

ESI- JA ALKUOPETUSIKÄISTEN LASTEN MINÄKUVIA

Päämääränä hyvä itsetunto: lapset arvioivat itseään, opettaja tukee arviointia

Elina Jokiaho

Kasvatustieteen
pro gradu -tutkielma
Syksy 2001
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

Jokiaho, E. 2001. Esi- ja alkuopetusikäisten lasten minäkuvia. Päämääränä hyvä itsetunto: lapset arvioivat itseään, opettaja tukee arviointia. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. 136 s.

TIIVISTELMÄ

Hyvä itsetunto on tärkein eväs elämään, minkä lapsi voi koulusta saada. Tutkimuksen kohteena oli yhdistetty esi- ja alkuopetusluokka ja tavoitteena selvittää lasten tapoja arvioida itseään sekä opettajan keinoja auttaa lasta saamaan hyvä itsetunto. Lisäksi tutkimuksessa kehitettiin haastattelusta lasten nuorelle iälle soveltuva tutkimusmenetelmä.

Lapsen moniulotteinen itsetunto koostui tutkimuksessa joukosta minäkuvia, joita lapsi muodostaa itsestään eri tilanteissa arvioidessaan osaamistaan sekä läheisiltään saamansa hyväksyntää. Minäkuvia selvitettiin kuviin perustuvan haastattelun ja itsearviointiharjoitusten avulla. Sama haastattelu toteutettiin joului- ja toukokuussa tavoitteena lisätä tulosten luotettavuutta. Monipuolisten tilaisuuksien antaminen itsearviointiin oli opettajan väline tukea lapsen itsetuntoa. Itsearviointia harjoiteltiin koko ensimmäisen kouluvuoden ajan leikkien ja kasvunkansioarvioinnin lomassa. Toimintatutkimuksellisen tapaustutkimuksen aineistoa analysoitiin tiheän kerronnan avulla. Lasten tyypillisistä itsearviointitavoista kertovat heistä kirjoitetut tiivistetyt minäkuvat. Itsetuntoleikkejä ja -harjoituksia selvitetään yksityiskohtaisesti tarkoituksena antaa esimerkkejä opettajan tavoista tukea lapsen itsetuntoa.

Tutkimus osoitti itserviointiharjoittelun leikkien ja kasvunkansioarvioinnin avulla soveltuvan hyvin esi- ja alkuopetusluokkaan. Lasten itsetuntoa on mahdollista tutkia iälle soveltuvan menetelmän turvin. Jo pienet lapset osaavat kertoa itsestään konkreettisten harjoitusten avulla. Tyypillisesti lapset arvioivat itsensä hyväksi ja hyväksytyksi. Lapset tunnistavat oppimiseensa vaikuttavia tekijöitä ja omia tunteitaan sekä osaavat asettaa perustellusti tavoitteita itselleen. Rakkaissa asioissa onnistuminen ja läheiset ihmiset ovat lapsen hyvän itsetunnon rakennusainesta.

Avainsanat: Minäkäsitys, itsetunto, minäkuvat, itsearviointi, kuvahaastattelu, itsetuntoleikit, kasvunkansio/portfolio

KIITOKSIA!

Niiskuneiti oli löytänyt ensimmäisen rohkean krookuksen nenännipukan.

- *Pannaan lasi sen päälle, siten se selviää kylmästä yöstä.*

Älä pane, sanoi Muumipeikko. Se selviää paremmin, jos sillä on vähän vaikeuksia.

(Tove Jansson)

Kasvuun ja hyvään itsetuntoon tarvitaankin pienten ja suurten ilojen ja onnistumisten lisäksi vähän vaikeuksia. Selviämme elämästä paremmin, kun saamme tilaisuuksia tutustua itseemme. Kun tunnemme itsemme hyvin arvostamme itseämme, mutta siedämme myös pettymyksiä. ”*Kun kohtaa oikein suuria vaikeuksia, on osattava kulkea niiden välistä*” on sekin Muumipeikon kannustava neuvo hätäilevälle. Hyvä itsetunto vie jokaista eteenpäin.

Pienten lasten itsetunnon tutkiminen ja tukeminen oli minulle tärkeää. Välillä se oli niin tärkeää ja mukanaan vievää, etten saanut ajatuksiani haluamallani tavalla kirjoitettua tähän tutkimusraporttiini. Silloin minua auttoi selviämään graduohjaani professori Eira Korpisen asiantunteva ohjaus ja neuvot sekä itsetuntoa tukevia arviointikäytänteitä luokassaan Jyväskylän Normaalikoulussa onnistuneesti kehittäneen luokanlehtori Pirjo Tikkasen apu ja kannustus. Paljon kiitoksia heille työni valmistelun ja etenemisen tukemisesta!

Oma itsetuntoni on tehty läheisteni lämpimästä ja ehdottomasta arvostuksesta, hyväksynnästä, tuesta ja kannustuksesta. Suurin kiitokseni kuuluu siis vanhemmilleni Katriinalle ja Sepolle, siskolleni Päiville sekä poikaystävälleni Artolle.

Kiitoksia myös pienille itsetuntoaan rakentaville tutkimusluokkani oppilaille, jotka suostuivat kaikkiin keksintöihini. Yksi heistä sanoi ääneen meille kaikille suositeltavan elämänohjeen: ”*Haluaisin harjoitella lisää itseni tietämistä*”.

SISÄLLYS

| | | |
|---|--|----|
| 1 | HYVÄ ITSETUNTO EVÄS ELÄMÄÄN | 7 |
| 2 | MINÄKÄSITYS JA ITSETUNTO | 9 |
| | 2.1 Minäkäsitys..... | 9 |
| | 2.2 Itsetunto | 9 |
| 3 | MONIULOTTEINEN MINÄKÄSITYS..... | 11 |
| | 3.1 Tilannekohtaisia minäkuvia..... | 11 |
| | 3.2 Tärkeät asiat ja muiden tuki minäkuvien rakentajina | 12 |
| 4 | HYVÄ ITSETUNTO – KOULUN TÄRKEIN OPPIMISTULOS | 15 |
| | 4.1 Itsearviointi minäkuvan rakentajana opetussuunnitelmissa..... | 16 |
| | 4.1.1 Itsearviointi esiopetuksen opetussuunnitelmassa | 18 |
| | 4.1.2 Itsearviointi alkuopetuksen opetussuunnitelmassa | 18 |
| | 4.1.3 Portfolio itsearvioinnin välineenä..... | 19 |
| | 4.1.4 Portfolio arviointikeskustelun lähtökohtana | 19 |
| | 4.2 Itsearvioinnilla oman oppimisen sankariksi | 20 |
| | 4.2.1 Hyvä itsetunto oppimisen tukena..... | 22 |
| | 4.2.2 Oppimisen taito..... | 24 |
| | 4.2.3 Oppimisen into..... | 25 |
| | 4.3 Hyvä itsetunto leikkien | 26 |
| 5 | LASTEN ITSEARVIOINNIN TUTKIMISEN JA TUKEMISEN KEINOJA | 27 |
| | 5.1 Tutkimuksen tarkoitus | 27 |
| | 5.2 Tutkimus etenee: haastatteluja ja itsearviointiharjoituksia..... | 28 |
| | 5.3 Tapaustutkimus..... | 29 |
| | 5.4 Toimintatutkimus..... | 30 |
| | 5.5 Tiheä kuvaus aineiston kuvaamisen ja analysoimisen tekniikkana | 31 |
| 6 | ESI- JA ALKUOPETUSIKÄINEN LAPSI KERTOO ITSESTÄÄN | 33 |
| | 6.1 Haastattelun suunnittelu..... | 33 |
| | 6.2 Haastattelu sujui kuvien avulla..... | 37 |

| | | |
|-------|--|-----|
| 6.3 | Haastattelun tulokset: miten lapset arvioivat itseään?..... | 42 |
| 6.3.1 | Lapset arvioivat tiedollisen ja fyysisen pätevyyden kokemuksiaan | 42 |
| 6.3.2 | Lapset arvioivat kokemuksiaan saamastaan hyväksynnästä..... | 45 |
| 6.3.3 | Osaan kertoa itsestäni! | 49 |
| 6.3.4 | Kilpailen itseni kanssa | 53 |
| 6.3.5 | Me ollaan sankareita kaikki | 55 |
| 6.3.6 | Kaikkea en vielä osaa | 57 |
| 6.3.7 | Rakkaat asiat rakentavat itsetuntoani..... | 59 |
| 6.3.8 | Läheisten lämpö ja kannustus on minulle tärkeää | 62 |
| 6.3.9 | Joskus olen yksin | 65 |
| 7 | ITSETUNTO KEHITTYY! | 70 |
| 7.1 | Turvallisuuden tunne | 71 |
| 7.2 | Itsensä tiedostamisen tunne | 74 |
| 7.3 | Liittymisen ja yhteenkuuluvuuden tunne..... | 76 |
| 7.4 | Tehtävä tietoisuuden tunne | 78 |
| 7.5 | Pätevyyden tunne..... | 82 |
| 8 | PORTFOLIO KEINONA ARVIOIDA OMAA OPPIMISTA..... | 85 |
| 8.1 | Itsearviointi onnistuu pieneltäkin oppilaalta..... | 87 |
| 8.1.1 | Kertomuksia oppimiskokemuksista..... | 90 |
| 8.1.2 | Elämyksistä uuden oppimiseen..... | 90 |
| 8.1.3 | Onnistumisia ja oppimishaasteita | 92 |
| 8.1.4 | Itsensä toteuttamista..... | 93 |
| 8.1.5 | Tulevaisuudenkuvia | 94 |
| 8.2 | Kasvunkansioiden ensi-ilta..... | 97 |
| 8.3 | Kasvunkansiot opettajan työvälineenä | 98 |
| 9 | POHDINTA..... | 101 |
| 9.1 | Minäkuvien tutkiminen..... | 102 |
| 9.2 | Moniulotteisia minäkuvia | 103 |
| 9.3 | Itsetunnon tukeminen..... | 106 |
| 9.4 | Lasten ääni luotettavasti kuuluviin | 110 |

| | |
|--|-----|
| LÄHTEET..... | 112 |
| LIITTEET | 125 |
| Liite 1: Haastattelukuvat | 125 |
| Liite 2: Kirje vanhemmille | 130 |
| Liite 3: ”Joko osaan?” itsearviointi | 131 |
| Liite 4: Vastakkaisia osaamisia | 132 |
| Liite 5: ”Hyvän mielen hattu” arviointi..... | 133 |
| Liite 6: ”Kaverikukka” arviointi..... | 134 |
| Liite 7: Itsetuntotuntien arviointi..... | 135 |
| Liite 8: Kuvataiteen itsearviointi | 136 |

1 HYVÄ ITSETUNTO EVÄS ELÄMÄÄN

Nykyiset opetussuunnitelmat ja perusopetuksen oppilaan arvioinnin perusteet (1999) kehottavat kaikki opettajaa tukemaan lapsen terveen itsetunnon kehittymistä sekä auttamaan lasta arvioimaan itseään. Jopa perusopetuslaki 628/ 1998 (22§) edellyttää, että oppilaan arvioinnilla pyritään kehittämään oppilaan edellytyksiä itsearviointiin. Kuitenkaan ohjeet eivät kerro, kuinka tavoitteisiin oikeasti päästään eli sitä, miten opettaja voi tukea itsearviointia ja näin itsetunnon kehittymistä. Koska en lapsen terveen itsetunnon jäävän pelkäksi koruksi paperille opettajan työssäni innostuin tutkimaan, millainen on koulutulokkaan itsetunto ja miten voin opettajana auttaa lasta arvioimaan itseään.

Tavoite tukea lapsen itsearviointitaidon kehittymistä on tärkeä. Koska koulun oppilaanarvioinnin tehtävänä on kehittää oppilaan edellytyksiä itsearviointiin ja itsearvioinnin katsotaan kehittävän itsetuntoa, tarvitsee opettaja merkittävänä lasten itsetuntoon vaikuttajana tietoa lapsen itsetunnon rakentumisesta. Hyvä itsetunto on koulutulokkaalle merkittävä pohja koulussa myöhemmin opittaville tiedoille ja taidoille sekä tärkein oppimistulos, minkä lapsi voi koulusta koko elämää varten saada.

Keskeisimpiä käsitteitä tutkimuksessani ovat esi- ja alkuopetusikäisen lapsen minäkäsitys, itsetunto, minäkuvat ja itsearviointi sekä kasvunkansio (=portfolio) ja leikit itsetunnon tukena. Itsetunto on minäkäsityksen arvioiva näkökulma ja erilaiset tilannekohtaiset minäkuvat kertovat monipuolisesti itsetunnosta.

Selvitin miten koulunsa aloittavat 6 - 7 -vuotiaat lapset arvioivat itseään sekä miten opettaja voi auttaa lasta itsearvioinnissa erilaisin keinoin tukeakseen lapsen myönteisen itsetunnon rakentumista. Koska pienten lasten itsetuntoa on tutkittu suhteellisen vähän, etsin tutkimuksessa myös parhaiten soveltuvaa menetelmää lasten itsetunnon tutkimiseen. Pyrin kehittämään minäkuvia kartoittavasta haastattelusta, kasvunkansioihin sisältyvistä itsearviointiharjoituksista ja itsetuntoleikeistä mahdollisimman konkreettisia ja lapsilähtöisiä menetelmiä lasten itsetunnon tutkimiseen ja tukemiseen.

Tutkimus on tapaustutkimus yhdysluokasta, jossa oli 8 esikoululaista ja 7 ensiluokkalaista, yhteensä 15 lasta. Koulu, jota lapset käyvät on suuri kaupunkikoulu. Koulussa toimii esikoulu perusopetuksen ensimmäiseen luokkaan yhdistettynä sekä

luokka-asteet 1 - 6, kolme rinnakkaisluokkaa kutakin. Koko koulussa pyritään aktiivisesti kehittämään erilaisia itsearviointin muotoja, kuten portfolioarviointia. Itsearviointissa pohdiskellaan ja arvioidaan omaan koulukäyntiin liittyviä asioita. Itsetuntemusta, itseluottamusta ja itsearvostusta edistämällä koulussa pyritään oppilaiden terveen itsetunnon vahvistamiseen.

Tutkimuksen teoreettisella taustalla on psykologian professori Susan Harterin kognitiiviseen ihmiskäsitykseen perustuva malli itsetunnosta moniulotteisena kokonaisuutena sekä kasvatustieteen tohtori Michele Borban humanistinen malli eri tunneulottuvuuksista muodostuvasta itsetunnosta. Harterin mallin suuntaisesti kehitin ja toteutin lasten erilaisia minäkuvia selvittävän haastattelun. Kuviin perustuva haastattelu soveltui erityisen hyvin pienille lapsille. Borban ajatusten pohjalta suunnittelin lapsille leikkejä ja erilaisia itsearviointiharjoituksia, joiden tarkoitus oli vahvistaa lapsen itsetuntoa auttamalla tätä arvioimaan itseään. Itsearviointeja sisältyi myös portfolioarviointiin. Portfolion eli kasvunkansion katsoin lapsilähtöisenä ja elämänläheisenä arviointimenetelmänä parhaiten kannustavan lapsen oppimista ja terveen itsetunnon rakentumista.

Tutkimuksen tuloksia selvitän kertomalla tarkkaan haastattelun suunnittelusta ja toteutumisesta, kasvunkansioarviointista sekä erilaisista itsearviointileikeistä ja -harjoituksista. Kaikkien edellisten menetelmien avulla sain paljon tietoa lasten tavoista arvioida itseään. Laajasta lapsen arviointimateriaalista olen koonnut jokaiselle lapselle tiivistä kerrotun omakuvan. Lasten erilaiset minäkuvat antavat tietoa lapselle tyypillisistä tavoista kertoa itsestään ja arvioida itseään. Toimintatutkimuksellisen tapaustutkimuksen kohteena oli toisaalta viisitoista yksilöllistä lasta, mutta myös lapset yhtenä esi- ja alkuopetusluokkana ja luokan itsetuntoa vahvistavat kasvatukselliset käytännöt. Tulosten avulla opettaja voi lähteä kehittämään omaan luokkaansa sopivia itsetuntoa tukevia kasvatus- ja arviointimenetelmiä.

2 MINÄKÄSITYS JA ITSETUNTO

2.1 Minäkäsitys

Minä on kaikkea sitä, mitä yksilö on. Minän synonyymina puhutaan myös minuudesta, joka on Vuorisen (1998, 50) määrittelemänä yksilön tietosten ja tiedostamattomien ajatusten, mielikuvien, tunteiden ja toiveiden kokonaisuus yksilöstä itsestään ja hänelle tärkeistä ihmisistä.

Minäkäsitys on puolestaan muodostunut yksilön kokemuksista itsestään; minäkäsitys on yksilön oma käsitys itsestään. Minäkäsitys sisältää kaiken sen, mitä ihminen tietää ja uskoo itsestään sekä sen, millaiseksi yksilö arvioi itsensä: ”millainen minä olen?”. Minäkäsitys on niiden käsitysten, asenteiden, arvostusten ja tuntemusten joukko, mikä yksilöllä on ominaisuuksistaan, kyvyistään ja suhteistaan ympäristöönsä sekä ympäristön ihmisiin ja ryhmiin. (Aho 1996, 9 ; 1997, 18 ; Borba 1989, 5 ; Korpinen 1998a, 6 ; Kääriäinen, Laaksonen & Wiegand 1997, 196 ; Salmivalli 1997, 93 ; Scheinin 1990, 81.) Minäkäsitys ei välttämättä aina täysin vastaa minää, sitä mitä henkilö todellisuudessa on.

2.2 Itsetunto

”Hyvää itsetuntoa on kokea itsensä riittävän arvokkaaksi olemaan onnellinen”
(Reasoner 1994, 2).

Itsetuntoa on hankala ahtaa kaiken kattavaan määritelmään, mistä kertoo jo itsetuntoon liittyvien termien runsaus: itsetietoisuus, itsearvostus, itseluottamus, itsen pätevyiden tunne, itsehyväksyntä, itsetuntemus, itsekunnioitus, itserakkaus. Eri kielissä itsetuntoa vastaavat termit tarkoittavat hieman eri asioita (mm. Scheinin (1999, 158) kääntää englannin *self-esteem* -ilmauksen mieluiten itsearvostukseksi, mutta sen voi kääntää myös itsetunnoksi) ja lisäksi tutkijat käyttävät itsetuntoon liittyviä ilmauksia varsin kirjavasti.

Itsetunto ja itsearvostus ovat minäkäsityksen kanssa samansisältöisiä käsitteitä, koska kaikki ovat yksilön arviota omasta itsestään. Hyvä itsetunto, se, että tuntee omat vahvuudet ja heikkoudet, on sama asia kuin realistinen minäkäsitys. Itsetuntoa pidetään kuitenkin minäkäsitykseen sisältyvänä arvioivana näkökulmana: minäkäsitys on itsetuntemusta, kun taas itsetunto on itsearvostusta, minäkäsityksen arviointia. Minäkäsitys tiedostaa, itsetunto tuntee ja arvioi. Minäkäsitys on yksilön kuva itsestään ja itsetunto tunne tai arvio, joka yksilöllä on tästä kuvasta. (Aho 1997, 29 ; Aho & Heino 2000, 3 ; Borba 4.6.2001 ; Reasoner 1994, 18.)

Itsetunto on monien määritelmien mukaan ihan sama asia kuin itsearvostus. Esimerkiksi Miller (1998, 4) käyttää tutkimuksessaan itsetuntoa ja itsearvostusta toistensa synonyymeina. Itsearvostus on Korpisen (1990 ; 1993 ; 1996) tarkastelemana itsensä kunnioittamista ja arvokkaana pitämistä. Itsearvostus on itsensä arviointia: verratessaan todellista minäänsä omiin ihanteisiinsa yksilölle muodostuu käsitys siitä, miten hyvä ja arvostettu hän on. Yksilö ilmaisee itsearvostuksensa asenteillaan itseään kohtaan joko verbaalisesti tai avoimen käyttäytymisen kautta. Itsearvostuksella on suuri merkitys sille, miten yksilö tuntee ja toimii. (Korpinen 1990, 11 - 18 ; 1993, 8 - 10 ; 1996, 71.) Seuraava eri tutkijoilta koottu itsetunnon määritelmä vastaa edellistä Korpisen määritelmää minäkäsitystä rakentavasta itsearvostuksesta:

Itsetunto on minäkäsityksen tärkeimpiä puolia. Itsetunto voi olla myönteinen, kielteinen tai neutraali yksilön arvio itsestään. Itsetunto on myönteinen, kun yksilö katsoo olevansa hyvä ja kelpaava. Itsetunto on hyvä, jos yksilö on tyytyväinen omaan käsitykseensä itsestään. Kielteinen käsitys itsestään on yksilöllä, joka pitää itseään kelpaamattomana. Itsetunto syntyy yksilön verratessa todellisia ominaisuuksiaan niihin ominaisuuksiin, joita hän toivoisi itsellään olevan. Itsetunto siis ilmaisee, missä määrin yksilö uskoo omiin kykyihinsä ja kuinka arvokkaana hän itseään pitää. Itsetuntoa on yksilön antama arvo itselleen. (Aho 1997, 20 ; Gallahue 1993, 62 ; Harter 1990a, 67 ; Korpinen 2000, 28 ; Kääriäinen 1986, 38 ; 1988, 17 ; Miller 1998, 1 ; Ojanen 1994, 31 ; Salmivalli 1997, 93.)

Hyvää itsetuntoa on uskoa omaan selviämiseen jokapäiväisen elämän haasteista (Borba 4.6.2001). Jokainen antaa itselleen sen arvon, jonka hän on sillä hetkellä kokenut tai oppimiskokemusten myötä hyväksi havainnut. Jokapäiväiset kokemuksemme määräävät, näemmekö itsemme päteväinä vai pätemättöminä, arvostettuna vai epäarvostettuna (Gallahue 1993, 62). Hyvää itsetuntoa on nähdä ja myöntää omat hyvät ja heikot puolet. Jos yksilö osaa eritellä toimintaansa ja arvioida itseään rehellisesti –

omia onnistumisia ja epäonnistumisia sekä hyviä ja huonoja puoliaan (pystyen elämään heikkouksiensa kanssa) on yksilöllä terve itsetunto (Harter 1998, 576 ; Kalliopuska 1995, 93 ; Kalliopuska, Heikurainen & Larsio 1997, 6, 15, 52 ; Korpinen 1998a, 6).

3 MONIULOTTEINEN MINÄKÄSITYS

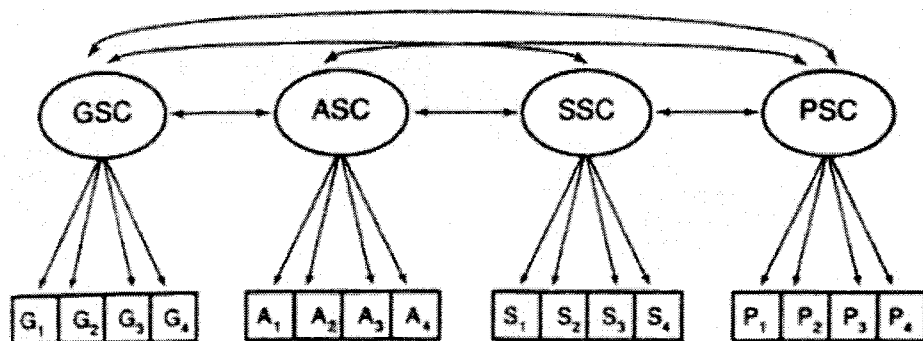
3.1 Tilannekohtaisia minäkuvia

Minäkäsitys ja minäkuva on monissa tutkimuksissa ymmärretty toistensa synonyymeiksi (Aho 1997, 18 ; Kääriäinen 1986, 39 ; Kääriäinen ym. 1997, 197), mutta Harter (1983b, 366 - 367) pitää minäkäsitystä ja itsetuntoa minäkuvien yläkäsitteenä, jolloin minäkäsitys koostuu joukosta tilannekohtaisia minäkuvia. Tässä tutkimuksessa lapsen minäkäsitys ja itsetunto rakentuvat juuri näistä tilannekohtaisista minäkuvista. Lapsen tilannekohtaiset itsearviointit eli minäkuvat kertovat lapsen minäkäsityksestä ja itsetunnosta. Itsetunto on rakenteeltaan moniulotteinen, se koostuu elämän eri tilanteissa syntyvistä kuvista itsestä, minäkuvista.

Itsetunto rakentuu siis Harterin mukaan tilannekohtaisista minäkuvista, jotka ovat yksilön moniulotteisia arvioita omasta pätevydestään eri tilanteissa. Itsetunnon vahvuus vaihtelee eri tilanteissa, koska kuva itsestä on erilainen eri tilanteissa. Tutkimuksissaan Harter erottaa tilannekohtaisten itsearviointien ja yleisen itsearvostuksen tutkimisen toisistaan, koska tällöin on mahdollista arvioida tilannekohtaisten minäkuvien suhdetta yleiseen itsearvostukseen. Kokonaisvaltaisella itsearvostuksella tarkoitetaan sitä arvoa, jonka yksilö antaa itselleen henkilönä vastakohtana tilannekohtaisille arvioinneilleen omasta pätevydestään. Minäkäsitys ja itsearvostus on Harterin mukaan niin moniulotteinen, että sitä voidaan kuvata vain yksilön tilannekohtaisten itsearviointien pohjalta, ei asettamalla itsearviointien ulottuvuuksia ylä- ja alakäsitteiksi. Harter kritisoi tutkimuksia, joissa itsearvostus nähdään niin yksipuolisena rakenteena, että yksilön itsearviointit (eli minäkuvat) eri alueilta summataan yhteen kertomaan kaikki yksilön itsetunnosta. Tällainen lähestymistapa itsetuntoa tutkittaessa piilottaa tärkeitä eroja, joita yksilö tekee

arvioidessaan pätevyyttään eri osa-alueilla. (Harter 1982b, 87 ; 1983b, 366 - 367 ; 1987, 220 - 224 ; 1988, 62; 1990a, 69 ; 1990c, 296 ; 1998, 554 - 556 ; 1999, 6 ; Harter & Pike 1984, 1969.)

Moniulotteisessa itsetuntomallissa itsetunto ei ole erilaisten minäkuvien summa, jossa yleinen itsetunto muodostuisi yksilön tilannekohtaisista minäkuvista. Moniulotteisessa mallissa yksilön yleiseen itsearvostukseen (kuviossa 1: GSC, *general self-concept*) vaikuttaa yksilölle merkitykselliset arviot itsestään taidollisella (*academic self-concept*) ja fyysisellä (*physical self-concept*) alueella sekä arviot muilta saamastaan hyväksynnästä (*social self-concept*). Yksilölle samantekevät taitojen tai ihmissuhteiden vahvuudet tai heikkoudet eivät vaikuta moniulotteisessa itsetuntomallissa yksilön yleiseen itsearvostukseen vahventavasti eikä heikentävästi. Kuvio 1 havainnollistaa Harterin luomaa käsitettä moniulotteisesta itsetunnosta, jossa kaikki yksilölle tärkeät minäkuvat ovat yhteydessä toisiinsa ja kertovat yksilön yleisestä itsearvostuksesta.



KUVIO 1: Moniulotteinen itsetunto (Byrne 1996, 10.)

3.2 Tärkeät asiat ja muiden tuki minäkuvien rakentajina

Harterin luoman moniulotteisen minäkäsitysmallin historialliset juuret ulottuvat William Jamesin ja Charles Horton Cooleyn tutkimuksiin. Molemmat tutkijat esittivät teoriansa minästä kognitiivisena ja sosiaalisena ympäristön kanssa vuorovaikutuksessa syntyvänä rakenteena jo viime vuosisadan vaihteessa.

Jamesin mukaan yksilön minä on kokonaissumma kaikesta siitä, mitä hän voi liittää itseensä. Käsitys itsestä rakentuu kolmesta eri alueesta: materiaallinen minä on yksilön keho, vaatteet sekä tavarat ja sosiaalinen minä vuorovaikutussuhteet ja roolit. Henkiseen minään kuuluu yksilön tietoisuus, ajattelutavat ja moraaliset arvioinnit. (James 1948, 176 - 181.)

Harter näkee (1999, 116) näkee minän Jamesin tavoin moniulotteisena, erilaisista minäkuvista muodostuvana rakenteena. Yksilön arviot menestymisestään eri alueilla ovat Jamesin (1948) mukaan merkityksellisiä minäkäsityksen muodostumiselle. Näiden arvioiden merkitys yksilön minäkäsitykselle riippuu siitä, kuinka tärkeänä hän kutakin aluetta pitää. Minäkäsitys muodostuu yksilön menestymisestä suhteessa hänen arvostuksiinsa ja pyrkimyksiinsä. (James 1948, 186 - 189.) Tutkimukset todellisesta minästä ja ihanneminästä (mm. Burns 1982, 23 - 25) ovat yhteydessä Jamesin teoriaan: mitä lähempänä toivomansa kaltaista minäänsä yksilö kokee olevansa, sen parempi itsetunto.

Tilannekohtaisten minäkuvien takia Harter ei halua jakaa itsearvostusta hyvään ja huonoon. Jokaisen itsetunto on jollain alueella hyvä ja toisella heikompi. Jos lapsi arvioi itsensä esimerkiksi huonoksi kognitiivisella alueella, ei lapsen itsearvostus ole välttämättä heikko; sama lapsi voi saada kokea saavansa hyväksyntää kavereiltaan ja perheeltään, mikä riittää suomaan lapselle hyvän itsetunnon. Yhden alueen heikkoutta voi tasapainottaa toisen alueen vahvuus. (Harter 1985, 66 - 67 ; 1998, 554 - 556.)

Itsetunto ei ole Harterin mielestä erilaisten minäkuvien summa, koska Harter ei usko kaikkien itseä koskevien arviointien olevan niin merkityksellisiä, että ne pääsisivät vaikuttamaan yksilön yleiseen itsetuntoon ja -arvostukseen. Harter uskoo vain yksilölle tärkeiden asioiden ja tärkeiden ihmisten palautteen vaikuttavan hänen itsearvostukseensa. Jos yksilö onnistuu arvostamallaan alueella hänen minäkäsityksensä saa myönteistä tukea ja päinvastoin hän kärsii epäonnistumisesta alueella, jota hän pitää tärkeänä. Jos yksilö onnistuu tehtävässä, joka ei ole hänelle tärkeä, hänen minäkäsityksensä ei tule myönteisemmäksi. Toisaalta on huomattava, ettei minäkäsitys myöskään tule kielteisemmäksi seurauksena epäonnistumisesta tehtävässä, jolla ei ole yksilölle merkitystä. Jos lapselle on samantekevää, osaako hän vaikkapa pompottaa palloa vai ei, ei osaaminen tai osaamattomuus vaikuta lapsen itsetuntoon. (Harter 1985, 85 ; 1987, 219.) Harterin tavoin myös Hattie (1992, 55) ja suomalaistutkija Salmivalli (1997, 94) huomauttaa itsetunnon olevan muutakin kuin minäkuvien summa. Hyvä

itsetunto on lapsella, joka kokee onnistumisia ja hyväksyntää hänelle tärkeissä tilanteissa.

Jamesin oppien mukaisesti olisi tärkeää, että lasta autettaisiin kaventamaan eroa oman osaamisensa ja haaveittensa välillä niin, että lapsi voisi osata arvostamiaan asioita ja oppia pärjäämään heikkojen puoliensa kanssa. Lasta voisi myös auttaa arvostamaan asioita, joita hän jo osaa eikä tuen ja kannustuksen tärkeyttä saisi unohtaa. Omista vahvuuksista iloitseminen voisi korvata heikoista puolista murehtimisen. Lapsen epärealistisen korkeita pyrkimyksiä pitäisi laskea tasolle, jonka lapsi voi saavuttaa. (Harter 1990a, 80, 133 ; 1993, 92.)

Sosiaalipsykologisen näkemyksen mukaan ihminen rakentaa minäkäsitystään ympäristön muiden ihmisten kanssa vuorovaikutuksessa. Cooleyn (1967) mukaan minä on sosiaalinen rakennelma perustuen yksilön näkemyksiin siitä, mitä yksilölle tärkeät muut ihmiset hänestä ajattelevat. Näitä tärkeitä ja läheisiä ihmisiä Cooley vertaa sosiaaliseen peiliin. Yksilö arvioi, kuinka muut arvioivat hänet ja liittyy muiden käsityksiä osaksi minäkäsitystään, jolloin näin muodostunutta käsitystä itsestä kutsutaan peiliminäksi. Yksilön tärkeinä pitämiltä ihmisiltä saatu palaute vaikuttaa siihen, millainen minäkäsitys ihmiselle muodostuu. (Cooley 1967, 168 - 199.)

Pieni lapsi on Cooleyn (1967, 199) mukaan riippuvaisempi muiden mielipiteistä kuin aikuinen, jolla on jäsentyneempi ja pysyvämpi arvio omasta itsestään. Lapset jäljittelevät usein aikuisia, koska heillä on vielä paljon kasvunvaraa ja uutta opittavaa – eli Cooleyn teorian mukaan lapsilla on paljon peilattavaa sosiaaliselta ympäristöltään (Cooley 1967, 57, 65, 99). Samansuuntaisesti Cole, Maxwell ja Martin (1997, 63 - 64) huomasivat lapsen vanhempien, luokkakavereiden ja opettajan antaman hyväksynnän ja tuen olevan voimakkaassa yhteydessä lapsen itsearviointeihin.

”Lasten on saatava tukea ja positiivista palautetta” on Cooleyn tärkein viesti kasvattajille. Kasvattajan on muistettava se itse ja hänellä on myös mahdollisuus auttaa lasta saamaan tukea luokkatovereiltaan. Yksilön myönteistä suhtautumista itseensä auttaa hänelle läheisten ihmisten tuki, hyväksyntä ja kannustus. Jos pieni lapsi kuitenkin pitää itseään täysin huonona, kannattaa kasvattajan yrittää opettaa lapselle, kuinka kaikissa ihmisissä on jotain hyvääkin. Kaikki, sekä hyvällä että heikommalla itsetunnolla varustetut lapset tarvitsevat rohkaisua ja myönteistä palautetta (Blaine & Crocker 1993, 76). Cole ym. (1997, 66) havahduttavat opettajan huomaamaan hänen lapselle antaman palautteen suuren vaikutuksen: koska lapsen minäkuva ei ole kovin

eriytynyt voi lapsi kokea olevansa kaikessa täydellisen hyvä/huono, vaikka opettaja olisi tarkoittanut antaa palautteensa vain yhdestä yksittäisestä asiasta.

Omissa tutkimuksissaan Harter on yhdistänyt Jamesin ja Cooleyn teoriaa. Jamesin teorian pohjalta Harter tutki mitä lapsi arvostaa sekä missä lapsi kokee olevansa pätevä. Tähän Harter yhdisti Cooleyn näkemyksen tutkimalla kuinka paljon lapsi kokee saavansa tukea hänelle tärkeiltä muilta ihmisiltä. Harter osoitti Jamesin ja Cooleyn teorian pohjalta lapsen arvostavan itseään, jos hän onnistuu arvostamisissaan asioissa ja saa tukea hänelle tärkeiltä muilta ihmisiltä. Päinvastoin: jos lapsi tavoittelee jotain tärkeänä pitämäänsä asiaa, missä hän ei koskaan onnistu eikä hän saa läheistensä kannustusta, hänen itsearvostuksensa laskee. (Harter 1987, 221 - 224 ; 1988, 72 ; 1990a, 76 - 80 ; 1993, 89 - 92 ; 1999, 149 - 163.) Myös Miller (1998, 91, 97) vakuuttui tutkimuksessaan lapsen pätevyyden tunteiden ja lapsen saaman palautteen olevan yhteydessä lapsen itsearvostukseen. Tämän tutkimuksen haastattelu kartoittaa Harterin teorian mukaisesti lasten kokemaa pätevyyttä ja arvioimaa saamaansa hyväksyntää.

4 HYVÄ ITSETUNTO – KOULUN TÄRKEIN OPPIMISTULOS

Maailman terveysjärjestön WHO-koululaistutkimuksessa selvitettiin yli kahdenkymmenen Euroopan maan voimin monen vuoden ajan terveyttä edistävän koulun tunnuspiirteitä. Suomen aineisto kerättiin vuonna 1994 peruskoulun 5.-, 7.- ja 9.-luokkien oppilailta. Terveen kasvun edellytyksenä pidettiin sitä, että oppilaat tuntevat koulussa itsensä hyväksytyiksi ja arvokkaiksi. Oppilaan tuli saada tukea realistiseen tavoitteiden asetteluun ja itsearviointiin. Hyvä itsetunto on terveyden edellytys. (Kannas 1995, 10 - 11.)

WHO-koululaistutkimuksen mukaan 60 % yhdeksäsluokkalaisista lintsasi koulusta lukuvuoden aikana. Nuorten tulkinta oireistaan oli yhteydessä heidän minäkäsitykseen, käsityksiin omista vaikutusmahdollisuuksista oireisiinsa. Nuoret eivät pitäneet vaikutusmahdollisuuksiaan koulussa hyvinä. Vain joka kahdeksas oppilas koki saavansa osallistua itseään koskevaan päätöksentekoon. Vain 20 % peruskoulun päättävistä oppilaista tunsu opettajan olevan kiinnostunut heidän kuulumisistaan; opettajat eivät rohkaisseet mielipiteen ilmaisuun. Tutkimus paljasti, että kouluamme tulisi kehittää

enemmän lasta kunnioittavaksi oppimisympäristöksi: suomalaiset viihtyivät useisiin muihin maihin verrattuna huonommin koulussa. (Kannas, Välimaa, Liinamo & Tynjälä 1995, 131 - 149 ; Liinamo & Kannas 1995, 109 - 130 ; Välimaa 1995b, 177 - 192 ; Välimaa, Kepler & Yeganegi 1995, 31 - 43.)

Yksipuolisesti tiedollisia tavoitteita korostava peruskoulu ei turvaa heikosti menestyvien oppilaiden myönteistä minäkäsityksen kehitystä (Korpinen 1987, 48). Ihmisen elämänhallinnan kannalta erityisen tärkeää on se, mitä hän eri tilanteissa oppii itsestään eikä niinkään se, mitä tietoja tai taitoja hän oppii: ”tiedot muuttuvat ja taidot vanhenevat, mutta minää ihminen kantaa koko elämänsä ajan mukanaan” (Aho & Laine 1997, 9). Lapsi unohtaa asiatiedon, mutta muistaa aina ne käsitykset ja uskomukset, mitä hän on itsestään luonut: onnistumisen ilo tai epäonnistumisen häpeä saattaa säilyä voimakkaana mielessä omaa toimintaa suuntaavana tai estävänä tekijänä (Korpinen 1998a, 7).

Koulun tärkein oppimistulos onkin Korpisen (1993, 6) mukaan oppilaan terve itsetunto eli realistinen minäkäsitys ja myönteinen itsearvostus. Koulun pitäisi auttaa oppilasta tuntemaan itseään ja ympäröivää maailmaa. Koulussa arvioinnin tehtävä on tukea oppimista. Itsearviointin harjoittelu tukee oppilaan minäkäsityksen ja itsearvostuksen muodostumista. Oppilas tulee tietoisemmaksi itsestään eritellessään ajatteluaan ja tunnistaessaan omia vahvuuksiaan ja puutteitaan.

4.1 Itsearviointi minäkuvan rakentajana opetussuunnitelmissa

Itsearviointi mainittiin jo ensimmäisessä peruskoulun opetussuunnitelmassa vuonna 1970. Koulun tuli tarjota aineksia oppilaan persoonallisuuden kehittymiselle jotta oppilas kehittyisi fyysisesti, sosiaalisesti ja psyykkisesti terveeksi ja tasapainoiseksi. Persoonallisuuden eheytymiseksi oli oppilaiden opittava arvioimaan itseään realistisesti suhteessa muihin ja tiedostettava itsensä ryhmän jäsenenä. (POPS – 70, 3, 5.) Tämän jälkeen opetussuunnitelma on uudistettu kokonaisuudessaan vuosina 1985 ja 1994, jolloin hyvän itsetunnon tärkeyttä ei myöskään unohdettu.

Lasten ja nuorten itsetunnon tukemisen ollessa peruskoulun keskeinen tehtävä opetusministeriön työryhmä (1997) on miettinyt, miten peruskoulun oppilaan tervettä itsetuntoa voidaan lisätä opetussuunnitelmallisilla ja -menetelmällisillä keinoin. Työryhmän mukaan terveen itsetunnon ja elämänhallinnan edistäminen tuli ottaa

huomioon mm. peruskoulun opetussuunnitelmauudistuksen (1994) seurannassa ja oppilasarvioinnin uudistamisessa. (Opetusministeriön työryhmän muistio 1997:29, 9 - 10.) Oppilasarviointia onkin viime vuosina lähdetty kehittämään yhä yksilöllisempään, itsetuntoa tukevaan suuntaan. Peruskoulun opetussuunnitelmassa (1994) ja varsinkin uudemmassa perusopetuksen oppilaan arvioinnin perusteissa (1999) oppilaan itsearviointi on noussut keskeiseen asemaan arvioinnille annetuissa ohjeissa. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (1994, 12) asetettiin koulun tehtäväksi oppilaan kasvun tukeminen ja opiskelun kannustaminen. Ne nähtiin tärkeinä terveen itsetunnon ja tasapainoisen persoonallisuuden rakentajina.

Hyvä arviointi edistää oppilaan kasvua opetussuunnitelman tavoitteiden määrittelemässä suunnassa sekä vahvistaa oppilaan itsetuntoa. Vuoden 1999 alussa tuli voimaan perusopetuslaki 628/1998, joka määrittelee oppilaan arvioinnin tehtävän. Perusopetuslain 22§ edellyttää seuraavaa: ”Oppilaan arvioinnilla pyritään ohjaamaan ja kannustamaan opiskelua sekä kehittämään oppilaan edellytyksiä itsearviointiin. Oppilaan oppimista, työskentelyä ja käyttäytymistä tulee arvioida monipuolisesti”.

Samaan aikaan lain säätämisen kanssa ilmestyi Perusopetuksen oppilaan arvioinnin perusteet (1999). Nämä opetushallituksen antamat oppilaan arvioinnin ohjeet korostavat arvioinnin yksilöllisyyttä eli oppilaan itsetuntoon ja elämänhallintaan liittyviä näkökohtia. Arvioinnin keskeisenä tehtävänä nähdään oppilaan itsearviointitaitojen kehittäminen, koska itsearviointi tukee itsetuntemuksen kasvua, kehittää opiskelutaitoja sekä auttaa oppilasta ymmärtämään opiskelunsa syvällisesti. (Perusopetuksen oppilaan arvioinnin perusteet 1999, 10, 12.) Ohjeissa arviointi nähdään minäkuvan rakentajana:

Oppilaan käsitys itsestään oppijana, kasvavana ihmisenä ja työtoverina kehittyy hänen ympäristöstään saamansa palautteen myötä. Jotta palaute, myös arviointi, tukisi oppilaan kehitystä itsensä tuntevaksi ja hyväksyväksi ihmiseksi, sen tulee olla yksilöllistä, totuudenmukaista ja monipuolista. Tiedostamalla oman tilanteensa ja haluamalla itse kehittyä, oppilas voi vaikuttaa opiskeluunsa ja näin parantaa elämänsä hallintaa. Arvioinnin tehtävä on vuorovaikutuksen ja palautteen avulla tukea oppilasta muodostamaan realistinen kuva itsestään. Kun oppilas voi osallistua oman työnsä ja toimintansa tavoitteiden asettamiseen ja niissä edistymisen arviointiin, hänellä on hyvät edellytykset kasvaa elinikäiseksi oppijaksi. (Perusopetuksen oppilaan arvioinnin perusteet 1999, 7.)

4.1.1 Itsearviointi esiopetuksen opetussuunnitelmassa

Koska tutkimukseni kohteena oli koulun esi- ja alkuopetusikäiset lapset, selvitin yleisten peruskoulun opetukselle annettujen ohjeiden lisäksi 6 - 7 -vuotiaiden lasten opetukselle annettuja suosituksia. Esiopetuksella tarkoitetaan vuotta ennen oppivelvollisuuden alkua annettavaa suunnitelmallista opetusta ja kasvatusta (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1996, 8) ja alkuopetuksella 1. ja 2. luokan opetusta kouluopetuksen kokonaisuuden osana (Brotherus, Hytönen & Krokfors 1999, 26 - 32, 154 - 157).

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (1996) lapsen terveen itsetunnon säilyttäminen ja kehittäminen ovat keskeisiä lähtökohtia: lapsen persoonallisuuden kehitystä on tuettava siten, että lapsella säilyy terve itseluottamus. Jokainen lapsi nähdään ainutkertaisena yksilönä, jolla on oikeus tulla hyväksytyksi ja onnistua. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1996, 12 - 13.)

Opetushallituksen päätöksessä esiopetuskokeilussa 2000 - 2001 noudatettavista opetussuunnitelman perusteista esiopetuksen keskeisenä tehtävänä oli vahvistaa lapsen oppimisedellytyksiä ja tervettä itsetuntoa sekä edellytyksiä itsearviointiin. Esiopetuksessa lapsen myönteinen minäkuva ja oppimaan oppimisen taidot kehittyvät lapsen säilyttäessä oppimisen ilon. Lapsen ajattelun kehittymistä tuetaan kannustamalla tätä omiin pohdintoihin, tutkimiseen ja kyselyyn. Esiopetuksen tiedolliset ja taidolliset sisällöt ovat välinearvoja pyrittäessä tukemaan lapsen tervettä itsetuntoa. (Opetushallitus 15.5.2000.)

4.1.2 Itsearviointi alkuopetuksen opetussuunnitelmassa

Esiopetus ja perusopetus muodostavat lapsen kehityksen kannalta sisällöllisesti johdonmukaisesti etenevän kokonaisuuden. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (1994) alkuopetuksen tavoitteissa korostetaan myönteisten oppimiskokemusten merkitystä koululaiseksi kehittymisessä. Myönteisen minäkuvan kehittymiselle on tärkeää lämmin huolenpito ja onnistumisen kokemukset. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 20.) Tavoitteissa käsitellään varsinkin lapsen kehittymistä yksilönä ja ryhmän jäsenenä sekä lapsen työskentelytaitoja, ei niinkään tietojen ja taitojen omaksumista. Alkuopetuksen keskeinen tehtävä on myönteisten

asenteiden ja oppimismotivaation rakentaminen, mikä luo tulevan tiedollisen ja taidollisen oppimisen perustan. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 42.)

Ensimmäisten kouluvuosien tavoitteena on lapsen myönteisen minäkuvan kehittyminen. Lapselle annetaan mahdollisuus kasvaa oma-aloitteiseksi, itsenäiseksi ja vastuuntuntoiseksi. Tavoitteena on, että lapsi suunnittelee omaa työskentelyään, asettaa itselleen tavoitteita, etsii uusia ratkaisuja sekä pystyy vähitellen arvioimaan ja perustelemaan valintojaan. Lapsi säilyttää oppimisen ilon ja innostuksen sekä uskaltaa rohkeasti ja luovasti kohdata uudet oppimishaasteet. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 42.)

4.1.3 Portfolio itsearvioinnin välineenä

Oppimaan oppittelu kestää läpi eliniän – mitä varhaisemmassa vaiheessa sitä ryhdytään tukemaan, sen parempi. Broadfoot & Towler (1992, 137, 140) pitävät itsearvioinnin harjoittelua alkuopetuksessa erittäin tärkeänä, koska itsensä realistinen arviointi antaa hyvät eväät myöhemmille kouluvuosille. Perusopetuksen oppilaan arvioinnin perusteet (1999, 12) mainitsevat portfolion keinona, jonka avulla opettaja voi suoda oppilaille tilaisuuksia arvioida itseään ja omaa oppimistaan.

Tämän tutkimuksen tärkeimmän itsearviointimenetelmän, portfolion eli kasvunkansion, keskeinen merkitys ja arvo oli pohtivaa, oppimista ja itsetuntemusta syventävässä oppimistehtävien tuottamis-, arviointi- ja valitsemisprosessissa. Portfolion tarkoitus oli opettaa oppilasta oppimaan, antaa oppilaalle valtaa ja vastuuta tehden samalla oppimisesta mielekkäämpää. Oppimisen oli tarkoitus syventyä ja itsetunnon vahvistua portfoliotoiminnan avulla. Oppilas keräsi opettajan tuella portfolioonsa omia töitään tallentamaan kasvua ja oppimista. Oppilas arvioi töitään yhteisten ja itse asettamiensa kriteerien pohjalta sekä pohti valintojensa syitä ja perusteita. Oppilas oli aktiivinen ja oppiminen tapahtui vuorovaikutuksessa koulukontekstin ja ympäröivän todellisuuden kanssa. (vrt. Linnakylä 1993a, 71 - 73 ; 1994, 11 ; Pollari 1994, 62.)

4.1.4 Portfolio arviointikeskustelun lähtökohtana

Luokassamme portfolio toimi lähtökohtana lapsen, vanhempien ja opettajan välisessä arviointikeskustelussa. Lapsi pääsi portfolionsa avulla yhteisessä keskustelussa kertomaan vanhemmilleen kouluvuoden aikana tapahtuneesta ja opitusta. Portfolion ja

arviointikeskustelujen suosittelemista enempää perusopetuksen oppilaan arvioinnin perusteet (1999) eivät anna eväitä opettajalle oppilaan itsearviointitaitojen kehittämiseen; sitä edellytetään, mutta ei kerrota, kuinka se koulun arjessa tapahtuu. Koska itsetunto ei saisi jäädä pelkäksi sanaksi opetussuunnitelmaan lähdin tutkimaan lisää itsearvioinnin erilaisia mahdollisuuksia tukea lapsen terveen itsetunnon kehittymistä.

4.2 Itsearvioinnilla oman oppimisen sankariksi

Minä on kognitiivinen rakenne, koska yksilö muodostaa jatkuvasti omaa käsitystään maailmasta ja arvioi kokemuksiansa tarkoitusta (Harter 1999, 7). Jokainen yksilö etsii aktiivisesti tietoa itsestään. Yksilö valikoi ja tulkitsee tietoa, jäsentää sitä aiemman tietonsa pohjalta ja rakentaa kokemustensa perusteella kuvaa maailmasta jossa elää ja itsestään tämän maailman osana. Löytämänsä itseä koskevan tiedon yksilö tulkitsee omaksi onnistumiseksi tai epäonnistumiseksi, mikä vaikuttaa hänen itsetuntoonsa. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 15, 19, 23, 36 ; von Wright 1992, 9, 12.)

Yksilö rakentaa käsitystä omasta oppimisestaan arviointipalautteen avulla. Oppiminen on minän rakentamista, koska minäkuva rakentuu ja kehittyy palautetiedon sisäistämisen myötä. Oppiessaan jonkin uuden taidon yksilö oppii myös paljon itsestään: millainen olen, mitä osaan ja minkä arvoinen olen. (Korpinen 1993, 7 ; 1996, 70 - 71 ; 1998a, 6.)

Ulkopuolinen arviointi uhkaa lasta, jolla on heikko itsetunto, koska hänellä ei ole keinoja suojata omaa vähäistä itsearvostustaan (Phillips & Zimmerman 1990, 46, 52 ; Spencer 1993, 34). Parhaimmillaan arviointi on lähellä oppimista innostaen lapsia oppimaan ja lisäten heidän itsetuntoaan, mutta pahimmillaan varsinkin ulkopuolinen arviointi tuntuu epäoikeudenmukaiselta, kilpailuttaa, tukahduttaa oppilaiden yksilöllisyyden ja työn ilon sekä nujertaa oppilaan itsetunnon matalalle.

Myönteisen itsearvostuksen ollessa arvioinnin tavoitteena oppilaan suorituksia ei verrata toisten suorituksiin (Korpinen 1998b, 17 - 18). Oppilaiden osaamista verrattaessa kun vain harvojen itsetunto vahvistuu ja vähintään yhtä monen oppilaan tunne omasta huonommuudestaan lisääntyy. Itsearvioinnilla on mahdollisuus vähentää arviointiin liittyvää jännitystä ja tunnetta arvioinnin epäoikeudenmukaisuudesta, kun

arvioitava saa tietää arvioinnin kriteerit (Koppinen, Korpinen & Pollari 1994, 36) ja voi olla itse keskeisessä roolissa arviointitapahtumassa. Se, mikä tekee itsearviointia arviointimuotona ainutlaatuisen, on sen esille tuoma oppilaan näkökulma.

Hyvällä itsetunnolla tarkoitetaan oppimisen yhteydessä oppilaan totuudenmukaista käsitystä omista taidoistaan ja tiedoistaan. Itsearviointin avulla pyritään hyvään itsetuntoon, tutustumaan omaan itseensä, jolloin riittävä itsetuntemus mahdollistaa itseohjautuvan opiskelun. Omat, realistiset tavoitteet johtavat onnistumiseen ja onnistumisen kokemukset lisäävät itsetuntoa. (Koppinen ym. 1994, 117.)

Koulussa lapselle osoitetaan suoraan tai välillisesti joka päivä, millainen hän on (Aho 1996, 29). Lapsi viettää niin paljon aikaansa käymällä koulua, ettei kouluajan merkitystä itsetunnon kehittymiselle voi kiistää. Koulu, toverit ja harrastukset rakentavat vanhempien ja kodin lisäksi lapsen itsetuntoa. Itsearviointin harjoittamisella saadaan aikaan monia positiivisia vaikutuksia, koska lapsi tarvitsee hyvää itsetuntoa selviytyäkseen elämässään.

Oman oppimisen itsearviointi on kokemuksellista oppimista, jonka perusteet kumpuavat humanistisesta psykologiasta. Omakohtaiset kokemukset ja niiden arviointi parantavat oppimistuloksia ja syventävät itsetuntemusta. Kokemuksellisessa, kokonaisvaltaisessa oppimisessa painottuu oppilaan itseohjautuvuus, aktiivisuus ja vastuullisuus (Kohonen & Leppilampi 1994, 19, 124).

Kokonaisvaltaisesta oppimisesta on tiedetty jo kaksi vuosikymmentä sitten, jolloin Kolb (1984) loi kokonaisoppimisen mallin. Siinä lähtökohtana on oppilaan omakohtainen kokemus, jota oppilas havainnoi, pohtii ja arvioi pyrkien ymmärtämään ja käsitteellistämään omaa oppimistaan. Oppimisprosessi on syklimäinen, jolloin oppilaan toiminta kiertää kokemisen, arvioinnin ja käsitteellistämisen kehää. (Kolb 1984, 42.) Oppilaan päästessä itse arvioimaan edistymistään uusi tieto rakentuu omien kokemusten ymmärtämiselle, tiedostamiselle ja arvioinnille.

Itsearviointissa korostuu koko oppimisprosessi: oppilas arvioi itselleen asettamia tavoitteita, oppimisprosessiaan sekä oppimistuloksia (Aho 1994a, 74 - 91 ; Boud 1995, 1 ; Korpinen 1998b, 17 - 18 ; Leppilampi & Piekkari 1998, 24 ; Rauste-von Wright & von Wright 1994, 140 - 144). Itseään arvioiva oppilas huomaa oman edistymisensä ja vahvat puolensa sekä omat kehityshaasteensa. Hän pystyy ymmärtämään oman toimintansa syitä ja seurauksia ja näin suunnittelemaan tulevaa toimintaansa.

Itsearviointi on Boudin (1995) mukaan välttämätön taito läpi elämän kestäväälle oppimiselle: oppilaan täytyy pystyä arvioimaan työtään ja taitojaan realistisesti

hallitakseen omaa oppimistaan ja menestyäkseen opinnoissaan. Oppilas ottaa itsearvioinnissa vastuuta omasta oppimisestaan ja oppii omista kokemuksistaan. (Boud 1995, 13 - 18, 24, 27, 30 - 32.)

Oppimisprosessin ollessa oppilaan kokonaisvaltaista kehitystä tukeva tapahtuma voi oppiminen näkyä oppilaan tietojen lisäksi myös hänen metakognitiivisissa taidoissaan, motivaatiossaan ja itsetunnossaan (von Wright 1992, 28 - 29). Itsearvioinnin tärkeimpiä tavoitteita onkin hyvän itsetunnon saavuttamisen lisäksi oppia oppimaan sekä sitoutua ja motivoitua opiskelemaan.

4.2.1 Hyvä itsetunto oppimisen tukena

Hyvästä itsetunnosta on hyötyä. Ne lapset, joilla on hyvä itsetunto, ovat varmoja itsestään, uteliaita, osallistuvia ja itsenäisiä. He arvioivat itseään myönteisesti, luottavat omiin ideoihinsa, asettavat itselleen realistisia tavoitteita, tutkivat, kyselevät, ottavat luottavaisesti haasteita vastaan sekä tekevät innokkaasti uusia asioita. He sopeutuvat muutoksiin, sietävät masennusta ja pystyvät käsittelemään saamaansa kritiikkiä ja jopa kiusatuksi tulemistä itsearvostuksensa voimin. (Harter 1990a, 90 - 91 , 94 ; Laine 1997a, 96.)

Päinvastoin heikkoitsetuntoiset lapset eivät luota itseensä ja arvioivat itseään kielteisesti. He eivät uskalla tehdä aloitteita eivätkä mielellään osallistu yhteiseen toimintaan. He luovuttavat ja stressaantuvat helposti sekä kärsivät, koska eivät koe olevansa niin hyviä kuin toivoisivat. Heikkoitsetuntoiset eivät jaksa ponnistella hyviin suorituksiin pääsemiseksi, jolloin he ehkä taas epäonnistuvat ja itsearvostus heikkenee lisää: minusta-ei-ole-mihinkään -kehä on valmis pyörimään. Lapset, joilla on matala itsearvostus eivät yleensä saa tarpeeksi sosiaalista tukea itsearvostuksensa rakentamiseksi, koska he eivät saa itseään eivätkä suorituksiaan esille. (Harter 1990a, 90 - 91, 94 ; Kalliopuska ym. 1997, 9 - 10, 23.)

Ihminen toimii sen mukaan, millainen käsitys hänellä on itsestään, ei sen mukaan, millaiset hänen todelliset ominaisuutensa tai kykynsä ovat. Kun lapsi toimii ympäristössään sen mukaan, millainen käsitys hänellä on itsestään vaikuttaa itsetunto väistämättä siihen, mitä lapsi oppii. (Aho 1996, 11 - 14 ; 1997, 18.)

Jo siksi, koska myönteisellä itsearvostuksella on todettu olevan yhteyttä hyviin koulusaavutuksiin (Korpinen 1990, 75 - 80 ; Davies & Brember 1995, 177) tulisi koulussa opettaa lapsille tietojen ja taitojen lisäksi luottamusta omiin kykyihin. Tunne

omasta pätevyydestä kantaa pitkälle lapsen tulevaisuuteen. Itseään arvioiden lapsi voi huomata vahvuutensa ja asettaa tavoitteensa tasolle, jotka hänen on mahdollista saavuttaa. Omien tavoitteiden saavuttaminen innostaa oppimaan ja pyrkimään yhä parempiin saavutuksiin.

Ensimmäisen luokan oppilaan kouluvalmiudella oli Liikasen (1993, 11) tutkimusten mukaan vaikutuksensa pitkälle oppilaan koko koulutaipaleelle: oppilailla, joilla oli hyvät kouluvalmiudet kouluun tullessaan oli myös peruskoulun päätösvaiheessa myönteisempi itsearvostus kuin oppilailla, joilla oli ensimmäisellä luokalla heikot kouluvalmiudet. Itsearvostus vaikuttaa siis suuresti oppimiseen, koska se on arviomme itsestämme ja siitä, miten hyvin uskomme pystyvämme tehtävistämme suoriutumaan.

Piaget'n (1988, 58 - 59) mukaan lapsen arviot omista onnistumisista ja epäonnistumisista vaikuttavat lapsen koko kehitykseen. Omat onnistumiset ja epäonnistumiset tallentuvat osaksi itsetuntoa; menestys nostaa tulevan toiminnan tavoitteita ja tappio laskee niitä. Myönteinen käsitys itsestä ja omista kyvyistä auttavat oppimaan; hyvään suoritukseen tarvitaan taidon lisäksi uskoa omiin kykyihin. (Bandura 1997, 11, 37 ; Harter 1998a, 590 ; Korpinen 1993, 8 ; 1998, 6 ; 2000, 28).

Realistinen itsearvostus motivoi yksilöä kohti tämän päämääriä ja toisaalta se myös suojaa yksilöä: jokainen valitsee ympäristöstään itsearvostustaan tukevia kokemuksia ja pyrkii välttämään ikäviä kokemuksia. Itsearvostusta tukevat kokemukset tuottavat yksilölle mielihyvää. (Harter 1999, 10 ; Vuorinen 1998, 54.)

Realistinen itsetunto on paljon toivottavampaa, kuin ”liian” hyvä itsetunto, jolloin yksilö ei näe varaa kasvuun ja oppimiseen (Harter 1990c, 312 ; 1999, 343). Jos itsetunto on liian vahva, ei yksilö kykene ottamaan mitään palautetta tai ohjausta vastaan, vaan kuvittelee, ettei tarvitse sitä (Aho 1996, 55).

Itsensä yli- tai aliarvioivat lapset asettavat itselleen liian matalia tavoitteita. Aliarvioijat siksi, koska eivät luota tarpeeksi omiin kykyihinsä ja yliarvioijat haluavat välttää epäonnistumisen suojellen näin omaa pätevyyden tunnettaan (Blaine & Crocker 1993, 79 - 80 ; Heatherton & Ambady 1993, 133 - 134 ; Harter 1985, 71 - 74 ; 1998, 590). Onnistumisen mahdollisuus kiinnostaa kaikkia, mutta usein on turvallisempaa valita tuttu ja turvallinen tapa selviytyä koettelemuksista; yksilö tasapainottelee tällöin valitessaan tavoitteitaan onnistumisen halun ja epäonnistumisen pelon välillä (Brown 1993, 118 ; Tice 1993, 40 - 41, 47 - 48). Vahvempi itsetunto auttaisi yli- ja aliarvioijia suhtautumaan optimistisesti tulevaisuuteen ja asettamaan itselleen realistisia tavoitteita.

4.2.2 Oppimisen taito

Itsearviointi kehittää oppilaan metakognitiivisia taitoja eli lisää oppilaan tietoisuutta omista tavoistaan oppia, omasta osaamisestaan ja suhtautumisestaan opiskeluun. Oppilas miettii, miltä erilaiset oppimiskokemukset hänestä tuntuvat. Tauriainen (2000, 163) pitää lasten kertomuksia kokemuksistaan tajunnallisuuden kokemuksina, tietoisuutena omasta ajattelusta. Itsearviointi auttaa lasta kehittämään oppimaan oppimisen taitojaan. Opiskeltaessa metakognitiivisilla taidoilla tarkoitetaan Välijärven (1995) mukaan myös oppilaan kykyä asettaa itselleen mielekkäitä tavoitteita, valmiutta säädellä opiskelunsa edistymistä ja taitoa arvioida tuloksia tavoitteisiin suhteutettuna. Metakognitiiviset taidot johtavat itseohjautuvaan opiskeluun, jolloin oppilas on itse vastuussa omasta oppimisestaan. (Välijärvi 1995, 32.)

Metakognitio on tietoa omasta osaamisesta, oppimisesta, suunnittelusta, ongelmanratkaisusta ja motivaatiosta sekä tietoa eri tilanteisiin sopivista opiskelutavoista eli oman toiminnan tavoitteellisen ohjauksen taitoa (Tauriainen 2000, 180 ; von Wright 1992, 17). Metakognitio on oman ajattelun ajattelua, itsensä ajattelua ajattelevana, tuntevana ja toimivana yksilönä. Yksilö käyttää metakognitiivisia taitojaan valitessaan kulloiseenkin tilanteeseen sopivan menettelytavan. Ihminen käyttää tietoisesti omaksumiaan menettelytapoja havaintoja tehdessään, oppiessaan, muistaessaan ja ajatellessaan sekä pyrkiessä sopeutumaan uusiin tilanteisiin. (Kääriäinen ym. 1997, 116.) Tikkanen ja Kosunen (2000) pitävät 6 - 7 -vuotiaan lapsen käsitystä itsestä, tehtävästä, tavoitteista ja omista taidoistaan tärkeinä tekijöinä lapsen itseohjautuvuuden kehittymiselle.

Oppimaan oppimisen taitojen oppiminen on keskeistä jo esi- ja alkuopetuksessa. Vygotsky (1978, 86) on luonut lähikehityksen vyöhykkeen käsitteen, jossa opettaminen edistää oppimista: sen, minkä lapsi tekee yhdessä opettajan kanssa tänään, osaa lapsi myöhemmin tehdä itsenäisesti. Aluksi opettajan on kuitenkin otettava vastuuta lapsen oppimisesta asettamalla tavoitteita ja arvioimalla. Opettaja auttaa lasta kiinnittämään huomionsa oppimisen kannalta olennaiseen. Vähitellen opettaja luovuttaa vastuuta oppimisesta lapselle sitä mukaa, kun lapsi kykenee sitä kantamaan. Opettajan riittävällä, mutta ei liiallisella tuella lapsi oppii hiljalleen itse oppimaan.

4.2.3 Oppimisen into

Arvioinnilla on suuri merkitys lapsen oppimismotivaatioon (Harter 1996b, 11). Vertailu muiden suorituksiin saattaa heikentää motivaatiota ja itsetuntoa. Itsearviointiin avulla oppilaan huomio saadaan käännettyä omaan oppimiseen, itsensä kanssa kilpailuun. Kun oppilas saa itse asettaa tavoitteensa ja arvioida niitä, kohdistuu arviointi oppilalle tärkeisiin asioihin. Se, että saa oppia itselle merkityksellisiä asioita ja olla mukana sopimassa omia oppimistavoitteita motivoi ponnistelemaan eteenpäin (Broadfood & Towler 1992, 138, 140).

Motivaatio on tilannekohtaista ja määrää, millä vireydellä ja mihin suuntautuneena yksilö toimii (Peltonen & Ruohotie 1992, 10). Motivaatio voidaan jakaa sisäiseen ja ulkoiseen motivaatioon. Itsearviointitaitoa harjoittelemalla pyritään vahvistamaan oppilaan sisäistä motivaatiota. Sisäinen motivaatio on kestoltaan pitkäaikaista ja siitä voi tulla pysyvän motivaation lähde (Peltonen & Ruohotie 1992, 19). Kun yksilö tuntee itsensä oppijana hän voi toimia motivoituneesti, sisältäpäin ohjautuvasti.

Sisäiselle motivaatiolle on ominaista, että syyt yksilön käyttäytymiseen ovat sisäisiä, hänestä itsestään lähteviä. Yksilö kokee työn haasteelliseksi ja mielekkääksi sekä iloitsee onnistumisesta. Tavoitteet ovat yksilön itsensä asettamia ja työssä onnistuminen tyydyttää yksilön pätemisen ja itsensä toteuttamisen tarpeita. (Peltonen & Ruohotie 1992, 18 - 19.)

Lapsen kokema pätevyyden tunne on Harterin ja Jacksonin (1992) mukaan yhteydessä lapsen sisäiseen motivaatioon. Itsensä päteväksi kokevat lapset ovat motivoituneita ja onnistuvat usein suorituksissaan, mikä taas vahvistaa pätevyyden tunnetta. Päinvastoin lapsi joka ei koe itseään päteväksi ei ole motivoitunut yrittämään parastaan suorituksissaan. Epäonnistunut suoritus heikentää lapsen kokemaa pätevyyden tunnetta. (Harter & Jackson 1992, 227.)

Sisäisesti motivoitunut oppilas valitsee haastavia tehtäviä ja ratkoo omia ongelmiaan. Hän haluaa oppia oppimisen takia, ei siksi, että opettaja kääsee (Harter 1982a, 178 - 183 ; 1996b, 20.) Sisäisesti motivoitunut lapsi on kiinnostunut tehtävästä, koska kokee sen mukavaksi. Lapsi haluaa saada itselleen taidon, jonka voi saada oman, itsenäisen harjoittelemisen kautta, esimerkiksi tutkimukseni Ilona: ”*Harvemmin äitini lukee minulle, koska haluan saada lukemisen taidon itselleni*”.

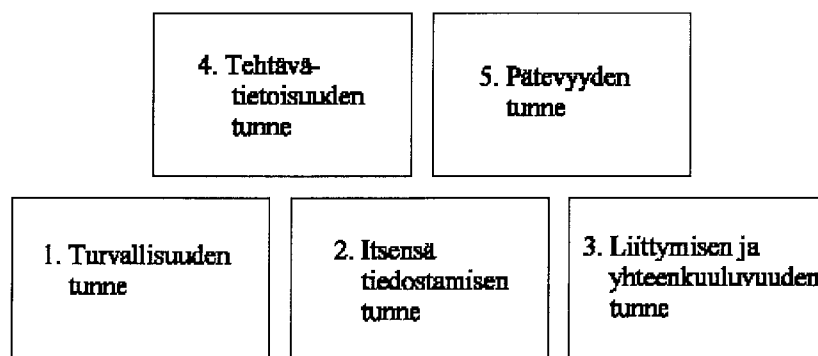
Ulkoisesti motivoituneen oppilaan kohdalla kaikki on päinvastoin: hän tarvitsee opettajaa, opettajan kehotuksia ja palautetta eikä toimi oma-aloitteisesti. Motivaation

ollessa ulkoista lapsi saattaa pyrkiä hyviin saavutuksiin ulkoisten palkkioiden, esimerkiksi hyvien arvosanojen toivossa. Tällöin oppilas opiskelee kuitenkin itselleen merkityksettömiä asioita, jotka pian unohtuvat. (Harter 1982a, 178 - 183 ; 1996b, 20.)

4.3 Hyvä itsetunto leikkien

Lasten kanssa leikkimieni harjoitusten oli tarkoitus antaa lapselle turvallisuuden tunnetta ja auttaa lasta tuntemaan itseään sekä kuulumaan ryhmään luokkatovereidensa kanssa. Nämä asiat ovat Borban (1989, 420 - 421) mukaan edellytyksiä hyvälle itsetunnolle. Kun olimme leikkineet vahvistaen turvallisuuden tunnetta (*security*), itsensä tiedostamisen tunnetta (*selfhood*) sekä liittymisen ja yhteenkuuluvuuden tunnetta (*affiliation*), siirryimme tekemään myös itsearviointiharjoituksia, joiden tarkoitus oli vahvistaa tehtävä tietoisuuden tunnetta (*mission*) ja pätevyyden tunnetta (*competence*).

Borban (1989, 5 - 6 ; 4.6.2001) mallissa itsetunto rakentuu siis viidestä eri tunneulottuvuudesta: itsetunto sisältää yksilön kaikki itseensä liittämät kuvaukset, itsetunto on tapa suhtautua itseensä. Borba on johtanut teoriansa Reasonerin teoriasta itsetunnosta, mikä käy ilmi esimerkiksi Reasonerin uudemmissa (1992, 27 - 65 ; 1994, 17 - 22) teoksista. Borban teoreettinen näkemys on lähellä humanistisia ja fenomenologisia minäkäsitysteorioita, jotka korostavat tunne-elämän ja ihmissuhteiden merkitystä itsetunnon kehittymiselle. Onnistumiset, tunnustuksen saaminen, hyväksyntä ja rakkaus lähimmiltä tärkeiltä ihmisiltä ovat Borban (4.6.2001) mukaan hyvän itsetunnon kivijalka.



KUVIO 2: Itsetunnon rakennuspalikat Borban (4.6.2001) mukaan

Ihmisellä, jolla kaikki viisi itsetunnon rakennuspalikkaa ovat kunnossa on vahva itsetunto. Vahva itsetunto ei vaadi vahvuutta jokaisella ulottuvuudella, mutta mitä vahvempia ne ovat, sitä vahvempi on yksilön itsetuntokin. Borba pitää turvallisuuden-, itsensä tiedostamisen- sekä liittymisen ja yhteenkuuluvuuden tunnetta vahvan itsetunnon perusedellytyksinä. Kasvattaja voi itsetunnon vahventajana kehittää jokaista itsetunnon osa-aluetta. (Borba 1989, 7, 420 - 421.)

Borballa on klassisen humanisti Maslow'n kanssa saman tyyliä ajatuksia ihmisestä. Maslow'n mukaan ihmisellä on halu tyydyttää tarpeita, jotka Maslow asettaa hierarkkiseen järjestykseen: fysiologiset tarpeet, turvallisuuden tarve, liittymisen tarve, arvostuksen tarve ja itsensä toteuttamisen tarve. Alemmat tarpeet tulee olla tyydytetty, ennen kuin ihminen voi keskittyä muihin tarpeisiin. (Vilkko-Riihelä & Bergström 1991, 114 - 115.)

Lapsi ei voi keskittyä mihinkään, elleivät hänen fysiologiset tarpeensa (nälkä ja uni) ja tunne turvallisuudesta ole ensin kunnossa. Turvallisuuden lisäksi yksilö tarvitsee muiden ihmisten seuraa; hän tuntee tarvetta kuulua johonkin ja olla hyväksyty. Ihminen tarvitsee hyväksynnän lisäksi arvostusta; hän haluaa olla pätevä saadakseen arvostusta ja kunnioitusta muilta ihmisiltä. Samalla tavalla ihminen haluaa itse arvostaa itseään ja luottaa itseensä. Kaikkien näiden perustarpeiden ollessa kunnossa yksilö haluaa toteuttaa itseään. Hän haluaa saavuttaa päämäärät, joihin katsoo pystyvänsä.

5 LASTEN ITSEARVIOINNIN TUTKIMISEN JA TUKEMISEN KEINOJA

5.1 Tutkimuksen tarkoitus

Tutkimuksen tarkoitus oli selvittää, miten 6 - 7 -vuotiaat lapset arvioivat itseään sekä miten opettaja voi auttaa lasta itsearvioinnissa tukeakseen lapsen myönteisen itsetunnon rakentumista. Koska pienten lasten itsetunnosta oli suhteellisen vähän tietoa verrattuna muuhun itsetuntokirjallisuuteen, oli tutkimuksen tarkoitus myös kehittää lasten itsetunnon tutkimiseen ja tukemiseen soveltuvia menetelmiä; haastattelua ja itsearviointiharjoituksia. Haastattelut, kasvunkansioihin sisältyvät itsearvioinnit ja

itsetunnon tukemiseen tähtäävät leikit olivat lapsilähtöisiä tutkimusmenetelmiä, joiden kehittämistä ja toteuttamista käsittelemme tutkimuksen tuloksissa.

Osallistumalla tutkimusluokkani toimintaan tutkijana ja opettajana pyrin auttamaan lapsia itsearviointissa ja selvittämään, kuinka opettaja voi sen parhaiten tehdä. En olisi puuttunut luokan elämään, ellen olisi ollut vakuuttunut siitä, että tavoitteeni tukea lapsen itsearviointitaidon kehittymistä on tärkeä. Koska koulun oppilaanarvioinnin tehtävänä on kehittää oppilaan edellytyksiä itsearviointiin ja itsearvioinnin katsotaan kehittävän itsetuntoa, tarvitsee opettaja merkittävänä lasten itsetuntoon vaikuttajana tietoa lapsen itsetunnon rakentumisesta. Lapsilla on oikeus saada jo pienestä pitäen hyvä itsetunto, mikä auttaa selviytymään elämän monista asioista. Se, mitä lapsi oppii koulussa itsestään seuraa lapsen mukana pitkälle tulevaisuuteen.

5.2 Tutkimus etenee: haastatteluja ja itsearviointiharjoituksia

Tutkimusluokkani luokanopettaja otti minut ystävällisesti luokkaansa tekemään tutkimusta ja hän oli saanut päätökselleen tuen myös koulun rehtorilta. Työni luokan kanssa kesti yhden lukuvuoden. Ensin tutustuin luokkaan ja tein siellä kaksi kuukautta kestäneen opettajan päättöharjoitteluni, jonka aikana toteutin lasten kanssa syyslukukauden itsearviointeja sekä opetin heille eri kouluaineita, eniten kuvataidetta, äidinkieltä, käsityötä ja uskontoa. Kaikkien ainesisältöjen puitteissa harjoittelimme itsearviointia ja leikimme itsetuntoa tukevia harjoituksia. Opettajaharjoittelu loppui joululoman alkaessa.

Kevätlukukauden aluksi tein ensimmäiset haastatteluni lasten kanssa, toiset kevätlukukauden lopuksi selvittäen, mistä lasten itsetunto rakentuu. Kahden haastattelun tarkoitus oli lisätä haastattelujen luotettavuutta. Puolen vuoden väli ensimmäisen ja toisen haastattelun välillä mahdollisti myös minäkuviensa pysyvyyden tai mahdollisesti kehittymisen tarkkailun. Haastattelujen tekeminen kesti jokaisen viidentoista lapsen osalta noin 20 minuuttia sekä joulukuussa että toukokuussa. Kevään lopulla olin myös tekemässä lasten kanssa kuvataiteen ja käyttäytymisen itsearviointeja.

Koko kevätlukukauden ajan kävin pitämässä luokassa itsetunnon vahvistamiseen tähtääviä leikkitunteja kerran viikossa. Leikkien lomassa tutustuimme itseemme ja kaveriin ja harjoittelimme antamaan positiivista palautetta sekä itselle että muille.

Kaikkeen liittyi aina itsearviointia, jonka tarkoitus oli lisätä lasten tehtävätietoisuutta ja pätevyudentunnetta.

Jo pelkkä haastattelunauhoitusten puhtaaksi kirjoittaminen vei kymmeniä tunteja: auki kirjoitettavaa haastatteluäänitettä kun oli itsessään yli kymmenen tuntia. Kirjoittamani lasten haastatteluaineisto sekä itsearviointiaineisto olivat tulostettuina paperiliuskoina parisataasivuisia. Tein itsearviointiaineistosta erilaisia yhteenvetoja, joista näin lasten tapoja arvioida itseään. Järjestelyssä käytin apunani taulukoita, eri värisiä kyniä ja merkintöjä.

Aineistokeräyksen jälkeen minulla oli siis valtavasti tietoa lasten tavoista arvioida itseään. Aineistoni oli riittävä kaikkine lasten haastattelu- ja itsearviointiaineistoineen. Sain niistä niin paljon tietoa, että kaikkia lasten eri oppiaineissa tekemiä itsearviointeja minun ei tarvinnut edes perusteellisesti käsitellä saadakseni monipuolista tietoa lasten tavoista arvioida itseään.

Ryhdyin aineiston järjestelyn jälkeen ensin kirjoittamaan lapsista yksilökuvauksia käyttäen kaikkea lapsen tuottamaa itsearviointiaineistoa. Sen jälkeen etsin kaikkien lasten yhteisiä tapoja arvioida itseään tehden näin koko tutkimusluokkaani koskevia yhteenvetoja. Isoa aineistoa oli aluksi helpompi selvittää yksi lapsi kerrallaan. Laadullista aineistoa voi lähestyä aina uusin ja uusin tavoin: aineiston laajuus ja monipuolisuus motivoivat sukeltamaan yhä syvemmälle minäkäsityksen ja itsetunnon ytimiin.

5.3 Tapaustutkimus

Tapaustutkimus ei ole päätös siitä, miten tutkitaan, vaan päätös siitä, mitä tutkitaan ja mihin keskitytään (Stake 2000, 435). Tapaustutkimukseni kohteena oli toisaalta kokonainen esi- ja alkuopetusluokka sen itsearviointikäytäntöineen ja toisaalta luokan 15 lasta omana yksilönään.

Tutkimukseni oli pitkittäistutkimusta, jossa saadaan tietoa yksilöiden kehityksestä tutkimalla heitä pidemmän aikaa. Päinvastoin kuin yhteen tutkimusajankohtaan perustuva poikittaistutkimus pitkittäistutkimus vie aikaa, koska tutkijan on odotettava ajan kulumista ja tutkittavien kasvamista (Pellegrini 1991, 15 ; Pulkkinen 1995, 303). Keräämällä itsearviointiaineistoa ja harjoittelemalla itsearviointia lasten kanssa koko kouluvuoden ajan koin saavani riittävästi aineistoa ja aikaa auttaa lasten itsearviointia.

Tapaustutkimusta ei tehdä laajalle yleistettävän tiedon toivossa, vaan siksi, että saataisiin tarkkaa tietoa tutkimuksen tarkoituksen suuntaisesti. Paljon voi oppia tiettyyn ryhmään ja tilanteeseen syvällisesti paneutuen. Tapaukseen syvälinen paneutuminen on väline ymmärtää ja saada tietoa siitä, mitä tutkimuksella on lähdetty hakemaan. Tällöin tutkija sitoutuu vastaamaan tutkimuskysymyksiinsä saamansa aineistoa monipuolisesti hyödyntäen. (Patton 1990, 53 - 55 ; Stake 2000, 435 - 437.)

Tapaustutkimuksen tuloksia ei voi yleistää, niistä on otettava soveltaen se, minkä tarvitsee. Lukija voi tapaustutkimusta lukiessaan tehdä siitä omia päätelmiään ja verrata tutkimustuloksia vastaaviin omiin tilanteisiinsa. Lukija saa tapaustutkimuksista soveltaa ja vertailla niiden antia omaan elämäänsä tai työhönsä hyödyntäen tutkimustuloksia tai olemalla niiden kanssa eri mieltä. (Gall, Borg & Gall 1996, 585 - 586 ; Stake 2000, 439, 444.)

Tapaustutkimukset ovat usein kiinnostavaa tietoa lisääviä; lukijan on mahdollista nähdä maailma sekä tutkimuksen kirjoittajan että tutkimuskohteen silmin. Tapaustutkimukset lapsista saavat lapsen oman äänen kuuluviin ja antavat aikuiselle mahdollisuuden päästä ymmärtämään lasten näkökulmaa. Hyvässä tapaustutkimuksessa lukijalle annetaan niin paljon tietoa, että hän pääsee kriittisesti keskustelemaan sekä tutkijan että tutkittavien kanssa. (Walsh, Tobin & Graue 1993, 468, 470, 472.)

5.4 Toimintatutkimus

Tapaustutkija voi olla luokassa yhtä huomaamaton kuin seinätapetti tai osallistua luokan elämään (Walsh, Tobin & Graue 1993, 472). Itse toimin luokassa harjoittelevana opettajana tehden samalla tutkimusta. Tällainen tutkittavien elämässä mukana olo ja pyrkimys löytää luokan käyttöön itsetuntoa tukevia kasvatuksellisia käytäntöjä ja työskentelymenetelmiä lähestyy toimintatutkimuksen periaatteita.

Toimintatutkimus on lähestymistapa, jossa tutkija pyrkii vaikuttamaan tutkittavaan yhteisöön positiivisesti osallistumalla itsekin yhteisön toimintaan. Tutkittavaan kohteeseen ei pyritä saamaan etäisyyttä, vaan siihen sekaannutaan. Osallistuvuus on keskeistä suurelle osalle laadullista tutkimusta. Tutkijan ja tutkivan yhteisön vuorovaikutus ei ole ajallisesti tarkoin määriteltyä, vaan se on pysyvää ja pitkäaikaista. (Eskola & Suoranta 1998, 16 - 17, 128 - 129.)

Toimintatutkimus on oppimista elävästä elämästä: tutkija toimii tietyssä paikassa, tiettyjen ihmisten keskellä. Toimintatutkimus suuntautuu käytäntöön ja tuottaa uutta tietoa auttaakseen tutkittavia sekä parantaakseen ja kehittääkseen heidän käytäntöjään (Patton 1990, 157). Toimintatutkija toimii koulussa yhdessä luokan opettajan ja oppilaiden kanssa. Toimintatutkija arvioi vallitsevia kasvatuksellisia käytäntöjä pyrkien löytämään niiden lisäksi tai tilalle uusia tapoja toimia. Toimintatutkimuksessa oppiminen ja uuden tiedon tuottaminen tapahtuu toiminnan suunnittelun, itse toiminnan ja niiden arvioinnin vaiheissa. (Kemmis & McTaggart 2000, 569, 584 ; Kuula 1999, 11, 63, 65 ; Patton 1990, 157 ; Syrjälä & Numminen 1988, 181 - 182).

Olin mukana luokan elämässä opettajana ja tutkijana. Tutkittaessani luokan jokaisen lapsen yksilöllistä tapaa arvioida itseään käytin menetelmänä Kemmisin & McTaggartin (2000, 581) suosittelemia laadullisia tapoja: haastatteluja ja erilaisia itsearviointilomakkeita. Lasten haastattelut ja portfolioit ovat tiedonhankintatapoina varsin lapsilähtöisiä tapoja tavoitella lasten omaa näkökulmaa (Tauriainen 2000, 51). Opettajana pidin tavallisia oppitunteja, toteutin itsearviointeja ja itsetunto-ohjelmaa, joka tähtäsi harjoituksineen kehittämään lasten itsetuntoa.

5.5 Tiheä kuvaus aineiston kuvaamisen ja analysoimisen tekniikkana

Tutkittaessa lapsia laaja, ikäryhmälle soveltuvin erilaisin menetelmin kerätty tutkimusaineisto lisää tutkimuksen luotettavuutta (Goodwin & Goodwin 1993, 444). Laadullisen analyysin tarkoitus on luoda laajaankin aineistoon selkeyttä ja siten tuottaa uutta tietoa asiasta. Hyvä analyysi tiivistää aineistoa kadottamatta silti sen sisältämiä tärkeitä tietoja (Eskola & Suoranta 1998, 138.) Tärkeämpää kuin luokittelu ja määrittäminen on ymmärtämisen ja löytämisen ilo. Laadulliset aineistot ovat usein kovin laajoja, mutta aineiston voi hallita, kun etsii sieltä vastauksia tutkimuskysymyksiin kuvaten näin tiiviisti tutkittavan maailmaa. Kun tietää, mitä aineistosta etsii, on helpompi valita tapa, jolla sen lukijalle välittää. (Janesick 2000, 389 ; Kvale 1996, 88, 179 - 180, 187).

Olen kirjoittanut laajasta lasten itsearviointiaineistosta viisitoista erilaista henkilökuva itseään arvioivasta lapsesta; jokaiselle itsearvioijalle omansa. Lapsen minäkuvasta voi aistia lapsen maailman, sen mikä lapselle on tärkeää ja mitä hän itsestään tyypillisesti kertoo. Ainekset henkilökuviin sain haastatteleamalla lapsia ja

tutkimalla lasten kanssani tekemiä erilaisia itsearvioita. Tyypit eli kirjoittamani henkilökuvaukset tiivistävät ja tyypillistävät suurta tarinajoukkoa, tungin niihin Eskolan & Suorannan (1998, 182) ohjeiden mukaan kaikkea sellaista, mitä yksittäisessä vastauksessa ei ole. Tapaustutkimuksen on mahdollista välittää lasten oma kuva lukijalle (Walsh, Tobin & Graue 1993, 473). Vaikka laadullisenkin tutkimuksen pyrkimyksenä on löytää tutkimusjoukosta yhteisiä piirteitä on myös tärkeää samalla säilyttää yksittäisen yksittäisyys ja ainutkertaisuus (Varto 1992, 79).

Myös Gall ym. (1996) suosittavat tapaustutkimuksissa käytettävän tiheää kuvausta, joka välittää lukijalle kaiken oleellisen tiedon tutkimushenkilöistä tiivistetyssä, tarinanomaisessa muodossa kadottamatta läheistä kosketusta tutkittavien elämään. Tiheä kuvaus mahdollistaa tilastollisia päätelmiä paremmin tutkimuksen lukijan pääsyn lähelle tapaustutkittavien maailmaa. (Gall ym. 1996, 549, 574, 580, 585.) Tiheät, tutkimushenkilöiden näkökulmasta kerrotut tarinat rikastuttavat tutkimuksen antia ja auttavat kuulemaan tutkittavien monia eri ääniä (Janesick 2000, 395 ; Kvale 1996, 199). Henkilökuvausten avulla voi vertailla lasten tapoja suhtautua itseensä sekä tehdä päätelmiä siitä, miten tämän ikäiset lapset yleensä arvioivat itseään (Patton 1990, 376 - 377).

Käytin lasten profiilikuvia eli omakuvia kirjoittaessani koko ajan suoria lainauksia lapsilta, juttuja suoraan lasten suista vastatakseni Syrjälän, Ahosen, Syrjäläisen & Saaren (1994, 99) vaatimukseen siitä, että lukijan on saatava yksityiskohtaisen ja selkeän tiedon avulla arvioida tutkimuksen luotettavuutta ja tulkinnan osuvuutta. Vaikka pelkistin ja yhdistin lapsen lausumia tiivistelmäksi, en lisännyt kuvaukseen mitään, mihin lapsi ei itse ollut viitannut. Lasten omakuvat koostuvat lasten yksilöllisistä itsearvioinneista, omista vahvuuksista, kiinnostuksista ja merkityksellisistä kokemuksista, joita keräsin lasten haastattelu- ja itsearviointimateriaaleista. En sekoittanut pohdintojani lasten minäkuvien sekaan, koska halusin pitää lapsen oman äänen selkeästi kuuluvilla.

Lasten yksilöllisten kuvausten lisäksi analysoin koko lapsiryhmää myös yhdessä. Analyysia aloittaessa oli helpompi lähteä kirjoittamaan yksittäisiä henkilökuvia, mutta henkilökuvien kirjoittamisen jälkeen pystyin löytämään niistä myös koko ryhmää kuvaavia yhtäläisyyksiä. Tapauksittain tai yli koko aineiston analysoinnin ei tarvitse sulkeakaan toisiaan pois, on vain päätettävä, kummasta lähtee liikkeelle (Patton 1990, 367 - 377).

Tyypittelin lasten tapoja arvioida itseään ryhmiin. Esittelen ryhmänä lapset, joiden itsearviointit olivat samankaltaisia. Tyypittelyssä on Eskolan & Suorannan (1998, 182) mukaan kyse aineiston ryhmittelystä tyypeiksi, ryhmiksi samankaltaisia tarinoita. En kerro lasten profiilikuvissa kaikkea sitä, mitä lapsi on itsestään löytänyt, vaan poimin laajasta aineistostani lapselle tavanomaiset itsearviointit. Tyypit tiivistävät kertoen laajasta aineistostani sen, mikä on tyypillistä lasten itsearvioinneille. Kaikkien lasten nimet on muutettu lasten anonymiteetin turvaamiseksi.

6 ESI- JA ALKUOPETUSIKÄINEN LAPSI KERTOO ITSESTÄÄN

6.1 Haastattelun suunnittelu

Lasten haastattelemisen ja erilaisten itsearviointien toteuttaminen oli toisaalta menetelmä saada tietoa lasten tavoista arvioida itseään, mutta lapsille soveltuvan haastattelun ja itsetuntoa tukevien harjoitusten kehittäminen oli myös yksi tutkimukseni tarkoitus. Koska haastattelumenetelmän kehittäminen sisältyi tutkimustehtävääni pidän näitä seuraavia kappaleita haastattelun suunnittelemisesta ja kulusta tutkimukseni tuloksina.

Pienten lasten itsetunnon tutkiminen on hankalaa, koska lapsella ei vielä ole vankkoja tiedollisia ja kielellisiä valmiuksia kuvata itseään. Koulutulokkaan ja alle kouluikäisten lasten itsetuntoa on tutkittu suhteellisen vähän ehkä juuri sen takia, että tutkiminen on hankalaa eikä pienten lasten minäkäsityksen tutkimiseen ole olemassa menetelmiä samalla tavoin kuin varttuneempien lasten tutkimiseen.

Koska pienten lasten itsetuntoa on tutkittu niukasti, lasten itsearviointien kehitymisestä ei ole paljoa tietoa. Monet tutkijat (Eccles, Wigfield, Harold & Blumenfeld 1993, 837 ; Eder 1990, 849 - 863 ; La Greca 1990, 4 ; Marsh, Craven & Debus 1991, 377 ; Pönkkö 1999, 89) uskovat pienten lasten minäkäsityksen luotettavan tutkimisen olevan kuitenkin mahdollista, jos mittaväline vain on oikea: minäkäsitystä on tutkittava lasten iälle soveltuvan menetelmän avulla. Tutkimusmenetelmän kehittäjän on ennen muuta otettava huomioon lasten tiedollisen ja kielellisen kehittyneisyyden taso

sekä keskittymiskyvyn rajallisuus: lasten mielenkiinto on pidettävä yllä, kommunikaation on oltava lapsen iälle sopivaa, kysymysten on oltava konkreettisia ja tarkkoja ja vastaaminen on tehtävä lapselle helpoksi (Byrne 1996, 52, 69 ; Kirmanen 1999, 199 ; Stone & Lemaneck 1990, 18 - 19, 38). Monet (Kääriäinen, 1989, 75 ; Byrne, 1996, 53, 57 ; Stone & Lemaneck 1990, 39) pitävät parhaimpana menetelmänä kuviin perustuvaa haastattelua, jossa lapsi saa ottaa kantaa omalta kohdaltaan hyvin konkreettiseen käyttäytymiseen sidottuihin väittämiin. Kuvat auttavat lasta ymmärtämään kysymyksen ja pitämään eri vastausvaihtoehdot mielessään.

Kuviin perustuvan haastattelun tarkoitus oli selvittää, mitä lapsi itsestään ajattelee, astua lapsen näkökulmaan. Haastattelut ja itsearviointimenetelmät ovat tyypillisimpiä tapoja tutkia lasten itsetuntoa (La Greca 1990, 3). Haastattelumallini on pohjimmiltaan lainattu suoraan Harterilta & Pikeltä (1984), mutta halusin tehdä siitä luotettavamman tutkimusmenetelmän muokkaamalla haastattelusta tutkimusluokkani lapsille soveltuvan tavan kertoa itsestään. Koska alkuperäiset kysymykset muuttuivat ja kehittyivät, piirsin esimerkiksi kaikki haastattelun kuvakirjan kuvat itse käyttämättä Harterin & Piken (1984) vanhoja kuvia. Työille oli tyttöjen kuvia (liite 1) ja pojille poikien, mutta muuten ne olivat ihan samanlaisia.

Tässä tutkimuksessa tilannekohtaiset minäkuvat jakautuvat lapsen kokeman pätevyyden tunteen ja lapsen arvioiman saamansa sosiaalisen hyväksynnän osioihin. Lapsen pätevyyden tunteesta kertovat haastatteluosiot, joissa lapsi arvioi kokemaansa kognitiivista ja fyysistä pätevyyttään. Saamaansa sosiaalista hyväksyntää lapsi arvioi kokemuksistaan kavereiltaan, äidiltään ja isältään saamasta hyväksynnästä. Haastatteluni osioita oli siis viisi, kussakin kuusi väittämää eli tilannekohtaista minäkuvaa lapsen arvioitavana. Lapsi näki kuvaparin lapsesta joka on taitava/ei taitava kyseisessä asiassa tai hyväksytyt/ei hyväksytyt kyseisessä tilanteessa ja päätti, kumpaa kuvaa muistuttaa enemmän.

| | |
|--|---|
| <p>KOETTU KOGNITIIVINEN PÄTEVYYS</p> <p>Numeroiden luettelu</p> <p>Koulussa tietäminen (H)</p> <p>Lukeminen (H)</p> <p>Sanojen kirjoittaminen (H)</p> <p>Kirjainten tunteminen (H, P)</p> <p>Laskeminen (H)</p> | <p>KOETTU FYYSINEN PÄTEVYYS</p> <p>Kuperkeikka (P)</p> <p>Kiipeily (H, P)</p> <p>Pallon pompotus (H)</p> <p>Hyppääminen (H, P)</p> <p>Juokseminen (H)</p> <p>Erilaiset liikuntatempot (P)</p> |
| <p>KOETTU KAVEREIDEN HYVÄKSYNTÄ</p> <p>Kavereiden määrä (*, H)</p> <p>Kaverin luona leikkiminen (*, P)</p> <p>Kaverini antavat leikkiä leluillaan (*, H)</p> <p>Kavereiden määrä koulun välitunnilla</p> <p>Kavereiden määrä kotipihalla (H, P)</p> <p>Toiset lapset pyytävät leikkimään (*, H, P)</p> <p>Toiset kutsuvat syntymäpäivilleen (*, P)</p> | <p>KOETTU ÄIDIN HYVÄKSYNTÄ</p> <p>Äiti haluaa ja antaa suukkoja (*)</p> <p>Äiti ottaa mukaansa (*, H, P)</p> <p>Äiti tekee mieliruokiani (*, H, P)</p> <p>Äiti lukee minulle (H, P)</p> <p>Äiti leikkii kanssani (*, H, P)</p> <p>Äiti juttelee minulle (H, P)</p> |
| <p>KOETTU ISÄN HYVÄKSYNTÄ</p> <p>Isä pelaa kanssani pelejä (*)</p> <p>Isä ostaa toivomani pelin tai lelun (*)</p> <p>Isä tekee mieliruokiani (*)</p> <p>Isä ulkoilee kanssani (*)</p> <p>Isä leikkii kanssani (*)</p> <p>Isä juttelee minulle (*)</p> | <p>(* = asioita, joita lapset itse pitivät itsetunnolleen tärkeinä rakennusaineina kokemansa sosiaalisen hyväksynnän alueella, H = sama kohta myös Harterin (Harter & Pike 1984) haastattelussa, P = sama kohta myös Pönkön (1999) Harterin pohjalta muokkaamassa haastattelussa)</p> |

KUVIO 3: Haastattelukysymykset

Harterin moniulotteinen minäkäsitys malli on saanut tukea lukuisilta eri maiden tutkijoilta. Harter on kehittänyt joka iälle sopivan mittarin (Harter 1990b, 304), mikä toki lisää mittareiden luotettavuutta. Miller (1998) tutki Harterin mittareiden soveltuvuutta suomalaislapsille Jyväskyläläisessä peruskoulussa otoksenaan 306 lasta. Vaikka Harterin mallia on kritisoitu sen perustumisesta keskiluokkaisten amerikkalaisperheiden elämään, totesi Miller sen käyttökelpoiseksi ja luotettavaksi

myös suomalaisessa kulttuurissa. Suomalainen kulttuuri onkin aika lähellä amerikkalaista; kulttuurit ovat yksilökeskeisiä, joissa yksilö määrää arvonsa ominaisuuksiensa ja taitojensa mukaan. (Miller 1998, 3, 96, 99.) Miller (1998, 2, 93) kertoo Harterin mallin saaneen kannatusta Yhdysvaltojen lisäksi myös mm. Kanadassa, Saksassa, Irlannissa ja Hollannissa.

Alkuperäisessä Harterin (Harter & Pike 1984) haastattelussa oli monia minunkin haastattelemilleni lapsille soveltuvaa minäkuvaava arvioitavaa, mutta joitakin osioita halusin muuttaa. Harter on kehittänyt oman haastattelun päiväkotikäisille ja koulunsa aloittaneille lapsille (4 - 7 -vuotiaille), joten minun haastatteluni oli sekoitusta näistä, koska tutkittavanani oli luokka, jossa esioppilaat ja ensimmäisen luokan oppilaat opiskelivat yhdessä.

Muutoksia Harterin alkuperäiseen haastatteluun uskaltauduin tekemään lasten kanssa käymieni keskustelujen pohjalta. Kehitin ja muokkasin Harterin haastattelua tämän päivän suomalaisille lapsille sopivaksi oppilaantuntemukseeni ja tutkimukseen osallistuneiden lasten kanssa käytyihin keskusteluihin turvautuen. Kuka muu tuntisi lapsen itsetunnon rakennusaineita paremmin kuin lapsi itse?

Liian usein tutkimuksissa selvitetään lapsen itsetunnon vahvuutta sitä lapsen opettajalta tai vanhemmilta kysymällä (esimerkiksi Aho & Heino 2000). Eikö se kuitenkin ole lapsi itse, joka parhaiten tietää, millainen on ja mitä itsestään ajattelee? Lapsi voi perustella vastauksensa vertailemalla itseään muihin, aikaisempiin suorituksiinsa tai haaveisiinsa sekä arvioimalla itseään saamansa palautteen avulla (Harter 1990c, 317). Itsearviointiperusteita on niin monia, että pidin lapsen omaa käsitystä itsestään ainoana luotettavana lähteenä saada tietoa lasten itsetunnosta.

Kysymysten muokkaamisessa käytin apuna myös Pönkön (1999) tutkimusta, jossa haastateltiin alle kouluikäisiä lapsia Harterin mallin avulla. Pönkkö (1999, 46, 89) kehitti etenkin fyysisen pätevyyden kokemisen osiota aikuisten kesken käymiensä asiantuntijakeskustelujen pohjalta.

Lapset osasivat itse määritellä asioita, joilla on heidän itsetunnolleen merkitystä. Sen todistaa sekin, että tutkimusluokkani lapset rakensivat (20.1.2000) haastattelusta lähes samanlaisen, millaiseksi Harter on sen tutkimustensa pohjalta jo aiemmin hyväksii havainnut. Kysyin lapsilta ”mistä huomaat, että sinun äitisi tykkää sinusta?” sekä samoin isästä ja kavereista. Lasten yleisimmin mainitsemat asiat pääsivät väittämiksi haastatteluun: lapset saivat arvioida, kuinka paljon he tekevät läheistensä kanssa niitä asioita, joista lapset huomaavat olevansa pidettyjä ja hyväksytyjä. Samaa menetelmää

käytti myös Harter (Harter & Pike 1984, 1970 - 1972) kehitellessään haastatteluunsa lapselle merkityksellisiä haastattelukysymyksiä. Kun lapset ovat itse määritelleet itsetuntonsa rakennusaineiksi, kertovat määrittelyjen pohjalta tehdyt haastattelukysymykset luotettavaa tietoa kyseisten lasten itsetunnosta.

Osa Harterin alkuperäisistä kysymyksistä muutin täysin, jotta ne olisivat soveltuneet paremmin tutkimusluokkani lapsille. Esimerkiksi ”syön päivällistä kavereiden luona” muuttui ”saan usein syntymäpäiväkutsuja kavereilta” -kohdaksi. Koettu isän hyväksyntä oli osio, jonka lisäsin kokonaisuudessaan itse: mielestäni isää ei voi ohittaa, koska eikö isä lapselle merkityksellisenä aikuisena vaikuta lapsen itsetuntoon ihan äidin lailla? Harterin mallista isäosio puuttui kuvastaen ehkä tuolloista amerikkalaisen perhekulttuurin äitikeskeisyyttä. Pönkkö (1999, 89) ei lisännyt isää juuri Suomessa tekemäänsä tutkimukseen, vaikka hänellä kävi asia mielessä: hän epäili haastattelun muodostuvan liian pitkäksi, jos isä olisi lisätty. Lopulta oma haastatteluni oli vielä isäosion lisäämisen jälkeen saman mittainen kuin Pönkön haastattelu, koska Pönkkö lisäsi kuusi kohtaa fyysisen pätevyyden osioon.

Luvat haastatteluun sain lasten omalta opettajalta, opettajan välityksellä koulun rehtorilta, lasten vanhemmilta sekä lapsilta itseltään. Kirjoitin kirjeen lasten vanhemmille (liite 2), jossa Ruoppilan (1999, 32) ohjeita mukaillen kerroin mitä, miksi ja miten olen tutkimassa ja pyysin, että lapsi voisi osallistua haastatteluuni. Takasin lasten anonymiteetin (Fontana & Frey 2000, 662 ; Kvale 1996, 111 ; Pellegrini 1991, 6 - 7) ja kerroin omat yhteystietoni mahdollisia vanhempien yhteydenottoja varten. Kaikki vanhemmat antoivat lapsensa osallistua haastatteluuni. Kerroin lapsille mistä tutkimuksessani on kysymys ja mistä olen kiinnostunut, jonka jälkeen myös lapsella oli oikeus päättää osallistumisestaan haastatteluun. Kaikki lapset tulivat mielellään haastatelluiksi.

6.2 Haastattelu sujui kuvien avulla

Harterin lapsuutta koskevan minäkäsitysmallin mukaisesti lähestyin lasten itsetuntoa heidän tilannekohtaisten minäkuvien kautta. Tilannekohtaisesti vaihtelevat minä kuvat antoivat monipuolista tietoa lapsen suhtautumisesta itseensä. Kokonaisvaltaista itsearvostusta en tutkinut, koska pienten lasten on Harterin mukaan helpompi arvioida osaamistaan ja pätevyyttään eri osa-alueilla kuin laajempaa ja yleisempää suhtautumista

itseensä. Lapsella on edellytyksiä arvioida yleisempää suhtautumista itseensä noin kahdeksan vuoden iästä alkaen ilman, että arvioinnit ovat sidoksissa tilannekohtaisiin itsearviointeihin. (Harter 1982b, 88, 95 ; Harter & Pike 1984, 1969.)

Dunn (1996) huomasi käyttäessään omassa tutkimuksessaan Harterin mittaria etteivät lasten käsitykset itsestään, pätevyyden ja saadun hyväksynnän tunteet olleet kovin pysyviä viiden ja seitsemän ikävuoden välillä. Alle kahdeksan vuoden ikäisten lasten yleisestä itsearvostuksesta myöskään Dunn ei saanut luotettavia havaintoja. (Dunn 1996, 262 - 264.) Myös Ruble, Eisenberg & Higgins (1994, 1109) toteavat pienten lasten keskittyvän mielellään yksittäisten taitojen arviointiin siinä missä isommat lapset ovat kiinnostuneita taidoistaan yleisemmällä tasolla.

Istuimme haastattelemani lapsen kanssa lähekkäin vastakkain ja tutkimme yhdessä piirtämääni kirjaa sivu sivulta eteenpäin. Tällöin meidän katsekontakti säilyi eikä lapsen huomio kiinnittynyt muihin asioihin. Haastattelupaikan oli oltava niin rauhallinen, että lapsi pystyi rauhassa keskittymään haastatteluun. Pieni lapsi ei pysty keskittymään yhteen asiaan tilassa, jossa on paljon mielenkiinnon harhaan johtavia virikkeitä (Seifert 1993, 10). Puhelin ja seinällä ollut Nalle Puh -juliste häiritsivät suotta kahta haastatteluani, kun en ollut ymmärtänyt poistaa niitä.

Lapset olivat poikkeuksetta innoissaan kirjasta, joka oli tehty ihan heitä varten. Yhdellä sivulla oli aina kaksi kuvaa lapsesta, joka teki jotain. Esittelin jokaisen uuden sivun haastateltavalleni, esimerkiksi: ”Tässä on tyttö/poika, joka on hyvä laskemisessa ja tässä on tyttö/poika, joka ei osaa kovin hyvin laskea. Kumpi tyttö/poika on enemmän samanlainen kuin sinä? Vastaa aivan niin kuin sinusta tuntuu. Tässä kaikki vastaukset ovat oikeita.” Lapsi mietti tovin ja osoitti sitä kuvakirjan lasta, joka muistutti enemmän häntä itseään. Kun lapsi oli valintansa tehnyt, esimerkiksi ”minä olen tuo, joka osaa laskea”, kysyin uuden kysymyksen: ”Osaatko laskea erittäin hyvin vai melko hyvin?”. Jos lapsi olisi kokenut olevansa heikko laskija, olisin halunnut tietää, osaako lapsi laskea hieman vai ei ollenkaan. Varsinaisen lapsen valitseman kuvan alla oli iso ja pieni pallo: lapsi osoitti sopivaa palloa kertoakseen onko hän juuri samanlainen kuin kuvan lapsi (iso pallo) vai melko samanlainen (pieni pallo).

Kuvia oli yhteensä kolmekymmentä paria koetun pätevyyden ja sosiaalisen hyväksynnän alueilta. Jokaisen kuvan kohdalla lapsen tuli kaksi kertaa valita kahdesta vaihtoehdosta: ensin se, kumman kuvan lapsen kanssa on enemmän samanlainen ja seuraavaksi se, onko erittäin samanlainen vai melko samanlainen. Vastausvaihtoehtoja

oli siis yhteensä neljä: lapsi koki itsensä erittäin/ melko/ vähän/ ei ollenkaan päteväksi tai hyväksytyksi.

Kuvakirjani kuvat oli aseteltu niin, että kussakin haastatteluosiossa kolmessa kuvaparissa pätevä/hyväksytty lapsi oli sivun oikealla puolella olevassa kuvassa ja kolmessa kuvaparissa vasemmalla. Tämä siksi, että haastattelun keskeinen idea oli se, että lapsi saa valita kuvan, joka muistuttaa häntä itseään eniten (Harter 1990c, 299). Pyrin kaikin tavoin välttämään sen, että lapsi luulisi haastattelussa olevan ”oikeita ja väärä” vastauksia.

Vaikka haastattelun rakenne oli sellainen, että lapsen täytyi kerrallaan valita vastauksensa vain kahdesta vaihtoehdosta, ei valinta aina ollut helppoa. Jos lapsi yritti vastata ”en tiedä” tai ”en ole kumpikaan kuvan lapsista, vaan jotain siltä väliltä”, pyysin lasta miettimään, kumman kuvan lapsen kanssa hän yleensä on samanlainen.

Haastattelussa lapselle oli annettava aikaa miettimiseen, ettei lapsi vastaisi ”en tiedä” (Conner 1991, 89 - 90). Haastattelijana yritin lisäkysymyksin tarkentaa lasten vastauksia ja osoittaa, että olen kiinnostunut lasten vastauksista. Huomasin, että haastattelutilanteessa on osattava sopivasti kuunnella myös lasten omia, asiaan kuulumattomia juttuja: haastattelutilanteesta tuli niitä näitä jutellessa myönteinen, jolloin itse haastattelukin onnistui.

Haastattelua tehtäessä on kysymys ikään kuin kertomusten keräämisestä (Eskola & Suoranta 1998, 23). Haastattelujen tekeminen olikin enemmän lasten itsestään kertomien kertomusten kuuntelua kuin kyselyä. Haastattelu eteni kuin ihan kuin lapset olisivat esitelleet minulle valokuvia itsestään: ”Katso, tässä kuvassa minä osaan lukea ja ihan itse ja tässä minä pompotan palloa, joka ei silloin karannut kertaakaan...”. Aho (1997, 43) pitää haastattelua itsetunnon tutkimismenetelmänä uhkaavana tilanteena heikkoitsetuntoiselle lapselle. Juuri siksi haastatteluni olikin enemmän kuin leikki, jossa lapset kertoivat itseään kuvakirjan avulla; en huomannut kenenkään jännittävän tilannetta.

Arvostin lasta haastateltavani tekemällä haastattelusta täysin vapaaehtoisen tilanteen, jossa lasta kuunneltiin. En pakottanut lasta haastatteluun epäsopivalla hetkellä jos hän mieluummin halusi muun luokan kanssa pulkkamäkeen tai jäädä luokkaan valmistamaan keppinukkeja. Haastattelu ei onnistu, jos haastattelija ei sanoin ja teoin osoita arvostavansa lasta (Boggs & Eyberg 1990, 88 - 96 ; Conner 1991, 89 - 90 ; Doverborg & Pramling 1998, 25 - 27 ; Stone & Lemanek 1990, 41).

Lapset olivat kiinnostuneita haastattelumateriaalista ja nauhurista, joilla molemmilla he saivat leikkiä haastattelun päätteeksi. Myös Doverborg & Pramling (1998, 29) ovat huomanneet lasten arvostavan sitä, että saavat kuunnella omaa ääntään nauhalta. Nauhuri oli mukana tallentamassa haastattelua, sillä haastattelun aikana en halunnut tehdä muistiinpanoja. Se olisi häirinnyt itseäni ja haastateltavaani. Nauhuri auttaa keskittymään itse haastatteluun (Patton 1990, 348). Selitin lapsille nauhurin tarkoituksen, jolloin se ei haitannut ketään olemassaolollaan.

Ilmapiiri haastattelussa oli myönteinen ja sain lapsilta hyödyllistä tietoa heidän itsearviointitaidoistaan. Lasten oli helppo luottaa minuun haastattelijana jo ensimmäisessä haastattelussa, koska tunsimme toisemme kaksi kuukautta kestäneen opettajajarjoitteluni ajalta. Lapset luottavat tuttuun haastattelijaan ilmeisesti enemmän kuin vieraaseen (Goodwin & Goodwin 1993, 444). Yksilöhaastattelu oli luotettava tapa saada tietoa lapsen itsearviointitaidoista (Marsh ym. 1991, 378), koska epäselvyydet voitiin selvittää heti, jos sellaisia ilmeni.

Jokainen haastattelemani lapsi tuli haastatteluun mielellään. Kaikki pystyivät kertomaan itsestään, useammat vieläpä varsin vuolaasti. Nuorten lasten tunteet ja käsitykset omasta itsestään ja arvostaan tihkuvatkin heidän käytöksen kautta, varsinkin heidän itsevarmuudestaan omien kykyjensä suhteen. Ja päinvastoin: jos lapsella on heikko itsetunto, hän ei mielellään kerro itsestään ja esittele kykyjään (Harter 1996a, 211 ; 1999, 39). Lapset kertoivat minulle itsestään paljon asioita, joita kuvien katselu heidän mieleensä toi, vaikka en olisi näitä asioita itse kysynytäkään. Lasten omaaloitteinen jutustelu lisäsi haastattelun luotettavuutta; sain lisää tietoa lasten minäkuvista ja varmuutta siitä, että lapsi on ymmärtänyt kysymykset oikein.

Se, että vastausvaihtoehtoja oli neljä erilaista lisäsi varmasti haastattelun luotettavuutta (Harter 1988, 64). Lapsella oli aina mahdollisuus valita itselleen sopivin vaihtoehto. Lisäksi oli hyvä, että lapsi sai valita kuvan lapsesta, jonka kanssa hän on samanlainen. Tällöin haastateltava lapsi ei tuntenut itseään maailman ainoaksi lapseksi joka ei vielä osaa esimerkiksi lukea. Kaikki vastaukset olivat oikeita ja hyväksyttäviä!

Jo ennen kuvahaastattelua Harter (1982b) kehitti vastaavan haastattelun isommille lapsille, jossa oli vain kirjallisia väittämiä. Vastaajat rastittivat itseensä parhaiten sopivan väittämän: erittäin totta / melko totta/ osittain totta/ ei ollenkaan totta minun kohdallani. Tästä edelleen Harter kehitti pienemmille, 4 - 7 -vuotiaalle lapsille soveltuvan haastattelun. Harterin (Harter & Pike 1984) kuvahaastattelu eteni minun haastattelun tavoin kuvakirjaleikkinä, joka osoittautui kelpo tavaksi tutkia lasten

itsetuntoa. Kuvat auttavat lasta keskittymään haastatteluun ja innostumaan siitä (Doverborg & Pramling 1998, 33 - 37, 46). Pelkkää haastattelijan puhetta ei lapsi viitsisi kauaa kuunnella, ja kirjallisia kysymyksiä ei voi tehdä pienelle lapselle, joka ei vielä sujuvasti lue ja kirjoita.

Kuvat lisäsivät haastattelun luotettavuutta, koska lapsen oli helppo ottaa kantaa konkreettisiin esimerkkeihin. Lapset samaistuivat kuvakirjan lapsiin (tytöille oli tyttöjen kuvia ja pojille poikien) kertoen, millaisia he itse ovat kuvien esittämissä asioissa. Kuvat tietyistä tilanteista ovat niitä, joihin lapset tuntuivat mielellään reagoivan; he halusivat päästä kertomaan minulle, millaisia he itse ovat vastaavissa tilanteissa. Nämä kertomukset ovat niitä tilannekohtaisia minäkuvia, joita tutkimalla voimme saada tietoa lasten moniulotteisesta itsetunnosta.

Kuvat olivat niin selkeitä ja havainnollisia, että lapset olisivat tienneet ilman selitystänikin, mistä kuvassa on kyse. Kuvat auttoivat lasta ymmärtämään kysymyksen oikein. Kuvien avulla lasten oli helppo kertoa itsestään. Lapsi osasi kertoa, millainen hän on vaikkapa tietyissä liikuntalajeissa, mutta hän ei osaisi vielä vastata ”oletko urheilullinen?” -tapaisiin yleisempää minäkäsitystä tutkiviin kysymyksiin.

Haastatteluja on pyritty saamaan lähelle lapsen konkreettista maailmaa muutenkin kuin kuvin: Eder (1990) elävöitti haastattelua käsinukein. Toinen maskotti kertoi itsestään lapselle vaikkapa ”leikin usein kaverin luona” ja toinen maskotti sanoi ”minä leikin yleensä yksin”. ”Entä sinä?” oli lapselle esitetty kysymys ja haastattelun lomassa lapselle annettiin tarroja palkinnoksi ja mielenkiinnon ylläpitämiseksi. (Eder 1990, 852 - 853.) Uskoin kuitenkin eri asioita konkreettisesti esittävien kuvien olevan luotettavampi haastattelukeino kuin käsinukkeleikkien. Tauriainen (2000, 101) käytti kartoittaessaan lasten kokemuksia päiväkodin arjesta päiväkodin toimintoja esittäviä kuvia, jotka lapsi sai arvioida itselleen mieluisiin ja epämieluisiin kokemuksiin jakamalla kuvat joko iloisen tai surullisen kasvokuvan alle. Kuvien aikuinen voi onnistuneesti tavoittaa myös ne lapset, jotka eivät mielellään verbaalisesti kerro itsestään.

6.3 Haastattelun tulokset: miten lapset arvioivat itseään?

6.3.1 Lapset arvioivat tiedollisen ja fyysisen pätevyiden kokemuksiaan

Seuraavista taulukoista on nähtävissä kuinka moni lapsi vastasi ja mitä haastatteluissani syksyllä ja keväällä. Lapset saivat vastauksestaan pisteitä 4 - 1: jos lapsi koki itsensä erittäin päteväksi/ hyväksytyksi 4, melko 3, vähän 2 ja tuskin ollenkaan 1. Lasten saamista pisteistä muodostuu koko luokan keskiarvot taulukon rivien loppuihin. Keskiarvot kertovat siitä, miten päteviksi ja hyväksytyiksi 15 (esi)koulunsa aloittanutta lasta itsensä koki. Mitä lähempänä keskiarvo on neljää, sen enemmän tutkimusluokkani lapset porukkana itseensä luottivat kyseisessä asiassa. Jokaisen lapsen saamat henkilökohtaiset pisteet olivat materiaaliani lasten minäkuvia kirjoittaessani.

TAULUKKO 1. Lasten kokema tiedollinen pätevyys

| Tiedollisen pätevyuden tunne | | Osaan tosi hyvin (4) | Osaan melko hyvin (3) | Osaan vähän (2) | En osaa ollenkaan (1) | Keskiarvo |
|------------------------------|-------|----------------------|-----------------------|-----------------|-----------------------|-----------|
| Numeroiden luettelu | Syksy | 12 | 3 | - | - | 3,8 |
| | Kevät | 15 | - | - | - | 4 |
| Koulussa tietäminen | Syksy | 4 | 8 | 3 | - | 3,1 |
| | Kevät | 3 | 12 | - | - | 3,2 |
| Lukeminen | Syksy | 8 | 5 | 1 | 1 | 3,3 |
| | Kevät | 8 | 5 | 2 | - | 3,4 |
| Kirjoittaminen | Syksy | 9 | 3 | 3 | - | 3,4 |
| | Kevät | 10 | 4 | 1 | - | 3,6 |
| Kirjainten tunteminen | Syksy | 11 | 4 | - | - | 3,7 |
| | Kevät | 13 | 2 | - | - | 3,9 |
| Laskeminen | Syksy | 9 | 6 | - | - | 3,6 |
| | Kevät | 9 | 6 | - | - | 3,6 |

Tiedollisen pätevyiden alueella luokan lasten luottamus taitoihinsa vaihteli välillä 3,1 - 4: syksyllä lapset epäilivät hieman, tietävätkö koulussa tarpeeksi (3,1) ja keväällä kaikki uskoivat osaavansa luetella numeroita erittäin hienosti (4). Kouluvuoden aikana lapset

oppivat uusia taitoja, joiden myötä myös luottamus omiin taitoihin vahvistui. Kaikkiaan lasten saamien pisteiden keskiarvo oli koetun tiedollisen pätevyyden alueella 3,6. Jokaisen taidon (paitsi laskemisen) kohdalla lapset tunsivat itsensä keväällä syksyistä pätevimmiksi. Laskemisen suhteen käsitys omista taidoista oli jo syksyllä vakiintunut myönteiseksi; ensimmäinen kouluvuosi ei tuota käsitystä horjuttanut suuntaan eikä toiseen.

Parhaimpia lapset kokivat olevansa numeroiden luettelemisessa ja sen jälkeen kirjainten tuntemisessa ja laskemisessa. Luku- ja kirjoitustaito sai hieman muita enemmän epäilyjä osakseen, joskin luottamus omiin taitoihin kasvoi käsikädessä uuden oppimisen kanssa kouluvuoden edetessä.

Kaikkiaan lapset suhtautuivat tiedollisen pätevyyden alueella kriittisimmin omaan tietämiseensä koulussa. Toisaalta yhtä kriittisesti voi suhtautua koko kysymyksen järkevyyteen ja luotettavuuteen. Muihin kysymyksiin verrattuna kysymys ei ole ollenkaan niin konkreettinen, kuin pienelle lapselle esittävän kysymyksen toivoisi olevan. Harterin mittarissa kysymys oli ”tämä lapsi tietää paljon koulussa” -muodossa. Yritin muuttaa saman kysymyksen konkreettisemmaksi piirtämällä sen muodossa ”tämä lapsi viittaa usein koulussa”. Ajattelin lapselle olevan helpompaa miettiä, kuinka usein hän voi viitata puheenvuoroa pyytäen, koska tietää vastauksen.

Kuitenkin kysyin haastateltaviltani usein vielä tarkennusta kysymykseen: ”mitä yleensä tiedät koulussa ja mistä huomaat, että tiedät asioita?”. Monet lapset vastasivat *Matin* tapaan: ”*Tunnistan kirjaimet erittäin hyvin ja tiedän koulussa erittäin paljon asioita, varsinkin jotkut kotitehtävät ovat tosi helppoja. Tiedän olevani taitava laskija, koska ope aina sanoo, että hyvä!*”. Koulutehtävissä onnistuminen ja opettajan (tai luokkakaverin) kehu valoivat uskoa omiin kykyihin. Myös Bandura (1990, 331 ; 1997, 48 - 49) kritisoi samaista Harterin kysymyksenasettelua kertoen kuinka väitteeseen on hankala vastata, jos alkaa arvioimaan tietämistään eri asioissa: oppilaat tietävät tietävänsä paljon toisia asioita ja vähemmän toisia.

TAULUKKO 2. Lasten kokema fyysinen pätevyys

| Fyysisen pätevyyden tunne | | Osaan tosi hyvin (4) | Osaan melko hyvin (3) | Osaan vähän (2) | En osaa ollenkaan (1) | Keskiarvo |
|---------------------------|-------|----------------------|-----------------------|-----------------|-----------------------|-----------|
| Kuperkeikka | Syksy | 10 | 3 | 2 | - | 3,5 |
| | Kevät | 11 | 3 | 1 | - | 3,7 |
| Kiipeily | Syksy | 11 | 4 | - | - | 3,7 |
| | Kevät | 14 | 1 | - | - | 3,9 |
| Pallon pomputus | Syksy | 7 | 8 | - | - | 3,5 |
| | Kevät | 7 | 4 | 3 | 1 | 3,1 |
| Hyppääminen | Syksy | 9 | 6 | - | - | 3,6 |
| | Kevät | 9 | 6 | - | - | 3,6 |
| Juokseminen | Syksy | 11 | 4 | - | - | 3,7 |
| | Kevät | 13 | 2 | - | - | 3,9 |
| Temput | Syksy | 9 | 5 | 1 | - | 3,5 |
| | Kevät | 8 | 7 | - | - | 3,5 |

Ihan samoin kuin koetun tiedollisen pätevyyden kysymysten kohdalla, myös fyysisen pätevyudentunteen keskiarvoksi muodostui 3,6. Lapset kokivat itsensä taitavimmiksi juoksemisessa ja kiipeilyssä. Lajit ovat lapselle luonteenomaisia liikkumistapoja; monet pitivät juoksemiskysymystä hieman hassuna kuten Risto, joka uskoi jokaisen osaavan juosta, jos haluaa: ”*se on semmonen laiska joka ei osaa ees juosta*”. Kuperkeikka ja temputkin lapsilta sujuivat. Ne, jotka eivät arvioineet itseään erittäin taitavaksi temppujen tekijäksi muistivat lukuisien voimistelutemppujen joukosta jonkun, mitä eivät vielä osaa.

Luottamus omiin taitoihin lisääntyi keväällä kuperkeikan, kiipeilyn ja juoksun osalta. Temppuilijoina ja hyppääjinä lapset arvioivat itseään samaan tapaan sekä syksyllä että keväällä. Pallo tuntui karkailevan lapsilta keväällä enemmän kuin syksyllä. Monet olivat koulun liikuntatunnilla huomanneet, ettei pallon hallinta aina olekaan niin helppoa. Pallo karkasi ja pomppi minne halusi. Esimerkiksi Tuomas oli huomannut kavereiden pallojen tottelevan paremmin kuin omansa ja epäili, tuleeko hänestä koskaan erityisen taitavaa palloilijaa.

6.3.2 Lapset arvioivat kokemuksiaan saamastaan hyväksynnästä

Muiden tuki on välttämätöntä hyvän itsetunnon kehittymiseksi. Lasten saama sosiaalinen hyväksyntä on Harterin mukaan oman ulkonäön jälkeen merkittävin hyvään itsetuntoon vaikuttaja. Hyväksyntä on arvokkainta vanhemmilta ja luokkatovereilta saatuna. (Harter 1987, 228 - 230 ; 1990a, 80 - 83 ; 1999, 157 - 162 ; Harter, Marold, Whitesell & Cobbs 1996a, 371.) Harter on tutkimuksissaan huomannut nuorten enemmistön (34 %) antavan muiden mielipiteiden vaikuttaa omaan minäkäsitykseensä: ”Jos toiset hyväksyvät minut, pidän itsestäni”. 23 % nuorista uskoi muiden pitävän heistä, jos he ensin itse hyväksyvät itsensä. Loput tutkitut eivät nähneet mitään yhteyttä itsearvostuksellaan ja muiden hyväksynnällä. (Harter, Robinson & Stocker 1996b, 288 - 296, 305 - 306.)

Mitä enemmän saat tukea, sen korkeampi on itsearvostuksesi (Harter 1999, 195 - 213). Erilaiset roolit läheisten ihmisten keskuudessa rakentavat osaltaan itsearvostusta. Lapsilla on eri roolit kotona, koulussa ja kavereiden keskuudessa. Eri roolit ja eri tahoilta tulevat erilaiset vaatimukset saattavat aiheuttaa lapselle ristiriitaisia tunteita. (Harter 1986, 144 - 146 ; Harter, Bresnick, Bouchey & Whitesell 1997, 843 - 845.) Muiden arvostus on lapselle tärkeää, mutta sen tavoittelemisen saattaa olla väsyttävää: vanhempien arvostus ansaitaan yleensä koulussa menestymisellä ja hyvällä käyttäytymisellä, kun taas kavereiden kesken tulisi olla sosiaalisesti hyväksyty, johon vaikuttaa ulkonäkö ja liikunnallisuus. Lapset, jotka saavat hyväksyntää tietyin ehdoin vanhemmiltaan ja kavereiltaan ovat usein masentuneita ja heikkoitsetuntoisia yrittäessään miellyttää muita. (Harter 1993, 93, 102 ; 1999, 156, 182 ; Harter ym. 1996a, 360 - 361). Ristiriitaiset vaatimukset eivät tee kenenkään itsetunnosta vahvempaa. Päinvastoin lapsia tulisi auttaa saamaan selville, keitä he ihan oikeasti ovat. Itseään on arvostettava juuri sellaisena kuin on.

TAULUKKO 3. Lasten kokema kaverin hyväksyntä

| Koettu kaverin hyväksyntä | | Tosi paljon/ Tosi usein (4) | Melko paljon/ Melko usein (3) | Vähän/ Harvoin (2) | Tuskin ollenkaan/ Tuskin koskaan (1) | Keskiarvo |
|------------------------------------|-------|--------------------------------|----------------------------------|-----------------------|---|-----------|
| Kavereiden määrä | Syksy | 9 | 4 | 2 | - | 3,5 |
| | Kevät | 8 | 4 | 3 | - | 3,3 |
| Kaverin luona leikkiminen | Syksy | 6 | 7 | 2 | - | 3,3 |
| | Kevät | 4 | 4 | 6 | 1 | 2,7 |
| Kaverit antavat leikkiä leluillaan | Syksy | 11 | 3 | 1 | - | 3,7 |
| | Kevät | 11 | 3 | 1 | - | 3,7 |
| Kavereiden määrä kotipihalla | Syksy | - | 4 | 8 | 3 | 2,1 |
| | Kevät | 4 | 3 | 4 | 4 | 2,5 |
| Kavereiden määrä välitunnilla | Syksy | 8 | 5 | 2 | - | 3,4 |
| | Kevät | 7 | 6 | 2 | - | 3,3 |
| Toiset pyytävät leikkimään | Syksy | 7 | 8 | - | - | 3,5 |
| | Kevät | 6 | 8 | 1 | - | 3,3 |
| Toiset pyytävät syntymäpäivilleen | Syksy | 12 | 3 | - | - | 3,8 |
| | Kevät | 6 | 8 | 1 | - | 3,3 |

Lapset uskoivat kaverin jakavan omat lelunsa leikeissä hänenkin käyttöönsä kokien näin saavansa kaverin hyväksyntää. Lapset kokivat myös saavansa tosi tai melko usein kutsun syntymäpäiville. Jokaisella oli kavereita ainakin muutama ja useimpia lapsia pyydettiin leikkimään melko usein. Kaikki olivat ainakin joskus päässeet kaverin kotiin leikkimään.

Kaikkien lasten kaikkien vastausten pisteiden keskiarvoksi tuli 3,2, mikä on vähemmän kuin lasten kokema pätevyys tiedollisella ja fyysisellä alueella. Lapset uskoivat olevansa monessa hyviä, mutta eivät varauksetta arvioineet aina saavansa täyttä tukea kavereilta. Keväällä lapset arvioivat saavansa hyväksyntää vieläkin varovaisemmin kuin syksyllä.

Toisaalta Pölkki (1989) osoitti tutkimuksessaan lasten sosiaalisen minäkuvan vahvistuvan ensimmäisen kouluvuoden myötä lasten oppiessa sosiaalisen vuorovaikutuksen taitoja. Pölkki huomasi myös sen, että sosiaalisesti taitavat lapset näkivät itsekkin itsensä suosituiksi ja toverien hyväksymäksi siinä missä yksinäiset lapset

eivät pitäneet itseään samalla tavoin sosiaalisesti kyvykkäinä. (Pölkki 1989, 26 - 35 ; 1990, 81 - 85.) Omien tulosteni pohjaltakin voisi olettaa, että lapsen on ensin helpompi arvioida omaa pätevyyttään kuin saamaansa hyväksyntää. Sosiaaliset taidot ja herkkyyks havainnoida muita on vasta kehittymässä.

Monet lapset sanoivat kaverien puutteen kotipihalla johtuvan siitä, ettei lähellä kotia asu samanikäisiä lapsia, ei siitä, etteivätkö muut hyväksyntää osoittaisi. Ilman moista epäluotettavaa kysymystä kaverin osoittaman hyväksynnän keskiarvoksi tulisi 3.4. Jo ensimmäisen haastateltavani kohdalla lisäsin vauhdissa ”kavereita välitunnilla” kysymyksen, koska ”kavereita kotipihalla” kysymys ei luotettavasti kertonut, kokiko vastaaja itsensä hyväksytyksi. Jokaisella kun kuitenkin oli kavereita ainakin koulun välitunnilla.

TAULUKKO 4. Lasten kokema äidin hyväksyntä

| Koettu äidin hyväksyntä | | Tosi usein (4) | Melko usein (3) | Harvoin (2) | Tuskin koskaan (1) | Keskiarvo |
|---------------------------|-------|----------------|-----------------|-------------|--------------------|-----------|
| Äiti haluaa/suukottelee | Syksy | 9 | 5 | 1 | - | 3,5 |
| | Kevät | 12 | 1 | 2 | - | 3,7 |
| Äiti ottaa minut mukaansa | Syksy | 5 | 9 | 1 | - | 3,3 |
| | Kevät | 5 | 8 | 2 | - | 3,3 |
| Äiti tekee herkkuruokaani | Syksy | 4 | 10 | - | 1 | 3,1 |
| | Kevät | 6 | 8 | 1 | - | 3,3 |
| Äiti lukee minulle | Syksy | 5 | 5 | 4 | 1 | 2,9 |
| | Kevät | 5 | 3 | 5 | 2 | 2,7 |
| Äiti leikkii kanssani | Syksy | 1 | 6 | 5 | 3 | 2,3 |
| | Kevät | 3 | 1 | 4 | 7 | 2,0 |
| Äiti juttelee kanssani | Syksy | 8 | 7 | - | - | 3,5 |
| | Kevät | 9 | 6 | - | - | 3,6 |

Koetun äidin hyväksynnän keskiarvojen keskiarvo oli 3,1 eli äidiltä saatuun hyväksyntään lapset suhtautuivat vieläkin varauksellisemmin kuin kavereilta saatuun hyväksyntään. Äiti halasi ja jutтели useimpien lasten mielestä tosi tai melko usein. Juteltiin kun tavattiin koulu- ja työpäivien jälkeen ja halattiin ennen nukkumaan menoa.

Erittäin usein halaaminen tarkoitti Ennin mielestä sitä, että ”äiti tykkää musta”. Aika usein äiti myös otti mukaansa mukaviin paikkoihin ja otti lapsen mieliruoat huomioon ruoanlaitossa.

Kovin usein äiti ei lukenut tai leikkinyt lapsen mielestä hänen kanssaan. ”Ei tietenkään lue”, sanoivat lukemaan opettelevat lapset, jotka Ilonan sanoin perustelivat haluavansa oppia lukemaan: ”yleensä mä otan lukemisen taidon itselleni”. Keväällä yhä useammat lapset sanoivat, ettei äiti lue, koska osaan jo itsekin lukea! Äidin lukemat iltasadut olivat monelle lapselle kuitenkin vielä tärkeitä: ”mä aina itte haluan, paitsi yleensä illalla äiti lukee”, sanoi Risto.

Äidin leikkimättömyyteen lapset eivät aina olleet Heidän tavoin tyytyväisiä: ”se ei leiki paljon koskaan, koska sillä on töitä”. Tuomaksen äiti olisi kyllä ehtinyt, mutta Tuomas halusi leikkiä yksin, koska ”äiti ei osaa rakentaa”. Mikko sanoi leikkivänsä kaverin kanssa, koska äidin on tehtävä perheelle ruokaa. Lapset olisivat toivoneet äidin leikkivän useammin, mutta tykkäsivät toisaalta leikkiä myös yksin tai samanikäisten kanssa.

TAULUKKO 5. Lasten kokema isän hyväksyntä

| Koettu isän hyväksyntä | | Tosi usein (4) | Melko usein (3) | Harvoin (2) | Tuskin koskaan (1) | Keskiarvo |
|--------------------------------|-------|----------------|-----------------|-------------|--------------------|-----------|
| Isä pelaa kanssani | Syksy | 7 | 6 | 1 | 1 | 3,3 |
| | Kevät | 6 | 6 | 1 | 2 | 3,1 |
| Isä ostaa minulle pelin/ lelun | Syksy | 8 | 2 | 5 | - | 3,2 |
| | Kevät | 4 | 5 | 6 | - | 2,9 |
| Isä tekee herkkuruokaani | Syksy | 7 | 6 | 2 | - | 3,3 |
| | Kevät | 7 | 5 | 1 | 2 | 3,1 |
| Isä ulkoilee kanssani | Syksy | 3 | 7 | 4 | 1 | 2,8 |
| | Kevät | 5 | 4 | 4 | 2 | 2,8 |
| Isä leikkii kanssani | Syksy | 4 | 6 | 4 | 1 | 2,7 |
| | Kevät | 4 | 3 | 5 | 3 | 2,5 |
| Isä juttelee kanssani | Syksy | 8 | 7 | - | - | 3,5 |
| | Kevät | 8 | 7 | - | - | 3,5 |

Äidin lisäksi myös isällä oli kiire. Lasten kokeman isän hyväksynnän pisteiden keskiarvoksi tuli sama 3.1, mikä äidinkin kohdalla. Monet, kuten Tiina, sanoivat vastaukseksi kaikkeen, että isällä ei ole aikaa. Lapset kokivat, ettei isällä ole aikaa juuri mihinkään. Ainakaan leikkimiseen isällä ei ole aikaa. Lapsilta löytyi kuitenkin ajanpuutteen lisäksi myös muita selityksiä sille, miksi isä ei leiki. Tuomas perusteli leikkimisen olevan pikkulasten puuhaa: *”Ennen isä leikki, mutta nyt se lopetti kun mä oon niin iso niin mä en enää niinkään meinaa leikkiä”* ja Risto mietti, että aikuiset ei enää leiki: *”että yleensä enää semmoset oikeen niinku isät ei leiki lapsien kanssa, vai mitä?”*. Harvan isä ehti myöskään ulos kovin usein: *”Usein sisko kyllä ulkoilee mun kanssa”*, sanoi Maija vastineeksi sille, ettei isä ehdi.

Kysymys ostaako isä leluja vai ei oli mielestäni vähän hassu, mutta koska lapset itse saivat kysymykset rakentaa, en jättänyt sitä pois. Lapset sanoivat tietävänsä, että isä tykkää heistä, jos he saavat toivomansa lelun tai pelin. Eivät lapset kuitenkaan ilman syytä lahjoja toivoneet, lähinnä tuliaisina ja syntymäpäivälahjoina. He myös ymmärsivät toisaalta sen, etteivät lahjat ja hyväksyntä ole suoraan toisiinsa verrattavissa. Risto pohti, kuinka maailmassa on paljon tarpeetontakin tavaraa: *”Välillä se ostaa leluja ja välillä ei, kun meillä on jo aika paljon leluja, joilla mä en enää leiki, kun mä en enää välitä kaikista”*. Lapset uskoivat saavansa leluja melko usein, ainakin lahjoina syntymäpäivinä. Kenenkään isä ei ollut unohtanut synttärjuhla.

Isä oli melko usein lasten pelikaverina äidin laittaessa ruokaa. Vanhempien tavoissa osoittaa hyväksyntäänsä ”isä hauskuttaa, äiti hoitaa” -roolijako oli ilmeinen monen lapsen käsityksissä vanhemmistaan. Jos isä yleensä edes laittoi joskus ruokaa, oli se silloin taatusti lapsen herkkua. Koska *”harvemmin meillä isä tekee ruokaa”* (Matti), niin ei isä myöskään tehnyt ruokia, joista lapset eivät pitäisi. Monelle tyypillinen vastaus tuli Heidiltä: *”Iskä ei ees osaa tehdä ruokaa meidän perheessä”*. Kaikki lapset kokivat sekä äidin että isän juttelevan heidän kanssaan paljon, mikä oli oiva kiinnostuksen osoitus vanhemmilta lapsiaan kohtaan.

6.3.3 Osaan kertoa itsestäni!

Kehityopsykologi Jean Piaget on tarkastellut lapsen kognitiivista kehitystä ajattelurakenteiden muutosten pohjalta. Ajattelun kehitys etenee neljässä vaiheessa, joista ikävuosille 2 - 7 sijoittuu esioperationaalinen kausi ja vuosille 7 - 11 konkreettisten operaatioiden kausi. Vaiheiden suhteuttaminen ikään on suuntaa antavaa,

sillä myös yksilön kokemukset vaikuttavat hänen ajattelunsa kehitystasoon. Vaiheet eivät aina ilmene tietyssä iässä, mutta ne muodostuvat kaikilla kuitenkin samassa järjestyksessä. (Piaget 1988, 99.)

En määrittele lapsen kulkua kehitystasolta toiselle, koska sitä olisi vaikea täsmällisesti kertoa. Moniulotteisesta minästä on hankala rakentaa yksiselitteistä mallia, koska lapset ovat eri vaiheissa eri elämänalueilla, jolloin tiettyä ikäryhmää ei voi luonnehtia yhdellä yleisellä vaiheella tai tasolla. Sen sijaan kerron tapauskohtaisesti, miten tutkimani 6 - 7 -vuotiaat itseään arvioivat.

Esioperationaalisen ajattelun vaiheessa lapsen ajattelu pohjautuu hänen todellisuutta koskeviin havaintoihin. Lapsi pystyy monenlaisiin ajattelutoimintoihin, mutta ei ole perillä ajattelunsa noudattamista säännöistä, jolloin hän on usein kykenemätön perustelemaan omia toteamuksiaan. Lapsi on minäkeskeinen; lapsen ajattelu ja toiminta on sitoutunut lapsen omaan näkökulmaan, jolloin lapsi ei vielä osaa asettua toisen ihmisen näkökulmaan. (Piaget 1988, 38, 42, 48, 51.)

Piaget'n teoria lapsen ajattelun kehityksestä on viitoittanut tietä myös Harterin tutkimuksille lapsen taidosta arvioida itseään: itsearviointitaidot ovat sidoksissa lapsen kognitiivisen kehityksen tasoon. Esi- ja alkuopetusikäinen lapsi ei vielä Harterin mukaan kerro omista sisäisistä ajatuksistaan, tunteistaan, asenteistaan eikä motiiveistaan arvioidessaan itseään. Lapsen kertoessa taidoistaan hän ei välttämättä osaa perustella, minkä vuoksi kokee itsensä taitavaksi tai vähemmän taitavaksi. 6 - 7 -vuotiaat lapset eivät ole vielä jäsentäneet pysyvää käsitystä omasta itsestään. Lapsen itsearvioinnit hyppelevät asiasta toiseen, koska lapsen minäkuvat eivät ole vielä kovin jäsenyntyneitä eikä pysyviä. (Harter 1988, 47 - 49 ; 1996a, 208 - 209 ; 1998, 568 - 569 ; 1999, 37 - 41.)

Lapsen ensimmäiset kuvaukset itsestään ovat kuvauksia omasta ulkonäöstä: koko, ikä ja sukupuoli. Lapsi jatkaa kertomalla ulkonäöstään, omaisuudestaan (esimerkiksi lapsen omistama lelu) ja mieltymyksistään. 6 -vuotias lapsi kuvaa itseään konkreettisilla keinoilla; käyttäytymisellä, jonka lapsi voi näyttää todistaen näin taitonsa. Havainnot, joita lapsi tekee itsestään ovat suoraan käyttäytymiseen sidottuja asioita, sellaisia, jotka lapsen on helppo todistaa. Lapsi voi kertoa myös harrastuksistaan ja asioista, mitä hän mielellään tekee ja asioista, joista hän pitää sekä perheestään ja kavereistaan. (Harter 1988, 47 - 49 ; 1996a, 208 - 209 ; 1998, 568 - 569 ; 1999, 37 - 41.)

En tehnyt erikseen esihaastatteluja, vaan otin haastateltavakseni ensimmäisenä yhden niistä lapsista, jotka eivät jaksaneet keskittyä pitkäksi aikaa samaan puuhaan. Yleensä esihaastattelulla varmistetaan, että kehitelty haastattelu sujuu ongelmitta ja sillä saadaan

luotettavaa tietoa (Gall ym. 1996, 316 - 317). Jos haastattelu olisi osoittautunut Heidille (ja näin ollen todennäköisesti monelle muullekin) ylivoimaiseksi, olisin tehnyt siitä lyhyemmän ja pohtinut vielä kertaalleen piirtämiäni kuvia. Heidi kuitenkin todisti heti koko luokan puolesta pienten lasten kykenevän arvioimaan itseään hyvin monipuolisesti ja realistisesti. Seuraavaan Heidin minäkuvaan olen yhdistänyt Heidin omat arvioinnit itsestään sekä joulun ja toukokuun haastattelusta sekä erilaisista itsearviointiharjoituksista, sillä suuresta tarinajoukosta on mahdollista poimia sitä edustava tyypillinen tarina kokonaisuudessaan (Suoranta & Eskola 1992, 278). Heidi kuvaa itseään pienelle koulutulokkaalle tyypilliseen tapaan ominaisuuksiaan, mieltymyksiään ja taitojaan luetellen sekä todistaa taitonsa konkreettisia esimerkkejä kertoen:

Minulla on ruskeat lyhyehköt hiukset. Osaan luetella numerot tosi hyvin ja tunnen kirjaimet jo melko hyvin. Laskijana olen melko hyvä. $10 + 10 = 20$. Miinuslaskuja en vielä osaa. Kirjoittajana olen kehittynyt melko hyväksi ja tiedän koulussa nyt keväällä erittäin paljon asioita syksyyn verrattuna, jolloin tiesin tuskin mitään. Osaan jo lukea vähän, syksyllä en osannut ollenkaan. Osaan lukea että suu, puu, luu. Olen taitava laulamaan. Lempiväriini on oranssi. Juoksijana ja kuperkeikan tekijänä olen erittäin hyvä. Olen kehittynyt myös kiipeilijänä ja temppujen tekijänä erittäin hyväksi. Oon kiipeillyt niillä semmosilla niinku tikapuilla ylös alas ylös ja kävellyt sillä jännällä suoralla mikä on ilmassa. Pallon pompottajana ja hyppääjänä olen melko hyvä. Pallo alkaa pomppimaan, kun painan sitä kädellä ja se pysyy paikoillaan. Olen hyvä ratsastamaan. Kaverit sanoo, että pelaan jalkapalloa hyvin. Minulla on aika vähän kavereita. Kotipihalla harvoja, koulun välitunnilla melko monia. Leikin kaverin luona melko usein ja kaverini antavat minun melko usein leikkiä leluillaan. Ennen minua pyydettiin erittäin usein synttäreille ja leikkeihin, nykyään melko usein. (Heidi nimesi sosiogrammissa Ennin, Meerin ja Maijan parhaiksi ystävikseen. Tunne oli Ennin ja Maijan puolelta molemminpuolinen, myös Ilona piti Heidistä). Äiti haluaa minua ja lukee minulle tosi usein. Minulla on turvallinen olo äidin sylissä. Äiti ottaa mukaansa kivoihin paikkoihin ja juttelee minulle melko usein. Harvemmin äiti leikkiä kanssani tai tekee mieliruokaani, koska sillä on paljon hommia. Isä ostaa leluja tai ulkoilee kanssani harvoin. Isä ei tee herkkuruokaa koskaan, koska isä ei muutenkaan osaa tehdä ruokaa meidän perheessä. Isä pelaa kanssani ja juttelee minulle melko paljon. Nykyään isä leikkiä kanssani erittäin usein. En osaa oikein selittää, mitä melko tai tosi usein tarkoittaa. Tosi on kaikista usein! Tykkään koirista, mutta pelkään niitä, jos ne ovat vihaisia. Pelkään myös rokotusta. Ja sitten kuuntelemaan!

Haastattelun päätteeksi Heidi, kuten monet muutkin, halusi kuunnella omaa ääntään nauhalta ja katsella uudelleen rauhassa kuvakirjan kuvia. Nauhan kuuntelu oli Heidille tärkeää, koska hän varmisteli asiaa haastattelun lomassakin: ”kuunnellaanko lopuks?”. Heidi osoitti ensimmäisenä haastateltavanani myös sen, että lapset ymmärtävät

epäröinnistäänkin huolimatta käsitteiden ”tosi paljon/ melko paljon/ melko vähän/ tuskin ollenkaan” sisällön. Heidän sanoin: ”*Tosi on kaikista usein!*”

Kysyin välillä lapsilta perusteluja heidän väitteilleen itsestään tarkoitukseni lisätä lasten itsearviointien luotettavuutta. Kokemaansa pätevyyden tunnetta lapset perustelivat usein tyhjentävin vastauksin, esimerkiksi Heidän tavoin: ”*no koska minä osaan lukea!*”. Lapset kertoivat todisteeksi osaamisestaan, kuinka he ymmärtävät lukemaansa tekstiä, saavat oikeita tuloksia laskuista ja osaavat kirjoittaa sanoja. He antoivat minulle konkreettisia esityksiä taidoistaan luettelemalla aakkosia ja laskemalla sataan. Ensimmäisen luokan oppilas onkin Piaget’n (1988) teorian mukaan konkreettisten operaatioiden vaiheessa (tai lähestyy sitä), jolloin lapsi hallitsee monia loogisia operaatioita, kunhan ajattelun kohteet ovat konkreettisesti esillä. Lapsi ei pysty irtautumaan läsnä olevasta tilanteesta, vaan hänen ajattelu on sidoksissa konkreettiin toimintaan ja havaintoihin (Piaget 1988, 62 - 64). Vasta vanhemmilla lapsilla on enemmän kielellisiä valmiuksia kertoa itsestään siinä missä 6 - 7 -vuotias turvautuu konkreettiseen esittämiseen (Harter 1996a, 208 ; 1999, 37). Konkreettisten esitysten lisäksi esikouluikäinen kuvaa itseään irrallisilla, toisen havaittavissa olevilla ominaisuuksilla (Harter 1996a, 209 ; 1998, 569). Uskoinkin Riston osaavan laskea pitkälle ilman, että hän sitä todistaa:

Osaan luetella numerot tosi hyvin, oon jo kuudessa tuhannessa, mä oon laskenut joka numeron. Tunnen kirjaimet erittäin hyvin ja osaan ne kaikki: o, p, q, r, s, t, u, v, x, y, z... Tiedän koulussa melko paljon ja olen melko taitava laskija. Isoja laskuja en vielä osaa. Jos olisi vaihtoehto tosi ja melko hyvän väliltä olisi helpompi vastata. Syksyllä osasin lukea melko hyvin, nyt keväällä osaan jo tosi hyvin, kun olen harjoitellut. Syksyllä tuntui, että olisin erittäin hyvä kirjoittaja, mutta nyt minusta tuntuu, että olen vain melko hyvä kirjoittaja. Kuperkeikan ja temppujen tekijänä sekä kiipeilijänä ja juoksijana olen erittäin hyvä. Joskus juostessa kyllä väsyttää, mutta olen silti tosi hyvä, mun pitääkin olla koska alan harrastamaan jalkapalloa. Olen hyvä jalkapallon pelaaja. Samoin pallon pompottajana olen tosi hyvä, syksyllä olin melko hyvä, en osannut pompottaa jaloilla, vaikka olisin halunnut. Syksyllä osasin hypätä tosi hyvin silloin kun oltiin liikunnan opettajan kanssa ulkona, mutta nyt tuntuu, että olen melko hyvä hyppäämään, en tosi hyvä. Minulla on paljon kavereita, leikin tosi usein kaverin luona ja kaverit antavat minun aina leikkiä leluillaan (minäkin annan kavereiden leikkiä omillani) sekä kutsuvat minua erittäin usein syntymäpäivilleen. Tytöt eivät kyllä aina kutsu. Syksyllä minulla oli vain harvoin kavereita kotipihalla ja aika usein kavereita koulun välitunnilla mutta nyt keväällä minulla on tosi paljon kavereita sekä kodin että koulun pihaleikeissä. Kavereiden mielestä keksin hauskoja ideoita. Haaveilen esimerkiksi karkkikoneesta. (Ristolla oli molemminpuolinen ystävyysuhde Tiinan, Kallen ja Mikon kanssa). Minä en pelkää mitään (ehkä pimeää) ja tykkään pelata tietokoneella. Koulussa tykkään leikkiä tunteista. Äiti haluaa minua ja juttelee minulle erittäin usein. Äiti tai isä ottaa aina syyliin, kun tulee syyhätä. Äiti ottaa minua

mukaansa, tekee herkkuruokiani (spagettia ja nakkeja), lukee ja leikkii melko usein. Melko usein tarkoittaa sitä että aina välillä ja välillä ei, välillä ei vaikka mennä ostaan jotain ja sitte välillä mennään. Äiti ei leiki tosi usein, koska äidillä on muitakin töitä. Äiti lukee yleensä illalla, mutta välillä haluan itse lukea. Isä pelaa, tekee herkkuruokaa, ulkoilee ja juttelee kanssani erittäin usein ja leikkii tai ostaa lelun melko usein. Meillä on jo aika paljon leluja, mutta tuliaisiksi saan usein leluja. Isä ei leiki hirmu usein, kun ei aikuiset enää yleensä leiki, vai mitä? Että yleensä enää semmoset oikeen niinku isät ei leiki lapsien kanssa.

6.3.4 Kilpailen itseni kanssa

Edellä Risto antoi konkreettisia esimerkkejä taidoistaan ja arvioi itsensä melko tai tosi taitavaksi asiassa kuin asiassa koulutulokkaalle ilmeisen tyypilliseen tapaan. Monet lapset kuvailivat kuinka he olivat eri tavoin harjoittelemalla oppineet jonkin taidon ja osa lapsista perusteli taitoaan kertomalla Riston tapaan harrastuneisuudestaan: ”*minun pitääkin olla hyvä juoksija, koska harrastan jalkapalloa*”. Lapset, jotka oivalsivat oman harjoittelun merkityksen vertasivat itseään aikaisempiin suorituksiinsa. Risto ei vielä syksyllä osannut pompottaa palloa jaloilla, mutta keväällä se jo onnistui harjoittelun myötä.

Tiina arvioi itseään erittäin myönteisesti, mutta itsearviointit eivät olleet mitenkään epärealistisia. Tiina oli usein verrannut itseään ja taitojaan aikaisempiin taitoihinsa sekä muihin lapsiin ja opettajan arvioihin ennen minäkuviensa muodostamista. Tiina ei vielä joulukuun haastattelussa uskonut olevansa kovin hyvä kuperkeikan tekijä, mutta keväällä hän sanoi heti, että asia on muuttunut: ”*osaan kuperkeikan nyt melko hyvin*”. Kun lapsi osaa erottaa kyvyn ja sattumanvaraisen onnistumisen eron, hän voi kertoa omasta yrittämisestään ja onnistumisestaan: ”*olen oppinut sen, kun olen harjoitellut*”. Paremmaksi tuleminen on harjoittelun lopputulos, minkä Tiina huomasi vertaamalla omia taitojaan aikaisempiin taitoihinsa. Vielä Tiina ei ollut mielestään riittävän hyvä rullaluistelija, mutta ymmärsi, että voi isommaksi kasvettuaan ja harjoiteltuaan jo osata luistelunkin paremmin.

Olen pitkä, silmiäni väri on ruskea ja hiusten kaarnanruskea. Lempivaatteeni on Oravat -paita. Olen erittäin hyvä numeroiden luettelija, kirjainten tuntija, lukija, kirjoittaja ja laskija sekä tiedän koulussa erittäin usein monia vastauksia opettajan kysymyksiin. Kaverikin on sanonut minua hyväksi lukijaksi. Olen hyvä taiteessa ja tykkään koulusta. Harrastan kuvataidetta. Lempiaineeni koulussa on matematiikka. Tottelen koulussa sääntöjä. Olen erittäin hyvä kiipeilijä, palloilija, hyppääjä, juoksija ja tempuilija. Pallo ei karkaa minulta. Kuperkeikkaa en osannut kouluun tullessani kovin hyvin, nyt olen jo

oppinut melko hyvin tekemään sen, kun olen harjoitellut. Uimisessa olen hyvä. Haaveilen kesälomasta. Haluaisin olla parempi rullaluistelussa. Minulla on paljon kavereita koulussa, jotka pyytävät minua erittäin usein leikkimään ja antavat minun leikkiä omilla leluillaan. Kaverin kotona leikin aika harvoin ja kotipihalla minulla ei ole monia kavereita. Synttäreille saan kutsun melko usein. Lempiystäväni on Laura. (Tiinalla oli molemminpuolinen ystävyysuhde Riston ja Lauran kanssa. Tiina valitsi lisäksi Meerin). Suosikkileluni on nalle, jonka sain yksivuotiaana. Lempihahmoni on Nalle Puh. Äitini halua minua paljon ja juttelee kanssani erittäin usein. Hän tekee melko usein herkkuruokaani ja ottaa minut mukaansa mukaviin paikkoihin. Melko usein tarkoittaa että usein, mutta ei aina. Äiti ei leiki kanssani juuri koskaan ja lukee aika harvoin, koska en halua, että äiti lukee. Isä ostaa lelun, tekee herkkuja, ulkoilee ja juttelee kanssani melko usein, mutta isällä ei ole paljon aikaa mihinkään. Harvemmin isä enää leikkii kanssani ja pelaa pelejä tuskin koskaan. Pelkään hämähäkkejä. Omassa huoneessa on turvallista olla, kun koko perhe on kotona.

Pinja on esimerkki lapsesta, jota koulun alku ja omien taitojen suhteuttaminen uusien luokkakaverien taitoihin ei ollut lannistanut. Päinvastoin Pinja oli oppinut luottamaan taitoihinsa oppimiensa uusien tietojen ja taitojen myötä. Myös Pinja osasi verrata omia suorituksiaan aikaisempiinsa, kertoen esimerkiksi, kuinka pallo karkaili häneltä pienempänä minne sattuu. Harterin (1999, 41 - 45) mukaan pienetkin lapset puhuvat usein omasta kehityksestään ”osaan paremmin kuin ollessani pieni”, vaikka eivät vertaisikaan vielä itseään muihin.

Osaan luetella numeroita erittäin hyvin ja olen tosi taitava lukija (mutta en niin taitava kuin isosisko). Kun aloitin lukemaan, niin en tavannut ollenkaan, vaikka siinä oli tavuviivat. Syksyllä kirjoitin aika heikosti, mutta nyt osaan jo tosi hyvin. Tiedän koulussa enemmän, melko paljon asioita, koska viittaen jo jonkun verran. Laskijana ja kirjainten tuntijana olen kehittynyt melko hyvästä erittäin hyväksi. Kaverikin kehui minua hyväksi laskijaksi. Semmosii niinku 17 miinus 12 mä laskin silleen et mä otin ensin kymmenen pois ja laskin että seitsemän miinus kaks! Lempiaine koulussa on kässä ja osaan piirtää. Pallon pompottajana en kuitenkaan ole niin hyvä kuin syksyllä. Pallo aina karkaa. Olen nyt aika huono. Pienempänä mulla pallo vieri jonnekin tuonne kun mä ensin niinku heitin. Muuten arvioin taitoni liikunnassa nyt keväällä ihan syksyn tapaan: olen melko hyvä kuperkeikkailija ja temppuilija sekä erittäin hyvä kiipeilijä, juoksija ja hyppääjä. Kiipesin pienenä puuhun, sinne mä jäinkin kun mä en päässyt sieltä alas, sit mä huusin. Minulla on yleensä tosi paljon kavereita: koulussa melko paljon ja kotona vähemmän, meillä ei ole naapurin lapsia. Leikin aika harvoin kaverin luona. Kaverini antavat minun yleensä leikkiä leluillaan. Toiset pyytävät minua leikkimään melko usein ja tosi usein syntymäpäivilleen. Paras kaverini on Laura ja tykkään kovasti Meeristä. Otan aina kaverit mukaan leikkeihin. (Pinjalla oli molemminpuolinen ystävyysuhde Tuomaksen, Lauran ja Meerin kanssa). Hoidan mielelläni lemmikkieläimiä, olen siinä hyvä. Äiti halua tosi usein, ei joka päivä, mutta joka ilta. Äiti ottaa mukaansa, tekee herkkuruokaani (makaronipata, mutta ei pinaattikeitto) ja juttelee minulle melko usein. Aina se ei ehdi, kun se tekee ruokaa tai vie siskoa harkkoihin. Nykyään äiti myös lukee melko usein, useammin kuin

ennen. Se lukee iltasadun, mutta joskus haluan lukea itse. Äiti ei enää leiki kanssani juuri koskaan. Äidin ja isän sylissä on turvallista olla. Isä pelaa, ostaa pelejä, tekee herkkuja, ulkoilee ja juttelee kanssani melko paljon. Aika harvoin isä leikkii. Pelkään tulta kuten ystäväni Mattikin, mutta yleensä en pelkää mitään.

6.3.5 Me ollaan sankareita kaikki

Haastatteluluokastani löytyi suuri mestareiden joukko. Seitsemän lasta, Risto, Tiina, Ilona, Matti, Maija, Laura, ja Mikko, arvioivat itsensä erittäin taitavaksi (tai melko taitavaksi) kaikissa koetun pätevyyden kysymyksissä sekä talven että kevään haastattelussa. Matti kuvasi itseään näin:

Osaan erittäin hyvin luetella numeroita, lukea, kirjoittaa ja laskea. Tiedän olevani taitava laskija, koska ope aina sanoo, että ”hyvä!”. Tunnistan kirjaimet erittäin hyvin ja tiedän koulussa erittäin paljon asioita, varsinkin jotkut kotitehtävät ovat tosi helppoja. Osaan erittäin hyvin kuperkeikan ja olen erittäin taitava kiipeilijä, pallon pompottaja, hyppääjä, juoksija ja temppujen tekijä. Olen huomannut olevani hyvä liikuntalajeissa, kun olen harjoitellut niitä. Harrastan keihäänheittoa. Uimisessa en ole kovin hyvä. Minulla on tosi paljon kavereita ja leikin kaverin luona erittäin usein. Lempileluni on Nikkoauto. Kaverini antavat minun aina lainata lelujaan ja pyytävät minua erittäin usein leikkimään ja syntymäpäivilleen. Talvella minusta tuntui, että minulla on melko paljon kavereita kotipihalla ja välitunnilla, mutta keväällä huomasin, että heitä onkin erittäin paljon. En pelkää mitään, tai ehkä vähän tulta kuten kaverini Pinja. Tykkään leikkiä Mikon kanssa. (Matti nimesi sosiogrammissa kavereikseen Kallen, Riston ja Mikon. Kalle ja Mikko nimesivät Matin vastavuoroisesti kaverikseen). Tykkään pokemoneista mutta raivostun teletapeista. Koulussa aion jatkaa samaan tahtiin, käyttäytyä yhtä hienosti kuin ennenkin, että kaikilla olisi hyvä olla. Äitini haluaa ja suukottelee minua usein ja ottaa minua erittäin usein mukaansa kivoihin paikkoihin, esimerkiksi uimahalliin. Äiti juttelee minulle paljon ja tekee tosi usein mieliruokiani. Tykkään pitsasta, mutta en puurosta. Tosi usein tarkoittaa sitä, että asia tapahtuu melkein joka päivä, viikossa suunnilleen viisi kertaa. Äiti lukee ja leikkii kanssani erittäin harvoin, koska osaan jo itse lukea ja tykkään lukea yksin. Isä pelasi ennen kanssani tosi usein, nyt melko usein, mutta nykyään isä ostaa minulle pelin tai lelun tosi usein. Isä tekee tosi usein herkkuruokaani (lähes aina silloin, kun yleensä tekee ruokaa) ja juttelee minulle paljon. Ennen isä ulkoili kanssani tosi usein, mutta nyt harvemmin. Isä leikkii kanssani melko usein. Minulla on turvallinen olo isin sylissä.

Harter tukeutuu selittäessään lasten minäkuvausten kehitystä Fischerin (1980, 488 - 494) kognitiiviseen kehitysteoriaan, jonka mukaan 6 - 7 -vuotiaan lapsen kehitys on tyypillisesti Matin tasolla: ”jos olen hyvä, en voi olla missään huono!”. Harter (1996a, 214 - 217, 1998, 569, 571 ; 1999, 51) sanoo lasten itsearviointeihin tulevan lisää kriittisyyttä itseä kohtaan kahdeksan ikävuoden kynnyksellä. Lapsi alkaa nähdä omia

heikkouksiaan eikä kuvaa enää itseään kaiken osaavana monitaiturina. Mattikin jo myöntää, että uinti ei suju ja tuli pelottaa.

Jokaisella on ihanneminäkuva, mikä kertoo, millainen yksilö haluaisi olla. Ihanneminä koostuu niistä ominaisuuksista, tiedoista, taidoista ja rooleista, joita yksilöllä ei ole, mutta mitä hän toivoo saavuttavansa (Burns 1982, 23 - 25 ; Cooley 1967, 184 ; Korpinen 1989, 193 ; 1998a, 6 ; Oosterwegel & Oppenheimer 1993a, 444). Esi- ja alkuopetusikäisten lasten itsearviointit ovat heidän kehityskaudelleen tyypillisesti hyvin positiivisia (Harter 1999, 322 - 324). Arviointien positiivisuutta selitetään sillä, että lapset eivät vielä erota todellisuutta ihanteistaan. Koulutulokkaat arvioivat lukuisten tutkijoiden (Fischer 1980, 488 - 494 ; Harter 1983a, 150 - 154 ; 1985, 77 ; 1990a, 88 - 89 ; 1993, 92 ; 1998, 570 - 574 ; 1999, 143 - 146 ; Harter & Pike 1984, 1980 ; Moretti & Higgins 1990, 296 - 297 ; Oosterwegel & Oppenheimer 1993a, 452 ; 1993b, 77 - 78 ; Ruble 1987, 249 - 255) mukaan itsensä helposti sellaiseksi, kuin he haluaisivat olla, koska lapsi ei vielä erota todellisia taitojaan ja ominaisuuksiaan toiveistaan. Niinpä pienten itsearviointit kertovat joskus enemmän siitä, millainen lapsi haluaisi olla, kuin siitä, millainen hän on. Vasta iän karttuessa lasten arviot itsestään käyvät realistisemmiksi (Marsh, Craven, Debus 1998, 1030).

7 -vuotias lapsi on siis menestyvä mestari monessa asiassa. Blatchford (1992, 35 - 44) huomasi vertaillessaan 7 -vuotiaiden kouluminäkuvaa heidän todellisiin saavutuksiinsa lasten itsearviointien olevan erittäin liioiteltuja. Pitäisi kuitenkin muistaa, ettei kenenkään minäkuvaa voi pitää vääränä. Yksilö elää omassa psyykkisessä todellisuudessaan ja kokee muun todellisuuden mielensä välityksellä (Vuorinen 1998, 13). Lapsen todellisuutta on se, ettei hän erota aina todellisuutta haaveista.

Harter (1988, 49 - 54 ; 1996a, 209) ei usko alle kahdeksanvuotiaalla vielä olevan selkeää ja jäsentynyttä kuvaa itsestään tai kehityshaasteistaan, vaan ajattelee lasten poikkeuksetta kuvaavan itsensä täydellisen hyvänä tai täydellisen huonona. Vaikka tutkimusluokkani lapset osoittivat todeksi lapselle tyypillisen positiivisen luottamisen omiin taitoihinsa, eivät he silti ihan kriitikittä itseensä suhtautuneet. Maija arvioi itseään hyvin samaan tapaan Matin kanssa, molemmat luottivat omiin taitoihinsa ja tunsivat itsensä hyväksytyksi. Pieni asia kuitenkin erotti Maijan ja Matin arviointit: Maija huomasi kehittyneensä joissakin taidoissa siinä missä Matti uskoi olevansa kaikessa alunperinkin erittäin taitava. Maijan minäkuvassa on paljon asioita, koska Maija osasi kertoa mielellään ja oma-aloitteisesti itsestään.

Kun lapsi oppii vertaamaan itseään ihanneminäänsä hänelle muodostuu käsitys siitä, miten arvokas tai arvostettu hän on eli itsearvostus. Itsearvioinnin kriteereinä toimivat onnistumiset yksilölle tärkeillä alueilla ja tärkeiden henkilöiden välittämä palaute. (Korpinen 1989, 193 , 195.) Ihanneminän ollessa sopivasti minäkäsitystä myönteisempi yksilöllä on haaveita ja tavoitteita, joita kohti ponnistella (Aho 1997, 20 - 21 ; Bandura 1997a, 25). Maija haluaisi olla parempi kärrynpyörän tekijä.

Osaan luetella numeroita sekä lukea ja kirjoittaa erittäin hyvin. Tunnistan myös kirjaimet tosi hyvin. Huomasin osaavani lukea, kun onnistuin melkein vahingossa lukemaan yhden mainoskyltin. Tiedän koulussa melko paljon asioita, varsinkin laskuja ja olen kehittynyt laskijana melko hyvästä erittäin taitavaksi. Olen hyvä askartelija ja kaverin mielestä sidon kengännauhat hienosti. En osaa lukea kaunoo. Tiedän kuinka virkataan. Osaan tehdä kuperkeikkoja, temppuja, kiipeillä ja pompottaa palloa erittäin hyvin. Kerran sain sata pallon pompotusta ennen kuin pallo karkasi. Ensin olin melko taitava hyppääjä ja juoksija, mutta nyt tunnen olevani jo erittäin taitava. Harrastan telinevoimistelua, ulkoilua ja kuvista. Pidän pyöräilystä ja uimisesta, lukemisesta ja laskemisesta. Olen hyvä taiteessa, ratsastuksessa, uinnissa ja juoksemisessa, haluaisin olla parempi hyppimisessä ja kärrynpyörän tekemisessä. Olen taitava luistelija. Minulla on sisko ja gerbiili. Tykkään myös kissoista, koirista, poneista, hevosista ja chinchilloista. Leikin gerbiilini kanssa sellasta leikkiä, että annan sille ruokaa ja sitten piilotan ruokaa ja se etsii sen. Minulla on melko paljon kavereita: välitunnilla heitä on erittäin paljon, mutta kotipihalla ei ole juuri ketään. Koulussa paras kaverini on Enni. Leikin melko usein kaverin kotona ja kaverini jakavat lelunsa, kutsuvat syntymäpäiville sekä mukaan leikkeihin erittäin usein. Otan itekin kaverin mukaan leikkiin. (Maijalla oli sosiogrammissa molemminpuolinen ystävyysuhde Ennin ja Heidin kanssa. Myös Ilona piti Maijasta. Maija itse nimesi kolmanneksi ystäväkseen Meerin). Pelkään pimeää ja murhaajia. Koulussa tykkään leikkittunnista kuten monet luokkakaverinikin. Isoin leluni on delfiini. Delfiini on minun turvallinen unikaverini. Se on minua pitempi. Se on ehkä kaksi metriä. Äitini haluaa minua erittäin usein ja juttelee paljon. Erittäin usein tarkoittaa, että äiti antaa suukkoja joka päivä. Melko usein hän ottaa minua mukaansa ja tekee herkkuruokaani. Tykkään spagetista. Harvemmin äiti lukee kanssani eikä leiki kanssani nykyään juuri koskaan. En itse halua leikkiä äidin kanssa ja osaan itekin lukea. Isä juttelee ja pelaa kanssani melko usein, mutta harvemmin ostaa minulle leluja, koska en edes halua niitä. Isä tekee joskus herkkuruokaani, kun ei isä yleensä edes tee ruokaa, äiti tekee. Isä leikkii ja ulkoilee kanssani silloin tällöin.

6.3.6 Kaikkea en vielä osaa

Matin ja Maijan tavoin myös Mikko piti itseään varsin mallikkaana. Mikko piti itseään erittäin hyvänä niin tiedollisella kuin fyysiselläkin alueella ja suosittuna kavereiden keskuudessa. Se, että lapset arvioivat itsensä erittäin päteviksi tai suosituiksi ei tarkoita, etteivätkö arvioinnit olisi totuudenmukaisia. Yleensä koulutulokkaat nauttivat

koulunkäynnistä ja uusien koulukavereiden seurasta, joten miksi he eivät näkisi itseään hyvänä ja hyväksyttynä! Ei Mikkokaan perustelematta tokaissut olevansa tosi hyvä tai suosittu, mikä näkyy myös Mikon vastauksessa: Mikko pohti, kuinka hankalaa on joskus valita itseään parhaiten kuvaava kuva.

Olen erittäin hyvä laskemaan, lukemaan ja kirjoittamaan. Osaan laskea tosi hyvin, kun mä oon opetellut. Tunnen kirjaimet ja numerot tosi hyvin. Syksyllä tiesin koulussa erittäin paljon asioita, mutta nyt keväällä tuntuu, että vain melko paljon. Mun mielestä mä en tiedä perusteluita asioille, mutta opettajan mielestä kyllä tiedän. Kaverin mielestä olen hyvä, kun muistan koulussa pyytää puheenvuoron. En huuda koulussa. Käsityötä en osaa vielä kovin hyvin. Liikunnassa olen mestari! Olen hyvä uimaan. Olen erittäin hyvä kuperkeikan tekijä, kiipeilijä, pallon pompottaja, hyppääjä, juoksija ja temppuilija. Osaan temppuja paljon, paitsi en hyppynarua. Tiedän olevani hyvä liikunnassa, kun mä aina yritän. Ja mä oon ollut sellasessa telinevoimistelussa. Teen kieppejä ja voltteja ja semmosia. Näitä tämmösiä on vaikea perustella ku ei koskaan tiedä ... aina ku sä oot keksinyt että tämmösiä ruvetaan puhumaan niin on vaikee pikkusen, ku ei oo miettinyt. Mä en osaa sanoa minkälainen on hyvä ja minkälainen huono pallon pompottaja, ku kaikki on erilaisia! Minulla on erittäin paljon kavereita sekä kotona että koulussa, jotka pyytävät minua erittäin usein leikkimään ja synttäreilleen sekä antavat minun leikkiä leluillaan. On vähän vaikeeta päättää että tosi usein vai melko usein, kun täs on kaks vaihtoehtoa, kun ois yks niin se ois vielä helpompaa, aina kun on vaan yks niin on helpompaa. Nykyään leikin kaverin luona erittäin usein tai teen jotain muuta mikä on vähän niinkuin leikkimistä. (Mikolla oli sosiogrammin mukaan molemminpuolinen ystävyys suhde Matin, Kallen ja Riston kanssa). Olen hyvä pelaamaan tietokoneella. Koulussa tykkään leikkitunnista. Lempileluni on sotaukko ja lempielokuva Pokemon. Äitini halailee minua ja tekee herkkuruokia erittäin usein. Herkkuruoka on niin kuin jälkiruokaa, jota otan itse jos en ole sitä vielä syönyt. Äiti haluaa aina kun se on jo kotona tullessani koulusta. Minulla on turvallinen olo äidin sylissä. Nykyään äiti myös juttelee kanssani tosi paljon, mutta ottaa harvemmin mukaansa kuin ennen. Äiti leikki kanssani harvoin eikä juuri koskaan lue minulle. Luen Aku Ankkaa tosi usein. Äiti ei leiki, koska mulle tulee kaveri ja äiti tekee ruokaa. Isä tekee herkkuruokaa ja ostaa pelejä tosi usein. Se osti synttärilahjaksi jopa tietokoneen. Ennen isä leikki ja jutteli kanssani tosi usein, nyt enää melko usein. Pelaamme isän kanssa harvemmin kuin aikaisemmin. Isä kuitenkin ulkoilee nykyään kanssani tosi usein aina kun se kerkee, niillä on nimittäin niin monta hommaa. Aina se ei pääse, koska sillä on hirveesti töitä. Isä tykkää minusta tosi usein.

Meerin itsearviointinista oli ajattelun mustavalkoisuus ja kritiikitön suhtautuminen omiin taitoihin alkanut karista pois. Meerin suhteutettua taitojaan muiden lasten taitoihin Meeri huomasi olevansa joissain asioissa erittäin hyvä, mutta monessa vähän heikompi. Meeri on oiva esimerkki lapsesta, joka osaa arvioida omia taitojaan kriittisesti ja monipuolisesti, vaikka ei ole iältään vielä sitä kahdeksaa vuotta, jolloin Harter (1996a, 209) uskoo minäkuvien lopullisesti eriytyvän.

Olen Meeri. Hiukseni ovat vaaleat. Olen oppinut luettelemaan numerot erittäin hyvin. Tiedän koulussa melko paljon ja osaan lukea jo melko hyvin. Kässässä tiedän, miten niitä töitä tehdään. Olen hyvä askartelemaan. Koulun alussa tuntui, että olisin erittäin hyvä kirjoittaja ja laskija, mutta nyt olen huomannut olevani niissä vain melko hyvä. Tiedän laskujen olevan oikein silloin kun opettaja tarkistaa. En tunne kaikkia kirjaimiakaan niin mainiosti kuin kuvittelin. Pallon pompottajana olen huomannut olevani aika huono, mutta temppuilijana olen melko hyvä ja kuperkeikkailijana, kiipeilijänä, hyppääjänä sekä juoksijana erittäin hyvä. Palloa pompotan kahdella kädellä ja se karkaa aina välillä. Välillä osaan tehdä temppuja, mutta en osaa hyppiä hyppynarulla. Mä oon harjoitellut kärrynpyörää, meni aika hyvin. En osaa hyppiä hyppynarua niin hyvin kuin haluaisin. Harrastan uintia. Kaverit sanovat minun olevan taitava uimari. Minulla on tosi paljon kavereita, jotka kutsuvat minua synttäreilleen tosi usein. (Sosiogrammissa Pinja, Laura, Alli, Tiina, Heidi, Maija, Salla ja Tuomas nimesivät Meerin yhdeksi parhaista kavereistaan. Meeri itse valitsi Pinjan ja Lauran sekä Ennin). Kotona minulla ei ole kavereita, koska ne asuu tuolla kilometrien päässä ja mä asun täällä kaukana. Isosiskoni on liian iso leikkikaveriksi ja pikkusiskoni liian pieni. Tykkään leikkiä yksin. Lempileluni on dino. Koulun välitunnilla minulla on melko paljon kavereita. Kaverini antavat minun yleensä leikkiä omilla leluillaan. Nykyään kaverini pyytävät minua aika harvoin leikkimään ja kaverin kotona en aikaisempaan verrattuna leiki enää juuri koskaan. Yleensä pyydän itse kaveria mukaan leikkiin eikä kaveri minua. Enkä yleensä leiki koulussa vaan juoksentelen ympäriämpäri koulua Lauran kanssa puhuen jotakin. Haaveilemme jo kesälomasta. Äiti ottaa minua mukaan, tekee herkkuruokiani, lukee ja juttelee kanssani melko usein. Tykkään spagetista. Äiti halailee ja suukottelee paljon, mutta ei enää leiki juuri ollenkaan. Sisko leikkii. Minulla on turvallista omassa sängyssä, kun äiti on lähellä. Isä ostaa pelejä, pelaa pelejä, ulkoilee ja juttelee kanssani tosi usein, aikaisemmin vain melko usein. Isille pitää kyllä monta kertaa sanoa että tuu isi ulos tai sanoa sille monta kertaa että nyt pitää tulla. Mä en pelaa äitin kanssa, äiti tekee ruokaa tai jotain muuta, niin me pelataan isin kanssa. Nykyään isä ei leiki enää juuri koskaan, mutta sisko leikkii. Isi tekee edelleen herkkuruokiani erittäin usein. Erittäin usein tarkoittaa, että melkein aina.

6.3.7 Rakkaat asiat rakentavat itsetuntoani

Koetulla kognitiivisella pätevyydellä Harter (Harter & Pike 1984) tarkoittaa lapsen kokemuksia tiedollisesta osaamisestaan. Lapsen kokema tiedollinen pätevyys on hyvän itsetunnon rakennusainesta, koska yleensä koulumenestystä arvostetaan ja lapsen onnistuessa koulutehtävissään hän saa sosiaalista hyväksyntää osakseen. Osaava lapsi uskoo omaan selviämiseensä erilaisista asioista. Harter (1996b, 26 - 27) onkin huolissaan lapsista, jotka ponnisteluistaan huolimatta eivät menesty koulussa: heidän hyvän itsetunnon kehittyminen on vaarassa.

Lauran käsitykset omista kognitiivisista taidoistaan olivat selkiytyneet jo koulun aloittamisen alkuvaiheessa: hän arvioi oman kognitiivisen pätevyytensä ihan samalla

tavalla sekä joulu- että toukokuun haastattelussa. Itsearviointien pysyvyys onkin hyvä eväs koulupäivien muuttuviin tilanteisiin. Itsearviointien pysyvyys ja minäkuvienv selkeys auttavat yksilöä voimaan hyvin (Salmivalli 1997, 94). Jos on kovin herkkä muiden kriittiselle palautteelle itsetunnon vahvuus vaihtelee ja yksilö pahimmassa tapauksessa nujertuu kritiikin alle (Kernis, Cornell, Sun, Berry & Harlow 1996, 1190 - 1191). Laura luotti omiin taitoihinsa, koska edes koulutulokkaalle tyypillinen itsensä vertailu muihin ei ollut horjuttanut Lauran positiivista kuvaa omista taidoistaan.

Olen Laura: silmien väri sinivihreä ja hiustenväri kullanruskea. Olen erittäin hyvä luettelemaan numeroita ja laskemaan. Osasin jo ennen kouluun tuloa vähäsen pluslaskuja ja nyt olen huomannut olevani taitava laskija, koska tiedän laskujen vastauksia. Laskut on mulle helppoja. Tunnen kirjaimet erittäin hyvin ja olen tosi taitava kirjoittaja ja lukija. Koulussa tiedän melko paljon. Olen hyvä askartelija. Tykkään käsitöistä. Olen hyvä käsitöissä ja ratsastamisessa. Lempieläimeni on hevonen ja lempileluni leikkihevonen. Odotan kovasti ratsastusleiriä. Harrastan piirtämistä, telinevoimistelua ja kirjeiden lähettämistä. Pelkään pimeää illalla. Olen erittäin hyvä kuperkeikan tekijä, hyppääjä ja juoksija. Kuperkeikan osaan takaperin ja etuperin ja haarojen välistä. Kiipeilijänä olen kehittynyt erittäin hyväksi, mutta temppuilijana ja pallon pompottajana tunnen itseni enää melko hyväksi, syksyllä olin niissäkin erittäin hyvä. Syksyllä onnistuin heti pompottamaan palloa penkin päällä kun koulun liikunnassa piti. Nyt se joskus karkaa. Liikuntatempuissa olen erittäin hyvä koska hyppään narua hyvin. Minulla on melko paljon kavereita, jotka pyytävät minua leikkimään ja syntäreilleen melko usein. (Lauralla oli sosiogrammissa molemminpuolinen ystävyysuhde Tiinan, Pinjan ja Meerin kanssa. Myös Enni ja Tuomas pitivät Lauraa ystävänään). Leikin kaverin luona melko usein ja kaverini jakavat minulle lelunsa erittäin usein. Minulla ei ole aikaa leikkiä kaverin luona useammin, koska on koulua ja aina jotain muutakin puuhaa. Koulussa tykkään leikkিতunnista. Kaverin mielestä olen kiva, kun autan aina ystävää. Otan aina kaverin mukaan leikkiin enkä kiusaa kaveria. Koulun välitunnilla minulla on erittäin paljon kavereita mutta kotona vain harvoja, koska samassa talossa ei ole ketään joka pyytäisi. Joskus joku tulee kauempaa kylään ja me leikitään ulkona. Äitini haluaa minua erittäin usein sekä tekee herkkuja ja ottaa mukaansa erittäin usein. Pannukakku ja mansikkahillo ovat herkkukuani. Erittäin usein tarkoittaa että joka päivä, mutta ei joinain päivinä. Äitini juttelee minulle melko paljon. Äidin syli on turvallinen paikka. Aikaisemmin äiti luki ja leikki kanssani melko usein, nykyään harvemmin. Tykkään leikkiä yksin. Isäni pelaa kanssani ja tekee herkkuruokaani erittäin usein sekä juttelee kanssani melko usein. Aiemmin isä ulkoili, leikki ja osti leluja melko usein, mutta nyt aika harvoin. Saan isältä joululahjoja ja syntymäpäivälahjoja. Osaan hoitaa kissaa.

Enni luetteli liikuntataitojaan ja Ennin minäkuvat itsestään liikkujana olivat ihan samanlaiset sekä joulun että kevään haastattelussa. Tämä osoittaa, kuinka tarkoin eriytyneitä ja vakiintuneita itsearvioinnit ovat lapselle tärkeällä alueella. Liikkumisen ilo oli Ennille yhtä tärkeää, kuin uuden tiedon saamisen riemu edellä Lauralle. Lapsen

saadessa oppia itselleen tärkeitä asioita itsetunnolla on mahdollisuus rakentua terveeksi. Itsetunnosta kehittyy vahva, kun lapsi osaa arvostamiaan asioita (James 1948, 186 - 189).

Monet lapset kertoivat liikuntaharrastuksistaan seuraavasti Ennin tavoin ja kuvailivat joitain taitojaan tarkasti havainnollistaen perustellen näin itsearviointiensa paikkansa pitävyyttä. 6 - 7 -vuotiaat lapset rajoittivat kuvauksensa itsestään usein asioihin, jotka ovat muutenkin konkreettisesti toisten havaittavissa. Siinä missä vanhemmat lapset sanovat olevansa esimerkiksi liikunnallisia, pieni lapsi luettelee erilaisia konkreettisia liikuntalajeja, joissa hän on hyvä eli lapsi ei vielä tee johtopäätöksiä ja yleistyksiä yksittäisistä taidoistaan (Harter 1990b, 117 ; 1996a, 208 - 209 ; 1998, 568 - 569 ; 1999, 37 - 41).

Minulla on sinertävät silmät ja vaalea iho. Osaan numerot ja kirjaimet erittäin hyvin ja olen tosi taitava kirjoittaja. Olen kehittynyt taitavaksi laskijaksi ja luen melko hyvin, mutta hitaammin kuin Maija. Tykkään koulussa eniten laskemisesta. Aluksi tuntui, etten tiedä koulussa paljoa, mutta olen huomannut kuitenkin melko paljon tietäväni, ainakin jotain laskuja. Lisäksi olen hyvä askartelija. Olen erittäin hyvä kuperkeikan tekijä ja kiipeilijä. Olen melko hyvä pallon pompottaja, hyppääjä, juoksija ja temppujen tekijä. En osaa vielä pelata koripalloa niin hyvin kuin isoveljeni, mutta kesällä me voidaan pelata sitä pihalla yhdessä. Isoveljeni on opettanut mua jo jonkin verran. Tempuista osaan kaikki, varsinkin marakatteja, mutta en osaa hyppiä hyppynarulla tai seisoa käsillä. Kaverini kyllä sanoi minua hyväksi hyppynarulla hyppijäksi. Harrastan telinevoimistelua. Minulla on melko paljon kavereita sekä koulussa että kotona ja he pyytävät minua leikkimään sekä synttäreilleen melko usein. Otan itsekin aina kaverin mukaan leikkiin. Kaverin kotona leikin harvemmin, mutta leikkiessämme kaverini antavat minun aina lainata lelujaan. Meillä on kaverini kanssa samanlaiset nuket. (Ennillä oli molemminpuolinen ystävyysuhde Maijan ja Heidin kanssa. Lisäksi Enni valitsi Lauran, Alli, Salla, Meeri ja Ilona nimesivät Ennin ystäväkseen). Pelkään ampiaisia, murhaajia ja lapsivarkaita. Maijakin pelkää murhaajia. Äiti halailee minua paljon ja juttelee kanssani erittäin usein. Se, että äiti halaa minua erittäin usein tarkoittaa, että se tykkää musta. Me halataan aina kun äiti tulee töistä. Aina kun äiti ja isä ovat tulleet töistä ne kysyy mitä me ollaan tehty koulussa ja mitä ei. Äidin kanssa on turvallista. Nykyään äiti myös lukee ja leikkii kanssani paljon sekä melko usein äiti ottaa minua mukaansa ja tekee herkkuruokiani. Tykkään myös lukea itse. Muistan yhden tarinan ulkoa, se menee näin ... Isä juttelee ja leikkii kanssani tosi paljon ja melko usein hän pelaa ja tekee herkkuruokiani. Yleensä me pelataan koko perheen kanssa mun lempipeliä. Harvemmin isä ostaa leluja tai ulkoilee kanssani.

6.3.8 Läheisten lämpö ja kannustus on minulle tärkeää

Lapset kokivat tärkeäksi muilta saamansa palautteen, huomion ja avun. Ennille perheen yhteiset puuhut ja juttelu vanhempien kanssa oli tärkeää. Enni oli iloinen, että isovelji opetti hänelle koripalloa. Lapsi voi uskoa Harterin (1982) mukaan oppivansa uusia asioita monin eri tavoin, mutta tyypillinen oppimisreitti minkä lapsi mainitsee on se, että hänelle tärkeä ihminen opettaa jotain, mitä tuo ihminen osaa lasta itseään paremmin. Tällainen tärkeä ihminen on usein lapsen idoli ja lasta vanhempi, jolloin lapsella on myös lupa odottaa omaa kypsymistään: ”osaan kun olen vanhempi”. (Harter 1982a, 195.)

Ihmisen kasvaminen tapahtuu sosiaalisten suhteiden verkostossa, jolloin oppilaan itsetunnon kehittymiseen vaikuttavat niin vanhemmat, koulutoverit kuin opettajakin. Halusin selvittää lapsen kokemuksia saamastaan hyväksynnästä vanhemmiltaan, koska vanhempien hyväksynnän on todettu olevan voimakkaassa yhteydessä lapsen itsetuntoon (Harter ym. 1996a, 371). Scheinin (1990, 87) pitää kotia ja vuorovaikutusta vanhempien ja lasten välillä merkittävämpänä tekijänä lapsen minäkäsityksen kannalta kuin koulua. Verschueren ja Marcoen (1999, 192 - 193) totesivat tutkimuksessaan lapsen suhteella äitiin ja isään olevan merkitystä minän positiivisuudelle ja menestymiselle kaverisuhteissa sekä kouluun sopeutumiselle eli lapsen itseluottamukselle, aloitteellisuudelle ja itsenäisyydelle. Lapsilla joilla on turvallinen suhde molempiin vanhempiinsa on mahdollisuus saada hyvä ja terve itsetunto.

Vanhempien osoittama lämpö, kiinnostus ja huomio lasta kohtaan vaikuttavat merkittävästi lapsen myönteiseen itsearviointiin: mitä hyväksyttäväksi lapsi itsensä kokee, sen onnellisempi hän on (Harter 1990a, 92 ; Pölkki 1990, 60 - 64). Lapsi pystyy arvioimaan vanhemmiltaan saamaansa tukea ja hyväksyntää, kun arvioiden perustana on vanhempien konkreetti käyttäytyminen.

Lasten perustelut kysymykseen ”mistä tiedät olevasi siinä hyvä?” koskivat usein vanhemmilta, opettajalta tai kaverilta saatua palautetta ja vertailua kavereihin. Ilona luotti taitoihinsa ja huomasi kehittyneensä monissa asioissa. Ilonan itsearvioinnissa oli paikkansa vanhemmilla ja kavereilla. Perheen yhteiset hetket ovat Ilonalle hyvin tärkeitä ja mieluisia. Ilona on esimerkki lapsesta, joka pohtii omia taitojaan kriittisestikin arvioitaan perustellen ja vertailee itseään muihin osaten iloita oppimistaan uusista asioista. Myös se, mitä opettaja sanoo oli tärkeä itsearvostuksen mittari monelle lapselle Ilonan tavoin.

Osaan aakkoset ja numerot tosi hyvin sekä olen erittäin taitava laskija. Osaan laskuja, joita on isompien koululaisten kirjassa. Koulussa olen huomannut olevani tosi taitava laskija. Ope sanoo, onko vastaukseni oikein, ja enimmäkseen ne on oikein. Esimerkiksi $5 + 5$ on kymmenen. Koulussa tiedän melko paljon ja minusta on kehittymässä erittäin hyvä lukija ja kirjoittaja. Enää minun ei tarvitse mieltä niin kauaa lukiessani, kuin mitä ennen, taukoja jää vähemmän. Olen parempi lukija kuin melko hyvä, mutta en vielä ihan täydellinen. Harrastan viulunsoittoa. Osaan kuperkeikkoja ja temppuja erittäin hyvin ja olen erittäin taitava kiipeilijä ja juoksija. Olen osannut kuperkeikan jo neljävuotiaasta asti. Pikkusiskoni vasta harjoittelee. Olen kiivennyt melkein yhden korkean puun latvaan asti. Hyppääjänä ja pallon pompottajana olen kehittynyt melko hyvästä erittäin hyväksi. Jalalla en vielä osaa pompottaa palloa, mutta sillai yhdellä ja kahdella kädellä. Joskus pallo vielä karkaa. Koripallokisassa voitin isän kanssa äidin ja siskon. Hyppääjänä en ole erittäin taitava, koska luokkakaverini Kalle hyppäsi pidemmälle. Siinä mielessä en ollut hyvä juoksijakaan, kun otettiin Kallea vastaan, mutta nyt osaan jo ja pärjään Kallelle. Haluaisin myös olla parempi ratsastaja. Minulla on paljon kavereita, ainakin miljoona, ja he pyytävät minua erittäin usein leikkimään ja syntymäpäiville. Koulussa minulla on paljon välituntikavereita ja nykyään kotipihallakin on erittäin paljon kavereita, ennen oli vain harvoja. Leikin kaverin luona aika harvoin, mutta meille kotiin voi tulla kauheesti kavereita. Olen ystävä toiselle. (Ilona valitsi sosiogrammissa luokkakavereistaan ystävikseen Ennin, Maijan ja Heidin. Alli piti Ilonaa ystävänsä). Pupunen on lempileluni. Se on unileluni, jonka kanssa on turvallista nukkua. Äitini haluaa, ottaa minua mukaansa karkkikauppaan, tekee herkkuruokaani, leikkii kanssani ja juttelee minulle erittäin usein. Äiti kertoo minulle salaisuuksia. Tosi usein ei ole ihan joka päivä, mutta aina joka ilta. Harvemmin äitini lukee minulle, koska haluan saada lukemisen taidon itselleni. Olen hyvä hoitamaan pupua. Isäni pelaa, tekee herkkuruokaani, ulkoilee, leikkii sekä juttelee kanssani erittäin usein. Isi tekee maailman ihanimpia herkuja, saan ottaa lautasella kiinni isin lentäviä lätyjä. Isi teki silloin märkänä päivänä kanssani lumiukonkin pihalle. Sisällä me rakennetaan aivan ihania legolinnoja. Afrikan tähti on meidän koko perheen suosikkipeli. Leluja saan aika harvoin, koska isä käy harvoin matkoilla. Silloin saan aina tuliaisia.

Harterin tutkimusten mukaan vasta noin 11 - 12 -vuotias kykenee erittelemään samaan asiaan kohdistuvia erilaisia tunteitaan. Esi- ja alkuopetusikäiset osaavat Harterin mukaan työstää vain yhtä tunnetta kerrallaan arvioiden kaiken joko täysin negatiivisesti tai positiivisesti. Vain harva kykenisi käsittelemään kahta erilaista tunnetta samanaikaisesti. Lapsi ei näin myöskään kokisi itseään sekä hyväksi että huonoksi. (Harter 1983a, 160 - 165 ; 1986, 125 - 134 ; 1996, 217 - 223 ; Harter & Buddin 1987, 395 - 399.)

Huomasin 6 - 7 -vuotiaiden lasten kuitenkin pystyvän erittelemään tunteitaan erittäin hyvin. Lapsi saattoi esimerkiksi pitää itseään sekä hyvänä että huonona juoksijana kuten

Ilona edellä: ”olen erittäin taitava kiipeilijä ja juoksija ... siinä mielessä en ollut hyvä juoksijakaan, kun otettiin Kallea vastaan, mutta nyt osaan jo ja pärjään Kallelle”.

Myös pienten lasten itsetuntoa selvittäneet tutkijat (Marsh ym. 1991, 390 - 391 ; Eccles ym. 1993, 837 - 838) kritisoivat Harterin & Piken (1984) pitävän pienten lasten itsetuntoa liian eriytymättömänä: tutkijoiden mukaan jo alle 8 -vuotiailla lapsilla on varsin eriytynyt käsitys omista hyvistä ja heikommista puolistaan.

Lapsi rakentaa minäkäsitystään muiden ihmisten kautta (Borba 1989, 3 ; Cooley 1967, 168 - 199) samalla kun hänen havainto-, arviointi-, ja päättelykyky kehittyy niin, että hän pystyy arvioimaan itseään realistisesti (Aho 1994b, 470 ; 1996, 28 ; 1997, 25 ; Ojanen 1994, 87 ; Ruble 1987, 249). Kuudesta seitsemään vuoden ikäinen lapsi alkaa entistä enemmän sulauttaa muiden käsityksiä itsestään omaan itsearvostukseensa. Lapsi kiinnostuu arvioimaan itse itseään suhteessa muiden arvioihin, miettimään, täyttääkö hän muiden odotukset. Lapsi alkaa myös vertailla itseään muihin muodostaessaan arviota itsestään. Lapsi oppii arvioimaan itseään suhteessa käyttäytymiseensä ja muiden palautteeseen. (Harter 1996a, 230 - 232.)

Lapsella on jo käsitys itsestään kouluun tullessaan, mutta lapsen kokemusmaailman laajentuessa koulunkäynnin myötä myös hänen minäkäsityksensä kehittyy koko ajan. Koulussa lapsi saa tilaisuuksia vertailla itseään muihin. Alun minäkeskeisyys vähenee, kun lapsi oppii erottamaan ja ottamaan huomioon toisen näkökulman (Brotherus ym. 1999, 73 ; Korkiakangas 1995, 190 ; Lummelahti 1993, 14 ; Moretti & Higgins 1990, 295 - 296 ; Piaget 1988, 62 - 64).

Ilonan itsearviointi pursusi vertailua läheisiin muihin ihmisiin monen muun tämän ikäisen lapsen tavoin. Ilona vertasi itseään varsinkin luokkakaveriinsa Kalleen, mutta myös perheenjäseniinsä. Itsensä vertailu luokkakavereihin on tyypillistä ja luonnollista koulutulokkaalle: lapsi kuuluu ehkä ensimmäistä kertaa koulussa ryhmään, jossa hänellä on paljon samanikäisiä vertailukohteita.

Useiden tutkijoiden (Frey & Ruble 1990, 168 ; Davies & Brember 1995, 177 ; Dunn 1996, 252 ; Harter 1999, 11 ; Oosterwegel & Oppenheimer 1993b, 77 - 78 ; Pölkki 1990, 3 ; Ruble 1987, 249 - 255 ; Ruble ym. 1994, 1100) mielestä onkin ilmeistä, että lapsen minäkäsitys saattaa muuttua voimakkaasti ensimmäisten kouluvuosien aikana, koska sosiaalinen vertailu alkaa näkyä kouluikäisten itsearvioinneissa.

Luokassa, jossa kaikki ovat samanikäisiä ja tekevät samoja asioita sosiaalinen vertailu voi olla vaaraksi hyvälle itsetunnolle (Bandura 1990, 352 ; Frey & Ruble 1990, 181 ; Harter 1999, 143 - 146 ; Moretti & Higgins 1990, 296 - 297): lapsi huomaa, mitä

hänen ikäisenä yleensä osataan suhteuttaessaan taitojaan muiden taitoihin. Ruble (1987, 249) toteaa lasten myönteisten itsearviointien määrän laskevan jyrkästi ensimmäisten kouluvuosien aikana. Lapsen alkaessa vertaamaan itseään muihin olisi hänen tärkeää Ilonan tavoin saada kokemus siitä, että oppiminen on kivaa ja merkityksellistä. Se antaa uskoa omiin kykyihin.

Parhaimmillaan vertailu kavereihin auttaa arvioimaan itseään ja toisilta saatu palaute tukee itsearviointeja. Cooleyn (1967, 168 - 199) oppien mukaan lasten itsetunnolle tekee hyvää lapselle tärkeiden ihmisten tuki ja kannustus. Opettajan kiitokset ja perheenjäsenen tai kaverin kehu eivät jää pieneltä, myönteistä itsearvostustaan rakentavalta lapselta vahingossakaan kuulematta. Kalle tiesi olevansa hyvä pallonpompottaja, koska isovelji oli sanonut niin:

Olen oppinut luettelemaan numerot erittäin hyvin ja tiedän koulussa melko paljon vastauksia kysymyksiin. Harjoittelen vasta lukemaan ja kirjoittamaan, en osaa vielä kovin hyvin, mutta kirjaimet olen oppinut jo tuntemaan erittäin hienosti. Laskijana olen oppinut melko taitavaksi. Olen hyvä piirtämään. Liikkujana olen kehittynyt syksystä hurjasti: aluksi tuntui, että olen melko hyvä kuperkeikan tekijä, kiipeilijä, pallon pompottaja ja juoksija, mutta nyt keväällä olen huomannut olevani erittäin hyvä. Tiedän olevani tosi hyvä pallonpompottaja, koska isovelji on sanonut. Kaverit sanovat minua hyväksi jääkiekkoilijaksi. Hyppääjänä ja temppujen tekijänä olen melko hyvä. Minulla on paljon kavereita ja he pyytävät minua erittäin usein leikkimään sekä jakavat lelunsa. Leikin kaverin luona tai saan kutsun syntäreille melko usein. Kotipihalla ja koulun välituntipihalla minulla on melko paljon kavereita. (Kallella oli molemminpuolinen ystävyysuhde Riston, Matin ja Mikon kanssa). Äiti ottaa minut melko usein mukaansa, mutta haluaa, tekee herkkuruokaani, lukee, leikkii ja juttelee kanssani erittäin usein. Erittäin usein tarkoittaa että paljon, usein. Samoin isäni pelaa, ostaa pelin, tekee herkkuruokaani, leikkii ja juttelee kanssani erittäin usein. Isä ulkoileekin kanssani melko paljon. Tykkään hoitaa lemmikkieläimiä. En pelkää mitään. Tykkään kovasti Pokemoneista mutta en yhtään teletapeista. Pokemonkortit ovat kivoja.

6.3.9 Joskus olen yksin

Lasten paikasta kaveriporukassa kertoo jotain se, kokeeko lapsi omistavansa kavereita ja pääsevänsä mukaan leikkeihin eri tilanteissa koulussa ja kotona. Jos lapsi ei koe olevansa hyväksytty kaverien keskuudessa, voi kyse olla joko siitä, että lapsi pitää itseään epäpidettävänä tai lapsi pitää kavereita epäystävällisinä ottamatta syytä kaverien puutteesta omaksi taakakseen. Lasten varhain syntyvä keskinäinen nokkimisjärjestys ei voi kuitenkaan Ahon (1994b, 471) mielestä olla vaikuttamatta lasten itsetuntoon.

Pönkkö (1999, 33) kertoo tutkimusten osoittaneen, että itsensä kaverien keskuudessa hyväksytyksi kokevat lapset saavat korkeita pistemääriä myös sosiometrisessä mittauksessa.

Tutkimusluokassani Alli ja Salla jäivät täysin toisilta lapsilta valitsematta, kun kaikki valitsivat kolme parasta ystäväänsä. Tuomaksella oli ystävyysuhde Pinjan kanssa, mutta muuten Tuomas oli kaveriporukoista ulkona. Allista, Sallasta ja Tuomaksesta itsestäänkin tuntui, ettei heillä ole kovasti kavereita. Myös Ladd & Coleman (1993, 72) toteavat lasten helposti huomaavan kohdalleen sattuvan torjunnan.

Tekemässäni sosiometrisessä mittauksessa Alli jäi ulkopuoliseksi luokkaan muodostuneista porukoista. Kukaan ei nimennyt Allia kaverikseen. Alli ei itsekään arvioinut itseään kovin suosituksi kaverien keskuudessa. Tiedollisissa ja taidollisissa asioissa Alli kuitenkin luotti taitoihinsa, tosin näissäkin kriittisyys lisääntyi kouluvuoden kevätpuolella.

Olen Alli, minulla on siniset silmät ja olen vaaleaihoinen. Tunnen kirjaimet erittäin hyvin ja osaan luetella numerot tosi hyvin. Olen erittäin hyvä kirjoittaja. Syksyllä olin myös tosi hyvä lukemaan ja laskemaan ja tietämään vastauksia asioihin, mutta nyt tuntuu, että olenkin vain melko hyvä. Mä osaan koulussa vähän mitä sattuu. Voin ajatella että osaan laskea, kun opeteltuani ensin hitaasti laskemaan se on nopeentunut ja nopeentunut. Tiedän vastauksia laskuihin. Voin katsoa vaikka sormista menikö lasku oikein. Liikunnassa olen erittäin hyvä kuperkeikkailija, kiipeilijä, hyppääjä, juoksija ja temppuilija. Osaan linnunpesän puolapuissa. Luulin olevani myös erittäin hyvä pallon pompottaja, kun pallo ei karannut, mutta oikeastaan olenkin aika huono. Pallo karkaa jonnekin minne en halua. Ratsastajana olen hyvä ja kaverin mielestä olen reipas partiolainen. Haluaisin olla parempi kärrynpyörässä. Koulun alkaessa minulla oli tosi paljon kavereita, kaikki meidän luokan tytöt, leikin kaverin luona tosi usein, minulla oli paljon kavereita välitunnilla ja sain synttäräkutsun tosi usein. Toiset pyytävät minua kyllä edelleen melko usein leikkimään, mutta tuntuu, ettei minulla ole juuri ollenkaan kavereita koulussa ja harvemmin kukaan pyytää minua synttäreille. Leikin enää harvoin kaverin luona, mutta silloin kun leikin, saan kyllä leikkiä kaverin leluilla. En koskaan huijaa kaverille. (Kukaan ei sosiometrisessä mittauksessa valinnut Allia ystäväkseen. Alli piti ystävinään Meeriä, Enniä ja Ilonaa). Äiti lukee ja juttelee kanssani erittäin paljon. Äidin sylissä on turvallista. Äiti ei yleensä tee meillä ruokaa. Isä tekee melko usein myös herkkuruokiani. Melko usein tarkoittaa, että korkeintaan kerran päivässä. Äiti ei enää leiki kanssani ja halailee tai ottaa mukaansa harvemmin kuin ennen. Äiti hoitaa nyt meidän vauvaa. Isä ei enää koskaan pelaa, ulkoile tai leiki kanssani. Veli on joskus mukana leikeissä. Aika harvoin isä ostaa pelin tai lelun. Isä juttelee kanssani erittäin paljon.

Allin lisäksi Tuomaksesta tuntui, ettei hänellä ole kovasti kavereita. Tuomaksella oli kuitenkin luokassa yksi hyvä ystävä, Pinja. Yksi ystävä voi korvata sen, ettei lapsi ole muuten kovin suosittu (Ladd & Coleman 1993, 58, 73).

Olen Tuomas, 121 cm pitkä. Luettelen numeroita ja tunnen kirjaimia erittäin hyvin sekä olen erittäin taitava laskija. Tiedän olevani taitava laskija, koska koulussa harjoitellaan. Joskus joudun minuutin miettimään. Kirjoittajana olen kehittynyt erittäin taitavaksi, mutta lukijana olen melko taitava. Olen oppinut lukemaan, kun me kotona harjoiteltiin. Kouluun tullessani kuvittelin olevani erittäin hyvä lukija. Tiedän koulussa melko paljon. Yritän koulussa rauhoittua paikalleni. Hyppään ja teen kuperkeikan melko hyvin. Kiipeilijänä olen erittäin hyvä. Pallon pompottaja olin mielestäni melko hyvä, en parhaimpia, mutta nyt tuntuu, että en osaa ollenkaan pompottaa palloa. Se lähtee niin nopeesti liikkeelle. Taitaa olla, ettei musta tuu millonkaan hyvää pallon pompottajaa. Juoksijana ja tempujen tekijänä olen melko hyvä, vaikka luulin joskus olevani tosi hyvä. Olen hyvä uimisessa, harrastan uintia. Kaverit sanovat minua taitavaksi telinevoimistelijaksi. Minulla on vain harvoja kavereita: koulussa joitakin ja kotona ei ollenkaan. Mä otan tosta "ei ollenkaan" ja "on joitakin" keskeltä, että mulla on keskiverran kavereita. Kun on toi Pinja ja pari muuta, siinä oli jo kolme ja sitten, eipä ollut muita, että niinku keskiverran. Leikin melko harvoin kaverin kotona. Harvoin on pienempi kuin joskus. Toiset pyytävät minua leikkimään ja syntymäpäivilleen melko usein. (Tuomaksella ja Pinjalla oli molemminpuolinen ystävyysuhde. Muiksi ystävikseen Tuomas valitsi Lauran ja Meerin. Tuomas oli erillään luokan muiden poikien ystävyysverkostosta). Pelkään rokotuksia. Äiti ei leiki kanssani koskaan, koska äiti ei osaa rakentaa ja haluaa aika harvoin, joskus, mutta joskus ei. Äiti tekee mieliruokaani melko usein. Äiti juttelee, lukee ja ottaa minua mukaansa erittäin usein. Eihän sitä voi olla ettei juttelis. Äiti lukee mulle aina ihan tota kirjaa ja sitten Aku Ankkaa. Isä ei koskaan ulkoile tai leiki kanssani, mutta juttelee minulle tosi paljon. En ite enää meinaa leikkiä, niin nyt isä lopetti, kun mä oon niin iso. Ruokaa isä ei yleensäkään tee. Isä ostaa pelin tai lelun aika harvoin, mutta nykyään isä pelaa kanssani melko usein, useammin kuin aikaisemmin. Haluaisin vielä harjoitella itseni tietämistä.

Salla arvioi itseään hieman varovaisemmin kuin monet muut lapset. Salla ei oma-aloitteisesti ryhtynyt kertomaan perusteluja itsearvioinneilleen eikä hän pyytäessään ollen ollut aina ihan varma, kuinka perustelisi vastauksensa. Sallalle tyypillinen vastaus oli "melko" hyvä tai hyväksytty, hän ei monessakaan asiassa katsonut olevansa erittäin hyvä. Sallan itsearvioinneissa oli mukana kriittisyyttä itseä kohtaan. Salla tiedosti olevansa toisissa asioissa hyvä ja toisissa heikompi.

Ketään ei kannata kuitenkaan mustavalkoisesti tuomita hyvä- tai heikkoitsetuntoiseksi. Heikkoitsetuntoiset lapset valisivat Campbellin ja Lavalleen (1993, 9) tutkimuksessa paljon kielteisiä adjektiivejä kuvaamaan itseään, mutta heidän kuvauksensa eivät kuitenkaan olleet kovin pysyviä. Tice (1993) huomasi

tutkimuksessaan, että on olemassa hyvää itsetuntoa ja hieman heikompaa itsetuntoa, mutta harvoin täysin surkeaa itsetuntoa. Ne, jotka arvostivat itseään, arvioivat itsensä monin tavoin erinomaiseksi. Heikompi itsetuntoiset eivät kuitenkaan arvioineet itseään täysin surkeiksi; he arvioivat itseään neutraalimmin ja varoivaisemmin kuin itseään suuressa arvossa pitävät, mutta löysivät itsestään myös hyviä puolia. (Tice 1993, 40 - 41, 47 - 48.)

Tiedän koulussa melko paljon ja olen melko hyvä lukija ja kirjoittaja. Pieniä kirjaimia en pysty vielä lukemaan. Osaan luetella numerot tosi hyvin ja nykyään tunnen kirjaimetkin tosi hyvin. Laskemisessa olin parempi kouluun tullessani kuin nyt kevyällä. Olen taitava läksyissä. Olen melko hyvä hyppääjä ja kiipeilijä. Kuperkeikan teen melko huonosti. Pallon pompottajana ja temppuilijana en ole enää erittäin hyvä kuten syksyllä vielä olin, mutta juoksijana olen kehittynyt erittäin hyväksi. Olen hyvä ratsastaja. Tykkään hevosista. Minulla on välitunnilla melko paljon kavereita, kotona vähän vähemmän. Yleensä minulla on melko paljon kavereita, jotka pyytävät minua leikkimään ja synttäreilleen melko usein ja jakavat lelunsa kanssani melko usein. Leikin nykyään kaverin luona tosi usein. Koulussakin tykkään leikitunnista. (Kukaan ei nimennyt sosiogrammissa Sallaa ystäväkseen. Salla nimesi ystävikseen Ennin, Maijan ja Meerin). Lempileluni on kettu. Äiti juttelee, halailee, ottaa mukaansa ja tekee herkkuruokaani melko usein. Tykkään tacoista. Osaan kyllä syödä kaikkia erilaisia ruokia, kaveri kehui minua siitä. Äiti halaa tosi usein. Tosi usein tarkoittaa että joka ilta. Minulla on turvallinen olo äidin ja isän keskellä. Ennen äiti luki ja leikki melko usein, nyt enää harvemmin. Tykkään lukea yksin. Isä juttelee, ostaa lelun ja tekee herkkujani melko usein. Isä leikkii nykyään kanssani melko harvoin, mutta pelaa ja ulkoilee kanssani tosi usein.

Myös Salla oli sosiometrisessä mittauksessa kaveriporukoiden ulkopuolella. Kaikkiaan kaikki lapset arvioivat saamaansa sosiaalista hyväksyntää varovaisemmin ja kriittisemmin kuin kokemaansa tiedollista pätevyyttä. Kun haastattelussa sai 4 pistettä täydestä luottamuksesta omiin taitoihin tai toisten osoittamaan hyväksyntään, oli kaikkien lasten saamien pisteiden keskiarvo tiedollisen ja fyysisen pätevyyden alueella 3.6, kaverien hyväksynnän osalta 3.2 ja sekä äidin että isän hyväksyntä arvioitiin pistein 3.1.

Pönkön (1999) tutkimus paljasti saman: lapset kokevat olevansa mestareita monessa asiassa, mutta eivät varauksetta arvioi saavansa hyväksyntää yltäkyllin. Pönkön tutkimuksessa 5 - 7 -vuotiaat päiväkotilapset kokivat itsensä erittäin päteviksi kognitiivisella alueella (keskiarvot 3.1 - 3.8 kun 4 on maksimi) ja lähes yhtä päteviksi fyysisellä alueella (ka. 2.7 - 3.5). Kaverien hyväksynnän arviot vaihtelivat välillä 2.6 - 3.3 ja äidin hyväksynnän välillä 2.1 - 3.1. (Pönkkö 1999, 59 - 61, 64 - 65.)

Monissa tutkimuksissa väitetään suomalaislasten itsetunnon olevan varsin heikko. Linnakylä (1993b, 54) selvitti tutkimuksessaan suomalaislasten itsetunnon olevan syyttä heikko verrattuna muiden maiden lasten itsetuntoon: vaikka suomalaiset olivat tuolloin maailman parhaita lukijoita, he itse arvioivat lukutaitonsa heikommaksi kuin muiden maiden heikkommat lukijat. Aho (1993) seurasi mittavassa tutkimuksessaan 1980 - luvulla samojen oppilaiden kehitystä koko ala-asteen ajan. Minäkäsitys oli varsin positiivinen kouluun tultaessa, mutta heikkeni vuosi vuodelta. Suurimmat muutokset tapahtuivat ensimmäisen kerran jo ensimmäisen kouluvuoden aikana. Sosiaalinen ja emotionaalinen minäkuva säilyivät vahvimpina, myöskin fyysinen minäkuva aika vahvana, mutta kouluminäkuva heikkeni koko ensimmäisen luokan ajan. Ensimmäisen luokan myönteiset kouluasenteet olivat yhteydessä minäkuvaan; kouluun asennoitumisen muuttuessa kielteisemmäksi myös minäkuva heikkeni. (Aho 1993, 122 - 131, 180.) Davies & Brember (1995, 171 - 179) totesivat myös englantilaislasten itsetunnon heikkenevän lapsen kasvaessa: seitsenvuotiaan itsetunto oli vahvempi kuin 11 -vuotiaan.

Miksi itsetunnon pitäisi heiketä koulussa vuosi vuodelta? Siinä missä tutkimukset osoittavat suomalaislasten itsetunnon olevan matala, puhuvat ne myös päinvastaista. Kääriäisen (1986, 153 - 161, 181) seurannan aikana lasten minäkuva vahvistui ala-asteen neljän ensimmäisen vuoden ajan ollen koko ajan yleisilmeeltään myönteinen. Pölkki (1989) huomasi lasten sosiaalisen minäkuvan säilyvän koko ensimmäisen kouluvuoden ajan positiivisena. Aluksi sosiaalisesti kyvyttömämpien lasten minäkäsitys muuttui kouluvuoden myötä myönteisemmäksi heidän oppiessaan vuorovaikutustaitoja ryhmässä sekä saadessa vaikuttaa omien ja yhteisten tavoitteiden muotoiluun ja saavuttamiseen. (Pölkki 1989, 26 - 35 ; 1990, 81 - 85.) Suhteellisen tuoreessa kansallisessa arvioinnissa todettiin suomalaisten kuudesluokkalaisten suhtautumisen itseensä ja opiskeluun olevan keskimäärin selvästi positiivisia (Scheinin 1999, 162). Myös Korpisen (2000, 36 - 40) suomalais-virolaisen tutkimusprojektin mukaan suomaisten 15 - 16 -vuotiaiden nuorten itsetunto oli vahva ja suhtautuminen opiskeluun myönteistä ja motivoitunutta.

7 ITSETUNTO KEHITTYY!

Tutkimuksen tarkoituksen mukaisesti lähdin selvittämään, miten voin opettajana tukea itsetunnon kehittymistä myönteiseksi ja näin myös estää sen romuttumisen kouluaikana. Lapsen itsetunnon myönteisen kehityksen tukeminen on opettajan keino auttaa heikkoitsetuntoisia ja torjuttuja lapsia välittämään itsestään ja rakentamaan itsetuntoaan myönteisempään suuntaan. Myös itseensä luottavat lapset tarvitsevat tukea ja kannustusta säilyttääkseen iloisen elämänasenteensa.

Leikin ja tein tutkimusluokkani lasten kanssa itsetuntoharjoituksia, jotka perustuivat amerikkalaisen kasvatustieteilijä Michele Borban näkemykseen itsetunnon rakentumisesta viidestä eri tunneulottuvuudesta. Harjoitukset auttoivat tutustumaan ja luottamaan itseen ja kaveriin sekä iloitsemaan omista taidoista.

Itsetunnon kehittämisohjelmia on Harterin (1998) mielestä kahdenlaisia. Itsensä kehittämisohjelmien tarkoitus on parantaa itsetuntoa tarjoamalla harjoituksia, joiden päämäärä on rohkaista yksilöä pitämään itsestään ja voimaan hyvin. Kykyohjelmissa uskotaan hyvän itsetunnon kehittyvän onnistumisen kautta, jolloin esimerkiksi koulussa harjoitellaan erilaisia taitoja yrittäen näin suoda lapselle onnistumisen kokemuksia ja luottamusta omiin kykyihin. (Harter 1998, 594.) Borban teoriasta lähtevät harjoitukset kohdistuivat sekä suoraan itsetunnon vahventamiseen leikkien avulla että itsetunnon vahventamiseen oman pätevydentunteen saamisen kautta.

5 - 6 -vuotiaiden lasten itsetunto oli Ahon & Heinon (2000) tutkimuksessa keskimääräinen vanhempien ja opettajien käsitysten mukaan päiväkotiin tultaessa. Aho & Heino toteuttivat tutkimuksen, jossa lasten itsetuntoa vahvennettiin Borban teoriaan tukeutuen. Itsetunto-ohjelmasta oli hyötyä: tuloksena oli lasten itsetunnon vahvistuminen tilastollisesti merkitsevästi sekä opettajien että vanhempien käsitysten mukaan. Eniten vahvistumista tapahtui perusturvallisuuden alueella, seuraavaksi tehtävätietoisuudessa ja liittymisen tunteissa. (Aho & Heino 2000, 58, 65, 120.)

Borba uskookin optimistisesti kasvattajan mahdollisuuksiin vaikuttaa lapsen itsetuntoon ja positiiviseen kasvuun, sillä itsetunto on opittu ja näin ollen myös muutettavissa (Borba 4.6.2001), vaikkakin monet muut tutkijat (Aho 1996, 35 ; Kalliopuska 1995, 89 - 90 ; Kalliopuska ym. 1997, 6, 41 ; Kääriäinen 1986, 176 ; Scheinin 1990, 52 - 53 ; 1999, 158 - 159) pitävät itsetuntoa suhteellisen pysyvänä tunteena omasta hyvydestä, pätevydestä ja arvokkuudesta. Minäkäsitystä pidetään

vakaana, koska yksilö yleensä vastustaa oman minäkäsityksensä kanssa ristiriidassa olevaa tietoa itsestään ottamatta sitä vastaan. Kuitenkin myös Harter (1993, 111) luottaa Borban tavoin itsetunnon kehittymisen mahdollisuuksiin edellyttäen, että lapsi saa turvallisissa olosuhteissa toistuvasti uutta tietoa itsestään. Tällöin ei haittaa, vaikka uusi tieto sotisi entistä kielteisempää minäkäsitystä vastaan.

Lasten itsetunto alkaa Ahon & Heinon (2000, 1) mukaan muotoutua juuri 5 - 7 ikävuoden vaiheilla, joten esi- ja alkuopettajilla on oiva mahdollisuus olla ohjaamassa lapsen realistisen itsetunnon muodostumista. Koska kasvattajalla on keskeinen merkitys lapsen itsetunnon rakentamisessa olisi opettajien välttämätöntä tietää, miten he voivat rakentaa lapsen itsetunnosta tervettä. Itsetunnon vahvistamisen lähtökohtana on, että kasvattaja tunnistaa kaikki Borban itsetuntomallin viisi ulottuvuutta, koska itsetunto-ohjelman harjoitukset perustuvat näille ulottuvuuksille (Borba 1989, 3). Käytännössä sama harjoitus saattaa sopia usean tunneulottuvuuden vahvistamiseen, koska ulottuvuudet ovat osittain päällekkäisiä. Seuraavat esimerkit itsetunnon tukemisesta ovat niitä harjoituksia, mitä teimme yhdessä tutkimusluokkani lasten kanssa. Osan käyttämistäni leikeistä ja harjoituksista lainasin Aholta & Tarkkoselta (1999) soveltaen ne aina tutkimusluokkani oppilaille sopiviksi. Ahon & Tarkkosen itsetuntoharjoitukset on suunnattu esi- ja alkukasvatusikäisille ja myös niissä on perustana Borban malli itsetunnosta. Kerron seuraavaksi leikeistä tarkemmin.

7.1 Turvallisuuden tunne

Turvallisuuden tunne on itsetunnon tärkein alue, koska se on perusta itsetunnolle. Vain psykologisesti turvallisessa, lämpimässä, kunnioittavassa ja hyväksyvässä ilmapiirissä yksilö voi kasvaa ja oppia. Turvallisuuden tunne tarkoittaa hyvää ja turvallista oloa sekä fyysisesti että emotionaalisesti. Lapsi, joka tuntee olonsa turvallisiksi, tietää, mitä muut häneltä odottavat ja kykenee luottamaan toisiin ihmisiin. Yhdessä sovitut ja noudatettavat säännöt luovat turvallisuutta. Lapsi sietää epävarmuutta ja uusia asioita sekä ottaa haasteita vastaan. (Borba 1989, 7 - 8, 45, 50 ; 1993, 16 - 17 ; 4.6.2001.)

Tukeakseen lapsen turvallisuuden tunteen kehittymistä opettajan tulisi luoda luottamuksellinen suhde lapseen sekä myönteinen ja huolehtiva ilmapiiri luokkaansa. Se edellyttää toisen hyväksymistä ja kunnioittamista. Opettajan tulisi asettaa turvallisia rajoja, jotka lapsi ymmärtää. Lapsella on oikeus kokea aikuisen todellinen välittäminen

hänen hyvinvoinnistaan ja tietää, mitä aikuinen häneltä odottaa. Lapsen olisi hyvä tietää, että opettajan puoleen voi aina kääntyä. (Borba 1989, 45, 50 ; 4.6.2001.) Edellisiä itsetuntoa rakentavan ympäristön tunnusmerkkejä pohtiessaan Borba käytti apunaan Stanley Coopersmithin (1967) mittavaa pitkäaikaistutkimusta lähes kahdentuhannen amerikkalaislapsen itsetunnosta.

Järkevät rajat tuovat turvallisuuden tunnetta ja johdonmukaisuutta elämään. WHO-koululaistutkimuksessa vain kolmannes ala-asteen viidesluokkalaisista lapsista koki olonsa koulussa turvalliseksi kouluissa esiintyvän ilkeilyn takia (Liinamo & Kannas 1995, 122). Tarvitsemme yhteisiä sääntöjä tunteaksemme olomme turvalliseksi.

Myös kehityspsykologi Piaget (1988, 62 - 64) huomauttaa erityisesti 7 -vuotiaalle lapselle olevan tärkeää, että hän itse noudattaa ja kaikki muutkin noudattavat yhteisiä sääntöjä. Luokallamme oli yhteisesti solmittuja sopimuksia, joita kaikki pyrkivät noudattamaan, että jokaisella olisi luokassa hyvä ja turvallinen olla. Tavoitteiden oltua lasten itsensä asettamia ja ymmärtämiä oli niihin helpompi sitoutua kuin ulkopuolelta tuleviin ohjeisiin.

Juttelimme yhdessä luokan vahvuuksista ja asioista, joiden vuoksi luokassa on jokaisen hyvä olla. Perusturvallisuus edellyttää toisia huomioonottavia tapoja kaikilta luokan jäseniltä, joita kannattaa konkreettisesti harjoitella. Koska kaikkien mielestä oli tärkeää, että luokassa olisi mahdollisimman hyvä olla, mietimme, mitä voisimme tehdä vielä paremmin, että niin olisi. Lapset toivoivat kaikkien noudattavan erilaisia yhteisiä sääntöjä, pyytävän puheenvuoron ja antavan tarvittaessa työrauhan. Toista on kuunneltava, ei saa kiusata, haastaa riitaa eikä pahoittaa toisen mieltä. Kaveri pitää ottaa mukaan leikkeihin.

Keskustelun pohjalta suunnittelin lapsille oman käyttäytymisen itsearviointilomakkeen ”Joko osaan?” (liite 3), jonka avulla lapset viikon ajan ennen joululomaa seurasivat, käyttäytyvätkö he sääntöjen mukaisesti niin, että kaikilla luokkatovereilla on hyvä olla.

Kevätlukukauden alkupuolella (3.2.2000) palasimme ennen joulua tehtyihin Joko osaan ? -arviointeihin ja oppilaat tekivät niiden pohjalta ”uudenvuodenlupauksia”, jotka he pyrkivät toteuttamaan kevään aikana niin, että kaikilla säilyisi luokassa hyvä ja turvallinen olo. Lupaukset luvattiin muille ääneen luokan edessä (10.2.2000). Luokan eteen mentiin parin kanssa ja jokaisen lupaukselle taputettiin kannustukseksi. Lapset toivoivat kaikkien noudattavan muidenkin lupauksia yhteisinä sääntöinä: otan kaverin mukaan leikkiin, en kiusaa, annan toisille työrauhan.

Kevään päätteeksi keskustelimme uudelleen luokan vahvuuksista (ks. ”Meidän luokan kukka” kappale 7.5) ja tein esille tulleista asioista uuden Joko osaan? itsearviointilomakkeen (liite 3) lapsille. Joko osaan? -arviointit auttoivat seuraamaan, oliko oma käyttäytyminen sellaista, että muilla oli hyvä olla. Omien puuhien seuraaminen ja tavoitteisiin pyrkiminen on tehtävä- ja tavoitetietoisuutta, minkä harjoittelemisesta kerron vielä lisää myöhemmin.

Leikkien ja pelien avulla oli luontevaa harjoitella sääntöjen noudattamista. Lapsen huomatessa toistenkin noudattavan yhteisiä sääntöjä lapsi voi tuntea olonsa turvallisiksi. Monet leikit epäonnistuisivat, jos kaikki eivät noudattaisi sääntöjä. ”Kerrosvoileipää” leikkiessämme (27.1.2000) harjoittelimme sääntöjen noudattamisen lisäksi itsearviointia. Leikin ohjaajana pyysin aina tietynlaisia lapsia siirtymään uudelle tuolille istumaan tietyn matkan päähän. Kerroksia syntyi, kun samaan tuoliin tulikin monta leikkijää, jotka olivat arvioineet itsensä antamiensa kriteerien kaltaiseksi. Samaan tapaan ”Kapteeni käskee” -leikki (13.3.2000) laittoi lapset arvioimaan itseään ja noudattamaan sääntöjä. Oli mietittävä, onko itse sellainen, josta kapteeni puhuu ja pidettävä tarkoin huolta siitä, että kaikki noudattavat kapteenin käskyjä.

Sääntöjen tärkeydestä lapselle ja lapsen turvalliselle ololle kertoo se, kuinka turhautuneita lapset olivat, jos sääntöjä ei noudatettu. Lapset kokivat usein koko leikin tai harjoituksen tylsäksi ja epäonnistuneeksi, jos kaikki eivät olleet leikissä sääntöjen mukaisesti mukana. Leikki oli tylsä ”kun kaikki melusivat eivätkä kuunnelleet” (Tiina, Laura, Meeri, Salla ja Enni ”Olen hyvä hattu” -leikin jälkeen sekä Tuomas, Meeri, Maija ja Heidi ”Haaveilu” -leikin jälkeen) oli tyypillinen saamani arvio tunnistani, jos työrauha ja toisen huomioon ottaminen ei ollut lasten toivomaa tasoa.

Omaa turvallisuuden tunnetta voi lisätä myös pohtimalla, mikä saa olon tuntumaan turvalliselta (Borba 4.6.2001). Lapset piirsivät (24.2.2000) paikan tai tilanteen, jossa tuntevat olonsa erityisen turvallisiksi. Piirustukset esiteltiin toisille ja kerrottiin, mikä tekee turvallisen olon. Lasten vastauksia on tämän ja monen muunkin leikin osalta luettavissa heidän henkilökohtaisista profiilikuvistaan.

Myönteinen kasvuympäristö lisää turvallisuuden tunnetta. Kun luokassa harjoitellaan antamaan myönteistä palautetta sekä itselle että kaverille, on luokassa hyvä ja turvallinen olla. Lapset leikkivät ensimmäisen kouluvuotensa aikana paljon erilaisia leikkejä, joissa oli osattava luottaa kaveriin. Esimerkiksi leikit, joissa ystävä otti vastaan, kun itse kaaduit tai kuljetti sinua, kun et nähnyt mitään, olivat leikkejä, joissa ystävään oli luotettava. Lapset osallistuivat myös jännittävään yökouluun, jossa jo

pelkkä selviytyminen yöstä luokan lattialla nukkuen oli suuri saavutus pieniltä oppilailta. Yökoulun päätyttyä hienosti jokainen sai olla ylpeä itsestään. Yökoulussa opittiin tuntemaan turvallisuutta ja yhteenkuuluvuutta yhdessä kaikkien luokkakavereiden kesken. Luokkatovereiden välinen luottamus kasvoi. Ystävän osoittauduttua luottamuksen arvoiseksi oma turvallisuuden tunne lisääntyy, kun tietää, että ystävään voi kiperissä tilanteissa turvautua.

7.2 Itsensä tiedostamisen tunne

Vahvan itsetunnon kannalta on tärkeää, että lapsi osaa realistisesti arvioida itseään, tuntee itsensä. Itsensä tiedostaminen on yksilöllisyyden tunnetta. Lapsi tietää kuka on sekä osaa tarkasti ja realistisesti kuvata roolejaan, ominaisuuksiaan ja luonnettaan. Lapsi tiedostaa oman ainutlaatuisuutensa kokien itsensä arvokkaaksi. Lapsi uskaltaa olla oma itsensä ja näkee sekä itsessään että muissa myönteisiä piirteitä. (Borba 1989, 95, 99 - 100 ; 1993, 16 - 17 ; 4.6.2001.)

Opettaja voi vahvistaa lapsen itsensä tiedostamista auttamalla lasta kuvailemaan itseään tarkasti ja löytämään itseensä vaikuttavia tekijöitä. Lapsen olisi hyvä oppia huomaamaan oma ainutlaatuisuutensa sekä tunnistamaan ja ilmaisemaan omat tunteensa. Lapsen kuuntelu ja ajan antaminen on tässä ensisijaisen tärkeää. (Borba 1989, 95, 100 ; 4.6.2000.)

Lapset toteuttivat luonnollisen kokoisen omakuvan mieltien maalatessaan ulkonäköään ja suosikkivaatteitaan (15.11.1999). Saimme koulun käytävän seinälle ihan oikean kokoisen luokkakuvan, josta löytyi viisitoista yksilöllistä lasta. Oppilaiden itsearvostusta voi lisätä se, kun luokan työstä muodostetaan kokonaisuus näytteille koulun yleisiin tiloihin (Kalliopuska ym. 1997, 43). Jokaisen työ on tärkeä ja esillä osana luokan yhteistä kokonaisuutta. Oppilaat voivat nähdä omien ideoidensa ja ajatustensa arvon.

Omakuvilla aloitimme itsearviointin harjoittelun fyysisten, näkyvien ominaisuuksien kuvaamisesta, koska niistä oli helppo lähteä liikkeelle (Aho 1996, 66 - 67). Fyysiset ominaisuudet eivät ole pikkujuttu; ne vaikuttavat tutkimusten mukaan suuresti itsetunnon vahvuuteen (Aho 1993, 174 ; Aho & Tarkkonen 1999, 37 ; Harter 1985, 69 ; 1998, 577, 591 - 592 ; 1999, 160, 163 ; Kääriäinen 1986, 49).

Harter (1998, 591 - 592 ; 1999, 158) on huomannut jo 4 - 7 -vuotiailla lapsilla ulkonäön vaikuttavan kaikkein eniten lasten itsearvostukseen. Pienet lapset tosin ovat vielä yleensä tyytyväisiä ulkonäköönsä: Suomessa Aho (1993, 174) selvitti fyysisen minäkuvan olevan heikoin minäkuva-alue vasta kolmannelta luokalta alkaen lasten opittua arvostelemaan ihmisiä näiden ulkoisten ominaisuuksien perusteella. Harter (1999, 160, 163) ja Korpinen (1989, 196 ; 2000, 28) moittivat yhteiskuntaa ja mediaa sen asettamista painostavista kauneusvaatimuksista ja vaikuttamisesta yksilön ihanneminän muodostumiseen. Muodin vaatimusten ja todellisuuden välinen ristiriita voi aiheuttaa suurta ahdistusta. WHO-koululaistutkimuksessa alle puolet 11 - 15 -vuotiaista koululaisista oli tyytyväisiä omaan painoonsa. Jopa 14% painoindexin mukaan alipainoisista tytöistä piti itseään lihavana. (Välimaa 1995a, 68 - 69.) 60 % Harterin (1998, 577, 591 - 592, 595) tutkimista nuorista tytöistä sanoi ulkonäkönsä vaikuttavan heidän itsetuntoon. Näillä tytöillä on heikko itsetunto niin kauan, kun he luulevat ulkonäön määrittelevän ihmisen arvon.

Lasten olisikin hyvä oppia tuntemaan itsensä arvokkaaksi ihan omana itsenään, ilman ehtoja. Kuvataiteen keinoin lapset jatkoivat edelleen itseensä tutustumista 22.11.1999. Lapset haistelivat sokkona erilaisia tuoksua ja miettivät, miltä ne tuntuvat. Lapset arvioivat miltä tuoksu heistä tuntuu ja maalasivat tietyn värin kuvaamaan tuoksua. Jokaiseen tuoksuun liittyi tunne josta syntyi tietyn värinen maalaus kertomaan lapsen kokemuksista. Liimasimme töihin myös ilmeen, joka kertoi lasten tuntemuksista kyseistä tuoksua kohtaan. Kalliopuska ym. (1997, 33) uskovat itsetunnon vahvistuvan lapsen päästessä ilmentämään elämyksistä syntyneitä omakohtaisia mielikuviaan.

”Vastakkaiset osaamiset” -arviointi (13.3.2000 ; Aho & Tarkkonen 1999, 53 - 54) lisäsi lapsen tietoisuutta itsestä ja omista tunteista (liite 4). Tehtävässä sai miettiä vastakohtia: minä osaan.../ mutta en osaa..., haluaisin olla.../ mutta en haluaisi olla... jne. Itsearviointi sujui kaikilta lapsilta ja kenenkään mielestä tehtävä ei ollut tylsä.

Kun itsestä oli tehtävä kuvallinen ja sanallinen ”etsintäkuulutus” (27.3.2000 ; Aho & Tarkkonen 1999, 54) oli tarkoin arvioitava omia ominaisuuksia, niitä tuntomerkkejä, joiden avulla muut voivat tunnistaa minut juuri minuksi eikä keneksikään muuksi. Jokainen lapsi osasi kertoa tarkoin painonsa, pituutensa, hiusten ja silmien värit sekä ikänsä. Esioppilaat piirsivät sen, mihin kirjoitustaito ei riittänyt ja muutama lapsi kertoi myös luonteestaan (esimerkiksi Tiina: ”*Minut tunnistaa rauhallisuudesta*”) ja harrastuksistaan (esimerkiksi Enni: ”*Harrastan balettia ja olen partiossa*”).

Etsintäkuulutuksen tekeminen eli omien ominaisuuksien miettiminen oli kaikkien mielestä mukavaa, paitsi Salla suri piirustuksensa epäonnistumista.

Etsintäkuulutukset ja niiden pohjalta leikitty ”Arvaa kuka?” -leikki (4.4.2000) lisäsivät lasten tietoisuutta itsestä ja myös yhteenkuuluvuuden tunnetta. Arvaa kuka? -leikissä lapset tekivät nokkelia kysymyksiä ajattelemani henkilön selvittämiseksi, sillä pystyin vastaamaan arvauksiin vain kyllä tai ei. Lasten kysymysten kirjo osoitti, kuinka monia eri piirteitä ja ominaisuuksia esi- ja alkuopetusikäiset löytävät jo itsestään ja toveristaan.

7.3 Liittymisen ja yhteenkuuluvuuden tunne

Liittymisen tarkoittaa tunnetta kuulumisesta ryhmään, jossa yksilö kokee olevansa hyväksytty ja arvostettu hänelle tärkeiden muiden ihmisten keskuudessa. Tullakseen hyväksytyksi on osattava myös itse hyväksyä muut. Täytyy ymmärtää ystävyysuhteiden merkitys ja osata olla ystävä toiselle. Liittymiseen tarvitaan korkeita sosiaalisia taitoja: yhteistyökykyä ja taitoa ottaa muut huomioon. (Borba 1989, 8 - 9, 159, 164, 183 - 184 ; 1993, 16 - 17 ; 4.6.2001.)

Tutkimuksessani sosiometrinen mittaus kertoo, arvioiko lapsi saamansa hyväksyntää samansuuntaisesti, kuin mitä muut lapset nimeävät häntä ystäväkseen. Oppilaiden sosiaalista asemaa koululuokassaan selvitetään tavallisesti sosiometrinen mittauksen avulla (Kankaanranta 1998, 57 - 58 ; Laine 1997b, 211). Mittauksessa lapsia pyydetään valitsemaan esimerkiksi luokkatoveri, jonka kanssa on mieluiten, kenen kanssa tekisi ryhmätyötä ja kenen kanssa ei mielellään olisi. En halunnut pyytää pieniä oppilaita vielä erikseen miettimään suosikkeja, torjuttuja ja johtajia, vaan ajattelin suosikkien ja torjuttujen näkyvän lasten valitessa kolme parasta ystävää omasta luokasta. Myös Kankaanranta (1998, 57) pyysi omassa tutkimuksessaan päiväkotilapsia valitsemaan kolme parasta ystävää, joiden kanssa lapset mieluiten ovat. Ladd & Coleman (1993, 59, 72) sanovat jo esikoululaisten pystyvän nimeämään parhaita ystäviään.

Laine (1997b, 212) kehottaa tekemään kyselyn erikseen tytöille ja pojille, koska toverisuhteet jakautuvat sukupuolen mukaan. Mielestäni ei haitannut, vaikka en niin tehnyt, koska lapsen valitessa kolme parasta ystävää halusin antaa heille mahdollisuuden todella valita koko luokasta ilman valinnan rajaamista samaan

sukupuoleen. Luokasta löytyikin kaksi tytön ja pojan välistä molemminpuolista ystävyysuhdetta.

Lasten vastausten pohjalta laadin sosiogrammin, josta näkyy luokan ystävyysuhdeverkosto. Sosiogrammista opettaja näkee luokan ystävyysuhteet ja voi tarvittaessa koettaa auttaa torjuttuja oppilaita saamaan hyväksyntää ja osoittamaan sitä muille. Opettaja voi luoda lapsille mahdollisuuksia vuorovaikutukseen jakamalla lapsia pareihin ja ryhmiin torjutulle lapselle suotuisalla tavalla (Ladd & Coleman 1993, 72). Kaikki lapset eivät olleet mukana luokan sosiaalisessa verkostossa. Valituksi tulemisen määrät vaihtelivat välillä 0 - 8. Lasten profiilikuvista näkyy, onko sosiogrammin tuloksilla yhteyttä lapsen omiin hyväksytyksi tulemisen arvioihin. Erilaiset ryhmätehtävät ja harjoitukset, joissa opeteltiin tuntemaan turvallisuutta, liittymään ryhmään sekä antamaan positiivista palautetta itselle ja muille tähtäsivät varsinkin näiden ystävää vaille olevien lasten aseman parantamiseen luokassa.

Kasvattaja voi tukea lasta ryhmään liittymisessä auttamalla lasta kehittämään sosiaalisia taitojaan, kuten muiden kannustamista ja ystävyysuhteen solmimista sekä suhteen säilyttämistä. Lapselle kannattaa antaa tilaisuuksia havaita muiden lasten ominaisuuksia ja kiinnostuksia. Lasten välisessä vuorovaikutuksessa päästään vahvaan liittymisen tunteeseen lisäämällä ryhmän hyväksyntää sisältäviä tehtäviä ja toimintatapoja, eli luomalla luokkaan hyväksyvä ilmapiiri. Yhteenkuuluvuuden tunnetta voidaan tukea harjoittelemalla ystävyystymistä ja ryhmässä toimimista. (Borba 1989, 8 - 9, 159, 164 ; 1993, 16.)

Samanlaisuusbingo (11.11.1999 ja 27.1.2000 ; Aho & Tarkkonen 1999, 28 - 29) oli leikki, jonka avulla lapset liittyivät ryhmään ja yhteenkuuluvuuden tunne lisääntyi. Tavoitteena oli löytää samanlaisuuksia toisista ja jakaa yhteisiä asioita oppien hyväksymään myös erilaisuutta. Lapset huomasivat, mitä yhteistä heillä keskenään on ja oppivat myös sietämään erilaisuutta, koska jokaisella on myös omia yksilöllisiä, ainutkertaisia ominaisuuksiaan. Kun lapsi osaa arvioida itseään ja oppii hyväksymään oman erilaisuutensa, hän pystyy hyväksymään erilaisuuden myös muissa ihmisissä.

Lapset kirjasivat omaan bingoruudukkoonsa ikänsä, mieliruokansa, -värinsä, -televisio-ohjelmansa, -lelunsa, -harrastuksensa ja -eläimensä sekä perheenjäsenten lukumäärän ja yhden oman pelon. Myös oma pelko oli kiva tunnistaa ja tunnustaa, kun leikin tohinassa moni huomasi jonkun toisen pelkäävän ihan samoin vihaisia koiria tai pimeää. Bingo muodostui, kun luokasta löytyi riittävästi samanlaisia lapsia. Löytyneet bingo esiteltiin: mistä yhteisistä asioista ja keiden kanssa ne muodostuivat. Omien

mieliasioden kertominen yhdessä juuri löytyneen bingoparin kanssa muulle luokalle oli omiaan myös vähentämään esiintymisjännitystä; oppilaat puhuivat rohkeasti luokan edessä.

Jokainen lapsi osasi täyttää omaan ruudukkoonsa pyytämäni asiat: harjoitus vahvisti taitoa arvioida omia mieltymyksiä, kun kaikista mielijutuista oli valittava ruutuun vain yksi. Lapsen täyttäessä ruudukkoaan omilla ominaisuuksillaan perustellen valintansa itselleen hänen itsensä tiedostamisen tunne vahvistui. Itsetuntemus syvenee, kun tunnistaa oman yksilöllisyytensä ja tiedostaa omia ominaisuuksiaan ja mieltymyksiään. Itse leikki lisäsi luokan yhteenkuuluvuutta. Muutta mutkitta lapset hyväksyivät itsensä kanssa erilaiset lapsetkin leikkiin mukaan ja luokkaan kuuluviksi; joku joka on kanssani erilainen voi olla jonkun toisen kanssa samanlainen ja päinvastoin. Tunteakseen itsensä on opittava tuntemaan toisia. Vahvaan liittymisen tunteeseen kuuluu, että lapsi havaitsee toisten lasten kyvyt, taustan ja ominaisuudet (Borba 4.6.2001). ”Ihmisen on yleensä helpompi ymmärtää niitä, joiden kanssa hän tuntee samanlaisuutta, kuin niitä, jotka tuntuvat vierailta” (Aho 1997, 52).

Pyrim lisäämään erilaisin harjoituksin luokan ”me” -henkeä, jolloin jokainen saisi kokemuksia ryhmään kuulumisesta ja tulisi hyväksytyksi. Lasten aikaisemmin (ks. ”Olen hyvä” -harjoitus kappale 7.5) valitsemien omien vahvuuksien pohjalta kokosimme luokan yhteisen ”olemme hyviä” -diagrammin. Sen kuvapalkkeja tarkastelemalla (25.11.1999) selvitimme lasten kanssa, mitä kaikkia taitoja luokan lapsilla onkaan hallussaan. Huomasimme, että luokkahan osaa yhdessä vaikka mitä, minkä seurauksena diagrammi sai positiivisen, yhteenkuuluvuutta lisäävän nimensä.

”Me molemmat” -arviointi (27.4.2000) lisäsi lasten yhteenkuuluvuuden tunnetta. Harjoituksessa lapset miettivät parin kanssa asioita, joista he ovat samaa mieltä: ” Me molemmat haaveilemme..., pelkäämme..., tykkäämme..., inhoamme... Yhteisten asioiden etsiminen auttoi oppilaita tutustumaan itseensä ja kaveriin. Oli kerrottava itsestä ja kuunneltava toista ennen kuin yhteisiä piirteitä alkoi löytymään.

7.4 Tehtävätietoisuuden tunne

Tehtävätietoisuus antaa elämälle tarkoituksen ja motiivit. Tehtävätietoinen lapsi asettaa realistisia tavoitteita ja kantaa vastuuta tekemistään päätöksistä. Hän on aloitekykyinen ja osaa nähdä vaihtoehtoisia ratkaisuja arvioiden mahdollisten päätöksiensä seurauksia.

Hän tietää mihin on menossa ja uskoo selviytyvänsä. Hän seuraa suunnitelmiaan ja arvioi niitä. (Borba 1989, 9, 217 ; 1993, 16 - 17 ; 4.6.2001.)

Kasvattajan tulisi opettaa lapselle itsearviointia sekä auttaa lasta asettamaan realistisia tavoitteita. Lasta tulisi rohkaista päätöksentekoon sekä vaihtoehtojen etsimiseen ja niiden seurausten arvioimiseen. Tehtävätietoisuus vahvistuu, kun opettaja ja lapsi yhdessä asettavat tavoitteita ja suunnittelevat, kuinka tavoitteisiin päästään (Borba 1989, 217, 222 ; 4.6.2001.) Lapsen oma arviointikyky ja vastuun ottaminen itsestä lisää itsetuntoa ja elämästä selviämisen tunnetta, mutta kaikesta lapsen ei toki tarvitse vielä päättää itse.

Haaveilimme pullonpyrityksen avulla 4.5.2000. Omien unelmien ja toiveiden miettiminen ja niistä kaverille kertominen pullon pysähtyessä omalle kohdalle lisäsivät tietoisuutta itsestä. Haaveet ovat päämääriä, jotka lisäävät lapsen tavoitetietoisuutta (Aho & Tarkkonen 1999, 103).

Erilaiset tulevat päämäärät suuntaavat lasten käyttäytymistä. Yhteisen tonttuleikin harjoittelu koko koulun joulujuhlaan oli koko luokan yhteinen projekti, joka oli omiaan lisäämään tehtävätietoisuuden ja pätevyyden tunnetta.

Lapsilla oli oman pulpetin kanteen teipattuna itsearviointilomake, johon viikon ajan aina päivän päätteeksi lapsi merkitsi, kuinka hyvin yhteiset sopimukset olivat päivän aikana hänen kohdallaan toteutuneet. Olin laatinut väittämät itsearviointeihin lasten kanssa käymieni keskustelujen pohjalta siitä, miten lapset toivoisivat kaikkien käyttäytyvän, että luokassa olisi hyvä olla. Joko osaan? -arviointit (liite 3) vahvistivat lapsen tehtävätietoisuutta lapsen seurattessa käyttäytymistään kahteen otteeseen viikon ajan pyrkien yhteisiin tavoitteisiin.

Joulukuun arvioinnissa Matilla, Tiinalla, Allilla ja Lauralla itsearviointilomake täyttyi iloisista kasvoista. He muistivat joka päivä kaikki yhteiset säännöt. Heidi ja Maija eivät yhtenä päivänä jaksaneet mennä vitkastelematta välitunnille ja Mikko unohti kerran kuunnella toisen puheenvuorolla. Salla rauhoittui aina paikalleen, kuunteli muiden puheenvuorot, vietti välitunnit ulkona eikä kiusannut kaveria, mutta kerran oman puheenvuoron ja kaverin mukaan leikkiin pyytämisen unohtuivat.

Kalle muisti aina kuunnella ja ottaa kaverin leikkeihin eikä koskaan kiusannut toista, mutta vilkkaalta koululaiselta rauhoittuminen omalle paikalle pyytämättä, oman puheenvuoron pyytämisen ja välitunnille meno eivät joka päivä onnistuneet. Samat asiat unohtuivat joskus myös Ristolta, mutta Risto muisti aina kuunnella toista ja ottaa kaverin mukaan leikkiin. Ilona pyysi aina puheenvuoroa ja kuunteli muiden

puheenvuorot sekä leikki kaverin kanssa eikä koskaan kiusannut. Omaan pulpettiin rauhoittuminen ja välitunnille lähtö olivat asioita, joissa myös Ilona huomasi kaipaavansa harjoitusta.

Pinja ei koskaan kiusannut kaveria, mutta kaikki muut säännöt unohtuivat parina päivänä. Pinjalle oman käyttäytymisen päivittänen seuranta tuotti tulosta: loppuviikolla hän sai paljon hymynaamoja arviointiinsa muistettuaan kaikki sopimukset. Meeri ja Enni unohtivat joskus pyytää puheenvuoroa tai kuunnella toisen omaa. Välitunnille lähtö oli Meerille joka päivä hankalaa, minkä hän myös itse havaitsi koko viikon itsearviointia tutkiessaan. Myös Enni kuului Meerin kanssa välituntivälittelijöiden seurueeseen, mutta käyttäytymistään seuraamalla piti huolen siitä, että loppuviikolla ulos lähtö jo onnistui. Tuomas muisti aina lähteä välitunnille, mutta muut asiat, varsinkin oman puheenvuoron odottaminen kaipasivat vielä lisäharjoittelua.

Kaiken kaikkiaan joulukuun itsearviointilomakkeiden kasvot olivat kuin yhteisenä joululahjana usein hymyileviä; suurin osa lapsista muisti suurimman osan sopimuksista joka päivä. Jos joku sääntö joskus unohtui, asia oli helppo myöhemmin korjata. Joka päivä sai yrittää uudestaan. Kaikilla oli eniten parantamista työskentelyrauhan muille antamisen kanssa: innokkailta pikkuoppilailta tahtoivat unohtua paikalle rauhoittumisen, puheenvuoron pyytämisen ja toisen puheenvuoron kuuntelemisen taidot kaikkein herkimmin. Ulos välitunnille lähdön viivästyttämisestä oli syntynyt ihan muoti-ilmiö luokkaan, puolet lapsista ei yleensä muilta tohinoilta tahtonut ehtiä ulos ollenkaan. Ystävyys-suhteiden sankareita luokka oli pullollaan. Muutamaa lipsahdusta lukuun ottamatta kaikki pyysivät kaverin mukaan leikkiin ja kukaan ei kiusannut kaveria.

Jouluna kaikkien lasten papereista löytyi yhteensä 59 riviä hymynaamoja, eli asioita, jotka olivat onnistuneet viikon ajan samalta lapselta joka päivä. Jokaisen väittämän kohdalla vähintään seitsemällä lapsella kyseinen asia onnistui joka päivä ja paras, ”en kiusaa kaveria” väite piti paikkansa joka päivä jopa kolmellatoista lapsella. Vain noin kolmannes luokan oppilaista unohti jonkun asian jonakin päivänä. Keväisessä vastaavassa itsearvioinnissa tapahtui notkahdus alaspäin. Luokan yhteenvetoa tarkasteltaessa jouluisen viidenkymmenenyhdeksän hymyivien sijaan joka päivä onnistuneita asioita oli enää yhteensä 26 riviä. Lapsia, joilla sama asia olisi onnistunut joka päivä löytyi eri väittämien suhteen enää vain kahdesta seitsemään. Kaksi vaihtoehtoa romahdukselle: joko kevään säännöistä oli hankalampi pitää kiinni kuin joulun tai sitten lapset arvioivat omaa käyttäytymistään tiukemmin kriteerein kuin jouluna.

Keväällä luokassa ei ollut enää yhtään lasta, joka olisi arvioinut joka päivä käyttäytymisensä täysin onnistuneeksi. Ulkovaatenaulakon siisteydestä pidettiin aika hyvää huolta. Kalle, Risto, Pinja, Matti, Tiina, Alli ja Enni eivät jättäneet sitä koskaan sotkuiseksi. Heidiltä, Mikolta ja Lauraltakin asia sujui yhtä lipsahdusta lukuun ottamatta. Loput viisi lasta olivat oman arvionsa mukaan niitä naulakon sotkijoita.

Toisen puheenvuoroa oli keväällä vielä hankalampi kunnioittaa kuin joulukuussa. Vain viideltä (jouluna kymmeneltä) lapselta se onnistui joka päivä. Heistä Kalle, Laura ja Maija olivat samoja, joilta asia luontui jo joulunakin. Pinja oli lapsi, joka ei jouluna vielä malttanut oman arvionsa mukaan kuunnella toista, mutta keväällä hän muisti kuunnella muiden puheenvuorot aina. Keväällä kuudelta (jouluna kolmelta) lapselta toisen kuuntelu unohtui kerran ja neljältä useammin (jouluna vain kahdelta).

Kallelta, Matilta, Lauralta, Enniltä ja Maijalta kiitos tai tervehtiminen ei koskaan unohtunut. Ilona, Tiina ja Alli unohtivat kerran kiittää tai tervehtiä. Muut lapset unohtivat kohteliaisuudet useammin arvioiden itseään viivasuin: ”joskus kiitän ja tervehdin, aina en”. Meeri oivalsi taas käyttäytymisen seurannan mahdollisuudet, sillä alkuviikon unohtelun jälkeen Meeri muisti torstaina ja perjantaina aina kiitokset ja tervehdykset.

”Toimin vapaaehtoisesti eli pyytämättä” oli väite jossa lapsi arvioi, tarvitsiko opettajan tai muiden lasten huomauttaa hänelle asioista, jotka hänen itsensäkin olisi pitänyt muistaa. Matilta, Tiinalta, Lauralta ja Mikolta oma-aloitteinen toiminta luonnistui, yhtä unohdusta huomioimatta myös Kallelta, Sallalta, Allilta, Ristolta, Maijalta ja Enniltä. Viidelle lapselle joku oli joutunut ensin huomauttamaan asioista, ennen kuin he huomasivat niitä tehdä. Perjantaihin mennessä heistä Tuomas oppi muistamaan itse tehtävänsä.

Toisen kannustaminen oli asia, jota lasten oli ilmeisesti hankala itsessään huomata, sillä kannustamista kyllä kuului luokasta joka päivä muidenkin kuin Kallen ja Riston suunnilta. Matti, Tiina, Mikko, Alli ja Enni kannustivat mielestään yleensä, mutta kerran kannustaminen taisi unohtua. Muut lapset olisivat voineet itsearviointeistaan päätellen muistaa kannustaa muita useamminkin, että kaikilla olisi ollut luokassa mukava olla.

Keväällä keikautimme luokanopettajan kanssa jouluisen itsearvioinnin kohdan ”otan kaverin mukaan leikkiin” toisinpäin ”minut otetaan mukaan leikkiin” kohdaksi saadaksemme selville, kuinka moni koki itsensä hyväksytyksi. Suurin osa lapsista koki yleensä pääsevänsä mukaan leikkiin. Tuomaksen kohdalla suuntaus todentui samaksi

kuin Tuomaksen haastatteluissa ja sosiogrammissa. Tuomas ei ollut luokassa suosittu, eikä itsekään sanonut saavansa kovin paljoa hyväksyntää. Kysymyksen surullinen kasvorivi löytyi Pinjan paperista; Pinja koki, ettei häntä otettu juuri koskaan mukaan leikkiin. Pinja oli kuitenkin sosiogrammissa suosittu eikä haastatteluissa kokenut hyväksynnän puutetta. Salla ja Alli otettiin yleensä mukaan leikkiin, vaikka heitä ei kukaan sosiometrisessä mittauksessa parhaiden ystävien joukkoon poiminutkaan.

7.5 Pätevyyden tunne

Pätevyyden tunnetta on tietoisuus omista vahvuuksista ja kyky tulla toimeen omien heikkouksien kanssa. Itsearviointin avulla lapsi tulee tietoiseksi omista vahvuuksistaan ja heikkouksistaan. Tärkeissä tehtävissä onnistumisten myötä ihminen voi tuntea itsensä päteväksi, luottaa omiin taitoihinsa ja myöntää myös omat puutteensa. Pätevyyden tunnetta on omien suoritusten realistinen arviointi. Lasta tulisi opettaa myös itse kannustamaan itseään sekä muita. (Borba 1989, 9 - 10, 269; 1993, 16 - 17 ; 4.6.2001.)

Lapset olivat aiemmin päässeet arvioimaan omia ominaisuuksiaan. Omien ominaisuuksien tiedostamisen jälkeen on luontevaa siirtyä miettimään omia vahvoja (ja samalla heikkoja) puolia. Luokan lattia oli täynnä piirtämiäni kuvia lapsista eri puuhissa (18.11.1999). Oppilaat tutkivat kuvia keskenään keskustellen. Kuvien käytyä tutuiksi jokainen valitsi kuvan, mikä kertoo siitä, missä lapsi kokee olevansa hyvä. Lapset liimasivat oman kuvansa ”olen hyvä” -otsikon alle. Seuraavaksi lapset ottivat parin ja etsivät ystävälleen kuvan, jossa ystävä on hyvä. Kuva liimattiin ”Kaverin mielestä olen hyvä” -otsikon alle.

Pätevyyden tunne kehittyy kun tietoisuus omista vahvuuksista lisääntyy. Piirtämissäni kuvissa huomio ei kiinnittynyt pelkästään kognitiivisiin suorituksiin, vaan vahvuuksia löytyi myös erilaisista harrastuksista, käytöstavoista ja ystävällisyyden osoittamisesta. Jokainen lapsi löysi itselleen oman vahvuutensa kuvista ja sai kaverilta kuvan, jossa hän kaverin mielestä oli hyvä. Kaverin kehu lämmittivät: kaveri saattoi tunnistaa sellaisen hyvän puolen luokkatoveristaan, mitä kehuun saaja ei ollut itsessään tunnistanut. Luokka täyttyi iloisista uimareista, piirtäjistä, askartelijoista, lemmikkieläinten hoitajista, ratsastajista, jääkiekkoilijoista, kengännauhojen sitoijista sekä hauskojen ideoiden keksijöistä.

”Ystävydenseuritti”, ”Olen hyvä! pantomiimi”, ”Kaverikukat”, ”Hyvän mielen tuoli”, ”Meidän luokan kukka” ja ”Olen hyvä hattu” olivat leikkejä, joissa harjoiteltiin positiivisen palautteen antamista itselle ja kavereille. Iloisen palautteen saaminen lisää pätevyyden tunnetta. Opittua arvioitiin usein heti tuntien jälkeen. Kaverikukkien ja olen hyvä hattu -leikin itsearviointilomake on näistä esimerkkinä liitesivuilla.

Ystävydenseuritti (10.2.2000 ; vrt. Leppilampi & Piekkari 1998, 43) muodostui, kun kaikki olivat saaneet kiinni lankakerän sitä heittävältä ystävältä tämän samalla kehuessa langan saajaa. Olen hyvä pantomiimissa lapset esittivät pantomiimina asioita, joissa ovat hyviä muiden arvaillessa. Muiden ”pieleen menneistä” arvailuista tuli esille kaikenlaisia esiintyjän muita vahvoja puolia. Olen hyvä hattu (11.5.2000) kiersi ringissä musiikin soidessa, mutta musiikin päättyessä kohdalla ollut lapsi sai hatun päähänsä ja kertoi itsestään yhden hyvän puolen muiden kertoessa niitä lisää (liite 5). Alli ja Maija eivät toivoneet saavansa hattua päähänsä, koska he eivät halunneet kehua itseään. Yleensä lapset kuitenkin tykkäsivät tällaisista harjoituksista perustellen sen tyytyväisenä Matin tavoin: ”*kun sai keksiä missä on hyvä*”.

Keväällä, silloin kun suurin osa lapsista osasi jo kirjoittaa, pyysin lapsia kirjoittamaan aiheesta ”kuka minä olen?” (18.5.2000) vahvistaakseni lapsen tietoisuutta omista vahvuuksistaan. Menetelmää on käytetty minäkäsitystä tutkittaessa (Kääriäinen 1989, 75, 117 - 118). Välillä tarkensin hieman kysymystä antaen lapsille lisäkysymyksiä kirjoittamisen tueksi. Kovin hyvin tällainen kirjoitettu minäkuvaus ei näin nuorille lapsille soveltunut: osa lapsista (Maija, Tiina, Pinja ja Laura) jaksoi kirjoittaa paperin täyteen minäkuvausta, mutta moni kuvasi itseään vain muutamalla sanalla. Myös piirtäminen oli luvallista, koska kaikki eivät vielä osanneet kirjoittaa hyvin. Menetelmän rajoituksena oli kuitenkin lasten kirjallisen ilmaisun taidot: lapset olisivat voineet suullisesti kertoa itsestään enemmän kuin jaksoivat kirjoittaa. Kirjoitukset olivat kuitenkin hyvä itsearviointiharjoitus ja kirjoituksista sain lisätietoa lasten profiilikuviin.

Tyypillisimmillään lapset kertoivat millaisia ovat, mistä pitävät ja mitä osaavat. Lapset antoivat itsestään tunnistamistietoja kertomalla ulkonäöstään, vaatetuksestaan, iästään ja perheestään sekä kuvasivat omaa toimintaansa ja omia mielipuhiaan kertomalla, mitä tekevät ja harrastavat. Näiden omien näkemystensä pohjalta lapsi etsii paikkaansa fyysisessä ja sosiaalisessa ympäristössään (Harter 1999,4). Lapset eivät vielä kertoneet psykologisista tai sosiaalisista ominaisuuksistaan (vrt. Kääriäinen 1988,

118), vaan sellaisista konkreettisista ulkonäöllisistä ominaisuuksista, mitkä ovat muutenkin kaikkien havaittavissa.

Kaverikukissa (4.4.2000) harjoiteltiin positiivisen palautteen antamista kaverille. Jokainen kirjoitti jokaisen luokkatoverinsa kukan terälehteen asian, mikä tekee kaverista erityisen mukavan ja hyvän. Kaikkien mielestä oma kukka oli kiva saada. Moni perusteli asian Tiinan tapaan: ”*siksi kun ne kirjoitti niin kivoja asioita*”. Lähes jokaisen mielestä kukan valmistaminen ja palautteen antaminen kaverille oli myös mukavaa. Matti ja Tuomas pitivät palautteen antamista vähän liian työläänä hommana.

Kukista tuli värikkäitä ja niiden omistajista hyväntuulisia, kun terälehdissä luki mukavia asioita. Jokainen lapsi pääsi vielä juhlavaan hyvän mielen tuoliin istumaan (13.4.2000): lapsen istuessa tuolissa kerroin kaikille ääneen, mitä tuolissa istuvasta lapsesta oli kukan terälehtiin kirjoitettu. Jokaisen mielestä oli hienoa, kivaa, mukavaa ja pehmeää saada vuorollaan istua tuolissa ja kuulla, kuinka hänestä pidetään. Kaikki toivoivat vielä joskus pääsevänsä uudelleen hyvän mielen tuoliin (liite 6).

Meidän luokan kukka (20.4.2000) syntyi keskustellen ja askarrellen yhteenvedoksi lasten omista kaverikukista. Meidän luokan kukan terälehdissä luki asioita joissa luokan oppilaat ovat yhdessä erityisen hyviä. Meidän luokka auttaa, ottaa kaikki mukaan leikkiin, kuuntelee toisia, on ystävällinen ja toimii pyytämättä yhdessä sovittujen sääntöjen mukaisesti. Kukan pohjalta tein lapsille toukokuun viikoksi käyttäytymisen ”Joko osaan?” -itsearviointilomakkeen, jossa lapsi arvioi viikon ajan pitävätkö meidän luokan ominaisuudet aina hänen kohdallaan paikkansa. Itsearvioinnin kriteerit tulivat siis lapsilta itseltään; lapset arvioivat toimivatko he itse niin kuin toivovat muiden toimivan, että luokassa olisi hyvä ja turvallinen olla.

Kukkaprojekti oli kaikkiaan onnistunut ja hyvin monipuolinen harjoitus. Siinä annettiin positiivista palautetta itselle ja muille, jolloin turvallisuuden ja yhteenkuuluvuuden tunne sekä tietoisuus itsestä lisääntyi. Pätevyyden tunne lisääntyi, kun lapset saivat jälleen tilaisuuden huomata omia vahvuuksiaan ja tehtävätietoisuutta lapset saivat harjoitella seuratessaan omaa käyttäytymistään. Kukkat ei ollut ainoa harjoitus, joka olisi sijoittunut Borban itsetuntomallissa vain yhdelle tietylle alueelle. Monet harjoitukset liittyivät moneen eri alueeseen ja olivat tavoitteiltaan osittain päällekkäisiä. Tästä ei kuitenkaan ollut mitään haittaa: mitä enemmän itsetunto saa tilaisuuksia vahvistua monipuolisesti, sen parempi!

Kesäloman kynnyksellä leikkituntien päättyessä kysyin lapsilta heidän käsityksiään kevään aikana leikitystä. Muistelimme tunteja tutkimalla niistä jääneitä harjoituksia,

itsearviointeja ja leikeissä käytettyjä välineitä. Arvioinnissa lapset pohtivat, miltä harjoitukset tuntuivat, onnistuivatko ne ja olivatko ne tärkeää opittavaa (liite 7).

Arvaa kuka ? -leikissä ajattelin mielessäni jotakin luokan oppilaista ja lapset yrittivät eri ominaisuuksia arvuutteleamalla selvittää kenestä on kyse. Leikki oli kaikkien mielestä mukava ja lähes jokaisen mielestä tärkeää opittavaa. Muuta tärkeää opittavaa (yhdenoista lapsen mielipide) oli uuden vuoden lupauksen tekeminen, kaverikukissa positiivisen palautteen antaminen ja saaminen sekä omien haaveiden miettiminen. Hyvän mielen tuolissa istuminen oli lasten mielestä kaikkein onnistunein harjoitus, siitä jäi kiva olo. Kaikkiaan suurin osa lapsista piti jokaista harjoitusta mukavana, tärkeänä ja onnistuneena.

8 PORTFOLIO KEINONA ARVIOIDA OMAA OPPIMISTA

Lapselle tulisi opettaa itsearviointia ja antaa tilaisuuksia siihen. Itsearvioinnin avulla lapsi tulee tietoiseksi omista vahvuuksistaan ja heikkouksistaan. Lasta tulisi opettaa myös itse kannustamaan itseään sekä muita. Onnistumisista iloitseminen luo pätevyyden tunteen, joka auttaa suhtautumaan epäonnistumiseen realistisesti ja hyväksymään heikkoudet lannistumatta. (Borba 1989, 269, 274 ; 4.6.2001.)

Portfolio eli kasvunkansio ja siihen liittyvä itsearviointi oli keinoni auttaa lapsia itsearvioinnissa ja antaa heille siihen monipuolisesti tilaisuuksia. Lapset seurasivat omaa oppimistaan itsearvioinnin avulla. Oman oppimisen seuraaminen ja arviointi liittyy kaikkiin itsetunnon vahvistumiseen tähtääviin alueisiin; perusturvallisuuteen, itsensä tiedostamiseen ja yhteenkuuluvuuteen, mutta ennen kaikkea tehtävä- ja tavoitetietoisuuteen ja pätevyyden tunteisiin. Kun halutaan tukea lasten yksilöllisyyttä ja itsetuntoa on vanhan oppilaita paremmuusjärjestykseen asettavan numeroarvioinnin tilalle etsittävä ”pehmeämpiä” arviointimenetelmiä.

Uudet, pehmeämmät arviointimenetelmät pyrkivät tukemaan lapsen kokonaisvaltaista kehitystä. Nämä laadulliset, autenttiset tavat arvioida korostavat oppilaan aktiivista roolia aina tavoitteiden asettelusta työskentelyprosessin ja sen tulosten arviointiin asti (Kananaja 1999, 328 ; Linnakylä 1994, 10 - 11). Autenttinen

arviointi on lähellä oppilaan oppimisympäristöä myötäillen oppilaan omaa oppimisprosessia.

Autenttinen arviointi tarjoaa numeroarviointia (tai alkuopetuksessa käytettyä ”rasti ruutuun” -arviointia) realistisemmän kuvan oppilaan taidosta, koska se kertoo sanoin ja kuvin oppimisdokumenttien avulla, mitä oppilas osaa eikä tyydy pelkästään osoittamaan oppilaan tekemiä virheitä (Micklo 1997, 194).

Kun arvioinnilla pyritään itsetunnon tukemiseen on opettajan opetustapojen ja menetelmien lähtökohtien oltava itsearviointia suotuisia. Oppimiskäsitys nousee arvoonsa, opettajan on tiedostettava, mistä hän opetuksessaan ponnistaa. Tutkimusluokkani opettajan dynaaminen oppimiskäsitys omaa oppimistaan säätelevästä oppilaasta kulki käsi kädessä luokassa suoritettujen itsearvioinnin kanssa. Ennen uuden oppimista dokumentoitiin ennakkokäsityksiä opittavasta asiasta, jonka jälkeen uutta tietopohjaa lähdettiin rakentamaan. Oppiminen oli tutkivaa, oppilas johdettiin pohtimaan, etsimään vastauksia ja lisätietoja sekä tulkitsemaan oppimaansa. Oppimistuloksia dokumentoitiin kuvin, kirjoituksin ja nauhoituksin ja niitä verrattiin alkutietoihin, jolloin havaittiin uuden oppiminen.

Työskentelyprosessin ja sen tulosten itsearviointi ja arviointikeskustelut olivat elämänläheisiä arviointimenetelmiä, joiden avulla tutkimusluokkani oppilaiden itsetuntoa ja oppimista pyrittiin tukemaan oppilaan oman näkökulman painottuessa oppimisen arvioinnissa. Itsetunnon kehittyminen sai myönteistä tukea oppilaan roolin muuttuessa arvioinnissa aktiiviseksi ja vastuulliseksi omasta oppimisestaan. Pehmeä arviointikulttuuri tuki oppimista sekä liitti oppimisen ja arvioinnin toisiinsa osoittaen oppilaan vahvuuksia.

Portfolio oli oppilaan töiden kokoelma, jonka keskeinen merkitys oli saada oppilas vuorovaikutukseen oman oppimisensa kanssa. Oppilas keräsi portfolioonsa omia töitään ja eri oppiaineiden itsearviointeja opettajan avustamana kertoen asioita, joita hän kyseisiä töitään tehdessään oppi sekä miettien tunteitaan töitä kohtaan. Kokoelma oppilaan töitä kuvasi oppilaan osaamista monipuolisesti ja syvällisesti sekä auttoi oppilasta arvioimaan itseään. Koska portfolio kuvasi lapsen kasvua ja oppimista, voi lapsen töitä ja itsearviointeja sisältävää kansiota kutsua myös kasvunkansioksi. Kasvunkansioiden kautta lapset pääsivät itse määrittelemään ja välittämään kasvulleen ja oppimiselleen antamia merkityksiä.

Kasvunkansio osoitti monipuolisesti lapsen kasvua, kehitystä, osaamista ja oppimista. Kansio kertoi koulussa opituista ja koetuista asioista. Lapsi kertoi

itsearviointeissaan omia vahvoja ja heikkoja puoliaan sekä arvioi, mikä opiskelussa on mukavaa/tylsää ja helppoa/vaikeaa. Lapsi etsi parhaita saavutuksiaan; tehtäviä, joissa hän oli onnistunut erityisen hyvin. Hän myös perusteli itsearviointejaan. Lapsi myöskin mietti, mitä hän haluaisi tai mitä hänen olisi hyvä seuraavaksi oppia.

Kasvunkansio ei ollut irrallaan koulun arjesta, koska siihen kerättiin oppimisesta kertovia töitä. Itseään arvioiva oppilas alkoi portfolioiminnan avulla tiedostamaan omia vahvuuksiaan, kiinnostuksen kohteitaan ja kasvun mahdollisuuksiaan kokien iloisia oppimiselämyksiä. Hyvän itsetunnon muodostumiselle on tärkeää, että lapsi oppii arvioimaan itseään ja ymmärtämään, että jokaisessa ihmisessä on hyviä puolia. Kasvunkansio havahdutti oppilaan huomaamaan omat arvokkaat taitonsa ja arvostamaan niitä.

8.1 Itsearviointi onnistuu pieneltäkin oppilaalta

Koska itsearviointi on oppilaalle varsin vaativaa, kannattaa sen harjoittelu aloittaa mahdollisimman varhaisessa vaiheessa (Linnakylä 1993a, 70 ; Pollari 1994, 58). Koskaan ei ole liian aikaista aloittaa itsearviointia ja ottaa vastuuta omasta oppimisestaan. Itsearviointitaitojen harjoittelu lasten kanssa auttaa lasta arvioimaan omaa oppimistaan sekä sitoutumaan siihen. Itsearviointitaito on tärkeimpiä taitoja, mitä oppilas voi koulusta saada. Micklon (1997, 195, 199) ja Kankaanrannan (1998, 70, 79) mielestä portfolioarviointi soveltuu hyvin alkuopetusluokkaan, sillä pienetkin oppilaat osaavat pohtia kokemuksiaan ja valita parhaita töitään perustellen näkemyksiään. Aluksi lapsi on töiden tuottaja, sitten kokemuksistaan kertoja ja vähitellen myös töiden valikoija ja arvioija.

Huomasin lasten itsearviointitaitoja tutkiessani saman minkä Broadfood & Towler (1992, 140) ovat todenneet: jo viisivuotias lapsi osaa eritellä tekemiään asioita mukaviin ja tylsiin, helppoihin ja vaikeisiin. Onkin syytä olettaa, että itsearviointitaito kehittyy jo pienellä lapsella hurjasti, jos lapsi saa tilaisuuksia harjoitella itsensä arviointia. Broadfood & Towler lähtivät siitä, että ensin lapsi sai arvioida, mistä hän pitää ja mistä ei. Harjoittelun myötä lapsi oppi myös perustelemaan tunteitaan ja erittelemään oppimisprosessin tapahtumia sekä tapahtumien syitä ja seurauksia. Lapsi osasi tällöin myös asettaa tavoitteita oppimiselleen. (Broadfood & Towler 1992, 140 - 141.)

Kun itsearviointia saa pienestä pitäen harjoitella, taito arvioida itseään kehittyy koko ajan. Tikkanen (2000) kertoo itsearvioinnin kehittyvän tunnistavasta tuottavaan itsearviointiin järjestelmällisellä harjoittelulla. Lapsen valitessa itsearviointiansa parhaiten vastaavan näkemyksen monivalintakysymyksistä tai vastatessa haastattelukysymyksiin itsearviointi on tunnistavaa. Jos valittu vaihtoehto perustellaan, arviointi syvenee. Tunnistava itsearviointi harjaannuttaa lapsia hiljalleen tuottamaan täysin itsestä lähteviä arviointeja. Tuottavat itsearvioinnit, esimerkiksi avoimiin arviointikysymyksiin vastaaminen tai kokonaan itse keksitty itsearviointi antavat lapselle ominaista arviointitietoa monivalintoja paremmin. (Tikkanen 2000, 169 - 170.)

Lapsen kehityksellinen taso vaikuttaa hänen mielenkiintoonsa arvioida omia kykyjään. Rublen ja Flettin mukaan itsearvioinnin mahdollistavan kognitiivisen kehityksen taso saavutetaan vasta, kun oppilas siirtyy konkreettisesta ajattelusta abstraktiseen ajatteluun. (Ruble & Flett 1988, 97.) Tällöin esi- ja alkuopetusikäinen ei vielä olisi kehityksessään tasolla, jolla itsearviointi onnistuu.

Kuitenkin juuri omien töiden kerääminen kasvunkansioon on keino tuoda opittu näkyväksi ja konkreettiseksi. Konkreettisen ajattelun kauden lasten on hyvinkin mahdollista arvioida itseään ja oppimistaan konkreettisin, elämänläheisin keinoin!

Kun lapselle annetaan vastuuta itsearvioinnissa, pitää hänen saada myös tukea sen kantamiseen (Mäensivu 1999, 17). Opettajan konkreettisesti näyttäessä, mitä ollaan arvioimassa ei pienen lapsen tarvitse vielä pystyä ajattelemaan abstraktisti. Haastattelussani konkreettiset kuvat mahdollistivat itsearvioinnin ja eri oppiaineissa mennyt toiminta palautui lasten mieliin kuvia ja valmiita itse tehtyjä töitä ja tehtäviä vilkaisemalla. Myös äänitteet ja videot ovat oiva apu opitun muistelemiseen.

Esimerkiksi pitämiäni leikkitunteja jälkeensä arvioidessamme palautimme menneen toiminnan erilaisten esineiden avulla mieliin. Näytin vaikkapa leikissä käytettyä huopahattua tai lasten askartelemaa ”meidän luokan kukkaa” muistutukseksi tunnista, ennen kuin pyysin lasten mielipiteitä opitusta. Vastaavaa tapaa oli helppo käyttää kuvataiteen ja käsityön töitä arvioidessa: katselimme lasten tekemiä omia töitä ennen niiden arviointia. Tällaisessa koko luokan yhteisessä arviointitilanteessa lasten oli vielä keskenään keskustellen mahdollisuus palauttaa opittua mieleen. Myös äidinkielen ja matematiikan asioita muistelimme oppimateriaaleja- ja välineitä sekä lasten tekemiä tehtäviä katsellen.

Autoin lapsia itsearvioinnissa arviointia mallintavia kysymyksiä esittämällä. Ne laajensivat ja syvensivät oppilaan tietoisuutta omasta oppimisesta. Esittämiäni

itsearviointia edistäviä tukikysymyksiä olivat esimerkiksi kuvataiteen töitä arvioidessa seuraavat: ”mitkä tehtävät olivat helppoja/vaikeita?”, ”mikä tuntui mukavalta/tylsältä?”, ”mikä on mielestäsi onnistunein työsi?”, ”mitä haluaisit seuraavaksi oppia?”. Jokaisen kysymyksen perään voi vielä liittää perustelemaan kannustavan kysymyksen: ”miksi?”, sillä esimerkiksi Stone & Lemanek (1990, 30) uskovat lasten seitsemän vuoden iästä alkaen pystyvän arvioimaan toimintansa syitä.

Usein onkin niin, että opettaja asettaa arvioinnin kriteerit, jotka oppilas arvioi (Kananoja 1999, 76). Varsinkin pienille, itsearviointia harjoitteleville oppilaille oli välttämätöntä asettaa apukysymykset ulkoapäin, koska vasta harjoittelun myötä voi oppia arvioimaan itseään oma-aloitteisesti. Laatimani kuvataiteen itsearviointilomake, jonka täytimme yhdessä lapsen kanssa hänen töitään tarkastelemalla, on liitteenä tutkimukseni lopussa (liite 8). Itsetunnon vahvistamisen harjoituksena itsearvioinnit ovat tärkeitä, joita kannattaa toteuttaa vaihtelevin tavoin, etteivät ne kyllästyä tekijäänsä.

Kun kuvataiteen töitä ei pelkästään pinottu ja lähetetty tietyin väliajoin koulusta kotiin, vaan ne kerättiin huolellisesti kansioon ja käytiin oppilaan kanssa arvioiden läpi sai oppilas olla töistään ylpeä ja huomata, että niitä arvostetaan. Omien töiden läpikäyminen ja näytetöiden valitseminen osoitti oppilaille, miten monenlaisia töitä hän on tehnyt ja miten monta uutta tietoa ja taitoa hän on oppinut. Työn taakse dokumentoitu itsearviointi mahdollisti itsearvioinnin analyysin meille opettajille, mutta myös vanhemmille. Myös oppilaat itse voivat myöhemmin nähdä portfoliostaan itsearviointitaitojensa kehittymisen.

Minäkuva itsestä oppijana sisältää Byrnen (1996, 3) mukaan sekä kuvailevan sekä arvioivan näkökulman. Lasten arvioidessa omia kuvataiteen töitään nämä kaksi tapaa suhtautua omiin töihin, kuvaileva ja arvioiva, tulivat hyvin esille. Kuvailua on, kun lapsi kertoo työskentelyvaiheistaan ja suhtautumisestaan niihin: ”*se koko tehtävä oli hauska*”. Arviointia on lapsen pohdinta omista vahvuuksistaan ja heikkouksistaan: ”*onnistuin hienosti värittämisessä ja leikkaamisessa*”.

Aikuisen oppimista tutkinut Jack Mezirow (1981, 12 - 13) jakaa itsearvioinnin taidon eri tasoille. Tasoja on yhteensä seitsemän, neljä ensimmäistä tasoa ovat tietoisuutta omasta oppimisesta ja kolme viimeistä kriittistä tietoisuutta. Seuraavaksi erittelen lasten tapoja arvioida itseään Mezirowin oppeihin nojautuen. Huomasin 6 - 7 -vuotiaiden oppilaiden yltävän jo neljälle ensimmäiselle tasolle: lapset tiedostivat omaa oppimistaan

ja heidän minäkuvansa itsestään oppijana oli jo kehittymässä monipuoliseksi. Lapset osaavat arvioida itseään monin eri tavoin, kun heille annetaan siihen tilaisuus!

8.1.1 Kertomuksia oppimiskokemuksista

Reflektion, oman oppimisen pohdinnan kohteena ovat omat havainnot, ajattelu ja toiminta. Ensimmäisellä reflektion tasolla tiedostetaan omia havaintoja, ajatuksia ja toimintaa. (Mezirow 1981, 12.) Tällöin oppilas kuvasi oppimisprosessiaan, kertoi, mitä tapahtui ja pohti, miksi niin tapahtui. Itsearviointi oli näin tietoisuutta omista kokemuksista ja oppisisältönä olevista tiedoista ja taidoista sekä opiskelutavoista.

Lapset valitsivat kuvataiteen itsearvioinnissa töittensä joukosta työn, mitä oli ollut mukava tehdä ja työn, mitä oli ollut tylsä tehdä. Pyytäessäni lasta perustelemaan valintansa monet luonnollisesti kuvasivat työvaiheita, sitä mitä sellaista tapahtui, mikä heistä tuntui mukavalta/tylsältä. Mukavan/tylsän työn valintaperuste ei jäänyt kenelläkään erittelemättömäksi ”se vaan oli mukavaa” -tyyliin, vaan kaikki osasivat perustella kokemuksiaan. Lapset osasivat kertoa oppimisestaan ja suhtautumisestaan opiskeluun.

Joulukuisessa itsearvioinnissa yhdeksän lasta kuvaili työskentelyvaiheitaan perusteluna tykkäämiskokemukselleen. Kallen mielestä oli ollut mukava tehdä vaahteranlehtiä ”koska otettiin siitä oikeasta lehdestä mallia ja leikattiin sitä viivaa pitkin ja väritettiin se”. Myös Pinja tykkäsi vaahteranlehdistä ”kun sai tehdä erivärisiä viivoja ja sit se kun sain leikata silleen että teki niitä muotoja”. Salla tykkäsi maalaamisesta ja taittelemisesta, mutta ei pitänyt vesiväriharjoituksista. Ilona tykkäsi tehdä tulppaneja koska ”sai tuputella ja leikata, kun piti varoa ettei saa leikata niitä valkoisia”. Myös Matti, Enni ja Alli innostuivat kertomaan tulppaanien tuputuksesta. Tiina kertoi liimailusta ja Maija tykkäsi vesiväreistä. Kevään itsearvioinnissa Heidi ja Enni kuvasivat lankojen värjäämisen mukavuutta ja Mikko, Enni, Tiina, Maija sekä Tuomas tykkäsivät maiseman rakentamisesta. Maijan sanoin oli mukavaa kun sai ”liisterillä tehdä, ihanan löllöstä, sai maalata ja tehdä asukasta”.

8.1.2 Elämyksistä uuden oppimiseen

Toisella tasolla reflektio on affektiivista, tietoisuutta omista tunteista tapahtunutta oppimista kohtaan. (Mezirow 1981, 12.) Lapsi kertoi, miltä oppiminen tuntui, tiedosti

tunteitaan, motivaatiotaan ja asenteitaan opiskelua kohtaan. Itsearvioinneissahan pyysinkin lapsia valitsemaan mukavalta ja tylsältä tuntuneen työn, mutta lasten perustelut mukavuus- ja tylsyykokemuksille vaihtelivat. Monet kuvailivat em. tapaan työvaiheita, mutta joukosta löytyi myös paljon lapsia, jotka olivat kokeneet työskennellessään varsinaisia taide-elämyksiä. Nämä lapset kertoivat spontaanisti tunteistaan tapahtunutta oppimista kohtaan.

Heidi innostui tulppaaneista niin, että jatkoi maalaamista kotona oman huoneen ikkunaan ja tuoksutyöllä oli Heidille ihan erityinen merkitys, jota teoksen katselija ei välttämättä huomaa: *”tämä on niin ihana, saa nukkua, minä saan tossa nukkua ja onnistuin leikkaamisessakin”*. Ilona kuvasi inspiraatiotaan innokkaasti näin: *”kun me luettiin sitä niin sain siitä päähäni että tässä on se joki ja hirviö, kun mä keksin et se Kisu Pikkukuu olisi voinut olla täällä näkyvässä”*. Tiinasta oli mukavaa huomata, kuinka eri värit ja tuoksut herättävät erilaisia tunteita *”ne ilmeet oli tuolla mitkä mulla oli silloin”*. Mikko nautti taiteilun vauhdikkuudesta: *”kun sai tehdä sellasta ettei käännä palluroilla vaan meni tällasilla neliöillä eteenpäin, se piirtohomma onnistui hienosti siksi kun sai ajaa tollasta formulaa...”*. Näiden yksityiskohtaisten tunnelmakuvausten lisäksi lapset perustelivat elämyksiään lyhyemminkin, kertoen, kuinka jokin tietty taiteen laji oli heille erityisen mieluista. Meeri ja Salla nauttivat muotoilusta, saven tunnusta sormissa ja Tuomas vesiväreistä. Kalle, Risto ja Alli nauttivat abstraktioiden tekemisestä, koska ne onnistuivat hyvin *”kun aina tulee joku”* ja *”sai yllättyä mikä siitä tulee”*. Usein lapset kokevat tehtävät sitä mukavammiksi, mitä enemmän he luottavat omiin taitoihinsa kyseisessä tehtävässä (Harter 1982a, 187 - 188).

Myös epämiellyttävät kokemukset saivat paikkansa lasten pohtiessa sitä, miltä oppiminen oli tuntunut. Pienikin epäonni matkassa saattoi aiheuttaa sen, että koko työ tuntui tylsältä. Lapset tunnistivat fyysisen väsymyksen ikävänä tunteena: Kallea harmitti, kun oli väritettävä, vaikka ruokailu odotti ja Heidi ei jaksanut tehdä, kun oli kova nälkä, eikä lumiukolle tullut ollenkaan kaulahuivia. Meerillä oli muutenkin kauhea päivä, eikä silloin kynäkään toiminut. Ilona harmistui suunnittelun hankaluudesta: *”tulee hukkapaloja, jos ei osaa suunnitella”*.

Risto, Mikko, Tiina, Matti ja Meeri tuskastuivat vesiväriharjoituksille, koska ne olivat pitkäväteisiä, sekoituksia meni piloille eivätkä he oppineet mitään uutta, koska tiesivät jo ennestään miten uusia värejä syntyy perusvärejä sekoittaen. Myös Matti pitkästy, ellei oppinut uutta: *”ei tehty muuta kuin leikattiin...”*. Toisaalta, joskus oli

kivaa, kun työn tekeminen ei ollut liian haastavaa Mikon sanoin: ”*se oli niin helppo, niin kaikki meni hyvin*”.

Joskus onnistuneen työn kriteerinä tuntui olevan ”oikeaan” lopputulokseen pääseminen. Työskentelyprosessin lisäksi lasten arviointi perustui tällöin myös työn lopputulokseen. Hienokaan lopputulos ei ole onnistunut lapsen mielestä, jos hänen omat odotuksensa itseltään eivät täsmää lopputuloksen kanssa (Gallahue 1993, 62). Mikko ja Meeri eivät tykänneet työstä, josta ei tullut tavoitellun kaltaista: ”*näyttää tyhmän näkösilta*”. Ilonan omakuva meni ensin pilalle, mikä masensi. Allilla ja Maijalla ei grafiikan teosta tullut toivottua tulosta, Maijalla meni väriä väärään paikkaan ja Tuomaksella kaatunut vesikuppi sotki kaiken.

Joskus opettajan antamat ohjeet kahlitsivat liikaa Ristoa, Pinjaa, Lauraa, Tuomasta ja Enniä, jotka kokivat, etteivät saaneet toteuttaa työtään toivomallaan tavalla: ”*kun mutkat piti värittää*” ja ”*ei saanut jättää siihen omenaansa sitä sinistä*”. Arvioinnit olivat kielteisiä, kun lapset eivät olleet itse saaneet vaikuttaa työskentelyyn. Myös Kankaanrannan (1998, 137) ja Tauriaisen (2000, 174) tutkimuksissa päiväkotilasten elämästä lapset arvostivat eniten omaehtoisia tuotoksia.

Lapset olivat siis hyvin tietoisia erilaisten tehtävien ominaisuuksista. He pystyivät kokemustensa perusteella arviomaan, mitkä tehtävät olivat mukavia/tylsä eivätkä erittelemättä väittäneet ihan kaikkien tehtävien olleen mukavia tai tylsiä. Tauriaisenkin (2000, 181) tutkimuksessa jo kuusivuotiaat alkoivat kiinnittää huomiota siihen, miten he oppivat.

8.1.3 Onnistumisia ja oppimishaasteita

Seuraava reflektion taso on erottelevaa pohdintaa (Mezirow 1981, 12). Lapsi arvioi omia havaintoja, ajattelua ja toimintaansa sekä pohti näiden asioiden välisiä yhteyksiä, tunnisti toimintansa syitä ja seurauksia. Tietoisuus oli analyttistä oppimistoiminnan tulosten erittelyä ja syyseuraussuhteiden havaitsemista. Lapsi mietti, missä onnistui ja mikä voisi seuraavalla kerralla sujua paremmin.

Tunne onnistumisesta tai epäonnistumisesta liittyi läheisesti siihen, miltä oppiminen tuntui. Onnistumiset ja epäonnistumiset olivat samoja kokemuksia, mistä lapset jo kertoivat kuvaillessaan oppimiskokemuksiaan. Lapset kertoivat arviointikeskustelussamme, mitkä työt olivat heidän mielestään erityisen hyvin onnistuneita. Esi- ja alkuopetusikäiset lapset osoittivat kuvataiteen itsearviointiinsa

pystyväänsä määrittelemään onnistuneen työn kriteerejä ja näin perustellen valitsemaan töittensä joukosta kaikkein onnistuneimman työn. Kun lapsi etsi onnistuneinta työtään monien joukosta, pystyi hän samalla havaitsemaan myös niitä asioita, joissa hänellä on vielä kehittymisen varaa tulevaisuudessa.

Kallella onnistuivat vaahteranlehden värit hienosti, samoin Ristolla ja Pinjalla, joilla myös leikkaaminen onnistui erityisen hyvin. Matilla onnistui lahjalaatikon koristelu, Lauralla omenan maalaaminen, Meerillä isäinpäiväkortti ja Tuomas totesi omakuvansa pään, masun ja hihojen onnistuneen hyvin.

Heidillä onnistui grafiikanlehdet sekä Sallalla, Allilla ja Matilla maiseman rakentelu. He eivät kuitenkaan kertoneet, miksi työ onnistui erityisen hyvin. Joskus onnistumisen tunnetta oli hankala eritellä ja perustella, ”tuntui vaan” itsestä siltä, että hyvin meni. Kuitenkin ilman perusteluakin havainto omasta oppimiskokemuksesta ja onnistumisesta oli hieno saavutus pieneltä oppilaalta. Maija perusteli onnistuneimman työnsä sekä syksyllä että keväällä sanomalla, että työstä tuli ”*tuli hyvän näköinen*” kokonaisuudessaan. Alli määritteli parhaiten onnistuneen työn sellaiseksi ”*että se työ on tullut sellaiseksi kuin pitikin*”. Tiinan paras työ oli sellainen, jossa lumiukosta tuli tavoitellun kaltainen: ”*se näyttää niin paljon lumiukolta*”. Lasten saavutettua omat sisäiset tavoitteensa kuvan tekemisen suhteen he usein pystyivät nopeasti valitsemaan parhaan työnsä sitä enää ulkopuoliselle liikoja perustelematta.

8.1.4 Itsensä toteuttamista

Neljäs taso, arvioiva reflektio kertoo oppijan arvoista. Oppija tiedostaa omien arvojensa vaikutuksen havaintoihinsa, ajatuksiinsa ja toimintaansa sekä tapansa tarkastella niitä. Hän pohtii mistä pitää ja mistä ei, mikä on kaunista ja rumaa, onnistunutta ja epäonnistunutta. (Mezirow 1981, 12.) Lapset kertoivat, millaisten kokemusten kautta heidän myönteiset ja kielteiset ajatuksensa kuvataiteen tekemisestä syntyivät. Parhaan työn erottaminen muista oli erottelevaa arviointia: oppilas pääsi määrittelemään itselleen ensin onnistuneen työn piirteitä ja sitten valitsemaan omistaan työn, josta piti kaikkein eniten. Kun lapsi etsi kaikkien töittensä joukosta onnistuneinta, joutui hän väistämättä tilanteeseen, jossa oli pohdittava omia arvojaan, käsityksiä siitä, mikä on onnistunutta, mikä ei ja miksi.

Heidin, Meerin, Tiinan ja Ilonan mielestä heidän paras työnsä oli sellainen, jossa oli saanut oivaltaa jotain uutta. ”*Sain siitä päähäni että..., kun mä keksin että...*”, sanoi

Ilona, jonka mielestä oli erityisen hienoa saada uutta oppia: *”sain ensimmäistä kertaa kokeilla silkkipaperia, onnistuin ekaa kertaa tekemään paperimajan”*. Kalle, Laura ja Risto pitivät parhaana työnään työtä, jossa värit olivat onnistuneet hyvin. Lauran sanoin: *”näähän kaikki on aika hienoja, ehkä talvimaisema, koska puussa on niin kauniit värit”*. Enni, Tuomas, Pinja, Laura, Mikko ja Matti tykkäsivät työstä, jossa sai ottaa omia vahvuuksiaan käyttöönsä: *”onnistuin tuossa kun mä leikkasin”, ”maalaaminen onnistui” ja ”mikään ei ole huonosti”*. Salla kertoi onnistuneen työn työvaiheista ja Maija tiesi helposti, mistä työstä piti eniten, koska onnistunein työ oli yksinkertaisesti *”hyvän näköinen”*.

Sekä parhaan työn valinta että valinnan perustelu ovat tärkeitä, koska silloin oppilas pääsee arvioimaan omaa työtään, omia tavoitteitaan sekä niiden toteutumista samalla kertaa (Pollari 1994, 60). Onnistuneilla, itselle merkityksellisillä ja tärkeillä töillä on usein paikkansa lapsen maailmassa myöhemminkin, koristeina ja käyttöesineinä. Laura puhui tekemistään eläimistä ja niille sopivasta maisemakorkokuvasta: *”nämä eläimet, siitä tuli niin kaunis, sitten kun mä saan näähän kotiin, niin mä leikin niillä”*.

Risto, Meeri, Pinja, Matti ja Laura nauttivat töistä, joissa sai *”tehdä mitä haluaa”*. Kun tiesi, mitä tavoittelee, oli hienoa saada työskennellä ilman minkäänlaisia rajoja. Pinjan perustelut tiivistivät monien muidenkin lasten halua oppia ja harjoitella uusia asioita omatoimisesti, ihan itse: *”sain tehdä itse ja en kysynyt mitään opelta. Olen tehnyt kotonakin tällasen”*.

8.1.5 Tulevaisuudenkuvia

Opettajan merkitys oppilaiden itsetuntoa tukevan arviointikulttuurin luoja on Helmin, Beneken & Steinheimerin (1997, 202) tutkimuksen mukaan keskeinen: opettajan dokumentoidessa lasten oppimista yhdessä lasten kanssa lapset huomaavat, että heidän yrityksensä oppia ovat tärkeitä ja arvostettuja. Opettajan on aluksi autettava varsinkin pieniä oppilaita asettamaan itselleen realistisia tavoitteita niin, että oppilaan on mahdollista saada onnistumisen kokemuksia. Kun oppilas tekee edellytyksiään vastaavia ja tarpeeksi haastavia tehtäviä merkitsee niissä menestyminen minäkäsityksen vahvistumista ja monipuolistumista (Korpinen 1989, 199 ; Korpinen & Seppänen 1988, 16). Tärkeintä on, että oppilas pääsee itse vaikuttamaan omiin tavoitteisiinsa. Silloin oppilas voi kokea tehtävän itselleen mielekkääksi ja motivoitua oppimaan. Mäensivu

(1999, 64) ei usko oppimisen tukevan minäkuvaa ellei oppilas ole saanut olla itse mukana sopimassa omista tavoitteistaan.

Parhaimmillaan portfolioon sisältyy sellaista itsearviointia, jossa lapsi suunnittelee itselleen uusia opiskeluhaasteita (Kankaanranta & Linnakylä 1999, 257 ; Linnakylä 1994, 10). Jo pieni lapsi voidaan ottaa mukaan tavoitteiden asettamiseen Brotheruksen ym. (1999, 108) mukaan edellytystensä mukaisesti. Tavoitteiden asettaminen kun on edellytys myös arvioinnille: vain sitä on mielekästä arvioida, mitä on tavoiteltu. Harterin (1982) kehotuksen tavoin opettaja voi auttaa lasta asettamaan itselleen realistisia tavoitteita ja seuraamaan, mikä vaikuttaa tavoitteen saavuttamiseen näin luoden lapselle onnistumisen mahdollisuuksia. Onnistuminen vahvistaa lapsen itsetuntoa. Lapsen luottaessa omiin mielipiteisiinsä arvioiden omin kriteerein omaa työtään hän nauttii oppimisesta tarvitsematta myöhemmin jatkuvasti opettajan palautetta (Harter 1982a, 178 - 183, 189).

Kuvataiteen tulevien haasteiden määrittelyä varten olin piirtänyt lapsille tulevaisuuden kuvina (liite 8). Kuvat olivat eri kuvataiteen aihealueita (piirustus, maalaus, kollaasi, taidekuvat, taidenäyttelyt, grafiikka ja kolmiulotteiset työt), jotka selitin kahdenkeskisessä itsearviointitilanteessamme lapselle. Tämän jälkeen lapsi sai miettiä, mitä osaa jo ja mitä toivoisi oppivansa lisää. Ellei lapselle näyttäisi erilaisia oppimisen mahdollisuuksia, hän luultavasti toivoisi lisää niitä asioita, joita on jo opiskeltu. Olisi vaikea toivoa sellaista, jonka olemassaoloa ei tiedosta. Ainakin Tikkanen & Kosunen (2000, 99) huomasivat lasten toivettujen kuvastavan heidän kokemuksiaan aiemmista töistä.

Joulukuun itsearvioinnissa Kalle, Salla, Tiina ja Mikko halusivat oppia kaikkia kuvataiteen osa-alueita lisää kevätlukukaudella. Heidi halusi lisää kaikkea muuta, paitsi maalaamista ja Laura kaikkea paitsi taidekuviin tutustumista. Tämä ei tarkoittanut sitä, etteivätkö lapset olisi osanneet eritellä eri osa-alueita ja valita suosikkejaan, ennemminkin kyseessä oli pienet, uuden oppimisen halua ja intoa pursuavat koululaiset.

Loput yhdeksän lasta valitsivat kevääksi oppimishaasteita kolmesta viiteen. Jotain he jo osasivat hyvin, mutta monia asioita olisi kiva vielä harjoitella. Lapset ymmärsivät, että asioita, joita ei vielä osaa hyvin kannattaa harjoitella lisää. He toivoivat myös niitä asioita lisää, joista he pitivät erityisen paljon. Tavoitteet olivat toisin sanoen aika selkeinä ja eriteltyinä lasten mielissä. Ilonalla ja Ristolla oli selkeinä mielessään yksi kuvataiteen osa-alue ylitse muiden. Ilona halusi oppia muovailemaan savesta, mutta sitä ennen hänen mielestään olisi kiva käydä taidenäyttelyssä saamassa ideoita. Risto valitsi

myös taidenäyttelyt sekä piirtämisen ja grafiikan, etenkin grafiikan. Risto kysyi minulta huolestuneena, tiedänpö miten tietokoneella voi tehdä grafiikkaa, sillä hän haluaisi oppia erityisesti sitä.

Toukokuun itsearviointissa esittelin lapsille samat aihekokonaisuudet tulevan oppimisen mahdollisuuksina kuin joulunakin, mutta korostin myös sitä, että lapsi voi keksiä itse lisää omia tavoitteita. Kevätlukukaudella lapset olivat kokeneet oppineensa monta uutta asiaa, sillä enää ei joulukuun tavoin löytynyt yhtään lasta, joka olisi toivonut kaikkea jo opeteltua lisää seuraavalle kouluvuodelle.

Ilona toivoi joulukuun itsearviointin tapaan viittä eri asiaa, mutta etenkin taas muotoilua. Hän sanoi tykkäävänsä muotoilusta niin kovin, että voitaisiin tehdä tulevaisuudessa isompiakin töitä. Myös Alli asetti itselleen viisi eri kasvunaihetta, mutta päinvastoin kuin jouluna, nyt hän perusteli kaikki toiveensa. *”Piirtämistä liiduilla, tykkään piirrellä paljon. Maalausta, mukavia, kun niistä tulee semmosia taideteoksia. Kollaasin tekoa, tykkään askartelusta. Grafiikkaa, tykkään yleensä tehdä grafiikantöitä, mutta en tykännyt silloin kun painettiin ja sitten ei tullut mitään. Muovailua, koska jos menee pieleen voi aloittaa uudelleen, voi muotoilla vaikka mitä hassua”*.

Pinja toivoi kehittyvänsä piirtäjänä mutta mainitsi kollaasin, maalauksen ja muotoilun alueina, joissa ei enää tarvitse lisäharjoitusta. *”Osaan maalata samanlaisen taulun kuin äidillä, siinä on viivoja ja ympyröitä, se on taidetta. Osaan jo muovailinkin, olen muotoillut perhosen painamalla sydänmuotilla...”*. Pinja oli ainut, joka perusteli asioita, joita ei toivo enää lisää opettajan opetussuunnitelmaan. Hän tiedosti mitä oli jo oppinut riittävästi ja kertoi missä kaipaisi vielä lisäharjoitusta.

Kalle, Mikko, Tuomas, Heidi, Salla, Risto, Matti, Meeri, Tiina, Laura, Maija ja Enni valitsivat kukin yhdestä neljään oppimistavoitetta kertoen yksilöidysti, millaisia töitä kuvataiteen tunnilla voisi toteuttaa. Heidi halusi maalata luontoa ja muovailta koteja. Salla toivoi tutustuvansa taidekuviin ja -näyttelyihin, joissa näkisi eläin- ja merikuvia. Enni toivoi oppivansa piirtämään isovanhemmille kauniita kortteja. Tiinalla oli oma idea siitä, kuinka voitaisiin muovailta mielikuvituksen pohjalta vieraita eläimiä ja sitten vasta kuulla opettajalta, millainen eläin oikeasti on. Laura halusi oppia paremmin huomaaman erilaisia ympäristön muotoja: *”jos on jokin muoto, niin haluaisin oppia paremmin huomaamaan mitä se esittää”*. Heidi, Matti ja Meeri olivat muun luokan lasten tavoin lisäksi varsin innostuneita käsitöistä mainiten toivovansa niitä lisää.

Kriittisen reflektion tasolle lasten on hankala yltää. Näillä tasoilla pitäisi tiedostaa, että omaa oppimista on arvioitava rajallisen tiedon pohjalta (”tulla tietoisiksi omasta

tietoisuudesta ja suhtautua siihen kriittisesti”) ja omaa oppimista olisi arvioitava hyvin abstraktilla (käsitteellisellä, psyykkisellä ja teoreettisella) tasolla. Pitäisi ymmärtää, mistä omat tavat ajatella ja toimia juontavat juurensa ja olisi osattava vaihtaa näkökulmaa siitä, mihin on tottunut ja oppinut. Omaa tietoisuutta pitäisi arvioida kriittisesti, mikä on saavutus aikuisellekin. (Mezirow 1981, 12 - 13.)

8.2 Kasvunkansioiden ensi-ilta

Kasvun kansio rikastutti vuorovaikutusta oppilaan, opettajan, kodin ja muun koulun kesken. Opettaja sai tietoa oppilaan kehityksestä ja vanhemmat konkreettisen välineen lapsensa kehityksen seuraamiseen.

Itsearviointiin ei olekaan tarkoitus tapahtua sosiaalisessa tyhjiössä (Boud 1995, 15, 200), vaan itseään arvioiva oppilas saa palautetta myös tovereiltaan (jolloin puhutaan toveriarvioinnista) ja opettajalta. Toisten arviot ja näkökulmat syventävät itsearviointia. Portfoliotoiminnassa sosiaalisella vuorovaikutuksella on olennainen sija. Lapsen esitellessä omaa kasvun kansiotaan opettajalle, vanhemmille tai luokkatovereille lapsi saa uusia näkemyksiä muilta ja oppii perustelemaan omia ajatuksiaan. Koska esiteltävänä on oppilaan parhaita, hänen omaa kasvuaan ja kehitystään kuvaavia töitä, voi lapsi olla niistä oikeutetusti ylpeä. Portfolion esittely itselle tärkeille ihmisille on omiaan lisäämään lapsen itsearvostusta. (Linnakylä 1993a, 74 ; 1994, 12 ; Kankaanranta 1996, 12 ; Pollari 1994, 60 - 61.)

Portfolion esittely toteutettiin tutkimusluokassani luokan oppilaiden, vanhempien ja opettajien yhteisenä kevätillana. Lapsi oli kevätillan tähti, mutta myös opettajat olivat saatavilla, jos lapsi ja vanhemmat halusivat opettajan mukaan keskustelemaan lapsen portfolioista. Kevätillan yhteisten ohjelmanumeroiden jälkeen jokainen lapsi haki kasvunkansionsa ja vanhempansa yhteen esitellen oppimistaan vanhemmilleen. Vanhemmat olivat kiinnostuneita lasten töistä ja lapset puuhistaan ylpeitä. Luokan täytti iloinen puheensorina perheiden tutustuessa lapsen kuluneeseen kouluvuoteen kasvunkansioiden välityksellä.

Perusopetuksen oppilaan arvioinnin perusteet (1999, 12) mainitsevat portfolion lisäksi itsearviointin menetelmänä arviointikeskustelut. Keskustelut ohjaavat ja kannustavat oppilasta vahvistaen hänen pätevyudentunnettaan. Portfolio toimikin luokassa lähtökohtana opettajan, lapsen ja vanhempien välisessä arviointikeskustelussa,

jolloin lapsi pääsi konkreettisten töittensä avulla kertomaan omista tavoitteistaan, oppimisestaan ja onnistumisistaan toimien arviointikeskustelun päähenkilönä. Ilman lapsen ikiomaa kansiota lapsella ei välttämättä olisi ollut paljoakaan sanottavaa aikuisten keskustelun väliin.

8.3 Kasvunkansiot opettajan työvälineenä

Tutkimusluokkani lasten portfoliot saattavat ulkopuolisesta tuntua pelkästään laatikolliselta papereita, kuvia ja kirjoituksia. Sitä laatikon sisältö olisikin, elleivät kaikki lasten työt sisältäisi itsearviointia. Jos laatikon avaa ja sen sisältöön tutustuu, voi tutustuja päästä kurkistamaan lapsen maailmaan ja lapsessa tapahtuneeseen kasvuun ja kehitykseen. Pollari (1994, 62) kiteyttää portfolion merkityksen todetessaan, että ”parhaimmillaan salkullisesta papereita voi tulla pussillinen kultaa”.

Kasvunkansiot sopivat hyvin laadulliseen tapaustutkimukseen, koska niiden avulla painottui kvalitatiivisen tutkimusotteen mukaisesti tiedonhankinta luonnollisissa, todellisissa tilanteissa. Kasvunkansio painotti tutkimusmenetelmänä kunkin lapsen ainutkertaisuutta sekä kasvu- ja oppimistavoitteiden asettamisessa että oppimiskokemusten valinnassa ja arvioinnissa (Kankaanranta & Linnakylä 1999, 256). Kasvunkansiot seurasivat lapsen kasvua ja kehitystä pitkällä aikavälillä, dokumentoivat kasvunmerkit ja -kokemukset talteen ja patistivat niiden arviointiin uusia oppimishaasteita suunniteltaessa. Portfoliolle elämänläheisenä oppimismenetelmänä oli ominaista, että sillä oli merkitystä oppilaalle itselleen. Kasvunkansio oli yhteydessä todelliseen elämään ja lapsi sai itse osallistua oppimisensa arviointiin ja suunnitteluun.

Toisaalta se, että lapsen kasvu ja oppiminen tuli esille portfoliotoimintaan liittyvässä itsearvioinnissa tuki lapsen itsensä lisäksi myös opettajaa. Portfoliot paljastivat opettajalle lapsen toiveita ja kiinnostuksia sekä mieluisimpia oppimistehtäviä. Näin opettaja pääsi suunnittelemaan itselleen uusia opetushaasteita ja mahdollisuuksia. Portfolio toimi tiedonsaantijärjestelmänä, jolla lapsen oma ääni saatiin kuuluviin.

Joskus portfolion moititaan olevan liian avoin nimitys lähes kaikille oppilaiden tuotuskokoelmille (Kivelä 1996, 90 - 91). Portfolio ei saisi jäädä vain laatikolliseksi papereita, sillä portfolioon kuuluu aina myös itsearviointia. Portfolion mahdollisuudet ovat monet, mutta mikään taikatempu se ei ole, joka itsestään parantaa oppimisen ja

arvioinnin laadun. Lapsen kasvuun ei riitä pelkästään laatikollinen papereita! On muistettava, että lapsen on saatava itse valita kasvustaan kertovia töitä niitä arvioiden.

Arviointiuudistuksissa voi olla myös vaarana, että perinteiset arviointityypit yritetään syrjäyttää täysin uusilla menetelmillä (Boud 1995, 214 ; Kananoja 1999, 361). Portfolio ja siihen liittyvä oppilaan itsearviointi on monin tavoin kannattavaa, mutta ei välttämättä riitä ainoana arviointimenetelmänä kertomaan monipuolisesti oppilaan kehityksestä. Koska joskus vanhemmat epäilevät yksilöllisen arvioinnin objektiivisuutta peläten sen vievän koulussa sijaa perustaitojen- ja tietojen opettamiselta ja arvioinnilta (Takala 1996, 211), oli hyvä että oppilas sai tutkimusluokassani itsearvioinnin lisäksi myös ulkopuolista palautetta opettajalta. Opettaja voi omaa arviointiaan rakentaessaan käyttää apuna lapsen kasvunkansiota.

Helsingiläisvanhemmat toivoivat Kananojan (1999) tutkimuksessa lapsen suorituksista palautetta ja kannustivat oppilaan ohjaamista omien tavoitteiden asettamiseen sekä tavoitteiden arviointiin. Samojen lasten opettajat pitivät itsearviointia yhdistettynä arviointikeskusteluun parhaana, joskin raskaana arviointitapana. Sekä opettajat että vanhemmat toivoivat, että lapsen vertailua luokkakavereihin vähennettäisiin. (Kananoja 1999, 223 - 227, 343.)

Tutkimukseni painotti itsearvioinnin merkitystä, mutta koulussa on väistämättä myös tilanteita, joissa opettaja antaa lapselle palautetta. Opettajalla on monien tutkijoiden (Harter 1996, 11 - 14, 28 ; Helm ym. 1997, 202 ; Korpinen 1988, 101 ; 1989, 196 ; 1990, 36 ; 1993, 6, 22 - 23) mukaan suuri merkitys oppilaan minäkäsityksen kehittymiselle. Opettajan palaute ja oppilaaseen kohdistamat odotukset vaikuttavat oppilaan itseensä kohdistamiin odotuksiin. Opettajalta vaaditaan empatiaa, aitoutta ja ehdotonta, positiivista oppilaiden hyväksymistä. Koska aikuisen palaute vaikuttaa lapsen itsetuntoon (Markus, Cross & Wurf 1990, 215 - 216) on aikuisen parasta tietää, miten palaute on annettava, että se tukisi lapsen itsetuntoa.

Suomessa oppilaiden kokonaiskehitystä ja minäkuvaa ei vallitsevin arviointikäytäntein aina riittävästi tueta. Mäensivun (1999, 159 - 164) tutkimuksessa paljastui, etteivät opettajat huomaa sanallisissa arvioissaan riittävästi oppilaan kasvu- ja oppimismahdollisuuksia. Borba (1989, 278) muistuttaa rakentavan palautteen olevan tärkeää niillekin, joilla on hyvä itsetunto. Hyvä palaute pitää itsetunnon vahvana tai auttaa sitä vahvistumaan (Sylwester 1997, 75 - 79). Kasvunkansioiden kautta opettaja voisi oppia paremmin tuntemaan oppilaitaan ja näin antaa kullekin tarkoituksenmukaista palautetta.

Lukuisat itsetunnon ja arvioinnin tutkijat ovat selvittäneet hyvän palautteen ominaisuuksia. Hyvä palaute kertoo saajalleen palautteen antajan välittävän hänestä ja tarkoittavan auttaa. Palautteen saaja huomaa, että hänen työtään arvostetaan ja palaute annetaan, koska työ on huomion arvoisen. Hyvä palaute annetaan ajallaan, silloin kun palautteen saaja tietää, mistä hän palautetta saa. Hyvä palaute on konkreettista, tarkkaa ja yksityiskohtaista, palautteen antaja selittää mitä tarkoittaa ja kertoo, mitä arvostaa. Mahdollisimman yksityiskohtainen ja yksilöllinen palaute kertoo oppilaalle hänen edistymisestään ja kasvun mahdollisuuksista. Edistymistä kuvaileva arvostelu oppilaan itsensä arvostamalta alueelta lisää oppilaan itsearvostusta. Varsinkin kielteistä palautetta annettaessa arvioijan on huolehdittava siitä, että lapsi tietää palautteen kohdistuvan hänen suoritukseensa, ei persoonallisuuteen. Lapsi hyötyy palautteesta eniten silloin, kun hänelle kerrotaan, mitä hänen pitäisi tehdä eikä vain sitä, mitä hän ei olisi saanut tehdä. Hyvä palautteen antaja arvostaa aina toista ihmistä ja tämän tapaa tehdä asiat. (Aho 1996, 52 - 54 ; 1997, 49 ; Borba 1989, 278 ; 4.6.2001 ; Boud 1995, 202 - 205 ; Kalliopuska ym. 1997, 26 ; Koppinen ym. 1994, 35, 38, 40 ; Korpinen 1989, 197 - 199 ; 1996, 71 - 73 ; Korpinen & Seppänen 1988, 12 - 16 ; Salmivalli 1997, 93 - 98.)

Opettaja voi toimia lapselle hyväitsetuntoisen mallina (Borba 4.6.2001). Lapselle tärkeiden muiden ihmisten arvot ja suhtautuminen lapseen tulee osaksi lapsen omaa minäkäsitystä (Harter 1999, 12 - 13), jolloin muiden kielteiset arvioinnit laskevat lapsen itsearvostusta. Lapselle annettavan tuen täytyisi olla täysin ehdotonta, lapseen itseensä eikä lapsen tekemisiin kohdistuvaa. Toruttaessa lapsen tulee saada tietää nuhteiden johtuvan hänen tekemisistään, ei hänestä itsestään. Lapsella on oikeus kokea itsensä arvokkaaksi sellaisenaan, ilman ehtoja. (Harter 1982a, 171 ; 1993, 101.)

9 POHDINTA

Koulun alku on merkittävä vaihe lapsen elämässä ja sillä on vaikutuksensa pitkälle tulevaisuuteen. Koulun alkaessa lapsi astuu uuteen maailmaan, jossa hän kohtaa muita lapsia ja opettajia, uusia haasteita ja odotuksia. Uusien luokkatovereiden ja koulussa opittujen tietojen ja taitojen avulla lapsi oppii myös tuntemaan itseään paremmin. Kuitenkin nykyinen kiireinen elämänmeno ja kasvavat vaatimukset voivat myös sumentaa lapsen käsitystä omasta itsestään (Harter 1998, 581). Tämän vuoksi edes koulun pitäisi olla paikka, jossa lapsen on hyvä ja turvallinen olla ja oppia, rakentaa omaa itsetuntoaan. Lapsi tarvitsee hyvää itsetuntoa sopeutuakseen elämän vaatimuksiin ja kasvattajat tarvitsevat tietoa itsetunnon kehittymisestä voidakseen tukea lasta tämän tutustuessa itseensä.

Tutkimuksen tarkoitus oli selvittää, miten 6 - 7 -vuotiaat lapset arvioivat itseään sekä miten opettajana voin auttaa lasta itsearvioinnissa tukeakseni lapsen myönteisen itsetunnon rakentumista. Tutkimuksen tarkoitus oli myös kehittää lasten ikätasolle soveltuva haastattelu heidän itsetuntonsa aineksia selvittämään. Haastattelut, kasvunkansioihin sisältyvät itsearvioinnit ja itsetunnon tukemiseen tähtäävät leikit olivat lapsilähtöisiä tutkimusmenetelmiä, joita kehitin tarkoitukseni opetella tukemaan lasten itsetuntoa opettajan työssäni.

Myös opetussuunnitelmat korostavat lapsen itsetunnon kehittämisen tärkeyttä. Koska koulun oppilaanarvioinnin tehtävänä on kehittää oppilaan edellytyksiä itsearviointiin ja itsearvioinnin katsotaan kehittävän itsetuntoa, tarvitsevat kaikki opettajat merkittävinä lasten itsetuntoon vaikuttajina tietoa lapsen itsetunnon rakentumisesta ja tukemisesta. Hyvä itsetunto kantaa lasta pitkälle.

Hyvää itsetuntoa on syytä pitää koulun tärkeimpänä oppimistuloksena. Tiedot ja taidot vanhenevat ja unohtuvat, mutta oma myönteinen käsitys omasta itsestä ja omista taidoista auttaa selviytymään elämän muuttuvista tilanteista. Opettajien tulisi kehittää koulua aina enemmän oppilasta kunnioittavaksi kasvu- ja oppimisympäristöksi. Jopa perusopetuslaki 628/1998 (22§) velvoittaa opettajan kannustamaan opiskelua ja kehittämään oppilaan edellytyksiä itsearviointiin. Auttamalla oppilaitaan arvioimaan itseään opettaja on mukana toteuttamassa koulun tärkeää tehtävää lapsen terveen itsetunnon kehittäjänä. Varsinkin esi- ja alkuopetuksessa rakennettu hyvä itsetunto luo tulevan tiedollisen ja taidollisen oppimisen perustan.

9.1 Minäkuvien tutkiminen

Se, että pienellä lapsella eivät aina sanat riittäneet kertomaan, mitä hän itsestään ajatteli, ei tarkoittanut, etteikö lapsella olisi ollut käsitystä itsestään. Lasta oli autettava kertomaan itsestään, mikä auttoi häntä muodostamaan realistista minäkäsitystä. Minäkäsitys on lapsen oma käsitys itsestään ja itsetunto minäkäsityksen arvioiva näkökulma. Itsetunto on myönteinen kun lapsi katsoo olevansa hyvä ja hyväksytyt omama itsenään, hyvine ja heikompine puolineen.

Pienten lasten itsetuntoa on tutkittu aikaisemmin suhteellisen vähän, mutta sen tutkiminen oli hankaluudesta huolimatta toki luotettavasti mahdollista iälle sopivan haastattelumenetelmän avulla. Muutin Harterin & Piken (1984) kehittämää haastattelua tutkimukseni lapsille sopivammaksi lasten kanssa käymieni keskustelujen pohjalta. Lapset pääsivät itse määrittelemään oman itsetuntonsa rakennusaineiksi, joista muodostin haastattelukysymyksiä. Lasten saatua itse määrittää itsetuntonleen merkityksellisiä asioita voi myös haastattelutulosten kertomaa pitää luotettavana tietona lasten itsetunnosta.

Haastattelun kuvakirja konkreettisine esimerkkeineen ja kiireetön tuokio rauhallisessa paikassa lapselle itselleen sopivaan aikaan auttoi lasta keskittymään haastatteluun. Kaikki lapset osallistuivat mielellään haastatteluun ja olivat innoissaan kuvakirjasta, jonka olin ihan heitä varten piirtänyt. Lasten tuntui olevan helppo samaistua selkeiden kuvien tyttöön/poikaan kertoen kuvien avulla itsestään vastaavia asioita. Lapset ottivat kantaa konkreettisiin esimerkkeihin, sillä he halusivat päästä kertomaan, millaisia ovat itse vastaavissa tilanteissa. Nämä kertomukset olivat niitä lasten tilannekohtaisia minäkuvia, joiden avulla tavoittelin tietoa lasten moniulotteisesta itsetunnosta.

Haastattelutilanteista muodostui leppoisia juttelutuokioita. Haastattelu eteni leikinomaisesti lasten kertoessa itsestään kuvien avulla. Lasten ikätasolle soveltuvat konkreettiset kuvin esitetyt kysymykset ja kahdenkeskinen asioista jutteleminen antoi minulle haastattelijana varmuutta siitä, että kaikki lapset ymmärsivät kysymykset. Uskoakseni kukaan ei myöskään ajatellut haastattelussa olevan ”oikeita” tai ”väärää” vastauksia, koska kaikki lapset valitsivat reippaasti itsestään kertoen aina sen kuvan lapsen, jonka kanssa he katsoivat olevansa samankaltaisia. Ei haitannut, vaikka ei vielä osannut esimerkiksi lukea, eihän osannut kyseisen kuvan lapsikaan.

Koska haastattelun kysymysten muoto ja järjestys oli kaikille sama, puhutaan strukturoidusta haastattelusta, jonka perustana on se, että kysymyksillä on sama merkitys kaikille vastaajille myös vastausvaihtoehtojen ollessa valmiit (Gall ym. 1996, 310 ; Eskola & Suoranta 1998, 87 ; Fontana & Frey 2000, 649 ; Patton 1990, 280 - 289). Strukturoitu haastattelu on periaatteessa helppo siirtää myös muihin tutkimuksiin, mutta se kannattaa kuitenkin aina muokata tarkoituksiin sopivaksi. Muokkaamalla kuvahaastatteluni lasten ikätasolle sopivaksi ja käsitteiltään ymmärrettäväksi pyrin tekemään haastattelusta luotettavan tutkimusmenetelmän. Käsitteiden ollessa selkeitä aineiston vääristyminen on minimoitu (Syrjälä ym. 1994, 100).

Kun kysymykset olivat ensin kaikille samat, sain monipuolisesti tietoa lasten erilaisista tavoista suhtautua itseensä. Haastattelutilanteeni lasten kanssa vastasi oikeastaan kysymyslomakkeen täyttämistä ohjatusti, mutta lähestyi puolistrukturoitua haastattelua sikäli, että haastateltavalla oli myös mahdollisuus vastata omin sanoin ja kertoa perusteluja sekä lisätietoa itsestään aina halutessaan. Puolistrukturoidussa haastattelussa haastateltava saa syventää vastauksiaan vastaamalla hänelle esitettyihin tarkennettuihin kysymyksiin (Gall ym. 1996, 310).

Haastattelun toteuttaminen samanlaisena sekä joulukuusta että toukokuussa mahdollisti lasten itsearviointien pysyvyyden ja kehittymisen tutkimisen. Puoli vuotta väliä oli niin lyhyt aika, että minäkuvat eivät varsinaisesti muuttuneet, mutta lapset saattoivat kyllä kokea itsensä pätevimmiksi esimerkiksi tiedollisella alueella opittuaan uusia asioita kevään mittaan. Se, että lasten vastaukset pysyivät pääpiirteissään samoina osoitti lasten minäkuvien olleen jo tarkoin perusteltuja pohdintoja.

9.2 Moniulotteisia minäkuvia

Itsetunto rakentuu Harterin (1982b, 87 ; 1983b, 366 - 367 ; 1987, 220 - 224 ; 1988, 62; 1990a, 69 ; 1990c, 296 ; 1998, 554 - 556 ; 1999, 6 ; Harter & Pike 1984, 1969) mukaan elämän eri tilanteissa syntyvistä minäkuvista. Koska minäkuvat vaihtelevat eri tilanteissa myös itsetunnon vahvuus vaihtelee. Harterin oppien mukaisesti kehittämässäni haastattelussa lapsen kertomat tilannekohtaiset itsersioinnit eli minäkuvat antoivat tietoa siitä, miten lapset arvioivat itseään eri tilanteissa. Haastattelussa lapset kertoivat käsityksiään omista koulunkäyntiin liittyvistä taidoistaan sekä kokemuksistaan läheisiltään saamasta hyväksynnästä. Se, että katsoo olevansa

hyvä itselle merkityksellisissä asioissa sekä hyväksytyt tärkeiden ihmisten keskuudessa on hyvän itsetunnon rakennusainesta (Harter 1999, 149 - 163).

Haastattelujen ja itsearviointiharjoitusten pohjalta kokoamistani lasten omista minäkertomuksista selvisi mikä on lapselle tärkeää ja mitä hän itsestään tyypillisesti kertoo. Minäkuvat koostuivat lasten itsearvioinneista, omista vahvuuksista, kiinnostuksen kohteista ja merkityksellisistä kokemuksista, joita keräsin käyttäen koko tutkimusaineistoa hyväksi. Tiivistettyjen minäkuvien avulla oli mahdollista välittää oleelliset asiat lapsen itsearvioinnista kadottamatta läheistä kosketusta lapsen elämään. Henkilökuvaukset mahdollistivat erilaisten yksilöllisten minäkuvien esittelyn, mutta myös yhteenvedojen tekemisen tyypillisistä 6 - 7 -vuotiaiden tavoista arvioida itseään.

Lapset kokivat itsensä varsin päteviksi tiedollisen ja fyysisen pätevyyden alueella. Jos lapsi katsoi itsensä erittäin päteväksi tai hyväksytyksi, sai hän neljä pistettä. Kaikkien lasten haastatteluista saamien pisteiden keskiarvojen keskiarvo oli koetun tiedollisen ja fyysisen pätevyyden kysymyksistä 3,6. Lapset olivat mestareita lukemisen, laskemisen ja liikkumisen asioissa jo kouluun tullessaan, mutta luottamus omiin taitoihin sen kun vahvistui kevätlukukaudella lasten oppiessa lisää uusia asioita.

Lapset olivat siis näkemyksensä mukaan melkoisia mestareita asiassa kuin asiassa. Kaikki kokivat lähes poikkeuksetta itsensä vähintään melko taitaviksi tiedollisen ja fyysisen alueen taidoissa. Muutamat kokivat olevansa lähes kaikessa erittäin hyviä. Ihan perustelematta lapset eivät kuitenkaan taitojaan mainostaneet. He nauttivat koulunkäynnistä ja oppimistaan uusista taidoista, mutta pohtivat joskus pitkäänkin, millaisia todella ovat kertoen perusteluja päätelmilleen. Se, että lapset huomasivat taitojensa kehittyneen kouluvuoden aikana osoitti lasten pohtineen kunnolla taitojaan väittämättä itseään taitaviksi ilman perusteita. Esimerkiksi luku- ja kirjoitustaitoa arvioitiin keväällä paljon syksyistä myönteisemmin, kun lukemaan todella oli jo opittu.

En kertonut, ketkä lapsista olivat esioppilaita ja ketkä ensimmäisen luokan oppilaita, koska esi- ja alkuopetusikäisten lasten itsearviointitaidot eivät poikenneet toisistaan. Kaikki lapset saivat samat tilaisuudet arvioida itseään ja kaikilta itsearviointi sujui. Vain niissä oppiaineissa, joissa oppisisällöt olivat erilaisia (esimerkiksi äidinkieli ja matematiikka), itsearvioinnit toteutettiin lasten kanssa eri tavoin.

Lasten itsearvioinnit rönsyilivät usein asiasta toiseen. Lapsi kertoi itsestään vilkkaasti yksittäisiä asioita aloittaen kertomisen yleensä ulkonäöstään, siitä, millainen on. Seuraavaksi lapset usein kertoivat, mistä asioista pitävät, mitä osaavat ja missä ovat taitavia, mitä harrastavat sekä perheestään ja omista tärkeistä lemmikeistään tai

leluistaan. Kaikille lapsille oli tyypillistä kuvata ominaisuuksiaan ja mieltymyksiään sekä luetella vahvuuksiaan niistä konkreettisia esimerkkejä näyttäen: ”kuuntele, kun luettelen kirjaimia...”.

Konkreettisten taitoesitysten (pallon pompotuksen jäljittelyä, numeroiden ja kirjainten luettelua, sadun kertomista jne.) lisäksi lapset osasivat perustella arvioitaan itsestään monin tavoin. He kertoivat, kuinka ovat huomanneet osaavansa jotakin saadessaan oikeita vastauksia. Lukutaidon huomaa, kun saa selville asioita lukemalla ja laskutaidon, kun opettaja tarkistaa laskutehtävien olevan oikein. Lapset huomasivat oman kehittymisensä vertaamalla itseään aikaisempiin taitoihinsa ”osaan paremmin kuin pienenä”. Harjoittelun merkitys oli havaittu, koska harjoittelemalla saavutettiin toivottuja taitoja. Oma harrastuneisuuskin oli todiste omista vahvuuksista ”olen taitava juoksija koska harrastan jalkapalloa” tai ”olen hyvä maalaamaan ja käynkin kuvataidekerhossa”. Omiin taitoihin opittiin luottamaan sitä mukaa, kun taidot karttuivat.

Lapset suhteuttivat taitojaan myös muiden lasten taitoihin. Ilona kehittyi harjoittelemalla taitavaksi juoksijaksi, mutta aluksi hän ei pärjännyt juoksukisassa Kallelle. Parhaimmillaan vertailu muihin voi auttaa arvioimaan itseään, mutta olisi tärkeää, että lapset kokisivat uuden oppimisen kivaksi ja tärkeäksi masentumatta siitä, että joku voi osata asian jo paremmin.

Rakkaat asiat toimivat monelle lapselle hyvän itsetunnon rakennusaineiksina. Lapset kertoivat innoissaan suhteestaan heille tärkeisiin asioihin, esimerkiksi liikkumiseen ja koulutehtäviin. Lasten saadessa oppia itselleen tärkeitä asioita itsetunto sai tilaisuuksia voimistua.

Läheisiltä saatu tuki ja kannustus vaikutti omien taitojen ohella hyvän itsetunnon rakentumiseen. Kavereilta saamansa hyväksyntää luokan lapset porukkana arvioivat pistein 3,2 ja sekä äidin että isän osoittamaa hyväksyntää pistein 3,1. Muiden tuki on välttämätöntä hyvän itsetunnon kehittymiseksi, mutta jostain syystä lapset suhtautuivat saamansa hyväksynnän arviointiin varauksellisemmin kuin oman pätevyuden arvioitiin. Lasten oli ilmeisesti helpompi arvioida omia taitojaan kuin muilta saamaansa hyväksyntää, vaikka periaatteessa konkreettiset haastattelukuvat auttoivatkin arvioimaan muiden osoittamaa hyväksyntää. Lapset uskoivat enemmän omiin taitoihinsa kuin muilta saamaansa kannustukseen.

Saatua hyväksyntää arvioitiin kaikkiaan varovaisemmin kuin omia taitoja. Useimmat lapset uskoivat omistavansa monta kaveria, mutta he huomasivat myös kaverin

puutteen. Kukaan ei kokenut olevansa täysin vailla kavereita, mutta oli lapsia, jotka arvioivat aika varovaisesti ystävien määrää. Suurin osa lapsista tuli pyydytyksi leikkiin mukaan ainakin melko usein. Yksi hyvä ystävä ja luottamus omiin taitoihin loivensi kuitenkin torjutuksi tulemisen kolhuja.

Lasten kanssa jutteleminen päivän asioista oli kaikkien vanhempien oiva tapa osoittaa kiinnostusta lasta kohtaan, mutta muuten lapset kokivat vanhempansa aika kiireisiksi aikuisiksi, joilla ei ole liikoja aikoja leikkiin tai ulkoiluun. Lapset toki tykkäsivät harjoitella lukemista yksin tai leikkiä kavereiden kesken, mutta vanhemmatkin olisivat olleet tervetullutta seuraa useammin kuin ehtivät.

Lapset rakensivat itsetuntoaan muiden ihmisten kautta. Lapsen perustelut itsearvioinneilleen koskivat usein vanhemmilta, opettajalta tai kaverilta saatua palautetta ja kannustusta. Se mitä tärkeä ihminen sanoi, oli merkittävää kuultavaa itseensä tutustuvalla lapsella. Oli hienoa, kun isovelji opetti jotain, mitä lapsi ei vielä osannut tai kehui pikkusisaruksensa taitoja. Lapset pystyivät arvioimaan muilta saamaansa hyväksyntää kun arvioiden pohjalla oli kuvat konkreettisesta käyttäytymisestä. Perheen ja kaveriporukoiden yhteiset hetket ja puuhastelu oli jokaiselle tärkeää.

9.3 Itsetunnon tukeminen

Itsetunnon myönteisen kehityksen tukeminen oli keinoni opettajana auttaa lapsia välittämään itsestään. Borba (4.6.2001) ja Harter (1993,111) uskovat kasvattajan mahdollisuuksiin vaikuttaa itsetunnon vahvistumiseen, jos lapsi saa toistuvasti myönteisessä ja turvallisessa ilmapiirissä uutta itsetuntoa rakentavaa tietoa itsestään. Lasten itsetunto alkaa Ahon & Heinon (2000, 1) mukaan muotoa juuri esi- ja alkuopetusiässä, joten koin erityisen tärkeäksi tutkimustehtäväkseni ottaa selvää siitä, miten voin kasvattajana tukea lasten kasvua hyväitsetuntoisiksi.

Leikimme luokassa koko kevätlukukauden ajan kerran viikossa leikkejä, joiden oli tarkoitus auttaa lapsen itsetuntoa kehittymään. Keksinkin leikkejä Borban (1989) itsetuntomalliin ja Ahon & Tarkkosen (1999) vastaavaan tutkimukseen tukeutuen. Borban malli oli johdonmukainen ja riittävän konkreettinen siirrettäväksi käytännön koulutyöhön. Kun itsetunnon katsoi Borban teorian mukaisesti rakentuvan viidestä eri tunneulottuvuudesta oli helppo keksiä eri tunneulottuvuuksia tukevia harjoituksia. Näin pääsimme lasten kanssa leikkien kehittämään omaa turvallisuuden, itsensä

tiedostamisen, yhteenkuuluvuuden, tehtävätietoisuuden ja pätevyuden tunnetta. Kaikki Borban (1989) teoriaan perustuvat harjoitukset olivat hyvin monipuolisia ja vahvistivat usein monia eri itsetunnon tunneulottuvuuksia samanaikaisesti ollen näin tavoitteiltaan osin päällekkäisiä. Toisaalta, mitä enemmän itsetunto sai tilaisuuksia vahvistua, sen parempi. Harjoitusten lomassa pyrin antamaan lapsille henkilökohtaista huomiota, mikä sekin voi osaltaan tukea itsetunnon kehittymistä (Harter 1999, 343).

Turvallisuudentunne on perusta itsetunnolle. Yhteisten sääntöjen sopimisella ja niiden noudattamisella, myönteisen palautteen antamisen harjoittelulla sekä erilaisten leikkien ja pelien avulla harjoittelimme ottamaan muut huomioon niin, että kaikilla olisi luokassa hyvä ja turvallinen olo. Järkevät rajat, luottamuksellinen, myönteinen ja huolehtiva ilmapiiri auttoivat lasta tuntemaan olonsa koulussa turvalliseksi. Kouluun oli mukava tulla, kun tiesi, että vastassa on ystäviä, joihin voi luottaa.

Vahvan itsetunnon kannalta on tärkeää, että lapsi osaa arvioida itseään realistisesti kokien itsensä arvokkaaksi. Teimme erilaisia harjoituksia, joissa lapset saivat tilaisuuksia tutustua itseensä. Aloitimme kaiken luonnollisen kokoisen omakuvan maalauksella, koska näkyvien ominaisuuksien kuvaamisesta oli helppo lähteä liikkeelle itseään arvioimaan. Monenlaisissa itsearviointiharjoituksissa syvensimme tietoisuutta itsestämme. Omia ominaisuuksia oli pohdittava tarkoin, kun kertoi mieltymyksistään kaverille tai leikki leikkiä, joka olisi mennyt pieleen ilman tarkkaa itsearviointia. Lapset oppivat leikkien löytämään monia eri puolia sekä itsestään että kaveristaan.

Itsetunnolle on tärkeää tuntea itsensä hyväksytyksi ja ryhmään kuuluvaksi. Tullakseen hyväksytyksi on osattava myös itse hyväksyä muut. Harjoittelimme sosiaalisia taitoja: yhteistyökykyä sekä toisen huomioimista ja kannustamista, että luokassa olisi jokaiselle oma paikkansa ryhmän jäsenenä. Opettajana loin lapsille mahdollisuuksia vuorovaikutukseen erilaisin ryhmäjooin ja lisäämällä ryhmän hyväksyntää sisältäviä tehtäviä ja toimintatapoja. Ystäväystymistä voi harjoitella. Erilaisten harjoitusten avulla lapset oppivat tuntemaan lisää itseään ja kaveriaan sekä luomaan näin luokan yhteistä henkeä, yhteenkuuluvuudentunnetta.

Tehtävätietoisuus antaa suunnan omalle toiminnalle. Lapset harjoittelivat tavoitteen asettamista ja suunnitelmiansa toteutumisen seuraamista esimerkiksi asettamalla yhteisiä sääntöjä ja seuraamalla omaa käyttäytymistään itsearviointilomakkeen avulla viikon ajan. He myös asettivat eri oppiaineissa tulevia oppimistavoitteita itselleen. Tehtävätietoisuus vahvistui oman käyttäytymisen seuraamisella. Jos alkuvuikolla jotkut

yhdessä sovitut säännöt unohtuivat, oli loppuviikolla mahdollisuus parantaa tapojaan. Itsearviointi auttoi suuntaamaan omaa käytöstä kohti tavoitteita.

Itsearvioinnin avulla lapset huomasivat omia vahvuuksiaan ja heikkouksiaan. Pätevydentunnetta on iloita omista vahvuuksista ja tulla toimeen heikkouksiensa kanssa. Se kehittyi, kun tietoisuus omista vahvuuksista lisääntyi niiden leikkien avulla, joissa harjoiteltiin antamaan kannustavaa palautetta itselle ja muille.

Itsearviointi oli elämänläheinen arviointimenetelmä, jonka avulla pyrin tukemaan lasten itsetuntoa oppilaan oman näkökulman painottuessa oppimisen arvioinnissa. Oman oppimisen seuraaminen kasvunkansion avulla liittyi kaikkiin Borban (1989) itsetunnon vahvistamiseen tähtääviin alueisiin; perusturvallisuuteen, itsensä tiedostamiseen ja yhteenkuuluvuuteen, mutta ennen kaikkea tehtävä- ja tavoitetietoisuuteen ja pätevyyden tunteisiin.

Oppilas keräsi kasvunkansioonsa opettajan kanssa omia töitään ja itsearviointejaan seuraten oppimistaan ja kertoen ajatuksistaan oppimaansa kohtaan. Kokoelma oppilaan töitä kuvasi oppilaan osaamista ja oppimista, kasvua ja kehitystä monipuolisesti ja auttoi oppilasta arvioimaan itseään. Lapsi pääsi itse määrittelemään ja välittämään kansion avulla kasvulleen ja oppimiselleen antamiaan merkityksiä. Kansio kertoi koulussa opituista ja koetuista asioista.

Portfoliotoiminta osoittautui lapsilähtöiseksi mahdollisuudeksi dokumentoida ja tehdä näkyväksi lasten merkittäviä kokemuksia ja sekä tuoda esille lasten ajatuksia. Pehmeä arviointikulttuuri tuki oppimista osoittaen oppilaan vahvuuksia. Mitä ilmeisimmin itsearviointi tuki lapsen itsetunnon vahvistumista myönteiseen suuntaan, koska lapset osasivat arvioida itseään ja tiedostivat omaa oppimistaan.

Itsearvioinnin avulla lapsi pääsi muodostaan itsestään realistista kuvaa sekä oppi ja motivoitui ottamaan vastuuta omasta oppimisestaan. Aina kun lapset oppivat uuden tiedon tai taidon, he oppivat myös tuntemaan itseään lisää; oliko opittu taito minulle merkityksellinen ja millainen olen kyseisen taidon osaajana. Oppilaat saivat näin tilaisuuksia tiedostaa oppimistaan, kiinnostuksen kohteitaan, vahvuuksiaan ja heikkouksiaan sekä määrittellä tulevia kasvunhaasteitaan.

Lapset arvioivat itseään myönteisesti, luottivat taitoihinsa ja asettivat itselleen realistisia oppimistavoitteita. He kuvasivat oppimisprosessiaan kertoen mitä tapahtui ja mitä tuli opittua sekä pohtivat, miksi niin tapahtui. Lapset arvioivat omia vahvoja ja heikkoja puoliaan sekä opiskelun helppoutta/vaikeutta ja mukavuutta/tylsyyttä ja löysivät parhaita saavutuksiaan. Onnistunutta työtään valitessaan lapsi arvioi

samanaikaisesti omaa työtään ja tavoitteitaan sekä niiden toteutumista. Lapset osasivat perustella arviointejaan osoittaen näin tietoisuutensa omaan oppimiseen vaikuttavista asioista.

Käytännön portfoliotoiminnassa pienten lasten kanssa tuli kysymyksiä ja ongelmia vastaan: ”Miten, milloin ja miksi lasten töitä valitaan kansioon?”. Ei riittänyt, että opettajana tunsin portfolion teoriaa, vaan oli osattava soveltaa tiedot luokalle sopiviksi työskentely- ja arviointimenetelmiksi. Portfolio on parhaimmillaan kiinteässä yhteydessä luokan toimintaan perustuen sitä toteuttavien lasten ja opettajan näkemyksiin ja tavoitteisiin (Kankaanranta 1998, 111).

Arvioinnin ei saisi nousta päällimmäiseksi koulussa olon tarkoitukseksi. Haasteellisena tehtävänäni oli kehittää portfolioarvioinnista luonteva osa jokapäiväistä toimintaa niin, että arvioinnista saatava hyöty oli järkevässä suhteessa arviointiin käytettyyn aikaan. Itsearviointilla ei saanut kyllästyttää oppilaita, vaan itsearviointin harjoittelu luokassa oli väline auttaa oppilasta muodostamaan realistinen ja terve itsetunto.

Portfoliotoiminnan toteuttaminen vaati työtä kaikilta, mutta se kannatti aloittaa jo lasten ensimmäisenä kouluvuonna. Kun itsearviointia sai pienestä pitäen harjoitella, taito arvioida itseä kehittyi koko ajan. Autoin lapsia arvioinnissa tukikysymyksiin: ”mikä oli helppoa/vaikeaa, mikä oli mukavaa/tylsää?”. ”Miksi?” kysymys kannusti oppilaita perustelemaan näkemyksiään. Mennyttä toimintaa arvioidessamme palautimme opitun mieliin keskustellen ja lasten tekemiä töitä ja tehtäviä tutkien. Opettajan auttaessa lapsia arvioinnissa ja kasvunkansion kokoamisessa lapset saivat tilaisuuden huomata, kuinka tärkeitä ja arvostettuja heidän oppimiskokemuksensa ovat. Itsearviointi osoitti oppilaan vahvuuksia tehden oppimisesta kivaa ja merkityksellistä.

Lapset alkoivat kiinnittää huomiota siihen, miten he oppivat. Lapset osasivat kertoa, miltä oppiminen tuntui. He pohtivat mikä tuntui mukavalta ja haasteelliselta opittavalta ja mikä ei. Heille oli tärkeää saada oppia uutta ja käyttää omia taitojaan. Liian haasteettomat tai rajatut tehtävät, joihin ei voinut itse vaikuttaa pitkästytivät.

Kun oli saanut itse määritellä oppimistavoitteita, oli oppiminen mielekkäämpää ja itsetuntoa tukevaa. Lapset löysivät tavoitteitaan määrittäessään asioita, joita heidän kannattaisi harjoitella vielä lisää. Osa lapsista halusi syventää taitojaan entisestään itselle mieluuisella alueella. Muutamat kertoivat myös asian toisinpäin, eli luettelivat niitä taitoja, mitkä osaavat jo ilman lisäharjoitusta.

Kasvunkansiot toimivat myös opettajan työvälineenä sekä opettajan, vanhempien ja lapsen keskustelun pohjana arviointikeskustelussa. Opettaja ja vanhemmat saivat konkreettisen välineen lapsen kehityksen seuraamiseen ja oppimisen tukemiseen. Lapsi pääsi kansionsa avulla kertomaan omista tavoitteistaan, oppimisestaan ja onnistumisistaan toimien oman oppimisensa päähenkilönä. Portfolio oli kasvukokemusten tallettaja, jolla lapsen oma ääni saatiin kuuluviin.

9.4 Lasten ääni luotettavasti kuuluviin

Monet tutkijat moittivat minäkäsitys ja itsetunto -tutkimusten sekavuutta. Millerin (1998, 4, 41 - 42, 46) mielestä suomalaisen tutkimuksen ongelmia ovat kunnollisen teoriapohjan puuttuminen, käsitteistön sekavuus ja olematon itsetuntoon vaikuttavien tekijöiden selvitys. Perusteellinen käsitteiden määrittely oli tärkeää, että lukija sai tietää, mistä tutkimuksessa on kyse. Kerroin aluksi etenkin Harterin ja Borban teorioista, joiden pohjalta rakensin haastattelun ja itsetuntoleikkejä. Minäkäsityksen ja itsetunnon tarkastelu eri näkökulmista antoi mahdollisuuden ymmärtää aihetta entistä paremmin. Teoriatrangulaatiossa tutkimusaineistoa tutkitaan erilaisilla teorioilla (Eskola & Suoranta 1998, 70 ; Patton 1990, 470). Käytin teoriatrangulaatiota vertaillen humanististen, sosiaalipsykologisten ja kognitiivisten teorioiden näkemyksiä itsetunnon kehittymisestä ja kehittämisestä. Koska itsetunto tutkimusalueena oli kovin laaja, oli minun valittava pienten lasten itsetunnon tutkimiseen parhaiten soveltuvia menetelmiä.

Tapaustutkimuksia kritisoidaan usein turhaan niiden heikosta yleistettävyydestä, koska tapauksen kokonaisvaltainen ymmärtäminen on yleistettävyyttä tärkeämpää. Laadullisessa tapaustutkimuksessa ei pyritä tilastollisiin, yleistäviin päätelmiin, vaan kuvaamaan jotakin tapausta ja ymmärtämään tiettyä toimintaa (Eskola & Suoranta 1998, 61 - 66). Sain paljon tietoa siitä, miten lapset tyypillisesti arvioivat itseään sekä siitä, mitä keinoja opettajalla on tukea lapsen kasvua hyväitsetuntoiseksi. Koska tutkimuksen lukijan on osattava poimia itselleen kaikkein tärkein tieto tutkimuksesta (Syrjälä & Numminen 1988, 175), olen pyrkinyt selittämään tarkoin käyttämäni lasten itsearvioinnin tutkimis- ja tukemismenetelmäni. Toista samanlaista lapsiryhmää ei ole olemassa, mutta varmasti tutkimukseeni tutustuminen auttaa muita pienten lasten opettajia heidän omassa työssään lasten terveen itsetunnon hyväksi.

Keräämällä aineistoa lasten itsearviointista ikäryhmälle soveltuvin erilaisin tavoin (haastattelut, kasvunkansiot ja kaikenlaiset itsearviointileikit ja -harjoitukset) koin saavani riittävän monipuolisesti tietoa lasten tavoista suhtautua itseensä. Lasten haastattelut ja kasvunkansiot olivat tiedonhankintatapoina lapsilähtöisiä menetelmiä saaden lapsen tutkimuksen pääosaan. Kouluvuoden mittaan tekemäni työ lasten kanssa kerrytti paitsi tutkimusaineistoani mahdollisti myös lasten itsearvioinnin tukemisen kunnolla ajan kanssa. Tutkittavien koulunkäynnissä kiinteä mukanaolo antoi minulle tilaisuuden löytää luokan käyttöön itsetuntoa tukevia kasvatuksellisia käytäntöjä ja työskentelymenetelmiä.

Myös siksi, että itsearvioinnit ovat yksilön omia arvioita, joiden luotettavuutta ei voi mitata kuin toisella, erilaisella mittarilla (Harter 1999, 314), keräsin lasten itsearviointista runsaasti tietoa. Oppimisprosessiin osallistuminen, vuorovaikutus oppilaiden kanssa ja eri tavoin kerättyjen oppimisdokumenttien sekä haastatteluaineiston analyysi olivat keinojani tutkia lasten itsearviointitaidon kehittymistä. Kun tällä tavoin käytetään monia eri aineistonhankinta- ja tutkimusmenetelmiä tutkimuksen luotettavuuden parantamiseksi puhutaan menetelmätriangulaatiosta (Eskola & Suoranta 1998, 70 ; Patton 1990, 476). Kun yhdessä tutkimuksessa yhdistellään useammanlaisia aineistoja keskenään (esimerkiksi haastattelut ja portfolio) voidaan puhua myös aineistotriangulaatiosta (Eskola & Suoranta 1998, 69).

Triangulaatio, erilaisen ja eri tavoin kootun tiedon vertailu, lisää tutkimuksen luotettavuutta (Stake 2000, 443 ; Syrjälä ym. 1994, 48). Vertailemalla eri menetelmien avulla saamiani tuloksia paransin tutkimuksen uskottavuutta, sillä eri tavoin saamani tiedot lasten itsearviointitaidoista eivät olleet keskenään ristiriitaisia.

Tapaustutkimuksen avulla sain kuuluviin yhden esi- ja alkuopetusluokan äänen ryhmänä sekä viitenätoista yksilöllisenä lapsena. Aikuiset saivat mahdollisuuden ymmärtää lapsen näkökulmaa. Minä opettajana sain arvokasta tietoa tulevaa työtäni varten mahdollisuuksistani vahvistaa lasten itsetuntoa. Itsetunnon tukemiskeinojen etsimistä en aio unohtaa: niitä voi aina kehittää ja löytää lisää. Muutkin opettajat voivat tämän tutkimuksen lasten minäkuvien ja tekemiemme itsearviointiharjoitusten avulla lähteä kehittämään omalle luokalleen parasta mahdollista itsetuntoa tukevaa arviointikulttuuria.

LÄHTEET

- Aho, S. 1993. Oppilaiden moraalikehitystason, minäkäsityksen, sosiaalisen aseman ja kouluasenteiden muuttuminen peruskoulun ala-asteella. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A: 167.
- Aho, S. 1994a. Humanistisen psykologian periaatteet opettajankoulutuksessa ja koulukasvatuksessa. Teoksessa Y. Tähtinen (toim.), 74-91.
- Aho, S. 1994b. Miten ja miksi lasten itsetunto muuttuu koulussa? *Kasvatus* 5, 469-471.
- Aho, S. 1996. Lapsen minäkäsitys ja itsetunto. Helsinki: Edita.
- Aho, S. 1997. Minä. Teoksessa S. Aho & K. Laine, 16-67.
- Aho, S. & Heino, S. 2000. Itsetunnon vahventaminen päiväkodissa. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A:191.
- Aho, S. & Laine, K. 1997. Minä ja muut. Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Helsinki: Otava.
- Aho, S. & Laine, K. 1997. Minä ja muut muuttuvassa maailmassa. Teoksessa S. Aho & K. Laine. Minä ja muut, 7-14.
- Aho, S. & Tarkkonen, H. 1999. Itsetuntoharjoituksia esi- ja alkukasvatusikäisille. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja C:9.
- Bandura, A. 1990. Conclusion: reflections on nonability determinants of competence. Teoksessa R. J. Sternberg & J. Kolligian (toim.), 315-362.
- Bandura, A. 1997. Self-efficacy. The exercise of control. New York: Freeman.
- Baumeister, R. F. (toim.) 1993. Self-esteem: the puzzle of low self-regard. New York: Plenum Press.
- Blaine, B. & Crocker, J. 1993. Self-esteem and self-serving biases in reactions to positive and negative events: an integrative review. Teoksessa R. F. Baumeister (toim.), 55-85.
- Blatchford, P. 1992. Academic self assessment at 7 and 11 years: its accuracy and association with ethnic group and sex. *British Journal of Educational Psychology* 62, 35-44.
- Boggs, S. R. & Eyberg, S. 1990. Interview techniques and establishing rapport. Teoksessa A. M. La Greca (toim.), 85-108.
- Borba, M. 1989. Esteem builders. California: Jalmar Press.
- Borba, M. 1993. Staff esteem builders. California: Jalmar Press.

- Borba, M. 2001. Healthy self-esteem – groundstone for welfare and success. Helsingin seudun kesäyliopisto. 4.6.2001.
- Boud, D. 1995. Enhancing learning through self assessment. London: Kogan Page.
- Broadfoot, P. & Towler, L. 1992. Self-assessment in the primary school. *Educational Review*, 44 (2), 137-151.
- Brotherus, A., Hytönen, J. & Krokfors, L. 1999. Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka. Porvoo: WSOY.
- Brown, J. D. 1993. Motivational conflict and the self: the double-bind of low self-esteem. Teoksessa R. F. Baumeister (toim.), 117-130.
- Brunell, V. & Välijärvi, J. (toim.) 1988. Yleissivistävä koulutus: näkymiä ja tulevaisuuden haasteita. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 25.
- Burns, R. B. 1982. Self-concept development and education. Analyzing alternative theories. New York: Teachers College Press.
- Byrne, B. M. 1996. Measuring self-concept across the life span. Issues and instrumentation. Washington DC: American Psychological Association.
- Campbell, J. D. & Lavalley, L. F. 1993. Who am I? The role of self-concept confusion in understanding the behavior of people with low self-esteem. Teoksessa R. F. Baumeister (toim.), 3-20.
- Cole, D. A., Maxwell, S. E. & Martin, J. M. 1997. Reflected self-appraisals: strength and structure of the relation of teacher, peer, and parent ratings to children's self-perceived competencies. *Journal of Educational Psychology* 89 (1), 55-70.
- Conner, C. 1991. Assessment and testing in the primary school. School development and management of change. Series 8. Bristol: Falmer Press.
- Cooley, C. H. 1902/1967. Human nature and the social order. Toinen painos. New York: Schocken Books.
- Coopersmith, S. 1967. The antecedents of self-esteem. San Francisco: Freeman.
- Davies, J. & Brember, I. 1995. Change in self-esteem between year 2 and year 6: a longitudinal study. *Educational Psychology* 15 (2), 171-179.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (toim.) 2000. Handbook of qualitative research. Toinen painos. London: Sage.
- Doverborg, E. & Pramling, I. 1998. Att förstå barns tankar. Metodik för barn intervjuer. Toinen painos. Stockholm: Liber.

- Dunn, J. 1996. Sibling relationships and perceived self-competence: patterns of stability between childhood and early adolescence. Teoksessa A. J. Sameroff & M. M. Haith (toim.), 253-270.
- Eccles, J., Wigfield, A., Harold, R. D. & Blumenfeld, P. 1993. Age and gender differences in children's self- and task perceptions during elementary school. *Child Development* 64, 830-847.
- Eder, R. A. 1990. Uncovering young children's psychological selves: individual and developmental differences. *Child Development* 61, 849-863.
- Eisenberg, N. (toim.) 1987. *Contemporary topics in developmental psychology*. New York: Wiley.
- Eisenberg, N. (toim.) 1998. *Handbook of child psychology 3. Social, emotional and personality development*. New York: Wiley.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1992. Kvalitatiivisten aineistojen analyysitapoja luokittelemassa - eli noin 8 tapaa aineiston erittelyyn. *Kasvatus* 3, 276-280.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 1996. Helsinki: Opetushallitus.
- Fischer, K. W. 1980. A theory of cognitive development: the control and construction of hierarchies of skills. *Psychological Review* 87, 477-531.
- Fontana, A. & Frey, J. H. 2000. The interview. From structured questions to negotiated text. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.), 645-672.
- Frey, K. S. & Ruble, D. N. 1990. Strategies for comparative evaluation: maintaining a sense of competence across the life span. Teoksessa R. J. Sternberg & J. Kolligian (toim.), 167-189.
- Gall, M. D., Borg, W. R. & Gall, J. P. 1996. *Educational research. An introduction*. New York: Longman.
- Gallahue, D. L. 1993. *Developmental physical education for today's children*. Indianapolis: Brown & Benchmark Publishers.
- Goodwin, W. L. & Goodwin, L. D. 1993. Young children measurement: standardized and nonstandardized instruments in early childhood education. Teoksessa B. Spodek (toim.), 441-463.
- Harter, S. 1982a. A developmental perspective on some parameters of self-regulation in children. Teoksessa P. Karoly & F. H. Kanfer (toim.), 165-204.

- Harter, S. 1982b. The perceived competence scale for children. *Child Development*, 53, 87-97.
- Harter, S. 1983a. Children's understanding of multiple emotions: a cognitive-developmental approach. Teoksessa W. F. Overton (toim.), 147-194.
- Harter, S. 1983b. Developmental perspectives on the self-system. Teoksessa E. M. Hetherington (toim.), 276-385.
- Harter, S. 1985. Competence as a dimension of self-evaluation: toward a comprehensive model of self-worth. Teoksessa R. L. Leahy (toim.), 55-121.
- Harter, S. 1986. Cognitive-developmental processes in the integration of concepts about emotions and the self. *Social Cognition*, 4 (2), 119-151.
- Harter, S. 1987. The determinants and mediational role of global self-worth in children. Teoksessa N. Eisenberg (toim.), 219-242.
- Harter, S. 1988. Developmental processes in the construction of the self. Teoksessa T. D. Yawkey & J. E. Johnson (toim.), 45-79.
- Harter, S. 1990a. Causes, correlates, and the functional role of global self-worth: a life-span perspective. Teoksessa R. J. Sternberg & J. Kolligian (toim.), 67-97.
- Harter, S. 1990b. Developmental differences in the nature of self-representations: implications for the understanding, assessment, and treatment of maladaptive behavior. *Cognitive Therapy and Research*, 14 (2), 113-142.
- Harter, S. 1990c. Issues in the assessment of the self-concept of young children and adolescents. Teoksessa A. M. La Greca (toim.), 292-325.
- Harter, S. 1993. Causes and consequences of low self-esteem in children and adolescents. Teoksessa R. F. Baumeister (toim.), 87-116.
- Harter, S. 1996a. Developmental changes in self-understanding across the 5 to 7 shift. Teoksessa A. J. Sameroff & M. M. Haith (toim.), 207-236.
- Harter, S. 1996b. Teacher and classmate influences on scholastic motivation, self-esteem, and level of voice in adolescents. Teoksessa: J. Juvonen & K. R. Wentzel (toim.), 11-42.
- Harter, S. 1998. The development of self-representations. Teoksessa N. Eisenberg (toim.), 553-617.
- Harter, S. 1999. *The construction of the self. A developmental perspective*. New York: The Guilford Press.
- Harter, S. & Pike, R. 1984. The pictorial scale of perceived competence and social acceptance for young children. *Child Development*, 55 (4), 1969-1982.

- Harter, S. & Buddin, B. J. 1987. Children's understanding of the simultaneity of two emotions: A five-stage developmental acquisition sequence. *Developmental Psychology*, 23, 388-399.
- Harter, S. & Jackson B. K. 1992. Trait vs. nontrait conceptualizations of intrinsic/extrinsic motivational orientation. *Motivation and Emotion*, 16 (3), 209-233.
- Harter, S., Marold, D. B., Whitesell, N. R. & Cobbs, G. 1996a. A model of the effects of perceived parent and peer support on adolescent false self behavior. *Child Development*, 67, 360-374.
- Harter, S., Robinson, N. S. & Stocker, C. 1996b. The perceived directionality of the link between approval and self-worth: the liabilities of a looking glass self-orientation among young adolescents. *Journal of research on adolescence*, 6 (3), 285-308.
- Harter, S., Bresnick, S., Bouchey, H. A. & Whitesell, N. R. 1997. The development of multiple role-related selves during adolescence. *Development and Psychopathology*, 9, 835-853.
- Hattie, J. 1992. *Self-concept*. New Jersey: Erlbaum.
- Hautamäki, J., Arinen, P., Bergholm, B., Hautamäki, A., Kupiainen, S., Kuusela, J., Lehto, J., Niemivirta, M. & Scheinin, P. 1999. *Oppimaan oppiminen ala-asteilla. Oppimistulosten arviointi 3/1999*. Helsinki: Opetushallitus.
- Helm, J. H., Beneke, S. & Steinheimer, K. 1997. Documenting children's learning. *Childhood Education*, 200-205.
- Hetherington, E. M. (toim.) 1983. *Handbook of child psychology 4: socialization, personality and social development*. New York: Wiley.
- Heatherton, T. F. & Ambady, N. 1993. Self-esteem, self-prediction, and living up to commitments. *Teoksessa R. F. Baumeister (toim.)*, 131-145.
- James, W. 1892/1948. *Psychology. Briefer course*. New York: Henry Holt and company.
- Janesick, V. J. 2000. The choreography of qualitative research design. *Minuets, improvisations, and crystallization. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.)*, 379-399.
- Juvonen, J. & Wentzel, K. R. (toim.) 1996. *Social motivation. Understanding children's school adjustment*. Cambridge studies in social & emotional development. Cambridge: University Press.
- Kalliopuska, M. 1995. *Sosiaaliset taidot*. Helsinki: Edita.

- Kalliopuska, M., Heikurainen, E. & Larsio, M. 1997. *Arvostan itseäni*. Vantaa: Psykologiatutkimus Mirja Kalliopuska.
- Kananoja, S. 1999. *Arviointi lasten kehityksen seurannassa. Oppilasarviointi eriyttämisen tukena peruskoulussa*. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 202.
- Kangasniemi, E. & Konttinen, R. (toim.) 1993. *Lue, etsi, tutki. Tutkittua tietoa koulun kehittämiseksi*. Porvoo: WSOY.
- Kankaanranta, M. 1996. *Päiväkodista kouluun. Kasvun kansio sillanrakentajana*. Teoksessa P. Pollari, M. Kankaanranta & P. Linnakylä (toim.), 7-29.
- Kankaanranta, M. 1998. *Kertomuksia kasvusta ja oppimisesta. Portfoliot siltana päiväkodista kouluun*. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Kankaanranta, M. & Linnakylä, P. 1999. *Portfolio tutkimusmenetelmänä lapsuuden kasvu- ja oppimisympäristöissä*. Teoksessa I. Ruoppila, E. Hujala, K. Karila, J. Kinos, P. Niiranen & M. Ojala (toim.), 255-291.
- Kannas, L. (toim.) 1995. *Koululaisen kokema terveys, hyvinvointi ja kouluviihtyvyys. WHO-koululaistutkimus*. Helsinki: Opetushallitus.
- Kannas, L. 1995. *Johdanto: kohti terveyttä edistäväämpää koulua*. Teoksessa L. Kannas (toim.), 3-14.
- Kannas, L., Välimaa, R., Liinamo, A. & Tynjälä, J. 1995. *Oppilaiden kokemuksia kouluviihtyvyydestä ja kuormittuneisuudesta sekä koulukiusaamisesta Euroopassa ja Kanadassa*. Teoksessa L. Kannas (toim.), 131-149.
- Kari, J. & Pihko, M-K. (toim.) 1993. *Luokanopettajakoulutuksen kehittämisen haasteita*. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 3.
- Karoly, P. & Kanfer, F. H. (toim.) 1982. *Self-management and behavior change. From theory to practice*. New York: Pergamon Press.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. 2000. *Participatory action research*. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.), 567-605.
- Kernis, M. H., Cornell, D. P., Sun, C-R., Berry, A. & Harlow, T. 1993. *There's more to self-esteem than whether it is high or low: the importance of stability of self-esteem*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65 (6), 1190-1204.
- Kirmanen, T. 1999. *Haastattelu lapsen ja aikuisen kohtaamisena – kokemuksia lasten pelkojen tutkimuksesta*. Teoksessa I. Ruoppila, E. Hujala, K. Karila, J. Kinos, P. Niiranen & M. Ojala (toim.), 194-217.

- Kivelä, R. 1996. Omia reittejä luokattomassa lukiossa. Teoksessa P. Pollari, M. Kankaanranta & P. Linnakylä (toim.), 81-93.
- Kohonen, V. & Leppilampi, A. 1994. Toimiva koulu yhdessä kehittäen. Opetus 2000. Porvoo: WSOY.
- Kolb, D. A. 1984. Experiential learning. Experience as the source of learning and development. New Jersey: PrenticeHall.
- Koppinen, M-L., Korpinen, E. & Pollari, J. 1994. Arviointi oppimisen tukena. Opetus 2000. Porvoo: WSOY.
- Korkiakangas, M. 1995. Sosiaalisen kognition kehitys. Teoksessa: P. Lyytinen, M. Korkiakangas & H. Lyytinen (toim.), 188-201.
- Korpinen, E. 1987. Koulun arviointijärjestelmä oppilaan minäkäsityksen kehityksen kannalta ja oppilaan kokemana. Kasvatus 18, 1, 48-54.
- Korpinen, E. 1988. Opettajan merkitys oppilaan minäkäsityksen kehitykselle. Teoksessa V. Brunell & J. Välijärvi (toim.), 95-103.
- Korpinen, E. 1989. Minäkäsitys kasvatuksellisena käsitteenä ja koulun merkitys sen kehittämisessä. Kasvatus 20, 3, 193-200.
- Korpinen, E. 1990. Peruskoululaisen minäkäsitys. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Julkaisusarja A. Tutkimuksia 34.
- Korpinen, E. 1993. Uskooko oppilas oppivansa? Luki-oppilaan minäkokemukset ja minäkäsitys peruskoulun päätösvaiheessa. Teoksessa P. Linnakylä & H. Saari (toim.), 5-26.
- Korpinen, E. 1996. Kuka, mikä ja minkä arvoinen olen? Minäkuva ja arviointi. Teoksessa A. Räisänen & T. Frisk. (toim.), 69-82.
- Korpinen, E. (toim.) 1998. Kyläkoulun monet kasvot. Tutkiva opettaja 1/1998. Jyväskylä: Tuope.
- Korpinen, E. 1998a. Kyläkoulu oppilaan itsetunnon kehittymisympäristönä. Teoksessa E. Korpinen (toim.), 5-20.
- Korpinen, E. 1998b. Peruskoulun oppilasarvostelua kehittämässä. Teoksessa E. Törmä (toim.), 8-33.
- Korpinen, E. (toim.) 2000. Esiopetus. Nyt! Tutkiva opettaja 8/2000. Jyväskylä: Tuope.
- Korpinen, E. 2000. Finnish and estonian adolescents' self-concept and self-esteem at the end of comprehensive schooling. Scandinavian Journal of Educational Research, 4 (1), 27-47.

- Korpinen, E. (toim.) 2000. Tutkivaa opettajuutta etsimässä Suomessa ja Virossa. Tutkiva opettaja 1/2000. Jyväskylä: Tuope.
- Korpinen, E. & Seppänen, A. 1988. Tietokonepohjainen arviointi. Kokeilun pedagoginen tausta ja vaikutukset oppilaiden minäkäsitykseen. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Julkaisusarja A. Tutkimuksia 16.
- Kuula, A. 1999. Toimintatutkimus. Kenttätyötä ja muutospyrkimyksiä. Tampere: Vastapaino.
- Kvale, S. 1996. InterViews. An introduction to qualitative research interviewing. Thousand Oaks: Sage.
- Kääriäinen, H. 1986. Oppilaan selviytyminen koululaisena sekä minäkuvan ja kouluasenteiden kehitys peruskoulun luokilla 1-4. Opettajien, oppilaiden ja heidän vanhempiensa tekemiin arviointeihin sekä suoritettuihin mittauksiin perustuva seurantatutkimus kahdessa helsinkiläisessä koulussa. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 45.
- Kääriäinen, H. 1988. Minäkuvan kehitys. Loimaa: Finn Lectura.
- Kääriäinen, H. 1989. Oppilaantuntemus. Käsikirja varhaiskasvatukseen ja peruskouluun. Loimaa: Loimaan kirjapaino.
- Kääriäinen, H., Laaksonen, P. & Wiegand, E. 1997. Tutkiva ja muuttuva koulu. 3. uusittu painos. Porvoo: WSOY.
- Ladd, G. W. & Coleman, C. C. 1993. Young children's peer relationships: forms, features, and functions. Teoksessa B. Spodek (toim.), 57-76.
- La Greca, A. M. 1990. Issues and perspectives on the child assessment process. Teoksessa A. M. La Greca (toim.), 3-17.
- La Greca, A. M. (toim.) 1990. Through the eyes of the child. Obtaining self-reports from children and adolescents. Boston: Allyn and Bacon.
- Laine, K. 1997a. Sosiaalinen havaitseminen. Teoksessa S. Aho & K. Laine, 69-103.
- Laine, K. 1997b. Yksilö ryhmässä. Teoksessa S. Aho & K. Laine, 203-255.
- Leahy, R. L. (toim.) 1985. The development of the self. London: Academic Press.
- Leppilampi, A. & Piekkari, U. 1998. Terve, terve! Opitaan yhdessä oppimisen ja elämän taitoja. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Liikanen, P. 1993. Koulu identiteetin muovaajana. Teoksessa J. Kari & M-K. Pihko. (toim.)
- Liinamo, A. & Kannas, L. 1995. Viihdynkö, pärjäänkö, selviänkö turvallisesti: koulunkäynti oppilaiden kokemana. Teoksessa L. Kannas (toim.), 109-130.

- Linnakylä, P. 1993a. Portfolio oppilaan itsearvioinnin ja itseohjautuvan oppimisen tukena: mahdollisuuksia ja rajoituksia. Teoksessa E. Kangasniemi & R. Konttinen (toim.), 70-93.
- Linnakylä, P. 1993b. Suomalaisetko huippulukijoita? Peruskoululaisten lukutaito ja -tottumukset. Teoksessa P. Linnakylä & H. Saari (toim.), 27-56.
- Linnakylä, P. 1994. Mikä ihmeen portfolio? Arvioinnin ja oppimisen liitto. Teoksessa P. Linnakylä, P. Pollari & S. Takala (toim.), 9-31.
- Linnakylä, P. & Saari, H. (toim.) 1993. Oppiiko oppilas peruskoulussa? Peruskoulun arviointi 90 -tutkimuksen tuloksia. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Linnakylä, P., Pollari, P. & Takala, S. (toim.) 1994. Portfolio arvioinnin ja oppimisen tukena. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Lummelahti, L. 1993. Didaktiset leikkiharjoitukset esiopetuksessa. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Lyytinen, P., Korhonen, M. & Lyytinen, H. (toim.) 1995. Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. Porvoo: WSOY.
- Markus, H., Cross, S. & Wurf, E. 1990. The role of the self-system in competence. Teoksessa R. J. Sternberg & J. Kolligian (toim.), 205-225.
- Marsh, H. W., Craven, R. G. & Debus, R. 1991. Self-concepts of young children 5 to 8 years of age: measurement and multidimensional structure. *Journal of Educational Psychology* 83 (3), 377-392.
- Marsh, H. W., Craven, R. G. & Debus, R. 1998. Structure, stability, and development of young children's self-concepts: a multicohort-multioccasion study. *Child development*, 69, 1030-1053.
- Mezirow, J. 1981. A critical theory of adult learning and education. *Adult education* 32 (1), 3-24.
- Micklo, S. J. 1997. Math portfolios in the primary grades. *Childhood Education*, 195-199.
- Miller, H-M. 1998. Perceived competence, social support, and global self-worth: a cross-cultural study at the Finnish elementary school level. University at Albany. State university of New York. School of education. Department of educational psychology and statistics.

- Moretti, M. M. & Higgins, E. T. 1990. The development of self-system vulnerabilities: social and cognitive factors in developmental psychopathology. Teoksessa R. J. Sternberg & J. Kolligian (toim.), 286-314.
- Mäensivu, K. 1999. Opettaja määrittelijänä – oppilas määriteltävänä. Sanallisen oppilaan arvioinnin sisällön analyysi. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 157.
- Ojanen, M. 1994. Mikä minä on? Minän rakenne, kehitys, häiriöt ja eheytyminen. Tampere: Kirjatoimi.
- Oosterwegel, A. & Oppenheimer, L. 1993a. Development of the self-system: how children perceive their own and others' ideas about themselves. Journal of applied developmental psychology, 14, 443-460.
- Oosterwegel, A. & Oppenheimer, L. 1993b. The self-system. Developmental changes between and with self-concepts. New Jersey: Erlbaum.
- Opetushallitus 15.5.2000. Opetushallituksen päätös esiopetuskokeilussa 2000-2001 noudatettavista opetussuunnitelman perusteista. 2000. Saatavilla www -muodossa: >URL: <http://www.oph.fi/esiopetusalkuopetus/esiopetus.html>>. 22.11.2000.
- Overton, W. F. (toim.) 1983. The relationship between social and cognitive development. New Jersey: LEA.
- Patton, M. Q. 1990. Qualitative evaluation and research methods. London: Sage.
- Pellegrini, A. D. 1991. Applied child study: a developmental approach. Toinen painos. New Jersey: LEA.
- Peltonen, M. & Ruohotie, P. 1992. Oppimismotivaatio. Teoriaa, tutkimuksia ja esimerkkejä oppimishalukkuudesta. Aavaranta-sarja n:o 29. Helsinki: Otava.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Helsinki: Opetushallitus.
- Perusopetuksen oppilaan arvioinnin perusteet 1999. Helsinki: Opetushallitus.
- Peruopetuslaki 628/1998.
- Phillips, A. & Zimmerman M. 1990. The developmental course of perceived competence and incompetence among competent children. Teoksessa R. J. Sternberg & J. Kolligian (toim.), 41-66.
- Piaget, J. 1988. Lapsi maailmansa rakentajana. Kuusi esseetä lapsen kehityksestä. Suom. S. Palmgren. Porvoo: WSOY.
- Pollari, P. 1994. Portfolio koulussa. Salkullinen papereita vai pussillinen kultaa? Teoksessa P. Linnakylä, P. Pollari & S. Takala (toim.), 51-63.

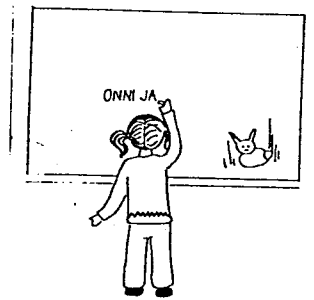
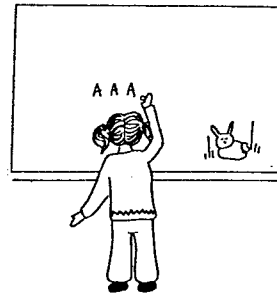
- Pollari, P., Kankaanranta, M. & Linnakylä, P. (toim.) 1996. Portfolion monet mahdollisuudet. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- POPS – 70. 1973. Peruskoulun kasvatustavoitteet sekä oppiaineiden oppimäärät ja ainekohtaiset tavoitteet. Helsinki: Osakeyhtiö Valistus.
- Pulkkinen, L. 1995. Persoonallisuuden kehitys lapsuudesta aikuisuuteen. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korhonen & H. Lyytinen (toim.), 297-310.
- Pölkki, P. 1989. Stability and change of social skills and self-concept at the beginning of school age. Jyväskylän yliopisto. Psykologian laitoksen julkaisuja 309.
- Pölkki, P. 1990. Self-concept and social skills of school beginners. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 76.
- Pönkkö, A. 1999. Vanhemmat ja lastentarhanopettajat päiväkotilasten minäkäsityksen tukena. Jyväskylän yliopisto. Studies in sport, physical education and health 62.
- Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1994. Oppiminen ja koulutus. Porvoo: WSOY.
- Reasoner, R. 1992. Building self-esteem in the elementary schools. Teacher's manual. Toinen painos. Palo Alto: Consulting Psychologist Press.
- Reasoner, R. 1994. Building self-esteem in the elementary schools. Administrator's guide. Toinen painos. Palo Alto: Consulting Psychologist Press.
- Ruble, D. N. 1987. The acquisition of self-knowledge: a self-socialization perspective. Teoksessa N. Eisenberg (toim.), 243-270.
- Ruble, D. N. & Flett, G. N. 1988. Conflicting goals in self-evaluative information seeking: developmental and ability level analyses. *Child Development* 59 (1), 97-106.
- Ruble, D. N., Eisenberg, R. & Higgins, E. T. 1994. Developmental changes in achievement evaluation: motivational implications of self-other differences. *Child Development*, 65, 1095-1110.
- Ruoppila, I. 1999. Lasten tutkimuksen eettisiä kysymyksiä. Teoksessa I. Ruoppila, E. Hujala, K. Karila, J. Kinos, P. Niiranen & M. Ojala (toim.), 26-51.
- Ruoppila, I., Hujala, E., Karila, K., Kinos, J., Niiranen, P. & Ojala, M. (toim.) 1999. Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Jyväskylä: Atena.
- Räisänen, A. & Frisk, T. 1996. (toim.) Silta uuteen opiskelija-arviointiin. Arviointia opiskelija-arvioinnista. Arviointi 6/96. Helsinki: Opetushallitus.
- Salmio, K. & Lindroos-Himberg, K. 1995. (toim.) Askelia yleissivistävän koulutuksen arviointiin. Arviointi 2/95. Helsinki: Opetushallitus.
- Salmivalli, C. 1997. Mitä itsetuntomittarit mittaavat? *Psykologia* 32, 2, 93-98.

- Sameroff, A. J. & Haith, M. M. (toim.) 1996. The five to seven year shift: the age of reason and responsibility. Chicago: The University of Chicago Press.
- Scheinin, P. 1990. Oppilaiden minäkäsitys ja itsetunto. Vertailututkimus peruskoulussa ja steinerkoulussa. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 77.
- Scheinin, P. 1999. Kouluun liittyvä minäkäsitys ja itsetunto. Teoksessa J. Hautamäki, P. Arinen, B. Bergholm, A. Hautamäki, S. Kupiainen, J. Kuusela, J. Lehto, M. Niemivirta, & P. Scheinin, 157-184.
- Seifert, K. L. 1993. Cognitive development and early childhood education. Teoksessa B. Spodek (toim.), 9-23.
- Spencer, S. J., Josephs, R. A. & Steele, C. M. 1993. Low self-esteem: the uphill struggle for self-integrity. Teoksessa R. F. Baumeister (toim.), 21-36.
- Spodek, B. (toim.) 1993. Handbook of research on the education of young children. New York: Macmillan.
- Stake, R. E. 2000. Case studies. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.), 435-454.
- Sternberg, R. J. & Kolligian, J. (toim.) 1990. Competence considered. New Haven: Yale University Press.
- Stone, W. L. & Lemanek, K. L. 1990. Developmental issues in children's self-reports. Teoksessa A. M. La Greca (toim.), 18-56.
- Sylwester, R. 1997. The neurobiology of self-esteem and aggression. Educational leadership 54, 5, 75-79.
- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 51/1988.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Takala, S. 1996. Suoritusarviointi puntarissa. Mahdollisuuksia ja ongelmia valtakunnallisissa kokeissa. Teoksessa P. Pollari, M. Kankaanranta & P. Linnakylä (toim.), 207-222.
- Tauriainen, L. 2000. Kohti yhteistä laatua. Henkilökunnan, vanhempien ja lasten laatuksäilykset päiväkodin integroidussa erityisryhmässä. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 165.
- Terveen itsetunnon ja elämänhallinnan edistäminen peruskoulussa. Opetusministeriön työryhmien muistioita 1997: 29. Helsinki: Opetusministeriö.

- Tice, D. M. 1993. The social motivations of people with low self-esteem. Teoksessa R. F. Baumeister (toim.), 37-53.
- Tikkanen, P. 2000. Itsearviointin kehittäminen alkuopetuksessa. Teoksessa E. Korpinen (toim.), 169-170.
- Tikkanen, P. & Kosunen, A. 2000. Esi- ja alkuopetusikäisen lapsen itseohjautuvuus käsitöissä. Teoksessa E. Korpinen (toim.), 88-106.
- Tähtinen, J. (toim.) 1994. Opettajaksi kasvaminen. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja B:46.
- Törmä, E. (toim.) 1998. Aina ajankohtainen arviointi - opettaja avain arvioinnin kehittämisesä. Tutkiva opettaja 3/1998. Jyväskylä: Tuope.
- Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Verschueren, K. & Marcoen, A. 1999. Representation of self and socioemotional competence in kindergartners: differential and combined effects of attachment to mother and to father. *Child Development*, 70, 183-201.
- Vilkko-Riihelä, A. & Bergström, M. 1991. Uuden lukion psykologia 3. Porvoo: WSOY.
- von Wright, J. 1992. Oppimiskäsitysten historiaa ja pedagogisia seurauksia. Helsinki: Opetushallitus.
- Vuorinen, R. 1998. Minän synty ja kehitys. Ihmisen psyykinen kehitys yli elämänkaaren. Porvoo: WSOY.
- Vygotsky, L. 1978. *Mind in society*. Cambridge: Harvard.
- Väljjarvi, J. 1995. Monipuolinen oppilasarviointi tuloksellisen oppimisen edellytyksenä. Teoksessa K. Salmio & K. Lindroos-Himberg (toim.), 30-36.
- Välimaa, R. 1995a. Olenko sopivan kokoinen? Koululaisten kokemuksia painostaan ja laihduttamisesta. Teoksessa L. Kannas (toim.), 65-74.
- Välimaa, R. 1995b. Oppilaiden kokemuksia sosiaalisesta tuesta koulussa. Teoksessa L. Kannas (toim.), 177-192.
- Välimaa, R., Kepler, K. & Yeganegi, N. 1995. Koettu terveys ja onnellisuus sekä sairaudet koululaisen arjessa. Teoksessa L. Kannas (toim.), 31-43.
- Walsh, D. J., Tobin, J. J. & Graue, M. E. 1993. The interpretive voice: qualitative research in early childhood education. Teoksessa B. Spodek (toim.), 464-476.
- Yawkey, T. D. & Johnson, J. E. (toim.) 1988. Integrative processes and socialization: early to middle childhood. New Jersey: LEA.

LIITTEET

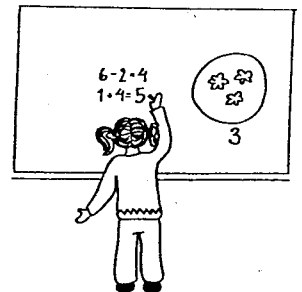
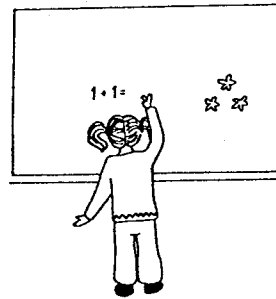
Liite 1: Haastattelukuvat



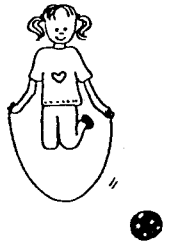
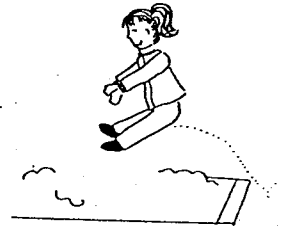
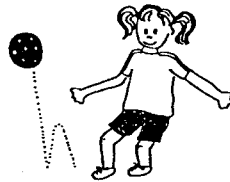
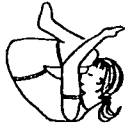
A I
H



V P R I Y
D
A B E Q
C H K N
J L O
M S U
T Ö



Liite 1: Haastattelukuvat (jatkuu)



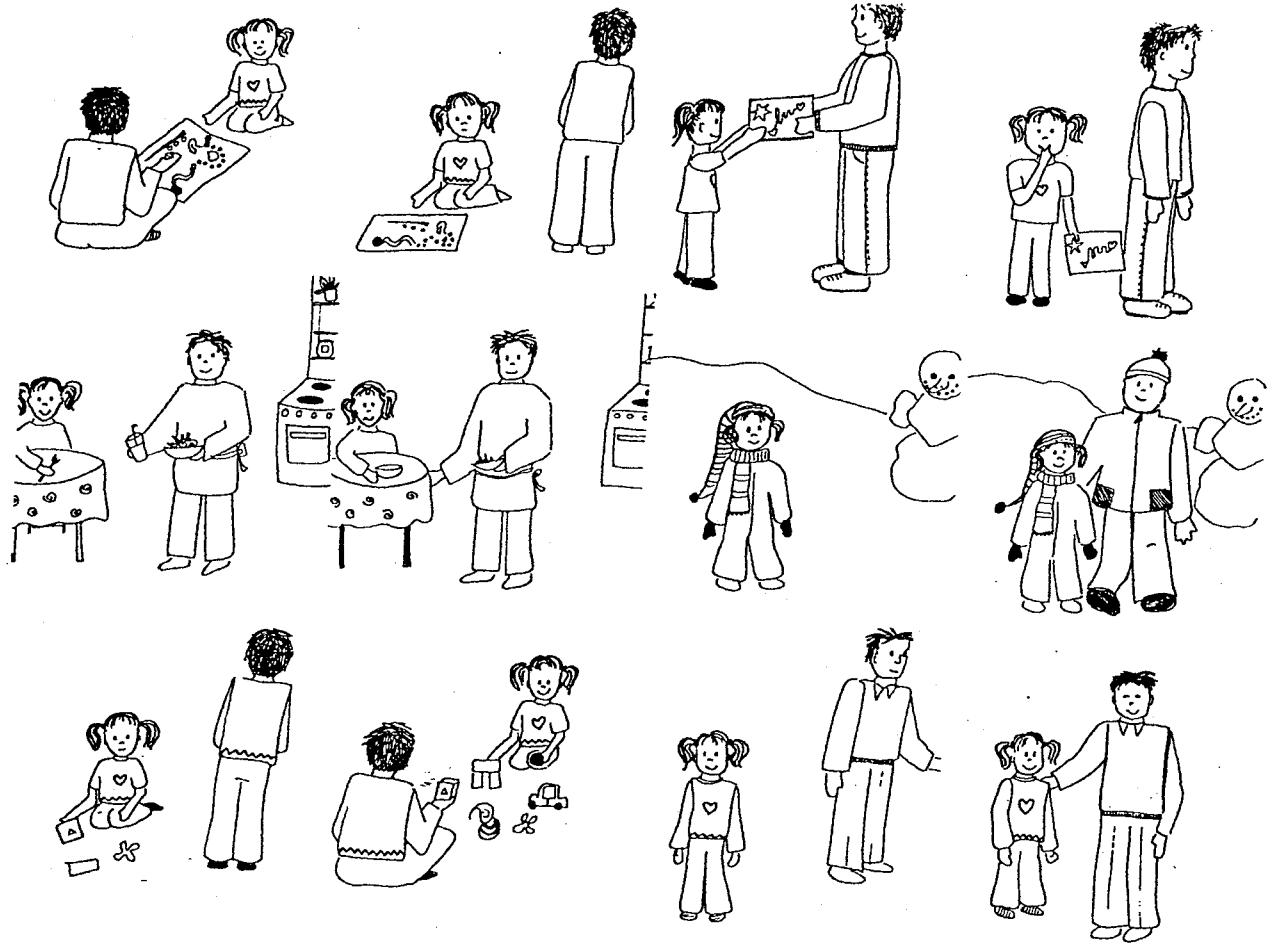
Liite 1: Haastattelukuvat (jatkuu)



Liite 1: Haastattelukuvat (jatkuu)



Liite 1: Haastattelukuvat (jatkuu)



Liite 2: Kirje vanhemmille

20.1.2000

Hyvät vanhemmat!

Itsetunto on tärkeä voimavaramme, se määrää ihmisen kehitystä ja elämää. Hyvä itsetunto auttaa meitä selviytymään monista asioista. Lasten vanhemmat ja opettajat tarvitsevat tietoa siitä, miten hyvä itsetunto syntyy. Tämän kirjeeni tarkoituksena on pyytää teidän suostumustanne siihen, että lapsenne osallistuu gradu tutkimukseeni siitä, miten esi- ja alkuopetusikäiset lapset arvioivat itseään ja miten opettaja voi tukea oppilaitaan hyvän itsetunnon kehittämisessä. Olemme jo lasten kanssa tuttuja marras- joulukuun ajalta, jolloin tein luokassa luokanopettajan opintoihini kuuluvaa päättöharjoittelua.

Koulussa oppilaanarvioinnin yhtenä tehtävänä on kehittää oppilaan edellytyksiä itsearviointiin. Itsearviointin tarkoituksena on vahvistaa itsetuntoa ja kehittää opiskelutaitoja, omien kykyjen ja taitojen tunnistamista sekä sosiaalista kasvua. Ihmisen myöhemmän elämän kannalta on tärkeämpää se, mitä hän oppii koulussa itsestään kuin mitä asioita ja sisältöjä hän oppii, sillä tiedot vanhenevat ja saattavat unohtua, mutta omaa minäänsä ihminen kantaa koko elämänsä ajan mukanaan. Samalla kun eri oppiaineissa opitaan uusia asioita, opitaan myös jotain itsestä: "Millainen olen juuri tämän kyseisen aineen oppijana?". Oppimisessa on kyse oman minän kehittämisestä. Koska itsetunto opitaan vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa on perheen jälkeen luokkatovereilla ja opettajalla iso merkitys lapsen itsetunnon rakentumisessa.

Pidän Esi - IB -luokassa kevään ajan viikoittain yhden itsetunnon vahvistamiseen tähtäävän tunnin. Leikimme ja pelaamme yhdessä, opettelemme huomaamaan hyviä asioita itsestä ja kaverista. Joidenkin tuntien lopuksi teemme yhdessä itsearviointin tunnilla tapahtuneesta työskentelystä.

Jos annatte suostumuksenne, lapsenne osallistuu kouluaikana noin puoli tuntia kestävään haastattelun, jonka avulla selvittelen sitä, miten pätevä lapsi kokee olevansa tiedollisella ja fyysisellä alueella sekä kokeeko lapsi olevansa hyväksytty ja pidetty kavereiden ja perheen keskuudessa. Haastattelussa lapselle näytetään kuvapareja kahdesta lapsesta, ja haastateltava saa valita, kumman kuvan lasta hän itse muistuttaa enemmän. Esimerkiksi kuva lapsesta joka on taitava pompottamaan palloa < > kuva lapsesta, joka ei vielä kovin hyvin osaa pompottaa palloa. Haastattelen lapsia nyt tammikuussa, ja toisen kerran toukokuussa, jolloin näen kuinka pysyviä lasten käsitykset itsestään ovat ja tapahtuuko itsearviointin mahdollisesti kehitystä. Seuraan itsearviointitaitojen kehittymistä myös lasten omien portfolioiden kautta, jotka sisältävät heidän omia arvioitaan eri kouluaineista.

Kaikkista edellä kertomista asioista olen jo sopinut [REDACTED] kanssa ja saan häneltä sekä graduohjaajaltani Eira Korpiselta ohjausta koko itsetunto -ohjelman ajan. Vain heillä on lisäksi mahdollisuus käsitellä lasten vastauksia, jotka ovat täysin luottamuksellisia. Lapsenne osallistuu tutkimukseen nimettömänä. Palautattehan ystävällisesti alla olevan osan reissuvihkon välissä kouluun ensi tiistaiksi 25.1.2000. Suuret kiitokset!

Terveisin

Elina Jokiaho
Puhelin: 213 518
tai 040-5270606
sähköposti:
elijoki@st.jyu.fi

- Lapseni _____ saa osallistua tutkimukseen lasten itsearviointitaidoista

KYLLÄ / EI (Ympyröi)

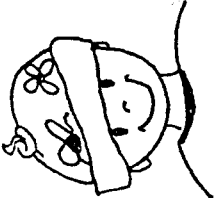
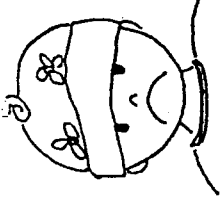
Vanhemman allekirjoitus ja päiväys

Liite 4: Vastakkaisia osaamisia

13.3.2000

- OLEN _____
MUTTA EN OLE _____
- OSAAN _____
MUTTA EN OSAA _____
- TIEDÄN, KUINKA _____
MUTTA EN TIEDÄ KUINKA _____
- OLEN NÄHNYT _____
MUTTA EN OLE NÄHNYT _____
- OLEN KUULLUT _____
MUTTA EN OLE KUULLUT _____
- SYÖN MIELELLÄNI _____
MUTTA EN SYÖ _____
- HALUAISIN OLLA _____
MUTTA EN HALUAISI OLLA _____
- OLEN TAITAVA _____
MUTTA EN OLE TAITAVA _____

Liite 5: "Hyvän mielen hattu" arviointi

| | |
|--|--|
|  <p>MIKÄ LEIKISSÄ OLI MUKAVAA ?</p> <hr/> |  <p>MIKÄ LEIKISSÄ OLI TYLSÄÄ ?</p> <hr/> |
| <p>MINÄ OLEN HYVÄ ...</p> | <p>HALUAISIN OLLA PAREMPI ...</p> |

Liite 6: "Kaverikukka" arviointi

13.4.2000



OLIKO HYVÄN MIELEN -TERÄLEHTIEN
KIRJOITTAMINEN KAVERILLE MUKAVAA VAI
TYLSÄÄ?


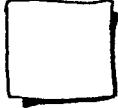


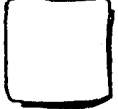








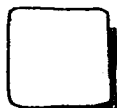


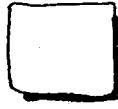













MIKSI?



OLIKO TERÄLEHTIEN SAAMINEN KAVEREILTA
MUKAVAA VAI TYLSÄÄ?

MIKSI?

Liite 7: Itsetuntotuntien arviointi

| | | NIMI: | |
|--------------------|--|---|---|
| LUPAUKSET |  |  |  |
| YSTÄVYYsverkko |  |  |  |
| TURVALLINEN PAIKKA |  |  |  |
| ARVAA KUKA? |  |  |  |
| KAVERIKUKAT |  |  |  |
| HYVÄN MIELEN TUOLI |  |  |  |
| YHDISTÄVÄT ASIAT |  |  |  |
| HAAVEITA |  |  |  |
| OLEN HYVÄ -HATTU |  |  |  |
| KUKA MINÄ OLEN ? |  |  |  |

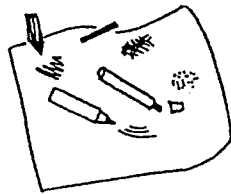
(Hymysuu: mukavaa, mutrusuu: tylsää. T: tärkeää opittavaa, V: vähemmän tärkeää opittavaa. Hymysuu: onnistuin, mutrusuu: olisin voinut onnistua paremmin)

Liite 8: Kuvataiteen itsearviointi

KUVAMAATAIDON ITSEARVIOINTI

1. VALITSE TYÖ, MITÄ OLI MUKAVA TEHDÄ!
- MIKÄ TYÖN TEKEMISESSÄ OLI MUKAVAA?

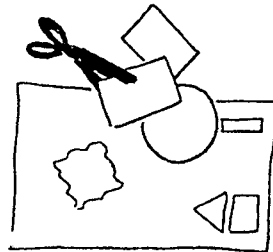
MITÄ UUSIA ASIOITA HALUAISIT OPPIA?
KEHSITKÖ ITSE JONKIN ASIAN, MIKÄ TÄSTÄ PUUTTAA?



PIIRUSTUS



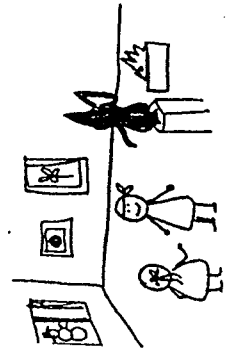
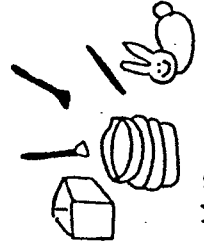
MAALAUUS



KOLLAASI

TAIDEKUVIEN
KATSELU

GRAFIKKA

TAIDENÄYTTELYYN
TUTUSTUMINENMUOVAILU
SÄVESTÄ

2. VALITSE TYÖ, MITÄ OLI TYLSÄ TEHDÄ!
- MIKÄ TYÖN TEKEMISESSÄ OLI TYLSÄÄ?

3. MIKÄ ON MIELESTÄSI PARAS/ ONNISTUNEIN TYÖSI? MIKSI?