

TAMPEREEN YLIOPISTO

Tarinoita minusta
– viidesluokkalaisten minäkuvia

Kasvatustieteiden tiedekunta
Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma
Miia Lumivuokko
Marraskuu 2018

Tarinoita minusta -tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia viidesluokkalaisten minäkuvaa selvittämällä miten 11 viidesluokkalaista kertoo itsestään sekä onko tyttöjen ja poikien minä -kertomusten välillä eroavaisuuksia. Tutkimusaineistona oli kaksi minä -aiheista kirjoitelmaa sekä kuusi kotitehtävää. Erillisiä tekstejä aineistossa oli yhteensä 72, joista 22 minä -kirjoitelmia. Viidesluokkalaisten valikoituivat tutkimuskohteeksi, sillä oppilaiden kotipaikkakunnalla viides luokka on viimeinen alakoululla käytävistä luokka-asteista. Kuudennelle luokalle kohderyhmän oppilaat siirtyvät kyläkoulusta yläkoululle paikkakunnan keskustaan.

Tutkimus toteutettiin tapaustutkimuksena narratiivisella tutkimusotteella. Aineiston hankinta toteutettiin koulukontekstissa, jossa oppilaat kirjoittivat kirjoitelmia aiheesta minä sekä tekivät kotonaa täydentäviä, aiheeseen liittyviä tehtäviä. Kirjoitelmien perusteella tehtiin narratiivien analyysiä, jonka tuloksena oppilaiden kirjoitelmissa esiintyneitä teemoja luokiteltiin, sekä narratiivista analyysiä, jonka tuotoksena luotiin viidesluokkalaisten tytön ja pojan tyyppikertomukset. Tapaustutkimukselle luonteenomaisesti tutkimuksessa ei pyritty laajasti yleistettävissä olevaan tietoon vaan tavoitteena oli luoda käsitys tutkimuskohteena olevien viidesluokkalaisten minäkuvasta näiden itse tuottaman aineiston perusteella. Aineistossa esiintyvät teemat jaettiin yksilön, yhteisön ja kulttuurin osaluokkiin. Koska aiheena oli minä, yksilöön liittyvät teemat korostuivat. Minäkuva rakentuu luonteenpiirteiden, mieltymysten, pelkojen ja yhteisön kautta.

Minäkuvan moninaisuus näkyi kirjoitelmissa erityisesti persoonallisuuspiirteiden ilmenemisen tilannesidonnaisuutena. Erityisesti läheisten kuolemaan liittyvät pelot kirjoitelmissa kertoivat varhaisnuoren ajattelun kehittymisestä konkreettisesta abstraktimpaan suuntaan. Kokemus kuulumisesta yhteisöön on tärkeä myös varhaisnuorelle. Viidesluokkalaisten arvostivatkin omassa luonteessaan aktiivisuutta ja sosiaalisuutta, jotka ominaisuuksina helpottavat muiden kanssa toimimista. Poikien ilmaisuus oli pääosin tyttöjen ilmaisutyyliä toteavampi ja kirjoitelmissa painottuivat stereotyyppiset odotukset poikien rohkeudesta ja tyttöjen herkkyydestä. Vain tytöiltä löytyi omaa ulkoista olemusta kuvaavia huomioita. Ulkonäkö ei kuitenkaan noussut merkittäväksi tai arvotetuksi tekijäksi oppilaiden minäkuvissa.

Viidesluokkalaisten kirjoitelmissa, ja niistä välittyvässä minäkuvasta, heijastuu heitä ympäröivä maailma ja yhteisö. Esimerkiksi maaseudun merkitys tulevaisuudensuunnitelmiin tai harrastuksiin on nähtävissä oppilaiden kirjoitelmissa ja tulevaisuudenhaaveissa. Oma kokemusmaailma määrittää minäkuvaa. Koulu on minäkuvan rakentumiselle kodin jälkeen tärkein yhteisö, jossa vuorovaikutussuhteiden kautta itsetuntemus lisääntyy. Koulun merkitys oppilaiden kirjoitelmissa näkyi lähinnä vertaissuhteiden kenttänä eli yläkouluun siirtymiseltä odotettiin uusia kaverisuhteita. Vertais- ja ystävyysuhteet ovatkin varhaisnuorelle merkittävä minäkuvan peili. Kaiken kaikkiaan kirjoittelusta ja kotitehtävistä välittyi kuva positiivisesta suhtautumisesta itseen ja luottamus omiin mahdollisuuksiin.

Oppilaan oppimisen, kasvun ja kehittymisen tukeminen mainitaan koulun tehtäväksi peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa. Varhaisnuorelle on hyvä tarjota mahdollisuuksia käsitellä pelkojaan sekä sukupuoleen liittyviä odotuksia ja roolimalleja. Minäkuvan tarkastelu auttaa oppilasta itseään ja hänen opettajaansa ohjaamaan ja tukemaan kehitystä yksilön tarpeiden mukaan.

Avainsanat: minäkuva, persoonallisuus, itsetunto, varhaisnuori, narratiivinen identiteetti, kyläkoulu

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	1
2	MINÄKUVA	5
2.1	MINÄ TARINOITA MINUSTA -TUTKIMUKSEN KONTEKSTISSA	5
2.2	MINÄÄN LIITTYVIÄ KÄSITTEITÄ	5
2.3	ITSETUNTEMUS MINÄKUVAA RAKENTAMASSA	8
2.4	NARRATIIVINEN IDENTITEETTI	9
2.5	VARHAISNUORUUS KEHITYSVAIHEENA	10
2.6	SUKUPOOLEN MERKITYS MINÄKUVALLE	13
3	KOULU TUTKIMUKSEN KONTEKSTINA	15
3.1	SUOMALAISEN PERUSOPETUKSEN OPPIMISKÄSITYS	15
3.2	KIRJOITELMAT KOULUSSA	16
3.3	KYLÄKOULU	17
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	19
4.1	TUTKIMUKSEN METODOLOGINEN VIITEKEHYS	19
4.1.1	<i>Narratiivinen tutkimus</i>	19
4.1.2	<i>Tapaustutkimus ja narratiivinen tutkimusote</i>	22
4.1.3	<i>Positiivinen pedagogiikka</i>	22
4.2	TUTKIMUSASETELMA	23
4.2.1	<i>Tutkimusongelma ja tutkimuskysymykset</i>	23
4.2.2	<i>Tutkimuskohde</i>	23
4.2.3	<i>Tutkimusaineisto</i>	24
4.2.4	<i>Eettisiä näkökulmia aineistonhankinnasta kouluympäristössä</i>	27
4.2.5	<i>Tutkijan rooli</i>	29
4.3	ANALYYSIN LÄHTÖKOHDAT	30
5	TUTKIMUKSEN TULOKSET	32
5.1	MINÄKUVA – YKSILÖÖN LIITTYVÄT TEEMAT	32
5.1.1	<i>Luonne</i>	32
5.1.2	<i>Ainutlaatuisuus</i>	34
5.1.3	<i>Ulkonäkö</i>	35
5.1.4	<i>Pelot</i>	37
5.1.5	<i>Mieltymykset</i>	38
5.1.6	<i>Tulevaisuus</i>	41
5.2	YHTEISÖÖN LIITTYVÄT TEEMAT	43
5.2.1	<i>Perhe ja suku</i>	43
5.2.2	<i>Ystävät</i>	44
5.2.3	<i>Lemmikit</i>	45
5.3	KULTTUURIIN LIITTYVÄT TEEMAT	47
5.3.1	<i>Asuinpaikka</i>	47
5.3.2	<i>Harrastukset</i>	48
5.3.3	<i>Koulu</i>	49
5.4	KOKEMUS KAHDESTA MINÄ -KIRJOITELMASTA	51
5.5	OPPILAIDEN NARRATIIVIT KERTOMUKSINA	51
5.5.1	<i>Viidesluokkalaisten poikien kertomukset</i>	52
5.5.2	<i>Viidesluokkalaisten tyttöjen kertomukset</i>	53

5.5.3	<i>Tyypikertomukset Onni ja Emma</i>	54
6	JOHTOPÄÄTÖKSET	56
6.1	YKSILÖ, YHTEISÖ JA KULTTUURI MINÄKUVAN RAKENTUMISESSA	56
6.2	VIIDESLUOKKALAISEN MINÄKUVA	57
6.2.1	<i>Yksilöllinen minä osana yhteisöä</i>	57
6.2.2	<i>Minäkuvan tilannesidonnaisuus</i>	58
6.2.3	<i>Aktiivisuus ja sosiaalisuus arvostettuina ominaisuuksina</i>	59
6.2.4	<i>Minäkuva ja tulevaisuus</i>	61
6.3	EROT VIIDESLUOKKALAISTEN TYTTÖJEN JA POIKIEN MINÄKUVISSA	62
7	POHDINTA	64
7.1	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS	64
7.2	TUTKIMUSTULOSTEN HYÖDYNNETTÄVYYS	66
7.3	JATKOTUTKIMUKSEN AIHEITA	67

1 JOHDANTO

Sokrates totesi jo antiikin aikaan: ” Ihminen, tunne itsesi! Se on kaiken elämänviisauden alku.” Paljonkaan ei ole muuttunut vuosituhansien varrella – itsensä tunteminen, käsitys itsestä, on edelleen perusta oppimiselle, identiteetin rakentamiselle, itsetunnolle, muiden kanssa toimimiselle sekä oman paikan luomiselle (Keltikangas-Järvinen 1994, 180). Itsensä tunteminen on elämänmittainen prosessi, joka alkaa jo lapsen ymmärtäessä olevansa hoitajastaan erillinen yksilö ja alkaessa käyttää sanaa ”minä”. Minuus muotoutuu vähitellen ihmisen peilattaessa omaa toimintaansa, vuorovaikutussuhteissa, ympäröiviin ihmisiin ja maailmaan. Käsitys itsestä monipuolistuu ja minäkuva muodostuu ihmisen saaman palautteen, arvostuksen ja hyväksynnän avulla – toisten ihmisten kautta piirtyneet mielikuvat itsestä siirtyvät osaksi minäkuvaa (Vilkko-Riihelä 1999, 230.) Tämän tutkimuksen tavoitteena on luoda käsitys viidesluokkalaisten minäkuvasta tutkimalla heidän kirjoittamiaan minä -aiheisia kirjoitelmia ja itsetuntemusta vahvistavia kotitehtäviä.

Oppilaiden minäkuvasta on tehty paljon kansainvälistä tutkimusta. Suomessa aihetta on tutkittu etenkin psykologian perspektiivistä ja jonkin verran kasvatustieteissä niin pro gradu -tutkielmissa (esim. Saari 2017, Nikanto 2018, Ylihärsilä 2015) kuin erilaisissa tutkimushankkeissa vuosien varrella. Edesmennyt professori Sirkku Aho on tutkinut oppilaiden minäkäsityksiä jo muutama vuosikymmen sitten (esim. Aho 1987 ja 1996) ja Niilo Mäki Instituutin julkaisussa ”Oppilaan minäkuva ja luottamus omiin kykyihin” (2014) minäkuvaa tarkastellaan erityisesti oppimisvaikeuksien näkökulmasta. Kokonaiskuvan hahmottaminen tutkimuskentästä on haasteellista, sillä minään liittyvä käsitteistö on laaja ja tutkijoidenkin keskuudessa sekava.

Tutkijat ovat eri mieltä käsitteiden käytöstä ja siitä, voiko niitä käyttää toistensa synonyymeina vai ei, tai mitkä käsitteet kattavat mitäkin minuuden osa-alueita (Aho 1997, 21). Hyvä esimerkki tästä on käsitteiden minäkäsitys ja minäkuva välinen suhde – tutkijoilla on niiden käytöstä ja merkityksestä erilaisia näkemyksiä, mutta yleisesti termit määritellään toistensa synonyymeiksi, kuten esimerkiksi internetin hakupalvelua käyttämällä on helppo havaita. Tässä tutkimuksessa käsitepari ymmärretään synonyymeina jo edesmenneen professori Sirkku Ahon näkemystä mukaillen (esim. Aho 1997, 22). Oppilaiden kirjoittamat tarinat luovat kuvan heistä itsestään ja siksi tutkimuksessa käytetään pääasiassa käsitettä minäkuva. Minäkuva on ihmisen käsitys siitä, millainen hän on (Keltikangas-Järvinen

1994, 30). Keltikangas-Järivistä mukaillen (1994, 30) mielialan vaihtelut eivät vaikuta minäkäsitykseen vaan kyse on itsetuntemuksesta ja kokonaisvaltaisesta käsityksestä omasta itsestä suhteessa ympäröivään maailmaan. Tämän tutkimuksen kannalta olennaisia käsitteitä avataan tarkemmin luvussa 2. Minäkuva.

Tutkimusaineistona on viidesluokkalaisten itsensä tuottamat tekstit, joiden aiheena on minä sekä kotitehtävät, joiden tarkoituksena oli lisätä oppilaiden itsetuntemusta. Annetuissa kotitehtävissä minuuden eri puolia katsotaan erilaisten eläytymistä vaativien kirjoitustehtävien kautta. Kotitehtävissä oli vahvasti positiivisen pedagogiikan painotus omien vahvuuksien tunnistamiseen, sillä tutkimusaineiston hankinnan lisäksi haluttiin tukea oppilaiden myönteistä minäkuva. Myönteinen minäkuva voi tukea viidesluokkalaista hänen siirtyessään yläkoululle ja lähestyessään murrosikää – terve kasvu ja hyvinvointi ovat voimavaroja, joita omien vahvuuksien tunnistaminen vahvistaa. (Kumpulainen ym. 2014, 225.) Oppilaiden tuottamat tekstit ovat minästä kertovia narratiiveja eli kertomuksia minuudesta.

Henkilökohtaiset kertomukset voidaan nähdä perusedellytyksenä selvitettäessä vastausta kysymykseen ”kuka minä olen”. Narratiivit ovat työkalu, jonka kautta rakennetaan minäkuva. (Bamberg 2012, 100.) Tekstien kautta piirtyy kuva oppilaiden narratiivisesta identiteetistä. Narratiivista identiteettiä on Suomessa opetuksen ja oppimisen näkökulmasta tutkinut Eero Ropo (esim. 2015, 2013, 2009). Ropo (2015, 27) määrittelee identiteetin olevan arkisesti vastaus kysymyksiin kuka minä olen ja mihin kuulun nyt ja tulevaisuudessa. Tiivistäen voi todeta Tarinoita minusta -tutkimuksen selvittävän viidesluokkalaisten vastauksia näihin kysymyksiin ja samalla muodostavan kirjoitelmien kautta heidän narratiivista identiteettiään, joka osaltaan kertoo viidesluokkalaisten minäkuvasta. Narratiivisen identiteetin ja minäkuvan suhdetta avataan tarkemmin narratiivista identiteettiä käsittelevässä alaluvussa.

Tarinoiden kertominen on keskeinen osa ihmisen luonteen sosiaalisuutta, jonka kautta käsitellään elettyä elämää. Narratiivien kautta etsitään maailmasta johdonmukaisuutta ja rakennetaan merkityksiä sekä omaa identiteettiä. Toisin sanoen tarinoiden kautta luodaan maailmaan järjestystä. (Benwell & Stokoe 2006, 130.) Narratiivinen identiteetti voidaan yksinkertaistetusti määritellä kerrotuksi esitykseksi minuudesta. Se ei ole pysyvä, vaan tilannesidonnainen. Narratiivinen identiteetti on sidoksissa kertomishetkeen ja sen kontekstiin suhteessa muihin ihmisiin ja ympäröivään kulttuuriin. (Benwell & Stokoe 2006, 138) Siksi tässä tutkimuksessa myös koulu tutkimuskontekstina on vahvasti esillä. Itsestään kertoessaan oppilaat jäsentävät identiteettiään ja oppivat samalla itsestään. Tämä prosessi voidaan käsittää myös oppimisprosessina, kuten jatkossa tullaan osoittamaan.

Minän kehittyminen on yksilöllinen prosessi, mutta se tapahtuu aina yhteisössä ja sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Tästä syystä ei olekaan merkityksetöntä, millainen kouluympäristö on, sillä lapset viettävät siellä suuren osan arjestaan (Korpinen 2010, 90.) Tarinoita minusta -tutkimuksessa tarkastellaan erään eteläsuomalaisen kyläkoulun viidesluokkalaisten oppilaiden minäkuvia heidän kirjoittamiensa narratiivien kautta. Tutkimusaineiston hankinta tapahtui kouluympäristössä, sillä varhaisnuoren minäkuva rakentuu läheisissä ihmissuhteissa, joita hänelle tarjoaa kodin lisäksi myös koulu. Koulussa kohtaavat eri-ikäiset lapset ja eri työtehtävissä olevat aikuiset. Koulu on kodin jälkeen lapsuuden kokemusten tärkein näyttämö. (Korpinen 2010, 89–90.)

Tutkimus toteutettiin pienen koulun kontekstissa, joka on oma ainutlaatuinen ja suurista kouluista eroava oppimisympäristö. Pienen koulun, eli kyläkoulun, oppilaat ovat vuonna 2018 suorastaan uhanalainen tutkimuskohde sillä kustannusleikkauksien vuoksi kyläkoulut ovat lakkautusuhan alla. Tutkimuskoulussa viidesluokkalaiset opiskelevat pääosin yhdysluokassa neljäsluokkalaisten kanssa. Kuudennelle luokalle oppilaat siirtyvät pois kyläkoulusta yläkoulun tiloihin paikkakunnan keskustaan. Siellä oppilasmäärä on kymmenkertainen kyläkouluun nähden.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (tästä eteenpäin POPS 2014) mukaan koulun ja oppimisen tehtävä on luoda oppilaalle mahdollisuuksia minäkuvan rakentamiselle sekä oman paikan löytämiselle osana yhteiskuntaa. Oppilasta tulee arvostaa omana itsenään ja sellaisenaan arvokkaana yksilönä kun taas oppiminen nähdään identiteettiä, ihmiskuvaa ja maailmankuvaa sekä suhdetta näihin rakentavana yksilöllisenä prosessina. (POPS 2014, 15.) Koulussa siis nähdään minäkuva merkityksellisenä osana kasvatusta sekä oppimisen valmiuksia. Tämä näkemys vastaa humanistista oppimiskäsitystä, jonka mukaan oppiminen tarjoaa kasvun mahdollisuuksia ja ihmisellä nähdään olevan rajattomat mahdollisuudet kasvuun ja kehittymiseen. Maslowin tarvehierarkian perusteille luoman motivaatioteorian mukaan oppimisen motivaatio on sisäsyntyistä ja perustuu ihmisen halulle tietää ja ymmärtää niin itseään kuin ympäröivää maailmaa. Oppiminen nykykoulussa perustuukin yhä enemmän oppilaan yksilöllisyyteen ja tämä johtaa siihen, että vastuu oppimisesta on oppilaalla itsellään – oppiminen on prosessi, jonka lähtökohtana on kehittyvä yksilö ja hänen minuutensa. (Ruohotie 2002, 112-115.)

Koulun tehtävä on edistää oppilaiden kasvua, kehitystä ja oppimista (POPS 2014, 9). Yksilökeskeisyys on johtanut siihen, että minuus ja itsetuntemus ovat oppimisen lähtökohtia. Oppilaan käsitys itsestään ja omasta oppimisestaan luo pohjan oppimiselle ja siksi on tärkeää selvittää, miten oppilaat näkevät itsensä ja millainen minäkuva heillä on.

Tarinoita minusta – tutkimuksen tarkoituksena on tapaustutkimuksen otteella tarkastella erään eteläsuomalaisen kyläkoulun viidesluokkalaisten minäkuvia ja sitä kautta avata sitä, millaisia tarinoita oppilaiden minäkuvat kertovat. Tapaustutkimuksen periaatteen mukaisesti tutkimus keskittyy

selvittämään pienen otoksen ajatuksia ilmiöstä nimeltä ”minä” monipuolisesti, mutta mahdollisimman hyvin ja syvällisesti ilmiötä kuvaavaksi (Kananen 2013, 56). Tapio Toivasen (2005, 130) mukaan 9-12 on oppilaan minäkehityksen kannalta merkittävä vaihe, jota koulussakin on syytä tukea. Minäkäsityksen vahvistuminen kehittää oppilaiden sosiaalisia taitoja – he oppivat ilmaisemaan itseään ja toimimaan vuorovaikutuksessa muiden kanssa. (POPS 2014, 30.)

Tutkimuksen raportointi etenee teoriataustan ja käsitteiden määrittelyn kautta aineiston analysointiin. Tutkimusaineisto on oppilaiden itse tuottamaa tekstiä – ”minä” -teemaisiin kirjoitelmiin sekä tutkimusaikana tuotettuihin kotitehtäviin. Tutkija on opettanut tutkimusaikana viidesluokkalaisia oppitunnin verran viikossa. Kirjoitelmat on kirjoitettu noin 3,5 kuukauden välein, joulukuussa 2017 ja maaliskuussa 2018. Analyysi on toteutettu käyttämällä narratiivien analyysiä ja teemoittelua, joiden avulla aineistosta saadaan luotua kattava kuva yhden koulun viidennen luokan oppilaiden narratiivisista identiteeteistä ja minäkuvista.

2 MINÄKUVA

2.1 *Minä Tarinoita minusta -tutkimuksen kontekstissa*

Kuten jo johdannossa mainittiin, minuuteen liittyvät käsitteet ovat hyvin moninaisia ja niiden käytöstä ei vallitse alan ammattilaisten keskuudessa yhtenäistä linjausta (Aho 1997, 21). Siksi onkin olennaista määritellä, miten käsitteistöä on käytetty tässä tutkimuksessa. Etenkin käsitteet minä, minäkäsitys ja minäkuva sekoittuvat helposti merkityksiltään. Lisäksi tutkimusaiheeseen liittyvät käsitteet persoonallisuus, identiteetti, narratiivinen identiteetti sekä itsetuntemus. Termit ovat kiinteästi yhteydessä toisiinsa ja yhteinen ymmärrys niiden sisällöstä ja merkityksestä tämän tutkimuksen yhteydessä asettaa käsitteet oikeaan kontekstiin.

Minään liittyvien käsitteiden lisäksi luvun 2 alaluvuissa tutustutaan viidesluokkalaisten kehitysvaiheen, varhaisnuoruuden, sekä sukupuolen merkitystä minäkuvalle. Varhaisnuoruus edeltää nuoruutta ja edustaa näin ollen viidesluokkalaisten ikäkautta. Tämä ikäkausi on merkittävää aikaa minuuden hahmottamiselle. Varhaisnuoruutta tarkastellaan alaluvussa 2.1.4. Varhaisnuoruus kehitysvaiheena. Sukupuolen merkitys minäkuvan muodostumiselle on yksilökohtaista, mutta ulkopuolelta asetetut odotukset vaikuttavat eri tavalla eri yksilöihin. Alaluvussa 2.1.5. Sukupuolen merkitys tarkastellaan sukupuolen merkitystä minäkuvan muodostumiselle.

2.2 *Minään liittyviä käsitteitä*

Minä on erottamaton osa ihmisen elämää. Hänen todellisuutensa muodostuu kokemuksista, teoista, havainnoista ja tulkinnasta. Minä on aina olemassa, mutta se, miten se tiedostetaan, vaihtelee tilanteen mukaan. Minuus on ihmisen kokemus itsestään. Minään sisältyy vaikeasti arvioitavissa oleva subjektiminä, joka näkee ja kokee sekä analysoitavissa oleva objektiminä, joka tulee nähdyksi ja koetuksi. (Aho 1997, 21–22.)

Minällä on monenlaisia ulottuvuuksia, joista osa on julkisia, muillekin ihmisille näkyviä ja osaa taas yksityisiä, ihmisen sisäistä kokemusta omasta minästä kuvastavia (Vilkko-Riihelä 1999, 502). Minä on laajin mahdollinen minuuteen liittyvä käsite, joka sisältää myös ne osa-alueet, joita ihminen ei itsessään tiedosta tai kieltää (Aho 1997, 22). Minuus voi Ahon (1997, 22) mukaan sisältää asioita,

joita ihminen ei tiedosta itsellään olevan, kun taas käsitykseen minusta voi sisältyä ominaisuuksia, joita ihmisellä ei edes ole. Minä on siis monella tapaa laajempi käsite kuin minäkäsitys.

Minäkäsitystä ja minäkuvaa sen sijaan voidaan käyttää toistensa synonyymeina, mutta myös toisistaan erillisinä termeinä. Erillisinä käsitteinä määriteltynä minäkäsitys voidaan ymmärtää katkokäsitteenä, joka sisältää kaikki ihmisen käsitykset omasta itsestään ja omasta arvomaailmastaan kun taas minäkuvassa korostuvat eri puolet kuten se, miten yksilö näkee fyysisen minänsä tai emotionaalisen minänsä. (Vilkko-Riihelä 1999, 502.)

Tässä tutkimusraportissa minäkäsitystä ja minäkuvaa käsitellään synonyymeinä, sillä myös minäkuva voidaan nähdä samalla tavalla kokoelmana erilaisia käsityksiä minuuden puolista kuin minäkäsityskin. Enimmäkseen käytetään käsitettä minäkuva, sillä oppilaiden kirjoitelmissa kuva minuudesta muodostuu pienistä osasista ennemmin kuin kokonaiskäsityksestä. Kuten jo edellä kävi ilmi (Vilkko-Riihelä 1999, 502) ja persoonallisuutta seuraavassa alaluvussa käsiteltäessä (Vilkko-Riihelä 1999, 498-499) edelleen todentuu, minäkuvasta ei minän ulkopuolinen voi saada eksaktia kuvaa. On tyydyttävä kuvaan, joka kirjoitelmista välittyy ja jonka tutkija itsestään ja omasta kokemusmaailmastaan käsin tulkitsee oppilaan minäkuvan representaatioksi.

Minuuden eri puolia ja erilaisia minäkäsityksiä ei olisi ilman yksilön vuorovaikutusta muiden ihmisten kanssa. Yksilön minäkäsitys muotoutuu sen mukaan, millaista palautetta hän ja hänen toimintansa saavat muilta ihmisiltä – ihminen rakentaa minäänsä suhteessa muihin ihmisiin (Vilkko-Riihelä 1999, 503). Minäkäsitys eli minäkuva on ihmisen kokonaisnäkemys itsestään. Se on yksilön subjektiivinen, mutta jäsentynyt, näkemys minästä. Minäkuva jaetaan tavallisesti kolmeen ulottuvuuteen eli dimensioon: reaali- ja ihanneminäkuvaan sekä normatiiviseen minäkuvaan. Reaaliminäkuvaan sisältyy ulkoinen, muiden kanssa vuorovaikutuksessa oleva, sekä henkilökohtainen, muilta piilossa oleva käsitys omasta itsestä. Ihanneminäkuva on yksilön sisäistämä ihanne siitä, millainen hän parhaimmillaan olisi. Siihen sekoittuu muiden ihmisten odotuksia ja omia tavoitteita sekä haaveita. Normatiivinen minäkuva muodostuu yksilön tiedostamista ympäristön odotuksista ja ohjaa näin muutosta tiettyyn suuntaan. Lisäksi minäkuvaa voidaan tarkastella esimerkiksi suorittamisen, sosiaalisten suhteiden, tunteiden tai fyysisten ominaisuuksien näkökulmasta. (Aho 1997, 22–24, Vilkko-Riihelä 1999, 502.)

Minäkuva on ihmisen sisäinen kokemus itsestään, joka ei sellaisenaan välity ulospäin. Minäkuvan eri puolet sen sijaan näyttäytyvät persoonallisuuden piirteiden kautta muille ihmisille ja vaikuttavat siihen, miten muut hänet näkevät. Persoonallisuus on ihmisestä muodostuva, suhteellisen pysyvä, kokonaiskuva, jonka ydin on minä. Sen voi nähdä myös sisäisen minän kokemuksen ulkoisena edustuksena. (Aho 1997, 21.) Persoonallisuus on se osa minästä, jonka muut ihmiset näkevät

ja kokevat. Se on kokoelma piirteitä, jotka erottavat yksilön muista ihmisistä ja ilmentää hänen suhdettaan itseensä ja muihin (Vilkko-Riihelä 1999, 498-499). Laineen (2005,18) mukaan useat tutkimukset ovat osoittaneet, että jo varhaisessa vaiheessa lapsen ja nuoren temperamenttipiirteillä ja persoonallisuuden rakenteella on paljon yhteistä. Tutkimukset eivät kuitenkaan ole pystyneet osoittamaan mikä osuus geneeillä, biologialla ja ympäristötekijöillä on persoonallisuuden muotoutumiseen (Laine 2005, 18–19).

Aho (1997, 22) määrittelee identiteetin viitekehykseksi, jossa ihminen etsii ja jäsentää olemassaoloaan. Sosiaaliset tekijät ja ihmisen erilaiset roolit liittyvät identiteettiin selkeimmin minään liittyvistä käsitteistä. Identiteetti vastaa kysymykseen ”kuka minä olen” – sosiaaliseen dimensioon viitaten kysymystä voisi jatkaa kysymällä ”kuka minä olen suhteessa muihin”. Identiteetin voi ajatella olevan työkalu, jonka avulla ihminen työstää minäkuvaansa. Minäkuva ja identiteetti ovat käsitteinä rinnakkaisia ja osittain synonyymisiä. Minäkuvan muodostumisessa tärkeitä ovat yksilön sisäiset ja henkilökohtaiset tekijät, kun taas identiteetissä painottuvat persoonan ulkopuoliset ja sosiaaliset tekijät. Identiteetti elää ja muovautuu vuorovaikutuksessa, minäkuva sen sijaan on luonteeltaan pysyvämpi. (Aho 1997, 22.) Identiteettiin sisältyy erilaisia osa-alueita kuten sukupuoli-identiteetti ja kulttuuri-identiteetti, jotka kaikki voidaan nähdä subjektiivisen tai objektiivisen identiteetin kautta. Subjektiiviseen identiteettiin liittyy vahvasti minäkäsitys eli mitä ihminen ajattelee itsestään, kun taas objektiivinen identiteetti kertoo persoonallisuudesta eli siitä, miten muut yksilön näkevät. Tasapaino subjektiivisen ja objektiivisen identiteetin välillä tukee minuuden kehittymistä kohti eheää minäkäsitystä. (Vilkko-Riihelä 1999, 249.)

Pia Kaulio ja Mia Ylitalo (2007, 53-54) jakavat minäkuvan kuuteen eri osa-alueeseen: sosiaaliseen, kulttuuriseen, kasvatettuun ja fyysiseen minään sekä ydinminään ja temperamenttiin. Eri osa-alueiden minäkuvat ovat samalla myös identiteetin rakennuspalikoita ja ne voi tiivistää kolmeen osa-alueeseen: yksilö, yhteisö ja kulttuuri. Yksilöön tiivistyvät fyysinen minä, ydinminä ja temperamentti, yhteisöön taas sosiaalinen ja kasvatettu minä. Kasvatetun minän voi katsoa osittain kuuluvaksi myös kulttuuriin, johon luonnollisesti kuuluu kulttuurinen minuus. Lapsi on yksilö, joka elää omassa kulttuurissaan ja kuuluu yhteisöön. Varhaisuoruus ja nuoruus ovat aikaa, jolloin ihmisen identiteetti rakentuu erityisen voimakkaasti, vaikkakin identiteetin rakentuminen on elämän mittainen prosessi (Huttunen 2013, 126).

2.3 *Itsetuntemus minäkuvaa rakentamassa*

Minäkäsitykseen liittyy aina kognitiivinen aspekti eli tiedostettu tiedollinen ulottuvuus. Tämä ulottuvuus tarkoittaa itsetuntemusta, ihmisellä olevia tietoja omasta itsestään. (Aho 1997, 22–23.) Itsetuntemus auttaa rakentamaan minäkuvaa ja Ahon (1997, 24) mukaan vahva minäkäsitys ei juuri eroakaan hyvästä itsetunnosta. Tony Dunderfelt (2006, 18-19) jakaa itsetuntemuksen inhimilliseksi kasvuksi ja henkiseksi kehitykseksi. Inhimillinen kasvu on arkisempi osa itsetuntemusta, joka tähtää oman toiminnan ymmärtämiseen, kun taas henkinen kehitys tavoittelee elämän merkityksen syventymistä filosofisen, henkisen ja uskonnollisenkin pohdinnan avulla (Dunderfelt 2006, 18-19). Itseymmärrys luo pohjaa kattavalle ja realistiselle minäkuvalle ja kokemus elämän tarkoituksellisuudesta syventää tarvetta minäkuvan luomiselle.

Minän eri osa-alueiden tunteminen on itsetuntemusta ja näiden osa-alueiden kautta itsetuntemus lisääntyy. Pia Kaulio ja Mia Ylitalo (2007, 53–54) määrittelevät minuutta kuuden sosiaalisen minän osa-alueen kautta sitä, millaisena ihminen näkee itsensä toisten seurassa ja millaista palautetta yksilö saa muilta. Tähän sisältyvät myös erilaiset roolit, identiteetit, kuten oppilas, tytär, isosisko, pikkusisko tai partiolainen. Kulttuuriseen minään taas sisältyvät suvun ja kotiseudun vaikutukset ja toisaalta ne tavat ja asenteet, jotka ympäröivä yhteisö yksilölle asettaa. Itsetuntemuksen kannalta onkin olennaista tiedostaa, mikä kaikki on vaikuttanut siihen, millainen minä olen. Kasvatus onkin osa-alue, jonka kautta kasvattajat vaikuttavat minän muotoutumiseen kasvatusmallin ja -periaatteiden kautta. Suhdetta omaan kehoon ja siihen, miten se ilmentää persoonaa heijastelee fyysinen minä, kun taas temperamentti kertoo persoonallisesta toimintatyylistä eri tilanteissa. Ydinminä edustaa yksilön ainutlaatuisuutta, niitä erityispiirteitä, jotka erottavat yksilön muista ja ovat olleet olemassa jo yksilön ollessa pieni lapsi. (Kaulio & Ylitalo 2007, 53-54.)

Kouluikä ja nuoruus sekä silloin saatu palaute ovat merkittäviä minäkuvan kehitykselle, sillä erilaiset minän alueet, minäkuvat, eriytyvät suhteellisen myöhään. Tasapaino minäkuvien välillä, tasapainoinen minäkäsitys, on keskeisessä asemassa henkisen hyvinvoinnin saavuttamiselle. (Aho 1997, 22–24, Vilkkö-Riihelä 1999, 502.) Minäkuvaltaan vahva ja hyvällä itsetunnolla varustettu varhaisnuori arvostaa itseään ja muita ihmisiä, eikä lannistu epäonnistumisesta. Hän ajattelee olevansa arvokas ja arvostaa elämänsä ainutlaatuisuutta sekä kykenee itsenäisiin ratkaisuihin. (Keltikangas-Järvinen 1994, 17–23). Itsetunnoltaan hyvä oppilas oppii myös helpommin, sillä hän luottaa itseensä ja mahdollisuuksiinsa.

Yhdysvaltalainen psykologi Carol Dweck (2006, 25) esittelee sanonnan, jonka mukaan ”becoming is better than being” eli suomennettuna ”tulla joksikin on parempi kuin olla jotakin”. Varhaisnuoren itsetuntemus kasvaa hänen tutustuessaan minäkuvan eri puoliin ja ollessaan erilaisissa

vuorovaikutustilanteissa muiden ihmisten kanssa. Itsetuntemuksen myötä minäkäsityksestä tulee jäsentyneempi kokonaisuus ja yksilö voi hyväksyä itsessään erilaisia puolia. (Laine 2005, 19.) Itsetuntemus on osa minäkäsitystä ja se lisääntyy elämäkokemusten myötä. Ihmisellä on luontainen tarve tutustua itseensä ja pohtia omaa olemustaan, minuuttaan, niin yksilönä, kuin osana yhteisöä, suhteessa toisiin (Kaulio & Ylitalo 2007, 43). Tämän voi ymmärtää niin, että ihminen ei tule koskaan valmiiksi, eikä tarvitsekaan tulla. Oppilaiden minäkuva muuntuu ja muovautuu koko ajan, sillä kyseessä on elinikäinen prosessi – käsitys itsestä kehittyy elämäkokemusten myötä ja näin elämä onkin kiinnostava matka omaan minään (Kaulio & Ylitalo 2007, 43)

2.4 *Narratiivinen identiteetti*

Tarinat ovat osa ihmisen elämäkarta ja ne muokkaavat minuutta suhteessa itseen ja yhteisöön. Jonathan Foxin (2007, 93) mukaan tarinoiden merkitys on tiedostettu jo kauan ihmisten kokoontuessa leirinuotiolle, kuulemaan ja kertomaan tarinoita, joista jokainen on kuulemisen arvoinen ja tuo samalla ihmisiä yhteen niin konkreettisesti kuin henkisesti. Ihminen jäsentää elämäkokemuksiaan ja minuuttaan narratiivien, tarinoinnin, kautta – elämäkokemuksistaan ja itsestään kertomalla hän rakentaa elämäntarinaansa (Heikkinen 2002, 186; Huttunen 2013, 126). Ihmisen minäkäsitys rakentuu prosessoimalla pieniä tarinoita osaksi suurempaa kertomusta, elämäntarinaa, joka rakentuu yksilön suhteissa niin itseensä, toisiin ihmisiin kuin ympäröivään maailmaankin (Huttunen 2013, 126).

Minätarinoiden kautta ihminen tulee itsekseen ja löytää paikkansa maailmassa – tieto itsestä ja maailmasta lisääntyy, molempien ruokkiessa toinen toisiaan (Heikkinen 2002, 186). Narratiivinen identiteetti rakentuu kertomisen kautta ja sitä ei ole olemassa kertomuksen ulkopuolella. Se on tilansidonnainen ja eri kontekstissa kerrottuna, kertomus on aina vähän erilainen. Narratiivista identiteettiä voidaan tutkia ainoastaan kertomusten välityksellä. (Kinossalo 2015, 42.)

Narratiivisen identiteetin muodostuminen on elinikäinen prosessi, jossa narratiivien merkitys kertojalle itselleen toimii käytännöllisenä työvälineenä laajemman minäkäsityksen rakentamisessa. (Heikkilä 2002, 194.) Ymmärrys itsestä perustuu omakohtaiseen kertomukseen itsestämme suhteessa menneisyyteen, tulevaisuuteen ja ympäröivään maailmaan (Huttunen 2013, 127). Jo lapsuudenaikaiset identiteettiprosessit ovat merkityksellisiä, sillä menneet kokemukset, yhteisö, jossa yksilö elää sekä tulevaisuus kulkevat jatkumona elämän läpi. Lapsuudesta saakka ihminen rakentaa identiteettiään narratiivina, muistin ja kielen tukemana prosessina. Hän tulkitsee ja juonellistaa elämäkokemuksiaan, jotka hermeneuttisen prosessoinnin kautta jäsentyvät minäkuviksi ja identiteetiksi. Minäkirjoitelmat ilmentävät oppilaiden narratiivista identiteettiä ja minäkäsitystä sekä osaltaan edelleen muokkaavat näitä.

Eero Ropo (2015, 27) jakaa narratiivisen identiteetin kolmeen osa-alueeseen eli yksilölliseen kertomukseen, yhteisölliseen kertomukseen ja kulttuuriseen kertomukseen. Nämä narratiivisen identiteetin ulottuvuudet, dimensiot, ovat itseymmärrys eli yksilön ulottuvuus, joka pitää sisällään myös kiinnostuksen itseän, yhteisyys ja yksilön erityisyys eli yhteisön ulottuvuus sekä sosiaalisen kontekstin eli kulttuurin ulottuvuus (Ropo 2015, 27). Huttunen (2013, 127) esittää yksilön, yhteisön ja kulttuurin limittyvän ihmisen identiteetin rakentumisessa, ne ovat prosesseja, jotka ovat käynnissä yhtä aikaa ja kietoutuvat toisiinsa muodostaen identiteetiksi kutsuttavan kokonaisuuden.

Minäkäsityksen ja narratiivisen identiteetin suhde on toisiaan täydentävä. Minuus voidaan ymmärtää käsityksenä itsestä tai elämäntarinana. Elämäkokemusten syventäessä ymmärrystä omasta itsestä, myös narratiivinen identiteetti syvenee ja saa uusia merkityksiä. Ihmisellä voikin olla erilaisia identiteettejä, jotka ovat tilannesidonnaisia ja eräänlaisen neuvottelun tuloksia: millainen tarina minusta on sopivaa esittää tässä tilanteessa? (Huttunen 2013, 129.)

Varhaisuoruus on identiteetin kannalta merkittävää aikaa, mutta on tutkittu, että prosessi ei suinkaan ala tyhjästä. Osa varhaislapsuuden kokemuksista unohtuu, osa taas prosessoituu osaksi identiteettiä. Tämän mahdollistaa omaelämäkerrallinen muisti, jonka avulla nuori ymmärtää, millaisia vaikutuksia lapsuuden kokemuksilla on nykyhetkeen – nuoren persoonallisuus ja ihmisenä kasvaminen mahdollistuvat näiden yhteyksien kautta. (Huttunen 2013, 147.) Varhaisnuori kykenee siis jo muistamaan ja jäsentelemään kokemuksiaan. Se, miten yksilö antaa merkityksiä tapahtumille ja kokemuksille, on seurausta yksilöllisistä, yhteisöllisistä ja kulttuurisista tekijöistä. Myös sukupuolella on todettu olevan merkitystä. Huttunen (2013, 137) tiivistää artikkelissaan tutkimustulokset, joiden mukaan tytöillä on kasvatuksen myötä poikia enemmän kykyä rakentaa narratiivista identiteettiään. Tyttöjen kirjoittaminen pyrkii tavoitteellisemmin lähemmäksi toisia ihmisiä, kun taas pyrkivät kirjoittamisen kautta viihdyttämään. Narratiivisen identiteetin kehittyminen eroaa jonkin verran tyttöjen ja poikien välillä, mutta myös sukupuolesta riippumatta eri yksilöiden välillä. (Huttunen 2013, 137, 147–148).

2.5 Varhaisuoruus kehitysvaiheena

Kokemus minuudesta kehittyy jo varhaislapsuudessa lapsen ymmärtäessä, että hän on oma, äidistä erillinen yksilönsä. Varhaisuoruudessa minuuden etsiminen korostuu uudelleen lapsen itsenäistyessä vanhemmistaan ja lapsuuden perheestä. Lapsen kasvaessa ja itsenäistyessä vanhemmistaan, vertaisryhmän merkitys korostuu ja varhaisnuori hakee hyväksyntää vertaisiltaan (Laine 2005, 206). Pohdinta oman minuuden ympärillä on keskiössä: kuka minä olen? Millaiseksi haluan tulla? (Haa-

rakangas 2011, 97.) Ahon (1997, 36) mukaan viidesluokkalainen on siirtymässä formaalisten operaatioiden vaiheeseen, jossa abstrakti ajattelu mahdollistuu. Suhteet ikäovereihin, saatu palaute ja ulkonäön hyväksyminen vaikuttavat minäkäsityksen muotoutumiseen tässä ikävaiheessa. Viidesluokkalainen ei koe enää olevansa aivan lapsi ja haluaakin itseään kohdeltavan itsenäisenä yksilönä. Toisinaan hän taas saattaa haluta tulla kohdelluksi lapsena. Viidesluokkalaisten suomalaislapsen itsetunto onkin melko heikko ja hänelle on tärkeää se, mitä muut hänestä ajattelevat. Oma yksilöllisyys ja tarve osallisuuteen mukautumalla muiden tahtoon ovat ristiriidassa keskenään. (Aho 1997, 36.)

Psykologi Lea Pulkkinen (2002, 105) puhuu varhaisnuoruuden sijaan keskilapsuudesta vielä 11-12 –vuotiaiden viidesluokkalaisten kohdalla. Hän painottaa, että keskilapsuus tulisi elämänvaiheena ottaa huomioon varhaislapsuuden ja nuoruuden välissä, sillä juuri tuolle ajanjaksolle ajoittuvat alakoululuokat. Koululaiselta odotetaan jo itsenäisyyttä ja selviytymiskykyä, vaikka hän edelleen tarvitsee huolenpitoa ja tukea kehitysvaiheissaan. (Pulkkinen, 2002, 105-106.) Kohderyhmästä puhutaan tässä tutkimuksessa varhaisnuorina, koska käsite on yleisesti tunnetumpi käsite kuin keskilapsuus ja fyysisesti 9-12 –vuotiaiden katsotaan olevan esimurrosiässä kehossa tapahtuvien muutosten vuoksi (Breinbauer & Maddaleno 2005, 281). Pulkkinen näkemykset lapsen kehityksestä keskilapsuudessa kuvaavat kuitenkin hyvin viidesluokkalaisten minuuden kehitystarpeita ja avaavat varhaisnuoren minäkäsityksen ulottuvuuksia. Seuraavaksi tarkastellaan varhaisnuoren kehitystehtäviä Pulkkinen (2002) mukaillen.

Fyysinen kehitys on varhaisnuorella näkyvintä kehitystä liikuntataitojen ja kehon hallinnan lisääntyessä. Fyysinen kehitys kohti sukukypsyyttä etenee yksilökohtaisesti vaikuttaen pituuskasvuun ja hormonitoiminnan kautta tunne-elämän ailahteluihin. Paitsi terveyden perusta, on fyysinen kehitys myös osa minän rakentumista. Kehityksen varhaisuus tai myöhäisyys hankaloittavat helposti varhaisnuoren sopeutumista vertaistensa joukkoon, lisäävät sosiaalista epävarmuutta ja aiheuttavat huonoa itsetuntoa. Yleensä tyttöjen ongelma on varhainen kehitys ja pojille taas lisähaastetta tuo kehityksen myöhästyminen. (Pulkkinen 2002, 106–108.) Ahon (1997, 36) mukaan fyysinen minäk kuva on viidesluokkalaistelle heikoin minäkuvan osa-alue. Tähän alueeseen liittyy näkyvintä muutosta kehittymisen myötä ja esimerkiksi nopea pituuskasvu saattaa johtaa itsetuntoa heikentävään kömpelyyteen.

Looginen ajattelu kehittyy kouluikäisellä, mutta ajattelu on kahteentoista ikävuoteen asti konkreettista. Varhaisnuori on kiinnostunut ympäristön rakentumisesta pyrkien samalla hallitsemaan sitä. Elämän kiertokulku ja luonnon ilmiöt kiinnostavat ja oma ajattelu kehittyy. Tutkimusten mukaan ne lapset, jotka uskovat itseensä ja kykyihinsä, suoriutuvat paremmin koulutehtävistä ja kohtaamistaan haasteista, kun taas lapset, jotka pelkäävät epäonnistuvansa vetäytyvät tai passivoituvat helpommin

vaikeuksia kohdatessaan eivätkä halua edes yrittää. Lapsen siirtyessä vähitellen abstraktimpaan ajatteluun, hänestä tulee myös kriittisempi ja toisaalta epäjohdonmukainen toimissaan. Lapselle vahingollisinta on julkinen nöyryytys iässä, jossa tietoisuus omasta itsestä voimistuu. Vahva itsetunto suojelee lasta ja hänen minäkuvaansa. (Pulkkinen 2002, 108-110.)

Psyykkinen turvallisuus on varhaisnuorelle tärkeää ja hän tarvitsee tukea tunteiden ilmaisemisessa ja niiden käsittelyssä. Hyvä mielikuvitus auttaa tunne-elämän sekä moraalin tajun kehittymisessä. Ikätoverit ovat yhä tärkeämpiä varhaisnuorelle. Tytöt hakeutuvat kahdenkeskisiin ystävyys-suhteisiin toisin kuin pojat, jotka viihtyvät suuremmissa ryhmissä. Yhteisössä elämisen oppimiseen kuuluu olennaisesti kokemus kuulumisesta johonkin ryhmään tai ryhmiin. Muihin kuulumisen tunne on tärkeää myös psyykkisen turvallisuuden tunteelle, sillä se vahvistaa perusturvallisuutta. Yhdessä sovittujen toimintatapojen, tavoitteiden, sääntöjen sekä työnjaon noudattaminen, ryhmän hyväksi toimiminen ja ryhmän antama hyväksyntä vahvistavat osallisuuden tunnetta. Sosiaalisia taitoja ja tunteiden hallintaa opitaan molemmin puolin kunnioittavassa vuorovaikutuksessa muiden kanssa, turvallisessa ilmapiirissä. (Pulkkinen 2002, 111–114.) Sosiaalisissa suhteissa, etenkin ystävyys-suhteissa, varhaisnuorelle on tärkeää vastavuoroisuus, ajatusten jakaminen. Viidesluokkalainen kykenee jo vuorovaikutussuhteissaan itsereflektointiin, periaatteellisuuteen ja perspektiivin ottamiseen. Hän osaa jo pohtia syy-seuraussuhteita ihmissuhteissa. (Laine 2005, 128.)

Ajattelun kehittyminen abstraktiin suuntaan johtaa moraaliseen kehitykseen, käsitykseen oikeasta ja väärästä. Varhaisnuori ei vielä jousta moraalikäsitteissään, vaan hänelle on tyypillistä moraalinen ehdottomuus. Hän kykenee jo kuitenkin asettumaan vuorovaikutustilanteen ulkopuolelle ja arvioimaan sitä ulkopuolisen näkökulmasta, jolloin vastavuoroisuus mahdollistuu. Lapsen moraalis-eettinen kehitys ei tapahdu ilman vuorovaikutusta niin vertaisten kuin aikuistenkin kanssa. Varhaisnuori oppii vähitellen asettumaan muiden asemaan ja huomioimaan heitä sekä sovittamaan omaa toimintaansa vuorovaikutukseen sopivaksi ja näin löytämään oman paikkansa yhteiskunnassa. (Pulkkinen 2002, 114–116.) Hän on lojaali omalle ryhmälleen ja hakee pysyvyyttä sekä sosiaalista järjestystä. Hän alkaa myös kokea velvollisuuden tunnetta itselleen tärkeitä ihmisiä ja yhteisöjä kohtaan. (Laine 2005, 131.)

Varhaisnuori elää nimensä mukaisesti varhaista nuoruutta ja vaiheeseen kuuluu olennaisesti itsenäisemmäksi kasvaminen. Varhaisnuori elää toisaalta lapsuutta, toisaalta hän haikailee nuoren aikuisen elämää ja itsenäisyyttä (Aho 1997, 36.) Jos nuoruus oli aiemmin välivaihe lapsuudesta aikuisuuteen siirryttäessä, kuvaa varhaisnuoruus nyt kehitysvaihetta lapsuuden ja nuoruuden välillä.

2.6 Sukupuolen merkitys minäkuvalle

Sukupuoli-identiteetin voidaan sanoa olevan osin tehty, osin tuotettu ja osin tilannesidonnainen. Se on kasvatuksen tulosta, oman muodostuneen minäkuvan palasia sekä ympäristöstä tiedostamatta ja tiedostaen omaksuttua – sukupuoli-identiteetti kiteytyy siihen, miten yksilö näkee ja kokee itsensä miehenä tai naisena. Yksilöllä voi olla monenlaisia rooleja elämässään ja eri konteksteissa, samoin sukupuoli-identiteetti voi olla tilanteinen eli vaihdella sosiaalisten tilanteiden tai ryhmien mukaan. (Pirskanen 2006, 94–95.) Kaikki naiset ja miehet eivät kuitenkaan ole samanlaisia keskenään, vaan jokainen ihminen on yksilö. Luonteen tai käytöksen piirteitä ei voi yleistää naisen tai miehen ominaisuuksiksi, vaikka näin helposti tapahtuukin. (Cacciatore 2007, 94.)

Biologia ja hormonit vahvistavat pojissa eri ominaisuuksia kuin tytöissä. Testosteronin seurauksena pojat ovat aggressiivisempia ja fyysisesti voimakkaampia kuin tytöt. Pojat ovat usein käytökseltään tavoitehakuksia, itsenäisiä ja saavutuskeskeisiä. Estrogeeni eli naishormoni taas vahvistaa psyykkistä herkkyyttä muiden tarpeille, turvallisuushakuisuutta ja yhteenkuuluvuuden kaipuuta. Tytöt ovat estrogeenin vuoksi taipuvaisempia alistumaan ja syyllistymään. Hormonien määrä ja vaikutus on tietenkin yksilöllistä, mutta jossain määrin ne vaikuttavat siihen, miten ihminen näkee itsensä ja sitä kautta myös minäkuvan rakentumiseen. (Cacciatore 2007, 95–96.)

Sukupuolen merkitys minäkuvalle muotoutuu lähinnä stereotyyppisistä odotuksista, joita sukupuoliin kohdistuu – uskomuksista naisen ja miehen ominaisuuksista liittyen fyysiseen olemukseen tyypilliseen käytökseen ja piirteisiin. Usein sukupuoliä määritellään ominaisuuksien vastakkainasettelun kautta. (Pirskanen 2006, 95.) Varhaisnuoren fyysinen olemus muuttuu ja kehittyy oletetun sukupuolen mukaiseksi. Sukupuoli on siis konkreettisesti osa varhaisnuoren elämää ja vaikuttaa hänen minäkuvansa ja identiteettinsä muotoutumiseen. Kaikki lapset eivät käyttäydy sukupuoltaan normittavien käyttäytymiskoodien mukaan, vaan haastavat kulttuurisia stereotyyppioita (Pirskanen 2006, 95). Stereotyyppien muuttaminen on Pirskasen (2006, 96) mukaan mahdollista, mutta varhaisnuori tarvitsee tukea sosialisointiprosessissaan. Jo lapsi oppii tunnistamaan kulttuurissaan vallitsevat maskuliiniset ja feminiiniset stereotyyppit. Se, miten paljon ja miten yksipuolisesti, hän näitä sukupuoli-tettuja piirteitä omaksuu omaan identiteettiinsä, vaihtelee.

Keltikangas-Järvinen (2010, 179) toteaaakin tutkimustietoon pohjaten, että vanhemmat kasvatavat tyttöjä ja poikia eri tavoin. Tyttöjä tuetaan sosiaalisten taitojen kehittämisessä ja heille annetaan enemmän valmiuksia ja neuvoja, kun taas poikien odotetaan olevan rohkeita ja selviävän ilman opastusta. Pojille sallitaan levoton käytös ja motorinen aktiivisuus, toisin kuin tytöille. Poikia kuitenkin rangaistaan helpommin kuin tyttöjä. Erilaiset kasvatustavat vaikuttavat siihen, että pojilla on tyttöjä enemmän haasteita sosiaalisissa taidoissa. Poikien tapa leikkiä on sen sijaan tutkimusten mukaan

yhteisöllisempi kuin tytöillä. Tytöt leikkivät useimmiten pareittain, eikä kolmas tyttö mahdu joukkoon, pojat taas leikkivät ryhmässä eikä ystävyysliity mustasukkaisuutta kuten tytöillä. Erilaiset leikkimallit vaikuttavat myös siihen, että tytöt ovat leikkiessään poikia enemmän vuorovaikutuksessa aikuisten kanssa. Tytöt saavat aikuisen palautetta ajatuksistaan ja leikeistään, mikä vaikuttaa myös heidän sosiaalisten taitojensa kehittymiseen. (Keltikangas-Järvinen 2010, 179.)

Yleisesti ajatellaan, että pojat ovat lahjakkaampia matemaattisissa aineissa ja tytöt taas kielellisesti vaativissa aineissa. Tutkimustietoa löytyy sekä puolesta että vastaan, mutta tasoerot näyttävät tasoittuvan iän myötä. Poikien osaamistasossa on todettu olevan enemmän vaihtelua kuin tytöillä, mitä ei ole yksinkertaista selittää. Selitystä voidaan etsiä biologiasta, psykologiasta tai kasvatuksesta. (Komsu 2008, 305–307.) Minäkuvan muodostumiseen eivät niinkään vaikuta tutkimustulokset, kuin se, mitä ihmiset ajattelevat ja mihin he lapsia kasvattavat. Usein tytöt vähättelevät matemaattisia kykyjään, kun taas pojilla on epärealistinen kuva omasta osaamisestaan. Minäkuvan muodostumiselle tärkeintä onkin se, mitä lapsi itse uskoo omista taidoistaan ja millainen motivaatio hänellä on. (Komsu 2008, 311.)

Alakoulusta yläkoululle siirtyminen sijoittuu ajallisesti yhteen murrosiän tuomien muutosten kanssa. Viidesluokkalaisen kehonkuva alkaa muuttua ja samanaikaisesti muuttuu hänen arkipäivien ympäristönsä. Tämä tuo mukanaan epävarmuutta. Fyysisten muutosten hyväksyminen on usein tytöille helpompaa kuin pojille, sillä tyttöjen ystävyys- ja perhesuhteisiin kuuluu enemmän fyysistä koskettamista ja halailua kuin poikien ihmissuhteisiin. Tytöille fyysinen läheisyys on sallitumpaa kuin pojille, mutta myös pojat kaipaavat kosketusta vaikkapa olalle taputtelun muodossa. Pojat peittävät läheisyyden tarpeensa usein piilottamalla tunteensa karkean puheen alle. (Vilkko-Riihelä 1999, 246.) Yleistäen voisi todeta, että tytöille sukupuoli antaa hieman enemmän mahdollisuuksia ja vapautta rikkoa stereotypioita ja rakentaa minäkuvaa omanlaisekseen, kuin pojille.

Kouluikäinen pohtii sukupuolirooleja ja sitä, miten kuuluu olla tyttö tai poika. Pojilla hyväksytyinä ominaisuuksina korostuvat rohkeus, voitontahto, riskinotto ja väkivallan ihannointi. Tytöillä taas korostuu ulkonäön merkitys ja ihmissuhteet. Ennakoasenteet ja odotukset siitä, millainen kuuluu olla, määrittävät varhaisnuoren minäkuvaa. Aikuisten tehtävä onkin auttaa kouluikäisiä väljentämään tytön ja pojan mallia niin, että erilaiset tyttöyden ja poikuuden mallit ovat hyväksytyjä ja arvostettuja. (Cacciatore 2007, 97.)

3 KOULU TUTKIMUKSEN KONTEKSTINA

3.1 *Suomalaisen perusopetuksen oppimiskäsitys*

Koulu on viidesluokkalaisille merkittävä sosiaalinen kenttä, jossa minäkuva rakentuu saadun palautteen, opetuksen, oppimisen ja vuorovaikutussuhteiden kautta (esim. Korpinen 2010, 88–97; POPS 2014, 17). Koulun toimintaa ohjaa Suomessa paikallinen opetussuunnitelma, joka pohjautuu perusopetuksen opetussuunnitelmaan, (POPS). Perusopetuksen opetussuunnitelman laatii Opetushallitus, osaamisen kehittämisvirasto, joka vastaa koulutuksen, varhaiskasvatuksen ja elinikäisen oppimisen kehittämisestä ja kansainvälisyyden edistämisestä (Opetushallitus). Opetushallitus luo perusopetuksen viralliset puitteet jatkuvan kehittämis- ja tutkimustyön pohjalta ja siksi positiivista pedagogiikkaa tulee ensisijaisesti tarkastella suhteessa Opetushallituksen tekemiin linjauksiin. Perusopetuksen opetussuunnitelma (POPS) on osa suomalaista perusopetusta ohjaavaa järjestelmää, jonka keskiössä on opetuksen tasa-arvoisuuden ja laadun takaaminen sekä oppilaiden kasvun, kehityksen ja oppimisen hyvät edellytykset (POPS 2014, 9).

Perusopetuksessa tavoitellaan laaja-alaista osaamista, kokonaisuutta, johon sisältyvät tiedot, taidot, arvot, asenteet ja tahto (POPS 2014, 20). Laaja-alainen osaaminen tähtää ihmisenä kasvamiseen ja aktiiviseen kansalaisuuteen ympäröivän maailman muutosten hengessä – erilaisia tietoja ja taitoja yhdistävää moniosaajaa arvostetaan nyky-yhteiskunnassa. Opetussuunnitelmassa esitellään seitsemän laaja-alaista osaamiskokonaisuutta: ajattelu ja oppimaan oppiminen; kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu; itsestä työelämätaidot ja yrittäjäyys sekä osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävä tulevaisuuden rakentaminen (POPS 2014, 20–24). Ajattelun ja oppimaan oppimisen osaamiskokonaisuuteen vaikuttaa olennaisesti se, millainen minäkuva oppilaille on suhteessa oppimiseen ja miten he ovat vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa. (POPS 2014, 20.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 17) mainitaan oppilaan minäkuvan ja pystyvyyden tunne oppimisprosessia ohjaavina tekijöinä sekä olennaisena osana tavoitteiden asetteluun kykyä. Oppimiskäsitystä avaavassa kappaleessa oppimisen ajatellaan olevan osa yksilön ihmisenä kasvamista sekä oppimisen, kokemusten ja tunteiden refleктоimista. Suomalaisen peruskoulun oppimiskäsityksen mukaan oppilas on aktiivinen toimija ja oppiminen osa ihmisenä kasvamista. Oppiminen nähdään osana yksilön kasvuprosessia, osana yhteisöä. (POPS 2014, 17.)

Suomessa oppilaan persoonallisuus vaikuttaa tutkimusten mukaan yllättävän paljon hänen koulussa saamiinsa arvosanoihin, koska opettajilla on paljon vapautta opetuksen, oppilaiden testaamisen ja arvioinnin suhteen. Koulua voisi kritisoida siitä, että se ei niinkään pyri muokkaamaan yhteiskunnan odotuksia, vaan mukautuu sen asettamiin odotuksiin mallikansalaisesta. (Keltikangas-Järvinen 2016, 142-143.) Koulussa olisikin tärkeää huomioida erilaiset persoonallisuudet ja heidän vahvuutensa. Omaan minäkuvaan tutustuminen ja sen vahvistaminen helpottavat oman paikan löytämistä yhteiskunnassa ja elämässä yleensä – koulu voi osaltaan vahvistaa myönteistä vuorovaikutusta ja ihmisenä kasvamista. Myönteinen minäkuva edistää lisäksi koulussa viihtymistä ja jaksamista. (Kumpulainen ym. 2014, 225.)

3.2 Kirjoitelmat koulussa

Tarinoita minusta –tutkimuksessa ei arvioida oppilaiden kirjoitelmia teksteinä, mutta ymmärrys koulukirjoitelmien historiasta ja tavoitteista auttaa ymmärtämään oppilaiden kirjoitelmissaan tekemiä ratkaisuja. Tapaustutkimuksessa ei voida myöskään sivuuttaa koulun oppituntia tutkimuskontekstina, sillä oppilaiden kirjoittamiseen konteksti vaikuttaa merkittävästi. Oppilaille kirjoitelmat ja kotehtävät olivat osa koulutyötä, vaikka niiden kirjoittamisen ja tutkimussuostumuksen vapaaehtoisuutta korostettiin.

Jo vuonna 1974 ylioppilaskokeen arvostelulautakunnalle annetussa ohjeistuksessa mainitaan nyky-yhteiskunnan edellyttävän jäseniltään oman itsensä tuntemusta, kykyä ilmaista selkeästi ajatuksiaan ja tunteitaan sekä taitoa jäsentää ja arvioida ympäristönsä ilmiöitä (Helttunen & Julin 2008, 57). Äidinkielen opetusta on ohjannut pitkälti ylioppilaskokeeseen valmistautuminen – tavoitteena oli tyyllisesti, kielellisesti, rakenteellisesti ja sisällöllisesti laadukkaan tekstin tuottaminen (Helttunen & Julin 2008, 35). Historiallinen tausta näkyy edelleen kouluaineissa ja niiden yhteneväisessä tyyllissä.

Äidinkieli ja kirjallisuus on perusopetuksessa opetettavista aineista ehkä monitieteisin. Se voidaan katsoa niin taito-, tieto-, kuin kulttuuriaineeksi. Oppiaineen tavoitteita ovat esimerkiksi luovuuden, mielikuvituksen ja monipuolisten tekstitaitojen kehittyminen sekä kielellisen ilmaisun laajeneminen. Kirjallisuus nähdään yhtenä välineenä, jonka avulla nuori luo yhteyksiä omaan kulttuuriinsa. (POPS 2014, 104.) Kirjoittaminen voidaankin nähdä myös taiteellisena prosessina (Martin 2004, 104).

Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014, 162) äidinkielen ja kirjallisuuden tavoitteiksi mainitaan monilukutaito, vuorovaikutustaidot, kielitietoisuuden lisääminen sekä kielellisen identi-

teetin rakentuminen. Alakoulun ylemmillä luokilla, vuosiluokilla 3-6, tavoitteena on erityisesti oppimaan oppiminen, vuorovaikutustaitojen lisääntyminen sekä erilaisten tekstityyppien lukeminen ja tuottaminen (POPS 2014, 162). Minäkuva pohtivien kirjoitelmien voidaan katsoa rakentavan kielellistä identiteettiä ja vuorovaikutustaitoja, sillä yksilön minäkuva on aina suhteessa muihin ihmisiin ja itseään ilmaistessaan hänen täytyy sanoittaa sisäistä maailmaansa.

3.3 *Kyläkoulu*

Kyläkoulun yksi määritelmä on pienestä oppilasmäärästä johtuva yhdysluokkaisuus. Yhdysluokassa on kahdesta jopa neljään eri vuosiluokkaa olevia oppilaita. Nimitys kyläkoulu on Suomessa perinteinen ja liittyy koulun sijaintiin – pienet koulut sijaitsevat tiiviissä ja usein aktiivisissa asuinyhteisössä, kylässä tai rajatussa kaupunginosassa. (Purokuru 1997, 5.) Suomessa kyläkoulut, pienet koulut, ovat aiemmin olleet hyvin yleisiä, sillä niiden kautta on haluttu mahdollistaa koulunkäynti koko kansalle, tasa-arvoisesti. Vuonna 2018 kyläkoulut alkavat olla harvinaisia, sillä niitä uhkaavat erityisesti taloudelliset haasteet sekä lasten määrän väheneminen esimerkiksi maaseudun tyhjenemisen vuoksi. (Karlberg-Granlund 2009, 238.) Kasvatustieteen professori Eira Korpinen on tutkinut pitkään peruskoululaisten minäkäsitystä eri koulumuotoja, -järjestelmiä ja arviointia vertailemalla. Hänen mukaansa kyläkoulu tarjoaa paljon mahdollisuuksia oppilaan minäkuvan ja identiteetin kehityksen tukemiselle. (Korpinen 2010, 88.)

Minä kehittyy aina sosiaalisessa kontekstissa, vuorovaikutuksessa ympäröivän yhteisön ja kulttuurin kanssa. Pieni koulu muodostaa oman yhteisönsä, jossa kaikki sen jäsenet tuntevat toisensa ja ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Opetusryhmät ovat yleensä joustavia ja eri ikäiset oppilaat oppivat yhdessä. Kyläkoulussa toteutuu luontevasti sosiaalinen kontrolli ja niissä kasvattajan työtä tekee koko koulun henkilökunta. Pienemmissä opetusryhmissä oppilaiden yksilölliset tarpeet on helpompi huomioida ja siksi. (Korpinen 2010, 90.)

Arviointi on osa-alue, jonka kautta oppilas selkeimmin saa palautetta toiminnastaan ja osaamisestaan koulukontekstissa. Sen vuoksi arviointi on myös osa-alue, johon tulee kiinnittää huomiota, kun pohditaan, miten oppilaan minäkuvan rakentumista voidaan koulussa parhaiten tukea. Pienessä koulussa oppilaat saavat usein henkilökohtaista ja välitöntä palautetta niin muilta oppilailta kuin opettajalta. Opettajan palaute lisää oppilaan itsetuntemusta, koska se on yksilöllisesti suunnattua ja ohjaa asettamaan henkilökohtaiset tavoitteet realistisesti. Realistinen tavoitteenasettelu taas mahdollistaa minäkuvaa vahvistavien onnistumisen kokemusten saamisen. Itsearviointi ja yhdessä tehty arviointi painottuvat kyläkoulussa. Arvioinnin kautta mahdollistuu niin persoonallinen kuin sosiaali-

nenkin minäkuvan kehittyminen. (Korpinen 2010, 97.) Kun oppimiseen liittyy positiivisia tunnekokemuksia ja oppimisen iloa, oppilas haluaa kehittää omaa osaamistaan ja oppiminen edistyy (POPS 2014, 17).

Oma osaaminen on usein suoraan yhteydessä identiteetin muodostumiseen. Oppilaan on hyvä ymmärtää, ettei hänen osaamisensa ole yhtä kuin hän itse ja että aina voi yrittää uudelleen ja oppia virheistään. Se, että epäonnistuu, ei tee ihmisestä epäonnistujaa. (Dweck 2006, 33.) Oppilaan minäkuva ei tällöin ole sidoksissa onnistumiseen (Dweck 2006, 4). Kyläkoulussa oppilaita on opettajalla yleensä yhdysluokkaisuudesta huolimatta vähän. Tällöin opettajalla on erityisen hyvät mahdollisuudet tukea oppilaiden pystyvyyttä ja tiedollisten taitojen lisäksi ohjaa oppilaita saavuttamaan omia tavoitteitaan yksilöllisen oppimisprosessin kautta, teoriaa ja käytäntöä yhdistäen. (Korpinen 2010, 96–97).

Tarinoita minusta -tutkimus on toteutettu eteläsuomalaisessa kyläkoulussa, jossa koulun kaikki aikuiset tuntevat jokaisen oppilaan ja toisin päin. Oppilaiden yksilöllisyys otetaan huomioon kaikessa koulun toiminnassa, mutta toisaalta oppilaat kasvavat myös osaksi yhteisöä. Eri-ikäiset ihmiset ovat koulussa jatkuvasti vuorovaikutuksessa toistensa kanssa, mikä laajentaa oppilaiden minäkäsitystä herättämällä pohtimaan miten minusta on tullut juuri tällainen tai millaiseksi kasvan (Korpinen 2010, 93).

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

4.1 Tutkimuksen metodologinen viitekehys

4.1.1 Narratiivinen tutkimus

Samoin kuin minään liittyvien käsitteiden käytöstä, ei narratiivisuuteen liittyvästä käsitteistöstäkään olla tutkijoiden kesken yksimielisiä (Polkinghorne 1995, 5). Etenkin rajanveto siitä, mikä on narratiivista tutkimusta ja mikä taas narratiivien tutkimista tai mikä narratiivi on, on herättänyt keskustelua ja jakanut tutkijoita omiin koulukuntiinsa. Tämä on ymmärrettävää, sillä narratiiveja tutkimuksen aineistona tai narratiivisuutta tutkimusmenetelmänä käyttävät eri tieteenalat kuten sosiologia, kirjallisuudentutkimus, kasvatustiede, psykologia ja kielitieteet (Benwell & Stokoe 2006, 130). Narratiivinen tutkimus voi olla tutkimusta, jonka aineistona on tapahtumia ja kertomuksia, ja jonka tavoitteena on luoda analyysin tuloksena uusi kertomus, tyyppikertomus tai -kertomuksia. Narratiivien tutkimuksessa taas aineistona on kertomuksia ja sen analyysin tavoitteena on tutkia sisältöä luokittelemalla ja teemoittelemalla. (Polkinghorne 1995, 5–6). Narratiivisuuden juuret ovat narratologiassa eli kertomuksen tutkimuksessa, jossa tutkittiin kertomusten sisäistä rakennetta ja määriteltiin erilaisia kertomustyyppejä (Benwell & Stokoe 2006, 130–131). Narratiivinen tutkimus liitetään usein elämäkerralliseen tutkimukseen sekä nykyisin yhä useammin identiteettitutkimukseen (Ropo & Huttunen 2013, 10).

Metodologisesti ajatellen narratiivisuus ei ole niinkään metodi kuin viitekehys, joka suuntaa tutkimuksessa huomiota kertomuksiin todellisuuden tuottajina ja välittäjinä. Narratiivisuuden ja tutkimuksen suhde on kahtalainen – tiede tutkii narratiiveja, mutta myös luo uusia narratiiveja. Tutkimusaineistojen voidaan ajatella olevan kertomuksia, ja toisaalta taas tutkimuksen tuloksena tuotetaan aineiston tulkintaan ja teoriaan pohjautuvaa tieteellistä kertomusta. Tieto rakentuu tutkimuksen ja narratiivien vuoropuhelussa, kielen välityksellä. Oppiminen eli tietäminen voidaankin nähdä narratiivien kuulemisen ja tuottamisen prosessina. (Heikkinen 2002, 185-186.) Erityisen hyvin narratiivien

tutkiminen sopii ihmistieteisiin, sillä vain ihmisen kertomuksista, hänen tarinastaan, voi oppia toisesta ihmisestä (Ropo & Huttunen 2013, 10).

Koska narratiivisuus ei ole tarkkarajainen metodi, on sen käyttö tutkimuksissa vaihdellut tutkijasta riippuen. Heikkinen (2002, 186–187) esittelee neljä tapaa ymmärtää narratiivisuus tieteellisessä dialogissa: tiedon prosessina ja tietämisen tapana; tutkimusaineiston luonteena; aineiston analyysimenetelminä ja narratiivien käytännöllisenä merkityksenä. Nämä neljä tapaa soveltuvat hyvin oppilaiden paitsi minäkäsityksiä tarkastelevan tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen, myös tarjoamaan työkaluja tutkimusaineiston analyysiin. Seuraavaksi tarkastellaan lähemmin narratiivisuuden käsitteen ulottuvuuksia tieteellisessä tutkimuksessa.

Narratiivinen tiedonmuodostuksen tapaa perustuu konstruktivistiseen ajatteluun, jonka mukaan ihminen rakentaa, konstruoi, tietoa ja identiteettiään kertomusten, narratiivien, kautta. Tutkimuksen ja tieteen kannalta tämä tarkoittaa, että narratiivisen ajattelun mukaan absoluuttista ja objektiivista totuutta ei ole olemassa – ei ole olemassa yhtä todellisuutta, mutta kylläkin erilaisia näkökulmia todellisuuteen. Tieto rakentuu aiemman tiedon ja kokemusten varaan. (Heikkinen 2002, 187.) Sen sijaan, että tutkimusraportin voi ajatella olevan tallenne todellisuudesta, se on pikemminkin tuote (Zeller 1995, 75).

Aineistona narratiivisessa tutkimuksessa voi olla mikä tahansa proosateksti, jota tutkimuksissa yleensä edustavat avoimet vastaukset, kirjoitetut tai puhutut, joissa haastateltavan omat näkemykset pääsevät esiin. Narratiivista aineistoa voivat olla myös aineistot, joita ei alun perin ole tarkoitettu tutkimusaineistoksi, kuten päiväkirjat ja elämäkerrat. Tiukemmin määriteltynä tarinassa tulisi olla alun, keskikohdan ja lopun lisäksi myös etenevä juoni, mutta tämä ei ole ehdoton vaatimus (Heikkinen 2002, 189–190). Oppilaiden kirjoittamat narratiivit, joissa he kertovat omin sanoin itsestään, täyttävät narratiivisen aineiston tunnusmerkit – omin sanoin tuotetussa tekstissä näkyvät oppilaiden tekemät kerronnalliset ratkaisut esimerkiksi sanavalintojen kautta. Aineiston pohjalta voidaan tutkia, millaisia merkityksiä oppilaat antavat kirjoittamilleen itsestään kirjoittamille asioille. Tutkijan ja oppilaiden intersubjektiivinen, yhteinen ymmärrys tukee tulkintaa, jossa oppilaiden oma ääni pääsee kuuluviin ja narratiivinen identiteetti näkyviin. (Heikkinen 2002, 190.)

Narratiivisessa analyysissä hyödynnetään erilaisia menetelmiä ja tutkijan tehtävä on niitä hyödyntäen yhdistellä, tulkita ja luoda uusi konstruktio aineiston pohjalta (Heikkilä 2002, 193). Heikkilän (2002, 193) muotoilema ohje analysointiin kuuluu näin ”käytä järkeä ilman metodologiaa pikemmin kuin metodologiaa ilman järkeä”. Tässä tiivistyy narratiivisen analyysin ydin, jossa luovan ajattelun kautta, metodeja tarpeen mukaan työkaluina käyttäen, pyritään luomaan konstruktio, kuvaus tutkittavasta ilmiöstä – tämän tutkimuksen kohdalla tutkittava ilmiö on oppilaiden minäkäsitys ja miten se ilmenee

oppilaiden kertoessa itsestään. Mahdollisimman moniulotteisen käsityksen saamiseksi aineiston analysoinnissa myös kategorisoidaan ja tyypitellään esiin nousevia teemoja. Tarkalleen ottaen tutkimuksessa siis käytetään niin konstruoivaa narratiivista analyysiä kuin luokittelevaa narratiivien analyysiä. (Heikkilä 2002, 191.) Erilaisten metodien hyödyntäminen ja aineistosta esiin nousevien teemojen ja kategorioiden esittely tuottavat tutkittavasta ilmiöstä mahdollisimman monipuolisen kuvauksen.

Todellisuus on olemassa erilaisten merkitysjärjestelmien kautta, jotka taas ovat luonteeltaan muuntuvia, epävakaita ja kontekstissaan eläviä. Ihmisellä on luontainen tarve ja kiinnostus jäsentää ympäröivää maailmaa, olla suhteessa, ymmärtääkseen niin itseään kuin todellisuuttaan – kulttuuri ja ihmisen arkinen elinympäristö lyövät leimansa siihen, miten hän todellisuutta merkityksellistää (Vilka 2005, 133–134). Jokisen, Juhilan ja Suonisen (2016, 26–27) mukaan kielen käytön, puhumisen ja kirjoittamisen, kautta tapahtuu jatkuvaa konstruointia eli asioiden merkityksellistämistä, merkityssysteemien luomista. Merkitysten muodostaminen on luonteeltaan kerronnallista ja vaatii sekä kielellistä jäsentämistä sekä tulkintaa (Huttunen 2013, 128).

Kielen käyttäminen on aktiivista toimintaa ja laadultaan joko todellisuutta muuttavaa, rakentavaa, ylläpitävää tai kaikkia näistä (Vilka 2005, 143). ”Tarinoita minusta” – tutkimuksessa analysoidaan viidesluokkalaisten minäkäsitysten ja heidän kirjoitelmissa esiin nostamiensa teemojen välistä suhdetta – minäkäsityksen ymmärtämiseksi on tärkeää tarkastella myös oppilaiden sosiaalista todellisuutta, jossa merkitykset ovat syntyneet, sillä todellisuus ja merkitykset ovat toisiinsa kietoutuneet, eikä toista ole ilman toista. Samoin kuin minäkäsitys, myös sosiaalinen todellisuus jäsentyy jatkuvasti rakentuvana. Kyseessä on prosessi. (Jokinen ym. 2016, 29.)

Vaikkakin osittain samassa elinpiirissä elävien konstruktiot usein perustuvat samoihin totuttuihin merkityksiin, eroavat ne toisistaan niin, että mahdollisuutta todellisuuden yksiselitteiseen kuvaamiseen ei ole (Jokinen ym. 2016, 32–33). Se antaakin laajan näkökulman oppilaiden kertomusten tarkasteluun – oppilaat käyvät samaa koulua, samalla luokalla, mutta esimerkiksi heidän kotitaustansa vaihtelevat suuresti, joka taas vaikuttaa siihen, millaisia merkityksiä he asioille antavat. Merkitysten ja kulttuurin välinen yhteys näkyvät Vilkan (2005, 134) mukaan muun muassa erilaisissa instituutioissa ja ihmisten välisessä sosiaalisessa toiminnassa. Koulu tarjoaakin instituutiona puitteet oppilaiden vuorovaikutussuhteelle ja yhteisön muodostumiselle – koulu kokoaa yhteen oppilaat ikäluokan mukaan perhe- ja sukutaustasta tai sosiaaliekonomisesta taustasta huolimatta.

4.1.2 Tapaustutkimus ja narratiivinen tutkimusote

Tapaustutkimuksella ja narratiivisella tutkimuksella on paljon yhtymäkohtia, joista merkittävintä lienee se, että molemmissa tavoitteena on kuvata tutkittavaa ilmiötä mahdollisimman monipuolisesti ja ymmärrettävästi. Molemmat tutkimustavat antavat myös tutkijalle vapautta toteuttaa analyysiä ja tulkittaa monimenetelmällisesti – vapaus tuo mukanaan vastuuta ja tutkijan onkin analysointivaiheessa huomioitava eettiset seikat ja pyrittävä mahdollisimman eksaktiin kuvaukseen tutkittavasta ilmiöstä.

Yhden tutkimuksen ja yhden tutkijan tulkinta aineistosta tarjoaa yhden mahdollisen näkökulman, ikkunan todellisuuteen. Narratiivisen tutkimustiedon voima ei Heikkisen (2002, 188) mukaan olekaan yleistettävyydessä vaan sen paikallisuudessa ja henkilökohtaisuudessa. Myös tapaustutkimuksen luonteeseen kuuluu, että ilmiötä kuvataan ja tulkitaan omassa kontekstissään. Tapaustutkimuksessa ei ole kyse yleistettävyydestä vaan tutkimuksen mielenkiinto suuntautuu yksittäiseen ilmiöön, tapaukseen, ja sen sisäiseen logiikkaan. Voidaan jopa sanoa, että tarkoituksena on tuottaa hyvä tarina koetusta todellisuudesta (Eriksson & Koistinen 2005, 15) – tieto muodostuu narratiivien kautta joukosta pieniä, moniäänisiä tarinoita (Heikkinen 2002, 189). Narratiivinen ajattelu tukee siis hyvin tapaustutkimuksen perusajatusta ja näin teoreettisena viitekehyksenä narratiivisuus ja tapaustutkimus täydentävät toisiaan oppilaiden minäkäsityksiä kartoittavassa tutkimuksessa.

4.1.3 Positiivinen pedagogiikka

Positiivinen pedagogiikka ja sen periaatteet ovat ohjanneet tutkijan työtä hänen toimiessaan tutkimuskohteena olevien viidesluokkalaisten opettajana. Oppilaiden itsetuntemuksen lisäämiseksi teetettyjen kotitehtävien taustalla on positiivisen pedagogiikan ajatusmaailma, jonka mukaisissa tehtävissä keskityttiin omien vahvuuksien löytämiseen. Tästä syystä on tarpeen avata positiivisen pedagogiikan perusperiaatteita lyhyesti osana tutkimuksen metodologista viitekehystä.

Positiivisen pedagogiikan toteuttamisen voi tiivistää kolmeen periaatteeseen, joista ensimmäisen mukaan omien elämäkokemusten havainnointi sekä tunteiden ja vahvuuksien tunnistaminen ovat asioita, joihin oppilasta tulisi kannustaa. Toinen periaate taas asettaa lapsen aktiivisen toimijan asemaan niin, että hän saa tilaisuuden dokumentoida kokemuksiaan ja tunnetilojaan. Kolmannen periaatteen mukaan lapselle luodaan mahdollisuuksia omien elämäkokemusten jakamiseen ja yhteiseen merkityksenantoon. (Kumpulainen ym. 2014, 231.) Kolme pääperiaatetta ohjasivat osaltaan tutkimuksen aineistonhankintaa. Tavoitteena oli antaa oppilaille tilaisuus dokumentoida kokemuksiaan sekä toisaalta vahvistaa kotitehtävien kautta heidän itsetuntemustaan ja vahvuuksien tunnistamista.

Positiivinen pedagogiikka pohjautuu positiivisen psykologian viitekehukseen. Kumpulaisen, Mikkolan, Rajalan, Hilpön ja Lipposen, mukaan (2014, 224) heikkouksiin ja ongelmiin keskittymisen sijaan pyritäänkin tukemaan lasten osallisuutta, vahvuuksia ja myönteisiä kokemuksia. Teoriapohjaltaan positiivinen pedagogiikka perustuu sosiokulttuuriseen näkemykseen, jonka mukaan oppimiseen ja kehittymiseen liittyy erityisesti sosiaalinen, emotionaalinen ja kulttuurinen ulottuvuus. Vuorovaikutussuhteet, osallisuus ja osallistuminen ovat keskeisiä tavoitteita, jotka mahdollistavat yhteisössä toimimisen ja oppimisen. (Kumpulainen ym. 2014, 227.)

Yksilö tarvitsee yhteisön tukea kasvussaan, yhteisöä taas ei ole ilman aktiivisia yksilöitä. Opettajan tehtävä on ennen kaikkea luoda, yhdessä oppilaiden kanssa, luottamuksellinen ilmapiiri ja turvallinen työskentely-ympäristö, jossa on sallittua kokeilla ja yrittää, epäonnistua ja onnistua. Tämä on mahdollista opettajan saavutettua oppilaiden luottamuksen – saavutettu luottamus ei ole staattinen vaan opettajan on pidettävä luottamusta yllä halki työskentelyprosessin (Heikkinen 2005, 173). Positiivinen työskentelyilmapiiri syntyy osaltaan opettajan oman esimerkin ja innostuksen kautta (Toivainen 2007, 24). Tutkija noudatti opetuksessaan ja aineistonhankinnassa positiivista pedagogiikkaa ja pyrki luomaan luottamuksellisen ilmapiirin työskentelylle.

4.2 Tutkimusasetelma

4.2.1 Tutkimusongelma ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tavoitteena on luoda kuva viidesluokkalaisten minäkuvasta tapaustutkimuksen keinoin heidän kirjoittamiaan narratiiveja analysoimalla. Aineistosta tehdään havaintoja teemoista, joiden kautta oppilaat itsestään kertovat sekä tarkastellaan mahdollisia eroavaisuuksia tyttöjen ja poikien välillä. Tutkimuksen aikana ei oppilaita pyydetä identifioimaan itseään sukupuolen mukaan, joten sukupuolijako tyttöihin ja poikiin on tehty etunimen perusteella.

Tutkimuskysymykset ovat:

1. Miten viidesluokkalaiset kuvaavat kirjoitelmissa itseään?
2. Minkälaisia eroja on tyttöjen ja poikien kertomuksissa?

4.2.2 Tutkimuskohde

Tutkimuksen kohteena ovat eteläsuomalaisen kyläkoulun 11 viidesluokkalaista oppilasta. Oppilaista etunimen perusteella pääteltynä kuusi on poikia ja viisi tyttöjä. Viides luokka valikoitui tutkimuksen kohteeksi, sillä heidän asuinpaikkakunnalla viides luokka on viimeinen alakoululla käytävistä

luokka-asteista. Kuudennelle luokalle oppilaat siirtyvät yläkoulun tiloihin. Muutos alle 60 oppilaan koulusta alle 500 oppilaan kouluun on suuri.

Tutkimusaineiston tuottivat oppilaat itse ja sen tarkoituksena on saada mahdollisimman monipuolinen kuva oppilaiden minäkäsityksestä. Tutkimuksessa ei pyritä yleistettävään tietoon vaan tutkitaan erään kyläkoulun viidesluokkalaisten minäkäsitystä koulukontekstissa. Kontekstin ymmärtäminen vaatii tapauksen monipuolista kuvaamista, jolloin konteksti voi osaltaan selittää tutkittavaa ilmiötä. Konteksti ja tapaus ovat vuorovaikutussuhteessa keskenään – kumpikin muokkaa toistaan, eikä kumpaakaan ole ilman toista. (Eriksson & Koistinen 2005, 7–8.)

Anonymiteetin takaaminen tutkimukseen osallistuvilla on tärkeää. Käytännössä tämä tarkoittaa tutkimusaineiston luottamuksellista käsittelyä, vaitiolovelvollisuutta ja sitä, että tutkimuksesta raportoitaessa kiinnitetään erityistä huomiota paljastaviin yksityiskohtiin. Koulun sijainnin suhteen viitataan eteläsuomalaiseen kyläkouluun. Tutkimusraporttia varten oppilaiden nimet on vaihdettu anonymiteetin säilymisen vuoksi. Peitenimet on valittu Väestörekisterikeskuksen Nimipalvelusta ja ne ovat suosituimpia etunimiä Suomessa vuosina 2000-2009 sekä yleisimpiä suomalaisia sukunimiä.

4.2.3 Tutkimusaineisto

Tutkimusaineistona Tarinoita minusta -tutkimuksessa käytetään viidesluokkalaisten minä -aiheisia kirjoitelmia, sekä kuutta eri kotitehtävää, jotka oppilaat saivat tutkijalta kirjoitelmien väliin jäävien 15 viikon aikana. Kotitehtävien tavoitteena oli vahvistaa oppilaiden itsetuntemusta ja keskittyä erityisesti heidän vahvuuksiinsa positiivisen pedagogiikan periaatteiden mukaan. Tutkija opetti tutkimuskohteena ollutta viidettä luokkaa tutkimusajankohtana yhden oppitunnin verran viikossa, jolloin yhteys tutkittaviin säilyi säännöllisenä ja kotitehtävät auttoivat rakentamaan tutkimuksen aineistonhankinnasta yhtenäisen kokonaisuuden. Tutkimusaineisto on esitelty tarkemmin taulukossa 1 Tutkimusaineisto. Taulukoitujen tekstitunnisteiden avulla sitaatit oppilaiden teksteistä on mahdollista jäljittää oikeaan kirjoitelmaan tai kotitehtävään.

Kirjoitelmien tavoitteena oli luoda kokonaiskuva siitä, mitä viidesluokkalaiset itsestään ajattelevat ja kotitehtävät täydensivät minä -pohdintaa. Kotitehtävien tarkoituksena oli antaa oppilaille erilaisia näkökulmia ja ulottuvuuksia minäkuvan hahmottamiseen. Osa niistä oli luonteeltaan pikemminkin ajatusta herättävää leikittelyä, kuten kotitehtävä 1, osa taas ohjasi hyvinkin syvälliseen pohdiskeluun minäkuvaan liittyen kuten tehtävä 3.

TAULUKKO 1. Tutkimusaineisto

Aineiston nimi	Tekstitunniste	Määrä	Tehtävänanto
Minä -kirjoitelma 1	(nimi 1)	11	Koko luokka ehdottaa minä -kirjoitelman teemoja. Jokainen kirjoittaa kirjoitelman aiheesta MINÄ.
Kotitehtävä 1: Jos olisin	(nimi KT1)	10	Täydennä: Jos olisin eläin/ kukka/ puu/ ruokalaji/ rakennus/ kirja/ sävellys/ elokuva olisin...
Kotitehtävä 2: Supersankari	(nimi KT2)	10	Suunnittele oma supersankarisi, jonka supervoimat perustuvat sinun vahvuuksiisi
Kotitehtävä 3: Oma ainutlaatuisuus	(nimi KT3)	7	Kirjoita pieni tarina siitä, mikä tekee juuri sinusta sinut ja ainutlaatuisen
Kotitehtävä 4: Omakuva	(nimi KT4)	5	Jatka lauseita, jotka koskevat sinua ystävänä toiveitasi ja tulevaisuuttasi
Kotitehtävä 5: Itsearvostus	(nimi KT5)	8	Mitä asioita arvostat itsessäsi? Mikä sinussa on parasta? Mitä hyvää voit sanoa itsellesi? Mitä rakastat itsessäsi?
Kotitehtävä 6: Minä kuudesluokkalaisena	(nimi KT6)	10	Kuvittele, millainen on tavallinen päiväsi kuudesluokkalaisena ja kirjoita siitä.
Minä -kirjoitelma 2	(nimi 2)	11	Koko luokka ehdottaa minä -kirjoitelman teemoja. Jokainen kirjoittaa kirjoitelman aiheesta MINÄ.

4.2.3.1 Minä -kirjoitelmat

Oppilaiden minä -kirjoitelmissa esiintyi monenlaisia teemoja, jotka kartoittivat minäkuvaa niin persoonallisesta kuin sosiaalisesta ja kulttuurisestakin näkökulmasta. Koulu tutkimusmateriaalin tuottamispaikkana on vaikuttanut siihen, että oppilaat ovat kirjoittaessaan suhtautuneet työhön niin kuin he ovat koulutehtäviin tottuneet suhtautumaan. Suurin osa noudatti minä -kirjoitelmaa kirjoittaessaan tarkasti annettuja ohjeita ja yhdessä määriteltyjä aihealueita, osa taas kapinoi kirjoittamista vastaan ilmoittamalla sen olevan vastenmielistä. Ensimmäisen oppitunnin aluksi luokka mielti yhdessä tutkijan kanssa, millaisia asioita ja aihealueita minä -aiheeseen kuuluu ja joita kirjoitelmaan olisi hyvä sisällyttää. Viime kädessä oppilaat saivat kuitenkin itse päättää, miten ja millaisia asioita he itsestään kirjoitelmissa kertovat.

Oppilaat listasivat niin yksilöllistä identiteettiä kuvaavia ominaisuuksia kuten millainen minä olen luonteeltani, mitä pelkään, mistä haaveilen tai mitä odotan tulevaisuudelta, millaisista asioista pidän ja millaisista taas en kuin myös yhteisöllistä identiteettiä kuvaavia asioita kuten kuvauksia perheestä, suvusta ja ystävistä. Kulttuurista minää edustivat harrastukset sekä asuinpaikan kuvaaminen. Oppilaat saivat myös itse valita kirjoitelmaansa sopivan genren. Perinteisen kouluaineen lisäksi muutama oppilas valitsi tietotekstin itsestään kertomisen muodoksi. Tietotekstit oli rakennettu joko yhteiseksi tekstiksi tai faktojen luetteloksi.

Toisella kirjoituskerralla tehtävä toteutettiin samalla kaavalla kuin ensimmäisellä kirjoituskerralla: koko luokka osallistui aihealueiden ehdottamiseen, jonka jälkeen jokainen kirjoitti oman kirjoitelmansa. Kotitehtävien vaikutus näkyi ehdotetuissa aihealueissa samojen aihepiirien valintana – omat vahvuudet, ainutlaatuisuus ja tulevaisuuden haaveet ovat kotitehtävissä käsiteltyjä teemoja. Osa

oppilaista noudatti yhdessä tehtyä listausta käsiteltävistä asioista tarkasti ja osa taas sovelsi aihepiirejä sopivalta osin omaan kirjoitelmaansa.

Oppilaiden ehdottamat aihealueet molemmilta kirjoituskerroilta ovat nähtävissä taulukossa 2 Luokan ehdottamat aihealueet.

TAULUKKO 2. Luokan ehdottamat aihealueet

Aihealueet minä -kirjoitelma 1	Aihealueet minä -kirjoitelma 2
<ul style="list-style-type: none"> • luonne, millainen olen • mistä pidän • mistä en pidä • perhe, suku • ystävät • missä asun • nimi ja ikä • harrastukset • mitä pelkään 	<ul style="list-style-type: none"> • kuka olen ja missä asun • luonne • toiveammatti • tulevaisuuden haaveet • perhe • lemmikit • harrastukset • minä pidän/minä en pidä • vahvuuteni • mikä tekee minusta ainutlaatuisen

4.2.3.2 Kotitehtävät

Kirjoitelmien lisäksi oppilaat tekivät 15 viikon aikana kuusi kotitehtävää, joiden tavoitteena oli saada oppilaat pohtimaan omia vahvuuksiaan, ominaisuuksiaan ja minuuttaan esimerkiksi luomalla oma supersankari tai kirjoittamalla omasta ainutlaatuisuudesta. Kotitehtävien tehtävänantoja voi tarkastella yksityiskohtaisemmin taulukosta 1 Tutkimusaineisto. Tehtävien tarkoitus oli pitää minä -teemaa oppilaiden mielessä kirjoitelmien välillä ja ohjata heitä ajattelemaan minuuttaan eri näkökulmista. Toiset tehtävistä täydentävät minä -kirjoitelmien sisältöjä ja osa toisessa kirjoitelmassa esiin nousseista teemoista perustuu kotitehtävissä esiintyneisiin teemoihin kuten ainutlaatuisuus ja vahvuudet. Osa kotitehtävistä ei niinkään tuota uutta sisältöä itse tutkimukseen, mutta on laajentanut oppilaiden näkökulmaa omaan minäkuvaan. Eräs tällainen tehtävä on kotitehtävä 1, jossa oppilaiden piti pohtia esimerkiksi mikä eläin tai rakennus he olisivat. Ilman perusteluja näistä on kuitenkin vaikea tehdä johtopäätöksiä.

Oppilaat suhtautuivat kotitehtäviin vaihtelevasti. Kokonaisien lauseiden kirjoittamista vaativat tehtävät herättivät vastarintaa, kun taas esimerkiksi supersankarin suunnitteleminen tuntui innostavan oppilaita. Jonkin verran kotitehtäviä jäi palauttamatta poissaolon tai unohtelun vuoksi. Myös palautuneiden kotitehtävien määrä on tarkasteltavissa taulukossa 1 Tutkimusaineisto.

4.2.4 Eettisiä näkökulmia aineistonhankinnasta kouluympäristössä

Tutkimuksen suorituspaikan valinta on aina metodologinen ja eettinen valinta. Usein käytännöllisyys on kriteeri, joka tekee koulusta tutkimusympäristönä tavallisen ja konventionaalisen – oppilaat tutkimuskohteena ovat helposti tavoitettavissa myös silloin kun itse tutkimus ei käsittele koulua. (Strandell 2005, 35). Koulun ympäristönä tulee opetussuunnitelman (2014,79) mukaan ennen kaikkea olla terveellinen, turvallinen ja esteetön. Turvallisuuteen luetaan niin fyysinen, psyykinen kuin sosiaalinenkin turvallisuus ja turvallisuuden takaaminen kaikilla osa-alueilla onkin opetusjärjestelyjen tärkein lähtökohta. (POPS 2014, 79.) Tutkijan toimiessa kouluympäristössä myös hänen velvollisuuteen on huolehtia tutkimusmetodien eettisyydestä ja oppilaiden turvallisuudesta.

Turvallisuutta taataan tutkimuksen yhteydessä myös siten, että järjestävältä instituutiolta eli kaupungilta tai kunnalta on haettava tutkimuslupa, joka antaa luvan tutkimuksen toteuttamiselle (Kuula-Luumi 2014, 4). Tutkimuksen koskiessa alaikäisiä myös huoltajalla on oikeus päättää lasta koskevista asioista lapsenhuoltolain (361/1983) 4 §:n mukaan. Aiemmin tutkimuksessa lasten tutkimuksen keskiössä oli lapsen suojeleminen ja luvan pyytäminen huoltajalta oli selviö. Joissakin tutkimusaiheissa luotettavan aineiston hankinta saattaa merkittävästi hankaloitua, jos esimerkiksi huoltajien toimintaan liittyvää aineistoa kerättäessä vaadittaisiin huoltajan lupa. Nykytutkimuksessa korostuikin osallistumisen ja vaikuttamisen periaate myös alaikäisiä tutkittaessa. (Strandell 2005, 34.) Suomessa tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK), joka käsittelee eettisiä kysymyksiä ja edistää tutkimusetiikkaa, kiteyttää sivustollaan, että lasten kohtelu tasa-arvoisina yksilöinä ja vaikutusmahdollisuudet itseään koskevissa asioissa kehityksensä mukaan, taataan Suomen perustuslain 6 §:n 3 momentissa. Myös YK:n lapsen oikeuksien sopimuksen 12 artikla käsittelee samaa asiaa. (TENK 2018, Eettinen ennakoarviointi ihmistieteissä.)

Tässä tutkimuksessa päädyttiin hakemaan tutkimuslupa opetusta järjestävältä instituutiolta eli kaupungilta sekä vanhemmilta (ks. Liite 1). Käytäntö tuntui luontevalta, sillä koulussa vanhempien lupaa kysytään usein lasta koskevissa asioissa. Jos tutkimus olisi toteutettu oppilaiden vapaa-ajalla, vanhempien lupaa tuskin olisi tarvittu, sillä nykytutkimus luottaa lapsen itsemääräämisoikeuteen – jos hänen näkemyksistään ollaan kiinnostuneita ja oletetaan hänen kykenevän mielipiteitään ilmaisemaan, on luontevaa olettaa lapsen tai nuoren kykenevän myös itse päättämään osallistumisestaan tutkimukseen (Strandell 2005, 34).

Tutkimuslupa ei ole kuitenkaan suostumus tutkimukseen osallistumisesta (Kuula-Luumi 2014, 4). Lapsi ottaa itse kantaa omaan osallistumiseensa myös silloin, kun häneltä ei siltä kysytä. Tutkimusasetelmassa on aina kyse valtasuhteesta tutkimuskohteen ja tutkijan välillä. Uudemmassa yhteiskuntatieteellisessä lapsitutkimuksessa ollaan kiinnostuneita lapsesta toimijana ja se heijastuu myös

tutkijan suhtautumiseen tutkimuskohteeseen eli alaikäiseen esimerkiksi siinä, miten tutkija lähestyy lasta ja pyytää häntä mukaan tutkimukseen. (Strandell 2005, 34.) Tässä tutkimuksessa oppilaita lähestyttiin henkilökohtaisesti. Tutkija käytti opiskelijastatusta hyväkseen pyytäessään oppilaita osallistumaan opinnäytteenä toteutettavaan tutkimukseen. Oppilaiden suostumus tutkimukseen osallistumista varten kysyttiin heiltä itseltään ja vahvistettiin suostumuslomakkeen allekirjoittamisella (ks. Liite 2).

Tutkimuksen kohteena ovat eteläsuomalaisen kyläkoulun 11 viidesluokkalaista oppilasta. Tutkimuksessa ja aineiston käsittelyssä taataan anonymiteetti tutkimukseen osallistuville. Käytännössä tämä tarkoittaa tutkimusaineiston luottamuksellista käsittelyä, vaitiolovelvollisuutta ja tutkimuksesta raportoitaessa kiinnitän erityistä huomiota paljastaviin yksityiskohtiin. Tutkimuksen raportoinnissa ei tulla viittaamaan paikalliseen opetussuunnitelmaan tai koulun sijaintiin muuten kuin viittaamalla eteläsuomalaiseen kyläkouluun. Kaikki teksteissä esiintyvät nimet sekä tutkimuskohteena olevien oppilaiden nimet on muutettu anonymiteetin turvaamiseksi. Tutkimusluvut ja -suostumukset on hankittu oppilaiden vanhemmilta, oppilailta, koulun rehtorilta sekä sivistysjohtajalta.

Mari Martin (2004, 104) kirjoittaa taiteen tekemiseen liittyvästä kaaoksen tunteesta, joka liittyy luovaan prosessiin. Hänen mukaansa taiteellisen prosessin tasapainoilu hallitun ja hallitsemattoman, tutun ja tuntemattoman sekä ennen kaikkea rajojen ja vapauden, sääntöjen ja säännöttömyyden luokaaosta, jota koulumaailmassa pyritään välttämään. Siksi prosessi on hänen mukaansa ristiriidassa koulun, tai ainakin yksittäisten opettajien, omien tavoitteiden kanssa. (Martin 2004, 104.) Hallinnantunne suojaa terveyttä ja siihen kuuluu oman olemassaolon merkityksellisyys, tunne yhteisöön kuulumisesta, kokemus omista vaikutusmahdollisuuksista sekä kyvystä käyttää erilaisia selviytymismahdollisuuksia (Kaulio, Ylitalo 2007, 74). Tutkimusaineiston tuottaminen toteutui kirjoitusprosessin tuloksena. Vapaa kirjoittaminen on luonteeltaan taiteellisia ja seen voi olettaa tuottavan oppilaille Martinin (2004,104) kuvailemaa kaaoksen kokemusta. Tutkimusaineiston hankinnassa on siksi huomioitu tasapainottavia hallinnantunteeseen liittyviä edellä mainittuja seikkoja kuten mahdollisuus vaikuttaa, yhteisöllisyys ja yksilön arvo. Tutkimukseen osallistumisen tulee olla vapaaehtoista, mutta kouluympäristössä toteutettuna osallistumisen vapaaehtoisuus on vähintäänkin kyseenalaista (Strandell 2010, 100).

Harriet Strandellin (2010, 100) mukaan tutkimukseen osallistuvien oppilaiden vapaaehtoisuuden toteutumiseen onkin kiinnitettävä erityistä huomiota silloin kun tutkimus toteutetaan koulussa. Tällöin tutkija luottaa myös lapsen kykyyn päättää itse osallistumisestaan tutkimukseen eikä suostumuksesta tarvitse tehdä ikäkysymystä (Strandell 2010, 96-97). Oppilaan voi olla vaikea tehdä eroa

oppivelvollisuuden alaisen koulutyön ja tutkimukseen osallistumisen välillä etenkin, jos tutkimusaineiston hankinnan muoto muistuttaa koulun opetusmetodeja – tutkimuksesta kieltäytyminen saattaa tuntua koulussa oppilaasta vaikealta, ellei jopa mahdottomalta.

Tutkimusympäristönä tässä tutkimuksessa on koulu, joka tuo tutkimuksen toteuttamiseen koulumaisia elementtejä: kirjoitustehtävä tehdään oppitunnilla, joka on oppilaille osa koulupäivää ja opetussuunnitelman mukaista opetusta. Oppitunti kestää 45 minuuttia ja sen aikana oppilaiden oletetaan osallistuvan opetukseen ja toimintaan aktiivisesti. Kotitehtävät mielletään myös pakolliseksi osaksi koulunkäyntiä. Tutkijan onkin korostettava oppilaille näiden omia vaikutusmahdollisuuksia ja osallistumisen vapaaehtoisuutta. Rajanveto sen välillä, mikä kuuluu tavallisen koulupäivän sisältöön ja mikä taas tutkimusaineiston hankintaan, on haasteellista ja tarjoaa tutkijalle monenlaisia vaihtoehtoja oman toimintansa suhteen – hän voi käyttää hyväkseen tilanteen koulumaisuutta ja aikuisen valtasuhdetta oppilaisiin tai korostaa vapaaehtoisuutta vastoin koulutyön yleistä käytäntöä. Kyseessä on ennen muuta eettinen valinta, jolla on merkitystä koko tutkimusprosessin kulkuun ja josta lopulta tutkija itse kantaa vastuun (Kallio 2010, 184).

4.2.5 Tutkijan rooli

Tutkimus on tapaustutkimus, sillä tarkoituksena ei ole saada laajasti yleistettävissä olevaa tietoa vaan tarkastella syvällisesti yhden koulun viidesluokkalaisia ja heidän minäkäsitystään. Tapaustutkimuksessa syvennytään tiettyyn ilmiöön omassa kontekstissaan. Tapa haastaa tutkijaa kysymään ”miten?” ja ”miksi?” – tarkoitus on kuvata ilmiötä mahdollisimman realistisesti ja objektiivisesti. (Yin 1994, 1.)

Kirsi Pauliina Kallion mukaan (2010, 163) tutkimusaineiston kerääminen koulussa voi olla suoraa tai epäsuoraa. Epäsuorassa tutkimuksessa tutkija ei yleensä kohtaa tutkimuksen kohdetta lainkaan, vaan hänen tutkimusaineistonsa on kohteesta usein muuta tarkoitusta varten kerättyä tietoa kuten tilastoja, rekisteritietoja tai muita dokumentteja. Myös tutkimuksen kohteen, tässä tapauksessa oppilaiden, tuottaman aineiston voi tutkia hankkia käyttöönsä tapaamatta oppilaita fyysisesti tai edes virtuaalisesti. Tutkimuskohteen kohtaaminen ja suora aineistohankinta sen sijaan liittyvät usein laadullisiin ja etnografisesti suuntautuneisiin tutkimusmenetelmiin, joissa tutkijan työskentely tapahtuu tutkimuksen kohteen kanssa, rinnalla tai sitä havainnoiden. Näihin kahteen erilaiseen aineiston keräämisen tapaan liittyy luonnollisesti hyvin erilaisia haasteita – epäsuorassa tutkimusaineiston keräämisessä keskiössä on tutkijan eettinen suhde aineistoon, kun taas suorassa aineistohankinnassa tutkijan kohtaaminen ja oppilaiden kanssa työskentely luovat eettisiä haasteita. (Kallio 2010, 163.) Kallio (2010, 183) kiteyttää Katzia (1992, 496–497) mukailten, että tutkijan tärkein eettinen työkalu on aina

tutkija itse. Tutkijan on itsensä oltava tietoinen siitä, mitä on tekemässä, miten hän on vuorovaikutuksessa tutkimuskohteen kanssa sekä mitä vaikutuksia ja seurauksia tutkimuksella ja tutkijan toiminnalla voi olla. Tutkija kantaa vastuun eettisistä valinnoistaan läpi tutkimuksen eri vaiheiden aina aineiston hankinnasta tuloksien esittelyyn saakka. (Kallio 2010, 184).

Heikkilä (2002, 176) esittää, että tutkijan vastuu ei pääty tutkimuksen raportoinnin valmistumiseen, vaan hyvän tieteellisen käytännön mukaan hän osallistuu tutkimuksensa herättämään keskusteluun. Itse asiassa tutkimuksen tulosten eettinen ja vastuullinen hyödyntäminen on tärkeä ottaa huomioon jo tutkimuskysymystä muotoiltaessa ja aineistonhankintaa suunniteltaessa – tutkimuksen tuloksia ja siitä tehtyjä johtopäätöksiä voidaan käyttää hyvin erilaisia asioita perusteltaessa. Tutkijalla on asiantuntijarooli suhteessa tutkimuksensa aiheeseen ja siihen liittyen hän on vastuullinen aineiston pohjalta tekemiensä johtopäätösten ja tulkintojen selkeästä esittämisestä ja perustelusta. Tulkinnan tulee perustua tosiasioihin ja sisältää mahdollisimman vähän spekulointia. (Heikkilä 2002, 175–176.) Tutkijan onkin esiteltävä niin aineisto, kuin sen analysointikin, mahdollisimman tarkasti ja totuudenmukaisesti, erilaiset tulkinnanmahdollisuudet huomioiden. Juuri tämä onkin tapaustutkimuksen ydintä – ilmiön tutkimisella ei pyritä yleistettävään tietoon, vaan selvittämään ilmiötä mahdollisimman monipuolisesti omassa kontekstissaan (Eriksson & Koistinen 2005, 8).

4.3 Analyysin lähtökohdat

Analysointivaiheessa tutkijan uteliaisuus on tämän tärkein työkalu. Kiinnostus aihetta kohtaan ja halu tutkia ilmiötä johtavat tutkijan kysymysten (kuka, mitä, milloin ja miksi) ja lopulta vastausten äärelle. Vilkan (2005, 144) mukaan aineiston analysoinnissa tutkijan ja tutkimusaineiston vuoropuhelu on keskiössä. Kun tavoitteena on kuvata tutkittavaa ilmiötä mahdollisimman syvällisesti ja moniulotteisesti (Kananen 2013, 56), on selvää, että myös analyysi vaatii laaja-alaista, innovatiivista ajattelua.

Aineiston analysoinnissa käytettiin niin narratiivien analyysiä kuin narratiivista analyysiäkin. Kumpikaan ei kuitenkaan tarjoa selkeää tutkimusmetodia vaan pikemminkin väljän teoreettisen viitekehyksen. Narratiivien analyysiä toteutettiin käyttämällä teemoittelua tarinoiden jäsentelyssä, narratiivisen analyysin tuloksena syntyi tytön ja pojan tyyppikertomukset. Tapaustutkimukseen, jossa tarkoituksena on selittää tutkittavaa ilmiötä, tässä tapauksessa oppilaan minäkäsitystä hänen oman kertomuksensa kautta, narratiivisuus sopii menetelmäksi erityisen hyvin. Aineiston analysoinnissa hyödynnetään erityisesti narratiivisen identiteetin käsitettä, joka määrittelee minäkäsitystä itsestä kerrottujen tarinoiden kautta (Huttunen 2013, 126). Teemojen jaottelussa on käytetty kolmijakoa narratiivisen identiteetin suhteesta yksilöön, yhteisöön ja kulttuuriin (Ropo 2015, 37).

Analyysissä tarkastellaan minäkuvaa näiden osa-alueiden kautta, sillä ne kattavat hyvin minäkäsityksen eri ulottuvuudet. Tarkastelua ja analyysia tehdään eri näkökulmista. Tarkoituksena ei niinkään ole löytää syitä oppilaiden esiin nostamille ilmiöille ja asioille kuin niille tavoille, joilla he omaa todellisuuttaan kuvaavat (Jokinen & Juhila & Suoninen 2016, 232). Narratiivisessa analyysissä pääpaino on siinä, mitä tutkittavat itse kertovat elämästään (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006) ja siksi se sopii erityisen hyvin analysoinnin tavaksi tutkimuksessa, jossa selvitetään oppilaiden minäkäsitystä heidän itsensä tuottaman materiaalin kautta. John R. Schafer (2010, 3) tiivistää osuvasti, että ihminen ei voi päästä lähemmäksi toisen ihmisen ymmärtämistä kuin kuuntelemalla ja lukemalla tämän ajatuksia. Narratiiveista nousevien teemojen luokittelun ja analyysin jälkeen tarkastellaankin narratiiveja kokonaisuuksina, sukupuolen mukaan jaoteltuina. Tämän tarkastelun päätteeksi luodaan tytön ja pojan narratiivit, jotka kokoavat tutkimuksen analyysivaiheen tulokset uusiksi viidesluokkaisen pojan ja tytön minäkuviksi, kertomuksiksi minuudesta.

Oppilaiden kirjoitelmat ja kotitehtävät on aluksi siirretty sähköiseen muotoon. Näytteisiin on jätetty mahdolliset kirjoitusvirheet. Analyysi aloitettiin jaotteleamalla materiaali ensimmäisen kirjoituskerran kirjoitelmiin, jotka on esimerkeissä merkitty oppilaan nimen jälkeen numerolla 1, sekä toisen kirjoituskerran teksteihin, jotka vastaavasti merkittiin numerolla 2. Kotitehtävät taas numeroitiin ja tekstissä ne on merkitty KT1–KT6. Tämän jälkeen kirjoitelmat on jaettu osiin niissä esiintyvien teemojen mukaan. Oppilaiden kertomuksissa esiintyvien teemojen jakautuminen kolmijaon mukaisesti esitellään taulukossa 3 Teemojen jakautuminen. Alaluvuissa käsitellään oppilaiden teksteissä esiintyneitä teemoja esimerkkien kautta analysoiden.

TAULUKKO 3. Teemojen jakautuminen

YKSILO	YHTEISÖ	KULTTUURI
<ul style="list-style-type: none"> • luonne • ainutlaatuisuus • ulkonäkö • pelot • mieltymykset • tulevaisuus 	<ul style="list-style-type: none"> • perhe • suku • ystävät • lemmikit ja eläimet 	<ul style="list-style-type: none"> • asuminen • harrastukset • koulu

5 TUTKIMUKSEN TULOKSET

Viidesluokkalaisten minäkuva on tuloksissa esitelty kirjoitelmissa esiintyvien teemojen kautta sekä luomalla tytön ja pojan tyyppikertomukset. Aineistosta esiin nousseet yksilöön, yhteisöön ja kulttuuriin liittyvät teemat on tässä tulosluvussa jaoteltu omiin alalukuihinsa. Teemoittelu vastaa suurelta osin oppilaiden yhdessä päättämiä aihealueita, mutta jotkin teemat, kuten ulkonäkö, esiintyvät pelkästään kirjoitelmissa. Oppilaat ovat itse valinneet kirjoittaa juuri näistä teemoista, kun aiheena on minä. Kotitehtävillä oli selvästi myös vaikutusta siihen, mitkä teemat nostettiin esiin toisessa kirjoitelmassa. Vahvuudet ja ainutlaatuisuus olivat kotitehtävien aiheita, jotka toisella kirjoituskerralle päätettiin aihealueiksi.

5.1 Minäkuva – yksilöön liittyvät teemat

5.1.1 Luonne

Omasta itsestä ja luonteesta kertominen on haasteellista, sillä vaikka persoonallisuuden ajatellaankin olevan pysyvä, kokemukset ja oppiminen hiovat ihmisen toimintatapoja ja samalla hänen persoonansa (Vilkkö-Riihelä 1999, 498). Kirjoittaessaan itsestään useat oppilaista kommentoivat, etteivät tiedä millaisia he ovat. Kuitenkin kirjoitelmissa vain kaksi oppilasta, Mikael ja Olivia, kommentoi, ettei tiedä millainen on. Heistä toinen, Olivia, kertoi toisella kirjoituskerralla luonteestaan monipuolisesti ja Mikael taas osasi kotitehtävässä määritellä itsensä iloiseksi ja auttavaiseksi.

Olen luonteeltani aika sosiaalinen, rauhallinen, iloinen ja hauska. (Olivia 2)

Olen luonteeltani iloinen ja auttavainen. (Mikael, KT3)

Kolme oppilasta kertoi omissa kirjoitelmissaan myös siitä, miten oma luonne ja ominaisuudet vaikuttavat elämään. Persoonallisuuden, minuuden, muotoutumiseen vaikuttaakin se, miten ihminen kokee itsensä suhteessa muihin ja miten hän kokee itseensä kohdistuvat tapahtumat ja niiden vaikutukset (Vilkkö-Riihelä 1999, 498-499).

Olen jaksamaton en tee koullussa mitään mitä pitää tehdä esim läksyjä. (Olavi 1)

Minä olen Oskari ja ollen joissain tilanteissa aika ujo. Esimerkiksi esiintyminen ja ison porukan edessä puhuminen (Oskari 1)

Minulla on paljon kavereita. Minä olen hurja, hauska ja ystävällinen. Monet ovat siksi ystäviäni. (Johannes 1)

Esimerkeissä näkyy hyvin se, millaisia odotuksia oppilaat kokevat itseensä kohdistuvan. Olavi tietää, että koulussa hänen odotetaan toimivan tietyllä tavalla kuten tekemällä läksyt. Oskari taas tunnistaa olevansa ”aika ujo”, mikä johtaa siihen, että esiintyminen isolle joukolle jännittää häntä. Koulussa oppilaat joutuvat joskus myös omalle epämukavuusalueelle esimerkiksi juuri esiintymistilanteissa, koska tiettyjen taitojen kehittyminen sitä vaatii. Perusopetuksen opetussuunnitelmassa itsensä ja omien mielipiteiden ilmaiseminen esiintymisen kautta mainitaan tavoitteeksi usean oppiaineen kohdalla, osana kulttuurisen osaamisen, vuorovaikutuksen ja ilmaisun laaja-alaista tavoitetta (POPS 2014, esim. 282, 292, 272, 302). Johannes taas kokee ominaisuuksiensa vaikuttavan siihen, että hänellä on paljon ystäviä. Hän ajattelee, että hurjuus, hauskuus ja ystävällisyys ovat ominaisuuksia, joita ystävältä odotetaan. Yksilön minäkäsitys vaikuttaa asenteisiin, toimintaan ja käyttäytymiseen vuorovaikutustilanteissa muiden ihmisten kanssa, koska juuri minäkäsityksensä kautta ihminen antaa merkityksiä tapahtumille ja tulkitsee kokemuksiaan (Aho 1997, 20). Ihmisen käytös voi siis vaihdella jonkin verran sen perusteella, mitä hän minäkäsityksensä kautta tulkitsee muiden häneltä odottavan.

Kolme oppilasta toi esiin tilannesidonnaisuuden, jolloin luonteenpiirteet voivat olla jopa päinvastaiset kontekstista riippuen. Erotuksena edellisistä, muiden odotuksiin pohjautuvista tilannesidonnaisista ominaisuuksista, seuraavat esimerkit liittyvät vahvasti omaan sisäiseen kokemusmaailmaan. Kaikki tilannesidonnaisuutta luonteessaan havainneet ovat tyttöjä.

Olen mielestäni kiva ja välillä ärsyttävä. (Maria 1)

Luonteeltani olen joskus ujo ja joskus rohkea. (Emilia 2)

Olen kotona yleensä aika riehakas ja koulussa joskus hiljainen. (Sofia 1)

Minä olen luonteeltani vähän ujo ja hiljainen mutta myös välillä energinen ja kovaääninen. (Sofia 2)

Maria ajattelee olevansa kiva, mutta tiedostaa myös, että voi olla joskus ärsyttävä. Hän on ehkä saanut asiasta palautetta muilta ja osaa sen perusteella ajatella, mikä omassa käyttäytymisessä voi ärsyttää muita. Kyseessä voi olla myös oma kokemus siitä, että itsessä jotkin piirteet ärsyttävät. Hän kertoo kuitenkin olevansa kiva eli tästä kirjoitelmasta välittyy positiivinen kuva minästä vaikka hän välillä kokisikin olevansa ärsyttävä. Sekä Emilia että Sofia kertovat olevansa luonteeltaan ”joskus” tai ”vähän” ujoja. Emilia kokee kuitenkin joskus olevansa rohkea, kun taas Sofia rinnastaa ujouden ja hiljaisuuden. Sofia ei mainitsekaan rohkeutta ujouden vastakohtaksi, vaan sen sijaan hän kirjoittaa olevansa joskus energinen ja kovaääninen. Sofia ilmaisee tilannesidonnaisuuden selkeimmin erottamalla

koti- ja kouluroolit toisistaan kertomalla olevansa kotona yleensä riehakas ja koulussa taas hiljainen. Ujouden kokemus vaikuttaa kirjoitelmien perusteella olevan kahden tytön kokemusmaailmassa erilainen – toiselle se tarkoittaa arkuutta, rohkeuden vastakohtaa, kun taas toiselle hiljaista sivustaseuraajaa.

Viidennessä kotitehtävässä (Itsearvostus, KT5) oppilaiden piti myös miettiä, mitä piirteitä he itsessään arvostivat tai mikä heissä on parasta. Tytöt kuvailivat itseään iloiseksi, siistiksi, taitavaksi, avuliaaksi, ahkeraksi, hauskaksi ja nokkelaksi. Pojat taas kuvailivat itseään sanoilla energinen, innostuva, toimeentuleva, rehellinen, auttavainen, reipas ja iloinen. Molempien mainitsemissa piirteissä korostuu aktiivisuus ja sosiaalisuus arvostettavina ominaisuuksina.

5.1.2 Ainutlaatuisuus

Ihmisen persoona on kokoelma ainutlaatuisia piirteitä, jotka erottavat yksilön muista ihmisistä (Vilkko-Riihelä 1999, 498). Oppilaiden oli vastausten perusteella hankala ymmärtää ainutlaatuisuutta. Käsite on vielä melko abstrakti viidesluokkalaisten hahmotettavaksi. Viidesluokkalaisten havainnot omasta ainutlaatuisuudesta ilmenivät kirjoitelmissa seuraavien sitaattien ilmaisemalla tavalla.

Minusta tekee ainut laatuinen se että olen ainoa itseäni. (Matias 2)

Kaikki tekee minusta ainutlaatuinen. (Olivia 2)

Ainutlaatuinen minusta tekee se kun olen oma itseni, enkä matki toisia. (Sofia 2)

Olen ainutlaatuinen koska olen itseni. (Katariina 2)

Useampi oppilas kertoi olevansa ainutlaatuinen, koska on ainoa laatuaan tai on oma itsensä. Sofia lisäsi, ettei matki toisia ihmisiä. Ihmisellä on luontainen tarve kuulua johonkin, joka etenkin murrosiän kynnyksellä näkyy vertaispaineena olla samanlainen kuin kaikki muut (Aho 1997, 36). Sofia kirjoittaa, ettei hän matki toisia vaan on oma itsensä, mikä kertoo siitä, että hän on pohtinut asiaa. Tämä luo vaikutelman vahvasta minäkuvasta, joka ei heilahda vertaispaineen vaikutuksesta. Oma ainutlaatuisuutta pohtivassa kotitehtävässä (KT3), Sofia jatkaa ajatustaan toteamalla olevansa omaa tyyliään. Samaisessa kotitehtävässä myös Olivia viittaa omaan tyyliin ainutlaatuisuudestaan kertoessaan. Oma tyyliä ei kuitenkaan määritellä teksteissä tarkemmin.

Minä olen minä, koska olen oma itseni, enkä matki muita. Ainutlaatuinen minusta tekee se, kun olen omaa tyyliäni. (Sofia KT3)

Minulla on minun oma tyylini. (Olivia KT3)

Juhani määritteli tietotekstiä jäljittelevässä kirjoittelussaan olevansa uhanalainen. Uhanalaisuus voidaan eläimestä puhuttaessa määrittellä ainutlaatuiseksi ja arvokkaaksi. Sanavalinnan perusteella voi tulkita Juhaniin kokevan itsensä ainutlaatuiseksi etenkin kun uhanalaisuus täydentyy tekstissä sanalla rauhoitettu, joka tarkoittaa suojeltua tai varjeltua.

Juhani Korhonen on rauhoitettu ja uhanalainen ihminen. (Juhani 1)

Juhani käyttää toki huumoria tekstissään tehokeinona, mutta tulee samalla osuneeksi ainutlaatuisuuden ytimeen – jokaista yksilöä tulisi kohdella arvokkaana juuri sellaisena kuin hän on, ”rauhoitettuna ja uhanalaisena”. Minäkuva kertoo siitä, millaisena ihminen näkee itsensä ja millainen hän ajattelee olevansa (Keltikangas-Järvinen 2011, 70). Juhaniin määritelmä tässä tekstissä voidaan siis tulkita merkinä itsearvostuksesta ja myönteisestä minäkuvasta.

Varhaisnuoren konkreettisesta ajattelusta taas kertoo Mikaelin pelinumeroihin liittyvä huomio, joka toki on vain yksi kommentti ainutlaatuisuutta koskevassa kirjoittelussa (KT3). Eri yhteyksissä elämänsä varrella ihminen tulee merkityksi numerona. On totta, että tietyllä tapaa numerot määrittävät ihmisten ainutlaatuisuutta, muodostuuhun ainutlaatuinen henkilötunnuskin pääosin numeroista.

Olen jalkapallossa maalivahti ja numeroni on 32 ja maalivahtinumero on 11. (Mikael KT3)

Tyttö- ja poikaoppilaiden välillä ei ole havaittavissa merkittäviä eroja oman ainutlaatuisuuden ilmaistujen suhteen, vaikkakin tytöillä ainutlaatuisuuteen liittyviä kommentteja on enemmän. Yleisin perustelu omalle ainutlaatuisuudelle viidesluokkalaisilla oli se, että on oma itsensä.

5.1.3 Ulkonäkö

Oppilaat eivät yhdessä valinneet ulkonäköä minä -kirjoitelmien aihealueeksi, mutta silti useampi oppilas teki ulkonäköön liittyviä havaintoja. Ulkonäköä koskevien huomioiden voi kuitenkin ajatella vastaavan kysymykseen ”millainen olen”, joka mainittiin luonteen yhteydessä luokan keskustellessa aihealueista. Yleisesti ajatellaan, että tytöillä on poikia suuremmat ulkonäköpaineet. Tätä ajatusta tukevat myös useat tutkimukset (esim. Bulik 2012, Ojala 2017). Myös tämän tutkimuksen voi katsoa tukevan tätä näkökulmaa, sillä tytöiltä löytyi merkittävästi enemmän mainintoja omasta ulkonäöstä. Ainoastaan yksi tyttö ei kommentoinut lainkaan ulkonäköään – sen sijaan vain yksi pojista kirjoitti vaatetuksesta supersankari -tehtävän (KT2) yhteydessä. Tästä voi päätellä, että ulkonäkö on tytöille merkittävämpi asia kuin pojille.

Minulla on ruskeat hiukset ja sinivihreät silmät. (Katariina 2)

Minulla on vaaleanruskeat hiukset. (Olivia 2)

minulla on siniset silmät ja vaalea tukka. (Emilia 2)

Maininnat ulkonäöstä koskevat lähinnä hiusten ja silmien väriä. Nämä ominaisuudet ovat helposti nähtäviä ja erottavat yksilön muista luokan tytöistä, mutta niitä ei ole arvotettu mitenkään eli yksikään tytöistä ei arvioinut ulkonäköään esimerkiksi kirjoittamalla kauneudesta tai rumuudesta.

Minulla on vaaleat hiukset, siniset silmät ja olen pitkä. (Sofia 2)

Vahvuuteni on pituuteni. (Katariina 2)

Kaksi tyttöä mainitsee ulkonäöstään pituuden, joka on helposti erottuva ominaisuus. Sofia mainitsee pituuden yhtenä ominaisuutena muiden joukossa, kun taas Katariina kertoo pituuden olevan vahvuutensa. Katariinan kommentti on ainoa ulkonäköä koskeva kommentti, joka arvottaa ominaisuuden vahvuudeksi. Lisäksi Katariina kertoo, että jos hän olisi rakennus, hän olisi Eiffeltorni (KT1) sekä mainitsee pituuden supersankarinsa ominaisuutena.

”Supervahva tyttö (SVT) on vahva ja pitkä. Autaa muita”. (Katariina KT2)

Lukuisat maininnat pituudesta voi tulkita niin, että kyseinen oppilas on pohtinut tätä ominaisuuttaan ja kuullut siitä ehkä muiden ihmisten kommentteja. Yleisellä tasolla, esimerkiksi internetin keskustelupalstoja seuraamalla, voidaan todeta, että ihmisen piirteistä pituuden katsotaan olevan ominaisuus, jota on lupa kommentoida. Yksilöllä on tällaisessa tilanteessa kaksi vaihtoehtoa: nähdä ominaisuus huomiota herättävänä, negatiivisena häpeän aiheena tai hyväksyä ominaisuus osaksi omaa minuutta (Hotulainen & Lappalainen & Sointu 2014, 266). Aikuinen voi auttaa lasta rakentamaan minäkuvaansa myönteiseksi tunnistamalla lapsen vahvuuden ja antamalla siitä positiivista palautetta (Pulkinen 2002, 76). On myös tehty paljon tutkimuksia, joiden mukaan pituus on arvostettu ominaisuus, sillä pituus yhdistetään esimerkiksi kognitiiviseen kyvykkyyteen. Yhdysvalloissa ja Britanniassa tehdyissä tutkimuksissa on todettu, että aikainen pituuskasvu on yhteydessä hyvään koemenestykseen. (Case & Paxson 2008, 499.) Viidesluokkalaiset eivät ehkä tietoisesti yhdistä pituutta ja menestystä, mutta murrosiässä nopea kehittyminen korreloi suosioon kaverijoukossa, varsinkin pojilla (Pulkinen 2002, 106–108).

Käytän aika sammallaisia vaatteita kuin viimeksi. (Olivia 2)

Näytän samalta jos ei lasketa eri vaatteita. (Maria 2)

Vaatteet mainitaan kahden tytön kirjoitelmissa. Maria viittaa toisessa kirjoituksessaan siihen, ettei hän ole kahden minä -kirjoituskerran välillä muuttunut mitenkään paitsi vaatteiden osalta. Kommentin voi tulkita joko niin, että Marialla sattuu olemaan eri vaatteet päällä kuin viimeksi tai niin, että vaatteet tai niiden tyyli on muuttunut kirjoitusten välillä. Olivia taas toteaa käyttävänsä aika samantlaisia vaatteita edelleen. Kotitehtävässä 2 Matias kuvailee tarkasti paitsi supersankarinsa aseistusta, myös vaateetusta.

Hänellä on hyvät, hienot housut, pitkähelmainen huppari, jossa on rintatasku, hienot/hyvät juoksukengät. hanskat joissa ei ole sormen kohdalla kangasta (Matias KT2)

Tämä yksityiskohtainen kuvaus on ainoa ulkoiseen habitukseen liittyvä kommentti poikaoppilaalta ja sekään ei kuvaile pojan realistista, sen hetkistä vaateetusta vaan hänen vahvuuksiaan edustavan supersankarin asua. Muut ulkonäköön liittyvät kommentit ovat tytöiltä. Pääosin maininnat ulkonäöstä ovat toteavia, eivätkä arvota ominaisuuksia mitenkään. Ulkonäön merkitys ei vaikuta korostuneelta, eikä siihen tunnu liittyvän paineita näiden kirjoitelmien perusteella. Tämä tukee tulkintaa kirjoitelmista välittyvästä hyvästä minäkuvasta kuten sitaatti Olivian kotitehtävästä osoittaa.

pidän pitkistä hiuksista, pidän kaikesta minussa (Olivia KT4)

5.1.4 Pelot

Ensimmäisissä Minä -kirjoitelmissa oppilaat kertoivat myös peloistaan. Pelonaiheet olivat pimeä, korkeat paikat, käärmeet ja hämähäkit sekä kuolema. Vilkkö-Riihelä (1999, 590-591) määrittelee fobian irrationaaliseksi, epärealistiseksi peloksi, jolla on selkeä kohde kuten pimeä tai korkeat paikat. Lievät pelot, joilla ei ole suurta vaikutusta yksilön tekemisiin tai tekemättä jättämisiin, ovatkin Vilkkö-Riihelän mukaan ihmiselle normaaleja.

Pelkään isoja käärmeitä (Olavi 1)

Pelkään: joskus korkeita paikkoja (Katariina 1)

Minä pelkään hämähäkkejä ja pimeää. (Olivia 1)

Pelot kertovat paljon varhaismurrosikäisten ajattelusta. Pelon aiheet olivat hyvinkin konkreettisia kuten hämähäkit, käärmeet tai korkeat paikat. Abstraktimmat pelonaiheet olivat pimeä sekä oma tai läheisten kuolema. Viidesluokkalaisen ajattelu kehittyi abstraktimpaan suuntaan, mutta on vielä pääosin konkreettista. Hän alkaa kuitenkin olla kiinnostunut ympäristöstään ja ilmiöistä kuten elämän kiertokulku. Pelkääminen kuuluu ajattelun kehitykseen. (Pulkinen 2002, 109.)

Pelkään että perheeni kuolisi. (Matias 1)

Pelkään sitä jos vaikka sukulainen tai lemmikki kuolee. (Sofia 1)

Varhaismurrosikäiset ymmärtävät jo kuoleman lopullisuuden ja heillä saattaa olla jo kokemustakin läheisen tai lemmikin menettämisestä. Voisi ajatella, että oppilaat ajattelevat pelkojen kertovan itsestään ihmisinä, koska he halusivat nostaa kuoleman yhdeksi kirjoitusteemoista. Kuolema on tosiasia, jonka kaikki ihmiset jonain päivänä kohtaavat, eikä siihen juuri voi itse vaikuttaa. Tästä voimattomuudesta poikkeava diskurssi nousi esiin Johanneksen tekstissä, sillä hän perusteli perheensä puolustamista sillä, että pelkäsi perheenjäsenten kuolevan. Hän osoittaa näin haluavansa vaikuttaa asioiden kulkuun.

Hän pelkää pimeää ja kuolemaa, joskus. --- Minä pelkään että perheeni kuolee. Siksi puolustan omaa perhettäni. (Johannes 1)

5.1.5 Mieltymykset

Ne asiat, joista ihmiset pitävät ja eivät pidä, kertovat yksilöllisistä mieltymyksistä ja ovat siksi osa minäkäsitystä. Oppilaiden oli helppo kirjoittaa asioista, joista he pitävät ja toisaalta asioista, joista he eivät pidä. Makumieltymyksiä ei kukaan oppilaista perustellut vaan maininnat alkoivat toteavasti "en pidä" tai "pidän". Asiat, joista oppilailta oli mielipiteitä suuntaan tai toiseen, voi luokitella ruokiin, aktiviteetteihin, eläimiin, vuodenaikoihin tai juhliin sekä perheeseen ja ystäviin. Lisäksi teksteistä löytyi yksittäisiä mainintoja äänistä ja kammoista.

En pidä lakritsista. (Emilia 2)

Minä en pidä keitetystä kukkakaalista (Matias 2)

En pidä kasvislasagnesta, ---, pinaatista, lumensyönnistä (Matias 1)

Minä pidän kebabista ja jauhelihapizzasta (Johannes 1)

-Minä pidän --- ruuasta ---. (Sofia 2)

Ruokaan liittyvät huomiot koskivat tiettyä ruoka-ainetta paitsi yksi syömiseen liittyvä havainto koskikin sitä, että Matias ei pidä lumensyönnistä. Aktiviteetteihin liittyen Oskari totesi pitävänsä lumessa temppuilemisestä.

minä pidän temppuilemisestä lumessa. (Oskari 1)

Yhdessä Matiaksen lumensyöntiin liittyvästä maininnasta nämä kaksi kommenttia olivat selkeästi yhteydessä kirjoitusajankohtaan eli joulukuuhun. Muista aktiiviteetteihin liittyvistä kommentteista poikkesi Emilian maininta:

En pidä siitä kun en saa osallistua johonkin. (Emilia 1)

Emilian kommentti osallistumisesta eroaa muista aktiviteetteihin liittyvistä maininnoista, sillä hänen kommenttinsa perustuu siihen, ettei aktiviteettia eli osallistumista pääse tapahtumaan. Emilialle on tärkeää päästä osallistumaan ja sitä kautta kuulua joukkoon. Tekstistä ei käy ilmi, kuka kieltää Emiliaa osallistumasta – luokkakaverit, vanhemmat vai joku muu.

Pidän tanssimisesta. (Maria 2)

Pidän koripallosta, (Olavi 1)

Minä pidän --- urheilusta. (Sofia 2)

Liikuntaan liittyviä aktiviteetteja oppilaat mainitsivat paljon - pitämismainintoja saivat esimerkiksi koripallo, tanssiminen ja urheilu. Videopelit taas mainittiin vain poikien teksteissä. Taiteet kuten musiikki ja piirtäminen kuuluivat myös pidettyihin asioihin.

Juhani pitää pelaamisesta ja musiikista. (Juhani 1)

En pidä ---, tyttöjen peleistä, --- (Matias 1)

Eniten pidän musiikin kuuntelusta, kaikenlaisista videopeleistä, elokuvista ja vähän kaikenlaisesta. (Matias 1)

Pidän maalaamisesta. (Katariina 2)

Nukkumisesta mainitsi pitävänsä yksi oppilas.

Minä pidän --- nukkumisesta. (Olivia 2)

Eläimiin liittyviä mainintoja tekivät vain tytöt. Kolme tyttöä kertoi pitävänsä eläimistä ja Mariakin, joka ei maininnut erikseen pitävänsä eläimistä, haaveili koirakahvilan perustamisesta (ks.5.1.6. Tulevaisuus). Samoilta kolmelta tytöltä löytyy myös maininta ötököistä tai käärmeistä, joista he taas eivät pidä.

Minä pidän eläimistä, --- (Sofia 1, Katariina 1 ja Olivia 2)

Käärmeistä, jotka ovat myrkyllisiä. (Katariina 1)

Minä en pidä ötököistä. (Olivia 2)

Minä taas en pidä käärmeistä,---. (Sofia 1)

Vuodenaikoihin tai juhliin liittyviä mainintoja löytyi neljältä oppilaalta. Juhani kommentti, ettei hän pidä syksystä, oli ainoa negatiivinen maininta. Positiiviset kommentit tulivat kaikki tytöiltä, jotka kertoivat pitävänsä kesästä tai talvesta ja kesästä. Sofia ja Maria kertoivat pitävänsä myös joulusta. Koska joulukuun joulukuun kirjoitelmissa mainittu juhla, voidaan kommentteja selittää myös kirjoitusajankohdalla.

Pidän myös hyvin paljon talvesta ja kesästä. (Emilia 1)

Pidän myös joulusta (Maria 1)

Minä pidän ---, kesästä, talvesta ja joulusta. (Sofia 1)

Juhani ei pidä syksystä. (Juhani 1)

Ystävät ja perheen tai molemmat mainitsee neljä tyttöä niiden asioiden joukossa, joista he pitävät. Sosiaaliin suhteisiin liittyväksi voidaan tulkita myös Sofian kommentti, ettei hän pidä yksinäisyydestä. Tämän voi tulkita niin, että sosiaaliset suhteet ovat tytöille merkityksellisempiä kuin pojille tai että he ainakin pohtivat niitä poikia avoimemmin.

Minä pidän ---, ystäivistä, perheestä, --- (Sofia 1)

Pidän --- ystäivistä. (Emilia 2)

Minä pidän --- perheestäni (Maria 1)

Minä pidän ---, kavereista ---. (Olivia 2)

Minä taas en pidä --- yksinäisyydestä. (Sofia 1)

Näiden luokkien lisäksi löytyi mainintoja, joita on vaikea luokitella yhden otsikon alle. Luokittelemattomien joukossa oli yleisimmin pelkojen yhteydessä mainitut korkeat ja ahtaat paikat sekä kuu-
loaistiin liittyen äänet. Maria kertoi, ettei pidä kovista äänistä ja Katariina taas kertoi pitävänsä hiljaisuudesta. Lisäksi Katariina kertoi pitävänsä nurmikosta ja yhdessä nämä kaksi pitämisen kohdetta luovatkin vaikutelman, että Katariina pitää rauhasta ja levollisuudesta.

En pidä korkeista tai ahtaista paikoista. (Maria 1)

En pidä kovista äänistä. (Maria 2)

Minä en pidä ahtaistapaikoista. (Sofia 2)

Minä pidän ---, nurmikosta ja hiljaisuudesta (Katariina 1)

5.1.6 Tulevaisuus

Usko tulevaisuuteen liittyy vahvaan minäkuvaan – kun minäkuva on positiivinen, myös tulevaisuudenkuva on täynnä mahdollisuuksia. Jos ihminen ei usko tulevaisuudessa saavuttavansa haluamiaan asioita, se vaikuttaa todennäköisesti psyykkiseen hyvinvointiin, ja sitä kautta minäkuvaan, negatiivisesti. Realistiset ja mahdolliset tulevaisuudenkuvat taas luovat tyytyväisyyttä. Tulevaisuudenkuva voidaanakin nähdä henkilökohtaisena projektina, tulevaisuuteen asetettuna tavoitteena, jota ohjaavat ihmisen mielenkiinnon kohteet. Henkilökohtaiset projektit heijastelevat usein ympäristön vaatimuksia ja ikäkauden kehitystehtäviä, joista varhaisnuorilla yksi keskeisimpiä on hahmottaa, kuka minä olen ja mikä minusta tulee isona. (Vilkko-Riihelä 1999, 472-473.) Oma haaveammatti on konkreettinen tapa hahmottaa tulevaisuutta ja sen myötä määrittänyt myös paljon muita tekijöitä kuten asuinpaikka.

haluaisin olla isona maanviljelijä. Olen jo ajanut traktorilla ja kyntänyt, kaivanut, kipannut maakuormaa. Suurin haaveeni on olla maanviljelijä tai muuttaa Lontoon asumaan. Se olisi hienoa. (Emilia 2)

Emilian tekstissä tulevaisuus resonoi selkeästi nykyhetkeen ja Emilian kokemusmaailmaan maanviljelijän tyttärenä – ammattina maanviljelijä periytyy perinteisesti sukupolvelta toiselle ja siihen liittyy usein myös ympäristön odotuksia sukutilan jatkamisesta. Emilia on sisäistänyt odotukset ja tällä hetkellä tulevaisuus maanviljelijänä kuulostaa hänestä hyvältä vaihtoehdolta. Toisaalta Emilia ilmaisee selkeästi, että Lontoon muutto olisi hienoa. Emilian tulevaisuuden haaveissa kohtaavat kaksi vastakkaisista diskurssia – maaseutu ja suurkaupunki. Tämä kuvaa hyvin sitä, miten varhaisnuorelle maailma on täynnä mahdollisuuksia ja vastakkaisuudestaan huolimatta molemmat vaihtoehdot ovat mahdollisia vaikkakaan eivät samanaikaisesti toteutuvia. Ainakaan vielä Emilia ei kuitenkaan tunnu kokevan ristiriitaa tulevaisuuden suunnitelmiansa suhteen. Ristiriitaisissa henkilökohtaisissa projekteissa on olemassa riski tyytymättömyyteen tai psyykkiseen pahoinvointiin (Vilkko-Riihelä 1999, 473).

Minusta tulee isona ehkä opettaja, eläinlääkäri tai maanviljelijä. Muutan isona omakotitaloon Tampereelle tai jään Kotikaupunkiin. (Sofia 2)

Myös Sofian kirjoitelma antaa kuvan tulevaisuudesta, joka on täynnä mahdollisuuksia. Mahdollisten ammattien kirjo on laaja, mutta kaikki haaveammatit ovat konkreettisesti yhteydessä Sofian omaan kokemusmaailmaan. Hän ei haaveile muuttavansa kauas, mutta myös hänellä on Emilian tavoin vaihtoehtoina kaupunki tai maaseutu. Maaseutu on näille oppilaille tuttu asuinympäristö kun taas kaupunki kiehtoo erilaisuudellaan.

Eläimiin liittyviä tulevaisuudenkuvia viidesluokkalaisilla oli paljon, etenkin tytöillä. Muutama haaveili eläimiin liittyvästä ammatista ja osa taas omasta lemmikistä. Eläintenhoitaja ja ratsastuksenopettaja ovat melko perinteisiä eläimiin liittyviä ammatteja, kun taas Maria unelmoi kondiittorin ammatista perustaakseen koirakahvilan. Sekä Marialla, että Katariinalla ammattihaaveisiin liittyy myös oman lemmikin hankkiminen.

Tuleva ammattini olisi konditori. Perustaisin koirakahvilan. Siellä voisi silitellä koiria ja syödä koirien kanssa herkuja ja muita ruokia. Haluaisin oman koiranpennun. (Maria 2)

Haluan olla isona ratsastuskoulun omistaja. Haluan oman hevosen. (Katariina 2)

- eläintenhoitaja – menestyä - haaaappyy (Juhani 2)

Juhani lähestyi toista kirjoitustehtävää kirjoittamalla luetteloimalla asioita itsestään. Tulevaisuutta hän kuvaa kolmella sanalla, joista haaveammatikseen hän mainitsee eläintenhoitajan. Muuten Juhani suunnitelmiin kuuluu menestyä ja olla onnellinen. Olivia taas mainitsee haluavansa lemmikin, mutta ei tiedä, minkä ammatin haluaisi. Matiaksella sen sijaan ei ole tulevaisuuteen liittyviä haaveita, mutta toiveammatikseen hän mainitsee maisemakuvaajan.

En tiedä mikä haluaisin olla ammatiltani. Tulevaisuudessa haluaisin oman koiran, kissan tai kanin. (Olivia 2)

Tuleva ammattini on ehkä maisemakuvaaja. Tulevaisuuden haaveita minulla ei oikein ole. (Matias 2)

Tulevaisuuteen sisältyy myös lähitulevaisuus, jota osa oppilaista käsitteli viimeisessä kotitehtävässä ”Minä kuudesluokkalaisen” (KT6). Siirtyminen yläkoululle jännittää Oliviaa, mutta samalla hän suunnittelee viettävänsä aikaa niin vanhojen kuin uusienkin kavereiden kanssa. Katariinan kirjoitelma taas muistuttaa lupauslistaa. Yläkoulu tuo mukanaan lieveilmiöitä, joista Katariina aikoo pysyä erossa ja keskittyä koulunkäyntiin ja ystäviin.

Aijon opiskella hyvin. Aijon saada paljon ystäviä. Aijon pysyä terveenä. Urheilen paljon. Saan hyviä arvosanoja. Käytäydyn hyvin. En tuhoa koulun omaisuutta. Osallistuisin kaikesta kivaan. Autan kavereita jos tarvitsee. En kiusaa muita. Yritän tulla toisten kanssa toimeen. En tupakoi tai käytä nuuskaa. En juo alkoholia. (Katariina KT6)

Tapaan vanhoja kavereita ja olen heidän kanssa. Jään kaipaamaan muita kavereitani. Jännittää, koska siellä ei soi kellot. Aion hankkia uusia kavereita. (Olivia KT6)

Tytöt vaikuttavat kirjoitelmien perusteella ajattelevan ja suunnittelevan tulevaisuutta enemmän kuin pojat. Oppilaiden teksteistä välittyy luottavainen suhtautuminen tulevaisuuteen. Sofia tiivistääkin omassa kirjoitelmassaan positiivisen tulevaisuudenkuvan.

Tulevaisuudestani tulee varmaankin hyvä ja iloinen. (Sofia 2)

5.2 Yhteisöön liittyvät teemat

5.2.1 Perhe ja suku

Käsitys perheestä oli laaja ainakin niiden oppilaiden kohdalla, joiden vanhemmat olivat eronneet. Myös lemmikit katsottiin joskus sisältyvän perheeseen. Toiset oppilaat luetteloidivat nimeltä sukulaisiaan ja perheenjäseniä, toiset tyytyivät mainitsemaan perheessä esiintyvät roolit kuten äiti ja isäpuoli. Oppilaat eivät puhuneet perheistään erityisen tunteellisesti. Ainoastaan Sofian kotitehtävästä löytyi tunnepitoinen ilmaus, jossa hän kertoo perheensä olevan paras, eikä haluaisikaan sen olevan erilainen.

Minun perheeseeni kuuluu äiti, isä ja isovelji. (Olivia 1)

Perheeseeni kuuluu äiti, iskä, pikkuveli ja pikkusisko. (Mikael 1)

Minulla on paras perhe, enkä halua erilaisempaa perhettä. (Sofia KT3)

Osalla oppilaista oli perheen lisäksi yksityiskohtaisia listauksia sukulaisista. Katariina määritteli toisessa kirjoittelmassa perheekseen kaikki tuntemansa sukulaiset, kun taas ensimmäisessä tekstissä hän erotteli perheen ja suvun mainiten paljon sukulaisia nimeltä.

Perhe: Minun perheeseeni kuuluu äiti, isä, koira ja minä

Suku: Lähimpiä sukulaisiani ovat Anna -mummuni ja Amanda-serkkuni, hänen pikkusiskonsa Julia, Elias-enoni ja hänen vaimonsa Aino. (Katariina 1)

Perheeseeni kuuluu kaikki ne sukulaiset jotka tunnen. (Katariina 2)

Minun perheeni on isäpuoli, äiti, 4 isoveljeä ja isosisko. Minun sukuun kuuluu Tarun perhe, Hannan perhe ja 2 mummua. (Johannes 1)

Vain yksi oppilas mainitsi, ettei ole yhteydessä sukulaisiin. Perheeseensä kuuluviksi hän mainitsee muista oppilaista poiketen vain sisaruksensa.

Minulla on yksi pikkuveli kaksi isoveljeä ja yksi isosisko. en pidä sukulaisiini yhteyttä (Olavi 1)

Useammalla oppilaalla perheet olivat hyvinkin laajoja vanhempien erosta johtuen.

Äitini ja isäni ovat eronneet. Minulla on isäpuoli, äiti, pikkusisko Hulda, pikkuveli Aarre, pikkusisko Pinja, pikkusisko Karoliina, isosisko Anna, äitipuoli ja isi. Minulla on monta ystävää ja monta sukulaista. (Sofia 1)

Oppilaista suurin osa tyytyi luetteloimaan perheenjäseniä ja sukulaisia joko roolin tai nimen perusteella. Emilia ja Maria määrittelivät sisarustensa ikäluokkaa tarkemmin kertomalla, olivatko nämä ala- vai yläkoulussa.

Perheeseeni kuuluu: äiti, isä ja Pikkuveli joka toisella luokalla. (Emilia 1)

Isoveljeni ja isosiskoni ovat jo yläkoulussa mutta pikkusiskoni on alakoulussa. (Maria 1)

Pieni ristiriitaisuus sisältyy Matiaksen ”perheeni on pieni” kommenttiin, sillä seuraavassa lauseessa hän jatkaa kohtuullisen pitkällä luettelolla perheenjäsenistään. Juhani taas kertoo, että hänellä on suuri suku.

Perheeni on pieni. Minulla on pikkuveli, Äiti, Isäpuoli, kolme isoveljeä ja isosisko. (Matias 2)

Hänen perheeseen kuuluu Äiti, isä ja pikkuveli. Juhanilla on sukulaisia niin paljon etten jaksa kirjoittaa. (Juhani 1)

Kaksi oppilasta sisällytti perheeseen myös lemmikit. Tämä kertoo siitä, miten merkityksellisiä lemmikit voivat olla ja miten ne voidaan katsoa perheenjäseniksi.

Perheeseeni kuuluu äiti, isä, isovelji, isosisko ja pikkusisko. --- Perheeseeni kuuluu myös samojedinkoira, marsu ja minun omat akvaariokalat. (Maria 1)

Perhe: Minun perheeseeni kuuluu äiti, isä, koira ja minä (Katariina 1)

Omaan ainutlaatuisuuteen liittyvässä kotitehtävässä (KT3) Mikael innostui kertomaan enemmän perheestään. Hän kertoi oppineensa omatoimiseksi, koska on tottunut kotona osallistumaan pienestä pitäen kotitöihin ja pikkusiskon hoitamiseen. Perheen tapa kasvattaa on tehnyt Mikaelista oman ainutlaatuisen itsensä.

Olen myös omatoiminen, tähän on vaikuttanut kotimme toimintatyö. Olen pienestä pitäen ottanut osaa kaikkiin arjen toimintoihin. Osaan ikäisekseni hyvin valmistaa ruokaa. Autan myös siivoamisessa sekä pikkusiskon hoitamisessa. (Mikael, KT3)

Oma perhe on olennainen osa minuutta niin tytöillä kuin pojillakin. Kaikilta oppilailta löytyi vähintään yksi maininta perheestä ja perheenjäsenistä.

5.2.2 Ystävät

Vertaissuhteet ovat varhaisnuorille merkittäviä ja he peilaavat itseään muihin nuoriin, joiden kanssa he kokevat olevansa yhtä ja saavansa tukea toisiltaan (Vilkko-Riihelä 1999, 246-247). Ystävien oletettu merkityksellisyys nähdään mainintoja ystäväistä on oppilaiden kirjoitelmissa vähän - vain

kolme oppilasta kirjoitti ystävästään. Ystäviin oppilaat liittivät adjektiiveja hyvä ja paras – ystävyys-suhteisiin näyttää liittyvän vahvasti luokittelu.

Hei! Minun ystäviä on Olavi täältä koulusta ja Valteri Nuorisotilalta. Olen aika meluisa välillä Olavin kanssa tunnilla (Oskari 1)

Minulla on koulussa yksi hyvä kaveri hänen nimensä on Oskari. (Olavi 1)

Ystävät: Parhaimpia ystäviäni ovat Maria, Johannes ja Matias, Aapo, Siru, Toni, Aada, Riitta ja Viivi. (Katariina 1)

Juhani ottaa kotitehtävässä 6 kantaa itseensä ystävänä määrittelemällä olevansa hyvä kaveri.
olen hyvä kaveri (Juhani KT6)

Emilia ei omassa tekstissään puhu ystävydestä vaan vertaissuhteista omassa luokassaan. Hän kertoo, ettei koe olevansa suosittu etenkin luokkansa poikien keskuudessa. Hänelle poikien seura tuntuu olevan tärkeää sillä hän jatkaa kertomalla pojista, jotka onneksi antavat hänen olla heidän kanssaan. Tästä voi päätellä, että Emilia viihtyy paremmin poikien seurassa, mutta ei ehkä silti koe kuuluvansa joukkoon.

En ole meidän luokalta mikään kauhean suosittu, en varsinkaan poikien keskuudessa, mutta onneksi on myös sellaisiakin Poikia Jotka antavat minun olla heidän kanssaan. (Emilia 1)

Minä olen vähän ujo enkä välitä jos joku tulee haukkumaan minua. Olen myös ystäväni seurassa kiltti ja avulias. Autan kavereita jos joku on pulassa tai on murheita. (Sofia KT3)

5.2.3 Lemmikit

Eläimet kuuluvat maaseudulla luonnollisena osana oppilaiden elämään. Eläimet saatettiin kokea perheenjäseninä, mutta lemmikeillä on muutoinkin tärkeä rooli varhaisnuorten elämässä. Eläimen ja ihmisen välistä suhdetta on tutkittu 1970 -luvulta asti ja siitä käytetään termiä Human – Animal – Bond eli HAB (Jyrinki 2010, 28). Henna Jyrinki on väitöskirjassaan perehtynyt lemmikkeihin liittyvään tutkimukseen ja toteaa, että yksi osa lemmikitutkimusta perustuu utilitaarisena hyödyntämissuhteenakin nähtyyn lemmikin käyttämiseen minän peilinä. Tämä tarkoittaa lemmikkien kokemista eräänlaisena minän laajentumana, pysyvänä elementtinä elämässä, jonka kautta rakennetaan minuutta. Toisaalta taas lemmikki auttaa rakentamaan identiteettiä määrittämällä minuutta esimerkiksi “koiraihmisenä”. (Jyrinki 2010, 34.) On siis ymmärrettävää, että varhaisnuorten minää käsittelevissä kirjoitelmissa lemmikit tulevat mainituiksi.

- Minulla on lemmikkinä koira. (Mikael 2)

Meillä on kissa Papu ja koira Viima. (Emilia 2)

Minulla on kissa ja koira. (Olivia 2)

Koiraa määritellään sekä Marian että Emilian tekstissä sanalla söpö. Marian tekstissä korostuu omistussuhde koiraan. Emilian tekstistä on luettavissa, että koira on hänelle merkityksellinen. Hän puhuu koirasta nimellä ja kertoo sen nuolevan naamaa. Emilialla on hellä ja lämmin suhde lemmikkikoiraan.

Minulla on lemmikkeinä kaloja. Omistamme koiran joka on tosi söpö. (Maria2)

Meillä on myös australian paimenkoira Viima. Viima on söpö kun se nuolee naamaa. (Emilia 1)

Matias mainitsee, ettei hänellä ole lemmikkejä ja Juhani taas kertoo haluavansa lemmikin. Juhani selvästikin pitää erilaisista eläimistä ja hänelle lemmikin lajilla ei ole väliä. Matiaksen tekstistä ei käy mitenkään ilmi, miten hän suhtautuu lemmikittömään elämään.

- haluaisin lemmikin linnun, kissan, koiran tai kilpikonnin (Juhani 2)

Lemmikkejä minulla ei ole. (Matias 2)

Perinteisten lemmikkien lisäksi Sofian kotona oli hyötyeläimiä ja Katariinan kotona hevosia. Tässä näkyy selvästi tutkimuskonteksti, joka on kyläkoulu maaseudulla. Eläinten merkitys maaseudulla liittyy myös eläimestä saatavaan hyötyyn, eikä pelkästään sen arvoon lemmikkinä. Suhde hyötyeläimiin voi olla yhtä merkittävä kuin suhde lemmikkiin. Lisäksi hyötyeläinten ja hevosten omistaminen kertoo perheen elämäntavasta ja samalla oppilaan minuudesta. Sofia kertoo ensimmäisessä kirjoittelussa, että “meillä kotona on” erilaisia eläimiä ja toisessa tekstissä “minun isälläni on”. Sofia asuu kahdessa kodissa vanhempien eron vuoksi ja tämä selittää toisessa tekstissä erilaisen ilmaisutavan.

Meillä on kotona kaksi kissaa, kaksi koira, kanoja ja lehmiä. (Sofia 1)

Minun isälläni on kissoja, koiria, kanoja ja lehmiä. (Sofia 2)

Perheelläni on kaksi suomenhevosta. (Katariina 2)

Maininnat lemmikeistä ovat oppilaiden teksteissä paria poikkeusta lukuun ottamatta luettelomaisia eikä niissä mainita lemmikkien nimiä. Tämä viittaisi siihen, että lemmikit eivät olisi kovin merkityksellisessä asemassa oppilaille, mutta muiden teemojen alla esitellyt maininnat eläimistä perheenjäseninä sekä eläimiin liittyvät haaveet ja maininnat “pidän eläimistä”, kertovat eläinten merkittävästä roolista oppilaiden elämässä.

5.3 Kulttuuriin liittyvät teemat

5.3.1 Asuinpaikka

Asuinpaikkaan liittyviä kommentteja löytyi lähinnä ensimmäisistä kirjoitelmista. Ensimmäinen kirjoituskerta oli myös tutkijan ja oppilaiden ensimmäinen tapaaminen lyhyttä esittäytymiskertaa lukuun ottamatta. Yksi tulkintamahdollisuus on, että ensimmäisellä kerralla oppilaat kokivat, että asuinpaikasta kertominen kuuluu ensimmäiseen tapaamiseen ja perustietoihin, jotka määrittelevät minuutta. Asuinpaikasta kertominen oli useimpien kohdalla toteavaa kuten Marian, Juhani, Emilian ja Olavin esimerkeistä voi havaita. Maria, Juhani ja Emilia mainitsivat asuinalueensa nimeltä, kun taas Olavi totesi asuvansa yleisesti maaseudulla.

Asun Kotikaupungissa. (Maria 1)

Juhani asuu kotikylässä (Juhani 1)

asun Neljännessäkylässä.(Emilia 1)

Asun maaseudulla.(Olavi 1)

Kaksi oppilasta kertoi asuinpaikan yhteydessä tarkan kotiosoitteensa, jonka perusteella voi päätellä molempien poikien asuvan omakotitalossa. Osoitteen kertominen osoittaa myös luottamusta tutkijaa kohtaan ja osoitteet on muutettu anonyymiteetin suojaamiseksi.

Asun Kotiosoite 12. (Mikael 1)

minun osoite on Kotikyläntie 123. (Oskari 1)

Muutama oppilas kertoi yksityiskohtaisemmin asumisestaan. Katariina ja Matias ovat rivitaloasukkaita ja naapureita, kun taas Emilia kertoo asuvansa maalla perheensä kanssa. Sekä Matias, että Sofia kommentoivat kotinsa kokoa ja Sofia kertoo myös kahden robotin suuruisesta navetasta.

Asuinpaikka: Asun Kotikylän rivitaloilla. (Katariina 1)

Asun pienessä asunnossa Kotikyläntien rivitaloilla. (Matias 1)

Asun Kylässä ja meillä on aika iso talo ja kahden robotin navetta. (Sofia 1)

Minä olen Emilia, asun maalla isäni, äitini ja veljeni kanssa. (Emilia 2)

Matias paikantaa toisessa kirjoitelmassaan asuinpaikkansa tietotekstin tapaan aloittaen Linnunradasta ja päätyen taloon. Vapaasti tulkittuna tässä tiivistyy konkreettisesti varhaisnuoren oman paikan etsiminen suhteessa muuhun maailmaan. Samalla Matias tulee sijoittaneeksi oman itsensä, yksilön, osaksi suurempaa kokonaisuutta, yhteisöä.

*Asun Linnunradalla, Planeetalla: Maa, Maassa: Suomi, etelä-suomessa, Kotikau-
pungissa, Kotikylässä, talossa. (Matias 2)*

5.3.2 Harrastukset

Harrastuksista lapset kertoivat pääosin luetteloiden ja maininnan tasolla. Osa oppilaista saattoi määritellä harrastuksensa kivaksi. Harrastusten määrässä oli oppilaiden välillä suurta vaihtelua. Eroja oli siinä, minkälaisen toiminnan oppilaat mielsivät harrastukseksi ja millaista taas eivät. Osalla ei ollut harrastuksia lainkaan ja enimmillään yhdellä oppilaalla oli seitsemän harrastusta. Suurimmalla osalla oppilaista oli yksi harrastus kuten yleisurheilu, jalkapallo tai partio.

Harrastuksia Juhanilla on partio. (Juhani 1)

Harrastan jalkapalloa. (Mikael 1) Harrastan jalkista. (Mikael 2)

Minä harrastan vpk:ta. Se on ihan kivaa. (Katariina2)

Minä harrastan yleisurheilua. (Olivia 1)

Harrastan partiota olen laumassa nimeltä: Haave-Haukat (Matias 1)

Kolmella oppilaalla ei ollut harrastuksia lainkaan tai sitten he eivät mieltäneet itsenäisesti ja epäsäännöllisesti toteutuvia toimintoja, kuten ulkoilua, harrastuksiksi. Harrastus mielletäänkin usein jonkun järjestämäksi, säännölliseksi, vapaa-ajalla tapahtuvaksi toiminnaksi (Määttä & Tolonen 2011, 5). Itse valittu harrastus kertoo siitä, millainen henkilö on, ja miten hän rentoutuu tai millaisesta toiminnasta hän nauttii.

En harrasta mitään, mutta käyn yleensä lenkillä ja ulkoilen paljon. (Sofia 1) En harrasta mitään, mutta tykkään pelata jalkapalloa. (Sofia 2)

En harrasta mitään. (Emilia 2)

en harrasta mitään (Olavi 1)

Kaksi oppilasta, Oskari ja Matias, määritteli harrastukseksi myös itsenäisesti tapahtuvia harrasteita kuten trampoliinilla hyppimisen ja videopelien pelaamisen. Tämä osoittaa, että Oskari ja Matias arvottavat itsenäisesti tapahtuvan tekemisen harrastukseksi ja tätä kautta vahvistavat kirjoitelmissa omaa minuuttaan aktiivisina harrastajina. Matias ei ensimmäisessä kirjoitelmissa puhu videopelistä harrastuksena, mutta toisessa kirjoitelmissa hän määrittelee videopelitkin harrastukseksi. Oskari täydentää omaa harrastuneisuuttaan “ja tällaista” -lausahduksella. Lausahduksella hän määrittelee muidenkin harrastustensa olevan samantyyppisiä kuin motocross ja trampoliinilla hyppiminen eli liikkeellä olemista ja motorista taitoa vaativia.

minä harrastan motocrossia ja kaikenlaista trampallahyppimistä ja tällästä. (Os-kari 1)

Harrastuksiani ovat partio ja videopelit. (Matias 2)

Ylivoimaisesti eniten harrastuksia on Marialla, jolla niitä on peräti seitsemän. Harrastusten määrä kertoo aktiivisesta elämäntavasta, joka määrittää myös Marian minäkuvaa. Harrastukset kertovat myös yksilön kiinnostuksen kohteista ja rakentavat minäkuvaa esimerkiksi musikaalisena tai liikunnallisena ihmisenä. Musiikki liittyy niin tanssiin kuin kitaransoittoonkin, liikunta samoin tanssiin ja taekwondo. Musiikillisia ja liikunnallisia harrastuksia täydentää partio.

Minulla on paljon harrastuksia. Musiikkiharrastukseni on kitaransoitto. Kitaran soiton yhteydessä käyn musiikin perusteet tunneilla. Harrastan myös 4 tanssia. Tanssini ovat street dance, nykytanssi, baletti ja kisatanssi. Harrastan partiota jossa joukkueemme nimi on Helmipöllöt. Viimeinen harrastukseni on taekwondo. (Maria 1)

Emilia kertoo, ettei hänellä ole mitään harrastusta, mutta hän haluaisi aloittaa joko ratsastamisen tai tanssiharrastuksen. Asia on hänelle tärkeä, sillä hän kirjoittaa harrastus-sanan isolla alkukirjaimella ja perustelee ratsastushaavettaan haaveen pitkäaikaisuudella sekä ratsastuskokemuksella. Emilia on selvästi pohtinut harrastusasiaa ja sitä, millainen harrastus hänelle sopisi ja millainen taas ei – urheilu ei tunnu hänestä omalta ja esimerkkinä hän mainitsee aiemman kokemuksen jalkapalloharrastuksesta.

Minulla ei ole mitään Harrastusta, mutta haluaisin aloittaa jonkinlaisen tanssin tai ratsastuksen. Olen siitä lähtien kun ratsastin ensimmäisen kerran halunnut ratsastaa useammin. Ratsastus on ollut unelmani jo pitkään. Urheilu esim. jalkapallo ei ole minun suosikki. Joskus harrastin sitä ennen esikoulua. (Emilia 1)

Harrastukset ovat yleensä yksilön itse valitsemia vapaa-ajanviettotapoja. Ne liittyvät kiinnostuksen kohteisiin ja voivat olla enemmän tai vähemmän tavoitteellisia. Minäkuvaa harrastus vahvistaa ja sen myötä kehittyvät harrastuksessa tarvittavat ominaisuudet. (Määttä & Tolonen 2011, 5–8.) Oppilaiden harrastuksissa näkyy hyvin pienen paikkakunnan harrastustoimintamahdollisuudet.

5.3.3 Koulu

Minä kehittyä aina sosiaalisessa kontekstissa, vuorovaikutuksessa ympäröivän yhteisön ja kulttuurin kanssa (Korpinen 2010, 90). Koulussa varhaisnuoret viettävät paljon aikaa ja sitä kautta syntyvät vertaissuhteet omaan ikäluokkaan. Minäkäsitystä osaltaan rakentaa koulunkäyntiin liittyvä arviointi ja vuorovaikutussuhteet. Eri oppiaineisiin liittyviä huomioita tutkimusaineistosta löytyy vähän. Koulumenestys ja tunne siitä, että on hyvä jossakin oppiaineessa, vahvistavat minäkuvaa. Olivia kokee

olevansa hyvä englannissa ja lempiaineekin löytyy. Emilia taas arvostaa itsessään hyvää koulumestystä.

Lempiaineeni on liikunta. Olen hyvä englannissa. (Olivia KT3)

Arvostan itsessäni sitä, kun olen ahkera ja olen hyvä koulussa. (Emilia KT5)

Oma asenne koulunkäyntiä kohtaan vaikuttaa myös yleiseen tyytyväisyyteen. Juhani ja Maria kertovat muiden asioiden ohella pitävänsä koulunkäynnistä, Olavi taas ilmoittaa, ettei pidä koulussa kirjoittamisesta. Huomattavaa on, että kukaan oppilaista ei puhu koulusta negatiivisesti.

en pidä koulussa kirjoittamisesta. (Olavi 1)

Juhani pitää pelaamisesta, koulusta ja musiikista. (Juhani 1)

Pidän tanssimisesta ja koulun käynnistä. (Maria 2)

Oppilaat suhtautuvat yläkoululle siirtymiseen positiivisesti. Minä kuudesluokkalaisena -kotitehtävistä (KT6) välittyvä odottava tunnelma. Niissä painottuvat selvästi sosiaaliset suhteet, joko niin, että odotetaan ajanviettoa kavereiden kanssa tai uusiin kavereihin tutustumista.

Kuudennella luokalla minä saan varmasti uusia ystäviä. Minulle tulee yksi uusi oppiaine, joka on Ruotsi. Uusi opettajani vaikuttaa kivalta ja hauskalta. Haluaisin jo ekanä koulupäivänä saada uusia kavereita. Välitunneilla aion pelata paljon jalkapalloa ja koripalloa. Meillä vaihtuu vuodessa viisi kertaa lukujärjestys. Toivottavasti meillä on paljon lyhyitä päiviä, mutta kyllä pitkiä päiviäkin saa olla jonkun verran. Toivon että 6.luokasta tulee hyvä ja mukava. (Sofia KT6)

olen oskarin kanssa samalla luokalla. en syö jos on paha ruokaa, tulee myös muita tuttuja (Olavi KT6)

Oskarin ja Juhaniin kirjoitelmat itsestään olivat melko toteavia. Molempien teksteistä käy kuitenkin ilmi, että he aikovat hoitaa koulutyönsä mallikkaasti.

meen kouluun. Opiskelen. Syön. Käyn välitunnilla. (Oskari KT6)

Minä menen uuteen kouluun. Minä teen läksyjä kotona. (Juhani KT6)

Johanneksen ja Sofian teksteissä on vertailtu ala- ja yläkoulua toisiinsa. Yläkoulun erilaisuus koetaan positiivisena, vaikka pienessä kyläkoulussakin on ollut hyvät puolensa. Yläkouluun siirtyminen tuo oppilaille lisää itsenäisyyttä, kun nämä kulkevat koulumatkoja itsenäisesti kaupungin keskustaan.

Kuudennella luokalla meidän luokka on villimpi kuin nyt. Välitunnilla pelataan futista. Ruoka on paha mutta sielä on välipala-automaatti mistä saa hyvää patukkaa. Koulun jälkeen menen pyörällä kotiin. (Johannes KT6)

Yläkoululla kivaa on se, kun sielä on ruokala, paljon lapsia, tekonurmi ja se, kun pääsin kavereiden kanssa samalle luokalle. Kotikylän koulussa kivaa oli se, kun se

*oli pieni koulu ja kivoja opettajia ja kavereita oli sielä. Yläkoulussa on myös väli-
palakone ja paljon kaikkia ulkoiluvälineitä. (Sofia KT6)*

5.4 Kokemus kahdesta minä -kirjoitelmasta

Oppilaat kirjoittivat ensimmäisen minä -kirjoitelmansa joulukuun alkupuoliskolla ja toisen maaliskuun lopussa. Kirjoitusolosuhteet pyrittiin luomaan mahdollisimman samankaltaisiksi. Muutokset kahden eri kirjoitelman välillä eivät olleet suuria. Toiset kirjoitelmat olivat useimpien kohdalla lyhyempiä kuin ensimmäiset. Osa oppilaista kokikin samasta aiheesta kirjoittamisen turhaksi, sillä he ajattelivat, etteivät olleet muuttuneet 15 viikon mittaisena tutkimusaikana mitenkään. Seuraava esimerkki edustaa hyvin oppilaiden ajattelua.

Minä olen Johannes ja olen 11-vuotias. (Johannes 1)

Minä en ole muuttunut. Olen 12v (Johannes 2)

Johannes kokee, ettei ole muuttunut kuluneiden viikkojen aikana, mutta kirjoitelmista käy ilmi, että aika on kulkenut eteenpäin ja Johanneksen iässä on tapahtunut muutos. Tämä havainto tapahtui kirjoitelmaa kirjoittaessa muutaman oppilaan kohdalla, mutta kirjoitelmiin asti havainto ei päätynyt. Olivia ja Maria sen sijaan kiinnittivät huomiota vaatteisiin – Olivia kertoi käyttävänsä edelleen aika samanlaisia vaatteita ja Maria taas huomasi näyttävänsä samalta eri vaatteita lukuun ottamatta. Tässäkin näyttää korostuvan ulkoisen habituksen merkitys tytöille, sillä yksikään poika ei maininnut vaatteita kirjoitelmissaan.

Käytän aika sammallaisia vaatteita kuin viimeksi. (Olivia 2)

Näytän samalta jos ei lasteketa eri vaatteita. (Maria 2)

Toisella kirjoituskerralla oppilaat kapinoivat rohkeammin tehtävänantoa vastaan - heistä ei selvästikään tuntunut mielekkäältä kirjoittaa taas samasta aiheesta ja tutkija oli kuluneiden viikkojen aikana tullut tutummaksi. Tämä vaikutti selvästi oppilaiden motivaatioon negatiivisesti ja esimerkiksi Oskari ei saanut tunnin aikana kirjoitettua toista tekstiä. Sen sijaan hän piirteli kuvia Aku Ankasta ja Paavo Pesusienestä. Olavi taas sai toisella kirjoituskerralla aikaiseksi vain ”olen 12 vuotias” sekä useamman kuvan Aku Ankasta.

5.5 Oppilaiden narratiivit kertomuksina

Minä -kirjoitelmia tarkastellaan seuraavaksi yksilöllisinä kokonaisuuksina, tarinoina minuudesta, joita kotitehtävät soveltuvien osien täydentävät. Kertomuksia eli narratiiveja voidaan tarkastella mo-

nesta eri näkökulmasta. Ensinnäkin minä -kirjoitelmien voidaan katsoa edustavan koulun ainekirjoitusperinnettä. Koska kirjoitelmat on kirjoitettu koulussa, niiden tyyli on hyvinkin yhtenevä. Kirjoitelmien tarkastelu perinteisinä kouluaineina ei kuitenkaan vastaa tutkimuksen kysymyksiin siitä, mitä viidesluokkalaisten itsestään kertovat eikä siihen, eroavatko tyttöjen ja poikien kertomukset toisistaan.

Ihmisen elämä nähdään tarinana, joka kietoutuu minuuden kehittymisen ympärille – elämän tarina siis perustuu minäkäsitykselle ja niille yksilöllisille valinnoille, jotka ihminen tekee minäkäsitykseensä nojaten (Haarakangas 2011, 100). Tutkimuskysymyksiin vastataankin tarkastelemalla narratiiveja kokonaisuuksina, kertomuksena minuudesta. Jokaisen oppilaan narratiivit ovat oma yksilöllinen kokonaisuutensa, joita teemoittelun kautta on käsitelty jo edeltävissä alaluvuissa. Seuraavissa alaluvuissa 6.4.1–6.4.2 tarkastellaan yhteenvedonmaisesti ensin poikaoppilaiden narratiivit ja sitten tyttöoppilaiden narratiivit. Näin luodaan pohjaa alaluvussa 6.4.3 esiteltäville tytön ja pojan tyyppikertomuksille.

5.5.1 Viidesluokkalaisten poikien kertomukset

Juhanin ensimmäisessä kirjoitelmassa huomion kiinnittää valittu kirjoitustyyli, jossa Juhani ulkoistaa itsensä ja kertoo itsestään kolmannessa persoonamuodossa tietotekstiä mukaillen. Ilmaisuuksissa on napakkaa ja avointa. Juhani päättää kirjoitelman vaikuttavasti ”Juhani Korhonen on rauhoitettu ja uhanalainen ihminen”, joka kertoo arvostavasta ja suojelevasta suhtautumisesta omaan minuuteen. Toisessa kirjoitelmassa Juhani valitsi narratiivin muodoksi luettelon ja ranskalaisten viivojen käytön. Tämä ilmaisumuoto on hyvin pelkistetty ja onkin kyseenalaista, voidaanko luetteloa edes pitää narratiivina. Päällimmäiseksi vaikutelmaksi luettelosta jää Juhanin elämänmyönteinen ja valoisa asenne niin tulevaisuutta kuin omaa itseään kohtaan.

Mikaelin molemmissa narratiiveissa tyyli on hyvin pelkistetty ja lauseet lyhyitä. Hän kertoo itsestään lyhyen esittelyn tapaan perusasioita iästä, perheestä ja harrastuksista. Hän mainitsee erikseen, ettei tiedä millainen on. Toisessa kirjoitelmassa Mikael käyttää sanaa ”isä”. Ensimmäisestä kirjoitelmastaan poiketen Mikael kertoo toisessa narratiivissaan omistavansa koiran, mutta ei mainitse tätä nimeltä. Yleisvaikutelmaksi kirjoitelmista jää perusesittely, jossa kirjoittaja ei halua paljastaa itsestään mitään liian henkilökohtaista.

Johanneksen ensimmäisestä narratiivista välittyy kuva sosiaalisesta luonteesta, jolle sosiaaliset suhteet ovat tärkeitä ja jonka seurassa ihmiset viihtyvät. Vaikutelma syntyy siitä, miten Johannes luetteloi sukulaisiaan mainiten perhekuntia ja käyttäen myös etunimiä. Hänen pelkonsa on, että perhe kuolisi ja se herättää hänessä perheensä puolustamistarpeen. Johannes kertoo luonteestaan

asioita, jotka hänen mukaansa johtavat siihen, että muut haluavat olla hänen kanssaan. Toisessa kirjoittelussa Johannes ilmaisee vain ytimekkäästi, ettei hän ole muuttunut ja vahvistaa näin ensimmäisessä kirjoittelussaan esille nostamansa asiat edelleen paikkansa pitäviksi.

Matias kuvailee itseään hyvinkin monipuolisesti ensimmäisessä narratiivissaan kekseliääksi ja seikkailunhaluiseksi sekä kertoo yksityiskohtaisesti mistä pitää ja mistä ei. Kuvauksen perusteella hahmottuu kokonaiskuva pojasta, joka viihtyy itsekseen puuhailen, mutta myös muiden seurassa. Matiaksen minäkuva vaikuttaa kirjoitelmien perusteella selkeältä. Toista kirjoitelmaa Matias on lähestynyt tietotekstinä omasta itsestään. Hänen narratiivinsa on selkeä ja siitä välittyy kuva hyvästä minäkuvasta. Matias päättää narratiivin omaan ainutlaatuisuutensa toteamalla olevan ainoa itseään. Oma yksilöllisyys on Matiakselle itsestänselvyys, joka välittyy hänen teksteistään itsevarmuutena.

Oskari aloittaa ensimmäisen narratiivinsa kuin kirjeen. Hän kertoo itsestään monipuolisesti ja avoimesti kuvailemalla niin hyviä kuin huonoja puoliaan. Hänellä on kyky erotella omaa toimintaansa, mikä kertoo itsetuntemuksesta - hän kertoo olevansa ujo tietyissä tilanteissa, mutta samalla kertoo meluisasta puolestaan, joka tulee esiin kaverin kanssa koulussa. Kirjoitelmasta välittyvästä avoimuudesta voi päätellä, että Oskarilla on hyvä käsitys omasta itsestään ja hän kokee tulleen hyväksytyksi sellaisena kuin on. Toisella kirjoituskerralla Oskari ilmaisi itseään piirtämällä sarjakuvahahmoja.

Olavin ensimmäinen kirjoitelma on luonteeltaan hieman luettelomainen, mutta koostuu kokonaisista lauseista. Hän analysoi omaa käytöstään ja kertoo tietävänsä, miten tulee toimia, mutta toimii kuitenkin toisin. Olavi kertoo myös avoimesti pelostaan. Toisella kirjoituskerralla Olavi ilmaisi itseään piirtämällä ja toteamalla olevansa 12 –vuotias.

5.5.2 Viidesluokkalaisten tyttöjen kertomukset

Olivialle oli ensimmäisellä kerralla vaikeaa kirjoittaa itsestään ja hänen tekstinsä on sävyltään toteava. Lopuksi hän kertoo, ettei tiedä millainen on. Toinen kirjoitelma on Olivialle selvästi helpompi kirjoittaa ja sen voi todeta jo narratiivin pituudesta. Olivia kertoo luonteestaan positiiviseen sävyyn. Hänellä on muutama ulkonäköön viittaava kommentti eli Olivia on pohtinut olemustaan paitsi luonteen kautta, myös ulkonäön kannalta. Lopetus eroaa myös suuresti ensimmäisestä kirjoitelmasta – Olivia toteaa, että kaikki tekee hänestä ainutlaatuisen. Kirjoitelmasta välittyy kuva itsetuntemuksesta.

Katariinan ensimmäinen kirjoitelma on luettelomainen ja pyrkii vaikuttamaan tietotekstillä. Hän kertoo itsestään monipuolisesti. Sukulaisten ja ystävien rooli korostuu Katariinan luetellessa heitä nimeltä, joka antaa kuvan sosiaalisuuden ja sukuun kuulumisen merkityksestä tytön elämässä.

Toinen kirjoitelma on muodoltaan yhtenäisempi, mutta edelleen luettelomainen . Katariina kertoo itsestään ja haaveistaan avoimesti. Hän pohtii myös olevansa ainutlaatuinen, koska on oma itsensä ja ajattelee vahvuudekseen pituuden. Narratiivista välittyy kuva itsetuntemuksesta.

Sofialle itsestä kirjoittaminen vaikuttaa narratiivien perusteella helpolta. Ensimmäisessä kirjoitelmassa hän kirjoittaa itsestään monipuolisesti kuvaillen ja huomaa tilannesidonnaisuuden omassa käytöksessään. Narratiivista välittyy kuva aktiivisesta työstä, jolla on positiivinen suhde elämään. Toisessa kirjoitelmassa huomion kiinnittää Sofian valoisa suhtautuminen tulevaisuuteen. Hänellä on tulevaisuuteen liittyviä haaveita ja suunnitelmia. Hän kuvailee paitsi ulkonäköään, myös luonnettaan monipuolisesti ja omaa ainutlaatuisuuttaan arvostaen.

Emilian ensimmäisestä narratiivista välittyy kuva työstä, joka ei aivan ole saanut tilaisuutta olla oma itsensä – hän haaveilee ratsastusharrastuksesta ja poikien seurasta. Hän erittelee asioita, joista pitää ja ei pidä. Hän ei pidä siitä, ettei saa osallistua eli osallisuus on Emilialle tärkeä asia. Toisessa kirjoitelmassa on luonteen ja ulkonäön kuvausta. Ristiriitaisuutta ilmenee toisaalta luonteen kuvauksessa, kuin myös tulevaisuushaaveiden vastakkaisuudessa. Minäkuva vaikuttaa monipuoliselta.

Marian ensimmäisestä kirjoitelmasta välittyy kuva aktiivisesta harrastajasta. Marian minäkuva vaikuttaa monipuoliselta ja hän hahmottaa, että eri puolet kuuluvat minuuteen. Toisessa narratiivissa Maria kertoo suunnitelmallisesta luonteesta kirjoittaessaan haluavansa kondiittoriksi, jotta voisi perustaa koirakahvilan. Aktiivinen elämäntapa korostuu Marian kirjoitelmissa. Narratiivit luovat katettavan minäkuvan.

5.5.3 Tyypikertomukset Onni ja Emma

Narratiivisessa analyysissä pyritään löytämään yhdenmukaisuuksia kertomusten välillä (Polkinghorne 1995, 13). Tällä tutkimuksella haluttiin selvittää myös, millaisia eroja on tyttöjen ja poikien kertomusten välillä. On siis perusteltua luoda sukupuolen mukaiset tyypikertomukset. Sukupuoli on tutkimuksessa päätelty nimen perusteella, sillä kaikki oppilaat eivät maininneet sukupuoltaan erikseen kirjoitelmissaan.

Tyypikertomuksiin on koottu nimensä mukaisesti oppilaiden tyypillisimpiä vastauksia ja näin luodut uudet narratiivit eli kertomukset piirtävät yleiskuvan viidesluokkalaisesta työstä ja viidesluokkalaisesta pojasta. Jokainen oppilas on yksilö, eivätkä tyypikertomukset vastaa ketään yksittäistä oppilasta. Tyypikertomukset on nimetty Suomessa vuonna 2008 annettujen suosituimpien etunimien mukaan.

Onni

Olen Onni ja 12 v. Perheeseeni kuuluu äiti, isäpuoli, isosisko ja isovelji. Luonteeni on ystävällinen, iloinen ja energinen. Siksi minulla on paljon kavereita. Tykkään jauhelihapitsasta ja videopeleistä. Harrastan jalkapalloa. Pelkään, että joku perheestäni kuolee. Tulevaisuuden suunnitelmia minulla ei vielä ole.

Emma

Minun nimeni on Emma ja olen 12 vuotias. Minulla on vaaleat pitkät hiukset ja siniset silmät. Käytän oman tyyllisiä vaatteita. Asun kotikylässä perheeni kanssa. Perheeseeni kuuluu äiti, isä ja pikkuveli, joka on toisella luokalla. Meillä on söpö koira. Olen luonteeltani ujo, mutta välillä rohkea ja kovaääninen. Harrastan tanssia ja tykkään ulkoilla. Haluaisin harrastaa ratsastusta. Pidän eläimistä ja kestästä. En pidä ahtaista paikoista ja pelkään hämähäkkejä. Olen ainutlaatuinen, koska olen oma itseni enkä matki muita. Vahvuuteni on pituus. Tulevaisuudessa haluaisin olla eläinlääkäri, opettaja tai maanviljelijä. Jään asumaan kotipaikkakunnalle tai muutan Tampereelle. Tulevaisuudestani tulee varmaan kiva.

Onnin ilmaisu on selvästi tiiviimpää ja toteavampaa kuin Emmen – tämän voi todeta jo tekstien nopealla silmäilyllä. Luonteestaan Onni huomaa piirteet, joka vaikuttaa hänen kaverisuhteisiinsa, kun taas Emma taas havaitsee oman luonteensa vastakkaiset piirteet. Onni ei juurikaan ole pohtinut tulevaisuuttaan, Emmalla on sen sijaan useampiakin mahdollisia suunnitelmia tulevaisuuden varalle. Emma kuvailee ulkonäköään, kun taas Onni ei mainitse ulkoiseen habitukseensa liittyviä piirteitä. Emmalla on useampia positiivisia mainintoja eläimistä, kun taas Onni kertoo pitävänsä pitsasta ja videopeleistä.

Yhteenvedonomaaisista tyyppikertomuksista siirrytäänkin seuraavassa luvussa tutkimuksen analyysin tuloksista, teemoittelusta ja tyyppikertomuksista, tehtyihin johtopäätöksiin.

6 JOHTOPÄÄTÖKSET

6.1 Yksilö, yhteisö ja kulttuuri minäkuvan rakentumisessa

Minäkuva ei rakennu yksin yksilön varaan, vaan se muovautuu vuorovaikutussuhteessa muihin ihmisiin, yhteisöön sekä ympäröivään kulttuuriin ja maailmaan (Ropo 2015, 37). Oppilaiden kirjoitelmissa useimmat teemat sijoittuivat ymmärrettävästi kertomaan yksilöstä – kirjoitelman aiheena oli minä. Länsimaissa minäkuva ja minuus nähdäänkin pitkälti individualistisena, yksilölähtöisenä projektina (esim. Saastamoinen 2006, 171, McAdams 1997, 61–62). Yksilö ei kuitenkaan elä tyhjiössä, vaan osana tiettyä yhteisöä ja kulttuuria – ne vaikuttavat siihen, millainen yksilöstä kasvaa.

Viidesluokkalaiset kuvasivat itseään ainutlaatuisina yksilöinä luonteen, pelkojen sekä mieltymysten avulla. Minuuden, minäkuvan ja oman identiteetin yksilöllinen pohdinta nähdään osana kehityskulkua, joka on seurausta arkielämän kontekstien moninaistumisesta ja yhteiskuntarakenteiden muutoksista (Saastamoinen 2006, 170). Yhteisö ja kulttuuri eivät enää tarjoa yhtä oikeaa mallia, vaan yksilön on ratkaistava minäkuvansa avulla, millaiseen yhteisöön hän haluaa kuulua ja millaiseen kulttuuriin samaistua. Pienen kyläkoulun yhteisöllisyys tarjoaa turvasataman muutosten keskellä – kaikki tuntevat toisensa ja jopa suvutkin vaikka koulujen lakkauttamisen myötä ja maaseudun vähitellen autioituessa, myös kyläkouluun kuljetaan useilta eri kyliltä. Ehkäpä maaseutukoulu olisi-kin jo osuvampi nimitys useita kyliä yhdistävästä tutkimuskoulusta. Näin voidaan ajatella kaukaisen tulevan lähelle jo mikrotasollakin.

Oppilaille tärkeimmät yhteisöt muodostuvat perheestä, suvusta ja ystäväistä. Se, että perheelle tapahtuisi jotain pahaa, oli monille oppilaille pahin pelko ja herätti myös suojeluhaluja. Ystävien merkitys yhteisönä taas korostui yläkoululle, uuteen luokkaan, siirtymisen yhteydessä. Yhteisöt muodostavat turvaverkon ja vahvistavat identiteettiä osallisuuden kautta. Sosiaaliset ja vastavuoroiset suhteet tukevat psyykkistä hyvinvointia (Laine 2005, 140). Psyykinen hyvinvointi taas rakentaa osaltaan tervettä minäkuvaa, itsensä näkemistä arvokkaana.

Koulun voisi sijoittaa niin yhteisön kuin kulttuurinkin alle. Yhteisönäkökulmaa tukee ajatus koulusta vertaisten ja koulun aikuisten sekä vanhempien muodostamana yhteisönä, osana ympäröivää kylä- tai maaseutuyhteisöä. Tässä tutkimuksessa koulu on kuitenkin sijoitettu osaksi kulttuuria,

sillä se tarjoaa oppilaille näkökulmia ympäröivään maailmaan sekä rakentaa heidän kulttuuri-identiteettiään. Harrastukset avaavat myös erilaisia ikkunoita kulttuuriin ja maailmaan.

Varhaisnuoren minäkuva rakentuu vuorovaikutussuhteessa muiden ihmisten kanssa ja siinä kulttuurissa, jota hänen yhteisönsä edustaa. Tutkimuskohteena olleiden viidesluokkalaisten yhteisön ja kulttuurin yhteisnimityksenä on maaseutu. Sen vaikutukset identiteetin muodostumiseen ovat nähtävissä tutkimustuloksissa kautta linjan osana tulevaisuudensuunnitelmia, perheen keskeisyydessä ja harrastuneisuudessa. Maailma on heille kuitenkin enemmän kuin maaseutu, eikä pieni asuinpaikkakunta rajaa viidesluokkalaisten minäkuvaa nykyaikana lainkaan samoin kuin vielä heidän isovanhempiensa ollessa nuoria. Jatkuvasti muuttuva maailma ei epävakaudellaan ehkä tarjoa nykynuorille samanlaisia aineksia pysyvän identiteetin luomiselle, mutta toisaalta se tarjoaa mahdollisuuksia, joita edeltäneillä sukupolvilla ei ollut (Repo 2015, 27). Globalisaation ja uusimman teknologian myötä, identiteetti voidaan nähdä hyvinkin kollektiivisesti – laajimmillaan ajateltuna ihmisyyden määrittää samuutta muiden kanssa (Repo 2015, 45). Ihmisyyttä voi toteuttaa monella tapaa, asuu sitten eteläsuomalaisella maaseudulla tai vaikkapa Lontoossa.

6.2 Viidesluokkalaisten minäkuva

6.2.1 Yksilöllinen minä osana yhteisöä

Viidesluokkalaisten minäkuvasta heijastuva käsitys syntyy kirjoitelmissa oppilaiden asemoidessa itseään suhteessa ympäristöönsä ja omaan ainutlaatuisuuteen. He arvioivat itseään ja toimintaansa ystävinä ja erilaisissa tilanteissa.

Viidesluokkalaisten määrittivät kirjoitelmissa omaa minuutta yksilöllisyyttä kuvaavien piirteiden kautta. Yksilöllisyys tarkoitti oppilaille sitä, että he eivät jäljittele muita, vaan ovat oma itsensä. Oma itsenä olemisen vaatii minäkuvan hahmottamista ja tietoisuutta oman persoonan piirteistä, jotka ainutlaatuisuudellaan erottavat muista (Vilkko-Riihelä 1999, 498). Viidesluokkalaisten kirjoitelmien perusteella minäkuva on kokonaisuus, joka muodostuu luonteenpiirteistä, yksilöllisistä kiinnostuksenkohteista, peloista ja haaveista, ulkoisesta olemuksesta sekä läheisten ihmisten muodostamista verkostoista.

Oppilaiden kertomuksissa korostui tarve kuulua johonkin. Perhe vaikutti kirjoitelmissa tärkeältä ja se, ettei jää yksin tai saa uudessa elämäntilanteessa kavereita. Ihmisyyteen kuuluu tarve liittyä toisiin ja kuulua ryhmään (Laine 2005, 116). Lapsi oppii kehittyessään ja sosiaalistuessaan yhteisönsä tapoja ja sääntöjä, tulemaan toimeen muiden ihmisten kanssa ja käyttäytymään tilanteeseen

sopivalla tavalla (Vilkko-Riihelä 1999, 223–224). Tällöin samaistumisen kohteena ovat yleensä vertaiset, sillä samankaltaisuus on yksi tekijä, joka helpottaa ystäväystymistä (Laine 2005, 147). Ympäriöivien ihmisten kautta oma ainutlaatuisuus peilautuu eli ympäristön antama palaute, hyväksyntä ja arvostus muodostuvat osaksi minäkuva (Vilkko-Riihelä 1999, 230).

Arvottamista eri asioissa ilmeni kirjoitelmissa vähän, mutta ystäväyteen liitettiin adjektiiveja hyvä ja paras. Viidesluokkalainen työstääkin koko ajan suhdettaan muihin ja käy tärkeitä pohdintoja siitä, millainen on hyvä ystävä. Lapsella on luontainen tarve hakeutua vastavuoroiseen kiintymyssuhteeseen, ystäväyteen, toisen samankaltaisen kanssa voidakseen jakaa ajatuksiaan (Laine 2005, 144–145). Siksi ystäviin liittyy luokittelua ja oppilaat pohtivat myös omia ominaisuuksiaan suhteessa ystäväyteen. Minä syntyy suhteessa muihin ihmisiin ja yhteisöön.

Viidesluokkalaisten kolmannessa kotitehtävässä, joka liittyi omaan ainutlaatuisuuteen, oppilaat kirjoittivat hyvin samankaltaisista asioista kuin Minä-kirjoitelmissa. Tämä osoittaa, että omaa ainutlaatuisuutta hahmotetaan hyvin samalla tavoin kuin minuutta tai minäkuva. Kiinnostavaa on, että ainutlaatuisuuteen näyttää kuitenkin liittyvän ajatuksellisesti arvostus ja itsetunto enemmän kuin minuuteen. Ainutlaatuisuus on sanana arvottava, minkä voi havaita tutkimalla esimerkiksi Kielitoimiston sanakirjan (Kotus 2018) määritelmää sanalle ainutlaatuinen. Ainutlaatuinen on sen mukaan synonyymi sanoille uniikki, ainoa laatuaan, erittäin huomattava ja verraton (Kotus 2018).

6.2.2 Minäkuvan tilannesidonnaisuus

Oppilaat arvioivat teksteissään ominaisuuksiaan paitsi suhteessa ystäväyteen myös suhteessa erilaisiin tilanteisiin ja ristiriitaisiin piirteisiin. Se, miten varhaisnuori eri tilanteissa käyttäytyy, heijastaa hänen minäkuvaansa. Tilannesidonnaisuus on totuttu pedagogiikassa liittämään konstruktivistiseen situaatioteoriaan, jossa oppimisen ajatellaan olevan sidoksissa ympäröivään kulttuuriin, aikaan ja yhteisöön eikä oppimista näin voisi tarkastella yksilön näkökulmasta – oppiminen nähdään sosiaalisena prosessina (Tynjälä 1999, 128–129). Tilanteisuus taas liitetään kielenkäyttöön ja sen vaihteluun eri konteksteissa – sama yksilö käyttää erilaisia sanoja ja ilmaisuja erilaisissa tilanteissa (Hurta 1994). Oppilaiden minä -kirjoitelmissa havaittu tilannesidonnaisuus on tarkasteltavissa yksilötasolla käyttäytymisessä ja määriteltävissä käytöksen tilanteisuutena tai luonteenpiirteiden vaikutuksena vuorovaikutustilanteissa. Viidesluokkalaiset ovat siis tehneet jo tärkeän havainnon siitä, että ihmisen käytös vaihtelee eri tilanteissa ja hän voi omaksua erilaisia ominaisuuksia joustavasti.

Oppilaiden kirjoitelmista on luettavissa tilannesidonnaisuutta ja tajua siitä, miten eri tilanteet vaikuttavat vaikkapa käyttäytymiseen tai omaan rooliin. Viidesluokkalaisilla on jo jonkin verran kykyä nähdä ja arvioida omaa itseään ja omaa käytöstään ulkopuolelta ja eri näkökulmista. Tämä näkyi

aineistossa oman luonteen analysoinnin yhteydessä, kun osa oppilaista kuvasi oman luonteen tilanteisuutta. Tilannesidonaisuus on osa ihmisen sosiaalista joustavuutta. Minäkuva sinänsä on luonteeltaan pysyvä, mutta se voi sisältää erilaisia persoonallisuuden piirteitä ja erilaisia identiteettejä (esim. Aho 1997, 21–22).

Oppilaiden kokemukset oman luonteen tilanteisuudesta voi jakaa kahteen eri tyyppiseen tilanteisuuteen. Toiset oppilaat hahmottivat oman luonteensa vaikutukset sosiaalisissa tilanteissa ja miten he ovat vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa, kun taas toiset kertoivat vastakkaisista luonteenpiirteistä eri tilanteissa. Oppilaille tuttuja tilanteita olivat esimerkiksi suurelle joukolle esiintyminen tai se, että voi olla ujo, mutta silti kotona kovaääninen ja riehakas. Kahtiajaon voi tiivistää niin, että oma luonne vaikuttaa siihen, millaisiin tilanteisiin yksilö joutuu, tai tilanne vaikuttaa siihen, miten yksilön luonne tai mikä hänen luonteenpiirteistään näyttäytyy.

Jo esikouluikäisillä lapsilla on kyky käyttää erilaisia selviytymismalleja erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa ja eri tavoin eri ihmisten kanssa. Tämä kyky kehittyy edelleen kouluikäisellä. (Aldwin 1994, 220-222.) Tilanteisuus on siis yksilön keino sopeuttaa luonteenpiirteensä vastaamaan tilanteen odotuksia tai kontrolloida niiden avulla tilannetta – yksilön persoonan tietyt piirteet nousevat esille tietyissä tilanteissa ja toisaalta ne myös ohjaavat sitä, millaisiksi tilanteet muuttuvat. Varhaisnuori on jo sisäistänyt ympäristön odotukset ja niihin liittyen sosiaaliset tarpeet erilaisissa vuorovaikutussuhteissa. Hän on jo oppinut käytännön kokemusten kautta säännöt, jotka ohjaavat ihmissuhteita ja osaa mukauttaa käytöstään niiden mukaan (Laine 2005, 140).

Ihmisen toimintaa ohjaa tarve tulla hyväksytyksi ja arvostetuksi sellaisena kuin on. Erityisesti tarve näkyy läheisissä ihmissuhteissa, perheen ja ystävien kanssa. Näissä suhteissa tarve tulee myös todennäköisimmin tyydytetyksi. (Laine 2005, 140.) Varhaisnuoren minäkuva vahvistuu läheisissä ja vastavuoroisissa suhteissa ja niissä kehittyy myös hänen kykynsä ottaa erilaisia rooleja, näyttää eri puolia itsestään, erilaisissa tilanteissa. Odotusten mukainen ja ennustettavissa oleva käyttäytyminen helpottavat sosiaalista vuorovaikutusta ja eri tilanteissa selviytymistä (Laine 2005, 140).

6.2.3 Aktiivisuus ja sosiaalisuus arvostettuina ominaisuuksina

Oppilaiden kirjoitelmista ja kotitehtävistä nousivat hyvän ystävän piirteiden lisäksi itsessä arvostetuiksi ominaisuuksiksi sosiaalisuus ja aktiivisuus. Tämä kertoo ympäröivän yhteisön odotuksista. Kuten jo moneen kertaan on tullut todettua, opetussuunnitelman perusteissa oppilaista halutaan kasvattaa aktiivisia ja vuorovaikutustaitoisia kansalaisia (POPS 2014, esim.28,42,72). Se, tuleeko hy-

väksytyksi vai ei, pohjautuu yksilön vetovoiman lisäksi hänen käyttäytymisestään tehtyihin havaintoihin (Laine 2005, 124). Viidesluokkalainen on jo huomannut, että on sosiaalisesti hyväksytyä olla avulias, iloinen ja energinen.

pidän ihmisistä jotka ovat luotettavia ja hauskoja ja rehellisiä. (Olivia KT4)

Olivian toteamus omakuvaa koskevassa kotitehtävässä 4 tiivistää osuvasti sosiaaliset odotukset – toisaalta ihmisen odotetaan olevan viihdyttävää seuraa ja toisaalta luottamuksen arvoinen. Erityisesti ystävyys- ja vertaissuhteissa hauskuus ja ystävällisyys koettiin tärkeiksi ominaisuuksiksi. Varhaisnuoren kontaktit ympäröivään yhteisöön laajenevat kaiken aikaa – viidesluokkalaiset siirtyvät kuudennelle luokalle entistä suurempaan vertaisryhmään ja he saavat entistä enemmän ja uudenlaisia virikkeitä. Tällöin kysytään sosiaalista kompetenssia, joka on muotoutunut turvallisissa lähisuhteissa ja koko varhaisnuorta ympäröivässä sosiaalisessa kontekstissa. Moraalinen ajattelu, ja sen kehittyminen, on myös osa sosiaalista kompetenssia – mikä on oikein, mikä väärin tai millaista käytöstä pidetään sopivana tai mitä epäsopivana. (Laine 2005, 125.) Luotettavuus, rehellisyys ja avuliaisuus ovat moraalisesti hyväksyttäviä ystävän ominaisuuksia.

Kirjoitelmissa ja kotitehtävissä ei suoraan ilmaista, mitkä ominaisuudet eivät ole arvostettuja. Osasyynä on varmastikin se, että negatiivisia ominaisuuksia ei niin helposti nosteta esille ja toisaalta se, että kotitehtävissä lähestyttiin minäkuvaa positiivisesti vahvuuksien kautta. Aineistosta on silti luettavissa ainakin koulunkäyntiin liittyen myös negatiivisia ominaisuuksia. Koulunkäyntiin liitettiin arvostettuna ominaisuutena ahkeruus, kielteisinä ominaisuuksina taas laiskuus, jaksamattomuus ja meluisuus. Laiskuus ja jaksamattomuus ovat aktiivisuuden vastakohtia eivätkä ne vastaa viidesluokkalaisiin kohdistuviin odotuksiin – oppilailta odotetaan koulussa kehitysvaiheensa mukaista osallistumista suunnitteluun, kehittämiseen ja arviointiin sekä omatoimisuutta ja itsenäisyyttä (POPS 2014, 30; 72). Meluisuus taas osoittaa, ettei omaa käytöstä osata vielä sovittaa tilanteeseen sopivaksi eli sosiaalisen kompetenssin kehitys ei vastaa odotettua tasoa.

Harrastukset ovat osa aktiivista ajankäyttöä ja viidesluokkalaiset valitsivat omat harrastuksensa yhdeksi tavaksi kertoa itsestään. Se, miten vapaa-aikansa käyttää, onkin identiteettiä rakentava valinta. Itsenäistymisprosessissa on tärkeää päästä kokeilemaan erilaisia identiteettejä ja toimintamuotoja sekä luoda ihmissuhteita ja hankkia harrastustoiminnan kautta elämässä tarvittavia taitoja. Yhteiskunta tukee aktiivista harrastustoimintaa, sillä sen katsotaan olevan sosiaalinen investointi tulevaisuuden aikuisiin. (Määttä & Tolonen 2011, 5–6.) Aktiivisuus ja sosiaaliset taidot ovat tärkeitä ominaisuuksia osallisuuden kokemuksen syntymisen kannalta. Yksilön on helpompi solahda osaksi yhteisöä, kun hänen käytöksensä vastaa yhteisön asettamia odotuksia ja velvoitteita. (Laine 2005,

141.) Koska sosiaalisesti kompetentti toiminta helpottaa ihmissuhteita, on ymmärrettävää, että sosiaalisuus ja aktiivisuus nousivat viidesluokkalaisten arvostamiksi ominaisuuksiksi.

Voidaan siis todeta, että kirjoitelmien ja kotitehtävien perusteella viidesluokkalaisten ihanneminäkuva on aktiivisesti harrastava, sosiaalinen ja luotettava hyvä ystävä. Useimmat viidesluokkalaisista vaikuttivat kirjoittamansa perusteella ajattelevan vastaavansa ihannetta ainakin pääosin.

6.2.4 Minäkuva ja tulevaisuus

Ihminen on luonnoltaan tulevaisuusorientoitunut (Nurmi 1991,1). Tulevaisuuden kuvittelemiseen vaatii luovuutta ja aikaperspektiiviä, joka on suhteessa jo elettyyn elämään ja sen vuoksi aikaperspektiivi on varhaisnuorilla vielä kohtalaisen lyhyt (Rubin 1998, 144–145). Viidesluokkalaiselle on jo tämän tutkimuksen tulosten mukaan muodostunut jonkinlainen käsitys itsestään ja millainen hän on. Tämä mahdollistaa sen, että hän kykenee jo kuvittelemaan omaa tulevaisuuttaan. Tulevaisuuden kuvittelu on yksi osa-alue, jossa kohtaavat yksilön käsitys itsestään, minäkuva, sekä hänen käsityksensä ympäröivästä maailmasta, maailmankuva (Manninen 1977, 16). Jos varhaisnuori uskoo omiin mahdollisuuksiinsa ja näkee ympäröivän maailman tarjoavan positiivisia mahdollisuuksia, on myös hänen suhtautumisensa tulevaisuuteen positiivinen.

Viidesluokkalaisille tulevaisuus liittyy kirjoitelmien perusteella aikuisuuteen. Haaveammatti ja tulevaisuuden asuinpaikka olivat osa tulevaisuudenkuvaa. Varhaisnuori itsenäistyy vanhemmistaan ja siksi tulevaisuuden haaveet liittyvät konkreettisesti itsenäiseen elämään. Abstraktimmat tulevaisuudenhaaveet viidesluokkalaisilla olivat menestys ja onnellisuus. Kirjoitelmien perusteella oppilailla oli luottavainen kuva tulevaisuudesta ja he uskovat omiin mahdollisuuksiinsa.

Varhaisnuori on aloittamassa henkistä irtautumista oman arvomaailman ja ajattelun kehittämisen kautta. Hän myös harjoittelee konkreettisesti vastuun ottamista itsestään ja omin avuin selviämistä. (Vilkko-Riihelä 1999, 243.) Viidesluokkalaiselle yksi tällainen konkreettinen mahdollisuus itsenäisyyden harjoitteluun on siirtyminen yläkoululle kuudennelle luokalle esimerkiksi itsenäisesti taitettujen koulumatkojen vuoksi sekä siksi, että tunneille on löydettävä ajoissa ilman kellonsoittoa.

Vaikka oppilaat eivät suoraan mainitse yläkoululle siirtymistä kuin aihetta koskevassa kotitehtävässä, on kiinnostavaa havaita, millaisia odotuksia heillä on yläkouluun siirtymisen suhteen. Tarinoita minusta -tutkimuksen tulokset osoittivat odotusten liittyvän enimmäkseen sosiaalisiin suhteisiin. Viidesluokkalaiset toivoivat ennen kaikkea saavansa uusia ystäviä ja toisaalta säilyttävänsä nykyiset ystävyysuhteet. Ystävien ja vertaisten merkitys korostuu varhaisnuoruudessa ja nuoruudessa lapsen irtautuessa vanhemmistaan (esim. Vilkko-Riihelä 1999, 243) ja etsiessä omaa paikkaansa samankaltaisten joukosta (esim. Laine 2005, 147).

Luottamus itseen ja minäkuvan myönteisyys auttavat oppilasta suhtautumaan tulevaisuuteensa luottavaisesti. Oppilaat odottivat siirtymää yläkoululle positiivisin mielin, askeleena kohti itsenäisempää elämää, yhdessä kavereiden kanssa kasvaen. Positiivisen pedagogiikan periaatteiden korostaminen kotitehtävissä näyttää kantaneen hedelmää ja oppilaat suhtautuvat tulevaisuuteen odottavin mielin.

6.3 Erot viidesluokkalaisten tyttöjen ja poikien minäkuvissa

Sukupuolesta riippumatta varhaisnuoren kasvuun ja kehittymiseen liittyvät kysymykset ovat samoja, mutta tyttöjen ja poikien välillä on huomattavissa eroja painotuksessa ja näkökulmassa suhteessa kysymyksiin. Ulkoiseen olemukseen, aktiviteetteihin ja persoonallisuuspiirteisiin tytöille ja pojille tyypilliset taipumukset ja ominaisuudet tuovat erilaisia ulottuvuuksia.

Viidesluokkalaisten poikien minäkuvaan ei aineiston pohjalta tulkittuna liity ulkonäön pohdintaa. Kirjoitelmissaan tytöt käsittelivät ulkoista olemustaan, kun taas pojat eivät sitä tehneet. Tämä tukee yleistä näkemystä siitä, että tytöille ulkonäöllä on enemmän merkitystä. Kaksi tytöistä kertoi teksteissään pituudestaan arvostavaan sävyyn. Vilko-Riihelän (1999, 246) mukaan tytöt saavat poikia enemmän kosketusta ja pääsevät näin käsittelemään kehonsa muutoksia ja siten myös helpommin hyväksymään ne. Näin myös nopea pituuskasvu kääntyy tytöillä helpommin vahvuudeksi ja hyväksytyksi osaksi muutosta. Varhaisnuorille tytöille ulkonäöllä on enemmän merkitystä kuin pojille kuten Cacciatorekin (2007, 97) huomauttaa ja tämänkin tutkimuksen tulokset osoittavat. Huomiot ulkonäöstä eivät teksteissä kuitenkaan ole arvottavia, vaan pikemminkin toteavia. Ulkonäkö on tytöille yksi minäkuvan osa-alue, toisin kuin pojille, jotka eivät tätä osa-aluetta vielä käsittele tämän tutkimuksen aineiston perusteella.

Videopelit sen sijaan tuntuivat kuuluvan nimenomaan viidesluokkalaisten poikien maailmaan. Pojat pääsevät pelien kautta toteuttamaan pojille stereotyyppisesti hyväksytyjä ominaisuuksia kuten rohkeus, voitontahto ja riskinotto-kyky (Cacciatore 2007, 97). Pelimaailma voi vahvistaa toivottuja ominaisuuksia ja ihanneminäkuvaa rohkeana ja pystyvänä poikana. Vain tytöiltä löytyi sen sijaan mainintoja eläimistä ja niihin liittyvistä harrastuksista tai toiveista. Eläinten kanssa tytöt voivat hyödyntää ja kehittää luonnollista taipumustaan huolenpidolle ja herkkyydelle muiden tarpeita kohtaan (Cacciatore 2007, 95.) Tutkimus siis osaltaan vahvistaa tyttöihin ja poikiin liittyviä stereotyyppioita. Minäkuvan kannalta katsottuna odotusten mukaiset ominaisuudet vahvistavat sukupuoli-identiteettiä ja sitä kautta eheää minäkuvaa.

Kirjoitelmien perusteella viidesluokkalaiset tytöt hahmottivat poikia paremmin omien luonteenpiirteidensä tilannesidonnaisen ilmenemisen, kun taas pojat tiedostivat luonteenpiirteidensä vaikutukset erilaisissa vuorovaikutustilanteissa. Tässä kiteytyy hyvin varhaisnuoren ajattelun kehittyminen abstraktimpaan suuntaan (Pulkkinen 2002, 109) sekä toisaalta sosiaalisen kompetenssin kehitys (Laine 2005, 125). Ajattelu on viidesluokkalaisella melko konkreettista, mikä näkyy etenkin poikien kommenteissa oman käytöksen yhdistämisessä tiettyihin tilanteisiin. Käsitys siitä, millaista toimintaa missäkin tilanteessa odotetaan, kertoo sosiaalisen kompetenssin kehittymisestä. Tyttöjen kirjoitelmissa taas välittyy abstraktimpi ymmärrys siitä, miten tilanteet vaikuttavat omien piirteiden näkymiseen. Abstraktimman ajattelusta tekee se, että he ymmärtävät kontekstin vaikuttavan persoonansa piirteiden ilmenemiseen. Tyttöjen sosiaaliset taidot ovat edenneet jo pisteeseen, jossa he ymmärtävät mukautuvansa tilanteisiin käyttämällä eri persoonallisuuden piirteitään. Minäkuvan moninaisuus vaikuttaa aineiston perusteella avautuneen tytöille paremmin kuin pojille.

7 POHDINTA

7.1 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuskysymyksenä oli, millaisia asioita viidesluokkalaiset itsestään kertovat, kun aiheena on minuus. Aiheet liittyivät niin yksilöön itseensä kuin häntä ympäröivään yhteisöön ja kulttuuriin. Yksilö on aina osa yhteisöä ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissakin tärkeäksi tavoitteeksi asetetaan osallisuuden kokemus ja aktiivinen kansalaisuus (POPS 2014, esim. 24, 28). Oma koti ja perhe määrittävä lapsen minuutta pitkään ja siksi ei ole ihme, että perhe ja asuinpaikka koettiin tärkeiksi mainita minä -aiheisessa narratiivissa.

Tyyliiltään viidesluokkalaisten minä -tarinat olivat luettelomaisia vastauksia luokassa yhdessä määriteltyihin aiheisiin – eivät niinkään minä -aiheisia tarinoita, joissa olisi perinteinen kertomuksen rakenne tapahtumineen. Narratiivit olivat pääosin hyvin yhteneväisiä. Tyyliin vaikutti se, että kirjoitelmat kirjoitettiin koulussa yhden oppitunnin aikana ja kirjoitelman sisältöä luokka pohti yhdessä. Yksittäiset kirjoitelmat ja kotitehtävät olivat lyhytkestoisia prosesseja, joista yhdessä muodostui useiden viikkojen mittainen kokonaisuus.

Kirjoitelmissa oppilaat saivat itse päättää, mitä asioita ”minä”-aiheisessa kirjoitelmassa olisi hyvä käsitellä. Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, millaisia tarinoita oppilaat kertovat itsestään – millaisia sanavalintoja he käyttävät, ja miten he itsestään kertovat. Kirjoitelmat laajensivat kuvaa siitä mitä asioita oppilaat pitävät tärkeinä ja merkityksellisinä itsestään kirjoittaessaan, millaisena oppilaat itsensä näkevät, miten he kertovat itsestään tai millaisia sanoja he valitsevat itsensä kuvaamiseen. Tutkija tiedosti, että oppilaiden on vaikea lähteä kirjoittamaan itsestään ja aineistonhankinnan suhteen tämä tarkoitti suunnitelmallista tasapainoilua täydellisen vapauden ja ohjatun kirjoittamisen välillä. Harriet Strandellin (2010, 100) mukaan tutkimukseen osallistuvien täydellisen vapaaehtoisuuden toteutuminen tarkoittaisi sen hyväksymistä, että tutkimusmateriaali jäisi vajavaiseksi oppilaiden osallistuessa vain sen verran, kuin sillä hetkellä huvittaisi. Täydellinen vapaus onkin Strandellin (2010, 97) mukaan illuusio, jonka toteutuminen on vaikeaa, tai jopa mahdotonta, taata. Nykytutkimus korostaa kuitenkin lapsen roolia sosiaalisena toimijana ja luottaa lapsen kykyyn tuottaa tutkimusmateriaalia (Strandell 2010, 96-97).

Käytännön toteutuksena aineistonhankinta tapahtui niin, että oppilaat luokkana, kaikki yhdessä miettivät, millaisia asioita itsestä kertovaan kirjoitelmaan olisi hyvä sisällyttää ja nämä ehdotukset koottiin taululle oppitunnin aluksi – yksittäiset oppilaat saivat itse päättää, mistä asioista ja miten he kirjoittivat omaan kirjoitelmaansa. Näin aineisto ei siis täysin täytä ”kerro itsestäsi mitä haluat” – kriteeriä, vaikka aiheet nousivatkin oppilaista itsestään. Sen sijaan kriteeri ”kerro itsestäsi miten haluat” täyttyi aineistossa hyvin. Oppilasmäärä oli tutkittavalla luokalla melko pieni eli yleistettävää tietoa tutkimuksesta ei saada. Oppilaiden tuottama aineisto on täyttänyt tehtävänsä selvittäessä vastauksia tutkimuskysymyksiin ja tutkimuksessa on luotu kattava kuva 11 viidesluokkalaisten minäkuvasta sekä tyttöjen ja poikien minäkuvien välisistä eroista.

Otos ja aineisto oli tutkimuksessa verrattain pieni, mutta sen avulla saatiin luotua kattava kuva siitä, mitä pienen kyläkoulun viidesluokkalaisten itsestään kertoivat ja millaisia eroja oli tyttöjen ja poikien kertomusten välillä. Tutkimuksen tulokset eivät ole yleistettävissä, mutta ne antavat suuntaa ja vertailupohjaa mahdollisille jatkotutkimuksille. Nimenomaan kyläkoulukonteksti loi tutkimukselle ainutlaatuisen tarkastelunäkökulman, joka koulujen lakkauttamisen yhä jatkuessa alkaa olla uhanalainen oppimisympäristö.

Omasta itsestä kirjoittaminen ja oman minuuden havainnointi on haasteellista aikuisillekin. Viidesluokkalaisten hahmottivat minäkuvaansa konkreettisten asioiden kuten perheen ja yhteisön, harrastusten ja ympäröivän kulttuurin kautta. On helpompaa määrittää rajoja, joiden sisään minäkuva mahtuu, kuin määrittellä minäkuvan ulottuvuudet ja sisältö täsmällisesti kuvaillen. Näitä rajoja voivat muodostaa asiat, joista pidän tai en pidä, luonteenpiirteet tai vaikkapa kasvatus. Minäkuvan rajat voivat muotoutua ja joustaa elämän varrella, mutta tärkeintä on, että yksilö itse hahmottaa rajansa ja tarpeensa.

Tyttö- ja poikatutkimusta on tehty paljon erillään, mutta harvemmin vertaillen tyttöjen ja poikien minäkuvia toisiinsa. Ilona Nikanto on artikkeligradussaan *Tyttö tuollainen – kertomuksia tyttöydestä* (2018) määritellyt 10-11-vuotiaiden tyttöjen kertomusten perusteella tyttöyden rakennuspalikat, joiden kautta piirtyy kuva tavallisesta ja epätavallisesta työstä. Teemat, joiden kautta tytöt kertomuksissaan tyttöyttä lähestyvät, ovat pitkälti yhteneviä Tarinoita minusta – tutkimuksen teemojen kanssa: ulkonäkö, harrastukset, luonne ja käytös, koulumenestys sekä perhe ja ystävät (Nikanto, Rissanen, Eerola, Eskola 2018). Henna Pirskanen (2006) taas tutki ruumiillistuvia sukupuoli-identiteettejä pelissä maskuliinisuuden näkökulmasta. Tutkimus kontekstoituu jalkapallokentälle, jossa maskuliinisuus ilmenee toisaalta epävarmuutena, toisaalta aggressiivisena valtataisteluna (Pirskanen 2006, 112–117). *Tarinoita minusta* - tutkimuskohteena olleiden viidesluokkalaisten minäkuvista ei sen sijaan ollut havaittavissa aggressiivisuutta, mutta tulevaisuudensuunnitelmien suhteen epävarmuutta oli havaittavissa.

7.2 Tutkimustulosten hyödynnettävyys

Tutkimustulokset antavat näkökulmaa voimassa olevan opetussuunnitelman toteuttamiseen, jossa painotetaan koulun tehtävänä olevan oppilaiden oppimisen sekä kasvamisen ja kehittymisen tukeminen (POPS 2014, 15). Muuttuvassa maailmassa ei yksi opettaja voi enää välittää oppilaille kaikkea tietoa maailmasta, mutta hän voi ihmetellä ja ottaa asioista selvää yhdessä oppilaiden kanssa. Voidakseen oppia, oppilas tarvitsee asioiden välisten suhteiden ymmärtämistä ja vuorovaikutusta ympäröivän yhteisön kanssa. Erityisen tärkeää on, että oppilas tuntee itsensä ja kykenee asemoimaan itsensä suhteessa ympäristöön. Tuntiessaan omat kykynsä, vahvuutensa ja kiinnostuksenkohteensa oppilas voi toimia aktiivisena yksilönä omassa yhteisössään.

Tarve kuulua johonkin on ihmisen perustavanlaatuisen tarve. Tutkimustuloksissa nousi esiin vertaissuhteiden merkitys koulussa. Oppilas motivoituu koulunkäyntiin paremmin, jos hänellä on hyvät suhteet luokkatovereihin ja hän kokee olevansa hyväksytty heidän keskuudessaan. Koulussa olisi hyvä panostaa hyväksyvän ja kannustavan ilmapiirin luomiseen. Näin jokaisella on mahdollisuus tuntea kuuluvansa joukkoon ja päästä käyttämään omia vahvuuksiaan yhteisönsä hyväksi. Perhe taas tarjoaa parhaimmillaan lapselle turvallisen perustan, jolta on hyvä ponnistaa omaan elämään. Tässä tutkimuksessa perheen merkitys korostui peloista kerrottaessa, sillä suurimmat pelot liittyivät siihen, että läheisille tapahtuisi jotakin pahaa. Varhaisnuoren maailma muuttuu koko ajan abstraktimmaksi ajattelun kehittymisen myötä ja esimerkiksi ymmärryksen lisääntyessä kuolemasta, syntyy uusia ja erilaisia pelkoja. Pelkojen käsittelylle olisikin hyvä tarjota mahdollisuuksia turvallisessa ympäristössä yhdessä vertaisten kanssa.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 28) käsitellään yhdenvertaisuutta ja tasa-arvoa koulussa ja mainitaan, että opetuksen tulee olla sukupuolitietoista, mutta ohjata samalla oppilaita pois sukupuoleen sidotuista roolimalleista. Tutkimuksen tulosten mukaan tyttöjen ja poikien minäkuvissa on nähtävissä erilaisia painotuksia ja eroja piirteiden ilmenemisessä. Koulussa onkin hyvä tiedostaa sukupuolten väliset erot, antamatta niiden kuitenkaan rajoittaa oppilaan valintoja. Minäkuvan moninaisuus ja se, että minäkuvan erilaiset puolet tulevat esiin eri tilanteissa, tulisi olla keskeinen näkökulma lapsen persoonallisuuden kasvua ja yksilöllisyyttä tuettaessa. Tilanteiden vaikutus omaan toimintaan ja ominaisuuksiin on hyvä oppia tiedostamaan. Sitä voidaan myös harjoitella koulussa vaikkapa keskustelemalla siitä, millaisia ominaisuuksia missäkin tilanteessa tarvitaan ja miten niitä voi kehittää.

Viidesluokkalainen on oma yksilöllinen itsensä, joka tarvitsee aikuisen yksilöllistä, juuri hänelle suunnattua henkilökohtaista ohjausta. Kirjoitelmissaan oppilaat ilmaisivat, että on haasteellista kertoa itsestään. Haasteellisuudesta huolimatta he onnistuivat välittämään kuvan minuudesta, joka

muodostuu yksilöllisistä ominaisuuksista, vuorovaikutussuhteissa niin koulussa, kotona kuin harrastuksissakin. Ymmärrys oppilaan minäkuvasta ja hänen ymmärrystasostaan auttaa opettajaa ohjauksessaan varhaisnuoren oppimisen tukemisessa ja suuntaamaan tukea lasta vahvistaviin asioihin. Selkeä minäkuva auttaa oppilasta tekemään tulevaisuuden suunnitelmia ja kartoittamaan omia mahdollisuuksiaan. Ymmärrys itsestä, omista toiveista ja kyvyistä ohjaa opiskelupaikan ja ammatinvalintaa.

Viidesluokkalaisten minäkuvan kartoittaminen antaa opettajille ja vanhemmille viitteitä siitä, minkälaisia asioita varhaisnuorten kanssa olisi hyvä käsitellä. Minäkuva heijastaa varhaisnuoren kehitystä ja hänen häntä itseään koskevien havaintojen avulla aikuinen saa kuvan siitä, millä tasolla varhaisnuori kykenee asioita käsittelemään. Varhaisnuorelle ja nivelvaiheen kynnyksellä olevalle oppilaalle on tärkeää saada pohtia, millainen hän on yksilönä ja millainen suhteessa muihin. Minäkuvan rakentamisen kautta hän etsii myös omaa paikkaansa ympäröivässä yhteisössä ja maailmassa.

7.3 Jatkotutkimuksen aiheita

Minäkuvan monipuolisuudesta sekä itsetuntemuksen lisääntymisestä on oppilaalle hyötyä paitsi siirtymävaiheessa alakoulusta yläkouluun, myös muilla elämän osa-alueilla. Parhaimmillaan saavutetut itseilmaisun ja vuorovaikutuksen taidot yhdessä itsetuntemuksen ja itsetunnon kanssa kantavat aikuisuuteen asti sekä siitä eteenpäin elinikäisen oppimisen hengessä. Minäkuvan, identiteetin ja itsetuntemuksen sekä niiden muodostumismekanismien tutkiminen on mielenkiintoinen ja tärkeä tutkimuskohde, jolla voidaan osaltaan edistää oman paikan löytämistä, osallisuuden kokemusta sekä aktiivista kansalaisuutta. Tässä tutkimuksessa minäkuvaa on tutkittu oppilaiden omien kirjoitelmien muodostamasta aineistosta. Aineisto voisi olla tapaustutkimuksessa monipuolisempi kokoelma eri tyyppisiä aineistoja, joissa esimerkiksi tutkijan omat havainnot saisivat keskeisemmän roolin. Tämä on kuitenkin haastavaa, sillä minäkuva tutkimuskohteena on syvästi henkilökohtainen ja siksi sitä on hankala havainnoida ulkopuolelta.

Viime vuosina positiivinen pedagogiikka on muodostunut ratkaisuksi, jonka kautta oppilaiden minäkuvaa voidaan vahvistaa opetuksessa. Aiheeseen liittyvää tutkimusta on myös tehty jonkin verran. Minäkuvan tutkimiselle positiivinen pedagogiikka luo toimivan viitekehyksen, jota tutkimuksessa voisi hyödyntää enemmänkin. Omien kokemusten ja tunteiden havainnoinnin ja tunnistamisen sekä niiden dokumentoinnin ja jakamisen nähdään vahvistavan oppilaan aktiivista toimijuutta (Kumpulainen ym. 2014, 231). Nämä periaatteet ohjaavat lasta myös tunnistamaan omia minäkuviaan ja

luomaan identiteettiin perustuvaa itsetuntoa erityisesti omiin vahvuuksiin tutustumisen ja niiden hyödyntämisen kautta. Positiivinen pedagogiikka onkin hyvä pohja minäkuvan rakentamisen tukemiselle koulussa ja sen ympärille voi rakentaa laajan tutkimuksellisen minä -aiheisen oppimisprosessin.

Narratiivista minäkuva tai identiteettiä voisi jatkossa tutkia oppilaiden kirjoittamien satujen tai kertomusten kautta, joissa päähenkilö olisi minä. Erillisten kotitehtävien sijaan kertomusta rakennettaisiin vähitellen vaikkapa niin, että supersankari -tehtävää (KT2) hyödynnettäisiin päähenkilön suunnittelussa. Toisaalta mielenkiintoista olisi tutkia samojen oppilaiden minäkuva muutaman vuoden kuluttua vaikkapa peruskoulun päättyessä ja verrata tuloksia. Jos taas kyläkoulunäkökulma kiinnostaa, vertailututkimus kylä- ja kaupunkikoulun oppilaiden minäkuvien välillä olisi mielenkiintoinen näkökulma minäkuvien tai minäkäsitysten tutkimukseen.

Johdannon aloitti sitaatti Sokrateelta ja onkin loogista päättää tutkielma hermeneuttisessa hengessä tuohon samaiseen ajatukseen. Viidesluokkalaiset ovat elämäntaipaleensa alussa ja näin myös ensi metreillä elämänviisautta kartuttamassa. Tutkimuksen aikana nämä oppilaat ovat lisänneet itsetuntemustaan ja rakentaneet minäkuvaansa. Itsetuntemus on elämänviisauden alku – toivottavasti jokainen näistä oppilaista löytää oman näköisensä polun omia vahvuuksiaan käyttäen ja omaa ainutlaatuisuuttaan arvostaen.

LÄHTEET

- Aho, S. 1987. Oppilaiden minäkäsitys: minäkäsityksen rakenne, muuttuminen ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta.
- Aho, S. 1996. Lapsen minäkäsitys ja itsetunto. Helsinki: Edita.
- Aho, S. 1997. Minä. Teoksessa: K. Laine. Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava, 20–57
- Aldwin, C. M. 1994. Stress, coping and development. An integrative perspective. New York: The Guilford Press.
- Aro, T. & Järviluoma, E. & Mäntylä, M. & Mäntynen, H. & Määttä, S. & Paananen M. 2014. Oppilaan minäkuva ja luottamus omiin kykyihin. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Bamberg, M. 2012. Narrative Practice and Identity Navigation. Teoksessa J. A. Holstein & J. F. Gubrium. Varieties of Narrative Analysis. Los Angeles, U.S.A: SAGE Publications Inc.
- Breinbauer, C. & Maddaleno, M. 2005. Youth: Choices and Change : Promoting Healthy Behaviors in Adolescents. Washington D.C.: Pan American Health Organization.
- Bulik, C. M. 2012. Nainen peilissä. Ulkonäköpaineet ja itsetunto. Helsinki: Minerva Kustannus Oy.
- Cacciatore, R. 2007. Huomenna pannaan pussauskoppiin. Eväitä tyttöinä ja poikana kasvamisen haasteisiin syntymästä murrosikään. Helsinki: WSOY
- Case, A. & Paxson, C. 2008. Stature and status: Height, ability and labor market outcomes. Journal of Political Economy. 116(3): 499–532. University of Chicago Press.
- Dweck, C.S. 2006. Mindset - How you can fulfil your potential. Iso-Britannia: Robinson.
- Eriksson, P. & Koistinen, K. 2005. Monenlainen tapaustutkimus. Helsinki: Kuluttajatutkimuskeskus.
- Fox, H. 2007. Playback Theatre – Inciting Dialogue and Building Community through Personal Story. Ilmestynyt: TDR: The Drama Review 51:4. Winter 2007. New York University and the Massachusetts Institute of Technology
- Haarakangas, K. 2011. Voimistava läsnäolo. Mielen tiet lapsuudesta vanhuuteen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Heikkilä, M. 2002. Eettisiä ongelmia yhteiskuntatieteellisessä tutkimuksessa. Teoksessa: S. Karjalainen & V. Launis & R. Pelkonen & J. Pietarinen (toim.) Tutkijan eettiset valinnat. Gaudeamus. Helsinki. 165–176.
- Heikkinen, H. 2005. Draamakasvatus – opetusta, taidetta, tutkimista! Gummerus Kirjapaino Oy. Jyväskylä.

- Heikkinen, H. L. T. 2002. Narratiivisuus – ei yksi vaan monta tarinaa. Teoksessa H. L. T. Heikkinen & L. Syrjälä (toim.) Minussa elää monta tarinaa. Kirjoituksia opettajuudesta. Kansanvalistusseura. Helsinki. 184–197.
- Hotulainen, R. & Lappalainen, K. & Sointu, E. 2014. Lasten ja nuorten vahvuuksien tunnistaminen. Teoksessa: L. Uusitalo-Malmivaara (toim.) Positiivisen psykologian voima. Jyväskylä: PS-kustannus. 264–280.
- Hurta, H. 1994. Onko suomen kielen normitusperiaatteet normitettava uudelleen? Kielikello 4/1994. <https://www.kielikello.fi/-/onko-suomen-kielen-normitusperiaatteet-normitettava-uudelleen-> (Luettu 1.10.2018).
- Huttunen, M. 2013. Narratiivisten identiteetti-prosessien kehittyminen varhaislapsuudesta nuoruuteen. Teoksessa: E. Ropo & M. Huttunen (toim.) Puheenvuoroja narratiivisuudesta opetuksessa ja oppimisessa. Tampere: Suomen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print, 125–154.
- Jokinen, A., Juhila, K., Suoninen, E. 2016. Diskursiivinen maailma. Teoreettiset lähtökohdat ja analyttiset käsitteet. Teoksessa: Jokinen, A., Juhila, K., Suoninen, E. 2016. Diskurssianalyysi. Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö. Tampere: Vastapaino, 25–50.
- Jyrinki, H. 2010. Lemmikinomistajan monet kasvot. Moniparadigmmainen tutkimus kuluttajasubjektista lemmikkeihin liittyvässä kuluttamisessa. Vaasa: Vaasan yliopisto. Acta Wasaensia 224
- Kallio, K. P. 2010. Lasten ja nuorten epäsuoran kohtaamisen etiikka. Teoksessa: H. Lagström & T. Pösö & N. Rutanen & K. Vehkalahti. (toim.) Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka. Nuorisotutkimusverkoston julkaisuja 101. Nuorisotutkimusseura: Helsinki, 163–187.
- Kananen, J. 2013. Case-tutkimus opinnäytetyönä. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Karlberg-Granlund, G. 2009. Att förstå det stora i det lilla. Byskolan som pedagogic, kultur och struktur. Väitöskirja. Åbo Akademi. <http://www.doria.fi/handle/10024/43691> (Luettu 28.8.2018).
- Katz, C. 1992. All the World is Staged: Intellectuals and the Projects of Ethnography. Environment & Planning D: Society & Space 10 (5), 495–510.
- Kaulio, P., Ylitalo, M. 2007. Elämän viemää. Näin selviän muutoksesta. Helsinki: Edita.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2016. ”Hyvät tyypit” – Temperamentti ja työelämä. WSOY. Porvoo.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2011. Minäkuva on elämän kivijalka. Teoksessa: M. Löytönen & A. Eskola (toim.) Suomalaisia puheita. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 69-74.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2010. Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot. Helsinki: WSOY
- Keltikangas-Järvinen, L. 1994. Hyvä itsetunto. Porvoo: WSOY.
- Kinossalo, M. 2015. Oppilaan narratiivisen identiteetin rakentumisen tukeminen perusopetuksessa. Teoksessa E. Ropo & E. Sormunen & J. Heinström. Identiteetistä informaatiolukutaitoon: tavoitteena

itsenäinen ja yhteisöllinen oppija. Tampere: University Press. 48–82. Saatavilla: http://tam-pub.uta.fi/bitstream/handle/10024/98466/identiteetti_tutkimuskohteena_2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Komsi, N. 2008. Poikien ominaisuuksien erityispiirteet, vaihtelu ja kouluasuoriutuminen. Tutkimuskatsaus. Teoksessa R. Cacciatore & S. Koiso-Kanttila. Pelastakaa pojat! Helsinki: Minerva Kustannus Oy. 305–317.

Korpinen, E. 2010. Kyläkoulu oppilaan itsetunnon kehitysympäristönä. Teoksessa: Korpinen, E. (toim.) Eläköön kyläkoulu! Jyväskylä: PS – kustannus, 84-99.

Kotus. Kielitoimiston sanakirja. <https://www.kielitoimistonsanakirja.fi/netmot.exe?ListWord=ainutlaatuinen&SearchWord=ainutlaatuinen&dic=1&page=results&UI=fi80&Opt=1> (Luettu 5.10.2018).

Kumpulainen, K., Mikkola, A., Rajala, A., Hilppö, J., Lipponen, L. 2014. Positiivisen pedagogiikan jäljillä. Teoksessa: L. Uusitalo-Malmivaara (toim.) Positiivisen psykologian voima. Jyväskylä: PS-kustannus. 113–135.

Kuula-Luumi, A. 2014. Aineistonhallinta. Alaikäisiin kohdistuvan tutkimuksen etiikkaa -seminaari 11.11.2014. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. <http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/media/Kuula-Luumi.pdf>. (Luettu 23.5.2018).

Laine, K. 2005. Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.

Lapsenhuoltolaki 361/1983. Annettu Helsingissä 8.4.1983. Saatavilla sähköisesti <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1983/19830361#a361-1983>

Manninen, J. 1977. Maailmankuvat maailman ja sen muutoksen heijastajina. Teoksessa M. Kuusi & R. Alapuro & M. Klinge (toim.) Maailmankuvan muutos tutkimuskohteena. Näkökulmia teollistumisajan Suomeen. Keuruu: Otava, 13–48

McAdams, D.P. 1997. The Case for Unity in the (Post)Modern Self. A Modest Proposal. Teoksessa: Ashmore, R.D & Jussim, L. (eds.). Self and Identity. Fundamental Issues. Oxford: Oxford University Press, 46-73.

Martin, M. 2004. Satu elämän kosketuspintana – lapsen ja aikuisen kerronta. Teoksessa I. Sava & V. Vesänen-Laukkanen (toim.) Taiteeksi tarinoitu oma elämä. PS kustannus. Jyväskylä: Opetus 2000. 77–104.

Määttä, M., Tolonen, T. (toim.) 2011. Annettu, otettu, itse tehty – Nuorten vapaa-aika tänään. Nuorisotutkimusverkosto, julkaisuja 112. Helsinki: Nuorisotutkimusseura.

Nikanto, I. 2018. Tyttö tuollainen – kertomuksia tyttöydestä. Artikkeligradun luonnos. <http://tam-pub.uta.fi/bitstream/handle/10024/103499/1527260477.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Luettu 2.10.2018)

Nurmi, J.-E. 1991. How Do Adolescents See Their Future? A Review of the Development of Future Orientation and Planning. *Developmental Review* 11. 1–59.

Ojala, K. 2017. Nuori, liikunta ja ulkonäkö. *Liikunta ja tiede*, 54 (6), 4-8.

Opetushallitus. <http://oph.fi/opetushallitus>. (Luettu 15.5.2018).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS). 2014. Opetushallitus. https://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf (Luettu 10.10.2018)

Pirskanen, H. 2006. Ruumiillistuvat sukupuoli-identiteetit pelissä. Teoksessa: P. Rautio & M. Saastamoinen (toim.) Minuus ja identiteetti. Sosiaalipsykologinen ja sosiologinen näkökulma. Tampere: Tampere University Press, 90-122.

Polkinghorne, D. E. 1995. Narrative configuration in qualitative analysis. Teoksessa J.A. Hatch and R. Wisniewski (toim.) Life history and narrative. Lontoo: Falmer Press, 5-23.

Pulkkinen, L. 2002. Mukavaa yhdessä. Sosiaalinen alkupääoma ja lapsen sosiaalinen kehitys. Jyväskylä: PS-kustannus.

Purokuru, V. 1997. Aktiivinen kyläkoulu. Pienen koulun selviytymisstrategioita. Meidän koulun strategiat ja toimintasuunnitelmia. Maaseutupolitiikan yhteistyöryhmän julkaisu. 7/1997.

Ropo, E. 2015. Identiteetti tutkimuskohteena. Teoksessa E. Ropo & E. Sormunen & J. Heinström. Identiteetistä informaatiolukutaitoon: tavoitteena itsenäinen ja yhteisöllinen oppija. Tampere: University Press. 26–47. Saatavilla: http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/98466/identiteetti_tutkimuskohteena_2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Ropo, E. & Huttunen, M. (toim.) 2013. Puheenvuoroja narratiivisuudesta opetuksessa ja oppimisessä. Tampere: Tampere University Press.

Ropo, E. 2009. Identity development as a basis for curriculum development. Teoksessa P-M Rabensteiner & E. Ropo (Eds.) European dimension in education and teaching: Identity and values in education Hohengehren. Schneider Verlag. 20-34.

Rubin, A. (1998). The Images of the Future of Young Finnish People. Turun kauppakorkeakoulun julkaisuja sarja D-2:1998. Turku: Turun kauppakorkeakoulu.

Ruohotie, P. 2002. Oppiminen ja ammatillinen kasvu. Sanoma Pro Oy. E-kirja.

Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. Narratiiviset tarkastelutavat. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkojulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>. (Luettu 17.12.2017).

Saastamoinen, M. 2006. Minuus ja identiteetti tutkimuksen haasteena. Teoksessa: P. Rautio & M. Saastamoinen (toim.) Minuus ja identiteetti. Sosiaalipsykologinen ja sosiologinen näkökulma. Tampere: Tampere University Press. 170-180.

Schafer, J.R. 2010. Psychological Narrative Analysis : A Professional Method to Detect Deception in Written and Oral Communications. Charles C Thomas. Springfield.

Strandell, H. 2010. Etnografinen kenttätyö: lasten kohtaamisen eettisiä ulottuvuuksia. Teoksessa H. Lagström & T. Pösö & N. Rutanen & K. Vehkalahti. Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka. Nuorisotutkimusverkoston julkaisuja 101. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 92–112.

Strandell, H. 2005. Lapset, etiikka ja vaikea osallisuus. Työpapereita 4/2005. Kutsuseminaari 2.5.2005. Helsinki: Stakes, 33–40.

Toivanen, T. 2007. Lentoon! Draama ja teatteri koulussa. Helsinki: WSOY.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta TENK. Eettinen ennakoarviointi ihmistieteissä. <http://www.tenk.fi/fi/eettinen-ennakoarviointi-ihmistieteissa>. (Luettu 23.5. 2018).

Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Tammi.

Uusitalo-Malmivaara, L. (toim.) 2014. Positiivisen psykologian voima. Jyväskylä: PS-kustannus.

Vilka, H. 2005. Tutki ja kehitä. Helsinki: Tammi.

Vilkko-Riihelä, A. 1999. Psyhyke - Psykologian käsikirja. Helsinki: WSOY.

Yin, R.K. 1994. Case study research: Design and methods. Lontoo & New Delhi: SAGE publications.

Zeller, N. 1995. Narrative strategies for case reports. Teoksessa Hatch, J.A., R. Wisniewski (toim.) Life history and narrative. Lontoo: Falmer, 75–88.

Hyvä kotiväki!

Olen luokanopettajaopiskelija Miia Lumivuokko ja aloittamassa pro gradu -tutkielmaani liittyvää projektia [REDACTED] koulun viidesluokkalaisten kanssa.

Käyn pitämässä oppilaille valmistavan oppitunnin joulukuussa 2017 sekä kymmenen draamaoppituntia kevätlukukaudella 2018. Tuntien tavoitteena on minäkäsityksen ja itsetunnon vahvistamisen kautta antaa oppilaille valmiuksia yläkoululle siirtymiseen ja minäkuvan rakentamiseen. Draamajakson aikana kerään oppilaiden kirjallisista tuotoksista tutkimusmateriaalia, jonka tarkoituksena on selvittää, millainen on viidesluokkalaisten minäkuva.

Tutkimukseen osallistuminen tapahtuu oppituntien ja mahdollisten kotitehtävien puitteissa, eikä vaadi huoltajilta tai oppilailta muuta sitoutumista. Tutkimusmateriaali käsitellään luottamuksellisesti, eivätkä oppilaat esiinny omalla nimellään tai muuten tunnistettavina tutkimusraportissa eli tässä tapauksessa pro gradu -tutkielmassa.

Annan mielelläni lisätietoja niin oppitunneista, kirjoitelmista ja kotitehtävistä kuin niihin liittyvästä pro gradu -tutkimuksestani.

Miia Lumivuokko

Lumivuokko.Miia.K@student.uta.fi

TUTKIMUSLUPA PRO GRADU -TUTKIMUKSEEN OSALLISTUMISELLE

(palautetaan koululle 11.12.2017 mennessä)

Lapseni _____
Nimi



saa osallistua tutkimukseen.

ei saa osallistua tutkimukseen.

----- ssa ____ . ____ 2017

Allekirjoitus

TUTKIMUSLUPA

Me allekirjoittaneet [REDACTED] koulun viidesluokkalaiset oppilaat osallistumme Miia Lumivuokon pro gradu-tutkielmaan. Annamme suostumuksen siihen, että Lumivuokon pitämien oppituntien aikana sekä tunneilta annettuina kotitehtävinä tuottamaamme materiaalia saa käyttää tutkimusaineistona. Tutkimusmateriaali käsitellään luottamuksellisesti, eivätkä oppilaat esiinny omalla nimellään tai muuten tunnistettavina tutkimusraportissa eli tässä tapauksessa pro gradu -tutkielmassa.

Päiväys ____ . ____ 2017

Allekirjoitus

Allekirjoitus

Allekirjoitus

Allekirjoitus

Allekirjoitus

Allekirjoitus

Allekirjoitus

Allekirjoitus

Allekirjoitus

Allekirjoitus

Allekirjoitus