksen yhteys näyttää säilyvän noin 12.–13. ikävuoteen saakka keskeisenä. (Vainionpää 2006, 9.) Tutkimuksessa koululiikunta sai vaihtelevaa suosiota. Liikunta on peruskoulussa yksi suosituimmista ja toisaalta myös vihatuimmista oppiaineista. Lapsen liikuntakokemukset ja -motivaatio eivät perustu vain fyysis-motoristen taitojen ja uskomusten päälle, vaan ne sisältävät myös yksilön sosiaalisen, emotionaalisen ja kognitiivisen kehityksen aspektit. Tämä kokonaisvaltainen näkökulma asettaa opettajalla moninaisia haasteita, jotta hän voisi optimaalisella tavalla tukea lapsen myönteistä kehitystä. (Hakala 1999, 96–97.)

Osa niistä lapsista, jotka kokivat olevansa taitavia liikunnassa ja pitävänsä siitä, piti koulun liikuntatunneista, osa koki ne keskinkertaisina. Kukaan haastateltavista ei suoranaisesti vihannut liikuntatunteja, mutta urheilusta vähemmän pitävät ja siinä heikoksi itsensä kokevat pitivät koulun liikuntatunteja selvästi negatiivisempina kuin muut haastateltavat. Yhteistä vastauksissa oli se, että yhtä lukuun ottamatta (lapsi, joka kovin mielekkäänä ja harrasti sitä paljon) kaikki kertoivat, etteivät pitäneet kilpailutilanteista koululiikunnassa, vaan olisivat mieluummin leikkineet tai pelanneet ilman kilpailuttamista. Tämä lienee yhteydessä jatkuvan vertaamisen ja onnistumispaineiden lievittämiseen.

Palautteen merkitys fyysis-motoriseen minäkuvaan

Lapset kertoivat saavansa palautetta liikunnallisista taidoista lähinnä ystäviltä sekä liikunnan opettajalta tai suoraan liikunnan arvosanasta. Haastateltavat vetosivat usein viimeksi saamaansa liikuntanumeroon selittäessä, oliko lapsi taitava liikunnassa vai ei. Mikäli lapsi sai positiivista palautetta, koki hän myös itsensä taitavaksi liikunnassa. Vastaavasti negatiivinen palaute vaikutti liikunnalliseen minäkuvaan negatiivisesti. Eräs erityisluokan oppilas koki itsensä varsin heikoksi liikunnassa, eikä myöskään pitänyt liikunnasta juuri lainkaan. Myös hänen kuva omasta kehostaan oli heikohko. Seuraava esimerkki osoittaa, kuinka merkitsevää on opettajan palaute lapsen uskomuksiin itsestään:

Haastattelija: Pidätkö koulun liikuntatunneista?

EP(1P11): ”No en mä silleen kauheesti”.

Haastattelija: Miksi et?

EP(1P11): ” No ku emmä.. sillee tiiä.. emmä oikee oo hyvä. Mut arvaa mitä. Ku meillä oli pesistä, niin mä osuin siihen palloon, vaikka se oli laitton lyönti! Niin se ope sanoi, että kukaan ei ole vielä osunut samalla tavalla, kun se heitto oli niin vaikea. – oikeastaan mä oon niiku vähän hyvä pesäpallossa. – mä tykkään ehkä vähän pesäpallosta.”

Opettajan asenne ja suhtautuminen liikunnassa menestymiseen on ratkaisevaa. Mikäli opettaja näkee liikunnan vain aineena muiden joukossa, sekä kannustaa lapsia yksilölliseen kehittymiseen kilpailuttamisen sijaan, voi lapsi helpommin rentoutua liikuntatunneilla ja nauttia itse liikunnasta vertaamalla itseään liikaa muiden onnistumisiin. (Hakala 1999, 95, 136.) Myös arvosanojen merkitys lapsen itsetunnolle on tutkimusten mukaan merkittävä. Lapset, joilla on negatiivisia kokemuksia koulun liikuntatunneilta, taikka heikko arvosana koululiikunnasta, omaavat heikomman fyysis-motorisen minäkäsityksen kuin lapset, joilla on koululiikunnasta positiivisia kokemuksia ja hyviä arvosanoja. (Aho 1996, 40.) Toisaalta haastateltavien ikä voi vaikuttaa vastauksiin joidenkin kohdalta. sillä Nuopposen 1997, 72) mukaan murrosikä lähestyttäessä fyysisten muutosten takia johdettavat motorisen kömpelyyden lisääntyminen voi vähentää lapsen motivaatiota ja kiinnostusta liikuntaan. Yksilö painottaa menestystään yleisten arvostusten mukaan. Jos oppilas menestyy kouluyhteisön arvostamalla alueella, kehittä se positiivisesti lapsen minäkuvaa. Liikunta on yksi minäkuvaa kehittävä aine. Usein liikunnassa hyvin menestyvät lapset omaavat verrattain korkeamman minäkuvan. (Korpinen 1990, 26–29.) Seuraavassa esimerkki yhden erityisopetukseen siirretyn yleisopetuksen luokassa opiskelevan pojan haastattelusta:

Haastattelija: ”Oletko taitava liikunnassa?”

EY(2P11): ”Joo, oon mä aika.”

Haastattelija: ”Mistä tiedät olevasi taitava liikunnassa?”

EY2P11:” No ku mä sain 10 liikasta. Se on niiku meijän luokan paras numero pojista.”

Tytöt saivat huomattavasti enemmän ulkonäköä koskevaa palautetta ystäviltään, pojat puolestaan kiinnittivät huomionsa tovereilta tai opettajalta saatuihin palautteisiin, jotka koskivat liikunnallis-motorista suoriutumista. Kysyttäessä, mihin lapset olivat tyytyväisiä ulkonäössään tai liikunnallisissa taidoissa, tytöt kuvailivat enimmäkseen ulkoisia olemuksiaan, kuten hiustensa väriä tai silmiään, pojat liikunnallisia taitojaan. Ulkonäölliset seikat näyttivät olevan tytöille tärkeämpiä kuin pojille, jotka puolestaan tuntuivat arvostavan enemmän erilaisia fyysis-motorisia taitoja. Seuraavassa kaksi esimerkkiä, joista ensimmäinen on yleisopetuksessa opiskelevan tytön haastattelusta ja toinen Eri-tisopetukseen siirretyn erityisluokalla opiskelevan pojan haastattelusta:

Esimerkki 1:

Haastattelija: ”Mistä pidät itsessäsi?”

YO(4T12):” No ku mulla on siniset silmät ja sit mulla on aika nätit ja paksut hiukset.”

Esimerkki 2:

Haastattelija: ”Mistä pidät itsessäsi?”

EP(4P11):” Ku mun voimankäyttö on aika voimakastakin jos mä tahdon.”

Haastattelut osoittavat todeksi, että liikunnallisten valmiuksien ja muiden motoristen taitojen saavuttaminen vahvistavat minäkäsitystä. Urheilullisissa tilanteissa menestyminen on erityisesti pojille tärkeää. (Kääriäinen 1986, 77.). Fyysis-motorinen minäkuva vaikuttaa paljon lasten itsetuntoon, etenkin pojilla. Oma minäkuva tarkistetaan jatkuvasti ikätovereihin vertaamalla. (Vainionpää 2006, 7-8.)

Fyysis-motorinen minäkuva ja motoriset vaikeudet

Robinson (1987) esittää, että motoriset vaikeudet ovat puheen ja kielenkehityksen ohella kielihäiriöisten lasten seuraavaksi yleisin yhteinen piirre. Motorisissa suorituksissa ja liikunnassa koetut onnistumiset ja hallinnan tunne ovat tärkeä osa lapsen kehittyvää minäkäsitystä. (Ahonen & Siiskonen 2001, 175.) Tutkimuksissa on todettu, että lasten tutkiva ja aktiivinen uteliaisuus on yhteydessä motoriseen kehitykseen. (Lyytinen ym. 1995, 92.) Toisin sanoen lapset, jotka alun alkaenkin ovat kiinnostuneita testaamaan liikunnallisia rajojaan ja oppimaan uutta, kehittyvät liikkeessaan koko ajan

enemmän. Tämä puolestaan korostaa entistä enemmän eroja lasten fyysis-motorisissa taidoissa. Lapsen liikunnallisuutta lisäävät tai rajaavat myös ne uskomukset, joita lapsella on itsestään. (Nupponen 1997, 61.) Liikunnallinen oppiminen on siis tässäkin yhteydessä lapsen uskoon omista kyvyistä oppia kyseinen asia tai taito. (Aro ym. 2007, 111.) Tässä tutkimuksessa kielenkehityksen vaikeuksien ja motoristen vaikeuksien yhteyttä fyysis-motoriseen minäkuvaan ei pystytä osoittamaan.

Kodin merkitys liikunta-aktiivisuuteen

Niiden lapsien kotona, jotka harrastivat vapaa-aikanaan jonkin urheiluseuran harrastustoimintaa, vanhemmat tuntuivat suhtautuvat kannustavasti lapsen liikuntaharrastukseen. Vanhempien asenteella näytti olevan positiivinen merkitys lapsen asenteelle liikuntaa kohtaan. Seuraavassa esimerkki erään erityisluokalla opiskelevan pojan haastattelusta:

Haastattelija: ”Miten kotonasi suhtaudutaan jalkapalloharrastukseesi?”

EP(4P11): ”Ihan hyvin. - - äiti niin ku vie meitä välillä pelaa ja käy aika usein kattoo pelejä.”

Kodin merkitys liikunnallisuudessa näkyy siinä, että liikuntaa aktiivisesti harrastavien perheiden lapset ovat usein myös itse liikuntaan suuntautuneita. Puolestaan passiivisesti liikuntaa harrastavien perheiden lapset ovat usein negatiivisemmin liikuntaan suuntautuneita. (Hakala 1999, 103.) Näin ollen myös kodin ja koulun samanlainen suuntautuminen liikuntaan on omiaan muokkaamaan lapsen minäkuvaa. Mikäli asenteet liikuntaa kohtaan ovat samankaltaisia, olivat ne sitten negatiivisia tai positiivisia, vahvistavat ne lapsen omaa käsitystä liikunnasta ja sen merkitystä hänen minäkuvan kasvattajana.

Jokaisesta haastatteluryhmästä (yleisopetuksessa opiskelevat, erityisopetukseen siirretyt yleisopetuksen luokassa opiskelevat sekä erityisluokalla opiskelevat) löytyi yksi sellainen lapsi, jotka kokivat fyysis-motorisen minäkuvansa melko negatiiviseksi. Muut lapset kokivat samaisen minäkuvan suhteellisen positiivisena. Sillä, opiskeliko lapsi yleis- vai erityisopetuksen luokassa ei tässä tutkimuksessa näyttänyt olevan merkitystä oppilaan fyysis-motoriseen minäkuvaan.

6.2 Emotionaalinen minäkuva

Lyhyesti ilmaistuna emotionaalisella minäkuvalla tarkoitetaan yksilön käsityksiä hänen henkisestä luonteestaan, tunteistaan ja olemuksestaan. (Aho 1996, 18.) Laajemmin ilmaistuna emotionaalinen

minäkuva kertoo, miten yksilö hyväksyy itsensä ja miten hän kokee onnistumisensa tai onnellisuutensa suhteen. Emotionaalinen minäkäsitys on vahvasti yhteydessä itsetunnon ulottuvuuksiin, ja itsetuntoa puolestaan edellyttää yksilön itsensä tunteminen ja arvostus. Itsensä hyvin hyväksyvä henkilö pystyy hyväksymään omat heikkoutensa. Hyvään emotionaaliseen minäkuvaan on voimakkaasti yhteydessä yksilön minuuden hyväksyminen (vrt. itsetunto). (Heikkilä 2006, 147.) Haastattelussa lapsilta kysyttiin heidän ajatuksiaan omasta luonteestaan, perustunteistaan erilaisiin asioihin suhtautuessa sekä heidän käsitystään omasta olemuksestaan.

Luonne

Kysyttäessä haastateltavilta, millaisia piirteitä he eniten arvostivat omassa luonteessaan, painottui kaikkien haastateltavien vastauksissa ystävyysuhteiden ylläpitämisen taidot. ”Hyvän kaverin” kyky nostettiin jalustalle. Ystävyysuhteita vahvistavia emootioita pidettiin arvossa, sillä niiden huomattiin vaikuttavan huomattavasti sosiaaliseen taidokkuuteen. Hyvä kavereus ymmärrettiin reiluutena muita lapsia kohtaan, sekä rehellisyytenä, luotettavuutena ja ystävällisyytenä. Myös omaa reippautta, tappeluiden vähentämistä, juoruilemattomuutta, kärsivällisyyttä sekä etevää keskustelutaitoja arvostettiin. Vastaukset tukevat ystävyysuhteiden merkittävää osuutta hyväksytyksi tulemisen tunteessa. Lisäksi se on suora viittaus siihen, kuinka emootiot vaikuttavat sosiaaliseen pätevyyteen suoraan ja kognitiivisten prosessien kautta (Salmivalli 2005, 112).

Varhaisnuoruudessa korostuu ystävyysuhteiden merkitys läheisyyden, tuen ja ymmärtämisen tehtävissä (Saarinen ym. 1994, 185–186). Nämä emotionaalisen tuen tarpeet olivat jo näkyvillä haastateltavien vastauksissa. Opiskelumuodolla ei vastauksissa näkynyt ensinkään vaikutusta, vaan kaikille vastaajille ystävyysuhteita ylläpitävät luonteenpiirteet nähtiin tärkeinä. Seuraavassa neljä vastausesimerkkiä kysymykseen, mitä haastateltavat itsessään eniten arvostavat. Ensimmäisenä vastaa yleisopetuksen mukaan opiskeleva poika, sitten yleisluokalla opiskeleva tyttö, jonka jälkeen kaksi erityisluokalla opiskelevaa poikaa vastaavat.

Haastattelija: ”Mitä sä arvostat sussa itsessäs, sun luonteessa, kaikista eniten?”

YO(1P11): ”No mä oon ihan ystävällinen niiku kaikille kavereille ja muille. ”

YO(4T12): ”Sitä, etten mä kerro kenestäkään valheita.. ja mä oon luotettava. ”

EP(2P11): ”Et mä en sillee kiusaa.. ja oon reilu.”

EP(1P11): ”Et mä oon ihan kiva. Oon hyvä kavereille niille (ystävälle).”

Moni lapsi lisäsi ”luonteenpiirteekseen” myös suoritukseen liittyviä taitoja, kuten hyvän koulumenestyksen, kotitehtävientekoahkeruuden, liikunnallisuuden tai kuvataiteellisuuden. Erityisesti omaa

koulumenestystä pidettiin arvossa ja se liitettiin läheisesti omaan emotionaaliseen minäkuvaan. Seuraavana esimerkki ensiksi pienryhmässä opiskelevan pojan haastattelusta, sen jälkeen yleisopetus suunnitelman mukaan opiskelevan pojan ajatuksista, ja viimeisenä esimerkki erityisopetukseen siirretyn, yleisluokalla opiskelevan tytön haastattelusta:

Esimerkki1:

Haastattelija: ”Mitä uskot vanhempiesi arvostavan luonteessasi?”

EP(1P11): ”Sitä, et jos mul menee, ni, hyvin kokeissa.”

Haastattelija: ”No entä sun opettajan?”

EP(1P11): ”No niiku sitä samaa.. et niiku et jos menee hyvin vaik joku koe.”

Esimerkki2:

Haastattelija: Mitä sä arvostat sun luonteessa?

YO(1P11): ”No et mun piirustustaitoa.. -- ja mä oon ihan hyvä kaikissa noissa aineissa ja silleen.”

Esimerkki3:

Haastattelija: ”Mitä sä arvostat sun luonteessa?”

EY(3T12): ”Joo, et oon aika ahkera koulussa.. teen niiku läksyt aina ja silleen.”

Lapsen minäkuva on alakouluiässä vielä tiukasti sidoksissa konkreettisiin tilanteisiin, joista suoriutumista lapsi arvioi saamansa palautteen perusteella (Kääriäinen 1986, 77). 11–12 –vuotiaana lapsi yhdistää oman toimintansa onnistumisen tai epäonnistumisen helposti persoonallisuuteensa ja reaktiot muiden ihmisten luomiin käsityksiin heistä ovat kovin emotionaalisesti värittyneitä. Omat suoritustulokset koetaan ratkaisevan tärkeinä. (Kääriäinen 1988, 22–23.) Haastateltavien oli ilmeisen vaikeaa kuvata omaa luonnetta liittämättä sitä jollain tavalla erilaisiin suoritustapahtumiin, joista oli saatu suoraa palautetta. Lähes kaikki omassa luonteessa arvostettu yhdistettiin muilta saatuun palautteeseen. Palautteen antajina toimivat lähinnä lapsen luokkatoverit, opettaja (mukaan lukien saadut arvosanat) tai vanhemmat. Alla kaksi esimerkkiä kahden pienryhmässä opiskelevan pojan haastatteluista:

Esimerkki1:

Haastattelija: ”Mitä arvostat luonteessasi?”

EP(4P11): "Ope joskus kehuu, et mä osaan pitää pinnat esimerkiks jos joku on suutunu, ni mä en sit enää suutu niin paljon, ni ope sanoo, et hyvä juttu. – Et on niiku pidentynny pinna mulla."

Esimerkki2:

Haastattelija: "Mitä arvostat luonteessasi?"

EP(3P12): "No kavereiden mielestä mä ainaki keksin paljo hyviä leikkejä".

Kysyttäessä haastateltavilta, miten he parantaisivat tai mitä he muuttaisivat omassa luonteessaan, painottui jälleen sosiaalisiin taitoihin liittyvät tekijät sekä kouluasuorituksen parantaminen.

Haastattelija: "Mihin et ole tyytyväinen luonteessasi/ Mitä muuttaisit luonteessasi?"

YO(2T11): "Sillee.. niiku, et.. et leikkis aina muidenki kaa.. tai et välkäl esimerkiks, ni ottais kaikki mukaa, vaikei aina huvittas olla niitte (muiden lapsien) kaa."

Haastattelija: "Mihin et ole tyytyväinen luonteessasi/ Mitä muuttaisit luonteessasi?"

EY(1P12): "Ku mä oon joskus vähän laiska tekee läksyjä tai siivoo."

Haastatteluissa oma luonne määriteltiin siis pitkälti ystäviltä, vanhemmilta ja opettajilta saadun palautteen mukaan. Lasten todellinen ja normatiivinen minäkuva näyttävät olevan hyvin lähellä toisiaan. 11–12 –vuotialla lapsilla on usein korostunut tarve määritellä minäkäsitystään ja he suhtautuvat toisten ihmisten heistä tekemiin arviointeihin erityisen herkästi. Minäkäsitykseen vaikuttaa vahvasti erityisesti suhteet kavereihin sekä tieto onnistumisesta tai epäonnistumisesta. Tämän ikäinen lapsi kiinnittää yhä enemmän huomiota siihen, mitä muut hänestä ajattelevat. Hänelle ei riitä pelkkä vanhempiensa hyväksyminen, vaan hän tarvitsee myös ystäviensä hyväksynnän. (Kääriäinen 1988, 18.) Tässä tutkimuksessa oma luonne nähtiin pääosin hyvin positiivisesti riippumatta opiskeluryhmästä.

Tunteet

Opiskelumuodolla ei näyttänyt olevan eroa myöskään lasten omien tunteiden kuvailussa. Pääosin haastateltavat vaikuttivat olevan enimmäkseen melko neutraalisti erilaisiin tilanteisiin asennoituvilta. Erityisen negatiivisesti tai positiivisesti asioihin suhtautumista ei ilmennyt. Muutamaa poikaa lukuun ottamatta kaikki haastateltavat tuntuivat hallitsevan ja tunnistavan omia emootioitaan. Edellä mainitut kaksi poikaa kertoivat joskus ajautuvan tappeluihin, koska eivät osaa hallita suuttumustaan. Pahan olon aiheuttaja oli selvästi yhteydessä haastateltavien ystäviltänsä, vanhemmiltansa tai opettajiltansa saamaansa negatiiviseen palautteeseen. Lapsen aikuiselta saama käytöksen tai suori-

tuksen kielteinen kommentointi aiheutti lapsissa pahaa mieltä, ja tällainen palaute näytti vaikuttavan vahvasti siihen, miten lapsi luonnettansa kuvaili. Vanhemmilta saatu palaute vaikuttaa lapsen käyttäytymiseen ja hänen uskomuksiin itsestään. (Saarinen ym. 1994, 213–215.)

Ikätovereilta saatu palaute liittyi usein erilaisiin koe- tai urheilusuoriutumisiin, jolloin esimerkiksi kokeessa onnistumisessa saatu palaute liitettiin luonteessa ahkeruudeksi, laiskuudeksi, taitavuudeksi tai heikkoudeksi. Tämä haastatteluissa näkynyt tutkimustulos on yhdensuuntainen edellä mainitun väitteen kanssa, jonka mukaan lapsi liittää konkreettiset suoriutumistilanteet vahvasti omaa persoonaa ja luonnetta koskeviksi ominaisuuksiksi.

Haastattelija: ”Mistä asioista sul tulee joskus paha mieli?”

EP(3P12): ”No vaik et jos joku haukkuu vaik et on saanu huonon numeron kokeesta.”

Haastattelija: ”Onks sulle käyny joskus niin?”

EP(3P12): ”Joo. Mä oon kyl vähän laiska lukee kokeisii, mä en oikee tykkää kokeista.”

Kaikki haastateltavat tytöt luokkamuodosta riippumatta kertoivat keskustelelevansa pahasta olostajoko ystäviensä tai äitinsä kanssa. Pojista kukaan ei kertonut keskustelelevansa pahasta olostajaveireilleen, vaan puhui siitä lähinnä äitinsä kanssa tai pohti asiaa yksin. Erityisluokanoppilaista kaksi poikaa kertoi keskustelelevansa pahasta olostaan myös jonkin verran myös opettajansa kanssa. Vastauksissa ei kuitenkaan näkynyt huomattavia eroja, jotka olisivat liitettävissä luokkamuotoon.

Olemus

Suurin osa lapsista ei osannut spesifioida sitä, mikä heistä tekisi erityisen samanlaisen kuin muut. Valtaosa vastauksista oli melko yksioikoisia, esimerkiksi ikään liittyviä (”olen saman ikäinen kuin muut meidän luokkalaiset”) tai ulkonäköön liittyviä (”joillain muillakin pojilla voi olla tumma tukka ja mä oon aika tavallisen pituinen”). Kaikki haastateltavat mielsivät itsensä ”tavalliseksi” lapseksi. Vastauksissa ei ilmennyt eroja oppimisympäristöön liittyen. Kysyttäessä, mikä tekee lapsista erilaisen kuin muut, vastattiin yleisluokan yleistä opetussuunnitelmaa noudatettavien lasten haastattelussa enimmäkseen kaikkien erilaisuuteen liittyviä yleispäteviä vastauksia, kuten ”kaikki ovat jotenkin erilaisia” ja ”ei kukaan ole samanlainen kuin muut”. Myös ulkonäköön kiinnitettiin taas huomioita. Myös erilaiset taidot, kuten lahjakkuus piirtämisessä tai uimisessa nousivat esille. Erilaisuutta ei juurikaan pyritty hakemaan omasta tai muiden luonteista, vaan jos jonkinlainen poikkeavuus löydettiin, se nähtiin nimenomaan jonkinlaisena taitona tai suorituksena. Erikoista oli, että erityisluokilla opiskelevista kolme neljästä, ja yleisopetuksen luokkaan integroiduista kaksi kolmesta nimesivät erilaisuudekseen sen, että he tarvitsivat erityistä tukea oppimiseen.

Haastattelija: ”Mikä susta tekee erilaisen kuin muut?”

EP(4P11): No mä oon pienryhmässä ja mä tarviin silleen paljon apua oppimiseen.

Haastattelija: ”Mikä susta tekee erilaisen kuin muut?”

EP(2P11): ”- - Nii... ja välillä jotku on parempii.. tai ne oppii jonku asian nopeemmin ku minä. ”

Lapsen minäkäsitykseen vaikuttaa suuresti vertaissuhteet. (Lyytinen ym. 1995, 83.) Aho (1996, 29) uskoo, että oman luokan oppilaat ovat tärkeämpiä vertailukohteita kuin toisen luokan oppilaat. Vertailujen tekemisen uskotaan olevan lapsen minäkuvan ja itsetunnon kannalta tärkeämpää kuin on osattu kuvitella. Tämä väite näyttäytyy suurilta osin paikkansa pitäväksi haastattelussa, mutta toisaalta oman erilaisuuden nimeäminen oppimisessa poikkeavaksi osoittaa, että erityisluokalla opiskelevat lapset vertaavat itseään myös yleisluokanoppilaisiin ja mieltävät itsensä heistä poikkeavaksi. Toisaalta yleisopetuksen mukaan opiskeleville yleisluokanoppilaille lienee ominaista, että he vertaavat itseään lähestulkoon ainoastaan vain oman luokkansa sisällä. Yleisluokkaan integroidut verrannevat itseään myös oman luokkansa sisällä ja mieltänevät itsensä heikommiksi oppijoiksi. Tämä johtunee siitä, että ryhmässä lapseen kohdistuu ryhmäpaine, joka aiheuttaa yhdenmukaisuutta olettavia käyttäytymisvaatimuksia ja erityisen huomion kohteiksi joutuvat erilaiset normeista ja rooleista poikkeamiset (Saarinen ym. 1994, 186).

Haastatteluista kävi ilmi, että kaikkien haastateltavien lasten emotionaalinen minäkuva näytti olevan melko positiivinen. Korpinen (1990, 89) uskoo, että lapset, jotka käyttävät suuren osan vapaa-ajastaan videopelien pelaamiseen tai television katseluun, omaavat heikomman minäkuvan kuin lapset, jotka viettävät saman ajan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Tämä väittäjä ei tullut ilmi haastatteluista, vaikka haastatelluista yli puolet ilmoitti katselevansa elokuvia tai pelaavansa erilaisia sähköisiä pelejä vapaa-ajallaan.

6.3 Suoritusminäkuva

Suoritusminäkuvalle tarkoitetaan lyhyesti sitä, mitä ja miten hyvin yksilö kokee osaavansa erilaisia kognitiivisia osa-alueita vaativia asioita. (Korpinen 1990, 13.) Esimerkiksi se, miten yksilö kokee pärjäävänsä koulussa, on osa yksilön suoritusminäkuva. Haastateltavilta kysyttiin muun muassa, missä asioissa he kokivat olevansa taitavia, ja mistä he päättelivät niin. Lisäksi kysyttiin, onko heidän helppo oppia uusia asioita, mitä he ovat edellisen vuoden aikana oppineet, missä he ovat vii-

meksi onnistuneet, ovatko he tyytyväisiä koulussa suoriutumiseensa, onko uusien asioiden oppiminen helppoa ja pitävätkö he itseään lahjakkaina.

Itsensä taitavaksi kokeminen

Kysyttäessä haastateltavilta, missä osa-alueessa he kokivat olevansa taitavia, painottui vastauksissa koulun oppiaineissa pärjääminen. Kaikki yleisopetuksessa opiskelevat oppilaat vastasivat olevansa taitavia ainakin jossain peruskoulussa opetettavassa aineessa ja heidän tuntemuksensa omasta taitavuudestaan ylipäättänsä olivat varsin positiivisia. Myös urheilutaidot koulun ulkopuolella nostettiin esille ja niissä pärjäämistä pidettiin tärkeänä. Kokonaisuudessaan yleisopetuksessa opiskelevien haastateltujen vastaukset olivat verrattain myönteisiä.

Haastattelija: ”Missä olet taitava? Mistä päättelet niin?”

YO(1P11): ”Piirtämises ja koulus oon hyvä. Siit on tullu kehui.” (1P11YOE)

Erityisluokalla opiskelevat lapset nostivat myös esille oppiaineissa pärjäämisen. Koulussa pärjäämistä arvostettiin ja haastateltavat mainitsivat oppiaineita, joissa kokivat olevansa taitavia. Koulussa osaaminen nähtiin melko positiivisena, ei kuitenkaan niin positiivisena, kuin yleisopetuksessa opiskelevien ryhmässä. Oman koulutaitavuuden rinnalle nostettiin muista haastatteluryhmistä poiketen enemmän myös vapaa-ajan osaamista, kuten vapaaehtoispalokunta – toiminta, hyvät leikkienkeksimistaidot tai kotiaskareissa auttaminen. Näissä koulun ulkopuolisissa toiminnoissa oma osaaminen nähtiin varsin myönteisenä.

Haastattelija: ”Missä olet taitava? Mistä päättelet niin?”

EP(4P11): ”No ainaki VPK:ssa, ku mä osaan letkuja kantaa ja se on helppo erottaa sellaset erilaiset letkut toisistaan. Ne on helppoja. Mä opin ne heti.”

Haastattelija: ”Entä ootko taitava koulussa?”

EP(4P11): ”Aika, mut välillä on hankalaa vielä.”

Yleisluokassa opiskelevat erityisopetuspäätöksen saaneet lapset vastasivat samankaltaisesti, kuin yleisopetuksen oppilaat, eli painottaen kouluaineissa osaamista ja jättämällä vähemmälle huomiolle koulun ulkopuolisen taitamisen. Vaikka tämänkään ryhmän vastaukset eivät suoranaisesti olleet kielteisiä, olivat heidän näkemyksensä omasta osaamisestaan negatiivisempia, kuin yleisopetuksen oppilaiden tai erityisluokanoppilaiden mielikuvat itsestään.

Haastattelija: ”Oletko mielestäsi taitava tekemään eri asioita?”

EY(1P12): *”No ihan.. emmä kyl aina.”*

”Mistä päättelet niin?”

EY(1P12): *”No ku koulus on välil sillee vähä vaikeeta.”*

Syytä siihen, miksi erityisopetukseen siirretyt yleisopetuksen luokalla opiskelevat lapset kokivat olevansa suoritusminäkuvaltaan muita ryhmiä heikompia, on vaikea löytää näin suppeasta tutkimusotteesta. Joitain tekijöitä voitaisiin eräiden teorioiden mukaan kuitenkin etsiä vertaisryhmään kuuluvuudentunteesta. Lapsen minäkuvaan eniten vaikuttava ympäristö on se luokkaympäristö, jossa lapsi opiskelee. Saarisen ym. (1994, 36) mukaan lapsi voi kokea tilanteen ahdistavaksi, mikäli häneltä vaaditaan muuta kuin tovereiltaan. Yleisluokkaan integroidulla lapsella on jatkuvasti ympärillään itseään taitavampia vertaisryhmäläisiä, ja hän harvoin saa kokea olevansa paras jossakin. Hytösen (2008, 98) mukaan lapsesta voi tuntua erikoiseksi leimatulta etenkin, jos hän tarvitsee jatkuvaa erityiskohtelua. Näin voi tapahtua esimerkiksi erityisopetukseen siirretyn lapsen kohdalla, joka opiskelee yleisopetuksen luokassa, ja tarvitsee esimerkiksi kouluavustajan tukea huomattavasti enemmän kuin muut lapset. Erityisluokkaan siirretty oppilas voi kokea olevansa suoritusminäkuvaltaan melko taitavakin kenties siksi, että häneen eniten vaikuttavassa oppimisympäristössä kaikilla vertaisryhmänjäsenillä on jonkinnäköisiä oppimisvaikeuksia, jolloin oma oppimisvaikeus ei tunnukaan enää niin näkyvältä. Tämä johtunee siitä, että muihin ryhmäläisiin verrattuna hänen palautteensa omista taidoista ei poikkea yhtä paljon kuin yksilön verratessa itseään yleisluokanoppilaisiin. Edellä mainittu tukee Säljön (2004, 251) teoriaa siitä, kuinka oppiminen ja usko omiin oppimiskykyihin ovat pitkälti sidonnaisia sosiaaliseen ympäristöön sopeutumiseen. Oppilas hakee ryhmästä hyväksyntää itselleen asettamiinsa oppimistavoitteisiin ja -kykyihinsä. (Kauppila 2007, 11).

Palautteen merkitys suoritusminäkuvaan

Pärjääminen ja suoriutuminen eri saroilla sisäistettiin selvästi suoraan ympäristön antamasta palautteesta. Pääasiallisina palautteen antajina toimivat useimmiten luokkatoverit, muut ystävät, opettajat, vanhemmat tai kouluarvosanat. Vertaisryhmältä saatu palaute vaikuttaa suuresti lapsen minäkuvan rakentumiseen. Omien taitojen määrittäminen tapahtuu pitkälti yksilön verratessa omia kykyjään vertaistensa taitoihin sekä heiltä saatuun palautteeseen. (Lyytinen ym. 1995, 83–85.) Myös tässä tutkimuksessa luokkatovereilta saatu palaute tuntui vaikuttavan vahvasti siihen, millaisena haastateltavat kokivat suoritusminäkuvansa.

Haastattelija: ”Missä asioissa olet taitava? Mistä päättelet niin?”

YO(3P12): ”Futiksessa. Ku mä oon kuullu kavereilta ja mä saan.. niinku mä saan toiks eniten tehty maalei mejän luokkalaisista.”

Hyvin moni haastateltava kertoi, riippumatta opiskeluryhmän muodosta, saavansa kotoaan koulua koskevaa palautetta. Kaikki lapset kertoivat, että heidän koulunkäyntiään pidettiin arvossa kotona ja hyvistä arvosanoista saatiin vanhemmilta positiivista ja kannustavaa palautetta. Kenties juuri tästä johtuen lapset nostivat koulumenestyksensä niin korkealle puhuttaessa heidän suoritusminäkuvaan. Minäkuva ja kouluasenne ovat yhteydessä kodin ilmapiiriin ja lapsen koulumenestykseen. (Kääriäinen 1986, 253.) Vanhemmilta saadun palautteen avulla lapsi muodostaa kuvan niistä ominaisuuksista ja kyvyistä, joita uskoo vanhempiensa häneltä odottavan. Vanhemmilta saatu palaute vaikuttaa lapsen omiin arviointeihin itsestään. (Saarinen ym. 1994, 213–215.)

Haastattelija: ”Mistä päättelet, että olet taitava?”

EP(2P11): ”Ku joskus oon huomannu ite. Ja joskus äiti on sanonu, et: ”Sähän oot kehittyny täs aivan valtavasti”. ”

Ihmeen (2009, 90) mukaan oppilas konkretisoi opiskelunsa tavoitteet ja rakentaa minäkuvaansa suurelta osin arvioinnin kautta Koulussa arvosteltavat aineet ovat yhteiskunnassamme yleisesti arvostettavia aineita. Näin ollen se, mitä koulussa arvostetaan, vaikuttaa vahvasti myös siihen, mitä oppilas itse itsessään arvostaa. (Korpinen 1990, 26.) Edellä väitetty tuli ilmi myös tässä tutkimuksessa. Monet haastateltavat, opiskelumudosta riippumatta, kokivat olevansa taitavia jossakin, mikäli olivat saaneet kyseen omaisesta taidosta hyvän kouluarvosanan. Yksikään oppilas ei kyseen-

alaistanut saamiensa arvosanoja, ja oppilaat tuntuivat rakentavan omaa identiteettiään saamiensa arvosanojen ympärille.

Haastattelija: ”Missä olet taitava? Mistä päättelet niin?”

EY(3T12): ”No emmä tiä.. kuvikses. Ja ussas joskus. Mä sain kokeesta just kasin.”

Haastattelija: ”Mistä päättelet olevasi hyvä matikassa?”

EP(3P12): ”Se on vaan.. niiku kivaa hommaa.. joskus mä oon saanu hyvän numeron.

Ehkä matikasta parhaan.”

Tyytyväisyys omiin taitoihin

Yleisopetuksessa opiskelevat oppilaat olivat selvästi hyvin tai melko tyytyväisiä koulusuoriutumiseensa. Kaikki tämän ryhmän haastateltavat kertoivat, että heidän oli helppo oppia uusia asioita, ja että he useimmiten oppivat asiat itse ja tarvitsivat henkilökohtaista apua vain harvoin. Erityisopetuspäätöksen saaneet lapset, jotka opiskelivat yleisopetuksen luokassa, suhtautuivat omaan koulussa pärjäämiseensä selvästi negatiivisemmin. Lapsista kaksi koki, että heille oli suhteellisen vaikeaa oppia joitakin aineita ja että he tarvitsivat joskus opettajan tai kouluavustajan apua enemmän kuin muut.

Haastattelija: ”Oletko tyytyväinen koulussa suoriutumiseesi?”

YO(4T12): ”Joo, olen!”

Haastattelija: ”Oletko tyytyväinen koulussa suoriutumiseesi?”

YO(1P11): ”Oon kyllä.”

Haastattelija: ”Oletko tyytyväinen koulussa suoriutumiseesi?”

EY(3T12): ”Joskus. Välil vois kyl mennä paljo paremminki.

Haastattelija: ”Oletko tyytyväinen koulussa suoriutumiseesi?”

EY(1P12): ”No ihan. Emmä kyl aina.

Erityisluokalla opiskelevat lapset olivat myös suhteellisen tyytyväisiä koulusuoriutumiseensa. Toisaalta samalla tiedostettiin se, etteivät he pärjäisi yleisopetuksen luokalla, sillä haastateltavat tiedostivat itsekin tarvitsevansa lisäapua oppimiseen.

Haastattelija: ”Oletko tyytyväinen koulussa suoriutumiseesi?”

EP(1P11): ”No joo. Oon mä aika.”

Haastattelija: ”Haluaisitko opiskella yleisopetuksen ryhmässä? Miksi?”

EP(1P11): ”En. Ku mä en pysyis mukana siinä ku se ope opettais. Ei oikeestaan oo muuta syytä. Mä vaan en niiku pysyis perässä.”

Yleisopetuksen oppilaat kokivat itsensä useassa tai ainakin jossain asiassa lahjakkaaksi tai melko lahjakkaaksi. Samansuuntaisia vastauksia saatiin myös erityisluokan oppilaiden vastauksissa. Sen sijaan kaksi erityisopetukseen siirrettyä yleisluokassa opiskelevaa lasta näkivät itsensä lähinnä ”tavallisena”, ei siis kovinkaan lahjakkaana. Yksi tämän ryhmän lapsista vastasi, ettei uskonut olevansa erityisen lahjakas. Stjernberg (1981) ja Kopinen (1990) uskovat, että erilainen ”kykyryhmittely”, tässä tapauksessa tarkoittaen esimerkiksi erityisluokalle siirtoa, on haitallista lapsen kokonaispersoonallisuuden kehityksen kannalta, ja uskovatkin, että heterogeeniset ryhmät olisivat parempi ratkaisu erilaisuuden hyväksymiseksi. Tämän tutkimuksen tuloksissa näitä väittämiä ei tueta. Sen sijaan oppilaille näyttäisi olevan merkittävämpää se, että ympäristöstä saatu palaute on kannustavaa ja positiivista.

Scheinin (1990, 58-59) ja Korpisen (1990, 33-34) mukaan se, millaisia ennakkokäsityksiä ja käyttäytymismuotoja muilla ihmisillä on oppilaita kohtaan, vaikuttavat enemmän oppilaiden minäkuvaan, kuin opetusympäristöjen järjestelyt. Opettajan antama palaute on erityisen merkitsevää. Nämä teoreemat tukevat tätä tutkimusta. Lisäksi merkityksellistä painoarvoa näyttäisi lisäävän se, millaista palautetta oppilas saa vertaamalla itseään luokkalaisiinsa. Oppilaan asemalla omassa luokassa näyttäisi siis olevan merkitsevämpi rooli kuin oppilaan asemalla koko kouluun nähden. On siis tärkeää, mitä lapsi kokee oppivansa ja ennen kaikkea, mitä hän kokee oppivansa suhteessa ikätovereihin. (Kääriäinen 1986, 249.) Korpisen (1990, 34) mukaan opettaja, joka suhtautuu myönteisesti pienryhmätoimintaan auttaa myös lasta kokemaan asian positiivisena. Oppilaan uskomus omiin kykyihinsä näyttää kantavan suurinta roolia positiivisen suoritusminäkuvan syntymisen kannalta. Oppimista edistää siis lapsen oma uskomus siitä, että hän pystyy oppimaan (Uusikylä 2003, 129). Oppilaan kokemus itsestä oppijana on kaiken aikaa läsnä koulussa. Toisin sanoen se, mitä oppilas uskoo olevansa oppijana, vaikuttaa siihen, mitä hän oppii ja suorittaa. (Ihme 2009, 76.)

6.4 Sosiaalinen minäkäsitys

Sosiaalisella minäkuvalla tarkoitetaan Burns (1982) mukaan yksilön näkemystä hänen asemastaan ja roolistaan erilaisissa sosiaalisissa ryhmissä. Se on ikään kuin yksilön itse itselleen asettamien erilaisten arvojen, roolien ja normien kokonaiskuva. (Korpinen 1990, 13.) Sosiaalinen minäkuva pitää siis sisällään yksilön käsitystä hänen vuorovaikutussuhteistaan ja määrittelee siten pitkälti yksilön käyttäytymistä ja toiminnan suuntaamista erilaisissa sosiaalisissa konteksteissa. Näin ollen se on melko näkyvä osa yksilöä verrattaessa muihin minäkäsityksen kategorioihin. Sosiaalisella pätevyydellä tarkoitetaan usein omien päämäärien saavuttamista vuorovaikutuksessa siten, että myönteiset suhteet muihin säilyvät. Emootiot vaikuttavat sosiaaliseen pätevyyteen sen kautta, miten hyvin yksilö osaa säädellä omia emootioitaan. Usein hyvä emootioiden säätelytaito edustaa hyvää sosiaalista pärjäämistä. (Salmivalli 2005, 112).

Haastattelussa lapsilta kysyttiin, mitä he itsessään arvostavat ja mitä he uskovat muiden itsessään arvostavan. Lisäksi kysyttiin muun muassa, millaisessa seurassa he viihtyvät, ketkä ovat heille läheisimpiä ihmisiä, kuinka monta hyvää ystävää/kaveria heillä on ja uskaltavatko he olla oma itsensä muiden ihmisten seurassa.

Millaisia sosiaalisia taitoja itsessä arvostetaan ja mitä uskotaan muiden itsessä arvostettavan Kysyttäessä haastateltavilta, millaisia sosiaalisia taitoja he itsessään arvostavat, ilmeni kaikkien oppilaiden vastauksessa opetusmuodosta riippumatta vuorovaikutusta ja ystävyysuhteita ylläpitävien taitojen arvostus. Hyväksytyksi tuleminen ja ystävyysuhteet vaikuttavat lapsen sosiaaliseen minäkuvaan ja ryhmään kuulumisen tunteeseen positiivisesti. Lasten leikkiessä keskenään he ovat mukana sosiaalista minäkuva muokkaavassa prosessissa. (Lyytinen ym. 1995, 85.) Jotta lapsi kokisi olevansa sosiaalisesti hyväksytyksi, edellyttää se sosiaalisia taitoja. Kiltteys, kiusaamattomuus, puheliaisuus ja luotettavuus nostettiin esille interaktiota edistävinä tekijöinä. Myös iloisuus, positiivisuus ja myönteinen elämänasenne nähtiin positiivisena ominaisuutena sosiaalisissa minässä.

Omat sosiaalisia luonteenpiirteitä korostavat ominaisuudet peilattiin hyvin suoraan muilta saadusta palautteesta. Jälleen kerran palautteen antajina toimivat pääasiallisesti kaverit. Lisäksi opettajalta ja vanhemmilta saatua palautetta peilattiin minäkuvaan. Kavereilta saatu palaute koski ensisijaisesti haastateltavien ystävyysuhteissa tarvittavia sosiaalisia taitoja, kuten rehellisyyttä, ystävällisyyttä sekä reiluuutta muita kohtaan.

Haastattelija: ”Millaisia sosiaalisia taitoja itsessäsi arvostat?”

YO(4T12): ”Et.. mä oon niiku luotettava.

Haastattelija: Mitä ystäväsi sinussa arvostavat?

YO(4T12): "En kerro kenestäkään valheita tai niitä juttuja muille, jos ne on salaisuuksia".

Varhaislapsuutensa kokemukset ja erityisesti lapsen ensisijaiselta hoitajalta saatu palaute ovat tärkein pohja lapsen sosiaaliselle minäkäsitykselle. (Heikkilä 2006, 66.) Vanhemmilta saatu palaute rakentaa lapsen arviointia omasta itsestään ja käyttäytymisestään. (Saarinen ym. 1994, 213–215).

Haastattelija: "Millaisia sosiaalisia taitoja itsessäsi arvostat? Mitä muut sinussa arvostavat?"

EP(1P11): "Mä oon sellain kiltti ja mukava. Harvoin oon vihanen – ja harvoin myös surullinen.

Haastattelija: "Mitä sä luulet, että sun vanhemmat ajattelee susta?"

EP(1P11): "Sillee samoja juttuja. Kiltti ja mukava."

Opettajien uskottiin arvostavan enemmän suorituksiin liittyviä tehtäviä, kuin varsinaisesti sosiaaliin taitoihin kytkeytyviä piirteitä. Kouluahkeruus ja tehtävissä onnistuminen nostettiin esille.

Haastattelija: "Mitä sä luulet, että sun opettaja arvostaa sussa?"

EY(2P11): "No.. emmä tiää.. ainaki se sano, että mä oon muistanu tehä läksyt nyt paremmin."

Haastattelija: "Mitä sä luulet, että sun opettaja arvostaa sussa?"

EP(3P12): "Ku jos on vaik tehny hyvin koulussa n isit. Ku mä osaan hyvin matikkaa ja mä oon tehny ne tehtävät hyvin."

Kaikki yleisluokan perusopetuksessa opiskelevat sekä erityisluokan haastateltavat kokivat saavansa pääosin positiivista palautetta vanhemmiltaan, ystäviltään ja opettajiltaan koskien heidän vuorovaiikutustaitojaan. Palaute oli selvästi yhteydessä siihen, mitä lapset itse itsessään pitivät eniten arvossa. Palautteen annolla ei näyttänyt olevan yhteyttä lasten opiskelumuotoon.

Rooli sosiaalisessa vuorovaikutuksessa

Yleisluokassa opiskelevien erityisopetukseen siirrettyjen lasten vastaukset eivät juuri poikenneet yleisopetuksessa opiskelevien lasten vastauksista. Kaikilla yleisluokalla opiskelevilla oli yksi tai muutama läheinen ystävä sekä muutamia tai useita kavereita. Kuusi kahdeksasta yleisopetuksen luokassa opiskelevista kertoi, että tuli hyvin toimeen erisuuruisissa ryhmissä, mutta viihtyi kuitenkin parhaiten pienessä, kahden- neljän hengen porukoissa. Kaksi kertoi viihtyvänsä parhaiten suurissa ryhmissä.

Kaikki paitsi kaksi yleisopetuksen luokalla opiskelevien haastateltavista oli sitä mieltä, ettei heitä erityisemmin jännittänyt uuden ihmisen tapaaminen tai puhuminen vieraassa seurassa. Kaikki yleisopetuksen luokassa opiskelevat lapset vaikuttivat kokevan itsensä melko sosiaalisiksi ja viihtyvän hyvin muiden seurassa. Erityisluokalla opiskelevien vastauksissa ilmeni jonkin verran poikkeavuutta yleisluokalla opiskeleviin nähden. Heidän sosiaalinen minäkuvansa ei vaikuttanut yhtä ulospäin suuntautuneelta tai seuralliselta, kuin yleisluokkalaisten näkemys itsestään. Erityisluokkalaista kaksi neljästä kertoi, ettei heillä ollut yhtään erityisen läheistä ystävää. Toinen heistä koki, ettei hänellä ollut kavereitakaan koulussa, mutta kuitenkin muutama tuttu koulun ulkopuolelta.

Poika, joka kertoi olevansa vailla ystäviä tai kavereita koulussa, koki myös jännittävänsä uusia ihmisiä ja puhumista vieraiden kanssa. Salmivallin (2005, 33–34) mukaan tällainen jatkuva vertaisryhmän torjunta voi muokata lapsen sosiaalisesta minäkuvasta varsin negatiivisen ja jättää lapsen vaille sosiaalisten taitojen harjoittelun kenttää. Luottamuksen puute omia sosiaalisia taitoja kohtaan näkyi melko selvästi kyseen omaisen pojan kohdalla. Kolme muuta erityisluokalla opiskelevaa kertoi, että heillä oli kavereita, ja kahdella heistä oli myös läheinen ystävä omalla luokalla. Tästä ryhmästä kolme neljästä vastasi, että heitä jännitti jonkun verran tai melko paljon uuden ihmisen tapaaminen tai puhuminen vieraassa seurassa. Erityisluokalla opiskelevat kertoivat viihtyvänsä vapaa-aikana enemmän yksin, kuin yleisluokalla opiskelevat oppilaat. Toisaalta myös ryhmässä puuhaamista arvostettiin ja siitä pidettiin.

Siiskosen (2001, 40) mukaan lapselle, jolla on kielellisiä vaikeuksia, kehittyä helposti ongelmia vuorovaikutuksen kanssa. Sen sijaan kielellisesti lahjakas lapsi on usein sosiaalinen ja pidetty (Aho 1996, 54–44). Näin ollen hyvät kielelliset taidot ovat usein linkittyneitä positiiviseen minäkäsitykseen. Kielen hallinta myös vahvistaa itsetuntoa, sillä se tukee lapsen mahdollisuutta ilmaista itseään muille ja ymmärtää toisten ilmaisua (Kauppila 2007, 150).

Tämä selittänee osin myös eroja yleisluokan perusopetuksen mukaisesti opiskelevien sekä erityisluokalla opiskelevien välillä. Lapsi, jolla on vaikeaa pukea sanoiksi omia ajatuksiaan ja tunteitaan, on ilmeisen vaikeaa myös tulkita muiden tunteita ja olla suotuisassa vuorovaikutuksessa muiden lasten kanssa verbaalisesti. Yleisopetuksen oppilailla sen sijaan ei kielellisiä vaikeuksia ole, jonka vuoksi verbaalisuus on paremmin hallinnassa. Hyvien kielellisten taitojen ansiosta lapsi puolestaan voi hakeutua mielellään sosiaalisiin tilanteisiin ja kasvattaa näin edelleen vuorovaikutustaitojaan.

Jokaisessa ryhmässä, luokkamuodosta riippumatta, tärkeimmiksi ihmisiksi itselleen koettiin omat vanhemmat ja läheisimmät ystävät. Yleisluokan oppilaista kukaan ei maininnut opettajaansa läheiseksi henkilöksi. Sen sijaan erityisluokalla opiskelevista kaksi neljästä kertoi pitävänsä luokan opettajaa vanhempiansa ja ystävien lisäksi itselleen tärkeänä henkilönä. Kenties pienryhmän etuja on tässä tapauksessa opettajan mahdollisuus tutustua oppilaisiin paremmin, kuin suuremmassa yleisopetuksen luokassa. Aro ym. (2007, 118) sekä Korpinen (1990, 89) uskovat, että opettajalta saama yksilöllinen huomioiminen sekä oppilaiden mahdollisimman syvä tuntemus tukee oppilaan ja opettajan välistä vuorovaikutusta ja tätä kautta oppilaan opettajalta saaman palautteen tulkintaa, joka puolestaan voi vahvistaa oppilaan minäkuvaan positiiviseen suuntaan.

Lähes jokainen haastateltava kertoi viihtyvänsä välillä myös itseksensä. Yleistä oli, että itseksensä ollessa pelattiin usein tietokonepelejä tai katsottiin televisiota. Ystävien kanssa pelattiin myös usein tietokonepelejä. Pojat kertoivat usein myös pelaavansa eri urheilulajeja, kuten jalkapalloa ystäviensä kanssa. Tytöt sen sijaan sanoivat mieluiten keskustelevänsä ystäviensä kanssa. Ajanviettotavassa ystävien seurassa ei ollut eroavaisuuksia luokkamuotoon nähden. Pahan mielen tai muita mieltä askarruttavien asioiden kanssa käännyttiin usein äidin tai opettajan puoleen. Tytöt kertoivat, että puhuivat myös ystävilleen tärkeistä asioista, pojat puhuivat lähinnä aikuisille tai miettivät asiaa itseksensä. Tällä ei ollut merkitystä opiskelumuotoon, vaan jako oli lähinnä sukupuolenmukainen.

Itsetunto

Itsearvostus liittyy tiiviisti itsetuntoon. Se kertoo, miten yksilö arvostaa ja kunnioittaa itseään. Se ei tarkoita itseään virheettömänä pitämistä, vaan lähinnä omien heikkouksiensa hyväksymistä. Itsearvostus säätelee paljolti myös yksilön sosiaalisia suhteita. (Korpinen 1990, 11–12.) Itsearvostukseen liittyy sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa vahvuus olla sitä, mikä itsestä tuntuu oikealta, ei sitä, mitä uskoo toisten itsessään haluavan nähdä. Näin ollen itsetuntoon liittyy alakouluikäisillä läheisessä suhteessa esimerkiksi rohkeus ilmaista oma mielipiteensä, vaikka ryhmässä saattaisi ilmaantua eriäviä suhtautumistapoja. Lisäksi esimerkiksi rohkeus pukeutua oman halunsa mukaisesti vaatii yksilöltä rohkeutta ja arvostusta itseään kohtaan näyttää siltä, miltä haluaa.

Kolme neljästä yleisluokan oppilaasta koki, että he pystyivät pukeutumaan niin kuin haluavat, välittämättä muiden mielipiteistä. Yksi viidesluokkalainen tyttö sanoi, että pyrkii pukeutumaan niin, ettei häntä kiusataisi. Tällä hän tarkoitti, että tahtoo pukeutua muodin mukaisesti, ettei erotu vaatteillaan muusta porukasta. Kaikki yleisluokalla opiskelevat oppilaat kertoivat, että ilmaisevat usein oman mielipiteensä asiasta, eivätkö usein myötäile toisten mielipiteitä, jos ovat asiasta eri mieltä. Kaksi kolmesta yleisopetuksessa opiskelevien erityistä tukea tarvitsevien ryhmästä vastasi pukeutuvansa niin kuin haluavat ja sanovansa useimmiten myös oman mielipiteensä asioihin pelkäämättä sosiaalista hylkäämistä.

Haastattelija: ”Pukeudutko niin kuin haluat, vai ajatteletko enemmän, mitä muut sinun vaatteistasi ajattelee?”

YO(1P11): ”Joo. Kyl mä pukeudun.”

Haastattelija: ”Eli et välitä, mitä muut ajattelee?”

YO(1P11): ”Nii. En.”

Haastattelija: ”Sanotko usein, mitä ajattelet, vai menetkö mukaan muiden mielipiteisiin?”

YO(1P11): ”No sanon mä usein mitä mä ajattelen.”

Haastattelija: ”Eli, et mene muiden juttuihin mukaan, jos olet eri mieltä?”

YO(1P11): ”Ei, ku mä sanon sit oman näkökulman.”

Erityisluokkalaisista kaikki sanoivat, etteivät mieti tarkemmin sitä, mitä pistävät päälleen. Kolme neljästä kertoi, että heidän äiti valitsee vaatteet heille valmiiksi. Kaksi erityisluokalla opiskelevaa lasta kertoi, ettei aina uskaltanut sanoa, mitä mieltä asiasta oli, mikäli oma mielipide poikkesi ryhmän yleisestä mielipiteestä. He kertoivat vaikenevansa siksi, että välttäisivät tappeluita. Tilanne oli yleisempää isommassa ryhmässä kuin kahden kesken kaverin kanssa. Kaksi lasta puolestaan uskoi, että he rohkenevat kertoa oman mielipiteensä tilanteesta riippumatta.

Haastattelija: ”Pukeudutko niin kuin itse haluat?”

EP(3P12): ”Joo. Välil äiti kyl laittaa mulle ne vaatteet. Mut saan mä iteki ottaa vaatteet kaapista.”

Haastattelija: ”Välitkö paljon siitä, mitä sulla on päällä?”

EP(3P12): ”En oikeestaan. Ja mä en niiku välitä siitä, mitä muut siitä sanoo vaan kyllä mä uskallan sanoa, mitä mieltä mä oon. ”

Haastattelija: ”Mietkö, mitä muut ajattelevat siitä, mitä vaatteita sinulla on päällä?”

EP(2P11): No äiti sanoo, jos mulla on likaset vaatteet. Emmä sillee koulussa mieti.

Haastattelija: ”Sanotko usein, mitä ajattelet, vai menetkö mukaan muiden mielipiteisiin?”

EP(2P11): ”Joskus oon silleen eri mieltä ja joskus oon samaa. Joskus sanon jos oon eri mieltä. Mut emmä aina.”

Tässä tutkimuksessa ilmeni, että yleisopetuksen mukaisesti opiskelevat lienevät kenties hiukan rohkeampia ilmaisemaan oman mielipiteensä asioihin. Sen sijaan pukeutumisella ei näyttänyt olevan yhteyttä opetusmuotoon, mutta sukupuoleen kylläkin. Kukaan haastatelluista pojista ei vaikuttanut kiinnostavan erityistä huomiota pukeutumiseensa. Sen sijaan tytöt halusivat pukeutua muodikkaasti ja kauniisti.

7 JOHTOPÄÄTÖKSET

7.1 Tutkimuksen keskeisimmät tulokset

Tutkimuksen tavoitteena oli tarkastella yleisopetuksessa opiskelevien, erityisopetukseen siirrettyjen yleisopetuksenluokalla opiskelevien sekä erityisluokalla opiskelevien 11–12 –vuotiaiden lasten reaaliminäkäsitystä sekä sitä mitkä tekijät alakoulussa siihen vaikuttavat. Lisäksi tutkittiin, poikkeavatko eri oppimisympäristöissä opiskelevien lasten reaaliminäkäsityksen toisistaan ja jos poikkeavat, niin millä tavalla. Aluksi tutkimuksessa ilmenneitä tuloksia siitä, mitkä tekijät alakoulussa vaikuttavat merkittävästi lapsen minäkäsityksen muodostumiseen. Tämän jälkeen yhteenvetoa oppimisympäristön mukaisesti kategorioiduista reaaliminäkuvista. Tutkimuksessa saatiin seuraavalaisia tutkimustuloksia:

Oppiminen ja minäkäsitys

Tutkimuksessa kävi ilmi, että merkittävä osa oppilaan reaaliminäkuvasta muodostuu hänen käsityksistään omasta koulumenestyksestä. Jokainen haastateltava lapsi painotti oman osaamisensa arvioinnissa koulumenestymistään. Vapaa-ajalla opittuja uusia asioita mainittiin jonkin verran, mutta koulussa menestyminen nähtiin tärkeämpänä. Tämä havainto tukee Korpisen (1990, 26) väittämää, että oppilaan kuva itsestään muodostuu pitkälti koulumenestyksen pohjalta. Uusikylä (2003, 129) on esittänyt, että oppilas oppii silloin, kun hän uskoo omiin kykyihinsä ja hän on motivoitunut tekemään töitä oppiakseen. Tämä tutkimus tuki osittain Uusikylän väittämää. Erityisesti erityisluokalla opiskelevien ryhmässä nähtiin omiin taitoihin uskomisen merkitys. Voidaan vahvasti olettaa, että erityisluokalla opiskelevat lapset ovat tässä tutkimuksessa haastatteluryhmistä se joukko, jossa on ne lapset, joille oppiminen on kaikista vaikeinta. Silti tässä ryhmässä omiin taitoihin ja kykyihin oppia uskottiin enemmän, kuin yleisluokassa opiskelevien erityisopetukseen siirrettyjen ryhmässä. Tämä puolestaan edesauttoi lasten motivaatiota opiskella ja kohensi tällöin myös oppimista. Tärkeimpänä motivoijana omiin kykyihin uskomisessa nähtiin lapsen oma opettaja.

Tämä havainto tukee Aron väittämää (ym. 2007, 111–112), jonka mukaan opettaja on oppilaan merkittävin motivoija. Lisäksi vertaisryhmän uskotaan pelaavan suurta roolia. Erityisluokalla kukaan oppilaista ei ole yksin kaikkia muita heikompi, kuten taas saattaa yleisluokalla opiskelevalla erityisopetukseen siirretyn oppilaan kohdalla käydä. Toisin sanoen se, että vertaisryhmästä löytyi myös erityisen paljon tukea tarvitsevia aiheutti sen, ettei erityisluokalla opiskeleva nähnyt omaa oppimisessa kaivattavaa avuntarvetta erikoisena, jolloin omat oppimisen taidot saatettiin nähdä melko tavallisina. Yleisluokalla opiskelevien ryhmässä omat oppimisen taidot nähtiin vahvempina kuin muissa haastatteluryhmissä. Tämä johtunee siitä, että he saavat eniten positiivista palautetta niin arvosanojen, opiskelutovereiden kuin opettajan ja vanhempienkin antamana.

Opettaja ja lapsen minäkäsitys

Tämän tutkimus on yhtä mieltä aiempien tutkimusten (ks. esim. Korpinen 1990, 26) kanssa siitä, että opettajalla on suuri rooli lapsen minäkäsityksen muovaajana. Oppilaiden käsitykset itsestään olivat selvästi yhteydessä siihen palautteeseen, jota he opettajiltaan olivat saaneet. Opettajan palaute käsitti kokonaisvaltaisesti kaikki arvosteltavat oppiaineet, mutta myös sosiaalisissa tilanteissa pärjäämistä ja ystävyyssuhteiden rakentamista. Opettajalla on merkittävä rooli myös luokan yhteenkuuluvuuden tunteen lisääjänä. Erityisesti oppilas, joka on erityisopetukseen siirretty, mutta opiskelee yleisopetuksen luokalla, tarvitsee opettajalta tukea tunteakseen itsensä oppijana samanarvoiseksi kuin muut luokan lapset. Tähän opettaja voinee vaikuttaa esimerkiksi opetusmetodien valinnalla. Tämä tutkimus vahvistaa Saarisen ym. (1994, 224) ajatusta siitä, että se, miten opettaja suhtautuu oppilaisiinsa vaikuttaa oleellisesti siihen, millaisena oppilaat itsensä näkevät. Tutkimuksessa havaittiin, että esimerkiksi yleisluokalla opiskelevien erityistä tukea tarvitsevien lasten suoritusminäkuvat muiden haastatteluryhmien suoritusminäkuvia heikompia. He olisivat kenties tarvinneet enemmän yhteenkuuluvuutta lisääviä opetusmetodeja (kuten yhteistoiminnallinen oppiminen) tai enemmän kannustusta opettajalta, jotta he uskoisivat enemmän omiin kykyihinsä.

Opettajan tulisi erityisesti tukea lapsia, joilla on kielellisiä vaikeuksia. Tällaisille lapsille tulisi opettaa sosiaalisia taitoja erityisen tehokkaasti. Tutkimuksessa ilmeni, että erityisluokalla opiskelevat lapset olivat saaneet opettajiltaan palautetta omien sosiaalisten suhteiden hoitamisesta hieman enemmän kuin yleisopetuksen luokassa opiskelevat lapset.

Arviointi ja minäkäsitys

Tutkimuksessa ilmeni arvioinnin merkittävä vaikutus oppilaan minäkäsityksen muodostamiseen. Erityisesti se vaikutti lapsen suoritusminäkuvaan sekä fyysis-motoriseen minäkuvaan. Palautetta emotionaaliseen ja sosiaaliseen minäkuvaan saatiin myös jonkin verran, mutta kenties arviointi paperilla vaikutti oppilaisiin enemmän kuin suullinen palaute. Hyvin usein lapset perustelivat näkemyksensä omista taidoistaan todistus- tai koearvosanojen mukaan. Tutkimus on yhtenevä myös niiden aiempien tutkimusten kanssa, joiden mukaan lapsen tyytyväisyys itseensä on sidoksissa koulussa onnistumiseen (ks. esim. Korpinen 1990, 26–29). Tämä johtuu siitä, että koulussa arvosteltavat aineet ovat laajemmin yhteiskunnassa arvostettavia asioita, jolloin oppilas määrittelee oman arvonsa sen mukaan, mitä uskoo yhteiskunnan hänessä arvostavan. Esimerkkinä tästä on liikunnassa onnistumisen merkitys. Ne lapset, jotka olivat taitavia liikunnassa ja saivat siitä hyviä arvosanoja, kokivat fyysis-motorisen reaaliminäkuvansa positiivisena. Sen sijaan heikosti liikunnantunneilla menestyvät oppilaat kokivat fyysis-motorisen reaaliminäkuvansa negatiivisempänä, vaikka olisivatkin ehkä olleet taitavia jossakin liikunnallisessa lajissa, mitä ei koulussa arvioitu. Tutkimustuloksien perusteella olisikin hyvä, että arviointia tapahtuisi myös koulun oppiaineiden ulkopuolista osaamista. Näin voitaisiin kehittää myös koulussa heikommin menestyvien lasten itsetuntoa.

Kotiympäristö ja minäkäsitys

Tutkimuksessa kävi ilmi, että vanhemmilta saatu palaute heijastaa pitkälti lapsen käsitystä itsestään. Kaikki haastateltavat lapset kertoivat, että heidän kotonaan arvostettiin koulunkäyntiä. Luultavasti juuri tästä johtuneen, että lapset peilasivat omaa minäkuvaansa myös pitkälti koulumenestymiseensä. Vanhempien kannustava asenne myös lasten harrastuksia kohtaan auttoivat lapsia muodostamaan positiivista kuvaa itsestään ja osaamisestaan. Esimerkiksi urheilua harrastavien lasten perheissä lasten urheiluharrastukseen panostettiin ja heitä kannustettiin siinä. Tällaisten lasten fyysis-motorinen minäkuva näytti positiivisemmalta, kuin niiden lasten perheissä, joissa urheilua ei nähty erityisen tärkeänä. Tässä tutkimuksessa eriäviä mielipiteitä saatiin Korpisen (1990, 20–23) väittämän kanssa siitä, että lapsilla, jotka viettävät enemmän aikaa perheensä kanssa, olisi positiivisempi minäkuva kuin lapsilla, jotka viettävät vähemmän aikaa perheensä parissa. Tämän tutkimuksen mukaan vanhempien kanssa vietetyllä ajalla ei näyttänyt olevan merkittävää vaikutusta lapsen minäkuvan laatuun.

Minäkäsitys ja vertaissuhteet

Tämän tutkimuksen mukaan kouluikäiselle vertaissuhteet ovat tärkeä minäkuva muokkaava tekijä. Ystävyyssuhteet koettiin erittäin tärkeinä erityisesti emotionaalisen ja sosiaalisen reaaliminäkuvan kannalta. Tämä tutkimus oli tuki myös niitä aiempia tutkimuksia, joiden mukaan kielellisesti lahjakkaat lapset pärjäsivät parhaiten sosiaalisissa suhteissa. Yleisluokalla opiskelevat lapset kokivat olevansa sosiaalisia ja viihtyvänsä ja pärjäävänsä hyvin sosiaalisissa tilanteissa. Sen sijaan erityisluokalla opiskelevat lapset, joilla oli vaikeuksia kielen hallinnan kanssa, oli selvästi muita haastatteluryhmiä negatiivisempi sosiaalinen minäkuva. Tähän lienee yhteydessä kielen avulla kehittyvät sosiaaliset taidot, jotka ovat huomattavasti vahvemmat lapsella, jonka kielenhallinta on hyvää. Yleisluokalla opiskelevien minäkäsityksen ja vertaissuhteiden yhteys nousi esille oppimisen kontekstissa. Oppilaan rooliodotukset määräytyvät luokan asettaman roolijaon mukaan. Tällöin erityisopetukseen siirretyllä yleisopetuksessa opiskelevalla lapsella saattaa olla luokassa heikon oppijan rooli. Tästä johtunee se, että tämän haastatteluryhmän lapset kokivat olevansa muita haastatteluryhmiä heikompia, sillä verrattaessa oman luokkansa jäseniin, he tarvitsivat enemmän tukea oppimiseen.

Ryhmittäminen ja minäkäsitys

Tämä tutkimus tuki aiempien tutkimuksien (ks. esim. Saarinen ym. 1994, 36) ajatuksia siinä, ryhmässä opiskeleva lapsi, joka poikkeaa vertaisryhmästään jollain tavalla, saattaa kokea poikkeavuuden ahdistavana. Tässä tutkimuksessa kaikki erityisopetukseen siirretyt lapset mielsivät itsensä erilaisiksi, sillä kokivat tarvitsevansa enemmän apua oppimiseen kuin vertaisryhmänsä jäsenet. Sen sijaan erityisluokalla opiskelevat näkivät suoritusminäkuvansa kuitenkin melko positiivisena, päinvastoin kuin erityisopetukseen siirretyt yleisluokalla opiskelevat lapset. Syynä lienee se, että erityisluokalla erilainen muuttuu ikään kuin tavalliseksi, kun taas yleisopetuksen luokalla enemmän apua tarvitseva on lähes ainut, joka tarvitsee aina huomattavan paljon apua. Tämä tutkimus ei siis ole yhtenevä Stjernbergkin (1981, 323–325) ajatuksen kanssa siitä, että tällainen kykyryhmittely olisi ehdottomasti epäsuotuisaa lapsen minäkuvan laadun kannalta. Sen sijaan tässä tutkimuksessa ollaan yhtä mieltä muun muassa Salmivallin (2005, 133) kanssa siitä, että se sosiaalinen konteksti, jossa lapsi opiskelee, säätelee muiden suhtautumista lapseen ja sitä kautta lapsen suhtautumista itseensä. Sosiaalisen ympäristön suhtautumista lapseen voi puolestaan muokata luokan opettaja. Tässä tutkimuksessa ei selvinnyt, vaikuttaako ryhmittämisen vakituisuus tai väliaikaisuus enemmän vai vähemmän positiivisesti lapsen minäkuvaan.

Kokoavasti tutkimuksessa ilmenneitä havaintoja eri oppimisympäristöissä opiskelevien lasten minäkäsityksistä

Tässä tutkimuksessa löydettiin yhteneviä linjoja siitä, että alakoululla on merkittävä vaikutus lapsenminäkäsityksen muodostumiseen. Syynä lienevät ensisijaisesti vertailukohteiden suuri määrä sekä iän tuoma herkkä kausi minäkuvan muodostumiselle. Jokaisessa haastatteluryhmässä painottui oppiaineissa pärjääminen minäkäsityksen vahvana muokkaajana. Kouluaineissa pärjääminen määritteli melko vahvasti oppilaan itsestään muodostamaa joko positiivista tai negatiivisempaa reaali-minäkuvaa. Palautetta omasta pärjäämisestä saatiin lähinnä oman luokan jäseniltä, kouluarvosanoista tai opettajan tai vanhempien palautteesta. Erityisesti omaa pärjäämistä verrattiin muihin oppilaisiin, eli peilisuhte ympäristön vertaisryhmän kanssa oli tiivis. Tämä tutkimus on yhtä mieltä siinä, ettei opetus rajoitu vain oppitunneille tai oppisisältöihin, vaan oppilaan minäkuvanmuodostamisprosessi on jatkuva tapahtumaketju, joka rakentaa itseään alituisesti erilaisista sosiaalisista tilanteista saatujen palautteiden perusteella.

Yleisopetuksessa opiskelevien reaaliminäkäsitys kokoavasti

Yleisopetuksessa opiskelevien lasten minäkuva vaikutti kokonaisuudessaan pääosin positiiviselta. Kolme neljästä tämän ryhmän haastateltavista koki omat fyysis-motoriset taidot hyvinä ja ulkonäköön oltiin melko tyytyväisiä. Kokonaisuudessaan suhtautuminen omaan fyysis-motoriseen puoleen vaikutti myönteiseltä. Emotionaalisessa minäkuvassa korostettiin ystävyyssuhteita edesauttavia luonteenpiirteitä. Haastateltavat vaikuttivat olevan luonteeltaan melko tasapainoisia ja tyytyväisiä omaan luonteeseensa ja olemukseensa. Suoritusminäkuvaan oltiin erityisen tyytyväisiä. Omat taidot nähtiin hyvin riittävinä koulussa menestymiseen ja omiin suorituksiin oltiin pääosin tyytyväisiä. Koulumenestys ja arvioinnit nähtiin tärkeinä tekijöinä omaa suoritusminäkuvaa mittaavina tekijöinä. Sosiaalinen minäkuva vaikutti myös positiiviselta ja kaikilla haastatelluilla oli sekä ystäviä että kavereita. Omat ihmissuhdetaidot koettiin myönteisesti.

Erityisopetukseen siirrettyjen, yleisluokalla opiskelevien lasten reaaliminäkäsitys kokoavasti

Erityisopetukseen siirrettyjen yleisluokalla opiskelevien oppilaiden fyysis-motorinen minäkäsitys oli melko positiivinen. Molemmat pojat kokivat olevansa taitavia liikunnallisesti ja olivat tyytyväisiä ulkonäkönsä. Tyttö ei erityisemmin pitänyt liikunnasta, ja hänen fyysis-motorinen minäkuvansa vaikutti hieman poikien fyysis-motorista minäkuvaa matalammalta. Myös tämän ryhmän haastatteluissa emotionaalisessa minäkuvassa korostettiin ystävyyssuhteita tukevia luonteenpiirteitä itsensä. He vaikuttivat olevansa melko tyytyväisiä omaan olemukseensa ja luonteeseensa. Oma suoritusminäkuva puolestaan koettiin tässä haastatteluryhmässä melko heikkona. Tyytyväisyys omiin taitoihin vaikutti jokseenkin negatiiviselta, ja oma itse nähtiin poikkeavana muista lapsista, sillä

tämän ryhmän haastatellut tunsivat tarvitsevänsä enemmän apua oppimiseen kuin muut. Sen sijaan sosiaalinen minäkuva oli tämän ryhmän lapsilla melko positiivinen ja lapset kokivat, että heillä on ystäviä ja omat ihmissuhdetaidot koettiin suhteellisen myönteisenä.

Erityisopetukseen siirrettyjen, erityisluokalla opiskelevien lasten reaalinäkökuva kokoavasti

Erityisopetukseen siirretyt erityisluokalla/ pienryhmässä opiskelevista lapsista kolme kokivat tämän tutkimuksen mukaan fyysis-motorisen minäkuvansa positiiviseksi ja yksi kohtalaiseksi. Kolme ensin mainittua harrastivat vapaa-aikanaan liikuntaa ja kokivat myös ulkonäkönsä suhteellisen positiivisena. Henkilö, jonka fyysis-motorinen minäkuva oli jokseenkin negatiivinen, ei harrastanut liikuntaa eikä kokenut ulkonäköään erityisen positiivisesti. Myös tässä ryhmässä emotionaalinen minäkuva nähtiin suhteellisen positiivisena ja oma luonne koettiin myönteisesti. Oma suoritusminäkuva nähtiin kohtalaisena. Tässä ryhmässä kiinnitettiin koulussa suoriutumisen lisäksi myös huomiota koulun ulkopuolella menestymiseen. Omiin kykyihin uskottiin keskinäisesti, toisaalta omaa avuntarvetta koulussa painotettiin ja oma erilaisuus tiedostettiin, siinä muodossa, että lapset kokivat, etteivät pärjäisi suuressa luokassa, sillä tarvitsivat ”tavallista enemmän” apua. Sosiaalinen minäkuva vaikutti tässä ryhmässä keskinäiseltä. Tämän ryhmän haastatelluilla ei kaikilla ollut läheistä ystävää, vaikka kavereita olikin jonkin verran. Vieraiden lasten kanssa ei kovin mielellään juteltu tai uusissa tilanteissa esiinnytty. Omat sosiaaliset taidot koettiin kohtalaisiksi.

Lopuksi

Riippumatta oppimisympäristöistä, on jokaisen lapsen minäkuva yksilöllinen. On vaikea sanoa, kuinka paljon lapsen koulu-aikaa edeltävä historia, hänen vanhempansa ja muut koulun rajojen ulkopuolella olevat tekijät vaikuttavat haastateltujen minäkuviin. Joitakin eroja ja yhtäläisyyksiä eri oppimisympäristöissä opiskelevien lasten minäkuvissa pystyttiin kuitenkin havaitsemaan:

Fyysis-motoriset taidot koettiin melko positiivisina jokaisessa haastatteluryhmässä. Oppimisympäristön sijaan merkitystä näytti enemmän olevan sillä, harrastiko lapsi vapaa-aikanaan liikuntaa. Liikuntaa harrastavat lapset kokivat fyysis-motorisen minäkuvansa selvästi liikuntaa vapaa-aikana harrastamattomia positiivisempina. Kokonaisuudessaan emotionaalinen minäkuva vaikutti koettavan kaikissa ryhmissä myönteisesti ja ystävyys-suhteita ylläpitäviä luonteenpiirteitä korostettiin kaikissa haastatteluissa. Suoritusminäkuva oli selkeästi korkein yleisopetuksessa opiskelevien ryhmässä. Matalimmalta se vaikutti erityisopetukseen siirrettyjen, yleisopetuksen luokalla opiskelevien ryhmässä.

Erityisluokalla opiskelevien suoritusminäkuva vaikutti melko positiiviselta, vaikka myös tämän ryhmän, kuten erityisopetukseen siirrettyjen yleisopetuksessa opiskelevien ryhmän, haastatellut kokivatkin itsensä erilaiseksi, koska tunsivat tarvitsevansa oppimiseen enemmän apua kuin muut. Sosiaalinen minäkuva nähtiin positiivisimpana yleisopetuksen luokassa opiskelevien ryhmissä. Erityisluokassa opiskelevien haastatteluista kävi ilmi, että tämä minäkuvan osa-alue oli selvästi heikompi kuin muut sen osa-alueet.

Tämän tyyppisen tutkimuksen perusteella voitaisiin tukea niitä minäkäsityksen osa-alueita, jotka eri oppimisympäristöissä opiskelevien lasten minäkäsityksessä tarvitsevat eniten vahvistusta. Tässä tutkimuksessa haastateltujen määrä on erittäin suppea antamaan relevantteja yleistyksiä eri oppimisympäristöjen vaikutuksesta lasten minäkuviin, mutta se voi toimia suuntaa-antavana selvityksenä. Näiden suuntaa-antavien tuloksien mukaan erityisluokassa opiskelevien lasten sosiaalisia taitoja tulisi vahvistaa. Kielellisiä valmiuksia tulisi tukea entistä vahvemmin ja lasten kanssa voisi harjoittaa erilaisia sosiaalisia taitoja vaativia roolileikkejä luokassa. Erityisopetukseen siirrettyjen, yleisluokassa opiskelevien lasten minäkuvaa tulisi tämän tutkimuksen mukaan vahvistaa eniten suoritusminäkuvaa tukemalla. Kenties lapsi, joka on vertaisryhmää jatkuvasti oppiaineellisesti heikompi, tarvitsisi enemmän arvostusta ja huomiota koulun ulkopuolisissa askareissa menestymisestä. On kuitenkin muistettava, että niin erityistä tukea tarvitseva lapsi, kuin ilman sitä pärjääväkin lapsi, tarvitsee ennen kaikkea arvostusta ja tukea kehittääkseen kaikkia minäkuvansa osa-alueita. Opettajan palautteella ja roolimallilla, arvioinnilla, kotoa saadulta tuelta sekä vertaisryhmällä ja sosiaalisilla taidoilla ja lisäksi lukuisilla muilla tekijöillä on merkittävä rooli terveen ja vakaan minäkäsityksen synnyssä.

7.2 Tutkimuksen luotettavuuden arviointia

Tutkimuksessa on selvitetty eri oppimisympäristöissä opiskelevien 11–12 –vuotiaiden lasten reaalinäkäsitystä yhdentoista informantin tuottaman haastatteluaineiston pohjalta. Koska haastateltavien määrä on varsin vaatimaton suhteessa kaikkiin saman ikäisiin Suomen peruskoululaisiin, on oltava erittäin varovainen mietittäessä mahdollisia yleistyksiä.

Koska tutkimukseen osallistui vapaaehtoisia koululaisia, voidaan uskoa, että ainakin haastateltavien motivaatio puhua omasta minäkäsityksestään oli tutkimuksen kannalta suotuisa. Toisaalta ei tiedetä, aiheuttiko vapaaehtoisuus sen, että tutkimukseen osallistui vain pääosin sellaisia lapsia, joilla on melko positiivinen minäkuva, koska heikon minäkuvan omaava lapsi tuskin mielellään aiheesta tulee avautumaan vieraille henkilölle. Siten on epäiltävissä, ettei ”otos” edusta tasaisesti eri opetusryhmissä opiskelevia lapsia, sillä ”otosta” vääristävistä tekijöistä ei ole tietoa.

Lisäksi on huomioitava erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden sekä yleisopetuksessa opiskelevien lasten heterogeenisuus. Laajan kirjon vuoksi ei voida rajata tiettyä oppilastyyppeä edustamaan yhtä ryhmää.

Niinkin monitasoisen käsitteen, kuin minäkuva, tutkiminen ja sen rajaaminen on käsitteellistä. Viimekädessä haastateltavien oma tulkinta aiheesta ja sitä kautta tutkijan tekemien tulkintojen muodostuminen asettavat rajalliset mahdollisuudet päästä käsittelemään ongelmaa ilman subjektiivisuutta. Puolistrukturoitua teemahaastattelua on tukenut haastatteluiden analyysivaiheessa vahva teoriapitoisuus, joka on auttanut aineiston jäsentämistä. Tutkimusta on analysoitu R.B. Burnsian laatiman minän eriytymistä kuvaavan kaavion avulla. On huomioitava, että minäkuvaa on kuitenkin tutkittu monesta eri näkökulmasta ja koulukunnasta, eikä sen vuoksi yhtä teoriaa voida laskea päteväksi antamaan luotettavia vastauksia. Toisaalta tutkimuksen analysointia on tuettu myös muiden minäkuvateorioiden ja muun monipuolisen kirjallisuuden avulla, jolloin aiheeseen on saatu moniulotteisempi ote.

Empiirinen aineisto ei kattanut Burnsian luoman teorian pohjalta luotuja haastattelukysymyksiä koko laajuudessaan. Yhteen oppituntiin rajoitettu haastattelu-aika sekä fakta, etteivät tutkija ja haastateltava tunteneet toisiaan etukäteen, saattoi aiheuttaa sen, ettei haastateltava halunnut kertoa kovin avoimesti arkaluontoisimpia asioita itsestään. Myös käsitteiden ymmärtäminen saattoi joskus olla vaikeaa, ja vastaukset tästä johtuen eivät aina täyttäneet kysymystä.

8 POHDINTA

Tutkimuksen päätavoitteena oli selvittää yleisopetuksen luokassa perusopetussuunnitelman mukaisesti opiskelevien ja eriytysopetukseen siirrettyjen yleisopetuksen luokassa ja erityisopetuksen luokassa opiskelevien lasten reaalinäköä. Tutkimus täsmentyi tarkastelemaan reaalinäköä emotionaalisen minäkuvan, sosiaalisen minäkuvan, suoritusminäkuvan sekä fyysis-motorisen minäkuvan kautta. Haastattelut analysoitiin edellä mainittujen kategorioiden alle niin, että jokaisen osa-alueen analyysiin sisällytettiin eri opiskelumuodoissa opiskelevien lasten vastaukset. Näitä vastauksia analysoitiin sekä yksittäisesti että ryhmäkohtaisesti. Tutkimuksen informantit valittiin vapaaehtoisten joukosta satunnaisotoksella ja haastattelut toteutettiin puolistrukturoidun haastattelun metodein.

Teoria- ja aineistoläheisyys olivat jatkuvassa vuorovaikutuksessa keskenään. Aineistoläheisyydellä pyrittiin saamaan lasten omat kokemukset ja käsitykset esille ja teorialähtöisyydellä pyrittiin sitomaan aineistosta nousevat havainnot aiempiin tutkimuksiin sekä antaa perusteltuja tulkintamahdollisuuksia havainnoille. Tutkimuksessa selvitettiin yhteensä 11 lapsen reaalinäköä. Tutkimuksella ei pyritä yleistämään esille nousseita havaintoja, vaan esitellä haastatteluiden tuloksia tapauskohtaisina. Haastateltujen määrä liian suppea, jotta tuloksia voitaisiin mitenkään yleistää. Tässä tutkimuksessa komplementaarinen tutkimusote ja eräiden luokitusten osittainen objektiivinen vahventaminen antavat kuitenkin viitteitä siitä, miten eri oppimisympäristöissä opiskelevat lapset kokevat itsensä. Ratkaisemattomaksi jää, missä määrin tutkimuksen tulokset edustavat vain tapaus-tutkimusta ja missä määrin tehdyt tyypitykset ovat luotettavia. Tutkimuksen yhtenä tarkoituksena oli toimia mahdollista jatkotutkimusta orientoivana ja suuntaa antavana apuna. Jatkotutkimus mahdollistaisi aiheen syvällisemmän ja laajemman tarkastelun suuremmalla tutkimusotteella sekä toisikenties kattavampia ja todellisempia tuloksia erilaisten oppimisympäristöjen vaikutuksesta lasten minäkuvan kehitykseen. Syvempi jatkotutkimus on siis kohdallaan.

Tulkinnallisena rajoituksena on nähtävä aineiston niukkuus, joka on seurausta haastateltavien pienestä lukumäärästä ja lyhytaikaisesta interaktiosta haastateltavien kanssa. Koska haastatteluiden kohteina olivat lapset, ja erityisesti myös lapset, joilla on kielellisiä vaikeuksia, on myös huomioitava, sekä haastateltavan että haastattelijan kielelliset sekä muut kognitiiviset taidot ovat eri asteille kehittyneitä, mikä myös tuo lisähaasteen aineiston tulkintaprosessiin.

Vahva teoriapitoisuus on auttanut aineiston jäsentämistä, mutta tutkimuksen luotettavuutta olisi lisännyt pidempiaikainen vuorovaikutus haastateltavien kanssa.

Tutkimuksen keskeiset tulokset

Tutkimuksen aihe oli haastava sen tulkinnallisuuden takia. Haastateltavien nuoresta iästä johtuen heidän minäkäsityksensä ei ollut vielä täysin haastateltaville itsellekään täysin strukturoitunut, jonka takia esimerkiksi oman luonteen kuvailu jäi melko suppeaksi. Tämä johti siihen, että haastateltavien käsitykset reaalinästänsä jäi paljolti haastattelijan tulkinnalliseksi arvioksi ja tekstien rivien välistä lukemiseksi. Tulkinnallisuus tuo myös haasteita tämän kaltaisessa hermeneuttis-fenomenologisessa tutkimuksessa, jossa hermeneuttisen kehän tuomat haasteet on huomioitava. Tästä yhtenä esimerkkinä haastattelijan oma subjektiivinen lähtökohta aineiston analyysiin. Kun tutkimuskohteena on lapsi ja tutkijana aikuinen, on asetelma jo lähtökohtaisesti erilainen, sillä aikuisten ja lasten tavat tulkinta ja jäsentää itseään ovat keskenään poikkeavia. Myös jotkut käsitteet olivat haastateltavien nuoresta iästä johtuen heille vaikeita ymmärtää. Lähdekirjallisuutta minäkäsityksestä on melko runsaasti. Toisaalta käsitykset minäkuvan muodostumisesta ja siihen vaikuttavista tekijöistä ovat monimuotoisia ja koulukunnista riippuvaisia. Tässä tutkimuksessa pyrittiin löytämään eri oppisuuntia yhdistäviä tekijöitä minäkuvan tulkinnassa, ja soveltaa aineiston analyysiä niiden pohjalta. Luonnollisesti päävaikuttajana toimi kuitenkin hermeneuttis-fenomenologinen epistemologia.

Tämän tutkimuksen tuloksissa ilmeni, ettei oppilaiden fyysis-motorisessa minäkuvassa nähty yhteyttä siihen, opiskeliko lapsi erityisopetuksen vai yleisopetuksen piirissä. Omiin fyysis-motorisiin ominaisuuksiin suhtautuminen oli pääosin positiivista. Emotionaalisesta minäkuvaa tutkiessa ilmeni, että kaikille haastateltaville ystävyysuhteita tukevat luonteenpiirteet olivat arvostettuja ominaisuuksia itsessä. Pääosin oma luonne vaikutti nähtävän melko positiivisessa valossa kaikissa haastatteluryhmissä. Suoritusminäkuva nähtiin sekä perusopetuksessa opiskelevien että erityisopetukseen siirrettyjen erityisluokalla opiskelevien lasten kohdalla pääosin positiivisena. Sen sijaan yleisluokalla opiskelevien erityisopetukseen siirrettyjen lasten kohdalla tyytyväisyys omiin taitoihin oli huomattavasti negatiivisempi. Kaikkien haastateltujen vastauksissa painottui koulussa osaaminen. Kaikkien vastaajien suoritusminäkuva näytti olevan tiukasti sidottu saatuun palautteeseen. Palautetta saatiin lähinnä kouluarvosanoista, opettajalta, ystäviltä sekä vanhemmilta. Sosiaalinen minäkuva vaikutti sekä yleisopetuksessa opiskelevien että erityisopetukseen siirrettyjen, yleisluokalla opiskelevien lasten kohdalla olevan melko positiivinen. Erityisluokalla opiskelevien lasten sosiaalinen minäkuva vaikutti sen sijaan olevan hieman edellä mainittuja matalampi.

Tämän tutkimuksen mukaan oppimisympäristön valinnalla on vaikutusta lapsen kasville ja hänen minäkuvan muodostumiselle. Tämän tutkimuksessa ilmeni, että suotuisimmat lähtökohdat ovat yleisopetuksen luokassa opiskelevalla, hyvin kouluaineissa pärjäävällä ja sosiaalisissa suhteissa taidokkaalla lapsella. Myös liikunnallisuus ja tasapainoisuus omien emootioiden säätelyssä vaikuttavat lapsen minäkuvaan positiivisesti. Toisaalta on huomioitava, että kaikki lapset eivät pärjää yleisopetuksen luokalla, vaan osa siirretään erityisopetuksen piiriin. Uuden erityisopetustuudistuksen suunnitelman mukaan kaikki erityistä tukea tarvitsevat lapset tulisi siirtää yleisopetuksen luokalle. Tässä tutkimuksessa on tutkittu, millainen minäkuva on tällaisella erityistä tukea tarvitsevalla lapsella, joka opiskelee yleisopetuksen luokalla. Vaikka tutkimustuloksia ei pyritä yleistämään, voidaan niitä pitää suuntaa-antavina. Tämän tutkimuksen mukaan yleisopetuksen luokalla opiskelevan, erityistä tukea tarvitsevan lapsen minäkuvassa suurin ero niin sanottuun tavalliseen oppilaaseen näkyy suoritusminäkuvan alueella. Usko omaan taidokkuuteen on heikohko eikä omia suoritustaitoja pidetä kovin hyvinä. Sen sijaan muut reaalinäkuvan alueet näyttävät olevan melko samalla tasolla, kuin niillä yleisluokan oppilailta, jotka eivät tarvitse opiskelussa erityistä tukea. Erityisluokalla opiskelevien reaalinäkuvassa heikoimpana osa-alueena näkyy puolestaan sosiaalisen minäkuva. Se, johtuuko tämä varsinaisesti erityisen heikoista sosiaalisista taidoista vai leimaantumista erilaiseksi ja sitä kautta sosiaalisten suhteiden vähentymisestä ja niiden mallien puutteesta, vai molempien yhdistelmästä ja uskaltamattomuudesta osallistua sosiaalisia taitoja vaativiin tilanteisiin, jää arvuuteltavaksi. Kuitenkin tämän tutkimuksen tutkimustuloksissa on huomattu, että opettajalla on merkittävä rooli oppilaan sosiaalisten taitojen kehittäjänä sekä mallina siitä, kuinka erilaiseen oppilaaseen voi suhtautua. Erityisluokalla opiskelevan lapsen suoritusminäkuva sen sijaan näyttää olevan huomattavasti positiivisempi, kuin yleisopetuksen luokalla opiskelevan, erityistä tukea tarvitsevan oppilaan suoritusminäkuva. Onko siis oikein siirtää erityistä tukea tarvitseva lapsi yleisopetuksen luokalle ja saada tämä tuntemaan itsensä huonommaksi oppijaksi kuin muut luokalla olevat? Jotkut tutkijat voisivat vastata tähän kyllä, perustellen vastauksensa siten, että erityisluokalle siirtäminen merkitsee leimaantumista. Mutta olisiko kuitenkin helpompaa pyrkiä muuttamaan lasten ja aikuisten asenteita erilaisuutta kohtaan, pyrkiä lisäämään muiden ymmärrystä siihen, että toiset ovat taitavampia muissa asioissa kuin toiset? Olisiko aika ymmärtää, ettei erityistä tukea tarvitsevan lapsen siirto erityisluokalle poista hänen tarpeitaan erityisestä tuesta, vaan kenties leimaa hänet luokalla siksi oppilaaksi, joka viimeisenä ymmärtää opetettavan asian. Tulisiko huomioida se, ettei kaikilla luokanopettajilla ole erityispedagogian opintoja, tai muita valmiuksia pärjätä erityistä tukea tarvitsevien lasten kanssa? Kenties lasten edun ja oikeuden saada hänelle kuuluvaa opetusta tulisi tässä vaiheessa ohittaa kansantalouden ja säästämisen edut.

LÄHTEET

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

Ahonen, T., Siiskonen, T. & Aro, T. 2001. Sanat sekaisin? Kielelliset oppimisvaikeudet ja opetus kouluiässä. Juva: PS-kustannus.

Alijoki, E. 1998. Pesästä pieni ponnistaa. Lasten varhaisten vuorovaikutustaitojen tukeminen. Rauma: Kirjayhtymä.

Aro, T. & Siiskonen, T. & Ahonen, T. Ymmärsinkö oikein? Kielelliset vaikeudet nuoruusiässä. Jyväskylä: PS-kustannus.

E-Norssi. 2007. Yhteistoiminnallinen oppiminen. Opettajankouluttajien yhteistyöverkosto. Luettu <<http://www.enorssi.fi/opetusmateriaalit/tyotapapankki-1/yhteistoiminnallinen-oppiminen>> (viitattu 8.8.2009)

Hakala, L. 1999. Liikunta ja oppiminen. Mitä merkitystä on kuperkeikoilla?: Jyväskylä: PS-kustannus.

Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2004. Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä. Porvoo: WSOY.

Heikkilä, M. 2006. Minäkäsitys, itsetunto ja elämänhallinnan tunne sisäisen yrittäjyyden determinantteina. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Hytönen, J. 2008. Lapsikeskeisen kasvatuksen ydinkysymyksiä. Helsinki: WSOY.

Ihme, I. 2009. Arviointi työvälineenä. Lasten ja nuorten kasvun tukeminen. Juva: PS-kustannus.

Ikonen, O. & Virtanen, P. 2007. Erilainen oppija –yhteiseen kouluun. Porvoo: PS-kustannus.

Ikonen, O. & Virtanen, P. 2003. Yksilölliset opetussuunnitelmat ja opetus. Juva: PS-kustannus.

- Jylhä, I. 1999. Opettajan roolin haasteet inklusiivisessa oppimisympäristössä. Teoksessa Murto, P. (toim.) 1999. Yhteinen koulu kaikille –onko inklusio tarua vai totta? Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 140-151.
- Kansanen, P. 2004. Opetuksen käsitemaailma. Juva: Ps-kustannus.
- Karila, K., Alasuutari, M., Hännikäinen, M., Nummenmaa A-R. & Rausku-Puttonen, H. 2006. Kasvatusvuorovaikutus. Artikkelinä Hännikäinen, M. Yhteenkuuluvuuden tunne ja oppijoiden yhteisöksi kehittyminen. 126-128. Tampere: Vastapaino.
- Kauppila, R. 2007. Ihmisen tapa oppia. Johdatus sosiokonstruktivistiseen oppimiskäsitykseen. Juva: PS-kustannus.
- Kemppi & Peltonen 1997 Nuorten fyysinen minäkäsitys ja liikunnan harrastaminen. Liikuntapedagogiikan pro gradu – tutkielma. Jyväskylä: Liikuntakasvatuksen laitos.
- Korpinen, E. 1990. Peruskoululaisen minäkäsitys. Jyväskylän yliopiston monistuskeskus: Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A.
- Kuusinen, J. 1995. Kasvatuspsykologia. Juva: WSOY.
- Kääriäinen, H. 1988. Minäkuvan kehitys. Loimaa: Oy Finn Lectura Ab.
- Kääriäinen, H. 1986. Oppilaan selviytyminen koululaisena sekä minäkuvan ja kouluasenteiden kehitys peruskoulun luokilla 1-4. Helsinki: Yliopistopaino.
- Laine, T. 2007. ”Kokemusmaailma ja ymmärtäminen”. Julkaisussa Aattola, J. & Valli, R. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Juva: PS-kustannus, 28–45.
- Lyytinen, P., Korhonen, M. & Lyytinen, H. 1995. Näkökulmia kehityopsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. Porvoo: WSOY.
- Martikainen, O. 1987. Peruskoulun erityisopetus. Jyväskylä: Gummerus oy kirjapaino.

Määttä, K. & Turunen, A-L. 1991. Tasa-arvokasvatuksen didaktiikan perusteet. Loimaan kirjapaino Oy.

Niskanen, V.A. 2008. Kohti tutkivaa työtapaa [verkkojulkaisu]. (viitattu 05.02.2009)<http://www.mm.helsinki.fi/users/niskanen/kotutapa_niskanen08.pdf>

Siljander, P. 1988. Hermeneuttisen pedagogiikan pääsuuntauksset. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 55/1988. Oulu: Oulun yliopisto.

Nupponen, H. 1997. 9-16 - vuotiaiden liikunnallinen kehittyminen. Jyväskylä: LIKES – Research Center for Sport and Health Sciences:.

Ojanen, M. 1985. Kasvatus ja minäkuva. Tampereen yliopiston psykologian laitoksen tutkimuksia. Tampere: Tampereen yliopisto.

Opetushallitus. 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. (viitattu 11.04.2009) <<http://www.oph.fi/pageLast.asp?path=1;17627;927;1558>>

Puolimatka, T. 2002. Opetuksen teoria. Konstruktivismista realismiin. Vammala: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Puolimatka, T. 1999. Kasvatuksen mahdollisuudet ja rajat. Minuuden rakentamisen filosofia. Tampere: Kirjayhtymä Oy.

Rauste von Wright, M., Von Wright, J., Soini, T. 2003. Oppiminen ja koulutus. WSOY: Juva.

Rinne, R. & Kivirauma, J. & Lehtinen, E. 2000. Johdatus kasvatustieteisiin. Helsinki: WSOY.

Rouhiainen, L. 2009. Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusote. (viitattu 4.8.2009).

<<http://74.125.77.132/search?q=cache:0aLjUI34tDwJ:www.xip.fi/tutkija/0401.htm+fenomenologis-hermeneuttinen&cd=1&hl=fi&ct=clnk&gl=fi>>

- Saarinen, P., Ruoppila, I. & Korhonen, K. 1994. Kasvatuspsykologian kysymyksiä. Helsingin yliopisto, Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus: Salpausselän Kirjapaino.
- Salmivalli, C. 2005. Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys. Keuruu: PS-kustannus.
- Saloviita, T. 2008. Kaikille avoimeen kouluun. Erilaiset oppilaat tavallisella luokalla. Jyväskylä: Atena Kustannus.
- Scheinin, P. 1990. Oppilaiden minäkäsitys ja itsetunto. Vertailututkimus peruskoulussa ja steinerkoulussa. Helsinki: Yliopistopaino.
- Surakka, S. 1998. Kuudesluokkalaisten minäkäsitys ja tulevaisuusorientaatio. Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- Säljö, R. 2004. Oppimiskäytännöt. Sosiokulttuurinen näkökulma. Juva: WSOY.
- Tulamo, K. 1993. Koululaisen musiikillinen minäkäsitys, sen rakenne ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Turunen, K. 2004. Tunne-elämä. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.
- Uusikylä, K. 2003. Vastatulia. Inhimillisen kasvatuksen ja koulutuksen puolesta. Juva: PS-kustannus.
- Vainiopää, J. 2006. Kasvatustieteen lehtori. Luentotiivistelmät aiheesta: Minä, minäkäsitys ja minäkuva. Luennot pidetty syksyllä 2006. Tampereen yliopisto.
- Tampereen yliopisto. Verkko-tutor 2009. Mitä oppimisympäristöllä tarkoitetaan. Tampereen yliopisto. (viitattu 28.11.2009)
<<http://74.125.77.132/search?q=cache:pKfKDBbnp7UJ:www.uta.fi/tyt/verkkotutor/oppymp.htm+oppimisymp%C3%A4rist%C3%B6&cd=1&hl=fi&ct=clnk&gl=fi>>
- Vuorinen, R. 1998. Minän synty ja kehitys. Porvoo: WSOY.

Vuorinen, R. 1992. *Persoonallisuus & minuus*. Juva: WSOY.

Reaaliminäkäsitys.

Puolistrukturoidun haastattelun runko.

1. Sosiaalinen minäkäsitys

- mitä piirteitä muut (ystävät, perhe, koulukaverit) sinussa arvostavat?
- mitä opettajasi sinussa arvostaa?
- mitä ystäväsi sinussa arvostavat?
- keiden seurassa viihdyt? Millainen olet heidän seurassaan?
- pukuedutko niin kuin haluat? Sanotko, mitä ajattelet, vai sanotko, niin kuin uskot muiden sinun haluavan sanoa?
- ketkä ovat sinulle tärkeitä ihmisiä? Miksi he ovat sinulle tärkeitä? Millainen olet heidän mielestään?
- kuinka monta hyvää ystävää sinulla on? Entä kavereita? Onko sinulla ystäviä omalla luokallasi? Entä muilla luokilla?
- millaisessa seurassa viihdyt? Muutaman hengen porukassa vai ryhmässä?
- jutteletko mielelläsi sinulle tuntemattomien ihmisten kanssa?
- onko sinun helppo löytää uusia ystäviä?
- oletko paljon muiden kanssa vapaa-aikana (keiden)? Viihdynkö yksin?
- mitä muuttaisit itsessäsi? Millaisia ihmisiä ihaillet? Keitä ihaillet?

2. Emotionaalinen minäkäsitys (eli persoonallinen minäkuva)

- mitä luonteenpiirteitä arvostat itsessäsi?
- mitä luonteenpiirteitä et itsessäsi arvosta?
- kuvaile omaa luonnettasi.
- mitä teet/ mikä sinua auttaa, kun sinulla on paha olla?
- mitä teet, kun olet oikein iloinen?
- mitä positiivisia/ negatiivisia tunteita olet tänään kokenut?
- oletko mielestäsi useimmiten iloinen/surullinen/vihainen/hermostunut/ahdistunut tai jonkin muun luonteinen?
- mikä tekee sinusta erilaisen kuin muut?
- mikä tekee sinusta samanlaisen kuin muut?

3. Fyysis-motorinen minäkäsitys

- mihin asioihin olet ulkonäössäsi tyytyväinen? Mitä haluaisit muuttaa?
- saatko ystäviltäsi, luokkatovereiltasi, vanhemmiltasi tai opettajaltasi koskaan palautetta ulkonäöstäsi? Millaista palautetta?
- pidätkö urheilusta? Missä urheilulajissa olet taitava? Mistä urheilulajista pidät?
- leikittkö mielelläsi välitunnilla leikkejä, joissa tarvitaan liikunnallisia taitoja? Millaisia leikkejä leikit?
- harrastatko vapaa-ajalla urheilua? Millaista urheilua?
- pidätkö koululiikunnasta?
- oletko mielestäsi liikunnallisesti taitava?

4. Suoritusminäkäsitys

- missä asiassa olet taitava? Mistä päättelet niin?
- mitä olet oppinut edellisen vuoden aikana? Entä edellisen viikon aikana?
- missä asiassa onnistuit viimeksi?
- koetatko useimmiten tehdä parhaasi, vai koetatko mennä sieltä, missä aita on matalin?
- oletko tyytyväinen koulussa suoriutumiseesi?
- opetteletko uusia asioita itse vai opettaako joku niitä sinulle? Jos opettaa, niin kuka sinua opettaa?
- onko sinulle helppoa oppia uusia asioita?
- pidätkö itseäsi lahjakkaana?