

TAMPEREEN YLIOPISTO

Perheen merkitys lapsen minäkäsitykselle

Kvalitatiivinen tutkimus 3. ja 6. luokkalaisten lasten
omien näkemysten ja kokemusten pohjalta

Kasvatustieteiden tiedekunta
Opettajankoulutuslaitos, Hämeenlinna
Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
EMMI MUSTONEN
Kevät 2007

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Opettajankoulutuslaitos, Hämeenlinna

EMMI MUSTONEN: Perheen merkitys lapsen minäkäsitykselle. Kvalitatiivinen tutkimus 3. ja 6. luokkalaisten lasten omien näkemysten ja kokemusten pohjalta.

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, 90 sivua, 5 liitesivua

Toukokuu 2007

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, miten perheen merkityksen kokeminen, perheen sisäinen vuorovaikutus sekä perheen rakenteellisista tekijöistä perheen eheys ja roolijako perheessä ovat yhteydessä lapsen minäkäsitykseen. Tutkimus on luonteeltaan kvalitatiivinen ja tutkimusote on fenomenologis-hermeneuttinen. Aineistonkeruumenetelminä ovat olleet haastattelua pohjastava minäkuvan kartoituslomake sekä syventävät teemahaastattelut.

Haastateltavat 12 henkilöä ovat lapsia, joista kaikki suorittavat oppivelvollisuuttaan eräässä lahtelaisessa alakoulussa. Lapsista puolet on alakoulun kolmasluokkalaista ja puolet kuudesluokkalaista. Varsinaisen tutkimusongelman lisäksi tutkimuksessa on vertailtu, ovatko perheen merkityksen kokeminen, perheen sisäinen vuorovaikutus sekä perheen rakenteelliset tekijät samalla tavalla yhteydessä lapsen käsitykseen itsestään kolmas - ja kuudesluokkalaisten kohdalla. Lasten minäkäsityksen kartoittamisen osalta taustateorianä on teoria minäkäsityksen rakenteellisesta jakautumisesta neljään osa-alueeseen. Nämä minäkäsityksen dimensiot ovat suoritusminäkuva, sosiaalinen minäkuva, emotionaalinen minäkuva sekä fyysis-motorinen minäkuva. Käsitteet minäkuva ja minäkäsitys ymmärretään tässä tutkimuksessa toistensa synonyymeiksi.

Tutkimuksen tulosten mukaan perheen kokeminen tärkeäksi käytännöllisistä syistä, kuten materiaalisesta huollon vuoksi, on yhteydessä kielteiseen minäkäsitykseen. Perheen määrittelyminen tärkeäksi emotionaalisiin perusteisiin ei kuitenkaan takaa myönteistä yleisminäkäsitystä. Kuudesluokkalaisten kukaan ei määritellyt perhettä tärkeäksi käytännöllisistä syistä, mikä johtunee osittain abstraktimmasta ajattelun tasosta suhteessa kolmasluokkalaisiin.

Perheen sisäisen vuorovaikutuksen osalta tulokset osoittivat, että vuorovaikutuksen heikko laatu ja sen vähäinen määrä olivat yhteydessä kielteiseen minäkäsitykseen. Kolmas - ja kuudesluokkalaisten kohdalla eroa oli siinä, minkälaiset perheen yhteiset toiminnot, perheessä asetetut rajoitteet sekä annettu palaute olivat yhteydessä minäkäsitykseen. Kolmasluokkalaisten kohdalla korostuivat koko perheen säännöllisten arkisten toimintojen, selkeiden rajojen sekä yleisen tason realistisen palautteen yhteys myönteiseen minäkäsitykseen. Kuudesluokkalaisten yhteiset toiminnot yksittäisen perheen jäsenen kanssa, löyhät rajoitukset sekä spesifi, erikseen jokaista minäkuvan osaluetta koskeva palaute oli yhteydessä myönteiseen minäkäsitykseen.

Uusperheessä elävillä lapsilla minäkäsitys oli kielteisempi kuin muilla tutkimuksen lapsilla. Perheen sisäinen työnjaon osalta myönteisen minäkäsityksen kehittymisen kannalta tärkeää oli kodintöiden tekeminen yhdessä perheen kesken sekä kuudesluokkalaisten erityisesti perheen jäsenten yleinen tasa-vertaisuus. Epätietoisuus omasta, perheen sisäisestä roolista oli yhteydessä kielteiseen minäkäsitykseen kolmasluokkalaisten lapsilla.

Suotuisin ympäristö lapsen minäkäsityksen kehittymiselle näyttäisi tutkimuksen tulosten perusteella olevan perhe, jonka lapsi kokee emotionaalisesti merkityksellisesti, jossa on runsaasti myönteistä vuorovaikutusta ja lapsen kehitysvaiheeseen sopivia rajoituksia sekä selkeä, yhdessä sovittu työnjako perheenjäsenten kesken. Tällaisessa perheessä lapsi kokee itsensä tärkeäksi.

Avainsanat: Perhe, minäkäsitys, minäkuva

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	5
2 AIKAISEMPIA TUTKIMUKSIA	7
3 TEOREETTINEN TAUSTA.....	11
3.1 MINÄKÄSITYKSEEN LIITTYVÄN KÄSITTEISTÖN MONIMUOTOISUUS	11
3.2 MINÄKÄSITYKSEN MÄÄRITTELY	13
3.2.1 <i>Minäkäsityksen osa-alueet</i>	13
3.2.2 <i>Itsearvostus ja itsetunto osana minäkäsitystä</i>	14
3.2.3 <i>Minäkäsitys tässä tutkimuksessa</i>	16
3.3 MINÄKÄSITYKSEN JA ITSETUNNON KEHITYS SEKÄ NIIHIN VAIKUTTAVAT TEKIJÄT	17
3.4 KOLMASLUOKKALAINEN LAPSI KEHITYKSELLISESTÄ NÄKÖKULMASTA.....	21
3.4.1 <i>Kolmasluokkalaisten lapsen minäkäsitys</i>	22
3.4.2 <i>Perheen merkitys kolmasluokkalaisten lapselle</i>	23
3.5 KUODESLUOKKALAINEN LAPSI KEHITYSPSYKOLOGISESTA NÄKÖKULMASTA	24
3.5.1 <i>Kuudesluokkalaisten lapsen minäkäsitys</i>	24
3.5.2 <i>Perheen merkitys kuudesluokkalaisten lapselle</i>	25
3.6 PERHEEN MÄÄRITTELYN ONGELMA JA PERHE RAKENTEELLISENA YKSIKÖNÄ	26
3.7 PERHE TILASTOJEN VALOSSA	28
3.8 PERHEEN MERKITYS YKSILÖLLE	30
3.9 PERHEEN SISÄINEN VUOROVAIKUTUS	31
4 TUTKIMUKSEN LUONNE JA METODOLOGISET VALINNAT.....	35
4.1 TUTKIMUKSEN KULKU	35
4.2 LAADULLINEN TUTKIMUSMENETELMÄ	36
4.2.1 <i>Ymmärtävä tutkimusote ja fenomenologis-hermeneuttinen perinne</i>	37
4.2.2 <i>Tutkijan taustasitoumusten esittely</i>	38
4.3 AINEISTON HANKINTA HAASTATELUN AVULLA	42
4.4 AINEISTON ANALYYSI	42
4.5 TUTKIMUSONGELMAT	44
4.6 TUTKIMUSHENKILÖT	45
4.7 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDESTA	45
4.7.1 <i>Kvalitatiivisen tutkimuksen arviointikriteerit</i>	45
4.7.2 <i>Lapsi haastattelussa</i>	47
4.7.3 <i>Minäkuvamittarin luotettavuus</i>	50
5 TUTKIMUSTULOKSET JA NIIDEN TARKASTELU	51
5.1 PERHEEN MERKITYKSEN KOKEMINEN	51
5.2 PERHEEN MERKITYKSEN KOKEMISEN YHTEYS MINÄKÄSITYKSEEN	53
5.3 PERHEEN SISÄISEN VUOROVAIKUTUKSEN YHTEYS MINÄKÄSITYKSEEN.....	54

5.3.1 Vuorovaikutusta osoittavien tekijöiden määrittely	54
5.3.2 Vuorovaikutuksen yhteys minäkäsitykseen kolmasluokkalaisilla	56
5.3.3 Vuorovaikutuksen yhteys minäkäsitykseen kuudesluokkalaisilla	61
5.4 PERHEEN RAKENTEELLISTEN TEKIJÖIDEN YHTEYS MINÄKÄSITYKSEEN.....	65
6 JOHTOPÄÄTÖKSET	71
6.1 TULOSTEN YHTEENVETO	71
6.2 LOPUKSI	75
7 POHDINTA	77
7.1 POHDINTAA TUTKIMUKSENI TEON HAASTEISTA.....	77
7.2 POHDINTAA TUTKIMUKSENI MERKITYKSESTÄ LAAJEMMASSA KONTEKSTISSA	78
LÄHTEET	
LIITTEET	

1 JOHDANTO

Tulevana luokanopettajana keskeistä työsarkaani tulevat olemaan lapset. Lapsen minäkäsitys vaikuttaa merkittävästi hänen oppimiseensa ja yleiseen koulumenestykseensä. Oppiminen on yksilökeskeisesti tarkasteltuna minän kehittämistä. Lapsen käsitys itsestään ohjaa sitä, mikä hänelle on merkityksellistä eli mitä hän haluaa oppia. Jos lapsi ei näe itseään kykenevänä oppimaan, oppimista harvoin tapahtuu. (Korpinen 1990; Furman 1993, 102; Aho 1996, 11–12.) Minäkäsityksen kehittäminen on eräs kasvatuksen keskeisistä tavoitteista (Korpinen 1990).

Lapsen tullessa kouluun hänellä on jonkinlainen käsitys itsestään ja omista kyvyistään. Suomalaisilla lapsilla minäkuva on kouluun tultaessa melko myönteinen, mutta se heikkenee kuuden ensimmäisen kouluvuoden ajan tasaisesti (ks. esim. Aho 1993; 1996, 30). Useat tekijät yhdessä johtavat siihen, millaisen käsityksen lapsi itsestään muodostaa. Opettajalla on siinä osansa, kuten myös oppilaiden keskinäisillä sosiaalisilla suhteilla. Lapsi voi myös vapaa-ajallaan ja harrastustoiminnan puitteissa olla osa erilaisia sosiaalisia ryhmiä. Perhe on kuitenkin se ympäristö, joka on läsnä lapsen kasvussa ensimmäisestä elinpäivästä asti. Kotoa omaksutaan arvot, joiden perusteella yksilö asettaa itselleen tavoitteita ja sisäistää ihanteita (Jallinoja 1985, 13; Korpinen 1990,1; Julkunen 1994, 106; Reuna 1999, 23; Pulkkinen 2002, 109).

Minäkäsitys ilmiönä on varsin kiinnostava. Burns (1981, 2) toteaa, että jokainen meistä tulee yhä uudelleen esittäneeksi itselleen saman kysymyksen: kuka minä olen? Juuri kun luulemme oppineemme tuntemaan itsemme, joudumme hämmentymään huomattessamme, että kanssaihmiesten käsitykset meistä eivät olekaan yhteneviä omiemme kanssa. Tämä tekee minäkäsityksen tutkimisesta erityisen kiehtovaa.

Perhe taustatekijänä on mielenkiintoni kohteena erityisesti sen vuoksi, että perhe instituutiona elää jatkuvassa muutoksessa ja perheiden rakenteellinen heterogeenisyys on lisääntynyt valtavasti viimeisten vuosikymmenten aikana (Jallinoja 1984, 37–46; Gerris 1994, 145–147; Marin 1994, 17; Virkki 1994, 6–7; Turtiainen 1998, 8–13; Varjonen & Pääkkönen 2005, 9; Tilastokeskus 2006, 27). Perheen rakenne ja merkitys lapselle muuttuvat ja kehittyvät, mutta eivät katoa. Tutkimukseni tavoitteena onkin selvittää, miten erilaisissa perheympäristöissä elävät lapset kokevat itsensä ja millainen käsitys heillä on itsestään. Yhteiskunnan muuttuessa yhä enemmän individua-

lismia ja yksilön valinnan vapautta korostavaksi toivoisin perheen merkityksen turvaa tarjoavana ja lapsen kehitystä tukevana yhteisönä korostuvan.

Tutkimusraporttini aluksi luvussa 2 esittelen aiheeseen liittyviä aiempia tutkimuksia. Tutkitavana ilmiönä olevan minäkäsityksen tutkimusta esitellään laajemmin kuin taustatekijään eli perheeseen liittyvää tutkimusta, josta kuitenkin esitetään tiivistetty läpileikkaus.

Teoreettisessa osiossa (luku 3) esittelen tutkimukseni viitekehyksen. Kyseinen osio tarjoaa mahdollisuuden tutustua minäkäsitykseen liittyvään termistöön. Arkikielessä minään liittyvät käsitteet ymmärretään eri tavoin, minkä vuoksi käsitteiden määrittely on ollut myös tutkijalle avartava kokemus. Syvennyttäessä minää, minäkäsitystä tai minäkuvaan koskevaan tutkimukseen havaitaan, että alaan liittyvä käsitteistö on sekavaa ja päällekkäistä (Aho 2005, 21). Miten voimme perustella tämän käsitteistön tuntemuksen tarpeellisuutta opettajalle tai kasvattajalle ylipäätään?

Lapset tulkitsevat esimerkiksi opettajiensa käyttäytymisen ja puheen hyvinkin eri tavalla riippuen siitä, millainen minä ja minäkäsitys heillä on. Yksilö valikoi ympäristöstään informaatiota ja tietoja oman minäkäsityksensä perusteella. - - Käytännön kasvatuksen kannalta on tärkeää, että kasvattaja erottaisi minän, minäkäsityksen ja itsetunnon käsitteet toisistaan. (Aho 2005, 20–21.) - - Tiedot vanhenevat ja unohtuvat, mutta minää ihminen kantaa koko elämänsä ajan mukanaan. (Aho 1996, 7.)

Ahon toteamukset haastavat niin kasvatuksen ammattilaiset kuin kotikasvattajat pohtimaan tietoisuuttaan lapsen minuudesta ja minän rakentumisesta. Lasten kanssa arkea jakaessamme tulemme astelleeksi alueella, jonne jalanjalkiemme painaumat jäävät näkyviin vuosikymmenten ajaksi.

Luvussa 4 esitellään tutkimuksen metodologista luonnetta ja käytännön ratkaisuja tutkimuskäytännön eri vaiheissa. Luotettavuutta käsiteltäessä pureudutaan muun muassa kysymykseen lapsen luotettavuudesta tiedonantajana sekä arvioidaan tutkimuksen luotettavuutta laadullisen tutkimuksen luonteeseen soveltuvilla kriteereillä. Tutkimuksen tulokset esitellään luvussa 5 ja johtopäätöksiä muodostettaessa (luku 6) pyritään käymään vuoropuhelua tulosten suhteesta aikaisempiin tutkimustuloksiin sekä teoreettiseen taustaan. Luku 7 eli loppupohdinta kokoaa yhteen tutkimusprosessin tarkastellen tämän tutkimuksen tekemiseen liittyneitä haasteita. Lisäksi lapsen minäkäsityksen ja perheen yhteys pyritään tuomaan osaksi laajempaa kontekstia sekä osoittamaan tämän yhteyden ymmärtämisen merkitys opettajan työssä. Lopuksi tarjoan välähdyksiä tulevaisuuden jatko-tutkimusaiheista.

2 AIKAISEMPIA TUTKIMUKSIA

Minäkäsitystä on tutkittu viimeisten vuosikymmenien aikana runsaasti. Erityisesti kouluun liittyvien tekijöiden merkitys lapsen minäkuvan kehittymiselle on ollut tutkimusten kohteena. Kotitautankin osuutta on kartoitettu. Kuten Korpinen (1990, 18) toteaa, tutkimusten keskinäinen vertailu ja tutkimustulosten tulkinta on hankalaa, koska yhteinen teoreettinen viitekehys puuttuu. Käsitteiden määrittelyssä on suurta variaatiota ja huomionarvoisia ovat myös erilaiset kulttuuriset ympäristöt, joissa minäkäsityksen tutkimusta on suoritettu. Tässä esitellyt aikaisemmat minäkäsitystutkimukset vastaavat teoreettiselta taustaltaan ainakin osittain tämän tutkimuksen viitekehystä. Lyhyemmin esitellään myös joitakin perheen merkitystä sekä perheen yhteistä aikaa kuvaavia tutkimuksia, koska nämä tekijät ovat tämän tutkimuksen tutkimusongelman kannalta keskeisiä.

Sirkku Aho on tehnyt useita tutkimuksia koskien suomalaisten kouluikäisten lasten minäkäsitystä ja sen kehitystä. Seurantatutkimuksessaan ”Oppilaiden moraalikehitystason, minäkäsityksen, sosiaalisen aseman ja kouluasenteiden muuttuminen peruskoulun ala-asteella” Aho nojautuu minäkäsityksen tutkimuksen osalta Rogersin ja Burnsien fenomenologisiin minäteorioihin, joiden hän toteaa tutkimustulostensa perusteella pääpiirteiltään kuvaavan suomalaislasten minäkuvan kehittymistä (Aho 1993, 187).

Ahon tutkimus on pitkittäistutkimus ja tutkimusaineisto on hankittu pääosin yksilöhaastatteluiden avulla. Aineiston analyysissä on käytetty lisäksi kvantitatiivisia menetelmiä. Tutkittavia oppilaita oli 100 ja tutkimus suoritettiin vuosina 1986–1992. (Aho 1993, 92.) Aho ei tutkimuksessaan omien sanojensa mukaan perehdy syvällisesti yhtenkään tutkimuksensa nimessä mainitun persoonallisuuden osa-alueen tutkimukseen, koska tavoitteena on ollut tehdä ennen kaikkea kehityspsykologinen peruskartoitus, jollaiselle Suomessa on ollut tarvetta. (Aho 1993, 187.)

Aho huomasi tutkimuksessaan, että koko peruskoulun ajan oppilaiden alun perin positiivinen minäkäsitys heikkeni. Ensimmäisen, neljännen ja viidennen lukuvuoden aikana tapahtuivat merkittävimmät muutokset. Sosiaalisen aseman ja kouluasenteiden muutokset olivat yhteydessä minäkäsityksessä tapahtuviin muutoksiin. Vahvaa itsetuntoa selittivät osaltaan kodissa käytetyt kasvatusten menetelmät. (Aho 1993.)

Oman tutkimukseni kannalta mielenkiintoisia ovat erityisesti Ahon havainnot perheen yhteydestä lapsen minäkuvaan. Ahon mukaan tuloksia voidaan pitää viitteellisinä. Tilastollisesti tutkittaessa minäkäsitys oli merkitsevästi yhteydessä muutamiin kotitaustamuuttujiin. Perhekoolla tai sillä, mihin sosiaaliluokkaan perhe kuului, ei ollut yhteyttä oppilaiden minäkäsitykseen. Sen sijaan sisäisillä rakenteilla ja toimintamalleilla näytti olevan yhteyttä minäkäsitykseen. Minäkuvaltaan vahvan oppilaan perhe oli usein eheä ja vuorovaikutuksellisesti tiivis. Lasten vastuuta omasta toiminnastaan pidettiin perheessä tärkeänä. Kasvatuskeinona käytettiin rohkaisua ja vanhempien käyttäytyminen oli johdonmukaista. Vastuun antaminen ja vanhempien rohkaisu edistivät positiivisen minäkäsityksen muodostumista. Kotona tarjottujen virikkeiden runsaus oli myös yhteydessä vahvaan minäkuvaan. (Aho 1993, 122.)

Eira Korpinen (1990) on tutkimuksessaan *Peruskoululaisen minäkäsitys* selvittänyt yläasteikäisten oppilaiden minäkäsityksen kehitystä. Korpinen keskittyi erityisesti minäkäsityksen osaksi luokitellun itsearvostuksen kehittymisprosessin ja rakenteen tutkimiseen sekä kehitykseen vaikuttavien tekijöiden selvittämiseen (mt. 46). Selvityksen apuna käytetyt taustamuuttajat ovat liittyneet sekä kotiin että kouluun. Korpinen keräsi laajan aineistonsa (n=3245) kyselylomakkeiden avulla. Oppilaat täyttivät oman kyselylomakkeensa, minkä lisäksi tehtiin huoltajakysely. Huoltajien sekä osittain oppilaiden avulla kotitaustasta kartoitettiin materiaalisia olosuhteita, asenneominaisuuksia, prosessiominaisuuksia eli sitä mitä lapsen kanssa kotona tehtiin sekä kodin rakennetekijöistä vanhempien koulutus- sekä ammattitasoa. Muut tutkimuksessa käytetyt selittävät muuttajat olivat kouluun liittyviä. (Korpinen 1990, 50.)

Tutkimuksen tulokset osoittivat, että kotiin liittyvistä tekijöistä minäkäsitystä selittivät parhaiten kodin asenteisiin ja prosesseihin liittyvät ominaisuudet. Korpinen kvantitatiivisen analyysin perusteella kotiympäristö selitti lähinnä oppilaan koulumotivaatiota. Minäkäsityksen eri osa-alueita kotiympäristö selitti huomattavasti vähemmän. Kotitaustaan liittyvistä tekijöistä minäkäsitystä parhaiten selittivät vanhempien odotukset, vanhempien kiinnostus sekä esimerkiksi läksyjen lukuun tarjottu apu. Se, miten kotiympäristössä vietetty aika jakautui eri toimintoihin, huomattiin keskeiseksi selittäväksi tekijäksi. Vähiten kotiin liittyvät tekijät selittivät niin kutsuttua toveriminää ja eniten koulu- ja yleisminää sekä kotiminää. Merkittävin yksittäinen selittäjä oli oppilaiden kotoon saama läksyjenlukuapu. Korpinen vertaillaessa 7. ja 9.luokkalaisia hän huomasi, että selitysasheet olivat kaikilla minäkuvan osa-alueilla 9.luokkalaisilla selkeästi korkeampia. (Korpinen 1990, 65.)

Vanhemmista tutkimuksista mainitsemisen arvoinen on Hillevi Kääriäisen seurantatutkimus, jossa seurattiin 12 vuoden ajan, vuosina 1976–1988, miten helsinkiläisen oppilasryhmän minäkuva kehittyi. Kokonaisuudessaan tutkittujen 124 helsinkiläiskoululaisen minäkuva oli ensimmäisellä

mittauskerralla myönteinen. Tutkittavat olivat tällöin ensiluokkalaisia. Tutkimuksen ensimmäisen mittauskerran jälkeen tutkimus tarkentuikin koskemaan ääripäihin sijoittuneiden oppilaiden kehitystä. Niin kutsuttuun yläneljännekseen kuului 19 oppilasta, jotka olivat sosiaalisesti pärjääviä, omasivat hyvän itsehallinnan ja heidän kotikasvatuksensa oli ”rajoittavasti sallivaa eli ohjaavaa”. (Kääriäinen 1988, 23–25.)

Alaneljänneksen muodostivat 20 ylivilkasta, arkaa ja hiljaista oppilasta. Kotikasvatus oli näiden lasten kohdalla epäjohdonmukaista ja vanhemmat olivat kasvatusasioista keskenään erimielisiä. Lasten perusturvallisuus oli järkkynyt ja he eivät kyenneet rohkeasti solmimaan suhteita uusiin aikuisiin. He myös tulkitsivat ympäristön viestejä usein virheellisesti niin, että kokivat saavansa osakseen todellisuutta enemmän negatiivista palautetta. Osa lapsista turvautui aggressiiviseen käyttäytymiseen, koska he eivät osanneet selvittää erimielisyyksiä puhumalla. Kyseisten lasten sanavarasto oli keskivertoa rajoittuneempi. Tutkimuksessa pyrittiin kohentamaan heikkoa minäkuvaa kartoittamalla jokaisen oppilaan heikot alueet, joista kerrottiin myös opettajalle. (Kääriäinen 1988, 25–26.)

Kääriäisen tutkimustulokset osoittivat, että kotiympäristöön kuuluvat tekijät olivat taustalla ensiluokkalaisen myönteisessä minäkuvassa ja itsearvostuksessa. Tärkeää on, että vanhemmat ovat yhtä mieltä kasvatusasioista, viettävät paljon aikaa yhdessä perheen kanssa, keskustelevat sekä puuhailevat yhdessä lapsen kanssa. Merkittävä on myös oppilaan tunne koulussa pärjäämisestä sekä lukemaan oppiminen. (Kääriäinen 1988, 32.)

Aino Ritala-Koskinen on väitöskirjassaan tutkinut lasten uusperhesuhteita erilaisista näkökulmista. Tutkimustehtävien ulottuvuuksina ovat olleet yhteiskunnallis-teoreettinen, menetelmällinen ja empiirinen tehtävä. Ritala-Koskinen tutkimus on menetelmältään kvalitatiivinen. Empiirissä osuudessaan Ritala-Koskinen erittelee lasten omia kokemuksia ja tulkintoja siitä, millaista elämä uusperheessä on. Lisäksi haastateltavina on ihmissuhteiden asiantuntijoita. (Ritala-Koskinen 2001, 11–12.)

Ritala-Koskinen toteaa tutkimustensa tuloksista, että uusperheiden lasten määritellyssä läheissuhteitaan on huomattavissa biologinen, juridinen, sosiaalinen ja psykologinen ulottuvuus. Määritelmät eivät ole yhteneväisiä samalla tavalla kuin ydinperheessä elävillä. (Ritala-Koskinen, 2001, 204.) Uusperheiden lapsille perhesuhteita tärkeämpiä näyttivät olleen ne suhteet, jotka he henkilökohtaisesti kokivat merkityksellisimmiksi. Tärkeätä suhdetta määrittävät yhdessä koetut asiat sekä molemminpuolinen kiinnostus ja kunnioitus. (Ritala-Koskinen 2001, 207.)

Veera Reunan vuonna 1997 kokoama perhebarometri oli Suomessa ensimmäinen laatuaan. Tarkoituksena oli kerätä ajankohtaista tietoa suomalaisten perheeseen liittyvistä käsityksistä. Kuvaa suomalaisesta perheestä rakennettiin tarkastelemalla useita perhemääritelmiä käyttäen vastaa-

jien käsityksiä perheestä. Tutkimuksen aineisto hankittiin postikyselynä satunnaisesti valituilta 2000 suomalaiselta, jotka olivat iältään 17–59-vuotiaita. Kyselyn vastausprosentiksi muodostui 47 %. Tutkimus osoitti, että vastaajien mielestä perhe on tärkeä sosiaalinen instituutio. Myös yhteiskunnallinen ulottuvuus korostui, mutta taloudellisena yksikkönä perhettä ei pidetty merkittävänä. Perheen jäsenten välinen kanssakäyminen sekä heiltä saatu tuki nähtiin keskeisinä perheen merkityksen kuvaajina. (Reuna 1997.)

Vuonna 1998 toteuttamassaan perhebarometrissa Reuna selvitti vastuun jakautumista perheen arjessa. Aineisto kerättiin postittamalla kysely 2000 satunnaisotannalla valitulle henkilölle. Vastausprosentti oli 67 %. Vastaajat olivat 30–45-vuotiaita, koska olennaista oli saada tietoa lapsiperhevaihetta elävien henkilöiden elämänarvoista, vastuusta perheen arjessa sekä erityisesti siitä, miten he jakavat perhevelvollisuuksia. (Reuna 1998.)

Perhe nähtiin Reunan (1998) tutkimuksessa tärkeimpänä yleisenä arvona. Kodintöihin liittyvien velvollisuuksien osalta vastaajien näkemykset olivat useassa kohdin perinteisten sukupuoliroolien mukaisia. Vastuu lapsista nähtiin kuitenkin molempien puolisoitten tehtävänä. Perheeseen liittyvien velvollisuuksien osalta valtaosa vastaajista oli sitä mieltä, että velvollisuudet oli perheessä jaettu tasaisesti puolisoitten välillä. (Reuna 1998)

Vuoden 2001 perhebarometrissa Pirjo Paajanen keskittyi tarkastelemaan, miltä lapsen vapaa-aika näyttää huoltajan silmin. Aineisto kerättiin postikyselynä, johon vastasi 2000 suomalaista 5-, 8- ja 11-vuotiaiden lasten huoltajaa. Vastausprosentti oli 75 %. Barometri on jatkumoa Veera Reunan perheteemaan sijoittuville barometreille. Paajanen selvitti, kenen kanssa ja millaisissa toiminnoissa lapset viettävät aikaansa vapaa-ajallaan. Lisäksi selvitettiin perheen kanssa yhdessä vietettyä aikaa. Tulokset osoittivat, että perheen rauhaisa yhdessäolo oli perheille tärkeintä. Kuitenkin näytti siltä, että suomalaisissa perheissäkin ollaan siirtymässä malliin, jossa arkiset perheen yhteiset toiminnot ovat osittain korvaantuneet lasten hinnakkailla harrastuksilla. (Paajanen 2001.)

Perheen ajankäyttöä sen sijaan on tutkittu tarkemmin 1999–2000 toteutetussa Tilastokeskuksen ajankäyttötutkimuksessa, jonka aineisto koostuu kotitalouksien elinoloista ja yksilöiden elämäntilanteista kertovista haastatteluista sekä yli 10-vuotiailta vastaajilta kerätyistä ajankäyttötiedoista. Aineistoa on tarkasteltu useasta näkökulmasta ja sen perusteella on selvitetty puolisoitten ajankäyttöä, kotitalouden määritelmää sekä kouluikäisen lasten yksinoloa kotona. Artikkelikoelmaksi kootut tutkimusraportit on julkaistu nimellä *Perheiden ajankäyttö*. (Pääkkönen 2005.) Oman tutkimukseni kannalta mielenkiintoista tutkimusten tuloksissa on lasten yksinoloa koskeneet tulokset, jotka osoittivat vähemmistön koululaista viettäneen aikaa yksin kotona tutkimuspäivänä. Yksin ollessaan lapset yleisimmin katsoivat televisiota tai tekivät kotitehtäviä. (Pääkkönen 2005, 79.)

3 TEOREETTINEN TAUSTA

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni teoreettisen viitekehyksen. Aluksi määrittelen lyhyesti minäkäsitykseen liittyvää käsitteistöä, jonka jälkeen syvennyn yksityiskohtaisemmin minäkäsityksen tarkasteluun. Kolmas - ja kuudesluokkalaista lasta esittelen kehityspsykologisesta näkökulmasta lyhyesti saattaakseni lukijan tietoiseksi tutkimusinformanttieni ikävaiheisiin liittyvistä yleisistä piirteistä. Tutkimusongelmieni kannalta olennaista on lopuksi valottaa perhe – käsitteen määrittelyä, perhe -instituution nykytilaa, perheen merkitystä sekä perheen sisäistä vuorovaikutusta kirjallisuuden sekä aikaisemman tutkimuksen pohjalta.

3.1 Minäkäsitykseen liittyvän käsitteistön monimuotoisuus

Useat minää ja minäkäsitystä koskettelevat tutkimukset alkavat toteamuksella, että termeihin liittyvä käsitteistö on sekalaista, päällekkäistä, monimuotoista ja jopa ristiriitaista. Termit minä, identiteetti, persoonallisuus, minäkäsitys, minäkuva, itsearvostus, itsevarmuus, itsensä tiedostaminen, itseluottamus ja itsetunto ymmärretään vaihtelevasti joko toistensa synonyymeinä tai sisällöllisesti toisistaan eroavina käsitteinä. (ks. esim. Aho 1996, 9; 2005, 21; Saastamoinen 2006, 170–171.) Burns (1981, 28) toteaaakin, että minäkäsityksen tutkimuskentällä esitetään enemmän ideoita kuin todeksi väitettäviä faktoja.

Aho (2005) olettaa, että edellä mainituista käsitteistä identiteettiin, minään, minäkäsitykseen, minäkuvaan ja itsetuntoon sisältyy kolme prosessia. Nämä prosessit ovat itsensä tiedostaminen, itsensä tunteminen sekä itsensä arvostaminen, jotka painottuvat eri käsitteiden sisällä eri tavoin. Aho erottaa minän ja *persoonallisuuden* toisistaan sillä perusteella, kenen toimesta yksilön kokeminen tapahtuu. Persoonallisuutta on se, millaiseksi muut minut kokevat kun taas minä rakentuu sen varaan, miten itse koen itseni. (mt. 21.)

Piaget'n mukaan persoonallisuus kehittyy ihmiselle hitaasti. Hän toteaa sen olemassaolon alkavan silloin, kun lapsuus päättyy. Tämä tarkoittaa Piaget'n mukaan 8–12 vuoden ikää. Persoonallisuuden muovaavat säännöt, arvot sekä tahdonilmaisut, joilla säädellään pyrkimyksiä ja jotka ovat sisältönä yksilön moraalisiselle arvojärjestykselle. Persoonallisuuden kehittymiseksi nämä tekijät on alistettava järjestelmään, joka integroi minän. Tässä vaiheessa yksilön ajattelu on oltava korkealla

henkisellä tasolla. Tämä tarkoittaa, että omaa tahtoa kyetään ohjaamaan ja toisten kanssa tehtävä yhteistyö on yksilölle mahdollista. (Piaget 1988, 92.)

Persoonallisuus sisältää Rönholmin (1999, 27) mukaan pysyviä ominaisuuksia, minkä vuoksi sitä voidaan ennustaa. Pienistä tilannekohtaisista vaihteluista huolimatta yksilö on perusolemukseltaan kokonaisuutena johdonmukainen. Yksilön persoonallisuus ilmenee lähinnä hänen ollessaan vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Persoonallisuus voidaan jakaa kahteen ulottuvuuteen; yksilölliseen ja yhteisölliseen.

Minä on persoonallisuuden ydin. Edellä mainituista prosesseista minässä korostuu itsensä tiedostaminen, jonka voimakkuus vaihtelee yksilön kulloisenkin toiminnan mukaan. Esimerkiksi uppouduttaessa työhön minän tietoisuus voi hetkellisesti heikentyä. (Aho 2005, 21.) Useat tutkijat ajattelevat, että minään sisältyy kaksi ulottuvuutta. Subjektiminä eli minä kokijana ja tekijänä on aina mukana hallitsemassa ihmisen toimintaa, mutta sen arvioiminen ja mittaaminen on hankalaa. Objektiminä eli minää koettuna ja tekemisen kohteena on mahdollista tarkkailla ”ulkopuolisen” roolissa. Objektiminä rakentuu vuorovaikutuksessa kanssaihminen asenteiden kanssa yksilön sisäistäessä itseensä nämä ulkopuolisten asenteet. Ihminen on tällöin oman itsensä objekti. Sosiaalinen vuorovaikutus kehittää ihmisessä kykyä arvioida itseään toisten näkökulmasta. (Burns 1981, 29; Ojanen 1996, 65–66; Aho 2005, 21–22.) Sekä tieto itsestä että kyky arvioida itseään opitaan kokemuksen kautta sosiaalisessa vuorovaikutuksessa muiden itselle merkityksellisten henkilöiden kanssa (Burns 1981, 29).

Minän ja *identiteetin* erottaminen on Ahon (2005, 22) mukaan pulmallisempaa. Sosiaalisten tekijöiden, kuten perheen, työn, ammatin, roolin ja kansallisuuden, osuus on identiteetin käsitteessä läsnä muita käsitteitä keskeisemmin. Identiteettiin kiinteimmin liittyvä prosessi on itsensä tiedostaminen, koska sen varassa yksilö Ahon mukaan ”etsii ja jäsentää olemassaoloaan”. Minä ja identiteetti ovat laajemmassa käsitteistössä yläkäsitteitä, joiden alapuolelle asettuvat sekä minäkäsitys että itsetunto, jotka oman tutkimukseni kannalta ovat käsitteistä keskeisimpiä. Yksilöllisten, persoonan sisäisten ja henkilökohtaisten tekijöiden merkitys korostuu minässä, mutta identiteetissä keskeisiksi nousevat myös persoonan ulkopuolella olevat tekijät.

Saastamoisen (2006, 170) mukaan olennaista minuuden ja identiteetin ymmärtämisessä on se, että yksilön on ne tietoisesti tuotettava pohdinnan tuloksena. Tässä yhteydessä Saastamoinen mainitsee käsitteen *identiteettityö*, joka liitetään lisääntyneisiin valinnan mahdollisuuksiin elämätavan, opiskelun, työnteon ja kuluttamisen saralla. Identiteettityön seurauksena yksilö luo oman identiteettinsä.

Rönholm (1999, 26) ja Ruohotie (2004, 4) määrittelevät identiteetin sisältävän yksilön oman subjektiivisen näkemyksen eli minäidentiteetin sekä ulkopuolisten tekemän määrittelyn eli

julkisen identiteetin. Julkinen identiteetti ei tarkoita samaa kuin sosiaalinen identiteetti, kuten ei myöskään persoonallinen identiteetti ole minäidentiteetin synonyymi. Minäidentiteetti tarkoittaa käsitystä itsestämme ja se sisältää sekä persoonallisen omaleimaisuutemme että sosiaalisia kategoriaita. Muiden arvioidessa meitä muodostuu julkinen identiteetti, jossa määrittelyn perusteina ovat - kuten minäidentiteetissäkin - persoonallinen ainutlaatuisuutemme sekä sosiaalinen luokittelu.

Minän ja *minäkäsityksen* ero toisistaan on edellä käsiteltyjä ”vastinpareja” selkeämpi. Vaikka ne ovat osin päällekkäisiä, ei niitä voida pitää toistensa synonyymeinä. Minä kuvaa sitä, millainen ihminen todellisuudessa on. Minässä on myös *kieltämisalueita*, joita ihminen ei itse tiedosta vaan torjuu ne. Niitä ei sisällytetä osaksi minäkäsitystä, joka on ihmisen käsitys itsestään. Yksilö tuntee itsensä sitä paremmin, mitä lähempänä hänen minäkäsityksensä on hänen todellista minäänsä. Tämä vaikuttaa myös yksilön sosiaaliseen toimintaan. Käyttäytymisen kannalta todellista minää keskeisempi on yksilön minäkäsitys. (Aho 1996, 13–14; 2005, 22.)

Länsimaisen ajattelumallin mukaan minuus on rakentunut jokaisen ihmisen sisälle siten, ettei sen luonnetta voida suoraan tulkita niiden vihjeiden perusteella, joita käytöksemme, ulkonäkömme tai sosiaaliset roolimme antavat. Nämä tekijät kuitenkin ilmaisevat sisintämme. Tämä synnyttää tiedostetun tai tiedostamattoman ristiriidan todellisen sisimpämme ja muille havaittavan toimintamme välille. (Saastamoinen 2006, 171.)

Suurin ero minäkäsityksen ja minän välillä on kuitenkin se, että minä on olemassa ihmisellä syntymästä asti, kun taas minäkäsitys opitaan elinvuosien aikana (Burns 1981, 214). Minäkäsitystä pidetään ihmisen tärkeimpänä ominaisuutena, koska sen nähdään määrävän ihmisen käyttäytymistä, pitävän ihmisen psyykkisesti eheänä, määrävän ympäröivän maailman tulkintaa sekä ohjaavan yksilön odotuksia (Aho 1996, 11–12).

3.2 Minäkäsityksen määrittely

Koska minäkäsitys on se ilmiö, jota tämä tutkimus minuudessa kohdentuu tutkimaan, seuraavaksi esitellään minäkäsitystä ja siitä olevaa tutkimustietoa tarkemmin. Aluksi jaotellaan minäkäsityksen osa-alueita, minkä jälkeen esitellään minäkäsityksen ja sen kanssa rinnakkain kehittyvän itsetunnon syntyä ja kehitystä sekä eritellään niihin tutkimusten mukaan vaikuttavia tekijöitä.

3.2.1 Minäkäsityksen osa-alueet

Edellä (ks. luku 3.1) mainittiin ihmisen minän sisältävän kieltämisalueita, joita ei tiedosteta. Minäkäsitykseen vastaavasti sisältyy ominaisuuksia, joita ihminen kuvittelee itsellensä olevan. Tässä

yhteydessä puhutaan *väärennysalueista*. Minäkäsitystä ja *minäkuva*a pidetään usein toistensa synonyymeina, kuten myös tässä tutkimuksessa. Minäkäsitys tarkoittaa sitä, millaisen kokonaisnäemyksen ihminen itsestään muodostaa eli sitä, miten itseään kohtaan asennoidutaan. Tähän liittyvä tiiviisti käsite objektiminä (ks. luku 3.1). Minäkäsitykseen sisältyy kaikki se, mitä ihminen itsestään tietää. Tämä kognitiivinen alue on minäkäsityksessä keskeisin. Lisäksi minäkäsitys sisältää arvioivan suhtautumisen itseen. Jos ihmisen minäkäsitys on jäsentynyt ja todellisuutta vastaava, yksilö kykenee sen avulla kontrolloimaan toimintaansa. (Burns 1981, 29; Aho 2005, 22–23.)

Minäkäsitys jaotellaan kolmeen dimensioon. *Reaaliminäkäsityksellä* ymmärretään yksilön tiedostamaa ja todellista käsitystä siitä, millainen hän ihmisenä on. Reaaliminäkäsitys on julkisen ja henkilökohtaisen minäkäsityksen summa. *Ihanneminäkäsityksestä* heijastuvat yksilön sisäistämät ympäristöstä poimitut odotukset sekä vaatimukset. Ihminen ponnistelee jatkuvasti kehittyäkseen ihanneminäkäsityksensä suuntaisesti. Ihmisen itsearvostukseen vaikuttaa saadun palautteen suhteuttaminen ihanneminään. (Aho 2005, 23; Korpinen 1990, 10–11.)

Normatiivinen minäkäsitys tarkoittaa sitä, millaisena yksilö kokee toisten häntä pitävän ja millaiseksi he haluaisivat tämän tulevan. Näitä ympäristön odotuksia ei välttämättä ole sisäistetty samalla tavoin kuin ihanneminäkäsityksen kohdalla ja odotukset vaihtelevat sen mukaan, missä ympäristössä yksilö kulloinkin elää ja liikkuu. (Aho 2005, 23; Korpinen 1990, 10–11.)

Jokainen kolmesta dimensiosta jaetaan tavallisimmin neljään osa-alueeseen. Näistä ensimmäinen on *suoritusminäkuva*, joka ilmaisee ihmisen käsityksen itsestään kognitiivisissa suorituslanteissa toimittaessa. *Sosiaalinen minäkuva* osoittaa, minkälainen ryhmän jäsen yksilö kokee olevansa. *Emotionaalinen minäkuva* määrittelee ihmisen näkemystä itsestään tunteiden ja luonteenpiirteiden osalta. *Fyysis-motorinen minäkuva* kertoo ihmisen käsityksen hänen ulkoisista ja fyysisistä ominaisuuksistaan. Lapsella voi olla vaihtelevia käsityksiä itsestään riippuen siitä, minkä määrittelevän tekijän mukaan hän itseään arvioi. Esimerkiksi käsitys itsestä jalkapalloilijana voi erota siitä, miten lapsi kokee itsensä ystävänä. Myös arvostus jakautuu eri minäkuville eri tavoin. (Aho 2005, 23–24.)

3.2.2 Itsearvostus ja itsetunto osana minäkäsitystä

Coopersmithin (1967) mukaan itsearvostus on yksilön itsestään muodostama arvio. Itsearvostus näkyy siinä, miten yksilö asennoituu itseensä ja hyväksyykö hän minänsä. Se ilmaistaan muille sekä sanallisesti että käyttäytymisen välityksellä. Jos yksilön itsearvostus on vahva, hän kokee itsensä useilla osa-alueilla kykeneväksi ja tuntee olevansa merkittävä. Yksilö kunnioittaa itseään. Jos itsearvostus on heikko, yksilö sitä vastoin hylkää oman minänsä ja halveksii itseään. Itsearvos-

tus on minäkäsityksessä arvioiva ja affektiivinen komponentti. Sitä kuvaa erityisesti se tapa, jolla yksilö asennoituu itseensä.

Itsensä arvostaminen eli itsearvostus on tärkein ihmisen itsetunnon sisäinen prosessi. Toinen itsetunnon keskeinen alue on itsetuntemus. Hyvä itsetunto perustuu ihmisen kykyyn havaita ole-massaolonsa, mutta tärkeää on myös se, että yksilö hyväksyy vahvuutensa ja heikkoutensa. Hyvän itsetunnon merkki on ihmisen tyytyväisyys itseensä sekä itsensä hyväksyminen. Yksilön minäkäsitystä määrää voimakkaammin itsensätuntemus, johon sisältyy vahva kognitiivinen aspekti. Itsetuntoa määrää sen sijaan vahvemmin itsensäarvostaminen, jossa näkökulma on arvioiva ja affektiivinen. (Aho 2005, 24; Coopersmith 1967.)

Korpisen (1990, 17) mukaan yleinen itsearvostuksen rakentuminen alkaa lapsuudesta, jolloin se tapahtuu kodin kokemusmaailmassa. Lapsen kasvaessa myös muut merkittävät kasvuympäristön sosiaaliset kokemukset ovat ohjaamassa itsearvostuksen muotoutumista. Näistä keskeisimpiä ovat koulu ja toveripiiri. Kodissa rakentunut minäkäsityksen ja itsearvostuksen pohja voi kouluvuosien aikana joko heikentyä tai vahvistua. Kodin ja koulun tavoitteiden yhdensuuntaisuus on tärkeää vahvistumisen kannalta. Näiden lapsen elämän merkittävimpien instituutioiden välinen yhteistyö lisää lapsen perusturvallisuuden tunnetta, joka taas on minän ydin.

Jos yksilön itsearvostus on heikko, hän keskittyy joka tilanteessa vihjeisiin, joiden perusteella hän voi testata henkilökohtaista asemaansa. Hän ei luota itseensä ja pelkää ideoidensa suosion puolesta. Yksilö on enemmän passiivinen kuin osallistuva ja sosiaalisissa tilanteissa hän kokee turvallisemmaksi vetäytyä. Itseensä keskittymisen vuoksi yksilö huomaa toisten ihmisten sijasta omat ongelmansa ja takertuu niihin. Heikon itsearvostuksen omaavalla henkilöllä syntyy usein riippuvuus ympäristöön. (Coopersmith, 1967.)

Jos yksilö asennoituu itseensä positiivisesti ja itsearvostus on vahva, sosiaalinen vuorovaikutus on ongelmatonta ja hänen on helppo hyväksyä ympärillään olevat ihmiset sellaisina kuin he ovat. Ystävyysuhteiden solmiminen onnistuu ongelmitta eikä yksilö kärsi sosiaalisesta riippuvuudesta. Omiin havaintoihin ja arviointeihin suhtaudutaan luottavaisesti. Vahvan itsearvostuksen omaava henkilö uskaltaa ilmaista mielipiteensä, vaikka ennakoisi sen kohtaavan vastustusta. Saa-dessaan palautteen avulla itseään koskevaa informaatiota yksilö ottaa sen vastaan, mutta muokkaa harvoin uudelleen minäkäsitystään. (Korpinen 1990, 12.)

Yksilö arvioi todellisena pitämänsä minää sekä ihanneminää jatkuvasti. Tämä vertailu ja arviointi johtavat itsearvostuksen muodostumiseen. Itsearvostus kehittyy siis sisäisessä prosessissa. Itsearvostuksen kriteerinä toimii ihanneminä. (Coopersmith 1967; Korpinen 1990.)

3.2.3 Minäkäsitys tässä tutkimuksessa

Edellä kuvattu teoreettinen tausta toimii viitekehyksenä tutkimukseni edustamalle näkemykselle minäkäsityksestä. Minäkäsitys nähdään tässä tutkimuksessa yksilön muodostamaksi käsitykseksi itsestään. Käsitys itsestä muodostuu vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Ymmärrän minäkäsityksen ja minäkuvan tutkimuksessani toistensa synonyymeiksi. Minäkäsityksen rakenteessa tukeudutaan edellä kuvattuun minäkäsityksen nelijakoon. Neljä dimensiota; suoritusminäkuva sekä sosiaalinen, emotionaalinen ja fyysis-motorinen minäkuva yhdessä tekevät minäkuvasta kokonaisen. (Aho 2005, 23–24.)

Minäkäsityksen luokittelun osalta hyödynnän Coopersmithin (1967, 51–52) luokittelua. Hänen mukaansa minäkuva voidaan jakaa kolmeen asteeseen: myönteiseen, keskivertaiseen ja kielteiseen minäkuvaan. Myönteisen minäkuvan omaava yksilö luottaa itseensä ja omiin mahdollisuuksiinsa. Uudet tehtävät kohdataan haasteina eivätkä masentavina tappioina. Vastoinkäymisistä selviään hyvin. Keskivertaista minäkuvaa kuvaavat vaatimattomuus omista taidoista, kyvyistä ja mahdollisuuksista. Yleisesti itsestä puhutaan kuitenkin positiiviseen sävyyn, eikä toisiin verrattaessa pidetä itseä kaikissa asioissa toisia huonompana. Coopersmithin mukaan yksilö, jonka minäkuva on kielteinen, ei luota itseensä. Hän kokee itsensä huonoksi, osaamattomaksi ja heikoksi. Käyttäytyminen on usein passiivista eikä ihminen edes vaivaudu yrittämään. Sosiaalisissa suhteissa voidaan havaita vetäytymistä.

Sirkku Aho (ks. esim. Aho 1993) käyttää tutkimuksistaan raportoidessaan luokittelua heikkoon, keskitasoiseen ja vahvaan minäkäsitykseen. Vertailllessani oman tutkimukseni tuloksia Ahon saamiin tuloksiin olen hänen tutkimustuloksista kirjoittaessani käyttänyt näitä käsitteitä. Käytännössä myönteinen ja vahva minäkäsitys ovat siis tutkimuksessani toistensa synonyymeja, samoin kuin keskivertainen tarkoittaa samaa kuin keskitasoinen. Kielteinen minäkäsitys on verrattavissa heikkoon minäkäsitykseen. Myönteisen, keskivertaisen ja kielteisen minäkäsityksen lisäksi olen käyttänyt ristiriitaisen minäkäsityksen käsitettä silloin, kun minäkäsitys ei ole luokiteltavissa minäkään edellä mainitun minäkäsitystä määrittävän käsitteen piiriin.

Minäkuvan kehittymisen osalta tässä tutkimuksessa edustetaan näkemystä, jonka mukaan ihmisen minäkäsitys ja itsetunto kehittyvät rinnakkain ja voimakkaimmin ikävuosien 6-13 välillä. Lapsi on tällöin riittävän kypsä havainnoidakseen, arvioidakseen ja päätelläkseen sekä hänellä on koulunkäynnin aloittamisen vuoksi useita vertailukohteita. Tämän ikävaiheen aikana tapahtuu irtautumista kodista. Kouluaikana lapsi saa myös runsaasti palautetta toiminnastaan. (Aho 1996, 28–29; 2005, 33.) Mielenkiintoista onkin tutkia, miten paljon perhe on yhteydessä lapsen minäkäsitykseen ja sen kehittymiseen, kun tässä ikävaiheessa olennaisia vaikuttajia ovat myös kouluuyhteisön

mukanaan tuomat uudet henkilöt; erityisesti koulutoverit ja opettajat (Aho 1996, 29; Laine 2005, 155–156).

Minäkäsitykseen yhteydessä olevat kotiympäristön tekijät on jaoteltu aiemmissä tutkimuksissa usealla eri tavalla. Niin kutsutussa Keevesin mallissa tekijät nimetään rakenne-, asenne- ja prosessiominaisuuksiksi. Rakenneominaisuuksien piiriin luokitellaan materiaaliset opiskeluolosuhteet, virikkeiden laatu ja määrä, vanhempien ikä, koulutustausta sekä palkka. Vanhempien kasvat- ja koulutusasenteiden sekä toiveiden ja koulutusmotivaation ajatellaan kuuluvan asenneominaisuuksien ryhmään. Prosessiominaisuuksiksi luokitellaan esimerkiksi kodin askareet, älyllisten virikkeiden tarjonta, kodin henkilösuhteet ja seurustelu perheen jäsenten kesken sekä kodin resursien hyödyntäminen ja kodin ja koulun välinen yhteistyö. Tätä perusjaottelua on myöhemmissä tutkimuksissa käytetty sekä sellaisenaan että soveltaen. (Korpinen 1990, 19.) Kuvatun luokituksen osa-alueista tutkin tässä tutkimuksessa erityisesti prosessiominaisuuksien yhteyttä minäkäsitykseen.

3.3 Minäkäsityksen ja itsetunnon kehitys sekä niihin vaikuttavat tekijät

Minäkäsityksen muotoutuminen tapahtuu yksilön kokemusten ja sosiaalisen vertailun yhteisvaikutuksesta (ks. esim. Korpinen 1990, 13; Aho 1996, 26). Minäkäsityksen ja itsetunnon rakentumisesta ja kehittymisestä on monenlaisia näkemyksiä. Esimerkiksi Daniel N. Sternin ja useiden muiden psykoanalyttikoiden mukaan lapsen minä kehittyy varhaislapsuudessa, ensimmäisten ikävuosien aikana. Yksityiskohtaisempi tarkastelu osoittaa, että näkemuserot johtuvat osittain tutkijoiden erilaisesta tavasta ymmärtää käsitteiden merkityksiä sekä minän kehityksen vaiheita kuten itsensä tiedostamista ja minäkuvan muodostumista. Missä tahansa vaiheessa minäkäsityksen uskotaankaan muodostuvan, tutkijat ovat yksimielisiä siitä, että perusta sille rakennetaan jo vanhempien ja vauvan välisessä tunnesuhteessa. (Aho 2005, 33–34.)

Yksilön kokemus itsestään on voimakkaasti yhteydessä siihen, mitä hän uskoo muiden arvostavan. Ainoastaan vuorovaikutuskokemukset eivät kuitenkaan luo ihmiselle käsitystä omasta minästä vaan olennaista on myös se, miten hän näihin kokemuksiin suhtautuu. (Valtari 2005, 83.) Minäkäsitys ymmärretään kognitiiviseksi toiminnaksi. Tämä tarkoittaa, että ihminen käsitteellistää itseään jatkuvasti suhteessa sekä hänelle kohdistettuihin roolivaatimuksiin että omiin kykyihinsä. (Ruohotie 2004, 4.)

Minäkäsitys opitaan iän myötä. Kun yksilö oppii uusia taitoja, hän oppii myös itsestään jotakin uutta. Se, miten muut suhtautuvat yksilöön, miten muihin samaistutaan sekä millaista palautetta heiltä saadaan, luovat ihmiselle käsitystä itsestään. Yksilö valitsee tietoa ja myös sisäistää ympä-

ristön tarjoamia arvoja, ihanteita, tavoitteita sekä odotuksia. Nämä kiinnittyvät osaksi ihanneminää ja toimivat myöhemmin motivaattoreina, jotka ohjaavat yksilön toimintaa ja erityisesti toiminnan tavoitteita. Kun ihminen käyttäytyy tietyllä tavalla, hän ennakoii ympärillään olevien ihmisten reaktioita käyttökseen. Saamaansa palautetta yksilö vertaa minäkäsitykseen. (Burns 1981, 214; Korpinen 1990, 13; Aho 1996, 26; 2005, 32–33.)

Palautteen tulkinnan ja vastaanottamisen kannalta merkitsevää on se, millaista hänen saamansa palaute on, pitääkö hän informaatiota tärkeänä sekä onko hänellä motivaatiota ottaa palaute vastaan. Palautteen avulla minäkäsitys ja itsetunto mahdollisesti muuttuvat ja rakentuvat osittain uudella tavalla. Uusi informaatio liitetään jollakin tavalla osaksi yksilön käsitystä itsestään ja minuudestaan. Tätä muuttumista nimitetään akkomodaatioprosessiksi eli mukautumiseksi. Uuden informaation sisäistäminen on kuitenkin todennäköisempää, jos se vahvistaa nykyistä minäkäsitystä. (Piaget 1988, 26; Korpinen 1990, 13; Aho 2005, 32–33.)

Jos saatu palaute poikkeaa liikaa yksilön omasta minäkäsityksestä, tilanne saatetaan kokea uhkaavaksi. Tällöin psyyken tasapainon säilyttämiseksi on välttämätöntä vääristää tai kieltää saamaansa palautetta. Tapahtumaa nimitetään assimilaatioprosessiksi, jossa saatua palautetta sulautetaan omaan aiempaan minäkäsitykseen tulkitsemalla sitä omien käsitysten perusteella (Piaget 1988, 26). Palautetta tai sen antajaa yritetään vähätellä tai yksilö saattaa turvautua aggressioon¹ tai regressioon². Vetäytyminen ja tapahtuneen selittely ovat myös tyypillisiä toimintatapoja. (Aho 2005, 33.)

Olennaista palautteen tulkinnassa ja vaikutuksessa yksilön minäkäsitykselle on, kuka palautteen antaja on ja miten tärkeinä pidettyjä minän alueita palaute koskee. Se, mitä läheisten ihmisten ajattelee itsestään ajattelevan, merkitsee lapsen minäkäsityksen kehittymiselle paljon. Jos lapselle läheinen henkilö antaa toistuvasti lapselle palautetta, joka on ristiriidassa aiemman minäkäsityksen kanssa, muutokset minäkuvassa ovat todennäköisiä. (Burns 1981, 249–250; Aho 2005, 33.) Lapsen kohdalla merkityksellisimmät palautteen antajat ovat useimmiten hänen vanhempansa. Koska lapsi on erityisesti varhaisina kasvuvuosinaan fyysisesti, emotionaalisesti ja sosiaalisesti riippuvainen vanhemmistaan, heidän asemansa vaikuttaa siihen, mitä lapsi itsestään oppii, on ainutlaatuinen. (Burns 1981, 214; 250.)

¹ Aggressio voi olla verbaalista tai nonverbaalista. Verbaalisia muotoja ovat muun muassa toiseen kohdistuvat moitteet, iva, pilkka, panettelu tai nolaaminen. Nonverbaalista aggressiota ilmentävät potkut, tönimiset, tavaroiden ottaminen, pakottaminen tai suoranainen toisen vahingoittaminen. (mm. Aho 2005, 31.)

² Regressiossa ihmisen käytös taantuu ja hän palaa aikaisempiin, jopa pikkulapsiaikaisiin, käyttäytymismalleihinsa. Esimerkiksi hysteriset itku- ja naurukohtaukset, huomion ja huolenpidon tavoittelu, turvan hakeminen syylistä tai avuttomaksi heittäytyminen ovat tyypillisiä reaktioita. Apuna ja turvan lähteenä käytetään yleensä muita ihmisiä. (mm. Aho 2005, 30.)

Minäkuva ei muutu nopeasti. Minä pyrkii vastustamaan muutoksia, mutta jatkuvan ristiriidan ja yhteisön tuen seurauksena minän torjunta murtuu. Minän kanssa ristiriitaisten tulkintojen vastustus ei siis kestä loputtomiin, vaikka johdonmukaisen käsityksen ylläpitäminen itsestään on minän peruspyrkimys. Edellytyksenä minäkäsityksen muutoksille on systemaattinen palautteen saaminen turvallisissa olosuhteissa. (Aho 1996, 37; Ojanen 1996, 40.) Toisaalta minäkäsityksen sanotaan olevan dynaaminen ja elävän jatkuvassa muutoksessa, minkä vuoksi sen hahmottamista pidetään vaikeana (Ruohotie 2004, 3).

Itsetunnon pysyvyydestä huolimatta sen kyky mukautua tilanteen mukaan tiettyjen rajojen sisäpuolella on merkki terveestä itsetunnosta. Elämässä tapahtuu muutoksia ja ihminen muuttuu jatkuvasti sekä fyysisesti että psyykkisesti. Ympäröivässä yhteisössä vallitsevat asenteet elävät muutosten mukana ja joskus ristiriita ympäristön ja minäkäsityksen välillä kasvaa niin suureksi, että muutos on välttämätön. Jotta yksilö edelleen sopeutuisi ympäristöönsä, on käsityksiä itsestä kyettävä muuttamaan. (Aho 2005, 40–41.)

Tutkimustulokset osoittavat lasten minäkäsityksessä tapahtuvan heikkenemistä ikävuosien 6–13 välillä. Tätä selittävät osaltaan lisääntynyt kyky arvioida ja havainnoida itseään ja ympäristöään sekä suhtautua itseensä aiempaa realistisemmin. Minäkäsitys kehittyy jossain määrin samansuuntaisesti kuin lapsen sosiaalinen, fyysinen, kognitiivinen ja emotionaalinen kehitys etenevät. Aluksi fyysis-motorisen kehityksen yhteys minäkäsitykseen on näistä voimakkain, mutta lapsen kasvaessa muilla alueilla tapahtuvan kehityksen merkitys kasvaa. (Aho 2005, 40.)

Lapsen minän kehitykselle suotuisin on ympäristö, jossa perusturvallisuus on taattu ja saatu palaute on positiivista, mutta todenmukaista. Läheisten ihmissuhteiden merkitys on suuri. (Ojanen 1996, 97–98.) Korpisen (1990, 13) mukaan minäkokemusten tulee tukea entistä rakennetta, mutta tuoda siihen myös jotakin uutta. Tällöin motivaatio säilyy ja kehitys on jatkuvaa.

Ojanen (1996, 92) on eritellyt minäkäsityksen kehitykseen vaikuttavia tekijöitä. Näitä tekijöitä ovat hänen mukaansa mallit, perusturvallisuus, varhainen kasvuympäristö, geneettiset tekijät, kasvatus sekä elämänmuutokset. *Mallina* lapsella on aikuinen, jonka esimerkkiä seuraamalla lapsi oppii luottamaan itseensä tai vähättelemään itseään. Lasten ja hänen vanhempiensa itsetunnot vastaavat tutkimusten mukaan melko hyvin toisiaan (Coopersmith 1967; Aho 1993; 1996). Lapset tarkkailevat muun muassa sitä, miten vanhemmat selviytyvät arkisista, jokapäiväisistä asioista ja ottavat siitä mallia (Aho 2005, 42).

Äiti on lapsen ensimmäisten elinvuosien aikana useimmiten tärkein lapsen lähellä elävä aikuinen. Lapsen halu oppia uutta perustuu osittain siihen, että lapsi haluaa toimia rakastetun henkilön tavoin. Lapsi pyrkii samaistumaan huolehtivaan ja ihailemaansa vanhempaan. Kun lapsi toimii

vanhemman tarjoaman mallin mukaisella tavalla, hänen voimavaransa kehittyvät ja vakiintuvat osaksi hänen toimintaansa sekä pysyviksi osiksi lapsen persoonallisuutta. (Furman 1993, 120.)

Perusturvallisuus syntyy lapsella tämän varhaisessa vuorovaikutussuhteessa hoivaavan aikuisen, useimmiten äidin, kanssa. Ojanen (1996, 92) käyttää esimerkkinä apinoilla tehtyjä kokeita, joissa apinanpoikaset erotettiin emostaan varhaisessa vaiheessa. Poikaset kehittyivät epävarmoiksi ja taitamattomiksi ja ne menettivät apinan identiteetin sekä itsearvostuksen. Turvallisuuden tunteen syntymisen edellytyksenä on aikuisen oikeudenmukaisuus sekä positiivinen kasvuympäristö, jossa keskeisiä ovat aikuisen tarjoama esimerkki, hänen käyttämänsä kieli, käyttäytyminen, ilmeet sekä annettu palaute (Aho 1996, 63).

Varhaisen kasvuympäristön merkitys lasten kehitykselle on kiistattomasti osoitettu. Jos lapsi elää puutteellisissa sosiaalisissa oloissa, hänen minäkäsityksensä häiriintyminen on kokonaisvaltaista. Hallitsevaksi piirteeksi muodostuu avuttomuus ja turvautuminen ulkoa tuleviin ärsykkeisiin. Oma tahto ei muodostu. Vaikkakin lapset nykyisin elävät ulkoisesti paremmissa oloissa kuin ennen, biologisten ja psykologisten riskien kielteinen vaikutus lapsen kehitykseen on edelleen todellisuutta. Erityisesti ongelmien kasaantuminen vaikeuttaa lapsen kasvua. Yksittäisiin muutoksiin lapset sopeutuvat yllättävän hyvin, erityisesti jos lapsen elämäkulussa tapahtuu myös myönteisiä asioita. Vaikka varhaisten kasvuvuosien ongelmat jättävät aina lapsen minään jälkensä, osa lapsista oppii elämään vaikeuksiensa kanssa ja selviytyy hämmästyttävän hyvin. (Ojanen 1996, 93–94.)

Kasvuympäristötekijöistä minäkäsityksen ja itsetunnon kehittymiseen vaikuttavat voimakkaimmin koti, koulu ja toveripiiri. Lapsen on koettava itsensä tärkeäksi perhepiirissä. Myös hyväksytyksi ja arvostetuksi tulemisen kokemukset ovat merkittäviä kehityksen kannalta. Lapsille tulee antaa vastuuta, asettaa rajoja ja rohkaista heitä luottamaan itseensä sopivassa suhteessa. Selkeä vastuunjako perheessä on positiivisesti yhteydessä minäkuvan kehittymiseen. Se osoittaa johdonmukaisuutta vanhempien kasvatuskäytänteissä. Myös vanhempien kannustuksella on merkitystä. Lapsessa heijastuu vanhemman oma itsetunto. Lapsen asema sisarusjoukossa ei ole yhdentekevä, vaan esikoiset ja ainoat lapset omaavat usein paremman itsetunnon kuin keskimäiset lapset ja kuopukset. Tämän on arveltu osaltaan johtuvan eroista siinä, miten paljon vanhemmat jakavat lapsille huomiota. Minäkuvan kehittymiseen ovat tutkimusten mukaan lievässä yhteydessä myös perheen koko, eheys ja sosiaalinen tausta. (Burns 1981, 214; Aho 1996, 50–51; 2005, 41–42.)

Geneettisten tekijöiden osuutta itsearvostuksen ja –luottamuksen periytymiseen ei voida pois sulkea. Kaksostutkimusten perusteella on voitu osoittaa, että itsearvostus on yhteydessä ekstrasersion eli sosiaalisuuteen ja ahdistuksen vähäisyyteen, joihin taipumus sen sijaan on periytyvää. Minäkuvaan ja itsearvostukseen vaikutukset pääsevät sitä kautta, että ahdistunut ihminen suhtautuu

raskaammin kielteiseen palautteeseen ja epäonnistumisiin, jolloin hänen näkökulmansa vääristyy ja minäkuva muuttuu aiempaa kielteisemmäksi. (Ojanen 1996, 95.)

Tutkimukset ovat antaneet näyttöä siitä, että *kasvatus* ja erityisesti vanhempien kyky huolehtia lapsistaan hyvin on yhteydessä positiiviseen itsearvostukseen ja itseluottamukseen. Mitä huonommin vanhemmat huolehtivat lapsistaan, sitä enemmän minään liittyviä ongelmia lapsilla on havaittavissa. Lapsen tulee antaa olla oma itsensä pelkäämättä tulevana nöyryytetyksi, hylätyksi tai pilkatuksi. Hyväksyntä on avainsana lapsen minän suotuisassa kehityksessä. Lapsilla, joiden kotona vallitsee myönteinen ilmapiiri, on korkeampi itseluottamus ja heillä on todettu olevan harvemmin minään liittyviä ongelmia. (Aho 1996, 48–49; Ojanen 1996, 95.)

Lapsen toimintaa kritisoidessaan ja mahdollisesti lasta rangaistessaan vanhemman on erotettava lapsen persoona ja hänen käyttäytymisensä. Mitä pienempi lapsi on, sitä vaikeampaa lapsen on ymmärtää ero henkilön ja käyttäytymisen välillä. Lasta voidaan rangaista hänen käyttäytymis-mallistaan, mutta rangaistus ei saa kohdistua lapsen persoonaan. Keskeistä kasvatuksessa on myös toiminnallisuuden painottaminen., jolloin lapsi on itse aktiivisena toimijana uutta oppiessaan. Onnistumisia kokiessaan lapsi kykenee arvostamaan itseään muutoin kuin pelkkien suoritusten perusteella. Aikuisen reagointi suorituksissa onnistumiseen tai epäonnistumiseen sekä lapseen kohdistetut odotukset ovat yhteydessä itsetuntoon. (Aho 1996, 49.)

Elämänmuutosten osuutta minäkuvan häiriöihin on tutkittu melko vähän. Sen sijaan negatiivisten elämänmuutosten yhteys masennukseen on todettu. Koska yhteys masennuksen ja heikon itsearvostuksen välillä on vahva, on oletettavaa, että elämänmuutokset osaltaan ovat yhteydessä myös itseluottamukseen ja -arvostukseen. (Ojanen 1996, 97.)

Vahvakin minäkäsitys tarvitsee jatkuvasti tuekseen arvioita muilta ihmisiltä. Jos yksilö toimii saamastaan palautteesta välittämättä, siitä todennäköisesti seuraa ongelmia. Palautteiden tunnistaminen ja vastaanottaminen ei aina toimi terveellä ja toivotulla tavalla. Yksilö saattaa keskittyä ulkopuolelta tulevan palautteen kuuntelemisen sijasta liikaa itseensä tai tulkita palautetta väärin. Tällöin kaikki positiivinenkin palaute saatetaan tulkita negatiiviseksi tai ihminen voi ”ylitulkita” saamaansa palautetta pohtimalla sen taustalla olevien vaikuttimien aitoutta ja rehellisyyttä. (Ojanen 1996, 67.)

3.4 Kolmasluokkalainen lapsi kehityksellisestä näkökulmasta

Normaalisti koulunsa aloittanut ja koulutiellään edennyt suomalainen lapsi on kolmannella luokalla 9–vuotias. Osa lapsista ehtii saavuttaa 10 vuoden iän kolmannen luokan kevään aikana. 8. ja 10. ikävuoden välillä lapsen yksilöllisyys vahvistuu. 9–vuotiaat käyvät läpi niin kutsutun 9–

vuotistaitteen, jonka kesto vaihtelee yksilöllisesti. Tässä vaiheessa käsitys oikeassa olemisesta on vahva ja opettajaan kohdistuu usein voimakasta kritiikkiä. Suhteet sisaruksiin kiristyvät. Lapsi pohtii kohtaloaan ja maailmankatsomukseen liittyviä kysymyksiä. (Dunderfelt 1997, 87.)

Tässä ikävaiheessa tapahtuvan yksilöitymisprosessin seurauksena lapsi haluaa tulla puhutelluksi omana itsenään. Hänestä tulee keskittyneempi ja sisäisesti vireämpi. Lapsi on halukkaampi arvioimaan ympäristöään. Fyysinen olemus vankistuu ja urheilusuoritukset paranevat. Urheiluharrastukset kiinnostavat useita 9-vuotiaita enemmän kuin taiteeseen liittyvät puuhastelut. Harrastukset monipuolistuvat ja aloitetut harrastukset alkavat muodostua pysyviksi. (Kääriäinen 1989, 19; Dunderfelt 1997, 87–88.)

Lapsen ajattelu ei ole vielä loogisen abstraktisen ajattelun tasolla, vaan hän elää konkreettisten operaatioiden kautta omassa ”fantasiamaailmassaan”. Monimutkaisia kokonaisuuksia on hankala hahmottaa. (Piaget 1988, 23; Dunderfelt 1997, 88.) Tässä iässä ystävyysuhteiden merkitys korostuu. Joukkoon kuulumisen tunne vahvistaa perusturvallisuutta. Jos lapsi ei tunne kuuluvansa ryhmään, hän voi syrjäytyä. Vuorovaikutus muiden lasten kanssa auttaa lasta kehittämään tunteiden hallintaa sekä ymmärtämään muiden tunteita ja tekemään kompromisseja erilaisten tarpeiden välillä. Ristiriitatilanteissa lapset kuitenkin tarvitsevat aikuisen ohjausta. (Pulkkinen 2002, 112–114; Laine 2005, 155–156.)

3.4.1 Kolmasluokkalaisten lapsen minäkäsitys

Alle 10-vuotiaat lapset ovat ajattelussaan minäkeskeisiä. Vaikkakin egosentrismi³ heikkenee kasvuvuosien myötä, se on yleistä 10-vuotiaaksi asti. Vähitellen ulkopuolelta tulevaan palautteeseen kiinnitetään enemmän huomiota ja arviot itsestä vastaavat paremmin todellisuutta. (Ojanen 1996, 87.) 8–10-vuotiaat kykenevät moraaliseettisesti jossakin määrin asettumaan toisen asemaan ja arvioimaan toisen tunteita ja tarkoituksia. Lapsi voi vuoroin asettua toisen rooliin ja palata jälleen omaan asemaansa. Hän ei kuitenkaan kykene käsittämään eri näkökulmia yhtäaikaa eikä siis kykene varsinaiseen vastavuoroisuuteen. (Pulkkinen 2002, 114; Laine 2005, 156–157.)

Ahon (2005) mukaan kolmasluokkalaisten lapset ovat kritiikille herkkiä ja he pyrkivät miellyttämään aikuisia. Tutkimusten mukaan itsetunto ei kuitenkaan kolmannen luokan aikana suuresti laske. 9-vuotias hakee hyväksyntää ja itselle asetetut tavoitteet ovat korkealla. (mt. 35.) Jos lapsen lukemis-, kirjoittamis- ja yleiset opiskelutaidot ovat heikot, suoritustilanteet saatetaan kokea yli-

³ Egosentrismi kuvaa itsekeskeistä ajattelun tapaa. Asioiden arviointi tapahtuu ainoastaan omasta näkökulmasta käsin, eikä vielä kyetä huomioimaan toista ihmistä ja asettumaan toisen asemaan. (ks. esim. Pulkkinen 2002, 114.)

voimaisina. Kodin ja koulun yhteistyön lisääminen on tärkeää tällaisia tilanteita ennakoitaessa. (Kääriäinen 1989, 19.)

Lapsi kritisoi tässä iässä itseään ja erityisesti ulkonäköään (Dunderfelt 1997, 87). Epäonnistumisilla ja onnistumisilla on paljon merkitystä sille, mitä lapsi itsestään ajattelee. Lapsi yliarvioi omia kykyjään, minkä seurauksena koetaan pettymyksiä ja epäonnistumisia. Ne heikentävät lapsen itsetuntoa. Kolmasluokkalaisten itsetuntoon vaikuttaa myönteisesti se, että häntä kannustetaan olemaan aloitteellinen ja suorittamaan aloitetut tehtävät loppuun. Lapsi on tässä vaiheessa hyvin aloitekykyinen. 9-vuotiaan pyrkimys itsenäisyyteen hankaloittaa vuorovaikutusta lapsen ja aikuisen välillä. Minäkuvaa peilataan vertaisryhmän avulla. (Kääriäinen 1989, 19; Jarasto & Sinervo 1998, 43; Aho 2005, 35; Laine 2005, 156.)

Minäkäsitykseen ovat yhteydessä myös kosmisista pohdiskeluista seuraavat vieraantuneisuuden tunteet. Lapsi saattaa tuntea itsensä yksinäiseksi ja toisista poikkeavaksi. Kaikki tämä liittyy lapsen yksilöitymisprosessiin, jossa tunne omasta erillisyydestä ja itsenäisyydestä voimistuu. (Dunderfelt 1997, 87.)

3.4.2 Perheen merkitys kolmasluokkaiselle lapselle

Kolmasluokkainen lapsi tarvitsee saada elää vanhempiansa tai muiden korvaavien auktoriteettien tarjoamassa suojaavassa ihmissuhdepiirissä. Ikään kuuluvat vieraantuneisuuden tunteet heijastuvat myös lapsen suhtautumisessa perheeseensä. Yksilöitymisprosessissaan lapsi tarkastelee itseään, saattaa huomata olevansa erinäköinen kuin vanhempansa ja alkaa siksi epäillä kuulumistaan perheeseen. (Dunderfelt 1997, 87–88.)

Ohjaavan aikuisen – useimmiten vanhemman – avulla lapsi oppii asettumaan toisen ihmisen asemaan, ottamaan toisen roolin. Tämä on tärkeää sen vuoksi, että lapsi kykenee näkemään asioita toisen ihmisen näkökulmasta. Jos ohjaus roolinottoon jää puutteelliseksi, egoismi voi jäädä lasta hallitsevaksi ominaisuudeksi. Egoistinen yksilö tavoittelee vain omia etujaan toisten tarpeista välittämättä. (Pulkinen 2002, 115.)

Toveripiiriin kiinnittyminen irtaannuttaa lasta perheyhteisöstä. Irtautuminen näkyy kuitenkin vasta käytännön asioissa, kuten halussa pukeutua tovereiden hyväksymällä tavalla. Vanhempien toiminta on tässä ikävaiheessa lapsen kehityksen kannalta ratkaisevan tärkeää. Lapsi haluaa tuntea itsensä hyväksytyksi läheisissä ihmissuhteissa. (Jarasto & Sinervo 1998, 44–45.) Itsevarmuus ja itsenäisyyden pyrkimykset aiheuttavat kuitenkin konflikteja lapsen ja auktoriteettiasemassa olevan aikuisen – useimmiten vanhemman- välillä (Kääriäinen 1989, 20).

3.5 Kuudesluokkalainen lapsi kehityspsykologisesta näkökulmasta

Kuudetta luokkaa käyvä oppilas on suomessa 12–13-vuotias. Hän on siirtymässä lapsuudesta nuoruuteen. Työnteon, ahkeruuden ja osaamisen perusvoimat rakentuvat ja lapsi iloitsee kyetessään yhteistyöhön sekä saadessaan jotakin merkittävää aikaan. Lapsen itsenäisen ajattelun kyvyt ovat kehittyneet voimakkaasti tähän ikään tultaessa. (Dunderfelt 1997, 88–89.)

Tähän asti ajattelu on ollut konkreettista, mutta ajattelun kehityksessä tapahtuva ratkaiseva käänne nähdään tapahtuvan 12 vuoden iässä. Ajattelu alkaa kehittyä muodolliseksi eli abstraktimmaksi, minkä vuoksi lapsi alkaa muun muassa nähdä todellisuuden joukkona mahdollisia muunnoksia ja ehdottomuus vähenee (Piaget & Inhelder 1977, 126; Piaget 1988, 24; 88–90). Ajattelun kehittyminen näkyy myös verbaalisten taitojen kehittyneisyytenä (Kääriäinen 1989, 21).

Monilla kuudesluokkalaisilla oppimismotivaatio alkaa heiketä, mikä saattaa osaltaan johtua oppikirjojen liian nopeasta etenemisestä kohti abstrakteja käsitteitä (Pulkkinen 2002, 109). 12-vuotiaan kehityksessä on tapahtunut laaja kokonaisprosessi, jonka myötä hän on siirtynyt subjektiivisesta minäkeskeisyydestä tasolle, jolla kognitiiviset, sosiaaliset ja moraaliset taidot ovat eriytyneet tiedostetuiksi erillisiksi osa-alueikseen (Piaget & Inhelder 1977, 124).

Moraalis-eettisesti lapset kykenevät tässä vaiheessa melko hyvin vastavuoroisuuteen. Lapset ymmärtävät, että he voivat toisen ihmisen kanssa vastavuoroisesti nähdä toisensa samanaikaisesti toimivina yksilöinä. Lapsi kykenee ajattelussaan siirtymään seuraamaan vuorovaikutusta ulkopuolisen henkilön näkökulmasta. (Pulkkinen 2002, 114; Laine 2005, 158.) Ikätoverit merkitsevät kuudesluokkalaiselle paljon. Ryhmän normeihin on mukauduttava pukeutumisen, puheen ja yhteisen tekemisen muodossa. (Jarasto & Sinervo 1998, 50.)

3.5.1 Kuudesluokkalaisen lapsen minäkäsitys

Kuudesluokkalainen lapsi on pääsemässä yli viidesluokkalaisille tyypillisestä hankalasta kehitysvaiheesta, jossa joukkoon kuulumisen ja ulkonäkönsä osalta hyväksytyksi tuleminen ovat olleet osana identiteetin etsimisen aloittamista. Tämän ikäkriisin seurauksena minäkuva on heikentynyt. Tyttöjen kohdalla itsetunto laskee tämän jälkeenkin, kun se pojilla kääntyy hitaaseen nousuun. Sosiaalinen minäkuva on viidennen luokan aikana heikentynyt, mutta heikoin osa-alue minäkuvasa on yleensä fyysinen minäkuva. (Aho 2005, 36.)

Kuudesluokkalaisten kohdalla itsetunnossa on suuria eroja. Fyysisten ominaisuuksien merkitys itsetunnon laadulle on suuri. Omat puutteet tunnistetaan ja toiminnan seurauksia kyetään ennakoimaan. 12-vuotias kokee erittäin tärkeäksi sen, mitä muut hänestä ajattelevat. Tovereihin

kohdistuva arviointi on kriittistä ja ystäväpiirissä tapahtuvat muutokset ovat tavallisia. Toisaalta oman käyttäytymisen seurausten ennakointi vähentää törmäyksiä sosiaalisissa suhteissa. (Aho 2005, 36.)

Sukupuolten välillä on tässä iässä merkittäviä eroja. Tytöt ovat itsekeskeisimpiä ja kietoutuneita omien ongelmiansa miettimiseen. He pohdiskelevat ja tuovat tämän julki, pojat sen sijaan toimivat. Näiden erojen nähdään olevan seurausta kasvatuseroista; poikia on kasvatettu suorittamiseen, rohkeuteen, itsenäisyyteen sekä tunteiden hillitsemiseen kun taas tytöille on pidetty tärkeämpänä opettaa sopeutumista, herkkyyttä, pehmeyttä ja toisten ihmisten huomioimista. (Keltikangas-Järvinen 1994, 68–69.)

Huolimatta siitä, että opettajien nähdään kiinnittävän huomiota palkitsemalla ja rohkaisemalla poikiin tyttöjä enemmän, tytöt menestyvät koulussa paremmin. Tyttöjen itsetunto on aikuisiällä keskimäärin parempi kuin pojilla. (Keltikangas-Järvinen 1994, 69.)

3.5.2 Perheen merkitys kuudesluokkalaiselle lapselle

12–vuotias haluaa päättää itse omista asioistaan, minkä vuoksi suhteet vanhempiin ovat usein koe- tuksella (Jarasto & Sinervo 1998, 5051; Aho 2005, 36). Kuitenkin esimurrosikäinen tarvitsee edelleen aikuista ihmistä lähelleen, jotta kehitys edistyisi. Lapselle on tärkeää, että hän saa osallistua perheen tärkeisiin tehtäviin ja tuntea itsensä tarpeelliseksi ja luottamuksen arvoiseksi. (Dunderfelt 1997, 89.) Vanhemmat ja oma perhe ovat lapselle edelleen merkittäviä turvan ja tuen tarjoajia, vaikka kodista irtaantumista alkaa jo tapahtua (Jarasto & Sinervo 1998, 50).

Kuudesluokkalainen ei vielä ole kypsä itsenäistymään ja kantamaan vastuuta itsestään. Turvattomuus ja esimerkiksi vanhempien työnteon seurauksena aiheutuva yksinäisyys voivat nyky- maailman kauheuksien keskellä aiheuttaa lapsessa masentuneisuutta sekä muita tunne-elämän häiriöitä. (Pulkinen 2002, 112.) Nuoruusiän kynnyksellä lapselle on ensiarvoisen tärkeää vahvistaa suhdetta vanhempiinsa. Yhteinen tekeminen on tämän suhteen rakentumisen perusta. (Jarasto & Sinervo 1998, 78.)

Kuudesluokkalaisen lapsen sosiaalisten suhteiden monipuolistuessa iän myötä perheen piiriin keskittynyt affektiivisuus saa uusia ulottuvuuksia. Ulkoiseen auktoriteettiin liitetyt moraaliset tunteet kehittyvät niin, että luotujen sääntöjen noudattaminen ei enää ole auktoriteetin palvelemista vaan sisäistä, keskinäiseen kunnioitukseen ja vastavuoroisuuteen tähtäävää. Ymmärtäminen sääntöjen tarpeellisuudesta lisääntyy. Yhteiskuntaan sosiaalistuminen tapahtuu vähitellen sitä kautta, että lapsi kehityksellisten muutostensa seurauksena kykenee erottamaan ja huomiomaan sekä omaa että toisten näkökulmaa. (Piaget & Inhelder 1977, 125; Pulkinen 2002, 112–113.)

Vanhempien kanssa käytävät keskustelut periaatteellisista kysymyksistä sekä vanhempien ja muiden aikuisten tarjoama esimerkki ovat pohjana lapsen moraalille kehitykselle. Tätä kautta opitaan myös yhteisön toiminnan periaatteet. Kehotusten, kieltojen sekä palautteen avulla lapsi oppii säätelemään omaa käyttäytymistään. (Pulkkinen 2002, 115–116.)

3.6 Perheen määrittelyn ongelma ja perhe rakenteellisena yksikkönä

Perhe on yksi tutkimukseni keskeisimmistä käsitteistä. Siksi sen määrittely on tässä yhteydessä tärkeää. Perheen määritelmä ei tänä päivänä ole yksiselitteinen (Gerris 1994, 145). Perhe-käsitettä käyttäessämme emme oikeastaan tiedä, mistä puhumme (Virkki 1994, 6). Määriteltäessä perhettä rakenteellisesti määrittely perustuu siihen, keitä perheeseen nähdään kuuluvaksi. Tällöin perheeseen kuuluu toisiinsa tietynlaisessa suhteessa olevia ihmisiä. Lisäperusteena voidaan nähdä yhteinen asunto. (Jallinoja 1985, 6.)

Perhe-käsitteen määrittäminen on tullut ajankohtaiseksi erityisesti viime vuosikymmeninä tapahtuneen perhemuotojen muutoksen seurauksena. Tiedeyhteisössä puhutaan perheen kriisistä ja pelätään jopa perheen instituutiona häviävän ja korvautuvan erilaisilla vaihtelevilla ihmissuhteilla. (Sipiläinen & Ylä-Soininmäki 1993, 9; Virkki 1994, 6; Varjonen & Pääkkönen 2005, 9.) Kirsi Pohjola ennusti vuonna 1998, että vuosituhannen vaihteen kiivaimmat tunnesodat käydään oikeanlaisesta perheestä (Pohjola 1998, 3). Tämä sota jatkuu tiedeyhteisössä edelleen.

Toisaalta huolta perheen katoamisesta sekä perheessä tapahtuneita muutoksia on kritisoitu voimakkaasti. On ajateltu, että menneisyyden perinteistä perhettä yliromantisoidaan. Tällöin on aiheellista kysyä, mistä tämä romantisointi johtuu? Mahdollisesti perheen uudistuminen sekä perinteisten arvojen joutuminen vastakkain äkillisten sosiaalisten muutosten kanssa herättää ihmisissä epävarmuutta ja hämmennystä. (Daatland 1994, 137.)

Muinaisessa maatalousyhteiskunnassa perhe oli useimmiten suurperhe, joka muodostui suvun jäsenistä. Jäseniä oli useasta sukupolvesta ja myös saman sukupolven sisarusten perheet elivät yhdessä. Käsite ydinperhe viittaa porvarillisen yhteiskunnan ydinperhekäsitykseen. Yhteiskunnan muuttuessa Suomessakin joudutaan mukautumaan jatkuvasti uudentyyntä käsitteisiin perheeksi hyväksyttävistä kokonaisuuksista. Esimerkiksi uusperhe on saavuttanut asemansa perheeksi hyväksyttävänä kombinaationa. (Reuna 1997, 10.)

Perhe on yksikkö, joka rakentuu vuorovaikutuksessa kulloisessakin yhteiskunnassa vallitsevien arvojen ja normien kanssa. 1900-luvulla tapahtunut moraalinen vapaamielisyys ilmeni elämäntyyliä tapahtuneissa muutoksissa, joiden myötä perhe instituutiona on kokenut valtavia muu-

toksia. Muutosten seurauksena on syntynyt *moderni perhe*. Mutta mitä modernilla perheellä tarkoitetaan? (Jallinoja 1984, 37–46; Gerris 1994, 145–147; Turtiainen 1998, 8–13.)

Modernisoitumiseen voimakkaasti liittyvät eriytymisen ja yksilöllistymisen ihanteiden on ajateltu olevan perheen kannalta tuhoisia. Perheen on nähty menettävän perinteisiä kasvatus- ja hoivatehtäviään yhteiskunnalle. Toisaalta modernisoitumisella on nähty olevan myös positiivisia seurauksia perheelle. Erityisesti erilaisten perhemuotojen suvaitsemisen on nähty lisääntyvän. Perheen on nähty muuttuvan yksilöllisempään suuntaan. (Virkki 1994; 6–7.) Huomioiden sen tosiasian, että perhe on tänä päivänä monitahoinen ja kompleksinen kokonaisuus, tutkija yliarvioi itseään ja yksinkertaistaa ympäröivää sosiaalista todellisuutta kuvitellessaan voivansa muotoilla yleispätevän perhemääritelmän. Perhettä tutkivista oppialoista jokainen pitää omaa määritelmäänsä oikeana, mikä on luonnollista huomioiden yksilön juurtumisen siihen viitekehykseen, jonka ympärillä valitsevat perinteet, instituutiot sekä arvot tarjoavat (Gerris 1994, 145). Ritala-Koskinen (2001) toteaa perheen määrittelystä seuraavasti:

Näkemyks lapsen perheen erityisyydestä on monin tavoin paikannettavissa siihen yleisempään yksiulotteista perhettä kritisoivaan keskusteluun, jossa perheen käsitettä on purettu. Tuon purkamisen tuloksena on, että perhettä ei voida määrittellä millään yksiselitteisellä tavalla, vaan se määriytyy eri tavoin eri yksilöille, eri aikoina, erilaisissa tiloissa ja tilanteissa. (Ritala-Koskinen 2001, 44.)

Perheen määrittelyssä korostuvatkin nykyisin rakenteellisia tekijöitä enemmän tunnesuhteet, joiden kautta perheenjäsenet ovat liitoksissa toisiinsa. Perhe on erottunut ympäristöstään ja perheen rakentumisen taustalla eivät vaikuta ainoastaan biologiset tapahtumat, vaan ihmiset voivat tietoisilla ratkaisuillaan muokata perhettä. Perheen erottuminen erilliseksi yksiköksi on osaltaan aiheuttanut työn ja perheen vastakkainasettelua. (Jallinoja 1984, 38.)

Uusperheiden lisääntyminen johtuu osaltaan avioliiton elinikäisyyden ihannoimisen heikentymisestä. Tämä on nähtävissä avioerojen määrän kasvuna. Avioliittoa ei myöskään enää pidetä ydinperheen itsestään selvänä perusteena. (Turtiainen 1998, 8-13.) Avioeroa ei nähdä nykypäivänä moraalisesti ongelmallisena, kuten aikaisemmin on ollut. Tutkimusten mukaan esimerkiksi päivähoitoikäisten lasten vanhemmista sekä päiväkotihenkilökunnasta valtaosa on sitä mieltä, että vanhempien ero on lasten kannalta paras vaihtoehto, jos vanhemmilla on erimielisyyksiä. Yhteyden säilyttäminen molempiin vanhempiin nähdään kuitenkin tärkeänä. (Reuna 1999, 23.) Avioliittojen pysyvyys on avioliittojakin heikommalla pohjalla. Avioliittoja ja niiden purkautumisia ei rekisteröidä, joten tarkkoja tilastoja ei ole saatavilla. (Sauli 2001, 165.)

Nykyperheen nähdään olevan jatkuvassa liikkuvassa tilassa (Marin 1994, 17). Perhemuotojen moninaistuesssa nimityksiä perheille tai oikeastaan perhettä vastaaville elämänjärjestelyille on tarjol-

la mitä erilaisempia: uusperhe, monikeskusperhe, monivanhempainen perhe, yksinhuoltajaperhe, kaksikeskusperhe, sijaisperhe, lapseton perhe, yhteishuoltajuus avioeron jälkeen sekä ilman edeltänyttä avioliittoa. (Marin 1994, 17; Gerris 1994, 145.)

Pohjola (1998, 3) esittää, että esimerkiksi yhteiskuntatieteellinen tutkimus perheestä ei edes yritä muodostaa yhteneväistä perhettä. Hänen mukaansa perhe voi olla ”tarina, muisto, metafora, kokoonpano, talo, mainos, hetki tai ikuisuus”. Myös Auvinen (1995, 7) toteaa, että on viisasta jättää perhe vaille yleistä määritelmää, koska jokainen kyllä tuntee oman perheensä. Oma kokemus perusyhteisöstään, perheestä, luo jokaiselle henkilölle oman yksilöllisen perhemääritelmän.

Tilastokeskuksen perhebarometrin tutkijan Veera Reunan (1997, 11) mukaan perheellä on kolme erilaista ulottuvuutta: sosiaalinen, taloudellinen sekä yhteiskunnallinen ulottuvuus. Vallitsevin näistä on sosiaalinen ulottuvuus. Taloudellisen ulottuvuuden saralla on tapahtunut suuri muutos siirryttäessä maatalousyhteiskunnasta teolliseen yhteiskuntaan, jossa työpaikka ja koti ovat erillisiä yksiköitä. Kuitenkin perheessä elävän yksilön talous perustuu perheeseen. Perhe instituutiona on osa yhteiskuntaa, ja tämän vuoksi perheellä on myös yhteiskunnallinen ulottuvuutensa.

3.7 Perhe tilastojen valossa

Vaikka perhe merkitsee yksilöille erilaisia asioita, tilastollisesti käsite on määriteltävä tarkasti. Muuten tilastointia on mahdotonta tehdä. Tilastot eivät koskaan kykene kuvaamaan ilmiötä kokonaisuutena. Ne esittävät tästä vain joitakin puolia. Myös perhe-elämän monitahoisuus katoaa, kun sitä yritetään luokitella tilastollisesti. (Kurkela & Sauli 1998.)

Tilastointia varten perheelle on annettava mahdollisimman selkeä määritelmä. Tilastokeskuksen (2006, 22) määritelmän mukaan ”perheen muodostavat yhdessä asuvat avio- tai avioliitossa olevat tai parisuhteensa rekisteröineet henkilöt ja heidän lapsensa, jompikumpi vanhemmista lapsineen sekä avio- ja avopuolisot sekä parisuhteensa rekisteröineet henkilöt, joilla ei ole lapsia”. Yksittäisen perheen kanssa samassa asunnossa asuvia perheen ulkopuolisia henkilöitä ei katsota kuuluvaksi perheväestöön, vaikka he olisivat perheelle sukua. Myöskään keskenään asuvia sisaruksia tai serkuksia ei katsota perheeksi.

Perheväestöön ei lasketa laitoksissa kirjoilla olevia perheitä, mutta asuntoloissa asuvat perheet nähdään kuuluviksi perheväestöön. Perättäisiä sukupolvia perheessä voi olla korkeintaan kaksi. Jos samassa taloudessa asuu tätä useampia sukupolvia, perhe muodostuu nuorimmasta sukupolvesta lähtien. Ilman puolisoa lapsensa perheen kanssa asuva appi tai anoppi lasketaan siis perheeseen kuulumattomaksi. Perheet, joissa on vähintään yksi alle 18-vuotias kotona asuva lapsi, määritellään lapsiperheiksi. Uusperheitä ovat perheet, jossa on alle 18-vuotias vain toisen puolison lapsi

eivätkä kaikki perheen lapset siis ole puolisoitten yhteisiä ja perhe asuu yhdessä. (Ritala-Koskinen 1993, 14; 2001, 27; Tilastokeskus 2006, 22–23;)

Vuonna 2005 perheissä eläviä oli Suomen väestöstä 76,8 prosenttia. Perheen keskikoko oli 2,83 henkilöä. Sekä lasten että lapsiperheiden määrä on vähentynyt 1950-luvulta suhteellisen tasaisesti. Vuonna 2005 Suomen perheväestössä oli ensimmäistä kertaa enemmän lapsettomia aviopareja kuin sellaisia aviopareja, joilla oli lapsia. Avoparien – sekä lapsettomien että niiden, joilla on lapsia – määrä on jatkuvasti noussut 1970-luvulta alkaen. (Tilastokeskus 2006, 27.)

Tilastokeskuksen (2006, 12–14) mukaan lapsiperheitä oli Suomessa vuoden 2005 lopussa 41 prosenttia kaikista perheistä. Lapsiperhemuodoista edelleen yleisin on avioparin perhe, mutta tällaisten ”perinteisten” perheiden määrä ja suhteellinen osuus pienentyvät jatkuvasti. Vuonna 2004 syntyneistä vauvoista 40 prosenttia syntyi avioliiton ulkopuolella. Kaikista lapsiperheistä uusperheitä on 9 prosenttia. Uusperheen vanhemmista 47 prosenttia ovat naimisissa keskenään, suurin osa elää avoliitossa. Uusperheessä elävä lapsi on useammin äidin kuin isän lapsi.

Lapsinäkökulmasta tarkasteltaessa huomataan, että kaikista lapsiperheistä avioparien perheitä on 63 prosenttia, mutta avioparien perheissä asuvien lasten prosenttiosuus on 67 prosenttia. Tämä johtuu siitä, että avioparien perheissä lapsia on keskimäärin enemmän kuin avoparien tai yksinhuoltajien perheissä. Kahden huoltajan kanssa asuu alaikäisistä lapsista 83 prosenttia, mutta 17-vuotiaista jo 19 prosenttia asuu yksinhuoltajaäidin ja 4 prosenttia yksinhuoltaja isän kanssa. (Tilastokeskus 2006, 17.)

8–vuotiaiden lasten perhe on suurimmillaan. 43 prosenttia heistä asuu perheessä, jossa alaikäisiä lapsia on vähintään kolme. Kaikista alle 18-vuotiaista lapsista 10 prosenttia elää uusperheissä. Heistä 70 prosenttia on varsinaisia uusperheen lapsia eli he ovat saaneet uuden sosiaalisen vanhemman. Lukuna tämä tarkoittaa 76 000 lasta, joista 66 200 ovat tulleet perheeseen äitinsä kautta ja 9700 isänsä. (Tilastokeskus 2006, 18.)

Koska tämän tutkimuksen aineistossa (n=12) haastateltavista kolmella toinen vanhempi oli vieraskielinen, on mainitsemisen arvoista, että prosentissa suomalaisista perheistä ainoa tai molemmat puoliset olivat vuonna 2005 suomenkielisiä (Tilastokeskus 2006, 10). Perheistä 11 prosenttia oli siis sellaisia, joissa toinen puoliso puhuu äidinkielenään muuta kuin suomea. Ei ole tiedossa, kuinka suuri osa näistä perheistä on lapsiperheitä.

Sauli (2001, 164) nimittää suomalaisten perheenmuodostusta myöhennetyksi perheellistymismalliksi. Lapsia saadaan yhä myöhäisemmällä iällä. Lapsettomien määrä on kasvussa ja toisaalta lapsiluvun määrä niissä perheissä, joissa lapsia on, kasvaa. Vaikka elinajan ennusteet ovat nykyisin korkealla, perhe sekä työura ja elintaso pyritään hankkimaan yhä lyhyemmässä ajassa. Lapset syntyvät melko tiheästi ja perheen tilanne on sosiaalisesti edistynyt.

Tilastomääritelmän suppeudesta huolimatta perhe voidaan edelleen käsittää myös laajempaa yhteisönä, johon sukulaisetkin kuuluvat (Reuna 1998, 7). Tutkimusten valossa keskeisintä perheessä näyttäisi olevan sen mieltäminen kiintymyksen ja rakkauden tyyssijaksi. Perhettä eivät aina määrittele sukulaissuhteet, vaan esimerkiksi uusperheissä perhepiirit ovat väljempää. Nyky-yhteiskunnassa perheen muodostuksen kriteereihin vaikuttavat voimakkaasti henkilökohtaiset mieltymykset, jotka ohjaavat toimintaa. (Jallinoja 2000, 195–196.)

3.8 Perheen merkitys yksilölle

Perhe on suomalaisille tärkeä elämänarvo (ks. esim. Reuna 1998; 1999). Tarkasteltaessa suomalaisten elämänarvoja ovat tulokset olleet odotusten mukaisia: perhekeskeisyyttä ilmentävät arvot, perhe-elämä, kunnioitus puolisoitten välillä sekä lapsiin liittyvät asiat koetaan elämän tärkeimmiksi asioiksi (Reuna 1998; Blom 2001, 186). Reunan (1999, 19) mukaan yksiläisten perheiden vanhemmat eivät korosta perheen merkitystä yhtä paljon kuin kaksi- ja kolmiläpiset vanhemmat. Myös koulutetuimmat ja ylempät toimihenkilöt näkevät perheen vähemmän tärkeänä kuin muiden ammattiryhmien edustajat. Heillä työ on keskeinen elämänarvo. Tästä huolimatta työ ei ohita perhettä merkittävimpänä arvostuksen kohteena. Blom (2001, 186) toteaa, että työelämän vaatimusten koventuessa perheen merkitys korostuu.

Arkielämässä perheen merkitystä ilmentää se, miten aika jaetaan perheen ja oman ajan välillä (Reuna 1999, 23). Kun aikaa on yhä vähemmän, sen jakaminen osoittaa entistä selkeämmin yksilön omia arvostuksia (Jallinoja 2000, 120). Työhön käytettävä aika ei useimmiten ole yksilön päätettävissä. Päiväkoti-ikäisten lasten vanhemmista valtaosa viettää vapaa-aikaansa lähinnä perheen kanssa. Perheeseen liittyvät velvoitteet koetaan melko usein liian raskaiksi, erityisesti yksinhuoltajien keskuudessa. Myös koulutustason noustessa kokemus väsymisestä arkeen lisääntyy. (Reuna 1999, 23.)

Perhekäsitykset voidaan ryhmitellä familistiseen ja individualistiseen käsitykseen. Kärjistetyksi esitettynä familistisessä käsityksessä kaikki muut ihmisen pyrkimykset ajatellaan perheelle alistetuiksi. Perheen säilyttäminen hankalissakin olosuhteissa on tärkeintä. Individualistisessä perhekäsityksessä yksilön oikeudet ovat keskeisempiä. Yksilön omat edut voivat tarvittaessa syrjäyttää perheen. (Jallinoja 1985, 21.)

Toisaalta Reuna (1998, 57) toteaa tekemiensä tutkimusten perusteella, että suomalaiset ovat varsin perhekeskeisiä, mutta yhteiskunnan korostama individualismi näkyy keskittymisenä omaan ydinperheeseen niin, ettei perheen merkitys ulotu sukuun vaan omaan perhepiiriin. Modernin perheen ongelmana ja heikkoutena onkin tuotu esiin sen eristyneisyys muusta yhteiskunnasta ja per-

heen ulkopuolisesta sosiaalisesta kanssakäymisestä. Eristäytyminen on osittain seurausta yhteiskuntapolitiikasta, jossa perheiden hyvinvointi on ollut esimerkiksi talouselämän suhteen alisteisessa asemassa. (Sipiläinen & Ylä-Soininmäki, 1993, 14–17.)

Reuna (1997, 11) on tutkimuksessaan suomalaisten perheeseen liittyvistä käsityksistä huomannut, että eniten perheen merkitystä kuvaa sen sosiaalinen ulottuvuus. Myös yhteiskunnallinen ulottuvuus kuvasi vastaajien näkemyksiä, mutta taloudellisena yksikkönä perheen merkitys ei ole edellisiin verrattuna merkittävä. Sosiaalisen ulottuvuuden kuvaajia Reunan tutkimuksessa olivat läheisyys, yhdessä oleminen ja tekeminen sekä henkinen tuki. Yhteiskunnalliseen painotukseen ohjaavina vaihtoehtoina olivat perheen kuuluminen asiaan, vastuu muista perheenjäsenistä, perinteet, velvollisuus, perhe elämän järjestyksen tuojana tai suojana ulkopuolisia vastaan sekä muotojen noudattaminen.

Tutkimuksissa on huomattu, että perheen merkitys perinteiden siirtäjänä on suuri. Suomalaisen mielestä on tärkeää opettaa lapsille vanhempien elämänarvoja. (Reuna 1999, 23.) Perheessä lapsille ei siirretä ainoastaan perheen sisäisiä perinteitä vaan myös yhteiskunnassa vallitsevia arvoja ja normeja. Näin perhe toimii yksilöä sosiaalistavana instituutiona. Perheen edut sosialisoinnin toteuttajana perustuvat sen pienuuteen yhteisönä, pysyviin ihmissuhteisiin sekä eristyneisyyteen. (Jalilinoja 1985, 13; Julkunen 1994, 106.)

Perheen merkitys on suuri myös käytännön taitojen opettajana. Kouluikäisen lapsen kannalta merkityksellisiä ovat opiskelua ohjaavat taidot. Perheestä ja erityisesti vanhemmilta lapsi oppii myös sen, miten on mielekästä työskennellä. Jos perheessä vallitseva tunneilmasto on myönteinen, luottamuksellinen ja avoin ja lapsen tekemisiä kohtaan osoitetaan aktiivista kiinnostusta, lapsi todennäköisemmin kykenee työskentelemään tuloksellisesti, menestyy koulussa ja on tehtäväsuuntautunut. (Pulkkinen 2002, 109.)

Perheen merkitystä on mahdollista tarkastella aineellisen perusturvan näkökulmasta tai esimerkiksi sen perusteella, miten yksilö kypsyy yhteisön jäseneksi, miten tunteet kehittyvät ja millaisia pidempiaikaisia vaikutuksia perheellä on yksilölle. Lapsen näkökulmasta merkittävä yksittäinen tekijä on perusturvallisuuden kehittyminen. Se toimii pohjana myöhemmille ihmissuhteille ja lapsen toiminnalle. Kun perusturvallisuus on kunnossa, lapsen itsearvostus pääsee kehittymään suotuisalla tavalla. (Sipiläinen & Ylä-Soininmäki 1993, 8.)

3.9 Perheen sisäinen vuorovaikutus

Koska sosiaalisuus, perheenjäsenten keskinäinen vuorovaikutus ja toistensa tukeminen koetaan perheen määrittelyn kannalta yleisesti tärkeäksi, on syytä pohtia perheen yhteisten toimintojen

sisältöä ja merkitystä. Jallinoja (2000) kirjoittaa ”oikeasta” perheestä ja sen jäsenten yhdessäolosta seuraavasti:

- - ollakseen perhe siihen kuuluvien tulee olla riittävästi yhdessä. Se mitä pidetään riittävänä, vaihtelee tapauskohtaisesti, mutta kaikilla on jokin näkemys siitä. Näin perhe ei voi tulla täysin kuvitteelliseksi siinä mielessä, että perheenjäsenillä on pelkästään tunne siitä, että he kuuluvat perheenä yhteen. Muodostaakseen perheen heidän tulee tavata toisiaan. Perhettä siten tehdään keskinäisessä kanssakäymisessä. Jollei sitä ole, ihmiset alkavat kysellä, onko tällainen lainkaan perhe. (Jallinoja, 2000, 195.)

Perheen sisäisen vuorovaikutuksen ajatellaan olevan merkittävä tekijä lapsen kehityksen kannalta (Alasuutari 2003, 21). Tämän tutkimuksen kannalta olennaista on tarkastella perheen sisäisestä vuorovaikutuksesta erityisesti perheen yhteisten toimintojen laatua ja määrää, perheen sisäisesti sovittuja sääntöjä ja rajoituksia sekä lapsen perheeltään, erityisesti vanhemmiltaan, saamaa palautetta ja näiden tekijöiden merkitystä lapselle.

Perheen yhteinen tekeminen on sekä lapsille että vanhemmille tärkeää (esim. Jarasto & Sinervo 1998, 97; Paajanen 2001, 53). Vanhempien kiireen lisääntyessä puhutaan vähäisen yhteisen ajan korvaamista niin sanotulla laatuajalla. Kun aikaa lasten kanssa ehditään viettää määrällisesti vähän, uskotaan tekemisen laadun korvaavan sen puutteellisen määrän. Vanhemmat haluavat lasten kanssa vietettyjen harvojen hyvien hetkien olevan erityisen mieleenpainuvia (ks. esim. Blom 2001, 187). Envall (2005) on kritisoinut laatuajan käsitettä tutkimustulosten valossa. Tiedusteltaessa nuorilta lapsuuden kultaisimpia muistoja, mielikuvat eivät perustuneet erikoisiin elämyksiin tai laatu-aikaan. Nuoret muistelivat arkisia yhteisiä hetkiä, joita kiire ei häirinnyt.

Uskoakseni ei vain siksi, että siinä lapsi saa arvokkainta mitä tietää, vaan myös siksi, että aikaa antaessaan vanhemmat antavat kalleinta, ja lapsi jotenkin oivaltaa sen. (Envall 2005, 54).

Suomalaisen perheen yhteinen tekeminen on useimmiten ruokailua tai television katsomista. Lisäksi perheen kanssa käydään esimerkiksi retkillä ja tapahtumissa sekä urheillaan ja ulkoillaan. Uimahallissa tai kirjastossa käydään paljon. (Paajanen 2001, 56–58.) Yleisin yhdessäolon muodoista on nykyisin television katselu, mutta harrastukset ja pelailu ovat lapsille tärkeitä yhdessäolon muotoja (Jarasto & Sinervo 1998, 97). Perhe sekä kotitalous yleensä perustuvat hyvin paljon sen jäsenten yhdessä asumiseen sekä arkielämän pyörittämiseen yhdessä (Varjonen & Pääkkönen 2005, 14).

Perheen yhteisissä askareissa on perheenjäsenillä erilaisia tehtäviä. Perheenjäsenet ovat yhden kokonaisuuden muodostava joukko, jossa yksilöillä on erilaisia oikeuksia ja velvollisuuksia.

Lapsen ja aikuisen velvoitteet eivät ole samanlaisia suhteessa perheenjäseniin tai ulkoiseen maailmaan. (Reuna 1998, 7.) Perheen sisäinen työnjako on muuttunut tasaisemmaksi. Erityisesti kasvatuksen osalta isät osallistuvat perhe-elämään entistä keskeisemmin. (Sipiläinen & Ylä-Soininmäki 1993, 13; Reuna 1998, 31.)

Perheen yhteinen ateria liitetään mielikuvissa perheen yhtenäisyyttä kuvaavaksi tekijäksi. Envall (2005, 27) kuvaa modernia perhettä määritelmällä ”samasta jääkaapista syövät”. Yhteistä päivällistä ei kiireen ja harrastusten paljouden vuoksi aina ehditä nauttia. Samalla perheen yhteinen kanssakäyminen vähenee, sillä ruokailun yhteydessä on perinteisesti vaihdettu kuulumisia päivän kulusta. Kiireisen elämänmenon vuoksi jokainen syö silloin kun ehtii.

Tilastokeskuksen vuosina 2000–2001 toteuttaneessa lasten ajankäyttötutkimuksessa kuitenkin huomattiin, että koululaisten kotitoiminnoista perhekeskeisimpiä olivat nimenomaan ruokailu ja television katselu. Ruokailuun kuluneesta ajasta kaksi kolmannesta vietettiin perheenjäsenten seurassa. Muut perheenjäsenet olivat tutkimukseen haastateltujen lasten mukaan heidän ruokaillessaan kotona, mutta eivät välttämättä samaan aikaan ruokapöydässä. Tämän perusteella näyttäisi siltä, että perheiden yhteinen ruokailukulttuuri ei ole kuihtunut kokonaan pois. (Paajanen 2001, 79.)

Paajasen (2001, 57) tutkimustuloksista ilmenee myös, että vaikkakaan suurin osa tutkimuksen lapsista ei joutunut tutkimuspäivänä olemaan lainkaan yksin, kolmas osa vanhemmista koki aikaa lasten kanssa olemiseen olevan liian vähän. Laatu-ajan ihannointi ei ilmennyt tutkimukseen vastanneiden vanhempien vastauksista. Jos yhteistä aikaa olisi nykyistä enemmän, vanhemmat käyttäisivät ajan yhteisiin ulkoilu- ja urheiluhetkiin, lukemiseen tai pelaamiseen sekä yksinkertaisesti vain olemiseen lapsen saatavilla.

Perheen yhteistä aikaa yleisimmin verottava tekijä on työ. Erityisesti yksinhuoltajille lasten ja työn yhteensovittaminen on ongelmallista. Useat vanhemmat kokevat, että työ vie liikaa aikaa perheeltä, vaikkakin työ nähdään myös merkittävänä itsensä toteuttamisen tunteen turvaajana. Työnteko ja erityisesti siihen kuluva aika aiheuttaa ristiriitoja vanhempien välillä, kun puolison koetaan viettävän liikaa aikaa työnsä parissa. Merkittävin motiivi työssäkäynnille on raha. (Auvinen 1995, 40; Reuna 1999, 29–32.)

Sauli (2001, 149–150) toteaa, että vaikka perheiden elintaso saattaa yleisesti ottaen olla korkea, puutetta on ajasta, rahasta ja usein turvallisuuden tunteesta. Elintason säilyminen korkealla ei ole sekään itsestänselvyys, sillä yhä useampi lapsiperhe elää köyhyysrajan alapuolella. Kaikki eivät pysty vastaamaan työelämän haasteisiin. Kuten Blom (2001, 187) kirjoittaa, työelämän vaatimusten kasvu on uhkaavaa; aikapaineet lisääntyvät jatkuvasti ja työpaikkojen sisäinen ilmapiiri on heikentynyt ja kiristynyt. Ovatko nämä tekijät vaarassa murentaa perheen arvon?

Lapsi tarvitsee turvakseen kehitystasonsa edellyttämiä rajoitteita. Lasta on pyrittävä suojelemaan kehityksen kannalta haitallisilta vaikutteilta. Rajoitteista päätettäessä lapsen tarpeita tulee huomioida. Lapsen kanssa voidaan keskustella asioista. Lapsen kehitystarpeiden ymmärtäminen on ensisijaista. Näin toimiessaan vanhemmat edustavat useiden tutkijoiden käyttämän jaottelun mukaisesti lapsilähtöistä vanhemmuutta, jonka perustana on toimiva suhde vanhempien välillä. (Alasuutari 2003, 22; Pulkkinen 2002, 141.)

Selkeät sukupolvirajat perheessä helpottavat lasten kasvatusta sekä rajojen asettamista. Vanhemmat ovat asemassa, jossa heillä on oikeus päättää lapsiaan koskevista asioista, kun tarkoituksena on suojella lasta. Lapsen itsenäisyyttä tulee tukea, mutta vastapainoisesti lapsen toiminta tarvitsee ohjausta ja valvontaa. (Alasuutari 2003, 22–23.)

Palautteen saamisella on lapsen kehitykselle suuri merkitys (Aho 1996, 51). Kuten kasvatuksen yleensä, myös palautteen antamisen edellytyksenä on lapsen tunteminen. Palautetta antava kasvattaja tarvitsee tietoa siitä, millaista palautetta ja vuorovaikutusta tämä nimenomainen lapsi tarvitsee. (Aho 1996, 48.)

Lapsen kehitykselle suotuisiksi todetussa lapsikeskeisessä kasvatuksessa lapsi huomioidaan, hänestä ollaan kiinnostuneita, häntä autetaan sekä kannustetaan ja hänen kanssaan keskustellaan. Lapsen toiminnalle myös asetetaan perusteltuja rajoja. Kun kasvatusta on lapsikeskeistä, lapsi oppii sosiaalisia taitoja, vastuunottoa, on motivoituneempi koulunkäyntiin ja sopeutuu paremmin yhteiskuntaan. (Pulkkinen 1994, 38–39.)

Sen sijaan aikuiskeskeisessä kasvatuksessa lapsen kasvatusta on epäjohdonmukaista, häntä rangaistaan helposti, häneen suhtaudutaan välinpitämättömästi eikä hänen kanssaan keskustella asioista. Yleistä on, että tällaisessa ilmapiirissä kasvaneilla lapsilla on käytösongelmia ja sosiaalista avuttomuutta. Myöhemmin heidän on vaikea sopeutua yhteiskuntaan, kouluttautua ja päästä mukaan työelämään. (Pulkkinen 1994, 38–39.)

4 TUTKIMUKSEN LUONNE JA METODOLOGISET VALINNAT

4.1 Tutkimuksen kulku

Tutkimuksen aluksi perehdyin aikaisempiin aiheesta tehtyihin tutkimuksiin sekä aihetta koskevaan kirjallisuuteen. Näiden avulla suunnittelin haastattelun pohjaksi lapsen minäkäsitystä kartoittavan kyselylomakkeen (ks. liite 1). Kyselylomakkeen ensimmäisessä osiossa lasten tuli ympyröidä adjektiivilistasta ne adjektiivit, jotka heidän omasta mielestään kuvaavat heitä itseään. Adjektiivit oli kerätty Sirkku Ahon tutkimuksissaan käyttämästään Minäkuvamittarista (ks. esim. Kääriäinen 1989, 115–116). Muut lomakkeen kysymykset olivat avoimia kysymyksiä ja ne kartoittivat yksilön yleisminäkäsitystä (ks. luku 3.2.1).

Osittain proseminarityössäni käyttämäni haastattelurunkoa mukaillen suunnittelin avoimen teemahaastattelun rungon (ks. liite 2). Laadullisessa proseminarityössäni keväällä 2006 tutkin 8-vuotiaiden lasten käsityksiä perheen merkityksestä, rakenteesta ja perheen kanssa yhdessä vietettyä ajasta. Tällöin haastattelin neljää toisen luokan oppilasta eräästä Lahtelaisesta alakoulusta. Tässä tutkimuksessa on haastateltu uudelleen samoja oppilaita, jotka haastatteluhetkellä olivat kolmannella luokalla. Heidän lisäksi haastateltiin kahta muuta kolmannen luokan oppilasta sekä kuutta kuudennen luokan oppilasta. Kolmasluokkalaisista poikia oli neljä ja tyttöjä kaksi. Kuudesluokkalaisista sekä tyttöjä että poikia oli kolme.

Koska haastateltavat olivat lapsia, lähetin koteihin tiedustelulomakkeen haastatteluun suostumisesta. Lomakkeessa kerrottiin, mitä tutkimus käsittelee ja kuinka paljon aikaa tutkimukseen osallistuminen vie lapsen koulupäivästä. Tutkimuksen eettisestä näkökulmasta haastateltavien vallinnan on perustuttava vapaaehtoisuuteen (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 27). Muutaman oppilaan kohdalla haastattelulupaa ei saatu. Lupaa tiedusteltiin sekä kyseisten kolmannen että kuudennen luokan kaikilta oppilailta, joten haastateltavia saatiin riittävästi tästä huolimatta.

Haastatteluja toteuttaessani tein samalla havaintoja tutkittavien käyttäytymisestä haastattelun aikana. Havainnot kirjasin ylös kunkin haastattelun päätyttyä ja tarkastelin niitä sekä aineiston käsittelyn eri vaiheissa että tuloksia analysoidessani. Havainnointi oli kuitenkin vain haastatteluai-

neistoa täydentävää. Tämän vuoksi en ole tarkemmin perehtynyt havainnointiin aineistonhankintamenetelmänä.

Haastattelujen purkamisen eli litteroinnin jälkeen perehdyin laajemmin aihetta koskevaan aikaisempaan tutkimukseen sekä kirjallisuuteen. Tässä vaiheessa huomasin, että erityisesti minäkäsityksen osa-alueiden eri dimensioiden (ks. luku 3.2.1) osalta käyttämäni haastattelurunko oli ollut osin puutteellinen. Haastateltavien sosiaalista minäkuvaa sekä fyysis-motorista minäkuvaa kartoittaakseni laadin lisäkysymyksiä ja haastattelin kaikkia 12 tutkimushenkilöä vielä uudelleen. Proseminaarityössä mukana olleita lapsia haastattelin maaliskuun 2006 ja helmikuun 2007 välisenä aikana siis yhteensä neljä kertaa. Muita kahdeksaa lasta haastattelin joulukuun 2006 ja helmikuun 2007 välisenä aikana kahteen kertaan.

Haastateltavien uudelleen kohtaaminen vapautti haastattelutilanteen ilmapiiriä ja jälkimmäiset haastattelut täydensivät aiemmin tehtyjä. Kokemukseni haastattelijana olemisesta lisääntyi tutkimuksen aikana. Proseminaarityöstä saatujen haastattelukokemusten lisäksi olin ennen haastateltuja valmistautunut tilanteeseen metodioppaiden avulla sekä keskustelemalla kokeneempien haastattelijoiden kanssa.

Jälkimmäisetkin haastattelut nauhoitin kasettinauhurilla ja litteroin. Litteroitua tekstiä kertyi yhteensä 147 sivua. Litteroidun aineiston tiivistin helpommin käsiteltävään ja jäsentyneempään muotoon jakamalla tiedonantajina toimineiden haastateltavien kommentit sisällöittäin 15 teeman alle. Kommentit säilytettiin tarkasti alkuperäisessä muodossaan, jotta voitiin varmistua niiden alkuperäisten merkityssisältöjen säilyvyydestä. Teemoja yhdisteltiin niin, että lopullinen analyysissä hyödynnetty aineisto sisälsi neljä pääteemaa. Näistä kolme teemaa koski perhettä taustatekijänä ja neljäs teema minäkäsitystä tutkittavana ilmiönä. Tässä vaiheessa myös tutkimusongelmat fokusoiutuivat lopulliseen muotoonsa.

4.2 Laadullinen tutkimusmenetelmä

Tutkimukseni on kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus. Laadullisessa tutkimuksessa pyritään kokonaisvaltaiseen tiedonhankintaan. Kohdejoukkoa ei valita sattumanvaraisesti eivätkä tiedonkeruun välineinä toimi testit tai koodattavat kyselylomakkeet. Sen sijaan tiedon välittäjänä on ihminen, jonka ääni pyritään saamaan esille. Aineiston analysoinnissa keskeistä on aineiston monitahoinen ja yksityiskohtainen tarkastelu. Aineistolähtöisyydestä voi tutkimuksen kuluessa seurata muutoksia tutkimussuunnitelmaan ja tutkimustehtäviin. (Eskola & Suoranta 1998, 15–22; Hirsjärvi ym. 2004, 155.)

Laadullisessa tutkimuksessa tarvitaan aina myös teoriaa. Teoria tarkoittaa tutkimuksen viitekehystä ja tässä tutkimuksessa sitä edustaa tutkimuksen teoreettinen osuus (ks. luvut 2 ja 3). Tutkittavaan ilmiöön liittyvät keskeiset käsitteet ja niiden välillä havaittavat merkityssuhteet muodostavat viitekehysten. Viitekehys sisältää tutkittavasta ilmiöstä jo tiedetyn lisäksi myös metodologisen puolen, joka ohjaa tutkimuksen toteutusta. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 17–18.)

Alasuutarin (1999, 42) mukaan kvalitatiivisessa aineiston analyysissä tutkijan kannalta kiehtovia ovat sen ennalta arvaamattomat ja odottamattomat käänteet. Kvantitatiivisessa eli määrällisessä analyysissä pyritään löytämään eri muuttujien arvoja toisiinsa liittäviä säännönmukaisuuksia. Vaikka laadullisessakin analyysissä havaintoja on pelkistettävä ja yhdisteltävä etsimällä niistä yhteisiä piirteitä, sen tavoitteena ei koskaan ole määrittellä ”tyyppitapauksia tai keskivertoyksilöitä”. Yhdenkin poikkeuksen vuoksi tutkija joutuu analysoimaan asian uudelleen. Jos aineiston sisältämistä havainnoista on pelkistämällä muodostettu jokin sitä määrittävä havaintolause, sen on pädetävä kaikkiin raakahavaintoihin.

Alasuutari (1999, 40–44) jakaa laadullisen analyysin kahteen vaiheeseen, joista ensimmäisenä on edellä mainittu havaintojen pelkistäminen. Toinen vaihe on arvoituksen ratkaiseminen, joka on tulosten tulkitsemisesta. Pelkistämällä havaintoja on tuotettu johtolankoja, joista vihjeiden eli aiempien tutkimusten selitysmallien tai tutkimustulosten avulla luodaan tulkintaa tutkittavasta ilmiöstä.

Tässä tutkimuksessa käytetty analyysimenetelmä on tyypiltään empiirinen. Tämän vuoksi on tärkeää kertoa, miten aineisto on kerätty ja millä tavoin se on analysoitu. Jokainen lukija voi annettujen tietojen perusteella tehdä omat arvionsa tutkimuksesta ja sen tulosten luotettavuudesta. Empiirisessä analyysissä keskeistä ja eettisesti välttämätöntä on varmistua siitä, että tiedonantajien anonyymius säilytetään. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 20–21.)

Koska laadulliselle tutkimukselle on Tuomen ja Sarajärven (2002, 8–9) mukaan kirjallisuudessa annettu ainakin 34 erilaista määritelmää, on syytä eritellä, mitä laadullisen tutkimuksen perinnettä ja lähestymistapaa tutkimukseni edustaa. Perinteiden luokittelu ja valinta ylipäättään kuten tämänkään tutkimuksen määrittäminen tietyn perinteen sisään ei ole yksiselitteistä. Perinnejaoittelu on aina luokittelua, jota käytettäessä on huomioitava sen yksinkertaistava vaikutus. Osa merkittävistä ajatussuuntauksista jää välttämättä jaotteluiden ulkopuolelle tai niiden välimaastoon.

4.2.1 Ymmärtävä tutkimusote ja fenomenologis-hermeneuttinen perinne

Tässä tutkimuksessa pyritään ymmärtämään, ei selittämään. Ymmärtävän tutkimusotteen mukaista perinnettä nimitetään aristoteeliseksi. Tutkimusta tehtäessä pyritään eläytymään tutkimuskohteiden

ajatuksiin, motiiveihin ja tunteisiin sekä ymmärtämään jonkin tekijän merkitystä. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 27–28.) Tässä tutkimuksessa pyritään ymmärtämään perheeseen liittyvien tekijöiden sekä minäkäsityksen välistä yhteyttä.

Tämä tutkimus edustaa fenomenologis-hermeneuttista tutkimusperinnettä. Sekä tutkimuksen kohteena että tutkijana on ihminen, mikä on Varron (1995) mukaan tämän perinteen erityispiirre. Fenomenologiassa ja hermeneutiikassa keskeisiä käsitteitä ihmiskäsitykseen liittyen ovat kokemus, merkitys ja yhteisöllisyys. Ihmisen toiminnasta fenomenologinen suuntaus ajattelee, että se on tietoista ja tarkoituksellista. Ihmisen ja todellisuuden suhde on täynnä merkityksiä. Tämän tutkimuksen kannalta olennainen on myös ajatus ihmisen yhteisöllisestä luonteesta. Todellisuutta avaavat merkitykset syntyvät yhteisössä, jossa yksilö kasvaa ja jossa häntä kasvatetaan. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 34.)

Ihmisen käyttäytymisestä fenomenologiassa ajatellaan, että se on tulosta yksilön kulloisestakin tilanteesta tekemästään havainnosta. Havaintoa ei välttämättä ole todellisuuden kaltainen, mutta kyse on siitä, miten havainto yksilölle ilmenee käyttäytymisen hetkellä. Se, mitä on havaittu, on kuitenkin havaitsijalle todellista. Vain havaitsemansa kautta yksilö voi ohjata käyttäytymistään. (Burns 1981, 32.)

Hermeneuttinen ulottuvuus kuvaa tutkimuksen tulkinnan tarvetta. Hermeneutiikalla tarkoitetaan sitä, että ymmärretään ilmiöiden merkitys ja löydetään teoria, jonka varassa tulkintaa on mahdollista tehdä. Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus voidaan ajatella tulkinnalliseksi tutkimukseksi. Ymmärtämisen pohjana on aina tutkijan esiymmärrys. Tehtävä tutkimus kohdistuu tähän esiymmärrykseen. Esiymmärrys on niin sanotun hermeneuttisen kehän alkupää. Tutkijan on tarpeellista tarkastella esiymmärrystään tutkittavasta kohteesta ennen tutkimuksen aloittamista sekä sen aikana. Tutkijalla on tutkittavasta ilmiöstä jokin käsitys, joka on motivoinut tutkimuksen aloittamisessa. Kun lähtökohdat on ymmärretty, ennakkokäsitykset eivät ohjaa tutkimuksen tekemistä yhtä voimakkaasti kuin muussa tapauksessa voi olla. Tutkittaessa ymmärrys lisääntyy ja asennoitumistapa kehittyy ja muuttuu. Tähän perustuu kehän spiraalimainen muoto. (Varto 1992, 36.)

4.2.2 Tutkijan taustasitoumusten esittely

Laadullisen tutkimuksen tapa tuottaa tietoa on subjektiivinen. Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan osuus tiedon keruussa on merkittävä. Tuomalla julki tutkijan taustasitoumukset voidaan lisätä tutkimuksen luotettavuutta. (Eskola & Suoranta 1998, 17.) Varron (1992, 36) mukaan tutkijan on tuotava julki käsityksensä sekä ihmisestä, todellisuudesta että tiedosta. Tutkijan on myös eriteltävä

esiymmärryksensä eli tarkasteltava sitä, miten hän on ymmärtänyt tutkimuskohteensa ennen tutkimuksen aloittamista. Varto korostaa, että keskeistä on myös tunnistaa, mikä on herättänyt mielenkiinnon tutkittavaan ilmiöön.

Fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimuksessa filosofiset haasteet perustuvat Varron (1992) mukaan ennen kaikkea ihmiskäsitykseen eli siihen, miten tutkija kokee ihmisen tutkimuskohteena sekä tiedonkäsitykseen eli siihen, miten sen kaltaisesta tutkimus kohteesta on mahdollista saada inhimillistä tietoa. Pohtimisen arvoista on myös saadun tiedon luonne.

Tutkijan käsitys ihmisestä, ympäröivästä maailmasta sekä tutkittavasta ilmiöstä on välttämättä ohjaamassa toimintaa ja ajattelua tutkimuksen teon eri vaiheissa. Ontologiset kysymykset ovat läsnä aihetta valittaessa, tutkimusongelmaa muotoiltaessa sekä tehtäessä tulkintoja ja johtopäätöksiä aineistosta. (Hirsjärvi ym. 2004, 120–121.)

Guban & Lincolnin (1994) mukaan tutkijan ontologiset, epistemologiset sekä metodologiset oletukset yhdessä muodostavat paradigman, joka edustaa tutkijan maailmankuvaa. Ontologiset oletukset osoittavat tutkijan näkemyksen todellisuuden luonteesta, epistemologiset oletukset kertovat tutkijan käsityksen tiedon luonteesta ja metodologiset oletukset osoittavat, kuinka tietoa hankitaan. (Guba & Lincoln 1994, Metsämuurosen 2001, 10–11 mukaan.)

Pyrin tuomaan tutkimusraportoinnissani omia käsityksiäni ilmi aina, kun se on tarpeellista. Esiymmärrykseni tutkittavasta ilmiöstä eli minäkäsityksestä perustuu aiempiin opintoihini, tutki maani kirjallisuuteen sekä aiheesta aikaisemmin tehtyihin tutkimuksiin ja niiden tuloksiin. Koke musmaailmaani on rakentunut kuva siitä, mitkä tekijät ovat olleet oman minäkäsitykseni rakentu misessa keskeisiä.

Laadullisessa tutkimuksessa tutkija ei luo hypoteeseja etukäteen. Tämä tarkoittaa, että tutkija ei ennakkoon oleta tutkimuskohteestaan tai tutkimuksensa tuloksista tiettyjä asioita. Aikaisemmat kokemuksemme eivät voi olla vaikuttamatta havaintoihimme. Tutkimuksellisia toimenpiteitä ei tule kuitenkaan rajata näiden havaintojen perusteella. Aineistoa analysoidessaan tutkijan tulisi kokea yllätyksiä ja oppia uutta. Ennakko-oletusten tiedostaminen on näin ollen oppimisen edellytys. (Eskola & Suoranta 1998, 19–20.)

Tutkimustyöni perustui siihen esikäsitykseen, että lapsen käsitys itsestään muodostuu vuoro vaikutuksessa ympäristön kanssa. Erityisesti lapselle merkityksellistä on se, mitä hänelle tärkeim mät ihmiset hänestä ajattelevat. Nämä tärkeimmät ihmiset löytyvät useimmiten perheestä. Näin ainakin toivoisin olevan, joskin nyky-yhteiskunnan pirstaleisuudessa näen uhkakuvana sen, että toveripiiri alkaa lapsen elämässä korvata perhettä. Tämä johtuu esimerkiksi perheen yhteisen ajan puutteesta sekä yhteiskunnan jatkuvasta yksilöllisyyden ja tätä seuraavan itsekkyyden korostami sesta.

Rauhalan (2005, 14–18) mukaan ihmiskäsitys tarkoittaa empiirisessä tutkimuksessa tutkijan edellyttämisiä ja olettamisia, joita hänellä ihmisestä on. Kysymys ihmisen olemuksesta on kenties monimutkaisin ontologinen ongelma. Ontologisissa pohdintoissa on tavoitteena selvittää, mitä on olemassa ja miten.

Käsitykseni ihmisestä on holistinen eli kokonaisvaltainen. Ihminen on olemassa tajunnallisesti, kehollisesti ja situationaalisesti. Tajunnallisuus tarkoittaa, että ihminen on kokeva olento. Hän ajattelee, tuntee, toivoo, pelkää ja uskoo. Ihmisen kehollista puolta todistaa ihmisen aineellisuus; ihmisessä tapahtuu orgaanisia prosesseja ja ihminen ei kykene vastustamaan maailmankaikkeudessa vallitsevia voimia kuten painovoimaa. Situationaalisuutta osoittaa ihmisen olemassaolo suhteina todellisuuteen. Kaikki ihmiset ovat suhteessa johonkin. Jokaisella ihmislapsella on äiti, joka on hänet synnyttänyt ja jokainen ihminen sijaitsee tietyssä paikassa. Jokainen ihminen tuntee jonkun ihmisen, joka myös vastavuoroisesti tuntee hänet. (Rauhala 2005, 32.)

Kokonaisvaltaisen ihmiskäsityksen mukaisesti ajatukseni on, että ihmistä on mahdotonta käsittää ymmärtämättä maailmaa, jossa hän elää. Eri ihmisten elämäntilanteissa on paljon yhteistä heidän eläessään saman valtion rajojen sisällä, saman kulttuurin vaikutuspiirissä sekä samankaltaisten tapojen ja tottumusten mukaisesti. Arvot ja normitkin voivat olla yhteneväisiä kuten ympärillä vaikuttava uskonnollinen ilmapiiri. Tästä huolimatta elämäntilanne eli tilanne on jokaisella yksilöllä ainutkertainen. Koti ja sen siellä asuvat ihmiset ovat jokaisella omia ja ainutkertaisia. Tämä pätee myös ystävyys-suhteisiimme sekä asemaamme työ- tai kouluyhteisössä. Nämä kaikki ovat elämäntilanteen rakennetekijöinä ainutlaatuisia. (Rauhala 2005, 33–34.)

Edellä mainitun kolmijaottelun lisäksi tutkijan on tarpeellista tematisoida tutkimuskohteensa eli nostettava tutkimuskohteesta teemaksi sen tutkittava osa-alue. Teema osoittaa sen näkökulman, josta tutkittavan tarkastelu tapahtuu. (Varto 1992, 51.) Tässä tutkimuksessa keskitytään ihmisen situationaaliseen olemukseen sekä erityisesti siihen, miten tilanteiden tekijöistä koti ja perhe ovat yhteydessä ihmisen minäkäsitykseen. Toisaalta tajunnallisuuden muodostavat merkitysyhteydet ovat Varron (1992, 48) mukaan kaiken muun ymmärtämysyhteyden edellytyksinä, minkä vuoksi ihmisen tajunnallinen olemus on minäkäsityksen tutkimuksessa välttämätön huomioida.

Edellä kuvattu kokonaisvaltainen ihmiskäsitys täydentyy omissa käsityksissäni fenomenologisen suuntauksen kuvauksilla ihmisen tietoisesta ja tarkoituksellisesta toiminnasta sekä ihmisen yhteisöllisestä luonteesta. Ihmisen yksilölliset kokemukset sekä hänen luomansa merkitykset syntyvät yhteisön ympäröimänä. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 34.)

Ihmiskäsityksen esittelyn yhteydessä tässä tutkimuksessa on aiheellista esitellä myös tutkijan perhetausta sekä käsitys perheestä. Olen kasvanut ehjässä viisilapsisessa ydinperheessä. Olen sisarusparvemme esikoinen. Vanhempani ovat olleet avioliitossa 25 vuotta. Nykyisen perheeni muo-

dostavat aviomies sekä kaksi lasta. Olen ollut naimisissa neljä vuotta. Lapset ovat syntyneet tänä aikana.

Teoreettisessa osiossa perhekäsitys jaoteltiin familistiseen ja individualistiseen (ks. luku 3.8 Perheen merkitys), joista familistinen on lähempänä omaa näkemystäni. Näen perheen tärkeäksi ja ensisijaiseksi suhteessa yksilön omien etujen tavoitteluun. Huolimatta välttämättömistä ristiriidoista, joita perheenkin sisällä usein koetaan, perhe tulisi pyrkiä säilyttämään ja sitä instituutiona olisi suojeltava. Tämä on tärkeää erityisesti lapsen kehityksen kannalta. Yhteiskunnankin kannalta näen huolestuttavana perinteisen ydinperheen ja avioliiton arvostuksen heikkenemisen. Seuraavat Julkusen (1994, 121) esittämät kysymykset ovat näkemykseni mukaan pohtimisen arvoisia:

Mitä seuraa hyvinvointivaltiolliselle yhteenkuuluvuudelle, jos perustarveinstituutiossa aletaan suosia eroa, pluralismia, lähtöä (exit) ja erotteluja pikemmin kuin lojaaliutta? Miten paljon eroja lojaalius yhteisille hyvinvointijärjestelmille sietää tai edellyttää?

Käsitykseni tiedosta ja todellisuudesta on sosiaalisen konstruktionismin edustaman käsityksen mukainen. Uskon, että maailma on olemassa ihmisille merkitysten välityksellä. Jotta voimme tarkastella todellisuutta, meidän on annettava sitä ilmentäville konkreettisille esineille ja tapahtumille merkityksiä. Kieli on keino rakentaa maailmaa. Merkitys muodostuu sen kielen ja niiden sanojen kautta, joita sen ilmaisussa käytetään. (Alasuutari 2003, 37.)

Vuorovaikutuksella ja sosiaalisella toiminnalla on suuri merkitys todellisuuden ymmärtämisen kannalta. Kokemamme vuorovaikutussuhteet ovat lähteenä sille, miten kuvaamme asioita. Ympäröivän kulttuurin tapa ymmärtää jotakin ilmiötä on yhteydessä siihen, miten me kuvaamme kyseistä ilmiötä. Kun annamme merkityksiä, niiden lähteenä ei ole pelkästään oma minämme tai sisäiset tekijämme. Se, miten ymmärrämme esimerkiksi perheen tai minäkäsityksen, perustuu myös näistä käsitteistä vuorovaikutuksessa toisten kanssa luotuihin tulkintoihin. Kaiken ymmärtämisen edellytyksenä ovat suhteet toisiin ihmisiin ja ympäröivään yhteiskuntaan sekä kulttuuriin. (Alasuutari 2003, 38.)

Sosiaalisen konstruktivismin mukaisia käsityksiä vastaavat Guban ja Lincolnin (1994) kuvaus konstruktivismista. Todellisuus on sen mukaan suhteellista. Tietoa todellisuudesta voidaan saada, kun tutkija ja tutkittava ovat interaktiivisessa yhteydessä toisiinsa. Sitä, mitä löydetään, pyritään tutkittavasta tulkitsemaan. (1994, Metsämuurosen 2001, 12 mukaan.)

4.3 Aineiston hankinta haastattelun avulla

Käyttämäni haastattelumuoto oli puolistrukturoitu teemahaastattelu. Haastattelu on joustavuutensa ansioista monipuolinen tiedonkeruumuoto. Haastattelutilanteessa haastattelija ja haastateltava ovat suorassa kielellisessä vuorovaikutuksessa. Tilanteen spontaanisuus mahdollistaa vastausten taustalla olevien motiivien tarkentamisen lisäkysymysten avulla. Vastauksia on mahdollista syventää ja selventää, toisin sanoen tiedonjakajana olevasta haastateltavasta voidaan saada enemmän ”irti”. Haastattelija voi välttää vääriä tulkintoja tarkkailemalla haastateltavan ei-kielellistä viestintää. Muilla menetelmillä hankittua tietoa voi myös syventää haastattelun avulla. (Hirsjärvi ym. 2004, 193–195; Hirsjärvi & Hurme 2000, 34–35.)

Haastattelussa tutkija voi itse valita, missä järjestyksessä kysymykset esitetään. Tärkeintä on saada tutkittavasta ilmiöstä mahdollisimman runsaasti tietoa. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 75; Hirsjärvi & Hurme 2000, 34.) Kysymysten esittämisjärjestys vaihteli tässä tutkimuksessa sen mukaan, miten haastateltava vastasi esitettyihin kysymyksiin. Toisinaan keskustelu siirtyi uuteen aihepiiriin luonnollisesti, jolloin haastattelun teemat tulivat esiin eri järjestyksessä, kuin etukäteen oli suunniteltu. Joihinkin teemoihin palattiin uudelleen myöhemmin haastattelun aikana.

Haastattelussa kohdataan myös ongelmia. Haastattelijan roolin omaksuminen vie aikaa ja monet tutkijat ajattelevat, että toimiminen haastattelijana edellyttää koulutusta. Haastattelu on menetelmänä aikaa vievä. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 35.) Tutkijana minulla oli hieman aiempaa haastattelukokemusta. Tutkimuksen aikana huomasin, että kun haastattelu valitaan aineistonkeruun menetelmäksi, on aikaa varattava riittävästi sen purkamiseen ja käsittelyyn. Haastattelukokemuksesta ja tutkimuksen aikataulusta kerron tarkemmin kappaleessa Tutkimuksen kulku.

Kun haastattelu ei ole tarkkaan strukturoitu, osa hankitusta aineistosta jää käyttämättä. Kaikki saatu materiaali ei vastaa tutkimuskysymyksiin. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 36.) Hyödyntämättä jäänyt aineisto ei välttämättä mene hukkaan. Vaikka senkertaisen tutkimusaiheen kannalta epärelevantin materiaalin käsittely voi aineiston purkamishetkellä olla turhauttavaa, se voi tarjota tutkimusaiheeseen liittyviä mielenkiintoisia jatkotutkimusaiheita.

4.4 Aineiston analyysi

Laadullisen tutkimuksen haastavin vaihe on aineiston analyysi. Laadullisessa analyysissä aineisto selkeytetään ja sen avulla tuotetaan tutkitusta ilmiöstä uutta tietoa. Aineisto tulee tiivistää, mutta sen sisältämä keskeinen informaatio on kyettävä säilyttämään. Tavoitteena analyysissä on haja-

naista aineistoa selkeyttämällä kasvattaa sen tarjoaman informaation määrää. (Eskola & Suoranta 1998, 138.)

Aineiston analyysissä käytetty menetelmä on sisällönanalyysi. Tuomen ja Sarajärven (2002, 148) mukaan sisällönanalyysiä voidaan hyödyntää useissa laadullisen tutkimuksen alle sijoittuvissa perinteissä ja lähestymistavoissa. Se voidaan ymmärtää laajemmaksi yläkäsitteeksi, kehykseksi, jonka sisällä tutkimusaineiston analysoimiseksi voidaan käyttää useita erilaisia menetelmiä. Jokaista näistä menetelmistä ei voida nimetä, mutta tutkijan on kyettävä antamaan tarkka kuvaus aineistonanalyysin toteutuksesta. Nimen löytäminen on toisarvoista. Toisaalta sisällönanalyysiä käytetään puhuttaessa kolmesta eri toteuttamismenetelmästä, jotka ovat siirrettävissä perinteestä ja lähestymistavasta toiseen. On olennaisen tärkeää liittää sisällönanalyysi tutkimuksen perinteeseen tai lähestymistapaan.

Sisällönanalyysi tässä tutkimuksessa on luonteeltaan teoriasidonnaista. Teoriasidonnaisessa analyysissä yhdistetään teoria ja tutkimus, mutta teoriaa ei pyritä testaamaan. Tarkoitus on aineistoa tarkastellen muodostaa uutta tietoa, teoreettisen tiedon vähitellen ohjatessa analyysia. Aineistolähtöisyys sekä taustalla oleva tieto ja teoria vaihtelevat tutkijan ajatteluprosessissa. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 98–99.)

Pohjustin aineiston analyysiä tutustumalla koottuun aineistoon perusteellisesti. Hirsjärvi & Hurme (2000, 136) jaottelevat laadullisessa aineistossa käytetyn päättelyn induktiiviseen tai abduktiiviseen päättelyyn. Induktiivinen on aineistolähtöistä, kun taas abduktiivinen teorialähtöistä. Tässä tutkimuksessa nämä kaksi päättelyn tapaa vaihtelivat, koska minäkäsityksen osalta aineisto teemoiteltiin teoriataustan mukaisten minäkäsityksen osa-alueiden mukaan, kun taas perheympäristöä koskevat haastateltavien kommentit teemoiteltiin aineistosta nousseiden teemojen alle. Teemoja muodostui yhteensä 15:

1. Perheen rakenne
2. Perheen merkitys
3. Perheen yhteiset toiminnot
4. Perheen sisäinen työnjako
5. Perheessä sovitut säännöt ja rajoitukset
6. Harrastukset ja kaverit
7. Roolini perheessä
8. Kotoa saatu palaute ja palautteen merkitys
9. Suoritusminäkuva
10. Sosiaalinen minäkuva
11. Emotionaalinen minäkuva
12. Fyysis-motorinen minäkuva
13. Suhtautuminen haasteisiin ja tulevaisuuteen

14. Mitä arvostan?
15. Kokonaisnäkemys itsestä

Hirsjärvi ja Hurme (2000) korostavat, että saadut teemat perustuvat tutkijan tapaan tulkita haastateltaviensa kerrontaa. Kun tutkija etsii aineistostaan samankaltaisuuksia, hänen on hyödynnettävä päättelytaitojaan. Haastateltavat voivat puhua samasta asiasta eri sanoin. (mt. 173) Tässä tutkimuksessaakin vastausten tulkinta oli haasteellista. Oman lisänsä tähän toi lapsen tapa puhua ”lapsen kielellä”. Aikuisen tutkijan on pyrittävä ymmärtämään lapsen kielestä merkityksiä, jotka aikuinen ilmaisisi eri sanoilla. Tutkija voi tuskin koskaan saada varmuutta siitä, että on ymmärtänyt tutkittavansa vastauksista kaikki niiden sisältämät merkitykset. Laadullisessa tutkimuksessa aineisto on rajattava siten, että sen tiimoilta tehtävä analyysi on järkevä toteuttaa. Laadullisen aineiston rikkaus, mutta myös sen ongelmallisuus, perustuu aineiston ehtymättömään luonteeseen. (Eskola & Suoranta 1998, 19.)

Ensimmäisen teemoittelun jälkeen yhdistelin teemoja niputtamalla niitä yläotsikoiden alle. Näin selvisivät lopulliset tekijät, joiden yhteyttä tutkittavaan ilmiöön – minäkäsitykseen – tämän tutkimuksen aineiston analyysin avulla voidaan pyrkiä ymmärtämään. Teema 2 eli *perheen merkitys* säilytettiin sisällöllisen laajuutensa vuoksi sellaisenaan. Teemat 3, 5 ja 8 nimettiin *perheen sisäistä vuorovaikutusta* kuvaaviksi tekijöiksi. Teemojen 1, 4 ja 7 alle sijoittuvan aineiston osoitettiin kuvaavan *perheen rakenteellisia tekijöitä*. Teemat 9–15 kartoittivat yksilön minäkäsitystä eli tutkittavaa ilmiötä. Teema 6 jäi pois lopullisesta aineiston analyysistä.

Lopullisten teemojen selvittyä koin jatkokäsittelyn ja johtopäätösten tekemisen kannalta tarpeelliseksi luoda aineistosta taulukkomuotoisen synteessin, jossa esimerkiksi perheen vuorovaikutusta kuvaavista tekijöistä yhteiset toiminnot numeroitiin ja luokiteltiin, jotta voitiin vertailla niiden määrää ja laatua eri haastateltavien kesken. Lisäksi sääntöjä ja rajoituksia kuvaamaan luotiin selkeyttäviä koodeja. Tämän avulla aineistosta saatiin esiin niitä mielenkiintoisia yhteyksiä, joita esitellään luvussa Tutkimustulokset ja niiden tarkastelu sekä tiivistetään ja syvennetään luvussa Johtopäätökset.

4.5 Tutkimusongelmat

Tutkimuksen pääongelma oli ”Mikä merkitys lapsen perheellä on sille, millainen minäkäsitys lapselle on muodostunut?”. Tätä selvitettiin seuraavien alaongelmien avulla:

1. Millainen perhe lapsella on? (perheen rakenne, yleiset käytänteet, yhteiset toiminnot)
2. Mitä perhe lapselle merkitsee? (perheen merkitys ja tärkeys)

3. Millainen ilmapiiri perheessä vallitsee? (perheenjäsenten väliset suhteet, kannustuksen ja palautteen määrä ja laatu)
4. Millainen minäkäsitys lapsella on? (myönteinen / keskivertainen / kielteinen/ristiriitainen)

Analyysin edetessä tutkimusongelmat fokusoituivat ja niiden muoto osittain muuttui. Aineistossa perhettä taustatekijänä määrittävät kolme tekijää olivat perheen merkitys, perheen sisäinen vuorovaikutus sekä perheen rakenteelliset tekijät. Näiden yhteyttä minäkäsitykseen selvitetään luvussa 5.

4.6 Tutkimushenkilöt

Tutkimukseeni haastattelin kuutta kolmasluokkalaista ja kuutta kuudesluokkalaista lasta. Neljää kolmasluokkalaista oli haastateltu myös heidän ollessaan toisella luokalla. Nämä haastattelut koskivat perheen merkitystä, rakennetta ja yhteistä aikaa. Haastattelut olivat osana myös tätä tutkimusta. Kyseisille lapsille tehtiin lisäksi täydentävät haastattelut, joiden avulla tarkistettiin heidän nykyisen perhetilanteensa sekä esitettiin lisäkysymyksiä koskien nykyistä tutkimusongelmaa.

Haastateltavien lasten sijoittuminen juuri kolmannelle ja kuudennelle luokalle ei ole sattumanvaraista. Kuten aikaisempia tutkimuksia esitellessäni (ks. luku 2) mainitsin, Sirkku Aho on tutkimuksissaan havainnut, että oppilaiden minäkäsitys heikkenee koko peruskoulun ajan. Voimakkaimmat muutokset tapahtuvat ensimmäisen luokan lisäksi neljännen ja viidennen lukuvuoden aikana. (Aho 1993.)

Alun perin tarkoitukseni oli esitellä tutkimushenkilöt lyhyesti, mikä saattaisi lisätä lukijan mielenkiintoa tutkimustuloksien tarkastelussa. Koska esittelyä on näin pienen tutkimusjoukon kohdalla mahdotonta muotoilla niin, että vastaajien anonymiteetti olisi suojattu, se on jätetty pois. Tutkimustuloksia esitellessäni olen liittännyt mukaan suoria lainauksia tutkimushenkilöiden haastatteluista. Heidän nimensä on muutettu. Nimet alkavat aakkosten 12 ensimmäisellä kirjaimella. A–F-kirjaimilla alkavat nimet kuuluvat kolmasluokkalaisille ja G–L-kirjaimilla alkavat kuudesluokkalaisille. Näin nimi osoittaa sekä haastateltavan sukupuolen että luokka-asteen.

4.7 Tutkimuksen luotettavuudesta

4.7.1 Kvalitatiivisen tutkimuksen arviointikriteerit

Pohdittaessa tutkimukseni luotettavuutta ei ole perusteltua nojautua perinteisiin objektivismia osoittaviin reliabiliteetin ja validiteetin käsitteisiin. Tutkimus tarjoaa yhden näkökulman, jonka

valossa tutkimuksen kohteena ollutta ilmiötä, minäkäsitystä, voidaan tarkastella. Tarkoituksena ei ole ollut osoittaa, että ainoa mahdollinen totuus on tämän tutkimuksen tulosten mukainen. Lincoln ja Guba (1985, Tynjälän 1991, 390 mukaan) tarjoavat laadullisen tutkimuksen arvioinnin kriteereiksi siirrettävyyttä, vastaavuutta, tutkimustilanteen arviointia ja vahvistettavuutta. Siirrettävyys korvaa määrällisen tutkimuksen piiriin kuuluvan vaatimuksen tulosten yleistettävyydestä. Siirrettävyydellä tarkoitetaan, että tutkimuksen tulosten tulee olla sovellettavissa myös muissa ympäristöissä. Lukijakin voi arvioida siirrettävyyttä, minkä vuoksi tutkijan on huolehdittava tutkimuksen raportoinnissa riittävästä tarkkuudesta.

Olen pyrkinyt tutkimuksessani täyttämään siirrettävyyden vaatimus esittelemällä tutkimusprosessin vaiheet mahdollisimman tarkasti. Jokainen aineiston lapsi on yksilö, jonka perhetausta ja käsitys itsestään on yksilöllinen. Aineisto ja sen analyysin perusteella saadut tulokset kuitenkin osoittavat lapsen perheen ja minäkäsityksen välillä olevan yhteyttä. Tätä voidaan pitää todennäköisenä tuloksena toteutettaessa sama tutkimus toisessa ympäristössä.

Lincolnin ja Guban (1985, Tynjälän 1991, 390 mukaan) mielestä vastaavuus luotettavuuskriteerinä tarkoittaa, että saadut tulokset ovat vastaavia tutkittavien käsitysten kanssa. Tämä edellyttää, että tutkija ja tutkittava ymmärtävät toisiaan. Tutkijan tulee esittää tiedonantajalta saamansa informaatio ja sen sisältämät merkitykset niitä vääristelemättä. Suorat lainaukset tuloksia esiteltäessä olen tutkimuksessani tarkoittanut tekstin värittämisen lisäksi tehtyjen johtopäätösten tueksi. Samalla lukija voi itse pohtia johtopäätösten totuusarvoa ja oikeutusta.

Toistettavuus eli reliabiliteetti on Lincolnin ja Guban arviointikriteereissä (1985, Tynjälän 1991, 391 mukaan) korvattu tutkimustilanteen arvioinnilla. Laadullisessa tutkimuksessa on sen ainutkertaisuuden vuoksi huomionarvoista pohtia niitä tekijöitä, jotka voivat aiheuttaa vaihtelua tuloksissa. Tässä tutkimuksessa haastattelutilanteita oli jokaisen haastateltavan kohdalla vähintään kaksi, minkä lisäksi he täyttivät haastattelun pohjaksi avoimen lomakkeen. Haastattelut täydensivät toisiaan ja osittain ne olivat päällekkäisiä, mikä mahdollisti lasten vastauksissa esiin tulleiden ristiriitojen havaitsemisen ja purkamisen. Haastattelutilanne pyrittiin säilyttämään samankaltaisena ja haastattelut tapahtuivat suljetussa tilassa, jossa olivat paikalla vain haastattelija ja haastateltava. Lukijan on mahdollista arvioida tutkimustilannetta tarkemmin edellä olleen tutkimuksen kulkua kuvaavan luvun 4.1 perusteella.

Laadullista tutkimusta tehtäessä on tärkeää huomioida, että havaintojen on oltava teoriapitoisia. Tämä tarkoittaa, että yksilön käsitys tutkittavasta ilmiöstä, ilmiölle annetut merkitykset ja tutkimuksessa käytetyt välineet eivät voi olla vaikuttamatta tutkimuksen tuloksiin. Saadut tulokset ovat aina riippuvaisia käytetystä havaintomenetelmästä sekä sen käyttäjästä eli tutkijasta itsestään. Tiedon objektiivisuus on aina kyseenalaista – tutkijan oman ymmärryksensä perusteella tekemät

tutkimusasetelmaa koskevat päätökset tekevät siitä subjektiivista. Tutkija ja se, mitä hän tietää ovat tiiviisti yhtä. Tutkija ei voi näyttää toteen valmiita väitteitä todellisuudesta, mutta hän voi paljastaa joitakin tosiasioita. Kaiken tutkimuksen on oltava lähtökohtaisesti teoriapitoista, jotta sitä voidaan kutsua tieteelliseksi. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 19; Hirsjärvi ym. 2004, 152.)

Tutkija ei siis voi irtautua arvolähtökohdista, sillä arvojen varaan rakentuu hänen tapansa pyrkiä ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä (Hirsjärvi ym. 2004, 152). Tätä tutkimusta raportoitaessa on tutkijan taustasitoumukset pyrittävä tuomaan esiin selkeästi (ks. luvut 4.2.3 ja 4.2.4). Sitoumussitani huolimatta olen pyrkinyt tutkijana toimimaan niin, että arvoni ja asenteeni eivät heijastu tutkimuskohteeseen.

Objektiivisuuden sijaan Lincoln ja Guba (1985, Tynjälän 1991, 392 mukaan) nimeävät tärkeäksi tutkimuksen vahvistettavuuden. Tällöin vaatimus objektiivisuudesta ei kohdistu tutkijaan vaan aineistoon. Jotta vahvistettavuus voidaan saavuttaa, on varmistettava tutkimuksen totuusarvosta ja sovellettavuudesta. Monipuoliset menetelmät toimivat tehtävässä apuna. Tässä tutkimuksessa aineistoa kerättiin ensisijaisesti haastatteluilla. Avoin lomake toimi haastattelun pohjana ja sen avulla pyrittiin myös valmistamaan lasta haastatteluun sekä motivoimaan tätä keskusteluun. Tämän tutkimuksen aineisto oli riittävä ja mielestäni varsin laaja kokonaisuudessaan hyödynnettäväksi tulosten analyysissä. Tämän vuoksi osa aineistosta jäi odottamaan mahdollista jatkotutkimusta aiheesta.

Eskola ja Suoranta (1998, 62–64) käyttävät aineiston riittävydestä puhuessaan kylläntymisen eli saturaation käsitettä. He korostavat, että aineiston keruu voidaan lopettaa, kun tutkittavat tapaukset näyttävät toistavan toisiaan. Tutkimustehtävän kannalta lisäaineiston kerääminen on tarpeetonta, kun saturaatiopiste saavutetaan. Jokaisella tutkimuksella on oma saturaatiopisteensä. Yksin tutkija voi päättää, koska se on saavutettu.

Tässä tutkimuksessa saturaatiopisteen saavuttamisen arviointi ei ole yksiselitteistä. Voidaan ajatella, että tutkitut 12 lasta edustavat kukin itseään sataprosenttisesti. Näin ollen vastaukset saturaatituvat täydellisesti heidän itsensä kanssa. Tarkoituksena ei ole ollut luoda yleistettävää totuutta tutkittavasta ilmiöstä, vaan tutkia ilmiötä tämän tutkimusjoukon sisällä. Haastatteluiden kohdalla saturaatiosta on vaikea puhua, koska tutkimusjoukko on suhteellisen pieni. Kuitenkin vastaukset ovat suurelta osin yhteneväisiä ja samat teemat nousevat esiin lähes jokaisessa haastattelussa.

4.7.2 Lapsi haastattelussa

Lapsia haastateltaessa nousee voimakkaasti esiin kysymys hankitun tiedon luotettavuudesta. Voiko lapsilta saatua tietoa käyttää tutkimustarkoituksessa? Tutkimuksissa on useammin hyödyn-

netty lapsia passiivisina tutkimuksen kohteina esimerkiksi havainnoinnin avulla kuin haastateltuita oman elämänsä asiantuntijoina. Tutkimuksessani halusin kuitenkin saada tietoa nimenomaan kuuntelemalla lapsia, koska aikuisen välittäessä tiedon lapsen puolesta sen sisältö ja merkitys väistämättä muuttavat muotoaan. Perusteltaessa lasten sopimattomuutta tutkimustarkoituksessa haastateltaviksi on mainittu perusteluksi lasten epäluotettavuus. Luotettavuusongelmia on kuitenkin huomattu myös aikuisten tutkittavien kohdalla. (Ritala-Koskinen 2001, 65–66.)

Pulkkinen (1994, 38) on omista seurantatutkimuksissaan erilaisia kasvatuskäytänteitä tutkiessaan huomannut, että lasten antamat kuvaukset kasvatusilmapiiristä olivat yhteydessä lapsen senhetkiseen käyttäytymiseensä sekä kehitykseensä vastaisuudessa. Vanhempien antamat vastaukset eivät ole merkityksellisiä silloin, kuin lapsi kokee asian eri tavalla. Uskon, että sama pätee oman tutkimusaiheeni kohdalla.

Koska tutkittavana ilmiönä oli lapsen minäkäsitys ja taustatekijänä lapsen kokemukset omasta perheestään, koin mahdottomaksi kerätä aineistoa muuten kuin lasta itseään kuulemalla. Burns (1981, 32) mukaan ihmisen minää ja sen osa-alueita on mahdoton tutkia muuten kuin ihmisellä olevien käsitysten välityksellä sekä havaittavaa käytöstä tulkitsemalla. Tehtyjen haastattelujen perusteella saamani kokemus oli, että lasta haastateltaessa haastattelutilanteessa on läsnä välittömyyden ja rehellisyyden ilmapiiri, jota ei vieraan aikuisen kanssa keskusteltaessa yhtä helposti saavuteta. Esimerkiksi kysyttäessä lapsen käsitystä omasta ulkonäöstään sain vastauksen perään myös kommentteja siitä, miten typerä tämä kysymys haastateltavan mielestä oli. Useasti lapset tuhahtelivat tai esittivät nasevia vastakysymyksiä. Tunteiden kirjo haastattelutilanteissa vaihteli riemusta raivoon. Tämän omiin havaintoihini perustuvan lisäaineiston avulla sain paitsi informaatiota lapsen suhteesta ja reaktiosta kulloinkin esitetyn kysymyksen sisältöön myös syitä pohtia uudelleen joitakin tutkimuksen kysymyksen asetteluun liittyviä seikkoja sekä haastattelutaitojani.

Lasten oman äänen kuulemisen tärkeyttä on korostettu muun muassa sosiologisen lapsuustutkimuksen piirissä. Yhteiskuntatieteellisen lapsuustutkimuksen lisääntyessä 1990-luvulla lisääntyivät myös sellaiset tutkimukset, joissa lapsia haastatellaan. (Ritala-Koskinen 2001, 65–66.) Myöskään kasvatustieteellisen tutkimuksen piirissä ei tulisi väheksyä lapsen omiin kokemuksiin perustuvan tiedon merkitystä. Erityisesti silloin, kun mielenkiinto keskittyy lapsen kokemusmaailmaan ja sen emotionaaliseen tulkintaan, voidaan lasta itseään pitää ainoana todenmukaisena informantina.

Jotta lukija saatettaisiin tietoiseksi haastateltujen lasten kehitysvaiheesta, kerrotaan 3. ja 6. luokkalaisesta lapsesta tarkemmin teoreettisessa osiossa (luvut 3.4 ja 3.5). Lapsia haastateltaessa tutkija joutuu pohtimaan haastattelun etiikan näkökulmasta erityisesti sitä, mitä lapselta voi kysyä. Haastatteluissa en tullut kohdanneeksi arkaluontoisia asioita. Tutkimusongelma ei myöskään edel-

lyttänyt pureutumista asioihin, jotka olisin kokenut eettisesti arveluttaviksi. (Ritala-Koskinen 2001, 75.)

Lasten haastattelemiseen liittyy monia käytännön hankaluuksia. Vieraiden lasten kanssa keskusteltaessa tutkija ei tiedä, mistä lapsen mahdollinen vaitonaisuus johtuu. Toiset lapset ovat luonteeltaan puheliaampia ja avoimempia kertomaan itsestään ja kokemuksistaan, kun toiset vastailevat lyhyesti ja pääpiirteisesti. Tutkijan haasteena onkin saada lapsi innostumaan ja avautumaan. Puhelias lapsi kertoo paljon ja kuvailee näkemyksiään yksityiskohtaisemmin. Esimerkiksi perheen yhteisistä toiminnoista kysyttäessä toiset lapset kykenevät lyhyessä ajassa nimeämään kymmeniä asioita, joita he tekevät perheen kanssa yhdessä. Jollekin lapselle ensimmäisenkin asian ääneen sanominen tuottaa vaikeuksia. Tutkijana ja lapselle vieraana aikuisena on vaikea sanoa, johtuuko tämä ero siitä, että toisten lasten kotona yhteistä toimintaa on todellisuudessa paljon enemmän vai siitä, että lapsi ei jaksakaan keskittyä vastaamaan tai ei halua kertoa yksityisasioistaan.

Puheliaan lapsen kanssa haasteena on saada haastattelutilanteessa käytävä keskustelu pysymään aiheessa. Hetkittäinen keskustelun siirtyminen sivupoluille ei vielä häiritse, mutta aineiston jatkokäsittelyn kannalta ei ole mielekäästä, jos haastattelussa toistuvasti juututaan tutkimuksen kannalta epäolennaisiin asioihin. Lasten vastauksiin vaikuttavat ainakin luonne-erot sekä mahdollisesti erot haastattelijan ja haastateltavan suhteessa (joitakin lapsia haastattelin tutkimukseni aikana neljään kertaan, toisia vain kahteen kertaan). Eroavaisuutta voi olla myös kulloisenkin perheen elämäntilanteessa. Jos perheessä on juuri koettu tai haastatteluhetkellä on meneillään kriisivaihe, kuten avioero, saattaa lapsi olla arka kertomaan mistään kotiin liittyvästä vieraalle ihmiselle.

Kuudesluokkalaisten kohdalla oli huomattavissa myös lähestyvistä murrosiästä mahdollisesti johtuvaa kapinointia. Asenne haastattelijaa kohtaan oli toisinaan ylimielinen. Eräs poika ärsyyntyi haastattelutilanteessa niin, että korotti ääntään ja kieltäytyi vastaamasta kysymyksiin. Kuudesluokkalaiset olivat selvästi varautuneempia ja vaivautuneempia ulkonäköön liittyviin kysymyksiin vastatessaan.

Kun lapsen haluttomuus vastata kysymykseen oli selvästi aistittavissa, odotin, että haastattelutilanne vapautuisi ja esitin kysymys uudelleen toisessa muodossa. Tässä yhteydessä on pohdinnan arvoista, onko eettisesti oikein muotoilla epäsuora kysymys aiheesta, johon lapsi ei suoraan halua vastata. Kuudesluokkalaisten kohdalla harhauttaminen ei enää toimi kuten kolmasluokkalaissa, jotka eivät huomaa vastaavansa vahingossa aikaisemmin torjumaansa kysymykseen.

Luotettavuuden kannalta haastattelun ongelmaksi nähdään sen sisältämät virhelähteet. Ajatellaan, että haastateltavat pyrkivät vastaamaan sosiaalisesti suotavalla tavalla. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 35.) Arkikokemukseni perusteella lapset ovat aikuisia heikommin tietoisia siitä, mikä on

yleisesti hyväksyttävää ja minkä kertomista tulisi välttää. Lapset eivät harkitse ennen kuin vastaavat vaan toimivat aikuista spontaanimmmin.

4.7.3 Minäkuvamittarin luotettavuus

Oppilaat täyttivät ennen haastattelua kyselylomakkeen. Uskon, että haastattelua ennen täytetty kyselylomake kokonaisuudessaan paransi tutkimuksen luotettavuutta. Minäkuvamittaria lukuun ottamatta kysymykset olivat avoimia ja antoivat lapselle mahdollisuuden vastata omin sanoin. Lapset saivat täyttää lomakkeen yksin rauhallisessa tilassa. Varasin lomakkeen täyttämiseen aikaa 10–15 minuuttia, jonka ajan pysyttelin toisaalla. Jokaiseen kysymykseen ei ollut pakko vastata, jos se tuntui lapsesta hankalalta. Lomake valmisti lapsia tulevan haastattelun aiheeseen ja viritti heidän ajatuksiaan aiheen suuntaisesti. Lisäksi sen avulla sain pohjatietoja, jotka helpottivat haastattelun eteenpäin viemistä. Haastattelujen aikana tein myös havaintoja, jotka kirjasin ylös. Kyseessä oli menetelmätriangulaatio, jossa kohdetta tutkittiin eri menetelmien avulla (Eskola & Suoranta 1998, 70).

Lomakkeen minäkuvamittariin kerätyt adjektiivit olivat Sirkku Ahon tutkimuksissaan käyttämästään minäkuvamittarista poimittuja. Tehtävänannossa käytin sanaa *luonne* ("Ympyröi alla olevista sanoista kaikki ne, jotka **sinun mielestäsi** kuvaavat sinun luonnettasi eli millainen omasta mielestäsi olet" ks. liite 1). Pyysin lasta ympyröimään ne sanat / sanaparit, jotka kuvaavat hänen luonnettaan. Jälkeenpäin ajatellen tehtävänanto olisi ollut parempi muodossa "Ympyröi ne sanat / sanaparit, jotka omasta mielestäsi kuvaavat sinua itseäsi". Luonne – sanan vuoksi joku haastateltavista saattoi jättää ympyröimättä jonkin sanan. Esimerkiksi listassa ollut ilmaisu "olen hyvä pelaamaan pallopelejä" ei varsinaisesti kuvaa luonnetta, jos luonnetta käsitteenä ajatellaan tarkemmin.

5 TUTKIMUSTULOKSET JA NIIDEN TARKASTELU

Tässä luvussa esittelen ja tarkastelen tutkimuksen tuloksia jaoteltuna niitä tutkimuksen alaongelmien mukaisesti. Tarkastelussa pyrin jatkuvasti arvioimaan, miten tulokset asettuvat suhteessa tutkimukseni viitekehukseen eli teoreettiseen taustaan sekä aikaisempiin tutkimustuloksiin. Tuloksista ilmeni joitakin mielenkiintoisia sivujuonteita, joita myös käsittelen. Käsittelyssä on pyritty johdonmukaisuuteen ja eheään rakenteeseen, mikä ei runsaan ja mielenkiintoisia yksityiskohtia tarjonneen aineiston vuoksi ole ollut helppoa. Monen sivujuonteen kohdalla aiheeseen olisi ollut mielenkiintoista pureutua tarkemmin. Tällöin tutkimuksen linjakkuus olisi kuitenkin kärsinyt. Rajausten avulla on kyetty pysymään varsinaisen tutkimusongelman alaisuudessa. Niitä esiin tulleita teemoja, joita ei tässä yhteydessä pystytä tarkemmin käsittelemään, voidaan hyödyntää ja niiden tarkastelua syventää mahdollisissa jatkotutkimuksissa.

5.1 Perheen merkityksen kokeminen

Kaikki haastatteleman lapset pitivät perhettä tärkeänä. Lapset kuvasivat perheen tärkeyttä erilaisin ilmaisuin. Sen todettiin olevan ”tärkeä”, ”tosi tärkeä” ja ”kaikki kaikessa”. Tämä tulos ei ole yllättävä. Vuoden 1998 perhebarometriin vastanneille aikuisille perhe oli tärkein yleisistä arvoista. Vastaajista sen ilmoitti erittäin tärkeäksi yli 80 prosenttia. (Reuna 1998, 14.) Olennaista tässä tutkimuksessa oli tarkastella sitä, minkä vuoksi perhe on lapselle tärkeä. Mikä tekee juuri tästä nimenomaisesta perheestä lapsen perheen? Perheestä tulee lapselle ´meidän´ perhe vasta silloin, kun hän puheessaan nimeää sitä määrittäviä ominaisuuksia – tunnustaa perheensä. (vrt. Pekkarinen 1998, 58.)

Tutkimukseni lapsilla oli erilaisia syitä pitää perhettään tärkeänä. Perhe koettiin turvaksi sekä emotionaalisella että käytännön tasolla. Emotionaalisen tason tärkeyttä kuvasivat lasten näkemykset siitä, että perheessä kuulutaan yhteen pitkän yhteisen menneisyyden vuoksi. Reuna (1997, 11) on suomalaisten perheeseen liittyviä käsityksiä tutkiessaan huomannut, että perheen merkitystä kuvataan sosiaalisen ulottuvuuden, yhteiskunnallisen ulottuvuuden ja taloudellisen ulottuvuuden

näkökulmista. Reuna toteaa yhteenkuuluvuuden sekä perheen turvan tuojana kuvaavan perheen yhteiskunnallista ulottuvuutta. Tutkimukseni lapsille yhteenkuuluvuuden perusteena oli, että kaikki tuntevat toisensa ja voivat näyttää, millaisia oikeasti ovat. Lapset kuvailivat myös, että perheessä ollaan läheisiä ja lohdutetaan toisia silloin, kun kohdataan vaikeuksia.

Ku mä oon eläny niitten kaa koko elämäni. - - No ne voi jotenki lohduttaa. - - Ehkä ne tuntee kuitenkin kaikkein parhaiten, niin sit ne tietää, mitä pitää sanoa.(Christian)

Yhteiskunnallista ulottuvuutta määrittää Reunan (1997) mukaan myös perheen merkitys perinteiden siirtäjänä ja käytännön taitojen opettajana. Perheen merkitystä yhteiskuntaan sosiaalistavana yhteisönä kuvaa seuraava lainaus:

No mun mielest se on aika kivaa välillä pistää esimerkiks jotai.. sillei.. ruokailuvälineitä tai jotai sellast.. silittää. Siit oppii ainaki enemmän. Et ei oo sit sillei et ku äiti sanoo et ”oleppa hyvä ja mee nyt esimerkiks pesee tai silittää nuo” ni (hämmästynyt ilme) ”miten mä silitän nuo?” (naurua) (Anna)

Käytännön tasolla perhe koettiin tärkeäksi esimerkiksi tilanteissa, joissa on lähdetty matkalle tuntemattomiin tai suuriin paikkoihin tai jouduttu eksyksiin. Kolmasluokkalaisten vastauksista heijastuivat lapsen ikävaiheeseen tällä hetkellä liittyvät arjessa pelottavat tilanteet. Yksi kolmasluokkalainen mainitsi perheen olevan erityisen tärkeä silloin, kun hissi pysähtyy yhtäkkiä, eikä sieltä pääse ulos. Toinen kolmasluokkalaisista piti perheen läsnäoloa tärkeänä silloin, kun tarvitsee löytää sopivan kokoinen laastari verenvuodon tyrehtyttämiseksi. Sama lapsi piti perhettä tärkeänä myös sen vuoksi, että kotitöitä ei tarvitse tehdä yksin.

Materiaalinen huolto perheen merkityksen kuvaajana tuli esiin kahden kolmasluokkalaisten vastauksissa. Materiaalisen huollon kokeminen perheen merkityksen kannalta oleelliseksi saattaa lapsen ajatuksissa toisaalta kuvata perhettä turvallisuuden takaajana, mutta toisaalta se kuvaa myös määrittelyä taloudellisen ulottuvuuden näkökulmasta. Reunan (1997) tutkimuksessa perheen taloudellista ulottuvuutta ei pidetty merkityksellisenä.

Yksi kolmasluokkalaisista korosti perhettä erityisesti sosiaalisena instituutiona. Perhe turvaa sen, ettei lapsen tarvitse olla yksin. Kotona viihtyy paremmin, kun voi leikkiä sisarusten kanssa ja viettää aikaa vanhempien seurassa. Sosiaalinen ulottuvuus näkyi kolmasluokkalaisten vastauksissa muissakin yhteyksissä. Sitä kuvaavat Reunan (1997) mukaan läheisyys, yhdessä oleminen ja tekeminen sekä henkinen tuki.

Kuudesluokkalaisten kohdalla vastaukset perheen tärkeyden syistä eivät enää sisältäneet konkreettisia käytännön tilanteita. Yksi poika tosin kommentoi perheen olevan tärkeä, koska ilman

sitä ei osaisi kaikkea sitä, mitä nyt osaa. Tämän vastauksen kohdalla sen tulkinta riippuu siitä, mitä kaikkea ”osaamisen” nähdään tarkoittavan. Vastaus kuvaa parhaiten Reunan (1997) tutkimusten yhteiskunnallista ulottuvuutta. Muut viisi kuudesluokkalaista perusteli perheen tärkeyttä puhtaasti emotionaalisilla, sosiaalista ulottuvuutta kuvaavilla tekijöillä. Perhe nähtiin läheisyyden ja hellyyden lähteenä, huolenpitäjänä, turvana, paikkana jakaa omia huolia ja ongelmia sekä kokea erilaisia tunteita.

Se (tekee perheestä tärkeän), että ne on niinku kenelle sä pystyt näyttää minkälainen sä oikeesti oot. Ne tuntee sut kaikkein parhaiten, niille sä pystyt kertomaan sellasia asioita, mitä sä et kellekään muulle pysty kertomaan. (Hilma)

No on se mun mielestä aika tärkeä tai tosi tärkeä itse asiassa. - - No se, että on vaikka kelle puhua, jos on jotain ongelmia. Se on sellanen turva. Et ne on sillee läheisiä. (Jaakko)

Taloudellinen ulottuvuus perheen merkityksen kuvaajana ei näkynyt kuudesluokkalaisten vastauksissa. Reunan tutkimus osoitti, että perheen merkitystä kuvaa parhaiten sen sosiaalinen ulottuvuus (1997, 11). Sama on havaittavissa oman tutkimukseni tuloksissa.

5.2 Perheen merkityksen kokemisen yhteys minäkäsitykseen

Perhettä materiaalisen huollon vuoksi tärkeänä pitäneillä kahdella kolmasluokkalaisella pojalla minäkäsitys oli kielteinen. Coopersmithin (1967) luokituksen mukaan kielteiselle minäkäsitykselle on kuvaavaa, että yksilö ei luota itseensä. Hän kokee olevansa huono, taitamaton ja heikko. Käytös on passiivista ja ennen pitkää sosiaalisista suhteista vetäydytään. Nämä pojat kuvasivat perhettä tärkeäksi erityisesti käytännön tilanteissa, eivätkä vastauksissaan ilmaisseet kokevansa emotionaalisia tekijöitä olennaisiksi. He myös kokivat, että elämä ilman perhettä olisi mahdollista ja perhe olisi korvattavissa, jos seuraa olisi tarpeeksi. Toisen mielestä tärkeää oli riittävä kavereiden määrä, kun taas toinen koki perheen puuttuessa mahdolliseksi korvaavaksi tekijäksi lemmikkien seuran:

No vois vaikka (kaverit korvata perheen). - - No kyl varmaa joku viis tai.. Eiku seitemän. Joo. - - No varmaa (kaverit riittäisi), jos mä muuttaisin niille.(Eero)

Jos sil on kyl talo ja niin pois päin, niin ei se sitte, kyl se ois mahollista kyl elää, jos ois vaikka kolme papukaijaa ja sitte yks koira ja kissa ja sit ne kaikki tulis toimee, ni kyl ne sitte ja jos ois tarpeeks rahaa ja sillee, mut se vois olla aika yksinäistä välillä.(Daniel)

Kaikkien kolmasluokkalaisten kohdalla perheen merkityksen kokeminen ei kuitenkaan näyttänyt olevan yhteydessä yleisminäkäsityksen laatuun. Perheen kokeminen emotionaalisesti tärkeäksi ei

tarkoittanut, että lapsen minäkäsitys olisi myönteinen. Osa-alueittain tarkastellen yhteyksiä kuitenkin on huomattavissa. Yksi kolmasluokkalainen koki perheen erityisen tärkeäksi sen tarjoaman yhteenkuuluvuuden tunteen sekä lohdutuksen vuoksi. Tästä huolimatta minäkäsitys oli suoritusminäkuvan sekä sosiaalisen minäkuvan osa-alueilla melko kielteinen. Emotionaalinen sekä fyysis-motorinen minäkuva oli sen sijaan myönteinen, kuten muillakin niistä lapsista, jotka kuvasivat perheen merkitystä emotionaalisesti tärkeäksi. Perheen kokeminen emotionaalisella tasolla merkitykselliseksi näyttäisi kolmasluokkalaisten kohdalla olevan yhteydessä erityisesti myönteiseen emotionaaliseen sekä fyysis-motoriseen minäkuvaan.

Kuudesluokkalaisista lapsista kaksi oli sitä mieltä, että sijaiskoti tai ystävät voisivat toimia korvaajina, jos perheen menettäisi. Heidän kohdallaan yhteyttä kielteiseen minäkäsitykseen ei kuitenkaan ollut havaittavissa kuten kolmasluokkalaisilla, vaan toisella minäkäsitys oli erittäin myönteinen ja toisella melko myönteinen. Tätä tulosta voisi tulkita myönteiselle minäkäsitykselle ominaisen ajattelutavan kautta. Vastoinkäymisten kohdatessa pyritään selviämään senhetkisten olosuhteiden tarjoamista vaihtoehdoista parhaaksi kuvitellulla tavalla. Coopersmithin (1967) mukaan yksilö, jolla on myönteinen minäkäsitys, luottaa itseensä sekä mahdollisuuksiinsa. Uudet tehtävät ovat hänelle haasteita eikä niitä nähdä masentavina tappioina. Vastoinkäymisistä myönteisen minäkäsityksen omaava henkilö selviää hyvin.

Kuudesluokkalaisista kaikki kuvasivat perheen merkitystä emotionaalisella tasolla. Kuitenkin heidän joukostaan kahdella minäkäsitys oli melko kielteinen. Heistä molemmat olivat poikia, kuten oli myös kolmasluokkalaisten kohdalla. Myönteiseen minäkäsitykseen yhteydessä oleva tekijä oli kuudesluokkalaisten kohdalla perheen kokeminen tärkeäksi sen vuoksi, että perheen jäsenten kanssa keskustellaan eri tavalla kuin muiden läheisten kanssa. Heille voi kertoa itseä huolettavista asioista ja muista sellaisista asioista, joista ei perheen ulkopuolisille voi puhua. Keskustelu vanhempien ja lasten välillä on huomattu merkitykselliseksi tekijäksi myönteisen minäkuvan ja itsearvostuksen kannalta myös Kääriäisen (1988, 32) tutkimuksissa. Perheen läheisyys tärkeyden perusteena oli yhteydessä myönteiseen minäkäsitykseen emotionaalisen ja fyysis-motorisen minäkuva-alueen osalta.

5.3 Perheen sisäisen vuorovaikutuksen yhteys minäkäsitykseen

5.3.1 Vuorovaikutusta osoittavien tekijöiden määrittely

Perheen sisäistä vuorovaikutusta osoittavia tekijöitä olivat tämän tutkimuksen aineistossa esiin nousseista teemoista perheen yhteiset toiminnot, perheessä sovitut säännöt ja rajoitukset sekä kotoa

saatu palaute. Yhteisten toimintojen osalta kartoitettiin toimintojen määrää ja laatua. Tärkeänä nähtiin myös se, tapahtuuko yhteinen toiminto koko perheen kesken vai viettävätkö sisarukset aikaa yhdessä ilman vanhempiaan. Perheen yhteisiä toimintoja ilmeni aineistossa 10 eri lajia: ruokailu, saunominen, matkailu, leikit ja pelit, kotityöt, television katselu, liikunta/ulkoilu, kyläily, yhteinen (nimetty) harrastus sekä juttelu/keskustelu. Yhteinen harrastus erosi liikunnasta ja ulkoilusta niin, että lapsi nimesi sen erikseen ja sitä harrastettiin säännöllisesti.

Perheissä sovittuja sääntöjä ja rajoituksia aineistossa tavattiin liittyen tietokoneen sekä muiden pelikoneiden (playstation, x-box) pelaamiseen, television katsomiseen, lasten kotiintuloaikoihin sekä nukkumaanmenoaikoihin. Yksi lapsi nimesi myös säännön koiran ulkoiluttamiseen liittyen sekä elektronisten laitteiden käsittelystä sovitun säännön. Läksyjen tekemisestä oli joissakin perheissä keskusteltu ja pyritty luomaan sääntöjä. Pulkkinen (2002, 141) korostaa lapsilähtöisen vanhemmuuden merkitystä lapselle. Lapsilähtöisessä vanhemmuudessa ymmärretään lapsen kehitystarpeita ja kyetään asettamaan lapselle hänen kehitystasoaan vaativia rajoitteita. Lasta pyritään tällöin suojelemaan vaikutteilta, jotka ovat lapselle haitallisia. Ulkomaailma tarjoaa esimerkiksi television ja internetin välityksellä paljon sellaista, mikä vanhempien tulisi suodattaa pois lapsen ulottuvilta.

Aikaisemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että selvät rajat ovat yhteydessä myönteiseen minäkäsitykseen (Coopersmith 1967; Aho 1996, 38–39). Selkeät säännöt ja rajoitukset ovat yhteydessä minäkäsitykseen erityisesti sen vuoksi, että ne lisäävät lapsen turvallisuuden tunnetta, jonka taas on osoitettu olevan merkittävä minäkäsitykseen vaikuttaja tekijä (Aho 1996, 62; ks. myös tämän tutkimuksen luku 3.3).

Kotoa saadun palautteen osalta kiinnitettiin sekä palautteen laatuun että määrään. Lapsilta kysyttiin, millaisissa tilanteissa palautetta oli tullut ja oliko saatu palaute useammin negatiivista vai positiivista. Palautteen laatua kuvasi lisäksi sen saaminen joko sanallisesti, materiaalisesti tai molemmissa muodoissa. Lisäksi lapset kertoivat, miltä palautteen saaminen tuntui ja kokivatko he palautteesta olevan itselleen hyötyä ja minkälaista tämä hyöty on. Suoranaisen palautteen lisäksi tähän kategoriaan luokiteltiin myös vanhemmilta saatua kannustusta ja apua osoittavat kommentit liittyen koulutöihin ja harrastuksiin sekä ystävyys-suhteissa oleviin ongelmiin. Aho (1996, 61) toteaa, että palautteen saamisessa olennaista on sen kokeminen ansaituksi ja rehelliseksi. Olennaista on myös palautteen toistuvuus sekä se, ettei palaute tunnu lapsesta mielistelyltä.

Aho (1996, 53) toteaa myös, että annetun palautteen ei tulisi riippua sen antajasta. Palaute on tehokkainta, kun sen antaa henkilö, jonka lapsi hyväksyy ja jota hän kunnioittaa. Jos suhde palautteen antajaan on luottamuksellinen, lapsi kykenee ottamaan vastaan minän kanssa ristiriitaisenkin palautteen. Kolmas - ja kuudesluokkalaisten kohdalla erot perheiden sisäisessä vuorovaikutuksessa

sekä sen yhteydessä minäkäsitykseen olivat suuria. Tämän vuoksi esittelen ensiksi tuloksia kolmasluokkalaisten osalta, sen jälkeen kuudesluokkalaisten lasten osalta.

5.3.2 Vuorovaikutuksen yhteys minäkäsitykseen kolmasluokkalaaisilla

Kolmasluokkalaisten lasten kotona perheen yhteisiä toimintoja oli runsaasti. Perheenjäsenten yhteinen osallistuminen erilaisiin kodin tarjoamiin virikkeisiin on aikaisempien tutkimusten mukaan tärkeää lapsen itsetunnon ja minäkäsityksen kannalta (Kääriäinen 1988, 32; Aho 1996, 39). Säännöllisistä toiminnoista yleisimpiä olivat yhteinen ruokailu sekä saunominen.

Yhdessä leikkiminen ja pelailu olivat yleistä niiden lasten kotona, joiden minäkäsitys oli myönteinen tai melko myönteinen. Tämä olikin yhteisistä toiminnoista voimakkaimmin yhteydessä myönteiseen minäkäsitykseen. Paajasen (2001, 83) lapsen vapaa-aikaa kartoittavaan tutkimukseen vastanneista suomalaisista perheistä puolella oli koko perheen yhteisiä harrastuksia. Vanhempien ja lasten yhteisten harrastusten yhteys erityisesti itsetunnon vahvistumiseen on aikaisempienkin tutkimustulosten jossain määrin tukema oletus (Aho 1996, 39). Kolmasluokkalaisten lasten kohdalla tuloksista oli yleisesti huomattavissa, että minäkäsitys oli kielteisempi niillä lapsilla, joiden kotona vuorovaikutuksen laatu oli heikko ja sen määrä vähäinen.

Sovittuja sääntöjä ja rajoituksia tarkasteltaessa nähdään, että neljän lapsen kotona oli sovittu sääntöjä television, tietokoneen ja muiden laitteiden käytöstä. Paajasen (2001, 84) saamien tulosten mukaan 5-, 8- ja 11-vuotiaiden lasten vanhemmat päättävät suomalaisissa perheissä yksin lapsen nukkumaanmenoajasta, television ja videoiden katselusta sekä kotiintuloajasta. Näistä kahden lapsen kohdalla kotona oli sovittu myös nukkumaanmenoajoista. Kaksi kolmasluokkalaista kertoi, että heidän kotonaan ei ollut lainkaan sovittuja sääntöjä tai rajoituksia edellä mainituista asioista.

Kolmasluokkalaaisista viisi sanoi saavansa kotoa runsaasti palautetta. Yksi lapsi ei muistanut, onko saanut palautetta vai ei. Runsaasti palautetta saaneista yhden kohdalla palaute oli useammin negatiivista kuin positiivista. Muilla palaute oli useammin positiivista. Lapsi, joka sai useammin negatiivista palautetta, ei pitänyt palautteen saamista tärkeänä. Tämä tulos toistui myös kuudesluokkalaisten kohdalla. Jos lapsi ei saanut palautetta, hän ei myöskään ymmärtänyt sen tärkeyttä.

Kolmella lapsella, jotka kaikki olivat poikia, minäkäsitys oli joko kielteinen tai melko kielteinen. Yhdellä lapsella minäkäsitys oli kielteinen jokaisella neljällä minäkäsityksen osa-alueella (suoritusminäkuva, sosiaalinen minäkuva, emotionaalinen minäkuva sekä fyysis-motorinen minäkuva). Hänen kotonaan ei ollut sääntöjä tai rajoituksia television, tietokoneen tai muiden laitteiden käyttöä koskien. Myöskään kotiintulo- tai nukkumaanmenoajoista ei ollut sovittu.

Aho (2005, 42) toteaa, että hyvin heikon minäkäsityksen omaavilla lapsilla vanhempien suhtautuminen lapseen on usein ollut välinpitämätöntä, mitä osoittaa muun muassa yhteisten pelisääntöjen ja määrätietoisen toiminnan sekä kannustuksen puute. Käytännön sopimus oli tämän lapsen kohdalla tehty koiran ulkoiluttamisesta sekä television ruutuun koskemisesta. Lapsi kertoi viettävänsä perheestään eniten aikaa koiran kanssa, äidin kanssa hän kertoi joskus katselevansa televisiota ja tekevänsä kotitöitä. Koko perheen yhteisiä toimintoja olivat satunnainen saunominen silloin, kun vanhemmat töiltään ehtivät. Perhe oli matkustanut yhdessä muutamia kertoja. Kotoa saatua palautetta lapsi muisteli seuraavasti:

No.. Ei se niin jännää välttämättä ole. Mut välillä se saattais ehkä olla kivaa. - - Ois se ehkä (kiva kuulla hyviä asioita). - - Jos emmä kerro niille mitää (kun koulussa on mennyt hyvin), tai sit jos ne kuulee opettajalta, niin ei ne kauheesti mitään sano - - Ei.. Ei siihen oo kai kauheesti mitään (sanottu, jos on mennyt hyvin). - - Nii tietty silloin mä en yleensä sano sitä (jos joku on mennyt koulussa huonosti). - - (Kun kuulevat, että on mennyt huonosti) Nii ne ehkä alkaa.. Emmä muista, mut jotain ne teki.. - - No silloin (vihaisina) ne on aika semmosia, joiden kanssa ei tee sitten mieli tehdä yhtään mitään. Enkä mä yleensä tee yhtään mitään. Silloin mä pysyn omassa huoneessa ja sitten jos mä silloin jonkun kaa teen jotain, niin se on kavereitten kanssa tai koiran. (Daniel)

Tämän pojan kohdalla heikoimmat minäkäsityksen osa-alueet olivat suoritusminäkuva sekä emotionaalinen minäkuva. Näihin osa-alueeseen liittyen hän nimesi itseään määrittäväksi vain yhden positiivisen ominaisuuden; lukutaidon. Hän koki vanhempiensa pitävän häntä tyhmänä ja epäilykkäänä ja kuvasi itseään ujoksi, epävarmaksi, levottomaksi ja aggressiiviseksi. Pojan kuvaukset kotiympäristöstään viittaavat siihen, että hän koki toisinaan tullessa pilkatuksi ja nöyryytetyksi. Tämä kuvastui erityisesti pojan kuvaillessa, miten ikävää on saada palautetta ”noloista” asioista, kuten koiran ulosteiden siivoamisesta. Lapsi kertoi kotona toisinaan raivostuvansa, minkä vuoksi vanhemmat hermostuivat häneen. Saamani vaikutelman perusteella hän ei kotiympäristössäänkään kyennyt luopumaan puolustusmekanismeistaan, koska ei tuntenut itseään hyväksytyksi. Tällainen reagoititapa on kuvatus kaltaisissa olosuhteissa normaali. (ks. Aho 1996, 48.)

Sosiaalinen minäkuva oli kuitenkin hieman myönteisempi, sillä poika tunsi ystäviensä pitävän hänestä, vaikkakin jotkut myös haukkuivat ja nimittelivät häntä. Aho (1996, 51) toteaa, että itsetunnoltaan heikon ihmisen ympärille saattaa muodostua sellainen sosiaalinen kenttä, joka ruokkii niitä negatiivisia käsityksiä, joita yksilöllä on itsestään. Kuitenkin poika uskoi, että useimmat luokkatoverit haluaisivat tehdä hänen kanssaan esimerkiksi ryhmätöitä ja kertoi olevansa toveriaan kohtaan ystävällinen.

Myönteisin osa-alue tällä lapsella oli fyysis-motorinen minäkuva. Poika kertoi olevansa hyvä pelaamaan ja nopea. Kuitenkin hän toivoi olevansa liikunnassa vielä parempi ja vähätteli itseään

verraten taitojaan muiden liikuntaryhmässään olevien vastaaviin taitoihin. Lapsen taipumus vertailla tietoisesti suorituksiaan tovereidensa suorituksiin lisää tämän ikäisillä lapsilla kilpailullisuutta, millä on suuri merkitys lapsen minäkäsitykselle ja itsetunnolle (Laine 2005, 156).

Lapsilla, joiden itsetunto on kovin heikko, on taipumus hylätä kokonaisvaltainen palaute, joka on minäkäsityksen vastainen. Esimerkiksi jos lasta kehuaan yleisesti ´hyväksi´, hän mitätöi saamansa palautteen. Sen sijaan yksityiskohtainen positiivinen palaute saatetaan ottaa vastaan helpommin. (Aho 1996, 50–51.) Kyseinen poika muisti hyvin tarkasti hänelle liikuntatunnilla luokkatoverin taholta annetun spesifin palautteen:

On kerran kommentoinu yks kaveri, että ”kaikki sellaset hyvät kärrynpyöräntekijät”, niin minä oon sanonu. (Daniel)

Poika sanoi tuntevansa itsensä komeaksi, mutta oli saanut kuulla negatiivisia kommentteja ulkoonäöstään.

No on (joku kommentoinut ulkonäköäni).. Sillei.. ”Pöpöpöpö” et sillei ”vamma-nen” tai joku ”neekeri” tai joitain sellaista on mejän luokkalainen Iiro tehny. - - No ei (tunnu pahalta), kun mä annan sille koulun jälkeen köniin tai teen tosi joi-tain ikävää sitten joskus myöhemmin.- - Ei kyl pahalta (tunnu siinäkään vaihees-sa, kun se sanoo sen), mutta se raivostuttaa. (Daniel)

Aggressio on yleinen toimintatapa tilanteissa, joissa minä tunnetaan uhatuksi. (ks. luku 3.3) Negatiivisesti itseensä asennoituneiden lasten on todettu olevan jäljessä moraalikehityksessä, minkä vuoksi he eivät kykene empaattiseen toisen ihmisen huomioimiseen. Empatian edellytyksenä on välittäminen itsestään ja itsensä arvostaminen. (Aho 1996, 47.) On myös huomattu, että kielteisesti itseensä asennoituneet lapset tulkitsevat ympäristön viestejä niin, että he kokevat saavansa negatiivista palautetta osakseen todellisuuttakin enemmän. Aggressiiviseen käyttäytymiseen saatetaan turvautua sen vuoksi, että erimielisyyksiä ei kyetä selvittämään puhumalla. (Kääriäinen 1988, 25–26.) Toisaalta kolmasluokkalaiset pojat ovat ikävaiheessa, jossa nyrkkeily ja painiminen ovat tavallisia voimamittelyn muotoja. Omiin voimiin tutustuminen kiehtoo ja samalla voidaan vertailla itseä samanikäisiin tovereihin. Taidot ovat se peruste, jolla lapset arvostelevat toisiaan. Se, joka on vahva ja ketterä, on toisten suosiossa. (Jarasto & Sinervo 1998, 40.)

Kahden muun melko kielteisen minäkäsityksen omaavan pojan kohdalla yhteisiä toimintoja perheen kanssa oli hieman edellä käsiteltyä tapausta enemmän. Kuitenkin molemmat viettivät pääasiassa aikaa sisarustensa ja kavereidensa, eivätkä niinkään vanhempiansa seurassa. Kumpikin totesi kavereiden tai sisarusten kanssa vietetyn ajan olevan hauskeempaa kuin koko perheen kanssa yhdessä tekemisen.

No.. Ehän mä oikeestaa (kaipaa enempiä yhteistä aikaa), ku kukaa muu ei tajuu muuta kun isosisko ni ei niitten kaa voi oikein leikkii ku ne ei tajuu suunnillee yhtää mitää.- - No.. ei mul oo oikein mitään muuta kivaa ku ehkä jonkun kaverin kaa tai isosiskon kaa olo. Tai pikkusiskon kaa.(Christian)

En (kaipaa enempiä aikaa perheen kanssa).. Kavereiden kanssa on kivempi olla. (Eero)

Toisen pojan kohdalla rajoituksia ja sääntöjä ei ollut. Toisen kotona sääntöjä oli sovittu tietokoneella pelaamisesta, mutta vanhemmat eivät näyttäneet jaksavan valvoa sääntöjen noudattamista. Poika kertoi pelanneensa vahingossa sovittun kahden tunnin sijasta seitsemän tuntia. Tämän vuoksi poika oli joutunut koulussa pilkan kohteeksi. Vaikka hän itse koki olevansa ystävällinen, auttavainen, luotettava, kiltti, rehellinen ja kiinnostava, hän koki ystävien pitävän itseään tylsänä, ilkeänä ja epäluotettavana. Ystävät olivat näin sanoneetkin.

Ristiriitaisuus sen välillä, mitä poika itsestään ajattelee ja mitä muut ovat hänestä sanoneet, koskee myös fyysis-motorista minäkuvan dimensiota. Poika itse ajattelee olevansa hyvä pelaamaan esimerkiksi pallopelejä, nopea juoksemaan sekä ketterä liikkumaan. Kuitenkin hän toteaa, että haluaisi olla parempi liikunnassa. Muut eivät halua häntä joukkueeseensa liikuntatunnilla, mikä harmittaa poikaa. Tämä tulos on yhteneväinen aikaisempien tutkimusten tulosten kanssa. Lasten itsetunnon on todettu olevan keskitasoa kielteisempi esimerkiksi silloin, kun heitä ei haluta mukaan peliryhmiin. (Aho 1996, 40.)

No yleensä liikunnassa (haluaisin olla parempi. Ku aina ku mut valitaan johonki joukkueeseen, niin kaikki on et ”hei vitsi toi surkee liikkaäijä tulee...” rupee taas heti ”Toi nörtti, ei vitsi toi tulee” - - No yleensä (siitä tulee paha mieli). (Eero)

Kielteinen minäkäsitys tämän lapsen kotona näytti olevan osittain jatkuvan kiusaamisen seurausta. Ahon (1996, 51) mukaan minäkäsityksen muutos myönteisempään suuntaan edellyttää tällaisissa tapauksissa muutosta sosiaalisessa ympäristössä. Aikuinen voi edesauttaa tätä prosessia korostamalla torjuttujen lasten positiivisia ominaisuuksia ja myönteisiä toimintatapoja. Haastattelujen perusteella jäi kyseenalaiseksi, minkä vuoksi pojan vanhemmat tai opettaja eivät olleet puuttuneet vuosia jatkuneeseen kiusaamiseen. Kyseinen poika ei muistanut, onko saanut kotoaan palautetta. Hän muisteli ”ehkä” keskustelleensa vanhempiensa kanssa heikkouksistaan ja vahvuuksistaan ensimmäisellä luokalla ollessaan. Kerran isä oli palkinnut poikaa rahallisesti tämän menestyessä hyvin kokeessa.

Toinen melko kielteisen minäkäsityksen omannut poika uskoi vanhempien pitävän häntä tärkeänä ja rakkaana. Hän ei muistanut, että vanhempien kanssa olisi käyty keskustelua siitä, missä poika pärjää hyvin ja missä huonosti. Poika muisti kuitenkin saaneensa kehuja hyvästä koulume-

nestyksestä sekä rahallisen palkkion. Kehut tuntuivat hänestä hyvältä. Kuitenkin pojan kohdalla minäkäsitys oli kielteinen suoritusminäkuvan sekä sosiaalisen minäkuvan osalta. Tämä tuntui johdettavan palautteen puutteesta, koska todellisuudessa hänen koulumenestyksensä oli keskiarvon perusteella arvioiden hyvä ja muut haastattelemani luokkatoverit mainitsivat hänen nimensä positiivisissa yhteyksissä. Aho (1996, 51) mainitsee, että yksilö tarvitsee toisilta saatua jatkuvaa palautetta, jotta minäkäsitys voi säilyä vahvana. Myös Furman (1993, 202) korostaa palautteen toistumisen tärkeyttä. Yksittäisen palautteen merkitys häviää ja sen voima katoaa, jollei palautetta toisteta. Emotionaalisilla ja fyysis-motorisilla alueilla kyseisen pojan minäkäsitys oli myönteinen ja hän tunsi pärjäävänsä hyvin ja määritteli itseään positiivisilla ominaisuuksilla.

Yhden kolmasluokkalaisen pojan kohdalla minäkäsitys oli keskivertainen. Hänen perheensä yhteisiä toimintoja oli muutamia, mutta eniten poika vietti aikaansa veljensä kanssa. Pojan kotona tietokoneen pelaamisesta oli tehty rajoituksia. Hän koki saavansa palautetta ja piti palautteen saamista tärkeänä. Erityisesti hän muisti saaneensa palautetta suoritusminäkuvan osa-alueelta koulussa pärjäämiseen liittyen sekä fyysis-motoriselta osa-alueelta urheilullisten harrastustensa vuoksi.

Kahdella kolmasluokkalaisista lapsista minäkäsitys oli jokaisella osa-alueella myönteinen. Heistä molemmat olivat tyttöjä. Molempien kotona olivat selkeät säännöt niin television katsomisesta, tietokoneen ja pelikonsolien käytöstä kuin nukkumaanmenostakin. Tietokonetta sai pelata vain tiettyinä viikonpäivinä ja tällöinkin pelaika oli rajattu yhteen tuntiin. Rajojen asettamisen onkin todettu olevan yhteydessä myönteiseen minäkäsitykseen (Aho 1996, 50). Nukkumaanmeno-aika oli arkisin klo 21. Toisen lapsen kotona myös kotiintuloajoista oli keskusteltu, jotta iltaisin ehdittäisiin viettää yhteistä aikaa perheen kesken.

Perheen yhteistä tekemistä oli molempien tyttöjen kotona runsaasti. Kummatkin totesivat, että perheen kanssa voi tehdä vähän tai melkein ”kaikkea”. Yhdessä saunottiin, ulkoiltiin, leikittiin, matkustettiin, kyläiltiin ja tehtiin kotitöitä. Päivään sisältyi myös vähintään yksi perheen yhteinen ruokailuhetki. Televisiota katsottiin yhdessä perheen kanssa ja kavereita enemmän aikaa vietettiin sisarusten seurassa. Molemmat tytöistä kokivat perheen kanssa yhdessä olemisen mukavaksi ja tärkeäksi.

No mitä nyt (perheen kanssa voi tehdä).. Melkei kaikkee. Voi ulkoilla ja käydä kattoo videoita kotona.. tai ulkoilla tai jotai sellasta. - - No leikin pikkusiskon kaa.. sit.. Autan äitiä tuon kaikkein pienimmän hoitamisessa ja sit äiti vähän koti töitä tekee mun kanssa. (Anna)

No yleensä me käydää (saunassa) perjantaisin, tai sitte keskiviikkona tai lauantaina. - - No voidaa me käydä vaikka kolme kertaa viikon aikana. - - No.. Vähän

*kaikkee (voi tehdä perheen kanssa). - - Vaikka käydä jossain kesällä vaikka syö-
mässä jossain tai jossain ulkona. (Fiia)*

Myönteisen minäkäsityksen omaavat tytöt olivat saaneet kotoaan runsaasti positiivista palautetta. Palautetta oli saatu jokaisesta minäkuvan osa-alueesta. Sekä lapsen heikkouksista että vahvuuksista oli keskusteltu. Keskustelut koskivat useimmiten koulumenestystä, esimerkiksi kokeissa onnistuminen tai epäonnistuminen toimi palautteenantamisen kannustimena. Toinen tytöistä kertoi saavansa toisinaan palkkioksi koulu- tai urheilumenestyksestään rahaa, mutta totesi sanallisten kehu-
jen olevan tärkeämpiä. Toisen kotona rahapalkkioita ei koskaan jaettu, mutta onnistuneen suorituksen kunniaksi tehtiin jotakin mukavaa koko perhe yhdessä, esimerkiksi valmistettiin tavallista parempaa ruokaa.

Molemmat tytöt kokivat palautteen saamisen todella tärkeäksi. Palautteen avulla he kertoivat tietävänsä, missä asioissa pitää parantaa. Vanhempien kanssa käydyt keskustelut omista heikkouksista olivat pohjana myös lapsen ihanneminäkäsitystä määrittäville ominaisuuksille. Tytöt halusivat kehittyä erityisesti suoritusminäkuvan ja sosiaalisen minäkuvan osalta sen mukaisesti, missä asioissa he tiesivät tai kokivat vanhempiensa mielestä olevan parantamisen varaa.

Kuten Korpinen (1990, 21) toteaa, lapsen kanssa vuorovaikutuksessa ollessaan vanhemmat viestittävät lapselle, ovatko he tyytyväisiä tämän ominaisuuksiin. Tämän palautteen avulla lapselle muodostuu käsitys taidoista ja ominaisuuksista, joita hänellä jo on tai jotka hänen pitäisi saavuttaa. Palaute, jota vanhemmilta saadaan, vaikuttaa siihen, millaiseksi lapsi itsensä arvioi sekä mitä hän odottaa itseltään ja toisten suhtautumiselta häneen. Lopulta palaute vaikuttaa lapsen toimintaan ja käyttäytymiseen. Turvallisuuden tunne on tutkimuksen mukaan yhteydessä lapsen minäkäsitykseen. Positiivinen kasvuympäristö, jossa lapsi saa vanhemmaltaan palautetta, on edellytyksenä turvallisuuden tunteen syntymiselle. (Aho 1996, 63.)

5.3.3 Vuorovaikutuksen yhteys minäkäsitykseen kuudesluokkalaisilla

Kuudesluokkalaisten kesken eroavaisuuksia ei ilmennyt yhtä paljon kuin kolmasluokkalaisten kesken. Sen sijaan erot suhteessa kolmasluokkalaisiin olivat suuria erityisesti perheen yhteisten toimintojen osalta. Yhteisiä toimintoja oli vähemmän kuin kolmasluokkalaisten perheissä. Yleisin yhteinen toiminto oli matkustaminen, jonka mainitsi viisi kuudesluokkalaista. Arkipäiväinen yhteinen toiminta oli vähäistä. Kaikki kolme poikaa kertoivat saunovansa yhdessä perheen kesken, mutta tytöistä kukaan ei maininnut saunomista perheen yhteisenä toimintona.

Ainoastaan yhden kuudesluokkalaisten kotona oli tehty sääntöjä tai rajoituksia koskien televisiota, tietokonetta tai pelikonsoleita. Esimerkiksi Paajanen (2001, 73) on myös tutkimuksessaan

huomannut, että lapsen varttuessa hän saa yhä enemmän päättää itseään koskevista asioista, kuten television katselusta ja kotiintuloajoista. Muut lapsista kertoivat, että tarvetta sääntöihin ei ollut, koska he käyttivät laitteita niin vähän. Nukkumaanmenoajasta oli keskusteltu kahden kuudesluokkalaisen kotona ja yksi mainitsi, että kotiintuloajoista oli tehty sopimuksia. Jarasto ja Sinervo (1998, 50) toteavat, että tämänikäinen on omista tuntemuksistaan huolimatta vielä lapsi, joka tarvitsee toisinaan tiukkojakin sääntöjä ja rajoitteita.

Kaikki kuusi kokivat saavansa perheeltään palautetta toiminnastaan, mutta yhden lapsen kohdalla palaute oli melko vähäistä. Tämä lapsi ei pitänyt palautteen saamista tärkeänä, päinvastoin kuin muut viisi kuudesluokkalaista. Yhden pojan kohdalla rahapalkkioita annettiin joskus. Yksi tyttö kertoi, että onnistuneen koulusuorituksen kunniaksi esimerkiksi lounastetaan ravintolassa perheen kesken. Muiden kohdalla palkkioksi saatiin sanallisia kehuja.

Kuudesluokkalaisten kohdalla perheen sisäinen vuorovaikutus ei ollut yhtä selkeästi yhteydessä minäkäsitykseen kuin kolmasluokkalaisten kohdalla. Edelleen myönteisin minäkäsitys oli niillä lapsilla, joiden kohdalla yhteisiä toimintoja oli runsaimmin. Yhteiset toiminnot olivat kuitenkin kolmasluokkalaisia harvemmin koko perheen toimintoja. Myös palautteen ja yleisesti oppilaan asioista keskustelemisen yhteys minäkäsitykseen oli nähtävissä. Rajoitukset ja säännöt eivät kuudesluokkalaisten kohdalla olleet yhtä merkittäviä minäkäsityksen kannalta, kuin kolmasluokkalaisten kohdalla. Kuudesluokkalaisistakin rajoituksia ei ollut lainkaan niillä lapsilla, joilla minäkäsitys oli kielteisin.

Kuudesluokkalaisista kolmella lapsella – kahdella työllä ja yhdellä pojalla – minäkuva oli kaikilla osa-alueilla myönteinen. Kaikkien heidän kotonaan yhteisiä toimintoja oli runsaasti; perheet ulkoilivat ja ruokailivat kaikkien kohdalla yhdessä. Lisäksi kahden lapsen kohdalla perhe kyläili, harrasti sekä pelasi yhdessä. Toinen tytöistä vietti aikaa esimerkiksi ulkoillessaan lähinnä äitinsä kanssa, mutta koko perheen kesken ruokailtiin, matkustettiin ja katseltiin televisiota sekä juteltiin. Toisen tytön kotona rajoituksia ei ollut sovittu lainkaan, mutta toinen tytöistä mainitsi, että kotiintuloajoista oli tehty sopimuksia. Pojan kohdalla sopimuksia oli tehty tietokoneen ja television katsomisesta sekä nukkumaanmenosta. Nämä eivät kuitenkaan olleet ehdottomia sääntöjä, vaan ne riippuivat esimerkiksi siitä, kuinka paljon suhteessa tietokoneen pelaamiseen oli päivän aikana ulkoiltu. Aho (1996, 50) toteaaakin, että rajojen asettamisen toisena aspektina on myös vastuun antaminen lapselle. Tällöin lapsi kykenee itse tekemään päätöksiä toiminnan järkevyydestä ja ottamaan vastuuta päätöksistään.

Kaikki kolme pitivät palautteen saamista ja kannustamista tärkeänä. Toinen tytöistä kuvaili seuraavasti sitä, miltä palautteen – sekä positiivisen että negatiivisen palautteen – saaminen tuntuu:

No... Tuleehan siitä (kehumisesta) hyvä mieli. Ja ajattelee, että kyllä mä oon tärkeä. Että ei oo semmosta, että jos ne vaan laittais kokeen sivuun ja tälle, niin ei sekään ois sitten enää kivaa. Kyllä tuntee ittensä aika tärkeeks. - - koska jos ei ois tärkeä, niin eihän ne reagois mitenkään siihen. Ne vaan ajattelis, että laittais sen kokeen sivuun, tai jonkun asian minkä mä oon tehny, että kyllä ne pitää tärkeenä, oli se sitten hyvä tai huono asia. (Hilma)

Myönteisen minäkuvan omaavat kuudesluokkalaiset olivat saaneet kotoaan palautetta koskien jo-kaista neljää minäkuvan osa-alueetta. Tytöt olivat saaneet eniten palautetta suoritusminäkuvaan liittyen koulumenestyksestä. Koulumenestys oli kummankin kohdalla hyvä ja he olivat itse siihen tyytyväisiä. He kokivat myös vanhempiensa olevan tyytyväisiä lastensa menestymiseen koulussa. Molempien ihanneminä suoritusminäkuvan alueella sisälsi kuitenkin osa-alueita, joissa he halusivat olla vielä parempia. Ihanneminäkäsityksen olemassaolo on ihmisen jatkuvan kehittymisen kannalta tärkeitä. Kun yksilö on asettanut itselleen tavoitteita, joiden saavuttamiseksi hän ponnis-telee, hänen motivaationsa toimia säilyy korkeana. (Aho 2005, 23.)

Pojan kohdalla koulumenestys oli heikentynyt kuudennen luokan aikana. Vanhempien kans-sa oli yhdessä pohdittu, mitä asialle pitäisi tehdä:

Joo, me verrattiin kevättodistukseen sitä (syystodistusta). Tai mä siinä vähän ver-tailin, niin kyllä ne sano, että sä olisit voinu parantaa varmasti tosi paljon enem-män, jos olis lukuun vaan kokeisiin. - - Joo (mietittiin yhdessä), jos mä saan sen kasin keskiarvon, niin meil on sellai sopimus, et mä saan sit jonkun lahjan tai jon-kun pienen jutun. (Jaakko)

Pojan kommentin perusteella palautteen saaminen on hänen kohdallaan toiminut ”oikeassa” järjes-tyksessä. Ahon (1996, 52) mukaan tärkeää on, että palautteen annossa ensimmäisenä vaiheena toimii lapsen itsearviointi, jonka jälkeen aikuinen kertoo oman mielipiteensä asiasta. Tärkeää on, että toivottua käyttäytymismallia pyritään vahvistamaan. Tällöin palaute on luonteeltaan moti-voivaa.

Emotionaalisen minäkuvan osalta kaikilla kolmella korostui iloisuus. He kertoivat myös ole-vansa onnellisia ja rohkeita. Poika ja toinen tytöistä mainitsivat onnellisuutensa yhdeksi syyksi perheen. Fyysis-motoriseen minäkuvaan liittyen kaikki olivat saaneet positiivista palautetta koto-aan. Vanhemmat olivat kehuneet sekä liikuntataitoja että ulkonäköä. Myös kaikki kolme itse olivat tyytyväisiä omaan liikunnalliseen osaamiseensa sekä siihen, miltä näyttivät. Poika tosin tuns-i luokkatovereihin itseään verratessaan, että parannettavaakin liikuntataidoissa olisi.

Sosiaalisen minäkuvan osalta tytöt suhtautuivat itseensä kriittisesti, vaikka pitivätkin itseään hyvänä ystävänä toisille. Jarasto ja Sinervo (1998, 50) toteavat, että tässä vaiheessa lapsi tarvitsee ikätovereitaan erityisen paljon ja haluaa tuntea kuuluvansa joukkoon. Poika tuns-i olevansa itseensä

tyytyväinen tällä osa-alueella. Toinen tytöistä tahtoi päästä eroon taipumuksestaan arvostella muita ihmisiä. Toinen tytöistä toivoi olevansa vielä nykyistäkin parempi ihmissuhteissa ja kykenevänsä kuuntelemaan ystäviään. Tyttöä häiritsi myös se, että luokkatilanteessa hän tunsi nousevansa toisinaan johtajan rooliin.

No.. Joskus mä tunnen että mä oon ninku.. ärsyttää joskus itekkin ku tuntuu et kukaan muu ei osaa tehdä ninku mitään, ni sit must tulee johtaja. Tai tavallaan musta tuntuu, että mä hoidan sitä hommaa, mutta kyl mä niinku oon ihan tasavertanen muitten kanssa et en mä tunne et mä olisin mitenkään muita ylempänä tai muita alempana mut ihan tasavertanen. (Hilma)

Johtajuutta kommentoitiin haastatteluissa useaan otteeseen. Johtajan rooli nähtiin negatiivisessa valossa useimmissa kommenteissa. Poikkeuksena oli kuudennen luokan poika, joka ei nähnyt johtajuuttaan pelkästään negatiivisessa valossa vaan kertoi roolistaan haastattelussa hymyillen ja itsevarman oloisena. Poika koki olevansa luokan johtaja ja urheilujoukkueessaan hän toimi kapteenina.

Emmä tiää, mä oon vähän niinku pomo (luokassa). - - En (tyttöjen joukossa). Poikien kaa vaan. - - Emmä tiää (mistä se johtuu)... - - Joo. On (ollut aina niin). Ekast luokast asti. - - Oommä mejän joukkueen kapteeni. (Iivari)

Lomakkeessa poika ei kuitenkaan ympyröinyt häntä itseään kuvaavaksi ominaisuudeksi yhtäkään mukana olleista myönteisen sosiaalisen minäkäsityksen dimensiota kartoittavista adjektiiveista, joita olivat ystävällinen, auttavainen, luotettava, kiltti, rehellinen ja kiinnostava. Kapteenina toimimisesta poika oli saanut kehuja niin vanhemmiltaan kuin joukkueovereiltakaan. Aho (2005, 36) toteaa, että kuudesluokkalaisille muiden mielipiteet hänestä merkitsevät paljon. Tärkeää on myös käyttäytyminen oman roolinsa mukaisesti. Vaikka kuudesluokkalaisilla on voimakkaita yksilöllistymisen pyrkimyksiä, heillä on myös taipumus mukautua toveripiiriin tahtoon. Tämä synnyttää ristiriidan, joka on hämmentävä ja hankalasti ratkaistavissa.

Kotona poika kertoi äidin olevan johtajan roolissa, mutta pikkuveljeä hän totesi itse pyrkivänsä määräälemään. Vaikka hän arvelikin ystäviensä pitävän häntä kovana tappelemaan ja sanoneen hänen olevan aggressiivinen, hän kertoi haluavansa olla nykyistä vahvempi. Perusteluna oli se, että hän voittaisi enemmän tappeluita. Koulun ryhmätöissä poika ei halunnut johtajan tehtäviä. Tähän saattoi olla osatekijänä se, että poika ei ollut koulunkäyntiin motivoitunut eikä pitänyt tärkeänä menestymistään koulutehtävissä. Kyseisen pojan minäkäsitys kokonaisuudessaan oli ristiriitainen.

Koulu ei sujunut tämän pojan mielestä hyvin, mutta se ei häirinnyt häntä. Harrastukset ja kaaverit menivät tärkeysjärjestyksessä koulun edelle. Kotona poika sai toisinaan esimerkiksi huonosti

menneen kokeen seurauksena rangaistukseksi kotiarestia tai tietokoneen käyttökiellon, mutta vanhemmat pyrkivät myös kannustamaan ja auttamaan esimerkiksi läksyjen teossa. Minäkuva-alueista myönteisin oli fyysis-motorinen minäkuva, johon liittyen poika oli saanut palautetta kotoaan erityisesti urheiluharrastuksensa osalta. Poika koki vanhempiensa ajattelevan häntä enimmäkseen positiivisia asioita ja koki itsensä onnelliseksi. Kaverit ja heidän mielipiteensä olivat hänelle tärkeitä, mikä onkin kuudesluokkalaisille tyypillistä (Aho 2005, 36).

Kahdella kuudesluokkalaisista – yhdellä tytöllä ja yhdellä pojalla – minäkäsitys oli käyttämäni Coopersmithin (1967) luokituksen mukaan keskivertainen. Omia taitoja ja kykyjä vähäteltiin, mutta enimmäkseen sävy itsestä puhuttaessa oli positiivinen. Minäkäsitys kesti myös vertailun luokkatovereihin useimmissa asioissa. Heidän kohdallaan koko perheen yhteisiä toimintoja oli niukasti. Poika vietti aikaa veljensä ja tyttö äitinsä kanssa, mutta koko perheen kanssa vain matkusteltiin eikä niinkään vietetty arkisin aikaa yhdessä. Kummankaan kotona ei ollut minkäänlaisia rajoituksia. Tyttö sai kotoaan palautetta ja piti palautteen saamista tärkeänä, mutta pojan kohdalla palautetta annettiin melko harvoin ja hänen mukaansa ei ollut niin väliä sillä, saako palautetta vai ei. Pojan kohdalla palaute ja lapsen kodin suunnasta kokema arvostus tuntui perustuvan hyvään suoriutumiseen koulutehtävistä.

Pojalla kielteisin minäkäsityksen osa-alue oli fyysis-motorinen minäkuva. Yksikään positiivinen liikunnallinen ominaisuus ei hänen itsensä mielestä kuvannut häntä. Poika ei osannut sanoa, pitikö ulkonäöstään. Kotoa tullut palaute oli ulkonäön osalta useammin negatiivista kuin positiivista. Tytön kohdalla kielteisin osa-alue oli sosiaalinen minäkuva.

No yleensä mä oon aina yhen kaverin kanssa (vapaa-ajalla). - - Ei mulla oikeen vapaa-ajalla.. Kukaan ei oikein ikinä voi olla. - - Emmä tiä (minkä takia).. Haluaks ne olla mun kaa, vai sitten että... En tiä. (Krista)

Erityisesti tyttö kärsi ujoudestaan, minkä hän toi esiin useaan kertaan haastattelujen aikana.

Ärsyttää! (oma ujous) - - Mä en oikee uskalla ikinä puhuu kenekään kanssa - - (Haluaisin olla) Hyvä kaveri ja rohkeampi tutustumaan uusiin ihmisiin - - esimerkiksi mun ujous pois. (Krista)

5.4 Perheen rakenteellisten tekijöiden yhteys minäkäsitykseen

Perheen rakenteelliset tekijät ovat otsakkeena laaja kokonaisuus. Tarkastelen rakenteellisten tekijöiden osalta perheen rakenteen osalta erityisesti sen eheyttä eli sitä, ovatko lapsen vanhemmat yhdessä vai eronneet sekä perheen sisäistä roolijakoa. Roolijaolla tarkoitetaan sitä, miten lapsi kokee asemansa perheessä sekä sitä, miten käytännön kodintyöt ja tehtävät on perheessä jaettu. Ai-

neistoni lapsista kolmen vanhemmat olivat eronneet. Tutkimusten mukaan lapsen sosiaalinen alkupääoma⁴ kärsii sitä enemmän, mitä pahemmin vanhempien ero rikkoo ihmissuhteita. Lapsen suhteet toiseen vanhempaan, sisaruksiin, isovanhempiin tai tovereihin saattavat katketa osittain tai kokonaan. (Sipiläinen & Ylä-Soininmäki 1993, 13; Pulkkinen 2002, 123.) Kaikissa näissä tapauksissa yhteys toisaalla asuvaan vanhempaan oli kuitenkin säilynyt. Yhteydet sisaruksiin olivat hyvät, kaikki kolme asuivat täyssisarustensa kanssa samassa taloudessa.

Kuudesluokkalaisista kahden vanhemmat olivat eronneet. Näillä kahdella lapsella minäkäsitys oli kielteisempi kuin ehjien perheiden lapsilla. Tutkimukset ovat osoittaneet, että perheen eheydellä on mahdollisesti merkitystä itsetunnon kehittymisen kannalta. Suomalaisista lapsista itsetunto on tutkimuksissa ollut vahvempi lapsilla, joiden vanhemmat ovat yhdessä. (Korpinen 1990, 23; Aho 2005, 42). Ritala-Koskinen (2001, 38) toteaa, että uusperhelasten käsitys itsestään on ollut tutkimusten mukaan alhaisempi kuin muilla lapsilla. Tutkimukseni eronneiden perheiden lapsista kaksi oli ns. uusperhelapsia. Kolmannen kohdalla vanhemmat olivat eronneet, mutta he eivät eläneet uusissa suhteissa. Lapsi ei siis elänyt uusperheessä.

Ritala-Koskisen toteamus pitää paikkansa tässäkin tutkimuksessa. Jälkimmäisen lapsen kohdalla yhteyttä kielteiseen minäkäsitykseen ei ollut havaittavissa perheen hajoamisesta huolimatta. Hän asui veljensä kanssa yhdessä vuoroviikoin äidin ja isän luona, kun taas kuudesluokkalaisista toinen asui jatkuvasti isänsä, toinen äitinsä luona. Kolmasluokkalaisten kohdalla molemmissa kodeissa – sekä isän että äidin luona – oli sovittu samoista rajoituksista ja säännöistä. Tämä voisi olla yksi tekijä, mikä selittää osaltaan sitä, että kolmasluokkalaisten kohdalla minäkäsitys ei ollut vanhempien erosta huolimatta kärsinyt. Muun muassa Kääriäinen (1988, 32) on tutkimuksissaan havainnut, että vanhempien yksimielisyys kasvatusasioissa on yhteydessä lapsen myönteiseen minäkuvaan.

Aineistossani oli ainoastaan yksi lapsi, joka oli vanhempiensa ainokainen. Tämän lapsen minäkäsitys oli negatiivinen kaikilla neljällä minäkäsityksen osa-alueella. Esimerkiksi Coopersmith (1967) on päinvastoin huomannut, että ainoilla lapsilla on yleensä melko hyvä itsetunto. Toisaalta Jallinoja (1984, 55–57) toteaa, että perheen monilapsisuus vähentää sekä aikuisten että lasten itsekäsyyttä. Tutkimukseni lapsen kohdalla kielteinen minäkäsitys oli todennäköisesti seurausta monista tekijöistä, jotka ilmenivät perheen sisäistä vuorovaikutusta kuvailtaessa.

Perheen sisäisen työnjaon osalta oli aineistoni perusteella huomattavissa, että perinteinen työnjako, jossa kotityöt kuuluvat pelkästään äidille, alkaa olla historiaa. Tulos on mielenkiintoinen

⁴ Käsitteen sosiaalinen alkupääoma avulla voidaan tarkastella lasten sosiaalisen kehityksen lähtökohtia. Lapsi saa sosiaalisen alkupääoman siltä kasvatusyhteisöltä, joka häntä ympäröi. Se on yhteisössä itsessään sekä lapsen ja yhteisöön kuuluvien jäsenten välisissä suhteissa. Lapsen kasvuympäristön arvot ja normit, yhteisön tarjoama tuki sekä luottamus muodostavat sosiaalisen alkupääoman. (Pulkkinen 2002, 44.)

verrattaessa sitä esimerkiksi Reunan (1998, 31) tutkimuksessa saatuihin tuloksiin. Hänen haastattemiensa aikuisten vastauksissa näkyi selkeästi, että perheen sisäinen työnjako noudattelee traditionaalisia sukupuolirooleja. Kodin hoitaminen kuului Reunan tutkimustulosten mukaan naiselle, päinvastoin kuin oman tutkimukseni lasten mielestä oli.

No ennen mä ajattelin, että se ruuanlaitto ja just tällaset kotiasiat on niinku äidin (tehtäviä). Mutta sitten kun mä oon kasvanu, niin mä oon huomannut, että kuka tahansa voi laittaa ruokaa. Meijän isäkin laittaa ruokaa ja sitten minä ja pikkusisko, me kaikki siivotaan ja näin. Että ei äidillä oo mitään semmosia erityisiä juttuja. (Hilma)

Ainoastaan yksi lapsi ei maininnut isän osallistuvan kodintöihin, joita olivat ruuanlaitto, siivous, pyykinpesu ja tiskaaminen. Tässäkin tapauksessa isän tehtävä oli puiden hakkaaminen, johon isällä tuntui kuluvan paljon aikaa. Lapsi kuvaili isän olevan ”aina” puita hakkaamassa eli ”ulkohommisessa” ja äidin hoitavan ruuanlaiton ja siivoamisen. Erityisen aktiivisia isät olivat ruuanlaitossa. Siivoamiseenkin isät osallistuivat tai olivat jopa päävastuussa siitä kaikkien paitsi kahden lapsen kohdalla. Korjaustyöt sekä auton huoltoon ja korjaukseen liittyvät tehtävät lapset mainitsivat Reunan (1998, 31) tutkimustulosten tavoin isän vastuulla oleviksi töiksi. Luottamus isän korjaustaitoihin oli kuitenkin eräässä perheessä järkkynyt.

No emmä nyt osaa sanoa, ehkä (isä) korjaa aina kaikenlaisia erilaisia juttuja ja sit mä meen aina kattoo et ”hei iskä mitä sä teet, voinko mäkin kattoo ja vähän auttaa?” - - No ei se nyt ihan sillee mee (että isä korjaa auton). Esimerkiks ku täyty putket korjata ku meil on raana ihan sillei sitte onneks sinne tuli yhet kaverit ja se mun serkun mies on rakentaja, rakennusmies, niin se laitto sen paikalleen. Mut iskä ei varmaan saanu sitä. Vaikka kyllä se muita juttuja vähän korjaakin. (Anna)

Kolmasluokkalaisista lapsista kaikki mainitsivat osallistuvansa kodin siivoamiseen. Vähintään oma huone oli siivottava itse. Kodintöihin osallistuminen oli minäkäsitykseen yhteydessä siten, että mitä useampiin tehtäviin lapsi osallistui, sitä myönteisempi oli hänen käsityksensä itsestään. Osallistuminen kodintöihin heijastaa aikaisemmin käsiteltyä perheen vuorovaikutusta. On arvioitava, että kodeissa, joissa vuorovaikutus perheen kesken on muutenkin runsasta, myös kodintöiden jakamisesta on neuvoteltu ja niitä tehdään yhdessä. Siivoamisen ja korjaustöissä auttamisen lisäksi myönteisen minäkäsityksen omaavat kolmasluokkalaiset mainitsivat osallistuvansa sisarus-
tensa leikittämiseen sekä ruuanlaittoon.

No varmaa ku pitää kattoo kaikkee.. Ku pikkusisko on nyt ku se on koulussa ni pitää mennä sitä kattoo.. Sitte pienintä siskoa pitää kantaa, ku se on nyt vähän painavampi ja sitä lohduttaa ja sitte auttaa äitiä. (Anna)

No kyl se on välillä sillee että lapset tekee ruokaa tai sitte äiti tai iskä.- - No kyl me välillä imuroidaan. (Fiia)

Lasten hoitamisen kohdalla vastuu jakautui Reunan (1998, 31) tutkimukseen vastanneiden aikuis-ten mukaan puolisoiden välillä melko tasaisesti. Sama oli havaittavissa omissa tutkimustuloksissa-ni. Tosin kaksi kolmasluokkalaisista lapsista mainitsi lapsista huolehtimisen enemmän äidin kuin isän tehtäväksi. Huomionarvoista on, että heidän molempien kohdallaan minäkäsitys oli kielteinen. Molemmat olivat poikia. Esimerkiksi Alasuutari (2003, 161) on tutkimuksissaan huomannut, että vanhempien pohtiessa isän poissaolon merkitystä tämä merkitys korostuu puhuttaessa poikalapses-ta. Isän läsnäolon ja osallistumisen ajatellaan siis olevan poikien kohdalla merkityksellisempää kuin tyttöjen kohdalla.

Huttunen (1994, 59) nimittää isyyden osallistuvaa mallia uudeksi isyydeksi. Uutta isyyttä kuvaa isän sitoutuneisuus vanhemmuuteensa. Isä on vastuussa kotityöstä sekä lastenkasvatuksesta kuten äitikin ja hänellä on näihin vaadittavat taidot. Isä myös osoittaa olevansa kiinnostunut lapsis-ta ja siitä, että he voivat hyvin.

Lapset pohtivat myös omaa rooliaan ja asemaansa perheessään. Kolmasluokkalaisten kohdal-la oman roolinsa tiedostamien ja sen kokeminen myönteisenä oli yhteydessä myönteiseen minäkäs-itykseen. Kahdella kolmasluokkalaisista tytöistä oli myönteinen minäkäsitys ja he myös nimesivät itselleen roolin perheessään. Omaa rooliaan he kuvasivat sanoilla ”auttaja”, ”isosisko” tai ”tärkeä”.

Kolmasluokkalaiset pojat eivät osanneet sanoa itsellään olevan perheessään erityistä roolia lukuun ottamatta yhtä poikaa, joka koki olevansa ”koiran seuralainen”. Hänen tehtävänä oli koi-ran ulkoilutus ja koiran ulosteiden siivoaminen. Koska lapsi puhui muussa yhteydessä ulosteiden siivoamisesta häveten tehtäväänsä, nimesin tässä yhteydessä hänen roolinsa negatiivisesti koetuksi. Pojista kolmella minäkäsitys oli kielteinen. Lapsen roolittomuus perheessä tai roolinsa kokeminen kielteiseksi oli siis heidän kohdallaan yhteydessä kielteiseen minäkäsitykseen. Yhden pojan koh-dalla minäkäsitys oli keskivertainen. Muista pojista hän erosi perheen rakenteen osalta myös siksi, että hänen vanhempansa olivat eronneet ja poika asui vuoroviikoin vanhempiensa luona. Hänen kohdallaan itsensä kokeminen perheessään roolittomaksi tai epätietoisuus omasta roolista saattoi-vat erilaisen perherakenteen vuoksi olla minäkäsitykseen yhteydessä eri tavoin kuin muiden poiki-en kohdalla.

Kuudesluokkalaisten kohdalla yhteinen kotitöiden tekeminen oli yhteydessä myönteiseen minäkäsitykseen. Perheen jäsenten tasa-arvon korostaminen oli tavallista myönteisesti itseensä asennoituvien lasten kohdalla. Ahon (2005, 41) mukaan lapset, joiden itsetunto on vahva, ovat perheessään saaneet osallistua vastuunkantamiseen tasavertaisina perheen jäseninä.

Siellä oikeestaan kaikki on tasavertasia eli ykskään ei taaskaan nouse ylemmäs muita ja se on semmonen.. Kaikki osallistuu niinku yhdessä siihen juttuun, et ei siinä oo mitään johtajaa vaan kaikki on ihan niinku tasavertasia. (Hilma)

Selkeät sopimukset, kuten yhteinen siivouspäivä, yhteistyö kokonaisuudessaan sekä tasa-vertaisuus tehtävien jakamisessa yleensä ennustivat tutkimuksessani myönteistä minäkäsitystä.

Se (siivoaminen) on yleensä sellai, että sovitaan joku päivä ja silloin pitää olla kotona. Sit kaikki siivoo yhdessä.(Jaakko)

Kuudesluokkalaisista kaikki lapset yhtä lukuun ottamatta kykenivät määrittämään omaa rooliaan perheessään. Lasten kuvauksissa esiintyivät adjektiivit ”tärkeä”, ”tappeliija”, ”kannustaja”, ”iloinen” sekä ”pirteä”. Itsensä kokeminen tärkeäksi ja kannustajaksi oli yhteydessä myönteiseen minäkäsitykseen, iloinen ja pirteä sen sijaan keskivertaiseen. Tätä voisi selittää se, että tärkeä ja kannustaja ovat adjektiiveja, joiden merkitys määrittyy suhteessa toisiin ihmisiin. Itseni kokeminen tärkeäksi edellyttää sitä, että tunnen toisen ihmisen pitävän minua tärkeänä. Jos minun tulisi kuvata omaa luonnettani ajattelematta, mitä muut minusta ajattelevat, käyttäisin tuskin sanaa tärkeä. Samoin on kannustajan kohdalla. Kannustaja tarvitsee kannustettavia (tässä tapauksessa muita perheenjäseniä), ennen kuin voi nimittää itseään kannustajaksi. Tutkimukseni kannustaja kertoo omasta roolistaan näin:

No ehkä sellai kannustaja, tai sellai, et pitää lähteä pihalle välillä ja että nyt tehdään jotain! Että jos mua ei välttämättä ois, niin sitten ei ne varmaan hirveesti teki mitään. (Jaakko)

Voidaan siis todeta, että oman roolin määrittäminen suhteessa muihin perheenjäseniin oli tässä tutkimuksessa yhteydessä myönteiseen minäkäsitykseen. Sen sijaan adjektiivit iloinen ja pirteä, jotka kuvaavat yksilön luonnetta ja hänen yleisolemustaan suhteuttamalla sitä toisiin ihmisiin, eivät olleet yhteydessä myönteiseen vaan keskivertaiseen minäkäsitykseen. Tämän lapsi mainitsi osallistuvansa perheen kodintöihin silloin, kun hänen on pakko. Kotitöitä ei tässä perheessä tehty yhdessä eikä niiden jaosta ollut tehty sopimuksia. Tappelijaksi itsensä kokeneen pojan kohdalla minäkäsitys oli ristiriitainen. Hänen kotonaan kotitöiden jakamisesta ei ollut keskusteltu, mutta pojan isäpuoli teki kaikki kotityöt äidin opiskelukiireiden vuoksi.

Se (isäpuoli) tekee meille ruuat ja siivoo..- - Kaikki kotityöt tekee. - - Joo. (Pesee pyykitkin. - - Ei (ole vanhemmat sopineet tästä järjestelystä), mutta ku ei mejän äiti kerkee tekee ku se käy töissä ja sit opiskeli. (Iivari)

Reunan (1998, 43) tutkimuksessa velvollisuuksien jakoa perheen vanhempien välillä piti epätasaisena kolmasosa tutkimukseen vastanneista aikuisista. Valtaosan perheissä velvollisuudet oli tasai-

sesti jaettu. Kyseisen pojan tapauksessa poika mainitsi isäpuolen olevan toisinaan tyytymätön järjestelyyn, jossa hän joutui yksin vastaamaan perheen kodinhoidosta. Tyytymättömyys todennäköisyys aiheuttaa ristiriitoja isäpuolen ja pojan äidin välillä. Vanhempien keskinäisen suhteen on todettu olevan merkittävin lapsen myönteiseen kehitykseen yhteydessä oleva tekijä (Pulkkinen 2002, 129–131). Tässä tapauksessa lapsen biologiset vanhemmat olivat eronneet ja perheessä oli jo uusi aikuinen, johon lapsi oli saanut sopeutua. Avioero ja sen aiheuttamat muutokset eivät voi olla vaikuttamatta lapseen. Tällä pojalla ilmeni aggressiiviseen käyttäytymiseen liittyviä käyttäytymisongelmia, jotka hän itsekin tunnisti määritellesään itsensä ”tappelijaksi”. Käyttäytymisongelmien on tutkimuksissa ajateltu ilmentävän lapsen sopeutumattomuutta uusperheeseen. (Ritala-Koskinen 2001, 36–37.) Kyseisen pojan kohdalla ristiriitainen minäkäsitys näyttäisi olevan seurausta monista lapsen psyykettä kuormittavista kotiympäristöön liittyvistä seikoista.

6 JOHTOPÄÄTÖKSET

6.1 Tulosten yhteenveto

Perheen merkityksen kokemisen yhteydestä minäkäsitykseen tutkimukseni osoittaa, että erityisesti kolmasluokkalaisten kohdalla yhteys on havaittavissa. Kaikille aineistoni lapsille perhe oli tärkeä. Niillä lapsilla, jotka pitivät perheen tärkeyden perusteena emotionaalisten ominaisuuksien sijasta materiaalista huoltoa, minäkäsitys oli kielteinen tai melko kielteinen. On kuitenkin huomioitava, että osaltaan käytännöllisten tilanteiden ja materiaalsen huollon korostaminen voi olla seurausta lapsen ajattelun konkreettisuudesta tässä ikävaiheessa (Piaget 1988, 23; Dunderfelt 1997, 88).

Ajattelun konkreettisuus ei kuitenkaan selitä sitä, että samojen lasten kohdalla perheen sisäinen vuorovaikutus oli vähäistä; sääntöjä ja rajoituksia ei ollut tai niistä ei pidetty kiinni, perheen yhteisiä toimintoja oli niukasti ja saatu palaute oli vähäistä tai laadultaan negatiivista. Nämä kaikki tekijät olivat tutkimukseni perusteella yhteydessä kielteiseen minäkäsitykseen.

Kuudesluokkalaisista kukaan ei kokenut perhettä tärkeäksi materiaalsen huollon tai muun käytännön näkökulman vuoksi. Emotionaalinen peruste ei kuitenkaan taannut sitä, että lapsen yleisminäkäsitys olisi ollut myönteinen. Sen sijaan osa-alueittain tarkasteltaessa huomasin, että perheen emotionaalisesti tärkeäksi kokeminen sekä sen alaotsikkona perheen läheisyys tärkeyden perusteena oli myönteisesti yhteydessä emotionaaliseen sekä fyysis-motoriseen minäkäsitykseen. Kuudesluokkalaisten emotionaalisempien vastausten taustalla on todennäköisesti ajattelun siirtyminen abstraktimmalle tasolle kuin kolmasluokkalaisilla (Piaget & Inhelder 1977, 126; Piaget 1988, 24; 88–90; Dunderfelt 1997, 88–89). Kuudesluokkalaisten kohdalla käytännöllinen vastaus tunnepitoiseen kysymykseen kuulostaisi todennäköisesti naiivilta lapsen omastakin mielestä. Osaltaan tätä selittää myös tämän ikäisen lapsen verbaalisten taitojen kehittyneisyys (Kääriäinen 1989, 21).

Kokemus perheen merkityksestä ei kuudesluokkalaisella rajoitu pelkästään omaan perheeseen, vaan hän kykenee abstrahoimaan ja tarkastelemaan ilmiötä laajemmassa kontekstissa. Kuudesluokkalaiset kykenivätkin erittelemään perheen emotionaalista merkitystä kolmasluokkalaisten syvällisemmin. Kuudesluokkalaisten kohdalla yhteys myönteiseen minäkäsitykseen oli perheen läheisyyden tärkeäksi kokemisella sen vuoksi, että perheenjäsenten kanssa käydään keskustelua

sellaisistakin asioista, joista ei muiden kanssa voida puhua. Keskustelun laadun määriteltiin myös olevan erilainen. Perheessä käytävän keskustelun merkitys oli suuri.

Tutkituista teemoista perheen sisäinen vuorovaikutus oli voimakkaimmin yhteydessä minäkäsitykseen. Tulos on samansuuntainen aiempien tutkimusten tulosten kanssa (esim. Aho 1996, 39). Tämänkin teeman kohdalla oli havaittavissa eroja kolmas – ja kuudesluokkalaisten välillä erityisesti siinä, kuinka paljon ja ehdottomasti vuorovaikutus minäkäsitykseen vaikuttaa. Kolmasluokkalaisten kohdalla kielteistä minäkäsitystä ennakoivat vuorovaikutuksen heikko laatu ja sen vähäinen määrä.

Perheen yhteisten toimintojen runsaus oli yhteydessä myönteiseen minäkäsitykseen. Erityisesti näistä korostui yhteisen leikkimisen ja pelailun merkitys. Mitä tiukemmat säännöt lapsena kotona olivat ja mitä tarkemmin niitä noudatettiin, sitä myönteisempi oli lapsen minäkäsitys. Turvallisuuden tunne on todettu aiemmissa tutkimuksissa merkitykselliseksi lapsen minäkäsitykselle. Positiivinen kasvuympäristö edesauttaa turvallisuuden tunteen syntymistä. (Aho 1996, 63.) Myönteisen minäkäsityksen omaavat lapset olivat saaneet kotoaan paljon palautetta ja heitä oli palkittu rahallisesti tai yhteisellä mukavalla tekemisellä, mutta he eivät pitäneet palkitsemista yhtä tärkeänä kuin sanallisten kehujen saamista. He kokivat tärkeäksi saada palautetta omista heikkouksistaan, jotta tietäisivät, miten voivat kehittyä.

Kuudesluokkalaisten kohdalla perheen yhteisiä toimintoja oli kokonaisuudessaan vähemmän kuin kolmasluokkalaisten perheissä. Edelleen minäkäsitys oli myönteisin niillä lapsilla, joiden kohdalla toimintoja oli runsaammin. Toiminnot olivat kuitenkin kolmasluokkalaista harvemmin säännöllisiä koko perheen toimintoja. Kuudesluokkalaisten minäkäsitykselle tärkeää näyttäisi olevan, että seurana on oman perheen jäsen, mutta ei välttämättä koko perhe. Palautteen tärkeys koettiin sitä suuremmaksi, mitä enemmän ja mitä myönteisempää palaute oli. Samalla tavoin palaute oli yhteydessä kuudesluokkalaisten minäkäsitykseen; merkityksellistä oli saada palautetta monipuolisesti kaikilta minäkäsityksen osa-alueilta. Tämä havainto on ymmärrettävissä, kun tarkastellaan kuudesluokkalaista lasta kehityspsykologisessa kontekstissa. Tähän ikään tultaessa lapsen kehityksessä on tapahtunut desentralisaatioprosessi, jossa eri osa-alueiden taidot ovat eriytyneet ja tämä erillistyminen on tiedostettu (Piaget & Inhelder 1977, 124). Tämän vuoksi palautteen saaminen yleisellä tasolla ei riitä, vaan lapsi tarvitsee nimenomaan yksittäistä osa-aluetta koskevaa palautetta kyseisen alueen vahvistamiseksi.

Huolimatta siitä, minkälainen lapsen minäkäsitys oli kokonaisuudessaan, sen fyysomotorinen osa-alue oli myönteinen, jos lapsella oli nimetty liikuntaharrastus ja hän sai sen osalta positiivista palautetta kotoaan. Tällaisia tuloksia on saatu myös aiemmissa tutkimuksissa (Aho 1996, 39). Yleisesti palautteen osalta on huomioitava, että lapset ovat aina yksilöitä. Toiset lapset

tarvitsevat enemmän palautetta kuin toiset. Vaikka kaksi lasta saisi yhtä paljon tukea ja kannustusta osakseen, se ei takaa, että he sen vuoksi arvostaisivat itseään yhtä paljon. (vrt. Pulkkinen 1994, 39.)

Rajoituksia ja sääntöjä oli kuudesluokkalaisten kotona vain vähän. Paajasen (2001, 86) tutkimuksessa ilmeni, että rajoista tiukastikin kiinni pitäneet huoltajat olivat sitä mieltä, että 11-vuotiailla on jo valtaa päättää itseään koskevista asioista. Samankaltainen näytti olevan oman tutkimukseni 12-vuotiaiden lasten vanhempien mielipide. Muutaman lapsen kohdalla löyhiä sääntöjä oli ja näillä lapsilla minäkäsitys oli myönteinen.

Rangaistukset ja ehdottomat kiellot olivat yhteydessä ristiriitaiseen minäkäsitykseen. Kuudesluokkalainen alkaa jo ymmärtää, että sääntöjen noudattamisen ei kuulu olla ulkoisen auktoriteetin palvelemista. Sen sijaan se perustuu keskinäiseen kunnioitukseen ja tähtää vastavuoroisuuteen. Tämän ikäinen kokee tärkeäksi tietää, miksi jokin yksittäinen sääntö on tarpeellinen. (Piaget & Inhelder 1977, 125.) Aineistossani toistuu useaan kertaan kuudesluokkalaisten kohdalla toteamus siitä, että säännön asettaminen esimerkiksi television katselun osalta ei ole ollut tarpeellista, koska lapsi viettää niin vähän aikaa television ääressä.

Arvoitukseksi jää, onko ”vähäinen käyttö” määritelty lapsen vai aikuisen näkökulmasta käsin. Jos sääntöjä ei ole, mistä lapsi voi tietää, kuinka monen tunnin television katselu on ”vähäistä käyttöä” ja milloin sitä tulisi rajoittaa? Tunteeko lapsi koskaan katselevansa televisiota liikaa, jos katselulle ei ole asetettu minkäänlaista rajaa. Jos säännöt taas ovat olemassa, lapsella on jotakin, mihin suhteuttaa television katselunsa määrää. Jos rajoitukset ovat tiukat ja niistä pidetään kiinni, lapsi voi kokea katselevansa paljon televisiota, jos hän silloin tällöin ylittää rajan esimerkiksi yksin kotona ollessaan.

Kuudesluokkalaisten kohdalla rajojen asettamisen vähäisyys jättää vaikutelman, että vanhemmat ovat liian laiskoja asettaakseen rajoja ja pitääkseen niistä kiinni. Kuudesluokkalaisten ajattelun olevan jo nuori, jolle tulee antaa mahdollisuus itsenäistymiseen ja omien rajojen etsimiseen. Pulkkinen (1994, 34–37) kuvailee erilaisia lastenkasvatustapoja vertaillen, että sallivat vanhemmat saattavat tietämättään toimia tavalla, joka ei ole lapsen kehitykselle hyväksi. Sallivuudella hän tarkoittaa joko hemmottelua tai laiminlyöntiä. Hemmoteltaessa lapsen annetaan tehdä myönteisen ilmapiirin säilymisen kustannuksella, mitä hän itse haluaa. Seurauksena tästä on tutkimusten mukaan lapsen epäkypsyys. Laiminlyövät vanhemmat eivät ole kiinnostuneita lapsen tekemisistä, minkä on todettu lisäävän lapsen epäsosiaalisuutta.

Tutkimusten valossa esimerkiksi lapsen TV:n katselun määrään kannattaisi kiinnittää huomiota ja tarvittaessa sitä tulisi rajoittaa. Esimerkiksi Korpinen (1990, 88) on tutkimuksissaan huo-

mannut, että TV-katseluajalla on negatiivinen yhteys koulunkäyntimotivaatioon ja minäkäsityksen osa-alueisiin.

Coopersmithin tutkimuksissa vanhempien kasvatustieteen menetelmien yhteydestä 10–12 vuotiaiden poikien itsearvostukseen huomattiin, että selvästi määritellyt ja valvotut rajoitukset vaikuttivat suotuisasti poikien itsearvostuksen ja itsetunnon kehittymiseen. Olennaista on kuitenkin, että lasta kunnioitetaan ja hän saa asetettujen rajojen sisällä toimia mahdollisimman vapaasti. (Coopersmith 1967) Aineistossani kuudesluokkalaisten eli 12–vuotiaita poikia oli kolme, joista yhden kotona oli sääntöjä, mutta säännöt eivät olleet ehdottomia vaan ne olivat suhteessa muuhun toimintaan. Tällä pojalla minäkäsitys oli myönteinen toisin kuin kahdella muulla kuudesluokkalaistalla pojalla.

Aho (1996, 39) toteaa, että isän käytöksessä ilmenevät autoritaarisen ja kontrolloivat piirteet saattavat edesauttaa poikien heikon itsetunnon kehittymistä. Ahon mukaan poikien kohdalla on herkemmin huomattavissa, jos kotona asiat eivät ole kunnossa. Tämänkin tutkimuksen tuloksista oli havaittavissa, että lapselle annetut rangaistukset ja vihaisuus koulussa sattuneiden konfliktien tai epäonnistumisen johdosta olivat yhteydessä kielteiseen minäkäsitykseen. Vihaisuudesta puhuttaessa mainittiin vihaisen vanhemman roolissa lähes kaikissa tapauksissa isä eikä äiti.

Huomionarvoista on myös se, että tähän tutkimukseen haastatelluista lapsista omaa käyttäytymistään aggressiiviseksi kuvaavien lasten kotona heihin oli kohdistunut rangaistuksia ja vihaisuutta. Aggressio on yksi keino turvata omaa minää silloin, kun se tunnetaan uhatuksi (Aho 2005, 33). Vanhempi, joka käyttäytyy aggressiivisesti, saattaa tietämättään suuresti vahingoittaa lapsen minäkäsitystä. Vanhempi toimii näin kenties sen vuoksi, että hänen oma itsetuntonsa ja minäkäsityksensä on heikko. Toiminnallaan hän siirtää saman ongelman lapselleen. Vanhempien ja lasten itsetunnot vastaavat yleensä melko hyvin toisiaan (Aho 1996, 39).

Rakenteellisten tekijöiden osalta kolmasluokkalaisten kohdalla perheen eheys ei ollut suoraan yhteydessä minäkäsityksen laatuun. Lapset, jotka eivät tiedostaneet rooliaan perheessä tai kokivat roolinsa negatiiviseksi, eivät omanneet yhtä myönteistä minäkäsitystä kuin ne lapset, jotka kokivat itsensä positiivisessa roolissa perheensä sisällä. Mitä useampiin kodintöihin lapsi osallistui, sitä myönteisempi oli hänen minäkäsityksensä.

Kuudesluokkalaisten kohdalla huomattiin aiempien tutkimusten mukaisesti (Korpinen 1990, 23; Aho 2005, 42), että ehjien perheiden lapsilla minäkäsitys oli myönteisempi kuin sellaisten perheiden, joissa vanhemmat olivat eronneet. Perheen sisäisen työnjaon osalta on huomattavissa, että perheen roolit eivät olleet perinteisten sukupuoliroolien mukaisia. Kuten Sipiläinen ja Ylä-Soininmäkikin (1993, 13) toteavat, perheen roolit ovat yhteiskunnassa uudistuneet erityisesti kasvatuksen osalta siten, että isät osallistuvat entistä enemmän lastensa kasvatukseen.

Kuudesluokkalaisten kohdalla kodintöiden tekeminen yhdessä ja etukäteen sopien sekä tasa-vertaisuus perheen sisäisessä roolijaossa ovat yhteydessä myönteiseen minäkäsitykseen. Epätasainen töiden jakautuminen erityisesti silloin, jos asiasta ei ole keskusteltu, on yhteydessä kielteiseen minäkäsitykseen. Ahon (2005, 41–42) mukaan perheen jäsenten epäselvä roolijako on aiemmissakin tutkimuksissa ollut yhteydessä kielteiseen minäkäsitykseen. Oman perheen sisäisen roolin osalta kolmasluokkalaisten poikien oli vaikea tiedostaa omaa rooliaan perheessä, kun taas kuudesluokkalaisista vain yksi tyttö ei nimennyt itselleen roolia. Tässäkin yhteydessä uskon, että kolmasluokkalaisten kohdalla vastaamisen vaikeus johtui osittain ajattelun konkreettisesti tasosta. Roolin käsite on abstrakti ja ajattelun tulisi sitä pohdittaessa irtaantua käytännön tasolta. Vaikeampi on arvioida, minkä vuoksi kolmasluokkalaisilla tytöillä tätä ongelmaa ei ilmennyt.

6.2 Lopuksi

Kokonaisuudessaan aineistoni kuudesluokkalaisilla oli heihin verrattuja kolmasluokkalaisia myönteisempi yleisminäkäsitys. Tulos on melko erikoinen verrattaessa aikaisempiin tutkimustuloksiin. Useat aikaisemmat tulokset osoittavat lasten minäkäsityksessä tapahtuvan heikkenemistä ikävuosien 6–13 välillä. Tätä selittävät osaltaan lisääntynyt kyky arvioida ja havainnoida itseään ja ympäristöään sekä suhtautua itseensä aiempaa realistisemmin. Minäkäsitys kehittyy jossain määrin samansuuntaisesti kuin lapsen sosiaalinen, fyysinen, kognitiivinen ja emotionaalinen kehitys etenevät. Aluksi fyysis-motorisen kehityksen yhteys minäkäsitykseen on näistä voimakkain, mutta lapsen kasvaessa muilla alueilla tapahtuvan kehityksen merkitys kasvaa. (Aho 2005, 40.)

Toisaalta aineistoni kuudesluokkalaiset kuvailivat ihanneminäkäsitystään kolmasluokkalaisia tarkemmin ja keksivät enemmän asioita, joissa haluaisivat kehittyä. Näin oli sekä niiden lasten kohdalla, jotka jo asennoituivat itseensä myönteisesti että kielteisen minäkäsityksen omaavilla lapsilla. Kriittisyys ja spesifien heikkousalueiden tunnistaminen näytti siis lisääntyvän iän myötä. Korpinen (1990, 17) toteaa, että kolmen ensimmäisen kouluvuoden aikana vanhemmat ja opettaja ovat tärkeimpiä lapsen itsearvostukseen vaikuttavia henkilöitä, kun taas 6. – luokan oppilailla tovereiden merkitys korostuu. Aineistoni kolmasluokkalaisilla tovereiden merkitys korostui kuitenkin niissä tapauksissa, joissa lapsi oli joutunut kiusaamisen kohteeksi.

Kolmas - ja kuudesluokkalaisten vertailu osoittaa, että kolmasluokkalaisten kohdalla perheen merkitys minäkäsitykselle oli erityisesti perheen merkityksen ja perheen sisäisen vuorovaikutuksen osalta useammassa tapauksessa yhteydessä minäkäsitykseen kuin kuudesluokkalaisilla lapsilla. Perheen rakenteellisten tekijöiden osalta eroa ei ole yhtä selkeästi havaittavissa. Myönteisen minäkuvan edellytyksenä kuudesluokkalaisilla näyttäisi olevan, että perheen sisäinen roolijako on sel-

keä ja he kokevat itsensä tasavertaisiksi perheen jäseniksi. Tasa-arvo onkin kiintymyksen ja avoimuuden rinnalla yksi niistä kokemuksista, joiden toivoisin Sipiläisen ja Ylä-Soininmäen (1993, 17) tavoin tulevan toistuviksi vanhempien ja lasten välisten suhteiden lisäksi yhteiskunnassa yleensä. He toteavat perheissä esiintyvien avoimempien vuorovaikutusmallien tekevän tietä myös tasa-arvoisemmalle yhteiskunnalle.

Tutkimukseni tulosten mukaan lasten minäkäsitys kehittyy myönteiseksi perheessä, jossa lapselle muodostuu kokemus perheestä sosiaalisena, läheisyyttä ja turvaa tarjoavana instituutiona. Tällaisessa perheessä sosiaalistetaan lasta ympäröivään yhteiskuntaan. Perheessä vietetään aikaa yhdessä ja asetetaan lapsen kehitystason mukaisia rajoitteita. Varttuessaan lapsi otetaan mukaan päätöksentekoon ja hänen kanssaan keskustellaan paljon. Tärkeää on, että lapsi saa palautetta onnistumisistaan ja epäonnistumisistaan sekä itsestään perheen jäsenenä. Palautteen antamisessakin tärkeää on lapsen kehitysvaiheen huomiointi. Nuoremmalle lapselle riittää yleisluontoinen palaute, kun taas lähempänä murrosikää oleva ajattelun tasoltaan kehittyneempi lapsi tarvitsee yksityiskohtaisempaa palautetta. Kodintöiden jakaminen ja siitä keskusteleminen perheen jäsenten kesken on hyväksi lapsen myönteisen minäkuvan kehittymisessä. Lisäksi olennaista on, että lapsi kokee itsensä tärkeäksi ja pidetyksi perheessään.

7 POHDINTA

Tässä luvussa pohdin niitä haasteita, joita olen kohdannut tämän tutkimusprosessin edetessä. Pohdin myös laajemmin sitä, millainen merkitys tutkimukseni käsittelemillä aihepiireillä sekä tutkimukseni tuloksilla on laajemmassa kontekstissa; erityisesti meidän opettajien työssä sekä ympäröivässä yhteiskunnassa. Lopuksi esittelen joitakin ajatuksia jatkotutkimusaiheista, joita tämä tutkimus on herättänyt.

7.1 Pohdintaa tutkimukseni teon haasteista

Kokemukseni tutkimuksen tekemisestä on lisääntynyt suuresti tämän tutkimusprosessin aikana. Tutkimuksen tekeminen on ollut harjoittelemista ja sen aikana on koettu monenlaisia synnytyksuskia. Yksi haasteellinen tehtävä on ollut tiedon valikointi. Tutkimusraporttia kirjoitettaessa on tehtävä jatkuvaa karsintaa. Kaikkea lukemaansa ja omaksumaansa tietoa ei ole mielekästä tuoda esiin. Tärkeää on onnistua kiteyttämään juuri tämän tutkimuksen kannalta olennainen informaatio, eikä pyrkiä rakentamaan tyhjentävää kuvausta tutkittavasta ilmiöstä. Teoriaosuuden osalta merkittävä tekemäni havainto oli minään liittyvien käsitteiden määrittelyn epäselvyys. Voisi kuvitella, että arkikielessä niiden ymmärtäminen on varsin monivivahteista, koska tutkijatkin ovat niistä montaa mieltä.

Aineiston kerääminen ja käsittely on ollut toinen haastava prosessi. Teknisesti turhauttavain vaihe on ollut aineiston purkaminen eli litterointi, koska tarkkuudesta ei tässä vaiheessa haluttu tinkiä. Jokainen haastattelu on purettu sanatarkasti kirjalliseen muotoon. Aineiston analyysin avuksi tehty teemoittelu on vienyt valtavasti tutkijan aikaresursseja. Aineistosta poistettiin kaikki tutkijan kommentit ja haastateltavien vastaukset täydennettiin sulkeita hyödyntäen kokonaisiksi lauseiksi. Kukin vastaus liitettiin sitä kuvaavan teeman alle. Teemoittelu selkeytti aineiston ja perehdytti tutkijan siihen perusteellisesti. Tehty analyysi on teemoittelun ja sitä seuranneen teemojen yhdistelyn ansiosta syväluotaava ja monitahoinen.

Toivon, että olen onnistunut tutkimuksessani vastaamaan Eskolan ja Suorannan (1998, 138) laadulliselle analyysille asettamaan vaatimukseen aineiston selkeyttämisen välityksellä tapahtuvasta uuden tiedon tuottamisesta. Tämän tutkimuksen tuloksia esiteltäessä ja tulkittaessa aineisto on

pyrityt tarjoamaan lukijalle tiivistetyssä muodossa, joka sisältää kuitenkin tutkimuksen kannalta olennaisen informaation. Laadullisen analyysille asetetun tavoitteen mukaisesti hajanaisestä aineistosta on pyritty luomaan selkeä, tiivis ja mielenkiintoinen esitys.

Nykyään yhä useammin laadullista tutkimusta määrittäväksi piirteeksi kuvataan nimenomaan aineiston analyysin laatua. Aineiston analysoinnin vaikeus laadullisessa tutkimuksessa kulminoituu ihmisten väliseen ymmärrykseen ja kysymykseen sen mahdollisuudesta. Voiko tutkija koskaan ymmärtää täysin oikein sen, mitä tiedonantaja vastausta antaessaan tarkoittaa? Voidaan myös pohdita, miten lukija ymmärtää sen, mitä tutkimusraporttiin kirjoitetaan. Ymmärtämisen mahdollisuuksista voidaan olla montaa mieltä. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 70–71.)

Tuloksia analysoidessani, esitellessäni ja tulkitessani olen pyrkinyt totuudenmukaisuuteen. Olen käsitellyt jokaista aineistoni lasta yksilönä ja tuonut heidän näkemyksiään esiin yksilöllisesti, välttäen yleistyksiä. Olen käsitellyt lapsia ”joukkoina” ainoastaan vertailllessani kolmas - ja kuudesluokkalaisia, mutta tällöinkin olen esittänyt eroavaisuudet aineistoni kannalta todenmukaisina enkä ole väittänyt niiden koskevan koko joukkoa silloin, kun näin ei ole ollut.

Jos aloittaisin tutkimukseni teon nyt alusta, rajaisin tutkittavaa aihetta tarkemmin. Perheen osalta valitsisin yksittäisen tekijän, jonka yhteyttä minäkäsitykseen lähtisin tutkimaan. Tällöin olisi mahdollista analysoida aineistoa vielä syvällisemmin ja monipuolisemmin, kuin olen tässä tutkimuksessa tehnyt.

7.2 Pohdintaa tutkimukseni merkityksestä laajemmassa kontekstissa

Yhteiskunnan korostaessa yhä enemmän itsenäisyyttä ja riippumattomuutta minäkäsityksen merkitys yksilön kannalta kasvaa jatkuvasti. Yhteisöllisyyden vähentyessä ihmisen perustarve, joukkoon kuuluminen, on vaarassa. Toisaalta Turtiainen (1998, 21) toteaa, ettei yhteisöllisyys ole kadonnut, mutta se on saamassa uusia muotoja. Yhteisöjen merkitys minäkäsitykselle on suuri erityisesti lasten kohdalla, joilla minäkäsitys on vasta kehittymässä. Kuten tutkimuksessani on useaan kertaan todettu, kehitys tapahtuu vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa.

Pekkarisen (1998, 57) mukaan yhteisöjä on kahdenlaisia. Perhe on yhteisö, jonka jäsenet tuntevat toisensa ja ovat toistensa kanssa tekemisissä. Perheen yhteisöllisyys muodostuu perheen sisäisissä rutiineissa. Kansakunnan yhteisöllisyys sen sijaan on ”kuviteltua” yhteisöllisyyttä, koska kansakunnan jäsenet eivät henkilökohtaisesti tunne toisiaan, vaikka voivatkin tunnistaa toisensa esimerkiksi kielen tai artikulaation perusteella.

Perhe instituutiona säilyttää arvostuksensa toivottavasti myös tulevaisuudessa. Perheen soisi säilyvän lapsen merkittävimpänä kasvuympäristönä, koska muualla lapselle ei voida tarjota sa-

mankaltaista lämpöä ja läheisyyttä kuin mitä hän kotona saa vanhempiensa ja sisarustensa taholta kokea. (vrt. Auvinen 1995, 8.) Perhekäsitysten muuttuminen individualistisesta itsekkäiden omien etujen ja tarpeiden toteuttamisen näkökulmasta familistisempaan, perheen ensisijaisuutta korostavaan näkemykseen voisi mielestäni tuoda yhteiskuntaankin sen kaipaamaa inhimillisyyttä. Suomalaisen yhteiskunnan osalta pidän Reunan (1998, 57) tavoin ristiriitaisena sitä, että vaikka tutkimustulokset osoittavat suomalaisten pitävän perhettä tärkeimpänä elämänarvonaan, perheiden hajoaminen on yhä yleisempää. Ajattelen, että hajoaminen ei koskaan ole merkki positiivisesta muutoksesta, olipa kyseessä oleva ilmiö mikä tahansa. Auvisen (1995, 7) tavoin uskon, että ”toimiva yhteiskunta edellyttää toimivaa, tervettä perhettä”.

Tätä tutkimusta tehdessäni olen pohtinut vanhempien aseman suhdetta opettajan asemaan kouluikäisen lapsen arjessa. Korpinen (1990, 43) toteaa, että opettaja on erityisesti oppilaan ensimmäisten kouluvuosien aikana se merkityksellinen aikuinen, joka toimittaa vanhempien virkaa oppilaan koulupäivän ajan. Lapsen on helppo kunnioittaa opettajaa, kun opettajan arvot, asenteet ja uskomukset sekä opettajan suhtautuminen lapseen vastaavat mahdollisuuksien mukaan vanhempien käsityksiä. Tämän vuoksi vuorovaikutus ja arvokeskustelu vanhempien ja opettajan välillä on tärkeää.

Alasuutari (2003) huomasi kasvatusvastuuta käsittelevässä tutkimuksessaan, että vanhemmat määrittelevät ammattikasvattajat asiantuntijoiksi, joiden asiantuntijuus sisältää tietoa ”lapsen kehityksestä, minästä tai lapsen ohjaamisen ja kasvattamisen keinoista”. Sen sijaan vanhemmat määrittelevät itsensä ensisijaisiksi asiantuntijoiksi puhuessaan perheestä, sen sisäisistä ihmissuhteista sekä vanhemmuudestaan. He kokevat, että yleisluontoista tietoa tärkeämpään asemaan nousee tällöin yksilöllisten kokemusten merkitys. (mt. 167.)

Tässä valossa ei ole opettajalle yhdentekevää olla tietoinen siitä, millaisessa kotiympäristössä lapsi elää. Koulun ja kodin yhteistyön korostaminen on tänä päivänä muodostunut fraasiksi, jota saatetaan hokea pohtimatta sen todellista merkitystä. Opettajan tulisi olla tietoinen niistä arvoista ja uskomuksista, joita lapsen perheessä pidetään merkityksellisenä. Tietoisuus ei aina edellytä tämän tiedon mukaista toimintaa. Yhdenmukaisten kasvatuskäytänteiden rakentamisella on kuitenkin tutkimusten mukaan positiivinen yhteys lapsen minäkäsitykseen.

Kuten tämän tutkimusraportin johdannossa totesin, jokaisen kasvatustehtävää toteuttavan tulisi miettiä tekemiensä ratkaisuiden ja toimenpiteiden yhteyttä lapsen minuuden rakentumiseen. Kuvasin lapsen minäkäsitystä johdannossa alueeksi, jonne astuessamme jätämme jalanjälkemme näkyviin pitkiksi ajoiksi. Tätä tutkimusta tehdessäni olen joutunut pohtimaan, millaisia polkuja haluaisin itse kulkea tällä aralla maaperällä. Kuten tutkimuksen tulokset osoittavat, se ei ole yhdentekevää. Lapsen käsitys itsestään kehittyy vuorovaikutuksessa hänen omien kokemustensa sekä

läheisten ihmisten hänen minuuteensa muodostamien kulkureittien, risteysten ja pitkospuilla peitettyjen kuoppien kanssa. Parhaimmillaan tämä tutkimus on voinut tarjota mahdollisuuden tutustua edes hiukan siihen salaperäiseen maisemaan, joka lapsen minän sisällä vallitsee.

Jatkotutkimuksen kannalta mielenkiintoisia ovat omasta mielestäni perheen merkityksen kokemisen ja minäkäsityksen väliset yhteydet. Perhemuotojen moninaistuessa perheen tärkeyden kuvaamisen perusteet monipuolistuvat jatkuvasti. Perheen rakenteellisten tekijöiden osalta tarkempi perehtyminen roolijakoon perheen sisällä olisi individualismia, sukupuolten tasa-arvoa ja yksilöllisyyttä korostavassa postmodernissa yhteiskunnassa mielenkiintoinen tutkimuskohde. Esimerkiksi perheen roolijaon yhteyttä lasten sosiaaliseen pärjäämiseen luokkayhteisössä voisi tutkia. Koulu yhteisön kannalta hyödyllistä olisi tutkia sitä, miten perheen merkitys lapsen minäkäsitykselle suhtautuu opettajan rooliin lapsen minäkäsityksen kehittämisessä.

LÄHTEET

- Aho, S. 1993. Oppilaiden moraalikehitystason, minäkäsityksen, sosiaalisen aseman ja kouluasenteiden muuttuminen peruskoulun ala-asteella.** Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A: 167. Turku.
- Aho, S. 1996. Lapsen minäkäsitys ja itsetunto.** Helsinki: Oy Edita Ab.
- Aho, S. 2005. Minä.** Teoksessa Laine, K. 2005. Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy, 20–58.
- Alasuutari, M. 2003. Kuka lasta kasvattaa?** Tampere: Tammer-Paino.
- Alasuutari, P. 1999. Laadullinen tutkimus.** Tampere: Vastapaino.
- Auvinen, R. 1995. Lapsiperhe Suomessa.** Väestöntutkimuslaitoksen julkaisusarja D, 28/1995. Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy.
- Blom, R. 2001. Yhteiskunnan rakennemuutos ja perheiden elinehdot.** Teoksessa Järventie, I. & Saulli, H. (toim.) 2001. Eriarvoinen lapsuus. Porvoo: WS Bookwell Oy. 171–192.
- Burns, R.B. 1981. The Self Concept.** Theory, measurement, development and behaviour. New York: Longman Inc.
- Coopersmith, S. 1967. The antecedents of self-esteem.** San Fransisco: W.H. Freeman.
- Daatland, S. O. 1994. Perhesolidaarisuus, yleinen mielipide ja ikääntyneet.** Teoksessa Virkki, J. (toim.) 1994. Ydinperheestä yksilöllistyviin perheisiin. Juva: WSOY:n graafiset laitokset. 126–141.
- Dunderfelt, Tony. 1997. Elämäkaaripsykologia.** Lapsen kasvusta yksilön henkiseen kehitykseen. Porvoo: WSOY.
- Envall, M. 2005. Perheen aika.** Hämeenlinna: Kirjapaja Oy.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen.** Tampere: Vastapaino.
- Furman, E. 1993. Auta lasta kasvamaan.** Helsinki: Yliopistopaino.

- Gerris, J. 1994. Perhearvot vanhempien silmin: Perhe-elämän ja lastenkasvatuksen arvoperustaiset mallit.** Teoksessa Virkki, J. (toim.) 1994. Ydinperheestä yksilöllistyviin perheisiin. Juva: WSOY:n graafiset laitokset. 144–162.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000.** Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2004.** Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Huttunen, J. 1994. Isyys ja miehisuus: Isä perhepsykologisessa tutkimuksessa.** Teoksessa Virkki, J. (toim.) 1994. Ydinperheestä yksilöllistyviin perheisiin. Juva: WSOY:n graafiset laitokset. 46–66.
- Jallinoja, R. 1984. Perhekäsityksistä perhettä koskeviin ratkaisuihin.** Teoksessa Haavio-Mannila, E. & Jallinoja, R. & Strandell, H. Perhe, työ ja tunteet. Ristiriitoja ja ratkaisuja. Juva: WSOY. 37–110.
- Jallinoja, R. 1985. Johdatus perhesosiologiaan.** Porvoo: WSOY.
- Jallinoja, R. 2000.** Perheen aika. Helsinki: Otavan Kirjapaino Oy.
- Jarasto, P. & Sinervo, N. 1998. Kouluikäisen lapsen maailma.** Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Julkunen, R. 1994. Hyvinvointivaltio moraaliyhteisönä: Yhdenmukaisuus, ero ja oikeudenmukaisuus.** Teoksessa Virkki, J. (toim.) 1994. Ydinperheestä yksilöllistyviin perheisiin. Juva: WSOY:n graafiset laitokset. 104–125.
- Keltikangas-Järvinen, L. 1994.** Hyvä itsetunto. Juva: WSOY.
- Korpinen, E. 1990. Peruskoululaisen minäkäsitys.** Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 34.
- Kurkela, R. & Sauli, H. 1998.** Tilastolliset luokitukset ja arki. Teoksessa Paananen, S. & Juntto, A. & Sauli, H. (toim.) Faktajuttu. Tilastollisen sosiaalitutkimuksen käytännöt. Tampere: Vastapaino. 27–42.
- Kääriäinen, H. 1988.** Minäkuvan kehitys. Loimaa: Loimaan Kirjapaino Oy.
- Kääriäinen, H. 1989.** Oppilaantuntemus. Käsikirja varhaiskasvatukseen ja peruskouluun. Loimaa: Loimaan kirjapaino Oy.

Laine, K. 2005. Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa. Helsinki: Otavan Kirjapaino Oy.

Marin, M. 1994. Perhe ja moraalit: vuosisata perhekeskustelua. Teoksessa Virkki, J. (toim.) 1994. Ydinperheestä yksilöllistyviin perheisiin. Juva: WSOY:n graafiset laitokset. 10–23.

Metsämuuronen, J. 2001. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Viro.

Ojanen, M. 1996. Mikä minä on? Minän rakenne, kehitys, häiriöt ja eheytyminen. Tampere: Kirjatoimi.

Paajanen, P. 2001. Perhebarometri 2001, Lapsen vapaa-aika huoltajan silmin. Katsauksia E 12/2001. Väestöliitto, Väestötutkimuslaitos.

Pekkarinen, S. 1998. Sodan kirjoitettu perhe. Teoksessa Pohjola, K. (toim.) 1998. Neljä artikkelia perheestä. Jyväskylän yliopiston perhetutkimusyksikön julkaisu 8/1998. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. 47–73.

Piaget, J. & Inhelder, B. 1977. Lapsen psykologia. Jyväskylä: Gummerus.

Piaget, J. 1988. Lapsi maailmansa rakentajana. Juva: WSOY.

Pohjola, K. (toim.) 1998. Neljä artikkelia perheestä. Jyväskylän yliopiston perhetutkimusyksikön julkaisu 8/1998. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Pulkkinen, L. 1994. Millaista lastenkasvatusta nykytutkimus suosittelee? Teoksessa Virkki, J. (toim.) 1994. Ydinperheestä yksilöllistyviin perheisiin. Juva: WSOY:n graafiset laitokset. 26–45.

Pulkkinen, L. 2002. Mukavaa yhdessä. Sosiaalinen alkupääoma ja lapsen sosiaalinen kehitys. Keuruu: Otavan kirjapaino Oy.

Pääkkönen, H. (toim.) 2005. Perheiden ajankäyttö. Tilastokeskus. Helsinki: Edita Prima Oy.

Rauhala, L. 2005. Ihmiskäsitys ihmistyössä. Helsinki: Yliopistopaino.

- Reuna, V. 1997. Perhebarometri 1997, Selvitys suomalaisten perheeseen liittyvistä käsityksistä.** Väestöntutkimuslaitos, Katsauksia E 3/1997. Helsinki : Väestöliitto.
- Reuna, V. 1998. Perhebarometri 1998, Vastuu perheen arjessa.** Väestöntutkimuslaitos, katsauksia E 4/1998. Helsinki: Väestöliitto.
- Reuna, V. 1999. Perhebarometri 1999, Vanhemmuutta toteuttamassa.** Väestöntutkimuslaitos, Katsauksia E 7/1999. Helsinki: Väestöliitto.
- Ritala-Koskinen, A. 1993. Onko uusperheestä perheeksi?** Tutkimus uusperheen kulttuurisesta kuvasta suomalaisten naisten- ja perhelehtien konstruoimana. Jyväskylän yliopiston perhetutkimusyksikön julkaisuja 4. Jyväskylä.
- Ritala-Koskinen, A. 2001. Mikä on lapsen perhe? Tulkintoja lasten uusperhesuhteista.** Väestöntutkimuslaitos. Väestöliitto. D 38 2001. Tampereen yliopisto.
- Ruohotie, P. 2004. Minäkäsityksen ja – identiteetin muuttuminen johtamisen tavoitteena.** Ammatikasvatuksen aikakauskirja 1/2004; Ammatikasvatuksen tutkimusseura OTTU ry, 4–15.
- Rönholm, R. 1999. Identiteetin lähteillä.** Turun yliopiston julkaisuja sarja C, osa 152. Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy.
- Saastamoinen, M. 2006. Minuus ja identiteetti tutkimuksen haasteina.** Teoksessa Rautio, P. & Saastamoinen, M. (toim.) Minuus ja identiteetti. Tampere: Tampereen University Press. 170–181.
- Sauli, H. 2001. Lasten osuus yhteiskunnan voimavaroista 1990-luvulla.** Teoksessa Järventie, I. & Sauli, H. (toim.) 2001. Eriarvoinen lapsuus. Porvoo: WS Bookwell Oy. 149–170.
- Sipiläinen, I. & Ylä-Soininmäki, R. (toim.) 1993. Perheessä on voimaa.** Kirkon perhepoliittisen projektin julkaisu. Suomussalmen Kirjapaino Ky.
- Tilastokeskus, 2006. Perheet 2005.** Helsinki: Multiprint.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi.** Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Turtiainen, H. 1998. Miksi yhä vain avioon?** Teoksessa Pohjola, K. (toim.) Neljä artikkelia perheestä. Jyväskylän yliopiston perhetutkimusyksikön julkaisuja 8/1998. Jyväskylän yliopistopaino. 7–45.

Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisen tutkimusmenetelmän luotettavuudesta. Kasvatus. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja. 22, 5–6, 387–398.

Valtari, M. 2005. Ulkonäön merkitys, elämän tavoitteet ja niiden yhteydet kulutukseen. Teoksessa Wilska, T-A (toim.) 2005, Erilaiset ja samanlaiset. Nuorisobarometri 2005. Helsinki: Yliopistopaino. 82–94.

Varjonen, J. & Pääkkönen, H. 2005. Johdanto – perhe- ja kotitalousnäkökulmat ajankäyttötutkimuksessa. Teoksessa Pääkkönen, H. (toim.) Perheiden ajankäyttö. Tilastokeskus. Helsinki: Edita Prima Oy. 9–18.

Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Tampere: Kirjayhtymä Oy.

Varto, J. 1995. Fenomenologinen tieteen kritiikki. Filosofisia tutkimuksia Tampereen yliopistosta. Tampere.

Virkki, J. (toim.) 1994. Ydinperheestä yksilöllistyviin perheisiin. Juva: WSOY:n graafiset laitokset.

Nimi ja luokka: _____

1. Ympyröi alla olevista sanoista kaikki ne, jotka **sinun mielestäsi** kuvaavat sinun luonnettasi eli millainen omasta mielestäsi olet.

Ahkera	Iloinen	Onneton
Viisas	Luotettava	Levoton
Epäluotettava	Rauhallinen	Hyvä pelaamaan (esim. pallopelejä)
Ystävällinen	Kiltti	Epärehellinen
Laiska	Rehellinen	Tylsä
Auttavainen	Epävarma	Nopea
Huolimaton	Hidas	Siisti
Hyvä lukemaan	Kaunis/Komea	Onnellinen
Epäoikeudenmukainen	Epäsiisti	Rohkea
Ujo	Kiinnostava	
Ilkeä		

2. Oletko tyytyväinen itseesi?

3. Miten koulunkäyntisi **omasta mielestäsi** sujuu?

4. Missä asioissa olet erityisen taitava?

Olen erityisen taitava _____

5. Pidätkö helpoista vai vaikeista koulutehtävistä?

6. Millainen haluaisit olla?

7. Missä asioissa haluaisit olla taitavampi kuin tällä hetkellä?

8. Mitä vanhempasi **sinun mielestäsi** ajattelevat sinusta?

Vanhempani ajattelevat, että olen _____

9. Millaisia asioita vanhemmat ovat sanoneet sinusta ja esimerkiksi koulunkäynnistäsi?

10. Mitä opettajasi **sinun mielestäsi** ajattelee sinusta?

Opettajani ajattelee, että olen _____

11. Millaisia asioita opettajasi on sanonut sinusta ja koulunkäyntisi sujumisesta?

12. Mitä ystäväsi **sinun mielestäsi** ajattelevat sinusta?

Ystäväni ajattelevat, että olen _____

13. Millaisia asioita ystäväsi ovat sanoneet sinusta?

Haastattelurunko

Perheen merkitys

Mitä perhe merkitsee?

Onko perhe tärkeä? Jos on, niin miksi?

Milloin perhettä erityisesti tarvitsee?

Kuka tarvitsee perhettä?

Kuka on perheessä tärkein?

Mitä jos ei ole perhettä?

Mikä juuri sinun perheessä on parasta?

Mikä perheessäsi voisi olla paremmin?

Millaisia tunteita perheessä koetaan?

Mikä perheessä voi mennä vikaan?

Mitä kaipaat perheessäsi?

Perheen rakenne

Keitä perheeseen voi kuulua?

Kuuluuko perheeseen muita kuin ne, kenen kanssa asut?

Asuvatko perheen jäsenet aina yhdessä?

Miten perhe syntyy?

Millaisia perheitä tiedät olevan olemassa?

Perheen yhteiset toiminnot

Kenen kanssa vietät perheestäsi eniten aikaa?

Mitä perheen kanssa voi tehdä?

Mitä te teette yhdessä perheen kanssa?

Mitä erityisiä tehtäviä perheessä on äidillä, isällä, siskolla, veljellä?

Perhe ja minäkuva

(Haastattelulomakkeen kysymyksiä käydään tarvittaessa läpi uudelleen täydentäen vastauksia)

Lisäksi:

Mikä on sinun tehtäväsi / roolisi teidän perheessänne?

Mitä perheestänne puuttuisi, jos sinua ei olisi?

Keskusteletteko perheesi kanssa sinun vahvuuksistasi tai heikkouksistasi?

Mitä uskot vanhempiesi ajattelevan sinusta?

Kertovatko vanhempasi sinulle, mitä he sinusta ajattelevat?

Mitä uskot sisarustesi ajattelevan sinusta?

Kertovatko sisaruksesi sinulle, mitä he sinusta ajattelevat?

Mitä vanhempasi sanovat, jos onnistut koulussa?

Mitä vanhempasi sanovat, jos epäonnistut koulussa?

Miltä sinusta tuntuu, jos vanhempasi kehuvat sinua?

Onko sinusta tärkeää, että vanhemmat antavat palautetta siitä, mitä teet?
(negatiivinen ja positiivinen palaute)

Kannustavatko vanhempasi sinua koulutehtävissä?

Kannustavatko vanhempasi sinua harrastuksissasi?

Mitä vanhempasi sanovat / tekevät, jos sinulla on vaikeuksia?
(Esim. koulutehtävien, ystävien, sisarusten tai harrastusten kanssa)

Mitä ajattelet tulevaisuudestasi?

Onko sinulla haaveammattia?

Oletko kertonut vanhemillesi tulevaisuudensuunnitelmistasi / haaveistasi?

Minä osana
meidän per-
hettä

Vanhempien ja
sisarusten käsi-
tykset minusta
(taidoista, luon-
teenpiirteistä,
sosiaalisista
ominaisuuksista)

Vanhemmilta
saatu palaute
ja sen tärkeys

Haasteiden
ja vaikeuksi-
en kohtaa-
minen

Suuntautumi-
nen tulevaisuu-
teen

Lisäkysymykset
Sosiaalinen minäkuva:

1. Minkälainen olet ryhmän jäsenenä

Esim.

- Millainen rooli sinulla on luokassa?
- Millainen rooli sinulla on luokkakavereiden keskuudessa / joukkuekavereiden keskuudessa?
- Miten toimit kotona?
- Mitä vanhempasi ovat sanoneet siitä, millainen olet perheenjäsenenä / joukkuepelaajana?
- Miten toimit ryhmätöissä?
- Millaisen roolin yleensä otat?
- Millainen olet ryhmän johtajana?
- Pidätkö ryhmätöistä?
- Oletko tyytyväinen siihen panokseen, jonka annat ryhmätöissä?
- Millaista palautetta olet saanut työskentelystäsi ryhmätöissä?
- Onko luokassasi mukavia oppilaita, joiden kanssa teet mielelläsi ryhmätöitä?
- Onko ystävästäsi suurin osa tyttöjä vai poikia?

2. Minkälaisena pidät itseäsi ulkoisilta ja fyysisiltä ominaisuuksiltasi

Esim.

- Oletko tyytyväinen ulkonäköösi?
- Mihin olet tyytyväinen, mihin et?
- Oletko nopea?
- Oletko ketterä?
- Oletko kaunis?
- Oletko hyvä siinä, mitä harrastat?
- Missä olet hyvä? (fyysisesti)
- Mitä mieltä vanhempasi ovat ulkonäöstäsi ja fyysisistä ominaisuuksistasi?
- Mitä he ovat sanoneet?
- Mikä on sinulle tärkeintä: 1. pärjääminen hyvin koulussa 2. pärjääminen hyvin kavereiden kanssa (eli olla suosittu) 3. että olet hyvä luonteeltasi 4. pärjääminen ulkoisesti (että olet nätti ja hyvä harrastuksissa)

Itsearvostus (arvostatko itseäsi / missä asioissa arvostaa)