

Oona Laakso

**OPPILAIKEN KUVAUKSA ITSESTÄÄN
MATEMATIIKAN JA ÄIDINKIELEN
OPPIJOINA**

Akateeminen minäkuva ja sen sukupuolittuneisuus

TIIVISTELMÄ

Oona Laakso: Oppilaiden kuvauksia itsestään matematiikan ja äidinkielen oppijoina: Akateeminen minäkuva ja sen sukupuolittuneisuus
Kandidaatintutkielma
Tampereen yliopisto
Kasvatustieteen tutkinto-ohjelma, luokanopettaja
Toukokuu 2021

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten alakouluikäiset lapset määrittelevät ja kuvaavat akateemista minäkuvaansa suomen kielen ja kirjallisuuden sekä matematiikan oppiaineissa. Lisäksi tutkimus selvitti, onko oppilaiden akateemisessa minäkuvassa havaittavissa sukupuolittuneisuutta tarkasteltavien oppiaineiden välillä.

Akateeminen minäkuva on osa minäkuvan moniulotteista rakennetta ja se pitää sisällään yksilön käsitykset itsestään oppijana. Tutkimuksessa ilmiön tarkastelu on rajattu matematiikkaa ja äidinkieltä koskevaan minäkuvaan. Aiempi tutkimus akateemisesta minäkuvasta on ollut otteeltaan pääosin määrällistä, jonka vuoksi aihetta on mielenkiintoista ja perusteltua tutkia laadullisen tutkimuksen näkökulmasta.

Tutkimusaineisto kerättiin strukturoituina kirjoitelmina 11-12- vuotiailta alakoulun oppilailta keväällä 2021. Aineiston muodosti 15 kirjoitelmaa. Tutkimusaineisto analysoitiin aineistolähtöistä sisällönanalyysiä hyödyntäen teemoittamalla sekä luokittelemalla aineistoa.

Tutkimuksen tuloksena laadittiin viisi eri pääluokkaa, joiden kautta oppilaiden käsityksiä akateemisesta minäkuvasta tarkasteltiin. Pääluokkien mukaisesti oppilaiden akateeminen minäkuva rakentui heikoksi, vahvaksi, vaihtelevaksi, osa-alueittain eriytyväksi sekä määrittelemättömäksi. Tutkimustulokset osoittivat akateemisen minäkuvan olevan osin sukupuolittunut suomen kielen ja kirjallisuuden ja matematiikan oppiaineiden osalta.

Oppilaiden akateemisen minäkuvan kehityksen tukemisen kannalta merkityksellisiksi muodostuvat ne viiteryhät, joiden kanssa oppilas on tekemisissä päivittäisessä elämässään. Ympäristön tarjoama vahvistus sekä realistinen, mutta kuitenkin kannustava palaute, nousevat keskeisiksi tekijöiksi akateemisen minäkuvan rakentumisen kannalta. Minäkuvan sukupuolittuneisuuden purkamiseksi on tärkeää tarkastella kriittisesti koulumaailmassa vallitsevia toimintakulttuureja. Kouluyhteisön tulisikin kaikessa toiminnassaan toteuttaa sukupuolittietoista kasvatusta ja tätä kautta rohkaista oppilaitaan sitoutumaan opiskeluun ilman sukupuoleen sidottuja roolimalleja.

Avainsanat: minäkuva, akateeminen minäkuva, käsitykset, oppilaat, alakoulu, sukupuolittuneisuus, matematiikka, suomen kieli ja kirjallisuus

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	5
2	TEOREETTINEN VIIITEKEHYS	7
2.1	Minäkuva.....	7
2.2	Akateeminen minäkuva.....	9
2.3	Sukupuolen määrittelyä	11
2.4	Akateeminen minäkuva ja sukupuolittuneisuus	12
3	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	14
3.1	Tutkimustehtävä.....	14
3.2	Metodologinen lähestymistapa	14
3.3	Aineistonhankinta.....	15
3.4	Aineistolähtöinen sisällönanalyysi.....	17
3.5	Analyysin toteuttaminen	18
4	TUTKIMUSTULOKSET	25
4.1	Oppilaiden kuvauksia itsestään matematiikan oppijoina	25
4.1.1	<i>Heikko käsitys itsestä</i>	25
4.1.2	<i>Vahva käsitys itsestä</i>	26
4.1.3	<i>Käsitys itsestä vaihteleva</i>	28
4.1.4	<i>Käsitys omista taidoista osa-alueittain eriytyvä</i>	29
4.1.5	<i>Käsitys omista taidosta määrittelemätön</i>	30
4.2	Oppilaiden kuvauksia itsestään suomen kielen & kirjallisuuden oppijoina	31
4.2.1	<i>Heikko käsitys itsestä</i>	31
4.2.2	<i>Vahva käsitys itsestä</i>	31
4.2.3	<i>Käsitys itsestä vaihteleva</i>	33
4.2.4	<i>Käsitys omista taidoista osa-alueittain eriytyvä</i>	34
4.2.5	<i>Käsitys omista taidosta epävarma</i>	35
5	POHDINTA JA JOHTOPÄÄTÖKSET	36
5.1	Yhteenvedo	36
5.2	Pohdinta	39
5.3	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	42
5.3.1	<i>Tutkimuksen luotettavuus</i>	42
5.3.2	<i>Tutkimuksen eettisyys</i>	44
5.4	Jatkotutkimusideat	46
	LÄHTEET	48
	LIITTEET	52
	Liite 1: Tutkimussuostumuslomake	52
	Liite 2: K Kirjoitelmapiirros (kyselylomake)	53

TAULUKOT

TAULUKKO 1. TUTKIMUSKYSYMYS 1 LUOKITTELU: MATEMATIIKKA JA SUOMEN KIELI & KIRJALLISUUS	21
--	-----------

KUVIOT

KUVIO 1. STRUCTURE OF SELF-CONCEPT (SHAVELSON YM., 1976) 8

1 JOHDANTO

Tämä kasvatustieteiden kandidaatin työ tutkii oppilaiden akateemista minäkuvaa matematiikan ja äidinkielen oppiaineissa. Lisäksi tutkimuksessa pyritään selvittämään, onko oppilaiden akateemisessa minäkuvassa havaittavissa sukupuolittuneisuutta kahden tarkasteltavan oppiaineen välillä. Tutkimuksessa ilmiötä tarkastellaan lasten kokemuksista käsin. Tutkimuksen tavoite on saavuttaa kuvailevaa tietoa akateemisesta minäkuvasta sekä lisätä ymmärrystä ilmiöstä.

Minäkuvan tutkimuksella on psykologian tutkimuskentällä vahvat juuret ja ilmiönä minäkuvaa onkin tutkittu paljon. Moderni minäkuvatutkimus on saanut alkunsa 1970-luvulta kasvatopsykologiaan erikoistuneiden tutkijoiden Shavelsonin & kumppaneiden (1976) tutkimuksista ja on jatkunut aktiivisena tähän päivään asti (Arens ym., 2011). Minäkuvaa on tutkittu myös kasvatustieteissä, kuitenkin keskittyen akateemisen minäkuvan osalta pääosin minäkuvan kehittymiseen sekä sen yhteyteen erilaisiin tekijöihin, kuten koulusuoriutumiseen. Koulukontekstissa toteutetut tutkimukset ovat valtaosin olleet luonteeltaan kvantitatiivisia. Tämän tiedon valossa kvalitatiivinen tutkimus, jonka tavoitteena on tarkastella oppijaminäkuvaa lasten näkökulmasta, heidän tuottamana ja kokemana, on mielenkiintoinen ja perusteltu lähtökohta akateemisen minäkuvan tutkimukselle.

Minäkuva on merkittävä rakenne ihmisen persoonallisuuden ytimessä ja sen on tutkittu ohjaavan monin tavoin yksilön käyttäytymistä. Minäkuvalla tarkoitetaan kaikkia niitä näkemyksiä, joita ihminen itseensä liittää ja joiden kautta hän itseään määrittelee. (Aho, 1996.) Nämä käsitykset itsestä sisältävät monia ulottuvuuksia, joista olen tässä tutkielmassa valinnut tarkasteltavakseni akateemisen minäkuvan. Koulu on yksi merkittävimmistä tekijöistä lapsen minäkuvan muokkaajana ja usein koulussa omaksuttu minäkuva määrittää yksilön toimintaa ja ajatuksia vielä myöhemmässäkin elämässä (Aho, 1996).

Akateemisen minäkuvan on todettu ennakoivan esimerkiksi koulusuoriutumista ja vaikuttavan koulukontekstissa oppilaiden kiinnostukseen koulunkäyntiä ja eri oppiaineita kohtaan. Lisäksi akateemisen minäkuvan on tutkittu vaikuttavan oppilaan pitkäjänteisyyteen koulutyöskentelyssä. (Arens ym., 2011.)

Myös opetussuunnitelma tunnistaa minäkuvan merkityksen oppimisprosessin ja motivaation ohjaajana. Rohkaiseva ohjaus sekä monipuolinen ja myönteinen, mutta myös samalla realistinen palaute muodostuvat keskeisiksi oppilaan pystyvyyden tunteen, itsetunnon sekä minäkuvan kehityksen kannalta. (POPS, 2014.) Aiheen merkitystä voidaan pohtia lisäksi kasvattajan ammatillisen kehityksen ja laadukkaan kasvatustyön näkökulmasta. Ymmärrys oppilaan akateemisesta minäkuvasta voikin parhaimmillaan lisätä opettajan tuntemusta ja ymmärrystä oppilaistaan. Yhä kokonaisvaltaisempi käsitys oppilaista saattaa tarjota opettajalle uusia näkemyksiä opetuksen suunnitteluun sekä pedagogisiin ratkaisuihin.

Sukupuoli ja siihen liittyvät kysymykset näkyvät tällä hetkellä vahvasti yhteiskunnallisessa keskustelussa. Luonnollisesti tämän keskustelun teemat heijastuvat myös koulumaailmaan, jossa sukupuolen käsite onkin asetettu uudelleentarkasteltavaksi. On tärkeää tulla tietoisiksi niistä sukupuolirakenteista- ja käsityksistä, jotka edelleen mahdollisesti ohjaavat niin aikuisten, kuin lastenkin ajattelua ja toimintaa koulussa. Täten onkin luontevaa liittää sukupuolittuneisuuden kysymys myös osaksi omaa tutkimustani.

2 TEOREETTINEN VIITEKEHYS

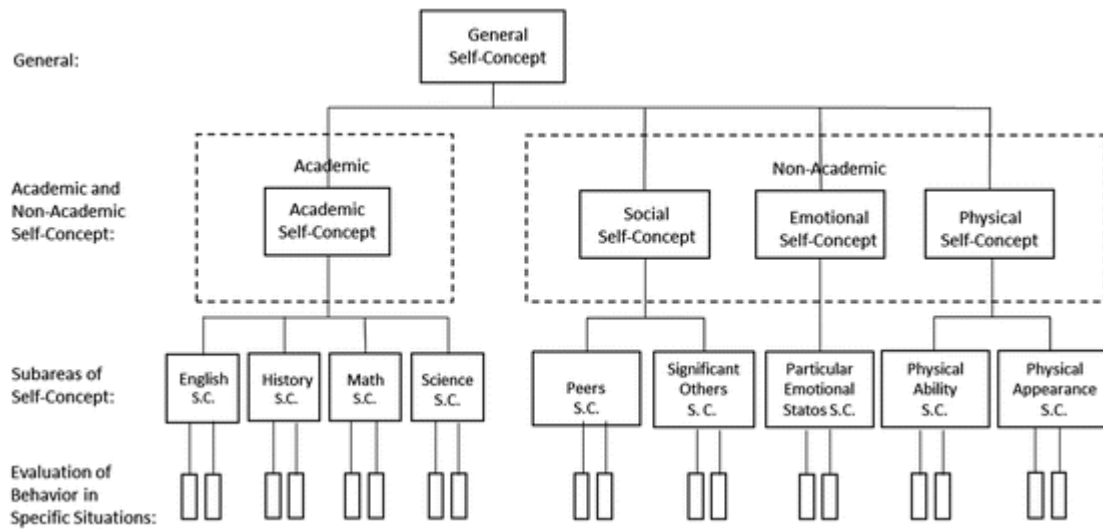
2.1 *Minäkuva*

Minäkuva tarkoittaa yksinkertaistetusti ihmisen omaamia käsityksiä itsestään (Aho, 1996., Arens ym., 2011., Marsh & Martin, 2011., Shavelson ym., 1976). Yksilö määrittelee itseään minäkuvansa kautta hyvin kokonaisvaltaisesti ja minäkuva pitääkin sisällään ihmisen käsitykset taustastaan, ulkonäöstään, arvoistaan, ominaisuuksistaan, tunteistaan ja asenteistaan (Aho, 1996., Byrne, 1984).

Erilaisten kokemusten kautta yksilö rakentaa näkemystään itsestään. Näkemykset muodostuvat vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa, kun yksilö kerää tietoa itsestään havaintojensa, omaamansa tiedon, saamansa palautteen sekä häneen kohdistuvien odotusten kautta. Minäkuva voidaan määritellä opittujen asenteiden, uskomusten, tulkintojen sekä arviointien kautta muodostetuiksi käsityksiksi itsestä. (Berg & Klinger, 2009., Arens ym., 2011., Shavelson ym., 1976.) Itsestä muodostetut käsitykset ohjaavat yksilön toimintaa, valintoja ja käyttäytymistä erilaisissa tilanteissa (Aho, 1996). Yksilön kannalta merkittävät ihmiset, koulukontekstissa esimerkiksi vanhemmat ja opettajat, vaikuttavat siihen millaiseksi lapsen minäkuva muodostuu (Berg & Klinger, 2009., Shavelson ym., 1976., Tiedemann, 2000).

Minäkuva voidaan nähdä aiemman tutkimustiedon valossa moniulotteisena rakenteena, joka pitää sisällään useita osa-alueita (Shavelson ym., 1976., Shavleson & Marsh, 1985., Berg & Klinger, 2009). Shavelsonin & kumppaneiden (1976) teoreettisessa mallissa (kuvio 1) yleinen minäkuva jaetaan kahteen alaluokkaan; akateemiseen ja ei- akateemiseen minäkuvaan. Ei- akateemisesta minäkuvasta erotetaan sosiaalinen, emotionaalinen ja fyysinen minäkuva, jotka voidaan edelleen jakaa tarkkarajaisempiin tekijöihin, kuten vertaisiin ja fyysiseen ulkonäköön. Akateeminen minäkuva voidaan vastaavasti jakaa oppiainekohtaisesti neljään alaluokkaan; äidinkieltä, historiaa, matematiikkaa

sekä luonnontieteitä koskevaan minäkuvaan. (Shavelson ym., 1976., Marsh & Shavelson, 1985.)



KUVIO 1. Structure of self-concept (Shavelson ym., 1976)

Shavelson & kumppanit (1976) määrittelevät minäkäsityksen rakennetta erilaisten ominaisuuksien kautta. Ensinnäkin he näkevät, että minäkuva on järjestäytynyt rakennelma. Tällä viitataan siihen, että yksilö järjestää itseään koskevat käsitykset erillisiin kategorioihin, joita sitten suhteuttaa toisiinsa. (Shavelson ym., 1976.) Toisekseen minäkäsitys on moniulotteinen eli se rakentuu useasta eri osa-alueesta (ks. ta 1).

Lisäksi minäkuva on rakenteena hierarkkinen, jolloin käsitykset itsestä järjestyvät toinen toistensa päälle kuvion 1 osoittamalla tavalla. Hierarkian pohjalla on yksittäisiä tilanteita koskevat havainnot (esimerkiksi tietty matematiikan tehtävä tai tunti), joista edetään ylöspäin eri osa-alueita (esimerkiksi matematiikka yleisesti) koskeviin päätelmiin itsestä. (Shavelson ym., 1976.) Tästä edetään yhä käsityksiin itsestä ei-akateemisen ja akateemisen minäkuvan osa-alueilla. Lopulta päädytään hierarkian huipulle yleisen minäkuvan tasolle, jota määrittävät yksilön päätelmät itsestään yleisesti. (Shavelson ym., 1976.)

Hierarkian alimmat tasot ovat alttiimpia muutoksille, mutta hierarkiassa ylimpänä oleva yleinen minäkuva on melko pysyvä. Minäkuvan ominaisuuksien osalta minäkuvasta voidaan erottaa sekä kuvaileva, että arvioiva ulottuvuus sen

mukaan, onko yksilön itsestään muodostama tieto kuvailevaa (esim. olen onnellinen) vai arvioivaa (esim. menestyn koulussa hyvin). (Shavelson ym., 1976.) Minäkuvan kehityksen osalta Shavelson & kumppanit määrittelevät, että yksilön kasvaessa lapsesta aikuiseksi muodostuu minäkuva yhä moniulotteisemmaksi (Shavelson ym., 1976., Shavelson & Marsh, 1985).

Minäkuvan kehityksen on todettu alkavan jo lapsuudessa ennen kouluikää (Eder, 1990). Lapsen kasvaessa hänen käsityksensä itsestään muuttuvat konkretiasta kohti yhä abstraktimpaa ymmärrystä itsestä. Aluksi lapsen käsitys itsestään esimerkiksi matematiikassa saattaa kiteytyä ajatukseen ”Olen hyvä laskemaan”. Myöhemmin hänen arvioi osaamisestaan saa käsitteellisemmän muodon ”Olen matemaattisesti taitava”. (Berg & Klinger, 2009.) Harterin (1999) mukaan ikävuosien 8-12 välillä lapsen minäkuva alkaa eriytymään osa-alueiden suhteen yhä vahvemmin. Vastaavasti kognitiivisen kehityksen edetessä myös lapsen ymmärrys minäkuvan osa-alueiden erillisyydestä kehittyy. Puhuttaessa esimerkiksi akateemisesta minäkuvasta voidaan ajatella, että tällöin yksittäiset taidot alkavat haastaa minäkuvan yleisemmällä tasolla olevia käsityksiä itsestä. Tällöin lapsi alkaa ymmärtämään, että esimerkiksi huono menestys lukemisessa, ei tarkoita, että hän olisi kokonaisvaltaisesti huono oppilas. (Harter & Buddin, 1987.)

2.2 Akateeminen minäkuva

Kuten jo edellä kerrottu, yleinen minäkäsitys jaetaan kahteen alaluokkaan, akateemiseen ja ei-akateemiseen minäkuvaan. Akateeminen minäkuva voidaan yhä jakaa erillisiin, tarkkarajaisempiin osa-alueisiin, joita määritellään eri oppiaineiden kautta. (Shavelson ym., 1976., Berg & Klinger, 2009., Marsh & Martin, 2011., Arens ym., 2011.) Shavelsonin & kumppaneiden (1976) luomassa teoreettisessa mallissa akateeminen minäkuva jaetaan neljään alaluokkaan; äidinkieltä, historiaa, matematiikkaa ja luonnontieteitä koskevaan minäkuvaan.

Myöhemmissä tutkimuksissa akateemisen minäkuvan osa-alueiden määrää ja nimityksiä on täsmennetty hieman eri tavoin, mutta keskeinen tuloksia yhdistävä tekijä on ollut matemaattisen sekä luku- ja kirjoitustaitoon liittyvän minäkuvan erottaminen akateemisesta minäkuvasta. (Arens ym., 2011., Marsh & O’Neil, 1984.) Akateemisen minäkuvan moniulotteisuuden pääjakona voidaan

siis erottaa matemaattinen ja verbaalinen osa-alue (Arens ym., 2011.) Jako luonnollisesti nousee merkitykselliseksi oman tutkimukseni kannalta tutkiessani oppilaiden akateemista minäkuvaa juuri matematiikan ja äidinkielen oppiaineiden osalta.

Akateeminen minäkuva on osa minäkuvan laajempaa rakennetta, jolloin sen muodostumisen ja toiminnan periaatteet yhtenevät edellisessä kappaleessa esitellyn minäkuvan mallin kanssa. Nostaakseni muutaman esimerkin, minäkuvan hierarkkinen rakenne esimerkiksi näkyy akateemisessa minäkuvassa siten, että oppiainekohtaiset käsitykset itsestä heijastuvat akateemiseen minäkuvaan kokonaisuutena ja yhä yleiseen minäkuvaan hierarkian huipulla. (Shavelson ym., 1976.) Minäkuvan rakenteen mukaisesti myös akateeminen minäkuva muodostuu iän myötä yhä moninaisemmaksi (Shavelson ym., 1976). Strein (1993) on pyrkinyt määrittelemään akateemista minäkuvaa mahdollisimman selkeästi ja ytimekkäästi. Hän on todennut, että akateemista minäkuvaa voidaan määritellä seuraava elementin kautta, joka ilmenee laajalti tutkimuskirjallisuudessa ja myöskin yhteen edellä esitetyn Shavelsonin & kumppaneiden mallin kanssa. Akateeminen minäkuva heijastaa sekä kuvailevaa, että toisaalta arvioivaa puolta itseä koskevista käsityksistä.

Koulunaloitus on akateemisen minäkuvan kehityksen kannalta merkittävää aikaa ja erityisesti ensimmäisiä kouluvuosia on pidetty tärkeänä kehitysvaiheena suhteessa akateemiseen minäkuvaan (Pesu, 2017). Akateeminen minäkuvan rakentuu kahden vertailun kautta. Ensinnäkin yksilö vertaa omia suorituksia toisten suorituksiin. Toisekseen hän vertaa omia kykyjään suhteessa toinen toisiinsa. (Aho, 1996.) Monet tutkimukset ovat todenneet akateemisen minäkuvan olevan pienillä oppilailla epärealistisen positiivinen ja kehittyvän oppilaiden kasvaessa yhä realistisemmaksi ja negatiivisemmaksi (Aunola ym., 2002., Wigfield & Eccles, 2000). Jo pientenkin, noin 8-vuotiaiden oppilaiden, on todettu tarkastelevan omia taitojaan realistisemmassa valossa, jonka perusteella akateemisen minäkuvan voidaan ajatella kehittyvän lapsille hyvin nopeasti. (Aunola ym., 2002.). Myös lasten käsitys taitojensa muokattavuudesta muuttuu negatiivisemmaksi koulutien edetessä (Kasanen ym., 2009). Lisäksi on todettu, että lapsen minäkuva alkaa koulunkäynnin myötä kognitiivisen kehityksen edetessä muotoutua siten, että lapsi käsitykset itsestään eri oppiaineiden taitajana eriytyvät (Berg & Klinger, 2009).

Minäkuva rakentuu aina vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Merkittävien ihmisten arviot sekä yksilön saama vahvistus ja tuki rakentavat hänen akateemista minäkuvaansa (Bong & Skaalvik, 2003., Shavelson ym., 1976). Tutkimus on osoittanut vanhempien uskomusten vaikuttavan lapsen akateemiseen minäkuvaan sekä äidinkielen, että matematiikan oppiaineiden osalta (Frome & Eccles, 1998). Vastaavasti opettajien uskomukset ja odotukset oppilaiden osaamisesta heijastuvat oppilaiden akateemiseen minäkuvaan (Madon ym., 2001). Vanhempien ja opettajien rooli siis nousee keskeiseksi lapsen akateemisen minäkuvan muodostumisen kannalta.

2.3 Sukupuolen määrittelyä

Sukupuolella viitataan miehiin ja naisiin, tai poikiin ja tyttöihin sekä heihin liitettyihin ruumiillisiin eroihin (Juvonen ym., 2010). Näihin eroihin kytkeytyy samalla myös kulttuurisia jakoja. Sukupuolen käsitteeseen liitetään myös sosiaalinen sukupuolijärjestelmä. Järjestelmä määrittelee sen, kuinka naisia ja miehiä määritellään ja sijoitetaan suhteessa toisiinsa. (Juvonen ym., 2010.) Sukupuolesta on tarpeen erottaa biologinen ja sosiaalinen aspekti. Tällä eronteolla on pyritty havainnollistamaan termien välistä suhdetta; sukupuoleen liittyvät epätasapainot eivät ole johdannaisia biologiasta, vaan muodostuvat sukupuolta määrittävien valtajärjestelmien tuloksena. Näin vallan kautta sukupuolikäsityksiä uusinnetaan. (Juvonen ym., 2010.)

Naistutkimus on tarjonnut ymmärrystä siitä, kuinka käsityksemme sukupuolesta ohjaavat suoraan sitä, miten maailmaa tarkastelemme ja mitä ympäristössämme näemme. Sukupuolittuneisuus näyttäytyykin itsestäänselvytenä tarkasteltaessa maailmaa, joka perustuu pitkälti sukupuolen dikotomiseen jakoon. (Juvonen ym., 2010.) Kriittinen feministinen naistutkimus on suunnannut katseensa tähän ja todennut, ettei sukupuoli ole annettu itsestäänselvyys, vaan sukupuolta rakennetaan vallitsevan kulttuurin ja toimintatapojen tuotoksena (Juvonen ym., 2010). Voidaankin siis ajatella, että sukupuolet ovat olemassa, muotoutuvat sekä suuntautuvat sosiaalisten ja kulttuuristen rakenteiden ohjaamina.

Feministinen kasvatustutkimus pyrkii kaksijakoisen sukupuolikäsityksen purkamiseen. Kasvatettavat eivät edusta valmiiksi naisia tai miehiä, vaan heissä

nähdään mahdollisuus moniulotteisen sukupuoli-identiteetin muodostamiseen. (Juvonen ym., 2010.) Tällöin sukupuoli rakentuu yksilön itse määrittämänä, eikä sitä voi havaita tai määritellä kukaan muu. Vaikka tutkimuksessani tarkastelen sukupuolittuneisuutta osana koulumaailmaa ja käsittelen täten sukupuolta kaksijakoisesti, tutkimukseni perustuu ajatukselle sukupuolten moninaisuudesta. Tutkimalla sukupuolittuneisuutta pyrin siis tekemään näkyväksi sukupuolen asemaa koulumaailmassa ja tätä kautta lopulta purkamaan kaksijakoista sukupuolikäsitystä osana koulun kontekstia ja yhteiskuntaa laajemmin.

2.4 Akateeminen minäkuva ja sukupuolittuneisuus

Sukupuolieroja eri oppiaineiden sisällä on tutkittu paljon eri näkökulmista. Tutkimukset ovat osoittaneet, että sukupuolieroja on nähtävissä myös akateemisen minäkuvan osalta (Skaalvik & Rankin, 1990., Eccles, 1993., Preckel ym., 2008). Skaalvikin ja Rankinin (1990) tutkimuksen mukaan sukupuolieroja oli nähtävissä erityisesti tarkasteltaessa oppiainekohtaisia osa- alueita akateemisesta minäkuvasta.

Poikien kohdalla matematiikkaa koskevan minäkuvan todettiin olevan positiivisessa yhteydessä yleiseen minäkuvaan, kun taas tytöillä matemaattisella minäkuvalla huomattiin olevan negatiivinen yhteys yleiseen minäkuvaan (Skaalvik & Rankin, 1990). Poikien on myös todettu omaavan korkeammat uskomukset omista taidoistaan matematiikassa ja toisaalta tyttöjen vastaavasti luku- ja kirjoitustaidossa (Eccles, 1993). Preckel & kumppanit (2008) esittävät, että matematiikkaan liittyvä minäkuva ja motivaatio on pojilla havaittu vahvemmaksi, kuin tytöillä. Tämä on mielenkiintoista, sillä tyttöjen osaamisen matematiikassa on osoitettu olevan Kansainvälisen matematiikan ja luonnontieteiden oppimisen arviointitutkimuksen mukaan parempaa, kuin poikien (Pöysä ym., 2018).

Sukupuolistereotyypioiden ajatellaan olevan yhteydessä sukupuolten välillä ilmeneviin eroihin koulumenestyksessä sekä luonnollisesti täten myös lasten käsityksiin omista kyvyistään. Vanhempien, opettajien sekä ikätoverien sukupuolta määrittelevät stereotyypit ovat siis yhteydessä lasten uskomuksiin itsestään. (Eccles & Wigfield, 2000.) Stereotyyppistä ajattelua on havaittu opettajien kohdalla matematiikan ja äidinkielen oppiaineissa ja opettajien on

todettu esimerkiksi ajattelevan matematiikan olevan vaikeampaa tytöille. Lisäksi keskitasoisesti menestyviä tyttöjä on matematiikassa pidetty vähemmän lahjakkaina, kuin samantasoisesti suoriutuvia poikia. (Tiedemann, 2000.) Äidinkielen osalta sukupuolistereotyyppisen ajattelun tuloksena tyttöjen ajateltiin olevan poikia parempia äidinkielessä (Retelsdorf ym., 2015).

Tutkimustiedon todentama minäkuvan sukupuolittuneisuus tuntuu erityisen ongelmalliselta tarkasteltaessa perusopetuksen opetussuunnitelman arvopohjaa ja tavoitteita. Opetussuunnitelmassa perusopetuksen tehtäväksi linjataan eriarvoistumisen ehkäisy ja sukupuolten tasa-arvo (POPS, 2014). Opetuksen tulisi opetussuunnitelman mukaan tarjota oppilaille yhä laajempaa ymmärrystä ja tietoa sukupuolen moninaisuudesta sekä kannustaa oppilaita yhdenvertaisesti eri oppiaineiden opoinnoissa sukupuoleen katsomatta. Lopuksi vielä linjataan, että opetuksessa jokaista oppilasta tulisi auttaa tunnistamaan omat yksilölliset mahdollisuutensa sekä ohjata heitä rakentamaan oppimispolkunsa vapaana sukupuoleen sidotuista roolimalleista. (POPS, 2014.)

Tavoitteet ovat selvästi asetettu näkyviksi, mutta todellisuus kertoo toista tarinaa. Tämän vuoksi olisikin tärkeää suunnata koulumaailmassa huomioi niihin arkipäivän toimintatapoihin ja puheeseen, joiden kautta sukupuolittuneiden roolimallien vaikutusta oppilaiden ajatuksiin ja toimintaan voitaisiin ehkäistä. Vaikkakaan ongelmakohdat eivät ole yleistettävissä kaikkiin koulu yhteisöihin, ja sukupuolirooleja ylläpitävät voimat paikantuvat monissa osin kouluinstituution ja yleisemmin yhteiskunnan rakenteisiin, voidaan muutokseen pyrkiä ruohonjuuritasollakin.

3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

3.1 Tutkimustehtävä

Tutkimuksen tavoitteena on tutkia oppilaiden akateemista minäkäsitystä äidinkielen ja matematiikan oppiaineissa. Lisäksi tutkimus pyrkii selvittämään, esiintyykö akateemisessa minäkuvassa oppiaineiden välillä sukupuolittunutta jakautuneisuutta. Laadulliselle tutkimusmenetelmälle ominaisesti tutkimuksen tarkoitus on kuvailla ja tehdä näkyväksi niitä tapoja, joilla lapset omaa oppijuuttaan tarkastelevat. Tutkimustehtävä rakentuu seuraavien tutkimuskysymysten varaan: ”Miten oppilaiden akateeminen minäkuva näkyy heidän kuvauksissaan itsestään a) matematiikan oppijoina ja b) äidinkielen oppijoina?” sekä ”Onko minäkäsityksen kuvauksissa havaittavissa sukupuolittunutta jakautumista?”.

Tutkimuksen tavoite on lisätä ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä. Parhaassa tapauksessa tutkimuksen tulokset voivat tarjota kasvattajille uuden, yhä laajemman näkökulman lasten oppimiseen ja heidän ymmärrykseensä itsestään oppijoina.

3.2 Metodologinen lähestymistapa

Toteutan tutkimukseni laadullista tutkimusmenetelmää käyttäen. Laadullisilla tutkimusmenetelmillä tutkitaan ihmisen elämismailmaa sekä pyritään kuvaamaan ja ymmärtämään tutkittavia ilmiöitä (Tuomi & Sarajärvi, 2018., Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006). Tutkimuksessani kerään kuvailevaa tietoa tutkittavien akateemisesta minäkäsityksestä, jonka vuoksi laadullinen tutkimusote oli luontainen valinta osaksi omaa tutkimustani.

Eskola & Suoranta (1998) esittävät yhdeksi laadullisen tutkimuksen piirteistä aineistojen tekstimuotoisuuden. Tyypillisiä laadullisessa tutkimuksessa käytettäviä aineistonkeruun menetelmiä ovat esimerkiksi haastattelut, erilaiset kirjoitelmat sekä havainnointi. Laadullisessa tutkimuksessa aineistonkeruu

perustuu harkinnanvaraiseen otantaan. (Eskola & Suoranta, 1998.) Tämän kaltaisen otannan tuloksena aineisto on usein kooltaan pieni, mutta sitäkin huolellisemmin rajattu ja valittu. Tutkimuksen laadun ja luotettavuuden takaa tällöin määrän sijaan otoksen laatu sekä analyysin perusteellisuus. (Eskola & Suoranta, 1998.) Laadulliselle tutkimukselle ominaisia piirteitä ovat lisäksi hypoteesittomuus sekä analyysin aineistolähteisyys (Eskola & Suoranta, 1998). Laadullisen tutkimuksen piirteitä määriteltessään Eskola ja Suoranta (1998) nostavat vielä esille tutkijan subjektiivisen position suhteessa omaan tutkimukseensa.

3.3 Aineistonhankinta

Aineistonkeruuprosessi käynnistyi tutkimuslupa- ja tietosuojahakemusten laatimisella helmikuun loppupuolella. Yliopiston myönnettyä tutkimusluvan, seurasi tutkittavien etsiminen. Tutkittavien ryhmä löytyi eräästä peruskoulusta. Tutkittavien joukko valikoitui lopulta kyseisen koulun yhden luokan oppilaista. Tutkittavat olivat 11-12- vuotiaita lapsia.

Luokan halukkuutta osallistua tutkimukseen kartoitettiin luokan opettajalta sähköpostin välityksellä samalla luonnollisesti avaten tutkimuksen aihetta ja kulkua siinä määrin, kuin se oli tarpeellista. Opettajan ilmoitettua halukkuutensa osallistua luokkansa kanssa tutkimukseen, seurasi tutkimukseen osallistumista koskevien suostumusten kerääminen oppilailta sekä heidän huoltajiltaan. Kotiväelle laadittiin lomake (liite 1), jonka yhteydessä sekä tiedotettiin tutkimuksesta, että kerättiin oppilaiden ja heidän huoltajiensa suostumukset tutkimukseen osallistumisesta.

Tutkimussuostumukset kerättiin huhtikuun alussa ja pian tämän jälkeen kerättiin varsinainen aineisto. Tarkka aineistonkeruun ajankohta sovittiin opettajan kanssa yhteistyössä luokalle parhaiten sopivaan ajankohtaan, jotta tutkimukseen osallistumisesta olisi luokalle mahdollisimman vähän haittaa. Aineistonkeruu suoritettiin yhdessä osassa ja siihen oli varattu aikaa 45 minuuttia eli yksi oppitunti. Tämä aikaraami osoittautui aineistonkeruun kannalta sopivaksi. Luokan opettaja oli läsnä tunnilla, jolla aineisto kerättiin. Tutkimusaineisto kerättiin mekaanisesti siten, että oppilaat kirjoittivat kirjoitelmat tulostetuille pohjille.

Tutkimusaineisto muodostuu 15:sta informantin kirjoitelmasta. Otoksen koko on tutkimuksen luotettavuuden kannalta perusteltu, sillä käytettäessä laadullista, ilmiöiden ymmärtämiseen suuntautuvaa tutkimusmenetelmää, tutkimusaineiston ei tarvitse olla kooltaan kovin suuri (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006). Tuomi & Sarajärvi (2018) esittävät, että otoksen koon sijaan aineiston laadun kannalta merkittäväksi muodostuu informanttien valinta. Tästä syystä tutkittaviksi tulisikin valita sellaisia henkilöitä, joilta ilmiöstä voidaan parhaiten saada tietoa.

Monet tutkimukset ovat osoittaneet akateemisen minäkuvan kehittyvän jo alkuopetuksen aikana ja jatkavan yhä vahvistumistaan oppilaan siirtyessä luokka-asteelta toiselle (Arens ym., 2011., Aho, 1996., Byrne & Gavin, 1996., Sahvelson ym., 1976.). Voidaan siis olettaa, että tutkittavien akateeminen minäkäsitys on jo pitkälle kehittynyt, joka perustelee heidän valintansa informanteiksi. Lisäksi itseilmais- ja kirjoitustaidon voidaan nähdä toimivan tutkimusjoukon valinnan perusteena, sillä informanteiksi valikoituivat alakoulun ylemmillä luokilla olevat oppilaat, joiden kirjoitus- ja lukutaito on pääosin jo vahva ja vakiintunut. (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Kaikkien tutkittavien äidinkieli oli suomi eikä tutkimukseen osallistunut S2 oppilaita.

Tutkimuksessa selvitän, millä tavoin juuri oppilaat kuvailevat akateemista minäkuvaansa, jonka vuoksi aineistonkeruumenetelmäksi valikoitui oppilaiden itse tuottamat kirjoitelmat. Kirjoitelmien kautta haluttiin antaa tutkittavien omalle äänelle ja henkilökohtaisille ajatuksille tilaa. Koska oppilaat voivat kokea omaa osaamista ja taitoja koskevat käsitykset henkilökohtaisina ja herkkinä asioina, ajateltiin kirjoitelman olevan aineistonkeruumenetelmänä hienovaraisempi, kuin esimerkiksi haastattelun. Kirjoitelmaa varten oli laadittu lomakepohja (liite 2), johon oppilaat kirjoittivat omat tuotoksensa. Lomakepohja sisälsi ohjeistuksen kirjoitelman tekoon sekä apukysymykset tukemaan kirjoitelman laatimista. Lomake oli rakennettu siten, että oppilaat kirjoittivat kaksi lyhyttä kirjoitelmaa tarkastellen erikseen kumpaakin tutkittavaa oppiaineita, suomen kieltä & kirjallisuutta sekä matematiikkaa. Ohjeistus apukysymyksineen oli samanlainen molempien kirjoitelmien kohdalla.

Kirjoittamisen tueksi suunnitellut apukysymykset oli laadittu siten, että ne ohjaisivat tutkittavia kirjoittamaan asioista, jotka heijastaisivat heidän käsityksiään omasta akateemisesta minäkuvastaan. Apukysymykset rakennettiin

teoreettisen viitekehyksen valossa hyödyntäen kysymysten sisällössä ja muotoilussa aiemman tutkimuksen tietoa. Eskola & Suoranta (1998) esittävät aineiston rajauksen teoreettisen edustavuuden ajatuksen kautta, jonka mukaan tutkittavaa tapausta tarkastellaan näytteenä yleisestä. Tällöin teoreettisen viitekehyksen vahvuus ja jäsenytyneisyys nousee tärkeäksi tekijäksi onnistuneen aineistonkeruun ohjaajana (Eskola & Suoranta, Hart).

Tuomi ja Sarajärvi (2018) toteavat tutkimusasetelman luonteen vaikuttavan siihen, kuinka vapaita tai vaihtoehtoisesti formaaleja ja strukturoituja aineistonkeruun menetelmät ovat. Tutkimuksessani pyritään tavoittamaan kuvauksia akateemisesta minäkuvasta, jolloin rajaus tutkimustehtävässä edellyttää strukturoimaan aineistoa eli tässä tapauksessa tutkittavien tuottamia kirjoitelmia. Strukturoimalla kirjoitelmia apukysymysten avulla pyrittiin siis varmistamaan, että aineisto vastaa mahdollisimman hyvin asetettuun tutkimusongelmaan.

3.4 Aineistolähtöinen sisällönanalyysi

Tutkimukseni analyysimenetelmäksi valikoitui sisällönanalyysi, joka menetelmänä mahdollistaa dokumenttien systemaattisen ja objektiivisen analyysin. Sisällönanalyysiä voidaan hyödyntää hyvin monenlaisten aineistojen analysoinnissa ja menetelmää voidaan käyttää hyvinkin vapaasti erilaisten dokumenttien analysointiin. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.) Sisällönanalyysi perustuu loogiseen päättelyyn sekä tulkintaan pohjaavaan prosessiin, jossa aineisto ensin hajotetaan osiin, käsitteellistetään ja lopuksi kootaan taas yhtenäiseksi, eheäksi kokonaisuudeksi. Sisällönanalyysin avulla pyritään tuottamaan tiivis ja yleinen sanallinen kuvaus tutkittavasta ilmiöstä. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.) Tärkeää on, että yleisestä ja tiiviistä kuvauksesta huolimatta tutkija pystyy säilyttämään analyysiprosessin läpi aineiston alkuperäisen informaation ja sisällön. Analyysin kautta aineistosta luodaan mielekästä, selkeää ja yhtenäistä informaatiota, jonka pohjalta voidaan lopulta tehdä tutkittavasta ilmiöstä perusteltuja ja luotettavia johtopäätöksiä. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.)

Aineiston analyysimenetelmäksi valikoitui sisällönanalyysin muodoista aineistolähtöinen analyysi. Kyseisessä analyysimuodossa pyritään luomaan jäsennelly teoreettinen kokonaisuus tutkimusaineistosta ja näin tuottamaan

teoreettista ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.) Aineistolähtöisyys perustuu ajatukseen siitä, että teorian tulisi ohjata aineiston analyysia ainoastaan tutkimusmenetelmien osalta, jolloin varsinaisen analyysin kautta saadut tulokset eivät rakennu aiemman tutkimustiedon- ja teorian ohjaamina, vaan kumpuavat puhtaasti tutkimusaineistosta.

Aineistolähtöistä analyysiä käytettäessä tutkijan on hyvä tiedostaa ja tunnustaa analyysimuodon mukanaan tuomat haasteet. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.) Ajatuksena havaintojen objektiivisuus, johon aineistolähtöinen analyysi teoriasta irrottautuessaan pyrkii, on hankala, oikeastaan tutkimuksenteon näkökulmasta mahdoton. Tutkijan tutkimuksessaan käyttämät käsitteet, tutkimusasetelma sekä menetelmät ovat nimittäin itsessään tutkijan jonkin tiedon perusteella asettamia ja vaikuttavat automaattisesti myös tutkimuksen tuloksiin. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.) Objektiivisuuden haaste tiedostettiin myös osana tätä tutkimusta.

3.5 Analyysin toteuttaminen

Tässä tutkimuksessa aineiston analyysi toteutettiin Milesin & Hubermanin (1994) aineistolähtöisen analyysin mallia mukaillen. Kyseiset tutkijat jakavat laadullisen, aineistolähtöisen analyysin vaiheet kolmeen osaan. Ensimmäisessä vaiheessa aineisto pelkistetään eli redusoidaan. Seuraavassa vaiheessa aineisto klusteroidaan eli ryhmitellään. Kolmannessa vaiheessa aineisto abstrahoidaan eli käsitteellistetään, jonka kautta analysoidusta datasta luodaan teoreettisia käsitteitä. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.)

Aineiston analyysi aloitettiin tutustumalla tutkimusaineistoon huolellisesti. Tämä tarkoitti perusteellista aineiston läpilukua sekä aineiston sisältöön perehtymistä. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.) Ennen varsinaisen analysoinnin aloittamista aineisto, eli tutkittavien paperille kirjoittamat kirjoitelmat, kopioitiin Word-tiedostoon aineiston analysointiprosessin helpottamiseksi. Kirjoitelmat tosinnettiin tiedostoon täysin samassa muodossa, jossa tutkittavat olivat ne kirjoittaneet. Jokaiseen aineiston kirjoitelmaan sisällytettiin tunnistetiedot, joiden avulla tutkittavien osuuksia olisi mahdollista poistaa aineistosta heidän niin toivoessaan. Aineisto järjesteltiin kahteen osioon siten, että ensimmäinen sisälsi kirjoitelmat matematiikan oppiaineesta ja toinen kirjoitelmat suomen kielen &

kirjallisuuden oppiaineesta. Näin pyrittiin pilkkomaan aineiston analyysia osiin ja selkiyttämään sitä.

Seuraavaksi oli vuorossa alkuperäisdatan pelkistäminen. Pelkistämisen avulla aineistosta poimittiin tutkimustehtävän kannalta olennainen sisältö ja karsittiin ylimääräinen pois (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Aineistoa pelkistettiin etsimällä siitä tutkimustehtävään vastaavia sekä sitä kuvaavia ilmaisuja. Tämä tarkoitti sellaisten ilmausten paikantamista, joissa tavalla tai toisella kuvattiin omaa osaamista ja taitoja oppiaineissa. Löydetyt ilmaisut koodattiin väreillä siten, että samaa ilmiötä kuvaavat ilmaisut alleviivattiin tietyllä värillä. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.) Löydetyistä ilmaisuista eli tutkimustehtävää kuvaavista alkuperäisilmaisuista muotoiltiin pelkistetyt ilmaukset, jotka kerättiin yhteen ja listattiin erilliseen Word-tiedostoon. Listausvaiheessa oli tärkeää kiinnittää huomiota siihen, ettei alkuperäisdatasta kadotettu mitään, sillä edellä kuvatun prosessin kautta muodostettu aineiston pelkistetty muoto tulisi toimimaan pohjana analyysin seuraavalle vaiheelle, aineiston ryhmittelylle. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.)

Aineiston pelkistämistä seurasi aineiston ryhmittely. Ryhmittely toteutettiin tematisoimalla siten, että aikaisemmin listatuista pelkistetyistä ilmaisuista etsittiin samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia kuvaavia käsitteitä ja ilmaisuja. Ilmauksista eriteltiin esimerkiksi hyvää ja huonoa osaamista kuvaavat lausahdukset, joita eriteltiin yhä tarkkarajaisimmiksi teemoiksi. Aineistosta siis etsittiin toisistaan eriäviä kuvauksia tutkittavien osaamisesta. Ilmaukset, jotka sisälsivät yhdistäviä tekijöitä, ryhmiteltiin siten, että samaa teemaa kuvaavat ilmaisut yhdistettiin isommiksi kokonaisuuksiksi. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.) Tematisoinnin avulla pyrittiin pilkkomaan ja ryhmittelemään aineistoa aiheittain sekä tätä kautta vertailemaan erilaisten teemojen esiintymistä aineistossa. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.) Aineistoa myös kvantifioitiin siinä määrin, että samaa teemaa kuvaavien pelkistettyjen ilmausten määrät laskettiin. Ilmausten määrät ilmaistaan myöhemmin taulukoinnin yhteydessä.

Tematisoinnin tukena ja jatkeena aineiston ryhmittelyssä käytettiin aineiston luokittelua. Luokittelun kautta pyrittiin tiivistämään aineisto yhä yleisempien käsitteiden alle. Luokittelu alkoi siitä, että pelkistettyjen ilmausten pohjalta ryhmitellyistä samaa teemaa kuvaavista ilmauksista muodostettiin ensin alaluokkia. Alaluokat kuvasivat aineistosta nousseita erilaisia tapoja, joilla

tutkittavat omaa osaamistaan kuvasivat. Tuomen & Sarajärven (2018) mukaan alaluokat nimetään aineiston sisältöä kuvaavalla käsitteellä siten, että luokitteluyksikkönä voi toimia esimerkiksi tutkittavaa ilmiötä kuvaava käsite, piirre tai käsitys. Analyysissäni alaluokat nimettiin sen mukaisesti, kuinka tutkittavat osaamistaan oppiaineissa kuvailivat, esimerkiksi ”kuvailee itseään kehittyvänä” tai ”kuvailee itseään huonoksi”. Alaluokat siis muodostuivat niistä teemoista, joita aineiston pelkistämisen sekä sitä seuranneen ryhmittelyn seurauksena oli tutkittavien kirjoitelmista löydetty.

Analyysi eteni alaluokkien nimeämisestä niiden yhdistelyyn siten, että alaluokista muodostettiin yläluokkia ja yläluokista pääluokkia (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Ensin alaluokkien, ja sitten niistä muodostuneiden yläluokkien teemoja niputettiin yhteen päätyen lopulta pääluokkiin. Luokittelun tuloksena aineiston dataa pystyttiin järjestämään kohti yleisempiä ja kattavampia kuvauksia oppilaiden käsityksistä oman osaamisensa suhteen. Alaluokkien tapaan myös muut muodostuneet luokat nimettiin aineistosta nousevien, tutkittavaa ilmiötä kuvaavien aiheiden mukaisesti siten, että nimitykset pystyivät kattamaan alleen kaikki allensa lukeutuvat luokat. Ala- ja yläluokat yhdistettiin lopulta viideksi pääluokaksi, jotka olivat heikko-, vahva-, vaihteleva-, osa-alueittain eriytyvä- ja määrittelemätön käsitys omasta osaamisesta.

Ryhmittelyn viimeisessä vaiheessa nimettiin vielä kaikkia pääluokkia sitova yhdistävä luokka, jonka voidaan ajatella olevan suoraan yhteydessä asetettuun tutkimuskysymykseen. Kaikkia luokkia yhdistäväksi luokaksi muodostui luonnollisesti luokka nimeltään: ”Oppilaiden käsityksiä omasta akateemisesta minäkuvasta”. Lopuksi kaikki muodostetut luokat taulukoitiin (taulukko 1). Yläluokkien yhteyteen merkittiin aineistosta löydettyjen mainintojen määrät (mainintojen määrä kohden jokaista kahdeksaa yläluokkaa). M kirjain kuvaa matematiikan aineistosta löytyneiden mainintojen määrää ja S kirjain vastaavasti suomen kielen & kirjallisuuden aineistosta löytyneiden mainintojen määrää. Tuomen & Sarajärven (2018) mukaan aineiston ryhmittelyn avulla on tarkoitus luoda pohja tutkimuksen perusrakenteelle ja hahmotella tutkittavaa ilmiötä luonnehtivia kuvauksia. Ryhmittelyn tuloksena aineistosta löydetty teemat sekä niiden pohjalta muodostetut luokittelut jäsentyivätkin analyysivaiheessa niin selkeästi, että luotujen luokkien pohjalta oli sujuvaa edetä kohti tutkimustulosten muotoilua.

TAULUKKO 1. Tutkimuskysymys 1 luokittelu: matematiikka ja suomen kieli & kirjallisuus

Alaluokka	Yläluokka/ mainintojen määrä	Pääluokka	Yhdistävä luokka																
kuvailee itseään huonoksi	käsitys itsestä heikkona aineessa M (5), S (0)	heikko käsitys itsestä	Oppilaiden käsityksiä omasta akateemisesta minäkuvasta																
kuvailee ainetta haastavana				kuvailee itseään pitkäjänteisenä ja kärsivällisenä	käsitys itsestä pitkäjänteisenä ja kehittyvänä aineessa M (7), S (1)	vahva käsitys itsestä	kuvailee itseään yrittäjänä, ei luovuttajana	kuvailee itseään kehittyvänä	kuvailee itseään keskitasoiseksi	käsitys itsestä hyvänä aineessa M (20), S (28)	vahva käsitys itsestä	kuvailee itseään hyväksi	kuvailee itseään todella hyväksi	kuvailee itseään useimmiten hyväksi	kuvailee itseään nopeaksi oppijaksi	käsitys itsestä nopeana oppijana aineessa M (7), S (3)	vahva käsitys itsestä	kuvailee pitävänsä aineesta	käsitys itsestä innokkaana, aineen mieluisuus M (5), S (12)
kuvailee itseään pitkäjänteisenä ja kärsivällisenä	käsitys itsestä pitkäjänteisenä ja kehittyvänä aineessa M (7), S (1)	vahva käsitys itsestä																	
kuvailee itseään yrittäjänä, ei luovuttajana				kuvailee itseään kehittyvänä			kuvailee itseään keskitasoiseksi	käsitys itsestä hyvänä aineessa M (20), S (28)	vahva käsitys itsestä			kuvailee itseään hyväksi	kuvailee itseään todella hyväksi	kuvailee itseään useimmiten hyväksi	kuvailee itseään nopeaksi oppijaksi	käsitys itsestä nopeana oppijana aineessa M (7), S (3)		vahva käsitys itsestä	kuvailee pitävänsä aineesta
kuvailee itseään kehittyvänä				kuvailee itseään keskitasoiseksi	käsitys itsestä hyvänä aineessa M (20), S (28)		vahva käsitys itsestä					kuvailee itseään hyväksi	kuvailee itseään todella hyväksi	kuvailee itseään useimmiten hyväksi	kuvailee itseään nopeaksi oppijaksi	käsitys itsestä nopeana oppijana aineessa M (7), S (3)			vahva käsitys itsestä
kuvailee itseään keskitasoiseksi	käsitys itsestä hyvänä aineessa M (20), S (28)			vahva käsitys itsestä															
kuvailee itseään hyväksi										kuvailee itseään todella hyväksi		kuvailee itseään useimmiten hyväksi	kuvailee itseään nopeaksi oppijaksi	käsitys itsestä nopeana oppijana aineessa M (7), S (3)	vahva käsitys itsestä	kuvailee pitävänsä aineesta			
kuvailee itseään todella hyväksi								kuvailee itseään useimmiten hyväksi		kuvailee itseään nopeaksi oppijaksi		käsitys itsestä nopeana oppijana aineessa M (7), S (3)	vahva käsitys itsestä	kuvailee pitävänsä aineesta		käsitys itsestä innokkaana, aineen mieluisuus M (5), S (12)			
kuvailee itseään useimmiten hyväksi					kuvailee itseään nopeaksi oppijaksi			käsitys itsestä nopeana oppijana aineessa M (7), S (3)		vahva käsitys itsestä		kuvailee pitävänsä aineesta		käsitys itsestä innokkaana, aineen mieluisuus M (5), S (12)					
kuvailee itseään nopeaksi oppijaksi	käsitys itsestä nopeana oppijana aineessa M (7), S (3)				vahva käsitys itsestä														
kuvailee pitävänsä aineesta	käsitys itsestä innokkaana, aineen mieluisuus M (5), S (12)																		

kuvailee itseään toisinaan hyvänä	käsitys itsestä toisinaan hyvänä, toisinaan huonona M (10), S (7)	käsitys itsestä vaihteleva	
kuvailee ainetta toisinaan haastavana			
kuvailee osaamistaan osa-alueita eritellen (ei osaa)	käsitys omien taitojen eriytymisestä osa-alueittain M (9), S (6)	käsitys omista taidoista osa-alueittain eriytyvä	
kuvailee osaamistaan osa-alueita eritellen (osaa)			
ei osaa kuvailla tai määrittellä osaamistaan	käsitys omista taidoista epävarma M (1), S (2)	käsitys omista taidosta määrittelemätön	

Aineiston analyysi eteni siten, että edellä kuvatulla analyysiprosessilla etsittiin vastauksia ensimmäiseen tutkimuskysymykseen, joka pyrki selvittämään, kuinka tutkittavat kuvasivat omaa osaamistaan matematiikan sekä suomen kielen & kirjallisuuden oppiaineissa. Koska aineisto oli analyysiprosessin alussa jaettu kahteen osaan siten, että matematiikan ja suomen kielen & kirjallisuuden oppiaineita koskevia kuvauksia tarkasteltiin erikseen, myös aineiston pelkistäminen sekä ryhmittely toteutettiin erillisinä kokonaisuuksina. Niinpä ensin luokiteltiin kaikki matematiikan oppiainetta koskeva aineisto ja sitten suomen kieltä & kirjallisuutta kuvaava aineisto. Kirjoitelmien strukturoidun rakenteen vuoksi oppiaineita koskevat tuotokset olivat kuitenkin muodoltaan hyvin yhteneviä ja kirjoitelmista esiin nousevat teemat samoja. Tämän vuoksi aineistosta muodostuneet luokittelut yhdistettiin siten, että sekä suomen kieltä & kirjallisuutta, että matematiikkaa koskevat teemat koottiin yhteen taulukkoon.

Toinen tutkimuskysymys pyrki selvittämään, ilmenikö oppilaiden kuvauksissa omista taidoistaan sukupuolittunutta jakautumista. Toista tutkimuskysymystä tarkasteltiin ensimmäiseen tutkimuskysymykseen saatujen vastausten valossa eli analyysin kautta muodostettujen luokitteluiden kautta.

Aluksi tutkimusaineisto jaettiin tutkittavien ilmoittaman sukupuolen mukaisesti kahteen osaan. Tämän jälkeen kirjoitelmat sekä niistä analyysiprosessin alussa koodatut alkuperäisilmaisut käytiin tarkasti ja huolellisesti läpi. Aineistosta jo analyysiprosessin alussa koodatut alkuperäisilmaisut koodattiin vielä sukupuolittain, jotta analyysia olisi selkeämpi tehdä. Ilmaukset käsiteltiin luokittain siten, että jokaisen muodostetun luokan ilmauksia tarkasteltiin yksi kerrallaan vertaillen aineistosta löytyviä eroja ja yhtäläisyyksiä sukupuolten välillä. Analyysissa tarkasteltiin, kuinka ilmaisut määrällisesti jakoutuivat sukupuolten välille; kuvaisivatko esimerkiksi tytöt useammin osaamistaan heikoksi suomen kielessä & kirjallisuudessa vai toisinpäin. Vai jakoutuivatko maininnat aineistossa kenties hyvin tasapainoisesti sukupuolten välillä. Samalla tarkasteltiin myös, miten eri sukupuolten edustajat osaamistaan kuvailivat.

Koska oppilaiden osaamisen kuvauksia tarkasteltiin jo muodostettujen luokkien valossa, toisesta tutkimuskysymyksestä ei nähty tarpeelliseksi muodostaa tähän raporttiin erillistä taulukkoa tai muuta havainnollistusta. Sen sijaan kuvauksien sukupuolittuneisuutta eli kuvauksissa ilmeneviä eroja ja yhtäläisyyksiä sukupuolten välillä tarkasteltiin ja analysointiin koodattujen alkuperäisilmaisujen kautta. Lopuksi sukupuolittuneisuutta koskevat löydökset kirjattiin ylös tutkimustulosten esittelyä varten.

Milesin & Hubermanin (1994) mallin mukaisesti analyysin kolmannessa ja viimeisessä vaiheessa aineisto abstrahoidaan eli käsitteellistetään. Käsitteellistämisen kautta pyritään valikoimaan tutkimustehtävän näkökulmasta keskeinen tieto ja muodostetaan sen pohjalta teoreettisia käsitteitä. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.) Luokittelu ja käsitteellistäminen nivoutuivat analyysiprosessissa yhteen, sillä ryhmiteltäessä ja tiivistettäessä aineistoa eri luokkien alle, rakennettiin samalla luokkia kuvaavia ja yhdistäviä teoreettisia käsitteitä. Voidaankin ajatella, että luokittelun kautta tehdään aineiston käsitteellistämistä. Aineiston käsitteellistämisen lopputuloksena alkuperäsidatan kielellisistä ilmauksista on edetty teoreettisiin, ilmiötä kuvaaviin käsitteisiin ja johtopäätöksiin. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.) Tässä tapauksessa ne tarkoittivat pääluokiksi koottuja erilaisia oppilaiden omaamia käsityksiä osaamisestaan.

Kuten analyysin kaikissa vaiheissa, myös aineiston luokittelun myötä tapahtuvassa käsitteellistämisessä on tärkeää pitää huoli siitä, että tie alkuperäisen aineiston luo on yhä löydettävissä luokitteluista sekä sen kautta

luoduista käsitteistä (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Aineiston käsitteellistäminen jatkuu analyysivaiheesta tutkimusprosessin loppuun saakka rakennettujen käsitteiden sekä niiden muodostaman kokonaisuuden ja ymmärryksen kulkiessa mukana niin tutkimustulosten esittelyssä kuin johtopäätöksissä ja pohdinnassakin.

4 TUTKIMUSTULOKSET

Aineistosta löydettyjen teemojen pohjalta luotiin viisi pääluokkaa (ks. taulukko 1), jotka kuvasivat niitä tapoja, joilla oppilaat luonnehtivat omaa osaamistaan tarkasteltavassa oppiaineessa. Analyysi osoitti, että vaikkakin oppilaat luonnollisesti kuvaavat osaamistaan eri tavoin, oli kirjoitelmista löydettävissä samankaltaisuutta ja toistuvuutta tavoissa, joilla tutkittavat kuvasivat itseään oppijoina.

Esittelen vastaukset ensimmäiseen ja toiseen tutkimuskysymykseen yhdessä. Tämä tarkoittaa, että käsittelen minäkäsitysten sukupuolittuneisuutta osana minäkuvan kuvauksia. Etenen tutkimustulosten kuvauksessa siten, että aluksi esittelen matematiikkaa, ja sitten suomen kieltä & kirjallisuutta käsittelevät tulokset. Avaan tutkimustuloksia analyysissa luotujen pääluokkien kautta hyödyntäen ja eritellen samalla myös aineistosta löydettyjä, teemoja kuvaavia ylä- ja alaluokkia.

4.1 Oppilaiden kuvauksia itsestään matematiikan oppijoina

4.1.1 Heikko käsitys itsestä

Oppilaiden tuottamista kirjoitelmista oli löydettävissä heikkoa akateemista minäkuvaa heijastava teema. Heikko käsitys itsestä oppiaineessa oli kuitenkin löydettävissä vain muutamasta kirjoitelmasta ja teema nousikin aineistosta esiin hyvin niukkana. Niiden ilmaisujen osalta, joissa heikkoa käsitystä kuitenkin esiintyi, teemaa koskevat ilmaisut olivat jaettavissa kuvauksiin, joissa oppilas suoranaisesti kertoi kokevansa itsensä huonoksi aineessa, sekä kuvauksiin, joissa oppilas kertoi kokevansa aineen vaikeana. Jälkimmäiseen liittyviä ilmaisuja oli löydettävissä aineistosta muutama enemmän ensimmäiseen verrattaessa, joita esiintyi aineistossa vain yksi. Kuvauksia, joissa tutkittava luonnehti itseään puhtaasti huonoksi, esiintyi siis kaiken kaikkiaan aineistossa vähän.

”Ovathan ne (matematiikan tehtävät) hankalia...”

”Olen aika huono ja hidas oppimaan asioita.”

Heikkoa akateemista minäkäsitystä edustavat ilmaisut jakautuivat sukupuolten välillä melko tasaisesti. On hyvä huomata, että vastauksia, joissa tutkittava olivat suoraan määritelleet itsensä huonoksi, löytyi aineistosta vain yksi. Tämän vuoksi sukupuolittuneisuuden tarkastelu kyseisen alaluokan osalta on kenties hieman ongelmallista. Heikkoa akateemista minäkuvaa heijastavia kuvauksia, joissa tutkittava kuvasi oppiainetta haastavaksi tai vaikeaksi löytyi matematiikkaa koskevista kirjoitelmista useampi. Maininnoista valtaosa oli tyttöjen.

4.1.2 Vahva käsitys itsestä

Matematiikan oppiainetta koskevasta aineistosta selvästi vahvimmin esiin noussut tema oli tutkittavien vahva käsitys itsestään oppiaineessa. Tämä on havaittavissa aineistosta löydettyjen ilmausten määrän lisäksi siitä, kuinka monta ylä- ja alaluokkaa vahvaa minäkuvaa luonnehtivista ilmauksista oli erotettavissa. Verrattaessa heikkoa ja vahvaa akateemista minäkuvaa edustavien ilmausten esiintymistä aineistossa, voidaan todeta valtaosan tutkittavista omaavan vahvan käsityksen omasta osaamisestaan. Seuraavaksi esittelen, millaisin eri tavoin vahvaa akateemista minäkuvaa oli kirjoitelmissa luonnehdittu.

Käsitys itsestä pitkäjänteisenä ja kehittyvänä oli yksi vahvaa akateemista minäkuvaa määrittävistä luokista. Käsitystä kuvaavia ilmaisuja löytyi aineistosta seitsemän kappaletta. Ilmaisuissa tutkittavat kuvasivat itseään kärsivälliseksi ja pitkäjänteiseksi sekä luonnehtivat itseään ja omaa osaamistaan kehittyväksi.

”Haluaisin, että kehittyisin.”

Lisäksi kuvauksista oli tulkittavissa yrittämisen ja työnteon eetos tutkittavien korostaessa harjoittelun merkitystä oman osaamisensa kannalta.

”..., mutta jaksan silti yrittää senkin jälkeen, jos en heti onnistu.”

”Kun niitä treenaa niin kyllä se siitä”

Pitkäjänteisyyden ja yrittämisen teema jakautui sukupuolittuneesti siten, että kaikki teemaa koskevat maininnat löytyivät tyttöjen kirjoitelmista.

Toinen vahvan akateemisen minäkäsityksen alle lukeutuva teema oli käsitys itsestä hyvänä matematiikassa. Kyseistä teemaa kuvaavia ilmaisuja löytyi aineistosta todella runsaasti ja teema olikin kaikista löydetyistä selvästi vahvimmin esillä aineistossa. Itseään hyväksi luonnehtivien tutkittavien kirjoitelmista oli erotettavissa neljä alaluokkaa sen mukaan, kuvailiko tutkittava itseään keskitasoiseksi, hyväksi, todella hyväksi vai useimmiten hyväksi matematiikassa. Valtaosa oppialaista kuvasi itseään hyväksi.

”Uskon, että pärjään hyvin.”

Tämän jälkeen eniten tutkittavat kuvasivat itseään keskitasoiseksi. Sekä tytöt, että pojat kuvailivat itseään sekä keskitasoiseksi ja hyväksi samoissa määrin.

”Sanoisin, että olen kohtalaisen hyvä.”

”Odotan pärjääväni keskiverrosti.”

Ilmaisuja, joissa oppilaat kuvasivat itseään todella hyväksi tai useimmiten hyväksi esiintyi aineistossa melko vähän, alle viisi ilmaisua kumpaakin. Todella hyväksi osaamistaan kuvailevien osalta aineisto jakautui siten, että matematiikassa pojat hieman useammin arvioivat osaamistaan erityisen hyväksi.

”Minä olen numeroihin ja laskemiseen liittyvissä tehtävissä oikein näppärä ja taitava”

”Uskon, että pärjään matikassa tänä keväänä todella hyvin.”

Kolmas vahvan akateemisen minäkuvan alle lukeutuva teema oli nopea oppiminen, johon liittyviä ilmauksia löytyi aineistosta seitsemän. Suhteutettuna

kirjoitelmien määrään, noin puolet tutkittavista siis kuvasivat itseään nopeaksi oppijaksi. Matematiikassa nopeiksi oppijoiksi itseään luonnehtivat sekä tytöt, että pojat. Myös mainintojen määrä jakautui hyvin tasaisesti sukupuolten välillä.

”Uudet asiat matikassa ei ole vaikeita, koska mielestäni olen nopea oppija.”

”Uskon olevani nopea oppimaan matematiikkaa.”

Neljäs ja viimeinen vahvaa akateemista minäkuvaa heijastava teema oli oppiaineen mieluisuus.

”Uskon olevani hyvä ja innokas oppimaan uusia juttuja.”

”Matematiikka on ihan hauskaa.”

Tätä luokkaa kuvaavissa ilmaisuissa korostui tutkittavan käsitys itsestään innokkaana oppijana. Kyseistä käsitystä kuvaavia ilmaisuja löytyi kaikkiaan aineistosta viisi. Oppiaineen mielekkyyttä kuvaavat ilmaisut painoutuivat tyttöjen kirjoitelmiin. Ainoastaan tytöt luonnehtivat pitävänsä matematiikasta.

4.1.3 Käsitys itsestä vaihteleva

Tutkittavien kirjoitelmista nousi esiin osaamisen vaihtelevuuden teema, jossa tutkittavat eivät kuvanneet itseään dikotomisesti hyväksi tai heikommaksi, vaan kokivat taitojensa vaihtelevan. Kyseistä teemaa edustavissa kuvauksissa käsitystä itsestä matematiikassa määriteltiin toisinaan hyväksi ja toisinaan huonoksi. Kuvauksia, joissa tutkittavat määrittelivät taitojaan toisinaan paremmiksi ja toisinaan heikommiksi, esiintyi sekä tyttöjen, että poikien kirjoitelmissa. Taitojen vaihtelevuudessa oli kuitenkin nähtävissä sukupuolittunutta jakautumista siten, että tyttöjen kuvauksissa omien taitojen vaihtelevuus korostui enemmän, kuin poikien kuvauksissa.

”Numeroihin ja laskemiseen liittyvissä tehtävissä olen aika hyvä ja välillä huono.”

”Uusien asioiden opetteleminen on joskus hankalaa, mutta opin lopulta ne varsin hyvin”

Vaihtelevaa osaamista kuvaavasta käsityksestä oli erotettavissa ilmaisut, joissa tutkittava kuvasi itseään hyväksi sekä toisaalta ilmaisut, joissa hän kuvasi itseään heikoksi aineessa. Toisinaan heikoksi itseään kuvaavia ilmaisuja esiintyi aineistossa hieman useampi verrattaessa toisinaan hyväksi itseään kuvaaviin. Pääosin nämä kaksi alaluokkaa kuitenkin esiintyivät kirjoitelmissa yhdessä siten, että tutkittavat luonnehtivat osaamistaan toisinaan hyväksi ja toisinaan huonommaksi. Yhteensä vaihtelevaa käsitystä omasta osaamisesta kuvaavia ilmaisuja löytyi aineistosta kymmenen, jonka perusteella voidaan sanoa teeman esiintyneen melko vahvana aineistossa.

4.1.4 Käsitys omista taidoista osa-alueittain eriytyvä

Aineistosta oli löydettävissä kuvauksia, joissa tutkittavat määrittelivät omaa osaamistaan osa-alueita eritellen. Osa-alueiden erittelyllä viitataan siihen, että tutkittava oli tavalla tai toisella tarkentanut ja jäsentänyt osaamistaan määrittämällä esimerkiksi, missä matematiikan aihealueissa tai minkälaisissa tilanteissa oppiaineen kontekstissa hän koki olevansa hyvä tai vaihtoehtoisesti heikompi. Tämän kaltaisia ilmaisuja löytyi aineistosta yhteensä yhdeksän, joka tarkoittaa, että melko moni tutkittavista omasi käsityksen, joka erottelee osaamistaan oppiaineen sisällä. Käsitys taitojen eriytymisestä osa-alueittain jaettiin kahteen alaluokkaan. Luokista ensimmäinen sisältää kuvauksia, joissa tutkittava erittelee osaamistaan heikkouksien näkökulmasta.

”Joskus kokeissa hikoilen ja pyörryn.”

”Jotkut laskutoimitukset ovat vaikeampia kuin toiset.”

”Vaikeimpia ovat varmaan päättelytehtävät.”

Toistuvana elementtinä kuvauksista oli löydettävissä kokeiden ja tuntityöskentelyn jako siten, että useissa kirjoitelmissa omaa osaamista määriteltiin tunneilla hyväksi, mutta kokeet koettiin vaikeiksi. Toisessa luokassa osa-alueita eriteltiin tutkittavan vahvuuksien näkökulmasta.

”Geometria ja ohjelmointi on kaikkein helpointa.”

”Tehtävät, joissa lasketaan on helppoja.”

”Tänä keväänä olen matematiikassa hyvä kokeita pois lukien.”

Vahvuuksia eritteleviä kuvauksia esiintyi aineistossa vähemmän, kuin edellä esiteltyjä, heikompia osa-alueita eritteleviä kuvauksia. Sukupuolittuneisuuden osalta kuvauksissa, joissa omaa osaamista eriteltiin osa-alueittain oppiaineiden välillä, oli nähtävissä selvä ero. Matematiikassa tytöt erittelivät taitojaan osa-alueiden välillä, kun taas poikien kirjoitelmissa tätä ei ollut nähtävissä lainkaan.

4.1.5 Käsitys omista taidosta määrittelemätön

Viimeinen esiteltävä pääluokka kuvaa epävarmuutta, joka leimaa tutkittavan taitoja ja niiden kuvaamista.

”En ihan tiedä miten pärjään, kun en osaa ennustaa. Joo, en vaan tiedä.”

Kuvauksia, joissa tutkittava ei osannut määritellä omaa osaamistaan löytyi aineistosta vain yksi. Teema päätettiin siitä huolimatta ottaa osaksi analyysia ja tutkimustuloksia sen mielenkiintoisuuden vuoksi. Aineiston perusteella voidaan todeta tutkittavien pääosin omaavan käsityksen omasta osaamisestaan sekä pystyvän määrittelemään ja kuvaamaan sitä. Kuvaukset, joissa omaa osaamista ei osattu luonnehtia jakoutuivat sukupuolittuneesti siten, että ainoa teemaa koskeva maininta löytyi työtön kirjoitelmasta.

4.2 *Oppilaiden kuvauksia itsestään suomen kielen & kirjallisuuden oppijoina*

4.2.1 Heikko käsitys itsestä

Matematiikkaa koskevien kirjoitelmien osalta heikkoa akateemista minäkuvaa luonnehtivien kuvausten asema aineistossa oli hyvin niukka. Heikoksi omaa osaamistaan kuvaavia tutkittavia olikin aineistossa vain muutama. suomen kielen & kirjallisuuden oppiaineen osalta edellä mainitun kaltaisia ilmauksia ilmeni jopa vielä vähemmän. Kuvauksia, joissa tutkittava luonnehtisi itseään huonoksi oppiaineessa, ei nimittäin esiintynyt aineistossa yhtäkään. Yksikään tutkittava ei myöskään kuvaillut ainetta haastavaksi tai vaikeaksi.

Heikkoa akateemista minäkäsitystä kuvaavat luonnehdinnat kohdentuivat ainoastaan kuvauksiin, joissa oppiaineen kerrottiin olevan osittain haastava. Näitä kuvauksia esitellään ”Käsitys itsestä vaihteleva” luvun yhteydessä. Aineiston perusteella voidaan siis todeta, että tutkittavien käsitykset itsestään suomen kielen & kirjallisuuden oppiaineessa eivät olleet heikkoja.

Suomen kielen & kirjallisuuden aineistosta heikkoa akateemista minäkuvaa ilmentäviä kuvauksia ei esiintynyt yhtäkään. Tämän vuoksi sukupuolittuneisuuden tarkastelu ei ole tarpeen tai mahdollistakaan tämän pääluokan suhteen.

4.2.2 Vahva käsitys itsestä

Kuten matematiikankin osalta, myös suomen kieltä & kirjallisuutta koskevat vahvaa akateemista minäkäsitystä edustavat kuvaukset saivat aineistossa kaikista teemoista suurimman painoarvon. Verrattaessa oppiaineita, suomen kielen & kirjallisuuden osalta painotukset alaluokkien välillä kuitenkin hieman vaihtelivat. Kuvauksia, joissa omaa osaamista luonnehdittiin keskitasoiseksi tai hyväksi, löytyi aineistosta erittäin paljon. Lisäksi kirjoitelmissa korostui aineen mieluisuuden merkitys, sillä tätä teemaa koskevia kuvauksia löytyi aineistosta myös runsaasti.

Kärsivällisyyden ja pitkäjänteisyyden teemat eivät olleet suomen kielen & kirjallisuuden oppiainetta koskevissa kirjoitelmissa niin monipuolisesti esillä, kuin matematiikkaa koskevissa kuvauksissa. Näinpä myöskään käsitystä koskevia

alaluokkia ei ollut eroteltavissa samalla tavoin, kuin matematiikan osalta, vaan kirjoitelmista oli löydettävissä ainoastaan kärsivällisyyden teema. Mainintoja teema sai aineistossa vain yhden. Teeman ainoa maininta löytyi tytön kirjoitelmasta.

”Olen lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyvissä tehtävissä kärsivällinen.”

Toinen vahvaan akateemiseen minäkuvaan liitetty luokka oli käsitys itsestä hyvänä aineessa. Luokka oli jaettu edelleen neljään osaan vastaavasti, kuin matematiikan oppiainettakin tarkasteltaessa. Kuvauksia, joissa tutkittavat luonnehtivat osaamistaan keskitasoiseksi, löytyi aineistosta hyvin paljon.

”Olen siinä (suomen kieli & kirjallisuus) ihan hyvä.”

Sitäkin enemmän aineistosta löytyi ilmaisuja, jotka kuvasivat tutkittavien käsityksiä itsestään oppiaineessa hyväksi. Molemmat, tytöt ja pojat, kuvailivat itseään sekä keskitasoiseksi, että hyväksi samoissa määrin.

”Olen sukassa hyvä.”

”Odotan pärjääväni mukavasti.”

Kuvauksia, joissa omaa osaamista luonnehdittiin todella hyväksi, löytyi aineistosta kolme kappaletta. Ilmaisuja, joissa tutkittava olisi kuvannut osaavansa oppiainetta useimmiten hyvin, ei esiintynyt aineistossa yhtäkään. Suomen kielen & kirjallisuuden osalta maininnat, joissa omat taidot määriteltiin todella hyväksi, näkyivät ainoastaan tyttöjen kirjoitelmissa.

”Joskus jopa kaipaen lisää haastetta.”

”Asiat ovat helppoja ja opin ne varsin nopeasti.”

Kolmas vahvaa akateemista minäkuvaa heijastava teema oli käsitys itsestä nopeana oppijana. Näitä ilmaisuja nousi aineistosta esiin kolme kappaletta, joten kovin vahvasti tämä teema ei kuvannut tutkittavien käsityksiä itsestään suomen kielen & kirjallisuuden oppijoina. Oppiaineessa nopeiksi oppijoiksi itseään luonnehtivat sekä tytöt, että pojat. Myös mainintojen määrä jakautui hyvin tasaisesti sukupuolten välillä.

"Olen nopea oppija."

Neljäs vahvaa akateemista minäkuvaa luonnehtiva teema oli käsitys oppiaineesta mieluisana. Kyseistä luokkaa kuvaavissa ilmaisuissa korostui tutkittavan käsitys itsestään innokkaana oppijana, joka jopa nautti aineesta.

"Uudet asiat ovat mielenkiintoisia."

"Rakastan lukemista..."

"Luku- ja kirjoitustehtävät ovat tosi mukavia."

Suomen kielen & kirjallisuuden osalta teeman merkitys korostui. Teema oli aineistossa todella vahvasti edustettuna, sillä se keräsi kirjoitelmissa jopa 12 mainintaa. Oppiaineen mielekkyyttä kuvaavia ilmaisuja löytyi sekä tyttöjen, että poikien kirjoitelmista painottuen kuitenkin tyttöjen omiin.

4.2.3 Käsitys itsestä vaihteleva

Kirjoitelmista nousi esiin käsitys, jossa tutkittavat kuvailivat omaa osaamistaan oppiaineessa vaihtelevaksi siten, että aine koettiin toisinaan vaikeampana ja toisinaan helpompana. Näissä luonnehdinnoissa omaa suhdetta aineeseen kuvailtiin sekä heikkouksien, että vahvuuksien kautta.

"Uudet asiat tuntuvat välillä vaikeilta."

"Uudet jutut on välillä vaikeita, välillä helppoja, riippuu vähän."

Kuten matematiikkaakin koskevissa kirjoitelmissa, myös suomen kielen & kirjallisuuden oppiainetta tarkasteltaessa, aineen hankaluus ja toisaalta siinä onnistuminen liitettiin usein yhteen siten, että sama kirjoitelma sisälsi molemmat näkökulmat. Kaikkiaan vaihtelevaa käsitystä itsestä edusti aineistossa seitsemän mainintaa. Kuvauksia, joissa tutkittavat määrittelivät taitojaan toisinaan paremmiksi ja toisinaan heikommiksi, esiintyi sekä tyttöjen, että poikien kirjoitelmissa. Taitojen vaihtelevuudessa oli kuitenkin nähtävissä sukupuolittunutta jakautumista siten, että tyttöjen kuvauksissa omien taitojen vaihtelevuus korostui enemmän, kuin poikien kuvauksissa.

4.2.4 Käsitys omista taidoista osa-alueittain eriytyvä

Aineistosta oli löydettävissä kuvauksia, joissa tutkittavat määrittelivät omaa osaamistaan osa-alueita eritellen. Osa-alueiden erittelyllä viitataan siihen, että tutkittava on tavalla tai toisella tarkentanut ja jäsentänyt osaamistaan määrittämällä esimerkiksi suomen kielen & kirjallisuuden aiheita ja kokonaisuuksia. Tähän luokkaan kuuluvista kuvauksista nousi esiin tutkittavien taipumus erotella lukeminen ja kirjoittaminen toisistaan ja tarkastella itseään vain toisen, tai molempien taitojen valossa. Lisäksi mielensisäinen lukeminen erotettiin useassa kirjoitelmassa ääneen lukemisesta.

”Ääneen lukemisessa on vielä harjoiteltavaa.”

”Luetun ymmärtäminen on vähän vaikeaa, en ole niin hyvä lukemaan.”

”En ole kauhean hyvä yhdyssanojen tunnistamisessa tai niitten kirjoittamisessa.”

Kaikkiaan osa-alueittain eriytyvää käsitystä ilmentäviä mainintoja löytyi aineistosta kuusi. Kuten matematiikan oppiaineen kohdalla, myös tarkasteltaessa suomen kieltä & kirjallisuutta koskevia kirjoitelmia, käsitys taitojen eriytymisestä osa-alueittain jaettiin kahteen alaluokkaan. Luokista ensimmäinen sisälsi kuvauksia, joissa tutkittava erittelee osaamistaan osa-alueittain heikkouksien

näkökulmasta. Toisessa luokassa tutkittava taas erittelee osa-alueita vahvuuksien kautta.

"Olen mielessäni lukemisessa hyvä."

"Kirjoittamaan olen tosi hyvä."

Toisin kuin matematiikkaa koskevissa käsityksissä, nyt omaa osaamista positiivisessa valossa, vahvuuksien kautta eritteleviä ilmauksia löytyi enemmän. Suomen kieltä & kirjallisuutta koskevissa kirjoitelmissa sekä pojat, että tytöt erittelivät samoissa määrin omia taitojaan.

4.2.5 Käsitys omista taidosta epävarma

Viimeinen esiteltävä pääluokka, käsitys omista taidoista epävarmoina, esiintyi aineistossa kaksi kertaa.

"En osaa ennustaa (sen suhteen miten pärjää keväällä oppiaineessa)."

"En oikein tiedä, miten odotan pärjääväni sukassa."

Kuvauksissa tutkittavat eivät osanneet arvioida omaa osaamistaan oppiaineessa ja kokivat epävarmuutta taitojensa suhteen. Kuvaukset, joissa omaa osaamista ei osattu luonnehtia jakautuivat sukupuolittuneesti siten, että teemaa koskevia mainintoja oli löydettävissä ainoastaan tyttöjen kirjoitelmista.

5 POHDINTA JA JOHTOPÄÄTÖKSET

5.1 Yhteenveto

Tutkimuksen tavoitteena oli tutkia kouluikäisten lasten akateemista minäkuvaa matematiikan ja suomen kielen & kirjallisuuden oppiaineissa eli selvittää, millä tavoin oppilaat kuvaavat omaa osaamistaan kyseisissä aineissa. Lisäksi haluttiin selvittää, onko akateemisessa minäkuvassa tutkimusaineiston perusteella havaittavissa sukupuolittuneisuutta. Tutkimuksen tavoitteena oli lähestyä tutkittavaa ilmiötä oppilaiden kokemusmaailmasta ja tutkimuksella pyrittiinkin saavuttamaan lasten itse tuottamaa, kuvailevaa tietoa akateemisesta minäkuvasta sekä lisäämään tätä kautta tietoa ja ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä. Oppilaiden tuottamien kirjoitelmien kautta akateemisesta minäkuvasta pystyttiin keräämään halutun kaltaista dataa, jonka avulla asetettuun tutkimustehtävään oli mahdollista vastata.

Akateemisesta minäkuvasta erotetaan pääsääntöisesti aina verbaalinen ja matemaattinen osa-alue (Arens ym., 2011). Lisäksi monet tutkimukset ovat erottaneet akateemista minäkuvaa yhä osiin oppiaineittain siten, että rakenteesta on eriteltävissä äidinkieltä, historiaa, matematiikka ja luonnontieteitä koskeva minäkuva (mm. Berg & Klinger, 2009., Shavelson ym., 1976., Marsh & Shavelson, 1985). Myös tämän tutkimuksen aineiston valossa voidaan todeta oppilaiden omaavan oppiaineittain eriytyvän minäkuvan äidinkielen (tässä: suomen kieli & kirjallisuus) ja matematiikan osalta.

Minäkuvan ja sen osa-alueiden eriytyneisyys sekä ymmärrys niiden erillisyydestä oli myöskin nähtävissä oppilaiden kirjoituksissa. Oppilaat kirjoittivat matematiikasta ja suomen kielen & kirjallisuuden osaamisestaan toisistaan irrallisina kokonaisuuksina, jotka eivät olleet keskenään riippuvaisia; sama oppilas saattoi esimerkiksi luonnehtia osaamistaan äidinkielessä todella hyväksi, mutta matematiikassa huonoksi. Myös oppiaineen sisällä omaa osaamista

saatettiin yksilöidä. Harterin (1999) mukaan alakoulun aikana lapsen minäkuva alkaakin eriytymään osa-alueiden kesken yhä vahvemmin. Samanaikaisesti myös lapsen ymmärrys minäkuvan osa-alueiden erillisyydestä kehittyy (Harter, 1999).

Oppilaiden kuvauksista voitiin erottaa minäkuvan kuvaileva sekä arvioiva puoli, joita pidetään kahtena akateemista minäkuvaa keskeisesti määrittelevänä tekijänä (Strein, 1993). Kirjoitelmista oli tunnistettavissa ilmauksia, joissa oppilaat toisaalta arvioivat taitojaan sekä ilmaisuja, joissa he taas kuvailivat tai kertoivat omasta suhteestaan oppiaineeseen. Vaikka molempia tekijöitä kuvaavia ilmaisuja löytyikin aineistosta, näytti omaa osaamista arvioiva puoli minäkuvasta korostuvan.

Oppilaiden käsityksiä omasta osaamisestaan tarkasteltiin aineistosta löydettyjen teemojen kautta. Löydettyjen teemojen pohjalta luotiin luokittelu, jonka tuloksena voitiin erottaa oppilaiden kirjoitelmista viisi eri pääluokkaa eli tapaa kuvailla akateemista minäkuvaa. Pääluokkien mukaisesti oppilaiden akateeminen minäkuva tarkasteltavassa oppiaineessa määrittyi heikoksi, vahvaksi, vaihtelevaksi, osa-alueittain eriytyväksi sekä määrittelemättömäksi. Vaikkakaan muodostettuja luokkia ei voida kutsua akateemisen minäkuvan osa-alueiksi, ilmentävät ne akateemista minäkuvaa järjestäytyneenä rakenteena, jossa yksilö ryhmittää itseään koskevat käsitykset erillisiin kategorioihin (Shavelson ym., 1976).

Molemmissa oppiaineissa suurimman painoarvon aineistossa sai vahva akateeminen minäkuva, kun taas niukimmin edustettuna oli heikko minäkuva. Näin voidaan kyseisen aineiston perusteella todeta valtaosan oppilaista omaavan vahvan minäkuvan sekä matematiikan, että suomen kielen & kirjallisuuden oppiaineissa. Määrittelemätön akateeminen minäkuva nousi aineistosta esiin hyvin heikkona, joka viittaisi siihen, että valtaosin tutkittavien käsitys itsestään oli jo oppiaineissa jäsentynyt. Myös käsitys omien taitojen osa-alueittaisesta eriytymisestä viestii todennäköisesti akateemisen minäkuvan kehittyneisyydestä ja oppilaan kyvystä tarkastella osaamistaan moniulotteisesti.

Oman osaamisen erittely eri taitojen tai sisältöjen välillä voidaan nähdä myös minäkuvan hierarkkisen rakenteen näkökulmasta. Voidaan ajatella, että esimerkiksi ilmaisut, joissa oppilas kertoo pärjäävänsä tunneilla, muttei kokeissa tai osaavansa tietynlaisen tehtävän, sijoittuvat minäkuvan rakenteessa

minäkuvan perustaksi. Hierarkian pohjalla sijaitsevan perustan muodostavat yksittäisiä tilanteita ja taitoja koskevat havainnot itsestä. (Shavelson ym., 1976.) Kyseisten havaintojen päälle oppilaan akateeminen minäkuva sitten rakentuu edelleen laajentuen kohti yhä yleisempiä päätelmiä omasta osaamisesta (Shavelson ym., 1976).

Pääluokkien sisältä oli edelleen erotettavissa ylä- ja alaluokkia, jotka kuvasivat tarkemmin oppilaiden käsityksiä itsestään oppiaineissa. Luokittelujen perusteella heikkoa akateemista minäkuvaa luonnehti kuvaukset aineen hankaluudesta sekä omasta huonoudesta, kun taas vahvaa minäkuvaa määrittivät puhe kehitymisestä, yrittämisestä ja aineen mieluisuudesta sekä kuvaukset itsestä hyvänä ja nopeana oppijana.

Lasten käsitysten omien taitojensa muokattavuudesta on todettu muuttuvan negatiivisemmaksi koulutien edetessä (Kasanen ym., 2009). Tässä tutkimuksessa oppilaiden käsitys omista taidoista sekä niiden kehityskelpoisuudesta näyttäytyi kuitenkin melko positiivisessa valossa. Tästä kertoo oppilaiden kirjoitelmissa esiintynyt puhe kehitymisestä, harjoittelusta ja pitkäjänteisestä työskentelystä, jonka voidaan ajatella viestivän oppilaiden uskosta omien taitojensa muokattavuuteen. Vaihteleva sekä osa-alueittain eriytyvä käsitys omasta osaamisesta sisältävät teemoina jossain määrin yhteneviä elementtejä, sillä molemmissa osaamista eritellään. Ensimmäisessä osaamista luonnehditaan toisinaan hyväksi, toisinaan heikommaksi ja jälkimmäisessä siitä määritellään/ yksilöidään osaamista tarkemmin.

Tutkimuksen tulokset osoittivat akateemisen minäkuvan olevan erityisesti matematiikan, mutta myös suomen kielen & kirjallisuuden osalta sukupuolitettu. Myös aiempi tutkimus on osoittanut sukupuolieroja olevan nähtävissä akateemisessa minäkuvassa (Skaalvik & Rankin, 1990., Eccles, 1993., Preckel ym., 2008). Heikoksi matematiikassa omaa osaamistaan kuvailivat hieman vahvemmin tytöt, kuin pojat. Skaalvik ja Rankin (1990) ovatkin todenneet sukupuolierojen näkyvän lasten akateemisessa minäkuvassa erityisesti tarkasteltaessa oppiaineinekohtaisia osa-alueita. Vahva akateeminen minäkuva taas oli molemmissa oppiaineissa edustettuna melko tasaisesti sukupuolen osalta, mutta yläluokkia tarkasteltaessa havaittiin kuitenkin oppiaineiden välillä sukupuolittuneisuutta. Matematiikassa pojat esimerkiksi arvioivat taitojaan korkeammiksi, kuin tytöt, jotka taas vastaavasti arvioivat osaamistaan suomen

kielessä & kirjallisuudessa korkeammin. (Eccles, 1990.) Preckel & kumppanit (2008) myös havaitsivat, että poikien matemaattinen minäkuva ja motivaatio ovat tyttöihin verrattaessa korkeammalla tasolla.

Akateemisen minäkuvan sukupuolittuneisuus oppiaineiden välillä oli lisäksi havaittavissa kuvauksissa osaamisesta osa-alueittain eriytyvänä sekä määrittelemättömänä. Suomen kielen & kirjallisuuden kirjoitelmissa osaamistaan nimittäin erittelivät sekä tytöt, että pojat, mutta tarkasteltaessa matematiikan aineistoa, rajautui erittely enää ainoastaan tyttöjen kirjoitelmiin. Sukupuolittuneisuuden osalta kenties yksi mielenkiintoisimmista tuloksista oli määrittelemättömän minäkuvan kohdentuminen ainoastaan tyttöihin.

Kootusti voidaan tämän tutkimuksen pohjalta todeta poikien omanneen vahvemman akateemisen minäkuvan matematiikassa ja tyttöjen taas vastaavasti suomen kielessä & kirjallisuudessa. Poikien todettu vahvempi matematiikkaan liittyvä minäkuva ja motivaatio näyttäytyy mielenkiintoisena sen kannalta, että tyttöjen osaamisen matematiikassa on todettu olevan parempaa, kuin poikien (Preckel ym., 2008., Pöysä ym., 2018.) Tämä voidaan ajatella osoituksena akateemisen minäkuvan suuresta merkityksestä lapsen käsityksille itsestään. Samalla voidaan pohtia, mistä tämä ristiriitainen yhteys johtuu ja mitä sen korjaamiseksi olisi tehtävissä.

5.2 Pohdinta

Koulun on todettu olevan yksi merkittävimmistä lapsen minäkuvaa muokkaavista tekijöistä. Kouluaikana omaksutut käsitykset itsestä usein määrittävätkin yksilön toimintaa ja ajatuksia vielä pitkään myöhemmässä elämässä. (Aho, 1996.) Akateemisen minäkuvan on lisäksi todettu ennakoivan esimerkiksi koulusuoriutumista ja vaikuttavan oppilaan kiinnostukseen koulunkäyntiä ja eri oppiaineita kohtaan (Arens, 2011). Niinpä tietous ja ymmärrys siitä, millaisina oppilaat oman osaamisensa käsittävät, olisi akateemisen minäkuvan kehityksen tukemisen ja parantamisen kannalta tärkeää.

Olennaista olisi lisäksi ymmärtää akateeminen minäkuva osana minäkuvan suurempaa rakennetta, jossa eri osa-alueet ja psyykkisen kehityksen muut aspektit vaikuttavat toinen toisiinsa. Lapsen akateeminen minäkuva ei kehity tai toimi tyhjiössä. Minäkuvan kokonaisvaltaisuuden näkökulmasta esimerkiksi

tämän tutkimuksen tuloksia oppilaiden vahvasta akateemisesta minäkuvasta voitaisiin kyseisessä luokassa hyödyntää opetuksen voimavarana ja opettajan ohjenuorana oppilaidensa yhä syvällisemmässä tuntemuksessa.

Akateemisen minäkuvan on todettu kehittyvän vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa, jolloin lapsen elämässä tiivisti läsnä olevien aikuisten, kuten vanhempien ja koulun henkilöstön, rooli nousee merkittäväksi. Aikuisilta saadun vahvistuksen, tuen ja arvioinnin kautta lapsi rakentaa akateemista minäkuvaansa. (Bong & Skaalvik, 2003., Shavelson ym., 1976.) Näinpä koulujen henkilöstön sekä kotiväen ymmärrys minäkuvasta olisi tärkeää. Haasteeksi oppilaan käsitysten tukemisen kannalta kuitenkin muodostuu esimerkiksi tunnistamisen vaikeus sekä resurssien vähyyks. Akateeminen minäkuva liittyy niin tiiviisti moneen muuhun käyttäytymiseen ja kehitykseen, että oppilaiden käsitysten tunnistaminen saattaa olla haastavaa. Toisaalta akateemista minäkuvaa voidaan sen luonteen vuoksi myös tukea ja kehittää rajattomien eri tavoin. Esimerkiksi palautteenannon, keskustelun, itsearviointi- ja reflektioharjoitusten sekä itsetuntokasvatuksen avulla minäkuvaa voidaan pyrkiä työstämään yhdessä oppilaiden kanssa.

Myös opetussuunnitelma linjaa, että oppilaan minäkuvan sekä terveen itsetunnon ja pystyvyyden tunteen kehityksen kannalta monipuolinen ja myönteinen, mutta samalla realistinen palaute on vuorovaikutuksen kulmakiviä. Matematiikan oppiaineen kohdalla opetussuunnitelma nostaa yhdeksi opetuksen erillisistä oppiainekohtaisista tavoitteista oppilaan myönteisen minäkuvan ja itseluottamuksen tukemisen. Tämä on mielenkiintoista sikäli, ettei vastaavanlaista tavoitetta ole eritelty suomen kielen & kirjallisuuden tavoitteissa. (POPS, 2014.) Tutkimus osoitti oppilaiden kuvailevan heikkoa akateemista minäkuvaa enemmän matematiikan oppiaineen suhteen. Voidaankin päätellä, että matemaattinen minäkuva on yleisesti heikompi ja vaatii tämän vuoksi enemmän huomiota verrattuna esimerkiksi suomen kielen & kirjallisuuden oppiainetta koskevaan minäkuvaan.

Koska akateeminen minäkuva kehittyy ympäristönsä tuotoksena, myös sen sukupuolittuneisuudessa heijastuu ympäristön viestit ja ajatusmallit. Opetussuunnitelman perusteissa todetaankin koulussa näkyvien vuorovaikutuksen ja kielenkäytön mallien sekä sukupuoliroolien siirtyvän oppilaille (POPS, 2014). Lapsen kanssa toimivien aikuisten vaikutus minäkuvan

muodostumiselle on erityisen keskeinen akateemisen minäkuvan sukupuolittuneisuutta tarkasteltaessa, sillä sukupuolistereotyyppien ajatellaan olevan yhteydessä lasten käsityksiin omista kyvyistään. Vanhempien, opettajien ja ikätoverien sukupuoleen liittämien sukupuolistereotyyppien onkin todettu olevan yhteydessä lasten uskomuksiin itsestään. (Eccles & Wigfield, 2000.) Tutkimustiedon mukaan sukupuolistereotyyppittävän ajattelun tuloksena esimerkiksi matematiikan ajatellaan olevan vaikeampaa tytöille ja äidinkielellä tyttöjä pidettiin poikia parempina (Tiedemann, 2000., Retelsdorf ym., 2015).

Opetussuunnitelman perusteissa koulun toimintakulttuurin ei-toivottujen piirteiden ja niiden vaikutusten tunnistusta sekä korjaamista pidetään sukupuolittuneisuuden purkamisen kannalta keskeisenä toimenpiteenä. Sukupuolittuneisuuden ongelmaa voitaisiin ratkaista muun muassa rohkaisemalla oppilaita tunnistamaan omat mahdollisuutensa, tekemään valintoja ja sitoutumaan opiskeluun ilman sukupuoleen sidottuja roolimalleja. (POPS, 2014.)

Kouluyhteisön siis tulisi käytänteidensä ja arvojensa kautta edustaa sukupuolittuneista kasvatusta ja tukea sukupuolten tasa-arvoa sekä oppilaiden yksilöllisen identiteetin rakentumista (POPS, 2014). Akateemisen minäkuvan sukupuolittuneisuuden purkamisen kannalta olisi tärkeää kiinnittää huomiota siihen, millaista käsityksiä lapsen elämässä läsnä olevat aikuiset puheellaan, palautteellaan ja toiminnallaan välittävät lapselle. Olisi hyvä esimerkiksi tarkastella, kuinka oppilaan osaamisen taustalla olevia syitä paikannetaan. Selitykset kuten ”Sinulla ei ole matikkapäätä” tai ”Tytöt nyt ovat yleensä vähän parempia kirjoittamaan, kuin pojat niin siksi siskosi on vähän lahjakkaampi tässä” tulisi hylätä ja pyrkiä rakentamaan lapsen käsitystä omista taidoista yksilöllisemmistä lähtökohdista käsin. Tietoisuuden ja ymmärryksen lisäämisen sekä hallitsevien ajatusrakenteiden purkamiseksi olisi tärkeää myös tuottaa lisää tutkimustietoa siitä, mihin syyt oppiaineiden sukupuolittuneisuuden taustalla tarkentuvat.

5.3 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

5.3.1 Tutkimuksen luotettavuus

Ilmiönä akateeminen minäkuva on haastava tutkimuskohde, sillä mielen sisäisenä rakenteena sen määrittely ja käsittely muodostuu hyvin abstraktiksi. Tutkittaessa minäkuvan kaltaista psyykeen rakennetta, ei todellisuutta todistettavasti (täysin) vastaavia kuvauksia tai määritelmiä voidakaan tavoittaa. Tämän vuoksi tutkimuksen uskottavuutta on hyvä tarkastella kriittisesti ja pohtia, vastaako tutkijan tekemä käsitteellistäminen ja tulkinta tutkittavien käsityksiä ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Analyysin tarkkuudella ja huolellisuudella pyrittiin kuitenkin varmistamaan, että tutkittavien kirjoitelmien pohjalta luodut rekonstruktiot vastaavat mahdollisimman aidosti alkuperäisiä.

Tutkimus on toteutettu yleistä tutkimusentekoa ja erityisesti laadullista tutkimusta ohjaavien periaatteiden ja normien mukaisesti. Luotettavuutta pyrittiin vaalimaan tekemällä tutkimusprosessi mahdollisimman läpinäkyväksi avaamalla esimerkiksi aineiston keruu- sekä analyysiprosessi yksityiskohtaisesti lukijalle. Analyysin luotettavuutta lisättiin triangulaation avulla hyödyntämällä analyysissä apuna sekä aineiston teemoittamista, luokittelua, että kvantifiointia (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Luotettavuuden kannalta aineiston koko oli perusteltu, sillä laadullista tutkimusta tehtäessä tutkittavien määrän sijaan heidän sopivuutensa tutkittaviksi nousee merkitykselliseksi tekijäksi (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tutkimuksen aineisto kuitenkin rajautui yhteen koululuokkaan, jonka vuoksi tutkimuksen tuloksia ei voida yleistää. Ainoa tutkittavia koskeva kriittinen huomio luotettavuuden näkökulmasta oli se, että tutkittavien ryhmä oli tutkijalle entuudestaan tuttu. Tämän ei kuitenkaan koettu vaikuttavan tutkimuksen tekoon tai sen tuloksiin. Tutkittavien osalta on vielä hyvä mainita, että tyttöjä osallistui tutkimukseen hieman enemmän, kuin poikia.

Luotettavuuden kannalta haasteita aiheutti yleisesti laadulliseen tutkimusmenetelmään liittyvät rajoitukset, kuten objektiivisuuden ja varman tiedon saavuttamisen vaikeus. Tutkimuksen aineisto analysoitiin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä, joka myös toi mukanaan tiettyjä haasteita tutkimusentekoon (ks. s. 16). Koska aineistoa ei analysoitu suoranaisesti

minkään teorian ohjaamana, myöskään tutkimustuloksia ei voitu kokonaisuudessaan yksiviivaisesti peilata tai ankkuroida aiempaan tutkimustietoon. Näinpä aineistolähtöisen analyysin vuoksi teorian soveltaminen tutkimustuloksiin oli osin haastavaa ja teorian vahvuutta osana tutkimustulosten tarkastelua voidaan pohtia.

Aineistolähtöisyyden ja objektiivisuuden osalta on hyvä myös pohtia analyysin tuloksena aineistosta eriteltyjen teemojen ja luokkien asemaa. Olennaiseksi kysymykseksi nousee, ovatko teemat todella vapaita kaikista ennako-oletuksista vai saattaako tutkijan subjektiivinen ote ja positio vaikuttaa kuitenkin analyysiin ja sen pohjalta muodostettuihin tutkimustuloksiin. Tutkimuksen luotettavuuden kannalta onkin hyvä huomata, että toinen tutkija olisi saattanut poimia aineistosta eri tekijöitä tai vähintään jäsennellä aineiston tarjoamaa tietoa eri tavoin. Teemoittamista ja luokitteluja voidaan siis pitää tutkijan valintoina, jotka toki ovat perusteluja ja harkittuja, mutta jotka myös eittämättä tällöin pohjaavat tutkijan omalle, subjektiiviselle ajattelulle. Aineistosta löytyneiden teemojen osalta on hyvä vielä todeta, että niiden painoarvo aineistossa vaihteli paljon. Tämän vuoksi myös teemojen keskinäistä suhteutumista ja asemaa on hyvä pohtia kriittisesti.

Menetelmien osalta myös aineiston keruuseen valittua menetelmää eli kirjoitelmaa on hyvä tarkastella kriittisesti. Voidaan punnita, pystyivätkö kaikki tutkittavat samantasoisesti ilmaisemaan itseään kirjallisesti ja kertomaan melko haastavastakin aiheesta. Olisiko esimerkiksi haastattelulla pystytty vastaamaan näihin haasteisiin ja voitu samalla saada vieläkin monipuolisempia ja laajempia vastauksia tutkimuskysymyksiin. Haastattelun avulla tutkittaville olisi lisäksi voitu tarkentaa kysymyksiä, keskustella aiheesta sekä selittää kysymyksiä auki tarvittaessa. Edellä mainitut asiat olivat haastavampia toteuttaa aineistonkeruussa myös vallitsevan koronatilanteen vuoksi, jonka takia tutkija ei voinut olla konkreettisesti läsnä aineistonkeruuhetkessä. Sekä kirjoitelman tekoon tutkittaville, että siihen ohjaamiseen luokan opettajalle kuitenkin annettiin hyvät ohjeet, jolla pyrittiin tukemaan aineistonkeruun onnistumista.

Aineistonkeruun osalta myös kirjoitelman strukturointia on hyvä pohtia tutkimuksen luotettavuuden kannalta. Vaikkakin strukturoinnilla pyrittiin varmistamaan tutkimustehtävän kannalta tarkoituksenmukaisen aineiston saavuttaminen, olisi mielenkiintoista tietää, millaisia kirjoitelmia oppilaat olisivat

tuottaneet, jos pohja kirjoitelmalle olisi ollut vapaampi. On mahdollista, että avoimemmalla pohjalla olisi kenties saatu vielä kuvailevampaa tietoa, joka yhä rehellisemmin ja aidommin olisi perustunut puhtaasti oppilaiden ajatuksenvirtaan. Tällöin aineiston analysointi olisi kuitenkin monimutkistunut sekä vaikeutunut huomattavasti ja vaarana olisi ollut, etteivät kirjoitelmat olisi vastanneet lainkaan vastanneet tutkittavaan ilmiöön.

5.3.2 Tutkimuksen eettisyys

Tutkimuksen eettisten kysymysten osalta keskeisiksi muodostuvat tietosuojaan ja tutkittavien oikeuksiin liittyvät seikat. Tutkimuksen tekemiseen haettiin lupa sekä perusopetuksen järjestäjiltä, että erikseen tutkittavilta sekä heidän huoltajiltaan. Koska tutkimuksen informanteina toimi alakouluikäiset lapset, eettisten seikkojen pohdinta nousi tutkimuksessa merkittävään rooliin.

Ihmisarvon kunnioittamisen periaatteen mukaisesti tutkimuksen ei tule aiheuttaa tutkittavalle vahinkoa tai loukata häntä (Suoranta& Eskola, 1998). Myös Sarajärvi ja Tuomi (2018) asettavat ihmisoikeudet ihmisiin kohdistuvan tutkimuksen eettiseksi perustaksi. He erottavat tutkittavien suojasta useamman eri osatekijän, joista tutkimukseni kannalta keskeisimmiksi nousi ajatus vahingon välttämistä sekä tutkittavien hyvinvoinnin takaamisesta (Tuomi & sarajärvi, 2018). Tutkimuksen informantit ovat kehitysiässä olevia lapsia, jonka vuoksi onkin tutkimuseettisestä näkökulmasta kiinnitettävä huomioita siihen, miltä oppilaista saattaa tuntua tutkimukseen osallistuminen. Samalla on myös hyvä huomioida tutkimuksen mahdollisia vaikutuksia oppilaisiin. (Tuomi& Sarajärvi, 2018.) Tutkimusaiheena akateeminen minäkuva saattaakin näyttäytyä oppilaille hyvinkin henkilökohtaisena ja pohdinnat siitä voivat mahdollisesti vaikuttaa kasvavassa iässä olevaan lapseen.

Greig, Taylor & MacKay (2013) esittävät, että lasten kanssa työskenneltäessä vahingon välttämisen eettisestä periaatteesta puhuttaessa käsite vahinko voidaan ymmärtää hyvin laajasti. Tämä näkökulma on hyvä huomioida myös osana omaa tutkimustani, sillä jokainen lapsi kokee tutkimukseen osallistumisen yksilöllisesti. Tällöin myös mahdolliset haitat saattavat näyttäytyä vaihtelevasti oppilaasta riippuen. Minäkuva on hyvin

henkilökohtainen ja ihmisen persoonaan tiukasti kiinnittyvä rakenne, jonka vuoksi tutkittavat voivat kokea siitä kertomisen hankalaksi tai jopa herkäksikin asiaksi. Tutkimuksella saattaa olla vaikutuksia oppilaiden vielä muotoutumisvaiheessa olevaan minäkuvaan. Toisaalta tutkittavien ikä voidaan nähdä mahdollisten haittojen kannalta myös positiivisemmassa valossa; koska oppilaiden minäkuva yhä kehittyy, ei tutkimus kenties voi löydä siihen pysyvää leimaa.

Tutkimuksen sukupuolinäkökulmaa on myös hyvä tarkastella etiikan näkökulmasta. Vaikkakin akateemisen minäkuvan sukupuolittuneisuuden tarkastelulla pyritään tuomaan näkyviksi sukupuolten välillä ilmeneviä eroja ja täten lisäämään kriittistä ajattelua ilmiön suhteen, on hyvä tiedostaa myös näkökulman mukanaan tuomat ongelmat. Ensinnäkin pyyntöä siitä, että tutkittavat määrittävät sukupuolensa osana tutkimukseen osallistumista, voidaan pitää kyseenalaisena. Sukupuolen määrittely saattaa aiheuttaa tutkittaville ahdistusta tai vaikuttaa muutoin heidän kehittyvään identiteettiinsä. Kompleksisen sukupuolen kysymyksestä tutkimuksessani tekee asetelma aiheen tarkoituksen ja seurauksen välillä. Onko sukupuolinäkökulma aiheeseen perusteltu vai toisintaako tutkimus itsessään vain dikotomista sukupuolikäsitystä ylläpitäen samalla niitä stereotyyppioita, joita oppiaineiden sukupuolittuneisuuteen liitetään?

Aiheuttamistaan eettisistä haasteistaan huolimatta tutkimuksen sukupuolinäkökulma on tärkeä. Jotta koulussa näkyvään sukupuolijakoon voidaan pyrkiä vaikuttamaan, tulee asiaan liittyviä kysymyksiä nostaa toistuvasti keskusteluun. Toisinaan saatamme mieltää suomen tasa-arvon mallimaana, jossa, ainakin esimerkiksi opetusta ja kasvatusta ohjaavien asiakirjojen mukaan, tulisi vallita sukupuolen moninaisuuteen ja yhdenvertaisuuteen perustuva ilmapiiri. Juuri tämän retoriikan vuoksi emme saakaan sokaistua itsellemme, vaan meidän pitää pystyä jatkuvasti uudelleentarkastamaan, miten asettamamme tavoitteet ja arvot voivat.

Lasten tutkiminen sisältää aina tietynlaisia riskejä (O'Reilly, Ronzoni & Dogra, 2013). Tämän vuoksi lapsia tutkittaessa tutkijan on jatkuvasti punnittava omaa toimintaansa ja valintojansa tutkittavien edun kannalta. Tämä edellyttää tutkijaa arvioimaan, vertailemaan ja punnitsemaan tutkimuksen haittoja, hyötyjä ja riskejä tutkittavien kannalta läpi tutkimusprosessin. (Greig, Taylor & MacKay, 2013.) Tutkimuksen hyötyjä voidaan oppilaiden kannalta tarkastella eri tavoin.

Parhaimmassa tapauksessa tutkimukseen osallistuminen voi tarjota oppilaille työkaluja itsetutkiskeluun ja omien taitojen reflektointiin tulevaisuudessa. Samalla he oppivat myös omien kokemusten ja ajatusten sanallistamista. Tutkimukseen osallistumisen kautta oppilaiden akateeminen minäkuva saattaa myöskin jäsentyä ja kehittyä edelleen.

Tutkimuksen haittojen ja hyötyjen punnitsemisen lisäksi eräs tutkittavien oikeuksiin keskeisesti kuuluva eettinen periaate on tutkittavien itsemääräämisoikeuden kunnioittaminen, jolla tässä tapauksessa voidaan viitata muun muassa tutkittavien oikeuksiin tehdä päätöksiä tutkimukseen osallistumisesta. Lasten lisäksi myös tutkittavien vanhempien autonomiaa tulee kunnioittaa. (riskejä (O'Reilly, Ronzoni & Dogra, 2013.) Tutkimuksessani olen kerännyt suostumukset tutkimukseen osallistumisesta sekä lapsilta itseltä, että heidän huoltajiltaan. Samassa yhteydessä olen myös informoinut osallistujia tutkimuksen luonteesta ja muista tutkimuksen kannalta keskeisistä seikoista. Tutkittavien itsemääräämisoikeuden kunnioittamiseen luetaankin kuuluvaksi myös tutkittavien riittävä informointi (Suoranta & Eskola, 1998). Tutkimusprosessin aikana on tärkeä pitää mielessä tutkittavien oikeus jättäytyä pois tutkimuksesta. Tämän olen pyrkinyt varmistamaan numeroimalla tutkittavien vastaukset, jotta tarvittaessa vastaus on helppo poistaa aineistosta.

5.4 Jatkotutkimusideat

Tutkimus lisäsi tietoa akateemisesta minäkuvasta oppilaiden omista näkemyksistä käsin. Lisäksi tutkimuksella saavutettiin akateemisesta minäkuvasta kuvailevaa tietoa siitä, miten oppilaat määrittelevät ja luonnehtivat omaa osaamistaan. Tutkimus tarjosikin laadullisen tutkimuksen näkökulman akateemiseen minäkuvaan, jota on aikaisemmin pääosin tutkittu määrällisin menetelmin.

Aineistossa esiintyi useita mainintoja liittyen seikkoihin, joilla oppilaat avasivat oman osaamisensa taustalla vaikuttavia tekijöitä. Tämän havainnon johdosta jatkossa saattaisi olla mielenkiintoista tutkia laadullisin menetelmin syitä, joilla oppilaat selittävät omaa osaamistaan tai osaamattomuuttaan. Lisäksi akateemista minäkuvaa koskevaa laadullista tutkimusta voisi laajentaa tutkimalla opettajien ja vanhempien näkökulmasta hyödyntämällä menetelmänä

esimerkiksi haastattelua. Vastaavanlaista tutkimusasetelmaa voisi toteuttaa myös tutkimalla laajemmin oppiaineiden sukupuolittuneisuutta sekä sitä, millä tavoin sukupuoli määrittää osaamisen taustalla vaikuttavaksi tekijäksi. Lopuksi olisi mielenkiintoista tarkastella akateemista minäkuvaa eri oppiaineiden, kuten taito- ja taideaineiden osalta laajemmin.

LÄHTEET

- Aho, S. (1996). *Lapsen minäkäsitys ja itsetunto*. Edita.
- Arens, A. K., Yeung, A. S., Craven, R. G., & Hasselhorn, M. (2011). The twofold multidimensionality of academic self-concept: Domain specificity and separation between competence and affect components. *Journal of Educational Psychology, 103*(4), 970. <https://libproxy.tuni.fi/login?url=https://www-proquest-com.libproxy.tuni.fi/scholarly-journals/twofold-multidimensionality-academic-self-concept/docview/1020880367/se-2?accountid=14242>
- Aunola, K., Leskinen, E., Onatsu-Arviolommi, T., & Nurmi, J-E. (2002). Three methods for studying developmental change: A case of reading skills and self-concept. *British Journal of Educational Psychology, 72*, 343-364. doi: 10.1348/000709902320634447
- Berg, D. H., & Klinger, D. A. (2009). Gender differences in the relationship between academic self-concept and self-reported depressed mood in school children. *Sex Roles, 61*(7-8), 501-509. doi:http://dx.doi.org.libproxy.tuni.fi/10.1007/s11199-009-9652-2
- Bong, M., Skaalvik, E.M. (2003). Academic Self-Concept and Self-Efficacy: How Different Are They Really? *Educational Psychology Review, 15*, 1–40. <https://doi.org/10.1023/A:1021302408382>
- Byrne, B. M. (1984). The General/Academic Self-Concept Nomological Network: A Review of Construct Validation Research. *Review of Educational Research, 54*(3), 427–456. <https://doi.org/10.3102/00346543054003427>
- Byrne, B., & Worth Gavin, D. (1996). The Shavelson Model Revisited: Testing for the Structure of Academic Self-Concept Across Pre-, Early, and Late Adolescents. *Journal of Educational Psychology, 88*(2), 215–228. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.88.2.215>

- Eccles, J. (1993). School and family effects on the ontogeny of children's interests, self-perceptions, and activity choices. *Nebraska Symposium on Motivation, 40*, 145–208.
- Eskola, J., & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.
- Frome, P., & Eccles, J. (1998). Parents' Influence on Children's Achievement-Related Perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology, 74*(2), 435–452. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.74.2.435>
- Greig, A., Taylor, J., & MacKay, T. (2013). *Doing research with children: a practical guide* (Third edition.). SAGE.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self. A developmental perspective*. The Guilford Press.
- Harter, S., & Buddin, B. (1987). Children's Understanding of the Simultaneity of Two Emotions: A Five-Stage Developmental Acquisition Sequence. *Developmental Psychology, 23*(3), 388–399. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.23.3.388>
- Juvonen, T., Rossi, L., & Saresma, T. (2010). *Käsikirja sukupuoleen*. Vastapaino.
- Kasanen, K., Rätty, H., & Eklund, A.-L. (2009). Elementary school pupils' evaluations of the malleability of their academic abilities. *Educational Research, 51*, 27–38
- Madon, S., Smith, A., Jussim, L., Russell, D. W., Eccles, J., Palumbo, P. & Walkiewicz, M. (2001). Am I as you see me, or do you see me as I am? Self-fulfilling prophecies and self-verification. *Personality and Social Psychology Bulletin, 27*, 1214–1224.
- Marsh, H. W., & O'Neill, R. (1984). Self Description Questionnaire III: The Construct Validity of Multidimensional Self-Concept Ratings by Late Adolescents. *Journal of Educational Measurement, 21*(2), 153–174. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3984.1984.tb00227.x>
- Marsh, H., & Martin, A. (2011). Academic self-concept and academic achievement: Relations and causal ordering. *British Journal of Educational Psychology, 81*, 59–77. doi: 10.1348/000709910X503501
- Marsh, H., & Shavelson, R. (1985). Self-Concept: Its Multifaceted, Hierarchical Structure. *Educational Psychologist, 20*(3), 107–123. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2003_1

- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Opetushallitus.
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- O'Reilly, M., Ronzoni, P., & Dogra, N. (2013). *Research with children: theory & Practice* (1st edition.). SAGE
- Pesu, L. (2017). The role of parents' and teachers' child-related competence beliefs in the development of students' self-concept of ability. *Jyväskylän tutkimuskeskuksen julkaisusarja, 36*.
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-6975-2>
- Pesu, L., Viljaranta, J., & Aunola, K. (2016). The role of parents' and teachers' beliefs in children's self-concept development. *Journal of Applied Developmental Psychology, 44*, 63-71. doi: 10.1016/j.appdev.2016.03.001
- Preckel, F., Goetz, T., Pekrun, R., & Kleine, M. (2008). Gender Differences in Gifted and Average-Ability Students: Comparing Girls' and Boys' Achievement, Self-Concept, Interest, and Motivation in Mathematics. *The Gifted Child Quarterly, 52*(2), 146–159.
<https://doi.org/10.1177/0016986208315834>
- Puusniekka, A. & Saaranen-Kauppinen, A. (2006). *KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto*. Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. Luettu 12.2.2021. <https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/>
- Pöysä, S., Pesu, L., Pulkkinen, J., Lerkkanen, M., Rautopuro, J., Kupiainen, S., Ahtiainen, R., Hienonen, N., Kortesoja, L., Hotulainen, R. (2018). Tytöt ja pojat koulussa- Miten selittää poikien heikko suoriutuminen peruskoulussa? *Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja, 36*.
<https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/160787/36-2018-Tytot%20ja%20pojat%20koulussa.pdf?sequence=4&isAllowed=y>
- Rebecca A. Eder. (1990). Uncovering Young Children's Psychological Selves: Individual and Developmental Differences. *Child Development, 61*(3), 849–863. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1990.tb02827.x>
- Schiefele, U., & Schaffner, E. (2015). Teacher interests, mastery goals, and self-efficacy as predictors of instructional practices and student motivation.

Contemporary Educational Psychology, 42, 159–171.

<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2015.06.005>

Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-Concept: Validation of Construct Interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407–441. <https://doi.org/10.3102/00346543046003407>

Skaalvik, E. M., & Rankin, R. J. (1990). Math, verbal, and general academic self-concept: The Internal/External Frame of Reference models and gender differences in self-concept structure. *Journal of Educational Psychology*, 82, 546–554

Strein, W. (1993). Advances in Research on Academic Self-Concept: Implications for School Psychology. *School Psychology Review*, 22(2), 273–284. <https://doi.org/10.1080/02796015.1993.12085652>

Tiedemann, J. (2000). Parents' Gender Stereotypes and Teachers' Beliefs as Predictors of Children's Concept of Their Mathematical Ability in Elementary School. *Journal of Educational Psychology*, 92(1), 144–151. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.1.144>

Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos.). Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Wigfield, A., & Eccles, J. (2000). Expectancy–Value Theory of Achievement Motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68–81. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1015>

LIITTEET

Liite 1: Tutkimussuostumuslomake

Oona Laakso

Hyvät vanhemmat ja oppilaat,

Olen [REDACTED] luokanopettajaopiskelija [REDACTED]. Teen kandidaatintutkielmaani oppilaiden oppijaminäkuvasta ja etsinkin nyt osallistujia tutkimukseeni [REDACTED].

Tutkimuksessani tarkastelen oppilaiden oppijaminäkuvaa eli heidän käsityksiään itsestään oppijoina. Tarkastelen aihetta matematiikan ja äidinkielen oppiaineiden osalta. Samalla pyrin tutkimuksessani selvittämään, esiintyykö oppiaineiden välillä sukupuolittunutta jakautuneisuutta.

Tutkimuksen aineisto kerätään oppilaiden tuottamina lyhyinä kirjoitelmina. Kirjoitelmat kirjoitetaan koulussa SUK:in tunnilla viikolla 15. Keräämääni aineistoa käsittelen luottamuksellisesti tietosuojalain edellyttämällä tavalla, eikä oppilaiden henkilöllisyys ole tutkimuksesta tunnistettavissa. Numeroin kuitenkin jokaisen osallistujan, jotta halutessanne tutkimukseen osallistumisen peruminen on mahdollista. Tutkimusprosessin päätyttyä kaikki aineisto hävitetään asianmukaisella tavalla.

Mikäli oppilas osallistuu tutkimukseen, täytähän ystävällisesti alla olevat aukkokohdat. Tutkimukseen osallistumiseen tarvitaan sekä huoltajan, että oppilaan allekirjoitus.

Kiitos!

Suostumus tutkimukseen osallistumisesta

Oppilaan nimi: _____

Osallistun tutkimukseen

Paikka ja aika:

_____/_____/2021

Huoltajan allekirjoitus

Oppilaan allekirjoitus

Liite 2: K Kirjoitelmapohja (kyselylomake)

Etunimi ja sukunimi: _____

Kirjoita alla olevalle viivalle **sukupuolesi**. Halutessasi voit jättää kohdan myös tyhjäksi.

1. Kirjoita lyhyt kirjoitelma itsestäsi otsikolla “Minä ja matematiikka”. Käytä apuna kirjoittamisessa alla olevia kysymyksiä ja muista, ettei kysymyksiin ole oikeita tai väriä vastauksia. Kirjoita kirjoitelma kysymysten alla olevaan tyhjään tilaan. Käytä kokonaisia lauseita. Jos tila loppuu kesken, voit jatkaa kirjoitelmaa paperin toiselle puolelle.

- Kuvaile, millainen olet numeroihin ja laskemiseen liittyvissä tehtävissä?
- Ajatteletko, että matematiikka ja laskutehtävät ovat vaikeita?
- Miten odotat pärjääväsi matematiikassa tänä keväänä?
- Miltä uudet asiat matematiikassa tuntuvat sinusta? Kuinka hyvä uskot olevasi uusien asioiden oppimisessa?

2. Kirjoita lyhyt kirjoitelma itsestäsi otsikolla “Minä ja sukka” (suomen kielen& kirjallisuus). Käytä apuna kirjoittamisessa alla olevia kysymyksiä. Kysymyksiin ei ole oikeita eikä väriä vastauksia. Kirjoita kirjoitelma kysymysten alla olevaan tyhjään tilaan. Käytä kokonaisia lauseita. Jos tila loppuu kesken, voit jatkaa kirjoitelmaa paperin toiselle puolelle.

- Kuvaile, millainen olet lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyvissä tehtävissä?
- Ajatteletko, että lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyvät tehtävät ovat vaikeita?
- Miten odotat pärjääväsi sukassa (SUK) tänä keväänä?
- Miltä uudet asiat sukassa tuntuvat sinusta? Kuinka hyvä uskot, että olet uusien asioiden oppimisessa?