

Hulda Lastikka ja Iiris Veikkolainen

”HIRVEEN TÄRKEÄÄ ON LAPSELLE JA MEILLE KAIKILLE TULLA NÄHDYKSI”

Luokanopettajien kokemuksia oppilaan identiteetin
rakentumisen tukemisesta

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Kandidaatintutkielma
Joulukuu 2023

TIIVISTELMÄ

Hulda Lastikka ja Iiris Veikkolainen: ”Hirveen tärkeää on lapselle ja meille kaikille tulla nähdyksi” –
Luokanopettajien kokemuksia oppilaan identiteetin rakentumisen tukemisesta
Kandidaatintutkielma
Tampereen yliopisto
Elinikäinen oppiminen ja kasvatusta
Joulukuu 2023

Tutkimuksemme tutkii sitä, miten alakoulun luokanopettajat mieltävät oppilaan identiteetin rakentumisen tukemisen. Meitä kiinnosti se, millaisia oppilaan identiteetin osa-alueita luokanopettajat tunnistavat ja miten he kokevat voivansa tukea näitä osa-alueita, sekä onko tukemiskeinoissa mahdollisesti eroavaisuuksia osa-alueittain. Näitä teemoja lähdimme lähestymään tutkimuskysymystemme kautta. Tutkimuksessa identiteettiä nähdään läpi elämän muuttavana ja rakentuvana yksilön käsityksenä itsestään suhteessa ympäristöön.

Lähdimme perehtymään aihealueeseen tutustumalla teoriaan ja keräämällä samalla teoreettista viitekehystä taustoittamaan tutkimuksemme tehtävää. Tämän jälkeen siirryimme aineistonkeruuvaiheeseen. Haastattelimme kuutta luokanopettajaa, yhden puhelimitse ja viisi kasvotusten. Haastattelumme oli puolistrukturoitu teemahaastattelu. Haastattelutilanteessa toinen meistä toimi haastattelijana ja toinen kirjuriina, joka ei suoranaisesti litteroinut kuulemaansa vaan toteutti jo osittain aineiston pelkistämistä, eli poimi siitä tutkimuksen kannalta olennaisimmat asiat ylös. Varmistaaksemme kuitenkin aineiston todenmukaisuuden, äänitimme haastattelut, jotta voisimme myöhemmin tarkistaa, oimmeko saaneet kaiken oleellisen kirjattua. Pelkistämisen jälkeen lähdimme sisällönanalyysin vaiheiden kautta muodostamaan tuloksia käsitteellisempään muotoon.

Esittelimme saamamme tulokset tutkimuskysymyksittäin ja muodostimme myös taulukot tuloksista ymmärrettävyyden tueksi. Tuloksista voidaan päätellä, että opettajilla oli runsaasti kokemuksia omasta roolistaan oppilaan identiteetin rakentumisen tukemisessä. Oppilaan yksilöllisten piirteiden huomioimisen, esimerkiksi oppimiseen, elämäntilanteeseen sekä itseään koskeviin käsityksiin liittyen voitiin päätellä olevan tukemisen kannalta merkittävää.

Tulostenesittelyn jälkeen siirryimme nivomaan empiriaa teoriaan johtopäätösten muodossa. Tämän jälkeen pohdimme vielä tutkimuksen onnistumista, luotettavuutta, yleistettävyyttä, eettisyyttä sekä jatkotutkimusehdotuksia.

Avainsanat: Identiteetti, narratiivinen identiteetti, identiteetti opetuksessa, vahvuudet, minuus, persoonallisuus

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	4
2	TEOREETTINEN VIITEKEHYS	7
2.1	Identiteetti.....	7
2.2	Identiteettiin kytkeytyviä teemoja	9
2.2.1	<i>Sukupuoli-identiteetti</i>	9
2.2.2	<i>Kulttuuri-identiteetti</i>	10
2.2.3	<i>Kotitaustan vaikutukset</i>	11
2.2.4	<i>Ryhmäidentiteetti</i>	12
2.3	Identiteetin rakentuminen.....	13
2.4	Identiteetti koulumaailmassa.....	14
3	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	17
3.1	Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset.....	17
3.2	Aineisto ja kohdejoukko	18
3.3	Menetelmät	19
3.4	Eettisyys.....	21
4	TULOKSET	23
4.1	Opettajien tunnistamat identiteetin osa-alueet ja niiden tukeminen	23
4.2	Luokanopettajien kokemat keinot tukea oppilaan identiteetin rakentumista	26
4.3	Luokanopettajien kokemien tukemiskeinojen erot identiteetin osa-alueittain	30
5	JOHTOPÄÄTÖKSET	34
5.1	Oppimiseen liittyvän identiteetin merkitys	34
5.2	Kasvun taika koulupolulla - kannusta, ohjaa, luo.....	36
5.3	Sensitiivisyyden korostuminen.....	39
6	POHDINTA	42
6.1	Tutkimuksen onnistuminen ja luotettavuus	42
6.2	Tutkimuksen eettisyys.....	44
6.3	Jatkotutkimusehdotuksia	45
	LÄHTEET	47
	LIITTEET	50
	Liite 1: Teemahaastattelun saatekirje	50
	Liite 2: Haastattelukysymykset.....	50

TAULUKOT

TAULUKKO 1.	PÄÄ- JA ALATEEMOJEN MUODOSTUMINEN LUOKANOPETTAJIEN TUNNISTAMIEN IDENTITEETIN OSA-ALUEIDEN POHJALTA	24
TAULUKKO 2.	PÄÄ- JA ALATEEMOJEN MUODOSTUMINEN LUOKANOPETTAJIEN KOKEMIEN IDENTITEETTIÄ TUKEVIEN KEINOJEN POHJALTA	27
TAULUKKO 3.	LUOKANOPETTAJIEN KOKEMIEN EROAVAISUUKSIEN ILMENEMINEN IDENTITEETIN OSA-ALUEIDEN TUKEMISESSÄ PÄÄ-, YLÄ- JA ALATEEMOITELTUNA ..	31

1 JOHDANTO

Identiteetin rakentumista voidaan pitää kerronnallisena prosessina, jossa yksilö muodostaa merkitystä itsestään suhteessa ulkomaailmaan (Ropo, 2015a). Identiteetin muotoutuminen on siis yhteydessä muun muassa yksilön kokemukseen merkityksellisyydestään. Merkityksellisyyden tunne kytkeytyy myös siihen, miten yksilö kokee liittyvänsä yhteisöihin ja kulttuuriin ja millaisena hän tuntee eettisen ja moraalisen vastuunsa tulevaisuudesta (Ropo, 2015a). Identiteetti ja sen rakentuminen voidaan siis nähdä yhteiskunnallisesti tärkeänä prosessina ja tavoitteena. Tuntemus siitä kuka itse on, millaisiin ryhmiin kuuluu ja millaisiin asioihin voi ja haluaa itse vaikuttaa, voidaan nähdä keskeisenä myös yleisen tyytyväisyyden ja aktiivisen kansalaisuuden kannalta. Suhteellisen selkeäksi rakentuneen identiteetin vaikutukset niin yksilön kuin yhteisönkin hyvinvointiin vaikuttavat merkittävästi.

Tällainen identiteetti ei kuitenkaan synny itsestään (Ropo, 2015a). Esimerkiksi identiteetin rakentaminen, joka tapahtuu lapsuudessa ja kouluympäristössä, voi olla oppilaalle täysin tiedostamatonta, ja sen takia aikuisen rooli identiteetin rakentumisen tukemisessa onkin merkittävä (Kinossalo, 2015). Koulu ympäristönä on vahvasti mukana lapsen arjessa, ja siksi myös koulun kautta lasten elämässä läsnä olevilla aikuisilla on merkittävä rooli lapsen kehityksessä. Jos kotona on esimerkiksi ongelmia, saattaa koulu olla ainoa paikka lapselle kohdata turvallisia aikuisia ja kokea vakautta ympäristössä. Tästäkin syystä koulu ja koulun henkilökunta opettajat mukaan lukien ovat tärkeitä vaikuttajia lapsen identiteetin rakentumiseen.

Tässä tutkimuksessa selvitämme haastattelun avulla alakoulun luokanopettajien käsityksiä mahdollisuuksistaan tukea oppilaan identiteetin rakentumista. Tutkimuksen tavoitteena on saada selvyyttä siihen, miten opettajat näkevät oppilaan identiteetin suhteessa omiin keinoihinsa tukea oppilasta ja tämän identiteetin rakentumista. Selvitämme myös, millaisilla keinoilla opettajat kokevat voivansa tukea oppilaan identiteetin rakentumista, ja kokevatko opettajat

näissä tukemisen keinoissa olevan eroja tuettavasta identiteetin osa-alueesta riippuen.

Koulumaailmaa ja sen toimijoita on tutkittu Suomessa merkittävästi jo useamman vuosikymmenen. Myös identiteetin rakentumista on tutkittu koulumaailmassa, vaikkei ihan samassa määrin. Esimerkiksi kasvatustieteen alueella identiteettiä aktiivisesti tutkinut kasvatustieteen professori Eero Ropo, on lähestynyt tutkimuksissaan identiteetin muodostumista kouluympäristössä narratiivisesti tarkasteltuna (Ropo, 2013) sekä opetussuunnitelman kehittämisen kautta (Ropo, 2009). Kuitenkin puhtaasti luokanopettajien näkemyksille pyhitettyjä tutkimuksia nimenomaan oppilaan identiteetin rakentumisen kontekstissa on löydettävissä melko niukasti.

Koulumaailma ja peruskoulun mahdollisuudet tukea oppilaan kasvua ovat tulleet meille tutuiksi yleisen- ja aikuiskasvatustieteen opintojen kautta. Identiteetin käsitteeseen ja kehitykseen olemme tutustuneet vapaasti valittavien opintojen kautta. Vaikka tiedostimmekin, että koulun arki on käytännössä kovin erilaista kuin mitä teoreettisista opinnoista saatu kuva voi antaa ymmärtää, oli meillä siitä huolimatta melko vahvat ennako-oletukset tutkimuksemme tuloksista. Uskoimme jo ennen tutkimusprosessiin ja aineiston keruuseen ryhtymistä, että opettajat kokevat voivansa tukea oppilaan identiteetin rakentumista omalla toiminnallaan. Meillä ei kuitenkaan ollut yhtä vahvoja ennakoajatuksia siitä, millaisia keinoja opettajat tulisivat tutkimuksessa mainitsemaan, ja miten nämä keinot eroavat toisistaan tuettavasta identiteetin osa-alueen mukaan.

Tutkimuksen tärkeyttä voidaan perustella identiteetin merkittävyydellä niin yksilön elämässä kuin yhteiskunnallisellakin tasolla. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet määrittävät, että yksi peruskoulun päämääristä on edistää yksilöiden osallisuutta sekä kasvua demokraattisen yhteiskunnan jäseniksi (POPS, 2014). Identiteetin tarkasteleminen peruskoulukontekstissa on siis tärkeää. Henkilökohtaisesti aihe kiinnosti meitä myös siksi, että näemme koulun merkittävänä ihmisen kokonaisvaltaisen kasvun kannalta, ei vain tiettyjen aineiden oppimisen näkökulmasta. Opettajien näkemysten selvittäminen identiteettiin, ja näin ollen laajemmin oppilaiden elämän tukemiseen liittyen, on mielenkiintoista, sillä juuri opettajilla on suuri vaikutusvalta alakoululaisten elämässä myös heidän tulevaisuuttaan ajatellen.

On tärkeää muistaa tutkimuksemme edetessä, että emme pyri heijastelemaan oppilaan subjektiivista kokemusta identiteettinsä rakentumisesta. Tutkimuksemme tarkoituksena on selvittää luokanopettajien näkemyksiä oppilaan identiteetin rakentumisesta ja heidän kokemuksiaan tavoista, joilla he voivat tätä rakentumista edesauttaa. Vaikka opettaja elää ulkopuolisen silmin samaa hetkeä samassa kontekstissa kuin oppilaat, he kokevat koulumaailman toisin. Olennaista on myös muistaa, että opettajien välillä on eroja, sillä jokaisen yksilön perspektiivi rakentuu hänen elämänsä tuloksena. (Valli & Aaltola, 2018.)

2 TEOREETTINEN VIITEKEHYS

Tässä luvussa käsittelemme tutkimuksen kannalta oleellista teoriaa ja käsitteistöä. Määrittelemme tutkimuksen kannalta oleellisia identiteettiin liittyviä käsitteitä ja kartoitamme teoreettista taustaa opettajien mahdollisuuksille tukea oppilaan identiteetin kehitystä. Tällä pyrimme teoriapohjan selkeyttämisen lisäksi taustoittamaan hieman tutkimuksemme aihetta. Esittelemme myös aiheeseen kytkeytyviä teemoja, jotka saattaisivat vaikuttaa identiteetin muodostumiseen. Lisäksi tarkastelemme identiteetin rakentumisen ja koulun välistä suhdetta.

2.1 *Identiteetti*

Termistä *identiteetti* käytetty määritelmä vaihtelee suurestikin riippuen lähteestä ja kontekstista. Kasvatustiede ei ole yhtenäinen tiede, vaan sijaitsee psykologian, sosiologian ja filosofian välimaastossa, jossa sen on pyrittävä yhdistelemään kyseisten tieteiden teorioita ja käsitteitä (Pihlaja, 2004). Toisaalta myös identiteetin käsite on historian saatossa saanut hajanaisia merkityksiä ja siksi siitä ei voidakaan puhua yhtenä teoriana (Ropo, 2015b). Tässä luvussa käsittelemme erilaisia identiteetin määritelmiä ja rakennamme jonkinlaisen kokonaiskuvan siitä, miten identiteetti juuri meidän tutkimuksemme kannalta on mielekästä määritellä.

Kulttuurintutkija Stuart Hall (1999) esittelee kolme erillistä käsitystä identiteetistä, jotka ovat valistuksen subjekti, sosiologinen subjekti sekä postmoderni subjekti. Hallin (1999) mukaan valistuksen subjekti perustuu käsitykseen identiteetistä, joka muodostuu syntymässä ja pysyy tämän jälkeen jokseenkin muuttumattomana ja eheänä läpi elämän. Sosiologinen subjektikäsite taas kattaa identiteetin, joka muodostuu suhteessa ympäröivään maailmaan ja ”merkityksellisiin toisiin.” Subjektilla on siis edelleen pysyvä minuus identiteetin ytimessä, mutta kuitenkin identiteetti muotoutuu vuorovaikutussuhteessa ympäröivän maailman kanssa (Hall, 1999).

Hallin (1999) mukaan postmoderni subjekti vastaa identiteettiä, joka rakentuu muuttuvien subjektien ja sosiaalisten maailmojen aikana. Hall argumentoi, että nykymaailmassa subjektista, jolla on ennen ollut vakaa ja jokseenkin pysyvä identiteetti, on tulossa pirstaloitunut, jonka johdosta ei ole mitään eheää "minää", jonka ympärille identiteetti rakentuu. Hallin (1999) mukaan postmoderni subjekti vastaa identiteettiä, joka rakentuu erilaiseksi eri aikoina ympäristön muutosten mukana. Hänen mukaansa identiteetti on jatkuvan muutoksen keskellä ja kulttuuristen merkitysten ja järjestelmien lisääntyessä meillä on monia mahdollisia ja nopeasti vaihtuvia identiteettejä.

Toisaalta identiteetille on myös määritelmiä, jotka korostavat sen pysyvempää ja muuttumattomampaa puolta. Kasvatustieteilijä Hannele Niemi (2007) määrittelee identiteetin olevan vakaa ja perustavanlaatuinen osa ihmisen minuutta, jonkinlainen minuuden perusrunko. Hänen mukaansa identiteetti rakentuu pitkän ajan kuluessa ja luo ihmiselle käsityksen itsestä suhteessa ympäristöön. Kasvatustieteilijä Pauli Kaikkonen (2004) korostaa identiteetin sosiaalista puolta määrittelemällä identiteetin olevan pohjimmiltaan identifioitumista ryhmiin. Hänen mukaansa identiteetillä pyritään vastaamaan kysymykseen "kuka minä olen?" juuri tiettyihin ryhmiin kuulumisen kautta. Lapsen ja nuoren kasvulle ja kehitykselle olisi tärkeää taata suhteellisen vakaa ja muuttumaton ympäristö (Niemi, 2007). Muuttuvassa maailmassa tällainen voi olla haasteellista. Uudet tilanteet ja muuttuvat ympäristöt voivat aiheuttaa epävarmuutta ja saattaa yksilöä etsimään aineksia identiteettiinsä uusista paikoista (Niemi, 2007).

Tutkimuksemme edetessä on tärkeää pitää mielessä myös identiteettiin vahvasti kytkeytyvät käsitteet *minuus* ja *persoonallisuus*. Minuus mielletään kuvaamaan yksilön omaa, sisäistä käsitystä sekä tietoisuutta omasta itsestään (Layder, 2004). Persoonallisuus puolestaan voidaan mieltää eriytyvän erinäisiin piirteisiin. Esimerkiksi yleisesti tunnettu Big Five-persoonallisuusteoria esittää ihmisellä olevan tiettyjä persoonallisuuden taipumuksia, jotka ovat erittäin vakaita ajan, tilanteiden ja sosiaalisten roolien suhteen (Sheldon ym., 1997; McCrae & Costa, 1984).

2.2 *Identiteettiin kytkeytyviä teemoja*

Identiteetille voidaan määritellä myös erilaisia alakäsitteitä, kuten uskonnollinen, etninen, poliittinen ja sukupuoli-identiteetti (Niemi, 2007, s.10). Identiteetin voidaan siis katsoa koostuvan eri osa-alueista, joita voidaan myös tarkastella toisistaan erillisinä. Nuoruusiässä etenkin ammattiin, koulutukseen, sukupuoleen ja läheisiin ihmissuhteisiin sekä mahdollisiin harrastuksiin liittyvät identiteetin osa-alueet ovat tärkeässä asemassa (Karvonen ym., 2023).

2.2.1 Sukupuoli-identiteetti

Tasa-arvolain 3 § (2014/1329) mukaan sukupuoli-identiteetillä tarkoitetaan yksilön kokemusta omasta sukupuolestaan. Sukupuoli-identiteetin rakentuminen ei ole suoraviivaista, vaan tapahtuu moniulotteisesti ja on muutokselle avointa (Karvonen ym., 2023). On esitetty, että 85% lapsuudessa koetuista epätyypillisistä sukupuolikokemuksista katoaa puberteetissa (Kaltiala-Heino, ym., 2015). Varhainen nuoruusikä on monelta osin yksilölle muutosten aikaa, ja näin ollen myös sukupuoli-identiteetin kannalta keskeinen kehitysvaihe (Karvonen ym., 2023). Sukupuolikokemus ja oman sukupuoli-identiteetin tutkiskelu vaikuttavat olevan vahvoja teemoja juuri siirryttäessä lapsuudesta nuoruuteen.

Valtakunnallisella tasolla perusopetusta määrittää Opetushallituksen antama määräys, jonka mukaan paikalliset opetussuunnitelmat laaditaan. Tätä määräystä kutsutaan Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiksi. Myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) nostetaan esiin, että oppilaan käsitys omasta sukupuolesta kehittyy peruskouluaikana. Peruskoulutaipaleesta alakoulu sijoittuu juuri lapsuuden ja nuoruuden taitoskohtaan, joten jo alakoulussa sukupuoli-identiteetin kehitykseen liittyvät seikat ovat ajankohtaisia. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) tähdennetään, että kouluyhteisön tulee rohkaista yksilöä huomaamaan omat mahdollisuutensa sekä tekemään valintoja ilman roolimalleja, jotka liittyvät tiettyyn sukupuoleen yhdistettyihin stereotypioihin. Sukupuoli-identiteetin ristiriitaisuuksiin liittyy usein myös mielenterveysongelmia, ja siksi tuen saaminen

identiteetin rakentumisvaiheessa olisikin nuoren hyvinvoinnin kannalta tärkeää (Karvonen ym., 2023).

2.2.2 Kulttuuri-identiteetti

Ihminen ei nyky-yhteiskunnassa välttämättä omaa vain yhden etnisen ryhmän identiteettiä, vaan esimerkiksi lapsi rakentaa oman etnisen identiteettinsä haluamallaan tavalla saaden ja ottaen vaikutteita niin vanhempien kotikulttuurista, paikallisesta kulttuurista, kuin valitsemistaan muista etnisistä identiteeteistä (Lapila-Marcus, 2010; Phinney & Alipura, 1992). Monietnisen ihmisen identiteettiin kytkeytyy vahvasti hybridi-identiteetin käsite. Hybridi-identiteetin omaavan on opittava yhteensovittamaan useampi kulttuurinen identiteetti. Hän tulee toimeen uuden kulttuurinsa kanssa kantaen samalla jälkiä perinteistä, kulttuureista ja historioista, jotka ovat vaikuttaneet häneen. (Lapila-Marcus, 2010; Hall, 1999.) Hybridi-identiteetin voidaan katsoa olevan kolmas tila, jossa kaksi ulottuvuutta, siis kulttuurista identiteettiä, kohtaavat ja muodostuu kolmas ulottuvuus (Lapila-Marcus, 2010; Bhabha, 1990). Tällaiseen monitasoiseen kulttuurisen identiteetin rakentumiseen koulumaailma tarjoaa hyvän ympäristön, sillä koulussa yksilö altistuu yhteiskunnan ja vertaisten odotuksille (Lapila-Marcus, 2010; Root, 1990). Myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) on mainittu oppilaan oman kulttuuri-identiteetin ja kulttuurisen pääoman rakentamisen tukeminen.

Koulun arjessa on tärkeää pitää mielessä myös kulttuureihin vahvasti kytkeytyvä stereotypiauhka. Useimmiten juuri vähemmistöjä edustava henkilö saattaa joutua vakavien stereotypioihin pohjautuvien nimittelyjen tai syrjinnän kohteeksi. Yksilön identiteettiin kohdistettu uhka vaikuttaa hänen kulloiseenkin toimintaansa jättäen myös kauaskantoisempia vaikutuksia. (Talib, Löfström & Meri, 2004; Steele, 1997.) Tämä altistaa yksilöä myös heikolle minäkäsitykselle, joka voi puolestaan aiheuttaa käyttäytymisongelmia, motivoitumattomuutta opiskeluun tai negatiivista suhtautumista koulunkäyntiin. Liian usein käykin niin, että monikulttuurisen oppilaan poikkeava käytös tulkitaan uuteen kulttuuriin liittyvistä sopeutumisvaikeuksista tai hänen kulttuuristaan johtuvaksi, vaikka monesti syyt löytyisivätkin lapsen oman minän selkiintymättömyyden alueelta (Talib ym., 2004; Aho, 1994).

Myös muuttuvaa yhteiskuntaa peilaava koulu instituutiona herättää huolta siitä, huomioiko se tarpeeksi moninaistuvan yhteiskunnan jäsenten erilaisia lähtötilanteita ja tarpeita. On siis tärkeää pohtia sitä, missä määrin yksilöiltä vaaditaan sopeutumista tietyille traditioille rakentuviin toimintatapoihin ja onko se linjassa suomalaiselta koulutusjärjestelmältä vaadittuihin sopeutumisratkaisuihin. (Ukkola & Väättäinen, 2021.)

2.2.3 Kotitaustan vaikutukset

Lapsen sosioekonomisella taustalla on myös osoitettu olevan vaikutusta siihen, mihin suuntaan lapsen identiteetti etenkin oppijana lähtee rakentumaan. Oppilaan kotitaustan vaikutukset näkyvät keskimääräisesti jo ensimmäisellä luokalla esimerkiksi oppilaan osaamistasossa (Ukkola & Väättäinen, 2021). Oppilailla, joiden huoltajilla on yliopistotausta, on osoitettu olevan peruskoulun alkutaipaleella reilun vuoden etumatka matematiikan ja äidinkielen osaamisessa verrattuna oppilaisiin, joiden huoltajat ovat suorittaneet korkeintaan ammatillisen koulutuksen (Ukkola & Väänänen, 2021; Ukkola ym., 2020).

Osittain tämä selittynee Nuorisobarometrista, jonka mukaan kotitaustalla on yhteys siihen, millaisen suhtautumisen ympäristöön lapsi omaksuu. Vaikka sukupolvinen koulutustaso ei ollut suoraan verrannollinen omaksuttuihin asenteisiin, huomattiin niiden välillä yhteyksiä. Kokemus siitä, että ympäristöön ei voi luottaa eikä sitä ole kannattavaa nähdä pysyvänä tilana, vaikuttaa myös oppimiseen ja koulun keinoihin tukea identiteetin rakentumista. Tällainen kotoa sosialisoinnin kautta omaksuttu, ympäristöön kohdistuva hauraus heijastuu myös opettajien torjumisena, jonka seurauksena suurin osa opettajan ajasta menee opettajan ja oppilaan välisen yhteyden luomiseen. (Myllyniemi, 2021.) Myllyniemi lisää, että vaikka perusopetus siihen tähtääkin, on oppimistuloksista voitu päätellä, ettei perusopetus välttämättä pysty täysin poistamaan oppilaiden välisiä, kotitaustasta juontuvia osaamiseroja.

Oppilaan kotitaustan ja koulun välistä tasapainottelua voi lähestyä myös toisesta näkökulmasta. Saukkonen (2003) pohtii väitöskirjassaan, onko opettajien ja koulun mukauduttava oppilaan taustasta esiin nousseiden ongelmakohtien purkamiseen siinä määrin, kuin se nykyään pyrkii tekemään. Riittävä vieraus, jota koulu osittain yhä edustaa suhteessa nuoren

kotiympäristöön, voi toimia psyykkisiä selviytymisresursseja edustavana voimavarana. Saukkonen (2003) ehdottaa, että vieraudessaan sekä erilaisuudessaan koulu voikin tukea identiteetin rakentumista tavalla, josta voi olla hyötyä ihmiselle myös tämän myöhemmässä elämässä.

2.2.4 Ryhmäidentiteetti

Identiteetti tarkoittaa tapoja, joilla ihminen määrittää itsensä suhteessa itseensä sekä ympäristöönsä, sisältäen kulttuurisen ja sosiaalisen ympäristön. (Saastamoinen, 2006). Tällöin myös identiteetin rakentumisessa ympäristöllä voidaan ajatella olevan merkittävä rooli. Taito tarkastella itseä muiden näkökulmasta onkin identiteetin rakentumisen ytimessä (Johansson, 2000). Toisaalta itsensä tarkastelu muiden näkökulmasta voi olla myös haitallista. Tutkimuksissa on todettu, että ainakin sosiaalisessa mediassa tapahtuva saavutusten ja menestyksen vertailu aiheuttaa identiteettiin liittyvää ahdistusta (Yang ym., 2018).

Siispä puhuttaessa lapsen identiteetin rakentumisesta, ei oikein voi sivuuttaa vertaisten vaikutusta ja ryhmäidentiteetin muodostumisen merkitystä. Vaikka nykyisessä kouluinstituutiossa jokainen pyritään näkemään yksilönä, identiteetin rakentumiseen vaaditaan vuorovaikutusta ryhmien ja vertaisten kanssa. "Tarvitaan kavereita, jotka vahvistavat viestisi siitä, mikä ja kuka olet." (Paju, 2011, 121). Kouluympäristön ryhmissä, kuten luokkaryhmissä, vallitsevalla ilmapiirillä on suuri merkitys siihen, millaisia piirteitä yksilössä nousee esiin. Esimerkiksi luokassa vallitsevan normiston on tutkittu vaikuttavan siihen, kuinka lapsen aggressiotaso ilmenee. Tutkimuksessa yksittäisen lapsen aggressiiviseen käyttäytymiseen vaikutti pikemmin se, miten luokkatoverit suhtautuivat aggressiiviseen käyttäytymiseen, kuin se, miten aggressiivisesti nämä käyttäytyivät. (Salmivalli, 2005; Henry ym., 2000.) Eri ryhmissä voidaan katsoa ilmenevän myös eri piirteitä. Esimerkiksi Judith Rich Harrisin (1995) mielipiteitä jakavan ryhmäsosialisaatioteorian mukaan eri tilanteissa syntyy erilaisia vertaisryhmiä sen mukaan, mikä on kulloinkin vallitseva sosiaalinen kategoria (Salmivalli, 2005). Samoilla linjoilla on myös vapaasti suomentamamme *havaittu minuus* (The phenomenal self), jonka mukaan yksilön tietty piirre korostuu hänen tietoisuudessaan kyseistä piirrettä tukevassa tai korostavassa ympäristössä tai

ryhmässä (Baumeister, 2019; Jones & Gerard, 1967). Harrisin ryhmäsosialisaatioteorian mukaan voidaan ajatella, että esimerkiksi opettajat tai muut lasten ryhmiä ohjaavat aikuiset ovat merkittävässä roolissa ryhmän normien muodostumisessa tai esimerkiksi ryhmässä tapahtuvan kiusaamisen estämisessä. Tätä kautta heillä on mahdollisesti huomattavia vaikutuksia lasten kehitykseen. Teorian mukaan myös aikuisten näyttämä esimerkki, sekä heidän heijastelemassa maailmassa vallitsevat normit ja arvot, vaikuttavat lapsiin mitä suurimmassa määrin. (Salmivalli, 2005.)

2.3 Identiteetin rakentuminen

Yksilö rakentaa identiteettiään suhteessa ympäröiviin kulttuurisiin maailmoihin (Hall, 1999). Käsitys siitä, mitä kunkin ”itse” on, rakentuu aina vuorovaikutuksessa maailman kanssa, sillä on vaikea kuvitella olevansa jonkinlainen, jos ei ole mitään vertailukohtaa tälle havainnolle (Heikkinen, 2002). Jotta lapsella tai nuorella olisi edellytykset rakentaa pysyvää identiteettiä minuuden rungoksi, on erityisen tärkeää, että hän kokee elämässään pysyvyyttä (Niemi, 2007). Eheän minäkuvan rakentaminen siis vaatii vakaata ympäristöä. Toisaalta nykyinen yhteiskunta on jatkuvassa muutoksessa ja uusia identifioitumisen mahdollistamia järjestelmiä syntyy koko ajan lisää (Hall, 1999).

Kasvatustieteilijä Eero Ropon (2009) mukaan ihminen rakentaa identiteettiään erilaisten itseään koskevien kertomusten kautta. Yhtä yhtenäistä kertomusta ja näin ollen identiteettiä ei hänen mukaansa ole mahdollista rakentaa, vaan kertomukset vaihtelevat ympäristöstä ja tilanteesta riippuen. Täten identiteetti Ropon mukaan muodostuu rinnakkaisista ja osittain päällekkäisistäkin jatkuvassa prosessissa olevista tarinoista, jotka muodostavat yksilön narratiivisen identiteetin. Useiden, muuttuvien ja ristiriitaistenkin tarinoiden kokonaisuus siis muodostaa yksilölle kuvan siitä, millainen hän on. Tarinat, vaikka olisivatkin hieman hajanaisia tai jopa ristiriitaisia, voivat luoda yksilölle kokonaisvaltaisempaa kuvaa siitä kuka hän on. Narratiivisen identiteetin avulla voi muodostaa yhtenäisen kokonaiskuvan elämästä, maailmasta ja omasta itsestä, jossa kertomukset asettuvat suhteessa keskenään (Heikkinen, 2002, s. 117). Pysyvyyttä ja vakautta voi siis löytää identiteettiin myös nyky-yhteiskunnan pirstaleisuudesta huolimatta.

Minuus voi siis myös muuttaa muotoaan erinäisten tekijöiden vaikutuksesta. Esimerkiksi pyydettyä ihmisiä kertomaan taipumuksestaan ekstroverttiyteen tai introverttiuteen, ovat he ajatusprosessinsa ja vastauksensa jälkeen alttiimpia käyttäytymään kyseisellä tavalla ja näin omaksuma jommankumman ääripään minäkuvaansa. (Baumeister, 2019, s. 94; Fazio, Efrein, & Falendar, 1981; Jones, Rhodewalt, Berglas, & Skelton, 1981).

2.4 Identiteetti koulumaailmassa

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan perusopetuksen tulee tähdätä siihen, että se ohjaa oppilaita löytämään omat vahvuutensa sekä rakentaa heidän tulevaisuuttaan oppimisen keinoin. Perusteet velvoittavat jokaista perusopetusta antavaa koulua tukemaan oppilaiden oppimista, kehitystä ja hyvinvointia yhteistyössä kotien kanssa. Tämä sisältää oppilaiden myönteisen identiteetin rakentamisen niin yksilöinä, oppijoina kuin sosiaalisen yhteisön jäseninäkin. Perusteiden mukaan opetuksen täytyy myös ”edistää osallisuutta sekä kasvua demokraattisen yhteiskunnan jäsenyyteen.” (POPS, 2014).

Luokanopettajat ovat esimerkki aikuisista, jotka toimivat suurella roolilla lapsen arjessa peruskouluajana. Lasten psykoanalyttikko D. W. Winnicott (1971) korostaa, että sosiaalinen peilautuminen ja lapselle tärkeiden aikuisten tuottama peilaus vaikuttavat vahvasti lapsen minäkuvaan. Sosiaalisella peilautumisella tarkoitetaan ihmisen taipumusta sisäistää häntä ympäröivien ihmisten antamaa palautetta niin myönteisessä kuin kielteisessä mielessä. (Talib, Löfström & Meri, 2004.) Koska luokanopettajat ovat auktoriteettiasemassa suhteessa oppilaisiin, kytkeytyy myös Forer-ilmiö (*Barnum Effect*) koulumaailmaan. Se on käsite, jota on käytetty kuvaamaan ihmisen taipumusta hyväksyä palautetta eri auktoriteeteilta ja omaksua se osuvaksi kuvaukseksi omasta persoonastaan. (Baumeister, 2019, s. 93; Meehl, 1956).

Opetusta, jonka tavoitteena on tukea oppimista ja identiteetin rakentumisen narratiivista prosessia, kutsutaan narratiiviseksi opetukseksi (esim. Ropo & Huttunen, 2013). Narratiivisen opetuksen käsitteellä ei tarkoiteta pelkästään tarinoiden ja kertomusten hyödyntämistä opetuksessa, vaan tavoitteena on nimenomaan pyrkiä tukemaan narratiivisen identiteetin rakentumista opetuksen keinoin (Kinossalo, 2015). Narratiivisessa opetuksessa hyödynnetään siis

tarinoita ja kerronnallisuutta havainnollistamaan oppilaalle opetettavan asian lisäksi myös hänen omaa elämäänsä ja minuuttaan. Narratiivisessa opetuksessa oppilas nähdäänkin kokonaisvaltaisena ja merkitystä rakentavana ihmisenä, ja opetus pyritään toteuttamaan siten, että se auttaa oppilasta rakentamaan kuvan itsestään suhteessa opetettavaan aiheeseen (Kinossalo, 2015). Narratiivisessa opetuksessa identiteetin rakentuminen on läsnä oppiaineesta riippumatta, ja oppilaan omaelämäkerrallinen käsitys itsestä on läsnä opetuksessa.

Pedagogi Maiju Kinossalo (2015) esittelee erilaisia tavoitteita, joihin narratiivisen identiteetin rakentumista tukeva opetus pyrkii. Hän jaottelee narratiivisen identiteetin rakentumista tukevat tavoitteet kolmeen eri tasoon. Ensimmäinen taso on yksilöllinen taso, johon Kinossalon (2015) mukaan liittyvät oppilaan tuntemus omasta elämänhistoriastaan ja siihen liittyvistä merkittävistä kokemuksista. Yksilölliseen tasoon katsotaan kuuluvan myös oppilaan kyky tunnistaa omia vahvuuksiaan ja kehityskohteitaan, kokemus elämän merkityksellisyydestä sekä sen, onko oppilaalla lähitulevaisuuden suunnitelmia tai unelmia. Yhteisöllisellä tasolla Kinossalo mainitsee tavoitteeksi, että oppilas kuuluisi erilaisiin ryhmiin ja olisi itse kykenevä erottelemaan näitä ryhmiä ja positioimaan itsensä erilaisiin rooleihin näissä ryhmissä. Kulttuuriympäristöllisellä-tasolla Kinossalo (2015) nostaa esiin oppilaan selkeän käsityksen itsestään kansalaisena ja kyvyn asettaa itsensä kulttuuris-historialliseen elämäntilanteeseensa, sekä oppilaan omakohtaisen identiteetin suhteessa asuinympäristöönsä ja luontoon. Näiden tavoitteiden toteutumista tukeessaan opettaja tukee myös oppilaan narratiivisen identiteetin rakentumista.

Identiteetin rakentumista tukevat myös omien tavoitteiden toteutumista edistävien toimintatapojen tunnistaminen ja noudattaminen sekä positiivisen näkökulman löytäminen negatiiviseenkin tapahtumaan, esimerkiksi elämän merkityksellisissä käännekohtissa (Karvonen ym., 2023). Tutkimuksissa on myös todettu, että ainakin sosiaalisessa mediassa tapahtuva saavutusten ja menestyksen vertailu aiheuttaa identiteettiin liittyvää ahdistusta (Yang ym., 2018).

Opettajien kyky tukea yksilön identiteetin rakentumista nivoutuu myös siihen, kuinka paljon resursseja tähän on varattu kouluarjessa. Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen (Karvi) suositusten mukaan resursseja tulee käyttää niin, että oppilaat saavat koulussa tarvitsemansa tuen. Koulussa

käytössä olevia tuen muotoja tulee kehittää oppilaiden tarpeiden mukaan, ja opettajien mahdollisuutta tunnistaa näitä tarpeita on tuettava resurssien lisäksi myös ajallisesti. (Ukkola & Väätäinen, 2021.)

Karvin suositusten mukaan on myös pidettävä kiinni opetushenkilöstön osaamisen suunnitelmallisesta kehittämisestä. Opettajien tulisi jatkuvasti muuttuvassa yhteiskunnassa ymmärtää oppilaan kasvuun liittyvät eriarvoistavat tekijät ja olla arjessa tietoinen omista vaikutusmahdollisuuksistaan yhdenvertaisuuden ja tasa-arvon tukemiseen. Olennaista on myös ymmärtää, että tasa-arvon toteutumista pitää lähestyä yksilötasolla sen sijaan, että oppilaat nähtäisiin valmiiksi tasavertaisena massana. Tätä ilmiötä ja taitoa voidaan kutsua myös tosiasialliseksi yhdenvertaisuudeksi. (Ukkola & Väätäinen, 2021.)

Saukkonen (2003) katsoo, että nykyisessä, yksilöitä tukemaan pyrkivässä yhteiskunnassa oppilaita opetetaan yhä enemmän itseohjautuvaan suuntaan. Oppilaan itsearviointia pidetään nykyään yhä keskeisempänä arvioinnin keinona, sillä sen nähdään auttavan sekä lapsen omaa oppimista että itseä koskevien käsitysten rakentumista, siis itseään tarkkailevaan kansalaisuuteen kasvamista (Saukkonen, 2003).

3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tässä luvussa avaamme tutkimuksen toteutukseen liittyviä seikkoja. Esittelemme tarkemmin tutkimuksemme tavoitteen tutkimusongelman ja tutkimuskysymysten avulla. Lisäksi kuvaamme aineistonkeruuprosessia ja perustelemme tiettyjä valintoja, joita aineistonkeruuprosessin aikana teimme. Kerromme myös tarkemmin käyttämästämme tutkimusmenetelmästä.

3.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksemme lähtökohtainen tarkastelun kohde ja samalla myös tutkimustehtävä on kartoittaa alakoulun luokanopettajien kokemuksia omista mahdollisuuksistaan tukea oppilaan identiteetin rakentumista. Tutkimuksen tavoitteena on siis selvittää opettajien näkemyksiä oppilaan identiteetistä ja heidän keinoistaan tukea oppilaan identiteetin rakentumista. Lähdimme rakentamaan tutkimustehtävää tutkimuskysymysten muotoon, ja tutkimuskysymyksiä muodostui lopulta kolme:

1. Mitä eri oppilaan identiteetin osa-alueiden rakentumista luokanopettajat kokevat voivansa tukea?
2. Miten luokanopettaja kokee voivansa tukea oppilaan identiteetin rakentumista?
3. Poikkeavatko luokanopettajien kokemat vaikutuskeinot identiteetin osa-alueesta riippuen?

3.2 Aineisto ja kohdejoukko

Laadullisen tutkimuksen on perinteisen tieteenfilosofisesti mielletty eroavan määrällisestä tutkimuksesta sen ymmärtämiseen pyrkivän lähestymistavan kautta. Karkeasti eroteltuna määrällisessä tutkimuksessa pyritään pikemminkin selittämään tutkittavaa ilmiötä, ja laadullisessa painotetaan ilmiön merkityksen ymmärtämistä (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tutkimuksemme tarkastelee oppilaan identiteetin rakentumisen tukemista opettajien omien kokemusten kautta. Tavoitteena on siis tuoda ilmi ja kuvata opettajien näkemyksiä sekä omia ajatuksia identiteetistä, ja nämä seikat tekevät tutkimuksestamme laadullisen tutkimuksen (Vilkka, 2021a).

Tutkimuksessamme hyödynsimme aineistonkeruumenetelmänä haastattelua. Haastattelu sopii menetelmäksi erityisesti silloin, kun halutaan tutkia selvää orientoivaa käyttäytymistä, eli erilaisia aikomuksia käyttäytyä jollain tavalla (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Haastattelun esimerkiksi kyselyn sijasta meidän sai valitsemaan menetelmän sallima joustavuus sekä saavutettavuus resurssien rajoissa työskentelevä kohdejoukko, siis luokanopettajat, huomioiden. Tuomea ja Sarajärveä (2018) mukaillen haastattelutilanne sallii haastattelijan sekä haastateltavan välisen dialogisuuden, joka voi ilmetä esimerkiksi kysymysten toistamisena tarvittaessa, väärinkäsitysten oikaisemisena sekä vastauksissa ilmenevien ilmausten selventämisenä.

Tutkimuksemme kohdejoukkona ovat alakoulun luokanopettajat. Haastattelimme tutkimusta varten kuutta luokanopettajaa. Opettajat edustivat laajasti eri ikäluokkia ja työkokemuksen määrä oli myös vaihtelevaa. Kyseiset opettajat valikoituivat haastateltaviksi heidän vapaaehtoisuutensa myötä, eikä haastateltaville ollut asetettu muuta kriteeriä, kuin että heidän tulisi olla luokanopettajia. Koimme, että saimme tällä tavalla melko kattavan otoksen eri taustaisista opettajista, vaikka haastateltavia olikin vain kuusi.

Toteutimme haastattelut yksitellen. Yhden haastattelun teimme puhelimitse ja loput kasvotusten. Haastateltavilla oli ennakkotietona, että tutkimus käsittelee oppilaan identiteetin rakentumista, mutta tarkemmat tutkimuskysymykset ja tutkimuksen tavoitteet tulivat kohdejoukolle tietoon vasta haastattelutilanteessa. Haastattelutilanteen alkuun haastateltavat lukivat saatekirjeen, jossa kerroimme tutkimuksen taustoista sekä taustoitimme identiteettiä käsitteenä. Tämän jälkeen

siirryimme itse haastatteluun. Haastattelut olivat puolistrukturoituja teemahaastatteluja (Vilkka, 2021a). Olimme hahmotelleet neljä avointa haastattelukysymystä tutkimuksemme teemoihin liittyen, ja lisäksi kysyimme tarpeen mukaan täydentäviä lisäkysymyksiä vastausten tarkentamiseksi. Haastattelun aikana teimme vastauksista muistiinpanoja analyysia varten. Nauhoitimme haastattelut varmuuden vuoksi, jotta voisimme myöhemmin palata vastaajien tarkkoihin sanamuotoihin.

Saimme avointen kysymysten avulla kerättyä laajan ja tutkimuksemme tavoitteisiin nähden tarpeeksi kattavan aineiston. Jatkoimme aineiston tarkastelemista haastattelutilanteessa tekemiemme muistiinpanojen pohjalta, ja välillä hyödynsimme nauhoitettua materiaalia vastausten tarkentamiseen. Emme siis litteroineet haastatteluja muuten, kuin tulosten esittelyssä hyödynnettyjen suorien lainausten osalta.

3.3 Menetelmät

Sisällönanalyysissa tutkija hyödyntää omaa tulkintaansa ja päättelyään, joiden seulomana kerätystä aineistosta jatketaan kohti käsittein tiivistettyä ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä. Hyödynnämme tutkimuksessamme teoriaohjaavaa analyysiä, joka ei pohjaudu suoraan teoriaan, mutta jossa teoria toimii apuna. Tämä tarkoittaa käytännössä sitä, että analyysistamme on siis havaittavissa edeltävän tiedon vaikutus, mutta olennaista on, ettei edeltävän tiedon tarkoitus ole testata teoriaa. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.)

Peilaten Huberin ja Milesin (1994) määrittelemiin analyysin teknisiin vaiheisiin lähdimme toteuttamaan aineiston pelkistämistä tutkimuskysymystemme avulla (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Kategorisoimme värikoodaamalla aineistoa kolmen tutkimuskysymyksemme mukaisesti, jonka jälkeen pelkistimme poimimiamme lauseita yksittäisiksi ilmaisuiksi sopivan tutkimuskysymyksen alle. Toisin sanoen lähdimme siis teemoittelemaan aineistoa. Teemoitteluvaiheessa on tärkeää muistaa, että teemat luodaan analyysiprosessin kautta, eikä tutkijalla ole tarkoitus olla ennakkoon mielessään valmiita teemoja, joihin hän aineiston palasia sijoittelee (Juhila, 2023).

Tuomen ja Sarajärven (2018) aineistolähtöisiä sisällönanalyysiohjeita myötäillen toteutimme aineiston *redusoinnin*, eli *pelkistämisen*, jo analysoinnin

alkuvaiheessa. Pelkistämällä tarkoitetaan sitä, että aineistosta karsitaan tutkimukselle epäolennainen pois. Toinen meistä toimi haastattelutilanteessa haastattelijana ja toinen kirjuri. Kirjuri poimi haastateltavan vastauksista olennaisimmat ilmaisut ja samalla jo osittain pelkisti aineistoamme kirjalliseen muotoon. Varmistaaksemme kerätyn aineiston todenmukaisuuden myös nauhoitimme haastattelut, jotta voisimme jälkikäteen tarkistaa, jäikö olennaisia asioita kirjaamatta. Jatkoimme aineiston pelkistämistä auki kirjoitetuista haastatteluista poimimalla sieltä edelleen tutkimustehtävää kuvaavia ilmaisuja (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tämän teimme värikoodaamalla aineistoa kolmen tutkimuskysymyksemme mukaisesti ja näin erottelimme eri kysymyksen alle mielestämme sopivia ilmaisuja. Seuraava vaihe analyysissämme Tuomea ja Sarajärveä (2018) mukaillen oli *kluserointi* eli ryhmittely. Kävimme siis tarkasti läpi pelkistämämme alkuperäisilmaukset ja etsimme samankaltaisuuksia niiden välillä. Ryhmittelimme samaa ilmiötä kuvaavat käsitteet yhteen ja muodostimme näistä yhdistelmistä alateemat. Toistimme tämän menettelyn jokaisen tutkimuskysymyksen kohdalla saaden näin alateemat jokaiseen kysymykseemme. Viimeisessä vaiheessa, eli käsitteellistämässä (*abstrahoinnissa*), muodostimme pääteemat eli teoreettiset käsitteet. Tämän vaiheen tarkoitus oli tiivistää alkuperäisaineisto teoreettisiin käsitteisiin ja johtopäätöksiin.

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla päädyimme kolmeen pääteemaan ja yhdeksään alateemaan. Toisen tutkimuskysymyksen kohdalla nostimme neljä pääteemaa ja 17 alateemaa. Kolmannen tutkimuskysymyksemme kohdalla puolestaan jaoimme lopputuloksen kolmeen eri teemaan; kolmeen pääteemaan, kuuteen yläteemaan ja 12 alateemaan. Tuomen ja Sarajärven (2018, 94) mukaan ”abstrahointia jatketaan yhdistelemällä luokituksia, niin kauan kuin se aineiston sisällön näkökulmasta on mahdollista.” Emme kuitenkaan kokeneet sen olevan mahdollista tämän pidemmälle ilman, että oleellista tietoa olisi jäänyt nostamatta. Koimme, että kokemuksia käsitellessä on hyvin oleellista, että myös osittain samaa tarkoittavat ilmaukset pääsevät kuuluviin. Kuvastavathan ne vastaajien subjektiivista ymmärrystä kyseisestä aihealueesta.

Avaamme tulosten esittelyssä tarkemmin käsitteitä, joihin analyysissämme päädyimme. Sanallistamisen tukena hyödynnämme taulukoita, jotka selkeyttävät

saamiamme tuloksia. Ensimmäinen ja toinen tutkimuskysymys tukeutuu perinteiseen mustavalkoiseen taulukkoon (taulukko 1. & taulukko 2.), mutta selkeyttääksemme kolmannen tutkimuskysymyksen useampaan teemaan jakautuvia tuloksia, hyödynnämme värikategorisointia teemojen osalta (taulukko 3.)

3.4 Eettisyys

Aineistonkeruumenetelmänä hyödynsimme puolistrukturoitua teemahaastattelua. Avoimilla haastattelukysymyksillä pyrimme antamaan vastaajalle mahdollisimman paljon tilaa. Kysymysten avoimuudella pyrimme siihen, että niillä saadut vastukset olisivat kuvailevien kertomusten omaisia, eivätkä vaatisi paljoa lisäohjausta (Valli & Aaltola, 2018). Haastattelutilanteessa koimme kuitenkin, että tutkimuksemme aiheen tietylnlainen abstraktius aiheutti sen, että kysymyksiin oli vaikeahkoa vastata ilman lisäohjausta. Tästä syystä ohjasimme haastateltavia tarpeen vaatiessa teoriassa esiteltyin esimerkein identiteetin osa-alueiden osalta.

Pidimme kiinni tutkimukseemme osallistuneiden anonymiteetista. Emme hyödyntäneet tutkimuksessamme sellaisia tietoja, mistä opettajat voisi tunnistaa. He eivät myöskään edustaneet mitään tiettyä organisaatiota, emmekä keränneet heiltä nimiä tai muutakaan tunnistamiselle altistavaa tietoa. Sanallistimme tämän myös haastateltaville saatekirjeessämme, jonka jokainen luki ennen haastattelun aloittamista. Tässä tutkimuksessa erottelemme haastateltavat kutsumalla heitä vastaajiksi. Numeroimme jokaisen vastaajan siinä järjestyksessä, jossa heidät haastattelimme: Vastaaja 1. (V1), Vastaaja 2. (V2) ja niin edelleen. Hyödynnämme tätä tapaa esitellessämme tuloksia. Anonymisoinnissa oleellista on myös mahdollisten tunnistetietojen kategorisointi (Hyvärinen ym., 2017). Tämä tarkoittaa epäsuorien tunnistetietojen karkeistamista ylemmälle tasolle esimerkiksi haastattelun aikana ilmenevien satunnaisten tunnistetietojen kohdalla. Myöskään haastatteluiden aikana aineistoon ei päätynyt tunnistetietoja, kuten oppilaiden tai kollegoiden nimiä, jotka olisivat vaatineet karkeistamista. Sen sijaan toinen haastatteluihin soveltuva anonymisoinnin tekniikka, eli poistaminen, oli tärkeässä roolissa aineistossamme (Hyvärinen ym., 2017). Poistamisella tarkoitetaan tunnistetiedon, joita ovat myös esimerkiksi ääni- ja videotallenteet,

hävittämistä. Ennen haastattelua kerroimme haastateltavillemme äänityksestä ja sen merkityksestä toimia tukena aineiston todenmukaisuuden toteutumisessa. Kerroimme myös poistavamme äänitteet heti saatettuamme tutkimusprosessin loppuun.

Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK, 2019) laatimien ihmistieteiden eettisten periaatteiden mukaan tutkimukseen osallistuvan henkilön kohdalla on toteuduttava kuusi vaatetta. Ensimmäisen kohdan täytyessä osallistujalla on oikeus vapaaehtoiseen osallistumiseen, joka tarkoittaa sitä, että hänellä on halutessaan myös oikeus kieltäytyä osallistumasta. Varmistimme kyseisen kohdan toteutumisen painottamalla haastatteluun osallistumisen vapaaehtoisuutta kutsuessamme opettajia siihen. Seuraava vaatimus on osallistujan oikeus keskeyttää osallistumisensa milloin tahansa. Tämän oikeuden sanallistimme saatekirjeessämme, jonka jokainen osallistuja luki ennen haastattelun aloitusta. Kolmas kohta kattaa osallistujan oikeuden peruuttaa suostumuksensa osallistua tutkimukseen milloin tahansa. Varmistimme tämän oikeuden toteutumisen jättämällä yhteystietomme saatekirjeeseen ja viestimällä sitä, että meihin voi olla yhteydessä tutkimuksen jälkeenkin, mikäli herää kysyttävää tai kommentoitavaa. Neljännen vaatimuksen mukaan osallistujan tulee olla tietoinen tutkimuksen sisällöstä, henkilötietojen käsittelystä sekä tutkimuksen käytännön toteutuksesta. Nämä tutkimuksemme kannalta oleelliset seikat olivat myöskin avattuna saatekirjeessä, mutta painotimme niitä myös suullisesti kutsuessamme opettajia haastatteluun. Viides kohta kattaa oikeuden saada totuudenmukainen ja ymmärrettävä kuva tutkimuksen tavoitteista sekä mahdollisista hyödyistä. Painotimme myös saatekirjeessä tutkimustehtäväämme ja niitä hyötyjä, joita luokanopettaja voi vastaamalla saada. Kuudes ja viimeinen kohta ei ole niinkään näkyvä käyttämässämme aineistonkeruumenetelmässä. Se kattaa osallistujan oikeuden tietää olevansa tutkittavana, etenkin sellaisissa tilanteissa, joissa raja on häilyvä esimerkiksi siitä syystä, että tutkijan rooli suhteessa tutkittavaan on vaihteleva ja tilannesidonnainen. Varmistimme kuitenkin tämänkin kohdan toteutumisen sanallistamalla haastattelutilanteissa tutkimustilanteen konkreettisen alun sekä lopun.

4 TULOKSET

Aineiston analyysivaiheessa löysimme runsaasti erilaisia vastauksia tutkimuskysymyksiin. Teemoittelimme vastauksia teoriaohjaavan aineiston analyysin mukaisesti ja loimme tuloksista kategoriat, joita nimitämme pää- ylä- ja alateemoiksi. Tässä luvussa esittelemme tulokset, eli teemat, jotka loimme vastauksista esiin nostamistamme asioista ja ilmiöistä. Esittelemme vastaukset edeten tutkimuskysymys kerrallaan.

4.1 Opettajien tunnistamat identiteetin osa-alueet ja niiden tukeminen

Ensimmäinen tutkimuskysymyksemme on *Mitä eri oppilaan identiteetin osa-alueiden rakentumista luokanopettajat kokevat voivansa tukea?* Pääteemoiksi muodostimme seuraavat: *oppimiseen liittyvä identiteetti, taustaan liittyvä identiteetti* sekä *kokemus itsestä*. Alateemoja muodostui yhteensä yhdeksän. (Taulukko 1.)

TAULUKKO 1. Pää- ja alateemojen muodostuminen luokanopettajien tunnistamien identiteetin osa-alueiden pohjalta

Oppimiseen liittyvä identiteetti	Älykkyys
	Oppimistyyli
	Vahvuudet
	Kiinnostuksen kohteet
Taustaan liittyvä identiteetti	Etninen tausta
	Kulttuuri-identiteetti
	Kotitaustan vaikutukset
Kokemus itsestä	Sukupuoli-identiteetti
	Seksuaalisuus
	Ikä

Oppimiseen liittyvä identiteetti käsittää oppilaan kokemuksen itsestään oppijana koulussa. Tähän pääteemaan kerätyt vastaukset sisältävät kuvausta oppilaiden tukemisesta tuntityöskentelyn aikana ja yleisesti koulutehtäviin liittyen. Oppimiseen liittyvän identiteetin teemaan sisältyy oppilaan kokemus omasta älykkyystään ja oppimistyylistään sekä oppilaan vahvuudet ja kiinnostuksen kohteet.

Oppilaan käsitys omasta älykkyystään liitettiin vastauksissa esimerkiksi vertailuun toisiin oppilaisiin ja koulutehtävissä epäonnistumiseen. Vastauksissa korostui opettajien tahto tukea oppilaita keskittymään omaan suoritukseen vertailun sijaan ja yrittämään uudestaan epäonnistumisista huolimatta:

V1: "Lapset usein vertailee, että miksei vaikka opi jotain, miksi toinen oppii helpommin. Ja sitten kun vaikka jotkut sanoo, että tää on ihan helppoa ja toinen vääntää itkua, että no ei opi millään. Ja sitten sitä että hei, että sä oot jossain muussa taitava ja ei kaikki opikaan niin helposti ja nyt niinku vaan harjotus tekee mestarin ja niinku tämmöstä vahvistetaan sitte lapselle, ettei luovuttais vaan uskois itseensä ja että pystyy."

Vastauksessa ilmenevät niin sinnikkyteen tukeminen kuin omien vahvuuksien löytämiseen kannustaminenkin. Toisaalta myös vastaajan puheesta välittyvä kannustus keskittyä omaan tekemiseen, vaikka vaikuttaisi siltä, että ympärillä toiset oppilaat osaavat paremmin. Vastauksesta käy ilmi, että opettaja kokee

voivansa vaikuttaa oppilaan kokemukseen omasta älykkyydestään ja pystyvyydestään. Vastauksen perusteella opettaja kokee voivansa myös auttaa oppilasta löytämään omia vahvuuksiaan. Samanlaiset teemat toistuvat myös muissa vastauksissa. Vahvuuksien löytämiseen liitettiin osassa vastauksista myös omien kiinnostuksen kohteiden merkitys ja identiteetin nähtiin rakentuvan myös omien kiinnostuksen kohteiden kautta.

Etenkin yhdessä vastauksista korostui myös oman oppimistyylin löytämisen tärkeys, ja opettajan rooli tämän tyylin löytämisen tukemisessa. Vastauksessa opettaja mainitsi opetuksen olevan keino tukea oppilaan oman oppimistyylin rakentumista, tarkentumista ja vahvistumista. Vastaaja korosti oppimistyylin tärkeyttä myös oppilaan identiteetin rakentumiselle. Vastauksista ilmenee, että opettaja kokee tärkeänä kohdata oppilaat yksilöllisinä oppijoina ja auttaa heistä jokaista löytämään itselleen sopivat menetelmät. Muissakin vastauksissa ilmeni, että oppilaiden kannustaminen itsearviointiin ja oman oppimisen tarkkailuun nähdään tärkeänä. Vastauksissa opettajat mainitsivat kannustavansa oppilaita keskittymään omaan työskentelyyn ja yleisesti omaan tekemiseen vertailun sijaan. Lisäksi opettajat tähdensivät sanoittavansa itse oppilaille heidän vahvuuksiaan ja kannustavansa heitä huomaamaan ne itsekkin. Opettajat mainitsivat vahvuuksiin liittyvän myös oppilaiden henkilökohtaiset kiinnostuksen kohteet. Identiteetin mainittiin muun muassa koostuvan valmiiden taitojen lisäksi koulussa ilmenevistä kiinnostuksen kohteista.

Taustaan liittyvän identiteetin yläteema käsittää alleen kulttuuri-identiteetin ja etnisen identiteetin. Kulttuuriin ja etniseen taustaan liittyvät teemat nousivat esiin lähes kaikissa vastauksissa, mutta eroja oli siinä, kokivatko opettajat voivansa vaikuttaa näihin identiteetin osa-alueisiin. Joissakin vastauksissa kulttuurinen ja etninen identiteetti korostuivat identiteetin osa-alueina, jotka tunnustetaan hyvin koulussa ja kouluarjessa, mutta joiden rakentumisen tukemiseen ei nimetty selkeitä keinoja. Useammassa vastauksissa opettajat kuitenkin kokivat voivansa tukea myös oppilaan kulttuurillista ja etniseen taustaan liittyvää identiteettiä. Kotitaustan vaikutus oppilaan koulunkäyntiin oli myös havaittavissa vastauksissa. Opettajat esimerkiksi mainitsivat kotoa saatavan tuen vaikutukset koulutehtävissä pärjäämiseen. Opettajat sanoivat myös, että oppilasta, joka ei saa kotoa tarvittavaa tukea on vaikea kannustaa

kouluympäristössä. Tilannetta vaikeutti vastaajien mukaan myös se, jos oppilaan kotona suhtauduttiin kielteisesti koulusta tuleviin yhteydenottoihin.

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tulokseen muodostunut kolmas pääteema, kokemus itsestä, kattaa alleen sukupuoli-identiteetin, seksuaalisuuden ja ikäkokemuksen alateemat. Ikään liittyvä identiteetti ja sen tukeminen jäi vastauksissa vähäiseksi. Ikään liittyvä identiteetti yhdistettiin koulussa luokkaan liittyvään ryhmäidentiteettiin, ja ikään liittyvän identiteetin tukeminen katsottiin tapahtuvan ikäluokkaan kuulumisen kokemuksen kautta. Seksuaaliseen suuntautumiseen liittyvät kysymykset olivat opettajien kokemusten mukaan haastavia alakoulussa, mutta kuitenkin läsnä etenkin alakoulun loppupuolella.

Sukupuoli-identiteetti ja sen tukeminen toistui vastauksissa useaan otteeseen. Vastauksesta perusteella sukupuoli-identiteetin tukeminen koettiin ”uutena ja vaikeana” ilmiönä. Esimerkiksi vastaajan 6. vastauksesta on luettavissa, ilmiön haastavuus:

V6: “Mut toi sukupuolinen identiteetti on varsinkin täällä alakoulussa vaikee niinkun sanoinkin, usein ne on itte aika hukassa ne, jotka tätä asiaa pohtii. Ja asian lähestyminen ja käsittely saattaa olla aika vaikeeta. Kuitenki odotetaan että koulullakin asiaan reagoidaan.”

Vastaaja kokee sukupuoli-identiteetin asiaksi, joka ilmenee kouluarjessa ja jonka käsittelyyn ja rakentumisen tukemiseen opettajilta kuitenkin odotetaan välineitä ja reagointia. Sukupuoli-identiteetti on vastaajan mukaan kuitenkin sen verran uusi ilmiö etenkin alakoulussa, että opettajilla ei välttämättä vielä ole paljonkaan keinoja sen rakentumisen tukemiseen. Sukupuoli-identiteetti näkyi laajasti asiana, jota opettaja voi omalla toiminnallaan tukea, vaikka kyseessä onkin lapsen henkilökohtainen kokemus itsestä.

4.2 Luokanopettajien kokemat keinot tukea oppilaan identiteetin rakentumista

Toinen tutkimuskysymyksemme on *Miten luokanopettaja kokee voivansa tukea oppilaan identiteetin rakentumista?* Pääteemoiksi toimintatavoista, joilla luokanopettajat kokivat voivansa tukea oppilaan identiteetin rakentumista, nostimme seuraavat neljä: *Arkisten tilanteiden kautta, epäkohtiin puuttumalla,*

tukeminen lapsen itsetuntemusta parantamalla sekä opettajan oma asennoituminen/toiminta. Alateemoja muodostui yhteensä 17. (Taulukko 2.)

TAULUKKO 2. Pää- ja alateemojen muodostuminen luokanopettajien kokemien identiteettiä tukevien keinojen pohjalta.

Arkisten tilanteiden kautta	Keskustelemalla
	Olemalla esimerkki
	Tukemalla
	Kannustamalla
	Rohkaisemalla
	Luomalla suhde lapseen
Epäkohtiin puuttumalla	Oppilaan huomion siirtäminen pois toisiin vertailusta
	Ongelmatilanteisiin puuttuminen ja niissä ohjaaminen
Tukeminen lapsen itsetuntemusta parantamalla	Oppilaan minäpystyvyyden sisäistämisen tukeminen
	Kasvurauhan painottaminen
	Oppilaan oppijakuvan vahvistaminen
	Oppilaan vahvuuksien painottaminen
Opettajan oma asennoituminen/toiminta	Näkemällä lapsi oman elämänsä subjektina
	Oman ammattitaidon ylläpitäminen
	Luomalla myönteistä ja suvaitsevaista ilmapiiriä kouluympäristössä
	Ymmärtämällä lapsen taustalla vaikuttavia tekijöitä
	Hienovaraisuuden hyödyntäminen

Opettajat mielsivät identiteetin tukemisen tapahtuvan hyvinkin arkisissa tilanteissa; vuorovaikutuksellisen keskustelun kautta, olemalla esimerkki, tukemalla, kannustamalla, rohkaisemalla sekä monessa vastauksessa painotetulla laadukkaana suhteen luomisella lapseen. Esimerkiksi yksi vastaajista näki tukemisen tapahtuvan ihan kaikkialla koko päivän ajan:

V5: "Ehkä mä aattelen, että se identiteetin tukeminen, niin se ei oo kytköksissä mihinkään tiettyyn oppiaineeseen tai tiettyyn tuntiin koulussa, vaan se on niinku jatkuvaa sieltä aamusta iltapäivään erilaisissa tilanteissa. Niinkun sanottamista ääneen ja huomaamista, ja keskustelua. Ja niinku millon ikinä tulee sellanen tilanne, että voidaan puhua siitä oppilaasta ja minkälainen hän on. Ja kannustaa niitä sen oppilaan vahvuuksia."

Vastauksesta ilmenee siis etenkin vuorovaikutuksen tärkeys ja oppilaan huomaaminen arjessa. Huomaaminen tapahtuu pienissä hetkissä, joihin on löydettävä aikaa. Laadukkaan vuorovaikutussuhteen luomista painotettiin myös monessa muussa vastauksessa. Toisen vastaajan mukaan lapsen yksilöllisyyden huomioiminen ja tämän kiinnostuksen kohteiden arvostaminen edisti vuorovaikutussuhteen muodostumista:

V2: "Yks on se, että luo vuorovaikutussuhteen lapseen. Tänäänkin mä oon iloisesti keskustellut kala-asioista, vaikkei se oo ihan mun vahvuuteni, mut että se lapsi kokee, että minusta minuna ollaan kiinnostuneita, muutenkin kun mun matikan arvosanan kautta."

Toiseksi pääteemaksi nimitimme epäkohtiin puuttumisen. Useammassa vastauksessa ilmeni johonkin epäkohtaan puuttuminen. Nousseita epäkohtia olivat esimerkiksi tilanteet, joissa ilmenee aikuisen näkökulmasta jotain haastavaa; uhkaavat tilanteet tai ihmiset, oppilaan "vääränlaiset kokemukset itsestä" ja esimerkiksi ryhmätilanteissa tapahtuva syrjintä tai kiusaaminen. Näihin edeltäviin epäkohtiin puuttuminen ilmenee kouluarjessa vastausten perusteella esimerkiksi oppilaan auttamisena siirtämään huomio pois toisiin vertailusta sekä ongelmatilanteisiin puuttumisena ja niissä ohjaamisena. Vastaja 4. koki ongelmatilanteissa toimimisen hyvinkin merkittävänä tukemisen keinona:

V4: "Kun niillä oppilailla on se oma viitekehysryhmänsä... ja sit jos ne... Missä tilanteessa mä yleensä tuen, niin se on silloin kun niillä on mennyt joku asia pieleen tai mun pitää ohjata niitä johonkin suuntaan, ja ne on kaikki sellasia tilanteita, missä on joku mun mielestä virheellinen tapa toimia tai missä ois kehitettävää."

V4: "Esimerkiks kaikki vuorovaikutustilanteet, joissa tapahtuu jotain haastavaa aikuisen näkökulmasta. Ihan ääripäätä saattaa olla esimerkiksi vaikka palohälytys, uhkaavat ihmiset... niin miten mä toimin niissä tilanteissa niin saattaa sitten olla tyyliin ainut malli oppilaalle, et miten siinä tilanteessa joku aikuinen saattaa toimia. Niin se saattaa siitä ottaa sitten jotain tukevaa tai negatiivista, mutta toivottavasti ei ikinä sitä negatiivista puolta."

Vastaja 5. mukaan varhainen puuttuminen oli merkittävässä asemassa siihen, miten lapset mieltävät erilaisuuden ja vertaistensa identiteetit:

V5: "Tukea voi oppilaiden välisessä vuorovaikutuksessa, esimerkiksi jos jostain aiheesta meinaa syntyä vaikka kiusaamistilanne esimerkiksi liittyen just jonkun erilaisuuteen, niin tavallaan semmosis tilanteis pystyy heti tarttuun siihen teemaan ja kääntään sen erilaisuuden niinku positiiviseen valoon ja löytään sitte lopulta niistä kahesta oppilaasta myös samankaltaisuuksia ja sit taas toisaalta ne oppii tunteen sitä erilaisuutta"

Kolmatta pääteemaa päädyimme kutsumaan *tukemiseksi lapsen itsetuntemusta parantamalla*. Alateemoiksi valitsimme vastauksissa usein mainitut oppilaan minäpystyvyyden sisäistämisen tukemisen, kasvurauhan painottamisen, oppilaan oppijakuvan vahvistamisen sekä oppilaan vahvuuksien painottamisen. Moni vastaajista lähestyi identiteetin rakentumista nimenomaan vahvuuksien kautta. Vastaajan 2. mukaan oppilaan identiteetin tukeminen lähtee vahvuuksien korostamisesta sekä kasvurauhaan mahdollistavan tilan luomisesta:

V2: "Mä pyrin tosi paljon semmoseen vahvuusperusteiseen opettamiseen, et sitä kautta, et he löytäisivät vahvuutensa, ja sitte, rakentaa niinku sille sen identiteetin. Jotenkin valaa lapselle semmosta, että kaikki on mahdollista. Että sä oot eri vaiheissa eri taidoissa tällä hetkellä. Ja et se identiteetti muodostuu samanlailla kun vahvuuksista, niin kiinnostuksen kohteista, taidoista, harrastuksista."

Opettajat kokivat myös identiteetin muodostuvan oppilaan omasta käsityksestä itsestään oppijana. Oppijäkäsityksen tukeminen korostui vastauksissa, ja esimerkiksi yksi vastaajista teroitti oppilaan itsearviointiin tukemista oppijäkäsityksen muodostumisessa sekä sitä, että opetetaan oppilaita reflektomaan, onko oma oppimistyyli se paras mahdollinen itselle.

Neljänneksi pääteemaksi nostimme opettajan oman asennoitumisen/toiminnan. Tähän teemaan suuntaavissa vastauksissa painotettiin lapsen ymmärtämistä yksilönä ja "oman elämänsä subjektina", ammattitaidon ylläpitämistä, myönteisen ja suvaitsevaisen ilmapiirin luomista, lapsen taustalla vaikuttavien tekijöiden ymmärtämistä sekä hienovaraisuuden hyödyntämistä. Ammattitaidon ylläpitäminen nähtiin olevan olennaisessa osassa esimerkiksi uusien ilmiöiden ymmärtämisessä. Tästä esimerkkinä yksi vastaajista mainitsi kulttuurisen identiteetin, jonka tukemiseen hänen mukaansa vaikutti se, kuinka paljon opettaja on "itse perillä asioista". Sama välittyi puhuttaessa eri kehitysvaiheista. Usean vastaajan mukaan opettajan tulee ymmärtää eri kehitysvaiheiden merkitys ja tiettyjen identiteetin osa-alueiden välinen yhteys.

Tämä painottui esimerkiksi seksuaali-identiteetin kohdalla. Ammattitaidon ylläpitäminen ymmärrettiin siis nimenomaan jatkuvan oppimisen kautta ja siten, ettei opettajuuden katsota tulevan koskaan valmiiksi. Tähän ilmiöön kytkeytyi myös seuraava alateema, hienovaraisuuden hyödyntäminen, eli tietynlainen kyky lukea tilanteita. Myöskin lapsen taustan ymmärtämisellä koettiin olevan merkitystä esimerkiksi siihen, miten lapsen tukemista toteutetaan koulussa. Vastaja 1. mielestä perheen tuella on merkittävä vaikutus:

V1: "Kyllä sillä taustalla on vaikutusta. Se perheen tuki on merkittävä... ja sitte vaikka jos läksyissä ei pysty vanhemmat auttaan et nyt sulla on taas nää tekemättä ja miksei sulla oo kirjoja ja sää tuut taas myöhässä, et sitte ku kasaantuu vähänniinku paljon tämmöstä negatiivista, niinku vähän väistämättä, niin tottakai aina pyritään sitä positiivista.. Mut sitte ku niihin, mihin perhe voi vaikuttaa, kun ne on retuperällä, niin sillä on kyllä niinku suuri vaikutus sitte että miten ne lapset kokee itensä."

Ryhmässä tapahtuvan toiminnan tukeminen sekä toimivaan ryhmädynamiikkaan panostaminen olivat myös isossa roolissa koetuissa identiteetin tukemiskeinoissa. Esimerkiksi vastaja 6. koki ryhmän merkityksen olevan erittäin suuri yksilön identiteetin rakentumisessa:

V6: "Huolehtii et siinä ryhmässä olis hyvä olla ihan jokasella, et jotenki mä pidän sen oman työn semmosena kulmakivenä, että se luokan yhteishenki ja erilaisuuden hyväksyminen toteutuu ja ettei siä kiusata ketään."

4.3 Luokanopettajien kokemien tukemiskeinojen erot identiteetin osa-alueittain

Kolmas tutkimuskysymyksemme oli *poikkeavatko luokanopettajien kokemat vaikutuskeinot identiteetin osa-alueesta riippuen?* Aineiston analyysissä löysimme vastauksista eroja ja yhtäläisyyksiä opettajien kokemissa keinoissa tukea identiteetin rakentumista identiteetin osa-alueesta riippuen. Teemoittelimme näitä eroja ja yhtäläisyyksiä, ja muodostimme niistä kolme pääteemaa, jotka jaoimme kuuteen yläteemaan. Nämä kuusi teemaa jaoimme vielä kahteentoista alateemaan. (Taulukko 3). Kuten taulukossa 3. hahmottelemme, muodostui ensimmäiseksi pääteemaksi ryhmässä tapahtuvan identiteetin rakentumisen tukeminen ja vastaavasti yksilöllisesti tapahtuvan identiteetin rakentumisen tukeminen. Tämä pääteema käsittää ryhmässä tapahtuvan tukemisen ja yksilöllisen tukemisen yläteemat, jotka haarautuvat

edelleen kulttuurisen identiteetin sekä ryhmäidentiteetin alateemoihin. Toinen muodostamamme pääteema oli sensitiivisemmät osa-alueet verrattuna yhteisöllisempiin osa-alueisiin. Tämän pääteeman alle muodostimme yläteemoiksi sensitiivisyyden ja yhteisöllisyyden, jotka jakautuvat edelleen vähemmistön identiteettiin, kotitaustan vaikutuksiin sekä enemmistön identiteettiin. Viimeiseksi pääteemaksi muodostimme oppilaan oman kokemuksen verrattuna opettajan asiantuntijuuteen eri osa-alueilla. Tämä teema jakautuu oppilaan oman kokemuksen ja opettajan asiantuntijuuden yläteemoihin, jotka jakautuvat edelleen sukupuoli-identiteetin, seksuaalisuuden, kulttuurisen identiteetin, kotitaustan vaikutusten sekä oppijaidentiteetin alateemoiksi.

TAULUKKO 3. Luokanopettajien kokemien eroavaisuuksien ilmeneminen identiteetin osa-alueiden tukemisessa pää-, ylä- ja alateemoiteltuna.

Ryhmässä tapahtuva vs. Yksilöllinen tukeminen	Ryhmässä	Kulttuurinen
		Ryhmäidentiteetti
	Yksilöllinen	Vahvuudet
		Oppijaidentiteetti
Sensitiivisemmät vs. Yhteisöllisemmät osa-alueet	Sensitiivinen	Vähemmistön identiteetti
		Kotitaustan vaikutukset
	Yhteisöllinen	Enemmistön identiteetti
Oppilaan oma kokemus vs. Opettajan asiantuntijuus osa-alueittain	Oppilaan oma kokemus	Sukupuoli-identiteetti
		Seksuaalisuus
	Opettajan asiantuntijuus	Kulttuurinen identiteetti
		Kotitaustan vaikutukset
		Oppijaidentiteetti

Opettajat siis kokivat, että joitain identiteetin osa-alueita oli mahdollista tukea paremmin ryhmässä ja joitain puolestaan paremmin oppilaan kanssa kahdenkeskeisessä vuorovaikutuksessa (Taulukko 3.). Esimerkkinä osa-alueesta, jonka opettajat kokivat helpommin ryhmässä tuettavaksi, toimi kulttuurinen identiteetti.

Osa vastaajista koki, että kulttuurisuutta ja etnisyyttä oli jopa helpompi käsitellä ryhmässä kuin yksilötasolla kulttuureiden tietynlaisen yhteisöllisyyden takia. Kulttuurisuuden ja etnisyyden käsittelyn osa vastaajista näki turvaavan sen, ettei kenenkään yksilön piirteet korostuisi "vieraana" tai "outona", vaan että

kaikki saivat olla luokkahuoneessa "omia itsejään". Toiseksi paremmin ryhmässä tuettavaksi identiteetin osa-alueeksi koettiin ryhmäidentiteetti. Yksilötasoista tukemista opettajat puolestaan kokivat hyödyntävänsä esimerkiksi vahvuuksien ja oppijaidentiteetin rakentumisessa osaksi oppilaan identiteettiä niiden vaatiman eri tasoisen tuen ja henkilökohtaisuuden takia.

Toisen pääteeman jaoimme siis sensitiivisempiin ja yhteisöllisempiin osa-alueisiin. Sensitiivisyyttä opettajat kokivat hyödyntävänsä käsiteltäessä vähemmistön identiteettiä. Esimerkiksi vastaaja 5. koki, että sensitiivisyyttä tulee hyödyntää riippuen ryhmän jäsenten samankaltaisuudesta:

V5: "Riippuu, miten samankaltaisia ryhmän jäsenet ovat jonkun tietyn osa-alueen suhteen, että sitte pitää ehkä vähän eri tavalla lähestyä erilaista porukkaa, et esim. jos siellä on vaikka vaan yks henkilö joka edustaa jotain tiettyä kulttuuria, niin tavallaan tosi sensitiivisesti käsitellä, koska se on vieraampi sille valtaosalle sen yhden edustama identiteetti. Mut sit ku se meneekin niin päin, että puhutaan sen enemmistön omaksumasta jostain identiteetin osa-alueesta, niin sitte ei ollakkaan niin herkällä pinnalla."

Enemmistön identiteetin tukeminen koettiin puolestaan yhteisöllisemmäksi, mikä ilmenee vastaajan 5. pohdinnasta vastauksen lopussa. Sensitiivisyyttä vaativan luonteensa takia kotitaustan vaikutukset identiteettiin koettiin eroavan muista osa-alueista.

Haastattelukysymyksiin saamissamme vastauksissa oli nähtävissä oppilaslähtöisyys ja yksilön tarpeiden vaikutus hyödynnettyihin tukemiskeinoihin:

V1: "No ehkä tukemisen keinot riippuu siitä, miten se lapsi vaikka kipuilee jonkun asian kanssa, niinku siitä lapsesta. Sitten siitä pitää heijastella ja hakee niitä keinoja, miten sitä lasta sais ohjattua sitten oikeille raiteille."

Vastauksessa opettaja painottaa lapsen oman tilanteen vaikutusta tukemisen keinoihin. Oppilaan identiteetin rakentumisen tukeminen lähtee oppilaan henkilökohtaisesta tuen tarpeesta, ja identiteetin rakentumisen tukemiseen käytettävät keinot opettaja valitsee oppilaan yksilöllisten tarpeiden mukaan. Tällaiset huomiot toistuivat vastauksissa useasti. Toisaalta identiteetin tukemiseen käytettyihin keinoihin vaikuttivat opettajien kokemusten mukaan myös oppilaan persoonalliset piirteet:

V2: "Ehkä tää menee persoonallisuuspuolelle, ajatellen sitä et jos sä oot introvertti ja sisäänpäinkääntyvä niin silloin sä jäät ehkä helposti sinne niinku

pimentoon et se sun identiteetti ei tuu niin näkyvästi, ku jos sä oot ekstrovertti ja ne sun vahvuudet tulee kirkkaasti esiin et se on sellasta haastetta.”

Vastauksessa korostuu persoonallisuuden vaikutus identiteetin tukemiseen. Vastaja kokee kouluarjessa helpommaksi tukea oppilaita, jotka ovat luonteeltaan ulospäinsuuntautuneempia, ja joiden identiteetti tulee myös näin ollen kirkkaammin esiin koulumaailmassa. Sisäänpäinkääntyneemmät oppilaat puolestaan jäävät koulussa enemmän taka-alalle.

Toisaalta myös koulussa käytössä olevien resurssien koettiin vaikuttavan identiteetin rakentumisen tukemiseen:

V2: “Mä koen haasteeksi sen kiireen tunnun kun meillä on minimitunnit. Mul on nyt aika pieni ryhmä, et se auttaa. Ryhmäkoko, tuntimäärä, jakotunnit niin et sä pystyisit oikeesti näkemään ja hahmottamaan sen lapsen identiteettiä, siis tutustumaan lapseen. Ja sit ku sä siihen tutustut niin sit sä pystyt tukemaan niitä osa-alueita. Mutta jos se on vaan sellasta oppilasmassaa, niin ei se siellä onnistu. Hirveen tärkeää on lapselle ja meille kaikille tulla nähdyksi.”

Vastaja kokee haasteelliseksi kiireen tunnun kouluarjessa. Tämä kiireen tuntu vaikuttaa myös siihen, kuinka hän ehtii huomioimaan oppilaita yksilöinä ja tutustumaan heihin. Vastauksissa näkyi myös persoonallisuuden ja resurssien keskinäiset vaikutukset. Kiire ja rajalliset resurssit eivät tarjoa mahdollisuutta tutustua ajan kanssa oppilaisiin yksilötasolla, ja introvertimmat tai sisäänpäin kääntyneemmät yksilöt jäävät helpommin jalkoihin kouluarjessa.

Vastauksissa opettajat mainitsivat myös luokkayhteisön vaikutuksen identiteetin tukemisen keinoihin. Luokassa vallitsevan yleisen ilmapiirin koettiin vaikuttavan siihen, miten joitain asioita voidaan käsitellä yhteisesti tunneilla. Huonon yhteishengen ja toimimattoman ryhmädynamiikan mainittiin myös vaativan opettajalta enemmän selvittelyä. Näiden seikkojen koettiin vaikuttavan siihen, millaisia keinoja eri identiteetin osa-alueiden rakentumisen tukemiseen voidaan hyödyntää.

5 JOHTOPÄÄTÖKSET

Tutkimuksemme tavoitteena oli selvittää alakoulun luokanopettajien kokemuksia mahdollisuuksistaan tukea oppilaan identiteetin rakentumista. Tarkastelimme aihetta tutkimuskysymysten pohjalta ensin sitä kautta, mitä eri identiteetin osa-alueita luokanopettajat kokevat voivansa tukea. Tämän jälkeen keskityimme siihen, millä keinoin opettajat kokevat voivansa tukea oppilaan identiteetin rakentumista. Lopulta tarkastelimme sitä, kokevatko opettajat tukemiskeinoissa olevan eroja identiteetin osa-alueesta riippuen.

Edellisessä luvussa esittelemämme tulokset vastaavat hyvin kaikkiin tutkimuskysymyksiin. Myös teoreettinen viitekehys tukee saamiamme tuloksia. Tässä luvussa teemme tuloksista johtopäätöksiä teorian avustuksella, sekä esittelemme nämä päätelmät tutkimuskysymys kerrallaan.

5.1 Oppimiseen liittyvän identiteetin merkitys

Ensimmäinen tutkimuskysymyksemme oli: *Mitä eri oppilaan identiteetin osa-alueiden rakentumista luokanopettajat kokevat voivansa tukea?* Identiteetin osa-alueet, joihin luokanopettajat kokivat voivansa vaikuttaa, voitiin aineiston perusteella jakaa oppimiseen liittyvään identiteettiin, taustaan liittyvään identiteettiin sekä kokemukseen itsestä. Teemoittelussa oppimiseen liittyvän identiteetin alateemoja muodostui neljä, kun taas taustaan liittyvän identiteetin sekä itseä koskevan kokemuksen alateemoja muodostui kumpiakin kolme. Tästä voimme päätellä, että oppimiseen liittyvän identiteetin teemat olivat vastauksissa keskiössä. Etenkin vahvuuksien korostaminen ja opettajien pyrkimys ohjata oppilaita vertailemaan itseään vähemmän toisiin oppilaisiin, olivatkin havaittavissa keskeisinä teemoina vastauksissa. Myös narratiivisen identiteetin rakentumisen tukemisessa nähdään tärkeänä, että oppilas tunnistaa omia vahvuuksiaan ja kehityskohteitaan (Kinossalo, 2015).

Poimimme vastauksista myös opettajien kokemuksia oppimistyylin vaikutuksesta oppimiseen liittyvän identiteetin rakentumiseen. Tätä opettajat kokivat voivansa tukea ohjaamalla oppilasta esimerkiksi itsearviointiin ja oman oppimisen tarkkailuun. Itsearviointiin nähdään tukevan oppilaan itseä koskevien käsitysten rakentumista ja tästä syystä itsearviointi nähdäänkin nykyään yhä keskeisempänä arvioinnin keinona (Saukkonen, 2003). Tämän perusteella opettajan mahdollisuudet oppilaan identiteetin rakentumisen tukemisessa itsearviointin avulla, näyttävät vahvoina.

Tuloksissa erottelimme myös oppilaan taustaan liittyvän identiteetin, ja sen alle muodostamamme alateemat, jotka käsittävät kulttuuri-identiteetin, etnisen identiteetin sekä kotitaustan vaikutukset. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) mainitaan, että perusopetus tukee oppilaan oman kulttuuri-identiteetin rakentumista. Onnistuneella tuella voidaan mahdollistaa esimerkiksi monietnisestä taustasta tulevan oppilaan hybridi-identiteetin muodostuminen (Lapila-Marcus, 2010; Bhabha, 1990). Opettajien siis oletetaankin opetuksen kautta pystyvän tukemaan oppilaan kulttuurisen identiteetin rakentumista. Tämän poimimme myös vastauksista, joissa opettajat mainitsivat voivansa tukea oppilaiden kulttuurisen identiteetin rakentumista. Saman vaikutuksen saatoimme tulkita myös etnisen identiteetin kohdalla.

Nostimme lisäksi tuloksissa esiin kotitaustan vaikutukset oppilaan identiteetin rakentumiseen. Osa opettajista mainitsivat vastauksissaan kodista saatavan tuen merkityksen oppilaan pärjäämiseen koulutehtävissä, sekä tuen puutteen vaikutukset oppilaan kokemukseen itsestään oppijana. Osa vastaajista esimerkiksi mainitsivat, että oppilasta, joka ei saa kotoaan tarpeellista tukea kouluun liittyen, on vaikeampi kannustaa koulussa. Oppilaan kotitaustan vaikutukset näkyvätkin jo ensimmäisellä luokalla oppilaan keskimääräisessä osaamistasossa (Ukkola & Väättäinen, 2021). Kotitaustan ja siihen kytkeytyvän identiteetin voidaan siis katsoa vaikuttavan oppilaan identiteettiin, mutta toisaalta voidaan pohtia sitä, onko opettajalla kuitenkaan keinoja tukea tämän identiteetin rakentumista. Vastauksissa opettajat mainitsivat kotitaustan vaikuttavan oppilaan identiteettiin esimerkiksi oppimiskokemusten kautta, mutta eivät sanoittaneet pystyvänsä itse tukemaan juuri kotitaustaan liittyvää identiteettiä. Vastauksista pystyi kuitenkin lukemaan oppilaan taustalla vaikuttavan kotitaustan ymmärtämisen tärkeyden. Toisaalta identiteetin eri osa-alueet voivat olla

kytköksissä toisiinsa, ja tukemalla koulussa jotakin toista identiteetin osa-aluetta, voi opettaja kenties välillisesti vaikuttaa myös kotitaustaan liittyvään identiteettiin. Esimerkiksi tukemalla lapsen oppijaidentiteettiä, voi opettaja luoda lapselle positiivista kuvaa itsestään mahdollisen negatiivisemmän kotitaustan luoman identiteetin rinnalle. Esimerkiksi tätä kautta vierauden tunne ja kotioloihin verrattuna uudenlaiset kokemukset koulussa saattavatkin tukea oppilaan identiteettiä tavalla, josta on hyötyä myöhemmässä elämässä (Saukkonen, 2003).

Yksilön käsitys omasta sukupuolesta kehittyy peruskouluaikana, ja koulu yhteisön tulee tukea tätä kehitystä esimerkiksi rohkaisemalla yksilöä huomaamaan omat mahdollisuutensa riippumatta sukupuoleen liitetystä stereotyyppiä (POPS, 2014). Sukupuoli-identiteetin rakentumista ajatellaan siis olevan mahdollista tukea peruskouluaikana. Tämä kävi ilmi myös saamissamme tuloksissa. Opettajat mainitsivat pystyvänsä tukemaan sukupuoli-identiteetin rakentumista, ja lisäksi he mainitsivat, että heiltä myös odotetaan reagointia sukupuolen rakentumiseen mahdollisesti liittyviin haasteisiin.

5.2 Kasvun taika koulupolulla - kannusta, ohjaa, luo

Toisella tutkimuskysymyksellämme halusimme selvittää konkreettisia keinoja, joiden kautta luokanopettaja kokee voivansa tukea oppilaan identiteetin rakentumista. Tutkimuskysymyksemme siis oli: *Miten luokanopettaja kokee voivansa tukea oppilaan identiteetin rakentumista?* Tulostemme mukaan opettajat kokivat, että tukeminen tapahtui niin arkisissa tilanteissa, epäkohtiin puuttumisessa, lapsen itsetuntemuksen kehittymisen tukemisessa kuin opettajan oman asennoitumisen tai toiminnan kautta.

Tämän tutkimuskysymyksen tulosten osalta eniten alateemoja sai, ja täten myös vastauksissa eniten korostui, pääteemana arkisten tilanteiden kautta tukeminen. Opettajien mukaan tukeminen tapahtui siis hyvin tavallisissa ja arkisissa tilanteissa. Opettajat katsoivat esimerkiksi vuorovaikutteisen keskustelun, kannustamisen ja oppilaaseen luodun suhteen olevan suuressa roolissa siinä, kuinka nähdyksi oppilas kokee itsensä. Oppilaan ja opettajan välisen suhteen merkitystä tukee myös sosiaalisen peilautumisen käsite, jonka mukaan lapsi omaksuu palautetta sellaisilta aikuisilta, jotka ovat hänelle tärkeitä.

Lapselle tärkeiden aikuisten tuottama peilaus vaikuttaa vahvasti lapsen minäkuvaan (Talib, Löfström & Meri, 2004; Winnicott, 1971). Myöskin Forer-ilmion (Baumeister, 2019; Meehl, 1956) kautta voidaan katsoa, että auktoriteetteina opettajien antama kannustus ja palaute ovat suuressa roolissa siinä, miten oppilas käsittää oman persoonansa.

Epäkohtiin puuttuminen puolestaan näkyi opettajien mukaan muun muassa oppilaiden väliseen vertailuun puuttumisena. Sosiaalisessa mediassa tapahtuvan vertailun on tutkittu aiheuttavan identiteettiin liittyvää ahdistusta (Yang ym., 2018). Ehkä siis myös koulumaailmassa tapahtuvalla vertailulla voisi olla negatiivisia vaikutuksia identiteetin rakentumiselle. Oppilaan kannustaminen ja huomion siirtäminen pois toisiin vertailusta voitaisiinkin siis nähdä opettajan keinona tukea oppilaan identiteetin rakentumista. Tätä ajatusta tukivat myös haastatteluissa saamamme vastaukset. Esimerkiksi muutama opettaja katsoi, että vertailuun on tärkeää puuttua jo varhaisessa vaiheessa alemmilla koululuokilla. Opettajat kokivat, että vertailuun puuttumisen kautta oppilas oppii paremmin ymmärtämään erilaisuutta sekä vertaisten ja omien vahvuuksien ainutlaatuisuutta.

Tuloksissa on nähtävissä paljon keinoja, jotka voidaan liittää narratiivisen identiteetin rakentumisen tukemiseen. Esimerkiksi keinot, jotka sijoitimme pääteemaan *Tukeminen lapsen itsetuntemusta parantamalla* käsittävät teemoja, jotka liittyvät oppilaan käsitykseen hänestä itsestään. Tähän pääteemaan loimme muun muassa alateemat *tukeminen luomalla oppilaalle kuvaa hänestä oppijana* sekä *oppilaan vahvuuksien painottaminen*. Narratiivisen identiteetin rakentumista tukevat tavoitteet, joissa oppilas tunnistaa omia vahvuuksiaan ja kehityskohteitaan (Kinossalo, 2015). Oppilaan kuva omasta itsestään oppijana ja tuntemus omista vahvuuksista liittyvät siis narratiivisen identiteetin rakentumiseen. Näitä rakennuspalikoita tukemalla opettaja voi tukea oppilaan narratiivisen identiteetin rakentumista. Pääteema *Opettajan oma asennoituminen/toiminta* korostui myöskin vahvasti vastauksissa. Yksi tämän pääteeman kuudesta alateemasta on *näkemällä lapsi oman elämänsä subjektina*. Narratiivisessa opetuksessa oppilas nähdään kokonaisvaltaisena ja merkitystä rakentavana ihmisenä ja toimijana, ja näin opetus auttaa oppilasta rakentamaan kuvaa myös itsestään suhteessa ympäristöön (Kinossalo, 2015). Tuloksissa esiintynyt opettajien tavoite nähdä oppilas oman elämänsä subjektina

identiteetin rakentumisen tukemisessa vaikuttaa siis pätevältä keinolta narratiivisen identiteetin rakentumisen näkökulmasta.

Opettajat myös mielsivät oppilaan ymmärtämisen kokonaisvaltaisesti omana yksilönään edellyttävän sitä, että hänen minuutensa ymmärretään koostuvan monesta tekijästä. Aineistossa opettajat mainitsivat tekijöitä, jotka yhdistimme tuloksissa opettajien pyrkimykseen tunnistaa ja ymmärtää lapsen taustalla vaikuttavia tekijöitä. Opettajat siis asettavat oppilaat tiettyyn kehikkoon, joka muodostuu heidän koulussa näkyvästä yksilöllisyydestään, mutta myös muista heidän elämässään vaikuttavista tekijöistä. Narratiivisesti tarkasteltuna yksilö rakentaa identiteettiään erilaisten itseään koskevien kertomusten kautta (Ropo, 2009). Tästä voisi myös päätellä, että opettajan sanoittaessa joitain oppilaan laajempaan taustaan liittyviä tekijöitä oppilaalle, voi opettaja tukea oppilaan narratiivisen identiteetin rakentumista.

Tulostemme mukaan siis opettajien omalla asennoitumisella ja toiminnalla on vaikutusta siihen, miten hyvin oppilaan identiteetin rakentumisen tukeminen onnistuu. Opettajien omaan asennoitumiseen kytkimme myös alateeman *oman ammattitaidon ylläpitäminen*. Tällä opettajat kokivat olevan merkitystä esimerkiksi siihen, miten hyvin he kykenivät käsittelemään tiettyjä oppilaiden identiteetin osa-alueita. Näistä osa-alueista esimerkkeinä mainittiin muun muassa kulttuuri-identiteetti sekä seksuaali-identiteetti. Myöskin Ukkolan ja Väätäisen (2021) mukaan kansallisen koulutuksen arviointikeskus suosittaa pidettävän kiinni opetushenkilöstön osaamisen suunnitelmallisesta kehittämisestä. Opettajien tulisi jatkuvasti muuttuvassa yhteiskunnassa ymmärtää oppilaan kasvuun liittyvät eriarvoistavat tekijät ja olla arjessa tietoinen omista vaikutusmahdollisuuksistaan yhdenvertaisuuden ja tasa-arvon tukemiseen (Ukkola & Väätäinen, 2021).

Samaiseen pääteemaan liitimme vielä alateeman *luomalla myönteistä ja suvaitsevaista ilmapiiriä kouluympäristössä*. Tämän tärkeys välittyi vastauksissa esimerkiksi siten, että opettajat kokivat ryhmän onnistuneesti muodostuneen dynamiikan vaikuttavan siihen, miten ryhmän jäsenten yksilöllinen identiteetti pääsee rakentumaan. Myös teoria puoltaa tätä: ryhmäsosialisaatioteorian mukaan opettajat ovat merkittävässä roolissa vaikuttamassa ryhmän normeihin tai esimerkiksi estämään ryhmässä tapahtuvan kiusaamisen (Salmivalli, 2005; Harris, 1995). Ryhmän normistolla puolestaan katsotaan olevan suuri merkitys

siihen, millaisia piirteitä yksilössä nousee esiin (Salmivalli, 2005; Henry ym., 2000).

5.3 Sensitiivisyyden korostuminen

Kolmas tutkimuskysymyksemme oli: *poikkeavatko luokanopettajien kokemat vaikutuskeinot identiteetin osa-alueesta riippuen?* Tuloksissa kuitenkin ilmeni, että luokanopettajat eivät kokeneet tukemisen tavoissa ilmenevien erojen riippuvan näin suoraviivaisesti identiteetin osa-alueesta. Tukemisen keinoihin koettiin vaikuttavan vahvasti myös oppilaiden yksilölliset tilanteet ja tarpeet, sekä luokassa vallitseva ryhmädynamiikka. Lisäksi oppilaan persoonallisuuteen liittyvien piirteiden koettiin vaikuttavan siihen, miten oppilasta on mahdollista tukea. Persoonallisuudenkin voidaan tulkita vaikuttavan siis siihen, että identiteetin rakentumisen tukemisessa on käytössä erilaisia keinoja, identiteetin osa-alueesta riippumatta. Vastauksissa mainittiin oppilaaseen tutustumisen olevan keskeinen osa oppilaan identiteetin rakentumisen tukemista. Oppilaaseen tutustumiseen taas mainittiin vaikuttavan muun muassa oppilaan sisään- tai ulospäinsuuntautuneisuus. Esimerkiksi tällaiset tekijät siis loivat eroja eri oppilaiden identiteetin rakentumisen tukemiseen.

Ulospäinsuuntautuneeseen oppilaaseen tutustuminen saattaa kouluarjessa käydä nopeammin kuin sisäänpäinkääntyneeseen oppilaaseen tutustuminen. Tällaisessa tilanteessa myös ajalliset resurssit voivat vaikuttaa opettajan mahdollisuuksiin tutustua oppilaisiin. Tämä ilmeni myös tuloksissa. Koulussa käytössä olevia tuen muotoja tulee kehittää oppilaiden tarpeiden mukaan, ja opettajien mahdollisuutta tunnistaa näitä tarpeita on tuettava resurssien lisäksi myös ajallisesti (Ukkola & Väätäinen, 2021). Tavoitteena siis olisi, etteivät opettajien resurssit vaikuta opettajan mahdollisuuksiin tunnistaa oppilaan tarpeita ja tätä kautta myös oppilaan identiteetin rakentumisen tukemiseen. Vastausten perusteella tilanne on kuitenkin toinen. Opettajien kyky tukea yksilön identiteetin rakentumista nivoutuu myös siihen, kuinka paljon resursseja tähän on varattu kouluarjessa.

Vaikka kolmannen tutkimuskysymyksen kohdalla tulokset osoittivatkin eroavaisuuksien identiteetin tukemisen tavoissa riippuvan identiteetin osa-alueen sijaan muistakin tekijöistä, erittelimme aineistosta myös eroja, jotka määrittivät

juurikin identiteetin osa-alueen mukaan. Yksi tällaisista eroista oli se, tapahtuuko identiteetin rakentumisen tukeminen ryhmässä vai yksilöllisesti opettajan ja oppilaan välillä. Ryhmässä tapahtuvaan identiteetin tukemiseen erottelimme vastausten perusteella kulttuurisen identiteetin ja ryhmäidentiteetin, kun taas yksilöllisen tukemisen alle sijoitimme oppilaan vahvuudet ja oppijaidentiteetin. Narratiivisen identiteetin voidaan nähdä rakentuvan kolmella eri tasolla, jotka ovat yksilöllinen, yhteisöllinen sekä kulttuuri-ympäristöllinen- taso (Kinossalo, 2015). Oppilaan kyky tunnistaa omia vahvuuksiaan voidaan liittää näistä tasoista ensimmäiseen, eli yksilölliseen tasoon, kun taas oppilaan kyky positoida itsensä erilaisiin ryhmiin liitetään yhteisölliseen tasoon (Kinossalo, 2015). Oppijaidentiteettiin liitimme tässä tutkimuksessa myös muita oppilaan yksilöllisiin piirteisiin liittyviä tekijöitä, kuten älykkyyteen liittyvän identiteetin sekä oppimistyylin, joten on perusteltua yhdistää myös tämä identiteetin osa-alue narratiivisen identiteetin rakentumisessa yksilölliseen tasoon.

Ryhmäidentiteetin lisäksi nostimme ryhmässä tapahtuvan identiteetin rakentumisen tukemisen alateemaan kulttuuri-identiteetin. Tämän identiteetin osa-alueen voisi asettaa narratiivisen identiteetin rakentumisen kolmesta tasosta viimeiselle, kulttuuri-ympäristölliselle-tasolle (Kinossalo, 2015). Toisaalta kulttuuri-identiteettiin voitaisiin etenkin koulumaailmassa liittää myös ryhmään identifioitumisen pohtimista ja mahdollisesti hybridi-identiteetin muodostusta, jolloin identiteetin omaavan on opittava sovittamaan yhteen useampia kulttuuri-identiteettejä (Lapila-Marcus, 2010; Hall, 1999). Tällöin voidaan identiteetin rakentumisen ja sen tukemisen katsoa tapahtuvan juurikin ryhmässä ja yhteisöllisesti, mikä ilmenikin myös opettajien vastauksista.

Toinen tuloksissa muodostamamme jaottelu tukemisen muotojen välillä oli identiteetin osa-alueet, joiden käsittely vaatii sensitiivisyyttä ja toisaalta osa-alueet, joita on mahdollista käsitellä huolettomammin yhteisöllisesti. Tämän jaottelun kohdalla sensitiivisemmiksi osa-alueiksi nousivat vähemmistön identiteetti sekä kotitaustan vaikutukset. Lasten huoltajien koulutustaustalla on osoitettu olevan vaikutusta myös lapsen omaan osaamiseen koulussa (Ukkola & Väänänen, 2021; Ukkola ym., 2020). Opettajien vastauksissa esiin nostama sensitiivisyys juuri tämän aiheen kohdalla tuntuikin siis oikeutetulta ja jopa toivottavalta. Kotitaustaansa lapsi ei voi itse vaikuttaa, ja kun taustalla kuitenkin

on yhteys koulussa pärjäämiseen, on aihetta hyvä lähestyä varovaisesti ja välttää esimerkiksi lapsen leimaamista tai luokittelua taustansa perusteella.

Saman voitaisiin nähdä pätevän myös vähemmistön identiteetin kohdalla. Vähemmistöön kuuluva henkilö saattaa joutua stereotypioihin pohjautuvan syrjinnän kohteeksi (Talib, Löfström & Meri, 2004; Steele, 1997). Opettajat mainitsivat vastauksissaan olevansa varovaisia käsitellessään oppilaan kulttuurista tai etnistä taustaa luokassa, etenkin, jos oppilas edustaa koulussa jotakin vähemmistöä. He mainitsivat esimerkiksi, etteivät he nosta ketään parrasvaloihin taustansa perusteella elleivät oppilaat tätä itse toivo. Stereotypiauhan ollessa läsnä tällainen toiminta opettajalta kuulostaakin kulttuuritietoiselta ja näin ollen toivottavalta. Enemmistön identiteetin käsittelyssä ei piile samanlaista uhkaa stereotypioille, ja siksi sitä voisi ajatella olevan helpompi käsitellä yhteisöllisesti, kuten tuloksissa näkyikin.

Kulttuuri-identiteettiin liittyen muutama opettaja painotti nimenomaan suomalaisuudesta, siihen liittyvistä perinteistä sekä suomalaisen yhteiskunnan normeista opettamista. Vastapainoksi tälle tuli kuitenkin melko vähän, jos yhtään, vastauksia konkreettisista keinoista tukea myös monikulttuurisen oppilaan toista tai toisia kulttuureja, joista kyseinen oppilas ammentaa identiteettiään. Tämä herättääkin Ukkolan ja Väätäisen (2021) esittämän huolen siitä, missä määrin yksilöltä vaaditaan sopeutumista ja puolestaan koulutusjärjestelmältä muutosta kulttuuri-identiteetin eheään rakentumiseen.

Muodostimme kolmanneksi pääteemaksi eroavaisuuksiin liittyvissä tuloksissa oppilaan oman kokemuksen verrattuna opettajan asiantuntijuuteen osa-alueittain. Oppilaan omaksi kokemukseksi opettajat näkivät sukupuoli-identiteetin sekä seksuaali-identiteetin, joiden rakentumiseen opettaja katsoi parhaakseen antaa enemmän kasvurauhaa. Toisaalta tuen saaminen esimerkiksi sukupuoli-identiteetin rakentumisen vaiheessa olisi nuoren hyvinvoinnin kannalta tärkeää (Karvonen ym., 2023). Puolestaan kulttuurisen identiteetin, kotitaustasta kumpuavan identiteetin sekä oppijaidentiteetin rakentumisen tukemisessa opettajat kokivat paremmin voivansa hyödyntää omaa asiantuntijuuttaan ja tietotaitoaan sekä pystyvänsä tarttumaan niihin matalammalla kynnyksellä.

6 POHDINTA

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää alakoulun luokanopettajien kokemuksia mahdollisuuksistaan ja keinoistaan tukea oppilaan identiteetin rakentumista, sekä luoda selvyttä siihen, miten opettajat kokevat näiden tukemisen keinojen eroavan toisistaan identiteetin osa-alueesta riippuen. Seuraavaksi tarkastelemme tutkimuksen onnistumista, luotettavuutta sekä eettisyyttä ja esittelemme joitakin mahdollisia aiheita jatkotutkimukselle.

6.1 Tutkimuksen onnistuminen ja luotettavuus

Vallin ja Aaltolan (2018) mukaan tutkimus on onnistunut, jos ymmärrämme suurennuslasin alla olevaa ilmiötä paremmin kuin tutkimuksen alussa. Voimme kumpikin vahvistaa, että ymmärryksemme on tämän tutkimusprosessin aikana laajentunut huomasti niin koulumaailmasta, identiteetistä, opettajuudesta kuin myös tutkijuudesta. Tarkastelumme kohteena ollut ilmiö on myös muotoutunut ajattelussamme kokonaisuudeksi, joka koostuu käsitteistä ja tuloksista mutta myös syvemmin valtavan tärkeistä teemoista kasvavien lasten elämän alkutaipaleella.

Onnistumista tulee kuitenkin tarkastella myös teoreettisemmin. Analyysiä toteuttaessamme sukupuoli-identiteetti ja kulttuurinen identiteetti nousivat vahvoiksi teemoiksi, sillä ne olivat mainittu usean eri haastateltavan toimesta. On olennaista todeta, että tähän saattoi vaikuttaa osaltaan se, että juuri nämä identiteetin osa-alueet oli mainittu esimerkkeinä saatekirjeessä identiteetin määritelmän yhteydessä. On vaikea arvioida, olisivatko nämä identiteetin osa-alueet näkyneet yhtä vahvasti ilman saatekirjeessä ollutta mainintaa, mutta tutkimuksen onnistumista ja luotettavuutta arvioitaessa tämä seikka on huomioitava.

Tutkimustamme fenomenologisesti tarkasteltuna on myös pidettävä mielessä, että käsitteet, jotka saimme vastauksiksi, eivät tietenkään täysin peilaa

opettajien kokemuksia. Ne kertovat ainoastaan siitä, miten he ovat kyenneet haastattelutilanteessa käsitteellistämään ja sanallistamaan kokemuksiaan ja niille annettuja merkityksiä. Fenomenologit näkevät kokemuksellisuuden perustuvan siihen, ettei elämä ole ihmiselle olemassa ensisijaisesti esimerkiksi käsitteellisen ajattelun kautta (Valli & Aaltola, 2018). Myöskään opettajien antamat vastaukset eivät siirry tutkijoiden, eli meidän, ajatteluun ja eteenpäin paperille aukottomasti. Ne merkitykset, joita pystymme toisten kokemuksista ymmärtämään, heijastavat sitä yhteisöä ja elämänhistoriaa, josta myöskin me olemme lähtöisin (Valli & Aaltola, 2018).

Se, että ihminen luo merkityksiä ja käsitteitä asioille tietyissä konteksteissa ja yhteisössä, korostuu tutkimuksessamme. Mainittakoon, että kohdejoukkomme rakentui kahden eri koulun luokanopettajista. Vaikka he eivät edustaneetkaan kouluja millään tasolla organisaatioina, on muistettava, että saman koulun luokanopettajat heijastelevat kokemuksiaan myöskin jokseenkin samasta yhteisöstä ja taustasta. Siispä heidän vastauksensa saattavat peilata sitä käsitystä, miten ympäröivä yhteisö käsitteellistää esimerkiksi juuri identiteetin rakentumisen. Emme kuitenkaan kokeneet, että vastaukset olisivat olleet hämmästyttävän samankaltaisia samassa koulussa työskennelleiden opettajien kesken, vaan päinvastoin saimme hyvin värikkäitä ajatuksia haastatteleuiltamme luokanopettajilta yksilöinä.

Analyysivaiheessa valinnoilla, joilla tutkija tiivistää aineiston käsitteellisempään muotoon, on vaikutusta tutkimuksen luotettavuuteen. Tiedostamme, että tutkimustulokset, joihin päädyimme, rakentuivat meidän subjektiivisten valintojemme kautta. Tiedostamme myös, että aineiston analyysin olisi voinut tehdä myös toisin, ja esimerkiksi käsitteellistää aineisto eri tavalla. Vaihtoehtoinen tapa, jota pohdimme, olisi voinut olla samojen yläteemojen hyödyntäminen tulosten esittelyssä joka tutkimuskysymyksen kohdalla. Tällä tavalla olisimme voineet hyödyntää jokaisen tutkimuskysymyksen tuloksissa ensimmäisen tutkimuskysymyksen tulosten yläteemoja, eli *oppimiseen liittyvää identiteettiä, taustaan liittyvää identiteettiä sekä kokemusta itsestä* myös esitellessämme opettajien keinoja sekä kokemia eroavaisuuksia. Päädyimme kuitenkin nykyiseen esittelytapaan siitä syystä, että se lisäsi tutkimuksemme läpinäkyvyyttä. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen yläteemojen hyödyntäminen myös jälkimmäisten kysymysten kohdalla olisi mielestämme supistanut aineiston

monipuolisuutta liiaksi, eivätkä tulokset olisi enää vastanneet niin kattavasti opettajien kuvailemia kokemuksia.

Vilkan (2021b, 138) mukaan “opinnäytetyön pätevyyttä eli validiteettia voidaan tarkastella sen perusteella, miten hyvin teoreettisten käsitteiden purkaminen empiiriselle tasolle on onnistunut.” Johtopäätöksiä tehdessämme huomasimme, että saamamme tulokset peilautuivat melko hyvin tutkimuksemme teoreettisiin käsitteisiin. Tähän Vilkan ohjenuoraan tukeutuen voimme siis todeta, että tutkielmamme pätevyys on suurelta osin onnistunut. Toisaalta on otettava huomioon identiteetin laaja-alaisuus niin käsitteen tasolla kuin käytännössäkin, ja todettava, että varmasti olisimme voineet hyödyntää myös sellaista teoreettista käsitteistöä, jota emme tällä kertaa hyödyntäneet. Olkoon tämä tavoitteena tulevissa, laajemmissa opinnäytetöissämme.

Opinnäytetyön luotettavuutta sekä yleistettävyyttä voi arvioida muun muassa myös sillä, ovatko saadut tulokset tarkkoja ja mahdollisia (Vilka, 2021b). Pyrimme säilyttämään aineiston yksityiskohtaisuuden ja monipuolisuuden tuloksissamme. Niin kuin todettu, aineiston pohjalta päättelemämme tulokset olisi voinut tiivistää myös suppeampaan käsitteistöön. Kuitenkin päädyimme näihin käsitteisiin siitä syystä, että ne olisivat mahdollisimman tarkkoja sekä mahdollisia, ja täten myös lisäisivät tutkielmamme luotettavuutta sekä yleistettävyyttä. Yleistettävyyttä tulee kuitenkin pohtia myös aineiston määrän kautta (Vilka, 2021b). Tässä tutkimuksessa haastattelimme kuutta luokanopettajaa, ja se ei määrällisesti ole kovin suuri otos. Tästä syystä tulosten yleistettävyyttä pitää katsoa kriittisten kiikareiden läpi, ja ottaa huomioon kohdejoukomme määrä sekä aineiston laajuus.

6.2 Tutkimuksen eettisyys

Jatkamme vielä hieman menetelmäosiossa aloittamaamme tutkimuksen eettisyyden pohdintaa. Eettisyyttä voi lähestyä esimerkiksi toteamalla sen, että tutkimusaiheen valinta on aina eettinen kysymys, eikä mikään tutkimuskohde ole valmiiksi olemassa odottamassa tutkijaansa, vaan tutkija tekee aina valintoja omien eettisten kiikareidensa läpi. Esimerkiksi tässä tapauksessa aiheitamme voisi tarkastella taustalla vaikuttavasta perusolettamuksesta käsin: opettajalla on oikeus vaikuttaa lapsen identiteetin rakentumiseen. (Tuomi & Sarajarvi, 2018.)

Vaikka helposti voisi ajatella, että luonnollisesti se on väistämätöntä kasvatuksessa, on kuitenkin hyvä aika-ajoin palata lähtöolettamuksille, joiden pohjalta tutkimusta ammennamme.

Pohdimme myös vielä hieman haastattelutilanteen eettisyyttä. Esimerkiksi tutkimushaastattelussa henkilökemiat saattavat vaikuttaa eettisyyteen (Vilka, 2021b). Tutkijan ja tutkittavan liian läheinen suhde voi vaikeuttaa kerätyn aineiston objektiivista lukutapaa. Tutkimuksemme kohdalla tästä ei ollut vaaraa, sillä emme tunteneet tutkittaviamme niin hyvin, että olisimme edes vahingossa kysyneet tekemään päätelmiä siitä, mitä tutkittava "olisi voinut oikeasti tarkoittaa". Itse haastattelutilanteessakin henkilökemioilla voi olla vaarana ottaa liian suuri rooli tutkimuksen onnistumisessa. Esimerkiksi Vilkan (2021b) haastattelukokemus osoittaa, että haastattelutilanne, jossa on havaittavissa selkeä valtasuhde, voi aiheuttaa sen, että keskustelu etenee hyvin rivakasti kysymys-vastaus-periaatteella. Jotain tämänkaltaista olisi ollut mahdollista käydä tässäkin tutkimuksessa, menimmehän me vieraat opiskelijat meille tuntemattomaan oppilaitokseen, yhteisöön, jonka jäsenet työskentelevät tiiviisti joka arkipäivä yhdessä. Emme kuitenkaan tunnista, että haastattelutilanteessa olisi ollut havaittavissa valtasuhteiden aiheuttamia säröjä. Myöskin interaktio tutkittaviemme kanssa oli sen verran lyhytaikainen, että siinä lähinnä ehdittiin keskittymään vain tiukasti asiaan, eikä henkilökemioiden muodostumiselle jäänyt oikein tilaa.

6.3 Jatkotutkimusehdotuksia

Identiteetti on aiheena monisyinen ja jakaantuu useisiin eri alakäsitteisiin ja osa-alueisiin. Rajaamalla tutkimuksen aiheeksi tietyn identiteetin osa-alueen voisi saada vielä syvempiä näkemyksiä opettajien ajatuksista mahdollisuuksistaan tukea oppilaan identiteetin rakentumista. Yksittäisen identiteetin osa-alueen tarkastelu voisi myös luoda opettajalle haastatteluvaiheessa selkeämmän käsityksen siitä, mitä tutkimuksella ollaan selvittämässä. Tämäkin voisi osaltaan vaikuttaa vastauksiin ja tuoda niihin laajempia ulottuvuuksia. Vaikka ehdotetun kaltaisessa tutkimuksessa identiteetin osa-alueiden keskinäiset vaikutussuhteet saattaisivat jäädä pimentoon, olisi tällainen rajatumpi tutkimus varmasti mielekästä juuri käsitysten syvemmän tarkastelun kannalta.

Toisaalta taas tutkimusta voisi entisestään laajentaa, esimerkiksi otoksen osalta. Tässä tutkimuksessa haastattelimme kuutta opettajaa, ja laajemmalla haastateltavien määrällä saisi varmasti lisää tärkeitä näkökulmia kuuluviin. Piilo-opetussuunnitelman määrittäminen ja sen selvittäminen, miten opettajat itse kokevat piilo-opetussuunnitelman ja oman roolinsa sen toteutumisessa, voisi myös olla mielenkiintoista. Vaikka identiteetin rakentumisen tukeminen onkin mainittu perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa, voivat identiteetin rakentumiseen käytännön tasolla vaikuttaa monet lukemattomat koulumaailmassa läsnä olevat tekijät, ilman että esimerkiksi opettajat tätä tiedostavat. Tästä syystä identiteetin laajan rakentumisen tarkastelun kannalta myös näiden tiedostamattomampien puolien esiin tuominen olisi aiheellista. Tiedostamattomampaa puolta olisi ehkä kannattavaa lähestyä metodologisesti etnografisen tutkimuksen kautta. Oppilaan identiteetin rakentumisen tutkimista olisi jopa suositeltavaa lähestyä myös sitä kautta, miten oppilaat aiheen jäsentävät. Voisi esimerkiksi olla mielenkiintoista tutkia sitä, kohtaavatko opettajan ja oppilaan näkemykset aiheen tiimoilta.

LÄHTEET

- Baumeister, R. F. (2019) *The Self*. Teoksessa Finkel, E. J. & Baumeister, R. F. (Toim.). *Advanced social psychology: The state of the science*. Oxford University Press, Incorporated.
- Hall, S. (1999). *Identiteetti*. Tampere: Vastapaino.
- Heikkinen, H. L. T. (2002). Elämää kansiossa. Teoksessa H. L. T. Heikkinen & Syrjälä (toim.), *Minussa elää monta tarinaa. Kirjoituksia opettajuudesta* (s. 116–125). Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Juhila, K. Teemoittelu. Teoksessa J. Vuori (toim.), *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. [Viitattu 9.12.2023]. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/>
- Kaikkonen, P. (2004). *Vierauden keskellä: Vierauden, monikulttuurisuuden ja kulttuurienvälisen kasvatuksen aineksia*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos.
- Kaltiala-Heino, R., Mattila, A., Kärnä, T., & Joutsenniemi, K. (2015). Sukupuoli-identiteetin diagnosoiminen.
- Karvonen, M., Karukivi, M., Kronström, K., & Kaltiala, R. (2023). Identiteetin muodostuminen ja sen eri osa-alueet nuoruusiässä. *Suomen Lääkärilehti*, 78(33-34), 1264-1267. <https://www.laakarilehti.fi/lehdet/33-34-2023/identiteetin-muodostuminen-ja-sen-eri-osa-alueet-nuoruusiassa/>
- Kinossalo, M. (2015). Oppilaan narratiivisen identiteetin rakentumisen tukeminen perusopetuksessa. Teoksessa E. Ropo, E. Sormunen & J. Heinström (toim.), *Identiteetistä informaatiolukutaitoon: tavoitteena itsenäinen ja yhteisöllinen oppija* (s. 26–47). Tampere. Juvenes-Print.
- Lapila-Marcus, A. (2010). *Monietnistien ihmisten etninen identiteetti suomalaisessa viitekehysessä: Kosmopoliittisuutta, monikulttuurisuutta ja itsensä etsimistä*. [pro gradu- tutkielma, Helsingin yliopisto] <https://helda.helsinki.fi/server/api/core/bitstreams/91eed57c-6fb2-44ee-9d59-5346a9450449/content>

- Layder, D. (2004). *Social and personal identity : Understanding yourself*. SAGE Publications, Limited.
- Myllyniemi, S. (2012). *Monipolvinen hyvinvointi*. Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Niemi, H. (2007). Monien identiteettien maailmassa. Teoksessa H. Niemi & R. Sarras (toim.), *Erilaisuuden valot ja varjot : Eettinen kasvatus koulussa* (s. 9–19). Helsinki: Otava.
- Paju, P. (2011). Koulua on käytävä. Etnografinen tutkimus koululuokasta sosiaalisena tilana.
- Pihlaja, J. (2004). *Kasvatusta tutkimaan : ideakirja harjoitustöiden ja tutkielmien tekijöille*. Soceda.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014). Helsinki: Opetushallitus.
- Ropo, E. (2015a). Identiteetin rakentuminen opetuksessa. Teoksessa E. Ropo, E. Sormunen & J. Heinström (toim.), *Identiteetistä informaatiolukutaitoon: tavoitteena itsenäinen ja yhteisöllinen oppija* (s. 19-26). Tampere. Juvenes-Print.
- Ropo, E. (2015b). Identiteetti tutkimuskohteena. Teoksessa E. Ropo, E. Sormunen & J. Heinström (toim.), *Identiteetistä informaatiolukutaitoon: tavoitteena itsenäinen ja yhteisöllinen oppija* (s. 26–47). Tampere. Juvenes-Print.
- Ropo, E. & Huttunen, M. (toim.). (2013). Puheenvuoroja narratiivisuudesta opetuksessa ja oppimisessa. Tampere: Tampere University Press.
- Ropo, E. (2009). Identiteetin kehittäminen opetussuunnitelman lähtökohtana. Teoksessa P-M. Rabensteiner & E. Ropo (toim.), *European Dimension in Education and Teaching: identity and values in education* (s. 5–19) Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehern GmbH.
- Saastamoinen, M. (2006). Minuus ja identiteetti tutkimuksen haasteina. Teoksessa P. Rautio & M. Saastamoinen (toim.), *Minuus ja identiteetti, Sosiaalipsykologinen ja sosiologinen näkökulma* (s. 168-172). Tampere University Press.
- Salmivalli, C. (2005). Kaverien kanssa: *Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys*. PS-kustannus.

- Sheldon, K. M., Ryan, R. M., Rawsthorne, L. J. & Ilardi, B. (1997). Trait Self and True Self. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73 (6), 1380-1393.
- Talib, M. T., Löfström, J., & Meri, M. (2004). Kulttuurit ja koulu: avaimia opettajalle. WSOY.
- Tasa-arvolaki 609/1986. Laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. (uud. painos). Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2023). HTK-ohje. *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitleminen Suomessa*. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 2/2023. Helsinki.
- Ukkola, A., & Väätäinen, H. (Toim.) (2021). Tasa-arvo, yhdenvertaisuus ja osallisuus koulutuksessa–katsaus kansallisiin arviointeihin. Tiivistelmät, 16, 2021.
- Valli, R., & Aaltola, J. (2018). Ikkunoita tutkimusmetodeihin. 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin (5., uudistettu ja täydennetty painos.). PS-kustannus.
- Vilkkä, H. (2021a). Tutki ja kehitä. (5. päivitetty painos). PS-kustannus.
- Vilkkä, H. (2021b). Näin onnistut opinnäytetyössä : ratkaisut tutkimuksen umpikujiin. PS-kustannus.
- Yang, C. C., Holden, S. M., Carter, M. D. K., & Webb, J. J. (2018). Social media social comparison and identity distress at the college transition: A dual-path model. *Journal of adolescence*, 69, 92–102.
<https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2018.09.007>

LIITTEET

Liite 1: Teemahaastattelun saatekirje

Saatekirjelmä - Iiris Veikkolainen ja Hulda Lastikka

Seuraavaksi pääset jakamaan omia kokemuksiasi sekä näkemyksiäsi liittyen oppilaan identiteetin kehittymiseen. Tämä tutkimus on osa opinnäytetyötämme Tampereen yliopistossa kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunnassa. Nimmemme ovat Iiris Veikkolainen sekä Hulda Lastikka. Iiris opiskelee kolmatta vuotta ja Hulda neljättä vuotta elinikäistä oppimista ja kasvatusta.

Tässä haastattelussa pääset luokanopettajana jakamaan arvokasta tietoa oppilaan identiteetin kehittämisestä ja kokemistasi mahdollisuuksista tukea sitä. Haastattelu on täysin vapaaehtoista ja voit halutessasi keskeyttää sen milloin tahansa. Tutkielmassamme ei käytetä mitään, mistä haastateltavat voisi tunnistaa eivätkä luokanopettajat edusta mitään organisaatiota.

Teemme kirjallisia muistiinpanoja haastattelun aikana. Muistiinpanojen lisäksi nauhoitamme keskustelun siltä varalta, että emme ehdi kirjoittamaan kaikkea olennaista ylös haastattelun aikana. Nauhoituksia säilytetään ainoastaan tutkielman teon ajan.

Jos sinulle herää kysymyksiä tai muuta mieleen tulevaa haastattelun jälkeen, voit olla yhteydessä meihin sähköpostitse tai soittamalla.

Iiris Veikkolainen iiris.veikkolainen@tuni.fi puh. xxxxxxxxxx

Hulda Lastikka hulda.lastikka@tuni.fi puh. xxxxxxxxxx

Toivomme, että haastattelu on myös sinulle antoisa ja mahdollisesti herättää uusia ajatuksia.

Identiteetin käsitteestä:

Identiteetti on monisyinen käsite. Tässä tutkimuksessa käsittelemme identiteettiä yksilön ja ympäristön välisessä vuorovaikutuksessa muodostuvana yksilön kokemuksena. Identiteetti ei tule koskaan valmiiksi vaan on aina muuttuva läpi koko elämän. Yksilön identiteetti voi myös sisältää ristiriitaisuuksia. Identiteettiin sisältyy erilaisia alakäsitteitä, esimerkiksi sukupuoli-, kulttuurinen ja etninen identiteetti

Liite 2: Haastattelukysymykset

Haastattelukysymykset:

1. Millaisia oppilaan identiteetin osa-alueita koulussa esiintyy/nousee esiin?
2. Mitä näistä osa-alueista koet voivasi tukea?
3. Miten koet voivasi tukea oppilaan identiteetin rakentumista?
4. Millaisia eroja koet tukemisen keinoissa olevan identiteetin osa-alueesta riippuen?