



Juntunen Petra & Lahtela Saaga

Sosiaalinen asema koulun vertaissuhteissa ja sen merkitys lapsen ja nuoren minäkuvaan

Kandidaatintutkielma
KASVATUSTIETEIDEN JA PSYKOLOGIAN TIEDEKUNTA
Opetus- ja kasvatusalan tutkinto-ohjelma
2024

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta

Sosiaalinen asema koulun vertaissuhteissa ja sen merkitys lapsen minäkuvaan (Juntunen Petra & Lahtela Saaga)

Kandidaatintutkielma, 40 sivua

Toukokuu 2024

Tutkielman tarkoituksena on tarkastella sosiaalista asemaa koulun vertaissuhteissa ja sen merkitystä peruskouluikäisen lapsen tai nuoren minäkuvaan. Aihe on merkittävä, sillä sen ymmärtäminen tukee opettajan kykyä tukea oppilaan kokonaisvaltaista hyvinvointia. Sosiaalisen aseman rakentuminen ja sen vaikutukset ovat merkittävä osa kouluyhteisöä ja sen toimintaa, jonka vuoksi sen ymmärtäminen on avainasemassa koulun henkilökunnan jokapäiväisessä työelämässä. Tulevina opettajina halusimme pureutua syvemmälle koulun sosiaalisiin ilmiöihin, niiden kautta rakentuvaan sosiaaliseen asemaan ja minäkuvaan.

Tutkielma on toteutettu kuvailevana kirjallisuuskatsauksena tukeutuen mahdollisimman laajaan tutkimusaineistoon, teoreettisena viitekehystenään tutkielman kannalta keskeiset käsitteet. Tutkielmamme pitää sisällään niin minäkuvaan, vertaissuhteisiin, kuin sosiaaliseen asemaan liittyviä tutkimuksia. Minäkuva ja sosiaalinen asema määritellään useiden tutkijoiden tutkimustuloksia yhdistellen, etsien niistä yhteneviä ja merkittäviä tekijöitä.

Tutkielma osoittaa sosiaalisen aseman rakentuvan ala- ja yläkoulussa hieman erilaisten tekijöiden pohjalta etenkin murrosiän vaikutuksen vuoksi. Sosiaalista asemaa rakentavia tekijöitä ovat esimerkiksi ikä, persoonallisuuden piirteet, erilaiset käytösmallit, yksilön tunnettavuus, fyysinen viehättävyys, pukeutuminen, sosioekonominen asema, materia ja harrastukset, sekä kulttuuritausta. Tutkielmassamme hyödynnetään Coien ja kollegoiden (1982) tekemää tyyppijakoa, jossa sosiaalista asemaa tarkastellaan jakamalla oppilaat erilaisiin rooleihin, kuten suosittuun, torjuttuun, keskimääräisessä asemassa olevaan, huomiotta jätettyyn ja ristiriitaisessa asemassa olevaan.

Tutkielma tekee huomioita erilaisten sosiaalisten roolien merkityksestä yksilön minäkuvaan nähden. Keskeistä oli, että sosiaalisella asemalla on aina jonkinlainen merkitys minäkuvaan, mutta se, miten paljon sosiaalisen aseman merkitykset vaikuttavat yksilön kehitykseen on yksilöllistä ja riippuu asemasta. Kuitenkin monet tutkimukset osoittavat, että lapsuuden vertaisryhmissä määrittyneen sosiaalisen aseman merkitykset minäkuvaan voivat näkyä vielä aikuisuudessakin. Esimerkiksi torjuttu asema voi toisinaan olla hyvinkin pysyvä ja torjutut lapset voivat olla riskiryhmässä syrjäytyä. Suositulla asemalla on puolestaan nähty olevan yhteyksiä hyvinvointiin sekä jopa akateemiseen menestykseen myöhemmin elämässä. Sosiaalisen aseman merkityksen vuoksi sosiaalisia hierarkioita on pyrittävä näkemään ja ymmärtämään, jotta voidaan ehkäistä niiden mahdollisia haittavaikutuksia.

Avainsanat: sosiaalinen asema, minäkuva, vertaissuhde, peilisuhteilmiö

Sisältö

1	Johdanto	4
2	Tutkielman toteutus.....	7
2.1	Tutkielman tarkoitus ja tutkimuskysymykset.....	7
2.2	Tutkielman toteutus kirjallisuuskatsauksena.....	8
2.3	Tutkielman eettisyys ja luotettavuus	9
3	Sosiaalinen asema	11
3.1	Sosiaalisen aseman määrittelyä	11
3.2	Sosiaalinen asema kouluympäristössä.....	13
4	Minäkuvan tarkastelua	16
4.1	Minäkuva käsitteenä.....	16
4.2	Minäkuvan rakentuminen.....	18
5	Tulokset: Sosiaalisen aseman määrittäminen ja sen merkityksiä minäkuvaan	20
5.1	Sosiaalinen asema alakoulussa	20
5.2	Sosiaalinen asema yläkoulussa	24
5.3	Sosiaalisen aseman merkitys minäkuvaan.....	29
6	Yhteenveto ja johtopäätökset	33
7	Pohdinta.....	36
	Lähteet	38

1 Johdanto

Puustinen (4.3.2020) kirjoittaa Psykologilehdessä sosiaalisen vuorovaikutuksen olevan erityisen keskeisessä roolissa mielen kehitykseen ja hyvinvointiin. Rajala (2021) puolestaan toteaa väitöskirjassaan koetun sosiaalisen aseman olevan yhteydessä jopa liikuntatottumuksiin, ja sitä kautta myös fyysiseen hyvinvointiin ja terveyteen. Ihminen on psyko- fyysis- sosiaalinen kokonaisuus, jonka vuoksi sosiaalinen, psyykinen ja fyysinen hyvinvointimme kulkevat kaikki käsikädessä toisinaan tukien.

Sosiaalisen ja psyykkisen hyvinvoinnin näkökulmasta asemamme sosiaalisissa ryhmissä vaikuttaa lähes jokaiseen elämän osa-alueeseen, kuten esimerkiksi siihen, onko meillä ystäviä, kuinka vietämme vapaa-aikaamme tai miten mielekkääksi oman arkemme koemme. Jo pienet lapset toimivat jatkuvasti vuorovaikutuksessa toistensa kanssa ja etenkin kouluiässä vertaissuhteiden merkitys on valtava. Näissä vertaisryhmissä, kuten koululuokissa, voidaan havaita selkeitä hierarkioita, jotka vaikuttavat ryhmän jäsenten toimintaan ja olemiseen (Basra, 2016). Ihmisen hyvinvoinnin ollessa moniulotteinen kokonaisuus, pohdimme, millä tavoin nämä kouluissa muodostuvat vertaissuhteet, ja asema niissä heijastuvat takaisin yksilöön. Tutkielmamme tavoite onkin siis tarkastella ja selvittää, millaisia merkityksiä sosiaalisella asemalla on lapsen ja nuoren minäkuvalle.

1930-luvulla Morenon kehittämä sosiometrinen metodi aloitti tutkimuksen lapsen sosiaalisesta asemasta vertaisryhmässä, eli toveri- ja epäsuosiosta (Hymel ym., 2004; Rubin ym., 1998). Aiemmin sosiaalinen asema on nähty yksiulotteisena, eli lapsella on nähty olevan joko korkea tai alhainen asema, mutta nykyään käsitys asemasta on moniulotteisempi (Salmivalli, 2005). Tarkastelun laajentamiseksi Coie, Dodge ja Coppotelli (1982) määrittelivät menetelmän, jossa nähdään suositun ja torjutun aseman lisäksi myös ristiriitainen, huomiotta jätetty ja keskivertainen asema. Tutkielmassamme asetumme tarkastelemaan sosiaalista asemaa Coien ja kollegoiden (1982) tyyppiin perusteella, joita myöhemmin myös esimerkiksi Ramsey (1991), Salmivalli (2005), sekä Basra (2016) ovat käyttäneet.

Minäkuva on yksi vanhimmista tunnetuista psykologisista rakenteista, ja kiinnostanut tutkijoita jo 1800-luvulta alkaen (Marsh ym., 2015). Vaikka minäkuvan aihealueelta on julkaistu tuhansia tutkimuksia, eivät ne ole johdattaneet kovinkaan selkeää linjaa (Marsh ym., 2015). Minäkuvalle tarkoitetaan yksilön käsitystä itsestään, ominaisuuksistaan ja arvostaan (esim. Aho & Laine, 1997; Harter, 2012; Keltikangas-Järvinen, 2010; Keltikangas-Järvinen, 2017; Marsh

ym., 2015). Minäkuva käsittelemme tutkielmassamme sijoittamalla monen tutkimuksen muodostamaan yhteistulokseen.

Kuten yleisesti käytetyistä tutkimusmenetelmistä voidaan päätellä, sosiaalinen asema vertaisryhmässä muodostuu muiden arvioiden perusteella ja vaikuttaa siihen, miten yksilö tulee kohdelluksi. Minäkuvaan taas liittyvät yksilön näkemykset omista ominaisuuksistaan, sekä muiden antama kuva siitä, millaisessa arvossa muut yksilöä pitävät (Liimatainen, 2000, s. 26). Näiden yhteisvaikutus tuntui kuitenkin olevan vähemmän puhuttu aihe, mutta sen ymmärtäminen tuntui meistä hyvin merkittävältä.

Aiheenvalinta pohjautui omien mielenkiinnonkohteidemme mukaan ajatellen myös sitä, mistä koemme saavamme konkreettista apua ja ymmärrystä tulevaan ammattiimme opettajina. Hirsjärvi ja kollegat (2009) kiteyttävät, että tutkielman aiheenvalinnassa on hyvä ottaa huomioon sekä oma mielenkiinto, että uuden oppiminen. Tämän pohjalta aloimme rajaamaan omaa aihettamme meitä kiinnostaviin aihealueisiin, eli lasten vertaissuhteisiin ja niiden merkitykseen lapsen psyykkiselle kehitykselle.

Opettajuuden näkökulman vuoksi halusimme lähteä tutkimaan aihetta kouluympäristön parantaminen ja sen parempi ymmärtäminen mielessämme. Opettajan rooli koulussa ei ole vain siirtää tietoa oppilaalle, vaan opettaja tämän lisäksi rohkaisee, ymmärtää ja tukee lapsen kokonaisvaltaista kehitystä (Opetushallitus [OPH], 2016). Jotta opettajana tässä tehtävässä voi suoriutua, tulee ymmärtää, mitä kehityksen eri osa-alueet oikeastaan tarkoittavat, mikä siinä on keskeistä, ja mitä käytännön asioita niiden tukeminen vaatii.

Kiinnostuneisuutemme ihmisen psyykkiseen kehitykseen ja siihen, mikä tekee yksilöstä juuri omanlaisensa, johti meitä tutkimaan minäkuva tarkemmin. Erityisesti peilisuhteilmiö nousi esiin meitä kiinnostavana ilmiönä: *miten ympäristö muokkaa minäkuva ja miten minäkuva taas heijastuu takaisin ympäristöön?* Sosiaaliset hierarkiat ja asemat kuluvat sosiaaliseen ympäristöön, jolla on merkitystä esimerkiksi siihen, millaista palautetta lapsi toiminnastaan saa ja keneltä. Peilisuhteilmiö on siis syytä nostaa esiin myös vertaissuhteita ja sosiaalista hierarkiaa kouluympäristössä tutkivan aiheemme yhteydessä.

Minäkuva voidaan nähdä monella tapaa psyykkisen hyvinvoinnin peilinä, sillä se kertoo sen, miten yksilö näkee itsensä ja miten hän toisaalta kokee ympäristön näkevän hänet. Minäkuvalle on myös tärkeä käytännön merkitys oppilaan oppimiseen: sen on nähty olevan vahvasti yhteydessä esimerkiksi siihen, millaisia tavoitteita lapsi uskaltaa itselleen asettaa ja pyrkiä niitä kohti (OPH, 2016). Tästä syystä koemme minäkuvan ymmärryksen ja sen tukemisen taidon äärimmäisen tärkeäksi etenkin opettajalle. Kouluympäristössä työskentelevän on hyvä tiedostaa

myös sosiaalisen aseman merkitys, jotta tilanteita luokkaympäristössä osataan huomata ja niihin vaikuttaa tarpeen tullen. Minäkuvan merkityksestä ja sen kehitysprosessista tietoinen opettaja osaa tunnistaa minäkuvaa heikentäviä tilanteita ja asetelmia koulussa, ja aidosti pyrkii kohti lapsen psyykkisen kehityksen tukemista.

Tutkielmamme teoreettinen viitekehys rakentuu keskeisten käsitteiden, minäkuvan ja sosiaalisen aseman ympärille. Johdannon jälkeen tuomme esille tutkielmamme toteutuksen prosessin eri vaiheita sekä tutkimuskysymyksemme. Seuraavissa luvuissa käsittelemme teoreettista viitekehystämme. Käsittelemme sosiaalista asemaa käsitteenä erityisesti kouluympäristössä, sekä erikseen ala- ja yläkoululaisten näkökulmasta. Tarkastelemme myös sitä, mitkä tekijät sosiaalisen aseman määrittävät. Sosiaalisen aseman jälkeen esittelemme minäkuvan käsitteen ja tutkimme tarkemmin sitä, miten minäkuva kehittyy ja rakentuu eri vaiheissa. Käsitteiden määrittelyn jälkeen syvennymme tulkitsemaan näiden kahden asian suhdetta toisiinsa vastaten tutkimuskysymyksiimme. Tutkielman lopussa tuomme esille johtopäätöksemme, sekä pohdinnat aiheestamme.

2 Tutkielman toteutus

Tutkielmamme on toteutettu narratiivisena, eli kuvailevana kirjallisuuskatsauksena. Tämä tarkoittaa sitä, että olemme tutustuneet sekä kotimaiseen, että kansainväliseen tutkimustietoon aiheestamme ja tarkastelemme sitä oman tutkielmamme parissa suomalaisen perusopetuksen kontekstissa. Kuvaileva kirjallisuuskatsaus tarjoaa meille laajaa aihetta tutkiessa tarpeeksi vapaat kädet etsimään monipuolista lähdeaineistoa, jolla aihetta on voitu tarkastella useista näkökulmista.

2.1 Tutkielman tarkoitus ja tutkimuskysymykset

Tarkastelemme tässä tutkielmassa vertaisten välisiä sosiaalisia rakenteita ja sitä, millä perustein yksittäisten oppilaiden sosiaalinen asema muodostuu. Tämän lisäksi olemme kiinnostuneita erityisesti siitä, miten koulumaailmassa muodostunut sosiaalinen asema vaikuttaa lapsen minäkuvan kehitykseen. Sosiaalinen asema on ollut aina osa yhteiskunnan rakennetta ja yksilöiden kokemusta omasta itsestään. Tämän vuoksi koimme, että halusimme rajata tutkimuskysymyksen tarkastelemaan juuri sosiaalista asemaa. Tulevina luokanopettajina oli selkeää rajata tutkimuskysymys peruskouluikäisiä sekä kouluympäristöä tutkivaksi.

Ajatus minäkuvan kehitykseen rajaamisesta lähti jaetusta mielenkiinnosta siihen, miten ihmisen henkilökohtainen käsitys itsestään yksilönä muotoutuu ja mitkä asiat siihen vaikuttavat. Minäkuva, minäpystyvyys ja itsetunto vaikuttavat myös siihen, millaisia tavoitteita yksilö asettaa itselleen, sekä miten hän toimii ja työskentelee kouluympäristössä (OPH, 2016). Koska opettajan tehtävä on tukea oppilaan kehitystä ja oppimisprosesseja, koimme myös ammatillisesta näkökulmasta tärkeäksi lisätä tietämystä siitä, missä tilanteissa oppilaat usein kokevat haasteita esimerkiksi itsetunnossaan tai sosiaalisissa suhteissa, ja mikä taas edistää ymmärretyksi tulemisen tunnetta.

Tutkielman tutkimuskysymyksiksi valikoituivat tutkimustietoa tarkastellessa seuraavat kysymykset:

- 1. Miten sosiaalinen asema määrittyy kouluympäristössä?*
- 2. Millaisia merkityksiä sosiaalisella asemalla on lapsen minäkuvalle?*

Ensimmäisen tutkimuskysymyksemme tarkoituksena on selvittää, millä perustein, eli mitä piirteitä, taitoja ja ominaisuuksia katsomalla lapsen sosiaalinen asema määrittyy vertaistensa kes-

kuudessa kouluympäristössä. Toisessa kysymyksessämme tarkennamme näkökulmaa minäkuvan kehityksen suuntaan. Kun tiedämme, mitkä asiat sosiaalisen aseman määräävät ja millaista sosiaalista hierarkiaa eri oppilaiden välillä sosiaalisen aseman perusteella ilmenee, on luonnollista paneutua siihen, millainen näiden koettujen asioiden merkitys on minäkuvan näkökulmasta.

Tulevissa luvuissa tarkastelemme tutkimuksen toteutuksen jälkeen sosiaalisen aseman ja minäkuvan käsitteitä laajasti keräämämme tutkimustiedon kautta. Tulevalle teoreettiselle viitekehyselle luovat pohjaa niin kansainväliset, kuin kotimaisetkin tutkimukset ja teorit, mutta tavoitteemme on liittää käsitteemme juuri suomalaisen peruskoulun kontekstiin.

2.2 Tutkielman toteutus kirjallisuuskatsauksena

Toteutamme tutkielmamme kirjallisuuskatsauksena, eli keräämme tutkimuksessamme yhteen jo aiemmin julkaistujen tutkimusten tuloksia, jolloin ne toimivat perustana uudelle tutkimukselle (Salminen, 2011; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Kirjallisuuskatsauksen olennaisin tehtävä on esitellä aiheen aiempia tutkimustuloksia sekä luoda yhteyksiä uusien näkökulmien ja jo olemassa olevien tutkimusten välille (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tutkielmamme on tarkemmin ottaen toteutettu narratiivisena, eli kuvailevana kirjallisuuskatsauksena, jonka teoreettinen viitekehys on asettunut tarkastelemaan sosiaalisen aseman vaikutuksia minäkuvan kehitykseen nimenomaan kouluympäristössä ja peruskouluikäisillä lapsilla. Kuvaileva kirjallisuuskatsaus on kolmesta kirjallisuuskatsauksen perustyyppistä yleisin lähestymistapa toteuttaa kandidaatin tutkielman kaltaista työtä (Salminen, 2011, s.7), ja koimme tämän toteutusmenetelmän toimivaksi tavaksi myös omalle aiheellemme. Ajatellaan, että narratiivinen katsaus on suosittua etenkin opetuslalla, sillä sen avulla on mahdollista tuottaa opiskelijoille ajankohtaista tietoa, johon ei aina muun tieteellisen kirjallisuuden avulla pystytä (Salminen, 2011).

Koimme, että tutkielmamme sosiaalisesti moniulotteisen aiheen vuoksi narratiivinen katsaus mahdollistaa osuvimman tavan toteuttaa kirjallisuuskatsausta niin, että lähdeaineisto on tarpeeksi vaihtelevaa ja moniulotteista. Pohdimmekin, että tyyliltään vaihteleva lähdekirjallisuus mahdollistaa sen, että sosiaalista asemaa voidaan tarkastella useilta tasoilta (esimerkiksi kulttuurisesti, yhteiskunnallisesti ja sosiaalisesti) ja niin monipuolisesti, että tutkimuskysymykseen voidaan saada vastaus. Kuitenkin teoreettinen viitekehys toimii aiheen rajauksena ja vaihtelevasta lähdekirjallisuudesta huolimatta yhteys tutkimusaineistojen ja tutkielmamme aiheen välillä säilyy selkeänä.

Tutkielmamme aiheen erillisistä osa-alueista (sosiaalinen asema, minäkuva, vertaissuhteet) löytyi melko kattavasti aikaisempaa tutkimusta ja lähdekirjallisuutta eri aikakausilta. Tutkielmamme lähdekirjallisuus koostuu 1950 –luvulta lähivuosien tutkimuksiin, mutta olemme pyrkineet löytämään aiheeseemme tuloksia, jotka ovat olleet päteviä läpi aikakausien. Haasteena oli kuitenkin löytää lähteitä, jotka olisivat käsitelleet aihettamme kokonaisuutena. Aihe siis tuntui melko tutkimattomalta, jonka vuoksi keskityimme lähdeaineistoa etsiessä löytämään tutkielmamme eri osa-alueisiin liittyviä tutkimuksia, ja pyrimme löytämään niistä yhteyksiä toisiinsa.

Tutkimusaineistoa olemme keränneet esimerkiksi Oula-finna, ResearchGate, Google Scholar sekä EBSCO tietokannoista monipuolisesti moninaisin sekä erikielisin hakusanoin, jotta tutkielmamme luotettavuus ja kansainvälisyys tulisi toteen. Tutkimuskysymysten tarkennuttua saimme myös rajattua hakusanojamme lähdemateriaalien kokoamiseen. Tärkeimpiä hakusanojamme, joilla toivottu lähdemateriaali löytyi, ovat olleet: sosiaalinen asema OR social status, sosiaalinen hierarkia OR social hierarchy, minäkuva OR self image OR self concept, vertaissuhde OR peer relationship. Olemme käyttäneet suomenkielisten hakusanojen lisäksi siis niiden englanninkielisiä synonyymejä. Hakusanoilla löytyvien artikkeleiden ja tutkimusten joukosta rajasimme käyttöömmme vertaisarvioidut sisällöltään parhaiten omia tarpeitamme vastaavat teokset.

Koemme valitsemamme aiheen merkitykselliseksi erityisesti kasvatusalan ammattilaisten, sekä lasten vanhempien näkökulmasta. Tästä syystä ajattelemme, että tutkimustulosten on oltava tarpeeksi helppolukuisia muillekin aiheesta kiinnostuneille, kuin akatemiseen lukemistoon tottuneille lukijoille. Myös tätä tavoitettamme tuki valita toteutustavaksi kuvaileva kirjallisuuskatsaus, sillä Salmisen (2011) mukaan se pyrkii lopputulokseen, joka on helppolukuisen. Narratiiviseen kirjallisuuskatsaukseen perustuvassa tutkielmassa pyrimme saamaan vastauksia siihen, kuinka sosiaalinen asema koulussa vaikuttaa alakouluikäisten oppilaiden minäkuvan rakentumiseen ja kehittymiseen.

2.3 Tutkielman eettisyys ja luotettavuus

Tieteellinen tutkimus ja sen tulokset voivat olla eettisesti hyväksyttäviä ja luotettavia vain, jos tutkimus on suoritettu hyvän tieteellisen käytännön mukaan (Tutkimuseettinen neuvottelukunta [TENK], 2023). Jotta pystyimme ottamaan tutkielmamme eettisyyttä huomioon, perehdyimme tähän tutkimuseettisen neuvottelukunnan yhdessä tutkimusyhteisön kanssa laatimaan ohjeistukseen. Hyvän tieteellisen käytännön (HTK) perusperiaatteita ovat luotettavuus, rehellisyys,

arvostus ja vastuunkanto (TENK, 2023). Periaatteessa tutkielmamme eettiset riskit kirjallisuuskatsauksena eivät ole yhtä suuret, kuin jos loisimme täysin uutta materiaalia, mutta jo tutkimusaiheen valinta itsessään on aina eettinen kysymys, jota on pohdittava ennen tutkielman aloittamista (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Olemme pitäneet huolta tutkielmamme eri vaiheissa näiden Tutkimuseettisen neuvottelukunnan määrittelemien periaatteiden noudattamisesta muun muassa valitsemalla huolellisesti vain jo tutkittuja ja vertaisarvioituja aineistoja.

Jotta tutkielmastamme tulisi mahdollisimman todenmukainen, aineistoja tarkastellessamme kiinnitimme erityistä huomiota niiden luotettavuuteen sekä siihen, että tiedot tutkimuksissa ovat ajankohtaisia. Tuoreimpien tutkimusten lisäksi käytimme myös vanhempaa tutkimusmateriaalia siltä osin, kun se oli mielestämme perusteltua ja validia. Monet tutkimustulokset esimerkiksi minäkuvasta ja sen kehityksestä ovat pysyneet melko samanlaisina vuosien varrella, jolloin koimme vanhempienkin tutkimusten käytön perustelluksi ja oleelliseksi. Eri aikakausina tehtyjen lähteiden avulla pyrimme myös avartamaan näkökulmaamme aiheiden tiimoilta sekä luomaan ikään kuin keskustelua vanhempien ja uusimpien tutkimusten tulosten välillä. Vanhemman ja uudemman tutkimuksen vertailu toi myös esiin paljon sitä, miten tutkimusaiheisiin on suhtauduttu eri aikakausina, eli ovatko tutkimusnäkökulmat olleet sidonnaisia aikakauteen. Tutkimustulosten luotettavuutta nosti se, etteivät tulokset vaihdelleet radikaalisti eri aikoina tehdyissä tutkimuksissa.

3 Sosiaalinen asema

Sosiaalinen asema koostuu lähes kaikesta, mitä koemme vuorovaikutuksessa: kenen ystäviä olemme, mihin koulutukseen päädyimme tai miten ympäristö suhtautuu meihin. Sosiaalinen asema on muiden määrittämä, mutta usein yksilön tiedostama asema, josta käsin näemme ja koemme ympäristöä, sekä itseämme (Keltikangas-Järvinen, 2010; Knopp, 2023; Ramsey, 1991). Tässä luvussa tarkastelemme sosiaalisen aseman käsitettä, sekä sen suhdetta kouluympäristöön.

3.1 Sosiaalisen aseman määrittelyä

Sosiaalinen asema määrittää yksilön käytöstä, lähipiiriä, valtaa ja statusta, eli sitä, kuinka korkealle yksilön arvioidaan asettuvan sosiaalisessa hierarkiassa. Sosiaalinen eriarvoisuus ilmenee näin ollen resurssien, vallan, statuksen, oikeuksien, ja muiden yleisesti tavoiteltujen tai arvostettujen asioiden hierarkkisena kerrostuneisuutena, jota kutsutaan sosiaalisesti stratifikaatioksi (Erola & Moisio, 2014, s.79).

Resurssit ja valta jakaantuvatkin ihmisryhmissä usein tämän sosiaalisen stratifikaation mukaisesti, eli niin, että ryhmästä voidaan määrittellä henkilöt, jolla valtaa ja resursseja on enemmän kuin jollain toisella (Erola & Moisio, 2014). Vallan ja resurssien epätasainen jakaantuminen aiheuttaa hierarkiaa, eli joidenkin tekijöiden jäsentymistä tiettyyn järjestykseen tekijöiden arvon mukaan: sosiaalisella hierarkialla voidaan tarkastella yksilön sijoittumista tähän arvokokouuteen (Blomstedt, 2001, s. 11–15). Blomstedtin (2001) huomio arvojen suhteesta osoittaa, hierarkkisuuden tarkoittavana sitä, että jokin voi olla tässä “arvojärjestyksessä” toista ylempänä, alempana tai sen kanssa samalla tasolla. Sosiaalinen hierarkia näin ollen määrittää, mitä pidämme tavoiteltavana ja arvostettuna, sekä millä sosiaalisella roolilla näemme enemmän arvoa toisiin verraten.

Sosiaalista asemaa ajatellaan usein sosioekonomisen aseman kautta, mutta tutkielmassamme emme keskity siihen, vaan nimenomaa yksilön sosiaaliseen suosioon ja asettumiseen sosiaalisen hierarkian ulottuvuuksiin. Tulemme myöhemmin sivuamaan kuitenkin myös sosioekonomisen aseman merkityksiä sosiaaliseen asemaan.

Koska tutkielmamme tarkastelee sosiaalista asemaa erityisesti koulumaailman näkökulmasta, on huomioitava kouluympäristön erityispiirteet suhteessa sosiaaliseen hierarkiaan. Koulumaa-

ilmassa oppilaiden sosiaalinen asema määrittyy etenkin vertaisten, eli samalla sosiaalisen, emotionaalisen ja kognitiivisen kehityksen tasolla olevien yksilöiden toimesta (Basra, 2016; Salmivalli, 2005). Onkin havainnoitu etenkin Suomessa olevan tavallista, että lapset rakentavat ystävyys-suhteita samanikäisten lasten kanssa (Salmivalli, 2005). Vertaisuuden määritelmän mukaan vertaisten ei tarvitse kuitenkaan välttämättä olla täsmälleen saman ikäisiä ollakseen samalla tasolla (Salmivalli, 2005, s. 15).

Vaikka vertaisryhmät rakentuvat keskenään hyvin samantasoisten ihmisten välille, on niissäkin selkeästi erilaisia hierarkioita (Basra, 2016, s.668). Tästä syystä on tärkeää tunnistaa ja määrittellä sosiaalisen aseman muodostumiseen vaikuttavia tekijöitä, sekä valtarakenteita, kun tutkitaan lapsen tai nuoren sosiaalista asemaa ja sen vaikutusta esimerkiksi minäkuvan kehitykseen.

Olsson (2018) kiteyttää sosiaalisen suosion, ja sitä kautta ”hyvän sosiaalisen aseman” perustuvan vuorovaikutukseen ja vertaisuuteen. Käytännössä tämä tarkoittaa, että sosiaalisissa suhteissa menestyvä yksilö kykenee kokemaan tarpeeksi samankaltaisuutta vertaistensa kanssa, jolloin hän antaa vertaiselleen kokemuksen samaistumisesta. Sosiaalinen suhde voikin rakentua juuri koetun samankaltaisuuden kautta, mutta samankaltaisuus näyttäisi pätevän enemmänkin esimerkiksi iän tai sukupuolen näkökulmasta, kuin vaikkapa persoonallisuuden piirteiden, sillä näissä asioissa erilaisuus voi olla täydentävä tekijä sosiaalisessa suhteessa (Basra, 2016; Laine, 1988). Kuitenkin on huomioitu, että pääosin lapset näyttävät suosivan sosiaalisissa suhteissa samankaltaisia yksilöitä, kuin he itse ovat (Basra, 2016).

Salmivallin (2005) mukaan korkea sosiaalinen asema tarkoittaa, että yksilö ja hänen ympärillään olevat ihmiset kokevat, että yksilö on yleisesti hyväksytty ja pidetty, sekä hänen muodostamat sosiaaliset suhteensa ovat pääosin positiivissävytteisiä. Alhainen status toimii päinvastaisesti, eli sitä määrittävät esimerkiksi torjutuksi tuleminen ja yleinen epäsuosio (Salmivalli, 2005).

Pelkkä samaistuminen ei siis riitä, vaan sosiaalisen suosion on nähty vaativan aktiivista ja positiivissävytteistä vuorovaikutusta muiden kanssa (Olsson, 2018; Salmivalli 2005). Sosiaalista asemaa määrittää ympäristön sosiaaliset preferenssit, eli se, mitä ominaisuuksia ja asioita ympäristö pitää suotavana ja mitä se torjuu.

Puhuttaessa lapsista ja nuorista, on äärimmäisen tärkeää tunnistaa, miksi erotamme lapset ja nuoret aikuisista. Lapsi ja nuori voidaan määrittellä heidän kehityksestään aikuisiin verraten. Kehitystasot voidaan useimmiten rajata eri ikäryhmiin. Kun kehitystasot jaotellaan, voimme tehdä osuvampia huomioita eri ilmiöistä, joita lasten ja nuorten keskuudessa havaitaan. Esimer-

kiksi Selman (1980) on määritellyt lapsen sosiaalisen kehityksen tasoihin, jotka kuvaavat lapsen kykyä ymmärtää omaa ja muiden roolia suhteessa sosiaaliseen ympäristöön. Tason noustessa yksilön kyky hahmottaa omaa ja muiden toimintaa kasvaa. Kouluuyhteisön sosiaalisia suhteita ja hierarkioita tarkastellessa myös esimerkiksi Ramsey (1991) nojannut näihin Selmanin (1980) tasoihin.

Selmanin (1980) määritelmän *taso 2* käsittää ikävuodet 6–12, eli karkeasti alakouluiän. Tähän tasoon kuuluu kehittyvä itsereflektio, eli kyky tarkastella itseään ja omaa käytöstä, sekä sen vaikutusta ympäristöön (Ramsey, 1991). Kehittyvä itsereflektio mahdollistaa myös kyvyn tulkita ja arvostella muiden käytöstä, sillä lapsi voi huomata tiettyjä seurauksia myös omalle toiminnalleen. Ramsey (1991) nostaakin esiin Selmanin (1980) tasoihin nojaten, että lapsi on itsereflektion kehittyessä herkempi huolestumaan myös muiden mielipiteistä itseään kohtaan. Yksilö alkaa tällöin tunnistaa oman olemuksensa vaikutusta muihin ja rakentaa omaa sosiaalista asemaa siihen pohjautuen (Selman, 1980).

Selmanin *taso 3* (ikävuodet 9–15) on limittäin toisen tason kanssa muotoutuva kehitysvaihe, jossa lapsi kykenee huomioimaan yhteisiä, sekä kolmannen persoonan perspektiivejä. Yksilö kykenee tarkastelemaan tilanteita myös ulkopuolisen näkökulmasta (Selman, 1980). Ramsey (1991) nostaa esiin, että kolmannen tason tuoma kehitys mahdollistaa myös sen, että lapsi tai nuori kykenee tunnistamaan myös muiden sosiaalisen aseman sekä tarkastelemaan omaa asemaansa suhteessa muihin.

Kuten Selmanin (1980) tasojen perusteella voidaan huomata, lapsen sosiaalinen kehitys ottaa harppauksen peruskouluaikana. Boivin ja Begin (1989), Newcomb ja kollegat (1993), sekä Ols-son (2018) ovat todenneet sosiaalisen aseman määrittävän nimenomaan vertaisryhmässä. Edellä mainitut seikat huomioon ottaen koimme perustelluksi tarkastella sosiaalista asemaa ja sen päätekijöitä ikäryhmä kerrallaan, jakaen peruskouluikäiset kahteen ryhmään: ala- ja yläkouluikäisiin. Päädyimme kyseiseen jakoon etenkin murrosiän vaikutus huomioon ottaen. Kuiden alakouluvuoden aikana lapsi kasvaa ja kehittyä kohti nuoruutta, jonka vuoksi esimerkiksi 1.- ja 6.-luokkalaisen välillä on jo hyvin suuri ero. Alakoulua tarkastellessa ikäryhmä olisi voitu jakaa vielä kahtia, 1.–3. luokkalaisiin, sekä 4.–6. luokkalaisiin, mutta niin ikäspesifin lähdeaineiston rajallisuuden vuoksi päätimme yhdistää alakoulun yhdeksi tarkasteluryhmäksi.

3.2 Sosiaalinen asema kouluympäristössä

Tässä luvussa paneudumme tarkastelemaan sosiaalisen aseman määrittymistä ja merkityksiä kouluympäristössä edellä mainitsemiemme määritelmien mukaan.

Jo varhain on tunnistettu koululuokissa muotoutuvan selkeitä rooleja ja hierarkioita, jotka vaikuttavat luokan dynamiikkaan. Koskenniemen (1952) sosiaalisten tyyppien järjestelmässä on määritelty erikseen johtajat (aito johtajat, tilapäisjohtajat ja valtiat), myötäilijät (apurit, suosikit ja seurailijat) ja syrjässä olijat (eristyvät, sivuutetut ja torjutut). Tyyppiijaottelun perustana on tietyn tyyppin vaikutus yhteisön toimintaan. Koskenniemen tyyppijako on enemmän sosiologinen kuin psykologinen, sillä taustalla oleviin motivaatiotekijöihin ei ole kiinnitetty huomiota (Hakkarainen, 1980, s. 14). Myöhemmin myös Laine (1988) määrittelee sosiaaliset asemat koulumaailmassa johtaja-suosikki-torjuttu näkökulmasta, kuitenkin hieman yksinkertaistettummin kuin Koskenniemi (1952). Ramsey (1991) jakaa roolit Coien ja kollegoiden (1982) mallin mukaisesti suosikkiin, torjuttuun, keskivertaisessa asemassa olevaan, ristiriitaisessa asemassa olevaan ja huomiotta jätettyyn. Tätä samaa mallia on käyttänyt myöhemmin esimerkiksi Salmivalli (2005), Basra (2016) ja Knopp (2023).

Koululuokan tai kouluympäristön oppilaiden sosiaalista hierarkiaa, eli koettua arvojärjestystä voidaan selvittää oppilaiden keskinäisiä suhteita ja vuorovaikutusta tarkkailemalla. Oppilaiden välisten suhteiden tarkkailu kuitenkin vaatii tutkijalta paljon työtä, sekä pääsyä oppilaiden väliin keskusteluihin ja tilanteisiin ilman, että tutkijan läsnäolo vaikuttaa suuresti vuorovaikutukseen. Vuorovaikutuksen sivusta seuraamisen lisäksi suosittu tapa tutkia oppilaiden sosiaalisia asemia on tutkia sitä sosiometrisen mittauksen avulla.

Sosiometriikka terminä tarkoittaa sosiaalisten suhteiden mittaamista, eli tässä tapauksessa oppilaiden sosiaaliset suhteet muutetaan tietyn mittarin avulla kvantitatiiviseen muotoon (Ropo, 2007). Sosiometristä mittausta pidetään alun perin Morenon kehittämänä 1930-luvulla, mutta se on ajansaatossa hieman muuttunut ja nykyään suosittu tapa menetellä on Coien ja kollegoiden (1982) mallin mukaan (Cillessen, 2009).

Sosiometrinen mittaus tapahtuu seuraavasti: Opettaja jakaa oppilailleen kyselylomakkeet, joihin oppilaita pyydetään kertomaan preferenssien sekä torjunnan kohteita luokkakavereistaan ottaen huomioon, kenen kanssa mieluiten viettää aikaa ja kenen kanssa vähiten mieluiten. Mittauksen vastausten perusteella voidaan laskea lapselle toverisuosiota sekä epäsuosiota kuvaavat arvot. Toverisuosiolla tarkoitetaan, että esimerkiksi aiemmin mainitulla sosiometrisen mittauksen tavalla yksilö saa paljon positiivisia mainintoja (Hakkarainen, 1980; Laine, 1988). Epäsuosio toimii päinvastaisesti: silloin yksilö saa keskivertoa enemmän myös negatiivisia mainintoja. Sosiometristä tutkimusta tehdessä on kuitenkin ymmärrettävä, ettei jakauma ole yksiulotteinen. Osa oppilaista saa sekä negatiivisia, että positiivisia mainintoja, kun taas osaa oppilaista ei mainita kertaakaan niin negatiivisessa kuin positiivisessakaan valossa.

Määritelmän mukaan suosittuja ovat ne, jotka saavat sosiaalista asemaa määrittelevässä kyselyssä enemmän positiivisia mainintoja (Basra, 2016; Hakkarainen, 1980; Salmivalli, 2005). Torjuttujen saamat maininnat puolestaan ovat pääsääntöisesti negatiivisia. Ristiriitaisessa asemassa olevat lapset saavat kyselyssä sekä positiivisia että negatiivisia mainintoja samassa suhteessa. Lisäksi listauksessa on eritelty huomaamatta jäävät lapset, joita ei kyselyssä mainita niin hyvässä kuin pahassakaan. Tutkielmassamme keskitytään Coien ja kollegoiden (1982) viiden roolin tarkasteluun.

4 Minäkuvan tarkastelua

Kuten edellä mainittua, minäkuva on yksi vanhimpia tunnettuja psykologisia rakenteita, ja kiinnostanut tutkijoita jo 1800-luvulta alkaen (Marsh ym., 2015). Vaikka minäkuvan alueelta on julkaistu tuhansia tutkimuksia, eivät tutkimukset ole johdattaneet kovinkaan selkeää linjaa (Marsh ym., 2015). Yhdeksi syyksi tähän saattaa olla aiheen ympärillä olevien käsitteiden kompleksisuus, joka nousi esiin myös tätä tutkielmaa tehdessämme.

Tarkastelemme seuraavissa luvuissa minäkuvan laajaa käsitteistöä sekä minäkuvan läpi elämän kestävästä rakentumisesta.

4.1 Minäkuva käsitteenä

Henkilön minäkuva koostuu useista hierarkkisesti järjestäytyneistä rakenteista (Marsh & Shavelson, 1985), ja minäkuvan käsitteistö on hyvin laaja. Minäkuvan käsitteen määrittely ei näytä merkittävästi muuttuneen ajan kuluessa. Esimerkiksi Wylie (1979), Kääriäinen (1988) ja Keltikangas-Järvinen (2010) määrittelevät minäkuvan kehitystä ja käsitettä samankaltaisesti, vaikka aikaa on teosten välillä kulunut vuosikymmeniä. Minäkuvalla tarkoitetaan tiivistetysti yksilön omaa mielikuvaa ja asenteita itsestään (Chiu ym., 2008; Keltikangas-Järvinen, 2010; Kääriäinen, 1988; Niemi, 2014; Ojanen, 1985). Siihen liittyvät yksilön omat näkemykset ja oletukset omista taidoistaan, ulkonäöstään ja siitä millaisessa arvossa muut häntä pitävät (Liimatainen, 2000, s. 26).

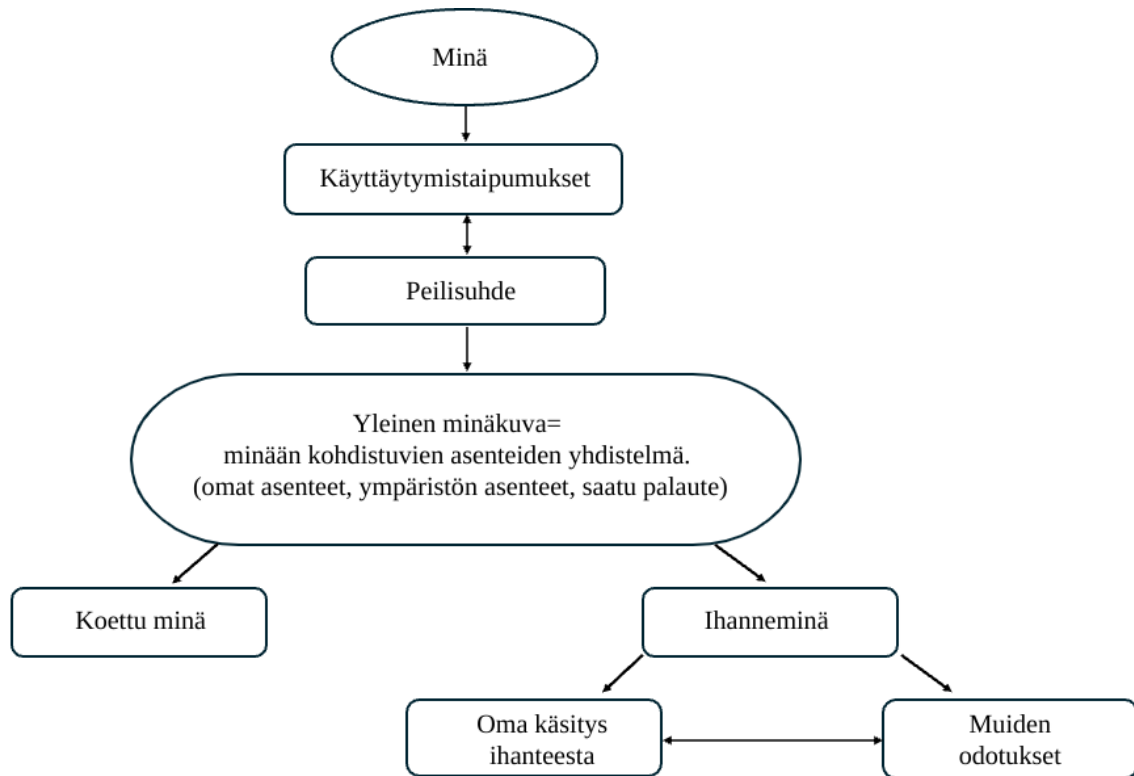
Minäkuva ja minän rakentumisesta paljon tutkinut kasvatustieteen professori Aho (2005) määrittelee minäkuvan ja minäkäsityksen synonyymeiksi, ja käyttää niitä sen mukaisesti. Minäkuva on yksilön kokonaiskäsitys hänestä itsestään, eli se, millaisena yksilö pitää niin ulkoisilta kuin sisäisiltäkin ominaisuuksiltaan, arvoiltaan, taustoiltaan ja asenteiltaan (Aho & Laine, 1997). Ahon (1996) mukaan hyvän itsetunnon voidaan ajatella tarkoittavan samaa, kuin vahva ja positiivinen minäkuva. Vaikka Aho (1996) lokeroi itsetunnon olevan jokseenkin syy-seuraus-suhteessa positiivisen minäkuvan kanssa, myöhemmin Niemi (2014) määrittelee, että minäkuvan ollessa jo lapsuuden kasvualustalle muodostettu käsitys itsestä, siihen eivät vaikuta hetkelliset tunnemyllerrykset, toisin kuin itsetuntoon nämä voivat vaikuttaa. Keltikangas-Järvinen (2010) kuvaa Niemen (2014) tavoin minäkuvaan vakiintuvana, elämän ja siihen liittyvien päätösten "kivijalkana".

Koska asetumme tarkastelemaan minäkuvaa lapsuuden ja nuoruuden kontekstissa, kiinnitämme huomiota etenkin Niemen (2014) ja Keltikangas-Järvisen (2010) tekemiin huomioihin minäkuvan pohjan kehittymisestä. Käytämme myös Ahon (2005) kokonaiskuvaa minäkuvasta: tutkimme, millaista merkitystä sosiaalisella asemalla on yksilön ajatuksiin itsestään. Päätimme nojautua Ahon käsitteiden yhdistämiseen, eli tutkielmassamme emme erittele minäkuvaa ja minäkäsitystä, vaan viittaamme koko tutkielman ajan minäkuvan käsitteeseen selkeyden ja johdonmukaisuuden vuoksi (Aho, 2005).

Minäkuva muodostuu peilisuhteessa yksilön ympäristön kanssa kokonaisuudeksi, joka tasapainottelee itse koetun minän ja ympäristön antaman palautteen kanssa (Keltikangas-Järvinen, 2010). Peilisuhteella tarkoitetaan ilmiötä, jolloin henkilö alkaa korostaa käytöksessään niitä piirteitä, joita hänelle kerrotaan ulkopuolelta hänen olevan (Keltikangas-Järvinen, 2010). Esimerkiksi yksilö, joka toistuvasti kuulee olevansa itsenäinen, taipuu entistä useammin toimimaan niin kuin häneltä odotetaan: tekemään asioita yksin ja välttämään avun pyytämistä. Tämä johtuu halusta säilyttää kuva itsestä, joka vastaa annettuja odotuksia.

Peilisuhteen lisäksi minäkuvan syntyyn vaikuttava ihanneminä toimii motivaationa, jota tavoitellen omaa suhdetta itseen muodostetaan. Jos koetun minän ja ihanneminän välimatka kasvaa liian suureksi, yksilö kokee omalta superegoltaan liiallista ankaruutta (Keltikangas-Järvinen, 2010). Voimme siis huomata, että liiallinen jännite ihanneminän ja koetun minän välillä vaikeuttaa terveen minäkuvan ja itsetunnon syntyä. Kuitenkin, jos tarpeellinen jännite puuttuu ja ihanneminä, sekä koettu minäkuva vastaavat täysin toisiaan, voidaan jo puhua narsismista (Keltikangas-Järvinen, 2010). Olennaista siis on, että koetun ja tavoitteena pidetyn minän välillä on sopiva, kohtuullinen ero, joka motivoi yksilöä terveissä rajoissa.

Minäkuva on jatkuvan arvioinnin kohteena, sillä sen myönteinen tai negatiivinen sävy on riippuvainen siitä, kuinka kelpaavana yksilö itsensä kokevat (Kääriäinen, 1988). Minäkuvan ollessa moniulotteinen kokonaisuus, ei sitä voida käsitteenä määritellä pelkästään yksittäisten tekijöiden muodostamana, vaan se on suurien kokonaisuuksien ja moninaisten tekijöiden summa.



KUVIO 1. Minäkuva ja peilisuhte. (Kääriäisen, 1988, s. 14 mallin pohjalta soveltaen).

4.2 Minäkuvan rakentuminen

Minäkuvan kehittymisestä voidaan esittää toisistaan erilaisia näkemyksiä, riippuen siitä, mitä tekijää eniten painotetaan. Minäkuvan eri osa-alueisiin kuuluvat sosiaalinen, fyysinen, kognitiivinen sekä emotionaalinen puoli, joiden osalta kehitys saattaa tapahtua eri tahdissa eri elämäntilanteiden ja kokemusten mukana (Aho, 2005).

Minäkuvan kehitys alkaa pikkuhiljaa jo varhaisessa lapsuudessa lapsen separaatio--individuaatiovaiheen lopussa, jolloin lapsi alkaa nähdä itsensä erillisenä yksilönä. Individuaatiovaihe tarkoittaa yksilöllisyyden lujittumisen aikaa, jolloin omaa persoonaa, kykyjä, ihanteita ja odotuksia muodostetaan (Keltinkangas-Järvinen, 2012, s. 137). Lapsi tulee tietoiseksi minästään, ja minäkuva alkaa kehittyä ensimmäisenä lapsen ollessa vuorovaikutuksessa vanhempiensa kanssa (Lyytinen & Lyytinen, 2002, s. 116). Tietoisuus painottuu aluksi fyysiseen minään, jonka jälkeen lapsi alkaa hahmottelemaan käsitystä itsestään kielellisesti kuvailemalla esimerkiksi kuka minä olen, millainen olen (Harter, 2012, s. 29). Varhaislapsuuden käsitys minästä on usein hyvin mustavalkoinen ja ylipositiivinen, sillä pieni lapsi ei kykene erottamaan toisistaan vielä ihanneminää ja realistista minäkuvaa (Harter, 2012, s. 31–32).

Ahon (1996) mukaan ihmisen minäkuva muodostuu kunnolla kouluun siirtymisen kynnyksellä, noin 5–7 ikävuosien aikana. Vaikka tätä nuoremmatkin pystyvät itseään arvioimaan ja tarkastelemaan, heidän käsityksensä itsestään eivät ole vielä kovin realistisia tai pysyviä (Aho, 1996; Harter, 2012).

Herkimmillään ihmisen itsetunto kehittyy kouluiässä, noin 5–12 ikävuoden aikana, sillä tässä kehityspsykologisessa vaiheessa lapsen arviointi- ja havainnointikyky kehittyy merkittävästi. Ahon (2005) mukaan minäkuvan kehitys alkaa, kun lapsi oppii vertailemaan itseään muihin. Kouluiässä lapsen minäkuva ei enää ole aiemman tapaan epärealistisen positiivinen ja mustavalkoinen (Harter, 2012) Näiden kykyjen avulla lapsi pystyy arvioimaan itseään vertailemalla muihin, ja muodostaa eheämpää minäkuvaansa niin tovereilta kuin opettajilta ja vanhemmilta käytöksestään saadun palautteen perusteella. (Aho, 1996). Kouluiässä myös lapsen sosiaaliset piirit laajenevat, ja vertaiset nousevat lapsen arvotaulukossa korkeimmalle, jolloin vanhempien palautteen merkitys hieman vähenee, ja vertailu vertaisten kesken lisääntyy (Harter, 2012, s. 59–65). Koska kouluikäinen kykenee arvioimaan ympäristöään, hän ymmärtää, mitkä ominaisuudet ja käytösmallit ovat tarpeen hyväksynnän ja suosion saavuttamiseksi. Ahon (2005) mukaan kouluikäinen arvioi ja vertailee minäkuvaansa kuitenkin tarkemmin ja todenmukaisemmin fyysisten ominaisuuksien kuin psyykkisten tai sosiaalisten ominaisuuksiensa osalta.

Alakoulun lopulla sekä yläkoulun aikana alkava murrosikä on monelle vaihe, jossa omaa identiteettiä haetaan ja rajoja kokeillaan erityisen usein. Ympäröivän sosiaalisen ryhmän paine on tässä kehitysvaiheessa voimakas, tarve kuulua porukkaan ja saada hyväksyntää niin ulkonäöllisesti kuin henkisesti (Aho & Laine, 1997). Näin ollen murrosikä onkin yksi merkittävämpiä minäkuvan kehitysvaiheita. Siirtymävaiheessa lapsuudesta aikuisuuteen minäkuva on vielä hyvin tilannesidonnainen, ja nuorella saattaa olla aivan eri käsitys itsestään esimerkiksi koulussa, harrastuksissa, kaveriporukassa ja kotona (Harter, 2012, s. 76). Murrosiän mielialavaihtelut aiheuttavat monelle minäkuvan tilapäistä heilahtelua, ja moni kokeekin ristiriitaisia tunteita ja hämmennystä omasta moninaisesta minäkuvastaan ja siitä, haluaako tulla tilanteesta riippuen kohdelluksi aikuisena vai lapsena Tämä ristiriita omien minäkuvien välillä aiheuttaa monelle nuorelle konflikteja aikuisten, kuten huoltajien ja opettajien kanssa. (Aho, 2005; Harter, 2012).

Aikuisiällä minäkuvan kehitys jatkuu edelleen läpi elämän, mutta kehityksen myötä sen tilannesidonnaisuus vähenee. Aikuisuuden myötä minäkuva vakiintuu pysyvämmäksi hierarkkiseksi kokonaisuudeksi (Keltinkangas-Järvinen, 2010).

5 Tulokset: Sosiaalisen aseman määrittäminen ja sen merkityksiä minäkuvaan

Sosiaalisen aseman määrittämiseen on valtava määrä eri tekijöitä, joita tarkastelemme seuraavaksi erottamalla tekijät ala- ja yläasteen kontekstiin. Päädyimme määrittelemään sosiaalista asemaa kahdessa eri ryhmässä etenkin murrosiän vaikutuksen vuoksi. Ensimmäisessä ja toisessa tulosluvussa tulkitsemme saamiamme tuloksia ensimmäiseen tutkimuskysymykseemme: *Miten sosiaalinen asema määrittyy kouluympäristössä?*

Tarkastellessamme alan eri tutkimusta huomioimme, että murrosiän jälkeen sosiaaliseen asemaan vaikuttavat tekijät kokevat huomattavan muutoksen. Nämä eriävyydet ala- ja yläasteen konteksteissa tulivat esiin tarkastellessa esimerkiksi Hakkaraisen (1980), Laineen (1988), Ramseyn (1991), Keltikangas-Järvisen (2010), Olssonin (2018), sekä Saarisen ja Zacheuksen (2019) tutkimuksia. Eri aikoihin ajoittuvien tutkimusten toistuvien teemojen vuoksi huomioimme, että ala- ja yläkoulun sosiaalista asemaa määrittävät tekijät ovat poikenneet toisistaan kautta aikojen. Tämän painopisteiden eroavaisuuden vuoksi huomiot tuloksista on jaettu niin, että tutkimuskohdettamme tarkasteltiin kahdessa eri ikäryhmässä.

Tutkimusten mukaan minäkuvalle on ominaista kehittyminen ja kasvaminen sidoksissa sosiaaliseen ympäristöön (Niemi, 2014). Ympäristön vaikutus minäkuvaan voidaan nähdä minäkuvan rakentuessa peilisuhteessa, eli muiden palautteen perusteella ja sosiaalisen aseman vaikuttaessa siihen, miten lasta kohdellaan. Tästä voimme päätellä sosiaalisella asemalla olevan tätä kautta ainakin jonkinlainen merkitys minäkuvan rakentumiselle. Näitä sosiaalisen aseman merkityksiä minäkuvalle tarkastelemme kolmannessa tulosluvussa, jossa pyrimme vastaamaan toiseen tutkimuskysymykseen: *Millaisia merkityksiä sosiaalisella asemalla on lapsen minäkuvalle?*

5.1 Sosiaalinen asema alakoulussa

Kuten aiemmin todettu, alakoulu on aikaa, jolloin lapsen kehitys ottaa valtavan harppauksen jokaisella osa-alueella, kuitenkin yksilölliseen tahtiin. Alakoulu kattaa karkeasti ottaen ikävuo-
det 7–12, jonka aikana kuljetaan monien kehitysvaiheiden läpi, eikä esimerkiksi ensimmäisellä ja kuudennella luokalla olevia oppilaita voi validisti yleistää samaan ryhmään kuuluviksi. Pyrimme luvussa kuitenkin tuomaan näkyväksi sen, mitkä tekijät ovat merkityksellisiä läpi alakoulun ja mitkä taas spesifisti vain tietyssä vaiheessa alakoulua.

Koulun aloittava lapsi kokee muutoksen siirtyessään koti- tai päivähoitoympäristöstä kouluympäristöön, jossa vallitsee uusia sääntöjä ja sosiaalisia normeja. Ensimmäisen luokan aloittava

lapsi aloittaa sosiaalisen asemansa rakentamisen uudessa ympäristössä oppien samalla koulun ja vertaisryhmän odottamia tapoja toimia sekä fyysisessä tilassa, että suhteessa muihin ihmisiin (Knopp, 2023). Alakoulussa oleva lapsi sijoittuu ikävuosina 6–12 Selmanin (1980) *tasoon 2*. jolloin hän ymmärtää jo lisääntyvästi näitä sosiaalisia kirjoittamattomia sääntöjä tai normeja, ja osaa jopa ennakoida erilaisten käytösmallien syy-seuraus-suhteita (Ramsey, 1991).

Kouluiässä ystävyysuhteet muovaantuvat varhaislapsuuden hetkellisistä leikkikavereista kohti pidempiaikaisia ystävyysuhteita (Ramsey, 1991, s. 44). Ramsey (1991) mukaan tämä muutos ystävyysuhteiden rakenteessa mahdollistaa pysyvämpien sosiaalisten hierarkioiden ja vuoro-vaikutusmallien syntyminen. Kaikkia vertaisia ei siis enää koeta samantasoisina tovereina, vaan läheisempien ystävien rinnalle muodostuu tuttuja, luokkakavereita ja muita sosiaalisten suhteiden “lokerointia” joihin vertaiset asettavat toisiaan. Näiden lokeroitujen avulla voidaan suhteuttaa myös omaa asemaansa suhteessa muihin (Ramsey, 1991).

Sosiaaliseen asemaan vaikuttavia persoonallisuus- ja käytöstekijöitä voidaan tarkastella erittelemällä, millaisia ominaisuuksia yhdistetään suosikkiin tai torjuttuun. Luokkatovereihin liittyviä henkilökäsityksiä tutkittaessa on käynyt ilmi, että suosikki mielletään kivaksi, reiluksi ja “tavalliseksi” (Basra, 2016; Coie, ym., 1982; Hakkarainen, 1980; Laine, 1988; Ramsey, 1991; Salmivalli, 2005). Onkin huomioitava, että ala-asteella hyvän sosiaalisen aseman saavuttamiseksi lapsen sosiaalisten taitojen on oltava tarpeeksi hyviä, jolloin lapsi osaa huomioida muut, asettua toisen asemaan ja toimii ympäristössä ennakoitujen omien tekojensa seurauksia (Keltikangas-Järvinen, 2010; Ramsey, 1991).

Torjuttu, eli huonossa sosiaalisessa asemassa oleva lapsi kuvataan usein sulkeutuneena tai aggressiivisena (Basra, 2016; Coie ym., 1982; Hakkarainen, 1980; Laine, 1988; Ramsey, 1991; Salmivalli, 2005). Suosittua ja torjuttua vertaillessa voimme nähdä eron etenkin aggressiivisuuden kohdalla: ala-asteella suosittu lapsi on vähemmän aggressiivisuutta tai muuta häiritsevää käytöstä osoittava kuin keskimääräisessä tai torjutussa asemassa oleva (Salmivalli, 2005).

Suosittu lapsi voidaan nähdä myös johtaja-asemassa, jolloin aggressiivisuutta ilmenee, mutta lapsi on silti suosituksessa asemassa (Keltikangas-Järvinen, 2010). Johtaja-asemaa voitaisiin myös rinnastaa Coien ja kollegoiden (1982) määritelmän ristiriitaiseen asemaan, jossa oleva oppilas usein omaa sekä suosituille, että torjutuille tyypillisiä piirteitä ja siksi jakaa mielipiteitä suosioista huolimatta.

Sosiaalinen suosio ja asema ovat usein suuressa yhteydessä toisiinsa, mutta ystävien määrä ei kuitenkaan automaattisesti aseta lasta hyvään sosiaaliseen asemaan etenkin murrosiän aikana

(Keltikangas-Järvinen, 2010). Sosiaalisella suosiolla viitataan toverisuosioon, eli ystävien määrään. Yksilö voidaan siis toisinaan nähdä olevan korkeassa sosiaalisessa asemassa, vaikka ei olisi kovinkaan pidetty (Keltikangas-Järvinen, 2010; Olsson, 2018). Ala-astetta tarkastellessa voimme kuitenkin huomioida, että ennen murrosikää positiivisena pidetyt luonteenpiirteet auttavat lasta hyvän sosiaalisen aseman muodostamisessa. Murrosikä muuttaa asiaa, jolloin sosiaalista asemaa ei näytä enää määrittävän vahvasti ystävällisyys tai taipumus olla “kaikkien kaveri”, vaan asemaa määrittää johtajuuteen viittaavat taidot ja ulkoiset ominaisuudet (Keltikangas-Järvinen, 2010).

Koulumaailmassa omaksutaan uusia taitoja, joilla luodaan pohjaa moniin asioihin, kuten myöhempään koulutukseen ja yhteiskunnan jäsenenä toimimiseen. Näistä uusista oppimisen kohteista yksilö saa uusia ulottuvuuksia myös muiden tarkasteluun. Ramsey (1991) nostaa esiin huomion lukutaidon merkityksestä. Hän huomioi, että etenkin ensimmäisillä luokilla lapset huomioivat paremman ja heikomman lukutaidon ryhmät ja päätyvät suosimaan sosiaalisissa suhteissaan lapsia, jotka kuuluvat heidän kanssaan samaan lukutasoon. Heikommin suoriutuvat lapset nähdään paremmin menestyvien vertaisten keskuudessa usein “vähemmän älykkäänä”, joka luo mahdollisuuden syrjinnälle ja kiusaamiselle (Ramsey, 1991, s.48). Korkean sosiaalisen aseman saavuttaminen voi siis vaatia hyvää, tai ainakin keskitasoon yltävää koulumenestystä (Ramsey, 1991).

Selmanin (1980) tasomääritelmään perustuen voimme nähdä, että ala-asteella lapsi kehittyy vuosi vuodelta sosiaalisessa kanssakäymisessä huomioiden jatkuvasti enemmän myös omaa asemaansa suhteessa muihin (Selman, 1980). Lasten sosiaaliseen asemaan vertaissuhteessa vaikuttaa laaja kirjo eri tekijöitä, ja etenkin murrosikä voi tuoda vaihtelua tekijöihin tai niiden painopisteisiin. Hakkarainen (1980) määrittää, että ennen murrosikää oman sukupuolen edustajat ja heidän hyväksyntänsä vaikuttaa sosiaaliseen asemaan erityisen vahvasti. Tässä nähtävissä oleva mielenkiintoinen ilmiö *maskuliinisuus vs. feminiinisyys -asetelma* voi sekä vahvistaa, että heikentää sosiaalista asemaa riippuen siitä, mitä oletuksia ja odotuksia omaan sukupuoleen liittyy (Hakkarainen, 1980; Keltikangas-Järvinen, 2010). Vanhempien ja perheen rooli vaikuttaa sosiaalisiin suhteisiin, ja sitä kautta se voi vaikuttaa myös sukupuoleen liittyviin odotuksiin, jolloin kasvatustapa saattaa määrittää myös sitä, miten lapsi itse kiinnittää huomiota sukupuoleen ja siihen liittyviin sosiaalisiin odotuksiin (Ramsey, 1991).

Keltikangas-Järvinen (2010) nostaa esiin poikien ja tyttöjen sosiaalisen käyttäytymisen eroja verkostoitumisen näkökulmasta. On huomioitu, että tytöt ja pojat leikkivät pienestä pitäen eri tavoin: tytöillä on usein yksittäinen paras ystävä ja leikeissä kolmas saattaa jo olla liikaa, kun taas pojat näyttävät hakeutuvan leikeissä taas suurempiin ryhmiin (Keltikangas-Järvinen,

2010). Voidaankin tiivistää poikien leikkien tapahtuvan yhteisöissä, tyttöjen usein pareittain. Ilmiötä ei olla osattu laajasti selittää, mutta se on osoittanut sosiaalisen verkostoitumisen sisältävän merkittäviä sukupuolieroja. Sukupuolierot on hyvä ottaa huomioon, kun tarkastellaan sosiaalista asemaa, sillä niiden vaikutus vuorovaikutuksessa on huomattu melko merkittäväksi (Hakkarainen, 1980; Keltikangas-Järvinen, 2010; Kääriäinen, 1988; Laine, 1988). Ilmiö tuntuu korostuvan etenkin alle murrosikäisissä, jolloin myös yksilön omalla sukupuolella on todennäköisesti vaikutusta siihen, kenen kanssa lapsi verkostoituu ja leikkii (Keltikangas-Järvinen, 2010).

Alakoulussa hyvää sosiaalista asemaa voidaan saavuttaa monilla Laineen (1988) fyysisiksi luokittelemilla tekijöillä. Fyysisiä tekijöitä esimerkiksi yksilön ulkonäkö, toiminta, tai harrastukset (Laine, 1988). Suosittu lapsi voi olla osana suosittua urheiluharrastusta, jolla kerää kunnioitusta vertaistensa keskuudessa (Hakkarainen, 1980; Kääriäinen, 1988). Harrastuneisuus näkyy usein lapsen liikunnallisuudessa ja hän saattaa erottua vertaisistaan liikunnantunneilla. Aktiivinen osallisuus esimerkiksi liikunnantunneilla voi johtaa liikunnallisesti taitavan lapsen ihailuun. Liikunnallisesti taitava lapsi halutaan joukkueurheilussa omaan joukkueeseen, ja hänet hyväksytään osaksi välituntipelejä, jolloin sosiaalinen asema ja ystäväpiiri on helpompi saavuttaa verraten epäliikunnalliseen lapseen. Etenkin pojilla fyysiset taidot näyttäytyvät sosiaalisen aseman muodostamisessa erityisen tärkeinä: niiden vaikutus sosiaaliseen asemaan voi olla jopa yhtä suuri kuin sosiaalisten taitojen merkitys (Hakkarainen, 1980, s.17; Ramsey, 1991). Urheilulajeissa heikommin pärjäävä lapsi saattaa kokea ulkopuolelle jättämistä esimerkiksi välituntileikeissä, jolloin hyvän sosiaalisen aseman saavuttaminen voi olla vaikeaa.

Vaikka ulkonäöllä ei näytä alakoulussa olevan vielä hurjan suurta merkitystä suosion saavuttamiseksi, toteaa Laine (1988) suosikin ulkonäköön, esimerkiksi pukeutumiseen kiinnitettävän muita enemmän positiivista huomiota. Tämä ilmiö oli nähtävissä etenkin myöhemmillä luokkasteilla murrosiän kynnyksellä, sillä yläkouluun mentäessä ulkonäkö nähtiin jo merkittävänä sosiaalisen aseman tekijänä (Olsson, 2018; Salmivalli, 2005; Kääriäinen 1988). On vaikea sanoa, kuinka suora vaikutus ulkonäöllä on sosiaaliseen asemaan, mutta useat tutkimukset puoltavat, että fyysinen viehättävyys vaikuttaa ainakin alitajuntaisesti siihen, miten arvioimme myös yksilön muita ominaisuuksia (Basra, 2016; Knopp, 2023; Kääriäinen, 1988 Lindeman, 1995; Olsson, 2018; Ramsey, 1991).

Sekä lapsen harrastuneisuus, että pukeutuminen ovat kietoutuneet vahvasti myös lapsen sosioekonomiseen asemaan, eli siihen, missä asemassa hän on perheineen yhteiskunnassa (Knopp, 2023). Hyvässä sosioekonomisessa asemassa olevalla lapsella on usein enemmän mahdolli-

suuksia harrastaa verraten huonossa sosioekonomisessa asemassa olevaan lapseen. Onkin tutkittu, että perheen sosioekonomisella asemalla on yhteys liikunnan harrastamisen määrään: välineet voivat olla kalliita ja niiden hankinta vaatii varallisuutta (Ziviani, ym., 2006). Myös pukeutumiseen liittyvät tekijät ovat kietoutuneena varallisuuteen: perheen varallisuus ja asema voi määrittää useita lapsen ulkoisesti näkyviä tekijöitä, kuten sitä, miten hän pukeutuu tai mihin harrastusvälineisiin hänellä on mahdollisuus.

5.2 Sosiaalinen asema yläkoulussa

Vaikka yhdistämme tutkielmassamme yläkoulun yhdeksi ryhmäksi sosiaalisen asemaan vaikuttavien tekijöiden perusteella, tulee huomioida, että todellisuudessa yläasteikäisiin mahtuu paljon eri kehitysvaiheissa olevia yksilöitä. Tähän vaikuttaa esimerkiksi aiemminkin mainittu murrosikä ja sen tuomat muutokset, jotka tapahtuvat jokaisella yksilölliseen tahtiin. Suuri osa yläasteikäisistä lukeutuu Selmanin (1980) *tason 3* sisään (ikävuodet 9–15), jolloin he kykenevät tunnistamaan oman asemansa lisäksi myös muiden sosiaalisen aseman ja näin myös ylläpitämään sosiaalisia hierarkioita. Yläkouluikäisen sosiaaliseen asemaan vaikuttaa juuri tämä yksilöllisen kehityksen vaihe ja luokka-aste.

Oppilaan edetessä ylemmille luokka-asteille hyvän sosiaalisen aseman saavuttaminen helpottuu. Seitsemäsluokkalaisten asema koulun nuorimpana on usein vielä kehitysvaiheessa. Ikä on siis yksi yläasteella sosiaaliseen asemaan vaikuttava merkittävä tekijä. Olssonin (2018, s.88) tutkimuksessa haastatellut sanoittivat iän merkitystä puhuessaan vuotta nuoremmissa seitsemäsluokkalaisista: *“sit ku mä katon näitä uusii seiskoja, ei hitsi, toiko on sitte tulevaisuus”*. Vuoden ikäero nähdään huomattavana harppauksena henkisessä kehityksessä, ja sosiaalinen asema yleensä sitä parempi, mitä korkeammalla luokka-asteella oppilas on. Näin ollen yläasteella yhdeksäsluokkalaisilla on “etulyöntiasema” koulun sosiaalisessa hierarkiassa (Olsson, 2018).

Siinä missä alakouluikäisen suosio on saattanut perustua siihen, kuinka mielekkäänä vertaiset ovat häntä pitäneet, yläasteella tilanne muuttuu. Olssonin (2018) haastatteluista käy ilmi, että nuoret määrittivät suosiota ennen kaikkea sen mukaan, kuinka tunnettu joku oli. Jos kaikki tietävät tietyn ihmisen, häntä voidaan pitää suosittuna. Tutkimuksen nuorilta kysyttiin, millaisiin ryhmiin he kokivat koulun oppilaiden jakaantuvan. Vastauksista kävi ilmi, että jakoa tehtiin *kovisten ja normaalien* välillä, sekä toisten nuorten määrittelemänä ryhmät jaettiin *räksyttäjiin ja viisaisiin* (Olsson, 2018, s. 55–57). Vaikka koviksiin ja räksyttäjiin tehdyt oletukset olivat

negatiivissävytteisiä, myöhemmin keskusteluista selvisi, että heitä kuitenkin rinnastettiin *coolleihin* tyyppeihin (Olsson, 2018).

Olsson (2018) kertoo, että yleisestä sosiaalisesta ilmapiiristä keskustellessa oppilaita taas ryhmiteltiin *hyviin* ja *pahoihin* ihmisiin, jolloin ryhmittely tuli ilmi spontaanisti ilman, että tutkija ohjasi kysymyksillään oppilaita ryhmittelemään toisiaan. Yksi haastateltavista totesi keskustelussa seuraavasti: “*Tääl on joitain henkilöitä, jotka on vähän niinku niitä parempia tyyppejä jotka on niitä vähän niinku koulun pyörittäjiä, leijoja, ne leijuu ja ylpeilee ja sillai*” (Olsson, 2018, s.73–74). Vertaiset saattavat siis etenkin yläkoulussa luokitella suosituksi myös heitä, ketä eivät yleisesti pidä pidettyinä. Suosiossa korostuu tunnettavuuden ja vaikutusvallan merkitys pidettävyyden sijaan (Olsson, 2018).

Sosiaalista asemaa määrittävät myös luonteenpiirteinä pidetyt tekijät (Keltikangas-Järvinen, 2010). Nämä tekijät ovat avainasemassa sosiaalisten suhteiden kehitykseen, nuoren käytökseen ja kykyyn vastata ympäristön vaatimuksiin. Tiettyjä luonteenpiirteitä ja käytösmalleja usein ajatellaan yleisesti pidettävämpänä kuin toisia: yleisenä ajatuksena voidaan pitää, että aggressiivisuus vaikuttaa lapsen tai nuoren sosiaaliseen asemaan negatiivisesti (Card & Little, 2006). Asia on kuitenkin ristiriitainen, sillä usein voidaan havaita, että esimerkiksi kiusaajat tuntuvat olevan sosiaalisesti hyvässä asemassa (Keltikangas-Järvinen, 2010), vaikka kiusaaminen on osoitus toistuvasta henkisestä tai fyysisestä aggressiosta. Keltikangas-Järvinen (2010) nostaa esiin, että onkin kiinnitettävä huomio aggression muotoihin: ei-suosituilla on havaittu enemmän fyysisistä aggressiivisuutta, kun taas suositut käyttävät verbaalista tai epäsuoraa aggressiota.

Luonteenpiirteiden eroja ja niiden vaikutusta tarkastellessa sosiaalisen aseman suhteen onkin otettava huomioon, että erot halutun- ja ei halutun käytöksen välillä ovat liukuvia (Keltikangas-Järvinen, 2010; Ramsey, 1991). Siinä missä esimerkiksi aggressiota voidaan pitää negatiivisena ominaisuutena, voidaan sillä tietyllä tapaa kuitenkin saavuttaa tai ylläpitää korkeaa sosiaalista asemaa. Aggression kaltaista ilmiötä tarkastellessa onkin olennaista huomata, kuka on aggressiivinen: tuleeko epätoivottu käytös suositulta, vai torjutulta lapselta tai nuorelta?

Positiivisina pidettyjä luonteenpiirteitä tarkastellessa voimme nähdä samankaltaisen ristiriitailmiön: ystävällisyys ja avuliaisuus ovat murrosikäisten keskuudessa ominaisuuksia, jotka eivät nosta heidän statustaan tai suosiotaan vertaistensa keskuudessa, vaikka näitä ominaisuuksia yleisesti pidetään sosiaalisissa suhteissa tärkeinä positiivisina tekijöinä (Olsson, 2018; Keltikangas-Järvinen, 2010). Tätä selittää ystävien määrän ja sosiaalisen aseman ero: siinä missä tietyllä käytöksellä saatetaan saada ystäviä, sillä ei välttämättä ansaita korkeaa asemaa sosiaalisesti. Ominaisuuksien arvostuksessa on nähtävissä myös sukupuolieroja: tyttöjen keskuudessa

ystävällisyyttä arvostetaan, mutta pojilla sosiaalista statusta määrittää eniten johtajuus (Keltikangas-Järvinen, 2010).

Murrosiässä hyvän sosiaalisen aseman saavuttaminen saa muitakin uusia ulottuvuuksia. Yläaste-ikäisiä tarkastellessa voidaan huomata, että yksilöt alkavat kiinnittää huomiota korostuneemmin myös ulkonäöllisiin seikkoihin (Kääriäinen, 1988; Olsson, 2018). Ulkonäöllä on tutkittu olevan merkitystä siihen, miten muut suhtautuvat yksilöön ja myös hänen ei-ulkonäöllisiin ominaisuuksiinsa: on voitu huomata, että arvioitavaan henkilöön yhdistetäänkin helpommin myös muita positiivisia ominaisuuksia, jos arvoiva henkilö näkee arvioitavan viehättävänä (Lindeman, 1995). Ulkonäöllisiä ihanteita määrittelevät sen hetkisen ajan kauneusihanne, yhteiskunnalliset normit ja arvot, sekä kulttuurilliset tekijät. Webb ja kollegat (2017, s.2) toteavat, että ulkonäköön liittyvät paineet voivat muokata nuoren identiteetin kehitystä merkittävästi, joka näyttää liittyvän ulkonäön merkitykseen sosiaalisessa asemassa. Viehättävyyden merkitys sosiaalisessa asemassa vahvistuu kohti kehitystä aikuisuuteen (Kääriäinen, 1988). Näin ollen yläasteikäiset ovat tutkielmassamme tarkastelluista ryhmistä se, jossa ulkonäköön liitettävät tekijät ovat vahvimmin läsnä sosiaalisessa asemassa.

Ulkonäköön liittyvissä tekijöissä voidaan tässäkin ryhmässä nähdä yksilön ulkopuolisten tekijöiden vaikutus, esimerkiksi perheen sosioekonominen asema (Knopp, 2023). Kun alakoulukontekstissa sosioekonomisen aseman vaikutukset korostuivat erityisesti suhteessa harrastusmahdollisuuksiin ja välineisiin (Ziviani ja kollegat, 2006) ulkonäön ja pukeutumisen ollessa toissijaista, kääntyy yläkoulussa tilanne pääläelleen. Kuten mainittu, vanhemmiten ulkonäön merkitys korostuu ja pukeutumiseen aletaan kiinnittää erityistä huomiota vertaisten sosiaalista asemaa arvioidessa.

Ulkonäköön, kuten pukeutumiseen liittyvät tekijät nousivat esiin myös Olssonin (2018) tutkimuksen haastatteluissa. Nuoret ottivat kantaa pukeutumiseen esimerkiksi tilanteessa, kun lisättiin hyviä ohjeita uudelle oppilaalle, jotta hän pärjäisi uudessa sosiaalisessa ympäristössä. Pukeutumisen oli suotavaa olla *kasuaalia*, ei liikaa joukosta erottuvaa (Olsson, 2018, s. 75). Hyvästä pukeutumisesta neuvottiin ottamaan mallia esimerkiksi ”räksyttäjistä”, josta voisi päätellä, että räksyttäjien negatiivisesta maineesta huolimatta heillä oli ominaisuuksia, joita muut nuoret arvottivat tavoiteltaviksi. Eräs haastatelluista oli kokenut kiusaamista, mutta koki sen loppuneen, kun hänen ulkonäkönsä muuttui muiden nuorten silmissä ”hyväksyttävämmäksi” (Olsson, 2018, s.77). Kiusaamiskokemuksiin kuitenkin viitattiin ala-asteen kontekstissa, eikä haastattelusta käynyt suoraa käytännön yhteyttä ulkonäköön liittyvän kiusaamisen ja yläasteiän välille, vaan kyse oli kiusatun omasta ajatuksesta aiheeseen liittyen. Vaikka käytännön yhteyttä

ei tutkimuksessa tuotu esille, näimme tämän haastatellun noston merkittävänä aiheemme kannalta: yläasteikäisten keskuudessa oppilailta itseltään on noussut esiin nostoja, jotka puoltavat ulkonäön merkitystä sosiaaliseen asemaan ja suosioon nähden (Olsson, 2018).

Myös kulttuuritekijät voivat vaikuttaa sosiaalisen aseman muodostumiseen. Kulttuurilla tarkoitetaan tässä kontekstissa kaikkea, mikä siirtyy ihmiseltä toiselle vuorovaikutuksen kautta: kuten tapoja, uskomuksia, tietoja tai taitoja (Saarinen & Zacheus, 2019). Saarinen ja Zacheus (2019, s.173) määrittävät, että kulttuuritekijät voidaan nähdä niin yksilön koettavana, mutta myös ryhmälle yhteisenä yhdistävänä asiana. Nuorten välillä voidaan usein nähdä sosiaalisten suhteiden muodostumisessa yhdistävien tekijöiden merkitys: esimerkiksi harrastukset tai kulttuuritausta voivat hyvin paljolti määrittää sitä, kenen kanssa ystävyysuhteita muodostetaan. Kulttuurin merkitys sosiaaliseen asemaan voidaan nähdä esimerkiksi maahanmuuttotaustaisia nuoria ja lapsia tarkastellessa, jolloin sosiaalisten suhteiden muodostuminen vaatii vuorovaikutuksellisen ja kulttuurisen kotoutumisen onnistumista (Saarinen & Zacheus, 2019). Kotoutumisella tarkoitetaan tässä kontekstissa sitä, miten maahanmuuttaja omaksuu uuden maan kielen, yhteiskunnan käytännöt ja normit, sekä saadaanko sosiaalisia suhteita ja tukiverkkoja muodostettua uudessa ympäristössä.

Kotoutumisen merkitys sosiaaliseen asemaan voidaan nähdä esimerkiksi siinä, että jokseenkin samankaltaisesta kulttuurista tulevat saavuttavat sosiaalisen hyväksynnän helpommin verraten hyvin erilaisesta kulttuurista tuleviin. Sosiaalisessa hyväksynnässä erilaisesta kulttuurista tulevalle uuden maan valtakielen osaamisen, korkean sosioekonomisen aseman ja uuden kulttuurin omaksumisen merkitys korostuu. Yksilön ollessa esimerkiksi ihonväriältään tai uskonnoltaan jo valmiiksi valtaväestön kanssa yhtenevä, hänen on helpompi saavuttaa hyväksyntää joidenkin edellä mainittujen ominaisuuksien puuttuessa (Saarinen & Zacheus, 2019).

Saarisen ja Zacheuksen (2019) tapaustutkimuksessa toisen polven maahanmuuttajanuorten kotoutumista tarkastellessa voimme nähdä oman paikan löytymisen haasteet yhteydessä sosiaaliseen asemaan ja minäkuvaan. Yksi haastateltavista toteaa viihtyvänsä etenkin muiden maahanmuuttajataustaisten kanssa, vaikka hänellä oli ystävyysuhteita myös valtaväestön nuoriin. Saarisen ja Zacheuksen (2019, s. 184) haastateltava toteaa tilanteesta: *“Mulla on enemmistö (kavereista), mikä se olikaan, ne on syntyneet Suomessa, mut mä sanon, niin ulkomaalaisii. Niin mä tuun niitten kaa paremmin toimeen ja tällein”* (viitaten toisen sukupolven maahanmuuttajiin). Esimerkiksi luokkatovereiden rasististen puhe ja stereotyyppit voivat ajaa nuoria erilleen valtaväestön sosiaalisista piireistä. Olssonin (2018) tutkimuksessa haastatellut nuoret taas eivät tuoneet kulttuurillista aspektia esiin samalla tavoin: kulttuurille ei haluttu antaa erityistä roolia sosiaalisten suhteiden muodostumisessa.

Eroavaisuuksia tarkastellessa voidaankin huomata, että kulttuurin merkitys on joka yksilölle omanlaisensa. Siinä missä toinen rinnastaa oman erilaisuutensa johtuvan kulttuuritekijöistä, toinen voi yhdistää tekijän vaikkapa omiin luonteenpiirteisiinsä. Tässä koostuukin ympäristön merkitys: millä tavoin se hyväksyy tai torjuu yksilöitä? Miten ympäristö sanallistaa suhtautumistaan muihin? Haluttu tai hyväksytyt sosiaalinen asema on haastava saavuttaa valmiiksi enakkoluuloisessa tai hylkivässä ympäristössä, mikä voi ajaa eri kulttuureista tulevat nuoret omiin piireihinsä valtaväestöstä. Sama pätee yläkouluikäisten lisäksi myös nuorempiin lapsiin, mutta merkitys voidaan nähdä nuoruudessa suurempana verraten lapsuuteen johtuen nuoruusiän muista sosiaalisista “vaatimuksista”, kuten nuoria yhdistävistä tekijöistä (esimerkiksi vapaa-ajan vieton tavoista ja perhesuhteista), ulkonäön merkityksestä tai sosioekonomisesta asemasta.

Yläkouluikäisen sosiaalisen aseman merkittävimmät tekijät voitaisiin tiivistää ikään, persoonallisuuden piirteisiin, tunnettavuuteen, ulkonäköön ja kulttuuriin. Iän ja kehityksen aspekti voi määrittää niin sanotusti “lähtötason” sosiaalisen aseman muotoutumiseen sosioekonomisen aseman ja kulttuurin kanssa. Luonteenpiirteillä ja käyttäytymisellä taas voidaan vahvistaa, saavuttaa, mutta jopa myös rikkoa omaa asemaa. Epämiellyttävänä pidetyt luonteenpiirteet ja käytösmallit hyväksytään helpommin jo valmiiksi suosituilta nuorilta, ja niillä omaa sosiaalista asemaa voidaan jopa ylläpitää. Hyvä käytös taas ei välttämättä takaa sosiaalisen aseman nousemista, mutta torjutulla nuorella ei-halutut käytösmallit huonontavat sosiaalista asemaa entisestään, ja voivat jopa stigmatisoida nuoren tiettyyn malliin, josta hyvän sosiaalisen aseman saavuttaminen on entistä vaikeampaa.

“Kerran hylätty, aina hylätty, kerran suosittu, aina suosittu”- kaava näyttäisi pysyvän tiukassa jopa koulunvaihdoksissakin (Keltikangas-Järvinen, 2010; Ramsey, 1991). Syy-seuraus-suhde näyttäytyy sosiaalisen aseman muodostumisessa monimutkaisesti: vaikutus voi kulkea molempiin suuntiin, jolloin ominaisuudet vaikuttavat suosioon ja samanaikaisesti suosio vaikuttaa yksilön ominaisuuksiin niin negatiivisesti, kuin positiivisestikin (Keltikangas-Järvinen, 2010). Tärkeintä tekijöitä tarkastellessa on huomioida kaikkien tekijöiden moniulotteisuus: ne eivät ole toisistaan irrallisia, vaan niissä on useita yhteen kietoutumia, jotka vaikuttavat toinen toisiinsa. Tästä voidaan pitää esimerkkinä kulttuuritekijää sosiaalisen aseman rakentajana: kulttuuri voi vaikuttaa esimerkiksi yksilön käytökseen, uskomuksiin, arvoihin, ulkonäköön tai sosioekonomiseen asemaan (Saarinen & Zacheus, 2019). Vaikka siis tarkastelemme sosiaalisen aseman rakentumista jaotellen tekijät omiin ryhmiinsä ja tarkastelemalla niitä yksittäin, on huomioitava, että ne ovat siitä huolimatta vahvasti toisiinsa sidoksissa vaikuttaen toinen toisiinsa.

5.3 Sosiaalisen aseman merkitys minäkuvaan

Tässä luvussa tarkastelemme, millaisia merkityksiä sosiaalisella asemalla on lapsen ja nuoren minäkuvalle ja sen kehitykselle peruskouluikässä.

Vertaussuhteiden merkitys kasvaa kouluun tullessa (Harter, 2012), jonka vuoksi kouluympäristössä muodostuvalla sosiaalisella asemalla on erityisen paljon painoarvoa, kun lapsi muodostaa merkitystä ja käsitystä itsestään. Kääriäinen (1988) tiivistää minän arviointeihin ja näin minäkuvan kehitykseen vaikuttavia tekijöitä kasvuiässä esimerkiksi seuraaviin aspekteihin: sosiaalinen hyväksyntä, älykkyys, fyysinen viehättävyys ja koulumenestys. Kääriäisen (1988), Ojasen (1985), Keltikangas-Järvisen (2010), Olssonin (2018), sekä Saarisen ja Zacheuksen (2019) tutkimuksista käy ilmi, että sosiaalisella asemalla olisi joitain merkityksiä lapsen tai nuoren käsitykseen itsestään. Se, kuinka suuri merkitys ulkoisella palautteella on minäkuvaan, on toki yksilöllistä, mutta on harvinaista, että merkitystä ei olisi ollenkaan.

Kuten edellä mainittu, oppilaiden välistä dynamiikkaa ja sosiaalista hierarkiaa voidaan mitata esimerkiksi sosiometrian avulla kyselylomakkeella, johon oppilaat nimeävät itselleen mieluisimpia ja vähiten mieluisia oppilaita luokasta. Se, kuka mainintoja saa ja millaisia ne ovat sävyiltään, tarjoaa tutkijalle merkityksellistä tietoa ja ymmärrystä koululuokan ilmapiiristä. Näiden mainintojen ja niitä mittaavien tutkimusten pohjalta tarkastelemme kouluympäristön sosiaalisen aseman merkitystä minäkuvaan.

Valitsimme tarkasteluun Coien ja kollegoiden (1982) jaottelemat viisi kategoriaa: suositut, torjutut, keskimääräisessä asemassa olevat, huomiotta jäävät ja ristiriitaisessa asemassa olevat, sillä tätä määrittelyä käytetään useimmissa muissakin tutkimuksissa. Oli sosiaalinen asema itse tiedostettua tai ei, se saattaa johtaa tietynlaisiin seurauksiin (Salmivalli, 2005). Nämä seuraukset voivat johtaa siihen, millaiseksi lapsen minäkuva ja itsetunto sosiaalisen aseman ja vertaisilta tulevan kohtelun myötä muodostuvat.

Newcomb ja kollegat (1993) määrittelevät tutkimuksessaan piirteitä, jotka liittyvät sosiaaliseen asemaan. Heidän mukaansa suositut oppilaat ovat usein sosiaalisempia ja kognitiivisesti kehittyneempiä verrattuna keskimääräisessä asemassa oleviin lapsiin, kun taas torjutut ovat keskimääräistä aggressiivisempia tai vetäytyviä, sekä kognitiivisesti vähemmän taitavia. Suositut lapset omaavat usein hyvän sosiaalisen kompetenssin, joka voi olla sekä syy, että seuraus korkeaan toverisuosioon. Hyvä sosiaalinen kompetenssi tarkoittaa, että yksilö pystyy samanaikaisesti ylläpitämään positiivisia vuorovaikutussuhteita ihmisiin, sekä tavoittelemaan omia pää-

määriään tehokkaasti (Laine, 2005, 12). Suosituilla oppilailta esiintyy myös häiritsevää käyttäytymistä vähemmän ja harvemmin, kuin keskimääräisessä asemassa olevilla (Newcomb, ym., 1993; Salmivalli, 2005). Myös Ramsey (1991) kuvaa suosittujen oppilaiden tunnereaktioiden olevan hillitympiä ja sosiaalisesti hyväksytyjä: harmistuneenakin aggressiivisuus tai äärimmäiset tunnereaktiot ovat harvinaisempia.

Minäkuvan muodostuessa peilisuhteessa voidaan olettaa, että yksilön ollessa suosittu tai torjuttu, ympäristö antaa hänelle tietynlaista palautetta, mikä taas heijastuu yksilön minäkuvaan. Suosittu lapsi saa ympäriltään positiivista palautetta enemmän verraten esimerkiksi keskimääräisessä asemassa olevaan tai huomiotta jääneeseen lapseen. Positiivinen palaute heijastelee minäkuvaan: kun ympäristö antaa säännöllisesti positiivista palautetta yksilön ominaisuuksista, usein hänen oma käsityksensä itsestään alkaa mukailta saatua palautetta (Boivin & Begin, 1989; Thomaes, ym., 2010).

Minäkuva puolestaan heijastuu yleensä yksilön käytökseen: positiivinen palaute antaa itsevarmuutta ja rohkaisee toimimaan myös jatkossa tietyllä tavalla, eikä positiivisen minäkuvan omaava yksilö lannistu vastoinkäymisistä kohtuuttomasti (Kääriäinen, 1988; Thomaes, ym., 2010). Suosittu tai muuten sosiaalisesti hyvässä asemassa oleva lapsi pääsee usein ”hyvän kierteseen”, jolloin hän käyttäytyy häneen kohdistuvien myönteisten odotusten mukaan, mistä hän saa taas entistä enemmän vahvistusta, joka voi heijastua takaisin minäkuvaan (Ramsey, 1991). Minäkuva kehittyy näin sosiaalisen palautteen, sekä omien aloitteiden yhteistuloksena, jolloin näiden kahden on oltava ainakin kohtuullisesti samankaltaisia (Ojanen, 1985). Myönteisen minäkuvan omaava lapsi myös säilyttää omaa asemaansa ryhmässä, sillä hän usein toimii myönteisen minäkuvan ansioista odotetulla tavalla. Voimme siis huomata, että hyväksi koettu sosiaalinen asema voi olla hyvinkin merkityksellinen osa lapsen minäkuvan kehitystä.

Keskimääräisessä asemassa oleva yksilö saa mainintoja ja positiivista palautetta ympäristöltä, mutta palaute saattaa olla epäsäännöllisempää tai määrällisesti vähäisempää suosittuun verraten (Hakkarainen 1980; Ramsey, 1991). Keskimääräisessä asemassa oleva yksilö muodostaa usein myös melko keskimääräisen minäkuvan, eli itsestä ajatellaan sekä positiivisia, että negatiivisia asioita, mutta yleissävy on myönteinen ja kohtuullinen (Kääriäinen, 1988). Tämä vaihtelevuuden piirre näkyy toki useimmiten kaikilla yksilöillä jossain määrin, mutta negatiivisten ja positiivisten mielikuvien määrässä ympäristön palaute voi olla merkittävä tekijä. Yksilö on usein kyvykäs ja itsevarma asioissa, josta hän on saanut eniten positiivista palautetta ympäristöltä ja tärkeistä ihmissuhteista, ja hän navigoi vahvuuksiaan niiden kautta. Heikkoudet tai epävarmuuden kokemukset saattavat liittyä aihealueisiin, josta yksilö on saanut negatiivissävytteistä pa-

lautetta, tai palaute on jäänyt täysin puuttumaan (Kääriäinen, 1988). Niin kuin jokaisessa muusakin sosiaalisessa asemassa olevalla, tällöin yksilön oma persoona ja itsetunto vaikuttavat vähäisen tai negatiivisen palautteen käsittelyyn ja siihen, mitä johtopäätöksiä tai mielikuvia yksilöllä syntyy niihin pohjautuen. Onkin olennaista huomioida jokaista roolia tarkastellessa, että sosiaalisten suhteiden ja aseman vaikutus on ihmiseen yksilöllinen, ja voimme tehdä ainoastaan karkeita yleistyksiä roolien vaikutuksista ilman varmaa syy-seuraus-suhdetta (Harris & Orth, 2020).

Huomiotta jätetyt oppilaat eli he, jotka eivät saa juurikaan positiivisia eikä negatiivisia mainintoja, eivät näytä juurikaan eroavan keskimääräisessä asemassa olevista oppilaista (Boivin & Begin, 1989; Ramsey, 1991). Nämä oppilaat eivät ole aktiivisesti torjuttuja, eivätkä he saa keskimääräisessä asemassa olevia useammin negatiivisia mainintoja, vaan he tuntuvat jäävän vertaisiltaan huomiotta niin hyvässä, kuin pahassakin (Ramsey, 1991). Tämä voi luoda minäkuvan peilisuhteelle haasteita ainakin kouluympäristössä, sillä yksilön saama palaute on hyvin vähäistä. Minäkuvan rakentuu kuitenkin moniin tilanteisiin ja sosiaalisiin suhteisiin perustuen, ei kouluympäristön vertaissuhteet ole ainoita palautteen antajia, vaan niiden puutosta saattaa korvata koulun ulkopuoliset ympäristöt ja niissä toiminta. Koulussa huomiotta jättämisen merkitystä minäkuvaan on siis haasteellista eritellä, sillä silloin peilattavaa koulukontekstissa ei juurikaan ole. Huomiotta jättäminen toki vaikuttaa sosiaaliseen asemaan, mutta tällaisen lapsen tai nuoren kokemus omasta asemastaan saattaa olla myös vajavainen, sillä on käynyt ilmi, että ainakin ala-asteen kontekstissa nämä lapset eivät tunnista myöskään muiden statusta samalla tavalla kuin muut vertaisensa (Ramsey, 1991).

Torjutut lapset saavat paremmassa sosiaalisessa asemassa olevia vertaisiaan enemmän negatiivista palautetta (Hakkarainen, 1980). Torjuttu saatetaan jättää ryhmän ulkopuolelle, tai häneen kohdistetaan aktiivisesti kielteistä toimintaa tai kommentteja. Torjutuilla lapsilla saattaa silti olla ystäviä, ja he muodostavatkin toisinaan ryhmiä muiden torjutussa asemassa olevien lasten kanssa (Newcomb ja kollegat, 1993). Peilisuhteen näkökulmasta tarkasteltuna voidaan olettaa, että mikäli ympäristössä korostetaan lapsen heikkouksia tai häiriökäytöstä, hän voi omaksua nämä negatiivissävytteiset käsitykset myös omaan näkemykseen itsestään ja vahvistaa käytöstään (Basra, 2016; Kääriäinen, 1988). Tämä voi johtaa sekä itsetunnon laskuun että mahdollisesti sosiaalisten taitojen heikkenemiseen, joka edelleen vahvistaa torjuttujen lasten asemaa ryhmässä (Basra, 2016; Kääriäinen, 1988; Ramsey, 1991; Thomaes, ym., 2010).

Ristiriitaisessa asemassa olevien, eli paljon sekä myönteisiä että negatiivisia mainintoja saavat oppilaat näyttävät yhdistelevän suosituille ja torjutuille tyypillisiä käyttäytymispiirteitä, ja jakavat mielipiteitä (Newcomb ym., 1993; Ramsey, 1991). Kuten edellä mainittua, ristiriitainen

asema voi olla verrattavissa Keltikangas-Järvisen (2010) johtaja-asemaan, joka on osoittautunut olevan etenkin yläkoulussa ja poikien keskuudessa rinnastettavissa suosittuun valta-asemansa perusteella (Keltikangas-Järvinen, 2010). Asemansa mukaan ristiriitaisessa asemassa olevalla lapsella saattaa olla myös ristiriitainen minäkuva, jolloin yksilön käsitys itsestään ei ole kovinkaan selkeä tai yhtenäinen, vaan erityisen tilannesidonnainen tai jopa negatiivinen (Boivin & Begin, 1989; Ramsey, 1991, s. 87).

Kouluympäristössä määrittynyt sosiaalinen asema ei ole välttämättä pysyvä, vaan saattaa muuttua kouluaihana. Kuitenkin on huomioitu, että sen muuttuminen on todennäköisempää, mikäli lapsi on suhteellisen hyvässä asemassa jo valmiiksi (Keltikangas-Järvinen, 2010; Ramsey, 1991). Torjutun lapsen sosiaalinen asema voi olla harmillisen pysyvä jopa koulua vaihtaessakin (Keltikangas-Järvinen, 2010). Lapsella ja nuorella saattaa myös olla hyvin erilaisia asemia eri ympäristöissä ja sen myötä käsityksiä itsestään ryhmästä ja tilanteesta riippuen, esimerkiksi harrastuksissa ja vapaa-ajan kaveriporukoissa. Koulu on kuitenkin suuri osa lapsen ja nuoren arkea ja on selvää, että siellä määrittynyt rooli ja asema on merkityksellinen osa kehitystä ja hyvinvointia, vaikka toisissa ryhmissä ne olisivat poikkeavia.

Sosiaalisen aseman merkitykset minäkuvaan ja sen kehitykseen voivat olla hyvinkin kauaskantoisia ja vaikuttaa vielä aikuisuudessa. Jos esimerkiksi peilisuhteen myötä muodostunut minäkuva on ollut ympäristön luoman sosiaalisen aseman vaikutuksesta negatiivissävytteinen, voivat kolhut itsetunnossa pysyä ja näkyä vielä aikuisenakin. Esimerkiksi torjutussa asemassa olevat oppilaat ovat Newcombin ja kollegoiden (1993) tutkimuksen, sekä Knoppin (2023) mukaan alttiimpia myös muunlaisiin ongelmiin tulevaisuudessa, kuten syrjäytymiselle ja sopeutumattomuudelle. Suosion positiiviset vaikutukset puolestaan näkyvät hyvinvointina ja jopa akateemisena menestyksenä lapsuuden lisäksi myös myöhemmin tulevaisuudessa.

6 Yhteenveto ja johtopäätökset

Ala- ja yläkoulussa voimme nähdä sosiaalisen aseman rakentumiseen vaikuttavia päätekijöitä, kuten persoonallisuuden piirteitä, käytösmalleja, fyysisiä ominaisuuksia (kuten ulkonäkö, pukeutuminen, harrastukset ja materia), kulttuuritekijöitä ja näihin tekijöihin kietoutuneita asioita, kuten sosioekonominen asema ja sen kautta saatavilla oleva materia tai mahdollisuudet.

Alakoulussa persoonallisuudenpiirteissä ja niihin tukeutuvissa käytösmalleissa oli nähtävissä, että hyvä sosiaalinen asema kulki käsi kädessä hyvien sosiaalisten taitojen kanssa. Ystävällisyys, avuliaisuus ja maltilliset tunnereaktiot näyttivät olevan yhteydessä hyvään sosiaaliseen asemaan. Vaikka sosiaalinen asema ja sosiaalisten suhteiden määrä eivät olekaan synonyymejä keskenään, etenkin alakoulussa näiden yhteys näyttäytyi merkittävänä. Joissain tapauksissa myös negatiivisena pidetyt käytösmallit, kuten aggressiivisuus saattoi kuitenkin auttaa ylläpitämään korkeaa sosiaalista asemaa. Olennaista olikin ero fyysisen ja henkisen aggressiivisuuden välillä: fyysinen aggressiivisuus näytti olevan yhteydessä huonomman sosiaalisen aseman kanssa, kun taas muulla tavalla näyttäytyvää aggressiota saattoi ilmetä myös hyvässä sosiaalisessa asemassa. Yläkoulussa ystävällisyys näyttäytyi positiivisena tekijänä sosiaalisissa suhteissa, mutta ei näyttänyt silti parantavan sosiaalista asemaa. Yläkoulun sosiaalinen asema perustui vertaisten osalta tulevaan arvostukseen, tunnettavuuteen ja siihen, että yksilöllä oli ominaisuuksia, joita vertaiset pitivät tavoiteltavina.

Laineen (1988) määrittelemät fyysiset ominaisuudet, eli ulkonäkö, pukeutuminen ja materia näyttävät kasvattavan merkitystään suhteessa sosiaaliseen asemaan iän myötä. Laine (1988) määrittelee myös harrastukset osaksi fyysisiä ominaisuuksia. Harrastukset nousivat enemmän esiin alakoulun sosiaalista asemaa määrittellessä, sillä esimerkiksi liikunnallisuus vaikutti sosiaaliseen suosioon ja asemaan (Hakkarainen, 1980; Kääriäinen, 1988; Ramsey, 1991). Alakoulua käsittelevissä tutkimuksissa huomioitiin ulkonäön merkitystä hieman suppeammin (Hakkarainen, 1980; Ramsey, 1991) verraten esimerkiksi Olssonin (2018), sekä Saarisen ja Zacheuksen (2019) haastatteluihin yläkoululaisille. Eri ikäryhmiä koskevien tutkimusten nosto ulkonäöstä tuovat siis esiin, että etenkin murrosiän jälkeen ulkonäkö saa enemmän painoarvoa sosiaalisissa suhteissa. Ulkonäöllisten tekijöiden merkitys oli kuitenkin ikäryhmään katsomatta läsnä jollain tapaa suurimassa osassa sosiaalista asemaa koskevissa tutkimuksissa (Basra, 2016; Hakkarainen, 1980; Knopp, 2023; Kääriäinen, 1988; Lindeman, 1995; Olsson, 2018; Ramsey, 1991; Saarinen & Zacheus, 2019).

Knapp (2023) määrittelee, että sosioekonominen asema on usein toistuva yksilön ulkopuolisiin ominaisuuksiin lukeutuva tekijä, joka ennustaa yksilön sosiaalista asemaa. Sosioekonominen

asema on myös kietoutuneena fyysisiin tekijöihin, sillä esimerkiksi varallisuus voi näkyä lapsen tai nuoren omistamassa materiassa, hänen harrastuksissaan tai ulkonäöllisissä tekijöissä, kuten pukeutumisessa. Voidaan siis päätellä, että hyvä sosioekonominen asema saattaa edistää myös sosiaalista asemaa sen luomien mahdollisuuksien avulla sekä ylä-, että alakoulussa.

Kulttuurin vaikutus sosiaaliseen asemaan nostettiin esiin enemmän yläkoulun kontekstissa. Tämä voi johtua useista tekijöistä, kuten siitä, että kulttuuri sisältää paljon opittuja ulottuvuuksia, jotka vahvistuvat lapsen kasvaessa. Pohdimmekin, ettei nuori lapsi välttämättä huomio toisessa ihmisessä samankaltaisia tekijöitä, sillä usein kulttuurieroihin liittyvät haasteet tai asenteet ovat opittuja. Saarinen ja Zacheus (2019) nostivatkin esiin, että kulttuuri tuo haastetta sosiaalisten suhteiden muodostamiseen valtaväestön kanssa etenkin, jos yksilön kulttuuri tai ulkoiset ominaisuudet ovat selkeästi valtaväestön kulttuurista eriäviä. Nuori lapsi vasta harjoittelee yhteiskunnan asettamia normeja ja sääntöjä, jolloin hän ei välttämättä myöskään kiinnitä erityistä huomiota omasta kulttuuristaan poikkeaviin asioihin, sillä oma kulttuuri-identiteetti on vielä ”harjoitteluvaiheessa”.

Kuten on käynyt ilmi, minäkuva muodostuu peilisuhteessa ympäristön kanssa, jonka vuoksi on perusteltua pohtia minäkuvan ja sosiaalisen aseman merkityksiä toisiinsa (Kääriäinen, 1988). Keltikangas-Järvinen (2017) ja Niemi (2014) toteavat, että minäkuvaan vaikuttaa ympäristön antama palaute. Sosiaalinen asema taas muodostuu ympäristöön vertaisten antaman palautteen ja yksilöön suhtautumisen perusteella (Coie, ym., 1982; Hakkarainen, 1980; Olsson, 2018; Salmivalli, 2005). Minäkuva ja sosiaalinen asema ovat siis molemmat jollain tapaa sidoksissa ympäristöön. Sosiaalista asemaa on tutkittu sosiometrisen tyyppijaon perusteella. Tyyppijakoa on tehty eri tutkijoiden, kuten Morenon (1930), sekä Coien ja kollegoiden (1982) toimesta. Etenkin Coien ja kollegoiden tyyppijakoa käyttää usea tutkija sen monipuolisuuden vuoksi. Esimerkkinä Ramsey (1991), Salmivalli (2005) ja Basra (2016). Tyyppijakoa tarkastellessa voimme nähdä erilaisten sosiaalisten asemien vaikutusta yksilöön.

Knoppin (2023) mukaan huono sosiaalinen asema usein näkyy myöhemmin elämässä esimerkiksi suurempana syrjäytymisriskinä. Boivin ja Begin (1989) kiteyttävät, että sosiaalisen ympäristön antama säännöllinen palaute alkaa usein heijastua yksilön omiin ajatuksiin. Kouluympäristössä muodostuneella sosiaalisella asemalla voidaan nähdä siis merkitystä yksilön käsitykseen itsestään, joka taas on osa minäkuva. Harris ja Orth (2020) kuitenkin huomauttavat, että sosiaalisen aseman vaikutus yksilön omaan käsitykseen itsestään vaihtelee yksilöittäin. Yhteinäistä kuitenkin on, että koulun sosiaalisilla suhteilla ja niiden kautta muodostuvalla sosiaalinen asemalla on usein jonkinlaista merkitystä minäkuvaan, sillä minäkuvan pohjan voidaan nähdä

muodostuvan lapsuus- ja nuoruusiässä, jolloin koulu on yksi merkittävimmistä sosiaalisista ympäristöistä (Niemi, 2014; Keltikangas-Järvinen, 2010; Ojanen, 1985).

Tutkielman tuloksista voimme päätellä, että vertaissuhteiden merkitystä lapsen kehitykseen ei voida sivuuttaa. Kouluympäristön ollessa usein lapselle ja nuorelle yksi ensisijaisista vertaissuhteiden muodostumisen paikasta, sen toimintaan ja sosiaalisiin hierarkioihin on kiinnitettävä erityistä huomiota. Koulun henkilökunnan on siis tiedostettava, miten sosiaaliset suhteet ja hierarkiat lapsella tai nuorella muodostuvat ja mikä niiden vaikutus yksilöön voi olla eri tilanteissa.

Koska sosiaalinen asema muotoutuu ensisijaisesti vertaisten (eli yleensä saman ikäluokan) keskuudessa, opettajan tai muun aikuisen rooli sen muodostumiseen ja vaikutukseen on rajallinen (Salmivalli, 2005). Tämä ei kuitenkaan tarkoita, etteikö koulussa toimiva aikuinen voisi toimia tietoisesti ympäristön merkityksestä minäkuvaan. Koulussa voidaankin huomioida palautteen tarpeellinen määrä ja sen laatu. Palaute oppilaan toiminnasta on tärkeää pyrkiä toteuttamaan niin, ettei yksittäinen oppilas saa esimerkiksi ainoastaan negatiivista palautetta, vaan palautteen antamisessa on pyrittävä tukemaan myös lapsen tai nuoren minäkuvaa ja psyykkistä kehitystä. Myös kouluympäristön sosiaalisiin ongelmiin ajoissa puuttuminen voi ennaltaehkäistä pitkään jatkuvia negatiivisia kierteitä, joilla voi olla pysyviäkin vaikutuksia minäkuvan muodostumiseen.

7 Pohdinta

Tutkielmamme tulokset perustuvat pääosin länsimaisessa kulttuurissa toteutettuun tutkimukseen, joten on otettava huomioon, että tutkimustulokset olisivat saattaneet olla erilaisia eri kulttuureissa. Lähteiden etsintä olikin alkuun jokseenkin haastavaa, sillä suoraan aiheitamme koskevia lähteitä oli niukasti. Minäkuvaa ja sosiaalista asemaa erillään on kuitenkin tutkittu runsaasti, minkä vuoksi lähdeaineistoa näiden käsitteiden tarkasteluun erikseen löytyi riittävästi. Lähdeaineistojen erillisyyden vuoksi kaikkien lähteiden kohdalla jatkuvuus läpi tutkielman ei kuitenkaan ollut mahdollista. Lähdeaineistot sijoittuivat laajalti eri ajankohtiin, ja pyrimmekin löytämään yhtäläisyyksiä vanhempien ja uudempien tutkimusten välillä. Tällä pyrimme ennaltaehkäisemään “vanhentuneeseen” tutkimustulokseen nojaamista, ja pyrimme hyödyntämään vanhemmista tutkimuksista niitä, joiden ajankohtaisuus kävi ilmi myös uudemmassa tutkimuksessa. Myös tutkielman toteuttaminen yhdessä toi uusia näkökulmia ja lisäsi mahdollisuutta tarkastella lähdeaineistoja ja tutkielman teemoja uusista näkökulmista.

Sopivan lähdemateriaalin löytymistä hidasti myös minäkuvan käsitteistöön liittyvät ristiriidat. Minäkuvan käsitteistö on hyvin moninainen ja osittain kompleksinen, jonka vuoksi monet tutkijat näkevät käsitteen määrittelyn eri tavoin. Esimerkiksi minäkuva, minäkäsitys, identiteetti, itsetunto ja minäpystyvyys olivat toisinaan hankala erottaa toisistaan. Edellä mainittuja käsitteitä käytettiin tutkimassamme lähdekirjallisuudessa osittain ristiin ja päällekkäin, esimerkiksi Chiun ja kollegoiden (2008) mukaan minäkuva on yksi itsetunnon osista, kun taas Keltinkan-gas-Järvinen (2017) määrittelee itsetunnon minäkuvan osatekijäksi. Erot ovat siis hiuksen hienoja, mutta niiden vuoksi koimme toisinaan haastavaksi erottaa käsitteitä ja näkemyksiä toisistaan. Keskityimme lähdeaineistoa tutkiessamme siihen, että ymmärrämme mitä kukin käyttämillään käsitteillä tarkalleen ottaen tarkoittaa.

Erytisesti minäkuvan ja minäkäsityksen käsitteiden eron hahmottaminen oli haastavaa niiden merkityksen samankaltaisuuden takia. Osa tutkijoista tuntuu ajattelevan niiden olevan lähes synonyymejä toisilleen, kun taas osa tekee eron selväksi. Pyrimme kuitenkin teoriaosuudessa avaamaan käsiteristiriitaa, ja määrittelimme mihin asetumme minäkuvan käsitteen kanssa. Tutkielmaa lukiessa on siis hyvä muistaa, että käsite on laaja ja moniulotteinen.

Aiheemme on valtavan monimuotoinen kokonaisuus, ja tutkimuskysymykseen vaikuttavia tekijöitä tuntuu olevan miltei loputtomasti. Tästä syystä tutkielmaa lukiessa on hyvä muistaa, että se on toteutettu nimenomaa kouluympäristön näkökulmasta, jättäen muita merkittäviä sosiaalisen asemaan ja minäkuvaan vaikuttavia tekijöitä ulkopuolelleen. Tutkielma tarkasteleekin oikeastaan minäkuvan merkittävien tekijöiden yhtä osatekijää, ei niinkään suurta kokonaisuutta.

Onkin huomioitava, että alaikäisen minäkuvaan voi vaikuttaa koulussa muotoutuvan sosiaalisen aseman lisäksi myös kotiolot, harrastukset, sukulais- ja perhesuhteet, sosioekonominen asema, merkittävät elämäntapahtumat, fyysinen ja psyykinen terveys, sekä monet muut luke-mattomat asiat, jotka tapahtuvat koulumaailman ulkopuolella

Tutkielmamme kohdentaakin sen huomiot juuri koulumaailmaan tarkoituksenaan luoda näkökulmia ja tietoa koulussa työskentelevälle aikuiselle, jotta hän kykenisi ymmärtämään sosiaalisen aseman ja minäkuvan yhteyttä ja kompleksisuutta. Koulun sosiaalinen ympäristö on merkittävä tekijä lapsen kasvussa ja kehityksessä, ja siellä muotoutuvilla vertaissuhteilla voi olla pitkäaikaisiakin vaikutuksia yksilön minäkuvaan ja elämänvalintoihin. Lasten ja nuorten hyvinvointi on aina ajankohtainen aihe, ja etenkin mielenterveyden tukemisen näkökulmasta on erityisen tärkeää ymmärtää vertaissuhteiden rooli lapsen tai nuoren kehittyvässä minäkuvassa ja itsetunnossa. Koulujen tehtävänä onkin tukea oppilaiden kokonaisvaltaista kehitystä, jolloin ymmärrys lapsen tai nuoren kokemuksista itsestään ja ympäristöstään on merkittävä työkalu heidän tukemisessaan kasvussa kohti aikuisuuteen.

Aiheen merkittävyyden vuoksi sen tutkimista voisi laajentaa ja jatkaa myös Pro Gradu-tutkielmaan. Aihettamme voisi jalostaa esimerkiksi tarkastelemaan sukupuolten välisiä eroja vertaissuhteissa ja niiden erilaisia merkityksiä minäkuvan kehitykselle. Sukupuolen vaikutus olikin alun perin aihetta valitessamme meitä kiinnostava tekijä, mutta sen näkökulman riittävä tutkiminen tuntui vielä kuitenkin liian laajalta kandidaatintyöhön. Sukupuolen vaikutuksen tutkiminen olisi erityisen mielenkiintoista toteuttaa myös oman sosiometrisen tutkimuksen avulla, ja hyödyntää sitä muun lähdeaineiston rinnalla. Oma aihettamme ja siihen liittyviä tutkimuksia etsiessämme törmäsimme myös teknologian vaikutukseen koulun vertaissuhteissa. Etenkin uudemmat ulkonäköpaineita koskevat tutkimukset nostivat esiin sosiaalisen median ja sen haittavaikutuksien merkittävyyden nuoren kehitykseen. Sosiaalinen media ja sen pinnallisuuden aiheuttama paine tuokin varmasti uusia näkökulmia lapsia ja nuoria koskevaan tutkimukseen. Siihen perehtyminen minäkuvan näkökulmasta voisi tuottaa paljon taustatietoa siihen, miten toimia lasten ja nuorten kanssa jatkuvasti enemmän teknologisoituvassa maailmassa.

Lähteet

- Aho, S. (1996). *Lapsen minäkäsitys ja itsetunto*. Edita.
- Aho, S. (2005). *Minä*. Teoksessa K. Laine (toim.) *Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa*. Otava, s. 20–27, s. 32–44.
- Aho, S., & Laine, K. (1997). *Minä ja muut: Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen*. Otava.
- Basra, H. K. (2016). Sociometric status and peer group behaviour. *Indian Journal of Health and Welbeing*, 7(6), s. 668-670. Haettu 03.05.2024 osoitteesta: <https://pc124152.oulu.fi:9443/loginurl=https://search.ebsco-host.com/login.aspxdirect=true&db=asn&AN=116855618&site=ehost-live&scope=site>
- Blomstedt, J. (2001). *Yksilö ja hierarkia: Kulttuuriantropologiasta kirjallisuuteen*. Yliopistopaino.
- Boivin, M., & Begin, C. (1989). Peer status and self-perception among early elementary school children: The case of rejected children. *Child development*, 60, s. 591-596. <https://doi.org/10.2307/1130725>
- Card, N. A. & Little, T. D. 2006. Proactive and reactive aggression in childhood and adolescence: A meta-analysis of differential relations with psychosocial adjustment. *International Journal of Behavioral Development*, 30, 5, s. 466-480. <https://doi.org/10.1177/0165025406071904>
- Coie, J. D., Dodge, K. A., & Cappotelli, H. (1982). Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology*, 18, s.557–570. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.18.4.557>
- Hakkarainen, P. (1980). *Suosio ja torjunta koululuokassa: The most and least popular pupils in the class*. [Kasvatustieteiden tutkimuslaitos].
- Harris, M. & Orth, U. (2020). The Link Between Self-Esteem and Social Relationships: A Meta-Analysis of Longitudinal Studies. *Journal of Personality and Social Psychology* 119(6):1459–1477. <https://doi.org/10.1037/pspp0000265>
- Harter, S. (2012). *The construction of self: Developmental and sociocultural foundations* (Second edition). The Guilford Press.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita* (15. uud. p.). Tammi.
- Hymel, S., Vaillancourt, T., McDougall, P., & Renshaw, P.D. (2004). *Peer acceptance and rejection in childhood*. Teoksessa P.K. Smith & C.H. Hart (toim.), *Blackwell Handbook of Childhood Social Development* (s. 265-284). Oxford: Blackwell.
- Keltikangas-Järvinen, L. (2010). *Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot*. WSOY.

- Keltikangas-Järvinen, L. (2012). *Pienen lapsen sosiaalisuus*. WSOY.
- Keltikangas-Järvinen, L. (2017). *Hyvä itsetunto*. WSOY.
- Koskenniemi, M. (1952). *Sosiaalinen kasvatus koulussa*. Otava.
- Kääriäinen, H. (1988). *Minäkuvan kehitys*. Finn Lectura.
- Laine, K. (1988). *Luokkatovereihin liittyvät henkilökäsitykset ja sosiaaliset attribuutiot peruskoulun ala-asteella*. Turun yliopiston Turun opettajankoulutuslaitos
- Laine, K. (2005). *Minä me ja muut sosiaalisissa verkostoissa*. Otava.
- Liimatainen, E. (2000). *Prososiaalinen käyttäytyminen, minäkäsitys ja liikuntaharrastus 11- ja 17-vuotiailla nuorilla*. Likes.
- Lindeman, M. (1995). *Henkilöhavainnoinnin harhan psykologin työssä*. Teoksessa Räikkönen, K., & Nurmi, J.-E. (toim.) *Persoonallisuus terveys ja hyvinvointi*. Suomen psykologinen seura, s. 137.
- Lyytinen, H. & Lyytinen, P. (2002). *Tiedollinen kehitys lapsuudessa*. Teoksessa Sinkkonen, J. (toim.) *Pesästä lentoon. Kirja lapsen kehityksestä kasvattajalle*. WSOY, s. 87–120.
- Marsh, H. W., & Shavelson, R. (1985). Self-concept: Its multifaceted, hierarchical structure. *Educational Psychologist*, 20(3), s. 107. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2003_1
- Marsh, H. W., Ludtke, O., Nagengast, B., Trautwein, U., Abduljabbar, A. S., Abdelfattah, F. & Jansen, M. (2015). Dimensional comparison theory: Paradoxial relations between self-beliefs and achievements in multiple domains. *Learning and Instruction*. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2014.08.005>.
- Newcomb, A., Bukowski, W. & Pattee, L. (1993). Children's peer relations: A meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial and average sociometric status. *Psychological Bulletin*, 113(1), s. 99–128. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.113.1.99>
- Niemi, P. (2014). *Resuinen ja rikas: Itsetunto, identiteetti, tunteet, tahto* (2. p.). Päivä
- Olsson, P. (2018). *Kaikki vähä erilaisii: Yläkoulun sosiaaliset suhteet*. Gaudeamus
- Opetushallitus. (2016). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014* (4.p.). Määräykset ja ohjeet 2014:96. Haettu 12.03.2024 osoitteesta: <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet.pdf>
- Puustinen, M. (4.3.2020). Sosiaaliset suhteet edistävät aivojen ja mielen terveyttä. *Psykologilehti*. Haettu 23.04.2024 osoitteesta: <https://psykologilehti.fi/sosiaaliset-suhteet-edistavat-aivojen-ja-mielen-terveytta/>
- Rajala, K. (2021). *Hierarkiat yläkoulun kaveriporukoissa – Nuoren kokema sosiaalinen asema ja liikkuminen*. Grano. Haettu 23.04.2024 osoitteesta: https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/73673/Va%cc%88ito%cc%88skirja_KATJA-RAJALA_verkkoon.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Ramsey, P. G. (1991). *Making friends in school: Promoting peer relationships in early childhood*. Teachers College Press.
- Ropo, E. (2007) *Sosiometriset menetelmät kasvatustieteellisessä tutkimuksessa*. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) 2007. *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. PS-kustannus, s. 87–101
- Rubin, K.H., Bukowski, W.M., & Parker, J.G. (1998). *Peer interactions, relationships, and groups*. Teoksessa N. Eisenberg (toim.) *Handbook of Child Psychology. Volume Three: Social, Emotional, and Personality Development*. 5. painos, s. 619-700. New Jersey: Wiley.
- Salminen, A. (2011). *Mikä kirjallisuuskatsaus?: Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin*. Vaasan yliopisto.
- Salmivalli, C. (2005). *Kaverien kanssa: Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys*. PS-kustannus.
- Saarinen, M. & Zacheus, T. (2019). ”En mä oo samanlainen” Maahanmuuttajataustaisten nuorten kokemuksia ulkopuolisuudesta. Teoksessa M. Jahnukainen, M. Kalalahti, & J. Kivirauma (toim.) *Oma paikka haussa*. Gaudeamus, s. 170–199.
- Selman, R. L. (1980). *The growth of interpersonal understanding*. New York: Academic Press.
- Thomaes, S., Reijntjes, A., Orobio de Castro, B., Poorthuis, A., Bushman, B. & Telch, M. (2010). I Like Me If You Like Me: On the Interpersonal Modulation and Regulation of Preadolescents’ State Self-Esteem. *Child Development* 81(3): s.811–825. <https://org/doi:10.1111/j.1467-8624.2010.01435.xT>
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2023). Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 2/2023. *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa 2023*. Haettu 12.3.2024 osoitteesta: https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje_2023.pdf
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos.). Tammi.
- Webb, H. J., Zimmer-Gembeck, M. J., Waters, A. M., Farrell, L. J., Nesdaile, D. & Downey, G. 2017. “Pretty pressure” from peers, parents, and the media: A longitudinal study of appearance-based rejection sensitivity. *Journal of Research on Adolescence*, 27(4), s.718-735 <https://org/10.1111/jora.12310>
- Wylie, R. C. (1979). *The Self-Concept: Volume 2. Theory and Research on Selected Topics*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Ziviani, J., MacDonald, D., Jenkins, D., Rodger, S., Batch, J., & Cerin, E. (2006). Physical Activity of Young Children. *Occupational Therapy Journal of Research*. 26(1): s.4-14. <https://doi.org/10.1177/153944920602600102>