

**Lasten narratiiveja koululaisen identiteetistään
ensimmäisen kouluvuoden alussa**

Venla Lahtinen ja Anni-Elina Pitkälä

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Monografiamuotoinen

Kevätlukukausi 2023

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Lahtinen, Venla & Pitkälä, Anni-Elina. 2023. Lasten narratiiveja koululaisen identiteetistään ensimmäisen kouluvuoden alussa. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 59 sivua.

Tämän laadullisen tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia koulunsa aloittavien lasten narratiiveja koululaisen identiteetistään. Narratiivinen identiteetti nähdään tässä tutkimuksessa kehittyvänä elämäntarinana, jota esitetään erilaisten ulottuvuuksien kautta ja työstetään etenkin elämän muutoskohdissa. Koulun aloittaminen voidaan nähdä yhtenä tällaisista elämänmuutoksista.

Tutkimus toteutettiin osana SchoolTrace -hanketta ja tutkittavat koostuivat yhden koulun ensimmäistä luokkaansa aloittavista lapsista. Tavoitteena oli kerronnallisia haastatteluja ja havainnointiaineistoa käyttämällä selvittää, miten lapset asemoivat itseään koululaisina suhteessa uuteen toimintaympäristöön ja ihmisiin siellä. Lasten narratiiveja analysoitiin hyödyntäen pienten tarinoiden lähestymistapaa ja kategorista narratiivien analyysia.

Osassa identiteettinarratiiveja lapset kuvailivat pätevyyttään uudessa toimintaympäristössä: he kertoivat osaamisestaan, rohkeudesta mennä kohti uutta, itsenäistymisestä, koululaiselle kuuluvien esineiden omistamisesta ja toisaalta rajojen testaamisesta. Toisaalta lapset kuvailivat myös aloittelijuuttaan: narratiiveissa tuli esiin kaipuuta aikaisempaan, osaamattomuutta, turvan hakemista ja herkkyyttä ihmissuhteissa sekä opettajan kuvailua isona.

Johtopäätöksenä voidaan todeta, että koulun aloittaminen on lapsen narratiivisen identiteetin rakentumisen kannalta ristiriitaista aikaa: lapsi kokee jo olevansa pätevä ja pystyvä, mutta toisaalta aloittelija ja osaamaton. Kasvattajien on tärkeää olla herkkiä koulunsa aloittavan lapsen narratiivisen identiteetin kehitykselle: kannustaa, mutta toisaalta antaa lapselle aikaa kasvaa koululaiseksi rauhassa ja omaan tahtiin.

Asiasanat: narratiivinen identiteetti, koululaisuus, pienet tarinat

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ.....	2
SISÄLTÖ	3
1 JOHDANTO.....	5
2 NARRATIIVINEN IDENTITEETTI.....	9
2.1 Narratiivisen identiteetin määrittelyä.....	9
2.2 Pienet tarinat lähestymistapana narratiiviseen identiteettiin.....	11
2.3 Narratiivisen identiteetin rakentuminen.....	12
3 KOULULAISUUS.....	16
3.1 Koululainen kouluinstituutiossa	16
3.2 Koululaisen narratiivisen identiteetin rakentuminen	17
4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	21
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....	22
5.1 Tutkimuskonteksti	22
5.2 Tutkimukseen osallistujat ja aineistonkeruu	23
5.3 Aineiston analyysi	26
5.4 Eettiset ratkaisut.....	31
6 TULOKSET.....	34
6.1 Lasten tarinat koululaisen identiteetistään	34
6.2 Narratiivit aloittelijuudesta	35
6.2.1 Minä suhteessa toimintaympäristöön	35
6.2.2 Minä suhteessa muihin.....	38
6.3 Narratiivit pätevyydestä.....	43
6.3.1 Minä suhteessa toimintaympäristöön	43
6.3.2 Minä suhteessa muihin.....	49

6.4 Yhteenveto tuloksista	51
7 POHDINTA.....	53
7.1 Johtopäätökset	53
7.2 Tutkimuksen arviointi.....	59
7.3 Jatkotutkimusaiheet.....	63
LÄHTEET	66
LIITTEET.....	75

1 JOHDANTO

Koulun aloittaminen on suuri muutos lapsen elämässä (Eskelä-Haapanen ym., 2017). Karikoski (2008) vertaakin lapsen koulunaloitusta aikuisen kokemukseen uudessa työpaikassa aloittamisesta. Kun lapsi siirtyy esiopetuksesta peruskouluun, moni asia muuttuu: lapsi kohtaa uusia asioita toimintakulttuurista henkilökohtaisiin muutoksiin. Koulun alkaessa lapsen täytyy esimerkiksi oppia ja sopeutua uudenlaisiin sääntöihin ja normeihin (esim. Ackesjö, 2013; Babić, 2017; Einarsdóttir, 2007; Yanik Özger, 2022). Useissa tutkimuksissa korostetaan myös sitä, kuinka esiopetuksen toimintakulttuuri on leikkipainotteinen, kun taas perusopetuksen toimintakulttuurissa painottuvat oppitunnit ja akateemisten taitojen opiskelu (esim. Einarsdóttir, 2006; Einarsdóttir, 2007; Skouteris ym., 2012). Myös meiltä Suomesta löytyy samankaltaisia tuloksia esi- ja perusopetuksen toimintakulttuurien ja pedagogiikan eroista (esim. Karikoski, 2008; Rantavuori, 2019). Koulun aloituksen myötä lapsi kohtaa myös uusia haasteita, kuten lukemaan, kirjoittamaan ja laskemaan opetteluun (Karikoski, 2008), mutta myös muutoksia itsessään, kuten kokemuksen omasta kasvusta koulun alkaessa (Dockett & Perry, 2012).

Tämän koulunaloitusikäisten lasten kokeman kokonaisvaltaisen muutoksen myötä meillä heräsi kiinnostus tutkia heidän narratiivisia identiteettejään. Toisin sanoen tavoitteena oli koota narratiiveja, tarkemmin pieniä tarinoita, joiden kautta lapset esittävät ja rakentavat koululaisen identiteettiään kouluinstituution kontekstissa ja siten luoda kokonaiskuvaa kyseisestä ilmiöstä. Narratiiveista tutkimme sekä niiden sisältöä, että sitä, millä tavoin narratiiveja tuotetaan ja identiteettiä rakennetaan uudessa toimintaympäristössä ja uusien ihmisten keskellä. Tavoitteeseen pääsemiseksi lapsille tehtiin kerronnallisia haastatteluja, joissa pyrittiin siihen, että lapset sanallistaisivat omaa koululaisuuttaan. Käytössä oli myös etnografista havainnointiaineistoa kymmenestä koulupäivästä koulupolun alusta.

Analyysimenetelmänä käytettiin kategorista narratiivien analyysia, jolla luotiin kuvaileva katsaus narratiiveista, joilla lapset tutkimusaineistossa esittivät ja rakensivat koululaisuuttaan.

Koululaisten narratiivisen identiteetin rakentumista on tutkittu hyvin vähän, mutta sen sijaan koulusiirtymää (esim. Ackesjö, 2013; Babić, 2017; Einarsdóttir, 2007; Eskelä-Haapanen ym., 2017; Lappalainen, 2008) ja koulun aloittamista (esim. Dockett & Perry, 2012; Karikoski, 2008) on tutkittu runsaasti. Näissä tutkimuksissa identiteetin sijaan näkökulmana ovat olleet esimerkiksi lasten odotukset tai käsitykset koululaisuudesta tai siirtymäkokemukset. Koulusiirtymää tai koulun aloittamista koskevat tutkimukset ovat myös usein kohdistuneet esimerkiksi esiopetusikäisiin lapsiin (esim. Eskelä-Haapanen ym., 2017) tai lasten vanhempiin, jotka ovat kertoneet lapsensa koulun aloittamisesta (esim. Karikoski, 2008), jolloin ääneen eivät ole juurikaan päässeet kouluikäiset koulupolkuun aloittavat lapset. Koulusiirtymätutkimukset tarjoavat kuitenkin arvokasta tietoa myös meidän tutkimusaiheemme kontekstista. Lisäksi niissä on noussut esiin useita sellaisia asioita (kuten odotukset tulevasta, lasten kokemukset), joilla voidaan katsoa olevan vaikutusta myös narratiivisen identiteetin rakentamiseen (esim. Hänninen, 1999; Huber ym., 2003; McAdams & McLean, 2013).

Muutamissa tutkimuksissa on sivuttu myös lapsen identiteetin muutosta siirtymässä (esim. Dockett & Perry, 2012; Einarsdóttir, 2007), ja eräässä kanadalaisessa tutkimuksessa tutkittiin lasten narratiivisen identiteetin rakentamisen tapoja peruskoulussa (Huber ym., 2003). Myös päiväkotikontekstissa lasten narratiivisen identiteetin rakentamista ja neuvottelua on tutkittu jonkin verran (esim. Puroila & Estola, 2014; Puroila, 2019). Vaikka näissä tutkittavat olivat pienempiä lapsia, kyseiset tutkimukset tarjosivat kuitenkin lasten narratiivisten identiteettien tutkimiseen pienten tarinoiden lähestymistavan, jota hyödynsimme myös tässä tutkimuksessa.

Miksi koulunsa aloittavien narratiivista identiteettiä sitten on tärkeää tutkia? Ensinnäkin yksi tutkimusaiheemme valintaa ohjaava tärkeä motiivi on tarve tutkia koululaisen identiteetin rakentumista nimenomaan lasten itsensä

näkökulmasta. Tämä on tärkeää, sillä näemme lapsen tässä tutkimuksessa, kuten Clark ja Moss (2005) omassaan eli oman elämänsä asiantuntijoina, merkitysten tuottajina, taitavina kommunikoijina, ihmisinä, joilla on oikeutensa. Lapset itse pystyvät toimimaan luotettavina informaattoreina omaa elämäänsä koskevissa asioissa, joten mikäli heidät halutaan nähdä oman oppimisensa ja kehityksensä aktiivisina osallistujina, on kuultava heidän omia näkökulmiaan (Babić, 2017). Tästä näkökulmasta käsin annamme äänen lapselle.

Toiseksi yhä useammat tutkimukset ja teorit osoittavat narratiivien merkitystä identiteetille ja sen rakentumiselle (esim. Bamberg, 2011; Esteban-Guitart, 2013; Hänninen, 1999; McAdams & McLean, 2013; Ahn, 2011; Ergün 2020; Puroila, 2019). On myös huomattu, että lapsuusvuodet ovat narratiivisen identiteetin rakentamisessa hyvin tärkeässä asemassa (esim. Fivush & Merrill, 2016; Farquhar, 2010; Puroila, 2013; Puroila & Estola, 2014; Ergün, 2020). Lapsuudessa kerääntyneet narratiivit itsestä luovat suuntaviivoja sekä ymmärrykselle ympäröivästä maailmasta ja omasta paikasta siinä (Fivush & Merrill, 2016; Ahn 2011) ja tätä kautta yksilön kehitykselle myöhemminkin (Ahn, 2011). Se, miten lapset havaitsevat itsensä ja käsittävät sen keitä he ovat, on tärkeä alkuvaihe prosessissa, joka kantaa läpi elämän (Ahn, 2011).

Identiteetin rakentamista tapahtuu erityisesti niissä kohdissa, kun elämä jollakin tavoin muuttuu vanhasta totutusta (Hänninen, 1999), millaiseksi elämän muutoskohdaksi koulun aloittaminen voidaan ajatella. Narratiivisessa identiteetissä yhdistyvätkin aiemmin rakennettu menneisyys sekä kuviteltu tulevaisuus: kuka olen nyt, miten minusta tuli tällainen ja millaista elämäni tulee tulevaisuudessa olemaan (McAdams & McLean, 2013). On tärkeää selvittää, millaisista narratiiveista lapsen koululaisen identiteetti alkaa rakentua ensimmäisellä luokalla, sillä ensimmäinen luokka on alkusoittoa tulevalle pitkälle koulupolulle ja koululaisuuteen kasvamiselle. Tulevan koulupolun näkökulmasta lasten identiteettien ymmärtäminen on tärkeää myös oppimisen kannalta, sillä oppiminen on pohjimmiltaan identiteettityötä, joka muuttaa oppijaa itseään (Esteban-Guitart, 2016, s. 107).

2 NARRATIIVINEN IDENTITEETTI

2.1 Narratiivisen identiteetin määrittelyä

Yleisesti ottaen identiteetti on käsityksemme siitä, keitä me olemme (Ahn, 2011). Narratiivisen identiteetin voidaan ajatella tarkoittavan elämäntarinaa, jonka ihminen on sisäistänyt ja joka koko ajan kehittyy (Hänninen, 1999; McAdams, 2013; Ergün, 2020) sekä menneiden kokemusten (Ergün, 2020) että kuvitellun tulevaisuuden perusteella (McAdams & McLean, 2013). Narratiivilla tarkoitetaan tässä yhteydessä sekä tarinaa ja sen sisältöä, että prosessia, jolla se tuotetaan (Puroila, 2019). Se on kohtaamispaikka, jossa monet toiminnot, asenteet, äänet, ihmisen sisäinen maailma ja ulkoinen maailma kohtaavat (Ahn & Filipenko, 2007). Narratiivisen identiteetin muodostamiseen ajaa ihmisen tarve luoda yhtenäisyyttä ja tarkoitusta elämälleen (McAdams & McLean, 2013). Sisäisten tarinoiden kautta ihminen määrittelee identiteettiään sekä itselleen että muille (Hänninen, 1999; McAdams & McLean, 2013; Ahn, 2011). Siten identiteetistä muodostuu tarinallinen luomus, joka muodostetaan aina suhteessa ympäröivään kulttuuriin (Hänninen, 1999) ja vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa (Ergün, 2020; Hooker, 2016; Fivush & Merrill, 2016).

Kartoitettaessa identiteetin käsitettä yleisesti kirjallisuudessa voi huomata, että se on melko kiistelty ja jopa ristiriitaisin tavoin määritelty. Vignoles ja kumppanit (2011) tekivät laajan katsauksen identiteettitutkimukseen ja tiivistivät tutkimuskentän määritelmät neljään eriävään näkökulmaan: 1. Identiteetti voidaan nähdä joko henkilökohtaisena, suhteellisena tai kollektiivisena ilmiönä. 2. Se voidaan nähdä vakaana, joustavana tai koko ajan muuttavana. 3. Se voidaan nähdä havaittuna, henkilökohtaisesti rakennettuna tai sosiaalisesti rakennettuna. 4. Siitä voidaan ajatella saatavan tietoa joko kvantitatiivisilla tai kvalititatiivisilla menetelmillä (Vignoles ym., 2011). Narratiivinen identiteetti nähdään ympäristön ja kulttuurin vaikutuspiirissä muodostuvana, mutta ihmisen itselleen kokemustensa kautta niissä puitteissa reflektoiduna ja rakentamana (Ergün, 2020; McAdams & McLean, 2013). Tästä syystä Vignolesin

(2011) esittämistä näkökulmista narratiivinen identiteetti tässä tutkimuksessa nähdään suhteellisena, eli sitä määritellään aina suhteessa johonkin, mutta silti lopulta henkilökohtaisena, joustavana ja koko ajan rakentuvana tarinallisena rakennelmana.

Narratiiviseen identiteettiin voidaan Hännisen (1999) mukaan liittää erilaisia tasoja, jotka juontavat juurensa erilaisista tavoista ymmärtää identiteetti käsitteenä. Erillisissä, mutta toisiinsa kytkeytyvissä tasoissa painottuu joko sosiaalinen identiteetti, ihminen ruumiillisena olentona, ihminen toimijana (toimijaminä), moraalinen identiteetti tai reflektoitu, tulkittu identiteetti (Hänninen, 1999). Näistä tasoista tässä tutkimuksessa painottuu reflektoidun identiteetin näkökulma, koska kiinnostus on lasten itsensä tulkitsemisessa ja rakentamisessa narratiiveissa koululaisuudestaan. Hännisen (1999) mukaan reflektoidussa identiteetissä painottuu nimenomaan identiteetin luominen ja tulkinta. Kuitenkin, koska narratiivisella identiteetillä on myös ulkoinen ja suhteellinen luonne (Banks, 2013; Ergün, 2020; Hogg & Vaughan, 2017), on myös sosiaalinen identiteetti tärkeässä osassa.

Reflektoidun identiteetin näkökulmassa yhdistyy toimijaminän ja moraalisen identiteetin näkökulmat (Hänninen, 1999). Toimijaminä tarkoittaa ihmisen toimijuutta suhteessa ulkomaailmaan ja eri elämän osa-alueisiin (Hänninen, 1999). Toimijaminuuden painottaminen tässä tutkimuksessa näkyy siinä, että koululaisen narratiivisen identiteetin muodostamiseen liittyy kouluympäristö ja lapsen toimijaminuus suhteessa siihen. Moraalinen identiteetti puolestaan tarkoittaa ulkoisten normien kautta omaksuttua ihanneminiä, jota pyritään omassa toiminnassa toteuttamaan (Hänninen, 1999). Moraalisen identiteetin näkökulma painottuu tässä tutkimuksessa siinä, että koululaisuuteen liittyy vahvasti säännöt, normit ja sen mukainen käyttäytyminen (Einarsdóttir, 2007; Karikoski, 2008) ja lapset muodostavat ja esittävät identiteettiään myös suhteessa niihin (Puroila, 2019).

2.2 Pienet tarinat lähestymistapana narratiiviseen identiteettiin

On relevanttia kysyä, onko ihmisellä olemassa sisäistä yhtenäistä identiteettirakennetta tai onko tähän käsiksi pääsemiseen olemassa työkaluja (Toth, 2014). Onko ihmisellä yksi suuri narratiivinen elämäntarina, jonka avulla hän itseään määrittelee? Esimerkiksi Georgakopoulou (2006) huomasi tutkimuksessaan, että hänellä oli aineistona joukko pieniä tarinoita, joista osa liittyi kerronnan laajempaan kaanoniin, osa ei. Jos tarinoista yrittäisi muodostaa yhteneväistä kaanonia, jäisi osa tarinoista ja niiden huomiotta (Georgakopoulou, 2006). Myös Puroilan (2019) tutkimuksen mukaan etenkin lasten kertominen itsestään on hyvin tilannesidonnaista liittyen vahvasti heidän ruumiillisiin tekoihinsa, arkipäivän rutiineihin, tunneilmaisuun ja eleisiin.

Narratiivisen identiteetin tutkimiseen onkin kehitetty lähestymistapa, joka tiedostaa nämä seikat: pienet tarinat (Puroila, 2019; Bamberg & Georgakopoulou, 2008). Pienten tarinoiden lähestymistavassa narratiivisen identiteetin tutkimukseen identiteetti nähdään yhtenäisen ja kokonaisvaltaisen elämäntarinan sijaan vuorovaikutuksina, joiden kautta identiteettejä konstruoidaan ja esitetään (Puroila, 2013). Isojen narratiivien tutkimuksessa narratiivit nähdään kokonaisvaltaisena esityksenä identiteetistä, kun taas pienten tarinoiden lähestymistavassa ollaan kiinnostuneita siitä, miten ihminen käyttää pieniä tarinoita vuorovaikutuksessa rakentaakseen käsitystään itsestään (Bamberg & Georgakopoulou, 2008). Pienet tarinat sallivat ottaa narratiivisen identiteetin data-analysiin mukaan tarinoita ja kerrontaa jokapäiväisistä tapahtumista, sillä myös niiden kautta voidaan pyrkiä tutkimaan ihmisen käsityksiä itsestään (Bamberg & Georgakopoulou, 2008; Puroila & Estola, 2014).

Tämä helpottaa lasten narratiivisen identiteetin tutkimista, sillä Puroilan ym. (2012) mukaan lasten kertomukset ovat usein fragmentaarisia eli katkeilevia ja epäyhtenäisiä. Pienet tarinat voivatkin olla hyvin tuoreista tapahtumista, syntyen tarpeesta jakaa jotain juuri tapahtunutta tai näennäisesti kiinnostamatonta (Bamberg & Georgakopoulou, 2008). Lasten arjen tilanteissa tämä on tyypillistä, sillä Puroilan ja kumppaneiden (2012) mukaan lasten arjessa

tapahtuu usein monia asioita samanaikaisesti ja tapahtumat ovat virtaavia, monimutkaisia ja kerrostettuja. Pienistä kertomuksista saamme tietoa tilannekohtaisesta identiteetistä, mikä tarjoaa näkymiä myös laajemman sosiaalisen identiteetin tarkasteluun (Georgakopoulou, 2006). Ei pelkästään suurten elämäkerrallisten esitysten vaan myös pienten tarinoiden kautta ihminen näyttää haluamansa identiteetin (Toth, 2014). Tässä tutkimuksessa käytämme pienistä tarinoista yleisesti käsitettä narratiivit. Pienet tarinat ovat lähestymistapa, jota käytämme narratiivien tutkimiseen.

Edellä esitetyt seikat puoltavat sitä, miksi pienten tarinoiden näkökulma sopii erityisen hyvin lasten narratiivisia identiteettejä koskevaan tutkimukseen, sillä se tuo lisää mahdollisuuksia saada informaatiota lasten narratiivisesta identiteetistä. Samantapaiseen lähestymistapaan etenkin lasten narratiivisessa identiteettitutkimuksessa ovat päätyneet muutkin tutkijat (esim. Huovinen, 2017; Puroila & Estola, 2014). Huovinen (2017) käytti pienten tarinoiden lähestymistapaa väitöskirjatutkimuksessaan, jossa hän tutki perheväkivaltaa kokeneiden lasten identiteettikertomuksia. Puroila ja Estola (2013) tutkivat pienten lasten identiteetin rakentamista päiväkotikontekstissa pienten tarinoiden lähestymistapaa käyttäen.

2.3 Narratiivisen identiteetin rakentuminen

Kuinka identiteettiä sitten rakennetaan narratiivisesti? Asiaa lähestyvät teoriat (esim. Bamberg, 2011; Esteban-Guitart, 2012) näkevät narratiivisen identiteetin rakennusprosessissa osittain samoja elementtejä. Bambergin (2011) mukaan identiteettiä rakennetaan narratiivisesti eri dilemموjen kautta ja Esteban-Guitartin (2012) mukaan rakentamisessa käytetään identiteettipääomia, eli ikään kuin työkaluja, joiden kautta itseä määritellään ja esitetään. Nämä pääomat välittyvät ja sisäistyvät sosiaalisessa vuorovaikutuksessa sekä elämän eri konteksteihin osallistumisessa (Esteban-Guitart, 2012).

Narratiivisessa identiteetissä on sekä sisäinen että ulkoinen ulottuvuus, jossa sen sisäiseen määrittelyyn liittyy henkilökohtaiset ulottuvuudet (Banks,

2013). Tällaisia henkilökohtaisia ulottuvuuksia, joiden kautta identiteettiä rakennetaan ja esitetään, voidaan katsoa olevan esimerkiksi itselle tärkeiksi kerrotut asiat tai kiinnostuksen kohteet, joista Esteban-Guitart (2012) käyttää toiminnallisten identiteettipääomien käsitettä. Myös vielä syvemmillä tasolla identiteetin henkilökohtaista määrittelyä on Bambergin (2011) teorian samana pysymisen ja muutoksen dilemma, jonka kautta ihminen identiteettiään rakentaa. Samana pysymisen ja muutoksen dilemmassa on kyse siitä, kuinka ihminen kokee olevansa yhä sama ihminen kuin ennen, mutta samalla erilainen ja uusi (Bamberg, 2011). Esimerkiksi nämä seikat ovat identiteetin sisäistä rakentamista ja määrittelyä, jossa kuitenkin vuorovaikutus ympäröivän kulttuurin kanssa on tärkeässä osassa (Ergün, 2020; Hooker, 2016; Fivush & Merrill, 2016).

Narratiivisen identiteetin rakentamisessa on keskeisessä osassa myös sen ulkoinen määrittely (Banks, 2013). Sitä rakennetaan esimerkiksi oman toimijuuden neuvotteluna suhteessa toimintaympäristöön: olenko yhteiskunnallisten rakenteiden alainen vai rakennanko maailmaa minun mukaiseksi (Bamberg, 2011). Toimintaympäristön struktuurit, sosiaaliset normit, lait ja säännöt ovat kohteita, joiden suhteen identiteettiä rakennetaan narratiiveissa (Esteban-Guitart, 2012; Hänninen, 1999; Puroila, 2019). Myös kulttuuriset identiteettipääomat eli esimerkiksi erilaiset esineet ja symbolit ovat tällaisia asioita (Esteban-Guitart, 2012).

Identiteetin rakentumisessa nähdään yhtenä tärkeänä elementtinä myös sosiaalinen ja suhteellinen puoli (Bamberg, 2011; Esteban-Guitart, 2012; Puroila, 2019; Hogg & Vaughan, 2017). Ihminen määrittelee itseään dilemmassa, jossa hän asemoi itseään suhteessa muihin (Bamberg, 2011): olen samanlainen kuin kaikki muut, mutta silti erityinen ja ainutlaatuinen (Bamberg, 2011; Hogg & Vaughan, 2017, s. 119). Tässä tärkeässä osassa ovat sosiaaliset identiteettipääomat eli muut merkittävät ihmiset, esimerkiksi sisarukset (Esteban-Guitart, 2012) tai vertaissuhteet (Puroila, 2019). Myös identifioituminen ryhmään rakentaa identiteettiä (Ergün, 2022; Hogg & Vaughan, 2017, s. 119). Puroilan ja Estolan (2014) päiväkodissa toteutetussa tutkimuksessa esimerkiksi kuuluminen

“pieniin” tai “isoihin” oli tärkeässä osassa identiteetin narratiivisessa rakentamisessa. Myös sosiaalisilla rooleilla on osansa. Vignoles ja muut (2011) puhuvat relaatioidentiteetistä viitaten rooleihin suhteessa muihin, jotka myös yksilön tulkinnan ja määrittelyn kautta rakentavat identiteettiä. Tästä voidaan käyttää myös sosiaalisten kategorioiden käsitettä, jossa identiteettiä rakennetaan narratiiveissa sen kautta, millaisena oma rooli nähdään tai millainen yksilön kuuluisi olla (Esteban-Guitart, 2012).

Siitä, miten narratiivinen identiteetti kehittyy ihmisen elämänjanalla, on monenlaisia käsityksiä. Monet teoreetikot näkevät, että narratiivinen identiteetti kehittyy ja rakentuu ihmisen varttuessa kohti murrosikää ja aikuisuutta, jolloin ihminen alkaa koota elämän varrella kertyneistä narratiiveista kausaalista ja integratiivista kertomusta itsestään (esim. McAdams, 2001; Habermas & Bluck, 2000), minkä vuoksi lasten kerrontaa identiteeteistään ei ole aiemmin nähty kovin merkityksellisenä (Puroila & Estola, 2014). Muissakin identiteetin kehitykseen liittyvissä teorioissa varsinaisen identiteetin katsotaan muodostuvan murrosiässä. Esimerkiksi Erikson (1950) näkee asian näin (Arnettin, 2000 mukaan). Tätä voi selittää esimerkiksi se, että ihmisen tullessa murrosikään ja aikuisuuteen kulttuurinen paine, kuten sosiaaliset roolit, arvot ja käyttäytyminen saavat ihmiset tavallisesti aloittamaan henkilökohtaisen identiteettiprojektinsa, ja muodostamaan koheesiota elämäntarinaansa (McAdams, 2001). Habermasin ja Bluckin (2000) tutkimuksen mukaan ennen tätä vaihetta lapsella ei ole vielä kognitiivisia valmiuksia eikä sosiaalista motivaatiota siihen.

Tutkimuksemme lapset ovat 7-vuotiaita eli heidän narratiivinen identiteettinsä ei ole välttämättä vielä kovin integroitunut tai koherentti. Aiemmin tutkimuksissa lasten potentiaali tuottaa kerrontaa identiteetistään onkin nähty kyseenalaisena eikä lasten identiteettejä olla pidetty relevanttina alueena tutkia narratiivisesti, sillä heidät on nähty vasta tulevina aktiivisina kertojina (Puroila & Estola, 2014).

Kuitenkin jo ennen tätä ikävaihetta ihmisellä on tietoisuus itsestään ja elämäntarinastaan. Fivushin ja Merrillin (2016) mukaan perhepiirissä

muodostetaan yhdessä narratiiveja yhteisistä kokemuksista lapsen kanssa ja tuodaan vuorovaikutuksen kautta lapselle tietoon narratiiveja myös hänen kokemusmaailmansa ulkopuolisesta maailmasta. Samanlaista tarinoiden kerääntymistä tapahtuu myös kodin ulkopuolella varhaiskasvatuksen piirissä (Farquhar, 2012; Puroila, 2013; Puroila & Estola, 2014). Nämä kerääntyneet tarinat luovat jo pohjaa lapsen ymmärrykselle maailmasta ja paikastaan siinä (Fivush & Merrill, 2016). Myös kasvatuksen normit vaikuttavat myös käsitykseen siitä, mitä on olla "hyvä lapsi" (Farquhar, 2012). Lapsuudessa kerätyt tarinat ovat keskeisessä asemassa narratiivisen identiteetin kehittämisessä (Ergün, 2020) ja jo varhaisessa iässä lapsi osaa tavallisesti kertoa itsestään monenlaisia asioita (McAdams, 2001).

3 KOULULAISUUS

3.1 Koululainen kouluinstituutiossa

Karikosken (2008) mukaan koululaiseksi kasvuprosessi ja kouluun sopeutumisprosessi kulkevat keskinäisessä vuorovaikutuksessa: sopeutumisprosessi alkaa koulunaloittajan roolissa ja ensimmäisen kouluvuoden aikana kasvetaan koululaiseksi. Koululaisen identiteetin rakentuminen tapahtuu kontekstissa, jossa lapsi saa itselleen uuden koululaisen roolin uudessa perusopetuksen instituutiossa, johon hän on siirtynyt todennäköisesti esiopetuksesta. Tästä syystä on tärkeää tarkastella lyhyesti ensin tätä kontekstia, jossa lapsi alkaa rakentamaan koululaisuuttaan.

Lähtökohtaisesti esi- ja perusopetuksen toimintaa ohjaavat valtakunnalliset opetussuunnitelmat, joiden tehtävänä on kaikille yhdenvertaisen opetuksen edistäminen koko maassa (Opetushallitus, 2014a; Opetushallitus, 2014b). Jo niistä huomaa esiopetusikäiseen ja koululaiseen kohdistuvat erilaiset odotukset. Esiopetuksen suunnitelmassa painottuu pitkälti leikki, toiminta, innostus ja kokeileminen, joiden kautta harjoitellaan esimerkiksi sosiaalisia taitoja ja itsetunnon kehittymistä (Opetushallitus, 2014b). Perusopetuksen suunnitelmassa (Opetushallitus, 2014a) tehtäviä on jo enemmän ja ne on jaoteltu opetuksen ja kasvatuksen tehtävään sekä yhteiskunnalliseen, kulttuuriseen ja tulevaisuustehtävään. Oppilas nähdään aktiivisena ja itsenäisyyteen kasvavana toimijana ja tavoitteena on, että tämä löytäisi omat vahvuutensa ja kykenisi rakentamaan tulevaisuuttaan oppimisen keinoin (Opetushallitus, 2014a). Myös perusopetuksen opetussuunnitelmassa (Opetushallitus, 2014a) toiminnallisuus, leikit, pelillisuus ja draama mainitaan useaan kertaan. Kuitenkin yleisesti toimintakulttuurien erot instituutioiden välillä voidaan kiteyttää sekä suomalaisten että myös kansainvälisten tutkimusten mukaan yleisesti siihen, että esiopetus on perusopetuksessa painottuu enemmän akateemiset taidot ja oppitunnit (esim. Karikoski, 2008; Rantavuori, 2019, Einarsdóttir, 2006; Einarsdóttir, 2007; Skouteris ym., 2012).

Viralliset opetuksen asiakirjat ovat kuitenkin vain ylätasoon konteksteja, joiden välillä lapsi liikkuu. Suuri osa koulun arkitodellisuudesta tapahtuu virallisten koulun asiakirjojen ulkopuolella (Hohti & Karlsson, 2012). Olennaisempaa koululaisen narratiivisen identiteetin muodostumisen tarkastelussa on se, millaisia käsityksiä koululaisuudesta lapselle arjessa välitetään. On huomattu, että lasten näkemykset koulusta perustuvat esimerkiksi koululaisuuteen valmistautumiseen esiopetuksessa (Babić, 2017; Lappalainen, 2008), tietoon sisarusten ja muiden lasten koulukokemuksista (Babić, 2017; Yanik Özger, 2022) sekä vanhemmilta, opettajilta (Kocyigit, 2014) ja mediasta saatuun tietoon (Kocyigit, 2014; Lappalainen, 2008). Lapset seuraavat ja ottavat mallia myös isompien koululaisten käyttäytymisestä (Karikoski, 2008). Lisäksi vuorovaikutus aikaisemmissa kasvuympäristöissä auttaa muodostamaan käsitystä sellaisista asioista, joista itsellä ei ole vielä kokemusta (Fivush & Merrill, 2016), eli esimerkiksi käsitystä koululaisuudesta ennen koulun aloitusta. Nämä kaikki ovat luomassa pohjaa lapsen koululaisuuden rakentumiselle.

3.2 Koululaisen narratiivisen identiteetin rakentuminen

Mihin sitten kannattaa kiinnittää huomiota, kun tutkitaan koululaisen narratiivista identiteettiä ja sen rakentumista kouluinstituutiossa? Koululaisen narratiivinen identiteetti alkaa rakentua jo ennen koulua muodostuneista käsityksistä ja muotoutuminen jatkuu siirryttäessä kouluinstituution piiriin. Puroilan (2019) tutkimuksessa lapset esittivät ja rakensivat päiväkotikontekstissa identiteettiään narratiivisesti erityisesti neljän ulottuvuuden kautta: aineellisten esineiden hallussapito, taidot ja pätevyyydet, vertaissuhteet sekä lapsen suhde päiväkodin sääntöihin ja käytäntöihin. Näistä aineellisten esineiden hallussapidon voidaan ajatella olevan osa Esteban-Guitartin (2012) nimeämää kulttuurista identiteettipääomaa eli kuvastavan sitä millaisena koululainen nähdään ja esimerkiksi mitä esineitä koululaisuuteen liittyy. Omien taitojen ja pätevyyksien esille tuomisen voidaan ajatella olevan osa toiminnallista identiteettipääomaa, joiden kautta Esteban-Guitartin (2012) mukaan identiteettiä

myös tuodaan esille ja rakennetaan. Vertaissuhteet identiteetin rakentamisessa liittyvät Bambergin (2011) teorian mukaan siihen, että niiden kautta narratiivisesti asemoidaan ja peilataan itseä suhteessa muihin. Sosiaaliset suhteet ylipäätään ovat tärkeä osa identiteetin rakentumista sosiaalisten identiteettipääomien kautta (Esteban-Guitart, 2012). Sääntöihin ja käytäntöihin suhtautumisen taas voidaan ajatella olevan Bambergin (2011) esille tuoman oman toimivallan neuvottelun kautta tapahtuvaa identiteetin neuvottelua ja rakentamista.

Lasten uskomuksia ja odotuksia koulusta ja koululaisuudesta on sivuttu melko monissa tutkimuksissa niin Suomessa (esim. Eskelä-Haapanen ym., 2017; Lappalainen, 2008) kuin ulkomaillakin (esim. Babić, 2017; Dockett & Perry, 2012; Einarsdóttir, 2007; Kocyigit, 2014). Odotusten on huomattu vaikuttavan myös kokemuksiin eli siihen, mitä koulun alkaessa tapahtuu ja mitä merkityksiä näille tapahtumille annetaan (Dockett & Perry, 2012). Myös ihmisen sisäisessä tarinassa tulevaisuuden ennakoimiseen pyritään muodostamalla visioita, skenaarioita, suunnitelmia ja unelmia (Hänninen, 1999), eli koululaisuutta koskevien käsitysten ja odotusten voidaan ajatella olevan osa koululaisen narratiivisen identiteetin rakennusprosessia.

Odotusten voidaan siis ajatella vaikuttavan narratiivisen identiteetin rakentumiseen (Hänninen, 1999). Tästä näkökulmasta onkin huomionarvoista, että niin vanhemmat (Karikoski, 2008) kuin lapsetkaan (Karikoski, 2008; Kocyigit, 2014) eivät yleisesti ajattele leikkimisen kuuluvan koulun toimintaan tai koululaisen ominaisuudeksi, vaan sen sijaan koululaisuudessa korostetaan akateemisten perustaitojen saavuttamista. Leikkimisen väheneminen ja akateemisen opiskelun lisääntyminen tuntuu kuitenkin olevan lapsille myös odotettu asia koululaisuudessa. Eskelä-Haapanen ja muut (2017) huomasivat, että lähes kolmasosa heidän tutkimistaan lapsista liitti positiivisia odotuksia oppimiseen ja muodolliseen koulutyöhön: lasten vastauksissa nousi esiin esimerkiksi yleisesti uusien taitojen oppiminen, lukemisen, kirjoittamisen ja matematiikan taitojen oppiminen, vaikeammat tehtävät ja kotitehtävät. Tällaiset odotukset muovaavat rakentuvaa identiteettiä sitä kautta, että omaa

minätarinaansa muodostaessaan ihminen muovaa itseään, asettaa itseään koskevia tavoitteita ja vaatimuksia, mutta myös sopeuttaa ulkoa päin tulevia normeja osaksi henkilökohtaista moraalijärjestelmäänsä (Hänninen, 1999). Koulupolkuun aloittelevan lapsen näkökulmasta tässä on kyse siitä, omaksuuko lapsi näkemyksen leikkijästä akateemiseksi oppijaksi siirtymisestä (Karikoski, 2008) osaksi identiteettiään vai pyrkiikö hän riitauttamaan tämän näkemyksen identiteettineuvotteluissaan.

Yleisesti tutkimuksissa lapset ovat mieltäneet koululaisen muun muassa hillityksi ja selkeä suorassa istuvaksi (Lappalainen, 2008) ja muutoinkin painottavat näkemyksissään paikallaan istumista ja oppimista (Babić, 2017) sekä hiljaa olemista (Ackesjö, 2013). Tämä näkyi myös jo ensimmäiselle luokalle siirtyneitä lapsia tutkineen Yanik Özgerin (2022) tutkimuksessa, jossa lapset kertoivat, että on vaikeaa oppia, täytyy kuunnella ja luokassa ei voi kävellä. Uusiin sääntöihin ja normeihin oppimisen ja sopeutumisen lapset liittivätkin koulunaloitukseen myös Einarsdóttirin (2007) tutkimuksessa. Yleisesti ottaen koululaisen rooli nähdään itsenäisenä ja vastuullisena akateemisten taitojen oppijana. Uusien sääntöjen ja normien (kuten kuuntelemisen ja paikallaan istumisen) omaksumisen nähdään myös liittyvän tiiviisti koululaiseksi tulemiseen. Tämä on narratiivisen identiteetin rakentumisen näkökulmasta merkityksellistä, sillä lapsen suhtautumisen sääntöihin ja käytäntöihin on nähty olevan yksi identiteetin esittämisen ulottuvuuksista (Puroila, 2019).

Lisäksi koululaisen narratiivisen identiteetin rakentumiseen liittyy vahvasti Hännisen (1999) mainitsema moraalinen identiteetti, joka muodostuu ulkoisten normien kautta. Tulkitun ja reflektoidun identiteetin (Hänninen, 1999) voidaan katsoa muodostuvan näiden erilaisten odotusten ja käsitysten kytkeytymisestä toisiinsa. Huberin ja muiden (2003) etnografisessa koululaisten narratiivisten identiteettien rakentumista tarkastelleessa tutkimuksessa huomattiin esimerkiksi, että luokahuoneessa lapset antoivat keskeisen roolin opettajalle ja tämän reaktioille hyvän oppilaan identiteetin muovaamisessa. Identiteetin rakentumiseen vaikuttaa siis myös ulkoa päin tulevat normit ja palaute.

Identiteetin narratiivista esittämistä ja rakentamista tapahtuu myös samana pysymisen ja muutoksen neuvottelujen kautta (Bamberg, 2011), mikä näkyy aiemmissa tutkimuksissa esimerkiksi siinä, että uuteen rooliin siirtyessään lapset kuvaavat usein identiteettiään esimerkiksi sanoilla 'kasvu', 'vahvempi' ja 'isompi' (Babić, 2017; Dockett & Perry, 2012; O'Farrelly & Hennessy, 2014). Toisaalta lasten on huomattu tuntevan pian koulunaloittamisen jälkeen myös huonommuuden tunnetta, joka kuitenkin tasoittuu nopeasti (Einarsdóttir, 2007). Pienempiä lapsia tutkittaessa siirtymien on havaittu lisäävän myös ahdistuneisuutta (O'Farrelly & Hennessy, 2014). Joka tapauksessa lasten identiteetti kokee muutoksen, kun heistä tulee koululaisia (Dockett & Perry, 2012) ja se aiheuttaa erilaisia reaktioita.

Tästä näkökulmasta on huomionarvoista, että tutkimuksissa koulun aloittamisen on huomattu tuottavan lapsille kaipuuta aiempaan leikkisyyteen. Esimerkiksi Yanik Özgerin (2022) tutkimuksessa lapset kertoivat kaipaavansa koulussa esiopetustoimintaa ja leluja. Lisäksi Dockettin ja Perryn (2012) tutkimuksessa esiopetusikäiset lapset odottivat jatkuvuutta ystävyysuhteille ja leikille kouluun siirtyessään. Menneisyys ja aiemmat kokemukset vaikuttavatkin narratiivisen identiteetin muodostamiseen (McAdams & McLean, 2013; Ergün, 2020), joten on luonnollista, että koululaisen identiteettiä rakentaessaan lapset peilaavat ja tarkastelevat aiempia kokemuksiaan suhteessa uusiin kokemuksiin. Toisaalta on havaittu, että useille lapsille liikuntatunnit, ulkoilu (Ebbeck ym., 2013), välitunnit tai tauot (Ebbeck ym., 2013; Einarsdóttir, 2010) sekä vapaa-aika ja leikkiminen (Einarsdóttir, 2010) kuuluvat mieluisimpiin asioihin myös koulussa. Kaikkea ei tarvitse rakentaa koulun alussa uudelleen, vaan myös osa aiemmasta säilyy edelleen, vaikka jotkin asiat muuttuvat. Narratiivinen identiteetti onkin oma elämäntarina, jossa aiemmin rakennettu menneisyys ja kuviteltu tulevaisuus yhdistyvät (McAdams & McLean, 2013).

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimustehtävämme on tutkia, millaisista narratiiveista koululaisen identiteetti rakentuu ensimmäisen luokan alussa. Narratiivit itsestä tuotetaan aina kontekstisidonnaisesti (Hänninen, 1999; Ergün, 2020; Hooker, 2016; Fivush & Merrill, 2016), joten mielenkiinto kohdistuu siihen, millaisista narratiiveista lapsen koululaisen identiteetti rakentuu kouluinstituutiossa. Lähestymistapana identiteettinarratiivien tutkimiseen käytämme pienten tarinoiden näkökulmaa (ks. tarkemmin luku 2.3.).

Kysymykseen “millaisista narratiiveista identiteetti rakentuu” sisältyy sekä narratiivien sisällön näkökulma että näkökulma siitä, miten ne on tuotettu. Taustateoriamme mukaan narratiivit identiteetistä tuotetaan ja narratiivista identiteettiä rakennetaan aina tiettyjen ulottuvuuksien kautta (ks. tarkemmin luku 2.2.). Joten samalla kun tutkimme narratiivien sisältöä, analysoimme myös, miten narratiivit on tuotettu ja mitä ne kertovat identiteetistä.

Tutkimuskysymyksemme on:

Millaisista narratiiveista koululaisen identiteetti rakentuu ensimmäisen luokan alussa kouluinstituution kontekstissa?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Tutkimuskonteksti

Tutkielmamme on osa Lasten tilat ja suhteet koulun aloituksessa ja alkuopetuksessa (SchoolTrace) -tutkimushanketta, joka on jatkumoa Jyväskylän yliopistossa toteutetulle Trace in ECEC - *Training children's socio-spatial and lived experiences in early childhood education transitions* (Suomen Akatemia 2019-2023) -hankkeelle. Trace in ECEC-hankkeessa on kerätty tietoa viidestä lapsesta lasten koko varhaiskasvatuspolun ajalta, ja SchoolTrace -hankkeessa tätä jo kerättyä tietoa hyödynnetään alkuopetuspolun ja koulusiirtymän tarkasteluun. Tutkielmamme kiinnittyy hankkeen toiseen osatutkimukseen, joka tutkii lapsen polkua esiopetuksesta alkuopetukseen, toimien samalla pilottina vuonna 2023-2025 toteutettavalle varsinaiselle tiedonkeruulle.

Gradututkimuksemme on laadullinen narratiivinen tutkimus. Yhteistä kaikille laadullisen tutkimuksen lähestymistavoille on elämismaailman tutkiminen (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006). Pyrkimyksenä laadullisessa tutkimuksessa on tutkittavien oman näkökulman tavoittaminen, ja vaikka aineisto on usein pieni, aineiston määrän sijaan keskitytään syvälliseen ja perusteelliseen analyysiin (Eskola & Suoranta, 1998, s. 14).

Narratiivisessa lähestymistavassa minuus nähdään kulttuurisena prosessina, muuttavana ja moniulotteisena (Hänninen, 1999). Tämän narratiivisen tutkimuksen pohjana on konstruktionistinen näkemys: tarina tuotetaan aina vuorovaikutuksessa, eli haastattelijan ja haastateltavan välisessä dialogissa syntyvä tarina on yhteinen tuotos (Hänninen, 2018). Narratiivitutkimuksessa nähdään, että kerronta on avointa myös neuvotteluille ja tarinan todellinen sisältö riippuu siitä vuorovaikutteisesta tilanteesta, jossa kerronta tapahtuu (Bamberg, 2011), joten tässä lähestymistavassa myös haastattelijalla on hyvin aktiivinen osa haastattelutilanteessa (Hänninen, 2018). Näemme lasten narratiivit tässä tutkimuksessa kokonaisten elämäntarinoiden sijaan pieninä tarinoina. Pienten tarinoiden ajatellaan olevan

vuorovaikutuksellisia toimia, joiden kautta ihmiset konstruoivat, neuvottelevat ja esittävät identiteettiään ja rakentavat käsitystään siitä, keitä he ovat (Bamberg & Georgakopoulou, 2008; Puroila & Estola, 2014). Tarkastelemme siis sitä, millaisista narratiiveista lasten koululaisen identiteetti rakentuu ja miten he neuvottelevat omaa identiteettiään vuorovaikutuksessa. Tutkimme siis sitä, miten lapset rakentavat omaa identiteettiään vuorovaikutuksessa narratiivien, tarkemmin sanottuna pienten tarinoiden kautta. Pienistä tarinoista käytämme tässä tutkimuksessa yleisesti käsitettä narratiivit.

5.2 Tutkimukseen osallistujat ja aineistonkeruu

Tutkimukseen osallistujat. Trace in ECEC-hankkeessa mukana olleista viidestä case-lapsesta yksi siirtyi kouluun sinä syksynä, kun tutkimuksemme aineistoa kerättiin. School Trace -hankkeeseen rekrytoitiin case-lapsen lisäksi saman koulun muita ekaluokkalaisia. 59 lapsesta 39:llä oli suostumus tutkimukseen. Havainnointiaineiston keruussa oli mukana kaikki lapset, joilla oli tutkimussuostumus. Aineistonamme käytettyihin haastatteluihin osallistui lopulta 17 lasta.

Aineistonkeruu. Tavoitteenamme oli saada lapset kuvailemaan ja kertomaan itseään koululaisena, joten valitsimme haastattelun metodiksi kerronnallisen eli narratiivisen haastattelun. Hyvärisen ja Löyttyniemen (2005) mukaan sen tavoitteena on koota aineistoksi kertomuksia eli narratiiveja, joiden kautta voidaan saada ymmärrystä ihmisten identiteeteistä, sillä ne rakentuvat merkittävällä tavalla kertomuksien kautta. Narratiivit voivat vastata kysymykseen ”kuka minä olen” (Hyvärinen & Löyttyniemi, 2005). Tähän pyritään narratiivisessa tutkimuksessa tutkimalla merkityksiä asioille, joita tutkittavat tarinoidensa kautta niille antavat (Hatch & Wisniewski, 1995).

Pyrimme rikastamaan ja helpottamaan vuorovaikutusta haastattelijan ja lapsen välillä piirroksen avulla, sillä visuaalisten menetelmien on nähty lisäävän lapsen mahdollisuuksia ilmaista itseään (Christensen & James, 2008, s. 157; Clark & Moss, 2005; Andersson ym., 2005; Roos, 2015; Punch, 2002). Jokin esine voi

myös toimia yhteisenä referenttinä haastattelukontekstissa ja tuottaa apua merkityksenantoon (Alderson ym., 2005), joten pyrimme piirustuksen mukaan tuomisella tähän. Pelkkä piirustus voi kuitenkin jäädä vaillinaiseksi aineistoksi, mutta se sanallinen materiaali, jota lapsi sen kautta tuottaa, antaa tulkinnalle hyvää dataa (Anderson ym., 2005; Roos, 2015; Punch, 2002). Piirustusten rooli aineistossa oli pitkälti olla apuna lasten kerronnassa. Emme sinänsä ottaneet piirustuksia itsessään tutkimusaineistoksi. Tutkimuksen tulokset sisältävät kuitenkin mainintoja siitä, mitä lapset piirsivät.

Suunnittelimme haastattelupohjan kerronnallisen haastattelun periaattein kolmivaiheiseksi. Ensimmäisessä vaiheessa tutkittavalle esitettiin laaja kysymys (Hyvärinen & Löyttyniemi, 2005), joka tässä tutkimuksessa oli ”piirrä koululainen koulussa” ja tämän jälkeen ”kerro kuvasta”. Toisessa vaiheessa haastattelija kysyi kertomusta syventäviä kysymyksiä liittyen siihen, mitä haastateltava oli jo nostanut esille (Hyvärinen & Löyttyniemi, 2005). Tämä vaihe toteutui ”miksi”-kysymyksillä liittyen piirustukseen ja siitä jatkumona kysymys ”millainen sinä itse olet koululaisena”. Kahdessa ensimmäisessä vaiheessa tarkoituksena oli pyrkiä avaamaan kerrontaa ja keskustelua ensin yleisesti koululaisuudesta, johtaen keskustelua lapseen itseensä.

Kolmannessa vaiheessa tutkija kysyi tarkemmin tutkimusintresseihin kohdistuvia kysymyksiä (Hyvärinen & Löyttyniemi, 2005). Tämän vaiheen kysymykset suunnittelimme identiteetin esittämiseen ja rakentamiseen liittyvän taustateorian (esim. Bamberg, 2011; Esteban-Guitart, 2012; Puroila, 2019) avulla. Hyödynsimme Bambergin (2011) identiteetin rakentamisen dilemmoja, kuten pöyryvyyden ja muutoksen dilemmaa ja itsensä asemoimista suhteessa toimintaympäristöön ja muihin. Lisäksi Esteban-Guitartin (2012) teoria identiteettipääomista, joiden kautta identiteettiä rakennetaan, ohjasi myös kysymysten muodostamista. Lisäksi hyödynsimme Puroilan (2019) tutkimusta, jossa selvitettiin, mitä ovat ne ulottuvuudet, joiden kautta lapsi erityisesti identiteettiään esittää ja rakentaa. Lopulta tarkemmat haastattelukysymykset käsittelivätkin esimerkiksi vertaissuhteita, suhtautumista koulun

toimintakulttuuriin, kuten sääntöihin ja itsensä asemoimista esimerkiksi suhteessa koulun aikuisiin.

Lasten haastattelut toteutti hankkeessa mukana ollut toinen graduntekijä. Tähän päädyttiin, sillä lasten haastatteluissa tärkeää on keskinäinen luottamus ja vuorovaikutuksen rakentaminen (Alderson ym., 2005). Haastattelut toteuttanut graduntekijä pystyi rakentamaan tällaista luottamuksellista suhdetta lapsiin, sillä hän vietti koululla pidemmän ajan kerätessään myös havainnointiaineistoa. Konsultoimme häntä ja keskustelimme hänen kanssaan pitkin aineistonkeruuprosessia. Kehitimme haastattelusuunnitelmaa prosessin aikana yhdessä hänen kenttäkokemustensa ja meidän teorianuntemuksemme perusteella. Haastattelut tehnyt tutkija esimerkiksi arvioi lasten tuntemuksen perusteella, keitä lapsia kannattaa haastatella yksin ja keitä yhdessä. Valintaa tehtiin sillä perusteella, että yksilöhaastattelussa yksilön ääni saattaa tulla paremmin esille (Roos, 2015; Helavirta, 2007), mutta ryhmähaastattelu saattaa laskea joidenkin jännitystä liittyen haastattelutilanteeseen luoden vuorovaikutuksesta helpompaa (Helavirta, 2007; Roos, 2015).

Tutkimushankkeessa kerättiin myös havainnointiaineistoa osallistavan havainnoinnin menetelmällä kymmenen koulupäivän ajan elokuussa ja syyskuussa 2022. Aineistoa kerättiin havainnoimalla lasten ja aikuisten toimintaa hankkeen ja muiden graduntekijöiden kiinnostuksen puitteissa liittyen koulun aloitukseen, siirtymään esiopetuksesta kouluun ja lasten vertaissuhteisiin. Käytimme havainnointiaineistoa soveltuvin osin haastatteluaineiston lisänä tukemaan luotettavan vastauksen saamista tutkimuskysymykseemme (tarkemmin luvussa 4.4).

Perusteluna havainnointiaineiston tueksi ottamiselle voidaan pitää lasten kerronnan erityispiirteitä. Päiväkoti-ikäisiä lapsia tutkittaessa on huomattu, että lasten arkikertomukset ja -tilanteet ovat usein katkonaisia, etenevät epäloogisessakin järjestyksessä ja niissä tapahtuu monia asioita samaan aikaan (Puroila ym., 2012). Lisäksi lapset ottavat omiin tarinoihinsa vaikutteita myös muilta kuulluista tarinoista (Austin ym., 2005; Puroila & Estola, 2014). Lasten kerronta on usein vahvasti kontekstiin eli kerrontatilanteeseen sidoksissa (Austin

ym., 2005; Puroila, 2019) ja lasten omiin ruumiillisiin tekoihin, tunneilmaisuihin ja eleisiin liittyvää (Puroila, 2019). Tällaiset kerronnan taustalla vaikuttavat motiivit on tärkeää huomioida etenkin lapsia tutkittaessa, minkä vuoksi tässä tutkimuksessa käytettiin tukena myös tutkimushankkeessa kerättyä havainnointiaineistoa. Tällä tavoin päästiin käsiksi tilannetekijöihin sekä vielä autenttisempaan lapsen puheeseen eli siihen, mitä he arjessa puhuvat itsestään tai koululaisuudestaan, sillä Puroilan (2019) mukaan ainoastaan lasten sanallisia kertomuksia tarkastelemalla ne eivät välttämättä ole ymmärrettäviä.

5.3 Aineiston analyysi

Tämän tutkimuksen analyysistä voidaan käyttää nimeä teoriaohjaava analyysi. Se tarkoittaa sitä, että analyysissä on kytköksiä teoriaan, mutta se ei ole suoraan teoriasta nousevaa tai siihen pohjautuvaa (Eskola, 2015). Toisin sanoen, analyysi aloitetaan aineistolähtöisesti ja analyysiyksiköt valitaan aineistosta, mutta myös aikaisempi tieto voi auttaa ja ohjata analyysia sekä avata uusia ajatuspolkuja (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 81–82). Tässä tutkimuksessa pyrittiin tarkastelemaan lasten haastatteluja ensin ilman teorian tukea ja analyysi aloitettiin aineiston ehdoilla. Myöhemmässä vaiheessa analyysiin vaikutti myös aikaisempi ymmärrys esimerkiksi Puroilan (2019) tutkimuksessaan kuvaamista lapsen identiteettiesitysten ulottuvuuksista, Bambergin (2011) teoria dilemmoista, joiden kautta identiteettiä neuvotellaan sekä Esteban-Guitartin (2012; 2016) teoria identiteettipääomista, joiden kautta identiteettiä esitetään. Teorioita hyödynnettiin myös haastattelukysymysten laadinnassa. Emme kuitenkaan suoranaisesti lähteneet rakentamaan analyysia näiden pohjalta ja aineisto tarjosi myös muita ulottuvuuksia, jolloin se ei ole täysin teorialähtöistä.

Narratiivien tarkastelussa voidaan keskittyä joko niiden sisällön tai muodon tarkasteluun (Lieblich ym., 1998). Tässä tutkimuksessa kiinnostus kohdistuu erityisesti lasten tuottamien narratiivien sisältöön. Tarkastelun kohteena on etenkin narratiivien implisiittinen sisältö, kuten tarinoiden välittämät merkitykset (Lieblich ym., 1998). Bamberg (2011) väittää, että pelkän

sisällön tarkastelu ei välttämättä tuota identiteettiä, vaan ennemminkin kyse on siitä, miten kertoja valitsee ja järjestelee elämäntapahtumansa ja kokemuksensa narratiiveissaan. Näin ollen suuntasimmekin analyysia sisällön lisäksi myös siihen, miten lasten narratiivit rakentuvat ja pohdimme syitä sille, miksi juuri tiettyjä asioita nostetaan esiin. Tarinan sisältö riippuu tilanteesta, jossa se vuorovaikutteisesti tuotetaan ja näin ollen pitää sisällään myös sen, kuinka kertoja haluaa tulla ymmärretyksi (Bamberg, 2011).

Analyysitavaksi valikoitui kategorinen narratiivien analyysi, sillä kiinnostus ei ollut yksittäisten tutkittavien kokonaisissa tarinoissa vaan pyrkimys oli kokonaisvaltaisesti kuvata yhteisiä ulottuvuuksia lasten tarinoissa koululaisen identiteetistä yli koko aineiston. Narratiivien analyysissä siirrytään tarinoista kohti niiden yhteisiä elementtejä (Polkinghorne, 1995). Tällainen lähestymistapa onkin sopiva tutkijan ollessa kiinnostunut jostakin ihmisryhmälle yhteisestä ilmiöstä (Lieblich ym., 1998, s. 12), tässä tapauksessa koululaisuudesta. Tällaisessa analyysitavassa alkuperäinen tarina erotellaan ja tarinasta tai useille kertojille kuuluvista tarinoista kerätään tiettyyn kategoriaan kuuluvia osia tai ilmauksia (Lieblich ym., 1998, s. 12). Lieblichin ym. (1998) mukaan analyysitapaa voidaanakin käyttää kuvailevassa tarkoituksessa luomaan kuvaa sisältöuniversumista, jollaista lähestymistapaa käytämme: analyysimme keskiössä on aineiston kuvailu kategorioiden avulla, eikä itsessään kategorioiden kuvailu.

Analyysin ensimmäisenä vaiheena oli aineistoon tutustuminen (Puusa, 2020; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 91). Luimme aineistoa useasti läpi sekä litterointivaiheessa, että myöhemminkin varsinaisen analyysin alettua. Tämän jälkeen vuorossa oli tutkimuskysymysten kannalta relevanttien kohtien merkitseminen eli pelkistäminen (Lieblich ym., 1998, s. 112–113; Puusa, 2020).

Koska tutkimuskohteena olivat lasten tuottamat narratiivit koululaisen identiteetistä suhteessa kouluinstituutioon, lähdimme etsimään ja pelkistämään haastattelu- ja havainnointiaineistosta tällaisia kohtia. Taulukossa 1 "alkuperäinen ilmaus" -sarakkeessa olevat ilmaukset ovat tällaisia pieniä tarinoita, joissa lapsi jollain tavalla suhteuttaa itseään

kouluinstituutioon. Tulokulmana narratiiveihin käytimme pieniä tarinoita, joita olemme avanneet tarkemmin luvussa 2.2. Pelkistimme nämä kohdat aluksi aineiston viereen marginaaliin. Tässä vaiheessa analyysiamme valotti taustateoriat (esim. Bamberg, 2011; Esteban-Guitart, 2012; Puroila, 2019) siitä, minkä ulottuvuuksien ja tekijöiden kautta identiteettiä esitetään ja rakennetaan narratiivisesti. Toisin sanoen samalla kun etsimme aineistosta pieniä tarinoita, joissa lapsi suhteuttaa itseään kouluinstituutioon, teimme taustateorian valossa myös tulkintaa siitä, mitkä tarinan kohdat kertovat identiteetistä ja miksi. Aineistoon perehtymisen ja taustateorian (esim. Bamberg, 2011; Puroila, 2019) valossa lähdimme tutkimaan aineistoa “minä suhteessa toimintaympäristöön” ja “minä suhteessa muihin” -näkökulmien avulla.

Taulukko 1.

Esimerkki analyysin etenemisestä.

Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus	Sisältökategoria= identiteetin esittämisen ulottuvuus	Alakategoria	Yläkategoria
AS8: “Ja sit kyllä kummit pitää meistä kummitunneilla aika hyvää huolta”	Kummit pitää hyvää huolta kummitunneilla	Turvan hakeminen ihmissuhteissa	Minä suhteessa muihin	Aloittelijuus
V: Miltä se tuntuu tutustua uusiin kavereihin? AS10: Noo, pelottavalta V: Pelottavalta, minkä takia se on pelottavaa? AS10: Koska jos ei tunne jotain, niin sit ku kysyy siltä että voiksä olla mun kaveri ja yleensä se sanoo ei	Uusiin kavereihin tutustuminen pelottaa			

Toimintaympäristö toisena aineiston tarkastelun näkökulmana on perusteltavissa sillä, että lasten puheessa tuli runsaasti esiin uuteen toimintakulttuuriin liittyviä asioita. Lisäksi sitä tukee Bambergin (2011) teoria, jonka mukaan identiteettiä rakennetaan narratiiveissa oman toimivallan neuvottelemisella suhteessa toimintaympäristöön. Myös Puroilan (2019) tutkimuksessa narratiivisia identiteettejä neuvoteltiin suhteellisessa tilassa lasten ja heidän kontekstinsa eli toimintaympäristönsä välillä.

Minä suhteessa muihin -näkökulma taas kuvailee sitä, millä tavoin lapsi suhteuttaa itseään koulussa oleviin sekä uusiin että vanhoihin tuttuihin, vanhempiin oppilaisiin, sisaruksiin ja opettajiin. Identiteettiä rakennetaan ja esitetään narratiiveissa myös neuvottelemalla omaa asemaa suhteessa muihin (Bamberg, 2011; Puroila, 2019; Esteban-Guitart, 2012). Näistä identiteetin neuvottelun näkökulmista muodostui lopulta analyysirunkomme alakategoriat, joiden alle sijoittelimme sisältökategoriat.

Tämän jälkeen tehtiin sisältökategorioiden määrittäminen, aineiston lajitteleminen kategorioihin sekä tulosten tulkinta (Lieblich ym., 1998, s. 112-113; Puusa, 2020). Etsimme yhteneväisyyksiä löytämistämme aineiston kohdista eli niistä pienistä tarinoista, joissa lapset kuvailevat itseään koululaisena suhteessa kouluinstituutioon. Kuten aiemmin kuvasimme, teimme tämän yli koko aineiston eli emme yksittäisiin tutkittaviin keskittyen vaan pyrkien luomaan kokonaiskuvaa aineistosta. Tämän vaiheen myötä alustavat sisältökategoriat (esimerkiksi *turvan hakeminen ihmissuhteissa, omat tiedot ja taidot, itsenäisyys ja vapaus*) alkoivat vähitellen syntyä, kun kokosimme samaa asiaa käsitteleviä pelkistettyjä ilmauksia yhteen.

Jaotellessamme aineistoa sisältökategorioihin, huomasimme kaksi jännitettä, aloittelijuuden ja osaamattomuuden, mutta toisaalta sopeutuneisuuden ja pätevyyden, joista jomman kumman alle jokainen löytämistämme identiteetin ulottuvuuksista pystyttiin sijoittamaan. Otsikoimme nämä kaksi jännitettä otsikoilla "aloittelijuus" ja "pätevyys" suhteessa kouluinstituutioon. Koska lasten narratiivit itsestä koululaisena sopivat näiden kahden jännitteen välille, analysoimme nämä aineistomme yläkategorioiksi.

Sama jännite oli nähtävissä sekä lasten suhteuttaessa itseään toimintaympäristöön, että muihin ihmisiin koulussa.

Näin ollen pienistä tarinoista tulkittavissa olevat ulottuvuudet (sisältökategoriat) jaoteltiin lopulta alakategorioiden (*minä suhteessa toimintaympäristöön ja minä suhteessa muihin*) ja yläkategorioiden (*narratiivit pätevydestä ja narratiivit aloittelijuudesta*) alle. Lopuksi teimme johtopäätökset ja tulkinnat analyysin tuloksista. Kategoriat auttoivat tulosten jäsentämisessä ja raportoinnissa, mutta päähuomio kohdistui aineiston kokonaisvaltaiseen kuvailuun raportointivaiheessa. Puusa (2020) kuitenkin huomauttaa, että todellisuudessa analyysiprosessi ei etene kaavamaisesti vaan sen vaiheita työestetään samanaikaisesti ja tulkinta on mukana koko prosessin ajan. Kuitenkin, jos analyysiprosessin etenemisen vaiheet on tallennettu, voi tehtyihin ratkaisuihin myöhemmin palata (Puusa, 2020). Näin säilytettiin polku alkuperäisdataan, mitä Tuomi ja Sarajärvi (2018) pitävät tärkeänä.

Lopuksi vielä maininta piirrosten käytöstä analyysissa. Haastattelutilanteissa piirrettyjä piirroksia koululaisuudesta emme sinänsä ottaneet analyysiin, vaan niiden rooli oli nimenomaan kerronnan tuottamisen apuna haastattelutilanteessa. Yleisesti sanallisesti kuitenkin kuvailemme asioita, joita lapset ovat piirtäneet. Esimerkiksi onko koululainen piirretty koulun sisälle vai ulos ja mitä asioita kuvissa esiintyy. Tämä siksi, että suullisen kerronnan lisäksi esimerkiksi kuvataiteen avulla lapset kertovat ja paljastavat itsestään asioita (Ahn & Filipenko, 2007). Piirrokset eivät kuitenkaan ole kovin keskeisessä asemassa analyysissa esimerkiksi siksi, että Roosin (2015) mukaan lasten taidot ja kiinnostus ovat hyvin erilaisia piirtämistä kohtaan. Kaikille lapsille piirtäminen ei ole mieluisin kommunikaation väline (Einarsdóttir ym., 2009), joten analyysissa keskityttiin pääasiassa lasten suulliseen kerrontaan.

5.4 Eettiset ratkaisut

Tutkijan oma harkinta ja arviointi nousee keskiöön eettisyyttä pohdittaessa, sillä tutkimuksen etiikkaan liittyvät normit ovat melko tulkinnanvaraisia ja yleisiä (Kuula, 2015, s. 43). Tässä tutkimuksessa erityistä eettistä arviointia tarvitaan siitä näkökulmasta, että tutkittavat ovat lapsia.

Tutkimusta tehtäessä lapset ovat suojeltava erityisryhmä, sillä heidän itsemääräämisoikeutensa tutkimukseen osallistumisesta on rajallinen (Kuula, 2015, s. 100). Siksi myös lapsen huoltajan on annettava suostumus (Kuula, 2015; Nieminen, 2021; Mertens, 2012). Lopullisen päätöksen tekee kuitenkin lapsi itse: huoltajan antamasta suostumuksesta huolimatta lapsi voi itse vielä kieltäytyä osallistumasta tutkimukseen (Kuula, 2015, s. 100). Siispä tässäkin tutkimuksessa suostumukset kerättiin sekä lapsilta että heidän huoltajiltaan. On kuitenkin tärkeää pohtia tietääkö ja ymmärtääkö lapsi, mihin hän osallistuu ja mihin hänen kertomaansa ja hänestä havainnoitua tietoa käytetään, vaikka hän antaisikin suostumuksensa. On arvioitava sitä, kuka on pätevä antamaan suostumuksensa tutkimukseen tai millä tavoin lapsi voi osoittaa suostumuksensa tai kieltäytymisensä (Vehkalahti ym., 2021). Tässä tutkimuksessa lasten suostumusta pidettiin ensisijaisena (Rutanen, 2022), joten suostumuslomakkeet oli kirjoitettu heille ymmärrettävällä kielellä ja myös ennen haastatteluiden aloittamista kysyttiin lapsen suostumusta. Tutkimustilanteesta vetäydyttiin, jos lapsi sanoin tai elein ilmaisi haluttomuutta osallistua siihen (Rutanen, 2022).

Eräs tutkijan eettistä pohdintaa vaativa asia on myös arkaluonteisuus: lapset saattavat olla narratiiveissaan hyvin avoimia myös yksityisistä tai arkaluonteisista asioista. On tutkijan vastuulla, miten hän käsittelee sellaisia tutkimuksen teon aikana näkemiänsä ja kuulemiansa asioita, joiden ei välttämättä ole ollut tarkoitus tulla tutkijan tietoon (Strandell, 2021). Aineistoa pyrittiin käsittelemään huolellisesti niin, ettei tehdä liian suoria johtopäätöksiä tai tulkintoja, mutta lasten narratiivit välittyvät silti totuudenmukaisesti.

Lisäksi on tarpeellista pohtia sitä, että osa haastatteluista on tehty pari- ja ryhmähaastatteluina, jolloin identiteettinarratiivit saattavat olla tuotettu yhdessä ryhmänä. Ryhmähaastattelun etuna on se, että lapset ovat enemmistönä ja tällöin

heidän tapansa puhua tulee paremmin esiin (Nieminen, 2021), kun tilanteessa on useampi lapsi ja vain yksi tutkija. Toisaalta vaarana saattaa olla se, että jonkun ääni on voinut jäädä kuulematta ja ikään kuin toisten näkemysten alle tai yksittäinen lapsi on saattanut vain yhtyä muiden ajatuksiin. Tässä yhteydessä oli hyvä pohtia, onko kyseessä kollektiivinen iso narratiivi, jossa jotkut näkemykset ehkä jäävät piiloon vai yksilöllisesti tuotetut narratiivit koululaisuudesta. Tämä ongelma ei meidän tutkimuksessamme kuitenkaan nouse tärkeimmäksi, sillä emme tutkineet yksittäisten lasten identiteettejä vaan narratiiveja, joita koululaisuudesta tuotetaan ensimmäisen luokan alussa.

Emme itse olleet tekemässä haastatteluja, vaan haastattelut toteutti toinen graduntekijä, joka oli mukana tutkimushankkeessa. Emme siis itse kohdanneet tutkittavia lapsia. Lasten haastatteluissa tärkeää on keskinäisen luottamuksen ja vuorovaikutuksen rakentaminen (Alderson ym., 2005), joten eettisestä näkökulmasta tässä järjestelyssä etuna oli se, että haastattelijä pystyi rakentamaan vuorovaikutussuhdetta lapsiin pidemmältä ajalta kerätessään muutakin aineistoa. Pääsimme myös näkemään tarkasti, miten haastattelutilanteet etenivät, sillä litteroimme alkuperäisen aineiston ja tutustuimme siihen tehdessämme analyysia. Haastattelijan tulee tarjota lapsille mahdollisuuksia selittää vastauksiaan ja tehdä aloitteita (Alderson ym., 2005), mitä esimerkiksi tarkkailimme haastatteluista. Haastatteluja läpikäydessämme totesimme, että haastattelijä tarttui lasten aloitteisiin, vastasi heitä askarruttaviin kysymyksiin ja käytti lasten ikätasoon sopivia ilmaisuja.

On kuitenkin todettava, että vaikka lasten tutkimiseen liittyy useita eettistä pohdintaa vaativia seikkoja, sitä myös puoltavat useat tärkeät näkökulmat. Nykyään lapset nähdään oman elämänsä toimijoina ja heillä nähdään olevan oikeus olla mukana heitä koskevissa päätöksissä (Vehkalahti ym., 2021). Myös YK:n lasten oikeuksien, yhteiskunnallisten, kulttuuristen ja lääketieteellisten tekijöiden, sekä lasten omasta näkökulmasta katsottuna heidän osallistumisensa tutkimuksiin on tärkeää (Kuula, 2015, s. 100). Näin ollen tämänkin tutkimuksen voidaan ajatella olevan tarpeellinen ja perusteltu. Myös eettiset näkökohdat on huomioitu ja niitä on pohdittu yhdessä tutkimusryhmän kanssa. Tutkimuksella

nähtiin olevan enemmän hyötyjä, kuten lasten innostaminen ja kannustaminen sekä tutkimustiedon saaminen lasten koulusiirtymästä, kuin haittoja (Rutanen, 2022), mikä puoltaa myös tutkimuksen toteuttamista.

Lisäksi tutkimuksen eettisyyttä tukee se, että suostumuslomakkeet pyrittiin jakamaan tutkittaville kasvotusten, jolloin lisäkysymysten kysyminen oli mahdollista ja tutkimuksesta sai tarpeeksi tietoa. Osan kohdalla tämä ei toteutunut ja suostumukset lähetettiin postitse. Tutkimuksessa on huolehdittu tarkasti tutkittavien tunnistamattomuudesta ja yksityisyydestä niin, että ulkopuoliset eivät voi tunnistaa tutkittavia (Rutanen, 2022). Anonymiteetin säilyminen turvattiin siten, että tulososiossa tutkittavista on puhuttu vain lapsina (tai tarvittaessa numeroituina, jos samassa tilanteessa on ollut useampi lapsi). Näin useista hankkeen yhteydessä toteutetuista tutkimuksista ei pysty yhdistämään saman henkilön tietoja ja löytämään tutkittavia. Tällöin tämänkään tutkimuksen sisällä yhtä lasta koskevia tietoja ei voi yhdistää. Aineistoa säilytetään suojatusti S-aseamalla ja kaikkien sitä käyttävien tutkijoiden kanssa on tehty erilliset sopimukset (Rutanen, 2022). Saman aihepiirin ympäriltä tehtiin useampia gradututkimuksia, jolloin eettiseen pohdintaan saatiin tukea myös muilta tutkimusryhmän jäseniltä.

6 TULOKSET

6.1 Lasten tarinat koululaisen identiteetistään

Lasten tuottamat pienet tarinat omasta koululaisen identiteetistä suhteessa kouluinstituutioon pystyttiin jaottelemaan kahteen suuntaan. Narratiiveihin aloittelijuudesta ja toisaalta narratiiveihin pätevydestä sekä suhteessa uuteen toimintaympäristöön että suhteessa muihin ihmisiin koulussa.

Vaikka suhteet muihin koulussa oleviin ihmisiin voidaan toisaalta nähdä sisältyvän osaksi koulun toimintaympäristöä, olemme tarkastelleet niitä tässä erikseen, sillä myös taustateoriassamme (ks. Bamberg, 2011; Esteban-Guitart, 2012; Puroila 2019) sosiaalista puolta ja itsen asemoimista muihin on tarkasteltu narratiivisen identiteetin rakentumisessa omana osa-alueenaan. Siten katsoimme tällaisen jaottelun selkeyttävän tulosten esittämistä myös tässä tutkimuksessa. Tässä luvussa esittelemme kategorisen narratiivien analyysin pohjalta saamamme tulokset tähän tapaan jaoteltuna (ks. Taulukko 2).

Taulukko 2.

Lasten narratiiveja koululaisen identiteetistään ensimmäisen luokan alussa.

	Narratiivit aloittelijuudesta	Narratiivit pätevydestä
Minä suhteessa toimintaympäristöön	<ul style="list-style-type: none"> - Kaipuu aikaisempaan - Osaamattomuus 	<ul style="list-style-type: none"> - Itsenäisyys ja vapaus - Omistaminen - Omat tiedot ja taidot - Uutta kohti meneminen
Minä suhteessa muihin	<ul style="list-style-type: none"> - Turvan hakeminen ihmissuhteissa - Opettaja on iso - Herkkyys 	<ul style="list-style-type: none"> - Opettajan asettamien rajojen testaaminen - Osaaminen ihmissuhteissa

6.2 Narratiivit aloittelijuudesta

6.2.1 Minä suhteessa toimintaympäristöön

Osassa narratiiveista lapset kuvailivat koululaisuuttaan aloittelisuuden ja niin kuin eräs lapsi sanoi, ”kompuroivuuden” kautta. He aivan kuin neuvottelivat itseään Bambergin (2011) teorian muutoksen ja samana pysymisen dilemman valossa samoiksi kaloiksi kuin ennen, jotka olivat taitavia uimareita aiemmassa tutussa vesiympäristössä, mutta nyt uudessa ympäristössä heidän taitonsa eivät pääse esiin tai heiltä odotetaan sellaista, jota he eivät vielä osaa. Tämä tulee esiin kaipuuna aikaisempaan. Tällaisissa narratiiveissa leikki ja leikkitaidot nousivat erityisesti esiin. Lapset olivat kuitenkin huomanneet, että niitä pääsee käyttämään tietyissä tilanteissa. Nämä tilanteet ovatkin lempiasioita koulussa. Sen sijaan uusi ympäristö ja sen uudenlaiset vaatimukset aiheuttavat päänvaivaa.

Kaipuu aikaisempaan näkyi leikin, mutta toisaalta myös levon kaipuuna. Jotkut kertoivat myös koti-ikävästä. Leikkiä kaivattiin ja yleisesti leikki koettiin vielä tärkeäksi itselle myös uudessa koululaisen roolissa. Tämä kertoo lapsen identiteetistä, koska itselle tärkeiksi kerrottujen asioiden voidaan katsoa olevan osa hänen toiminnallista identiteettipääomaansa eli osa hänen identiteettiään (Esteban-Guitart, 2012). Koska identiteettiä rakennetaan myös menneiden kokemusten perusteella (Ergün, 2020), on tässä nähtävissä sitä, että leikki on koettu aiemmin tärkeäksi ja se halutaan ottaa mukaan myös uuteen identiteettiin. Leikin merkitys näkyi esimerkiksi siinä, että se mainittiin asiaksi, jota kaivattiin esiopetuksesta. Toisaalta myös koulussa itselle kivoimpina asioina mainittiin tilanteet, joissa pääsee leikkimään:

Tutkija: Joo-o. No mitä te ootte tehny koulussa ja mikä on ollu kaikista kivointa?

Lapsi: Mm, mm, hmm, jälkkäri

Tutkija: Jälkkäri on kaikista kivointa!

Lapsi: Jälkkäri

Tutkija: Minkä takia se on kaikista kivointa?

Lapsi: Ööö, koska silloin saa leikkiä ja koulupäivänä ei saa leikkiä

Tutkija: Eiks koulussa saa leikkiä?

Lapsi: Noo koulupäivänä silloin. Mut jälkkärissä saa.

Piirroksissa leikki ja leikin kaltainen toiminta tuli myös esille. Joidenkin lasten piirroksissa koululainen oli piirretty esimerkiksi koululuokan sijaan ulos. Joissain piirroksissa esiintyi esimerkiksi koulun pihalla olevia leikkipaikkoja ja telineitä. Myös kuralätäköt olivat eräälle lapselle piirtämisen arvoisia. Tuoreena koululaisena koulun leikkimahdollisuudet nähtiin itselle tärkeinä.

Eräs lapsi korosti useaan kertaan leikin merkitystä lapselle: koulussa on leikitty toisten lasten kanssa, koska leikki on lapsen työtä. Lapsen puheessa tulee ilmi kokemus siitä, että hän on vielä lapsi, jonka täytyy saada leikkiä:

Tutkija: No hei, kertokaas sit seuraavaks että millasia taitoja te tarvii

koululaisena? Kerroks sä vaik lapsi 2 ekana, millasia taitoja tarvii koululaisena?

Lapsi 1: Kuuntelutaitoja

Tutkija: Joo-o

Lapsi 1: Viittaamistaitoja

Tutkija: Viittaamistaitoja, joo-o

Lapsi 1: Ja öö sit vielä leikkimistaitoja

Tutkija: Leikkimistaitoja, okei.

Lapsi 2: - -

Tutkija: Minkä takia koulussa tarvii taitoa leikkiä?

((Lapsi 2 viittaa))

Tutkija: Kerro vaan lapsi 2

Lapsi 2: Koska se on lasten työtä

Myös vertaisissa arvostettiin leikkimistaitoja. Eräs lapsi sanoi äänestäneensä oppilaskuntaan sopivaa oppilasta sen perusteella, kuka on hyvä leikkikaveri.

Kaipuu aikaisempaan tuli esille myös päiväunien ja levon kaipuusta kertomisena. Havainnointiaineistossa eräs lapsi kysyi spontaanisti: ”Miks koulussa ei oo ikinä päikkäreitä?”. Koululaisena kohdattiin vaatimus, että täytyykin jaksaa koko koulupäivä ilman päiväunia, mikä sai kaipaamaan aiempaa. Muutos tässä onkin suuri verrattuna esiopetukseen, mikä tulee esiin seuraavassa sitaatissa, jossa lapsi todennäköisesti muistaa päiväuniajan väärin:

Lapsi: Sit mä kaipaen yhtä asiaa eskarista

Tutkija: No?

Lapsi: Päiväunia koska koulussa pitää herätä joskus kasilta ja päiväunille mä menin joskus ysiltä

Uuteen toimintaympäristöön tullessa myös koti-ikävä ilmaukset tulivat esille erityisesti havainnointiaineistossa, mikä voi kertoa toimintaympäristön muutoksen tuomasta tuttujen asioiden ja jatkuvuuden kaipuusta.

9.28: Menen luokan ulkopuolelle laittamaan kenkiä jalkaa. 1B luokan harjoittelija kysyy minulta, olenko menossa ulos. Nyökkään ja hän kertoo kainalossaan olevalle lapselle, että tutkija on menossa ulos. Harjoittelija kertoo minulle, että lapsella on hieman koti-ikävä. Otan lapsen mukaani ja lähdemme yhdessä ulos.

NOTE/ Ilmeisesti lapsen valittama kylmyys olikin oikeasti koti-ikävä, josta hän ei halunnut kertoa opettajalle /NOTE

Osaamattomuus. Lapset neuvottelivat identiteettiään narratiivisesti myös omien taitojen ja pätevyyksien esille tuomisen kautta (Puroila, 2019). Aineistossamme oli sekä narratiiveja omasta pätevyydestä koululaisena (tarkemmin luvussa 6.2.2), mutta myös narratiiveja siitä, miten lapsi ei vielä osaa olla koululainen. Joidenkin lasten narratiiveissa korostui toisia enemmän haasteet uuden identiteetin omaksumisessa. Narratiiveissa tuli esille esimerkiksi se, miten oma koululaisen identiteetti nähtiin vielä melko haparoivana:

Tutkija: Minkälainen koululainen sä olet?

Lapsi: Öö mä kuuntelen, kompuroin ((naurahtaa))

Tutkija: ((naurahtaa)) Okei

Lapsi: Öö en tajua läksyjä ja..

Lapsi: No mä - - kukaan ei silti anna mulle ku vaa vikan sen puheenvuoron vaikka mä nostan ekana käden ylös

Koululaisen identiteetin haparoivuutta ilmentävissä narratiiveissa tuli esille se, miten “ekaluokalla vähän kaikki unohtuu”, “hermostuttaa kun koulu on uusi juttu” ja “koululaisen taitoja vasta opetellaan ekalla”. Tämä viestii siitä, että omaa valmiutta koululaisen rooliin epäiltiin.

Tutkija: Okei, aivan. No onks jotain muuta erilaista eskarilaisuudessa ja koululaisuudessa?

Lapsi: Ehkä se että täällä on todella paljon raskaampaa ku eskarissa

Tutkija: Raskaampaa?

Lapsi: Mm

Tutkija: Okei millä tavalla sun mielestä koulussa on ollut raskaampaa?

Lapsi: No kun mä tulin eskarista niin mä en ollut yhtään valmis näin (xx) haastaviin hommiin

Kysyttäessä lapsilta suoraan heidän haasteitaan suhteessa koululaisuuteen, osa lapsista kertoi, ettei mikään tunnu haasteelliselta ja eräs lapsi puolestaan ilmaisi, että “kaikki on pikkusen vaikeeta”. Läksyt näyttäytyivät osassa lasten narratiiveista hankalina:

Tutkija: No se on ihan totta. Oppii paljon erilaisia taitoja. No millainen sä oot koulussa?

Lapsi: Mä oon välillä-, välillä mä oon sillain niinkun välillä kotona vähän hermostunut koska mulla on välillä aika paljon paineita koulunkäynnistä ku se on vasta aloitettu.

Tutkija: No niimpä. Minkälaisia paineita sulla on?

Lapsi: Semmosii että jos tulee vaikka aika paljon läksyä niin sit mä hermostun niistä välillä ja sitten niistä päästään yli.

6.2.2 Minä suhteessa muihin

Bambergin (2011) mukaan itsensä asemoiminen suhteessa muihin on yksi keskeisistä identiteettineuvotteluista. Ihmissuhteet ovat myös osa sosiaalista identiteettipääomaa (Esteban-Guitart, 2012) ja jos henkilö piirtää itsensä esimerkiksi perheen ympäröimäksi, esittää hän identiteettiään sosiaalisten identiteettipääomien kautta (Esteban-Guitart, 2016, s. 51). Lasten narratiiveissa,

joissa he suhteuttivat itseään muihin ihmisiin koulussa, oli tulkittavissa aloittelijuutta uudessa koululaisen identiteetissä. Aloittelijuus ja tietyllä tavalla pienuus ihmissuhteissa tuli narratiiveissa esiin siten, että lapset kertoivat hakevansa turvaa ja mallia isommista, jännittävänsä uusiin ihmisiin tutustumista, ihailevansa opettajaa ja toisaalta hakevansa omaa suhtautumistapaa uuteen aikuiseen. Lapset kertoivat kohtaavansa vaikeitakin tunteita koululaisuuden myötä muodostuvissa ihmissuhdekuvioissa.

Turvan hakeminen ihmissuhteissa. Aineistossamme lasten narratiiveissa tärkeinä asioina tulivat esille isommat oppilaat, etenkin omat samassa koulussa olevat sisarukset ja kummioppilaat. Heihin turvauduttiin oman koululaisen identiteetin rakentamisessa koulupolun alussa. Turvan hakeminen ihmissuhteissa näyttäytyi myös omiin vanhoihin tuttuihin, kuten samasta päiväkodista tulleisiin lapsiin turvautumisena. Olemme analysoineet tämän kuvaavan aloittelijuuden kokemusta identiteetissä, eli uusissa ihmissuhteissa ollaan vielä hieman hukassa koulun toimintaympäristössä.

Turvan hakeminen isommista näkyi siinä, että veljeltä, siskolta tai kummilta kerrottiin voitavan pyytää tukea, jos joku kiusaa. Sisarusten ja kummien kerrottiin olevan sellaisia kavereita koulussa, joita voi tavata välitunnilla. Eräs lapsi kertoi myös, että ”kummit pitää meistä kummitunneilla aika hyvää huolta”. Turvan hakemista isommista oli myös havainnointiaineiston tilanteissa esillä, kun eräs lapsi itkee isoveljensä perään välitunnilla:

Koulun pihalle päästessämme lapsi 1 tulee itkien luoksemme. Halaan lapsi 1:ä ja kysyn mikä on. Hän kertoo isoveljensä menneen jalkapallokentälle. Kysyn olisiko lapsi 1 halunnut olla isoveljensä kanssa. Lapsi 1 vastaa myöntävästi. Kysyn olisiko lapsi 1:llä täällä ulkona kavereita, joiden kanssa leikkiä. Lapsi 1 kertoo, että lapsi 2 ja lapsi 3. Lapsi 1 ei kuitenkaan tiedä missä nämä lapset ovat. Lähdemme yhdessä käsi kädessä etsimään lapsia. Lapsi 3 on pesäkeinussa, mutta lapsi 1 ei halua mennä sinne. Lapsi 2 emme löydä, mutta opettaja tulee vastaan ja selitän tilanteen. Lapsi 4 on opettajan vieressä ja opettaja ehdottaa, että leikkisikö lapsi 4 ja lapsi 1 yhdessä. Tämä käy molemmille ja he lähtevät opettajan kehotuksesta käsikädessä jatkamaan eilistä maataideprojektia puun alle.

Lapsi 4 alkaa rakentaa maataidetta ja lapsi 1 seuraa sivusta. Lapsi 1 toteaa kohta kuitenkin, että haluaa käydä isoveljensä luona jalkapallokentällä. Lapsi 1 lähtee käymään siellä ja lapsi 4 jää tekemään taidetta.

Isommat oppilaat nähtiin myös aika ”siistinä juttuna”. Eräs lapsi pohti, että voisiko ekaluokkalainen olla ”jopa vitosluokkalaisten kanssa”. Eräälle lapselle

oli myös mainitsemisen arvoista, että "se on kivaa et siks mulla on tällä yks, mulla on kaks-, aika monta sellasta isoo kamua niin mun kummin kavereita niin ne on niinkun semmosii mun kavereita tavallaan". Toisaalta tuli esille myös, etteivät isot kummit välttämättä jaksa koko ajan olla pikkukummien kanssa. Erään lapsen mukaan "välillä isot kummit väsyvät siihen että kokoajan pikkukummit tulee siihen".

Turvan hakeminen näkyi isompiin turvautumisen lisäksi myös vertaissuhteissa. Osa lapsista suhtautui uusiin vertaisiin tutustumiseen rohkeasti, osa taas haki enemmän jatkuvuutta suhteissaan. Kuvaamme seuraavaksi niitä narratiiveja, joissa oli havaittavissa jatkuvuuden ja turvan hakemista suhteissa. Tulkitsimme tällaisten narratiivien kuvaavan lapsen aloittelijuutta ja epävarmuutta omassa koululaisen identiteetissään suhteessa uuden toimintaympäristön tuomiin uusiin ihmissuhteisiin.

Ennen koulua uusien kavereiden saaminen jännitti. Eräs lapsi kuvaili asiaa niin, että kun aloittaa uuden luokan niin "pitää välillä miettiä että tuleekohan ne kaikki samat kaverit samalle luokalle". Myös muihin kouluihin menneitä eskarikavereita kaivattiin. Uusiin tutustumisesta sen sijaan saatettiin puhua narratiiveissa jopa pelottavana. Eräs lapsi pohti, että "koska jos ei tunne jotain, niin sit ku kysyy siltä että voiksä olla mun kaveri ja yleensä se sanoo ei". Havainnointiaineistossa eräs lapsi kertoi, ettei uskalla mennä tutustumaan, kun ei muista kenenkään nimiä. Kivoimpana asiana eräs lapsi kertoikin sellaisten kanssa olemisen, jotka ovat samasta päiväkodista ja toisen lapsen mukaan se oli kivaa, ettei tarvinnut tutustua uusiin kavereihin. Myös vanhan tutun kaverin hylkääminen sen jälkeen, kun tämä oli saanut uusia, jännitti yhtä lapsista. Tämä viestii halusta turvautua omiin vanhoihin tuttuihin kavereihin, missä näkyy identiteetin neuvottelua Bambergin (2011) muutoksen ja samana pysymisen dilemman kautta.

Havainnointiaineistosta tuli esille myös konkreettisia tilanteita, joissa lasta itkettää esimerkiksi tutun kaverin puuttuminen tai pelko siitä, ettei ole leikkikaveria:

8.23 Lapsi 1:ä itkettää, kun hän ei halua jäädä yksin? Opettaja 2 lohduttaa. Kuulen lapsi 1:n pelkäävän sitä, että iltapäiväkerhossa hänellä ei ole kaveria. Opettaja 2 sanoo, että siitä voi sanoa jälkkäriohjaajille ja, että jokaiselle löytyy varmasti leikkikaveri. Lapsi 2 tulee tilanteeseen. Opettaja 2 neuvoo lapsi 1:ä lähtemään yhdessä lapsi 2 kanssa leikkimään hippaa. Lapsi 2 ja lapsi 1 lähtevät käsikädessä mukaan hippaan. Opettaja 1 jää seuraamaan leikkiä ja opettaja 2 lähtee hakemaan tavaroita.

Koska identiteettiä rakennetaan itse-ja ryhmäpohjaisen identifioinnin kautta (Ergün, 2020), tässä näkyy, miten lapsi pyrkii identiteetin rakennusprosessissaan takertumaan vanhoihin tuttuihin. Tämän voidaan ajatella kertovat lapsen epävarmuudesta mennä kohti uutta koululaisuuden identiteetissään. Ajatus tutun kaverin viereen pääsemisestä myös tuotti helpotusta koti-ikävään eräällä lapsella havainnointiaineistossa:

Harjoittelija kertoo minulle, että lapsi 1:llä on hieman koti-ikävää. Otan lapsi 1:n mukaani ja lähdemme yhdessä ulos.

NOTE/ Ilmeisesti lapsi 1:n valittama kylmyys olikin oikeasti koti-ikävää, josta hän ei halunnut kertoa opettajalle /NOTE

Menemme lapsi 1 kanssa ulkona istumaan penkille. Yritän helpottaa lapsi 1:n koti-ikävää kertomalla, kuinka vähän koulua on enää tänään jäljellä. lapsi 1 kertoo odottavansa elämäkatsomustiedon tuntia, sillä saa istua siellä kaverinsa lapsi 2:n vieressä

Opettaja on iso. Opettajaan suhtautumisessa lasten narratiivit voidaan asettaa kahteen suhtautumistapaan: niihin, joissa opettajaa ihaillaan ja häntä pidetään aikuisena, jota totella ja niihin, joissa oli enemmän havaittavissa kapinointia ja testaamista. Suhtautumistapaa uuteen aikuiseen, opettajaan, vielä hieman etsittiin ja haettiin. Tässä voidaan ajatella olevan kyse Bambergin (2011) teorian mukaisesti itsensä asemoimisesta suhteessa muihin identiteettineuvotteluissa. Kuvaamme seuraavaksi niitä narratiiveja, joissa opettajaan suhtaudutaan "isona aikuisena". Olemme tulkinneet tällaisten narratiivien kuvastavan lasten kokemaa pienuutta koululaisena suhteessa opettajaan.

Opettajan ihailu tuli esiin havainnointiaineistossa esimerkiksi siten, että lapset olivat innoissaan, kun opettaja istui ruokailussa heidän kanssaan samassa pöydässä. Lisäksi eräs lapsi piirsi muun muassa "koululainen koulussa" piirroksensa opettajan. Hän kuvaili haastattelussa tätä isommaksi ihmiseksi ja myös ihaili tämän vaatetusta:

"Sitten tähän opettaja eli se on paljon isompi ihminen, vaikka opettaja 1, mä en osaa piirtää muita. Sitten opettajalla on yleensä semmonen, nää on kivoja ne takit minä laitan

tähän semmonen sisätakki. Tää sisätakki onnistui paremmin kuin tekemään lapsi 1:n pihatakin koska siinä on raitoja”.

Aikuisten kuunteleminen ja totteleminen koulussa tuli myös esille joissakin narratiiveissa, joissa puhuttiin koulun aikuisista. Yhden lapsista mukaan tunneilla pitää kuunnella aikuista ja toinen tuo esille koulun säännöistä sen, että aikuisia pitää totella. Lapset siis identifioivat itseään koululaisena niin, että he ovat suhteessa opettajaan niitä, jotka kuuntelevat ja tottelevat:

Tutkija: Okei no hei kertokaas seuraavaks mulle että mitä, minkälaisia sääntöjä tääl koulussa on?

Lapsi: Öö no ei saa puhua toisten päälle

Tutkija: Ei saa puhuu toisten päälle (x) onks muita?

Jompikumpi lapsista: On

Tutkija: Mitä ne muut on?

Lapsi: Aikuisia pitää totella

Herkkyys. Aloittelijuutta uuden koululaisen identiteetin rakentamisessa oli havaittavissa myös narratiiveissa, joissa lapsi osoittaa herkkyyttä ja haavoittuvaisuutta suhteessaan muihin. Koululaisen identiteetin rakentuminen on vielä melko alussa, jonka takia mahdollisesti ollaan vielä melko herkkiä sille, miten muut kohtelevat. Tällaisia olivat esimerkiksi narratiivit, joissa lapsi kuvaa sitä, että joku kaveri on unohtanut:

Lapsi tulee luokseni kertomaan: ”Mun paras kaveri ei enää oo mun kanssa”

Tutkija: ”Kuka on sun paras kaveri?”

Lapsi osoittaa tummatukkaista tyttöä, joka roikkuu tangossa.

Lapsi: ”Musta tuntuu, että se ei enää kaipaa mua”.

Myös herkkyyys suhteessa kaltoinkohteluun oli havaittavissa lasten narratiiveissa. Tärkeänä asiana tuli esiin esimerkiksi se, ettei kiusata muita. Koulussa ei niin kivaksi asiaksi eräs lapsi mainitsi myös esimerkiksi, ”et (lapsen nimi) vahingossa kun mä oon tullut sisälle niin vahingossa töninyt mua.”

Herkkyyttä narratiiveissa ilmensi myös se, että eräälle lapselle oli melko kova paikka, kun hänen hakiessaan oppilaskuntaan häntä ei äänestänyt kukaan. Lapset kertoivat tästä haastattelussa:

Lapsi 1: Noo mä oisin halunnu kyl et mä oisin tullu siihen oppilaskuntaan mut emmä tullu koska mä en saanu yhtäkään ääntä

Tutkija: Aijaa ((harmistuneesti)). No mut se voi olla silleen että..

Lapsi 2: Emmäkään saanu yhtäkään ääntä

6.3 Narratiivit pätevydestä

6.3.1 Minä suhteessa toimintaympäristöön

Osassa lasten narratiiveissa oli kerrontaa heidän pätevyiden kokemuksistaan uudessa toimintaympäristössä. He ovat ottaneet koululaisen identiteetin omakseen ilman suurempia haasteita ja ovat tietyllä tavalla kuin kaloja vedessä. Identiteettiä kuvailtiin ja rakennettiin Bambergin (2011) muutoksen dilemman kautta, kun kuvattiin omaa koululaiseksi tuleamista esimerkiksi itsenäisyyden ja vapauden lisääntymisenä, isojen ihmisten tavaroiden omistamisena, pätevytenä ja rohkeutena mennä kohti uutta. Lapset puhuivat siitä, miten heillä on jo taidot selviytyä uudessa ympäristössä ja miten he ovat nyt isompia kuin eskarissa.

Itsenäisyys ja vapaus. Bambergin (2011) mukaan identiteetin rakentumista voidaan ajatella näkyvän oman toimivallan neuvottelun dilemmassa: olenko rakenteiden alainen vai itsenäinen toimija? Osassa lasten narratiiveista välittyi kuva itsenäisyydestä ja vapaudesta, joita koettiin uuden identiteetin myötä. Identiteettiä neuvoteltiin oman toimivallan kautta ja sen nähtiin nyt suurentuneen uuden identiteetin myötä, mikä tuli esille itsenäistymisestä ja vapaammasta toiminnasta kertomisena.

Ajatus itsenäistymisestä ilmeni muun muassa siinä, että erään lapsen mukaan kivointa koulussa on se, että ”pääsee yksin kotiin ja kouluun ja linja-autoon. Itsenäisyyden kokemusta ilmensivät myös yksin kotona olemisen ja koulureitin osaamisen tärkeyden mainitseminen. Itsenäistymisestä viesti myös

yhden lapsen kertomus siitä, että “koululaisena täytyy huolehtia enemmän itsestään”. Narratiiveissa tuli esiin sitä, miten nyt ollaan enemmän vastuussa itsestä ja omista hommista.

Lasten narratiiveista kuvastui myös kokemus vapaudesta. Toisin kuin narratiiveissa, jossa oli kaipuuta aiempaan, näissä narratiiveissa puolestaan samanlaista kaipuuta ei ole. Näissä narratiiveissa lapset siis ovat valmiita jättämään jo esikoulun ja esikoululaisen identiteetin taakseen. Lapset kertoivat, ettei koulussa tarvitse mennä esimerkiksi päiväunille, välitunneilla saa mennä vapaammin ja koulussa sallitaan hurjempia leikkejä kuin esikoulussa.

Lapsi: – saa tehdä vähä hurjempia juttuja ku eskarissa

Tutkija: Saa tehdä hurjempia juttuja ku eskarissa,okei. Mitä sellaset on ne hurjat jutut täällä koulussa?

Lapsi: No vaikka ois. No (xx) täällä sais, saa kiipeillä niitten kiipeilytelineitten katolla ja päiväkodissa ainakin jos joku kiipeää katolle niin ne huutaa ”aaaa tuu heti alas sieltä”

Toisaalta itsenäistymisestä ja vielä suuremmasta vapauden kaipuusta kertoo se, että osa lapsista puhui siitä, että on tylsää, kun koulussa ei saa mennä rajojen yli. Rajojen ulkopuolella olisi paljon enemmän tekemistä kuin koulun pihalla.

Itsenäistymisen ja kasvun neuvottelua omassa identiteetissä näkyi myös yleisemmin suhtautumisessa sääntöihin. Narratiiveissa tuli esille lasten tieto siitä, mitä koulun sääntöihin kuuluu, mutta osalla heistä tuntui silti olevan jonkinlaista kiinnostusta rajojen testaamiseen. Sääntöjen rikkominen nähtiin kokeilemisen arvoisena asiana, mutta vasta myöhemmin:

Lapsi 1: Koulusta ei saa lintsata mutta useat lapset tai on joskus eivät tottele sitä koska

Lapsi 2: Ai mitä koulussa ei saa tehdä?

Lapsi 1: Lintsata

Lapsi 2: Elikkä?

Lapsi 1: ((katsoo mieltävästi tutkijaa)) karata

Tutkija: Mm-m, ihan totta

Lapsi 2: Jotkut lapset tekee niin

Tutkija: Mm-m

Lapsi 2: Mä aion tehdä silleen 85-vuotiaana

Tutkija: ((naurahtaa)) Vai niin

((Lapsi 2 nauraa))

Lapsi 2: -- eiku mä oon sillon jo varmaan eläkkeellä. Tai mä aion tehdä silleen 25-vuotiaana että moikka mä lintsaan mun töistä ((lähtee sohvalta pois)).

Omistaminen. Aineellisten esineiden hallussapito ja asiat, joita henkilö mainitsee omikseen ovat ulottuvuuksia, joiden kautta identiteettiä myös esitetään (Puroila, 2019; Esteban-Guitart, 2012). Aineistossamme osa lapsista puhui erityisesti "isojen jutuista" ja niiden omistamisen mahdollisuudesta nyt, kun he ovat jo koululaisia. Kouluun haluttaisiin pukeutua esimerkiksi hienoihin vaatteisiin, laittaa aikuisen naisen kaulakoru tai tekokynnet. Eräs lapsi kuvaili omaa koulureppua isoksi ja aikuisten osastolta ostetuksi. Koululaisen identiteettiin liitettiin omistamisen kautta sitä, että nyt olemme "isoja".

Lapsi: Tää on tommonen pallo (kaulakoru). Mulla on kotona semmonen pallo. Mä ajattelin että mä laitan sen joskus kun mä tuun kouluun.

Tutkija: Se oiski tosi kiva

Lapsi: Mut se on tähän asti oikeesti

Tutkija: Niin et se on vähän pidempi kaulakoru

Lapsi: Niin sit mulla on aikuisen naisen

Lapset kertoivat omistavansa nyt myös sellaisia tavaroita, joita ei eskarissa tai eskari-ikäisenä ei vielä tarvinnut tai saanut omistaa. Havainnointiaineistossa eräs lapsi kertoi tutkijalle, miten hän on nyt saanut oman kotiavaimen ja miten eskarissa ei vielä tarvitse puhelinta tai kotiavainta. Yksi lapsista iloitsi myös siitä, että nyt kun hän on 7-vuotias, hän saa oman S-etukortin. Tämä ei suoraan liity koululaisuuteen, mutta lapsi kuitenkin mainitsi asian tässä kontekstissa.

Lapset puhuivat myös muista koululaisen tavaroistaan. Eräs lapsi piirsi piirrookseen pulpettinsa, kuvaili sen olevan vielä tyhjä ja kertoi, miten he vielä käyttävät edellisten oppilaiden liituja ennen kuin saavat omat. Narratiiveissa

kuvattiin lisäksi muun muassa aapista ja sen tarinoita, omaa pulpettikirjaa, esiteltiin läksykirjoja ja kyseltiin opettajalta, milloin saadaan omia kirjoja.

Tutkija: Eli aika samanlaista. Mitä siinä oli sit eroo?

Lapsi: (xxx) hmhhh, no (x) no ainakin se, että tota öööö siellä ei tehty niitä kaikkee sellasta niinkun kaikkee sellasia kirjoja.

Tutkija: Okei, joo-o, mutta täällä koulussa tehään kirjoja?

Lapsi: Niin ja saadaan kaikkee kirjoja ja.

Tutkija: Okei ooksä saanut ihan omia kirjoja jo?

Lapsi: Joo aapinen on ihan meiän oma

Lapset mainitsivat myös sen, mikäli heillä ei vielä ole jotakin koululaiselle kuuluvaksi miellettyä tavaraa. Esimerkiksi ekaluokkalaisen keltanokkalippikset olivat lapsille odotettu asia, ja he kyselivät niitä opettajalta useaan otteeseen havainnointiaineistossa.

”Saadaanks me nyt ne keltanokkalippikset” yksi lapsista toteaa. Opettaja vastaa ettei ole vielä nähnyt niitä. Joku toinen lapsista kysyy mikä se sellainen keltanokkalippis on. Opettaja selittää, että siitä tunnistaa, että on ekaluokkalainen ja liikenteessä muut huomaavat paremmin nämä lapset

Omat tiedot ja taidot. Lasten narratiiveista välittyvästä pätevyyden kokemuksesta viesti omien taitojen osoittaminen, joiden kautta lapset myös esittävät identiteettiään Puroilan (2019) mukaan. Monet lapsista kertoivat osaavansa jo lukea tai kirjoittaa, mikä aiheutti joskus jopa turhautumista, jos koulussa tehtiin sellaista, minkä jo osaa. Tämä tuli esiin havainnointiaineistosta: ”Kysyn, millainen se aapinen oli, johon yksi lapsista vastaa, että se vaikutti helpolta, koska hän osaa jo lukea. Hän kertoo, että kotona hänellä on jo ollut aapinen aiemmin, mitä hän on lukenut”.

Lapset toivat esiin myös sen, jos he ovat erityisen hyviä jossain taidossa. Eräs lapsi oli esimerkiksi tehnyt piirroksensa itselleen iloisen ilmeen, koska on hyvä käsitoissä. Toinen taas korosti sitä, että on käynyt ompelukurssin ja osaa sen vuoksi jo ommella ompelukoneella. Kolmas kertoi jopa kaikkien tehtävien olevan helppoja koulussa. Erityisesti lasten puheessa tärkeäksi nousivat omat taidot suhteessa muihin. Lapset korostivat sitä, jos he itse osaavat jo jonkin

taidon, mitä joku toinen ei vielä osaa. Tällainen vertailu on Puroilan (2019) tutkimuksen mukaan osa identiteettineuvottelua.

Tutkija: Okei, joo, No kertokaas mulle seuraavaksi että millasia taitoja te tarvitsette koulussa

Lapsi 1: Me tarvitaan, no kaikkihan ei nyt osaa lukee eikä kaikki sitä tarviikkaa mutta

Lapsi 2: Me osataan lukee

Tässä tutkimuksessa osa lapsista myös osoitti pätevyyttään muihin luokan lapsiin verrattuna esimerkiksi neuvomalla tai muistutteleamalla työrauhasta ja viittaamisesta. Tämä tuli esiin havainnointiaineistosta: ”Yksi lapsista sanoo muille ”shh” kun he alkavat höpistä. Hän näyttää muille viittaussmallia nostamalla käden ylös”.

Eräs lapsi myös osoitti pätevyyttään kertomalla, että on ”tottunut jo tällaiseen isoon tilaan, missä on paljon ihmisiä, kun oon ollut isossa monitoimitalossa eskarissa”. Lauseesta välittyi se, että on jo tottunut sellaiseen, mihin joku toinen välttämättä vielä ei.

Pätevyys välittyi narratiiveissa myös siten, että eräs lapsi kertoi tekevänsä ylimääräisiä läksyjä. Havainnointiaineistoissa lapset myös kyselivät opettajalta tämän antaessa läksyn, että saako tehdä enemmän, kuin annetun läksyn. Opettaja suhtautui myönteisesti lasten innokkuuteen tehdä ylimääräisiä läksyjä, mutta muistutteli myös oman jaksamisen tunnistamisesta.

Omaa pätevyyttä tuotiin esille myös kuvaamalla itseä yleisesti ”hyväksi koululaiseksi”. Hyvä koululainen on sellainen, joka täyttää koetut odotukset:

Tutkija: joo, kiva. No sitten sä voisit kertoa että minkälainen koululainen sä oot?

Lapsi 1: mä oon ollut tästä-, mä oon ollut aika hyvä.

Tutkija: joo-o. (xxx)

Lapsi 1: öö ja sitten-, tota-, meillä on sellaset liikennevalot ja mun nimi ei oo liikkunut punaselle

--

Tutkija: Joo no minkälainen sä oot muuten koulussa?

Lapsi 2: No semmonen rauhallinen niinkun koululaisen pitää olla

Narratiivista identiteettiä rakennetaan myös kuvitellun tulevaisuuden perusteella (McAdams & McLean, 2013), mikä näkyy tässä tutkimuksessa siinä, että isosisaruksilta saatujen ennakkotietojen ja -taitojen perustella rakennetaan myös omaa koululaisen identiteettiä. Näin isompien sisarusten olemassaolo lisäsi lasten kokemaa pätevyyttä omassa koululaisen identiteetissään. Isosisaruksen esimerkki rohkaisi hakemaan erästä lasta oppilaskuntaan: "mun veli on jo ollut siin-, oisko nelkkiluokalla oppilaskunnassa niin sit siitä mä sain idean että jos mun veli on ollut niin mäkin voisin olla koska se oli vapaaehtosena". Sen, että isommat olivat kertoneet koulusta etukäteen, kerrottiin myös lisänneen omaa tietoa: eräs lapsi kertoi, että hän tiesi mitä ottaa kouluun, koska hänen siskonsa käy jo koulua. Toisaalta eräs lapsi pohti myös, että "jos ei oo sisaruksia niin ei välttis tiedä niin paljoo koulusta". Isommista oppilaista otettiin mallia myös asenteissa suhteessa kouluun ja oppiaineisiin. Seuraavassa sitaatissa lapsi ainakin puheen tasolla ajattelee olevansa matikkavihaaja, sillä hänen siskonsakin on:

Tutkija: Onks jotain semmosta juttuu joka on tosi vaikeeta sulle tääl koulussa?

Lapsi: No matikka on aika

Tutkija: Mm-m mut

Lapsi: Tylsää

Tutkija: Okei, minkä takii se on tylsää?

Lapsi: No ku (x) se on vaa tylsää

((Tutkija naurahtaa))

Tutkija: Se on vaan tylsää. No toivottavasti siin tulee jotain kivoja asioita sit sullekki.

Lapsi: ((kuiskaa)) mun sisko vihaa matikkaa

Uutta kohti meneminen. Vaikka osassa lasten narratiiveista välittyi tietynlaista epävarmuutta uudesta ja kaipuuta vanhaan, toisaalta uuteen identiteettiin kasvaminen näkyi narratiiveissa myös uutta kohti menemisenä ja rohkeutena.

Tämä on identiteetin neuvottelua Bambergin (2011) muutoksen ja toisaalta samana pysymisen neuvottelun kautta. Into uuden kohtaamisesta välittyi esimerkiksi erään lapsen seuraavasta tutkijalle esittämästä lauseesta: "Tiesitkö, et tää oli mun ihka eka koulupäivä".

Uuden kohtaaminen rohkeasti näkyi myös erään oppilaskunnan jäseneksi valitun lapsen kerronnassa. Lapsi pohti, että muut ehkä luottavat häneen ja eivät ehkä itse uskaltaneet mennä, mutta hän oli innokas menemään oppilaskuntaan:

Tutkija: No hei sut valittiin oppilaskunnan edustajaksi. Mitä sä luulet et miks just sut valittiin?

Lapsi: No sen takii ehkä koska muhun luotetaan hyvin ja niin-, että sen takia koska öö -, ehkä sen takia jos ite ei halua mennä sinne silleen että jos pitää pelottaa ettei halua mennä

Lapsi: Mä halusin mennä vapaaehtosesti et meillä ois se oppilaskunnan jäsen.

6.3.2 Minä suhteessa muihin

Vaikka ihmissuhteissa välillä oltiin aloittelijoita ja kuin kalat kuivalla maalla, toisaalta aineistossa oli myös narratiiveja, joissa lapset kertoivat olevansa hyvin osaavia ihmissuhteissa. Tässä voidaan katsoa olevan kyse identiteetin muutoksen selvittämisestä Bambergin (2011) teorian valossa. Näissä narratiiveissa tuli esille, että lapsi luovii jo melko taitavasti uudessa toimintaympäristössä sekä uskaltaa jopa sanoa vastaan aikuiselle, mikä kertonee jonkinlaisesta kasvusta omassa uudessa identiteetissä.

Osaaminen. Osassa narratiiveista lapset osoittavat ihmissuhteisiin liittyvää pätevyyttä ja rohkeutta mennä uutta kohti vertaissuhteissaan. Koska identiteetin rakentuminen voidaan nähdä samana pysymisen ja muutoksen neuvotteluissa (Bamberg, 2011), tulkitsimme tämän olevan osa lasten identiteettineuvottelua. Uutta kohti meneminen rohkeasti ihmissuhteissa kuvastaa pätevyyttä ja siten se näyttää kasvuna omassa uudessa identiteetissä: ihmissuhteissa luovitaan jo hyvin taitavasti, vaikka ollaan vasta koulupolun alussa.

Vaikka osa lapsista kertoi viettävänsä edelleen paljon aikaa vanhojen eskarikavereiden kanssa, jotkut narratiivit viestivät uusien ihmissuhteiden tärkeydestä ja näin ollen koululaisena rohkeudesta ja pätevyydestä mennä uutta

kohti ihmissuhteiden tasolla. Monet lapsista kertoivat saaneensa koulussa uusia kavereita. Lapset kertoivat, että uusiin kavereihin tutustuu leikkimällä, mutta myös jutteleminen, toisten kavereiden kautta tutustuminen ja keinuminen mainittiin narratiiveissa. Eräs lapsi myös totesi, että uusiin kavereihin tutustuu kysymällä, pääseekö mukaan leikkiin.

Narratiivit välittivät kuvaa myös siitä, ettei kannata jumiutua olemaan ainoastaan vanhojen kavereiden kanssa, vaan uusiin kavereihin tutustuminen on hyvä asia.

Tutkija: Ooks sä ollu paljon niiden sun vanhojen eskarikavereiden kans tääl koulussa?

Lapsi 1: Todella vähän

Tutkija: Ai todella vähän?

Lapsi 2: Joo todella vähän koska minne me.. kaikki ollaan ehkä samalla luokalla ja sit se ei toimi oikein sillä tavalla että me oltais kokoajan niien kaa koska mä oon tutustunu meiän luokalla niin lapsi 3:een ja lapsi 4:een.

Lasten narratiiveissa tuli esiin myös uusien parhaiden kavereiden saaminen koululaisuuden myötä. Eräs lapsi kuvasi saavansa koko ajan lisää parhaita kavereita. Toisinaan lapset pohtivat narratiiveissaan sitä, kuka heidän paras kaverinsa oikeastaan tällä hetkellä on: onko se vanha eskarikaveri vai uusi koulukaveri?

Lapsi 1: Me oltiin silloin parhaat kaverit eiks nii

Lapsi 2: Niin oltii

Tutkija: Oottekste vielä

Lapsi 2: Ollaan

Lapsi 1: Ollaan

Lapsi 2: Tai no aika parhaat kaverit

Lapsi 1: Tai no mulla on jo uus paras kaveri

Lapset puhuivat myös yleisesti omista taidoistaan ihmissuhteiden tasolla. Yksi lapsista kertoi esimerkiksi, että kaverin kanssa oli tullut riitaa, mutta se oli

selvitetty ja hän oli auttanut keräämään luokkatoverin pudonneita tavaroita. Myös havainnointiaineistossa oli esimerkkejä siitä, kuinka lapset spontaanisti arkisissa luokkatilanteissa kysyivät, voiko auttaa kaveria. Tällaisissa tilanteissa opettaja oli kuitenkin usein kehunut jotakin toista lasta samaisesta asiasta, joten tulkitsimme, että lapset mahdollisesti yrittivät näyttää omaa pätevyyttään sosiaalisissa suhteissa hakemalla kehuja opettajalta hyvästä toiminnasta.

Eräässä narratiivissa lapsi kuvailikin itseään koululaisena hyvien sosiaalisten taitojensa kautta: "mä otan kaikki leikkiin ja en ikinä jätä ketään ulkopuolelle". Yksi lapsi taas totesi, että hän on koulussa hyvä ja kuvaili sen tarkoittavan sitä, että on hyvä tyyppi eikä tee mitään pahaa. Sama lapsi myös kertoi, että koululainen tarvitsee taitoa olla hyvä kaveri ja ettei kiusaa. Eräs lapsi kertoi hyvänä kaverina olemisen myös olevan hyvän mielen ja pusujen antamista. Lapset kertoivat pätevyydestään koululaisena ihmissuhteissa kuvaamalla omia kaveritaitojaan ja tilanteita, joissa he olivat osanneet toimia oikein.

Opettajan asettamien rajojen testaaminen. Lasten narratiiveissa oli toisinaan havaittavissa ikään kuin kapinointia tai testaamista aikuista kohtaan. Esimerkiksi, kun haastattelussa kysyttiin, että millainen koululainen olet, eräs lapsi totesi, että "en kuuntele sääntöjä ollenkaan". Myös toinen lapsi kertoi ollessaan kaverinsa kanssa haastattelussa, että "me molemmat ollaan joskus puhuttu silleen päälle että me ei olla viitattu". Tällainen sääntöjen noudattamatta jättäminen välittyi meille aineistoa analysoidessamme tietynlaisena "isotteluna", kasvuna omassa identiteetissä suhteessa aikuisiin.

6.4 Yhteenveto tuloksista

Saimme analyysimme tuloksena paljon erilaisia narratiiveja lasten koululaisuuden identiteetistä. Huomasimme, että nämä narratiivit jakautuivat karkeasti kahteen eri suuntaan: aloittelijuuteen ja toisaalta pätevyyteen suhteessa uuteen toimintaympäristöön ja muihin ihmisiin koulussa. Aloittelijuus näyttäytyi lasten narratiiveissa kaipuuna aiempaan, uuden identiteetin myötä

eteen tulleista haasteista puhumisena, turvan hakemisena muista, opettajan kuvaamisena isona aikuisena suhteessa itseen sekä herkkyytenä ja haavoittuvuutena kaveriasioissa. Pätevyys taas näyttäytyi itsenäisyyden ja vapauden kuvaamisena, koululaiselle kuuluvien tavaroiden omistamisesta kertomisena, omien tietojen ja taitojen osoittamisena, opettajalle vastaan sanomisena ja rohkeasti ja innokkaasti uutta kohti menemisenä sekä toimintaympäristössä että ihmissuhteissa.

Merkityksellistä tutkimustuloksissa oli se, että vaikka paikoitellen lasten kerronnasta välittyi se, kuinka uudessa toimintaympäristössä ollaan päteviä koululaisia ja luovitaan taitavasti uuden ympäristön ja ihmissuhteiden keskellä, yhtä lailla välillä oltiin kuin kalat kuivalla maalla ja puhuttiin aloittelijuudesta ja haasteista koululaisen identiteetissä. Tämä tulos on linjassa Bambergin (2011) teorian kanssa siitä, kuinka narratiivien kautta neuvotellaan samana pysymisen ja muutoksen dilemmaa identiteetin rakentumisessa. Lapset tasapainottelivat narratiiveissaan aikaisempaan ja uuteen minään liittyvien asioiden välillä ja niiden perusteella rakensivat uutta, koululaisen identiteettiään.

7 POHDINTA

7.1 Johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia, millaisista pienistä tarinoista, joista käytämme yleisesti sanaa narratiivit, koululaisen identiteetti rakentuu ensimmäisen luokan alussa. Tavoitteenamme oli selvittää, miten lapset asemoivat itseään koululaisena suhteessa uuteen toimintaympäristöön ja ihmisiin siellä ja rakentavat sitä kautta identiteettiään narratiivisesti. Lasten narratiivit koululaisen identiteetistä jakautuivat kahteen eri suuntaan: tarinoihin siitä, miten itseä kuvailtiin aloittelijaksi ja toisaalta tarinoihin siitä, miten itseä kuvailtiin jo hyvin päteväksi uudessa koululaisen identiteetissä suhteessa uuteen toimintaympäristöön ja muihin ihmisiin. Näiden kategorioiden alla oli tulkittavissa vielä erilaisiin ulottuvuuksiin liittyviä narratiiveja, joita erittelimme tulostulovissa.

Puroilan (2013) tutkimuksessa oli myös havaittavissa pienuuden ja isouden jännitettä, jota voidaan verrata tämän tutkimuksen aloittelijuuden ja pätevyyden jännitteeseen. Puroilan (2013) tutkimuksessa tutkittiin päiväkotikäisiä lapsia ja siinä tuli esiin, kuinka 3-vuotiaat lapset olivat ylpeitä siitä, etteivät ole enää vauvoja, mutta toisaalta 3-vuotias ei vielä päässyt mukaan 5-vuotiaiden leikkiin, sillä hänen ajateltiin olevan ”pieni”. Samaan tapaan tässäkin tutkimuksessa lapset kertoivat toisaalta taidoistaan ja pätevyydestään, kun heistä on tullut koululaisia, eli ”isoja”, mutta toisaalta narratiivit viestivät herkkyyttä ja aloittelijuuden kokemusta ja lapset näkivät itsensä ”pieninä” esimerkiksi suhteessa koulukummeihin.

Lasten narratiivit, joissa he suhteuttivat itseään uuteen toimintaympäristöön, kouluun, oli nähtävissä sekä pätevyyden että aloittelijuuden kokemusta omassa koululaisen identiteetissä. Aloittelijuus näkyi kaipuuna aiempaan, haasteiden esiin tuomisena koululaisen identiteetin omaksumisessa. Koska identiteettiä neuvotellaan samana pysymisen ja muutoksen dilemman kautta (Bamberg, 2011) ja myös menneiden kokemusten

perusteella (Ergün, 2020), on tässä nähtävissä sitä, että aloittelijuuden esille tuominen on aivan kuin samana pysymisen neuvottelua: vaikka olen siirtynyt kuivalle maalle, olen edelleen kala, joka oli aiemmassa toimintaympäristössä paljon taitavampi.

Ackesjön (2013) tutkimuksessa puolestaan lapset pyrkivät enemmänkin etääntymään ja irtautumaan vanhasta ja eivät jopa hyväksyneet aiemman toimintaympäristön esiopetusmaista toimintaa, koska olivat jo koululaisia. Tutkimuksemme toi kuitenkin esille narratiiveja siitä, kuinka nimenomaan vanhaa kaivataan ja omalle identiteetille haetaan jatkuvuutta esimerkiksi juuri leikin merkityksen korostamisen kautta. Leikki ja leikillisuus haluttiin aivan kuin ottaa mukaan aiemmasta eikä luopua siitä. Se aivan kuin liitetään omaan identiteettiin edelleen tärkeänä osana, mikä voi McAdamsin ja McLeanin (2013) ajatusten valossa kummuta tarpeesta luoda yhtenäisyyttä elämälle ja identiteetille. Samanlaista leikin ja leikillisyyden merkityksen korostamista on havaittu myös muissa koulupolkuun aloittavia koskevissa tutkimuksissa. Koulun leikkimahdollisuudet ja leikki-ilaisuudet on koettu hausimmiksi asioiksi koulussa (esim. Einarsdóttir, 2006; Dockett & Perry, 2012; Einarsdóttir, 2010). Tällainen itselle tärkeiden asioiden määrittely on osa identiteetin rakentamista (Esteban-Guitart, 2012).

Karikosken (2008) ja Kocyigitin (2014) tutkimuksissa niin vanhemmat kuin lapsetkaan eivät kuitenkaan ajatelleet leikin kuuluvan kouluun tai koululaisen ominaisuudeksi. Tässä tutkimuksessa leikki kuitenkin monissa narratiiveissa liitettiin osaksi koululaisuutta: leikin kerrottiin olevan ”lapsen työtä”, toisiin lapsiin kerrottiin voivan tutustua koulussa leikkimällä ja toisissa lapsissa arvostettiin leikkimistaitoja. Tämä voi juontaa juurensa siitä, että uudessa opetussuunnitelmassa alkuopetuksen pedagogiikan leikkipainotteisuutta on lisätty, jolloin myös leikki ehkä helpommin nähdään kuuluvan koululaisen identiteettiin. Tässä näkyy se, miten McAdamsin ja McLeanin (2013) mukaan identiteettiä rakennetaan myös kuvitellun tulevaisuuden perusteella: jos yleisesti koululaisen identiteettiin ajatellaan kuuluvan myös leikillisyyttä, nähdään se mahdollisesti helpommin myös osana omaa koululaisen identiteettiä jo kouluun

tullessa. Identiteettiä muodostetaan aina suhteessa ympäröivään kulttuuriin (Hänninen, 1999) ja omaan tulkintaan siitä (Ackesjö, 2013).

Koska omien taitojen ja pätevyksien esille tuominen on yksi tärkeä osa lasten identiteetin narratiivisessa neuvotteluprosessissa (Puroila, 2019), on myös uuden roolin omaksumiseen liittyvän oman taidottomuuden ja heikkouden esille tuominen osa tätä identiteettityötä. Osa lapsista toi narratiiveissaan esille sitä, miten kaikki on itselle vaikeaa koulussa ja miten ekaluokkalaisena vasta opettelee koululaisen taitoja ja usein myös unohtaa asioita. Lapset tavallaan kokivat, että kouluun tultaessa on vielä pysytty melko samana tiedollisesti ja taidollisesti kuin ennen, ja sopeutuminen vaativampaan kouluun on vasta alussa. Tällaista aloittelijuuden tai osaamattomuuden kokemusta koulun aloittajilla on havaittu myös muissa tutkimuksissa (esim. Karikoski, 2008; Einarsdóttir, 2007) Syy taustalla saattaa olla ympäristönvaihdos, jossa lapsi siirtyy tutusta ympäristöstä, jossa hän oli kokenut toimija, vieraaseen toimintaympäristöön, jossa hän vasta aloittelee toimintaansa. Tämä heijastuu identiteettikokemuksissa.

Toisaalta narratiiveissa oli viitteitä siitä, että omassa asemoitumisessa uuteen toimintaympäristöön kerrottiin myös pätevyyden kokemusta. Narratiiveissa tuli esille se, miten koululaisina ollaan nyt itsenäisempiä ja voidaan esimerkiksi jo omistaa erilaisia koululaisen ja "isojen ihmisten" tavaroita. Narratiiveissa tuotiin esille sitä, miten uudessa toimintaympäristössä osataan jo toimia rohkeasti ja pätevästi uutta kohti mennessä ilman hankaluuksia. Identiteettiä neuvoteltiin esimerkiksi identiteetin muutoksen ja oman toimivallan neuvottelujen kautta (Bamberg, 2011) sekä myös kulttuuristen identiteettipääomien kautta, joihin liittyy esimerkiksi erilaiset esineet, joita omistetaan (Esteban-Guitart, 2012). Narratiiveissa tuli esille, että on ihmisinä kasvettu isommiksi ja siksi myös pystytään toimimaan uudessa ympäristössä itsenäisesti ja pätevästi. Tällaista siirtymän myötä tapahtuvaa kasvun ja isommaksi tulemisen kokemusta omassa identiteetissä on havaittu myös muissa tutkimuksissa (esim. O'Farrelly & Hennessy, 2014; Dockett & Perry, 2012; Babić, 2017). Osa näistä tutkimuksista on tehty nuoremmilla lapsilla, koska eri maissa

koulun aloitusikä on eri, mutta yleisesti siirtymävaiheissa ja uuden aloittamisessa tällaista kokemusta on havaittu.

Oman toimivallan neuvottelun näkökulmasta (Bamberg, 2011) osassa narratiiveista koululaisen identiteetti nähtiin itsenäisempänä kuin ennen, eli oman toimivallan suhteessa toimintaympäristöön koettiin kasvaneen. Toisaalta osassa narratiiveista toimivallan näkökulmasta koululaisen identiteetti voidaan nähdä Bambergin (2011) sanoin heijastavan selvästi yhteiskunnallisten rakenteiden alaisena olemista. Omaa toimijuutta ja pätevyyttä suhteessa toimintaympäristöön arvioitiin myös sen kautta, miten hyvin on sopeutunut ja pystyy vastaamaan toimintaympäristön odotuksiin. Tuloksissa on samaa verrattuna Huberin ja muiden (2003) tutkimukseen, jossa huomattiin, että opettajan reaktiot ja oppilaan kokemus hänen odotuksiinsa vastaamisesta on yksi tärkeä tekijä oppilaan selvittäessä identiteettiään itselleen.

Tässä tulee esille Hännisen (1999) narratiivisen identiteetin teorian mukainen reflektoidun identiteetin ulottuvuus. Siinä yhdistyy sekä oma toimijaminuus että moraalinen identiteetti (normien mukainen ihanneminä), joiden kautta identiteettiä reflektoidaan (Hänninen, 1999). Aineistossamme lapset kuvailivat itseään koululaisena myös sen suhteen, millainen hyvän koululaisen ”kuuluu olla”, eli normien kautta. Narratiiveissa, jotka olemme analysoineet kuvaavan lapsen hyvää sopeutuneisuutta suhteessa toimintaympäristöön (ks. luku 6.2.2) oli nähtävissä toisaalta oman toimivallan lisääntymistä uuden identiteetin myötä ja toisaalta sitä, että itseä suhteutettiin vahvasti normeihin ja arvioitiin omaa koululaisen identiteettiä niiden kautta. Tämä mukailee Farquharin (2012) tutkimusta, jossa johtopäätös oli, että institutionaaliset kontekstit ovat tärkeässä asemassa lasten identiteetin rakentamisessa esimerkiksi pedagogisten käytäntöjen luoman normiston kautta. Meidän tutkimuksemme perusteella näyttää siltä, että oma koululaisuus nähtiin toisaalta itsenäistymisenä ja toimivallan lisääntymisenä ja toisaalta normeihin sopeutumisenä eli rakenteiden alaisena olemisenä.

Aloittelijuuden ja pätevyyden jännite näkyi myös lasten narratiiveissa, joissa he suhteuttivat itseään muihin ihmisiin koulussa. Aloittelijuus näyttäytyi

turvan hakemisena ihmissuhteissa, opettajan ihailuna ja tottelemisena sekä herkkyytenä suhteessa muihin. Ihmissuhteet ovatkin osa sosiaalista identiteettipääomaa, jonka kautta identiteettiä esitetään (Esteban-Guitart, 2012). Myös aiemmassa identiteettejä koskevassa kirjallisuudessa nähdään, että sosiaaliset suhteet ovat olennaisessa osassa identiteetin rakentamisprosessissa (Banks, 2013; Vignoles ym., 2011; Ergün, 2020; Puroila, 2019; Hogg & Vaughan, 2017). Tästä on käytetty esimerkiksi käsitettä relaatioidentiteetti, jolla viitataan rooleihin suhteessa muihin ihmisiin ja näiden roolien määrittelyyn ja tulkintaan (Vignoles ym., 2011). Banksin (2013) mukaan henkilökohtaisessa identiteetissä korostuvat sisäiset ominaisuudet, kun taas suhteellisessa identiteetissä (vrt. relaatioidentiteetti) painottuvat yksilön ulkopuoliset suhteet. Identiteettiä määritellään niin sisäisesti kuin ulkoisestikin. Tässäkin tutkimuksessa lasten identiteettinarratiiveissa näkyi se, kuinka he suhteuttivat itseään uudessa sosiaalisessa ympäristössä vaikuttaviin ihmissuhteisiin, kuten vertaisiin, opettajaan ja isompiin koululaisiin.

Kirjallisuudessa on todettu, että tieto identiteetistä säätelee vuorovaikutusta muiden kanssa (Ergün, 2020; Hogg & Vaughan, 2017), mutta samanaikaisesti vuorovaikutus ympäristön ja sen ihmisten kanssa rakentaa identiteettiä (Ergün, 2020). Tämä näkyi tutkimustuloksissa esimerkiksi siten, että lasten narratiiveista välittyi se, kuinka he ajattelivat olevansa vielä pieniä verrattuna isompiin koululaisiin, kuten sisaruksiin ja kummeihin ja hakivat siten heistä turvaa. Samalla tämä vuorovaikutus isompien kanssa kuitenkin lisäsi heidän tietämystään koulusta ja koululaisuudesta ja auttoi lapsia rakentamaan identiteettiään koululaisena. Aikaisemmissa tutkimuksissa onkin huomattu, että lasten näkemykset koulusta perustuvat esimerkiksi tietoon sisarusten ja muiden lasten koulukokemuksista (esim. Babić, 2017; Yanik Özger, 2022). Tässäkin tutkimuksessa lapset toivat esiin, että jos ei ole isompia sisarusia, ei välttämättä tiedä niin paljon koulusta. Oli myös havaittavissa, että lapsi otti mallia isommista sisaruksistaan ja kopioi esimerkiksi suhtautumistaan joihinkin oppiaineisiin. Myös aikaisemmissa tutkimuksissa on todettu lasten ottavan mallia isompien koululaisten käyttäytymisestä (Karikoski, 2008) ja turvautuvan sisarusten apuun

(Dockett & Perry, 2012). Tässä voidaan katsoa korostuvan kirjallisuudessa painotettu näkemys sosiaalisten suhteiden merkityksestä identiteetin rakentumiselle (esim. Banks, 2013; Vignoles ym., 2011; Ergün, 2020; Puroila, 2019; Hogg & Vaughan, 2017). Heidän puheissa, joilla isompia sisaruksia oli koulussa, oli nähtävissä enemmän narratiiveja pätevydestä koululaisen identiteetissä.

Tämän tutkimuksen tuloksissa tulkitsimme suhteiden isompiin oppilaisiin merkitsevän koulupolkuun aloitteleville myös ikään kuin tietynlaista statusta. Lasten narratiiveista kuvastui se, kuinka isompien oppilaiden kanssa olemista korostettiin ja se vaikutti olevan kivaa, jos oli myös isompia kavereita. Samaan aikaan kuitenkin pohdittiin, jaksavatko isot oppilaat olla pienempien kanssa. Aiemmissa tutkimuksissa onkin todettu, että ryhmiin, kuten "isoihin" ja "pieniin" samaistuminen merkitsee lapselle arvoja, sosiaalista asemaa ja valtasuhteita (Puroila, 2013; Puroila & Estola, 2014). Näiden on nähty olevan merkityksellisiä myös lasten itsetunnon kannalta (Puroila & Estola, 2014). Näin ollen voitaisiin ajatella, että isojen kanssa oleminen merkitsi tässä tutkimuksessa lapsille korkeampaa sosiaalista asemaa ja vaikutti sitä kautta heidän narratiiveihinsa myös omasta identiteetistään.

Kokonaisuudessaan tutkimuksemme tulokset puhuvat sen puolesta, että lapset ovat kouluun aloittaessaan Eriksonin (1963) kuvaileman ahkeruuden ja alemmuuden kriisissä egon kehityksessä. Tässä vaiheessa lapset hakevat tunnustusta ja huomiota tuottamalla asioita, ja pyrkimällä täyttämään annetut taidot ja tehtävät (Erikson, 1963, s. 259). Tutkimuksemme lapset puhuvat toisaalta omasta aloittelijuudestaan, toisaalta pätevydestään. He ovat toisaalta kuin kalat kuivalla maalla uudessa ympäristössä ja uusien ihmisten kanssa, toisaalta he uivat kuin kalat vedessä. Tässä vaiheessa on erityisen tärkeää, että kasvattaja rohkaisee lasta ja antaa paljon myönteistä palautetta (Erikson, 1959; Crainin 2016 mukaan). Tutkimuksemme tulokset tukevat Karikosken (2008) näkemystä, jonka mukaan lasta ei saa liian nopeasti patistaa kasvamaan koululaiseksi ensimmäisestä koulupäivästä lähtien, vaan lapselle tulee antaa aikaa prosessiin. Identiteetin rakentumisen näkökulmasta ikävaiheen vaarana on

riittämättömyyden ja alemmuuden tunne (Erikson, 1963, s. 260), jota on havaittavissa lasten kertomuksissa.

Tutkimuksemme tuo mahdollisuuksia tarkastella ja ymmärtää lasten koululaisuuden identiteettejä ja sitä, millä tavoin lapset näkevät itsensä suhteessa kouluinstituutioon koulua aloittelevina koululaisina ja mitkä tekijät rakentavat tätä identiteettiä. Tällainen ymmärrys on tärkeää esimerkiksi lasten oppimisen kannalta. Esteban-Guitart (2016, s. 107) painottaa oppilaiden identiteettien huomioimista opetuksen ja toiminnan pohtimisessa, sillä lasten identiteetin ymmärtäminen on tärkeää oppimisen kannalta. Hänen mukaansa oppiminen on prosessi, joka myös muuttaa oppijaa itseään. Kasvattajat ovat avainasemassa lasten identiteetin rakennusprosessissa (Puroila & Estola, 2014) pientenkin pedagogisten ratkaisujen, aineellisen ympäristön, lasten ryhmiin jaottelun ja esille tuotujen odotusten kautta lapsen kerätessä vastauksia kysymykseen ”kuka minä olen” (Puroila & Estola, 2014; Puroila, 2019).

7.2 Tutkimuksen arviointi

Tutkimuksemme on narratiivinen tutkimus, jossa käytimme aineistonkeruumenetelmänä kerronnallisen haastattelun menetelmää. Sen tavoitteena on saada aineistoksi kertomuksia ja antaa tilaa kerronnalle (Hyvärinen & Löyttyniemi, 2005). Tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa sovelletaan käsitteitä validius ja reliaabelius, jotka laadullisen tutkimuksen kontekstissa tarkoittavat sitä, miten luotettavasti tutkimus kuvaa ilmiötä, kuinka läpinäkyvä tutkimus on ja toisaalta sitä onko tutkimuksen tulokset siirrettävissä (Puusa ym., 2020, 172). Näiden käsitteiden avulla arvioimme seuraavaksi tutkimuksemme luotettavuutta.

Voidaan ajatella, että sovelsimme aikuisten tutkimuksen puolelta narratiivisuutta ja kerronnallisuutta lapsia koskevaan tutkimukseen. Tämä tulee huomioida arvioitaessa tutkimuksen validiutta eli sitä, miten hyvin tutkimus kuvaa kiinnostuksen kohteena olevaa ilmiötä. Monet teoreetikot näkevät, että narratiivinen identiteetti kehittyy ja tarkentuu ihmisen varttuessa kohti

murrosikää ja aikuisuutta, jolloin ihminen alkaa koota elämän varrella kertyneistä narratiiveista kausaalista ja integratiivista kertomusta itsestään (esim. McAdams, 2001, 2013; Habermas & Bluck, 2000). Lasten kertomukset itsestään ovatkin usein katkeilevia, eikä tarinoiden tapahtumissa useinkaan ole lineaarista järjestystä (Puroila ym., 2012), mikä tuo oman haasteensa tulosten analysoimiseen.

Narratiivista tutkimusta on kuitenkin kritisoitu siitä, että se pyrkii luomaan selkeitä integratiivisia tarinoita, eikä kunnioita tarinoiden rikkonaisuutta ja hajanaisuutta (Heikkinen, 2018). Tämän, lasten identiteetin keskeneräisyyden, ja lasten hajanaisen kertomisen tavan huomioon ottaen, hyödynsimme pienten tarinoiden lähestymistapaa (ks. luku 2.3), jolla pyrimme juuri validiuden lisäämiseen. Tästä näkökulmasta myös havainnointiaineiston mukaan ottaminen lisää tutkimustulosten validiutta, sillä lasten kerronta itsestään on usein hyvin tilannesidonnaista ja siinä tärkeitä ovat arkipäivän tilanteet, tunneilmaisut ja eleet (Puroila, 2019). Näin havainnointiaineiston tilanteet ja arkipäivän vuorovaikutukset toivat autenttisuudellaan tukea ja luotettavuutta haastatteluaineiston analyysiin, vaikka kertomukset ovatkin aina vain sen hetken konstruktioita todellisuudesta (Hyvärinen, 2017).

Haastatteluaineiston validiutta lasten identiteetin kuvaamisessa hieman rajoittaa se, että sitä kerätessä jouduttiin pitkälti turvautumaan ennalta suunniteltuihin apukysymyksiin. Tämä ongelma on tuttu kerronnallisen haastattelun menetelmän käyttäjille, sillä haastattelijan usein odotetaan esittävän suorita kysymyksiä, joihin yritetään vastata hyvin (Erkkilä & Mäkelä, 2002). Näin ollen osa haastatteluista muistutti pitkälti temahaastatteluja, joissa käytiin samat teemat läpi haastateltavien kanssa. Tämä voi johtua lasten katkeilevasta kerronnan tavasta, jolloin haastattelun kuljettaminen saattaa olla vaikeaa. Osaltaan syy saattoi olla myös siinä, että haastattelut toteutti toinen gradun tekijä, joka ei luonnollisestikaan ollut yhtä perillä tutkimusongelmastamme kuin me tämän tutkimuksen tekijät. Tämä saattoi vaikuttaa siihen, millä tavoin lasten nostamiin teemoihin tartuttiin vai turvauduttiinko enemmän apukysymyksiin. Prosessin aikana kuitenkin

konsultoimme haastattelevaa tutkijaa ja kehitimme koko ajan yhdessä haastattelumetodia. Pyrimme yhdistämään meidän perehtyneisyyttämme aiheeseen ja haastattelevan tutkijan lapsituntemusta, mikä tuotti koko ajan parempaa tulosta haastattelujen edetessä.

Lisäksi haastattelut toteutettiin osin ryhmähaastatteluina, osin yksilöhaastatteluina haastattelevan tutkijan harkinnan ja lapsituntemuksen perusteella. Pohdimme näiden kahden haastattelutavan eettisyyttä luvussa 5, mutta molempien tapojen kohdalla on hyvä pohtia myös tuotetun aineiston luotettavuutta. Esimerkiksi Roosin (2015) tutkimuksessa puheenvuorot jakautuivat ryhmähaastatteluissa epätasaisesti ja parihaastatteluissa sanavalmiimpi tai vahvempi lapsi oli enemmän äänessä. Meidän gradussa voidaan kuitenkin katsoa olleen etuna se, että haastatteliija oli päässyt jo tekemään tuttavuutta lapsiin, ja osasi siten ehkä valita sopivia pareja tai ryhmiä haastatteluun. Tämän seurauksena pystyttiin ennaltaehkäisemään sitä, että toinen dominoi ja toinen jää taka-alalle. Toisaalta osassa tutkimuksemme haastatteluista kävi samoin, kuin Roosin (2015) tutkimuksessa, että toisen lapsen kommentti innoitti myös toisen hassuttelemaan, jolloin haastattelu meni pelleilyksi. Tämän voidaan katsoa olleen parihaastatteluiden huonona puolena ja hankaloittaneen aineistonkeräämistä sekä heikentäneen aineiston luotettavuutta.

Toisaalta lapset ovat tottuneet ryhmässä toimimiseen (Helavirta, 2007), joten ryhmähaastattelussa heidän tapansa puhua tulee paremmin esiin (Nieminen, 2021). Tämä tuli hyvin tässä tutkimuksessa esiin; ryhmähaastatteluissa usein toisen lapsen kommentti innoitti myös toisen kertomaan jotain, jolloin keskustelu eteni enemmän lasten kerronnan varassa. Yksilöhaastatteluissa lasten vastaukset olivat usein lyhyitä ja tutkija joutui käyttämään paljon valmiiksi mietittyjä apukysymyksiä, mikä heikentää lapsen omaan autenttiseen identiteetikerrontaan käsiksi pääsemistä. Tämä puoltaa sitä, että yksilöhaastattelujen lisäksi käytettiin myös ryhmähaastatteluja.

Tutkimuksen reliabiliuden näkökulmasta täytyy ottaa huomioon selkeä ero tutkijan ja tutkittavan valtasuhteissa. Punchin (2002) mukaan lapset usein

pyrkivät miellyttämään aikuisia ja he saattavat esimerkiksi jännittää aikuisten reaktioita omiin puheisiinsa. Tällainen toiminta kuitenkin vähenee, mitä luottamuksellisempi suhde tutkijalla on lapsen (Punch, 2002). Tutkimuksemme vahvuus tältä osin onkin se, että haastatteleva tutkija keräsi myös muuta tutkimusaineistoa, kuten haastatteluja ja havainnointiaineistoa pidemmältä ajalta. Näin hän myös kykeni muodostamaan lapsiin syvempiä suhteita verrattuna siihen, jos me olisimme menneet tekemään tutkimuksemme haastattelut muutamana päivänä. Kuitenkin tutkimuksemme tuloksia tulkitessa on hyvä pitää mielessä se, että lasten puheisiin on saattanut vaikuttaa se, mitä he ajattelevat aikuisten ”haluavan kuulla”.

Tulosten reliabiliuden kannalta on hyvä pohtia myös yleisemmin tutkijan roolia. Se on merkittävä niin haastattelutilanteen vuorovaikutuksen toisena osapuolena kuin aineiston analysoijanakin. Narratiivista identiteettiä esitetään ja rakennetaan aina sosiaalisessa vuorovaikutuksessa (Ergün, 2020; Hooker, 2016; Fivush & Merrill, 2016; Esteban-Guitart, 2012; Puroila, 2013; Bamberg & Georgakopoulou, 2008), jolloin tutkijat ovat myös osallisina tarinoiden tuottamisessa objektiivisen syrjässä olon sijaan (Spector-Mersel, 2010). Tutkijan roolina on siis yhteisrakentaa ja välittää tietoa sekä paljastaa ja tulkita tarinoiden taustalla olevia merkityksiä (Pino Gavidia & Adu, 2022). Analyysiprosessissa olemme tutkijoina esimerkiksi Puroilan ja Estolan (2014) tapaan päättäneet, mitkä osat käsitämme pieniksi tarinoiksi ja miten ne rajautuvat, jolloin ne eivät tarjoa objektiivisia suoria reittejä lasten mielensisäiseen maailmaan. Tekemiimme tulkintoihin saimme tukea myös taustateorioista (Bamberg, 2011; Esteban-Guitart, 2012; Puroila, 2019), jotka auttoivat meitä pohtimaan, mitkä kohdat lasten narratiiveissa ovat identiteetin rakentamista ja neuvottelua, ja mitkä taas eivät.

Tutkimuksemme vahvuus tästä näkökulmasta on kuitenkin se, että tutkijoita oli käytännössä kolme: tutkija, joka keräsi aineiston havainnoiden ja haastatellen lapsia ja kaksi tutkijaa, jotka käyttivät aineistoa, jolloin analyysia tehtiin koko ajan keskustellen. Keskustelua käytiin myös muiden aineistoa tuntevien hankkeessa toimivien graduntekijöiden kanssa, jolloin pystyimme

peilaamaan omia tulkintojamme heidän ajatuksiinsa. Näin toteutimme tulkintaprosessissa Heikkisen (2018) mainitsemaa refleksiivisyyden periaatetta eli tutkijan omien tutkittavaan kohteeseen liittyvien ymmärrysyhteyksien jatkuvaa tarkastelua. Tulkinta oli myös dialektista eli totuutta konstruointiin yhdessä toisten kanssa (Heikkinen, 2018), mikä lisää objektiivisuutta ja sitä kautta reliaabeliutta. Tutkimuksen tavoitteena ei kuitenkaan ollut tuottaa yleistettävää tietoa ja objektiivista totuutta ensimmäistä luokkaansa aloittavien lasten narratiivisesta koululaisen identiteetistä vaan lisätä ymmärrystä aiheesta, kuten kuvasimme luvussa 4.2.

Analyysin läpinäkyvyyden arvioinnissa tulee ottaa huomioon se, että analyysimenetelmänä käytimme kategorista narratiivien analyysia, jossa erottelimme aineistosta samaan kategoriaan sopivia pieniä tarinoita luoden näin kokonaiskuvaa koko aineistosta. Pyrimme ymmärtämään, millaisista tarinoista koululaisuuden identiteetti yleisesti rakentuu ensimmäisen luokan alussa. Pyrimme ymmärtämään, millaisista tarinoista koululaisen identiteetti yleisesti rakentuu ensimmäisen luokan alussa. Hännisen (2018) mukaan tällainen menetelmä on eettisestä näkökulmasta hyvä, sillä siinä tutkittavien henkilöllisyys on vaikea tunnistaa, mutta analyysin läpinäkyvyyden kannalta tämä voi olla ongelma. Rajoituksena voidaan pitää myös sitä, että se jättää tarinoiden yksilölliset piirteet vähälle huomiolle (Hänninen, 2018). Pyrimme kuitenkin tuloslukuun nostettujen aineistositaattien kautta tuomaan esille tarinoiden piirteitä ja luomaan läpinäkyvyyttä tulkinnalle.

7.3 Jatkotutkimusaiheet

Tämän tutkimuksen tulokset ja johtopäätökset tarjosivat tietoa siitä, millaisista narratiiveista koululaisen identiteetti rakentuu ensimmäistä kouluvuottaan aloittelevien lasten puheessa. Tutkimusta toteutettaessa nousi esiin myös useampia jatkotutkimusaiheita, joiden avulla voitaisiin saada lisää tietoa koululaisuudesta ja koululaisen identiteetin rakentumisesta.

Tässä tutkimuksessa huomattiin, että jos lapsella on isompia sisaruksia koulussa, niin osa identiteetistä on ikään kuin rakentunut jo valmiiksi isommilta sisaruksilta nähdyn ja kuullun perusteella. Koska sisaruksilta ja vanhemmilta ikätovereilta saadun tiedon vaikutus koulukokemuksiin (esim. Babić, 2017; Yanik Özger, 2022) sekä identiteetin neuvottelu sosiaalisten suhteiden kautta (ks. Bamberg 2011; Esteban-Guitart, 2012) on tunnustettu jo aiemmassa tutkimuskirjallisuudessa, olisikin mielekästä tutkia, millainen vaikutus isommilla sisaruksilla lopulta on lapsen koulupolkuun. Toisin sanoen, millä tavoin sisaruksilta omaksutut koululaisen identiteetin piirteet lopulta omassa identiteetissä ilmenevät.

Aineistossamme esiintyi myös narratiiveja, kuten ”rauhallinen, niin kuin koululaisen kuuluu olla”, mitkä ehkä ilmentävät ulkoista, kulttuurista käsitystä koululaisuudesta. Näin ollen olisi kiinnostavaa tutkia kouluinstituutiota koululaisten narratiivien kautta. Onko olemassa jokin yleinen näkemys siitä, millainen koululaisen kuuluu olla? Tässä voidaan katsoa olevan kyse Hännisen (1999) kuvaamasta moraalisesta identiteetistä, eli ulkoisten normien kautta omaksutusta ihanneminästä, joka ohjaa omaa toimintaa. Identiteetin on todettu olevan myös kontekstisidonnainen (Spector-Mersel, 2010; Peterson & Langellier, 2006) eli itsen lisäksi sen kautta symboloidaan myös yhteiskuntaa ja kulttuuria (Bendle, 2002; Kroger, 2003).

On myös huomioitava, että narratiivisella identiteetillä tarkoitetaan elämäntarinaa, jonka ihminen on sisäistänyt ja joka muuttuu ja kehittyy (Hänninen, 1999; McAdams, 2013; Ergün, 2020). Tämä tutkimus antaakin näkökulman koululaisen narratiivisen identiteetin rakentumisesta ainoastaan tietyssä hetkessä, koulupolun alussa, joten olisi mielenkiintoista tutkia koululaisen identiteettiä myös pitkittäistutkimuksena. Tätä puoltaa etenkin se, että Karikosken (2008) mukaan koululaiseksi kasvaminen on prosessi. Näistä näkökulmista käsin voisi ajatella, että narratiivinen identiteetti koululaisena myös muuttuu ja kehittyy koulupolun varrella, jolloin sitä olisi kiinnostavaa tutkia esimerkiksi eri vaiheissa alakoulua.

Tässä tutkimuksessa pääasiallisena tutkimusmenetelmänä oli haastattelut, vaikka tukena käytettiin myös havainnointiaineistoa. Päiväkoti-ikäisten lasten narratiivisia identiteettejä on kuitenkin tutkittu pääosin etnografisesti, osallistumalla lasten arkeen (esim. Puroila & Estola, 2014; Puroila, 2019) ja kuuntelemalla heidän spontaaneja kertomuksiaan järjestämättä varsinaisia tilanteita tutkimusmateriaalin tuottamista varten (Puroila, 2019). Voidaankin pohtia, antaisivatko spontaanit, arkisissa tilanteissa kuullut kertomukset realistisempaa tietoa myös kouluun aloittavien narratiivisista identiteeteistä. Yksi jatkotutkimusmahdollisuus olisi toteuttaa tämä tutkimus narratiivisen etnografian keinoin.

Aiemmassa tutkimuksessa on myös todettu, että odotukset vaikuttavat kokemuksiin eli siihen, mitä koulun alkaessa tapahtuu ja mitä merkityksiä näille tapahtumille annetaan (Dockett & Perry, 2012). Siispä voitaisiin tarkastella sitä, miten ennako-odotukset koulusta ja koululaisuudesta ovat yhteydessä siihen, millainen koululaisen narratiivinen identiteetti lapselle muodostuu, kun hän aloittaa koulun.

LÄHTEET

- Ackesjö, H. (2013). Transitions – Times of Reconstructions. *International Journal of Transitions in Childhood*, 6, 16–27.
- Ahn, J. (2011). Review of Children's Identity Construction via Narratives. *Creative Education*, 2(5), 415–417.
- Ahn, J., & Filipenko, M. (2007). Narrative, imaginary play, art, and self: Intersecting worlds. *Early Childhood Education Journal*, 34(4), 279–289.
<https://doi.org/10.1007/s10643-006-0137-4>
- Andersson, S., Aptekar, L., Boal, A., Brostrom, S., Bruner, J., ... & Yardley, K. (2005). Creative methodologies in participatory research with children. Teoksessa S. Greene, & D. Hogan (toim.), *Researching children's experience* (s. 254–272). SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781849209823>
- Alderson, P., Alderson, P., Bearison, D., Boat, B., Everson, M., ... & Wetherell, M. (2005). Exploring meaning in interviews with children. Teoksessa S. Greene, & D. Hogan (toim.), *Researching children's experience* (s. 142–157). SAGE Publications. <https://dx.doi.org/10.4135/9781849209823>
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist* 55, 469–480.
- Austin, J.L., Brice-Heath, S.B, Bruner, J., Bruner, J. Bruner, J., ... & Kaplan, B. (2005). Narrative Analysis of Children's Experience. Teoksessa S. Greene & D. Hogan (toim.) *Researching Children's Experience* (s. 199–216). SAGE Publications.
- Babić, N. (2017). Continuity and discontinuity in education: example of transition from preschool to school. *Early Child Development and Care*, 187(10), 1596–1609. <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1301935>
- Bamberg, M. (2011). Who am I? Narration and its contribution to self and identity. *Theory & psychology*, 21(1), 3–24.
<https://doi.org/10.1177/0959354309355852>

- Bamberg, M. & Georgakopoulou, A. (2008). Small stories as a new perspective in narrative and identity analysis. *Text & talk*, 28(3), 377–396.
<https://doi.org/10.1515/TEXT.2008.018>
- Banks, MV. (2013). *Narrative identity: the construction of the life story, autobiographical reasoning and psychological functioning in young adult*. [Väitöskirja, Victoria University of Wellington]
- Bendle, M. F. (2002). The crisis of 'identity' in high modernity. *The British journal of sociology*, 53(1), 1–18. <https://doi.org/10.1080/00071310120109302>
- Clark, A., & Moss, P. (2005). *Spaces to Play : More Listening to Young Children Using the Mosaic Approach*. National Children's Bureau.
- Christensen, P., & James, A. (2008). *Research with children: Perspectives and practices* (2. painos). Routledge, Taylor & Francis Group.
- Crain, W. C. (2016). *Theories of development: Concepts and applications* (6. painos). Routledge, Taylor & Francis Group.
- Dockett, S. & Perry, B. (2012). "In kindy you don't get taught": Continuity and Change as children start school. *Frontiers of education in China*, 7(1), 5–32.
<https://doi.org/10.3868/s110-001-012-0002-8>
- Ebbeck, M., Saidon, S. B., Rajalachime, G. n., & Teo, L. Y. (2013). Children's Voices: Providing Continuity in Transition Experiences in Singapore. *Early Childhood Education Journal*, 41(4), 291–298. <http://dx.doi.org/10.1007/s10643-012-0556-3>
- Einarsdóttir, J. (2006). From pre-school to primary school: when different contexts meet. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(2), 165–184.
<https://doi.org/10.1080/00313830600575965>
- Einarsdóttir, J. (2007). Children's voices on the transition from preschool to primary school. Teoksessa A-W. Dunlop & H. Fabian (toim.) *Informing Transitions in the Early Years: Research Policy and Practice* (s. 74–91). Maidenhead: Open University Press.
- Einarsdóttir, J. (2010). Children's experiences of the first year of primary school. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(2), 163–180.
<https://doi.org/10.1080/13502931003784370>

- Einarsdóttir, J., Dockett, S., & Perry, B. (2009). Making meaning: Children's perspectives expressed through drawings. *Early child development and care*, 179(2), 217–232. <https://doi.org/10.1080/03004430802666999>
- Ergün, N. (2020). Identity Development: Narrative Identity and Intergenerational Narrative Identity. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar- Current Approaches in Psychiatry*, 12(4), 455–475. <https://doi.org/10.18863/pgy.676439>
- Erikson, E. H. (1963). *Childhood and society* (2. painos). Norton.
- Erkkilä, R., & Mäkelä, M. (2002). Face to face human dimensions in biographical interviews. Teoksessa R. Huttunen, H. L. T. Heikkinen, & L. Syrjälä (toim.) *Narrative Research. Voices of Teachers and Philosophers* (s. 45–55). Jyväskylä: Kopijyvä.
- Eskelä-Haapanen, S., Lerkkanen, M.-K., Rasku-Puttonen, H., & Poikkeus, A.-M. (2017). Children's beliefs concerning school transition. *Early Child Development and Care*, 187(9), 1446–1459. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1177041>
- Eskola, J. (2015). Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (4. painos, 180–200). PS-kustannus.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.
- Esteban-Guitart, M. (2012). Towards a multimethodological approach to identification of funds of identity, small stories and master narratives. *Narrative inquiry*, 22(1), 173–180. <https://doi.org/10.1075/ni.22.1.12est>
- Esteban-Guitart, M. (2016). *Funds of Identity: Connecting Meaningful Learning Experiences in and out of School*. Cambridge University Press.
- Farquhar, S. (2012). Narrative identity and early childhood education. *Educational Philosophy and Theory*, 44(3), 289–301. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2010.00656.x>

- Fivush, R. & Merrill, N. (2016). An ecological system approach to family narratives. *Memory Studies*, 9(3), 305–314.
<https://doi.org/10.1177/1750698016645264>
- Georgakopoulou, A. (2006). Thinking big with small stories in narrative and identity analysis. *Narrative Inquiry*, 16(1), 122–130.
<https://doi.org/10.1075/ni.16.1.16geo>
- Hatch, J. Amos, & Wisniewski, Richard. (1995). Life history and narrative: questions, issues and exemplary works. Teoksessa J. Amos Hatch & Richard Wisniewski (toim.) *Life history and narrative* (s. 113–135). London: Falmer.
- Habermas, T., & Bluck, S. (2000). Getting a life: The emergence of the life story in adolescence. *Psychological Bulletin*, 126, 748–769.
<https://doi.org/10.1037/0033-2909.126.5.748>
- Heikkinen, H.L.T. (2018). Kerronnallinen tutkimus. Teoksessa R. Valli, J. Aaltola & S. Herkama (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (5. painos, s. 145–160). PS-Kustannus.
- Helavirta, S. (2007). Lasten tutkimushaastattelu. Metodologista hermistymistä, joustoa ja tasapainottelua. *Yhteiskuntapolitiikka*, 72(6), 629–640.
- Hogg, M. & Vaughan, G. (2017). *Social Psychology*. Pearson Education.
- Hohti, R. & Karlsson, L. (2012). Kevätjuhlat – Koululaisena toimimisen tilat ja rajat. Teoksessa E. Pekkarinen, K. Vehkalahti, & S. Myllyniemi (toim.) *Lapset ja nuoret instituutioiden kehyksissä. Nuorten elinolot -vuosikirja* (s. 128–142). Helsinki: Nuorisotutkimusseura.
- Hooker, BA. (2016). *The life stories of teachers in post compulsory education: a narrative exploration of teacher identity*. [Väitöskirja, University of Wolverhampton]
- Huber, J., Keats Whelan, K., & Clandinin, D. J. (2003). Children's narrative identity-making: Becoming intentional about negotiating classroom spaces. *Journal of curriculum studies*, 35(3), 303–318.
<https://doi.org/10.1080/00220270210157623>

- Huovinen, A. (2017). *Perheväkivoaltaa kokeneen lapsen identiteettikertomukset* [Lisensiaatintyö, Jyväskylän yliopisto].
<https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/53459>
- Hyvärinen, M. (2017). Kertomushaastattelu. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja* (s. 174–192). Tampere: Vastapaino.
- Hyvärinen, M., & Löyttyniemi, V. (2005). Kerronnallinen haastattelu. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus* (s. 157–184). Tampere: Vastapaino.
- Hänninen, V. (1999). *Sisäinen tarina, elämä ja muutos* [Väitöskirja, Tampereen yliopisto]. <https://urn.fi/urn:isbn:951-44-5597-5>
- Hänninen, V. (2018). Narratiivisen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa R. Valli, J. Aaltola & S. Herkama (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (5. painos, 161–179). PS-Kustannus.
- Karikoski, H. (2008). *Lapsen koulunaloittaminen ekologisena siirtymänä. Vanhemmat informantteina lapsen siirtymisessä esiopetuksen kasvuympäristöistä* [Väitöskirja, Oulun yliopisto]. <http://jultika.oulu.fi/files/isbn9789514287459.pdf>
- Kocyigit, S. (2014). Preschool age children's views about primary school. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 14(5), 1870–1874.
<https://doi.org/10.12738/estp.2014.5.2393>
- Kroger, J. (2003). Identity development during adolescence. Teoksessa G. R. Adams & M. D. Berzonsky (toim.) *Blackwell handbook of adolescence* (s. 205–226). London, Blackwell Publishing.
- Kuula, A. (2015). *Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Vastapaino.
- Lappalainen, S. (2008). School as "survival game": Representations of school in transition from preschool to primary school. *Ethnography and Education*, 3(2), 115–127. <https://doi.org/10.1080/17457820802062318>
- Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R., & Zilber, T. (1998). *Narrative Research: Reading, Analysis, and Interpretation*. SAGE Publications.

- McAdams, DP. (2001). The psychology of life stories. *Review of general psychology*, 5(2), 100–122. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1037/1089-2680.5.2.100>
- McAdams, D. P. & McLean, K. C. (2013). Narrative Identity. *Current directions in psychological science: a journal of the American Psychological Society*, 22(3), 233–238. <https://doi.org/10.1177/0963721413475622>
- Mertens, D. M. (2012). Ethics in qualitative research in education and social sciences. Teoksessa S. D. Lapan (toim.) *Qualitative research. An introduction to methods and designs* (s. 19–39). Jossey-Bass.
- Nieminen, L. (2021). Lasten ja nuorten tutkimus: Oikeudellinen tarkastelu. Teoksessa H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanen, & K. Vehkalahti (toim.) *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka* (s. 25–42). Nuorisotutkimusseura ry, nuorisotutkimusverkosto.
- O'Farrelly, C., & Hennessy, E. (2014). Watching transitions unfold: A mixed-method study of transitions within early childhood care and education settings. *Early Years: An International Journal of Research and Development*, 34(4), 329–347. <http://dx.doi.org/10.1080/09575146.2014.968838>
- Opetushallitus (2014a). *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Määräykset ja ohjeet 1. Opetushallitus.
- Opetushallitus (2014b). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Määräykset ja ohjeet 96. Opetushallitus.
- Peterson, E. E., & Langellier, K. M. (2006). The performance turn in narrative studies. *Narrative Inquiry*, 16(1), 173–180. <https://doi.org/10.1075/ni.16.1.22pet>
- Pino Gavidia, L. A., & Adu, J. (2022). Critical Narrative Inquiry: An Examination of a Methodological Approach. *International Journal of Qualitative Methods*, 21. <https://doi.org/10.1177/16094069221081594>
- Polkinghorne, D. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. Teoksessa J. A. Hatch, & R. Wisniewski (toim.) *Life history and narrative* (s. 5–23). Falmer Press.

- Punch, S. (2002). Research with children: The same or different from research with adults? *Childhood*, 9(3), 321–341.
<https://doi.org.ezproxy.jyu.fi/10.1177/0907568202009003005>
- Puroila, A-M. (2013). Young children on the stages: Small stories performed in day care centers. *Narrative Inquiry*, 23(2), 323–343.
<https://doi.org/10.1075/ni.23.2.06pur>
- Puroila, A-M. (2019). Who am I? Shaping young children’s identities through everyday narratives. Teoksessa K.J. Kerry-Moran & J-A. Aerila (toim.) *Story in children's lives: Contributions of the narrative mode to early childhood development, literacy, and learning* (s. 55–75). Springer.
- Puroila, A-M. & Estola, E. (2014). Not babies anymore: Young children’s narrative identities in Finnish day care centres. *International Journal of Early Childhood*, 46(2), 187–203. <https://doi.org/10.1007/s13158-013-0096-z>
- Puroila, A., Estola, E. & Syrjälä, L. (2012). Does Santa exist? Children's everyday narratives as dynamic meeting places in a day care centre context. *Early child development and care*, 182(2), 191–206.
<https://doi.org/10.1080/03004430.2010.549942>
- Puusa, A. (2020). Näkökulmia laadullisen aineiston analysointiin. Teoksessa P. Juuti & A. Puusa (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 141–152). Gaudeamus.
- Puusa, A., Juuti, P., Aaltio, I., Siltaoja, M., Puusa, A., & Sorsa, V. (2020). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus.
- Rantavuori, L. (2019). *Kohti relationaalista asiantuntijuutta joustavassa esi- ja alkuopetuksessa* [Väitöskirja, Tampereen yliopisto].
<https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-1170-4>
- Roos, P. (2015). *Lasten kerrontaa päiväkotiarjesta* [Väitöskirja, Tampereen yliopisto]. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-9691-2>
- Rutanen, N. (2022). *Tutkimuksesta vastaavan henkilön arvio tutkimuksen eettisyydestä*. Julkaisematon lähde.

- Saaranen-Kauppinen, A., & Puusniekka, A. (2006). *KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. <https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus>
- Skouteris, H., Watson, B. & Lum, J. (2012). Preschool children's transition to formal schooling: The importance of collaboration between teachers, parents and children. *Australasian Journal of Early Childhood*, 37(4), 78–85. <https://doi.org/10.1177/183693911203700411>
- Spector-Mersel, G. (2010). Narrative research: Time for a paradigm. *Narrative Inquiry*, 20(1), 204–224. <https://doi.org/10.1075/ni.20.1.10spe>
- Strandell, H. (2021). Etnografinen kenttätyö: lasten kohtaamisen eettisiä ulottuvuuksia. Teoksessa H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanen, & K. Vehkalahti (toim.) *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka* (s. 92–112). Nuorisotutkimusseura ry, nuorisotutkimusverkosto.
- Toth, C. (2014). Identity, small stories and interpretative repertoires in research interviews. An account of market researchers' discursive positioning strategies. *Journal of Comparative Research in Anthropology and Sociology*, 5(2), 153–173.
- Tuomi, J., & Sarajarvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos). Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Vehkalahti, K., Rutanen, N., Lagström, H., & Pösö, T. toim. (2021). *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka*. Nuorisotutkimusseura ry, nuorisotutkimusverkosto. https://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/lasten_ja_nuorten_tutkimuksen_etiikka_web.pdf.
- Vignoles, V. L., Schwartz, S., J., & Luyckx, K. (2011). Introduction: Toward an Integrative View of Identity. Teoksessa S. J. Schwartz, K. Luyckx, & V. L. Vignoles (toim.) *Handbook of identity theory and research* (s. 1–27). New York, NY: Springer-Verlag.
- Yanik Özger, B. (2022). Transition to primary school from preschool education: an ethnographic study. *Early Years*, 1–17. <https://doi.org/10.1080/09575146.2022.2108379>

LIITTEET

Liite 1. Kerronnallisen haastattelun runko

1. Ensin: piirrä koululainen koulussa

Mitä koululainen tekee, mitä hänellä on mukanaan, missä hän on, ketä hänen kanssaan on jne. (näitä vinkkejä voi antaa jos piirtäminen ei lähde liikkeelle muuten)

2. Tämän jälkeen keskustelu / haastattelu : Kerro kuvasta

Kuvasta voi kysyä miksi -kysymyksiä (voi myös muita kysymyksiä)

→ Miksi koululaisella on iloinen/surullinen ilme

→ Mitä koululainen on tekemässä

3. Tämän jälkeen kysymys: "Millainen sinä olet koulussa?"

Sekä esimerkiksi näitä kysymyksiä:

- Millaisia taitoja tarvitset koululaisena?
- Onko esikoululaisuudessa ja koululaisuudessa jotain eroja? Entä mikä on samanlaista?
- Mitä olette tehneet koulussa ja mikä on ollut kivointa?
- Mitä kaipaavat esikoulusta?
- Mitä tykkäät tehdä välitunneilla?
- Onko koulussa olemisessa jokin helppoa sinulle, mikä on vaikeaa?
- Mitä olet tehnyt koulussa aikuisten kanssa, mitä olet tehnyt toisten lasten kanssa?
- Millaiset säännöt koulussa on?