

# **MINÄ, TULEVA LUOKANOPETTAJA**

## **Luokanopettajaksi opiskelevien minäkäsitys opintojen alussa**

Anne Berg  
Akuliina Vuori

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma  
Kevät 2007  
Opettajankoulutuslaitos  
Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

Berg, A. & Vuori, A. 2007. Minä, tuleva luokanopettaja. Luokanopettajaksi opiskelevien minäkäsitys opintojen alussa. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma, 83 s.

Tutkimus liittyy laajempaan opettajankoulutuksen evaluaatioprojektiin (Korpinen 1993b). Tutkimusaineisto on kerätty syksyllä 2004 ja se koostuu Jyväskylän yliopistossa samana vuonna luokanopettajaopintonsa aloittaneiden opiskelijoiden vapaamuotoisista minäkertomuksista (n=84). Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia opiskelijoiden minäkuva, itsetunto ja identiteetti ovat opintojen alkuvaiheessa.

Tutkimustyön aineistolähtöinen vaihe aloitettiin tutustumalla aineistoon. Tämän yhteydessä suoritettiin aineiston koodaus ja koodien ryhmittely grounded theory -menetelmän mukaisesti. Tutkimusaihe tarkentui minäkäsityksen alueelle ja kirjallisuuden avulla pääaihe jakaantui edelleen identiteettiin, minäkuvaan ja itsetuntoon, mutta aineistosta nousi esille myös muita aiheita.

Koodausvaiheiden jälkeen tutkimus eteni fenomenografisen tutkimusotteen mukaisesti, jonka vuoksi tulokset esitellään kahteen osaan jakautuneena: ensiksi esitellään aineistoa aihealueittain kuvaavat käsitysryhmät ja toiseksi edellisiä vertailemalla saadut kuvauskategoriat, jotka muodostavat tutkimusjoukkomme minäkäsityksestä teoreettisen mallin, joka on myös tutkimuksemme päätulos.

Tuloksissa esitetään siis kuva tutkimusjoukon minäkäsityksestä, mutta esille tuodaan myös opiskelijoiden muita ajatuksia: kirjoitelmissaan opiskelijat kertoivat myös heille tärkeistä ja ajankohtaisista asioista, kuten opiskelusta ja opettajuudesta. Teoreettisessa mallissa opiskelijoiden minäkäsityksen keskeisiksi piirteiksi nousivat sosiaalinen lahjakkuus, toiminnallinen aktiivisuus, positiivinen elämänasenne, kehittymisen halu, pyrkimys hyvään elämään ja laaja-alainen kiinnostuneisuus eri asioita kohtaan. Tulokset heijastavat myös opiskelijoiden vahvaa itsetuntoa ja tervettä minäkäsitystä.

Avainsanat: grounded theory, fenomenografia, luokanopettajaksi opiskelevat, minäkäsitys, minäkuva, identiteetti, itsetunto, opettajuus, opettajankoulutus.

## ESIPUHE

Tutkimustyön tekeminen parityönä on ollut monin tavoin kasvattava kokemus. Olemme saaneet käydä keskenämme antoisia keskusteluja niin tutkimustyöstä kuin muistakin tulevaan opettajuuteemme liittyvistä aiheista. Olemme saaneet erilaisista persoonallisuuksista ja elämäntilanteista huolimatta nauttia erinomaisesta yhteistyöstä; työnjako on sujunut ongelmitta, olemme kysyneet ja saaneet toisiltamme tukea, emmekä usko, että työn tekeminen yksin olisi ollut näin rikasta.

Elämämme ei ole ollut viime aikoina kuitenkaan pelkkää tutkimuksen tekoa, sillä olemme kumpikin kokeneet tänä aikana melko suuria muutoksia siviilielämässämme. Anne muutti miehensä kanssa toiseen kaupunkiin ja Akuliina sai juuri ennen pro gradu -tutkielman valmistumista kolmannen poikansa. Tämä "gradu-vauva" on opettanut äidilleen aivan uudenlaista vauvanhoitoa, esimerkiksi sen, että juuri gradua kirjoittavan äidin polvella nukkuu parhaiten, ja että tietokoneen ruutu on paljon mielenkiintoisempi kuin vauvalelut.

Kiitämme työmme ohjaajaa, kasvatustieteen professori Eira Korpista saamastamme tutkimusaineistosta sekä arvokkaista ideoista ja ajatuksista tutkimuksemme eri vaiheissa. Kiitos myös siitä, että kunnioitit valitsemaamme tutkimusparadigmaa, emmekä saaneet liikaa ohjausta aineistolähtöiseen tutkimukseemme. Sukulaisilta ja ystäviltä olemme saaneet runsaasti kannustusta ja konkreettista tukea aina kannettavan tietokoneen lainaamisesta lastenhoitoon. Parhaan tuen olemme kumpikin kokeneet saaneemme omilta perheiltämme. Meitä ilahdutti mm. kirjastoon työn alkuvaiheessa saatu kannustava puhelu 3,5-vuotiaalta Jaakko-pojalta: "Saat tulla heti kotiin, kun se gradu on valmis!" Kiitos tukijoukoille kärsivällisyydestä ja kannustuksesta!

Tutkimustyöhön kuuluneiden eri tehtävien jakamisesta huolimatta koemme olevamme tasavertaisia työpanoksen suhteen ja toivomme yhteistä arvosanaa.

Jyväskylässä, juhannusruusujen kukkiessa 2007

Anne Berg            ja            Akuliina Vuori

## KUVIOT

|         |   |    |
|---------|---|----|
| KUVIO 1 | Tutkimusjoukon ikä- ja sukupuolijakauma, n=84 ..... | 11 |
| KUVIO 2 | Tutkimuksen kulku .....                             | 18 |
| KUVIO 3 | Kieltämis- ja väärennysalueet.....                  | 29 |
| KUVIO 4 | Tutkimuksen teoreettinen malli .....                | 62 |

## TAULUKOT

|            |  |    |
|------------|--|----|
| TAULUKKO 1 | Käsitysryhmien jakautuminen kategorioihin..... | 24 |
| TAULUKKO 2 | Tutkimuksen pääkäsitteiden suhteet .....       | 28 |
| TAULUKKO 3 | Identiteetin sijoitus aineistossa.....         | 33 |
| TAULUKKO 4 | Minäkuvan sijoitus aineistossa.....            | 37 |
| TAULUKKO 5 | Itsetunnon sijoitus aineistossa .....          | 53 |
| TAULUKKO 6 | Asenteiden sijoitus aineistossa .....          | 54 |

# SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ

ESIPUHE

KUVIOT JA TAULUKOT

SISÄLLYS

|         |   |    |
|---------|---|----|
| 1       | TUTKIMUKSEN TAUSTA JA TARKOITUS .....                     | 7  |
| 2       | TUTKIMUKSEN LÄHESTYMISTAPA .....                          | 9  |
| 2.1     | Tutkimustehtävä .....                                     | 9  |
| 2.2     | Tutkimusjoukko ja -aineisto .....                         | 9  |
| 2.3     | Minäkäsitys tutkimuskohteena .....                        | 12 |
| 2.4     | Ohjenuorana grounded theory .....                         | 13 |
| 2.4.1   | Aineistolähtöisyys .....                                  | 14 |
| 2.4.2   | Grounded theoryn taustaa .....                            | 14 |
| 2.4.3   | Glaserilainen, induktiivinen tutkimusote .....            | 15 |
| 2.5     | Työkaluja fenomenografisesta tutkimuksesta .....          | 16 |
| 2.5.1   | Fenomenografisen tutkimuksen taustaa .....                | 16 |
| 2.6     | Grounded theoryn ja fenomenografian yhteensopivuus .....  | 17 |
| 2.7     | Kohti minäkuva-arvoituksen ratkaisemista .....            | 18 |
| 2.7.1   | Avoin koodaus .....                                       | 19 |
| 2.7.2   | Selektiivinen koodaus .....                               | 21 |
| 2.7.3   | Käsitysryhmien muodostaminen .....                        | 22 |
| 2.7.4   | Kuvauskategoriat eli tutkimuksen teoreettinen malli ..... | 24 |
| 3       | KESKEISET KÄSITTEET .....                                 | 25 |
| 3.1     | Minä .....  | 25 |
| 3.2     | Minäkäsitys: minäkuva, identiteetti ja itsetunto .....    | 27 |
| 4       | MINÄ, OPETTAJAKSI OPISKELEVA NUORI .....                  | 32 |
| 4.1     | Minäkäsitys .....   | 33 |
| 4.1.1   | Identiteetti .....  | 33 |
| 4.1.2   | Minäkuva .....  | 37 |
| 4.1.2.1 | Realiminäkuva .....                                       | 38 |
| 4.1.2.2 | Ihanneminäkuva .....                                      | 42 |
| 4.1.2.3 | Normatiivinen minäkuva .....                              | 44 |
| 4.1.2.4 | Arvostukset .....   | 47 |
| 4.1.2.5 | Harrastukset .....  | 50 |
| 4.1.3   | Itsetunto .....   | 53 |
| 4.2     | Asenteet .....  | 54 |
| 5       | LUOKANOPETTAJAOPISKELIJAN MINÄKUVAN YTIMESSÄ .....        | 59 |
| 5.1     | Kuva itsetunnosta tarkentuu .....                         | 59 |

|       |   |    |
|-------|---|----|
| 5.2   | Tutkimuksen teoreettinen malli .....                                | 61 |
| 5.2.1 | Sosiaalinen lahjakkuus.....   | 62 |
| 5.2.2 | Toiminnallinen aktiivisuus.....                                     | 63 |
| 5.2.3 | Positiivinen elämänasenne .....                                     | 64 |
| 5.2.4 | Kehittymisen halu .....   | 64 |
| 5.2.5 | Hyvään elämään pyrkiminen .....                                     | 65 |
| 5.2.6 | Laaja-alaisuus .....  | 65 |
| 5.3   | Identiteetti tukee teoreettista mallia.....                         | 66 |
| 5.4   | Opiskelijoiden opettaja- ja lapsikuva .....                         | 67 |
| 5.5   | Teoreettisen mallin sisäinen vertailu .....                         | 68 |
| 6     | POHDINTA.....   | 70 |
| 6.1   | Saatujen tulosten vertailua aiempiin minäkäsitys-tutkimuksiin ..... | 71 |
| 6.2   | Opettajille asetettuihin odotuksiin vastaaminen .....               | 72 |
| 6.3   | Tutkimuksen luotettavuudesta .....                                  | 73 |
| 6.3.1 | Menetelmien rajoitukset .....                                       | 73 |
| 6.3.2 | Muita rajoituksia .....   | 74 |
| 6.3.3 | Minäkäsityksen tutkimiseen liittyvät ongelmat .....                 | 74 |
| 6.4   | Mitä tekisimme nyt toisin - omia arvioita tutkimuksesta.....        | 75 |
| 6.5   | Tulosten käytettävyys ja jatkotutkimushaasteet .....                | 76 |
|       | LÄHTEET .....   | 77 |
|       | LIITTEET.....   | 80 |
|       | Liite 1: Esimerkki koodatusta aineistosta, naisen kirjoitelma ..... | 80 |
|       | Liite 2: Esimerkki koodatusta aineistosta, miehen kirjoitelma.....  | 81 |
|       | Liite 3: Esimerkki kategorialistoista .....                         | 82 |

# 1 TUTKIMUKSEN TAUSTA JA TARKOITUS

Opettajan minäkäsitys vaikuttaa hänen onnistumiseensa opettajan työssä (Korpinen 1993c, 15). Tärkeää on tiedostaa erityisesti, millaiset vaikutukset sillä on oppilaisiin. Opettajalta toivotaan vahvaa itsetuntoa sekä tervettä minäkuva, ja näiden esilletuloon pyritään vaikuttamaan jo opettajankoulutuksen opiskelijavalinnoissa (Aho 1998, 7).

Ihmiset pyrkivät käyttäytymään tavalla, joka on johdonmukainen heidän minäkäsityksensä kanssa (Burns 1982, 9). Sama pätee tietenkin myös opettajiin. Ei ole lainkaan yhdentekevää, millainen minäkäsitys (tulevilla) opettajilla on, sillä se vaikuttaa kaikkeen heidän toimintaansa ja näin ollen siis myös usein toiminnan kohteena oleviin lapsiin, halusivatpa he sitä tai eivät, tai olivatpa he siitä tietoisia tai eivät. Burns (1982) mukaan opettajat pyrkivät yleensä vaikuttamaan käyttäytymisellään positiivisesti oppilaisiin, joten mahdolliset negatiiviset vaikutukset ovat yleensä tahattomia. Oppilaan kannalta opettajan *aikomus* ei kuitenkaan ole merkityksellinen asia, vaan hän reagoi opettajan käyttäytymiseen sen mukaan, miten hän sen tulkitsee. (Burns 1982, 251.) Tämän vuoksi opettajien olisi syytä tiedostaa minäkäsityksensä laatu ja sen vaikutukset omaan käyttäytymiseensä, sekä edelleen oppilaisiin, jotta he voisivat tarvittaessa yrittää kehittää näitä paremmiksi.

Korpisen mukaan (1993c) opettajan omalla minäkäsityksellä on yhteys oppilaan minäkäsitykseen, koska oppilaalle tärkeänä henkilönä opettaja vaikuttaa oppilaaseen ja hänellä on arvovaltaa oppilaan silmissä – kuitenkin vain, jos oppilas todella arvostaa opettajaa ja uskoo tämän ilmaisemiin käsityksiin oppilaasta. Terveen minäkäsityksen omaavat opettajat osaavat yleensä luoda lämpimän, humanin ilmapiirin luokkaan. He ovat joustavia, vuorovaikutuksellisia ja tukevat oppilaita yksilöinä. Usein terveen minäkäsityksen omaavat opettajat ovat ”koulutusoptimisteja”, eli he uskovat

oppilaiden kykyihin oppia uusia asioita eivätkä tuomitse heikompia oppilaita olemaan huonoja ikuisesti. Niinpä tällaiset opettajat odottavat enemmän kaikilta oppilailta (eivät vain hyviltä), mikä suuntaa oppilaiden omia odotuksia itsestään ja vaikuttaa myönteisesti myös heidän suorituksiinsa, toisin sanoen opettajan odotuksilla on itseään toteuttava vaikutus, ja oppilaan menestyminen tai menestymättömyys voi näin ollen olla kiinni opettajastakin. Opettajan alhainen minäkäsitys taas saattaa johtaa autoritaarisuuteen, joustamattomuuteen sekä muodollisuuteen. (Korpinen 1993c, 14–16.)

Minäkäsitys muodostuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, jota koulussa on paljon (emt., 15). Lasten minäkäsitys ei ole vielä täysin jäsentynyt, joten opettajalla, muilla kasvattajilla ja oppilaan tovereilla on siihen suuri vaikutus (Burns 1982, 13, 200). Myös siksi on tärkeää, että opettajalla itsellään on terve minäkäsitys. Lähdimme osaltamme selvittämään, millaisia opiskelijoita opettajankoulutuksessa tällä hetkellä on, nimenomaan opiskelijoiden omasta näkökulmasta. Tutkimuskohteena on siis heidän minäkäsityksensä.

Opettajaopiskelijoiden minäkäsitystä on aiemminkin tutkittu erilaisin tutkimusottein, mutta tutkimukset ovat olleet pääosin teorialähtöisiä (ks. esim. Aho 1998 ja Korpinen 1983, 1987, 1993a). Tässä valossa tarkasteltuna tutkimuksemme tuo uutta tietoa aiheesta laadullisen, aineistolähtöisen metodinsa ja vastausten vapaamuotoisuuden ansiosta. Haluamme tehdä eron oman tutkimuksemme ja niiden aiempien tutkimusten välillä, jotka pyrkivät kuvaamaan opettajaopiskelijoita objektiivisesti, ikään kuin ulkopuolelta. Tutkimuksemme tarkoitus kun on selvittää nimenomaan opettajaopiskelijoiden omia käsityksiä itsestään, jotka voivat olla jopa ristiriitaisia todellisuuden kanssa.



## **2 TUTKIMUKSEN LÄHESTYMISTAPA**

### **2.1 Tutkimustehtävä**

Koska tutkimuksemme on aineistolähtöinen, emme asettaneet työhön ryhtyessämme tutkimuksellemme yksityiskohtaisia ongelmia, vaan tavoitteenamme oli yksinkertaisesti saada selville, mitä luokanopettajaopiskelijat kirjoitelmissa itsestään kertovat. Tutkimusprosessin edetessä tutkimusaihe alkoi hahmottua ja valitsimmekin vertailukohtaksi minäkäsitystä käsittelevää kirjallisuutta. Tutkimustehtävä alkoi aineiston ja teorian vuoropuhelun myötä hahmottua siten, että aloimme etsiä aineistostamme kirjallisuudesta löytämämme minäkäsityksen eri osa-alueisiin liittyviä ominaisuuksia eli sitä, mitä aineistomme kertoo luokanopettajaksi opiskelevien minäkuvasta, identiteetistä ja itsetunnosta sekä asenteista eri asioita kohtaan. Koska kyseessä oli juuri opettajan ammattiin aikovia henkilöitä, halusimme pohtia tätä kaikkea nimenomaan opettajuuden näkökulmasta. Lisäksi halusimme saada selville, mikä opiskelijoiden minäkuvassa on kaikkein olennaisinta, ja miten muut osa-alueet tukevat hahmottamaamme minäkuvaa.

### **2.2 Tutkimusjoukko ja -aineisto**

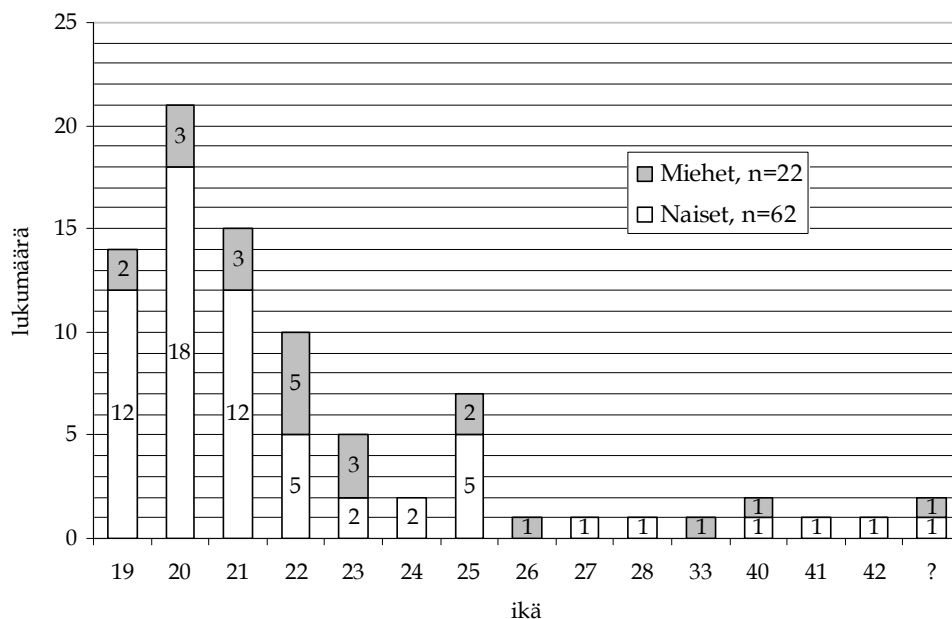
Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa on vuosina 1994–2004 kerätty opettajankoulutuksen kehittämistutkimuksen yhteydessä kirjallista aineistoa, joka käsittää kunkin vuoden uusien luokanopettajaksi opiskelevien

kirjoituksia aiheesta ”Minä, opettajaksi opiskeleva nuori”. Tämä aineisto liittyy opettajankoulutuksen arviointitutkimukseen, jossa seurataan opettajaksi opiskelevien kasvua opettajuuteen eli identiteetin, itsetunnon ja minäkäsityksen kehitystä (Korpinen 1993b). Tutkimuksella on pitkät juuret opettajapersoonallisuus-tutkimukseen ja tästä aihepiiristä on tehty jo aiemminkin useita tutkimuksia (mm. Korpinen 1993a). Koska aineistoa oli saatavilla niin runsaasti, valitsimme käsillä olevaan tutkimukseen tästä aineistosta viimeisimmän vuosikurssin, vuoden 2004 kirjoitelmat, joita oli yhteensä 84. Vapaamuotoiset kirjoitelmat oli kerätty juuri opintonsa aloittaneilta luokanopettajaopiskelijoilta, ja tehtävänanto kuului kokonaisuudessaan näin:

”Kerro itsestäsi, elämästäsi, opiskelustasi ja yleensä siitä, mikä elämässäsi on tärkeää ja mitä elämässäsi arvostat. Kerro lisäksi, millainen itse olet tai millainen haluaisit olla. Millaiseksi muut kokevat sinut? Merkitse lopuksi sukupuolesi (mies/nainen) ja ikäsi.”

Kirjoitelmat oli kirjoitettu ja kerätty luentojen tai ryhmäopetustuokioiden yhteydessä, ja niihin oli käytetty aikaa vaihtelevasti 10–20 minuuttia. Tämän tutkimuksen, jota voidaan pitää myös tapaustutkimuksena, kohteena oli 22 miestä ja 62 naista, joiden keski-ikä oli noin 22 vuotta, vaihdellen nuorimman 19 vuoden iästä vanhimman 42 vuoden ikään (kuvio 1). Aineisto kattoi lähes koko vuosikurssin, sillä vuonna 2004 luokanopettajaopinnot aloitti 96 opiskelijaa.

Opiskelijat olivat saaneet kirjoitustilanteessa eteensä A4-kokoisen paperiarkin, joka sisälsi kirjallisen tehtävänannon. Kirjoitustilaa oli annettu paperiarkin ensimmäisen puolen alaosa sekä toinen puoli kokonaan. Kukaan kirjoittajista ei käyttänyt lisäpaperia kirjoitelmaansa varten. Opiskelijat olivat paneutuneet tekstien pituudesta päätellen aiheeseen huolella. Moni kirjoitti oman elämän pohtimiseen liittyvän aiheen käsittelyn sopivan hyvin opiskelujen alkuun ja näin ollen tärkeään murroskohtaan omassa elämässään. Osa puolestaan oli sitä mieltä, että aihe oli vaikea. Kirjoittamiseen oli käytetty suhteellisen vähän aikaa, mikä näkyi joidenkin kirjoitelmien loppukommenteissa ”jäi kesken” ja me tutkijoina uskoimme siksi opiskelijoiden kiinnittäneen huomiota itselleen kaikista tärkeimpiin ja päällimmäisinä mielessä liikkuneisiin asioihin. Jos kirjoittamiseen olisi käytetty enemmän aikaa, kirjoitelmat olisivat saattaneet olla toisenlaisia ja niistä olisi saattanut löytyä myös sellaisia asioita, joita paperille ei nyt ehditty kirjoittaa. Tehtävänanto vaikutti kirjoitelmien sisältöön siten, että suurin osa opiskelijoista kirjoitti juuri niistä asioista, joita tehtävänannossa lueteltiin. Loppujen lopuksi tehtävänanto oli kuitenkin esimerkiksi lomakekyselyyn verrattuna vapaammin ymmärrettävissä, siksi kirjoituksetkin olivat riittävän paljon toisistaan poikkeavia, eikä kahta samanlaista tekstiä esiintynyt. (Tehtävänannon vaikutusta kirjoitelmien sisältöön pohdimme tarkemmin luvussa 6.3.3.)



KUVIO 1 Tutkimusjoukon ikä- ja sukupuolijakauma, n=84

Koska tutkimuksemme liittyy laajempaan tutkimusprojektiin, valmiin aineiston käyttö on jo näin perusteltua. Lisäksi mm. Hirsjärven (2004) mukaan valmiiden aineistojen käyttö tutkimuksessa on järkevää, sillä vaikka tutkija tavallisesti kerää aineistonsa itse, on myös olemassa paljon eri tahojen valmiiksi keräämää ja käsittelyä odottavaa aineistoa. Valmiiden aineistojen käyttö on taloudellista, sillä näin tutkijalta ei ensinnäkään kulu aikaa jo valmiiksi kerätyn aineiston keräämiseen ja toiseksi, valmiiksi kerätty, arkistoissa lojuva aineisto pääsee vihdoinkin analysoitavaksi. Tutkijan tulee kuitenkin itse arvioida aineiston käytettävyyttä sellaisenaan omaan tutkimukseensa. Aineistojen muokkaaminen käytettävään muotoon kuuluu tutkijalle itselleen, lisäksi lisäaineiston keruun mahdollisuus on otettava huomioon (Hirsjärvi 2004, 175). Myös Eskola ja Suoranta (1998, 118) hyväksyvät valmiiden aineistojen käytön tutkimuksessa ja ehdottavatkin aineiston keruusta säästyneiden voimien käytön suuntaamisen tulkinnalliseen työhön.

Pidimme käsillä olevaan tutkimukseen saatua aineistoa luotettavana, sillä se oli pro gradu -työn ohjaajamme yhdessä tutkijakollegansa kanssa tutkimustarkoitukseen systemaattisesti keräämää aineistoa. Lisäksi valikoimme aineistosta tarkoituksella viimeisimmän vuoden kirjoitelmat, sillä halusimme saada uusinta tietoa tutkittavasta aiheesta. Litteroimme kirjoitelmat ja käytimme niitä tutkimuksessa sellaisenaan, mitään pois jättämättä. Koska kirjoitelmat oli kirjoitettu nimettöminä, me tutkijat tiesimme jo alusta alkaen lisäaineiston keruun olevan haastattelumuodossa mahdotonta. Tämän vuoksi päätimme syventää tutkimusaihetta ottamalla vertailukohdaksi aiheeseen liittyvää kirjallisuutta ja jo tehtyjä tutkimuksia.

## 2.3 Minäkäsitys tutkimuskohteena

Tutkimuksen edetessä kiinnostuimme erityisesti tutkittaviemme minäkäsityksestä. Sen tutkiminen ei ole kuitenkaan yksinkertainen asia. Emme usko, että toisten ihmisten minäkäsitystä voitaisiin täysin objektiivisesti ja kaikenkattavasti tutkia, sillä tutkittavat voivat halutessaan jättää jotain kertomatta, tai jopa vääristellä asioita. Ihmisillä on Jonesin ja Rosenbergin (1974) mukaan yleensä taipumus pyrkiä kertomaan itsestään mieluummin positiivisia kuin negatiivisia asioita (Ojanen 1994a, 38), joten esimerkiksi positiiviset vastaukset voivat heijastaa joko vastaajien positiivista minäkuvaa, tai ainoastaan heidän *haluaan* antaa itsestään positiivista kuvaa. Aivan eri asia on vielä sekin, kuvastaako tutkittavan kenties mielestään täysin rehellisesti itsestään antama kuvaus sitä, mitä hän todellisuudessa on, voihan hänen minäkuvansa olla täysin epärealistinen. Siksi haluammekin tähdentää, että tässä tutkimuksessa emme ole kiinnostuneita tutkittaviemme *todellisesta minästä*, vaan nimenomaan *minäkäsityksestä*, joka tutkimukseemme hyvin soveltuvan fenomenologisen ajattelun mukaan onkin yksilön todellisuutta kaikessa subjektiivisuudessaan. Tämän vuoksi käytämme minän sijaan mieluummin sanaa minäkäsitys. Emme myöskään tutki tutkittaviemme *persoonallisuutta*, vaikka he kertovatkin kirjoitelmissaan paljon persoonallisuuden piirteistään. Emmehän ole esimerkiksi havainnoineet heidän käyttäytymistään tai haastatelleet heidän tovereitaan, minkä perusteella voisimme päätellä jotain kuvausten todenperäisyydestä. Emme myöskään ole tehneet mitään objektiivisuuteen pyrkiviä persoonallisuustestejä.

Tapaamme lähestyä tutkimuskohdettamme voidaan pitää fenomenologis-hermeneuttisena. Fenomenologiassa tutkitaan kokemuksia ja merkityksiä, ”ihmisen suhdetta omaan elämäntodellisuuteensa” (Laine 2001, 27). Kyseessä on Rogersin *fenomenaalinen kenttä* (Aho 1998, 7). Laineen (2001) mukaan hermeneutiikalla tarkoitetaan ”teoriaa ymmärtämisestä ja tulkinnasta”, ja tulkinnan kohteena ovat erityisesti ihmisten ilmaisut. Ilmaisut pitävät sisällään merkityksiä, ja niiden ymmärtäminen vaatii tulkintaa. Merkitykset muotoutuvat yhteisöissä, joten saman yhteisön jäsenillä on samoja merkityksiä. Niinpä on helpompi ymmärtää oman kuin jonkun itselle vieraamman yhteisön jäseniä. Koska yksilön merkitykset ovat pohjimmiltaan yhteisöllisiä, ne kertovat myös jotain yhteisöstä yleisesti. Kuitenkin jokaisen yksilön oma merkitysmaailma on ainutlaatuinen, ja hermeneutikon mielenkiinto kohdistuu myös siihen.

Fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimuksessa puhutaan *kaksitasoisesta rakenteesta*: perustasolla on tutkittavan kokemukset ja ymmärrys, toisella tutkijan. (Laine 2001, 26–31.) Toisin sanoen ensimmäinen tulkinta tapahtuu, kun tutkittava pukee kokemuksiaan ja ymmärrystään sanoiksi ja toinen, kun tutkija koettaa ymmärtää tutkittavan ilmaisuja ja kenties muotoilee niitä uusin sanoin omaan tutkimukseensa. Tähän voisi lisätä kolmannenkin tulkinnan tason – lukijan tulkinnan tutkimukseen tutustuessaan. Jokainen ymmärtää samat

ilmaisut ja sanat hieman eri tavoin, omista lähtökohdistaan käsin, mutta samaan kulttuuripiiriin kuuluvina kuitenkin lähes samalla tavalla. Vaikeampaa olisi tutkia ja ymmärtää vieraamman kulttuurin edustajan kokemusmaailmaa.

Tutkimuksemme pääkäsitteeksi noussut minäkäsitys voidaan nähdä kokoelmana ihmisen kokemuksia ja merkityksiä, jotka koskevat häntä itseään. Minäkäsityskin muotoutuu osin yhteisön vaikutuksesta, mutta erityisesti sanat, joilla yksilö itseään kuvaa, ovat saaneet merkityksensä yhteisössä. Meillä tutkijoina on tutkittaviemme kanssa hyvin samanlainen kulttuuritausta; olemme nuoria suomalaisia luokanopettajaopiskelijoita niin kuin hekin. Löysimme monen tutkittavamme kirjoitelmista myös meihin sopivia kuvauksia. Uskomme siis, että tämän samankaltaisuuden vuoksi ymmärrämme kirjoittajien käyttämät sanat ja merkitykset lähes samalla tavalla kuin he, ja näin ollen voimme ymmärtää melko hyvin myös heidän koko kokemusmaailmaansa. Fenomenologisen tutkimuksen hengen mukaisesti pyrimme ymmärtämään kohteemme merkitysmaailmaa kirjoitelmien tekohetkellä, erityisesti heidän minäkäsityksensä osalta.

## 2.4 Ohjenuorana grounded theory

Yhdistimme tutkimuksessamme omavaltaisesti kaksi eri tutkimusmenetelmää. Kahdessa ensimmäisessä vaiheessa otimme mallia grounded theorysta ja jälkimmäisissä vaiheissa halusimme puolestaan seurata fenomenografisen tutkimuksen antamaa mallia tutkimuksen tekemisestä. Esittelemme näiden lähestymistapojen taustoja pääpiirteittäin seuraavissa luvuissa, ja menetelmän osalta ne tulevat tutuiksi oman tutkimusprosessimme kuvaamisen yhteydessä.

Saadessamme käsiimme valmiiksi kerätyn aineiston halusimme käyttää hyväksi tilanteen suomaa mahdollisuutta ja lähestyä aineistoa ilman teorioita ja ennako-olettamuksia. Tähän induktiiviseen, aineistolähtöiseen lähestymistapaan tutustumisen myötä päädyimme tutkimaan tarkemmin grounded theorya, johon monet menetelmäoppaat tuntuivat vahvasti aineistolähtöisyydestä puhuttaessa viittaavan. Hirsjärvi ja Hurme (2000, 155) ovat jopa samaistaneet aineistoon pohjautuvan teorian grounded theoryksi. Martikainen ja Haverinen puolestaan varoittavat tämän menetelmän käyttämistä virheellisesti kuvaamaan kaikkea aineistolähtöistä tutkimusta (2004, 136). Grounded theory on suomennettu ankkuroidun teorian lisäksi mm. grounded-teoriaksi, mutta käytämme tässä tutkimuksessa selvyiden vuoksi alkuperäistä, englanninkielistä versiota. Ajattelimme kyseisen menetelmän soveltuvan tutkimukseemme hyvin, koska tutkittava aineisto sisälsi vapaita, vaikkakin osittain tehtävänannon ohjaamia kirjoitelmia. Tehtävänanto ei kuitenkaan ohjannut meitä tutkijoita liian pitkälle tiettyjen tutkimusongelmien pariin, vaan lähdimme avoimesti tutkimaan sitä, mitä luokanopettajaopiskelijat olivat itsestään kirjoittaneet.

### 2.4.1 Aineistolähtöisyys

Aineistolähtöinen tutkimus eroaa Hirsjärven ja Hurmeen mukaan muista laadullisen tutkimuksen strategioista teoriapainotteisuudellaan. Tällä he tarkoittavat sitä, että muiden strategioiden korostaessa tiettyä metodologia, analyysia tai kuvausta, aineistolähtöinen analyysi on yleinen metodologia teorian kehittämiseen (Hirsjärvi & Hurme 2000, 155). Aineistolähtöisyydelle ominaista on siis se, että tutkimuksen alussa ei ole valmista, testattavaa teoriaa, vaan tutkimuksen teoria muotoillaan tutkittavan aineiston perusteella. Oma teoria ei kuitenkaan muodostu täysin ilman muita teorioita, vaan sitä edeltää muiden teorioiden kanssa ”seurustelu”, kuten Ahonen (1994, 123) asian ilmaisee. Tuomen ja Sarajärven mukaan aineistolähtöisessä tutkimuksessa tutkijan aikaisempien havaintojen, tietojen tai teorioiden ei pitäisi vaikuttaa tutkimuksen lopputulokseen (2002, 97). Näin ollen tutkimus tulisikin aloittaa mahdollisimman ”puhtaalta pöydältä”, ilman ennakko-asettamuksia, ja teoriaa tulisi rakentaa empiirisestä aineistosta lähtien induktiivisesti, alhaalta ylös (Eskola & Suoranta 1998, 19). Koska me tutkijat olemme itsekin luokanopettajaopiskelijoita, meidän oli mahdotonta koettaa sulkea omia kokemuksiamme ja niiden luomia ennakkokäsityksiä tutkittavasta aiheesta kokonaan pois. Ennakkokäsitykset tuleekin Eskolan ja Suorannan mukaan tiedostaa ja ottaa huomioon esiolettamuksia laadittaessa, sekä käyttää hyväksi uusien näkökulmien löytämiseksi (1998, 20).

Fenomenologit puhuvat tutkijan esiyymmärryksestä, joka tutkijan tulee tiedostaa ja koetella, jotta ne eivät vaikuttaisi mielivaltaisesti tutkimukseen, ja jotta tutkija pääsisi mahdollisimman lähelle tutkittavien ilmaisujen oikeaa tulkintaa. Erityisesti tutkijan tulisi tiedostaa oma ihmiskäsityksensä ja esiyymmärryksensä tutkittavasta aiheesta. (Laine 2001, 32.) Tutkimuksemme taustalla vaikuttaa humanistinen ihmiskäsitys, jossa ihminen nähdään positiivisesti ja optimistisesti aktiivisena, uteliaana ja itseään toteuttamaan pyrkivänä olentona. Sen lisäksi, että meillä tutkijoilla oli olemassa oma kokemuksemme luokanopettajaopinnoista, keräsimme ennen varsinaisen tutkimustyön aloittamista omaa tutkimusaineistoa aiheen esiyymmärrystä varten. Tämä aineisto koostui meidän kanssamme samaan opinnäyteseminaariin osallistuneiden luokanopettajaopiskelijoiden kirjoitelmista, joissa tehtävänä oli kirjoittaa samasta aiheesta kuin vuonna 2004 opintonsa aloittaneet opiskelijat. Kirjoitimme kumpikin myös oman kirjoitelman samasta aiheesta, jotta olisimme voineet paremmin eläytyä tutkittavien osaan ja kirjoitustapahtumaan. Ennen tätä tutkimusta kummallakaan meistä ei ollut teoreettista tietämystä aihealueestamme, minkä vuoksi aineistolähtöisyys oli jossakin määrin itsestään selvä valinta.

### 2.4.2 Grounded theoryn taustaa

Artikkelissaan *Grounded Theory -lähestymistavasta* Ilmari Rostila kertoo termin ensimmäisen osan grounded (=perustuva) korostavan sitä, että tutkimuksen tulee perustua empiriaan. Jälkimmäinen osa puolestaan korostaa teorian

kehittämistä ja luomista vastakohtana ja parannuksena kuvailuun tyytyväille etnografiselle tutkimukselle (1991, 65).

Grounded theoryn "isinä" pidetään Barney G. Glaseria ja Anselm L. Straussia (ks. mm. Charmaz 2000, Martikainen & Haverinen 2004 ja Metsämuuronen 2005). Nämä tutkijat puolustivat Charmazin (2000, 509) mukaan laadullista tutkimusta ja vastustivat ajatusta, että ainoastaan määrällinen tutkimus täyttäisi systemaattisen yhteiskunnallisen tutkimuksen vaatimukset. Metodologia on ensimmäisen kerran esitetty vuonna 1967 Glaserin ja Straussin teoksessa *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for qualitative research*, johon ollaankin viitattu useassa lähestymistapaan liittyvässä tutkimuksessa. Martikainen ja Haverinen kirjoittavat grounded theoryn taustafilosofioina olevan Husserlin edustama fenomenologia ja Meadin edustama symbolinen interaktionismi, joista edellisestä on tähän tutkimusmenetelmään omaksuttu mm. ydinkäsitteen keksiminen. Heidän mukaansa Glaser ja Strauss kehittivät grounded theoryn vastareaktioksi positivistisen sosiologian deduktiiviselle tutkimusotteelle (Martikainen & Haverinen 2004, 133).

Esitellessään tutkimusstrategiaansa yhteistyökumppaneilleen Glaser ja Strauss ottivat Charmazin (2000, 511) mukaan haasteellisen laadullisen tutkimuksen johtoaseman yhteiskuntatieteissä. Nämä, vallankumouksellisiksi kutsutut miehet kyseenalaistivat laadulliseen tutkimukseen olennaisina liitetyt ominaisuudet, kuten kahtiajaon teorian ja tutkimuksen välillä, laadullisen tutkimuksen metodien järjettömyyden ja epäsystemaattisuuden, sekä aineiston keräämisen ja analysoimisen erottamisen toisistaan. Lisäksi he halusivat todistaa, että laadullisella tutkimuksella voidaan kuvailevan tutkimuksen lisäksi kehittää myös teoriaa (Charmaz 2000, 511).

### 2.4.3 Glaserilainen, induktiivinen tutkimusote

Grounded theory on alkusysäyksen jälkeen haarautunut eri suuntauksiksi kun lähestymistavan "isät" lähtivät kehittämään sitä omiin suuntiinsa (Martikainen & Haverinen, 2004). Suomalaisista tutkijoista Juha Siitonen on tähän mennessä ehkä parhaiten esittänyt näiden suuntausten eroja. Hän käyttää väitöskirjassaan *Voimaantumisteorian perusteiden hahmottelua* näistä suuntauksista nimityksiä glaserilaisuus ja straussilaisuus, suuntausten isä-hahmojen mukaan. Siitosen mukaan näiden kahden suuntauksen keskeisin ero löytyy straussilaisuuden myöhemmin hyväksymän deduktiivisen ja glaserilaisen, induktiivisen tutkimusotteen välillä (1999, 48). Tutkimuksemme ensimmäiset kaksi koodausvaihetta on suoritettu Siitosen tekemien päätelmien perusteella glaserilaisen tutkimussuuntauksen mukaisesti: tutkimuksen tekoon on lähdetty induktiivisen tutkimusotteen mukaisesti "puhtaalta pöydältä", ilman ennakkoolettamuksia ja analyysiprosessi on perustunut jatkuvan vertailun menetelmään. Koodausprosessi sisältää glaserilaisuuteen kuuluvan avoimen koodauksen (open coding), sekä selektiivisen koodauksen (selective coding) omaan tutkimukseemme sovellettuna. Induktiivisuuden vuoksi aineistoa ei ole

pakotettu ennalta-asetettuihin kategorioihin, vaan kategoriat ovat nousseet aineistosta.

Metsämuurosen (2005) mukaan Strauss ja hänen myöhempi yhteistyökumppaninsa Juliet Corbin ovat kutsuneet tätä lähestymistapaa metodologiaksi, jonka käyttö vaihtelee mm. sen mukaan, mikä on tutkimuskohteena tai tutkimuksen tarkoituksena. Myös tutkimusprosessin aikana ilmenneet sattumat (contingencies) ja tutkijan oma temperamentti, lahjat ja puutteellisuudet vaikuttavat siihen, miten tätä metodologiaa sovelletaan (Metsämuuronen 2005, 212). Emme ole tässä tutkimuksessa sitoutuneet grounded theoryn teorianmuodostamista koskeviin periaatteisiin, vaan menetelmä palveli tutkimustamme yksinomaan tarjoamalla työvälineet koodausprosessiin.

## 2.5 Työkaluja fenomenografisesta tutkimuksesta

Tutkimuksen kahteen jälkimmäiseen vaiheeseen, koodausprosessin aikana syntyneiden kategorioiden käsittelemiseen ja vertailuun valitsimme fenomenografisen lähestymistavan. Samalla tutkimusote vaihtui induktiivisesta deduktiivisempaan suuntaan, koska mukaan otettiin tutkimusaiheeseen liittyvää kirjallisuutta ja tutkimukselle asetettiin selvemmat tehtävät analyysiprosessin aikana ilmaantuneiden seikkojen perusteella.

### 2.5.1 Fenomenografisen tutkimuksen taustaa

Fenomenografian juuret sijoittuvat Dall'Alban mukaan 1970-luvun alkuun, jolloin ruotsalaiset, Göteborgin yliopistossa toimineet tutkijat Ference Marton ja Lennart Svensson aloittivat yhteistyönsä oppimisen tutkimisen parissa (1996, 7). Ahonen (1994) kirjoittaa fenomenografisen tutkimuksen kohteena olevan edelleenkin opiskelijoiden erilaiset käsitykset oppimisesta. Sen lisäksi fenomenografit ovat kiinnostuneita mm. eri tiedonalojen tiedonmuodostuksesta (1994, 115). Häkkinen luettelee fenomenografisen tutkimussuuntauksen taustalla vaikuttavan kolme tutkimuksellista traditiota: Piaget'n tutkimukset, hahmopsykologia ja fenomenologia, joista ensimmäiseen yhtymäkohdat löytyvät mm. toisen asteen näkökulman käyttämisestä käsityksiä tutkittaessa ja toiseen puolestaan käsitysten laadullisten piirteiden kuvaamisesta (1996, 6–8). Häkkisen (1996, 10) mukaan Marton korostaa fenomenografian ja fenomenologian erilaisia lähtökohtia, vaikka näillä suuntauksilla onkin todettu olevan paljon yhteyttä toisiinsa. Gröhn (1992, 11) kirjoittaa kummankin pyrkivän kuvaamaan ihmisten kokemuksia. Niikon mukaan kummassakin huomio on suuntautunut yksilön minään (havainnot, tunteet, mielikuvat ja ajattelu) sekä tietämisen ehtoihin eli rajoihin. Lisäksi hän kirjoittaa monen fenomenografiassa käytetyn käsitteen olevan fenomenologiasta peräisin (2003, 12).



Pääasialliset erot löytyvät Häkkisen mukaan ensinnäkin suhteesta teoreettiseen ja empiiriseen tieteen tekoon. Toiseksi fenomenologien tarkoituksena on löytää ilmiön olemus erilaisista kokemuksista johdettujen yhtäläisyyksien kautta, kun taas fenomenografit pyrkivät kuvaamaan ilmiötä erilaisten kokemusten variaatioiden kautta (1996, 10–11). Kolmantena erona Häkkinen mainitsee fenomenologian suuntautuneisuuden tietoisuuden esireflektiiviselle tasolle, fenomenografian tutkiessa sekä käsitteellistä että koettua yksilön maailmaa (1996, 12).

## 2.6 Grounded theoryn ja fenomenografian yhteensopivuus

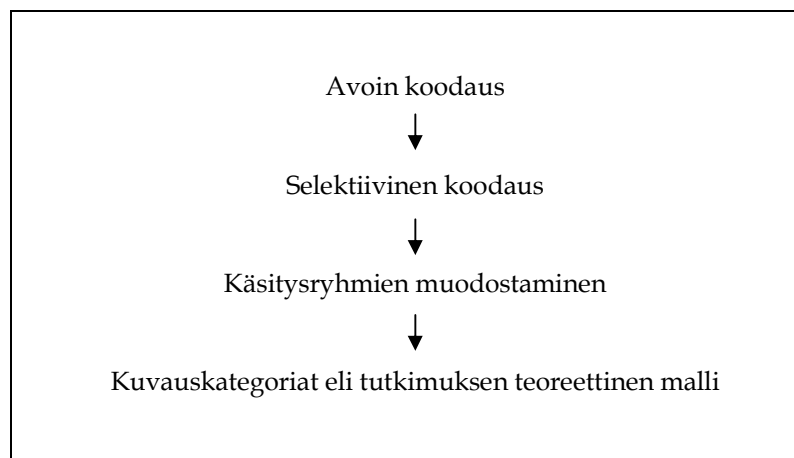
Aloitimme tutkimuksen tekemisen siis grounded theoryn mukaisesti. Koska kuitenkin koimme tähän lähestymistapaan olennaisesti kuuluvien tutkimusvaiheiden (kuten teoreettinen otanta, konditionaalimatriisi ja ydinkäsitteen löytäminen) olevan ensikertalaisille tutkijoille haasteellisia, päätimme luopua grounded theorysta ja päädyimme sen sijaan kuvailemaan aineiston analysoinnin seurauksena muodostuneita kategorioita, minkä vuoksi valitsimme tutkimuksen jälkimmäisiin vaiheisiin työkalut fenomenografisesta lähestymistavasta. Lähestymistavoista ensimmäinen tarjosi mielestämme oivat välineet aineiston pelkistämiseen ja toinen puolestaan ohjasi tutkimaan pelkistämisen tuloksena syntyneitä kategorioita ja tätä kautta elävästi kuvaamaan tutkimuskohteenamme ollutta luokanopettajaopiskelijoiden joukkoa.

Grounded theoryn ja fenomenografisen tutkimusotteen yhteneväisyys ei ole jäänyt muiltakaan huomiotta (ks. mm. Valkonen 2006, 26). Tesch (1990, 72) päätyy omassa laadullisen tutkimuksen tyyppien luokittelussaan sijoittamaan nämä kaksi samaan yläluokkaan, jossa tutkijoiden mielenkiinnon kohteena on säännönmukaisuuksien etsiminen (the discovery of regularities). Lähestymistavat kuuluvat hänen mukaansa kuitenkin eri alaluokkiin, joissa grounded theoryn tavoitteena on elementtien tunnistaminen ja kategoriointi, sekä kategorioiden välisten yhteyksien tunnistaminen (identification and categorization of elements, and exploration of their connections) ja fenomenografiassa puolestaan keskitytään säännönmukaisuuksien etsimiseen ja kategorioiden luokitteluun (discerning of patterns) (Tesch 1990, 72). Näin ollen kategorioiden muodostamisen jälkeen lähestymistapojen tiet eroavat, sillä grounded theorya käyttäneet tutkijat keskittyvät teorian rakentamiseen kategorioiden vertailemisen kautta ja fenomenograafikot puolestaan jatkavat tutkimuksen tekemistä kuvauskategorioiden muodostamisen ja niiden vertailemisen kautta. Aineistolähtöistä tutkimusta olisi voinut tehdä myös yksinomaan fenomenografisen lähestymistavan mukaisesti, sillä Teschin (1990, 89) mukaan myös siinä aineistoa jäsentävät kategoriat ovat aineistosta lähtöisin eivätkä etukäteen asetettuja. Emme kuitenkaan olleet löytäneet fenomenografiaa vielä tutkimuksemme alkuvaiheessa eli aineistolähtöisen analyysin mallia etsiessämme. Grounded theory sen sijaan antoi mielestämme

hyvät ja yksityiskohtaiset työvälineet analyysin alkuvaiheen suorittamiseen, jolloin meidän oli ensikertalaisina tutkijoina helppo ryhtyä työhön.

## 2.7 Kohti minäkuva-arvoituksen ratkaisemista

Aineistolähtöinen tutkimuksemme muodostui siis nelivaiheiseksi prosessiksi (kuvio 2), jonka kahdessa ensimmäisessä vaiheessa tapahtunut aineiston koodaus tapahtui grounded theoryn ja erityisesti glaserilaisen suuntauksen antaman mallin mukaisesti: aineistoa pelkistettiin koodaamalla ja pelkistetyt ilmaukset ryhmiteltiin samantyyppisten ilmaisujen joukoiksi, kategorioiksi (avoin koodaus). Analyysin jatkuessa vertailimme muodostuneita ylä- ja alakategorioita ja lopputulokseksi saimme aineistoa kuvaavia kategorioita (selektiivinen koodaus) (ks. Tuomi & Sarajärvi 2002, 102–103). Kahdessa jälkimmäisessä vaiheessa tutkimustamme ohjasi fenomenografinen tutkimus, jonka mukaisesti tutustuimme koodausprosessin yhteydessä löytämistämme aiheesta kirjoitettuihin teoksiin, sekä muotoilimme tutkimustehtävän, ja näiden avulla pääsimmekin kuvaamaan aineistosta koodauksen avulla nousseita asioita. Kirjallisuuden avulla onnistuimme luomaan aineistoa kattavasti kuvaavat käsitysryhmät, sekä niiden vertailun kautta rakentamaan tutkimuksen teoreettisen mallin.



KUVIO 2 Tutkimuksen kulku

Nämä neljä vaihetta esitellään yksityiskohtaisemmin seuraavissa alaluvuissa. Tutkimuksen kulku ei kuitenkaan ole ollut näin selvästi eri vaiheisiin eroteltavissa, vaan seuraava vaihe on oikeastaan alkanut aina ennen kuin edellinen on saatu täydellisesti päätökseen.

### 2.7.1 Avoin koodaus

Aloitimme aineistolähtöisen tutkimuksemme keväällä 2006 ensimmäisen opinnäyteseminaarin aikana. Ensiksi litteroimme ja numeroimme kirjoitelmat helpottaaksemme aineiston käsittelyä. Merkitsimme numeron perään lisäksi kirjoittajan sukupuolen ( $X_n$  = nainen, tai  $X_m$  = mies) ja iän (Y, sekä ikää osoittava luku), esimerkiksi  $X_n Y_{23}$ .

Metsämuurosen (2005, 215) mukaan *avoin koodaus* on vapaata aineiston koodaamista ilman ennakkojäsennystä, jolloin tutkijan tarkoituksena on tuottaa aineistoon sopivia, alustavia käsitteitä. Eskolan ja Suorannan mukaan avoimessa koodauksessa etsitään kategoriatyyppejä ryhmittelemällä aineistoa melko vapaasti (Eskola & Suoranta 1998, 188). Koska tätä tutkimusta oli suorittamassa kaksi tutkijaa, suoritimme avoimen koodauksen siten, että aineiston puhtaaksi kirjoittamisen jälkeen aloimme kumpikin itsenäisesti etsiä sopivia analysoitavia yksiköitä ja merkitä näitä löydöksiä omilla, sopivaksi havaitsemillamme koodeilla. Nämä koodit sijoitimme samalla, tässä vaiheessa edelleen vielä melko vapaasti, sopiviksi katsomiimme kategorioihin. Koodauksen ensimmäisen vaiheen esimerkkinä on katkelma 22-vuotiaan miehen kirjoitelmasta. Esimerkissä rivin alussa olevan koodin kirjainosa kertoo siitä, mihin kategoriaan lause tai sana kuuluu, ja numero puolestaan osoittaa lauseen tai sanan sijoitusta kyseisen kategorian sisällä (ks. myös liitteet 1 ja 2).

#### 007 $X_m Y_{22}$

**Aa01** *Olen opiskelujeni alkuvaiheessa oleva nuori, 22-vuotias mies.*

-> ominaisuuksiltaan nuori

**Ta06** *Olen aikaisemmin opiskellut vuoden kasvatustieteitä täällä*

*Jyväskylässä varhaiskasvatustieteillä. -> kasvatustieteiden koulutusta*

**E3** *Minulle tällä hetkellä tärkeimpiä asioita ovat perhe ja -> perhettä*

arvostava

**E4** *ystävät. -> ystäviä arvostava*

**E7** *Myöskin liikunnalla on tärkeä osa minun elämässäni. -> liikuntaa*

arvostava

**Aa15** *Olen huumorintajuinen ja -> luonteeltaan huumorintajuinen*

**Aa07** *osaan rentoutua ja heittää vapaalle. -> rennosti asioihin suhtautuva*

Grounded theoryyn kuuluvan koodausprosessin yhteydessä puhutaan käsite-indikaattorimallista (mm. Metsämuuronen 2005, Rostila 1991). Indikaattorilla tarkoitetaan tutkitusta aineistosta löytyviä, käyttäytymiseen, tapahtumaan tai toimintaan viittaavia osoittimia, jotka koodataan sopivilla koodeilla (Metsämuuronen 2005, 215). Tutkimusaineistostamme löytyi mm. kirjoittajien henkilökohtaisiin ominaisuuksiin (A), taustatietoihin (T), ja arvostuksiin (E) viittaavia indikaattoreita. Fenomenografisessa tutkimuksessa puhutaan indikaattorin sijaan analyysiyksiköstä (mm. Niikko 2003, 33), joka voi olla esimerkiksi sana, lausetekstin kappale tai puheenvuoro. Tässä tutkimuksessa

analyysiyksiköt vaihtelivat yksittäisistä sanoista eri pituisiin lauseisiin sen mukaan, mikä kussakin asiayhteydessä tuntui tarkoituksenmukaiselta.

Tutkimuksessamme jokainen koodi muodostui käsite-indikaattorimallin mukaisesti, indikaattoreiden vertailun kautta. Aineistosta löydettyä, merkityksellistä analyysiyksikköä verrattiin jo löytyneisiin yksiköihin ja siitä muodostettua koodia jo luotuihin koodeihin. Jatkuvan vertailun kautta pyrimme löytämään eroja ja samanlaisuuksia sekä eri asteita indikaattoreiden merkityksellisyydessä. Rostilan mukaan jo luotua, käsitteellistä koodia pidetään vertailukohtana kun aineistosta ilmaantuu uusia indikaattoreita (1991, 69). Tutkimuksessamme tämä tarkoitti sitä, että löytäessämme esimerkiksi kirjoittajan henkilökohtaiseen ominaisuuteen viittaavan merkityksellisen yksikön, vertasimme sitä muihin jo löytämiimme, henkilökohtaisiin ominaisuuksiin liittyviin yksiköihin. Jos nyt löydettyyn merkitykselliseen yksikköön viittaava koodi oli jo olemassa, käytimme sitä, eli sijoitimme uuden yksikön jo olemassa olevan koodin sisälle. Jos täysin vastaavaa yksikköä ei ollut vielä löytynyt, muodostimme numero-kirjain-yhdistelmistä uuden koodin. Rostilan (1991) mukaan vertailun avulla koodeja täsmennetään niin, että niiden sopivuus tutkittavaan aineistoon olisi mahdollisimman hyvä (1991, 69).

Avoimen koodauksen "alkuharjoittelun" jälkeen päätimme tutkijaparina yhdenmukaistaa koodauksemme tuloksia. Itsenäisestä työskentelystä huolimatta olimme löytäneet hyvin samankaltaisia kategorioita, vain koodien merkintätyyli oli kummallakin omanlaisensa. Yhdenmukaistimme näitä tyyliä ja täsmensimme kategorioita senhetkisen ymmärtämyksen mukaan aineistoa parhaiten kuvaavaksi. Jatkoimme avointa koodausta siten, että toinen tutkijoista alkoi käydä läpi numeroidun aineiston alkupään kirjoitelmia, toisen jatkaessa aineiston koodausta loppupään kirjoitelmista. Myös jo löytyneet kategoriat ja niihin sisältyneet koodit jaettiin siten, että kumpikin tutkija etsi omasta osastaan aineistoa koodeja tiettyjen kategorioiden alle, kun taas toinen keskittyi muiden kategorioiden syventämiseen aineistosta ilmaantuvilla koodeilla. Tällä työnjaolla haluttiin estää kategorioiden ja koodien päällekkäisyyksiä, sekä välttää samojen asioiden tekemistä useaan kertaan. Avoimen koodauksen puolivälissä aineistoon kuuluvia kirjoitelmia vaihdettiin ja kumpikin etsi "omia" koodeja toisesta osasta aineistoa. Koska koodit ja aineistosta nousseet kategoriat yhdenmukaistettiin tässä vaiheessa, koodausprosessin eteneminen oli helpompaa.

Avoimen koodauksen yhteydessä teimme sekä merkintöjä puhtaaksi kirjoittamaamme aineistoon (ks. edellinen esimerkki), että listaa jo käytetyistä koodeista merkityksineen. Nämä koodi- ja kategorialistat pidimme omana tekstiedostonaan, erossa koodatusta aineistosta. Seuraavan esimerkin kirjainyhdistelmä (Aa) kertoo siitä, että kyseessä on opiskelijoiden henkilökohtaisia ominaisuuksia kuvaava koodi (A), se kertoo kirjoittajan omasta arviosta (a), erotuksena esimerkiksi kirjoittajan olettamiin, muiden ihmisten tekemiin arvioihin omasta itsestä. Eri ominaisuudet olemme lisäksi numeroineet esiintymisjärjestyksessä numerosta yksi alkaen.

**Aa Olen...****Aa01** nuori**Aa02** hyvä koulussa**Aa03** hetkessä elävä**Aa04** riippuu fiiliksistä**Aa05** omissa oloissa viihtyvä / omaa rauhaa ja aikaa kaipaava**Aa06** epätsekäs**Aa07** rento**Aa08** musikaalinen**Aa09** vahva...**2.7.2 Selektiivinen koodaus**

Martikainen ja Haverinen kirjoittavat selektiivisen koodauksen tarkoittavan kategorioiden tarkastelemista suhteessa "kausaalisiin ehtoihin, kontekstiin, mukaan kietoutuviin ehtoihin, strategioihin ja seurauksiin". Tämän koodausvaiheen tuloksena he pitävät kategorioiden välisten suhteiden jäsentymistä (2004, 135). Tutkimuksessamme selektiivinen koodaus tarkoitti käytännössä sitä, että kävimme yhä uudelleen ja uudelleen läpi muodostamiamme kategorioita sekä koodilistoja. Tämän vertailun aikana muodostimme tarvittaessa uusia koodeja, yhdistelimme samansuuntaisia koodeja toisiinsa, sekä pohdimme muodostuneiden kategorioiden sopivuutta tutkimusaineistoon. Jatkuva vertailu vaikutti siihen, että koodien lisäksi myös kategoriaryhmät elivät ja niitä muokattiin yhä jäsentyneemmiksi. Kategorioiden alle kerätyt koodit alkoivat hahmottua omiksi alakategorioikseen, joiden vertailua jatkettiin suhteessa aineistoon, sekä muihin ylä- ja alakategorioihin. Alla oleva esimerkki kertoo toisen vaiheen lopussa muodostuneista yläkategorioista. Tämän vaiheen tuloksena yläkategorioiden alle alkoi muodostua omia alakategorioita (ks. liite 3).

**A** Omat ominaisuudet**C** Tavoitteet / toiveet**E** Arvostukset / tärkeää on**H** Harrastukset ja muut mielenkiinnon kohteet**L** Suhtautuminen opettajuuteen**O** Suhtautuminen OKL:een**P** Suhtautuminen opiskeluun**Q** Suhtautuminen elämänmuutokseen / uuteen tilanteeseen**D** Suhtautuminen lapsiin**F** Suhtautuminen kirjoitelman kirjoittamiseen**B** Elämänohje / mielipide**S** Elämäkokemus**T** Koulutus ja työkokemus**U** Sosiaalinen tausta

Kahden eri tutkijan yhtä aikaa omalla tahollaan tekemä koodausprosessi aiheutti sen, että työnjaosta huolimatta eri kategorioiden koodeissa oli löydettävissä selviä päällekkäisyyksiä; toinen tutkijoista oli tulkinut merkitysyksikön eri tavalla kuin toinen, ja sama ilmiö saattoi näin ollen toistua kahden eri kategorian yhteydessä. Uusia kategorioita otettiin tarvittaessa mukaan ja koodeja tarkistettaessa joitakin kategorioita yhdistettiin niin, ettei päällekkäisyyksiä ilmaantunut. Selektiivisen koodauksen yhteydessä laskimme eri koodien esiintymisrunsauden, josta puolestaan saimme selville kategorioiden määrällisen painotuksen tutkimassamme aineistossa. Vaikka emme olleetkaan varsinaisesti kiinnostuneet siitä, kuinka usein jokin tietty ominaisuus aineistossa esiintyi, nämä laskelmat auttoivat meitä hahmottamaan eri painopistealueita ja tekemään päätelmiä eri ilmiöiden merkitsevyydestä koko aineistoon suhteutettuna.

Grounded theoryyn pohjautuvan tutkimuksen yhteydessä puhutaan teoreettisesta saturoitumisesta (mm. Metsämuuronen 2005, 216), jolla yleisesti tarkoitetaan aineiston kylläntymistä niin, että jossakin vaiheessa tullaan sellaiseen pisteeseen, ettei uusia kategorioita enää synny. Metsämuuronen (2005, 216) mukaan kategorian alkaessa olla riittävän saturoitunut, se alkaa suunnata tutkimusta. Tähän menetelmään pohjautuvaan tutkimukseen kuuluu olennaisena osana saturoitumista edesauttava teoreettinen otanta, joka tarkoittaa lisäaineiston keräämistä aineistosta löytyneiden aukkojen peittämiseksi (Charmaz 2000, 519). Konkreettisesti teoreettinen otanta tarkoittaa kentälle palaamista ja täsmennyksen aineiston keräämistä. Myös teoreettinen otanta perustuu grounded theorylle tärkeään jatkuvan vertailun menetelmään ja sen päämääränä on auttaa kategorioiden hiomisessa ja teorian kehittämisessä (Charmaz 2000, 519). Käsillä olevassa tutkimuksessa aineisto ei koostunut grounded theorylle tyypillisistä haastatteluista, vaan valmiiksi rajatusta kirjallisesta aineistosta. Koska kirjoitelmat oli laadittu anonyymeina, lisäaineiston keruuta haastattelumuodossa oli mahdotonta toteuttaa. Mielestämme saamamme aineisto oli kuitenkin niin laaja, että kategorioiden saturoituminen vaikutti olevan koko aineiston läpikäymisen jälkeen riittävän hyvä.

### 2.7.3 Käsiteryhmien muodostaminen

Ylä- ja alakategorioiden löytymisen jälkeen aloimme perehtyä minäkäsitystä koskeviin tutkimuksiin ja jatkoimme näin tutkimuksen tekoa fenomenografisen lähestymistavan tarjoamien työkalujen avulla. Niikko (2003) on kuvannut teoksessaan fenomenografisen tutkimuksen analyysiprosessia vaiheittain ja liittänyt tekstin loppuun vaiheita selventävän kulkukaavion. Hänen mukaansa prosessin ensimmäinen vaihe pitää sisällään aineiston lukemisen ja sen avulla kokonaiskäsityksen hahmottamisen, sekä analyysiyksikön valinnan ja merkityksellisten ilmausten etsimisen. Toisessa vaiheessa keskitytään ryhmittelemään merkityksellisiä ilmauksia vertailemalla, samanlaisuuksia, erilaisuuksia ja rajatapauksia etsimällä, sekä olennaisuuksia etsimällä. Kolmannessa analyysivaiheessa rakennetaan ylä- ja alakategorioita

aikaisemmin muodostuneista merkitysryhmistä (Niikko 2003, 33–36). Käsillä olevan tutkimuksen aineiston analyysin voidaan näin ollen käsittää tapahtuneen alusta alkaenkin fenomenografisen analyysiprosessin mukaisesti. Me tutkijoina kuitenkin katsomme fenomenografisen tutkimusotteen alkaneen vaikuttaa tutkimuksen kulkuun erityisesti vasta kolmannen ja neljännen vaiheen yhteydessä, kun grounded theorysta päätettiin sen haasteellisuuden vuoksi luopua ja koodausprosessin aikana muodostuneista kategorioista haluttiin alkaa muodostaa tutkimusaineistoa tiivistetysti kuvaavia kategorioita.

Fenomenografisen analyysin kolmannessa vaiheessa yksittäisiä kategorioita vertaillaan Niikon mukaan niin, että niiden suhde toisiinsa on looginen, eikä niissä esiinny sisällön suhteen päällekkäisyyksiä (2003, 36). Valkonen puolestaan kertoo, että tässä vaiheessa kategorioille, joita nimitämme hänen esimerkinsä mukaan käsitysryhmiksi, pyritään löytämään niitä määrittelevät kriteerit. Käsitysryhmien täsmentäminen tapahtuu hänen mukaansa rajatapauksia tutkimalla (2006, 36).

Käsitysryhmien muodostamisvaihetta edelsi tutkimusaihettamme käsittelevän kirjallisuuden lukeminen. Kun kirjallisuuden perusteella ymmärsimme yksilön minäkäsityksen muodostuvan minäkuvan lisäksi identiteetistä ja itsetunnosta, sekä minäkäsityksen kokonaisuudessaan vaikuttavan vahvasti yksilön muita asioita kohtaan muodostamiin asenteisiin, aloimme ryhmitellä koodausprosessin aikana syntyneitä kategorioita tämän jaottelun mukaiseksi. Kategorioiden sisältämien koodien vertailun tuloksena ylä- ja alakategorioiden joukko koki suuren muutoksen, mutta samalla suuntaa antavat, kirjallisuudesta löytämämme teoriat ohjasivat muutosta niin, että se tapahtui mielestämme hallitusti ja oikeaan suuntaan. Kategorioita alettiin koota uuden kahtiajaon; minäkäsitys ja asenteet (pääosin käsityksiä itsen ulkopuolisista asioista) pohjalta, joista minäkäsitys vielä jakautui identiteettiin, minäkuvaan ja itsetuntoon. Koska kirjallisuuden mukaan yksilön minäkäsitys ei ole näin selvärajaisesti kolmeen osaan jaettavissa, myöskään uusi kategorioiden ryhmittely ei voinut olla täysin yksiselitteinen. Kategorioiden sijoittamisessa näiden neljän isomman ryhmän sisälle käytimme omaa harkintaamme ja pyrimme tulkitsemaan kirjoittajien tarkoitusperiä aineiston pariin palaamisen avulla sekä kontekstin huomioon ottaen. Kunkin minäkäsityksen osa-alueen sisälle muodostui omat käsitysryhmänsä. *Identiteetti* koostui viidestä ryhmästä; perheestä, juurista, koulutuksesta, työkokemuksesta ja identiteetin hahmottumisesta. Osa-alueista suurin, *minäkuva*, jakautui reaali-, ihanne- ja normatiiviseen minäkuvaan, sekä arvostuksiin ja harrastuksiin. *Itsetunto* jakautui kahteen osaan, vahvaan ja heikompaan itsetuntoon. *Asenteet* jakautuivat viiteen eri osa-alueeseen, sillä löysimme aineistostamme asenteita opettajankoulutuslaitosta, opiskelua, opettajuutta, lapsia ja elämäntilannetta kohtaan. Seuraava taulukko (taulukko 1) kuvaa käsitysryhmien jakautumista eri osa-alueisiin. Sulkujen sisällä olevat plus-merkit kertovat, että kyseiset osa-alueet sisältävät vielä käsitystyhmiä, joita ei kuitenkaan tässä yhteydessä luetella, vaan niistä voi lukea seuraavasta pääluvusta.

TAULUKKO 1 Käsitysryhmien jakautuminen kategorioihin

| LUOKANOPETTAJAOPISKELIJOIDEN ASEENTEET  |   |           |  |
|---|---|-----------|--|
| ITSEÄ KOHTAAN:<br>MINÄKÄSITYS   |   |           | MUITA ASIOITA KOHTAAN:<br>ASEENTEET                          |
| IDENTITEETTI  | MINÄKUVA  | ITSETUNTO |  |
| -Perhe<br>-Juuret<br>-Koulutus<br>-Työkokemus<br>-Identiteetin<br>hahmottuminen | -Reaali (+)<br>-Ihanne (+)<br>-Norm. (+)<br>-Arvostukset (+)<br>-Harrastukset (+) | + / -     | -Okl<br>-Opiskelu<br>-Opettajuus<br>-Lapset<br>-Elämätilanne |

#### 2.7.4 Kuvauskategoriat eli tutkimuksen teorettinen malli

Niikon mukaan fenomenografisen tutkimuksen päätuloksena voidaan pitää kuvauskategorioita, jotka ovat ”muodollisia yhteenvedoja kuvauksista” (2003, 37). Käsitysryhmien muodostumisen jälkeen meistä tutkijoista tuntui siltä, että tutkimuksemme ei ollut vielä saavuttanut päämääräänsä, emmekä olleet mielestämme saaneet riittävän selvää vastausta tutkimuksen aikana ilmaantuneisiin tutkimustehtäviin. Halusimme siksi jatkaa kategorioiden vertailemista ja koettaa saada selvemmän kuvan siitä, millaisia luokanopettajaksi opiskelijat ovat. Kuvauskategorioiden tulisi Niikonkin mukaan olla ”selektiivisiä, tiivistäviä ja organisoivia suhteessa aineistoon” (2003, 37). Koska käsitysryhmien yhteydessä ei voinut vielä puhua aineistoa tiivistävästä kuvauksesta, vertailun yhteydessä pohdimme myös sitä, miten kuvauskategorioiden joukon saisi mahdollisimman vähäiseksi. Minäkäsityksen eri osa-alueita vertaillessamme tutkimustuloksissa alkoikin esiintyä tiettyä säännönmukaisuutta. Jatkuvan vertailemisen kautta, ja jopa vielä tässä vaiheessa kategorioita uudelleen järjestelemällä, saimme tutkimusjoukkoamme edustavasti kuvaavan kuvauskategoriajoukon valmiiksi. Luvussa 4 esittelemme tutkimuksen aikana muodostamamme käsitysryhmät ja luvussa 5 kuvauskategoriat sekä niistä rakennetun teorettisen mallin. Jotta lukijat ymmärtäisivät miksi päädyimme kyseiseen käsitysryhmäjaotteluun, luomme ennen tutkimustuloksiin siirtymistä katsauksen tutkimusaiheettamme käsittelevään kirjallisuuteen (luku 3).



## 3 KESKEISET KÄSITTEET

### 3.1 Minä

Tutkimuksen kohteena olevissa kirjoitelmissa opiskelijat kertoivat omista luonteenpiirteistään ja ominaisuuksistaan. Lisäksi teksteissä mainittiin mm. heidän harrastuksiaan, kiinnostuksen ja arvostuksen kohteitaan, sekä asenteitaan opiskelua ja opettajuutta kohtaan. Vastauksissa kokoavana tekijänä on nähtävissä käsite *minä*: kaikki mitä kerrotaan, liittyy minään; minän ominaisuuksiin, toiveisiin, kiinnostuksen kohteisiin, arvostuksiin, asenteisiin, mielipiteisiin jne.

Ojasen (1994b) mukaan psykologian minä-käsitettä käytetään nykyään psykoanalyttisissä ja fenomenologis-humanistisissa suuntauksissa. Hän esittelee teoksessaan eri tutkijoiden (mm. James, Freud, Adler, Jung ja Rogers) käyttämiä minäkäsitteitä ja -tulkintoja. Hänen mukaansa näiden jälkeen ei kokonaisvaltaisia uusia *minäteorioita* ole syntynyt, vaan ainoastaan osateorioita on kehitelty. (Ojanen, 1994b, 1-25.) Tutkimuksemme kannalta perinpohjainen tutustuminen laajempiin minäteorioihin tai niiden esittely tässä yhteydessä ei ole tarpeen, mutta se, mikä niille Ojasen (1994b, 1) mukaan on yhteistä ja olennaista on se, että minä jaetaan niissä osiin, jotka ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa keskenään. Esittelemme tässä luvussa tutkimuksemme kannalta olennaisimpia minäteorioihin liittyviä käsitteitä.

*Minä* tarkoittaa Ojasen (1994a) mukaan subjektiivista, yksilön omiin tulkintoihin perustuvaa näkemystä itsestä - persoonallisuutta siinä muodossa kuin ihminen itse sen näkee (ks. myös Aho 2005, 21). Se sisältää niin "menneisyyttä, nykyisyyttä kuin tulevaisuuttakin koskevia tulkintoja", ja käsittää "ihmisen kokemukset, tiedot, taidot, mielipiteet, asenteet ja arvot".

Ojanen esittelee kahden tunnetun minäteoreetikon määritelmät minälle: Jamesin määritelmässä "laajimmassa merkityksessään ihmisen 'minä' on kaiken sen summa, jota hän nimittää omakseen", ja Gordonin mukaan "minä ei ole jotain kosketeltavissa olevaa, vaan se on monimutkainen *tulkintojen prosessi* - se on samanaikaisesti sekä yksilön tajunnan virtaa (havaintoja, ajattelua, suunnittelua, arvioita, valintoja) että näiden tuloksena kertyviä minäkäsityksen *rakenteita* (itseä kuvaavien merkitysten erityinen järjestelmä aktiivisessa tietoisuudessa)". (Ojanen 1994a, 27-28.)

Ojanen esittelee teoksessaan minän tunnuspiirteitä: minä paikallistuu kehon sisään, se on elämyksellisesti kaiken keskipiste ja se on jotain epämääräistä ja hahmotonta. Sen tiedostaminen vaihtelee hetkittäin, se syntyy, kehittyy ja muuttuu vuorovaikutuksessa, mutta se on samalla jotain hyvin pysyvää: vaikka jokin minässä muuttuisi, ydin pysyy silti samana. Sillä on syvyysulottuvuus: emme ymmärrä kaikkea minässä. Eri minät eroavat toisistaan: toinen on suljettu, toinen avoin - toinen on ikään kuin kutistettu, toinen levittäytyvä. Toisen minää on vaikea lähestyä, sillä se voi olla esimerkiksi suljettu tai moniulotteinen. Minät vaikuttavat pysyville, mutta muutoksiakin tapahtuu. (Ojanen 1994a, 25-26.)

Aho (2005) toteaa mm. Meadiin (1972) viitaten "globaalissa minässä" olevan erotettavissa kaksi ulottuvuutta: "minä subjektina" eli "kokijana ja tekijänä" sekä "minä objektina" eli "koettuna ja tekemisen kohteena". Subjektiminä on mukana kaikessa käyttäytymisessä ja hallitsee minää, mutta sitä on vaikea arvioida ja mitata. Objektiminää taas voidaan tutkia ja analysoida ikään kuin ulkopuolelta. (Aho 2005, 21-22.)

*Minän osia* ovat Ojasen (1994a, 31) mukaan identiteetti, minäkuva ja itsetunto. Aho (2005) käyttää minäkuvan tilalla sanaa minäkäsitys, tarkoittaen kuitenkin samaa asiaa, ja hänen mukaansa useimmat tutkijat pitävätkin näitä synonyymeina. Ahon tapa esittää minää koskevat käsitteet hierarkkisesti eroaa kuitenkin Ojasen tavasta siinä, että hän rinnastaa minän ja identiteetin samanarvoisiksi yläkäsitteiksi, jotka sisältävät kumpikin sekä minäkäsityksen että itsetunnon (Aho 2005, 22). Burns (1982, 26) puolestaan esittää, että minäkäsitys (self-concept) pitää sisällään niin minäkuvan (self-image) kuin itsetunnonkin (self-esteem), ja rinnastaa identiteetinkin minäkäsitykseen, käyttäen sitä kuitenkin erikseen niissä yhteyksissä, missä se on yleistä (esim. sukupuoliroolit). Oman tutkimuksemme käsittehierarkian esitämme seuraavassa alaluvussa (ks. taulukko 2).

Ojanen puhuu minän osien lisäksi myös minän '*työvälineistä*': minätietoisuudesta, itsearvostuksesta ja itsetuntemuksesta. Aho kutsuu näitä samoja identiteettiin, minään, minäkäsitykseen ja itsetuntoon sisältyviksi *prosesseiksi*. *Minätietoisuudella* (tai itsetietoisuudella, itsetiedostuksella) tarkoitetaan Ojasen mukaan oman minän havainnointia (Ahon sanoin "oman olemassaolon havaitsemista"), *itsearvostuksella* itsensä hyväksymistä, kunnioittamista ja arvostamista, ja *itsetuntemuksella* puolestaan omien ominaisuuksien tuntemista. (Ojanen 1994a, 31, 41; Aho 2005, 21, 24.) Nämä prosessit ovat läsnä kaikissa minän eri osissa, mutta ne painottuvat niissä eri

tavoin. Identiteetissä korostuu minätietoisuus, kun minäkuvassa taas itsetuntemus on tärkeintä. Itsetunnon tärkein prosessi on itsearvostus, mutta itsetuntemustakin tarvitaan. (Ojanen 1994a, 32.)

### 3.2 Minäkäsitys: minäkuva, identiteetti ja itsetunto

Koska tutkimuskohteenamme olevat opiskelijat kertovat kirjoitelmissa heistä itsestään, on kyse nimenomaan heidän omista, heitä itseään koskevista *käsityksistä* – heidän minäkäsityksestään.

Penningtonin, Gillenin ja Hillin (2001) mukaan käsitykset ovat tajunnassa olevia merkityssuhteita, jotka ovat eriasteisesti jäsentyneitä ja tiedostettuja. Tiedostetut käsitykset ovat kielellisesti jäsentyneitä, joten niiden kuvaileminen on mahdollista. Käsitysten muotoutumiseen vaikuttavat asenteet, ennakkokäsitykset, stereotyyppit ja ensivaikutelmat. Tärkeät henkilöt vaikuttavat asenteisiimme, samoin media, auktoriteetit ja yhteisön normit. Ne ovat ”syntyneet omassa sosiaalisessa kokemusmaailmassamme pääasiassa oppimalla”. (Laine 2005, 89.) Asenteet ovat arvioita, johonkin kohteeseen orientoitumista tietyllä tavalla. Ne ovat myös arvoihin sidottuja, ja niin arvot kuin asenteetkin ovat melko pysyviä. Niinpä asenteita voisi verrata persoonallisuuden piirteisiin – eri ihmisissä on havaittavissa heille tyypillisiä asenteita. Ne voivat kuitenkin muuttua vuorovaikutuksessa, kokemusten kautta oppimalla. (Laine 2005, 90–91.)

Burnsin (1982, 3) mukaan asenne pitää sisällään kolme asiaa: uskomuksen, joka on tai ei ole tosi, siihen liittyvät tunteet ja arviot, sekä arviointia seuraavan käyttäytymismahdollisuuden. Laine (2005, 90) kutsuu näitä asenteiden kognitiiviseksi, affektiiviseksi ja toiminnalliseksi näkökulmaksi. Lukemamme perusteella ymmärrämme uskomuksen ja käsityksen samaksi, asennetta neutraalimmaksi käsitteeksi, ja asenteen käsitykseksi, johon liittyy jokin tunne tai arvio. Koska aineistomme sisältää enimmäkseen kirjoittajiin itseensä kohdistuvia asenteita, keskitymme seuraavaksi niihin.

Burnsin mukaan *minäkäsitys* on joukko itseen kohdistuvia asenteita, joten, edelliseen liittyen, se sisältää uskomukset itsestä eli minäkuvan (mitä yksilö näkee katsoessaan itseään), tunteen voimakkuuden ja arvioinnin eli itsetunnon (kuinka vahvasti yksilö tuntee näkemäänsä kohtaan), ja jos arvioiva mielipide löytyy, käyttäytymismahdollisuudet, tai niin kuin Laine asian ilmaisee, ”toimintavalmiuden” (mitä yksilö saattaa tehdä vastatakseen tähän arvioon itsestään). (Burns 1982, 3; Laine 2005, 90.) Toisin sanoen niin minäkäsityksellä kuin asenteilla yleensäkin on sekä tiedollinen että arvioiva puolensa, ja nämä yhdessä vaikuttavat ihmisen käyttäytymiseen ja reagointiin. Ymmärtääkseen yksilön käyttäytymistä kannattaa siis tutkia hänen minäkäsitystään ja asenteitaan. Toisaalta myös tiedettäessä, millainen minäkäsitys yksilöllä on tai miten hän asennoituu tiettyihin asioihin, voidaan ehkä jossain määrin ennakoida hänen käyttäytymistään.

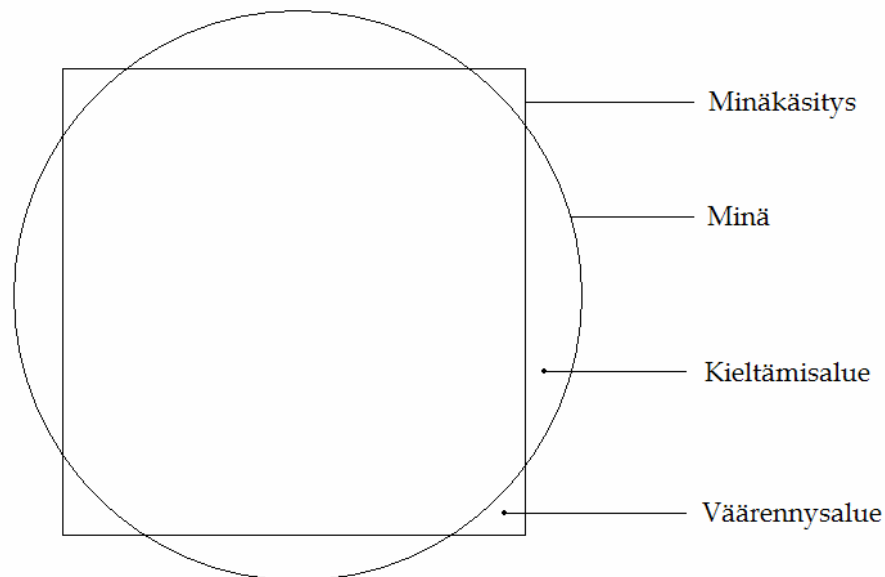
Ahon (2005, 22–23) mukaan minäkäsitys on ihmisen jäsentynyt kokonaisnäkemys itsestään. Sen kognitiivista eli tiedollista aspektia, joka sisältää ihmisen tiedot itsestään, kutsumme Burnsien (1982, 3) tavoin minäkuvaksi, ja affektiivista, evaluoivaa aspektia, joka puolestaan tarkoittaa arvioivaa suhtautumista itseen, itsetunnoksi. Samalla tavoin kuin minä, myös minäkäsitys kattaa niin menneisyyden, nykyisyyden kuin tulevaisuudenkin kokemukset ja havainnot yhdessä arvojen, asenteiden, ihanteiden ja tunteiden kanssa (Aho 2005, 23). Tässä tutkimuksessa esitämme siis minäkäsityksen yläkäsitteenä, jonka alla ovat niin minäkuva kuin itsetuntoakin. Itsetunto pitää kuitenkin sisällään minäkuvaan kohdistuvia arvioita, joten ilman minäkuvaakaan sitä ei olisi olemassa, kun ei olisi myöskään arvioitavaa. Identiteetin ymmärrämme osana minäkuvaan, mutta se esitetään selkeän, erillisen sisältönsä vuoksi omana lukunaan (ks. taulukko 2).

TAULUKKO 2 Tutkimuksen pääkäsitteiden suhteet

| Minäkäsitys                            |                          |
|--|--------------------------|
| Kognitiivinen: minäkuva + identiteetti | Affektiivinen: itsetunto |

Minästä ja minäkäsityksestä kerrotaan kirjallisuudessa hyvin samansuuntaisesti, jolloin lukija saattaa jopa erehtyä luulemaan, että ne ovat sama asia. Minästä sanotaan, että se on persoonallisuus siinä muodossa kuin ihminen sen itse näkee (Ojanen 1994a, 28; Aho 2005, 21). Toisaalta minäkäsityksen kerrotaan olevan yksilön kokonaiskuva itsestään (Aho 2005, 22). Onko minä siis vain sitä, mitä itse tiedän tai tunnen sen olevan? Ahon mukaan minä ja minäkäsitys eivät ole sama asia, mikäli minällä tarkoitetaan yksilön todellisia ominaisuuksia. Minäkäsitys kattaa vain ihmisen kokemukset itsestään. Koska ihminen ei aina edes tiedosta kaikkia puolia itsessään, minäkäsitys ei välttämättä kata koko minää. Näiden *tiedostamattomien alueiden* lisäksi minässä voi olla myös torjuttuja eli *kieltämisalueita*, ja toisaalta taas minäkäsityksessä voi olla kuviteltuja ominaisuuksia eli *väärennysalueita* (kuvio 3). Ihmisen käyttäytymisen kannalta minäkäsitys on kuitenkin minää tärkeämpi, mutta hyvä olisi, jos minä ja minäkäsitys olisivat mahdollisimman samanlaisia, sillä silloin yksilö tuntee itsensä ja tulee muidenkin kanssa paremmin toimeen. (Aho 2005, 22.)

*Minäkuva*, minäkäsityksen kognitiivinen puoli, käsittää Burnsien (1982) mukaan yksilön omaa itseään koskevat uskomukset, jotka voivat olla epätosia yhtä hyvin kuin tosia. Ne voivat perustua objektiiviseen näyttöön tai subjektiivisiin mielipiteisiin. Minäkuva sisältää rajattoman määrän kuvauksia mm. yksilön ominaisuuksista, rooleista, asemasta, tavoitteista jne. Sisäisen hyvinvoinnin kannalta toiset niistä ovat tärkeämpiä kuin toiset, ja ominaisuuksien tärkeysjärjestys vaihtelee kontekstin mukaan – eri tilanteissa merkitsevät eri asiat. Koska ominaisuudet voivat yhdistyä ihmisissä äärettömän monella tavalla, jokainen yksilö ja jokaisen yksilön minäkuva on ainutlaatuinen. (Burns 1982, 4.)



Kuvio 3 Kieltämis- ja väärennysalueet (Haveria ja McDavidia (1968) mukaillen, ks. Korpinen 1979, 17)

Minäkäsityksen osa-alueista juuri minäkuva oli parhaiten edustettuna opiskelijoiden kirjoitelmissa, ja useimmiten se näkyi omien ominaisuuksien luettelona. Minäkuva on jaettavissa Ahon (2005) ja Burns'n (1982) mukaan kolmeen dimensioon: reaali-, ihanne- ja normatiiviseen minäkuvaan.

*Reaaliminäkuva* on yksilön todellinen, tiedostettu käsitys siitä, millainen hän on. Se sisältää ulkoisen eli julkisen minäkuvan, joka näkyy vuorovaikutustilanteissa, sekä henkilökohtaisen minäkuvan eli käsityksen omista luonteenpiirteistä, joita ei aina paljasteta muille. *Ihanneminäkuva* kuvaa sitä, millainen yksilö haluaisi olla tai miten hän haluaisi toimia. Siihen kuuluu *ihannoitu kuva*, joka on monesti vain epärealistinen haavekuva, *tavoiteminäkuva*, joka taas on realistisempi ja joka määrittelee yksilön tavoitteita tulevaisuuden suhteen, sekä *moraalinen minäkuva*, joka sisältää tiedot moralisäännöistä, normeista ja arvoista. Jos yksilön ihanneminäkuva on liian kaukana hänen reaaliminäkuvastaan, voi seurata masennusta. Ihanneminäkuvaan vaikuttavat ihmisen omaksumat kulttuurin ihanteet, joita hän pitää lopulta omina ihanteinaan. *Normatiivinen minäkuva* kuvaa sitä, millaisena yksilön mielestä muut ihmiset pitävät häntä tai haluavat hänen olevan. Merkitystä on lähinnä yksilölle tärkeiden ihmisten arvioilla.

Edellä kuvatut dimensiot jaetaan vielä neljään osa-alueeseen. *Suoritus- eli akateeminen minäkuva* kertoo siitä, millainen yksilö on kognitiivisissa suoritus- eli akateemisten tilanteissa, *sosiaalinen minäkuva* taas, millainen hän on ryhmän jäsenenä. *Emotionaalinen minäkuva* ilmaisee, millainen yksilö on tunteiltaan ja luonteenpiirteiltään, ja *fyysis-motorinen minäkuva* sitä, millainen hän on ulkoisilta ja fyysisiltä ominaisuuksiltaan. (Aho 2005, 22-24; Burns 1982, 25.)

Osa aineistomme minäkuvaan liittyvistä vastauksista oli yhdistettävissä *identiteetti*-käsitteeseen. Nämä olivat esimerkiksi vastaajien kotiseutua, perhetaustaa ja ryhmiin kuulumista koskevia ilmaisuja.

Ojaseen mukaan *identiteetti* vastaa kysymyksiin ”Kuka minä olen?” ja ”Mihin minä kuulun?”. Se on eräänlaista yksilön paikan määrittelyä, jossa korostuvat sekä yksilöllisyys että kuuluminen johonkin ryhmään tai yhteisöön. *Identiteetti*in kuuluvaa tietoa ovat esimerkiksi ihmisen ikä, sukupuoli ja kansallisuus, mutta moni muukin asia vaikuttaa *identiteetin* määräytymiseen. Näitä ovat mm. perhesuhteet, vanhempien sosiaalinen asema, oma asema, työ ja muut sosiaaliset suhteet niin menneisyydessä kuin nykyisyydessäkin. (Ojanen 1994a, 31–33.) Ahon mukaan *identiteetissä* korostuvat edellä mainittujen sosiaalisten tekijöiden lisäksi myös ammatti, roolit ja rotu. Hänen mukaansa itsensä tiedostaminen on *identiteetissä* oleellista. *Identiteetissä* korostuvat minästä poiketen myös persoonan ulkopuoliset tekijät. (Aho 2005, 22.)

Ojanen selvittää *roolin* ja *identiteetin* eroa näin: rooli on olemassa yksilöstä irrallaan ja niitä voi olla useita, kun taas *identiteettejä* on vain yksi. Tästä voikin seurata rooliristiriitoja. Rooli on sosiaalisen aseman ja siihen liittyvien tehtävien mukaista käyttäytymistä; tietyn sosiaalisen aseman odotusten ja vaatimusten kokonaisuus. (Ojanen 1994a, 33–34.)

*Itsetunto* eli minäkäsityksen arvioiva puoli sisältää arviot itsestä ja minäkuvan ominaisuuksista (Burns 1982, 4). Aineistossamme oli joitakin suoraan vastaajien *itsetuntoon* viittaavia ilmaisuja. Toisaalta heidän *itsetunnostaan* voidaan myös tehdä päätelmiä minäkuvausten positiivisen tai negatiivisen sävyn pohjalta (ks. Keltikangas-Järvinen 1994, 16).

*Itsetunto* vastaa Ojaseen (1994a) mukaan kysymykseen ”Mikä on minun arvoni ja merkitykseni?”. Henkilöllä on hyvä *itsetunto*, jos hänellä on realistinen kuva itsestään ja hän arvostaa itseään sellaisena kuin on. (Ojanen 1994a, 31, 41.) Myöskin Ahon (2005) mukaan realistisen vahva minäkäsitys on lähes sama asia kuin hyvä *itsetunto*. Hänen mukaansa yksilöllä on hyvä *itsetunto* kun hän havaitsee olemassaolonsa, ja ennen kaikkea tuntee ja hyväksyy vahvuutensa ja heikkoutensa. Yksilön käsityksen itsestä tulisi olla enimmäkseen positiivinen, jotta hän arvostaisi itseään ja olisi tyytyväinen itseensä. (Aho 2005, 24.)

*Itsetuntoa* paljon tutkineen Keltikangas-Järvisen mukaan *itsetunto* on ”persoonallisuuden ominaisuus” ja ”osa ihmisen minäkuvaa”. Se on yksilön minäkäsityksen ”positiivisuuden määrä” ja ”tunne siitä, että on hyvä ja arvokas. Se ei ole ulkoista menestymistä, selviämistä eikä pärjäämistä”. (Keltikangas-Järvinen 1994, 16.)

Burnsin (1982) mukaan vain harvat itsen liittyvät asiat ovat objektiivisia, toisin sanoen ne ovat suurimmalta osin yksilön omia käsityksiä, joista muut eivät välttämättä ole samaa mieltä. Jotkut ominaisuudet kuitenkin ovat objektiivisia – esim. ikä, sukupuoli, paino jne. Useimpiin, niin subjektiivisiin kuin objektiivisiin ominaisuuksiin liitetään omia arvioita. Eri ihmiset liittävät samoihin ominaisuuksiin erilaisia arvioita ja tunteita, mikä tarkoittaa

sitä, että toiselle myönteinen asia voi olla toiselle kielteinen. Me ihmiset käyttäydymme sen mukaan, millaisiksi koemme itsemme. Jos esimerkiksi väheksymme itseämme, saatamme pysyä sosiaalisissa tilanteissa syrjässä, koska emme usko muiden pitävän meistä. Jatkuvat ympäristön negatiiviset vaikutukset vaikeuttavat positiivisen minäkuvan kehittymistä. Ammennamme kulttuuristamme käsityksiä siitä, mitä ominaisuuksia yleisesti arvostetaan ja mitä ei, ja arvioimme itseämme näitä käsityksiä vasten. (Burns 1982, 4-6.)

*Minäkäsityksen tehtävät* ovat Burns'n (1982) mukaan yksilön sisäisen johdonmukaisuuden säilyttäminen sekä yksilön kokemusten tulkinnan ja odotusten määrääminen. Ihmiset siis pyrkivät säilyttämään sisäisen johdonmukaisuuden. Epäjohdonmukaisuus aiheuttaa epämukavuutta ja sisäisen ristiriidan, eikä harmonian säilyttäminen itsen ja ympäristönkään välillä ole aina ongelmattonta. Ihminen pyrkii käyttäytymään tavalla, joka on johdonmukainen sen kanssa, millaisena hän näkee itsensä. Minäkuva määrää siis käyttäytymistä, ei toisinpäin. Sisäisen johdonmukaisuuden säilyttämiseksi suojelemme itsetuntoamme kritiikiltä defenseseillä eli puolustusmekanismeilla: joko jätämme arvostelijan "omaan arvoonsa", valitsemme kenen kanssa olemme tekemisissä, torjumme kritiikin perättömänä tai hyväksymme sen. Minäkäsityksen riippuessa kontekstista (esim. seurasta) ristiriita voi syntyä myös silloin kun useampi konteksti on samanaikaisesti läsnä. Tällöin puhutaan rooliristiriidoista.

Minäkäsitys vaikuttaa myös kokemusten tulkintaan - eri ihmiset kokevat saman tapahtuman eri tavoin. Toisen negatiivista minäkäsitystä on vaikea muuttaa positiiviseksi, ja siihen tähtäävä toiminta, kuten toisen kehuminen, voidaan joka tapauksessa tulkita negatiivisesti. Minäkäsitys määrää myös sen, mitä yksilö odottaa tapahtuvaksi. Odotukset taas usein johtavat niiden mukaiseen käyttäytymiseen, jolloin ne ovatkin itseään toteuttavia. (Burns 1982, 9-15.)

## 4 MINÄ, OPETTAJAKSI OPISKELEVA NUORI

Seuraava luku alalukuineen kertoo, millaisia vuonna 2004 aloittaneet luokanopettajaopiskelijat ovat heidän itsensä kuvaamina. Kokosimme koodauksen yhteydessä kirjoitelmista käsitysryhmiä, jotka kuvaavat tutkimusaineistoa hyvin kattavasti – juuri mitään ei ole jätetty pois. Tulosten tiivistäminen tapahtuu vasta seuraavassa pääluvussa, jossa muodostamamme kuvauskategoriat keskittyvät tutkimuksen kannalta olennaisimpaan antiin.

Käsitysryhmät kertovat opiskelijoiden minäkäsityksestä, jonka olemme aineiston analysoimisen ja minäkäsitysteorioihin tutustumisen perusteella jakaneet kolmeen minäkäsityksen osaan. Ensimmäinen osa muodostuu opiskelijoiden *identiteetistä*, joka kertoo siitä, mikä tai kuka opiskelija on. Tutkimuksen laajimmaksi osa-alueeksi nousi aineiston pohjalta *minäkuva*, jota kuvataan minäkäsityksen toisessa osassa. Minäkäsityksen kolmas osa on *itsetunto*, jonka käsittely käsitysryhmien osalta jää melko vähäiseksi, johtuen aineiston suuntautumisesta enemmän minäkuvan puolelle. Koska minän jako näin selvärajaisesti identiteettiin, minäkuvaan ja itsetuntoon on mahdotonta monen maininnan kuuluessa samanaikaisesti eri ryhmiin, olemme tehneet jaottelun selvästi minäkuvaan suosien. Tämä selittää näin ollen sitä, miksi identiteetin ja itsetunnon osiot jäävät lyhyemmiksi ja vähemmälle huomiolle. Tämä minäkuvan ”suosiminen” tarkoittaa käytännössä sitä, että identiteetin ja itsetunnon osa-alueille on liitetty vain suoraan ja selvästi näihin alueisiin viittaavia mainintoja, kun puolestaan kaikki ”rajatapaukset” olemme sijoittaneet minäkuvan puolelle. Seuraavassa pääluvussa tarkennamme kuitenkin vielä tuloksia itsetunnon osalta käsitysryhmien vertailun avulla.

Minäkäsitys kaikkine osa-alueineen vaikuttaa vahvasti siihen, miten yksilö suhtautuu erilaisiin asioihin, toisin sanoen, mitkä ovat hänen asenteensa eri asioita kohtaan. Niinpä halusimme koota nämä aineistosta esiin tulleet



*asenteet* omaksi kokonaisuudekseen. Asenteisiin liittyvät tulokset olisi voinut sijoittaa myös ainakin osittain reaalinäkuvan alle, mutta halusimme esittää ne erikseen, koska ne olivat niin selkeitä kokonaisuuksia. Osittain tähän jakoon vaikutti myös meidän tutkijoiden suuri kiinnostus saada tietää, mitä tulevat luokanopettajat ajattelevat erilaisista tulevaan toimenkuvaansa liittyvistä asioista. Minäkäsityksen sisältämän identiteetin, minäkuvan ja itsetunnon lisäksi tarkastelemme näin ollen aineistosta nousseita asenteita opettajankoulutuslaitosta, opiskelua, opettajuutta ja lapsia, sekä opintojen aloittamisesta johtuvaa elämänmuutosta kohtaan omana lukunaan.

Fenomenografisen lähestymistavan ollessa kiinnostunut aineistosta ilmaantuvista laadullisista yhtäläisyyksistä ja eroista, olemme ilmoittaneet tuloksissa aineistosta löytämiemme ilmausten määrän vain alalukujen (käsitysryhmien) otsikoiden yhteydessä. Yksittäisten ilmausten määrät olemme ilmoittaneet vain niiden ollessa muista ilmauksista huomattavasti poikkeavia. Eri käsitysryhmiä kuvaavien alalukujen otsikot on otettu pääosin suorina lainauksina tutkimusaineistosta, osassa otsikoita lainausta on muutettu sanamuodoltaan otsikoksi paremmin sopivaksi. Tarkoituksenamme on näin tuoda jo otsikoissa opiskelijoiden ajatuksia lukijan ulottuville. Samasta syystä olemme kunkin käsitysryhmän jälkeen esittäneet esimerkkejä tutkimusaineistosta. Näiden lainausten alussa oleva numerokoodi kertoo lainatun kirjoitelman sijainnista tutkimusaineistossa.

## 4.1 Minäkäsitys

### 4.1.1 Identiteetti

TAULUKKO 3 Identiteetin sijoitus aineistossa

| LUOKANOPETTAJAOPISKELIJOIDEN ASEENTEET                                       |   |           |  |
|--|---|-----------|--|
| ITSEÄ KOHTAAN:<br>MINÄKÄSITYS  |   |           | MUITA ASIOITA KOHTAAN:<br>ASEENTEET                          |
| IDENTITEETTI   | MINÄKUVA  | ITSETUNTO |  |
| -Perhe<br>-Juuret<br>-Koulutus<br>-Työkokemus<br>-Identiteetin hahmottuminen | -Reaali (+)<br>-Ihanne (+)<br>-Norm. (+)<br>-Arvostukset (+)<br>-Harrastukset (+) | + / -     | -Okl<br>-Opiskelu<br>-Opettajuus<br>-Lapset<br>-Elämätilanne |

Identiteetti vastaa kysymyksiin ”Kuka minä olen?” ja ”Mihin minä kuulun?” (Ojanen 1994a, 31). Kuten kerroimme, osan muualle sijoittamistamme maininnoista olisi voinut ajatella kuuluvan myös identiteetin osa-alueeseen rajojen häilyväisyyden vuoksi. Kunkin ilmauksen paikka käsitysryhmissä on kuitenkin meidän tutkijoiden oman tulkintamme tulos, ja pyrimme

perustelemaan valintojamme oman, kirjallisuuden avulla laajennetun ymmärryksemme mukaan. Identiteettiin suoraan viittaavia mainintoja löytyi yhteensä 281 kappaletta ja näitä oli löydettävissä kolmea lukuun ottamatta kaikista kirjoitelmista. Tutkimuksen tulokset ovat identiteetin osalta jaettavissa viiteen ryhmään; perheeseen, juuriin, koulutukseen, työkokemukseen sekä identiteetin hahmottumiseen (ks. taulukko 3).

### *Perhe on minulle erityisen tärkeä (39)*

Identiteettiin liittyvistä maininnoista yhdeksi käsitysryhmäkseen erottui perhe. Nämä maininnat kertovat siitä, millaisia opiskelijoiden perheet ovat kokoonpanoltaan ja erityisominaisuuksiltaan. Osa kirjoittajista kertoi vanhempiansa kokeneen avioeron, jolloin isän tai äidin lisäksi perheeseen saattoi kuulua isä- tai äitipuoli. Osa opiskelijoista kuului isompaan perheeseen, jolloin opiskelijalla oli kaksi tai useampia sisarusia, osalla puolestaan oli vain yksi tai ei yhtään sisarusta.

Opiskelijoista yhdeksän mainitsi olevansa avo- tai avioliitossa ja kolme puolestaan kertoi seurustelelevansa vakituisesti. Osa kirjoittajista oli ehtinyt perustaa oman perheen ja heidän joukostaan löytyi myös yhden tai useamman lapsen vanhempia. Perheisiin mainittiin kuuluvan vanhempien ja sisarusten lisäksi myös lemmikkieläimiä.

Osa perheistä asui työ- ja/tai perhesuhteiden vuoksi erillään, jolloin elämään kuului jonkin verran matkustamista eri kotien välillä. Kaksi kirjoittajaa mainitsi kotiinsa kuuluvan kehitysvammaisen perheenjäsenen. Edellä mainituista toinen kertoi toimivansa tämän perheenjäsenen omaishoitajana. Muina perheen erityispiirteinä mainittiin perheen olevan joko osittain tai kokonaan viittomakielinen, tai perheeseen tai sukuun kuuluvan yksi tai useampia opettajia.

037: *...omaan myöskin upean perheen, jonka tiedän olevan elämäni tuki ja turva.* (nainen 25 v.)

083: *Asun avoliitossa ja kotoa pois muuton myötä perheeni ja sisarusten perheiden merkitys on korostunut.* (nainen 20 v.)

### *Pienestä kylästä suureen kaupunkiin (67)*

Tähän käsitysryhmään sisältyvät maininnat kertoivat mm. asuinkunnasta, sen sijainnista Suomessa tai ulkomailla sekä siitä, oliko paikkakuntaa vaihdettu usein tai ei ollenkaan. Paikkakunnan kokoon liittyvät maininnat jaoimme itse sopivaksi katsomiimme, emme virallisesti määriteltyihin kokoluokkiin. Suuri osa kotipaikkakuntansa maininneista oli kotoisin pieneltä, alle 10 000 asukkaan paikkakunnalta tai maaseudulta (25 mainintaa). Keskisuuret eli 10 000 – 50 000 asukkaan paikkakunnat saivat 7 ja suuret yli 50 000 asukkaan paikkakunnat puolestaan 5 mainintaa. Moni opiskelija mainitsi asuneensa yhdellä ja samalla paikkakunnalla koko tähänastisen ikänsä. Vaikka Länsi-Suomen alue

opiskelijoiden kotipaikkakunnan sijaintina saikin eniten mainintoja, opiskelijoita oli tullut Jyväskylään yhtä lailla myös Suomen pohjois-, itä- ja eteläosista.

Osa opiskelijoista mainitsi asuneensa jossakin elämänvaiheessaan ulkomailla, osa tunsu olevansa muuten vain kansainvälinen. Lisäksi omiin juuriin viitattiin maininnoilla *olen suomalainen* tai *olen karjalainen*.

029: *Lukio takana, yliopisto edessä – ikää on kertynyt 20 vuotta, ja ensimmäistä kertaa olen muuttanut vieraalle paikkakunnalle opiskelemaan.* (nainen 20 v.)

016: *Olen asunut ensimmäiset 20 vuotta elämästäni pienessä maalaispitäjässä, joka on varmasti vaikuttanut omaan ihmisenä kasvuuni.* (mies 22 v.)

### ***Olen opiskelu-uralla pitkälle edennyt (73)***

Kirjoitusten perusteella voisi päätellä, että luokanopettajaopiskelijat ovat koulutuksen suhteen lähtötasoltaan hyvin erilaisia. Osa kirjoittajista oli päässyt opettajankoulutuslaitokseen suoraan lukiosta, osalla oli puolestaan takana jo yhden, kahden tai jopa useamman ammattitutkinnon suorittaminen. Osa opiskelijoista oli hakenut ja hyväksytyksi tultuaan myös ryhtynyt opiskelemaan opettajaksi, jättäen näin jo aikaisemmin aloitetun tutkinnon suorittamisen kesken tai suorittaen sen loppuun opettajaopintojen ohella. Yliopistossa suoritettujen opintojen lisäksi opiskelijat kirjoittivat opiskelleensa myös ammattikorkeakoulussa ja lisäksi suorittaneensa muita kuin ammattitutkintoon johtavia opintoja vapaan sivistystyön piiriin kuuluvissa oppilaitoksissa.

Koulutukseen liittyvät maininnat jaoimme kasvatusalaan liittyvään koulutukseen (46 mainintaa) ja muuhun kuin kasvatuksen alaan liittyvään koulutukseen (40 mainintaa). Suurin osa kasvatusalan koulutuksen maininnoista tuli kasvatustieteen perusopintojen muodossa. Kasvatusalaa oli opiskeltu aina varhaiskasvatuksesta aikuiskasvatukseen, sisältäen mm. erityispedagogiikan sekä musiikki- ja liikuntakasvatuksen opintoja.

010: *Ennen opiskelun aloittamista täällä ehdin varusmiespalveluksen lisäksi suorittaa kasvatustieteen ja aikuiskasvatuksen perusopinnot, 15 ov.* (mies 20 v.)

Aikaisempiin opintoihin liittyvissä maininnoissa näkyi selvästi luokanopettajaksi opiskelevien laaja kiinnostuneisuus monia eri asioita kohtaan (ks. myös luku 4.1.2). Kirjoitelmien mukaan aikaisemmat opinnot olivat saattaneet liittyä hyvinkin erilaiseen alaan verrattuna nykyisiin opintoihin. Koulutuksen saamat maininnat muun kuin kasvatusalan osalta kertoivat opiskelijoiden peruskoulussa, keskiasteen koulutuksessa ja korkeakoulutasolla suorittamistaan opinnoista. Peruskouluun ja lukioon liittyvät maininnat koskivat pääsääntöisesti normaalista poikkeavaa koulunkäyntiä mm. kuulovammaisten koulussa, urheilu- tai aikuislukiossa. Keskiasteen kouluista mainittiin mm. kaupallinen, sosiaali- ja terveys-, vaatetus- sekä maa- ja metsätalousala. Korkeakoulutus oli tullut osalle kirjoittajista tutuksi mm.

humanistisen alan, yhteiskuntatieteiden, liikunta- ja terveystieteiden, matemaattis- ja luonnontieteiden tai informaatioteknologian opintojen merkeissä. Vapaan sivistystyön opintoina mainittiin mm. viulunsoiton opiskelu musiikkiopistossa sekä kansanopisto-opinnot.

063: *Olen opiskellut hyvin erilaista alaa viime vuoden ja nyt olen siinä pisteessä, mihin olen haaveillut pääseväni.* (nainen 20 v.)

071: *Työn ohessa olen lähes koko ajan osallistunut erilaisiin koulutuksiin..* (nainen 28 v.)

#### ***Olen aina työskennellyt koulun ohella (64)***

Työn- ja toimenkuvan osalta opiskelijat ovat käyneet elämässään läpi monenlaisia vaihtoehtoja. Työttömänä olon ja esimerkiksi koulun ohella tehtyjen osa-aikatöiden sekä kokopäiväisen ansiotyön lisäksi on toimittu oman maatilalla tai kodin hyväksi. Yhtenä toimenkuvana mainittiin armeijan tai siviilipalveluksen suorittaminen. Työhön- ja toimenkuvaan liittyvistä maininnoista suurin osa kosketti niin varhaiskasvatukseen kuin koulunkin piirissä tehtyä kasvatus- ja opetustyötä. Varhaiskasvatukseen liittyvänä mainittiin mm. ryhmäperhepäivähoitajana toimiminen ja työharjoittelu päiväkodissa. Koulussa oltiin oltu töissä pääasiassa kouluavustajana, jonka lisäksi osa oli tehnyt useita sijaisuuksia niin peruskoulussa kuin lukiossakin. Kasvatus- ja opetustyön lisäksi työhön liittyvät maininnat koskivat erilaisten harrastustoimintojen parissa tehtyä työtä leireillä ja kerhoissa.

072: *Seuraavan vuoden olin töissä kotikuntani peruskoulussa sekä naapurikuntani lukiossa. Tein pääasiassa kouluavustajan töitä sekä myös opettajien sijaisuuksia.* (nainen 20 v.)

027: *Olin vuoden erityisluokan koulunkäyntiavustaja ja opiskelin samalla pedagogisia perusopintoja.* (nainen 22 v.)

#### ***Ei elämä aina voi olla helppoa, katsos (38)***

Tämä käsitysryhmä käsittää opiskelijoiden maininnat erilaisista elämäkokemuksista sekä niiden kasvattavasta vaikutuksesta omaan elämään. Useassa kirjoitelmassa mainittiin, että oman elämän aikana oltiin ehditty jo kokea *monenlaista*, ja erityisesti ylioppilaaksi kirjoittamisen ja yliopistoon pääsemisen välissä vietetyt vuodet ovat olleet erittäin kasvattavia. Opintojen alun koettiin olevan suuri muutos omassa elämässä, ja niin iloisena ja odotettuna tapahtumana kuin opintojen alkua pidettiinkin, uuden alku merkitsi monelle myös vanhasta luopumista.

021: *Elämäni on ollut erittäin vaiherikas, ja on kertynyt paljon hyviä muistoja ja pettymyksiä.* (mies 33 v.)

075: *Elämässäni on siis tapahtunut todella suuri muutos kotoa pois lähdön ja opiskelujen aloittamisen myötä. (nainen 19 v.)*

Erilaiset, aluksi vaikeiltakin tuntuneet tapahtumat ja kokemukset on monessa kirjoitelmassa käännetty voitoksi, mikä kertoo oman minän ja identiteetin tietoisesta ja tuloksellisesta pohtimisesta ja etsinnästä. Tällaisia kokemuksia ovat olleet esimerkiksi vanhempien avioero tai kulttuuriseen vähemmistöryhmään kuuluminen ja sitä kautta koetut *kulttuuritörmäykset*. Kasvamista ja oppimista on tapahtunut välillä *kantapään kautta*, mutta ennen kaikkea etsintä on ollut *kasvattavaa*, kirjoittajien omia sanojaan lainaten. Yleisesti ottaen tulkitsimme identiteetin hahmottumiseen liittyneet ilmaukset kasvattavina kokemuksina, joita pidettiin miltei elintärkeinä askeleina kohti eheämpää identiteettiä ja itsenäistä elämää.

034: *[Vanhempien] ero mursi minut silloin pitkäksi aikaa, mutta varttuessani olen huomannut sen kasvattavan minua ja antaneen minulle vahvuutta ja auttanut selviämään elämän muissa kolhuissa. (nainen 21 v.)*

#### 4.1.2 Minäkuva

Minäkäsityksen toinen osa, minäkuva, kertoo siitä, millaisena luokanopettajaopiskelijat näkevät itsensä ja miten he asennoituvat itseensä. Jaoin kirjoitelmista löytyneet omaan minäkuvaan liittyvät ilmaisut kirjallisuudesta löytämämme mallin mukaisesti reaali-, ihanne- ja normatiiviseen minäkuvaan. Arvostukset ja harrastukset kertovat yksilön reaalinäkökuvasta. Näistä kumpikin on kuitenkin mielestämme selvästi muista aineistosta löytyneistä ominaisuuksista erottuvia, joten niitä käsitellään minäkuvaluvun lopussa omina alalukuinaan. Taulukko 4 osoittaa minäkuvaosion sijoittumisen tutkimusaineistoon. Suluissa olevat plus-merkit tarkoittavat, että kyseiset ryhmät sisältävät vielä alemman tason käsitysryhmiä.

TAULUKKO 4 Minäkuvan sijoitus aineistossa

| LUOKANOPETTAJAOPISKELIJOIDEN ASEENTEET  |  |  |
|---|--|--|
| ITSEÄ KOHTAAN:<br>MINÄKÄSITYS   |  | MUITA ASIOITA KOHTAAN:<br>ASEENTEET                          |
| IDENTITEETTI  | MINÄKUVA   | ITSETUNTO  |
| -Perhe<br>-Juuret<br>-Koulutus<br>-Työkokemus<br>-Identiteetin<br>hahmottuminen | <b>-Reaali (+)</b><br><b>-Ihanne (+)</b><br><b>-Norm. (+)</b><br><b>-Arvostukset (+)</b><br><b>-Harrastukset (+)</b> | + / -  |
|   |  | -Okl<br>-Opiskelu<br>-Opettajuus<br>-Lapset<br>-Elämätilanne |

#### 4.1.2.1 Reaaliminäkuva

Reaaliminäkuva kertoo siitä, millaisena luokanopettajaksi opiskelevat kokevat itsensä. Kyse on todellisesta, tiedostetusta näkemyksestä omasta itsestä. (Aho 2005, 23) Tehtävänannosta suurin osa ohjasi opiskelijoita kirjoittamaan omaan reaaliminäkuvaan liittyviä asioita: "Kerro itsestäsi, elämästäsi, opiskelustasi ja yleensä siitä, mikä elämässäsi on tärkeää ja mitä elämässäsi arvostat. Kerro lisäksi millainen itse olet".

Reaaliminäkuvaan liittyvistä ilmauksista oli löydettävissä ensinnäkin sosiaalisen minäkuvan piirteitä (kaksi ensimmäistä käsitysryhmää) ja toiseksi, muita kuin sosiaaliseen minäkuvaan liittyviä ominaisuuksia. Sosiaalisella minäkuvalla tarkoitamme sitä, millaisena luokanopettajaopiskelijat pitävät itseään muiden ihmisten seurassa tai minkälaiset ovat heidän suhteensa muihin ihmisiin. Sosiaalisesta minäkuvasta kertovat ilmaisut jakautuivat luonnollisesti kahteen ryhmään, joista ensimmäinen käsittää vahvaa sosiaalisuutta ja toinen vähäisempää sosiaalisuutta kuvaavat ilmaisut. Lähes jokaisesta kirjoitelmasta löytyi jokin sosiaalisuuteen viittaava ilmaus. Jos vahvaa tai vähäistä sosiaalisuutta ei ilmaistu suoralla tai sosiaalisuuteen hyvin läheisesti viittaavalla adjektiivilla, sosiaalisuudesta saattoivat kertoa mm. ihmisten arvostamista tai heidän seuraansa hakeutumisen halua ilmaisevat asiat.

Muu kuin sosiaalinen minäkuva kertoo pääosiltaan opiskelijoiden emotionaalisesta minäkuvasta, mutta se sisältää myös joitakin yleiseen fyysismotoriseen minäkuvaan liittyviä asioita sekä kuvaa suoritusminäkuvaa muulta kuin opettajuuden ja opiskelijaminän osalta. Se kertoo luokanopettajaksi opiskelevien myönteisestä elämänasenteesta ja toiminnallisuuden kolmesta osaluueesta; aktiivisuudesta, pitkäjännitteisyydestä tehtävien suorittamisessa sekä sitoutuneisuudesta työn tekoon. Toiminnallisuuden osalta tulokset kuvaavat myös opiskelijoiden yleistä suoritusminäkuvaa, joka puolestaan liittyy vahvasti myöhempään, opiskeluun ja opettajuuteen suhtautumisesta kertovaan alalukuun. Toiseksi viimeisenä ryhmänä esittelemme kootusti muihin ryhmiin sopimattomia mainintoja, ja reaaliminäkuvaan kuuluvan "aikaisempaan minään" liittyvät tulokset esittelemme lopuksi edellä mainittujen ryhmien jälkeen. Aikaisempi minä pitää sisällään sekä sosiaalisia, että muita kuin sosiaalisia minäkuvan piirteitä.

#### *Pidän itseäni sosiaalisena yksilönä (117)*

Luokanopettajaopiskelijoissa oli kirjoitelmien mukaan selvästi enemmän sosiaalisesti vahvoja kuin heikkoja yksilöitä, sillä yhteensä 136 ilmauksesta 117 viittasi vahvaan sosiaalisuuteen. Kirjoitelmissa puhuttiin sosiaalisuuden lisäksi *seurallisuudesta, ulospäänsuuntautuneisuudesta, avoimuudesta ja helposta lähestyttävyydestä*. Käsitimme lisäksi maininnat erilaisten ihmisten kanssa toimeen tulemisesta ja laajan ystäväpiirin omaamisesta sosiaalisuudeksi. Myös *yksinäisyyttä pelkäävä* kirjoittaja kertoi mielestämme halusta päästä ihmisten seuraan.

058: *Olen mielestäni sosiaalinen ja melko avoin ihminen ja tunnen, että juuri muilta ihmisiltä saan elämäni todellista sisältöä. (nainen 22 v.)*

082: *Olen erittäin ihmissläheinen ja 'rakastan' uusiin ihmisiin tutustumista, pitäen luonnollisesti vanhat ystäväni mukana elämässäni. (nainen 24 v.)*

Opiskelijat kirjoittivat omaavansa paljon sosiaalisia taitoja ja ominaisuuksia. *Rehellisyys, luotettavuus ja ystävällisyys* olivat tärkeitä hyvän ystävän ominaisuuksia. Toisista ihmisistä välittämisestä ja heidän auttamisen halusta kertoivat ilmaukset *empathy* *empatiasta*, *epäitsekkydestä* sekä valmiudesta *puolustaa ystäviä, joista välittävät*. Hyvänä kuuntelijana ja neuvonantajana itseään pitävät opiskelijat ovat lisäksi mielestään *kohteliaita, sopuisia ja tasapuolisesti toisia kohtelevia*. Opiskelijoiden hyvistä seuralaisen ominaisuuksista kertovat myös maininnat iloisuudesta ja huumorintajusta.

009: *Itseäni kuvailisin hyväksi ystäväksi, joka jaksaa auttaa ja olla kaveri vaikka sitä ei pyydetäisikään. (mies 23 v.)*

040: *Olen erittäin myötätuntoinen, enkä omaan napaan tuijottaja. (nainen 25 v.)*

### ***Toisinaan nautin yksinolosta (19)***

Vähemmän sosiaalisesta, joskaan ei suoranaisesta epäsosiaalisesta minäkuvasta kertoivat ilmaisut *ujoudesta, varautuneisuudesta ja jopa syrjäänvetäytyvyydestä*. Vähäistä sosiaalisuutta kuvaavina ominaisuuksina pidimme myös *hiljaista olemusta ja alistuvuutta*, jotka kertovat rohkeuden puutteesta ilmaista itseään ja omaa tahtoaan muiden ihmisten seurassa.

Heikkona sosiaalisena taitona aineistossa ilmeni *sinisilmäisyys*, jonka ymmärrämme taidottomuudeksi arvioida muiden ihmisten luotettavuutta ja rehellisyyttä eli huonoksi ihmistuntemukseksi. Lisäksi tähän ryhmään sijoittui maininta *esiintymiskammosta*, joka liittyy mielestämme olennaisesti opettajan työhön ja oman itsensä esille tuomiseen ihmisten edessä. Vähemmän sosiaaliset opiskelijat olivat *omissa oloissaan viihtyviä ja omaa rauhaa kaipaavia*.

053: *Välillä olen mielestäni ujo ja itsetuntoni kaipaa tukea silloin tällöin, mutta kaiken kaikkiaan tulen hyvin toimeen itseni kanssa. (nainen 21 v.)*

006: *Olen sosiaalinen ihminen, joka kaipaa kuitenkin välillä myös omaa aikaa ja rauhaa. (mies 25 v.)*

### ***Otan elämän rennosti, huumorilla ja kunnan maalaisjärjellä (52)***

*Vaativattomat ja nöyrästi elämään suhtautuvat* opiskelijat olivat hyvin elämänmyönteisiä. Vaikka joukosta erottuikin yksi *pessimisti*, teksteissä korostui positiivinen ajattelu ja optimistinen elämänasenne. Opiskelijat kokivat olevansa *utelaita ja ennakkoluulottomia*, mutta toisaalta myös *pelokkaasti uusiin asioihin*

*suhtautuvia*. Tulevaisuudesta ei kuitenkaan kannettu huolta etukäteen, sen sijaan tulevaan suhtauduttiin rennosti ja omaan sopeutuvaisuuteen luottaen. Huolettomuudesta ja toisaalta oman polun kulkemisesta kertoivat mm. ilmaukset: *olen fiilisten mukaan elävö ja olen terveellä tavalla hullu*. Osa opiskelijoista myönsi olevan *tunteellinen* tai *herkkä*, mutta *asioihin realistisesti suhtautuva*.

045: *Haluan olla, ja koen olevani, avoin aina uusille haasteille.* (nainen 21 v.)

049: *...pyrin ajattelemaan positiivisesti – löytämään asioista aina ne hyvät puolet.* (nainen 23 v.)

#### ***Olen aktiivinen luonne (44)***

Luokanopettajaopiskelijoista löytyi asioihin puuttuvia ja *ohjaksiin tarttuvia* johtajatyyppejä. Kirjoitelmissa mainittu *aktiivisuus* ja *energisyys* viittaavat hyvään aloitekykyyn, samoin maininta *innostuvuudesta* kertoo halusta tarttua toimeen. *Uhrautuvaisuus* puolestaan kertoo myöntymisestä vaikkapa jonkin asian hoitajaksi oman mukavuudenkin kustannuksella, mahdollisesti suostuttelun tai pakon edessä.

083: *Porukassa otan usein 'johtoroolin', pyrin saamaan asiat käyntiin, mutta en koe olevani mikään pomottaja. Toivottavasti toisetkaan eivät koe näin.* (nainen 20 v.)

024: *...innostun niin täysillä asioista, päiväni ovat kaikki erilaisia, ja näen joka paikassa jotain erikoista ja mielenkiintoista johon paneutua.* (nainen 21 v.)

Luokanopettajaopiskelijoiden joukosta löytyi *temperamenttisia* ja *äkkipikaisia* yksilöitä, jotka tuntuivat kaipaavan reipasta toimintaa. Heistä löytyi myös *jämäkkyyttä* ja *suorasanaisuutta*. Kirjoitelmien mukaan suurempi osa opiskelijoista oli kuitenkin *asioita harkitsevia* ja toimintatavoiltaan hyvinkin rauhallisia.

#### ***Päätettyäni tehdä jotain myös toteutan suunnitelmani (37)***

Työn suorittamiseen löytyi *kärsivällisyyttä* ja *pitkäjännitteisyyttä*. Ilmaukset tuntuivat viestivän määrätietoista *päätäväisyyttä*, kuten *sen minkä päätän tehdä, sen myös teen*. Vaikka opiskelijoista yksi kertoi olevansa *helposti väsyvä*, toinen *mukavuudenhaluinen* ja kaksi jopa *laiskoja*, pääosa maininnoista viittasi reippauteen, ahkeruuteen ja peräänantamattomuuteen. Sinnikkyydestä huolimatta jotkut opiskelijat olivat *helposti stressaantuvia*, vain yksi mainitsi olevansa stressinsietokykyinen.

023: *Olen määrätietoinen, kunnianhimoinen ja toisinaan itselleni kovin armoton.* (nainen 19 v.)



### ***Teen aina parhaani (14)***

Luokanopettajaopiskelijat vaikuttavat olevan hyvin sitoutuneita annettujen tehtävien suorittamiseen. Sitoutuneisuudesta kertoi mm. maininnat *vastuullisuudesta* ja *tunnollisuudesta*. Kunnianhimoa tavoitteiden toteutumisen suhteen ei puuttunut, sen sijaan itseä kohtaan oltiin vaativia ja joidenkin asioiden suhteen jopa liialliseen pikkutarkkuuteen taipuvaisia. Opiskelijoita ei kuitenkaan voi pitää kaavamaisina suorittajina, sillä heiltä löytyi myös luovuutta tehtävien teossa.

077: *Luonteeltani olen ahkera ja tunnollinen, mutta toivon että osaisin myös välillä ottaa rennosti...* (nainen 20 v.)

046: *Jos johonkin ryhdyn, haluan tehdä sen kunnolla.* (nainen 20 v.)

### ***Ehkä olenkin valikoitunut joukkoon tavallisuuteni vuoksi (33)***

Luokanopettajaopiskelijat eivät kirjoitelmien mukaan kokeneet olevansa erityisiä tai erikoisia yksilöitä, mistä kertoo mm. maininta *tunnen itseni aivan tavalliseksi 21-vuotiaaksi...* Ehkäpä osittain tehtävänannon ohjaamana suuri osa mainitsi olevansa *nuori*, jopa vanhemmat opiskelijat kertoivat kokevansa olonsa *nuorekkaaksi*. Lisäksi he kertoivat kiinnostuksestaan ja suuntautumisestaan moniin eri asioihin useassa eri yhteydessä, kuten kirjoittaessaan harrastuksistaan, mielenkiinnon kohteistaan tai arvostuksestaan eri asioita kohtaan.

015: *Vaikka olen 40-vuotias mies, tunnen itseni 20-vuotiaaksi. Olenko siis nuori? Nuorekas? Kyllä ja olen ylpeä siitä!* (mies 40 v.)

037: *Koen olevani sekoitus kaikkea mahdollista.* (nainen 25 v.)

### ***Olen alkanut kehittää piirteitäni parempaan suuntaan (10)***

Osa luokanopettajaksi opiskelevista kertoi kirjoitelmissaan aikaisemmin omaamistaan luonteenpiirteistä. "Aikaisemman minän" luonteenpiirteinä kerrottiin lähinnä negatiivisia ominaisuuksia, joiden koettiin muuttuneen ajan ja oman kasvun myötä positiivisempaan suuntaan. Aikaisemmin omattuina, sosiaalisuuteen liittyvinä luonteenpiirteinä mainittiin *ujous*, *alemmuudentuntoisuus* ja *alistuvuus*. Lisäksi osa koki olleensa *rauhaton*, *kärsimätön* ja mm. tulevaisuuden suhteen *epävarma*. Eräässä kirjoitelmassa mainittu *rahan arvoastaminen* tulkittiin, ilmaisun konteksti huomioiden, ei-arvostetuksi pinnallisuudeksi, josta kirjoittaja oli opiskelemansa alan vaihdon ansiosta päässyt eroon.

049: *Olin nuorempana ujo, mutta vuosien varrella kokemani hyvät ja huonot asiat ovat muuttaneet luonnettani.* (nainen 23 v.)

069: *Viime aikoina olen kasvanut paljon pois sellaisista piirteistä jotka joskus olivat paljonkin luonteenomaisia minulle, äiti juuri sanoi ihmetelleensä miten kärsivällinen minusta on tullut, en hermostu asioista niin helposti ja jossain määrin olen rauhoittunut myös (mitä kaverit ei välttämättä usko). (nainen 24 v.)*

#### 4.1.2.2 Ihanneminäkuva

Ihanneminäkuva pitää sisällään luokanopettajaopiskelijoiden kuvauksia siitä, millaisia he haluaisivat olla ja miten he haluaisivat eri tilanteissa toimia. Kirjoitelmissa ihannekuvaan liittyvät asiat olivat suoraa tai epäsuoraa vastausta tehtävänannon kysymykseen ”millainen haluaisit olla?” Ihanneminäkuvaan liittyvät olennaisesti myös opiskelijoiden omaan elämään liittyvät toiveet ja tavoitteet. Reaaliminäkuvan tavoin myös ihanneminäkuva on jakautunut kahteen osaan, joista ensimmäisessä kuvataan opiskelijoiden sosiaalista ihanneminää sekä sosiaaliseen kanssakäymiseen liittyviä toiveita ja tavoitteita. Muut ihanneminäkuvaan kuuluvat käsitysryhmät puolestaan koostuvat muista kuin sosiaalisista persoonallisuuden piirteistä sekä toiveista ja tavoitteista.

#### *Ihanneminäni olisi ihmisten kanssa toimeen tuleva (50)*

Realistisen minäkuvan yhteydessä esiin tulleesta luokanopettajaopiskelijoiden vahvasta sosiaalisuudesta huolimatta suuri osa yksittäisistä, ihanneminää kuvaavista ilmaisuista, liittyi toiveeseen sosiaalisemmasta minästä. Kirjoitelmissa mainittiin toive erilaisten ihmisten kanssa toimeen tulemisesta ja siitä, että he itse olisivat helposti lähestyttäviä ja pidettyjä.

Opiskelijat haluaisivat olla sosiaalisesti taitavampia; he haluaisivat osata ottaa muita huomioon sekä kuunnella, ymmärtää ja auttaa ystäviä. Ystävien kanssa seurustellessa he haluaisivat olla *avoimia, oikeudenmukaisia* sekä *rehellisiä ja luotettavia*. Ulkoisina sosiaalisina piirteinä toivottiin *rentoa, hauskaa ja aurinkoista* olemusta. Sosiaaliseen persoonallisuuteen liitetty *puheliaisuus* sai kahdensuuntaisia toiveita: sitä toivottiin lisää, mutta toisaalta haluttiin olla myös vähemmän puheliaita.

016: *Haluan kehittyä ihmisenä, joka tulee mahdollisimman hyvin toimeen erilaisten ihmisten kanssa, ja jota on helppo lähestyä. (mies 22 v.)*

058: *Haluaisin osata ottaa mahdollisimman hyvin huomioon muita ihmisiä ja olla valmiina auttamaan heitä jos minusta vaan voi olla heille hyötyä ja tukea elämän vaikeuksissa. (nainen 22 v.)*

Tärkeimpinä sosiaalisina toiveina ja tavoitteina mainittiin uusiin ihmisiin tutustuminen ja samalla kuitenkin vanhojen ystävyysuhteiden säilyttäminen ja lujittaminen. Yksi kirjoittajista halusi *hellittää vahvoja siteitä* kotipaikkakunnan ihmisiin. Tätä ei tulkittu kuitenkaan täydellisen ihmisistä eristäytymisen haluksi, vaan paremminkin halusta itsenäistyä ja aloittaa uudella paikkakunnalla ihmissuhteidenkin osalta ikään kuin ”puhtaalta pöydältä”.

Kirjoitelmissa mainittiin toive, että myös muut ihmiset näkisivät vaivaa toisiinsa tutustumisen eteen niin, ettei tyydyttäisi vain pinnallisiin ystävyys-suhteisiin. Samoin auttavaiset luokanopettajaopiskelijat toivoivat myös toisten ihmisten tarjoavan apua itselleen tarvittaessa, he halusivat uskoa muiden ihmisten rehellisyyteen ja toivoivat saavansa heistä keskustelukumppaneita itselleen.

077: *Toivon myös, että saan uudelta opiskelupaikkakunnaltani uusia ystäviä, eikä suhteet entiselle kotipaikkakunnalleen katkeaisi.* (nainen 20 v.)

029: *Vielä ihmissuhteista: olen aina ollut hieman ujo, toivottavasti silti ystäväystyyn myös Jyväskylässä uusiin ihmisiin! (Täytyy pitää tietysti vanhoista ihmissuhteistakin huolta!)* (nainen 20 v.)

### ***Toivon kasvavani ihmisenä (41)***

Luokanopettajaopiskelijat olivat omaksuneet itselleen elinikäisen oppimisen periaatteen. Suuressa osassa kirjoitelmia mainittiin oman oppimisen ja kehittymisen toive. Oppimisen ja tiedostetun itsensä kehittämisen tuloksena toivottiin mm. *valmistumista opettajaksi*. Luokanopettajan opintojen suorittamisen lisäksi osa mainitsi tavoitteekseen *kaksoistutkinnon* saamisen. Jatkuvan uuden oppimisen lisäksi kirjoitelmissa kävi ilmi toive jo saavutettujen taitojen ja hyvien ominaisuuksien ylläpitämisestä. Opiskeluun ja itsensä kehittämiseen osittain liittyvänä opiskelijat toivoivat itselleen lisää *reippautta, ahkeruutta ja energisyyttä*.

046: *Haluan kehittää itseäni. Ihminen muuttuu elämänsä varrella koko ajan. Tahdon varmistaa, että muutos tapahtuu hyövään suuntaan.* (nainen 20 v.)

064: *Lisäksi valinnassani tulla opettajaksi painoi haluni olla ajan tasalla ja tietää lasten ja nuorten elämästä.* (nainen 20 v.)

### ***Haluaisin lisää itsevarmuutta (18)***

Realistisen minäkuvan yhteydessä selvisi, että opiskelijat eivät pitäneet itseään kovin hyvin stressiä sietävinä. Tulosten asenneosio puolestaan kertoo myöhemmin opiskelijoiden pitävän opettajan työtä haasteellisena ja vaativana, joten stressinsietokykyäkin he uskoivat kuitenkin tarvitsevansa. Ihanneminäkuvan yhteydessä kävikin ilmi, edellisiin huomioihin hyvin sopien, että opiskelijat toivovat itselleen parempaa stressinsietokykyä. Lisäksi kirjoitelmissa kerrottiin hyvin selvästi, että he haluaisivat olla *rohkeampia ja varmempia* itsestään. Itsevarmuuden toiveesta kertoi mm. toive *intuition seuraamisesta*. Teksteistä ilmeni halu olla *vähemmän tunteellinen, jopa kovempi*, jotta uskallettaisiin sanoa "ei" niin haluttaessa. Itsensä esille tuomiseen toivottiin *sanavalmiutta ja jämähkyttä*, sekä oman tahdon ilmaisuun selkeyttä.

Tietämisen ja osaamisen tunne lisäävät yksilön itsevarmuutta. Niinpä itsevarmuuteen olennaisesti liittyvinä ymmärsimme kirjoitelmissa mainitun halun olla *sivistyneempi* ja *viisaampi* sekä halun suhtautua elämään syvällisemmin ja pohdiskelevammin.

070: *Toivon, että vaikka itseluottamusta löytyisikin, voisin myös joskus tuoda sen näkyviin.* (nainen 20 v.)

075: *Tosin joskus olen liian taipuvainen muiden tahtoon ja haluaisin oppia pitämään paremmin puoleni.* (nainen 19 v.)

021: *En muuttaisi paljoa itsestäni, paitsi haluan enemmän sivistystä ja olla viisaampi.* (mies 33 v.)

### ***Haluan oppia elämään joka hetki paremmin (21)***

Monet kirjoitelmissa mainituista, ihanneminään liittyvistä toiveista liittyi tavalla tai toisella omaan hyvinvointiin ja onnellisuuteen. Pääosin omaan tilanteeseen oltiin hyvin tyytyväisiä, minkä vuoksi oman elämäntilanteen toivottiinkin jatkuvan samalla tavalla. Haluttiin myös pysyä omana itsenä, *aitona*. Toisaalta toivottiin *ennakkoluulottomuutta* uusia asioita kohtaan ja taitoa tehdä oikeita, omaa hyvinvointia edistäviä valintoja. Osa kirjoittajista toivoi kuitenkin *parempaa elämää*, johon liittyvinä mainittiin toive *kumppanin löytymisestä, omasta perheestä ja asunnosta*. Osa toivoi itselleen *terveyttä tai pitkää ikää*. Hyvinvointia ja terveyttä ylläpitävinä toiveina ilmaistiin tavoitteet *uuden harrastuksen aloittamisesta tai säännöllisestä liikunnasta* sekä toiveesta, että *jaksaisi muun toiminnan ohella harrastaa*.

007: *Tulevaisuudelta odotan perhettä ja onnellista elämää.* (mies 22 v.)

029: *Toivon, että jaksan opiskella (ja harrastaa), että pysyn terveenä ja että kasvan jollakin tapaa ihmisenä.* (nainen 20 v.)

### **4.1.2.3 Normatiivinen minäkuva**

Normatiivinen minäkuva käsittää luokanopettajaopiskelijoiden kuvauksia siitä, millaisina he arvelevat muiden näkevän itsensä. Tämän luvun tulokset ovat vastausta tehtävänannon kysymykseen ”Millaiseksi muut kokevat sinut?”. Käsitysryhmistä kaksi ensimmäistä kuvaa normatiivisen minäkuvan sosiaalista puolta ja loput käsitysryhmät muuta kuin sosiaalista.

### ***Uskon, että muut pitävät minua kohtalaisen sosiaalisena (58)***

Luokanopettajaopiskelijoiden sosiaalisuus tuli vahvasti esille myös normatiivisen minäkuvan yhteydessä. Opiskelijat uskoivat ystäviensä pitävän heitä *sosiaalisina* ja *avoimina* ystävinä, joita on helppo lähestyä. Kirjoitelmissa

esiintyvät maininnat *puheliaisuudesta ja erilaisten ihmisten kanssa toimeen tulemisesta* kertoivat myös seurallisuudesta ja sosiaalisen elämän arvostamisesta.

014: *Luulen että toiset pitävät minua (...) sosiaalisena tyyppinä, joka tulee toimeen erilaisten ihmisten kanssa. (mies 21 v.)*

Ystävien uskottiin pitävän opiskelijoita sosiaalisesti taitavina henkilöinä. Taidoista ja hyvän ystävän ominaisuuksista kertoivat mm. maininnat *ystävällisyydestä ja sydämellisyydestä*. Opiskelijat uskoivat itseään pidettävän *luotettavina ja ymmärtäväisinä kuuntelijoina sekä hyvinä neuvonantajina. Auttamisen ja toisista huolehtimisen halun uskottiin näkyvän myös ulospäin, eräs kirjoittaja uskoi olevansa muiden silmissä jopa eräänlainen pojat kurissa pitävä äiti-hahmo.*

009: *Myös tunnen, että ystäväni arvostavat minua, koska he tietävät, että olen mies, joka pysyy sanojensa takana. (mies 23 v.)*

Kirjoitelmissa esiintyi paljon normatiiviseen minäkuvaan liittyviä, sosiaaliselle ihmiselle ominaisia luonteenpiirteitä, joiden perusteella päätelimme heidän uskovan siihen, että heitä pidettiin sosiaalisina henkilöinä, joiden seurassa viihtyi ja joiden seuraan hakeutui mielellään. Tällaisina vetovoimaisina ominaisuuksina mainittiin *hyvän huumorintajun ja sympaattisuuden lisäksi iloisuus, hauskuus ja mukavuus*. Opiskelijat kertoivat ystäviensä pitävän heitä myös *reiluna ja aitoina* sekä tarpeen tullen *omissa vaatimuksissaan joustavina* ihmisinä.

039: *Muut kokevat minut reiluksi ja hyösydämiseksi. Olen myös heidän mukaansa iloinen ja rauhallinen sekä hyöy ystävä. Minun kanssani on helppo tulla toimeen – heidän mukaansa. (nainen 25 v.)*

### ***Luulen, että ihmiset pitävät minua hiukan ujona (7)***

Kaikki luokanopettajaopiskelijat eivät suinkaan pitäneet automaattisesti selvänä, että heitä pidettäisiin erittäin sosiaalisina henkilöinä. Vähempään sosiaalisuuteen viittaavana mainittiin usko siihen, että heitä pidettiin *hiljaisina ja ujoina*, joku uskoi olevansa *vaikeasti lähestyttävä* ja suorasanaisuutensa vuoksi jopa *pelottava*. Näiden mainintojen vähäisyyden vuoksi voisi päätellä opiskelijoiden pitävän itseään ystäviensä mielestä kuitenkin paremminkin sosiaalisesti vahvempina kuin heikompina ihmisinä.

066: *Muut ihmiset usein näkevät minut usein ujona ja hiljaisena ja sitä olenkin varsinkin vieraassa seurassa, mutta tutussa ympäristössä olen puhelias ja ujous on menneen talven lumia. (nainen 19 v.)*

### ***Ystäväni sanovat minun olevan positiivinen tyyppi (14)***

Osa kirjoittajista toivoi välittävänsä toisille ihmisille itsestään sellaista kuvaa, jonka itsekkin koki omaavansa. Joku puolestaan kertoi uskovansa, että hän näyttäytyi muille aivan erilaisena ihmisenä, kuin mitä hän itse koki olevansa. Elämänasenteeltaan luokanopettajaopiskelijat ajattelivat muiden mielestä olevansa *positiivisia* ja *elämänmyönteisiä* sekä luontaisella tavalla *uteliaita* uusia asioita kohtaan. Osa kertoi viestittävänsä rauhallista olemusta, mutta myös *äkkipikaisuus* temperamenttiin kuuluvana piirteenä mainittiin. Joku kirjoittajista uskoi muiden pitävän itseään *rohkeana* ja *itsevarmana* persoonana, joskin myös *toisten tahtoon alistuvakin* sai maininnan.

080: *Luulempa, että useimmat ihmiset kuvaolisivat minua juuri myönteiseksi ja iloiseksi.* (nainen 22 v.)

063: *Mutta millaiseksi muut minut kokevat? Rauhalliseksi, kotona viihtyväksi, iloiseksi.* (nainen 20 v.)

### ***Muut kokevat minut täsmällisenä ja varmaan liiankin tunnollisena ihmisenä (13)***

Opiskelijat uskoivat muiden mielestä olevansa *aktiivisia* ja *energisiä* toimintaan osallistujia. Tehtävien suorittamisen suhteen he uskoivat itseään pidettävän *tunnollisina* ja *täsmällisinä*, jopa *liialliseen pikkutarkkuuteen* taipuvaisina. Aineistosta löytyi kuitenkin myös yksi henkilö, joka oli arvionsa mukaan ainakin joskus ollut muiden mielestä *persoonallinen* ja *luova* ihminen.

Toimintaan läheisesti liittyvä *urheilullisuus* oli yksi normatiivisen minäkuvan tuloksista. Opiskelijat uskoivat muiden pitävän heitä *sporttisina*, liikunnallisina ihmisinä. Kontekstin huomioon ottaen pidimme myös erään opiskelijan mainintaa omasta ajokortittomuudesta jonkinlaisena urheilullisuuden osoituksena.

073: *Lähimmät ystäväät luonnehtisivat minua tunnolliseksi, pikkutarkaksi, hyväksi kuuntelijaksi ja neuvonantajaksi sekä rauhalliseksi.* (nainen 25 v.)

### ***Monet ovat sanoneet minua jopa hyväksi opettajaksi (5)***

Moni normatiiviseen minäkuvaan liitetty ilmaisu oli yhteneväinen sen kanssa, minkälaisia opiskelijat kirjoittivat opettajien olevan (ks. luku 4.2). Osa kirjoittajista uskoikin muiden mielestä olevansa *opettajatyyppejä*, joskin myös täysin päinvastainenkin maininta kirjoitelmista löydettiin. Opettajatyyppejä kuvasi mm. maininta hyvistä taidoista jalkapallovalmentajana.

005: *Sisäistin myös sen tosiasian, että kaikki olivat kehuneet minua opettajan työssäni (sijaisuudet) ja todenneet, että minun tulisi ehdottomasti opiskella opettajaksi...* (mies)

#### 4.1.2.4 Arvostukset

Arvostukset saivat yhteensä 261 mainintaa. Tehtävänannossa luokanopettajaopiskelijoita pyydettiin kirjoittamaan siitä, ”mikä elämässäsi on tärkeää ja mitä elämässäsi arvostat”. Selkeästi arvostuksiin viittaavasta tehtävänannon kohdasta huolimatta 12 kirjoittajaa jätti kuitenkin elämässään tärkeät ja arvostamansa asiat kokonaan kertomatta. Asiaa kirjoituksessaan käsitelleet saattoivat puolestaan mainita useita arvostamia asioita, mikä osaltaan selittää mainintojen runsautta. Ylivoimaisesti suurin osa arvostettavista asioista liittyi tiettyihin ihmisiin tai ihmissuhteisiin, seuraavaksi eniten arvostettiin erilaisia ihmissuhteisiin liitettyjä ominaisuuksia, sitten olotiloja ja toimintaa. Oman elämän perustaan liittyviä mainintoja löytyi myös, ja loput arvostuksen kohteet on koottu viimeiseen arvostuksista kertovaan käsitysryhmään.

#### *Tärkeää elämässä on hyvät ihmissuhteet, perhe ja koti (118)*

Opiskelijat kirjoittivat arvostavansa yleensä ihmisiä sekä ihmissuhteita. Lähes puolet opiskelijoista (41) kertoi arvostavansa erityisesti omaa *perhettä* ja *kotia*, osa kertoi oman perheen arvon kasvaneen kotoa poismuuton myötä. Perheen arvostuksesta kertoi hyvin konkreettisesti mm. ilmaisu koti-ikävänsä potemisesta vieraalla paikkakunnalla. *Ystävät* ja *ystävyyys* saivat 32 mainintaa. Ystävien tärkeyttä kuvasi hyvin erään opiskelijan kirjoitus: *ilman ystäviä elämästä ei tulisi mitään*. Muihin arvostettuihin läheisiin ihmisiin kuuluivat mm. oma *avo-* tai *aviopuoliso* sekä *sukulaiset*.

Yksittäisiä mainintoja olivat kirjoituksissa saaneet mm. *rohkeat, pohdiskelevat* ja menestymisensä eteen kovaa työtä tehneet ihmiset. Sankarillisina esimerkkeinä mainittiin *sotaveteraanit* ja *Saku Koivu*. *Yhteisöä* pidettiin myös tärkeänä. Huomion arvoisena seikkana pidimme sitä, että vain yksi kirjoittajista kertoi arvostavansa *omaa itseään*. Tämä ei kuitenkaan sinänsä kerro siitä, että muut opiskelijat kärsisivät itsearvostuksen puutteesta tai että asian maininnut henkilö olisi itsekeskeinen, vaan ennemminkin siitä, että vain yksi koki tämän asian itselleen tällä hetkellä hyvin tärkeäksi ja mainitsemisen arvoiseksi asiaksi. Edellisiin hyvin läheisesti liittyvänä asiana aineistosta löytyi maininta ihmisyyden ymmärtämisestä; eräs kirjoittaja toi esille ajatuksen, että *on tärkeää oppia ymmärtämään ihmisyyttä tai ainakin yrittää ymmärtää sitä*.

072: *Tärkeitä asioita elämässäni ovat perhe ja ystävät. He ovat aina jaksaneet rakastaa, tukea ja kannustaa minua kohti unelmiani. He ovat auttaneet minut vaikeiden aikojen yli ja opettaneet hymyilemään elämän pienille asioille ja arvostamaan elämää yleensä.* (nainen 20 v.)

046: *Mielestäni elämässä olisi tärkeää todella kohdata toiset ihmiset. Meillä on aina niin kiire. Ihmissuhteet jäävät pinnallisiksi. Ihmiset ovat yksin ilojensa ja surujensa kanssa.* (nainen 20 v.)

***Arvostan rehellisyyttä, vilpittömyyttä, sydämellisyyttä ja oikeudenmukaisuutta (34)***

Luokanopettajaksi opiskelevat arvostivat läheisten ihmisten ja ihmissuhteiden lisäksi erilaisia hyviin ihmissuhteisiin liittyviä taitoja ja ominaisuuksia, joista eniten mainintoja saivat *rehellisyys, syvällisyys ja ihmisten tasa-arvoinen kohtelu*. On tärkeää olla rehellinen itselle, mistä kertovat ilmaisut *suoraselkäisyyden ja aitouden* arvostamisesta, mutta myös toisia kohtaan, minkä jälkeen voi olettaa itse saavansa nauttia luottamusta. Tasa-arvoiseen kohteluun ei laskettu vain sukupuolten tai eri rotujen välistä tasa-arvoa, vaan ymmärsimme siihen kuuluvan myös maininnat ihmisten reilusta ja oikeudenmukaisesta kohtelusta sekä huomioon ottamisesta yksilönä. Toisia ihmisiä kohtaan osoitettu *kunnioitus* liittyy myös hyvin läheisesti tasa-arvoiseen kohteluun. Arvostusta sai lisäksi joukko hyviä sosiaalisia ominaisuuksia, kuten *ystävällisyys, avoimuus ja suvaitsevaisuus* sekä *toisista ihmisistä välittäminen*.

009: *Arvostan elämässä rehellisyyttä, ja luottamusta, sekä ystävyyttä. Nämä kaikki ovat tukipilareita, jotka auttavat, kun apua tarvitaan.* (mies 23 v.)

***Arvostan perinteisiä arvoja (22)***

Kirjoitelmien mukaan opiskelijat pitivät *perinteisiä arvoja* hyvin tärkeinä. Osa kirjoitti näiden olevan *kristillisiä perusarvoja*, osa puolestaan luetteli tämän yhteydessä yleisesti hyvinä pidettäviä ominaisuuksia, hyveitä. Perinteisten arvojen kerrottiin tulevan kodin perintönä, niistä haluttiin pitää kiinni ja niitä haluttiin myös välittää tuleville sukupolville. Arvojen koettiin olevan perustana koko muulle elämälle sekä pohjana ja tukena omille valinnoille ja toiminnalle. Lisäksi oman elämän perustaan liittyvinä asioina arvostettiin omaa *uskonnollista vakaumusta, isänmaata* ja siinä erityisesti tuttua ja turvallista *kotiseutua* sekä *luontoa*. *Peruskoulutus* ja *armeija* saivat mainintoja arvostuksesta.

016: *Elämässäni arvostan eniten kodin perintönä saatuja kristillisiä arvoja, jotka luovat tukevan perustan elämälleni.* (mies 22 v.)

***Elämässäni minulle tärkeitä asioita ovat oma terveys ja hyvinvointi sekä läheisten onni (56)***

Elämän arvostuksen yhteydessä pidettiin tärkeänä hyvää elämää, johon olennaisesti liittyivät *oikean ja hyvän etsiminen*. Vaikka joissakin kirjoitelmissa arvostettiin *taitoa elää nykyhetkessä ja elämästä nauttimista*, myös tulevaisuuteen suuntautumista ja omia tulevaisuuden suunnitelmia pidettiin tärkeinä. Lisäksi arvostettiin sitä, että oma elämä ja tulevaisuus ovat omasta suunnitelmallisuudesta huolimatta ennalta-arvaamatonta.

Hyvään elämään kuuluvista elementeistä *terveys* sai yksittäisenä arvostettuna asiana paljon mainintoja. Terveysten arvostamisesta kertoi myös *hyvinvoinnin* arvostaminen. Moni opiskelija mainitsi terveyden ensimmäisenä



arvostettavien asioiden listallaan, mikä mielestämme painottaa asian tärkeyttä. Oman, mutta myös muiden ihmisten elämän *onnellisuus* tuntui olevan monelle opiskelijalle tärkeää. Onnellisuuden arvostamista kuvasivat mm. maininnat *tyytyväisyyden* arvostamisesta. Onnellisuutta lisäsi *yleinen turvallisuuden tunne, rakkaus* sekä se, että tarvittaessa saa rauhoittua yksin, omassa rauhassa.

045: *Joku viisas sanoi, että on tärkeää, että on päämääriä, mutta loppujen lopuksi itse matka on tärkein.* (nainen 21 v.)

033: *Tärkeintä minulle on ihmissuhteet ja terveys. Ne eivät ole koskaan olleet itsestään selviä asioita, joten niitä on oppinut arvostamaan.* (nainen 21 v.)

079: *Kaikista tärkeintä on kuitenkin, että on onnellinen.* (nainen 23 v.)

### ***Aina löytyy kehittämisen varaa (31)***

Luokanopettajaopiskelijat arvostivat itsensä kehittämistä niin persoonana kuin tiedoilta ja taidoiltaan. He pitivät tärkeinä *omia tavoitteita* ja itse asetettuja *päämääriä*. Tehtävien suorittamisessa arvostettiin *vastuuntuntoa* ja yhteisesti laadittujen *sääntöjen noudattamista*, mutta myös oman persoonan esille tuomista, *luovuutta*.

Moni luokanopettajaksi opiskeleva koki *liikunnan* hyvin tärkeänä asiana elämässään. Sen lisäksi, että se mainittiin arvostettujen asioiden kohdalla, arvostuksesta kertoivat myös runsas ja monipuolinen liikunnan harrastaminen (ks. luku 4.1.2.5) sekä työ liikunnan opetuksen parissa (ks. luku 4.1.1). Opiskelua ja erilaisia harrastuksia pidettiin tärkeänä vastapainona toisilleen. Opiskelun kerrottiin tarjoavan *tekemistä pääkopalle*, kun taas harrastusten koettiin tuovan vaihtelua opintojen hallitsemaan elämään. Opiskelun tärkeyttä lisäsi opintojen lopussa odottava *tutkinto*, *työ* tulevassa ammatissa ja sitä seuraava *taloudellinen riippumattomuus*. Eräässä kirjoituksessa mainittiin tärkeänä *käytännön tekeminen*, jonka vuoksi opiskelija oli valinnut luokanopettajan ammatin historian opettajan sijaan.

045: *Elinikäisen oppimisen idea ja jatkuva itsensä kehittäminen, mutta samalla nykyhetkeen antautuminen lienevät niitä punaisia lankoja, jotka ohjaavat elämäni, ja näitä ihanteita tahtoisin myös siirtää eteenpäin.* (nainen 21 v.)

061: *Samoin opiskelu on minulle tärkeää kuten myös työ ja tätä kautta taloudellinen riippumattomuus.* (nainen 21 v.)

075: *Vaikka opinnot ovat minulle tärkeitä ja otan ne tosissaan, olen myös päättänyt viettää vapaa-aikaa. Ystävien kanssa tulen tekemään kaikenlaista mukavaa. En myöskään tule hylkäämään liikunnallisia harrastuksiani, joiden avulla jaksan opiskella.* (nainen 19 v.)

#### 4.1.2.5 Harrastukset

Harrastukset saivat yhteensä 109 mainintaa, jotka löytyivät 47 kirjoitelmasta. Jaoin harrastukset niiden luonteen mukaan neljään eri ryhmään, joista ensimmäiseen keräsimme kulttuuriin ja kädentaitoihin liittyvät harrastukset, toinen pitää sisällään liikunnan ja urheilun, kolmas puolestaan yhteisölliset harrastukset ja viimeiseen keräsimme kirjoitelmissa mainitut muut yksittäiset mielenkiinnon kohteet. Osa harrastuksista voisi aivan yhtä hyvin kuulua myös johonkin toiseen ryhmään kuin siihen, mihin olemme nyt sijoittaneet sen. Esimerkiksi tanssin voisi liikunnallisuuden lisäksi mieltää omaavan kulttuurisia piirteitä, kun taas kerho- ja leiritoiminta voisi aivan yhtä hyvin sijoittua liikunta- ja urheiluharrastusten pariin. Katsoimme vallitsevan jaon olevan kuitenkin selvän ja olemmekin sijoittaneet eri harrastusmuodot niiden pääpainon mukaan mielestämme sopivimpaan ryhmään.

#### *"Kaikki kasvatus nojaa musiikkiin" (44)*

Tämän harrastusryhmän pääosaa näytteli selvästi eniten mainintoja saanut *musiikki* (17 mainintaa). Luvun otsikko, erään kirjoittajan Platonilta lainaama ajatus, kertookin paljon opiskelijoiden ajatuksista musiikkia kohtaan. Musiikkia harrastettiin monella eri tavalla. Opiskelijoiden joukosta löytyi niin *soittajia, laulajia* kuin musiikin *kuuntelijoitakin*. Yksi kirjoittajista kertoi säveltäneensä musiikkia myös itse. Musiikin monipuolisesta harrastamisesta kertoi mm. se, että soittajat mainitsivat instrumenteikseen mm. *pianon, viulun, baritonin, saksofonin, hanurin* tai *kitaran*. Musiikkiharrastusta pidettiin hyvin tärkeänä, mistä kertovat mm. maininnat pitkään kestäneestä musiikkiharrastuksesta ja aikomuksesta jatkaa harrastuksen parissa opintojen ohella. Jonkinasteinen musiikillisuus käy suorien ilmausten lisäksi ilmi myös muiden harrastusten osalta, kuten tanssiharrastuksesta.

032: *Tärkein ja rakkain harrastukseni on aina ollut musiikki. Olen musikaalisesta suvusta ja pappani jalanjalkia seuraten aloin soittaa 6-vuotiaana viulua.* (nainen 20 v.)

032: *Soittaminen on elämäntapa, ja siitä on vaikea luopua. Kuitenkin jatkan harrastuspohjalta ja aion edelleenkin pitää taitojani yllä orkestereissa yms.* (nainen 20 v.)

Luovaa ilmaisua harrastettiin mm. *näyttelemisen, kuvaiteen ja kirjoittamisen* muodossa. Muina kulttuurisina harrastuksina mainittiin yleinen kiinnostus kulttuuriin sekä *teatteri ja elokuvat*. Tulokunnan mukaan enemmän tai vähemmän kulttuurisina, mutta kuitenkin kulttuuriin kuuluvina harrastuksinaan opiskelijat mainitsivat lisäksi *lukemisen, eri kielten opiskelun ja matkustelun*. Kädentaitojen harrastajat olivat maininneet harrastuksen kohteikseen *puutarhanhoidon, käsityöt, sisustuksen ja ruuanlaiton*.

059: *Lapsesta asti minulla on ollut paljon harrastuksia, kuten musiikki, retkeily, luonnossa liikkuminen ja puutarhatyöt. Monipuoliset harrastukset ovat olleet hyvänä tukena kasvussa lapsesta nuoreksi opiskelijaksi. (nainen 19 v.)*

### **Olen urheilun suurta suurempi ystävä (29)**

Musiikin tavoin myös liikunta ja urheilu eri muodoissaan saivat paljon mainintoja. Liikuntaa harrastettiin sekä yksilö- että joukkuelajien muodossa. Erillisiä mainintoja saivat mm. *kori- ja jalkapallo* sekä *salibandy* ja *yleisurheilu*. *Tanssin* laskimme kuuluvan liikuntaharrastukseksi samoin *luonnossa retkeilemisen*. Tämän ryhmän maininnat liittyivät pääosin omaan liikkumiseen, mutta ryhmään katsottiin aktiivisen liikunnan lisäksi kuuluvan myös passiivinen urheilu eli *penkkiurheilu*, joka myös sai maininnan.

Sen lisäksi, että liikunta ja urheilu saivat paljon suoria mainintoja, liikunnan arvoa harrastuksena muiden harrastusten joukossa lisäsi kirjoituksista heijastuva uskollisuus valitsemaansa harrastusta kohtaan. Liikkuminen oli pääosin aloitettu jo varhain lapsuudessa, ja siinä missä musiikkiharrastuksen uskottiin tuovan henkistä hyvinvointia ja vastapainoa opinnoille, liikunnan uskottiin auttavan jaksamaan ja voimaan fyysisesti paremmin.

003: *Erytisen tärkeitä asioita elämässäni ovat ystävä ja liikunta. Ilman näitä asioita en tiedä mitä tekisin elämässäni. (mies 19 v.)*

024: *Mitä tällainen ihminen sitten harrastaa: urheilua, koska siinä saa purkaa intoa ja energiaa. Kilpailuviettä minulla ei koskaan kuitenkaan ole ollut, voitto tai häviö, ei sillä väliä, kunhan saan nauttia liikkumisesta ja yhdessäolosta, onnistumisista ja toisten onnistumisista. (nainen 21 v.)*

075: *En myöskään tule hylkäämään liikunnallisia harrastuksiani, joiden avulla jaksan opiskella. (nainen 19 v.)*

### **On tärkeää, että on yhteisö johon kuulua (9)**

Tämä ryhmä koostuu erilaisten järjestöjen ja seurojen järjestämästä harrastustoiminnasta. Kullakin ryhmällä on toiminnalleen omat tavoitteensa ja tarkoituksensa, mutta yhdistävänä tekijänä näissä harrastuksissa on yhteisöllisyys, ryhmään kuuluminen ja ryhmässä toimiminen. Tämän ryhmän harrastuksiksi sisällytettiin *partio*, vapaapalokunta (VPK-), *nuorisoseura*- ja *ainejärjestötoiminta* sekä *valmentaminen* ja toimiminen *seurakunnassa*. Yksi kirjoittajista kertoi harrastaneensa jo pitemmän aikaa kerho- ja leiritoimintaa, aloittaen *kerholaisena* tai *leiriläisenä* ja jatkaen myöhemmin *ohjaajana*. Monelle luokanopettajaksi opiskelevalle opiskelijalle tämä tie osallistujasta ohjaajaksi olikin tullut tutuksi omien kokemusten myötä. Eräessä kirjoitelmissa mainitun *leikkimisen* olisi voinut esitellä jo liikunnallisten harrastusten yhteydessä, mutta koska sen pääpaino ja -arvo on sosiaalisella yhdessäololla, tulkitsimme sen

yhteisölliseksi, tosin muusta ryhmästä poiketen vähemmän säännölliseksi ja organisoiduksi harrastukseksi.

060: *Pienestä työstä asti olen harrastanut partiota ja uskon saaneeni jo sieltä hyvän pohjan opettajan uralle. Hämmästyttävää on myös huomata kuinka monet partioystäväni ovat opettajia tai opettajaksi aikovia. (nainen 21 v.)*

013: *Aloin tuolloin [seitsemänneistä luokasta lähtien] valmentaa lentopallojunioreita ja saan tehdä sitä vielä tänäkin päivänä. Se on harrastuksena ja ohjaustyönä tukenut opettajuutta sekä persoonan kehittymistä ollen merkittävä osa elämääni. (mies 25 v.)*

### ***Pidän ihmisistä ja olen heistä aidosti kiinnostunut (20)***

Luokanopettajaopiskelijoiden sosiaalinen persoonallisuus näkyi myös mielenkiinnon kohteiden listassa. Yhteisöllisten harrastusten lisäksi he olivat kiinnostuneita ihmisistä ja monista ihmisyyteen liittyvistä asioista, kuten yhteiskunnasta, erilaisuudesta tai erilaisista kulttuureista. Ihmisiin liittyvistä mielenkiinnon kohteista eniten mainintoja saivat *ystävät*. Heitä pidettiin erittäin tärkeänä osana omaa elämää ja heidän kanssaan haluttiin viettää vapaa-aikaa erilaisten harrastusten parissa. Osa ilmaisi mielenkiintonsa sosiaalista kanssakäymistä kohtaan kertoessaan olevansa kiinnostunut *keskustelemisesta* ihmisten kanssa. Osa opiskelijoista puolestaan haki seuraa tärkeinä pitämistään *eläimistä*.

062: *Minulle elämän kantava voima ovat ehdottomasti ihanat, kaikenkestävät ystävät. Tälläkin viikolla on taas paniikkia purettu monet kerrat harrastuksissa porukalla riehumalla ja yhdessä jutellen. (nainen 20 v.)*

064: *Olen hyvin kiinnostunut ihmisistä ja erilaisuudesta. Jokainen ihminen on erilainen ja tutustumisen aroinen. (nainen 20 v.)*

### ***Olen kiinnostunut monista asioista (7)***

Suuri osa opiskelijoista kertoi olevansa kiinnostunut monista eri asioista, jopa niin monesta, että eräs kirjoittajista arveli tämän seikan jopa hidastavan omaa valmistumistaan. Mielenkiintoa löytyi niin hauskanpitoa ja elämästä nauttimista kuin suunnittelemista ja elämän tuomia haasteitakin kohtaan. Opiskelijoiden monitahoisuus ja kiinnostus mitä erilaisimpiin asioihin näkyi harrastusvalintojen ja mielenkiinnonkohteiden lisäksi myös muualla aineistossa.

036: *Olen 20-vuotias iloinen ja reipas tyttö, joka on kiinnostunut monista eri elämän alueista. Ehkä juuri tämä luonteenpiirre sai minut kiinnostumaan luokanopettajan ammatista, joka tarjoaa monipuolisia haasteita. (nainen 20 v.)*

029: *Suurin este, tai pitäisikö sanoa hidaste, valmistumiselleni varmaankin tulee olemaan liiallinen kiinnostus eri aineisiin. Kuinka osaan valita opiskeltavista aineista? (nainen 20 v.)*

#### 4.1.3 Itsetunto

Itsetunto erottui omaksi ryhmäkseen varmemmin vasta kirjallisuuteen perehtymisen kautta. Jaoin siihen liittyvät, kaikkiaan 43 mainintaa, vahvaan ja heikkoon itsetuntoon (taulukko 5). Myös tässä osiossa mainintoja olisi voinut olla enemmänkin, sillä monet, nyt minäkuvan yhteydessä mainitut asiat kuvaavat myös itsetuntoa. Vahvaan tai heikkoon itsetuntoon viittaavat ilmaisut olivat kuitenkin selvästi ainoastaan tähän ryhmään kuuluvia, ja muita, epäselvempiä ilmaisuja on käsitelty minäkuvan yhteydessä.

TAULUKKO 5 Itsetunnon sijoitus aineistossa

| LUOKANOPETTAJAOPISKELIJOIDEN ASEENTEET  |   |           |  |
|---|---|-----------|--|
| ITSEÄ KOHTAAN:<br>MINÄKÄSITYS   |   |           | MUITA ASIOITA KOHTAAN:<br>ASEENTEET                          |
| IDENTITEETTI  | MINÄKUVA  | ITSETUNTO |  |
| -Perhe<br>-Juuret<br>-Koulutus<br>-Työkokemus<br>-Identiteetin<br>hahmottuminen | -Reaali (+)<br>-Ihanne (+)<br>-Norm. (+)<br>-Arvostukset (+)<br>-Harrastukset (+) | +/-       | -Okl<br>-Opiskelu<br>-Opettajuus<br>-Lapset<br>-Elämätilanne |

#### *Luotan itseeni ja luotan elämään (28)*

Vahvasta itsetunnosta kertoivat erilaiset ilmaisut itsevarmuudesta, esimerkiksi *olen vahva, olen itsenäinen, tai olen oma itseni*. Suuri osa kirjoittajista kertoi olevansa tyytyväinen omaan itseensä sekä vallitseviin olosuhteisiin, mistä kertoo myös ilmaus *olen sinut itseni kanssa*. Vahvaan itsetuntoon katsoimme olennaisesti liittyvän myös maininnat onnellisuudesta ja omasta elämästään nauttimisesta.

068: *...ei minulle ole tärkeää se mitä muut ajattelevat tekemisistäni, kunhan olen itse tyytyväinen kuitenkin häiritsemättä hivoittävästi muitten elämää. (nainen 21 v.)*

017: *...kai minä ihan hyvä jätkä olen. (mies 21 v.)*

#### *Itsetuntoni kaipaa tukea (15)*

Heikompaan itsetuntoon viittasivat ilmaisut epävarmuudesta ja jopa epätoivoisuudesta itsensä suhteen. Epävarmuus esiintyi mm. oman paikan

etsimisenä ja ajatuksena, ettei ollut vielä aikuinen, mutta ei oikeastaan enää lapsikaan. Epävarmuutta esiintyi myös tulevaisuuden toiveiden suhteen. Heikomman itsetunnon omaavat opiskelijat pitivät itseään ehkäpä turhankin itsekriittisinä ja valittelevina.

008: *Olen ehkä hieman epävarma itsestäni, mutta toivon mukaan asia korjaantuu opiskelun myötä.* (mies 22 v.)

023: *[Olen] toisinaan itselleni kovin armoton.* (nainen 19 v.)

## 4.2 Asenteet

TAULUKKO 6 Asenteiden sijoitus aineistossa

| LUOKANOPETTAJAOPISKELIJOIDEN ASEENTEET  |   |           |  |
|---|---|-----------|--|
| ITSEÄ KOHTAAN:<br>MINÄKÄSITYS   |   |           | MUITA ASIOITA KOHTAAN:<br>ASEENTEET                          |
| IDENTITEETTI  | MINÄKUVA  | ITSETUNTO |  |
| -Perhe<br>-Juuret<br>-Koulutus<br>-Työkokemus<br>-Identiteetin<br>hahmottuminen | -Reaali (+)<br>-Ihanne (+)<br>-Norm. (+)<br>-Arvostukset (+)<br>-Harrastukset (+) | + / -     | -Okl<br>-Opiskelu<br>-Opettajuus<br>-Lapset<br>-Elämätilanne |

Koska kyseessä oli luokanopettajaksi opiskelevia koskeva tutkimus, olimme luonnollisesti kiinnostuneita myös siitä, millaisina opiskelijoina ja tulevana opettajina kirjoittajat itseään pitävät. Asenteisiin liittyvät käsitysryhmät olisi aivan yhtä hyvin voinut liittää myös otsikon ”minäkuva” alle, mutta koimme tämän aiheen niin tärkeäksi, että halusimme käsitellä sitä aivan omana lukunaan. Tämä luku onkin koottu seuraavien käsityskategorioiden kuvauksista: asennoituminen opettajankoulutuslaitokseen (myöhemmin lyhyemmin OKL), opiskeluun, opettajuuteen ja lapsiin, sekä opintojen aloittamisen myötä koettuun elämänmuutokseen (taulukko 6).

### *Tänne toivoin ja halusin päästä (54)*

Luokanopettajaopiskelijoiden kirjoitelmissa korostui positiivinen asennoituminen sekä opettajankoulutusta että yleisesti opiskelua kohtaan. Opiskelemaan pääsyä pidettiin *erittäin haluttuna* ja osalla pääsyä oli edeltänyt sinnikäs, useiden vuosien yrittäminen. OKL tuntui *oikealta valinnalta* ja sinne pääseminen konkreettisesti koettuna oli toisaalta *ihmeellistä* ja toisaalta *suuri helpotus*. OKL:a pidettiin mahdollisuutena oman elämänpiirin laajentamiseen, sinne tulon oli valmistauduttu hyvin ja siellä olemisen koettiin mukavaksi.

Positiivisen ja jopa innokkaan suhtautumisen lisäksi osa kirjoitelmista kertoi neutraalimmasta asennoitumisesta OKL:een. Opiskelemaan pääsemistä pidettiin vaikeana ja opiskelupaikan hakemiseen oli saatu tukea perhepiiristä, mikä osaltaan kertoo myös OKL:n arvostuksesta. Opiskelupaikkana yliopiston koettiin olevan *aikuisia varten*, ja sen toivottiin olevan itselle oikea valinta.

021: *Pääsy OKL:een on ollut minulle kuin lottovoitto. Olen erittäin iloinen, että minut on valittu tänne opiskelemaan. (mies 33 v.)*

072: *Viime keväänä onnistuin sitten pääsemään OKL:een toisella yrittämällä. Yksi suuri ja pitkäaikainen unelmani oli vihdoinkin täyttynyt. Nyt olen matkalla kohti opettajuutta. (nainen 20 v.)*

081: *Pääsin OKL:ään kolmannella yrittämällä, enkä todellakaan olisi luovuttanut, vaikka en olisi vielääkään päässyt. (nainen 21 v.)*

### ***Minulla on aito motivaatio opiskella ja kehittyä (55)***

Suuri osa kirjoittajista suhtautui opiskeluun hyvin toiveikkaasti. Opiskelijat tuntuivat olevan täynnä opiskeluintoa, opiskelun alkua olikin monen kirjoituksen mukaan odotettu jo pitkään. Osalla aikaisemmatkaan opinnot eivät olleet aiheuttaneet liikaa vaivaa. Opiskelua pidettiin *tulevaisuuden porttien aukaisijana* ja tulevat opinnot haluttiinkin kohdata *mieli avoimena*. Vaikka itsenäiset työtävät koettiin vieraiksi, eikä tulevien opintojen sisällöstä ollut vielä tarkempaa tietoa, niistä haluttiin suoriutua hyvin. Osalla opiskelijoista oli tavoitteena jopa *itsensä ylittäminen* opinnoissa, ja valmistumisen toivottiin tapahtuvan melko nopeasti. Luokanopettajaopintoja pidettiin *haasteellisina* ja varsinkin opintojen alkua *jännittäväinä*, mutta myös hyvin *sekavana*. Aikaisempien opintojen, hankitun elämäkokemuksen sekä ystävien ja kotiväen koettiin kuitenkin olevan avuksi opinnoissa ja usko omaan pärjäämiseen vaikutti vahvalta alun hankaluuksista huolimatta. Opiskeluajan toivottiin olevan *antoisaa* ja *rentoa*, vaikka sen uskottiinkin sisältävän puurtamista tehtävien parissa.

031: *Odotan tulevia opintoja innolla ja vaikka kaikki tuntuukin nyt aika sekavalta, on ilmassa silti mukava jännityksen tunnelma. (nainen 19 v.)*

034: *Olen todella onnellinen, että opiskelen nyt siihen ammattiin/työhön, jota haluan tulevaisuudessa tehdä ja johon minulla on aito motivaatio opiskella ja kehittyä. (nainen 21 v.)*

### ***Opettajuus on hiljalleen kypsynyt haave (96)***

84 opiskelijasta neljä ilmaisi olevansa epävarma siitä, oliko opettajuus itselle oikea vaihtoehto ja kahdelle opettajuus ei tuntunut kutsumusammattilta. Suurin osa maininnoista viittasi kuitenkin siihen, että päätös opettajuudesta oli tehty jo

hyvin varhain ja että juuri opettajuus oli monen, nyt opiskelemaan päässeän pitkäaikainen *haave*. Tämä haave oli kirjoitelmien mukaan syntynyt omien kouluaikojen kokemuksista, tai se on ollut yksi monista ammattivaihtoehtoista, johon on päädytty pitkällisen harkinnan tuloksena. Joku puolestaan oli *ajautunut opettajuuteen*. Opettajuuden koettiin olevan osa elämää ja sen valinnassa ovat tukeneet mm. omat kouluajan kokemukset, omat harrastukset tai aikaisempi työ.

023: *Olen pienestä työstä asti päättänyt tulla isona opettajaksi – ja minähän pidän päämäärästäni kiinni.* (nainen 19 v.)

042: *Kiinnostus opettajan työhön pysyi koko [kahden vuoden viransijaisuuden] ajan 'valtavana'.* (nainen 41 v.)

082: *Jo yläasteella minulla heräsi suuri halu valmistua jonain päivänä luokanopettajaksi. Määrätietoisesti olen edennyt kohti tätä tavoitetta työskentelemällä kouluavustajana, tehden opettajan sijaisuuksia, opiskelemalla avoimessa yliopistossa sekä suorittamalla lastentarhanopettajan tutkinnon.* (nainen 24 v.)

Opettajan työtä pidettiin *vaativana* ja *haasteellisena*, mutta myös erittäin palkitsevana. Opettajuuteen liitettiin kuuluvaksi opettajan itsensä kasvamista ja kehittymistä, ja sitä pidettiin myös *mahdollisuutena toteuttaa itseään*. Monipuoliseen ja arvostettuun toimenkuvaan katsottiin kuuluvan opettamisen lisäksi *kasvattamista*. *Taitojen opettamista* pidettiin tietojen opettamista tärkeämpänä, ja opettajan ajateltiin auttavan oppilaita näiden molempien etsimisessä sekä keräämisessä. Opettajan työksi luettiin *ihmiseksi kasvattaminen*, jonka ajateltiin sisältävän *sosiaaliseen yhteiskuntaan ja yhteisöön kasvattamista*. Opettaja välittää oppilaista ja vaikuttaa omalla, arvokkaalla työllään tulevaisuuteen, kehitystä eteenpäin vieden.

043: *...ymmärsin opettajan työn vaativuuden, monipuolisuuden ja monet haasteet.* (nainen 20 v.)

013: *Opettajana olen toisaalta sosiaalisen ja yhteiskunnallisen kulttuurin ylläpitäjä ja toisaalta kehitystä eteenpäin vievä. Tässä tehtävässä kasvatus ja opetus yhdistyvät.* (mies 25 v.)

Kirjoittajat kertoivat haluavansa olla tulevaisuudessa *hyviä opettajia*. Hyvänä opettajana pidettiin ammattitaitoista, iloista ja erilaisten ihmisten kanssa toimeen tulevaa henkilöä. *Sosiaalisuuden* lisäksi hyvän opettajan ominaisuudeksi mainittiin myös *avoimuus*. Hyvä opettaja on *määrätietoinen*, mutta kuitenkin *joustava* sekä opetettavasta asiasta *itsekin innostunut*.

*Sosiaalisuus* mainittiin myös opettajuuteen liitettyjen stereotyyppien listassa. Lisäksi opettajia pidettiin yleisesti *puheliaina*. Eräs kirjoittajista mainitsi huumorimielessä opettajan stereotypiaan kuuluvina *jakkupuuvun* ja *nutturapään*.



050: *Toivon, että minusta tulee hyöä opettaja. Määrätietoinen, mutta joustava; avoin ja innostunut; asiansa osaava.. (nainen 20 v.)*

Kirjoitelmissa mainittiin useita omaan opettajuuteen liittyviä toiveita ja tavoitteita. Ensinnäkin mainittiin toive saada tehdä työtä, jolla on merkitystä ja jonka tulokset olisivat helposti nähtävissä. Lisäksi ilmaistiin toiveita saada työskennellä *inhimillisessä työympäristössä*, ihmisten parissa toimien. Yksittäisinä toiveina ilmaistiin työpaikka *pienellä paikkakunnalla* sekä *hallinnollisten tehtävien* tekeminen. Tavoitteikseen tulevassa ammatissaan luokanopettajaopiskelijat olivat maininneet tasa-arvon ja suvaitsevaisuuden lisäämisen yhteiskunnassamme. Lisäksi haluttiin *edistää luovuutta* sekä *murtaa luokanopettajien ja lastentarhanopettajien välistä raja-aitaa*.

058: *Enemmän minua kiinnostaa kouluympäristö, missä toiminta ei pyöri rahan ympärillä, vaan ollaan ihmisten ehdoilla. (nainen 22 v.)*

039: *Lisäksi toivon voivani vaikuttaa asioihin, jotka estävät 'erilaisten' opiskelijoiden etenemistä heidän omiin tavoitteisiinsa. (nainen 25 v.)*

#### ***Lasten aitous, välittömyys ja viattomuus ovat tämän maailman voimavara (46)***

Luokanopettajaopiskelijat kirjoittivat viihtyvänsä ja viettävänsä paljon aikaa lasten kanssa. He tulivat lasten kanssa hyvin ja luontevasti toimeen, vaikka joskus heidän edessään tunsikin taitamattomuutta ja epävarmuutta. Eräs kirjoittaja mainitsikin, että lasten kanssa voi kokea *hienoja hetkiä*. Lasten suuresta merkityksestä opiskelijoille kertoivat myös mm. maininnat lasten rakastamisesta sekä kiinnostuneisuudesta lasten asioita kohtaan.

Sen lisäksi, että lapsia pidettiin opiskelijoille itselleen tärkeinä, heidät koettiin ainutkertaisiksi yksilöiksi, jotka *viattomina* ja *helposti haavoittuvina* tarvitsevat aikuisten tuomaa turvaa ja välittämistä. Aidot ja välittömät lapset pitävät opiskelijoiden mukaan vaativista ja tasapuolisista aikuisista, jotka ohjaavat heitä tarvittaessa oikeaan suuntaan.

Tulevat luokanopettajat haluavat työssään tiedon jakamisen lisäksi *edistää lasten hyvinvointia* olemalla läsnä ja kasvattamalla heistä tasapainoisia, elämänmyönteisiä ja suvaitsevaisia ihmisiä. Opettajina opiskelijat haluaisivat *luoda hyväksyvä ja arvostavaa ilmapiiriä koululuokassaan* sekä *välittää omia ihanteitaan* tuleville sukupolville.

014: *Lapset ja nuoret näen varsinkin tänä aikana helposti haavoittuvina, joten heitä tulisi varjella ja suojella varsinkin mediasta esille tulevista turhista ja vääristä malleista (esim. väkivalta, porno). Jokainen lapsi on Jumalan luoma yksilö ja sellaisenaan arvokas. Heitä ei pidä yrittää sovittaa mihinkään tiettyyn muottiin. (mies 21 v.)*

059: *Opintojen alkaessa toivon, että minusta tulee opettaja, joka kykenee kaikilla mahdollisilla tavoilla opettaa lapsia oppimaan erilaisia asioita, mutta oppimaan myös asioita, jotka ovat minulle elämässäni tärkeitä: vastuuntunto, rehellisyys, toisten huomioon ottaminen, jne. (nainen 19 v.)*

### **Olen keskellä pientä pyörremyrskyä (63)**

Uutta elämäntilannetta ja opintojen alkua elettiin hyvin ristiriitaisin tuntein. Toisaalta tilanteeseen suhtauduttiin innokkaasti, onnea ja iloa toteutuneen haaveen johdosta tuntien, mutta olotilaa pidettiin myös hyvin *epätodellisena* ja sekavana, jopa *pelottavana*. Oma elämä oli toisaalta *ihanaa* ja opintojen alku *parasta elämässä*, mutta se oli myös *vaikeaa* yksinäisyyden ja epävarmuuden vuoksi.

Vaikka opintojen odotettiin tuovan kaivattua vaihtelua ja uutta sisältöä elämään, osa kirjoitti tuntevansa *ikäväää vanhaa ja tuttua kohtaan*. Neutraalimmin asiaan suhtautuvat mainitsivat elämän olevan yleensä arvaamatonta, etukäteen tuntematonta ja sen muuttumisen olevan luonnollista. Itsenäistymisen hetkellä vapaus ja vastuu tuntuivat jollekin painavalta yhdistelmältä. Toinen kirjoittaja oli varustautunut seikkailuun ja odotti tapahtumia jännittyneenä. Kaikesta sekavuudesta huolimatta tilannetta pidettiin kasvattavana, jopa elintärkeänä kokemuksena, josta uskottiin selviävän mm. ystävien ja sukulaisten tuella.

054: *Pari kuukautta takaperin tämä syksy ja tulevaisuus ylipäättään olivat suuren kysymysmerkin takana. Yksi postiluukun kolahdus ja PAM! -minusta tulee opettaja! Mahtava tunne, mutta mitä – kysymysmerkit eivät siihen suureen päättäneekään. Tuli monta pientä lisää. Missä asun? Millaisia opiskelukavereita saan? Sovinko joukkoon? Onko tämä nyt varmasti se, mitä halusin? Onko minusta opettajaksi? Hui! Ne pienet kysymykset kasvoivat äkkiä suurensuuriksi, osa jopa pelottaviksi. Kaiken takana kyti kuitenkin odotus tulevaa kohtaan. (nainen 20 v.)*

Luokanopettajaopiskelijoiden asenteet tulevaisuuden, niin opintojen kuin tulevan ammatinkin suhteen, olivat hyvin positiivisia. Pientä jännitystä ja epävarmuutta tulevaisuutta kohtaan tunnettiin sen ennalta-arvaamattomuuden vuoksi. Tämän vuoksi tulevaisuutta pidettiin kuitenkin myös *kiehtovana*, joten sitä odotettiin innokkaan *toiveikkaina* sekä *luottavaisin ja avoimin mielin*.

031: *Pää on melkoisen sekaisin tästä kaikesta, mutta onneksi pyörremyrskyt menevät pian ohitse. (nainen 19 v.)*

072: *Nyt olen matkalla kohti opettajuutta. Odotan mielenkiinnolla, mitä tulevat vuodet tuovat tullessaan. (nainen 20 v.)*

## 5 LUOKANOPETTAJAOPISKELIJAN MINÄKUVAN YTIMESSÄ

Edellisessä luvussa on kuvailtu käsitysryhmiä, jotka on muodostettu aineistosta nousseista kategorioista. Käsitysryhmät edustavat vielä melko suoraa aineiston kuvausta ilman tulkintaa, mutta tässä luvussa vertailemme käsitysryhmiä keskenään ja annamme sijaa myös tulkinnalle. Ensimmäiseksi tarkennamme vertailun avulla kuvaa tutkimusjoukkomme itsetunnosta. Sen jälkeen esittelemme tutkimuksemme teoreettisen mallin eli kuvauskategoriat, jotka syntyivät minäkuvaa esittäviä käsitysryhmiä vertailemalla. Lopuksi vertaamme minäkuvan ulkopuolisia käsitysryhmiä syntyneisiin kuvauskategorioihin ja pyrimme perustelemaan kehittämäämme teoreettista mallia.

### 5.1 Kuva itsetunnosta tarkentuu

Käsitysryhmien puolella esitelty kuva tutkimuskohteidemme itsetunnosta on melko suppea sen sisältäessä ainoastaan aineistosta suoraan saatuja itsetuntoon liittyviä ilmaisuja. Itsetunnosta voi kuitenkin tehdä päätelmiä myös epäsuorasti, esimerkiksi tarkastelemalla yksilöiden minäkäsityksen yleistä positiivisuutta (Keltikangas-Järvinen 1994, 16), tai vertaamalla yksilön reaalinäkökuvaa hänen ihanneminäkuvansa (Aho 2005, 24). Näistä seikoista johtuen haluamme tässä yhteydessä vielä tarkentaa tutkimuskohteemme itsetunnosta saatavaa kuvaa vertailun avulla.

Vertaamalla reaalinäkökuvaa ihanne- ja normatiiviseen minäkuvaan voidaan tehdä päätelmiä yksilön itsetunnosta ja itsetuntemuksesta (Aho 2005,

24). Ne ovat vahvoja, jos edellä mainitut minäkuvan eri dimensiot ovat samansuuntaisia eikä niissä ole suuria eroja. Jos ihanneminäkuva on reaalinäkökuvaa paljon parempi, voidaan todeta, että yksilöllä on heikko itsetunto, koska hän kokee, ettei hän ole lähelläkään sitä mitä haluaisi. Yksilö saattaa jopa masentua ihanneminäkuvan tuntuessa mahdottomalta saavuttaa. Jos taas reaali- ja ihanneminäkuva ovat hyvin samanlaisia, yksilöllä on liiankin hyvä itsetunto: hän ei koe tarvetta muuttua, vaan kokee olevansa täydellinen – toisin sanoen hänen minäkäsityksensä on epärealistinen, mikä myös voi johtaa ongelmiin. Niinpä pieni ero reaali- ja ihanneminäkuvan välillä (ihanneminäkuvan hyväksi) on eduksi, koska silloin yksilöllä on terve itsetunto, eli hän tuntee ja hyväksyy omat vahvat ja heikot puolensa ja asettaa itsensä kehittämiseksi sellaisia tavoitteita, jotka on mahdollista saavuttaa. Jos taas normatiivinen minäkuva on reaalinäkökuvaa heikompi, eli yksilö kokee, etteivät muut näe häntä yhtä positiivisesti kuin hän itse tuntee olevansa, saattaa yksilö turvautua puolustusmekanismeihin vuorovaikutustilanteissa (Aho 2005, 24–25). Tilanteen ollessa toisin päin voisi kuvitella yksilön antavan tahallisesti itsestään toisenlaista kuvaa, kuin millainen oikeasti kokee olevansa. Tämä kielii epävarmuudesta ja heikosta itsetunnosta (Aho 2005, 25).

Tässä tutkimuksessa kohderyhmän reaali- ja ihanneminäkuviin ei esiintynyt huomattavia eroja. Moni ihanneminän ominaisuus oli mainittu jo reaalinäkökuvassa, esim. itseään sosiaalisiksi kuvaavat opiskelijat halusivat olla yhä paremmin toisten ihmisten kanssa toimeen tulevia. Opiskelijat eivät olleet mielestämme myöskään asettaneet itselleen reaalinäkökuvansa verrattuna täysin mahdottomia tavoitteita, vaikka osa tavoitteista vaikuttikin mielestämme hyvin kunnianhimoisilta (esim. jatkuvan itsensä kehittämisen tavoite). Myöskään normatiivisen minäkuvan osalta ei ollut havaittavissa huomattavia eroja reaalinäkökuvaan verrattuna. Päinvastoin, moni opiskelijoista kirjoitti reaalinäkökuvan ominaisuuksiaan luetellessaan uskovansa muiden ajattelevan itsestään täysin samalla tavalla. Kaikki eivät kuitenkaan uskoneet antavansa muille aivan todenperäistä kuvaa itsestään. Joku kirjoittajista puolestaan arveli, että eri ihmiset näkevät hänet eri tavalla, mikä pitää varmasti paikkansa, sillä ihminen voi helposti muuttaa toimintatapojaan tilanteen mukaiseksi niin tiedostamatta kuin selvästi tiedostaenkin. Vertailun tuloksena päättelemme, että kohderyhmänämme olleet opiskelijat ovat minäkuvaltaan hyvin tasapainoisia ja terveitä itsetunnoltaan. Muiden seurassa he ovat sinut itsensä kanssa, koska kokevat antavansa muille realistisen kuvan itsestään, eivätkä koe tarvetta esittää jotakin muuta. He eivät myöskään koe muiden vähättelevän heidän ominaisuuksiaan, jolloin heidän ei tarvitse turvautua puolustusmekanismeihin vuorovaikutustilanteissa.

Toisaalta itsetunnosta voi tehdä päätelmiä tarkastelemalla yksilön minäkäsitystä myös kokonaisuutena: ”ihmisen itsetunto on hänen minäkäsityksensä positiivisuuden määrä”, niin kuin Keltikangas-Järvinen (1994, 16) asian ilmaisee. Kaikki tutkimuskohteemme itselleen määrittelemät ominaisuudet eivät olleet yksiselitteisesti tulkittavissa positiivisiksi tai negatiivisiksi, vaan joukossa oli myös paljon neutraaleiksikin luonnehdittavia

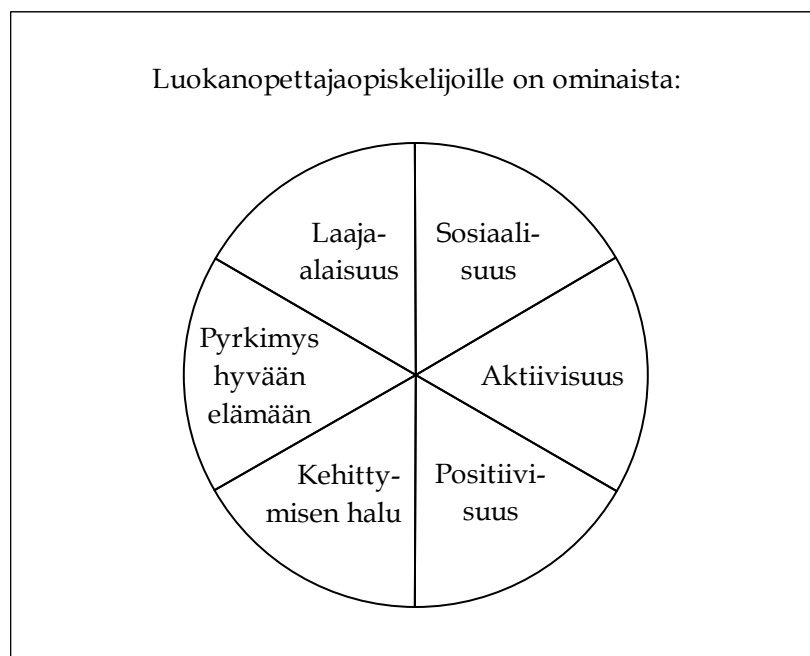
asioita, kuten esimerkiksi opiskelijoiden identiteetti (ks. luku 4.1.1) tai harrastukset (ks. luku 4.1.2.5). Kuitenkin opiskelijoiden itselleen määrittelemät luonteenpiirteet olivat pääosin sellaisia, joista välittyi meille joko myönteinen tai kielteinen sävy sen mukaan, olivatko ne mielestämme yleisesti tai opettajuuden kannalta katsottuna positiivisia vai negatiivisia luonteenpiirteitä. Joukossa oli myös sellaisia luonteenpiirteitä, joihin uskomme toisten liittävän negatiivisia, toisten positiivisia asenteita (esim. vaativa, temperamenttinen). Niinpä tarkastelimme minäkäsityksen yleisen positiivisuuden selvittämiseksi vain ominaisuuksia, joilla oli edes jokseenkin selkeä positiivinen tai negatiivinen lataus reaali- ja normatiivisen minäkuvan osalta, ja tulimme siihen johtopäätökseen, että positiivisuus oli näissä selvästi negatiivisuutta yleisempää (vain noin viidesosa näiden ryhmien ilmaisuista oli negatiivisia). Negatiivisia ilmaisuja oli erityisesti aikaisemman minän kuvauksissa, mikä tarkoittaa sitä, että nykyistä minää koskeva käsitys on sitäkin positiivisempi. Niinpä voimme tämänkin perusteella päätellä, että tutkimusjoukkomme luokanopettajaopiskelijat ovat itsetuntonaan erittäin terveitä nuoria.

Kuten minäkäsityksen teoriaa esitellessämme totesimme, henkilön itsetunnon laatua voi arvioida myös sen perusteella, onko hänellä realistinen kuva itsestään (ks. Ojanen 1994a, 31, 41). Emme kuitenkaan voi saada selville, onko tutkimusjoukkomme yksilöillä realistinen kuva itsestään, joten tältä osin emme voi arvioida heidän itsetuntoaan.

## 5.2 Tutkimuksen teorettinen malli

Tutkimuksemme päätulos, kuvauskategoriat, alkoivat hahmottua meille siinä vaiheessa, kun teimme vertailua minäkuvan eri osa-alueiden kesken. Aloitimme tämän vertailun reaalinäkuvan tarkemmalla tutkimisella, sillä uskoimme sen laajimpana yksittäisenä minäkuvan osa-alueena tarjoavan muihin minäkuvan ja myöhemmin minäkäsityksen osien vertailulle sopivat lähtökohdat. Reaalinäköä tarkastellessamme huomasimme, että kaikki siihen liitetyt maininnat voitiin jakaa viiteen ryhmään: sosiaalisuuteen, toiminnallisuuteen, elämänmyönteisyyteen, hyvän elämän tavoitteluun ja laaja-alaisuuteen. Verratessamme näitä viittä ryhmää ihanne- ja normatiiviseen minäkuvaan, lisäsimme kuudenneksi ryhmäksi kehittymisen halun (esittelyjärjestyksessä neljäs), sillä vaikka emme havainneet sitä aluksi reaalinäkuvassa selvästi esiintyvänä ominaisuutena, se tuli kuitenkin hyvin vahvasti esille ihanneminäkuvan yhteydessä. Minäkuvan osa-alueiden vertaileminen helpottui, kun löysimme nämä eri osia yhdistävät ja aineistoa uudella tavalla kokoavat ryhmät, joita kutsummekin fenomenografisen tutkimusotteen mukaisesti kuvauskategorioiksi. Kuvauskategorioiden otsikot ovat käsitysryhmien otsikoista poiketen meidän tutkijoiden itsemme keksimiä, ei aineistosta lainattuja lauseita. Olemme omilla sanavalinnoillamme pyrkineet kuvaamaan kutakin kategorialaajaa jo otsikossa mahdollisimman hyvin. Vaikka otsikoissa kerrotaankin opiskelijoiden olevan tietynlaisia, haluamme silti

tähdentää, että kyse on nimenomaan opiskelijoiden omasta *minäkäsityksestä*, ei välttämättä siitä, mitä he oikeasti ovat. Alla olevaan kuvioon (kuvio 4) olemme koonneet kuvauskategoriat, jotka siis kuvaavat tutkimusjoukkomme minäkuvan ydintä ja muodostavat yhdessä tutkimuksemme teoreettisen mallin.



KUVIO 4 Tutkimuksen teoreettinen malli

### 5.2.1 Sosiaalinen lahjakkuus

Kirjoitelmien maininnoista suurin osa liittyi sosiaalisuuteen. Se oli vahvasti edustettuna niin reaali-, ihanne- kuin normatiivisessakin minäkuvassa. Reaaliminäkuvassa vahva sosiaalisuus näkyi ensinnäkin seuran hakeutumisen haluna ja ihmisten kanssa olemisesta nauttimisena. Toiseksi, sitä korostivat opiskelijoiden luettelemat vahvat sosiaaliset taidot, joita he kertoivat omaavansa. Lisäksi sosiaalisuus näkyi erittäin vahvasti reaaliminäkuvaa heijastavissa arvostuksissa ja harrastuksissa. Opiskelijat pitivät ihmissuhteita ja ihmisten kohteluun olennaisesti liittyviä asioita itselleen tärkeinä, ja harrastuksina puolestaan mainittiin sosiaalista kanssakäymistä edellyttäviä harrastuksia sekä ihmisiin ja ihmisyyteen liittyviä mielenkiinnonkohteita.

Ihanteellinen luokanopettajaopiskelija olisi edellisestä huolimatta yhä sosiaalisempi ja yhä paremmin ihmisten kanssa toimeen tuleva. Toiveina lueteltiin sosiaalisen toiminnan lisäksi erilaisten sosiaalisten taitojen oppiminen ja säilyttäminen. Ihanneminän onnellisuuteen liittyi olennaisesti joitakin ihmissuhteisiin liittyviä asioita, kuten kumppanin löytäminen ja perheen perustaminen.

Myös normatiiviseen minäkuvaan sopineista ilmauksista sosiaalisuus sai yksittäisenä asiana eniten mainintoja; opiskelijat arvelivat muiden ihmisten pitävän heitä sosiaalisina ja hyviä sosiaalisia taitoja omaavina henkilöinä. Sosiaalisuus sai näin ollen hyvin samansuuntaisia mainintoja niin reaali-, ihanne- kuin normatiivisenkin minäkuvan osalta. Vaikka edellä lueteltiin vain vahvaan sosiaalisuuteen liittyviä seikkoja, todellisuudessa kaikki opiskelijat eivät tunnusta olevansa sosiaalisesti lahjakkaita persoonallisuuksia. Reaaliminäkuvan yhteydessä mainittiin muutama heikompaan sosiaalisuuteen viittaava ominaisuus, kuten *omissa oloissa viihtyvä* tai *ujo*. Samoin normatiivisen minäkuvan yhteydessä mainittiin mm. *vaikeasti lähestyttävä* ja *hiljainen*. Ilmaisujen saamasta vähäisyydestä johtuen uskallamme kuitenkin todeta, että valtaosa opiskelijoista on, tai ainakin pyrkii olemaan sosiaalisesti aktiivisia ja taitavia ihmisiä.

### 5.2.2 Toiminnallinen aktiivisuus

Tämä ryhmä muodostui neljästä erilaisesta, toimintaan liittyvästä ulottuvuudesta; aktiivisuudesta (toimeen tarttuminen), määrätietoisuudesta (tavoitteellisuus), pitkäjännitteisyydestä (sinnikkyys tehtävien teossa) ja tunnollisuudesta (tehtäviin sitoutuminen). Luokanopettajaopiskelijat kokivat itse olevansa aktiivisia ja aloitekykyisiä, heiltä löytyi määrätietoisuutta tavoitteiden asettamiseen ja pitkäjännitteisyyttä niiden toteuttamiseen. Osa opiskelijoista kertoi olevansa temperamenttisesti, toiset puolestaan rauhallisemmin ja harkitsevammin toimivia yksilöitä. Aloitetut työt haluttiin kuitenkin tehdä tunnollisesti ja vastuuntuntoisesti. Tämä vastuuntuntoisuus esiintyi myös reaaliminäkuvaan kuuluvassa arvostettujen asioiden ryhmässä. Toiminnallisuuden ja tekemisen tärkeys näkyi harrastusten, työn ja opiskelun arvostuksena. Harrastuksista kertova luku kertoo kokonaisuudessaan toiminnallisuudesta, sillä mielestämme aktiivisuus näkyy harrastuneisuutena. Toiminnallisuutta korostivat erityisesti liikunnalliset ja käsillä tekemiseen liittyvät harrastukset.

Opiskelijoiden toiminnallisuus tuli reaaliminäkuvan lisäksi esille myös muissa minäkuvan osa-alueissa. Heidän ihanneminänsä olisi toiminnallisempi, ainakin energisempi ja määrätietoisempi sekä jämäkämmin asioihin suhtautuva.

Minäkuvan eri osiot antoivat hyvin samansuuntaista kuvaa opiskelijoiden toiminnallisuudesta, sillä myös normatiivisen minäkuvan osalta opiskelijat olivat reippaita, tunnollisia ja määrätietoisia toimijoita. Osa ajatteli suhtautuvansa muiden mielestä asioihin rauhallisemmin, osaa puolestaan uskottiin pidettävän rohkeampina ja nopeammin toimeen tarttuvina. Toiminnallisuuteen ja aktiivisuuteen viittasivat mielestämme myös normatiivisen minäkuvan maininnat joidenkin opiskelijoiden edustamasta urheilija- tai opettajatyypistä.

### 5.2.3 Positiivinen elämänasenne

Niin reaali- kuin normatiivisenkin minäkuvan yhteydessä ilmeni, että luokanopettajaopiskelijat ovat elämään hyvin myönteisesti suhtautuvia ihmisiä. Kirjoitelmista suorastaan huokui halu elää ja nauttia kaikesta koetusta. Opiskelijat halusivat elää nykyhetkessä, rennosti asioihin suhtautuen mutta kuitenkin tulevaisuuteen suuntautuen. Tulevia tapahtumia odotettiin mielenkiinnolla ja jännityksellä. Uusia asioita kohtaan oltiin sekä uteliaita että ennakkoluulottomia.

Reaaliminäkuvan ennakkoluulottomuudesta huolimatta opiskelijoiden ihanneminä olisi yhä rohkeampi ja avoimempi kaikelle uudelle. Ihanneminäkuva kertoi lisäksi myös toiveesta pysyä tiedoiltaan ja taidoiltaan ajantasalla, kiinni elämässä.

Vaikka elämänmyönteisyyttä esiintyi reaaliminäkuvaan verrattuna huomattavasti vähemmän ihanne- ja normatiivisessa minäkuvassa, tulokset olivat kaikissa hyvin samansuuntaisia. Kaikista elämänasenteeseen viittaavista maininnoista löysimme vain yhden negatiiviseen suhtautumiseen liittyvän maininnan, sillä yksi opiskelijoista kertoi olevansa *toisinaan pessimistinen*. Samainen henkilö kuitenkin kertoi luottavansa elämään ja suhtautuvansa uusiin asioihin innokkaasti, joten suuresta joukosta poikkeamisesta ei tässä ole kysymys.

### 5.2.4 Kehittymisen halu

Luokanopettajaksi opiskelevilla oli voimakas tahto oppia, kehittyä ja kasvaa ihmisinä. Kehittymisen halu ilmaantui opiskelijoiden minäkäsitystä kuvaavaksi ominaisuudeksi vasta ihanneminäkuva tarkastelemalla, mutta tämän ilmaantumisen jälkeen aloimme havaita sitä myös reaaliminäkuvassa. Reaaliminäkuva kertoo, että opiskelijoilla on hyvät valmiudet kehittymiselle, sillä he ovat ensinnäkin uteliaita ja kokeilunhaluisia ja toiseksi, heidän sinnikkyytensä ja päämäärätietoisuutensa ovat hyviä ominaisuuksia uusien asioiden harjoittelussa ja oppimisessa. Koko aikaisemmasta minästä kertova alaluku kuvaa opiskelijoiden kehittymisen mahdollisuuksista, kertoen siitä, millaisia opiskelijat kokivat ennen olleensa, mutta myös siitä, että he olivat tietoisia kehittymisestään parempaan suuntaan. Arvostusten osalta itsensä kehittäminen sai puolestaan runsaasti yksittäisiä mainintoja ja harrastuneisuuden miellämme kokonaisuudessaan kehityksen ylläpitäjäksi. Lisäksi jotkin yksittäiset harrastukset ja mielenkiinnonkohteet viittasivat suoraan kirjoittajan kehittymisen haluun ja tarpeeseen.

Ihanneminäkuvan yhteydessä opiskelijat kertoivat toiveistaan ja jopa kunnianhimoisilta kuulostavista tavoitteistaan itsensä kehittymisen suhteen. Oma kehitystä toivottiin parempaan suuntaan niin sosiaalisesti kuin muiltakin persoonallisuuden eri osa-alueilta. Maininnat *haluan kehittyä* tai *haluan oppia* eivät olleet lainkaan harvinaisia tutkimusaineistossamme. Normatiivisen minäkuvan osalta emme löytäneet kehittymisen haluun viittaavia ilmauksia.



### 5.2.5 Hyvään elämään pyrkiminen

Siitä huolimatta, että opiskelijat olivat hyvin tyytyväisiä omaan elämäänsä, kirjoitelmista kävi selvästi ilmi heidän pyrkimyksensä hyvään, vieläpä tämän hetkistä parempaan elämään. Hyvää elämää toivottiin niin itselle, lähimmäisille kuin muillekin ihmisille. Hyvään elämään liittyvistä asioista arvostettiin mm. oman elämän perustalla vaikuttavia asioita, kuten isänmaata, lapsuuden kasvuympäristöä ja peruskoulua sekä perinteisiä arvoja, joiden sanottiin vaikuttaneen niin vahvasti omaan elämään, että niitä haluttiin välittää myös eteenpäin omille lapsille ja oppilaille. Hyvään elämään kuuluivat edellisten lisäksi myös terveys, yleinen hyvinvointi ja onnellisuus, jotka löytyivät opiskelijoiden listaamista tärkeistä ja arvostetuista asioista. Harrastusten yhteydessä löysimme vain yhden, suoranaisesti hyvään elämään viittaavan maininnan, joka ilmeni opiskelijan mielenkiinnossa elämästä nauttimiseen ja hauskanpitoon. Uskomme lisäksi runsaan harrastuneisuuden viittaavaan siihen, että opiskelijat pyrkivät toiminnallisesti rikkaaseen ja sitä kautta parempaan elämään.

Ihanneminäkuvan yhteydessä hyvään elämään pyrkiminen tuli esille suorien ilmausten lisäksi hyvään elämään kuuluvien asioiden tavoitteluna. Opiskelijat esittivät monenlaisia toiveita oman itsensä, mutta myös muiden kehittymisestä parempaan suuntaan niin, että elämä voisi olla jollakin tavalla parempaa. Osa halusi oppia tekemään omaa hyvinvointia edistäviä valintoja, osa halusi olla varmempi itsestään, viisaampi tai muuten vain onnellisempi. Osa opiskelijoista toivoi löytävänsä kumppanin ja saavansa oman perheen jakamaan onnellista elämää kanssaan.

Hyvään elämään pyrkiminen näkyi reaali- ja ihanneminäkuvan osalta hyvin samansuuntaisina; opiskelijat kertoivat arvostavansa samansuuntaisia asioita, joita he myös tavoittelivat. Normatiivisen minäkuvan yhteydessä ei esiintynyt hyvään elämään pyrkimiseen viittaavia ilmauksia.

### 5.2.6 Laaja-alaisuus

Tämä ryhmä erottui omakseen sen vuoksi, että se ilmeni huomiota herättävän usein minäkuvan eri osa-alueissa. Laaja-alaisuus ei saanut kovinkaan runsaasti suoria mainintoja, mutta se tuli sitäkin useammin esille epäsuorasti yksittäisten kirjoitusten yhteydessä.

Laaja-alaisuus esiintyi hyvin selvästi reaalinäkuvaa kuvaavana kirjoituksessa, jossa opiskelija kertoi olevansa *sekoitus kaikkea mahdollista*. Lisäksi monelle taholle suuntautuneisuus ilmeni ”rivien välistä” eri kirjoituksissa, joissa luonteenpiirteiden lista tuntui meidän tutkijoiden mielestä loputtomalta ja ehkäpä myös kirjoittajalle itselleen selkiytymättömältä. Myös arvostettavien asioiden laaja kirjo, jopa yksittäisten kirjoitusten sisällä, kertoi opiskelijoiden suuntautuneisuudesta elämän eri osa-alueille. Harrastusten yhteydessä tämä monipuolisuus jopa tunnustettiin suoraan maininnassa *olen kiinnostunut monista asioista*, mutta se kävi meidän mielestämme ilmi epäsuorasti myös eri harrastusmuotojen luettelossa.

Ihante- ja normatiivisen minäkuvan yhteydessä laaja-alaisuus ilmeni meille tutkijoille vain epäsuorasti pitkinä ominaisuuksien luetteloina. Opiskelijat esittivät niin monenlaisia toiveita itsensä muuttumisesta parempaan suuntaan ja arvelivat muiden mielestä omaavansa niin monenlaisia ominaisuuksia, ettei heitä voi mitenkään pitää kovin kapea-alaisesti suuntautuneina yksilöinä.

### 5.3 Identiteetti tukee teoreettista mallia

Koska yksilön minäkäsityksen sisältö muodostuu minäkuvan lisäksi yksilön identiteetistä, haluamme seuraavassa luvussa verrata opiskelijoiden identiteettiä edellä esiteltyihin, opiskelijoiden minäkuvasta kertoviin kuvauskategorioihin. Vertailun avulla pyrimme perustelemaan edelleen muodostamiamme kuvauskategorioita.

Identiteettiluku kertoi siitä, mitä tai keitä tutkimuskohteenamme olleet opiskelijat ovat. Nämä, osittain opiskelijoiden taustatietoina pitämämme asiat vaikuttavat hyvin vahvasti siihen, millaisen identiteetin nämä opiskelijat omaavat ja millainen on heidän minäkäsityksensä. Pienestä maaseutukylästä tullut ison perheen lapsi ei varmastikaan omaa samanlaista identiteettiä kuin suurkaupungissa koko ikänsä elänyt perheen ainoa lapsi, eikä näin tarvitsekaan olla. Pääasia on, että ymmärrämme jokaisen taustatekijän vaikuttavan yksilön henkilökohtaiseen identiteettiin, mikä puolestaan vaikuttaa yksilön käsitykseen omasta itsestään.

Se, mitä kirjoitelmat opiskelijoiden identiteetistä kertoivat, ei ollut mielestämme kovin yllätyksellistä. Mielenkiintoista kylläkin oli mm. se, kuinka erilaisista lähtöasetelmistä tutkimuskohteenamme olevat opiskelijat ovat opintonsa aloittaneet. Osa opiskelijoista oli päässyt opiskelemaan heti ylioppilastutkinnon suorittamisen jälkeen, kun taas suurin osa heistä oli ehtinyt viettää monta tehokasta välivuotta opiskellen tai työkokemusta keräten. Tätä lähtöasetelmaa voisi pitää yhtenä suurena haasteena myös opettajankoulutusta suunnittelevien ja kehittävien henkilöiden kannalta; miten vastata kunkin opiskelijan yksilöllisen lähtökohdan asettamaan haasteeseen?

Identiteettiluku vahvistaa aiemmin minäkuvan sisällä tehdyn vertailun tuloksia ja antaa perusteluja muodostamillemme kuvauskategorioille. Opiskelijat luettelivat omaan elämäänsä olennaisesti liittyviä, tärkeitä henkilöitä ja ihmissuhteita, vahvistaen näin heidän sosiaalisen minäkuvan puoltaan. Aikaisemmasta opiskelu- tai työkuvasta kirjoittaessaan opiskelijat puolestaan kuvasivat minäkuvan yhteydessä paljon huomiota saaneita ominaisuuksia: toiminnallisuutta ja laaja-alaisuutta. Identiteetin hahmottumisesta kertovassa alaluvussa viitataan lisäksi opiskelijoiden kehittymisen haluun ja mahdollisuuksiin; olivathan tähän astiset, omassa elämässä sattuneet vastoinkäymiset osattu ottaa elämään luonnollisesti kuuluvina, kasvattavina kokemuksina.

## 5.4 Opiskelijoiden opettaja- ja lapsikuva

Yksilön minäkäsitys vaikuttaa vahvasti yksilön asennoitumiseen eri asioita kohtaan. Koska tutkimuskohteenamme oli tulevia luokanopettajia, halusimme selvittää heidän opettajuus- ja lapsikuvaansa. Asenteista kertovan luvun (4.2) ensimmäisessä käsitysryhmäkuvauksessa *Tänne toivoin ja halusin päästä* mainittiin opettajankoulutuslaitokseen pääsyn olleen erittäin haluttua. Osa opiskelijoista kirjoitti, että pääsyä oli edeltänyt sinnikäs, jopa useita vuosia kestänyt uudelleen yrittäminen. Alkaneisiin opintoihin suhtauduttiinkin erittäin positiivisesti, suorastaan innokkaasti. Tämä opiskeluinto sekä oppimisen ja kehittymisen halu näkyi asenneluvun lisäksi opiskelijoiden minäkuvassa.

Opettajuutta pidettiin pitkäaikaisena haaveena, jonka toteutumiseksi oltiin tehty paljon työtä jo ennen opintojen alkua. Osa koki opettajuuden kutsumusammattikseen, osa kertoi puolestaan jopa yrittäneensä taistella tätä, myöhemmin ensisijaiseksi toiveeksi noussutta opettajan ammattia vastaan. Niin ammatin valinnassa kuin opiskelemaan hakemisessa näkyi selvästi minäkuvan yhteydessä ilmaantunut ominaisuus, toiminnallisuus. Opiskelijat kertoivat arvioineensa ja jopa kokeilleensa erilaisia ammattivaihtoehtoja, osoittaen näin omaa määrätietoisuuttaan ja suunnitelmallisuuttaan. He olivat osoittaneet sinnikkyyttä pyrkiessään opettajankoulutuslaitokseen, vaikka olivat jo kerran tai kenties useamminkin epäonnistuneet samaisessa yrityksessään. Aktiivisuus tulevaa ammattia kohtaan näkyi mm. siinä, että opintojen alkua odotellessaan opiskelijat eivät olleet jääneet passiivisina ihmettelemään ”seuraavaa siirtoa”, vaan he olivat käyttäneet odotusajan tuleviin opintoihinsa valmistautuen.

Miten sinnikkäästi opettajankoulutukseen pyrkineet opiskelijat asennoituvat opettajan työhön? Mitä opettamiseen kuuluu ja millainen on hyvä opettaja? Kuinka yhteneväinen opiskelijoiden kuvaama ihanneopettaja on heidän minäkäsityksensä kanssa? Miten opiskelijat suhtautuvat lapsiin? Luokanopettajaksi opiskelevat arvostivat opettajuutta hyvin paljon. He pitivät työtä monipuolisena ja haasteellisena, mutta myös kaiken sen eteen nähtävän vaivan arvoisena, sillä he uskoivat myös näkevänsä tekemänsä työn tulokset selvästi. Opiskelijat ajattelivat opettajan työn olevan erilaisten tietojen ja taitojen opettamista, mutta he uskoivat sen ennen kaikkea olevan oppilaiden kasvun tukemista sosiaalisessa yhteiskunnassa elämistä varten.

Opiskelijoiden kirjoittamat, opettajuuteen ja opettamiseen liittyvät asiat vahvistivat tutkimuksen aikana muodostamaamme käsitystä opiskelijoiden minäkuvasta, sillä ne pitivät sisällään minäkuvan kanssa yhteneväisiä mainintoja. Hyvä opettaja on heidän mukaansa terveen itsetunnon omaava, elämänmyönteinen ja sosiaalinen henkilö, joka on ammattitaitoinen ja huolehtii omasta kehityksestään. Opettajan tehtävinä he pitivät hyvien kasvuolosuhteiden luomista ja oppilaiden kasvun ohjaamista hyvään suuntaan; kohti hyvää ja ihmisarvoista elämää. Opettajuutta pidettiin nimenomaan

mahdollisuutena vaikuttaa tulevaisuuteen mm. omien, hyväksi koettujen arvojen ja asenteiden välittämisen kautta.

Opiskelijat arvostivat lapsia hyvin paljon, he ajattelivat heidän olevan helposti haavoittuvia ja kaipaavan aikuisen läsnäoloa ja huolenpitoa. Oppilaita tuli heidän mielestään kohdella tasa-arvoisesti ja oikeudenmukaisesti, sillä juuri lapset, tulevaisuuden aikuiset he näkivät *maailman voimavarana*.

## 5.5 Teoreettisen mallin sisäinen vertailu

Kuuden kuvauskategorian ryhmä, joka muodostui minäkuvan käsitysryhmiä vertailemalla, kuvaa siis tutkimusjoukkomme minäkuvan ydintä ja sai vahvistusta muistakin käsitysryhmistä niin minäkäsityksen osa-alueilta kuin asenteistakin. Tässä luvussa tarkastelemme vielä kuvauskategorioiden keskinäisiä suhteita vertailemalla niitä toisiinsa. Kuudesta eri kategoriasta kolme; sosiaalisuus, toiminnallisuus ja elämänmyönteisyys olivat muita itsenäisempiä, kun taas kehittymisen halun ja hyvään elämään pyrkimisen voisi tarkemmin arvioimatta ajatella kuuluvan samaan kategoriaan. Toivomme lähemmän tarkastelun kuitenkin auttavan ymmärtämään sen, miksi edellä mainitut kategoriat on yhteneväisyyksistä huolimatta haluttu pitää toisista erillään. Laaja-alaisuus (josta voisi käyttää myös nimitystä monipuolisuus tai moniulotteisuus) puolestaan voisi sopia aivan yhtä hyvin koko minäkäsitystä kuvaavaksi yläotsikoksi, mutta toivomme antavamme tämänkin kategorian olemassa ololle riittävän hyvät ja selkeät perustelut.

Aineistossamme hyvin paljon huomiota osaksi saanut sosiaalisuus nousi esille erittäin selkeästi muista erottuvana kokonaisuutena. Se kertoo opiskelijoiden omasta, sosiaaliselle suuntautuneisuudelle antamastaan arviosta, joka sai odotetusti vahvistusta myös kirjoitelmien muilta osilta. Opiskelijoilla oli halua sosiaaliseen elämään ja he vaikuttivat olevan sosiaalisilta taidoiltaan hyviä tai ainakin niitä parantamaan pyrkiviä. He arvostivat sosiaalisuutta ja osoittivat sen myös esimerkiksi harrastusvalinnoissaan.

Opiskelijat luonnehtivat itseensä aktiivisiksi, päämäärätietoisiksi, sinnikkäiksi ja tunnollisiksi henkilöiksi. Nämä ominaisuudet näkyivät toiminnallisuuden lisäksi yhtä hyvin sosiaalisen minäkuvan puolella (mm. sosiaalinen aktiivisuus). Toiminnallisuudesta puhuttaessa viittaamme kuitenkin sosiaalisen toiminnan lisäksi kaikkeen muuhunkin toimintaan, aina yksittäisestä tehtävän suorittamisesta isompiin projekteihin, esimerkiksi opiskeluun ja työntekoon asti. Opiskelijat eivät kirjoittaneet olevansa passiivisia sivusta seuraajia, eikä kukaan tunnustanut olevansa ”kirjaviisas lukutoukka”, vaan monelle tuntui olevan tärkeämpää se, että sai osallistua (lähinnä sosiaaliseen) toimintaan ja tehdä itse. Tämä käytännön tekeminen näkyi hyvin niin arvostettujen asioiden listassa kuin harrastusvalinnoissakin. Opettajan ammattiin verrattaessa suuntaus olikin aivan oikea. Opiskelijat ajattelivat, että opettajat ovat energisiä ja puuttuvat asioihin. Toimenkuvan ajateltiin sisältävän paljon toimintaa ja käsillä tekemistä.

Elämänmyönteisyys on oma, itsenäinen kategoriansa, vaikka yhteneväisyyksiä muihin kategorioihin jonkin verran esiintyykin. Elämänmyönteisyyden eli positiivisuuden katsomme vaikuttavan yksilön kaikkiin elämänalueisiin, ja näin ollen värittävä myös tämän tutkimuksen teoreettisen mallin kaikkia osia.

Opiskelijoilla oli kirjoitelmien mukaan voimakas halu kehittää itseään parempaan suuntaan. Tämä kuvauskategoria liittyy läheisesti hyvän elämän tavoittelun kategoriaan, joten niiden tarkempi vertailu lienee paikallaan. Uskomme tutkimuskohteenamme olleiden opiskelijoiden juuri muuttuneen elämäntilanteen vaikuttaneen siihen, että kirjoitelmissa mainittiin kehittyminen niinkin tärkeäksi asiaksi omassa elämässä. Samoin uskomme heidän valitsemansa kasvatustalon ammatin luonteen vaikuttavan siihen, että myös omasta kehittymisestä haluttiin huolehtia; opiskelijat halusivat opintojen aikana kerätä itselleen riittävän suuren tietotaitovaraston, jotta he voisivat ammattitaitoisina nauttia tulevasta työstään. Omat huonot ominaisuudet oli tiedostettu ja niitä oli joko jo alettu, tai haluttiin alkaa kehittää parempaan suuntaan. Omalla kehittämisellä haluttiin selvästi tähdätä parempaan, itselle mielekkäämpään elämään. Pääasiallisena erona kehittymisen halun ja hyvän elämän tavoittelun kategorioiden välillä ajattelimme olevan sen, että hyvän elämän tavoittelu pitää yksilön kehittämisen lisäksi sisällään laajemmalla alueella tapahtuvan hyvään elämään suuntautumisen. Kirjoitelmien mukaan oma kehitys oli tärkeää, mutta tulevan ammatin ajateltiin antavan mahdollisuuksia vaikuttaa koko yhteiskuntaan ja sen kehitykseen. Kun yhteiskunta voi hyvin, myös yksilöllä on mahdollisuus hyvään elämään.

Viimeisenä kuvauskategoriana esittelemämme laaja-alaisuus muodostui alunperin sen perusteella, mitä opiskelijat kirjoittivat omista ominaisuuksistaan. Nämä pitkien listojen sisältämät kuvaukset saivat vahvistusta muiden asioiden yhteydessä; yksittäisinä asioina opiskelijat kertoivat olevansa kiinnostuneita monista eri asioista, ja heidän suuntautumisensa elämän eri osa-alueille näkyi esimerkiksi harrastusten osalta. Myös aikaisemmin suoritettujen eri alojen opinnot ja erilaiset työsuhteet kertoivat laaja-alaisuudesta. Se, millaisen opiskelijat ajattelivat opettajan ammatin olevan, oli hyvin yhteneväinen sen kanssa, millaiseksi he itseään kuvasivat. Niin myös laaja-alaisuuden osalta: opiskelijat luonnehtivat opettajan toimenkuvaa hyvin monipuoliseksi ja juuri tätä ominaisuutta pidettiin ammatin valinnan yhtenä syynä.

Tässä kuvauskategoriassa onkin havaittavissa samankaltaisuutta muiden kategorioiden, mm. sosiaalisuuden ja toiminnallisuuden kanssa; opiskelijat antavat kirjoitelmissaan ymmärtää, että he mm. ovat sosiaalisesti monipuolisia (esim. erilaisten ihmisten kanssa toimeen tuleminen, toive saada paljon uusia ystäviä), ja heidän toiminnallisuutensa on monelle eri taholle suuntautunutta (esim. useat eri harrastukset). Opiskelijoiden laaja-alaisuus ei kuitenkaan kerro vain sosiaalisesta tai toiminnallisesta monipuolisuudesta, vaan laajasta kiinnostuneisuudesta erilaisia asioita kohtaan, ehkäpä myös terveestä uteliaisuudesta ja halusta kartuttaa tieto- ja taitovarastoa monipuolisesti elämän eri osa-alueilta.

## 6 POHDINTA

Alasuutari kuvailee mielestämme osuvasti kvalitatiivista tutkimusta *arvoituksen ratkaisemiseksi* (1994, 23). Meidän arvoituksenamme olivat luokanopettajaopiskelijoiden kirjoittamat, yhteensä 84 kirjoitelmaa. Lähdimme ratkaisemaan tätä arvoitusta puhtaalta pöydältä, ilman täsmällistä tutkimustehtävää. Kuten jo menetelmäluvussa kerroimme, yleinen tutkimustehtävä tarkentui kuitenkin tutkimusprosessin edetessä useaksi tarkennetuksi tehtäväksi. Aineistolähtöisyydestä johtuen emme kokeneet ongelmalliseksi tutkimukselle asetettujen tehtävien suorittamista, vaan päinvastoin asetimme itsellemme sellaisia tehtäviä, joihin tiesimme pystyvämme aineiston avulla vastaamaan.

Tutkimuksemme päätuloksena saimme luokanopettajaopiskelijoiden minäkäsitystä tiivistetysti kuvaavan kuuden ominaisuuden ryhmän, jonka mukaan opiskelijat ovat mielestään sosiaalisesti lahjakkaita ja toiminnallisesti aktiivisia, he suhtautuvat elämään positiivisesti ja heillä on halu kehittyä sekä pyrkiä hyvään elämään. Lisäksi he ovat laaja-alaisesti eri asioihin suuntautuvia. Tuloksista on syytä tuoda esiin lisäksi se, että kirjoitelmien perusteella tutkimuksemme opiskelijoilla on myös vahva itsetunto ja terve minäkäsitys.

Tuloksissa oli havaittavissa paljon samansuuntaisuutta aikaisemmin tehtyjen tutkimusten kanssa, joten tutkimuksemme oli lähinnä aikaisempia tutkimuksia vahvistava. Huomattavimpana erona aikaisempiin tutkimuksiin pidimme negatiivisten ominaisuuksien puuttumista kuuden kuvauskategorian ryhmästä, mikä saattaa johtua siitä, että opiskelijat halusivat antaa itsestään positiivista kuvaa. Tämä voi johtua yksinkertaisesti myös siitä, että tutkimuksessamme opiskelijat saivat kertoa itsestään vapaamuotoisesti, kun taas muissa tutkimuksissa on ollut mukana myös valmiita kysymyksiä, joissa negatiivisetkin asiat tulevat helpommin esiin. Seuraavissa kahdessa luvussa

kerromme tarkemmin tutkimuksemme yhteneväisyyksistä ja eroista aiempiin tutkimuksiin, sekä kirjallisuudesta löytämiimme, opettajilta toivottaviin ominaisuuksiin. Sen jälkeen pohdimme vielä eri näkökulmista tutkimuksemme luotettavuutta, käytettävyyttä sekä jatkotutkimushaasteita.

## 6.1 Saatujen tulosten vertailua aiempiin minäkäsitys-tutkimuksiin

Jonesin ja Rosenbergin (1974) mukaan minäkuvauksissa yleensä esiintyvät piirteet ovat ”älykäs, antelias, huumorintajuinen, aito, ystävällinen, puhelias, rehellinen, itsenäinen, hiljainen, seurallinen, herkkä, ahkera, lämmin, voimakas ja luova”, ja ensimmäiset kielteiset adjektiivit ovat ”laiska” ja ”itsepäinen”. Heidän mukaansa kielteisiä piirteitä käytetään näissä selvästi vähemmän kuin myönteisiä. (Ojanen 1994a, 38.) Näistä piirteistä tutkimusaineistossamme mainittiin kaikki paitsi älykkyys, anteliaisuus ja voimakkuus. Piirteistä seurallisuus (sosiaalisuus) korostui ylivoimaisesti. Myös huumorintaju, ystävällisyys ja rehellisyys saivat hyvin monta mainintaa. Vain kaksi opiskelijaa luonnehti itseään laiskaksi ja kolme itsepäiseksi. Muutenkin negatiivisia piirteitä mainittiin huomattavasti vähemmän kuin positiivisia (alle viidesosa ominaisuuksista). Tämän vertailun valossa aineistomme kirjoitelmat vaikuttavat melko tavanomaisilta minäkuvauksilta.

Myös tarkemmin aiheuttamme vastaavia tutkimuksia on tehty. Mm. Aho (1998) on tutkinut, millaisia henkilöitä Turun OKL:n muutosagenttikoulutukseen (luokanopettajakoulutus) hakeutui ja valikoitui vuosina 1994, 1995 ja 1997, ja mitä muutoksia valittujen opiskelijoiden minässä tapahtui koulutuksen aikana. Hänen tutkimuksensa päätuloksina selvisi, että kyseiseen koulutukseen hakeutui itsetunnoiltaan vahvoja nuoria (valuilla parempi kuin hylätyillä), hakijajoukko oli melko homogeeninen, he olivat käytännöllisiä, ongelmia ratkaisevia, itsekeskeisiä, dominoivia, sosiaalisia, tätä päivää eläviä ja liikunnallisia. Hakijajoukolla oli kunnianhimoisia tavoitteita itsensä kehittämiseksi, ja he arvostivat sosiaalisuutta, fyysis-motorisia taitoja sekä yhteenkuuluvuutta. Hakijoiden reaali- ja ihanneminäkuvat olivat pääosin samansuuntaisia, mistä päätellen heillä oli terve itsetunto. (Aho 1998, III.)

Näyttäisi siltä, että tutkimuksemme tuloksilla on paljon yhteistä Ahon tutkimuksen kanssa. Molemmista tutkimuksista opettajaopiskelijoilla todetaan olevan vahva, terve itsetunto, heidän todetaan olevan sosiaalisia ja kunnianhimoisesti itseään kehittämään pyrkiviä. Ahon ”tätä päivää elämisen” rinnastaisimme tutkimuksemme opiskelijoiden positiiviseen elämänasenteeseen, ja liikunnallisuuden yleiseen aktiivisuuteen ja toiminnallisuuteen. Johtuneeko tutkimusjoukkomme halusta antaa itsestään positiivista kuvaa, vai yksinkertaisesti heidän positiivisesta minäkuvasta, emme löytäneet aineistomme perusteella Ahon tavoin opettajaopiskelijoista itsekeskeisyyttä, mutta jonkin asteiseen dominoivuuteen voisi viitata muutaman opiskelijan maininta omasta johtajaluonteesta. Käytännöllisyys oli aineistossa jonkin verran esillä, toisin kuin ongelmien ratkaisu.

Korpinen on myös tutkinut opettajaksi opiskelevien minäkäsitystä ja sen kehittymistä opettajaopintojen aikana (ks. Korpinen 1983, 1987, 1993a). Eräässä osatutkimuksessa hän on haastatellut niin opiskelijoita kuin jo opettajan ammatissa toimineita opettajia (Korpinen 1993a, 143). Tutkimuksemme tulokset ovat verrattavissa etenkin Korpisen tutkimuksen opiskelijoiden ja opettajien *ammattikuvaan*, joka on osittain muotoutunut jo ennen opettajankoulutusta. Korpisen mukaan koulutuksessa sosiaalistutaan oman alan ammattikulttuuriin, ja sitä koulutus pyrkiikin edesauttamaan. Sitä kautta muotoutuu myös opiskelijoiden *ammattillinen minäkuva* yleisen minäkäsityksen perustalle (Korpinen 1993a, 141–142). Niinpä ammatillinen minäkuva ei tutkimuksemme opiskelijoilla ole vielä kovin hyvin kehittynyt, ovathan he vasta aivan opintojensa alkuvaiheessa kirjoitelmia tehdessään. Tosin, moni on jo saanut kosketuksen opettajan työhön muualtakin kuin koulunpenkiltä, onhan moni heistä ollut kouluavustajana tai opettajan sijaisena ennen opettajankoulutukseen pääsyä.

Yhteneväisyyksiä Korpisen tutkimuksen kanssa huomasimme siis etenkin tutkittavien ammattikuvassa. Korpisen tutkimuksen mukaan opettajankoulutukseen hakeutuu monia vahvasti jollekin tietylle harrastusalalle suuntautuneita ihmisiä, usein etenkin liikuntaan, musiikkiin tai kuvataiteisiin. Tämä johtuu hänen mukaansa siitä, että opettajankoulutuslaitos mielletään paikaksi, jossa omaa erityisalaa voi hyvin toteuttaa. (Korpinen 1993a, 144–145.) Meidänkin tutkimuksessamme tuli esille opiskelijoiden vahva harrastuneisuus ja toiminnallinen aktiivisuus ylipäätään. Moni oli liikunnallinen tai musikaalinen, mutta toisaalta vahvan suuntautumisen sijaan löytyi myös ns. laaja-alaisuutta, kiinnostuneisuutta monesta eri asiasta.

Opettajan työ nähtiin Korpisen tutkimuksessa hyvin haasteellisena ja siksi mielekkäänä – samoin siksi, että siinä on mahdollista seurata lasten kehitystä ja huomata heidän edistyvän. Se nähtiin myös eettisenä: oppilaista ollaan suuressa vastuussa ja opettajan tulisi olla heille hyvänä roolimallina. Itsensä kehittäminen nähtiin tärkeänä opettajan ammatissa. Lasten maailma koettiin jokseenkin vieraana (emt., 146–150). Myös meidän tutkimuksessamme opettajan työn haasteellisuus ja palkitsevuus tuli esille, lisäksi kasvatustyö nähtiin merkityksellisenä ja mielekkäänä tulosten näkyvyyden vuoksi. Eettisyys tuli esille erityisesti siinä, että oppilaille haluttiin välittää hyviä arvoja, kuten rehellisyyttä ja suvaitsevaisuutta, ja heille haluttiin olla turvallinen aikuinen. Moni kertoi viihtyvänsä lasten kanssa, mutta myös meidän tutkimuksessa tuli yhden opiskelijan kohdalla esiin avuttomuutta lasten edessä, siis lasten maailma saatettiin kokea vieraana.

## 6.2 Opettajille asetettuihin odotuksiin vastaaminen

Ahon (1998) mukaan opettajien ammatillisen kehittymisen käsite on laajentunut – ennen pidettiin tärkeinä kognitiivisia valmiuksia, ajattelua ja opetustaitoa, nykyisin myös persoonallisuuden kasvua. Niinpä hänen mukaansa ”opettajaksi



opiskelun tulisi olla oman kehityksen opiskelua, jatkuvaa itsensä kehittämistä, muutoksen kohtaamista ja oman ajattelun tutkimista”. Opettajaopiskelijan tulisi tiedostaa koulutuksen aikana omat arvonsa, asenteensa, oppimistyyliinsä ja kehittymisensä persoonana. (Aho 1998, 2-3.) Uskoaksemme tämä on tärkeää juuri siksi, että nämä kaikki vaikuttavat opettajan toimintaan, niin kuin aiemmin olemme kirjoittaneet. Voisi ajatella, että tämänkin tutkimuksen aineiston keruun taustalla oleva kirjoitustehtävä on toiminut alkusysäyksenä opiskelijoiden tiedostusprosessille. Ahon mukaan opettajan työ vaatii ”realistisen tervettä minäkäsitystä, vahvaa itsetuntoa, itseohjautuvuutta, luovuutta ja innovatiivisuutta, sosiaalisia vuorovaikutustaitoja, vastuuntuntoa ja tiedon prosessointitaitoja”. (Aho 1998, 4.) Uskomme, että näistä ominaisuuksista tutkimuskohteenamme olevilla opiskelijoilla on ainakin suhteellisen vahva itsetunto ja terve minäkuva, samoin sosiaalisia vuorovaikutustaitoja – nousivathan sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot esiin niin monta kertaa aineistossamme. Myös vastuuntuntoa ja luovuutta esiintyi jonkin verran, toisin kuin muita näistä Ahon esittämistä ominaisuuksista. Ehkäpä tällaisia ”hyvän työntekijän” ominaisuuksia opiskelijat eivät vain tulleet sen kummemmin miettineeksi kirjoitelmia tehdessään.

## 6.3 Tutkimuksen luotettavuudesta

### 6.3.1 Menetelmien rajoitukset

Olimme valitsemiemme menetelmien suhteen luovia, sillä siinä missä aluksi käyttämämme, erinomaiset koodaustyökalut tarjoava grounded theory ei auttanutkaan pyrkimyksessämme kuvata aineistoa kattavasti mutta samalla tiivistetysti, otimme käyttöön siihen tarkoitettun fenomenografian. Vaikka tutkimusmenetelmän vaihto kesken tutkimuksen tuntuikin välillä arveluttavalta, olemme loppujen lopuksi tyytyväisiä kulkemiimme polkuihin ja tekemiimme valintoihin. Sen sijaan, että lähtisimme vahvasti kritisoimaan käyttämiämme menetelmiä, haluamme kertoa, kuinka antoisaa eri menetelmien käyttö ja oman menetelmätilkkutäkin kokoaminen oli. Emme kokeneet olevamme minkään yksittäisen teorian orjia, vaan koimme saavamme vapaasti valita sen, minkä näimme omalle tutkimuksellemme parhaaksi.

Kirjallisuudesta löytämämme grounded theorya koskeva kritiikki tuo esille tyytymättömyyttä lähinnä koodauksen jälkeisiä vaiheita kohtaan, kun meillä grounded theory palveli ainoastaan koodausmallina. Tämän vuoksi emme näe aiheellisena pohtia menetelmää koskevia kritiikin aiheita tässä enempää. Emme myöskään ole Greckhamerin ja Koro-Ljungbergin (2005) tavoin huolissamme tutkimuksemme ko. menetelmälle mahdollisesti aiheuttamasta eroosiosta, sillä sanouduimme jo tutkimuksemme alkumetreillä irti teorian rakentamisesta, ja käyttämekin menetelmää vain koodausmallina. Emme siis yritäkään väittää, että tutkimuksemme olisi varsinainen grounded

theory -tutkimus. Myöskään fenomenografinen tutkimus ei oman tutkimuksemme osalta kaipaa erityiskritiikkiä.

### 6.3.2 Muita rajoituksia

Aineiston koodaaminen ja tiivistäminen on tulkintatyötä. Tämän vuoksi yhdeksi rajoitukseksi tutkimuksessamme osoittautui oma ammattitaitomme, tai paremminkin sen puute esimerkiksi aiheenhallinnan ja menetelmien käytön osalta. Uskomme, että kuka tahansa muu tutkija olisi varmasti koodannut ja ryhmitellyt aineistoa aivan toisin, ja kokeneempi tutkija olisi tehnyt ehkä syvällisemmän tulkinnan. Tämä tulkitseminen ja siihen liittyvät ongelmat vaikuttavat myös tutkimuksemme luotettavuuteen: eri tutkija olisi saattanut tehdä samasta aineistosta aivan erilaisia johtopäätöksiä. Sekä grounded theory, että fenomenografinen tutkimus tarjoavat tutkijoille erilaisia tapoja tutkimuksen toteuttamiseen. Itse kuvittelimme tutkimustyömme saavuttaneen päätöksen käsitysryhmien muodostumisen jälkeen, mutta sitten ymmärsimme, että työmme oli kuitenkin vielä kesken. Vasta kuvauskategorioiden ymmärsimme olevan sitä, mihin fenomenografinen tutkimus pyrki: aineiston tiivistämiseen.

### 6.3.3 Minäkäsityksen tutkimiseen liittyvät ongelmat

Pohdimme alustavasti jo luvussa 2.3 minäkäsityksen tutkimiseen liittyviä ongelmia. Totesimme, ettei toisten minäkäsitystä ole mielestämme mahdollista tutkia täysin objektiivisesti. Myös Burns (1982) tunnistaa minäkäsityksen tutkimisen vaikeuden. Hänen mukaansa minäkäsityksen sijaan minäkäsitystutkimukset antavatkin tietoa siitä, mitä ihmiset haluavat sanoa itsestään, siis *minäkuvauksesta* (self-report) (ks. myös Combs 1981, 6). Siinä missä minäkäsitys käsittää yksilön uskomukset ja on yksilön kokonaiskuva itsestään, minäkuvaus on ulkopuoliselle annettu kuvaus itsestä: mitä yksilö sanoo olevansa. Burnsian mukaan nämä ovat harvoin – jos koskaan – identtisiä. Niiden identtisyys riippuu ainakin yksilön tajunnan selkeydestä, kielen ilmaisuvoimasta, yksilön halusta tehdä yhteistyötä tutkijan kanssa, sosiaalisista odotuksista, yksilön pätevyyden tunteista ja siitä, tunteeko hän olevansa uhattuna. (Burns 1982, 28.)

Näistä ongelmista huolimatta etenkin kirjoitelmien anonyymius rohkaisee meitä uskomaan niiden rehellisyyteen, ja kirjoitelmia lukiessa tuli tunne, että tutkittavat antoivat kirjoitelmien muodossa apunsa tutkimukselle aivan mielellään – joskaan emme usko, että niissä aivan kaikkea on pystytty tai haluttukaan kertoa. Tutkimuksemme opiskelijoiden tajunnan selkeydessä tai kielellisessä ilmaisussa emme usko olevan merkittäviä puutteita, emme myöskään ajattele, että he olisivat kokeneet itseään millään tavalla uhatuksi kirjoitustilanteessa. Epäilemme kuitenkin jonkinlaisten sosiaalisten odotusten (millainen opettajaksi opiskelevan kuuluu olla) vaikuttaneen, vaikka vain alitajuisesti vastauksiin ja kirjoitustilanteessa käytettävissä olleen ajan rajoittaneen vastausten laajuutta. Kielen rajallisuus liittyy mielestämme

ensinnäkin siihen, että kirjoittajat eivät pysty aivan tarkkaan kuvaamaan, mitä tarkoittavat. Me tutkijat taas saatamme ymmärtää jonkin sanan tai ilmaisun eri tavalla kuin sen kirjoittaja on sen tarkoittanut. Kolmas tulkinta tapahtuu tätä tutkielmaa luettaessa, joten täysin autenttiseen tulkintaan emme valitettavasti pääse. Rajoituksista huolimatta olemme pyrkineet esittämään tutkimuksemme tuloksissa mahdollisimman objektiivisesti, mitä opettajaopiskelijat kirjoitelmissa itsestään kertovat.

Monien tutkijoiden mielestä minäkäsitystutkimusten tulee ongelmista huolimatta nojata sellaiseen metodiin, jossa kohdetta pyydetään kertomaan itsestään, koska fenomenologinen teoria vaatii tiedostamisprosessin (Burns 1982, 29). Juuri näinhän tutkimusjoukkomme kohdalla on toimittu.

Ojasen (1994a) mukaan toisten minäkuvaa tutkittaessa suoran ohjeen ”kuvaa millainen olet” etuna on vastausten rajoittamattomuus. Voi kuitenkin olla, että vastaajien sen hetkinen tilanne vaikuttaa vastauksiin rajoittavasti. Lisäksi eri henkilöiden vastaukset ovat epäyhtenäisiä ja siksi myös vaikeita koota yhteen. Sen sijaan valmiiden ongelmien esittäminen vastaajille takaisi yhtenäisemmät vastaukset ja saattaisi tuoda vastaajien mieleen asioita monipuolisemmin. Vaarana on kuitenkin se, että vastaukset heijastelevat ennemminkin tutkijan viitekehystä kuin tutkittavien kokonaisnäkemystä minäkuvastaan. (Ojanen 1994a, 37–38.) Niinpä tämänkin tutkimuksen opiskelijoille annetuilla valmiilla kysymyksillä on omat hyvät ja huonot puolensa. Heijastavatko saamamme vastaukset vain kysymysten laatijan viitekehystä minäkäsityksestä? Olisimmeko saaneet täysin erilaisia vastauksia avoimemmalla kysymyksellä? Näistä kysymyksistä huolimatta uskomme, että tämä tapa selvittää opiskelijoiden minäkäsitystä oli parempi, sillä avoimemman kysymyksen vaarana olisi ollut mielestämme vastausten köyhyys – opiskelijat olisivat ehkä tyytyneet kertomaan vain muutaman ominaisuuden itsestään, kun eri puolet itsestä eivät olisi tulleet vastaustilanteessa mieleen. Myös kyselyn laatijan tutkimustyöhön pohjautuva asiantuntemus minäkäsitys-aiheesta (ks. Korpinen 1983, 1987, 1993a) saa meidät luottamaan kyselyn pätevyYTEEN.

## 6.4 Mitä tekisimme nyt toisin – omia arvioita tutkimuksesta

Ensikertalaisina tutkijoina meitä hämmensi se, kuinka paljon ja kuinka monenlaista tietoa eri lähteistä on saatavilla. Jos lähtisimme tekemään vastaavanlaista tutkimustyötä uudelleen, osaisimme varmasti olla kriittisempiä kirjallisuudesta löytämiämme tietoja kohtaan, emmekä antaisi minkään teorian tai menetelmän ohjata meitä ennen kuin olisimme saaneet asialle vahvistusta riittävän monelta eri taholta. Toinen asia, jonka tekisimme toisin, olisi selvän rajauksen tekeminen siinä, mitä tutkimme ja mitä emme. Keskittyisimme ehkä tutkimaan jotakin tiettyä ongelmaa tietyistä näkökulmista, jonka perusteella asettaisimme tutkimuksellemme täsmällisemmät tehtävät heti alusta alkaen. Toisaalta, nyt tehdyn tutkimuksen vaihtoehtoiset polut ja tienristeyksissä

tekemämme valinnat kuuluvat aineistolähtöisyyteen ja olemme olleetkin sen mukaisesti aineistomme johdateltavissa.

## **6.5 Tulosten käytettävyys ja jatkotutkimushaasteet**

Tutkimuksemme antaa tietoa siitä, millaisina vuoden 2004 luokanopettajaopiskelijat pitävät itseään opintojensa alkuvaiheessa. Voisiko tuloksia jotenkin hyödyntää jatkossa?

Samalla tavoin kuin peruskoulun tehtävä on vahvistaa oppilaiden minäkäsitystä, OKL:n tehtävänä on tukea opiskelijoita omassa kasvussaan opettajuuteen. Kun saadaan tietoa opiskelijoiden minäkäsityksestä, voidaan arvioida sitä, miten OKL:ssa voidaan ohjata heidän kehitystään oikeaan suuntaan ja vahvistaa nyt hyvinä pidettäviä ominaisuuksia.

Tutkimukseemme sattumalta valikoitunut opiskelija-aines oli hyvin innokasta itsensä kehittämisen suhteen. Nyt voitaisiinkin suorittaa sama tutkimus samoille opiskelijoille ja tutkia, mihin suuntaan opettajankoulutus vie opiskelijoiden minäkäsitystä ja onko opettajankoulutuksen aikana tapahtunut vahvistaminen ja ohjaaminen onnistunutta.

## LÄHTEET

- Aho, S. 1998. Tavoitteena muutosagenttius. Muutosagenttikoulutuksen valinnat ja opettajaksi opiskelevien minäkäsityksen, itsetunnon ja minän kehitystason muutokset koulutuksen aikana. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A: 188.
- Aho, S. 2005. Minä. Teoksessa K. Laine Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa. Helsinki: Otava, 20-57.
- Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 113-160.
- Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Burns, R. 1982. Self-concept development and education. London: Holt, Rinehart and Winston.
- Charmaz, K. 2000. Grounded theory. Objectivist and constructivist methods. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln Handbook of qualitative research. Second edition. Thousand Oaks: Sage, 509-536.
- Combs, A. W. 1981. Some observations on self-concept research and theory. Teoksessa M. D. Lynch, A. A. Norem-Hebeisen & K. J. Gergen (toim.) Self-concept. Advances in theory and research. Cambridge, Mass.: Ballinger, 5-16.
- Dall'Alba, G. 1996. Reflections on phenomenography - An introduction. Teoksessa G. Dall'Alba & B. Hasselgren (toim.) Reflections on phenomenography. Toward a methodology? Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis 109, 7-17.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus.
- Greckhamer, T. & Koro-Ljungberg, M. 2005. The erosion of a method: examples from grounded theory. International Journal of Qualitative Studies of Education. 18 (6), 729-750.
- Gröhn, T. 1992. Fenomenograafinen tutkimusote. Teoksessa T. Gröhn & J. Jussila Laadullisia lähestymistapoja koulutuksen tutkimuksessa. Helsinki: Yliopistopaino, 1-32.
- Hirsjärvi, S. 2004. Aineiston hankinnan suunnittelu. Teoksessa S. Hirsjärvi, P. Remes & P. Sajavaara Tutki ja kirjoita. Jyväskylä: Gummerus, 166-175.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Häkkinen, K. 1996. Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä. Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 21.
- Keltikangas-Järvinen, L. 1994. Hyvä itsetunto. Juva: WSOY.

- Korpinen, E. 1979. Koulutyypin yhteydestä oppilaan minäkäsitykseen. Oppi-, kansalais- ja peruskoululaisten minäkäsityksen vertailua. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Julkaisuja 301.
- Korpinen, E. 1983. Luokanopettajaksi opiskelevien minäkäsityksen kehityksestä I. Minäkäsitysmittarin ominaisuuksien tarkastelua ja alustavia tutkimustuloksia. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 16.
- Korpinen, E. 1987. Luokanopettajaksi opiskelevien minäkäsityksen kehityksestä II. Minäkäsityksen pysyvyys koulutuksen aikana sekä ammatillinen minäkäsitys koulutuksen päätösvaiheessa. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 31.
- Korpinen, E. 1993a. Millainen opettaja minusta tulee? Luokanopettajaksi opiskelevien minäkäsityksen kehittyminen koulutuksessa. Teoksessa E. Korpinen (toim.) Opettajaksi oppimaan - kasvattajaksi kasvamaan. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 7, 141-154.
- Korpinen, E. 1993b. Määrää ja laatua - koulutusta ja kasvua. Luokanopettajakoulutuksen arviointia Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa vuosina 1979-1992. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 53.
- Korpinen, E. 1993c. Opettajan ja oppilaan minäkäsityksen kohtalonyhteys. Teoksessa E. Korpinen (toim.) Opettajaksi oppimaan - kasvattajaksi kasvamaan. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 7, 13-19.
- Laine, K. 2005. Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa. Helsinki: Otava.
- Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli. Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-Kustannus, 26-43.
- Martikainen, M. & Haverinen, L. 2004. Grounded theory -menetelmä kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.) Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät. Jyväskylä: PS-kustannus. Opetus 2000-sarja, 133-157.
- Metsämuuronen, J. 2005. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Helsinki: International Methelp.
- Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuun yliopisto.
- Ojanen, M. 1994a. Mikä minä on? Minän rakenne, kehitys, häiriöt ja eheytyminen. Tampere: Kirjatoimi.
- Ojanen, M. 1994b. Minäteoriat. Teoksen "M. Ojanen. Mikä minä on? Minän rakenne, kehitys, häiriöt ja eheytyminen. Tampere: Kirjatoimi." luku 13, erillinen moniste (25 sivua), vastaanotettu Markku Ojaselta sähköpostin liitetiedostona 12.12.2006.
- Rostila, I. 1991. Grounded theory -lähestymistavasta. Teoksessa L. Syrjäjä & J. Merenheimo (toim.) Kasvatustutkimuksen laadullisia lähestymistapoja.

- Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien seminaari Oulussa 11.-13.10.1990. Esitelmä. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Opetusmonisteita ja selosteita 39, 65-79.
- Siitonen, J. 1999. Voimaantumisteorian perusteiden hahmottelua. Oulun yliopisto. Saatavilla [www-muodossa: <URL: http://herkules.oulu.fi/isbn951425340X/>](http://herkules.oulu.fi/isbn951425340X/). 26.2.2007.
- Tesch, R. 1990. Qualitative research: analysis types & software tools. New York: Falmer.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Valkonen, L. 2006. Millainen on hyvä äiti tai isä? Viides- ja kuudesluokkalaisten lasten vanhemmuuskäsitykset. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 286. Jyväskylän yliopisto. Saatavilla [www-muodossa: <URL: http://julkaisut.jyu.fi/?id=951-39-2569-2>](http://julkaisut.jyu.fi/?id=951-39-2569-2). 27.3.2007.

## LIITTEET

### Liite 1: Esimerkki koodatusta aineistosta, naisen kirjoitelma

050

Xn Y20

Ub03 Olen juuri muuttanut Jyväskylään Hämeenlinnasta ja

P6 olen aloittanut opiskeluni innolla ja

P7 täynnä odotusta.

E3 Minulle elämässä tärkeää ovat läheiset ihmiset: perhe,

E18 sukulaiset ja

E4 rakkaat ystävät.

C1 Sen vuoksi odotan täälläkin solmivani uusia ihmissuhteita ja

Q7 saavani lisää sisältöä elämäni uusien ihmisten kautta.

E5 Minulle tärkeitä ovat myös omat tavoitteeni ja

E19 tulevaisuuden suunnitelmani.

C08 Tällä hetkellä toivon/uskon 4-5 vuoden kuluttua olevani nuori, vastavalmistunut luokanopettaja.

Aa24 Itseäni pidän tällä hetkellä avoimena ja

Aa12 vastaanottavaisena uusille asioille.

Aa71 Koen olevani myös innostunut ja

Aa59 suhteellisen ahkera.

C5 Toivon, että 4-5 vuoden kuluttua olisin säilyttänyt nuo samat ominaisuudet ja

C3 kehittynyt myös muilla osa-alueilla.

Ac16 Toivon, että minusta tulee hyvä opettaja.

L11a Määrätietoinen,

L11b mutta joustava;

L11c avoin ja

L11d innostunut;

L11e asiansa osaava..



**Liite 2: Esimerkki koodatusta aineistosta, miehen kirjoitelma****021****Xm Y33**

- O1** Pääsy OKL:een on ollut minulle kuin lottovoitto. Olen erittäin iloinen, että minut on valittu tänne opiskelemaan.  
Olen kolmekymppinen nuorimies.
- S01** Elämäni on ollut erittäin vaiherikas, ja on kertynyt paljon hyviä muistoja ja pettymyksiä.
- P19** Olen nähnyt ja kokenut elämässä kaikenlaisia asioita, joista olen saanut paljon elämäkokemusta. Juuri elämäkokemuksen avulla minulle on hyötyä opiskelussa ja opettajan työssä.
- Ta16** Kirjoitin kaksi vuotta sitten ylioppilaaksi aikuislukiossa ja siitä asti olen tähdännyt, että pääsisin OKL:een. Kova työ kannatti.
- Aa24** Olen luonteeltani erittäin avoin,  
**Aa47** positiivinen,  
**Aa15** huumorintajuinen ja  
**Aa37** rehellinen.
- E2** Elämässä on tärkeää terveys ja  
**E11** hyvät ihmissuhteet.
- Ac14** En muuttaisi paljoa itsestäni, paitsi haluan enemmän sivistystä  
**Ac15** ja olla viisaampi.  
**Ac16** Haluan olla hyvä opettaja.

### Liite 3: Esimerkki kategorialistoista

#### L Suhtautuminen opettajuuteen (yht 81 mainintaa)

##### Opettajuuden valinta (12 koodia, 42 mainintaa)

- L1 opettajuus on osa elämää (1)
- L2 opettajuus on kutsumusammatti (2)
- L9 opettajuus on pitkäaikainen haave (22)
- L12 ei ole ollut haaveammatti (2)
- L14 epävarma siitä oliko/onko valinta opettajuudesta oikea (4)
- L17 opettajuus on pitkällisen harkinnan tulos (2)
- L19 haave opettajuudesta syntyi kouluajan kokemuksista (2)
- L22 omat harrastukset tukevat omaa opettajuutta (2)
- L27 on "ajautunut" opettajuuteen (1)
- L28 opettajuus oli yksi monista ammattivaihtoehtoista (2)
- L29 aikaisempi työ tukee opettajan ammatissa (1)
- L30 aikaisempi työ synnytti haaveen opettajuudesta (1)

##### Millaista on opettajan työ? (6 koodia, 10 mainintaa)

- L3 opettajan työ on vaativaa/kovaa (2)
- L4 opettajan työ on monipuolista (1)
- L5 opettajan työ on haasteellista (3)
- L10 arvostaa opettajuutta (1)
- L15 opettajan työ on palkitsevaa (2)
- L32 opettajuus on jatkuvaa kasvamista (1)

##### Mitä opettaja tekee? (10 koodia, 12 mainintaa)

- L6 opettaja välittää (2)
- L16 opettajan työ on (ihmiseksi) kasvattamista (2)
- L18 opettajuus on mahdollisuus toteuttaa itseään (1)
- L20 vaikuttamista tulevaisuuteen (1)
- L23 opettaminen on tiedon etsimisen opettamista (1)
- L24 opettaminen on tietotaidon keräämisessä auttamista (1)
- L25 opettaminen on sosiaaliseen yhteiskuntaan/yhteisöön kasvattamista (1)
- L26 opettaminen on taitojen opettamista ennen tietoja (1)
- L33 opettaja yltäpitää sosiaalista ja yhteiskunnallista kulttuuria (1)
- L34 opettaja vie kehitystä eteenpäin (1)

##### Millainen on hyvä opettaja? (7 koodia, 8 mainintaa)

- L11a hyvä opettaja on määrätietoinen (1)
- L11b hyvä opettaja on joustava (1)
- L11c hyvä opettaja on avoin (2)
- L11d hyvä opettaja on innostunut (1)
- L11e hyvä opettaja on asiansa osaava (1)

L11f hyvä opettaja on sosiaalinen (1)

L11g hyvä opettaja on iloinen (1)

**Opettajan stereotypioita (4 koodia, 4 mainintaa)**

L13a opettaja on stereotyyppiltään puhelias (1)

L13b ope on stereotyyppiltään sosiaalinen (1)

L13c nutturapäinen (1)

L13d jakkupuku-asuinen (1)

**Mitä opettaminen on? (5 koodia, 5 mainintaa)**

L20 vaikuttamista tulevaisuuteen (1)

L23 opettaminen on tiedon etsimisen opettamista (1)

L24 opettaminen on tietotaidon keräämisessä auttamista (1)

L25 opettaminen on sosiaaliseen yhteiskuntaan / yhteisöön kasvattamista (1)

L26 opettaminen on taitojen opettamista ennen tietoja (1)

**O Suhtautuminen OKL:een yht. 41 mainintaa**

**Positiivinen suhtautuminen (8 koodia, 29 mainintaa)**

O1 okl:een pääseminen oli erittäin haluttua (15)

O2 okl:een pääseminen oli helpotus (1)

O3 okl tuntuu oikealta valinnalta (5)

O8 mahdollisuus oman elämäkuvan / elämänpiirin laajentamiseen (2)

O10 okl:een pääseminen oli sinnikkään yrittämisen tulos (3)

O11 on valmistautunut OKL:een tuloon hyvin (1)

O12 arvostaa OKL:a (1)

O14 OKL:ssa oleminen on kivaa (1)

**Neutraali suhtautuminen (7 koodia, 16 mainintaa)**

O4 okl:een pääseminen oli ihmeellistä (7)

O5 okl:een vaikea päästä (2)

O6 aikuisia varten (1)

O7 toivoo olevan oikea valinta (1)

O10 OKL:een pääseminen oli sinnikkään yrittämisen tulos (3)

O11 on valmistautunut OKL:een tuloon hyvin (1)

O13 sai perhepiiristään tukea OKL:een hakemiseen (1)