

RAKKAUS, ARVOSTUS, HYVÄKSYNTÄ?

Päiväkodin vuorovaikutussuhteiden yhteys lapsen itsetuntoon

PÄIVI KOIVISTO

HILKKA LUTTINEN

Kasvatustieteen,
erityisesti varhaiskasvatuksen
pro gradu -tutkielma
Kevät 1997
Varhaiskasvatuksen yksikkö
Jyväskylän yliopisto

Koivisto, P. & Luttinen, H.

Rakkaus, arvostus, hyväksyntä? Päiväkodin vuorovaikutussuhteiden yhteys lapsen itsetuntoon. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Kasvatustieteen, erityisesti varhaiskasvatuksen pro gradu -tutkielma. Varhaiskasvatuksen yksikkö. Kevät 1997. 99 sivua + liitteet.

TIIVISTELMÄ

Lapsen itsetunto rakentuu pääasiassa vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa. Nykyään useat lapset viettävät suuren osan päivästänsä päiväkodissa, joten päiväkodin vuorovaikutussuhteiden merkitys lapsen itsetunnon rakentumisessa korostuu. Itsetunnon tukeminen on päivähoiton kasvatustavoitteena, mutta sen toteutumista ei juurikaan ole tutkittu. Tutkielmassa selvitettiin aikuisilta ja lapsilta saadun palautteen määrää ja laatua sekä yhteyttä lapsen itsetuntoon. Tutkimuksessa määriteltiin kunkin lapsen itsetunto, koska lapsi tulkitsee saamansa palautteen oman itsetuntonsa pohjalta. Taustateorioina käytettiin fenomenologiaan pohjautuvaa minäkäsitystä sekä transaktioanalyysin teoriaa persoonallisuuden kehittymisestä ja vuorovaikutuksesta.

Aihetta lähestyttiin tapaustutkimuksena kvalitatiivisella tutkimusotteella kvantitatiivisilla menetelmillä täydentäen. Pääasiallisena tutkimusmenetelmänä käytettiin havainnointia. Lapsen itsetunto määriteltiin kyselyjen ja haastattelujen perusteella. Projektiiviset kertomukset auttoivat lapsen tuntemusten ja tulkintojen ymmärtämisessä. Analysoinnit tehtiin transaktioanalyysin teoriaan pohjautuen. Tutkimuksessa oli mukana viisi 6-vuotiasta lasta, jotka olivat kahdesta päiväkodista. Tulokset osoittivat lasten saaneen kaiken kaikkiaan vähän palautetta. Saatu palaute sisälsi sekä positiivista että negatiivista huomiota. Lapsilta ja aikuisilta saatu palaute erosi siten, että aikuiset tukivat lähinnä lasten käyttäytymistä ja suorituksia, mutta lapset antoivat myös henkilöön kohdistuvaa palautetta.

Vuorovaikutuksen ja saadun palautteen vähyys antaa aiheen pohtia aikuisten kasvatuskäytäntöjä ja lasten keskinäisen vuorovaikutuksen sisältöä ja riittävyyttä päiväkodeissa. Vuorovaikutustaitojen ja itsetunnon merkityksen tiedostaminen on tutkielman perusteella haaste paitsi päiväkotien henkilökunnalle myös perus- ja täydennyskoulutukselle. Lisäksi tulokset antavat aiheen jatkotutkimuksille.

Avainsanat: itsetunto, vuorovaikutus, palaute, sively, päiväkotien, transaktioanalyysi.

SISÄLTÖ

1	ITSETUNNON TUKEMINEN: TOTEUTUUKO TAVOITE PÄIVÄKODEISSA?	5
2	ITSETUNNON RAKENTUMINEN VUOROVAIKUTUKSESSA	7
2.1	Itsetunto osana minän rakennetta	8
2.2	Minätilat - transaktioanalyysin mukainen minän rakenne	10
2.3	Itsetunto perustana henkiselle hyvinvoinnille	14
2.4	Transaktiot - vuorovaikutuksen perusyksiköt	17
2.5	Vuorovaikutussuhteissa saatavan palautteen merkitys itsetunnolle	20
2.6	Sivelyt ja psykologisten perusasenteiden muodostuminen	23
2.7	Päiväkodissa esiintyvät vuorovaikutussuhteet	29
2.7.1	Lasten ja aikuisten välinen vuorovaikutus.	29
2.7.2	Lasten keskinäiset vuorovaikutussuhteet	32
3	TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHTA JA KYSYMYKSET	34
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	38
4.1	Tutkimusjoukko	39
4.2	Tutkimusaineiston hankinta	40
4.2.1	Kyselyt ja haastattelut lapsen itsetunnon selville saamiseksi	41
4.2.2	Vuorovaikutustilanteiden havainnointi	43
4.2.3	Projektiiviset kertomukset	44
4.2.4	Analysointi	45
4.3	Luotettavuuden ja pätevyyden tarkastelua	47
5	PYYDETTYJEN JA SAATUJEN SIVELYJEN SANOMA	52
5.1	Jussi: "Ei se haittaa mua."	53
5.2	Ulla: "Jokohan ne nyt vastais mulle?"	58
5.3	Sanna: "Mua rakastetaan, jos..."	64
5.4	Teemu: "Ne tykkää musta, kun mää oon niin kiltti."	72

5.5	Mika: “Ope, ope...eikö opska voi jo tulla?”	77
5.6	Aikuisten ja lasten antamien sivelyjen tarkastelua	83
5.7	Teoriasta käytäntöön: lapsen itsetuntoa vahvistava vuorovaikutusmalli	86
6	POHDINTA	90
	LÄHTEET	94
	LIITTEET.....	100

1 ITSETUNNON TUKEMINEN: TOTEUTUUKO TAVOITE PÄIVÄKODEISSA?

Tutkielmamme käsittelee päiväkodin vuorovaikutussuhteiden yhteyttä lapsen itsetuntoon. Olemme rajanneet tutkielmamme käsittelemään lapsen vuorovaikutussuhteissaan saamaa palautetta ja sen merkitystä itsetunnolle. Tutkimustehtävämme on haastava, sillä ihmisen minäkäsitys ja itsetunto sen osana ovat vaikeasti määriteltäviä ja tutkittavia asioita. Varsinkin pieniä lapsia koskevaa aikaisempaa tutkimustietoa on vaikea löytää. Itsetuntoa on kyllä ilmiönä tutkittu runsaasti ja siitä on kehitelty lukuisia teorioita. Tässä tutkielmassa käytämme fenomenologiseen käsitykseen pohjautuvaa minäkäsitysmallia, transaktioanalyysin teoriaa minän rakenteesta, vuorovaikutuksesta ja itsetunnon kehittymisestä sekä tukeudumme lasten ja nuorten itsetunnosta tehtyihin tutkimuksiin.

Itsetuntoa pidetään ihmisen toiminnan ja hyvinvoinnin tärkeänä selittäjänä. Itsetunto voidaan lyhyesti määritellä henkilön päätelmäksi omasta arvostaan, merkityksensä ja pätevyydestään (Burns 1982, 6; Coopersmith 1967, 4-5; Grossman 1997, 2). Itsetunto rakentuu varhaislapsuudesta alkaen niistä kokemuksista, joita ihminen saa ympäristöstään ja muista ihmisistä. Lapsen varhaisvuosina itsetunto kehittyy aluksi lapsi-vanhempi -vuorovaikutussuhteessa. Myöhemmin kodin lisäksi päivähoito, koulu, toverit ja harrastukset rakentavat itsetuntoa. Päiväkodin merkitys lapsen itsetunnon rakentajana korostuu nykyisin siitä syystä, että useat lapset viettävät suuren osan päivästänsä päivähoitodossa. Päiväkodissa ollessaan lapsi toimii vuorovaikutuksessa sekä aikuisten että toisten lasten kanssa. Heiltä saamansa palautteen avulla lapsi oppii tuntemaan itseään. Tämän vuoksi vuorovaikutussuhteiden laadun merkitys korostuu. Myönteinen vuorovaikutus ja onnistumisen kokemukset ylläpitävät ja parantavat itsetuntoa; ne saavat ihmisen tuntemaan itsensä rakastetuksi, hyväksytyksi, arvostetuksi ja päteväksi. (Harter 1993, 89, 110; James & Jongeward 1980, 62-63; Nuttall 1996; Ojala & Uutela 1993, 17, 27-29.)

Lapsen itsetunnon vahvistamista pidetään yhtenä tärkeimmistä tavoitteista useiden maiden sekä valtakunnallisissa että päiväkotij- ja koulukohtaisissa opetussuunnitelmissa (mm. Cotton 1997; Grossman 1997; Katz 1997b; Kärrby 1992; Temple 1996). Myös Suomessa tämä tavoite on kirjattu sekä päivähoitotoiminnan että peruskoulun kasvatustavoitteisiin. Varhaiskasvatuksen osalta lapsen itsetunnon kehittymisen tukeminen kuuluu

Päivähoidon kasvatustavoitekomitean mietinnössä (1980, 119-128) esitettiin päivähoidon sosiaalisen ja emotionaalisen kasvatuksen tavoitteisiin. Kyseinen tavoite on suuri haaste kasvatukselle ja koulutukselle. Mielestämme sen toteutumista käytännössä ei ole kuitenkaan riittävästi arvioitu ja tutkittu. Aikaisemmissa tutkimuksissa kohdejoukkoina ovat olleet pääasiassa kouluikäiset lapset ja nuoret. Kansainvälisesti tarkasteltunakaan varhaiskasvatukseen liittyviä itsetuntoa koskevia tutkimuksia ei juurikaan ole saatavilla.

Olemme molemmat toimineet pitkään lastentarhanopettajina päiväkodissa. Omien kokemustemme mukaan päiväkodissa aikuisilla jää liian vähän aikaa lapsen aitoon kohtaamiseen, kuuntelemiseen ja huomioon ottamiseen sekä lasten välisten vuorovaikutussuhteiden tarkkailemiseen. Aikuisilla ei ole välttämättä oikeaa käsitystä siitä, miten lapset kokevat erilaisia sosiaalisia tilanteita. Mielestämme päiväkodissa työskentelevien aikuisten on tärkeää kiinnittää huomiota vuorovaikutuksen laatuun, erityisesti lapsille annettavaan palautteeseen. Toivomme tutkielmamme antavan tietoa ja herättävän kriittistä keskustelua päiväkotien sosiaalisen ja emotionaalisen kasvatuksen tavoitteista, vuorovaikutuskäytännöistä ja niiden merkityksestä lapsen itsetunnon kehitykselle.

Lähestymme tutkittavaa ongelmaa kvalitatiivisella tutkimusotteella tapaustutkimuksena kvantitatiivisilla menetelmillä täydentäen. Kvalitatiivinen tutkimus sopii mielestämme tällaisen vaikeasti lähestyttävän ilmiön - itsetunnon - tutkimiseen. Lapsen itsetunnon määrittämiseksi teimme kyselyt lasten vanhemmille ja henkilökunnalle sekä haastattelimme lapsia. Lisäksi haastattelimme vanhempia kyselylomakkeen pohjalta. Pääasiallisena tutkimusmenetelmänä käytimme havainnointia päiväkotitilanteita videoimalla. Analysoinnin teimme käyttämällä transaktioanalyysin mukaista matriisia, jossa vuorovaikutusta tarkastellaan transaktioanalyysin termein positiivisina ja negatiivisina, ehdollisina ja ehdottomina sivelyinä. Ymmärtääksemme kullekin lapselle ominaista tapaa tulkita vuorovaikutussuhteissa saamaansa palautetta kehitimme projektiiivisten kertomusten menetelmän. Esitimme lapsille aidosta tilanteista muokattuja projektiiivisiä kertomuksia ja niihin liittyviä kysymyksiä.

Tutkimusjoukkonamme oli kahdesta jyvskyläläisestä päiväkodista viisi 6-vuotiasta lasta. Valitsimme 6-vuotiaat lapset sen vuoksi, että tämänikäisenä lapsi alkaa tulla tietoisesti kasvavassa määrin itsestään 'minänä' (Keltikangas-Järvinen 1994; 109-110; Stewart & Joines 1987, 5; Shokraii 1997).

2 ITSETUNNON RAKENTUMINEN VUOROVAIKUTUKSESSA

Itsetunnosta ja sen tärkeydestä puhutaan monissa eri yhteyksissä, yhtä lailla arkielämässä kuin tieteessäkin. Kuitenkin itsetunto on niin moniulotteinen ilmiö, että käsitteen määrittelyssä ilmenee hyvin paljon erimielisyyttä ja sekaannusta. Tämän toteavat myös itsetunnon käsitteellistämistä tutkineet Wells ja Marwell (1976, 5). Useita erilaisia termejä on käytetty kuvamaan samaa asiaa, esimerkiksi itsearvostus, itsekunnioitus, itsehyväksyntä, omanarvontunne ja itseluottamus. Wellsin ja Marwellin (1976, 6, 59) mukaan käytetyistä käsitteistä itsetunto on ollut suosituin. Yleisimmin itsetunto nähdään henkilön minäkäsityksen arvioivana puolena.

Fenomenologiset minäteoriat pitävät tärkeänä yksilön ympäristöstä saamia minään liittyviä kokemuksia sekä niistä tehtyjä havaintoja ja tulkintoja. Minäkäsitys kehittyy siis henkilön subjektiivisten kokemusten ja niiden tulkinnan pohjalta. Ihmisen toimintaa voidaan ymmärtää vain sen kautta, mitä hän havaitsee, tuntee ja miten hän kokee asiat. Teorian kehittäjän Rogersin ohella suuntauksen tunnetuimpia edustajia ovat Coopersmith ja Burns. (Aho 1993; 46-47; Aho 1996, 26-28; Burns 1982, 29-30; Coopersmith 1951/1967, 20-25; Kääriäinen 1986, 48; Rogers 1986, 498-499.)

Eräs lähestymistapa minän rakenteen ja toiminnan ymmärtämiseksi on Eric Bernen kehittämä transaktioanalyysi. Transaktioanalyysi perustuu ideaan kolmen minätilan olemassaolosta, ja sen avulla voidaan analysoida ajatuksia, tunteita ja käyttäytymistä. Minätilat eivät ole rooleja eivätkä käsitteitä, vaan ne ovat mieluumminkin fenomenologisia todellisuuksia, mikä tarkoittaa sitä, että niitä voidaan suoraan havainnoida itsestä tai muista. Jokaisella minätilalla on tärkeä osuus ihmisen henkisessä ja fyysisessä hyvinvoinnissa. (Hamachek 1987, 27-28, 36; Novey 1993, 123-124.)

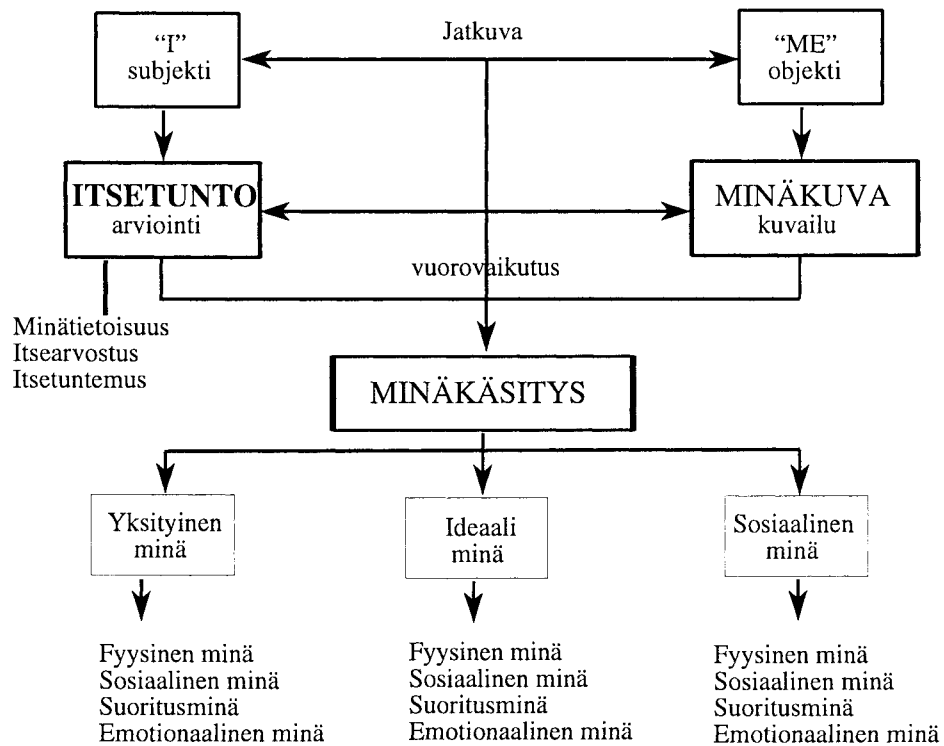
Tutkimuksessamme käytämme itsetunnon määrittelyn perustana Burns (1982,24) esittämää minäkäsityksen rakennemallia (kuvio 1) sekä transaktioanalyysin minätilamallia (kuvio 2). Burns malli pohjautuu Jamesin (1890), Cooleyn (1912), Meadin (1934), Eriksonin (1965) ja Rogersin (1951) käsityksiin minän rakenteesta ja muodostumisesta (Burns 1982, 15-24). Kaikkia Burns mallin perustana olevia teorioita

yhdistää käsitys siitä, että minä kehittyy vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa. Sama lähtökohta on myös transaktioanalyysissa. (Hamachek 1987, 87.)

Vankka perusta minäkäsitykselle ja itsetunnolle sen osana luodaan jo varhaislapsuudessa, kun lapsi tekee tulkintojaan siitä, kokeeko hän olevansa rakastettu, hyväksytty ja arvostettu. Hän tekee päätelmiä myös omista kyvyistään ja taidoistaan. Lapselle tärkeät ihmiset kuten vanhemmat, opettajat ja toverit vaikuttavat eniten minäkäsityksen kehittymiseen. Yksilö havainnoi ja tekee johtopäätöksiä tietyssä tilanteessa, minkä jälkeen hän toimii harkintansa mukaan. Toiminnasta saadun palautteen varassa hän tarkentaa ja kehittää minäkäsitystään. (Aho 1993, 50-51; Aho 1996, 26-28; Friedman 1997; Keltikangas-Järvinen 1994, 100; Katz 1997a; Kääriäinen 1986, 48; Rogers 1951/1986, 498-499; Vuorinen 1990, 104.)

2.1 Itsetunto osana minän rakennetta

Burns näkee minäkäsityksen hierarkisena struktuurina. Hänen mukaansa minä on monimutkainen, yksilön sisäistä maailmaa määrittävä psykologinen konstruktio. (Hamachek 1987, 10.) Esitämme minäkäsityksen hierarkisen mallin Burnsia mukailen kuviossa 1. Mallin mukaan *minä* koostuu kahdesta elementistä, jotka William James on nimennyt subjektiminäksi eli *“I”* ja objektiminäksi eli *“Me”*. *“Me”* on minän sovinnainen, totunnainen organisaatio. Se muodostuu muiden asenteista ja odotuksista, jotka ovat jäsentyneet ohjaamaan omaa käyttäytymistä. *“I”* taas on minän uudistava, luova puoli, jonka ansiosta uudet käyttäytymismuodot pääsevät ilmenemään toiminnassa. Se on minän aktiivinen, impulsiivinen puoli. Nämä kaksi elementtiä ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa keskenään. (Burns 1982, 17-18.)



KUVIO 1. Minäkäsitys hierarkisena strukturina Burns'n (1982, 24) mallia mukailien

Minäkuva on kognitiivinen osa minäkäsitystä ja *itsetunto* voidaan nähdä minäkäsityksen affektiivisena puolena. Minäkuva sisältää kaikki ne ajatukset ja asenteet, joita ihmisellä on itsestään. Minäkuva on järjestetty kognitiivinen rakenne itsestä yksilönä, joka on syntynyt kokemusten myötä. Minäkuvan voidaan ajatella vastaavan kysymykseen “kuka minä olen?”. (Campbell & Lavallee 1993, 4; Hamachek 1987, 10.)

Kun minäkuva on kuvaileva näkökulma minäkäsitykseen, niin *itsetunto on minäkäsityksen arvioiva puoli*. Itsetunto muodostuu siis siitä, kuinka henkilö arvioi tekemiään asioita, omaa hyvyyttään, arvoaan ja ylipäätään sitä, kuka hän on. Itsetunnon voidaan ajatella vastaavan kysymyksiin “miltä minusta tuntuu olla minä?” tai “miten koen itseni?”. (Campbell & Lavallee 1993, 4; Hamachek 1987, 10, 15.)

Olemme lisänneet malliin Ojasen (1994, 31, 41-42) esittämän jaottelun itsetuntoon sisältyvistä kolmesta osasta, jotka ovat *minätietoisuus*, *itsearvostus* ja *itsetuntemus*. Minätietoisuus on oman minän olemassaolon välitöntä havaitsemista: “havaitsen minäni, olen läsnä”. Itsearvostus kuvaa sitä, miten henkilö arvostaa itseään: “minäni tai sen tietyt keskeiset osat ovat arvokkaita; olen arvokas”. Itsetuntemus osoittaa sen, miten hyvin

henkilö tuntee omat rajoituksensa ja vahvat puolensa sekä tiedostaa omat tavoitteensa, motiivinsa ja tunnusomaiset piirteensä. Ihminen ajattelee: “tunnen, että tulkintani minästäni saavat vastakaikua; tunnen itseni”.

Minä jakaantuu erilaisiin osiin. Voidaan puhua *yksityisestä minästä, ideaali-eli ihanneminästä ja sosiaalisesta eli normatiivisesta minästä*. Yksityinen minä syntyy lapselle siitä kokemuksesta, kun hän tajuaa itsessään olevan jotain sellaista, jonka vain hän itse tietää. Tästä havainnosta seuraavat minuuden ja psyykkisen itsenäisyyden sekä riippumattomuuden tunteet. Ideaaliminä on se, mitä yksilö haluaisi olla tai mitä hän haluaisi tehdä. Sosiaalinen minä syntyy, kun lapsi huomaa kuuluvansa johonkin yhteisöön tai ryhmään. Ihmisellä ei ole vain yhtä sosiaalista minää, vaan niin monta kuin on erillisiä henkilöryhmiä, joiden mielipiteistä hän välittää. Näyttämällä eri puolen itsestään eri ryhmille ihminen yrittää täyttää muiden hänelle asettamia odotuksia. (Burns 1982, 25-26; Hamachek 1987, 5-6; Keltikangas-Järvinen 1994, 98; Ojanen, 1994, 111, 115.)

Minäkäsitys sisältää vähintään neljä erillistä, mutta toisiinsa vuorovaikutuksessa olevaa aspektia: *fyysinen, sosiaalinen, suoritus- ja emotionaalinen minä*. Minäkäsitys yhdellä alueella voi vaikuttaa toiseen alueeseen. (Aho 1996, 18; Burns 1982, 24; Hamachek 1987, 11.) Fyysinen minä on yksilön käsitys ulkonäöstään, kehostaan, motorisista taidoistaan, voimastaan ja terveydestään. Sosiaalinen minä muodostuu henkilön arvioidesa asemaansa tai rooliaan erilaisissa sosiaalisissa ryhmittymissä. Kun yksilö vertaa itseään muiden suorituksiin tai omia kykyjään eri alueilla keskenään, hän arvioi suoritusminäänsä. Emotionaalinen minä kuvaa yksilön käsityksiä omasta henkisestä olemuksestaan, tunteistaan ja luonteestaan (hellä, empaattinen, oikeudenmukainen, herkkä jne.). (Burns 1982, 24; Aho 1996, 18.)

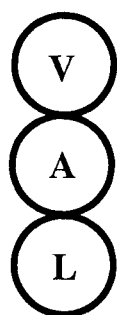
2.2 Minätilat - transaktioanalyysin mukainen minän rakenne

Eric Bernen kehittämä humanistiseen perinteeseen pohjautuva transaktioanalyysi (= TA) on persoonallisuusteoria, ihmisen kehitysteoria sekä vuorovaikutusteoria (Berne 1972, 20; Stewart & Joines 1987, 3; Temple 1996). Transaktioanalyysi soveltuu kattavuutensa vuoksi erittäin hyvin tutkielmamme taustateoriaksi. Tutkielmassamme tukeudumme

lähinnä TA:n vuorovaikutusteoriaan. TA:n mukaisen minän rakenteen määrittelemine on kuitenkin tärkeää, sillä se on koko teorian ydin.

Minäkäsitys muodostaa yhteyden transaktioanalyysin ja muiden persoonallisuusteorioiden välille (Novey 1993, 124). Yksilön persoonallisuus rakentuu vuorovaikutustilanteissa. Ratkaisevaa on, miten henkilö kokee itsensä suhteessa muihin ihmisiin, millaisia käyttäytymismalleja, normeja ja ohjeita hän hyväksyy ja toistaa. (James & Jongeward 1980, 35.) Transaktioanalyysi perustuu käsitykselle, että ihmisen persoonallisuus (minä) muodostuu kolmesta minätilasta (Ego States), jotka Berne on nimennyt vertauskuvauksellisesti Vanhemmaksi (V), Aikuiseksi (A) ja Lapseksi (L). Minätiloja kuvaavat termit kirjoitetaan aina isoilla kirjaimilla erotukseksi oikean elämän vanhempi, aikuinen ja lapsi käsitteistä. (Berne 1972, 11-12; James & Jongeward 1980, 35; Novey 1993, 124; Stewart & Joines 1987, 4.) Muun muassa Novey (1993, 124) ja Temple (1996) painottavat, että itse asiassa on olemassa useita minätiloja, mutta kolme kategoriaa, jotka ovat Vanhempi, Aikuinen ja Lapsi.

Berne määrittelee minän tilan seuraavasti: "Johdonmukainen tunteen ja kokemuksen kaava, joka on välittömässä yhteydessä vastaavaan johdonmukaiseen käyttäytymiskaavaan." Minätilat ovat siis organisoituneita tapoja kokemusten, havaintojen ja informaation prosessoimiseksi sekä ympäröivän maailman määrittelemiseksi. Ihmisen ajattelu, käyttäytyminen ja tunteet perustuvat näihin sisäistyneisiin kaavoihin, jotka ovat tallentuneet aivoihin muistikuvina ja malleina eri ihmisistä ja vuorovaikutustilanteista. Minätiloja kuvataan kuvion 2 mukaisesti kolmella päällekkäisellä ympyrällä. (Berne 1972, 11-12; James & Jongeward 1980, 35; Novey 1993, 124; Temple 1996.)



V= Vanhempi-minätila

Sisältää vanhemmilta ja muilta tärkeiltä ihmisiltä omaksuttuja ajatuksia, tunteita ja käyttäytymismalleja.

A= Aikuinen-minätila

Henkilö ajattelee, tuntee ja toimii nykyhetkessä tilanteen vaatimalla tavalla.

L= Lapsi-minätila

Henkilö ajattelee, tuntee ja käyttäytyy samoin kuin lapsuudessaan.

KUVIO 2. Minätila-malli (Berne 1972, 11-12; Novey 1993; 124, Temple 1996)

Minätilojen avulla pyritään selvittämään ihmisen ajatuksia, tunteita ja käyttäytymistä. Minätilojen rakennemallista käy selville, mitä minätilat sisältävät. Nämä sisällöt saadaan selville minätilojen rakenneanalyysillä. Minätilojen toiminnallinen malli taas osoittaa, kuinka minätilat toimivat. Toiminnan selittämiseksi käytetään vuorovaikutusanalyysia. (Stewart & Joines 1987, 21; Temple 1996.)

Vanhemman minätila sisältää varhaislapsuudessa vanhemmilta ja muilta emotionaalisesti tärkeiltä ihmisiltä omaksuttuja asenteita ja käyttäytymistä (Harris 1973, 45; James & Jongeward 1980, 122). Kun ihminen käyttäytyy, tuntee ja ajattelee tavoilla, jotka hän on omaksunut näiltä tärkeiltä ihmisiltä, hänen sanotaan olevan Vanhempi-minätilassa. Ulkoisesti tämä ilmenee usein ennakkoluuloisena, kriittisenä ja holhoavana asenteena muita ihmisiä kohtaan. Sisäisesti se koetaan vanhoina Vanhemman viesteinä, jotka jatkavat vaikutustaan sisäisessä Lapsessa. (James & Jongeward 1980, 36; Stewart & Joines 1987, 11.)

Aikuinen-minätila on suuntautunut vallitsevaan todellisuuteen ja objektiiviseen informaation keräämiseen. Se toimii nykyhetkessä jäsentämällä ja käsittelemällä asioita, testaamalla todellisuutta sekä arvioimalla todennäköisyyksiä. Kun ihminen käyttäen kaikkia kykyjään reagoi kypsästi ja tilanteeseen sopivasti, hänen sanotaan olevan Aikuinen-minätilassa. (Harris & Harris 1986, 29-30; James & Jongeward 1980, 36; Stewart & Joines 1987, 11.)

Lapsen minätila sisältää pääasiassa varhaislapsuudessa koettuja sisäisiä reaktioita, tunteita, ajatuksia ja tulkintoja sekä näihin liittyviä käyttäytymismalleja. Kun ihminen nykyhetkessä käyttäytyy, ajattelee ja tuntee kuten hän teki lapsena, hänen sanotaan olevan Lapsi-minätilassa. (James & Jongeward 1980, 36; Stewart & Joines 1987, 11.)

Novey (1993, 125) esittää, että minätilojen kehitys alkaa heti syntymän jälkeen ja itse asiassa jo ennen syntymää, sillä jossain määrin Vanhempi, Aikuinen ja Lapsi ovat geneettisesti määrättyneitä. Minätilat kehittyvät oppimisprosessina vuorovaikutuksessa perheen ja muun ympäristön kanssa. Ensin kehittyy Lapsi, sitten Aikuinen ja Vanhempi hieman hitaammin. Minätiloja voidaan kehityksen ja kokemusten myötä päivittää.

Minätilamalli suhteessa Burnsin minäkäsityksen hierarkiseen malliin

Novey (1993, 124) toteaa minäkäsityksen muodostavan yhteyden TA:n ja muiden persoonallisuusteorioiden välille. Vertaamme tässä yhteydessä TA:n mukaista minän rakennetta - minätilamallia - Burnsin esittämään minäkäsityksen hierarkiseen malliin. Yhteistä näille malleille on niiden fenomenologinen tausta. Berne loi transaktioanalyysin persoonallisuusteorian osittain fenomenologiseen psykologiaan pohjautuen ja Burnsin malli perustuu siihen kokonaisuudessaan. Transaktioanalyysin ja muiden fenomenologisten minäteorioiden mukaan minä kehittyy vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa. Sekä TA että Burns painottavat malleissaan yksilön ympäristöstä saamia minään liittyviä kokemuksia sekä niistä tehtyjä havaintoja ja tulkintoja. (Massey 1993, 134; Novey 1993, 123-124.)

Massey (1994, 132-133; 1996, 93-96) on verrannut minätilamallia Meadin esittämiin subjektiminän (I) ja objektiminän (me) käsitteisiin, jotka ovat myös Burnsin mallin pohjana. Meadin mukaan lapsen minä kehittyy sen myötä, miten muut ihmiset käyttäytyvät häntä kohtaan ja mitä hän kuulee muiden ihmisten hänestä puhuvan. Näin lapselle kehittyy objektiminä eli "me". Yksilön subjektiminä eli "I" toimii aktiivisesti arvioiden saamaansa tietoa ja kokemuksia sekä mahdollisesti muuttaa minäkäsitystä. Subjektiminä ja objektiminä ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa keskenään. Massey toteaa minätiloissa tapahtuvan vastaavanlaista prosessointia: Henkilö tekee päätelmiä omasta itsestään ja arvostaan suhteessa muihin ihmisiin. Yksilön minä muodostuu siitä, miten hän kokee itsensä vuorovaikutustilanteissa, millaisia käyttäytymismalleja, normeja ja ohjeita hän hyväksyy, jäljittelee ja toistaa (Stewart & Joines 1987, 12, 119). Massey (1996, 93-95) ja Novey (1993, 125-126) toteavat, että Aikuisen kautta Vanhempi ja Lapsi-minätilaan voidaan sisällyttää uusia viestejä, jolloin minätiloissa tapahtuvat muutokset voivat muuttaa yksilön minäkäsitystä. Yksilö rakentaa näin ollen minäänsä arvioimalla omia kokemustaan, käsityksiään, toisten ihmisten odotuksia ja käsityksiä hänestä sekä tekemällä tämän pohjalta valintoja ja päätöksiä (vrt. Burnsin mallin yksityinen minä, ideaaliminä ja sosiaalinen minä).

Transaktioanalyysin mukaan jokaisessa ihmissuhteessa voi minätiloihin välittyä hyväksyntää, arvostusta ja kunnioitusta tai torjuntaa, väheksyntää ja ei hyväksytyksi tulemisen tunteita. Tunteukset kohdistuvat itseen (minään) tai toisiin (sinään, heihin). Varhaislapsuuden kokemusten perusteella ihminen valitsee psykologisen perusasenteensa

(Life Position), mikä ilmaisee sen, miten henkilö kokee minänsä suhteessa toisiin. (Harris 1977, 65-68; Stewart & Joines 1987, 117-119.) Psykologisia perusasenteita tarkastelemme lähemmin luvussa 2.6.

2.3 Itsetunto perustana henkiselle hyvinvoinnille

Ihminen toimii sen mukaan, millainen käsitys hänellä on itsestään. Henkilön itsetunnosta riippuu, missä määrin hän hyväksyy itsensä, pitää itseään arvokkaana ja osaavana. Itsetunto on tärkeää ihmisen tunne-elämälle ja henkiselle hyvinvoinnille. Sillä on suuri merkitys henkilön kyvyille kohdata haasteita ja sopeutua sekä selviytyä stressitilanteista. (Aho 1996, 11-12; Branden 1997; Campbell & Lavalley 1993, 4; Clarke 1978, 3; Coopersmith 1967, 19; Friedman 1997.) Harter (1993, 111) toteaa, että heikko itsetunto on riskitekijä muun muassa depressiivisiin reaktioihin. Henkilöt, joilla on vahva itsetunto, välittävät itsestään ja muista ihmisistä. Vahvan itsetunnon omaavat ihmiset pystyvät terveisiin ja tasapainoisiin vuorovaikutussuhteisiin. (Clarke 1978, 3.)

Hyvä itsetunto saa ihmisen toimimaan tuotteliaasti ja tehokkaasti. Ihminen pystyy ratkaisemaan ongelmia ja ottamaan vastuuta toiminnastaan vain, jos hänellä on vahva itsetunto (Aho 1996, 11-12; Clarke 1978, 3). Lapsen itsetunto vaikuttaa ratkaisevasti mm. koulumenestykseen. Tutkimustulokset osoittavat itsetunnon ja koulumenestyksen välillä olevan yhteyttä. On jopa väitetty, että itsetunto on koulumenestyksen tärkeimpiä selittäjiä; se selittää koulumenestyksestä suuremman osan kuin esimerkiksi älykkyys. (Aho 1987, 102-109; Hamachek 1987, 263-264.)

Aho (1987, 102-109) esittää tutkimuksiinsa pohjautuen, että vahvan itsetunnon omaavat kokivat koulunkäynnin mielekkäämpänä kuin ne, joilla oli heikko itsetunto. Lisäksi oppilaat, joilla oli vahva itsetunto asettivat suorituksilleen korkeampia tavoitteita kuin heikon itsetunnon omaavat. Itsetunnoltaan heikot oppilaat halusivat välttää suoritustilanteita, koska he pelkäsivät epäonnistumisia. Kääriäisen (1988, 24) mukaan kymmenen ensimmäistä elinvuotta luovat ratkaisevan perustan koulumenestykselle. Näin ollen voi sanoa, että varhaisvuosiin sijoittuvilla positiivisilla tai negatiivisilla kokemuksilla on kauaskantoinen merkitys ihmisen elämässä (vrt. Rogers 1951/1986, 502).

Vahvan ja heikon itsetunnon piirteitä

Itsetunnossa voidaan erottaa *yleinen itsetunto ja itsetunnon osa-alueet* (vrt. kuvio 1). Yleinen itsetunto on ihmisen käsitys siitä, miten hän arvostaa itseään. Itsetunnon osa-alueita ovat esimerkiksi suoritusitsetunto, joka on ihmisen luottamusta omiin kykyihinsä, osaamisensa ja selviytymiseensä sekä sitä, minkälaisen tavoitetaso hän itselleen asettaa. Tunne sosiaalisesta selviytymisestä ja suosiosta on yksi itsetunnon osa-alue. Hyvä itsetunto ilmenee tällä alueella esimerkiksi lapsen varmuutena siitä, että hän on hyväksytty ja tärkeä, eikä häneltä odoteta liikaa. Yhden osa-alueen heikkoutta voi vahvistaa toisen osa-alueen vahvuus. (Keltikangas-Järvinen 1994, 26-27.)

Itsetunto on hyvä silloin, kun positiiviset ominaisuudet ovat voitolla ihmisen minäkäsityksessä ja heikko negatiivisten piirteiden vallitessa. Hyvän itsetunnon omaava ihminen tietää vahvuksiensa lisäksi myös puutteensa. (Keltikangas-Järvinen 1994, 17-18; Nuttall 1996.) Tutkimukset osoittavat, että vahvan itsetunnon omaavat ihmiset ovat varmempia kuin heikkoitsetuntoiset siitä, mitkä ominaisuudet kuvaavat tai eivät kuvaa heitä. Hyvän itsetunnon omaavat henkilöt myös uskovat onnistuvansa paremmin. Ei ole kuitenkaan havaittavissa mitään eroja siinä, mitä ominaisuuksia vahvan ja heikon itsetunnon omaavat pitävät arvokkaina. Molemmat ajattelevat olevan tärkeää olla pätevä, älykäs, muiden hyväksymä ja arvostama. Vahvan itsetunnon omaavat ajattelevat ainoastaan heitä kuvaavien ominaisuuksien olevan tärkeitä. Heikon itsetunnon omaavat pitävät tärkeinä niitä ominaisuuksia, joita he ajattelevat itseltään puuttuvan. (Blaine & Crocker 1993, 75.)

Vahvaan itsetuntoon kuuluu, että ihminen kykenee näkemään itsensä ja elämänsä ainutkertaisena ja että hän ymmärtää olevansa tärkeä sinänsä tarvitsematta perustella arvoaan aikaansaannoksillaan. Ihminen, jolla on hyvä itsetunto, puolustaa omia näkemyksiään ja oikeaksi katsomiaan päämääriään vastarinnankin kohdatessa eikä anna muiden loukata itseään. Hän uskoo myös pystyvänsä itse vaikuttamaan omaan elämäänsä. Tyypilliseen itsetunnon heikkouteen kuuluu usein ujous, epävarmuus, jatkuva huonomuuden- ja syyllisyydentunne sekä taipumus syyttää lähes kaikesta itseä. Ihminen ei luota itseensä missään asiassa, ja hän tuntuu koko ajan pyytävän anteeksi olemassaoloaan. Huonon itsetunnon voi myös peittää itsevarman käytöksen ja uhon alle. (Aho 1996, 21-25; Blaine & Crocker 1993, 81; Keltikangas-Järvinen 1994, 17-18, 37-38, 76-77; Spencer,

Josephs & Steele 1993, 31.)

Itsetunnon vahva ihminen kykenee näkemään toisen ihmisen osaamisen, antamaan tälle ja tämän mielipiteille tunnustusta ja arvoa. Ihminen näkee oman arvonsa ja osaamisensa, mutta hän ei kuvittele olevansa ainoa, joka osaa tai jota tulee arvostaa. Itsetunto on yhteydessä ihmisen sosiaalisiin taitoihin ja kykyyn tulla toimeen muiden ihmisten kanssa. Ihminen, jolla on vahva itsetunto, pystyy ottamaan toiset ihmiset huomioon ja olemaan joustava omissa kannanotoissaan sekä mielipiteissään. Hyvä itsetunto helpottaa sosiaalista sopeutumista. (Keltikangas-Järvinen 1994, 18-19, 37-38; Nuttall 1996.)

Vahva itsetunto ei kuitenkaan tarkoita sosiaalista rohkeutta. Usein ajatellaan, että hyvin sosiaalinen ja rohkea lapsi on myös itsetunnon vahva, kun taas sosiaalisesti aralla ja syrjäänvetäytyvällä on vähemmän itseluottamusta. Sosiaalisuus ja aktiivisuus ovat kuitenkin yhteydessä temperamenttiin, eivät sinänsä itsetuntoon. Yksin viihtyvä lapsi ei välttämättä ole arka, epäsosiaalinen tai syrjäänvetäytyjä, vaan hänellä saattaa olla hyvä itsetunto. Itsetunnon vahva ihminen voi olla laiska, epäystävällinen ja yhteistyökyvytön ja itsetunnon heikko taas ahkera, ystävällinen ja velvollisuudentuntoinen. (Aho 1996, 21-25; Keltikangas-Järvinen 1994, 77-80, 84.)

Vahva itsetunto ei ole itsekkyyttä; itsensä toteuttamista toisten kustannuksella. Itsetunnon puute saattaa saada aikaan jatkuvaa huomionkipeyttä, esillä olemisen ja näyttämisen tarvetta. Huomionkipeys voi olla niin suurta, että lapsi on valmis tekemään mitä tahansa saadakseen kaipaamaansa huomiota. Usein aikuinen palkitsee tällaista lasta kaivatulla huomiolla rankaisemalla häntä jatkuvasti. Näin hän samalla vesittää koko rankaisemisen idean ja vahvistaa häiriökäyttäytymistä. (Aho 1996, 21-25; Keltikangas-Järvinen 1994, 77-80, 84.)

Hyvä itsetunto on itsenäisyyttä; riippumattomuutta toisten mielipiteistä. Itsenäinen ihminen ei koko ajan pohdi, mitä muut hänestä ajattelevat eikä ole korostuneesti huolestunut muiden hyväksymisestä. Hyvä itsetunto helpottaa epäonnistumisten ja pettymysten sietämistä sekä kykyä myöntää omat virheet. Itsetunnon vahva selittää onnistumisen omaksi ansiokseen ja epäonnistumisen tilanteesta johtuneeksi sattumaksi eikä katso sen olevan mitenkään yhteydessä hänen osaamattomuuteensa. Itsetunnon heikko näkee taas epäonnistumisen omaksi syykseen ja katsoo sen osoittavan hänen huonouttaan. Onnistumisen hän taas selittää ulkoisista tekijöistä, kuten hyvästä onnesta, suotuisasta tilanteesta tai pelkästään sattumasta johtuvaksi. (Aho 1996, 21-25, 42-47; Heatherton &

Ambady 1993, 132-139; Keltikangas-Järvinen 1994, 22-23, 44; Nuttall 1996.)

Vahva itsetunto rohkaisee ihmistä asettamaan vaatimustasonsa korkealle ja ottamaan vastaan haasteita ja vaativia tehtäviä, mikäli hän niin haluaa. Suojellakseen itseään lisäepäonnistumisilta heikon itsetunnon omaava henkilö valitsee itselleen epärealistisia tavoitteita; joko liian vaikeita tai liian helppoja. Vaikeita hän valitsee siksi, että ei ole häpeä epäonnistua vaikeassa tehtävässä. Varmistaakseen jonkinlaisen onnistumisen hän valitsee liian helppoja tehtäviä eli toimii ns. alisuoriutujana. Länsimaisessa yhteiskunnassa suoriutumista ja osaamista arvostetaan yleensä enemmän kuin ihmissuhdetaitoja, sisäistä tasapainoisuutta ja tyytyväisyyttä elämään. Usein sisäisesti tasapainoinen ja ihmisten kanssa hyvin toimeentuleva henkilö ei saa itsetuntonsa kannalta samanlaista positiivista palautetta kuin ihminen, joka pätee suorituksillaan. (Aho 1996, 21-25, 48-51; Heatherton & Ambady 1993, 132; Keltikangas-Järvinen 1994, 28-29, 38-39; Nuttall 1996; Tice 1993, 39.)

Harter (1993, 89-95, 110-111) toteaa, että pätevyudentunne tärkeinä pidetyillä alueilla sekä itselle merkittävien ihmisten hyväksyntä ovat korkeita ennustajia itsetunnolle. Tutkimuksissa heikon itsetunnon omaavat lapset ja nuoret ilmaisivat kokeneensa vähäistä ehdotonta hyväksyntää ja kannustusta vanhemmiltaan ja vertaisiltaan sekä pätemättömyyttä ja riittämättömyyttä alueilla, joissa arvostetaan menestystä (mm. tietopuolinen pätevyys, fyysinen ulkonäkö). Itsetunnon kannalta merkittäväksi osoittautui se, olivatko lasten ja nuorten arvioinnit omasta arvostaan ja pätevyydestään eri alueilla yhtenevät vai ristiriidassa sen kanssa, miten tärkeinä he pitivät mainittuja alueita. Mitä suurempi ristiriita oli, sitä matalampi oli henkilön omanarvontunto ja näin ollen myös heikompi itsetunto.

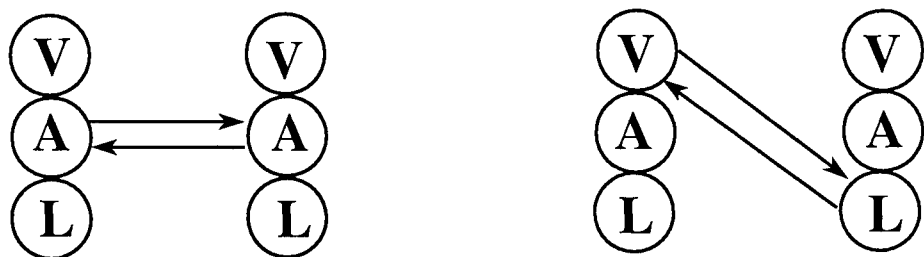
2.4 Transaktiot - vuorovaikutuksen perusyksiköt

Vuorovaikutuksen määrittelemme transaktioanalyysin mukaan. Selitämme tässä luvussa vuorovaikutusteorian ydinkohdat, sillä sivelyn käsite, johon tutkielmamme perustuu, on osa kyseistä teoriaa. Sivelyn käsitteeseen palaamme tarkemmin luvussa 2.6. TA:n mukaan *sosiaalisen kanssakäymisen perusyksikkö on vuorovaikutus eli transaktio* (Berne 1964, 29; Harris 1977, 31). Transaktio on kaksisuuntaista: vähintään kaksi ihmistä kohtaa, ja he

osoittavat huomaavansa toistensa läsnäolon joko sanattomasti tai puhumalla. Sively taas on yksisuuntaista huomion osoittamista toiselle ihmiselle. Transaktio sisältää aina vähintään kaksi sivelyä, joten sen voidaan sanoa olevan sivelyjen vaihtoa. (Freed & Freed 1977, 8; Harris 1977, 31; Harris & Harris 1986, 24; James & Jongeward 1980, 58; Keepers & Babcock 1986, 34; Stewart & Joines 1987, 59, 72; Temple 1996.)

Vuorovaikutuksen avaamista kutsutaan ärsykkeeksi ja vastaamista siihen kutsutaan vastaukseksi eli reaktioksi. Vuorovaikutussarjassa ihmisten välillä jokainen vastaus on uusi ärsyke seuraavaan. Transaktioanalyysi käyttää minätilamallia - Vanhempi, Aikuinen, Lapsi - selittämään tällaista kommunikoinnin vaihtoa. Kun ihminen on vuorovaikutuksessa toisen ihmisen kanssa, hän voi valita, mistä minätilasta hän viestinsä lähettää ja vastaavasti vastaaja voi valita, miten hän tähän reagoi. (Harris 1977, 32, 90; Keepers & Babcock 1986, 34; Stewart & Joines 1987, 59; Temple 1996.)

Vuorovaikutukset jaetaan kolmeen ryhmään: täydentyvät, risteytyvät ja kaksinaiset transaktiot. Täydentyvän vuorovaikutuksen viesti lähetetään tietyistä minätilasta ja se saa odotetun kaltaisen vastauksen toisen henkilön siinä minätilassa, johon ärsyke on suunnattu. Näin toivottu, täydentyvä reaktio palautuu takaisin lähettäjän minätilaan. Transaktioita kuvaavat nuolet eli vektorit minätilojen välillä ovat silloin yhdensuuntaisia. (Harris 1977, 93-106; James & Jongeward 1980, 40-42; Keepers & Babcock 1986, 34-35; Stewart & Joines 1987, 59-62; Temple 1996.) Kuvio 3 esittää täydentyviä vuorovaikutussuhteita eri minätilojen välillä.

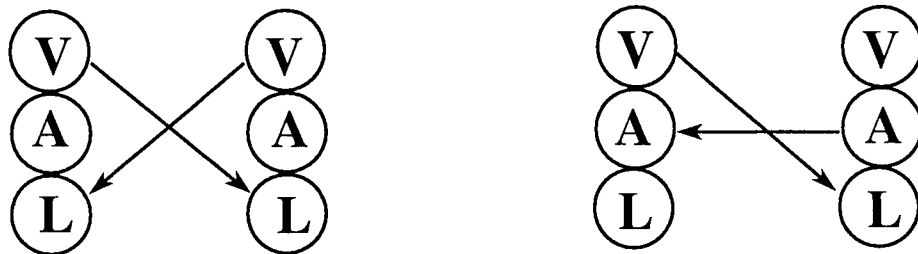


KUVIO 3. Täydentyvät vuorovaikutukset (James & Jongeward 1980, 41-42; Keepers & Babcock 1986, 35; Stewart & Joines 1987, 59-60; Temple 1996)

Täydentyvässä transaktiossa kommunikointi sujuu kitkatta ja voi jatkua rajattomasti. Tällainen vuorovaikutus on mahdollinen minkä tahansa minätilan välillä. (James &

Jongeward 1980, 41; Stewart & Joines 1987, 62; Temple 1996.)

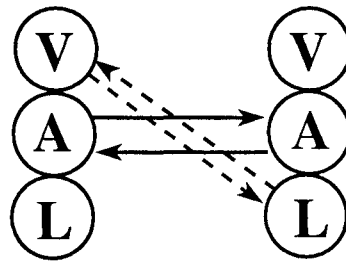
Risteytyvä vuorovaikutuksesta puhutaan silloin, kun lähetetty viesti palaute-
taan takaisin eri minätilasta, johon se oli suunnattu ja saa aikaan odottamattoman reaktion.
Silloin transaktionaaliset ärsyke- ja vastausvektorit leikkaavat toisensa ja kommunikaatio
katkeaa. Voidakseen jatkaa vuorovaikutusta molempien tai toisen on vaihdettava minätilo-
ja. (Harris 1977, 106-114; James & Jongeward 1980, 43-45; Keepers & Babcock 1986, 35-
36; Stewart & Joines 1987, 62-65; Temple 1996.) Kuviossa 4 kuvataan risteytyviä vuoro-
vaikutussuhteita.



KUVIO 4. Risteytyvät vuorovaikutussuhteet (Keepers & Babcock 1986, 35; Stewart & Joines 1987, 63; Temple 1996)

Risteytyvät transaktiot johtavat vaikeuksiin ja ristiriitoihin. Vuorovaikutuk-
sen aloitteen tekijä ei saakaan odottamaansa vastausta. Tämä saattaa aiheuttaa väheksytyksi
tai väärin ymmärretyksi tulemisen tunteen. (Harris 1977, 106; James & Jongeward 1980,
43.)

Kaksinaisessa vuorovaikutuksessa kaksi viestiä ilmaistaan samanaikaisesti.
Toinen näistä on avoin eli sosiaalisen tason viesti, joka yleensä sanotaan. Toinen on
peitetty eli psykologisen tason viesti, joka ilmaisee, mitä tosiasiaassa tarkoitetaan. Piilovies-
tit ovat usein puoleksi vihamielisiä ja puoleksi ystävällisiä aiheuttaen myös epämiellyttäviä
ja hämillisiä tunteita. Kaksinainen transaktio on havainnollistettu kuviossa 5.



KUVIO 5. Kaksinaiset vuorovaikutukset (James & Jongeward 1980, 46-48; Keepers & Babcock 1986, 36; Stewart & Joines 1987, 66-67; Temple 1996)

Psykologista tasoa ymmärtääkseen on havainnoitava sanattomia vihjeitä, kuten esimerkiksi äänensävyjä ja -painoja, kehon asentoja, ilmeitä ja eleitä. Jokainen transaktio sisältää sekä psykologisen että sosiaalisen tason viestin. Peitetyssä transaktiossa ne eivät kohtaa ja niissä on aina mukana useampia minätiloja. Useimmiten sosiaalisen tason viesti kulkee Aikuinen-Aikuinen tasolla ja psykologisen tason viesti on tavallisesti joko Vanhempi-Lapsi tai Lapsi-Vanhempi kommunikaatio. (Freed & Freed 1977, 59-60; James & Jongeward 1980, 46; Stewart & Joines 1987, 65, 68; Temple 1996.)

Mitä tahansa vuorovaikutusta tarkasti analysoitaessa täytyy tarkastella sanattomia vihjeitä yhtä hyvin kuin sanallisiakin. Ihminen tulkitsee saamansa viestit aina psykologisen tason mukaan. Näin ollen käyttäytymisen ymmärtämiseksi huomio täytyy kiinnittää psykologiselle kommunikoinnin tasolle. (Stewart & Joines 1987, 67-68.) Terveissä ihmissuhteissa transaktiot ovat suoria ja avoimia eikä niihin sisälly peitettyjä motiiveja (James & Jongeward 1980, 46).

2.5 Vuorovaikutussuhteissa saatavan palautteen merkitys itsetunnolle

Lapsen itsetunnon kehittymiseen vaikuttavat hänen perimänsä, kykynsä ja fyysiset ominaisuutensa, mutta suurin vaikutus on kuitenkin lapsen vuorovaikutussuhteilla. Minä kehittyi vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa: lapsi tekee jotain ja ympäristö vastaa siihen, tai ympäristö kohdistaa lapseen odotuksia ja lapsi vastaa niihin. Itsetunnon rakentumisessa

korostuu erityisesti vuorovaikutuksen arvioiva luonne. (Friedman 1997; Keltikangas-Järvinen 1994, 103-104; Rogers 1951/1986, 498.)

Minäkäsityksen perustana ovat yksilön varhaiset havainnot ja kokemukset itsestään ja käyttäytymisestään sekä tapa, jolla toiset ihmiset reagoivat hänen olemukseensa ja käyttäytymiseensä. Itsetunnon muutos on mahdollista; sen vahvistuminen on yhteydessä hyvien ja miellyttävien tunteiden kokemiseen ja heikentyminen mielihapaa tuottaviin tunteisiin. (Baumeister 1993, 208; Coopersmith 1967, 20; Kernis 1993, 179; Rogers 1951/1986, 499.)

Perusta itsetunnolle luodaan jo varhaislapsuudessa. Varhaisina vuosina vanhemmilla on suurin osuus lapsen itsetunnon rakentajina. Vähitellen, kun lapsi tuntee kuuluvansa häntä ympäröivään sosiaaliseen yhteisöön (5-6 -vuotiaana), korostuu muiden tärkeiden ihmisten (päivähoito, koulu) rooli. Lapsi alkaa varttuessaan yhä enemmän arvostaa myös vertaistensa hyväksyntää ja arviointeja itsestään. (Friedman 1997; Katz 1997a; Keltikangas-Järvinen 1994, 108.)

Palaute. Erityisesti vuorovaikutussuhteissa saatavalla palautteella on tutkimusten mukaan osoitettu olevan varsin suuri merkitys itsetunnon kehittämisessä. (Aho 1993, 51; Aho 1996, 26-28; Burns 1982, 165-168; Kääriäinen 1988, 48.) Tutkielmassamme palautteella tarkoitetaan kaikkea sitä huomiota, jota vuorovaikutussuhteessa toiselle ihmiselle osoitetaan. Positiivinen palaute näyttää kohottavan itsetuntoa ja negatiivinen näyttää alentavan sitä. Useimmille ihmisille jatkuvat epäonnistumiset todennäköisesti vaikuttavat negatiivisesti itsetuntoon. Jos ihminen heijastaa positiivista itsetuntoa, on ilmeistä, että hän saa takaisin positiivista palautetta. (Hamachek 1987, 18-20; Heatherton & Ambady 1993, 132; Burns 1982, 165-166.) Grossman (1997) toteaa, että lapset, jotka vaativat jatkuvaa huomiota ja hakevat rajojaan, saattavat uuvuttaa aikuiset. Hänen mielestään olisi kuitenkin tärkeää muistaa, että tällaiset lapset tarvitsevat muita enemmän aikuisten aikaa ja kärsivällisyyttä.

Palautteen antamisessa tulisi aina erottaa persoona ja toiminta. Myönteinen palaute voi joskus olla ehdollista. Tällöin lapselle tärkeät henkilöt osoittavat arvostavansa vain tiettyjä lapsen ominaisuuksia tai aikaansaannoksia. Lapselle on tärkeää, että hänet hyväksytään ja häntä rakastetaan sellaisena kuin hän on, omana itsenään eikä vain esimerkiksi hyvin suoritettun tehtävän tai menestymisen vuoksi. Hyväksyvä ilmapiiri ja myönteinen vuorovaikutus ilman ehtoja ovat tärkeitä lapsen positiivisen minäkuvan ja hyvän

itsetunnon kehittymisen kannalta. Ylisuojeleva kasvatus ja aloitekyvyn tukahduttaminen estää lasta saamasta totuudenmukaista käsitystä itsestä ja kyvyistään. Lapsen hyväksyminen ja rakastaminen ehdoitta ei kuitenkaan sulje pois rangaistusten käyttämistä tarpeen vaatiessa. Olennaista on, että rangaistukset ja kritiikki kohdistuvat ei-toivottuun käyttäytymiseen eivätkä lapsen henkilönä. (Coopersmith 1967, 20; Harter 1993, 89, 110; Burns 1982, 166-169; Ojala & Uutela 1993, 29.)

Palaute voi olla joko sanallista tai sanatonta viestintää. Sanatonta viestintää ovat elimistön kieli, ilmeet ja eleet, toiminnan kieli, esinekieli ja henkilökohtainen tilan käyttö. Elimistön kieli (esimerkiksi hikoilu, vapina, punastuminen) tuo esiin muun muassa ihmisen sisäisiä tunnetiloja. Ilme- ja eleviestintään kuuluvat äänenpainot, äänensävyt, äänen voimakkuus, ilmeet ja liikkeet. Toiminnan kielellä henkilö ilmaisee aktiivisuuttaan, passiivisuuttaan ja kiinnostuneisuuttaan. Myös ihmisen muovaama ympäristö ja esineet voivat toimia sanattomina viesteinä. Henkilökohtainen tilan käyttö kertoo yksilön haluan välimatkan toisiin. Ihmisen tulkintaan palautteesta vaikuttaa aina myös sanaton viestintä. (Burns 1982, 165; Hamachek 1987, 295; Hämäläinen & Sava 1989, 44-47; Richmond, McCroskey & Payne 1991, 13-15.)

Palautteen tulkinta. Palautteen on oltava todellista ja yksilöllistä, jotta sillä on merkitystä. Ihminen antaa enemmän painoa palautteelle, jota hän saa tärkeinä, viehättävinä, pätevinä tai voimakkaina pitämiltään ihmisiltä. (Aho 1993, 51; Blaine & Crocker 1993, 67; Burns 1982, 164; Hamachek 1987, 18-20.) Palaute säilytetään paremmin mielessä, mikäli se on pätevää ja yhdenmukaista omien itsearviointien kanssa. Jos palaute toistuu samanlaisena ja se on useamman kuin yhden ihmisen mielipide, korostuu sen merkitys entisestään. (Blaine & Crocker 1993, 65-67; Dykman, Abramson, Alloy & Hartlage 1989, 441-444; Ojanen 1994, 121.)

Dykman ym. (1989, 441-444) sekä Blaine ja Crocker (1993, 65-68) ovat tutkineet palautteen ja itsearviointien yhteyttä. Tutkimustensa perusteella he toteavat, että jos palaute ei ole yhdenmukaista itsearviointien kanssa, vastaanotettua informaatiota muutetaan; saatuaan negatiivista palautetta vahvan itsetunnon omaavat etsivät itsestään positiivisia puolia, kun taas heikon itsetunnon omaavat väheksyvät itseään. Itsearviointeja muutetaan vain, jos palaute on kohtuullisessa määrin ristiriitaista omien arviointien kanssa. Ihmiset, joilla oli vahva itsetunto, korostivat omaa pätevyyttään, mikäli saivat negatiivista palautetta, positiivisen palautteen jälkeen he muuttivat itsearviointejaan yliarvostuksen

suuntaan. Ne, joilla oli heikko itsetunto, väheksyivät itseään saatuaan negatiivista palautetta. Vahvan ja heikon itsetunnon omaavilla henkilöillä ei ilmennyt eroa tyytyväisyydessä positiiviseen ja negatiiviseen palautteeseen; molemmat olivat tyytyväisempiä positiiviseen palautteeseen.

Ihminen pyrkii säilyttämään minän eheyden. Kun tämä eheys tulee uhatuksi negatiivisella palautteella, yksilö pyrkii palauttamaan sen joko hylkäämällä uhkan tai vahvistamalla yleistä arvontunnettaan tuomalla esiin jonkin arvostetun puolen itsestään. Vahvan itsetunnon omaava pystyy vastaamaan paremmin minän uhkiin, koska hän tiedostaa selkeämmin itsessään olevat positiiviset ominaisuudet. Ihminen, jolla on huono itsetunto, pystyy hyväksymään vain sen informaation, joka on sopusoinnussa hänen oman käsityksensä kanssa. Näin ollen hän hyväksyy negatiivisen palautteen ja minän eheyttä uhkaavat tilanteet helpommin kuin hyvän itsetunnon omaava henkilö. (Aho 1996, 42-47; Spencer, Josephs & Steele 1993, 34; Tice 1993, 50.)

2.6 Sivelyt ja psykologisten perusasenteiden muodostuminen

Ihmisen perustarpeita ovat fyysinen ja henkinen kannustaminen, tarve tulla toisten tiedostamaksi ja huomaamaksi sekä olla tärkeä ja saada jotain aikaan. Transaktioanalyysissa näitä tarpeita kutsutaan sivelyiksi (Stroke). *Sively määritellään näin huomion, havaitsemisen ja tunnistamisen yksiköksi.* Vuorovaikutustilanteet ovat sanattomia tai sanallisia sivelyjen vaihtoja, ja niihin voi liittyä myös erilaisia äänensävyjä, ilmeitä, eleitä ja kehon asentoja. (Clarke 1978, 273; Freed & Freed 1977, 8; James & Jongeward 1980, 61; Keepers & Babcock 1986, 11; Stewart & Joines 1987, 72; Temple 1997.) Rinnastamme tutkielmasamme TA:n käyttämän sivelyn käsitteen palautteen käsitteeseen.

Sivelyt voivat olla siis sanallisia tai sanattomia, ja kaikki sivelyt voidaan ilmaista joko ehdollisina tai ehdottomina ja positiivisina tai negatiivisina. *Ehdollinen sively kohdistuu yksilön käyttäytymiseen eli siihen, mitä ihminen tekee ja ehdoton henkilöön eli siihen, mitä hän on.* (Keepers & Babcock 1986, 12-13; Stewart & Joines 1987, 73-74; Temple 1996.) Kuviossa 6 on kuvattu sivelyjen neljä kategoriaa: positiiviset, negatiiviset, ehdolliset ja ehdottomat sivelyt.

	Ehdollinen sively Käyttäytymiseen liittyvä	Ehdoton sively Henkilöön liittyvä
Positiivinen sively	<p>“Olen tyytyväinen sinuun ja rakastan sinua, jos...”</p> <p>“Osaat, jos yrität...”</p>	<p>“Rakastan sinua”</p> <p>“Olen iloinen, että olet olemassa”</p> <p>“Olet tärkeä minulle”</p>
Negatiivinen sively	<p>“En ole tyytyväinen sinuun, ellet...”</p> <p>“Minua ärsyttää, ellet...”</p> <p>“En pidä tavastasi käyttäytyä, toimia...hatustasi...jne.”</p> <p>“Et osaa... et pysty, koska et yritäkään...et haluakaan.”</p>	<p>“Toivon, että et olisi olemassa-kaan”</p> <p>“En pidä sinusta”</p> <p>“En arvosta sinua”</p>

KUVIO 6. Sivelymatriisi (Keepers & Babcock 1986, 13; Temple 1996)

Ihminen voi *saada* toisilta sivelyjä tai itse *pyytää* niitä esimerkiksi kysymällä, tekemällä jotain tai ansaitsemalla (Freed & Freed 1977, 10). Sivelyt ovat eri asteisia. Positiiviset sivelyt pelkistä tervehdyksistä tai hymystä syvällisiin kokemuksiin saakka ovat yleensä täydentyviä transaktioita. Myönteisen sivelyn jälkeen vastaanottaja kokee olonsa miellyttäväksi ja itsensä tunnustetuksi. Kun positiivinen sively on aito ja rehellinen, se tukee ja vahvistaa henkilökohtaista omanarvontunnetta. Negatiivinen sively kritisointina, olan kohautuksena, huomion puutteena, halveksuntana tai nöyryytyksenä puolestaan aiheuttaa tuskallisen ja haavoittavan tunteen. Emotionaalinen tai fyysinen väheksyntä loukkaa ihmistä aina äärimmäisen vakavasti. Kielteinen, todellinen viesti voidaan välittää myös peitettynä ja kätkeä se kaksinaisen transaktion ilkeämieliseen vihjaukseen. (James & Jongeward 1980, 64, 67-72; Massey 1996, 93, 96; Stewart & Joines 1987, 73.)

Niin aikuiset kuin lapsetkin tarvitsevat sivelyjä pysyäkseen fyysisesti ja henkisesti terveinä ja etsivät tasapainoa sivelyn tarpeensa täyttämiseen (Stewart & Joines 1987, 74). Positiivisten sivelyjen sijaan ihminen voi hyväksyä negatiivisia, sillä yksilö

toimii seuraavan periaatteen mukaan: ”Millainen sively tahansa on parempi kuin ei sivelyjä ollenkaan” (Keepers & Babcock 1986, 13; Stewart & Joines 1987, 73; Temple 1996). Tästä johtuen ihminen usein provosoi negatiivisia sivelyjä, mikäli hän ei saa riittävästi positiivisia, sillä se on parempi vaihtoehto kuin jäädä kokonaan huomiotta. Sellaisia sivelyjä, joita yksilö pyytää tai antaa, hän myös saa. Näin sively vahvistaa sellaista käyttäytymistä, jota sivellään. Lapset, samoin kuin myös aikuiset, ovat valmiita muokkaamaan käyttäytymistään tai käyttämään erilaisia keinoja, jotta saisivat sivelyjä tehokkaasti. (James & Jongeward 1980, 67; Keepers & Babcock 1986, 14-15; Stewart & Joines 1987, 74.)

Sivelyjen laatu ja voimakkuus ovat tärkeitä. Ihmiset antavat erilaisia subjektiivisia arvoja sivelyille riippuen siitä, keneltä sivelyt tulevat ja kuinka ne annetaan. (Stewart & Joines 1987, 75.) Ihminen ottaa vastaan, pyytää ja antaa sivelyjä omalla persoonallisella tavallaan. Tämä tapa on muodostunut näiden sivelyjen pohjalta kunkin yksilöllisessä kasvuympäristössä. Ihminen etsii sivelyjä varhain oppimallaan tavalla ja siirtää saman mallin seuraavalle sukupolvelle, ellei pyri sitä tietoisesti muuttamaan. Näin yksilö valikoi sivelyjä, jotta kuva itsestä säilyisi. (Clarke 1978, 57-58; Keepers & Babcock 1986, 12; Stewart & Joines 1987, 76-77.)

Lapsi muodostaa sivelyjen pohjalta perusasenteen (Life Position), joka kuvaa hänen käsityksiään itsestä ja muista. Lapsen käyttäytyminen ja päätökset perustuvat näille hänen omaksumilleen käsityksille. Transaktioanalyysi määrittelee neljä perusasennetta:

1. Minä olen OK, sinä olet OK
2. Minä en ole OK, sinä olet OK
3. Minä olen OK, sinä et ole OK
4. Minä en ole OK, sinä et ole OK.

Perusasenne valitaan varhaislapsuudessa kolmen ja seitsemän ikävuoden tienoilla ja päätetään lapsuuden kuluessa. Kun lapsi on omaksunut jonkin perusasenteen, hän todennäköisesti rakentaa elämänsä käsikirjoituksen sopimaan tähän asenteeseen ja etsii johdonmukaisesti joko negatiivisia tai positiivisia sivelyjä. Tätä perusasennetta voidaan kuitenkin tietoisesti muuttaa. (Keepers & Babcock 1986, 37-39; Stewart & Joines 1987; 117-118; Temple 1996.)

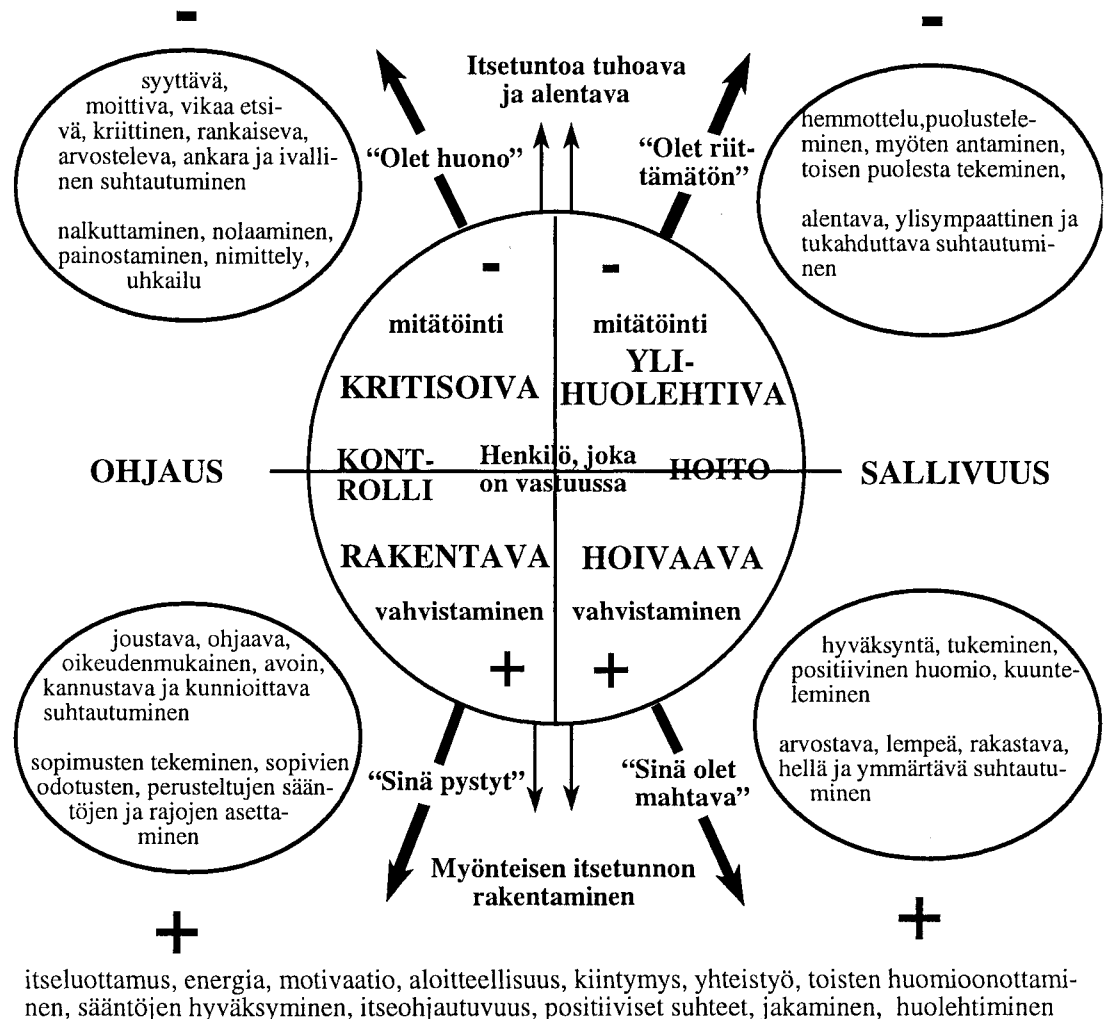
Kehittyäkseen emotionaalisesti ja itsetunnonaan terveeksi yksilöksi, jolla on

perusasenne ”Minä olen OK - Sinä olet OK”, ihminen tarvitsee positiivisia sivelyjä (Clarke 1978, 6-7; James & Jongeward 1980, 64). Sivelyjen puute ja negatiiviset sivelyt vaikuttavat lapseen haitallisesti ja viestittävät hänelle ”Sinä et ole OK”. Jos yksilön tunteita ja tarpeita väheksytään, kehitys häiriintyy ja johtaa yleensä onnettomiin ihmissuhteisiin. (James & Jongeward 1980, 64, 67-68.) Terveeseen kehitykseen johtava palaute ja huomio sisältää sekoituksen sekä positiivisia että negatiivisia, ehdollisia ja ehdottomia sivelyjä siten, että positiivisia sivelyjä korostetaan ja ehdottomia negatiivisia sivelyjä vältetään (Stewart & Joines 1987, 85, Temple 1997).

Clarke (1978, 6) kirjoittaa, että aikuisilla on suuri vastuu lastenkasvatuksessa, sillä lapset valitsevat koko ajan joko positiivisia tai negatiivisia viestejä elämänsä rakennusaineiksi. Paras itsetunnon vahvistaja on sellainen myönteinen viesti, jota lapsen ei tarvitse ansaita. Tällainen palaute lujittaa käsitystä, että lapsi omana itsenään on rakastettava. Lasten on tärkeää kuulla myös osaamiseen ja pätevyyteen liittyviä ”pystyt”- tai ”teit hyvin” -viestejä. He tarvitsevat myös negatiivista ehdollista palautetta tietääkseen, kuinka parantaa käyttäytymistään. Lapsen olemiseen ja henkilöön kohdistuvat negatiiviset viestit ovat tuhoisia itsetunnolle. (Clarke 1978, 6-7, 17-19, 34-35; vrt. myös Friedman 1997; Nuttall 1997.)

Clarke (1978, 8, 14 ; vrt. myös Clarke & Dawson 1989, 55-59) esittää neljä eri kasvatuskäytäntöä, joiden tiedostaminen auttaa aikuisia muuttamaan ja parantamaan kasvatuksensa laatua: hoivaaminen (nurturing), rakentava tukeminen ja suojele (structuring and protecting), ylihuolehtiminen (marshmallowing) ja kritisointi (criticizing). Kaksi ensimmäistä tapaa vahvistavat lapsen itsetuntoa, kaksi muuta lisäävät negatiivisia tunteita itsestä (Clarke 1978, 8, 15). Temple (1996) on kehittänyt Clarcken ajatusten pohjalta mallin kasvatusvastuussa olevien henkilöiden toimintatavoista. Hänen mukaansa kasvatustavat vaikuttavat itsetunnon rakentumiseen joko sitä vahvistaen tai heikentäen. Temple jakaa Aikuisen minätilassa toimivan Vanhemman neljään osaan kuvion 7 esittämällä tavalla. Transaktioanalyysin mukaan Aikuisen minätila voidaan osoittaa toiminnallisena mallina eli havainnollistaa Aikuisessa olevien Vanhemman, Aikuisen ja Lapsen toiminnat.

yrittämisen puute, pelko, aggressio, mielipaha, haluttomuus hyväksyä sääntöjä, kiusaaminen, toisten ärsyttämisen, luovuttaminen, väkivalta, levottomuus, passiivisuus, apatia



KUVIO 7. Kasvatuskäytäntöjä kuvaava malli (Temple 1996)

Hoivaaminen (Nurturing). Hoivaava aikuinen rohkaisee lasta ja huolehtii siitä, että tämä saa tarpeensa tyydytetyiksi. Hän tarjoaa apua sekä luottaa ja uskoo toiseen ihmiseen. Hän myös tiedostaa toisen henkilön tärkeyden ja osaa vahvistaa tämän persoonallisuutta sekä uskoa omiin voimiin ja itsenäisyyteen. Hoivaava aikuinen ei halua vahingoittaa toista ihmistä tietoisesti, vaan on rakastava ja rakastettava. Hän antaa ”minä”-viestejä toisten käyttäytymisestä ja vahvistaa ihmisen tärkeyttä antamalla positiivista henkilöön kohdistuvaa palautetta: ”Olen iloinen, että olet täällä...välitän sinusta...olen kanssasi.” (Clarke 1978, 8, 14-15; Clarke & Dawson 1989, 53-55; Temple 1996; vrt. Friedman 1997.)

Rakentava tukeminen ja suojele (Structuring and Protecting). Aikuinen, joka toimii rakentavasti, neuvoo ja kertoo, kuinka asioita voi tehdä hyvin sekä ohjaa muuttamaan toimintatapoja tarkoituksenmukaisiksi. Tällainen aikuinen vahvistaa toisen kasvua ihmisenä osoittamalla tälle erilaisia vaihtoehtoja ja asettamalla joitakin odotuksia sekä vaatimuksia. Hän antaa sopivasti kannustusta ja tukea, käytännön neuvoja sekä palautetta. Hän haluaa, että asioista neuvotellaan ja tehdään sopimuksia yhdessä. Usein rakentavasti toimiva henkilö omalla olemuksellaan ja vakuuttavalla kannustuksellaan saa myös toisen ihmisen uskomaan itseensä. (Clarke 1978, 8, 14-15; Clarke & Dawson 1989, 11-15; Temple 1996; vrt. Friedman 1997.)

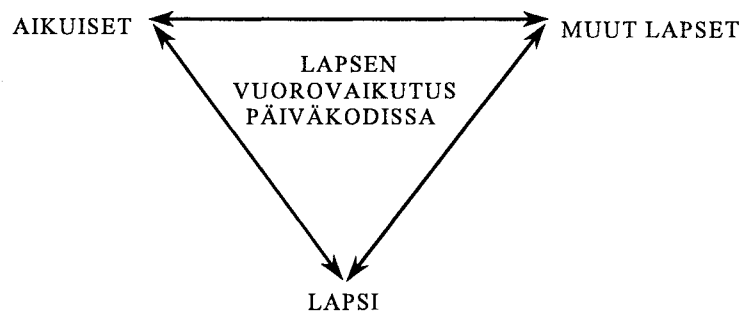
Ylihuolehtiminen (Marshmallowing). Ylihuolehtiva aikuinen tarkoittaa omasta mielestään toiminnallaan toisen parasta, mutta tiedostamattaan ohjaa tämän riippuvuuteen. Ylihuolehtivalla käytöksellään hän viestittää mitätöivänsä toisen ihmisen arvoa saaden hänet tuntemaan itsensä heikoksi ja riittämättömäksi. Riippuvuuteen kasvateutulta henkilöltä puuttuu kyky toimia itsenäisesti ja ottaa vastuuta itsestään. Hän ajattelee muiden ihmisten ja kohtalon ohjaavan elämäänsä hänen pystymättä itse siihen vaikuttamaan. Ylihuolehtiva henkilö käyttää ”sinä” -viestejä tukahduttaen toisen ihmisen itsenäisyyden, aloitteellisuuden ja pätevyyden tunteen: ”Sinä raukka... Teen sen puolestasi ... Sinulla oli onnea... Et voi tehdä mitään.” (Clarke 1978, 9, 14-15; Temple 1996.)

Kritisoiva (Criticizing). Kritisoiva aikuinen osoittaa toisen ihmisen mitättömyyden ja osaamattomuuden omalla suhtautumisellaan. Hän arvostelee lapsen epäonnistumisia ja etsii hänestä vikoja lannistaen tämän. Hän saattaa myös verrata lasta toisiin lapsiin käyttäen sanoja: ”Sinä aina...Et koskaan...Miksi sinä...?” Joskus hän käyttää ruumiillista rankaisua, toisen ihmisen nolaamista ja ivallista huumoria kasvatukseen. Kritisoiminen on kasvattamisen ankarin tapa, koska negatiivinen palaute kohdistuu henkilöön. (Clarke 1978, 9, 14-15; Temple 1996.)

Kun kasvattaja oppii tunnistamaan nämä neljä kasvatuskäytäntöä, hän voi päättää oman tapansa muuttamisesta. Merkille pantavaa on kuitenkin, että viestit, jotka ovat hoivaavia tietyn ikäiselle lapselle, voivat olla ylihuolehtivia toisen ikäiselle. Clarke (1978, 10) tuo esille, että vanhemmat ovat kertoneet pystyvänsä käyttämään kaikkia neljää tapaa, mutta vahvimmin he ovat omaksuneet tavan, jolla heitä itseään on kasvatettu. (Clarke 1978, 9-10.)

2.7 Päiväkodissa esiintyvät vuorovaikutussuhteet

Päiväkoti edustaa sosiaalista todellisuutta, jossa aikuisten ja lasten väliset sekä lasten keskinäiset vuorovaikutussuhteet muokkaavat sekä yksilöitä että toiminnan luonnetta (kuvio 8). Päiväkodin monimutkaisissa vuorovaikutus- ja ihmissuhteissa lapset oppivat tuntemaan itseään ja tulemaan toimeen muiden kanssa saaden vaikutteita ja ottaen mallia muilta. (Frønes 1994, 149-151; Strandell 1995, 31-33, 74; Poikkeus 1995, 122.)



KUVIO 8. Lapsen vuorovaikutussuhteet päiväkodissa

Päiväkoti tarjoaa lapsille paitsi hoitoa ja kasvatusta myös leikki- ja vertaisryhmän samanikäisten kumppanien kanssa. Aikuinen voi asemastaan johtuen ohjata lasten käyttäytymistä ja toimintaa sekä johtaa lasten kanssa käytävää kommunikointia. Lapset kokevat kuitenkin tärkeänä myös keskinäisen vuorovaikutuksensa ja leikkinsä. Yleinen ilmapiiri päiväkodissa vaikuttaa viihtyvyyteen sekä siihen, kokeeko lapsi olevansa tervetullut ja kuuluvansa ryhmään. Positiivinen kasvuilmpiiri koostuu aikuisen esimerkistä, kielestä, käyttäytymisestä, ilmeistä ja palautteesta. Lasten väliset suhteet kuuluvat myös kasvuilmpiiriin. Hyväksyvä ilmapiiri vahvistaa lapsen itsetuntoa. (Aho 1996, 59-64; Brooks 1997; Frønes 1994, 149-151; Strandell 1995, 31-33; Poikkeus 1995, 122.)

2.7.1 Lasten ja aikuisten välinen vuorovaikutus

Olemme luvussa 2.6 käsitelleet transaktioanalyysiin pohjautuvia kasvatustapoja, joille löytyy tukea myös monista tutkimustuloksista. Seuraavassa tarkastelemme tutkimusten

perusteella todettuja yhteyksiä kasvatustilanteiden ja -käytäntöjen sekä itsetunnon välillä. Tutkimuksia on tehty sekä vanhempien, lasten hoitajien että opettajien kasvatuskäytännöistä.

Kun lapsi rakentaa itsetuntoaan, on aikuisen rooli erityisen tärkeä. Lähtökohdiana on, että aikuinen kokee itsetunnon tärkeäksi ihmisen elämän kannalta, osoittaa olevansa aidosti kiinnostunut lapsesta, arvostaa ja kunnioittaa tätä sekä on valmis arvioimaan omaa käyttäytymistään ja muuttamaan sitä. (Aho 1996, 48-51; Grossman 1997; Katz 1997a; Katz 1997b; Smith 1997.) Myönteiselle kehitykselle pohjaa antavia aikuinen-lapsi-suhteen piirteitä ovat yksilöllisyyden huomioonottaminen, henkilön kunnioitus, tunteiden osoittaminen, kommunikaatio, positiivinen tuki, lämpö ja herkkyys reagoida lasten tarpeille. Kasvattajan taito kohdella lasta yksilönä antaa lapselle mahdollisuuden kehittää itsetuntoa sekä ymmärtämystä itsestä ja muista. (Hartup & Moore 1990, 12-14; Hujala-Huttunen & Tauriainen 1995, 13; Kärrby 1992, 93; Poikkeus 1995, 137-138.)

Tutkimusten perusteella on löydetty tiettyjä kasvatuskäytäntöjen peruspiirteitä, jotka ovat edellytyksinä itsetunnon vahvistumiselle. Lapselle on tärkeää tietää, että häntä *rakastetaan* ja hänet *hyväksytään ehdoitta*. Ehdoton rakkaus merkitsee sitä, että muut hyväksyvät yksilön sellaisena kuin hän on, omana ainutlaatuisena itsenään. Lapsen arvostus ja kunnioitus näkyvät siinä, että aikuinen kuuntelee lasta ja osoittaa kiinnostusta lapsen sanomisiin ja tekemisiin. Aidosti kuuntelemalla ja lapsen asioihin keskittymällä aikuinen viestittää lapselle: "Se mitä sanot on minulle tärkeää, arvostan sinua." Lapsen edellytysten mukaiset ja yksilöllisesti asetetut odotukset ja vaatimukset auttavat pätevyudentunteen kehittämisessä. Aikuisen tehtävänä on luottaa lapsen osaamiseen, rohkaista ja kannustaa tätä, mutta ei vaatia liikaa. Kun lapsi pystyy täyttämään hänelle asetut odotukset ja vaatimukset, hänen pätevyudentunteensa kehittyy; lapsi muodostaa itselleen asenteen: "Minä osaan, minä pystyn." (Aho 1996, 48-51; Coopersmith 1967, 236-240, 249-254; Friedman 1997; Grossman 1997; Hamachek 1987, 248-249; Katz 1997b; Kemple 1995, 180; Nuttall 1997; Ojanen 1994, 212; Smith 1997.)

Tutkimustulokset osoittavat, että lapsi saa enemmän onnistumiskokemuksia prosessipainotteisen kasvatuksen kuin suorituspainotteisen kasvatuksen tuloksena. Itsetunnon vahvistamiseen pyrkivä aikuinen välttää kritiikkiä epäonnistumisten kohdatessa ja auttaa sen sijaan rakentavasti kohtaamaan vaikeuksia. Aikuinen voi vahvistaa lasta vastaanottamaan myös negatiivista palautetta opettamalla lasta suhteuttamaan epäonnistu-

miset ja negatiivisen palautteen niihin asioihin, joita lapsi osaa ja joissa hän on taitava. Tärkeää on, että lapsi säilyttää tunteen siitä, että hänet hyväksytään ja häntä rakastetaan puutteista huolimatta. (Aho 1996; 48-51, 81-84; Coopersmith 1967, 236-240, 249-254; Friedman 1997; Hamachek 1987, 248-249; Katz 1997a; Katz 1997b; Nuttall 1997; Ojanen 1994, 212; Smith 1997.)

Itsetunnon edellytyksenä on myös se, että lapsella on olemassa *tietyt rajat ja säännöt* ja hän tietää, mitä niiden rikkomisesta seuraa. Näin lapsi oppii kontrolloimaan omaa käyttäytymistään ja arvioimaan, mitä vaikutuksia käyttäytymisellä on. Hän oppii määrittelemään sosiaalista maailmaansa ja tietämään, mikä on vaarallista ja mikä on turvallista. Jotta lapselle jäisi mahdollisuus omaan päätöksentekoon, aikuinen voi osoittaa selvästi, millaista käyttäytymistä häneltä odotetaan. (Coopersmith 1967, 196-198; Keltikangas-Järvinen 1994, 146-149; Nuttall 1997.)

Koulumaailmassa tehtyjen tutkimusten perusteella on todettu, että itsetuntoa tukeva palaute on positiivista, yksilöllistä, motivoivaa ja rohkaisevaa. Se antaa lapselle informaatiota ja ohjausta, ei kritiikkiä ja moitteita. Hymy, katse tai muu sanaton viesti voi olla yhtä voimakas palaute kuin sanallinenkin viesti. Itsetunnon tukemiseen pyrkivä opettaja huomioi lapset henkilökohtaisesti viestittäen ehdotonta hyväksyntää ja arvostusta sekä vahvistaa heidän ryhmään kuulumisen tunnettaan. (Brooks 1997, Hamachek 1987, 292-295; Katz 1997b; Keltikangas-Järvinen 1994, 196.) Erityisesti lapset, jotka eivät hae huomiota, auttavat vapaaehtoisesti muita ja ovat omatoimisia, jäävät usein ilman palautetta. Huonoimmassa asemassa on sellainen itsetunto-ongelmainen lapsi, joka on arka ja hiljainen sopeutuja. Hän jää helposti vaille kaikkea huomiota. Enemmän huomiota saa sellainen lapsi, jolla huonon itsetunnon lisäksi on käyttäytymishäiriöitä. (Aho 1996, 51-54; Keltikangas-Järvisen 1994, 180-181, 206.)

Liikanen (1991a; 1991b) ja Lerkkänen (1994) ovat tutkineet transaktioanalyysin teoriaan pohjautuen opettajiksi opiskelevien persoonallisuuden rakennetta ja sen yhteyttä opetukseen ja kasvatukseen sekä suomalaista kasvatuskulttuuria. Liikasen ja Lerkkäsen tutkimukset osoittivat, että suomalaisessa kasvatuskulttuurissa vallitsee erityinen ei OK -ohjelmointi, joka vahvistuu jo varhain lapsuuden ensimmäisissä ihmissuhteissa ja kasvatuksessa. Kielteiset käsikirjoitusviestit välittyvät sukupolvelta toiselle. Tutkimustulokset osoittivat, että suomalaisessa kasvatuskulttuurissa kieltäminen, toruminen ja rankaisulla uhkaaminen ovat yleisiä. Varhaislapsuuden kielteiset käsikirjoitusviestit

johtavat heikkoon itsetuntoon.

Liikasen (1991a; 1991b) ja Lerkkasen (1994) tutkimusten mukaan opettajien hallitsevat minätilat määrittävät heidän käyttäytymistään, opettamistaan ja ihmissuhteitaan. Tutkimuksessa mukana olleilla opettajiksi valmistuvilla opiskelijoilla tyypillistä oli erityisesti Vanhempi- ja Aikuinen -minätilojen dominoima persoonallisuuden rakenne tai Aikuiseen sekoittunut Vanhempi. Erittäin vahva Aikuiseen sekoittunut Vanhempi-minätila tarkoittaa sitä, että lapsena opitut asenteet ja arvot toimivat sellaisenaan vielä nykyisessäkin tilanteessa. Tällöin henkilö toistaa käyttäytymistään opitun mallin mukaisesti. Liikasen (1991b, 108) toteaa, että opettajiksi valmistuviin oli kohdistettu varhaislapsuudessa viestejä, joista yli 80 % oli kielteisiä ja jotka vaikuttivat vielä heidän käyttäytymiseensä ja ihmissuhteisiinsa sekä sitä kautta opettamiseen. Lapsi-minätila oli opiskelijoilla heikko, joten aidoilla tunteilla oli vähän sijaa ihmissuhteissa.

2.7.2 Lasten keskinäiset vuorovaikutussuhteet

Lapset ovat toisiinsa nähden kehityksellisesti tasavertaisia ja heidän vuorovaikutuksensa on luonteeltaan tasa-arvoista verrattuna aikuisen ja lapsen välisiin suhteisiin, jotka ovat hierarkisia. Lasten keskinäiset välit sisältävät pääasiassa leikkejä ja sosiaalistumista sekä usein myös enemmän epäsopeaa kuin mitä tapahtuu vuorovaikutuksessa aikuisten kanssa. Lasten välisessä vuorovaikutuksessa opitaan asioita, joita ei voi oppia aikuisten ja lasten kesken. Vuorovaikutuksessa ikätovereidensa kanssa lapsi oppii tekemään yhteistyötä, neuvottelemaan asioista ja ratkaisemaan konflikteja. (Aho 1996, 71-75; Hartup & Moore 1990, 2-4.) Lapset rakentavat minäkäsitystään ja muodostavat asenteitaan itseä ja toisia kohtaan valitessaan vertaissuhteitaan. Näissä suhteissa käyttäytymisen ja toiminnan lisäksi merkityksellisiä ovat myös tunteet ja kokemukset. (Massey 1996, 94-95.)

Strandell (1995) havaitsi, että lapset ovat päiväkodissa uteliaita ja avoimia toisten tekemisiä kohtaan. He myös joustavat, mukautuvat, ovat anteeksiantavia, kokeilevat eri rooleja, ehdottavat ja neuvottelevat uusista aloitteista tai osallistumisista. He voivat jättää vanhan leikin sekä siinä mukana olleet ja suunnata kiinnostuksen uuteen kohteeseen. Lasten sosiaalinen kokoonpano leikin aikana saattaa näin ollen muuttua monta kertaa. Tällä

tavoin he hankkivat toistensa seurassa tietoa siitä, kuinka sosiaalinen ympäristö toimii ja kuinka siihen voi osallistua ja vaikuttaa. Suhteet ikätovereihin ovat merkityksellisiä vuorovaikutustaitojen harjoittelussa, koska niille on ominaista vastavuoroisuus ja samalla tasolla oleminen. (Strandell 1995, 37-48, 52-77; Poikkeus 1995, 122, 124.)

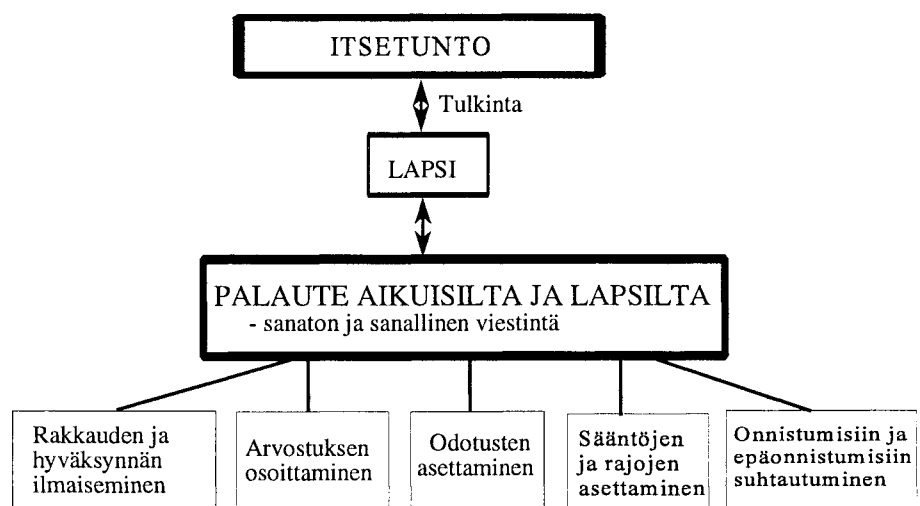
Onnistunut leikkiryhmään liittyminen ja palkitsevan huomion saavuttaminen ovat vuorovaikutuksen olennaisia osia. Poikkeus (1995, 132-133) toteaa Putallazin ja Wassermanin (1990) tutkimuksiin viitaten, että todennäköisyys päästä leikkiin on suurin silloin, kun lapsi havainnoi meneillään olevaa leikkiä, sen sääntöjä sekä rooleja ja sopivalla hetkellä jäljittelee sitä tarkoituksenmukaisesti. Lapsen toverisuosio sekä yleinen hyväksyntä osoittavat ja heijastelevat yksilön sosiaalisen käyttäytymisen laatua ja hyvinvointia (Poikkeus 1995, 128-129). Ystävyys-suhteet auttavat myönteisesti henkisen terveyden säilyttämisessä sekä lapsuudessa että myöhemmin. Näin ollen tasapainoinen sosiaalinen ja emotionaalinen kehitys ovat vaarassa ilman ystäviä olevilla lapsilla. Tällaiset lapset ovat huolestuneita ja heillä on yleisesti ongelmia ystävyys-suhteiden muodostamisessa ja säilyttämisessä. Ne lapset, joilla on ystäviä, ovat tavallisesti sosiaalisesti päteviä. (Hartup & Moore 1990, 2-5; Parker & Asher 1987, 381-382; Poikkeus 1995, 129-136.)

Lapset hankkivat sosiaalisia taitoja varhaisissa vuorovaikutussuhteissaan. Saatujen ihmissuhdekokemusten mallit vaikuttavat sekä vuorovaikutuksen määrään että laatuun vertaisten kanssa. Laajasti tämä merkitsee sitä, että joko myönteiset tai kielteiset kokemukset ohjaavat epäsuorasti tietynlaisiin vertaiskokemuksiin. Menestys toisten lasten kanssa lisää itsetuntoa, vaikuttaa myönteisesti vuorovaikutusta koskeviin odotuksiin ja sosiaalisiin taitoihin, kun taas kielteinen kuva itsestä vaikuttaa päinvastaisesti. Lapset, joiden kiintymyssuhteet varhaisessa vaiheessa eivät ole olleet turvalliset, ovat usein riippuvaisia opettajastaan ja kykenevät heikosti kontrolloimaan impulssejaan. Torjuvat ja puutteelliset sosiaaliset mallit ovat läheisesti yhteydessä ongelmakäyttäytymiseen. Negatiivisiksi muodostuvat vaikutelmat näistä lapsista heikentävät heidän mahdollisuuksiaan ongelmanratkaisuun, tehokkaaseen konfliktien hallintaan, kommunikaatioon ja läheisyyden kokemiseen. (Hartup & Moore 1990, 7-11; Parker & Asher 1987, 363-367; Poikkeus 1995, 132-136.)

3 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHTA JA KYSYMYKSET

Lapsen itsetunto kehittyy vuorovaikutussuhteissa elämisen myötä (Friedman 1997; Hamachek 1987; Keltikangas-Järvinen 1994; Rogers 1951/1986; Vuorinen 1990). Päiväkodissa oleva lapsi on päivittäin tekemisissä niin aikuisten kuin vertaisten kanssa. Näissä vuorovaikutussuhteissaan lapsi saa muilta ihmisiltä palautetta, joka voi olla joko hänen itsetuntoaan rakentavaa tai heikentävää. Esimerkiksi Heatherton ja Ambady (1993) esittävät tutkimusten perusteella, että positiivinen palaute näyttää kohottavan itsetuntoa ja negatiivinen näyttää alentavan sitä. Palautteen kautta lapsi saa kokemuksia siitä, hyväksytäänkö hänet ehdoitta vai ehdollisesti vai torjutaanko hänet. Lapsi voi saada osakseen huomiota tai hänet voidaan jättää kokonaan huomiotta. (Burns 1982; Coopersmith 1967; Hamachek 1987; Harter 1993; Katz 1997; Rogers 1951/1986.)

Tarkoituksenamme on selvittää tapaustutkimuksena, millaista palautetta lapset saavat päiväkodin vuorovaikutussuhteissa ja tukeeko tämä palaute lapsen itsetuntoa. Olemme poimineet tutkielmamme taustateoriasta ne ydinasiat, jotka ovat merkityksellisiä lapsen itsetunnon rakentumiselle vuorovaikutuksessa, ja esitämme ne tiivistelmänä kuviossa 9.



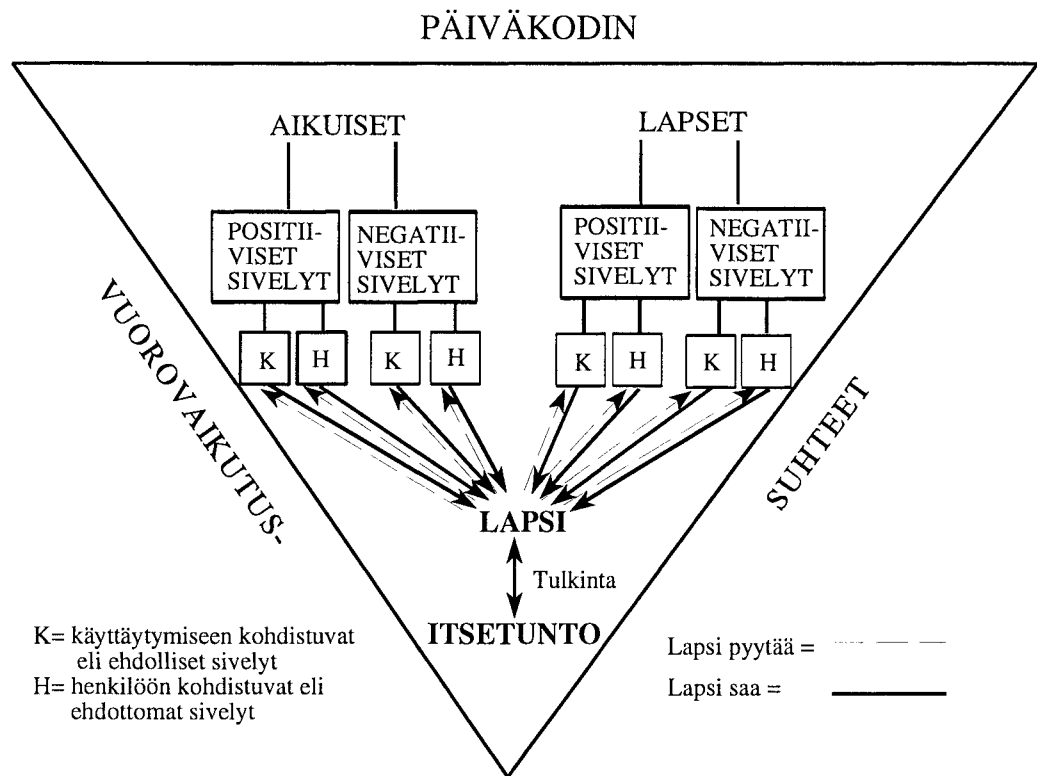
KUVIO 9. Lapsen itsetunnon rakentuminen vuorovaikutussuhteissa

Tärkeimpänä tekijänä itsetunnon kehittymiseen vaikuttaa, hyväksytäänkö lapsi ehdoitta sekä rakastetaan ja arvostetaan häntä omana itsenään. Mikäli rakkaus, arvostus ja hyväksyntä ovat ehdollisia, lapsi kokee, että hänelle tärkeät henkilöt arvostavat vain hänen tiettyjä ominaisuuksiaan ja aikaansaannoksiaan. Lapsen väheksyntä ja arvostuksen puute heikentävät itsetuntoa. Tutkimukset osoittavat myös perusteltujen sääntöjen ja rajojen olevan edellytyksenä turvallisuudentunteen ja sitä kautta itsetunnon kehittymiselle. (Coopersmith 1967; Clarke 1978; Friedman 1997; Grossman 1997; Harter 1993; Katz 1997a.)

Muiden ihmisten suhtautuminen lapsen onnistumisiin ja epäonnistumisiin voi joko heikentää tai vahvistaa itsetuntoa. Mikäli epäonnistumisista seuraa aina negatiivista, kritisoivaa palautetta, lapsen itsearvostus laskee. Epäonnistuessaan lapsen pitäisi sen sijaan saada rakentavaa ja rohkaisevaa palautetta. Tärkeää on myös se, millaisen vaatimustason aikuiset asettavat lapselle ja minkälaista käyttäytymistä he tältä odottavat. Vaatimustaso ei saisi olla liian korkea, mutta ei liian matalakaan. (Keltikangas-Järvinen 1994; Nuttall 1996; Ojanen 1994.)

Palautte voi ilmetä sanallisen viestinnän ohella ilmeinä, eleinä, asentoina, äänenpainoina ja tunteina (Burns 1982; Stewart & Joines 1987). Lapsi tulkitsee saamaansa palautetta oman itsetuntonsa pohjalta (mm. Dykman 1989; Blaine & Crocker 1993; Hamachek 1987). Tämän vuoksi on tärkeää määritellä tutkimuksessa mukana olevien lasten itsetunto. Paitsi tulkintaan, lapsen itsetunto vaikuttaa myös saatavaan palautteeseen. Jos ihminen heijastaa positiivista itsetuntoa, on todennäköisempää saada takaisin positiivista palautetta ja päinvastoin. (esim. Heatherton & Ambady 1993.)

Tukeudumme transaktioanalyysin teoriaan ja käsitteisiin havainnoidessamme ja analysoidessamme vuorovaikutustilanteita. Transaktioanalyysin mukaan vuorovaikutus on sivelyjen vaihtoa. Sivelyt ovat huomion osoituksia, eräänlaista palautetta, toista ihmistä kohtaan. Ne voivat olla joko ehdollisia tai ehdottomia, positiivisia tai negatiivisia. Positiiviset sivelyt vahvistavat ihmisen itsetuntoa ja negatiiviset heikentävät sitä (mm. Temple 1996). Kuviossa 10 havainnollistamme viitekehiksemme, jonka pohjalta muodostimme tutkimustehtävämme.



KUVIO 10. Tutkimuksen viitekehys

Lapsi saa vuorovaikutussuhteissaan päiväkodissa palautetta sekä aikuisilta että vertaisilta. Palaute voi sisältää ehdollisia tai ehdottomia sivelyjä positiivisina tai negatiivisina. Ehdolliset sivelyt kohdistuvat käyttäytymiseen ja usein ne ovat hankittuja. Ehdottomat sivelyt on suunnattu aina henkilöön, minkä vuoksi ne ovat aina vahvimmin itsetuntoon vaikuttavia. Lapsen itsetunto vaikuttaa siihen, minkä merkityksen hän sivelyille antaa; lapsi tulkitsee sivelyjä oman minäkäsityksensä mukaan. Lapsi voi myös pyytää sivelyjä muilta ihmisiltä.

Viitekehysten pohjalta muodostettu *tutkimustehtävämme* on:

Miten lapsen päiväkodin vuorovaikutussuhteissa saama palaute on yhteydessä hänen itsetuntoonsa?

Käytämme sivelyn käsitettä tutkiessamme lapsen vuorovaikutussuhteissa, transaktioissa, saamaa palautetta. Kunkin tutkimuksessa mukana olevan lapsen itsetunnon määrittäminen on välttämätöntä, koska lapsi tulkitsee saamiaan sivelyjä oman itsetuntonsa pohjalta. Itsetunnon kehittymiselle on tärkeää saatujen sivelyjen määrä, mutta myös niiden laatu. Merkityksellistä on lisäksi se, miten paljon ja millä tavalla lapsi pyytää sivelyjä. Näin ollen tutkimustehtäväämme vastaaminen edellyttää *seuraavien kysymysten tarkastelua*:

- a) Millainen on lapsen itsetunto?
- b) Kuinka paljon lapsi pyytää sivelyjä muilta lapsilta ja aikuisilta eri tilanteissa?
- c) Kuinka paljon lapsi saa sivelyjä muilta lapsilta ja aikuisilta eri tilanteissa?
- d) Millaisia lapsen saamat sivelyt ovat laadultaan?

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Saadaksemme syvällistä ja merkityksellistä tietoa lapsen itsetunnon kehittämisestä vuoro-vaikutussuhteissa jouduimme erityisen tarkoin määrittelemään ja valitsemaan sopivat tutkimusmenetelmät. Tutkimusmenetelmien sopivuutta korostaa vielä se, että tutkittavinamme oli kuusivuotiaita lapsia. Valitsimme lähestymistavaksi kvalitatiivisen tutkimusmenetelmän, joka Syrjälän & Nummisen (1988, 80) mukaan soveltuu ilmiön kokonaisvaltaiseen ja kontekstuaaliseen ymmärtämiseen. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tieto kootaan välittömässä kosketuksessa tutkittavaan ilmiöön, jolloin sitä ja sen merkitystä pyritään ymmärtämään kaikissa eri yhteyksissä.

Kvalitatiivinen tieto on mahdollisimman elävää, konkreettista ja yksityiskoh- taista kuvausta luonnollisista arkielämän tapahtumista, tilanteista, ihmisten kokemuksista, tunteista, mielipiteistä ja näkemyksistä (Syrjälä & Numminen 1988, 80-81). Saadaksemme omasta tutkimuskohteestamme tällaista kvalitatiivista tietoa menimme itse tutkijoina kentälle keräämään aineistoa. Päätimme käyttää myös kvantitatiivisia menetelmiä tuke- maan sekä aineiston keruuta että analysointia.

Tutkimuksemme on tapaustutkimus. Syrjälä & Numminen (1988, 5-9) esittävät tapaustutkimuksen sopivan erityisen hyvin opetusta ja kasvatusta koskevien ongelmien tutkimiseen. Tapaustutkimus toteutetaan tutkittavien luonnollisessa ympäristös- sä - meidän tapauksessamme päiväkodissa - ja sen tavoitteena on monipuolisilla menetel- millä hankittujen tietojen koonti.

4.1 Tutkimusjoukko

Rajasimme tutkimuksemme käsittelemään kuusivuotiaiden lasten itsetuntoa, sillä minäkäsityksen rakentumisesta esitettyjen teorioiden mukaan kuusivuotiaalla lapsella alkaa olla jo jossain määrin eriytynyt minäkäsitys (Keltikangas-Järvinen 109-110; Oosterwegel & Oppenheimer 1990, 9; Stewart & Joines 1987, 5; Shokraii 1997; Torres 1990, 42). Valitsimme kohteeksemme kuusi 6-vuotiasta lasta kahdesta jyvaskyläläisestä päiväkodista. Lopullisista tuloksista jätettiin yksi lapsi pois, koska poissaoloista johtuen emme saaneet hänestä riittävästi aineistoa.

Kvalitatiivista tutkimusta käsittelevässä kirjallisuudessa on esitetty, että tapaustutkimuksessa tutkija voi itse esittää joitakin kriteereitä, joita hän haluaa tutkittavien sa täyttävän (Grönfors 1985, 40-41; Syrjälä & Numminen 1988, 19). Ensimmäinen kriteerimme oli, että tutkittavien joukossa olisi sekä tyttöjä että poikia. Toiseksi halusimme tutkimuksemme mukaan eri tyyppisiä lapsia: sosiaalisesti sekä aktiivisia että passiivisia ja oletettavasti itsetunnonaan sekä heikkoja että vahvoja. Tavoitteenamme oli näin ehkäistä tulosten vääristymistä, sillä lapsen persoona ja käyttäytyminen voivat vaikuttaa saatavaan palautteeseen (vrt. Heatherton & Ambady 1993, 132). Muina valintakriteereinä pidimme sitä, että lapsilla oli aikaisempaa päiväkotikokemusta ja sitä, että lapsilla ei ollut tiedossa erityisongelmia.

Neuvottelimme lasten valinnasta henkilökunnan kanssa, koska työntekijöillä oli pitkäaikainen näkemys lapsista. Sen lisäksi ajattelimme heidän osaavan arvioida, miten kyseinen lapsi ja hänen vanhempansa osallistuisivat yhteistyöhön. Henkilökunnan ehdotusten pohjalta valitsimme tutkimukseen mukaan tulevat lapset - kolme tyttöä ja kolme poikaa. Pyysimme luvat lasten havainnoimiseen ja videoimiseen heidän vanhemmiltaan, henkilökunnalta sekä Jyvaskylän kaupungilta. Tutkimuksessa mukana olleissa päiväkotiryhmissä henkilökuntana oli kummassakin kaksi lastentarhanopettajaa, yksi lastenhoitaja sekä tilapäisiä työntekijöitä. Mukana olleet lapset ja aikuiset eivät esiinny tutkimuksessa omilla nimillään.

4.2 Tutkimusaineiston hankinta

Tutkimuksessamme käytimme erilaisia tiedonkeruumenetelmiä saadaksemme kootuksi monipuolisen aineiston ja lisätäksemme tutkimuksemme luotettavuutta. Kun samaa asiaa tutkitaan monimetodisesti, eri menetelmin saadut tiedot täydentävät ja validoivat toisiaan. Tämä ns. triangulaatio on tapaustutkimuksen keskeinen piirre (Patton 1990, 464-472; Yin 1983, 55-57). Käytimme tutkimusmenetelminä havainnointia, haastatteluja, kyselyjä ja projektiivisiä kertomuksia. Havainnointi oli näistä pääasiallisin aineistonkeruumuoto, sillä käyttäytyminen vuorovaikutustilanteissa kertoo paljon ihmisen sisäisistä kokemuksista ja niiden merkityksistä.

Aineistonkeruuvaihe ajoittui tutkimuksessamme syksyyn -96. Kävimme molemmissa päiväkotiryhmissä kolmen kuukauden ajan kerran tai kaksi kertaa viikossa videoimassa ja havainnoimassa ryhmän toimintaa. Tavoitteenamme oli kerätä aineistoa mahdollisimman monenlaisista päiväkotitilanteista sekä aamu- että iltapäivisin. Luokittelimme tilanteet oman päiväkotityökokemuksemme perusteella neljään eri kategoriaan: I Rutiinit ja rituaalit, II Lasten keskinäiset vapaaleikkilanteet, III Aikuisten ja lasten väliset vapaamuotoiset tuokiot sekä IV Aikuisten ohjaamat toimintahetket. Kategoriat takasivat sen, että saimme kattavan käsityksen kunkin lapsen vuorovaikutustilanteista koko päivän ajalta. Kategorioista jouduimme kuitenkin jättämään pois aikuisten ja lasten väliset vapaamuotoiset tuokiot, koska kenttävaiheemme aikana emme havainneet näitä tilanteita kuin muutaman.

Annoimme toimintakauden alussa - elokuussa - lasten ensin tutustua rauhassa uusiin ryhmän jäseniin, tottua päiväkotielämään ja löytää oman asemansa ryhmässä. Tämän vuoksi aloitimme aineistonkeruun syyskuun alkupuolella. Kävimme muutamia kertoja ennakkoon tutustumassa ryhmän lapsiin ja aikuisiin. Näin saimme syntymään luottamukselliset suhteet tutkimukseen osallistuviin ja tutkittavat tottuivat läsnäoloomme ja videointiin, jota käytimme havainnoinnin apuna. Varsinaisen aineistonkeruun alkaessa tutkittavat eivät enää kiinnittäneet meihin erityistä huomiota. Kenttätutkimusvaihe kesti marraskuun -96 loppuun saakka.

4.2.1 Kyselyt ja haastattelut lapsen itsetunnon selville saamiseksi

Kysely. Määritelläksemme lapsen itsetunnon käytimme menetelminä kyselyä ja haastattelua. Kyselyyn vastasivat tutkittavien lasten vanhemmat sekä ryhmän vakituiset työntekijät. Jokaisesta lapsesta palautettiin neljä kyselylomaketta, joista kolme oli työntekijöiden itsenäisesti täyttämiä ja yhden olivat täyttäneet tutkittavan lapsen omat vanhemmat yhdessä. Laadimme vastaajille luettavaksi lyhyen teoriaan perustuvan määritelmän itsetunnosta. Määritelmä oli tärkeä sen vuoksi, että meillä tutkijoilla olisi vastaajien kanssa yhtenäinen käsitys itsetunnosta. Kysely koostui 12 lapsen itsetuntoa koskevasta väittämästä, jotka oli johdettu teorian mukaisista vahvan ja heikon itsetunnon määritelmistä. Väittämissä vastausvaihtoehdot olivat kyllä, ei ja jossain määrin. Lisäksi jokaisen väittämän jälkeen oli avoin kysymys: "Miten ilmenee arkipäivän tilanteissa?", johon vastaamalla pystyi perustelemaan näkemystään. Kyselylomake määritelmineen on liitteessä 1.

Cohen - Manion (1986, 103-105) korostavat, että kyselyn on oltava mielenkiintoa herättävä, selkeä, yksiselitteinen ja muodollisesti toimiva ja sen on saatava esille mahdollisimman lähellä totuutta olevia vastauksia. Nähdäksemme, ymmärrettäisiinkö laatimamme kyselylomakkeen kysymykset oikein ja saisimmeko vastauksia itsetuntoa koskevaan tutkimusongelmaamme, teimme esitestauksen elokuussa -96. Tähän osallistui henkilökuntaa sekä kaksi lasten vanhempaa kahdesta tutkimukseen kuulumattomasta päiväkodista. Esitutkimukseen osallistuneet henkilöt pitivät kyselyä mielenkiintoisena. He totesivat sen edellyttävän runsaasti pohdintaa ja vievän yllättävän paljon aikaa, joten se oli vastaajille melko vaativa. Väittäjä numero yhdeksän oli esitestauksen mielestä vaikeaselkoinen. Emme kuitenkaan muokanneet kysymystä sen vuoksi, että se omasta mielestämme palveli teorian mukaista tarkoitustamme. Pohdimme myös joidenkin väittämien poisjättämisestä vastaajien aikaa säästääksemme, mutta totesimme, että emme olisi siinä tapauksessa saaneet riittävän kattavaa kuvaa lapsen itsetunnosta. Tämän vuoksi tarjosimme vanhemmille tilaisuuden tulla keskustelemaan kyselyn pohjalta kanssamme, mikäli he kokisivat avoimiin kysymyksiin vastaamisen liian työlääksi.

Haastattelu. Kaikki vanhemmat halusivat käyttää tarjoamaamme keskustelumahdollisuutta, tosin jokaisessa keskustelussa oli mukana ainoastaan lapsen äiti. Keskustelu vanhempien kanssa eteni kyselylomakkeen pohjalta. Vanhemmat olivat joko vastanneet

kirjallisesti tai pohtineet kysymyksiä etukäteen kotona. Esitimme tarkennukseksi joitakin lisäkysymyksiä. Koimme keskustelut erittäin hyödyllisinä, sillä vanhemmat toivat esille lukuisia konkreettisia esimerkkejä lasten itsetunnon ilmenemisestä eri yhteyksissä. Halusimme saada selville myös lasten oman käsityksen itsetunnostaan. Havainnointi ja kysely eivät olisi soveltuneet tähän tarkoitukseen, joten valitsimme menetelmäksi haastattelun. Havainnointi olisi ollut sopimatonta sen vuoksi, että emme olisi sen avulla saaneet selville lapsen sisäisiä kokemuksia. Emme voineet käyttää kyselyäkään, sillä tämän ikäiset lapset eivät pysty vielä ilmaisemaan itseään kirjallisesti.

Alle kouluikäisten lasten keskittymiskyky on rajoittunut. He eivät osaa aikuisten tavoin ilmaista tunteitaan ja sisäisiä kokemuksiaan eivätkä vertailla havaintojaan. (Bronson 1994, 21.) Haastattelijan on tämän vuoksi kiinnitettävä erityistä huomiota kysymysten muotoiluun. Tästä tietoisina pohdimme huolellisesti kysymyksiämme ja omaa ilmaisuamme. Tarkkailimme haastattelutilanteissa lasten olemusta ja sanatonta viestintää saadaksemme selville esimerkiksi lasten keskittymättömyyden, väsymyksen tai kysymyksen ymmärtämisen. Havaitimme yhden lapsista jännittävän haastattelutilannetta, mikä ilmeni eleinä, äänen kimeytenä ja lyhyinä vastauksina. Eräällä lapsella oli vaikeuksia ymmärtää joitakin pitkiä ja moniosaisia kysymyksiä. Mikäli lapsi ei osannut vastata, kysyimme samaa asiaa eri tavalla tai käytimme esimerkkejä. Valitsimme haastattelujen ajankohdat siten, että lapset olisivat virkeitä. Haastattelupaikaksi varasimme rauhallisen ympäristön.

Haastattelu on kahden ihmisen välistä vuorovaikutusta, jossa haastatteliija kysyy ja haastateltava vastaa, mutta molemmat vaikuttavat toisiinsa. Tutkijan aitous ja luottamusta herättävä olemus auttavat tavoittamaan jotain arvokasta toisen ihmisen sisäisistä merkityksistä. (Hirsjärvi & Hurme 1982, 51-53; Syrjälä & Numminen 1988, 95-99.) Haastattelijan on muistettava, että kysymykset eivät saa olla johdattelevia eivätkä liian monimutkaisia ja vaikeasti ymmärrettäviä (Cohen & Manion 1986, 107). Olimme haastatteluvaiheessa jo tuttuja lapsille ja lisäksi meillä molemmilla oli aikaisempaa kokemusta lukuisista keskustelutilanteista tämän ikäisten lasten kanssa. Nämä tekijät vaikuttivat siihen, että lapset kertoivat luottamusta osoittaen omia kokemuksiaan ja tuntemuksiaan.

Laadimme haastattelurungon (liite 2) samojen perusteiden mukaan kuin aikuisille tehdyt kyselylomakkeet. Luokittelimme kysymykset vahvaa ja heikkoa itsetuntoa kuvaaviin pääkategorioihin, joita oli seitsemän: 1. Lapsen kyky ymmärtää oman itsensä tärkeys ja ainutkertaisuus, 2. Lapsi tiedostaa omat hyvät ja huonot puolensa, 3. Sosiaaliset taidot ja kyky tulla toimeen toisten kanssa, 4. Itsenäisyys, riippumattomuus toisten mielipiteistä ja kyky puolustaa itseä ja omia mielipiteitä, 5. Miten lapsi kokee saamansa palautteen, 6. Lapsen kyky asettaa vaatimustasonsa sopivalle korkeudelle ja valmius ottaa vastaan vaativiakin tehtäviä ja 7. Epäonnistumisten ja pettymysten sietäminen. Pääkategoriat sisälsivät vaihtelevan määrän kysymyksiä.

Kysymysten toimivuutta ja haastattelun pituutta esitetasimme haastattelemalla kahta varsinaiseen tutkimukseen kuulumatonta kuusivuotiaasta päiväkotilasta. Kysymykset osoittautuivat toimiviksi ja niiden määrä sopivaksi. Haastattelut veivät aikaa noin 15 minuuttia. Lapset selvästi kiinnostuivat haastattelusta ja vastasivat mielellään kysymyksiin. Kysymykseen “Mikä sinussa on sellaista, mistä muut voisivat pitää?” lapset eivät osanneet vastata, joten joutuimme jättämään sen pois. Ilmeisesti tämänikäiset lapset eivät vielä pysty tiedostamaan kaikkia itsessään olevia piirteitä.

4.2.2 Vuorovaikutustilanteiden havainnointi

Tutkittavien sisäistä maailmaa pyritään kartoittamaan käyttämällä suoraa observointia ja psykologisia testejä tai jompaa kumpaa (Vuorinen 1990, 41). Suoran havainnoinnin menetelmää on käytetty usein myös tutkittaessa lasten vuorovaikutussuhteita (Brown, Odom & Holcombe 1996, 20-22). Sekä Vuorinen (1990, 30) että Bronson (1994, 21) esittävät luonnollisen observoinnin tarkoittavan toiminnan havainnointia mahdollisimman luonnollisissa oloissa. Ajatuksena on antaa tutkittavien toimia omaehtoisesti, koska tällöin ulkoinen käyttäytyminen ilmentää selvimmin heidän sisäisiä pyrkimyksiään. Lapsia tutkittaessa suora observointi on varsin tavallista, koska lapset eivät vielä osaa aikuisen tavoin ilmaista itseään kirjallisesti ja suullisesti.

Havainnointi aidoissa tilanteissa lasten luonnollisessa ympäristössä soveltui mielestämme hyvin lasten vuorovaikutussuhteissa saaman palautteen tutkimiseen. Käytim-

me havainnoinnin tueksi videotointia. Lisäksi teimme muistiinpanot kaikista observoiduista tilanteista. Kuvasimme valikoimatta ja runsaasti vuorovaikutustilanteita, joista myöhemmin oli mahdollisuus karsia pois selkeästi kategorioihin kuulumattomat ja tutkimukselle merkityksettömät episodit. Aineiston laajuus ja kattavuus oli etu, sillä keruuvaiheessa emme vielä tienneet tarkasti, mitkä havainnot tulisivat olemaan myöhemmän tulkinnan kannalta ratkaisevia (vrt. Vuorinen 1990, 35). Videoinnista oli se hyöty, että saatoimme katsella useamman kerran nauhoituksia ja arvioida uudelleen samoja tilanteita. Näin johtopäätösten luotettavuus kasvoi. (vrt. Brown ym. 1996, 32-33.) Pyysimme luvat lasten havainnoimiseen ja videoimiseen heidän vanhemmiltaan, päiväkodin henkilökunnalta sekä Jyväskylän kaupungilta.

Pyrimme havainnoidessamme säilyttämään tutkijan roolin emmekä sen vuoksi osallistuneet lasten ohjaukseen. Ennen kaikkea tavoitteenamme oli, että läsnäolomme kiinnittäisiin mahdollisimman vähän huomiota. Tulimme kuitenkin kenttätöön loppuvaiheessa jo niin tutuiksi ryhmän lapsille, että he tulivat luonnostaan kertomaan meille asioita tai pyytämään apua kesken havainnoinninkin.

4.2.3 Projektiiviset kertomukset

Projektiivisten testien tarkoituksena on saada arviointi henkilön kokonaispersoonallisuudesta. Niiden avulla saadaan tietoa henkilön sisäisistä kokemuksista, ajatuksista, tunteista ja niiden tulkinnoista. (vrt. Vuorinen 1990, 29.) Lapsilla ei ole vielä täysin vakaata minää ja luonnerakennetta, joten projektiivisten testien käyttöä lapsilla on pidetty jokseenkin ongelmallisena (Rabin & Haworth 1968, 3-5). Joitakin projektiivisiä menetelmiä on kuitenkin kehitelty myös pienille lapsille. Täydennystekniikkaa käytettäessä tutkittavalle esitetään epätäydellinen tuote, joka hänen oletetaan täydentävän. Ilmaisutekniikat tarjoavat mahdollisuuden paitsi projektioon, myös subjektin itseilmaisuun. Ne sopivat parhaiten, kun kysymyksessä ovat kaikkein pienimmät lapset, sillä ne sallivat vapautta ja spontaanisuutta. (Rabin & Haworth 1968, 3-5)

Omassa tutkimuksessamme emme käyttäneet valmiita projektiivisiä testejä, koska jonkin tietyn testin käyttäminen vaatisi syvällistä perehtymistä siihen ja sen avulla

saatavan tiedon tulkintaan (Borg & Gall 1989, 310). Näin päädyimme kehittämään oman projektiivisten kertomusten menetelmän, jonka voi sanoa olevan sovelluksen ilmaisutekniikoista yhdistettynä kertomusten täydentämisen menetelmään. Teimme kullekin tutkittavalle lapselle joitakin pieniä sanallisia kertomuksia aitojen havainnoitujen tilanteiden pohjalta. Kertomukset kuvasivat tapahtumia, joissa lapset itse olivat olleet mukana. Osallistujien nimet me kuitenkin muutimme. Esitimme kertomuksiin liittyen kysymyksiä lapsille. Näin saatujen vastausten perusteella pyrimme ymmärtämään lasten aidoissa tilanteissa kokemia tunteita ja ajatuksia; kokivatko he itsensä hyväksytyiksi vai torjutuiksi ja miten he kokivat saamansa palautteen. Tutkielman liitteenä on yksi jokaisesta lapsesta tehty projektiivinen kertomus. Näihin kertomuksiin palaamme tarkemmin tulososassa.

Projektiivisten menetelmien käyttö on tutkijalle vaativa tehtävä. Tutkijalla on oltava rauhallista varmuutta ja lämmintä mielenkiintoa lasta kohtaan. Hän ei saa painostaa lasta, mutta voi toimia rohkaisijana. Tutkijan täytyy havainnoida valppaana myös lapsen sanatonta viestintää. (Rabin & Haworth 1968, 199.) Me pystyimme hyödyntämään koulutustamme, vahvaa työkokemustamme ja näin saatua tietoa sekä asiantuntemusta käyttäessämme tätä menetelmää.

Projektiivisten kertomusten esitelmä toteutettiin kahdessa varsinaiseen tutkimukseen kuulumattomassa päiväkodissa. Esitelmä osoitti menetelmän toimivuuden. Vastauksissaan lapset selvästi yhdistivät kertomukset aitoihin tapahtuneisiin tilanteisiin ja samalla ilmaisivat omia tuntemuksiaan. Myönteisten kokemusten perusteella päätimme käyttää menetelmää apuna tulkitessamme tilanteita lasten näkökulmasta.

4.2.4 Analysointi

Kenttävaiheen jälkeen meillä oli runsaasti kuvattua aineistoa, josta valitsimme kolme kutakin lasta parhaiten kuvaavaa vuorovaikutustilannetta jokaiseen kategoriaan. Päätimme jakaa tilanteet 10 minuutin mittaisiin jaksoihin eli episodeihin, jotka litteroimme sana sanalta ottaen huomioon myös sanattoman viestinnän. Näin ollen jokaisesta lapsesta tuli

analysoitavaa aineistoa yhdeksän episodin verran eli 90 minuuttia (kolme kategoriala X kolme episodiala X 10 minuuttiala). Kaiken kaikkialla meillä oli litteroitua materiaalia 450 minuuttiala, koska tutkimuksessal la mukana viisi lasta.

Analysoinnissal käytimme apuna sivelymatriissial (ks. luku 2.6). Matriissial erotellaan sivelyt positiivissial (=P) ja negatiivissial (=N) sekä ehdottomissial (henkilöön kohdistuvissial=H) ja ehdollissial (käyttäytymissial kohdistuvissial=K) sivelyihin. Analysoimme jokaisien yksittäisien pyydetyn ja saadun sivelyn sekä merkitsimme sen matriissial joko plus- tai miinusmerkillä erotellen sosiaalisen ja psykologisen tason seuraavaan tapaan:

	Sosiaalinen		Psykologinen	
	K	H	K	H
Antti antaa sivelyn Jussialla.				
(Pojat taputtelevat hellästi toissiallaan.)	P	+	P	+
	N		N	
Aikuinen antaa sivelyn Sannal la.				
(No, sää värität nyt sitte, vaikka se ois vähän huonokin.)	P		P	
	N	-	N	-

Edellä kuvatuissal esimerkeissal sosiaalinen ja psykologinen taso eivät poikenneet toissiallaan, sillä kyseisiet sivelyt eivät sisältäneet kaksoisviestintää. Koska analysoituja episodeja oli niin paljon, ei ollut tarkoituksenmukaista liittää niitä kaikkialla tähän raporttiin. Päätimme esittää esimerkkinä yhden analysoidun episodin kokonaisuudessaan liitteessä 3. Muut analysoidut episodit ovat tarvittaessa saatavissal tutkijoil la.

Teimme sivelyjen analysoinnit ensin toissiallamme riippumatta sekä videointien että litteroitujen tekstien perusteella. Itsenäisen analysoinnin jälkeen vertasimme tulkintojamme ja laskimme havainnoitsijareliabiliteettikertoimen. Epäselyt tapaukset kävimme yhdessä uudelleen läpi. Johtopäätösten tueksi tutustuimme sanallista ja sanatonta viestintää käsittelevään kirjallisuuteen sekä hyödynsimme lapsialla tekemiämme projektiivissial kertomuksia.

4.3 Luotettavuuden ja pätevyyden tarkastelua

Tutkimuksen validiteetilla tarkoitetaan tutkimuksen pätevyyttä. Toisin sanoen tutkimus mittaa sitä, mitä sen on tarkoitettukin mittaavan. Reliaabelius taas tarkoittaa sitä, kuinka luotettavasti aineisto kuvaa todellisuutta riippumatta siitä, missä ja milloin se on hankittu. Jos aineisto on reliaabeliudeltaan heikko, on myös validiteetti alhainen.

Kvalitatiivisen tutkimuksen tarkastelussa on yleensä ongelmallista osoittaa validiteetti. Laadullinen tutkimus sisältää paljon tulkintaa, joten luotettavuutta tarkasteltaessa kiinnitetään huomiota erityisesti tulkintojen validiteettiin. Aineiston ja sen tulkinnan perusteella löydettyjen merkitysten luotettavuus riippuu siitä, missä määrin aineisto ja tutkijan tulkinnat vastaavat tutkittavien todellisuutta ja teoreettisia lähtökohtia. Oikeiden johtopäätösten tekeminen ei ole mahdollista, jos aineisto on epävalidia. Tämän vuoksi laadullisen tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa tarkastellaan ensin aineiston validiutta. (Hämäläinen 1987, 56-57; Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1995, 129.)

Sisäinen validiteetti osoittaa sen, tavoittaako tutkija aidon kuvan osallistujien todellisuudesta. Grönforsin (1982, 174) mukaan sisäistä validiteettia on tutkimuksessa, jossa eri tieteellisten määritteiden suhde toisiinsa on looginen. Sen tarkistus edellyttää teoreettisten johtopäätösten, käsitteiden ja hypoteesien johdonmukaisuuden tarkistamista. Sisäisen validiteetin varmistamiseksi olemme omassa tutkimuksessamme pyrkineet määrittelemään erittäin tarkasti käyttämämme käsitteet ja valitsemaan tutkimuksen tarkoitukseen sopivat teoriat, jotka ovat toisiaan täydentäviä ja tukevia. Johtopäätökset olemme yhdistäneet käyttämäämme teoriaan ja samasta aiheesta aikaisemmin tehtyihin tutkimuksiin. Sisäisen validiteetin lisäämiseksi toimimme tutkijoina yhteistyössä; kahden tutkijan käyttäminen takaa paremmin havainnoinnin ja analysoinnin objektiivisuuden.

Ulkoinen validiteetti tarkoittaa aineiston vastaavuutta empiiriseen todellisuuteen eli sitä, voidaanko tuloksia yleistää laajempaan joukkoon tai toisiin tilanteisiin. Ulkoinen validiteetti paranee sisäisen validiteetin kohotessa. (Hämäläinen 1987, 55; Syrjälä ym. 1995, 101.) Olemme mahdollistaneet ulkoisen validiteetin tarkastelun raportoidulla tutkimuksemme eri vaiheet, käsitteet, menetelmät ja teorian mahdollisimman tarkasti. Käytimme pääasiallisena tiedonkeruumenetelmänä havainnointia. Grönforsin (1982, 174) mukaan havainnointitiedolla voidaan sanoa olevan ulkoista validiteettia silloin,

kun tutkija on tehnyt oikeita johtopäätöksiä havainnoidusta tilanteesta tai kun tutkija kuvaa tilanteen juuri sellaisena kuin se on. Johtopäätösten luotettavuuden saavuttamiseksi ja tilanteiden aitouden kuvaamiseksi käytimme havainnoinnin apuna kategorioita päiväkodin erilaisista vuorovaikutustilanteista. Bronson (1994, 24) toteaa, että havainnointikategorioiden avulla saadaan helpommin pätevää tietoa lasten vuorovaikutussuhteista luonnollisissa tilanteissa. Omassa tutkimuksessamme yleistettävyyttä heikentävät jossain määrin tutkittavien pieni määrä ja valintamenettely.

Ekologisella validiteetilla tarkoitetaan sitä, kuinka tutkimus on aidosti tavoittanut tutkittavaa kohdetta eli vastaa luonnollisia olosuhteita. Lasten tutkiminen heidän luonnollisessa toimintaympäristössään lisää tutkimuksen ekologista validiteettiä (Bronson 1994, 22). Ekologinen validiteetti omassa tutkimuksessamme on korkea, koska tutkimme lapsia päiväkodissa heidän luonnollisessa ympäristössään.

Validiteettiin liittyy vielä reliabiliteetin osoittaminen. Reliaabeliutta voidaan parantaa, mikäli pystytään estämään erilaisten sattumanvaraisten tekijöiden vaikuttaminen aineistoon sen hankinnan yhteydessä. Sisäinen reliabelius varmistetaan äänitallennuksia ja videointia käyttämällä. Useamman tutkijan näkökanta lisää tutkimusprosessin reliabiliteettiä. (Syrjälä ym. 1995, 100-101.) Videoimme havainnoitavia tilanteita mahdollisimman paljon lisätäksemme tutkimuksemme luotettavuutta. Päiväkotitilanteita havainnoidessamme toinen meistä videokuvasi ja toinen kirjasi havainnot samasta tilanteesta paperille.

Kerroimme tutkimuksen tarkoituksen henkilökunnalle sekä lasten vanhemmille. Kävimme päiväkodissa seuraamassa ja videoimassa tilanteita muutamia kertoja ennen tutkimuksen varsinaista aloittamista vähentääksemme läsnäolomme ja videoinnin haittaavaa vaikutusta tutkittaviin. Näin saimme myös syntymään luottamukselliset suhteet tutkimukseen osallistuviin. Emme kuitenkaan pystyneet täysin estämään sosiaalisen suotavuuden ilmenemistä. Tämä tuli esiin siten, että henkilökunta ei läsnäolomme vuoksi puuttunut joihinkin meidän mielestämme aikuisen ohjausta vaativiin tilanteisiin. Työaustastamme johtuen tutkijan roolin säilyttäminen oli edellä mainittujen tilanteiden lisäksi joissakin muissakin tilanteissa vaikeaa.

Grönfors (1982, 175) esittää kerätyllä aineistolla olevan reliabiliteettiä silloin, kun se ei sisällä ristiriitaisuuksia. Reliabiliteettiä voidaan tarkastella tutkimalla kongruenssia eli yhdenmukaisuutta, instrumentin tarkkuutta, instrumentin objektiivisuutta ja ilmiön jatkuvuutta. Instrumentin tarkkuuteen pyrkiessämme havainnoimme samoihin kategorioi-

hin liittyviä tilanteita useampaan, vähintään kolmeen kertaan ja vertasimme näin saatuja tuloksia keskenään. Lapsen itsetuntoa kartoittaessamme kysyimme samoja asioita useilta henkilöiltä: lapsen vanhemmilta, henkilökunnalta ja lapselta itseltään. Lapsen itsetunnon määrittelimme vertailemalla saatuja tietoja ja niiden yhdenmukaisuutta toisiinsa. Shrauger, Ram, Greninger & Mariano (1996, 1230) toteavat tutkimuksiinsa pohjautuen, että näkemysten yhdenmukaisuus on suuri, mikäli arvioija tuntee hyvin arvioitavan henkilön.

Ilmiön jatkuvuudesta kertoo se, että havaittu ilmiö on todettu eri aikoina (Grönfors 1982, 176). Omassa tutkimuksessamme tilanteiden luokittelu kategorioihin ilmentää kattavasti vuorovaikutuksen esiintymistä kullakin lapsella päivän eri toiminnoissa. Instrumentin objektiivisuutta voidaan tarkistaa käyttämällä esimerkiksi useampaa kuin yhtä havainnoijaa samassa tilanteessa. Kahden tai useamman havainnoitsijan käyttäminen edellyttää, että heidän henkilökohtainen viitekehyksensä on sama ja havainnointimahdollisuudet ovat suurin piirtein samanlaiset. (Grönfors 1982, 176.) Meidän molempien tutkijoiden yhteisenä viitekehyksenä on sama koulutus, ammatti, pitkä työkokemus ja tuttu tutkimuskenttä. Toisaalta koimme etuna sen, että teimme tutkimusta tutulla kentällä ja näin ollen meillä oli eräänlainen esikäsitys tutkittavasta ilmiöstä. Toisaalta jouduimme ottamaan huomioon sen, että tutkittavan ilmiön läheisyys saattaisi ehkäistä objektiivisuuttamme ja kykyämme katsoa asiaa eri näkökulmista.

Lapsen itsetunnon määrittelimme vanhemmille ja henkilökunnalle tehtyjen kyselyjen sekä lasten ja vanhempien haastattelujen perusteella. Koska käytimme itsetunnon määrittelyyn itse laatimiamme kyselyjä ja haastattelurunkoja, niiden luotettavuutta ja pätevyyttä emme pysty osoittamaan standardoitujen testien tavoin. Menetelmien pätevyyttä ja luotettavuutta lisää kuitenkin se, että kysymykset oli johdettu selkeästi teoriasta. Lisäksi esitestasimme käytetyt kyselylomakkeet ja kokeilimme haastattelujen toimivuutta käytännössä. Haastattelimme kahta kuusivuotiaasta päiväkotilasta, jotka eivät kuuluneet tutkimukseen. Esitestausten jälkeen teimme tarvittavat korjaukset.

Lasten omien kokemusten ja tulkintojen selville saamiseksi käytimme projektiivisiä kertomuksia. Kehitimme itse menetelmän muiden projektiivisten testien ideoiden pohjalta. Tässä yhteydessä kertomukset osoittautuivat toimiviksi, mutta niiden sopivuudesta muihin vastaaviin tapauksiin ei ole vielä tietoa. Myös käytettyjen projektiivisten kertomusten toimivuus esitestattiin.

Omassa tutkimuksessaamme triangulaation käyttö auttoi alentamaan systemaattista tiedon vääristymää ja lisäsi näin tutkimuksen validiteettia ja reliabiliteettia. Triangulaation käyttö sopi erityisesti omaan tutkimukseemme sen vuoksi, että tutkittavamme oli kompleksinen ilmiö eli itsetunnon ja vuorovaikutuksen suhde ja koska kysymyksessä oli tapaustutkimus. Triangulaatiotyypeistä käytimme metoditriangulaatiota, tutkijoiden triangulaatiota ja teorian triangulaatiota. Metoditriangulaatiolla tarkoitetaan joko sitä, että käytetään samaa menetelmää eri tilanteissa tai että käytetään eri menetelmiä tutkittaessa samaa objektia. Tutkijoiden triangulaatiossa käytetään useita observoijia tai haastattelijoita tutkimaan samaa ilmiötä. Teorian triangulaatio tuo esiin vaihtoehtoisia ja kilpailevia teorioita. Metoditriangulaatio toteutui lasten itsetunnon määrittelemisessä. Sekä havainnoinnissa, haastatteluissa että projektiivisten kertomusten esittämistilanteissa olimme molemmat aktiivisesti mukana, joten tutkijoiden triangulaatiokin täyttyi. Myös analysointivaiheessa toimimme yhteistyössä. Teoreettisessa viitekehysessämme määrittelimme itsetuntoa useiden itsetuntotutkijoiden käsitysten pohjalta.

Hämäläisen (1987, 56-57) mukaan aineiston analysointi ja johtopäätösten tekeminen sisältävät tulkintaa, mikä saattaa olla virheellistä. Hämäläinen tuo esiin joitakin edellytyksiä oikeiden johtopäätösten tekemiselle. Ensimmäinen edellytys on se, että tutkija käyttää paljon aikaa tutkittavien parissa saadakseen pätevän aineiston. Me olimme läsnä päiväkodissa kolmen kuukauden ajan muutamana päivänä viikossa. Toisena edellytyksenä johtopäätösten oikeellisuudelle Hämäläinen korostaa sitä, että tutkija ymmärtää mahdollisimman hyvin tutkittavien kielenkäyttöä ja on lähellä tutkittavien todellisuutta. Oma ammattimme ja työtaustamme auttoi meitä tässä asiassa. Kolmantena edellytyksenä on se, että tutkija on ollut mukana monipuolisissa tilanteissa tutkittavien kanssa. Me havainnoimme kattavasti päivän eri ajankohtina ilmeneviä vuorovaikutustilanteita.

Tutkijan oma lähtökohta ja subjektiivisuus vaikuttavat tulkintoihin. Tämän vuoksi analysoimme tilanteet toisistamme riippumatta ja vertasimme, vastasivatko tulkinat toisiaan. Jokaisen lapsen osalta laskimme arviointsijareliabiliteetin yksimielisyysprosenttina (Saloviita 1988, 38; Syrjälä ym. 1995, 155). Se ilmaisee molempien havainnoitsijoiden yhtenäisten tulkintojen suhteen kaikkiin tulkintoihin:

$$\text{Yksimielisyys -\%} = \frac{\text{yksimieliset havainnot X 100}}{\text{kaikki havainnot}}$$

Reliabiliteetti on hyvä, mikäli yhdenmukaisuus on yli 80 prosenttia (Saloviita 1988, 42). Tässä tutkimuksessa tulkintojemme yksimielisyysprosentit pyydetyistä ja saaduista sive-lyistä olivat lapsikohtaisesti: Jussi 97,4 %, Ulla 90,7 %, Sanna 85,9 %, Teemu 93,1 %, Mika 87 % ja kaikkien lasten tulkitut tilanteet yhteenlaskettuna 90,8 %. Tulkintojemme hyvään yhdenmukaisuusprosenttiin vaikutti se, että olimme perehtyneet tarkoin teoriaan ja että olimme ennakkoon keskustelleet syvällisesti tulkinnan periaatteista.

5 PYYDETTYJEN JA SAATUJEN SIVELYJEN SANOMA

Tarkastelemme ensin jokaista tutkimuksessamme mukana ollutta lasta ja heidän vuorovaikutussuhteitaan tapauskohtaisesti tuoden esille kullekin lapselle ominaisen tavan pyytää ja saada sivelyjä. Keskitymme tutkimustehtävämme mukaisesti vuorovaikutussuhteissa saatuun palautteeseen ja lasten sille antamaan merkitykseen. Tarkastelemme sivelyjen määrää ja laatua rinnakkain, koska ne yhdessä muodostavat kokonaiskuvan palautteesta ja sen yhteydestä itsetunnon kehittymiseen. Lapsi tulkitsee saamaansa palautetta itsetuntonsa perusteella. Tämän vuoksi määrittelemme aluksi kunkin lapsen itsetunnon vanhemmille ja henkilökunnalle tekemiemme kyselyjen sekä lasten ja vanhempien haastattelujen pohjalta.

Tarkastelemme tuloksia pelkästään psykologisella tasolla, sillä vastaanottaja tulkitsee viestin aina tämän tason mukaan. Emme havainneet analysoimissamme episodeissa merkittävässä määrin kaksoisviestintää, joten senkään takia sosiaalisen ja psykologisen tason vertailu ei ole tarpeen. Olemme kuitenkin laatineet kaikista pyydetyistä ja saaduista sivelyistä sekä sosiaalisen että psykologisen tason taulukot ja graafiset kuviot, jotka on mahdollista saada meiltä tutkijoilta nähtäviksi. Raportissamme käytämme vain kunkin lapsen vuorovaikutustilanteita parhaiten kuvaavia taulukoita ja kuvioita, jotka on laadittu kaikkien analysoitujen episodien perusteella.

Tuloksia valaisemaan kerromme lasten pyytämistä ja saamista sivelyistä joi-takin käytännön esimerkkejä. Viittaamme johtopäätösten teossa myös joihinkin projektiivisiin kertomuksiin, joita käytimme tukemaan tulkintojamme. Yritämme välttää liian pitkälle meneviä johtopäätöksiä, sillä mielestämme aineistomme pitäisi olla vieläkin runsaampi ja laajempi sellaisten tekoon. Tämän vuoksi emme esimerkiksi ota kantaa lasten psykologisiin perusasenteisiin. Luvussa 5.6 tarkastelemme tuloksia yhteenvedonmaisesti tutkimustehtäväämme vastaten ja luvussa 5.7 esitämme teorian ja tulosten perusteella laatimamme itsetuntoa vahvistavan vuorovaikutusmallin.

5.1 Jussi: “Ei se haittaa mua.”

Jussin itsetunnon määrittelyä. Jussin itsetuntoa koskevassa kyselyssä aikuisten vastaukset olivat hyvin yksimielisiä. Vastausten perusteella Jussilla on useita vahvaa itsetuntoa kuvaavia piirteitä. Jussista heijastuu tyytyväisyys, rauhallisuus ja myönteisyys. Haastattelussa Jussi viestitti itsensä hyväksymistä ja arvostamista sekä osoitti tiedostavansa omat vahvat ja heikot puolensa. Jussi on itsenäinen ja toisten mielipiteistä riippumaton. Tätä piirrettä kuvaa seuraava työntekijän antama vastaus: ”Näyttää itsenäiseltä asioiden pohtijalta. Toisten mielipiteet eivät muuta hänen näkemystään asioista. Ei ole huolestunut muiden hyväksymisestä. Etsii itselleen ‘mielekkäät’ kaverit, jotka ovat hänelle tärkeitä.” Jussi pystyy näkemään toisen ihmisen osaamisen ja arvostaa sitä innostumalla itsekin tai kehumalla tätä.

Jussi on jossain määrin aikuisten määrittelemänä ujo ja arkakin. Jussin arkuus ei kuitenkaan ole osoitus heikosta itsetunnosta, sillä hän ei yleensä koe huonomuuden ja syyllisyyden tunteita. Henkilökohtainen arkuus estää joissakin tilanteissa itsenäisen esiintymisen ja tällöin hän tarvitsee aikuisen vahvistamista ja tukemista. Aikuiset toivat esiin, että Jussi vaatii silloin tällöin itseltään ehkä liikaakin ja osittain tämän vuoksi ei siedä epäonnistumisia. Vaikka epäonnistumiset purkautuvat joskus itkuna tai suuttumisena, Jussi ei kuitenkaan lannistu vaan osaa kääntää kokemuksen positiiviseksi kommentoimalla tilannetta: “Ei se haittaa mua.” Sama positiivisuus ilmenee myös hänen suhtautumisessaan lasten keskinäisiin ristiriitoihin; hän pyrkii ratkaisemaan ne rakentavalla tavalla.

Pyynnöt. Jussi esitti yhtä kertaa lukuun ottamatta pyyntönsä positiivisella tavalla. Kaiken kaikkiaan Jussi pyysi vähän sivelyjä (N=47); aikuisilta vain 18 ja lapsilta 29 kertaa. Pyyntöjen vähyys ja positiivinen luonne käyvät ilmi taulukosta 1.

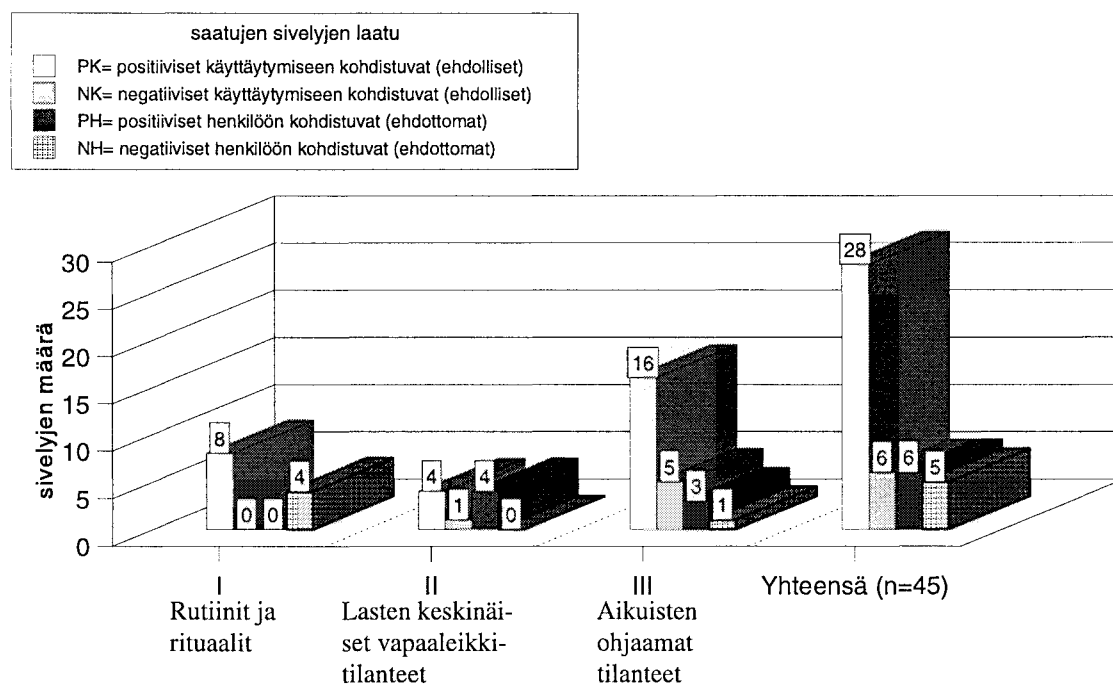
TAULUKKO 1. Jussin pyytämät sivelyt psykologisella tasolla

Pyynnön kohde	Pyyntöjen määrä		
	Pyydettyjen sivelyjen laatu		
	Positiiviset	Negatiiviset	Yhteensä
Aikuinen	18	0	18
Lapsi	28	1	29
Yhteensä	46	1	47

Mielestämme pyyntöjen vähäinen määrä vahvistaa kyselyssä esille tullutta käsitystä siitä, että Jussilla ei ole tarvetta ryhmässä tavoitella ylimääräistä huomiota. Jussilla oli tapana pyytää sivelyjä myönteisesti sekä aikuisilta että lapsilta. Kuvaamme otteen eräästä lasten keskinäisestä leikki-tilanteesta, jossa Jussi avasi vuorovaikutuksen itselleen ominaisella positiivisella tavalla.

Mika istuu Jaakon kanssa lattialla rakentamassa multilink-kuutioista pyssyjä. Jussi tulee poikien luo ja tervehtii heitä. Mika vastaa tervehdykseen. Jussi seuraa Mikan rakentamista innostuneesti ja esittää ehdotuksen: ”Pukkaas tuohon!” Jussi tarkastelee Mikan asetta, naureskelee iloisesti katsoen Mikaa kasvoihin. Jussi näyttää sormellaan Mikalle yhtä osaa ja sanoo hymähtäen: ”Ota toi!” Mika innostuu silmin nähden Jussin ehdotuksesta ja vastaanottaa tarjotun palikan. Mika esittelee jo aika isoa pyssyään naureskellen. Jussi alkaa purkaa multilink-pötköä ja sanoo: ”Mä voin irrotella.”

Jussin saamat sivelyt. Mielestämme Jussi sai paljon huomiota siihen nähden, että hän pyysi sitä niukasti. Sivelyjen kokonaismäärä (N=101) oli kuitenkin melko pieni. Jussi sai aikuisilta ja lapsilta lähes yhtä paljon positiivisia sivelyjä, mutta negatiivista palautetta enemmän lapsilta. Kaksoisviestintää emme juurikaan havainneet analysoiduissa episodeissa. Kuviossa 11 näkyy Jussin *aikuisilta* saamien (n= 45) sivelyjen positiivinen painottuminen.



KUVIO 11. Jussin aikuisilta saamat siveilyt psykologisella tasolla (n=45)

Jussi sai aikuisilta eniten positiivista käyttäytymiseen kohdistuvaa palautetta (28), joka keskittyi ohjattuihin toimintatuokioihin. Rutiini- ja rituaalitalanteissa Jussin saamasta vähäisestä palautteesta (12) kolmasosa oli henkilöön kohdistuvia negatiivisia (4) ja loput käyttäytymiseen kohdistuvia positiivisia (8) siveilyjä. Kategoriaan I luokitelluista episodeista kerromme esimerkkinä Jussin saapumisen päiväkotiin aamupalan aikaan.

Jussi tulee päiväkotiin, riisuu vaatteensa ja jää seisoskelemaan eteiseen. Jussi tulee isänsä kanssa huoneen ovelle, jossa muut lapset syövät aamupalaa. Ryhmän aikuinen tulee sisälle huoneeseen katsoen isää sanomatta kuitenkaan mitään kummallekaan. Myös toinen aikuinen ohittaa Jussin huomioimatta tätä. Aikuinen, joka on ollut ohjaamassa ruokailua ei hänkään tervehdi Jussia tai pyydä häntä aamupalalle. Jussi menee ruokakärryjen luokse, valitsee itsenäisesti sopivan kokoisen omenan palan ja menee istumaan omalle paikalleen.

Edellä kuvatussa tilanteessa Jussi sai negatiivista henkilöön kohdistuvaa palautetta, mutta analysoiduissa episodeissa Jussi sai vastaanottaa myös joitakin positiivisia ehdottomia sivelyjä. Koska henkilöön kohdistuvia sivelyjä oli niin vähän, ei niillä välttämättä ole merkitystä itsetunnon rakentumiseen.

Jussin taitavuutta ja osaamista aikuiset vahvistivat jonkin verran antamalla myönteistä palautetta onnistumisista. Tämä toteutui erityisesti aikuisten ohjaamissa tilanteissa, kuten seuraava katkelma osoittaa. Lapset olivat aikuisen johdolla opiskelemassa liikennesääntöjä.

Aikuinen: Kumpiakohan tien reunaa tuo poika kävelee? Meneeköhän poika oikeaa vai vasenta reunaa?

Jussi nostaa peukalonsa ja aikuinen kysyy häneltä.

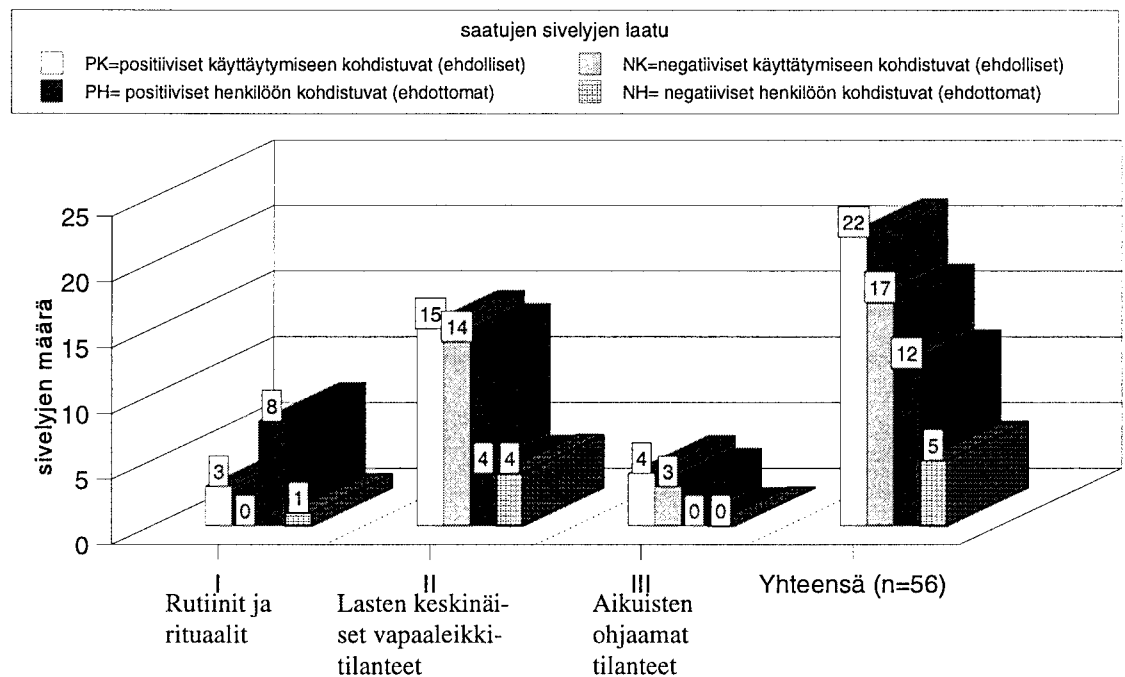
Jussi vastaa reippaalla äänellä ja varman tuntuisesti: Vasenta.

Aikuinen: Sä tiesit tosi hyvin. Se on nimittäin aika vaikea tietää, kumpi on oikea reuna ja kumpi on vasen reuna.

Jussi sai *lapsilta* vain jonkin verran enemmän positiivista kuin negatiivista sivelyä, vaikka hän oli pyytänyt pääasiassa positiivisesti. Päivittäin toistuvissa rutiineissa Jussi sai kuitenkin lähes pelkästään positiivista palautetta, joka oli enimmäkseen ehdotonta. Henkilöön kohdistuvaa myönteistä sivelyä Jussi sai osakseen muun muassa eräässä uloslähtötilanteessa, josta seuraavassa lyhyt kuvaus.

Jussi ja Antti pukevat rinnakkain, sillä heidän vaatenaulakkonsa ja lokeronsa ovat vierekkäin. Pojat taputtelevat toisiaan poskille, hartioille ja pääläelle sekä kuiskuttelevat toisilleen salaperäisen näköisinä. Välillä pojat kaulailevat toisiaan. Asennoista, ilmeistä ja eleistä heijastuu molempien tyytyväisyys ja hyvä olo.

Teimme tästä tapauksesta projektiivisen kertomuksen (liite 4). Kun esitimme sen Jussille, hän totesi: "Ihan niin kuin meillä päiväkodissa Antti ja minä. Kysymykseemme, miltä pojista tuntui, Jussi vastasi: "Kivalta." Jussin lapsilta saamien positiivisten ja negatiivisten sivelyjen suhde ja jakautuminen kategorioittain näkyvät kuviossa 12.



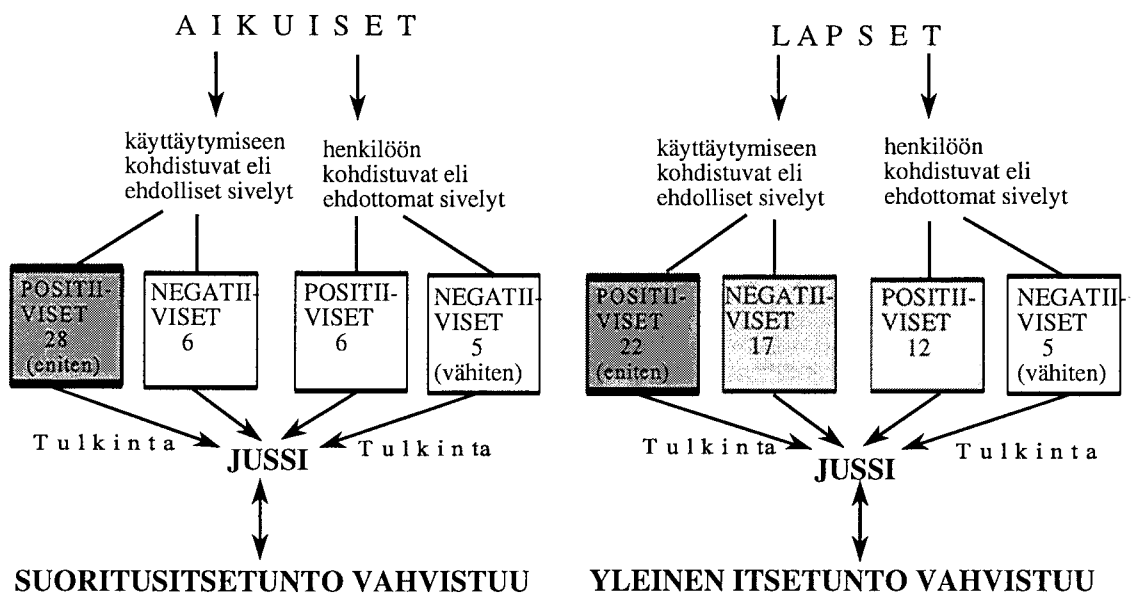
KUVIO 12. Jussin lapsilta saamat siveilyt psykologisella tasolla (n=56)

Huomattavaa on, että lasten keskinäisissä vapaaleikeissä ja aikuisten ohjauksissa tilanteissa Jussi sai yhtä paljon sekä itsetuntoa vahvistavaa myönteistä että itsetuntoa heikentävää kielteistä palautetta. Näin ollen on vaikeaa arvioida, minkä merkityksen lapsi itse lopultakin antaa tällaiselle palautteelle. Katkelma rakenteluleikistä kuvastaa mielestämme hyvin sitä, kuinka Jussin lapselta saama myönteinen palaute vaihtui hetkessä päinvastaiseksi.

Mika silittää Jussin tukkaa kehuen sen sileyttä. Jussi näyttää tyytyväiseltä. Mika nousee mennäkseen ikkunan lähellä olevaan majaan ja alkaa korjata sitä pois. Jussi menee Mikan nurkkaan keräämien patjojen taakse ja sanoo: "Minun pikku majaan. Hei, kiva olla täällä ansassa. Älkää jättäkö mua tänne ansaan. Hei! Tehäänkö tähän keskelle muuri? Mika, tuu sääkin tänne." Mika ei mene Jussin leikkiin eikä edes huomaa häntä.

Yhteenveto. Jussin itsetunto oli kyselyjen pohjalta määriteltynä vahva. Haastattelun perusteella Jussi ei kokenut päiväkodissa olevan itselleen tärkeitä aikuisia, hyviä kavereita hän kuitenkin nimesi useita. Jussi sai kaiken kaikkiaan, mutta erityisesti aikuisilta vähän palautetta. Aikuisilta saadut siveilyt vahvistivat Jussin osaamista ja taito-

ja. Lapsilta saadut sivelet jakaantuivat melko tasaisesti positiivisiin ja negatiivisiin. (ks. kuvio 13.) Jussi ei näyttänyt murehtivan kovin kauan samaansa negatiivista palautetta, mikä teorian mukaan on ominaista vahvan itsetunnon omaaville. Esimerkiksi Spencer ym. (1993, 34) ovat todenneet, että ihmiset, joilla on hyvä itsetunto pystyvät paremmin vastaamaan minän uhkiin, koska he tiedostavat itsessään olevat vahvuudet. Uhkilla ei näin ollen ole heidän itsetunnon kovin merkittävää vaikutusta. Kyseisiin tutkimuksiin viitaten voisi ajatella, että Jussin saamalla negatiivisella palautteella ei liene suurta merkitystä hänen itsetunnon.



KUVIO 13. Jussin saamien siveleyjen yhteys hänen itsetuntoonsa

5.2 Ulla: "Jokohan ne nyt vastais mulle?"

Ullan itsetunnon määrittelyä. Aikuisten käsitykset Ullan itsetunnosta olivat hyvin yhdenmukaisia. Vastausten perusteella mielipiteet erosivat selvästi ainoastaan sen suhteen, miten lapsi pystyy puolustamaan omia näkemyksiään sekä päämääriään ja millaisen vaatimustason hän itselleen asettaa. Ullalla on seuraavia vahvaan itsetuntoon liittyviä piirteitä. Ulkopuolisen silmiin Ullasta heijastuu tasapainoisuus ja sopeutuvuus. Hän tu-

lee myös hyvin toimeen tuttujen lasten ja aikuisten kanssa. Ulla ymmärtää sen, että toinen voi osata joitakin asioita paremmin kuin hän itse. Haastattelussa kysyimme Ullalta: ”Miltä sinusta tuntuu, jos kaveria kehutaan tai jos joku osaa jonkin asian paremmin kuin sinä?” Tähän Ulla vastasi: ”Vähän se kyllä harmittaa, ei aina, pikkuisen kuitenkin.” Ulla on kohtelias ja arvostaa toisia, eikä hänellä ole korostunutta huomion tarvetta.

Vastaajat olivat yhtä mieltä siitä, että Ullalla on jossain määrin heikko itse-tunto. Tämä näkyy esimerkiksi siinä, että hän helposti väheksyy omaa arvoaan ja antaa muiden mielipiteille periksi. Äiti luonnehtii lapsen itsenäisyyttä seuraavasti: ”Pystyy itsenäiseen toimintaan, mutta on korostuneesti huolestunut muiden mielipiteistä ja muiden hyväksymisestä.” Sama piirre tuli esiin myös henkilökunnan vastauksissa: ”Toisten mielipiteet vaikuttavat paljon. On huolestunut ja pelokaskin. On riippuvainen hyvien kaverien tekemisistä ja sanomisista.” Haastattelussa kysyimme Ullan omaa mielipidettä itsenäisyydestänsä.

Haastattelija: Mitä teet, jos joku väittää sinun olevan väärässä, vaikka olet oikeassa?

Ulla: Usein kerron opelle, mutta en aina. En sano mitään.

Haastattelija: Mitä teet, jos joku nimittelee sinua?

Ulla: Se on kyllä vähän paha. Sillon mä käännyn ja jotain sellasta, etten nää sitä.

Haastattelija: Mitä teet, jos sinua ei oteta peliin?

Ulla: Mää leikin yksin.

Haastattelija: Miltä sinusta silloin tuntuu?

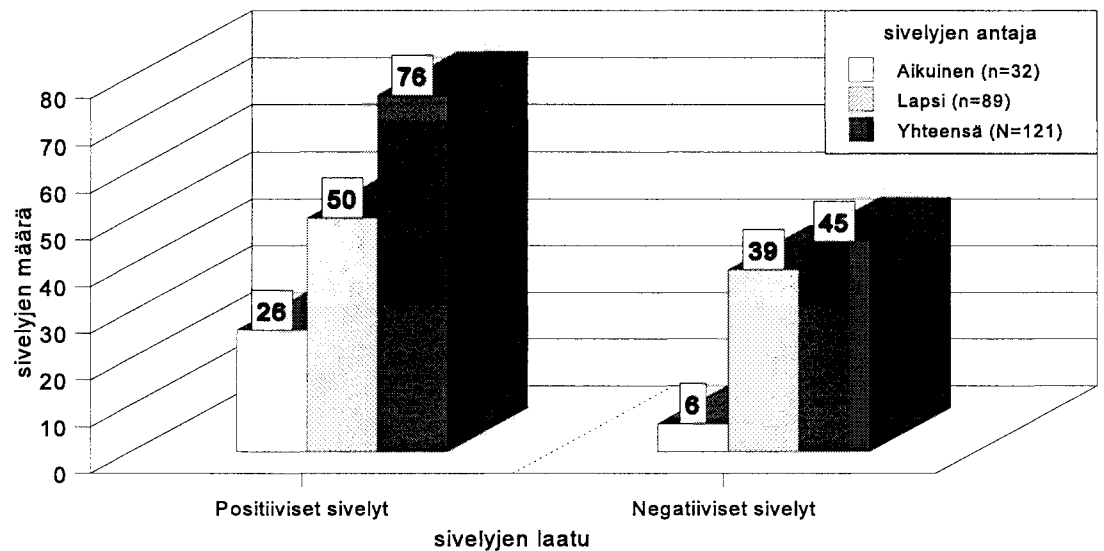
Ulla: Tuntuu tylsältä.

Pyynnöt. Ullan tapa pyytää sivelyjä oli positiivinen. Analysoiduissa tilanteissa hän pyysi vain kerran negatiivisesti. Ullan pyynnöt keskittyivät lasten vapaaleikki-tilanteisiin ja kohdistuivat näin pääasiassa lapsille (44). Kaiken kaikkiaan hän pyysi aikuisilta vähän sivelyjä (20). Seuraavassa roolileikistä poimitussa katkelmassa Ulla haki toisten lasten huomiota itselleen ominaisella positiivisella tavalla. Leikissä olivat mukana kissa, hiiri ja prinsessa sekä Ulla lohikäärmeenä.

Prinsessa yrittää ottaa hiirtä ja kissaa kiinni ja välillä hymyilee näille. Kissa ja hiiri palaavat omaan kotikoloonsa. Ulla nostelee lohikäärmeen häntäänsä ja sanoo komentavalla, mutta vaisulla äänensävyllä: ”Olkaa kunnioitettavia! Älkääkä olkaa tollaisia. Olen iso lohikäärme, joka pelkää pieniä hiiriä.” Lohikäärme tulee keskilattialle katsellen, kun kissa ja hiiri ovat palanneet kotikoloonsa.

Ullan saamat sivelyt. Ullan saamat sivelyt antavat kuvan lapsen asemasta

ryhmässä. Kyselylomakkeiden vastausten mukaan Ulla ei tuo itseään esiin korostetusti, mikä tulkintamme mukaan vaikuttaa siveelyjen kokonaismäärään (N=121). Kaikissa havainnoimissamme tilanteissa hän sai aikuisilta vain vähän palautetta (32). Tosin tämä vähäinen palaute oli painottunut positiivisesti. (ks. kuvio 14.)



KUVIO 14. Ullan aikuisilta ja lapsilta saamat siveelyt psykologisella tasolla (N=121).

Helposti tällainen Ullan kaltainen vaatimaton ja omatoiminen lapsi jää ryhmässä huomiotta (vrt. Aho 1996, 51-54; Keltikangas-Järvinen 1994, 180-181, 206). Lapset antoivat Ullalle huomattavasti enemmän siveelyjä (89) kuin aikuiset, joskin suuri osa lasten antamista siveelyistä oli negatiivisia. Kaksoisviestintää Ullan saamassa palautteessa ei juurikaan ilmennyt.

Lähes kaikki Ullan *aikuisilta* saamat siveelyt painoutuivat aikuisten ohjaamiin tilanteisiin. Rutiini- ja rituaalitalanteissa Ulla käyttäytyi huomaamattomasti ja omatoimisesti, mikä ilmeisesti vaikutti siihen, ettei häneen kiinnitetty juurikaan huomiota. Tähän kategoriaan kuuluvissa episodeissa aikuiset antoivat hänelle kaiken kaikkiaan vain kahdeksan siveelyä, joista puolet olivat positiivisia ja puolet negatiivisia. Eräänä päivänä aamupalan jälkeen odotellessaan muiden valmistumista Ulla kävi kysymässä aikuiselta mitä hän voisi tehdä. Aikuinen huomasi Ullan vasta, kun hän oli kysynyt asiaa useamman kerran.

Ulla tulee aikuisen luo ja tiedustelee kolme kertaa, voisiko hän ottaa jonkin pelin. Lopulta aikuinen katsoo kelloa ja vastaa: ”Mitään pitkiä pelejä ei voi ottaa.” Toinen aikuinen vahvistaa: ”Kirjoja ja lyhyitä pelejä voi ottaa.” Ulla menee kirjahyllyn luo valitsemaan tekemistä.

Taulukossa 2 havainnollistamme Ullan aikuisilta saamien sivelyjen laatua ja määrien jakautumista eri kategorioihin.

TAULUKKO 2. Ullan aikuisilta saamat sivelyt psykologisella tasolla

Kategoriat	Saatuja sivelyjen määrä				
	Sivelyjen laatu				
	PK	NK	PH	NH	Yhteensä
I Rutiinit ja rituaalit	4	4	0	0	8
II Lasten keskinäiset vapaaleikkilanteet	2	0	0	0	2
III Aikuisten ohjaamat tilanteet	16	1	4	1	22
Yhteensä	22	5	4	1	32

Huom. PK = positiivinen käyttäytymiseen kohdistuva (ehdollinen) sively
 NK = negatiivinen käyttäytymiseen kohdistuva (ehdollinen) sively
 PH = positiivinen henkilöön kohdistuva (ehdoton) sively
 NH = negatiivinen henkilöön kohdistuva (ehdoton) sively

Ulla sai aikuisilta hyvin vähän positiivista vahvistusta omalle olemassaololle ja omanarvontunteelleen, sillä lähes kaikki hänen saamansa viestit kohdistuivat käyttäytymiseen. Mielestämme aikuiset kyllä tukivat Ullan käsitystä osaamisestaan ja pätevyydestään antamalla positiivisia käyttäytymiseen kohdistuvia sivelyjä. Havainnoimassamme voimistelutuokiossa aikuinen antoi Ullalle positiivisen henkilöön kohdistuvan sivelyn, minkä lapsi ilmeistä päätellen koki hyvin tärkeänä.

Opettaja sanoo: ”Tehkää jono.” Ulla jää hämillisenä jonon viimeiseksi, mutta opettaja pyytääkin jonoa kääntymään ympäri, jolloin Ullasta tulee ensimmäinen. Opettaja antaa ohjeet lyhyttä telinerataa varten ja lapset, Ulla ensimmäisenä, pääsevät kiertämään sitä.

Lapset antoivat Ullalle sivelyjä enimmäkseen yhteisissä leikeissä. Ulla sai lapsilta lähes yhtä paljon positiivisia käyttäytymiseen kohdistuvia, negatiivisia käyttäytymiseen kohdistuvia ja positiivisia henkilöön kohdistuvia sivelyjä. Lapsilta Ulla sai myös jonkin verran itsetuntoa pahimmin heikentäviä negatiivisia henkilöön kohdistuvia sivelyjä. Lasten antamien sivelyjen laatu ja määrät kategorioittain näkyvät taulukossa 3.

TAULUKKO 3 . Ullan lapsilta saamat sivelyt psykologisella tasolla

Kategoriat	Saatujen sivelyjen määrä				
	Sivelyjen laatu				
	PK	NK	PH	NH	Yhteensä
I Rutiinit ja rituaalit	9	6	5	4	24
II Lasten keskinäiset vapaaleikkilanteet	16	19	15	8	58
III Aikuisten ohjaamat tilanteet	1	0	4	2	7
Yhteensä	26	25	24	14	89

Huom. PK = positiivinen käyttäytymiseen kohdistuva (ehdollinen) sively
 NK = negatiivinen käyttäytymiseen kohdistuva (ehdollinen) sively
 PH = positiivinen henkilöön kohdistuva (ehdoton) sively
 NH = negatiivinen henkilöön kohdistuva (ehdoton) sively

Kyselyjen mukaan Ulla oli epävarma omasta asemastaan ryhmässä ja antoi helposti periksi muiden mielipiteille. Lasten keskinäisissä leikkilanteissa Ulla usein yritti puolustaa itseään, mutta hänen mielipiteitään ei otettu huomioon. Tämä käy selville muun muassa seuraavissa ruokailutilanteesta poimituissa katkelmissa.

Samassa pöydässä istuvat Sanna, Ulla, Teemu, Timo, Elina ja Anne. Sanna työntää tuoliaan kiinni Ullan tuoliin.
 Sanna: Auu..uu. Sormi jäi väliin!
 Ulla: Mää en halua. Mää en halua.... Mää en mahu.
 Timo: Sanna, se ei halua.
 Ulla: Mää en tahdo.
 Teemu: Miks Ulla ei halua?
 Sanna: Minä tahdoin siirtää vähän tuoliani.
 Teemu: Jos se ei halua, sun pitää siirtyä.
 Sanna työntää takapuoltaan lähemmäksi Ullaa. Ulla yrittää vastustaa Sannaa.

Ulla: Sanna, se ei oo kivaa.
 Sanna: Mää tiiän yhden, jos sanon oikein.... Hei!
 Sanna panee kädet ristiin ja sanoo nauraen: Anna armoa.
 Muutkin nauravat, paitsi Ulla.

.....

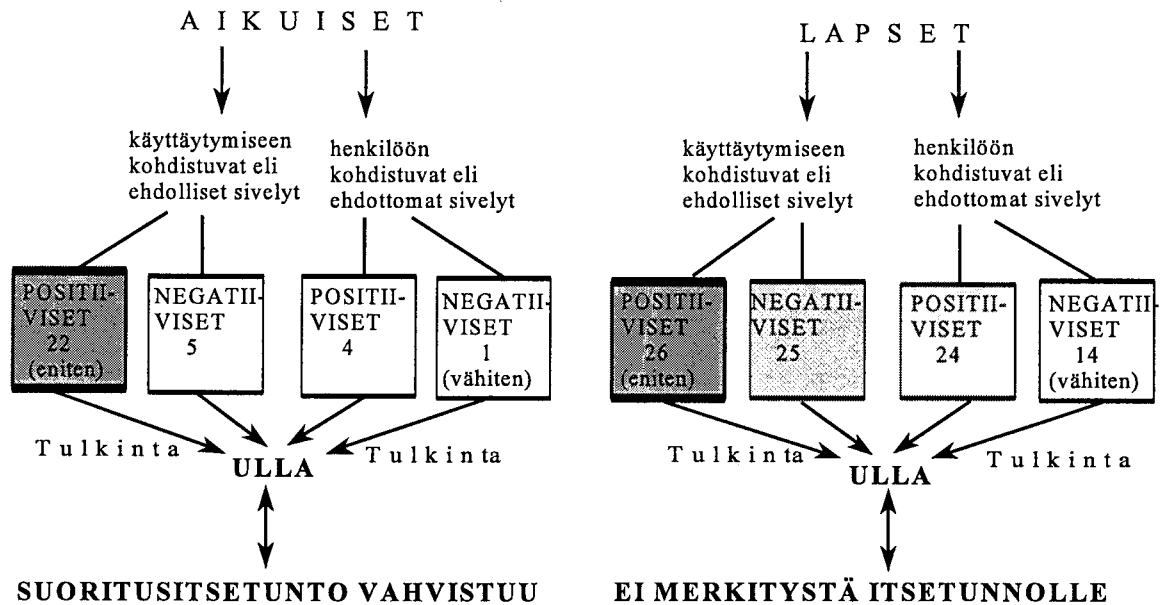
Sanna pistää Ullaa haarukalla olkapäähän. Ilmeistä päätellen Ullaa hermostuttaa, mutta hän ei sano mitään.

Esitimme Ullalle edellä kuvatusta ruokailutilanteesta projektiivisen kertomuksen kysymyksineen. Ulla toi vastauksissaan esille omia kertomuksen kautta heijastuneita tunteitaan: ”Se ajattelee, että miks’ toi höpöttää koko ajan. Tiiätkö, myö ei voitu Sannan kans istua samassa pöydässä, kun se kiusas mua. Kiusaaminen tuntu kurjalta.” Myös muistipelin pelaamiseen liittyneeseen projektiiviseen kertomukseen (liite 5) sisältyi kysymys lapsen tuntemuksista, kun toiset tytöt eivät vastanneet tälle. Tähän Ulla omia kokemuksiaan heijastaen kommentoi: ”Ei ne varmaankaan vastais *mulle*. Joko ne nyt vastais *mulle*? Vai tykkääkö ne Maijasta (=Ulla) ollenkaan?”

Yhteenveto. Ulla kertoi itsetuntoa koskevassa haastattelussaan, että kaikki päiväkodin aikuiset olivat hänelle tärkeitä. Erityisen tärkeäksi hän mainitsi henkilön, joka oli ollut aikaisemmin Ullan kanssa samassa ryhmässä. Hän totesi, että aikuisten kehuminen tuntui kivalta ja lisäsi, että aikuiset eivät moittineet häntä päiväkodissa. Ulla nimesi lapsista kolme hyvää kaveria. Koska Ulla koki päiväkodissa olevat aikuiset ja jotkut kaverit tärkeiksi, heiltä saatujen sivelyjen määrä ja laatu ovat merkityksellisiä hänen itsetuntonneen (vrt. Aho 1993, 51; Blaine & Crocker 1993, 67, Nuttall 1997).

Ullan aikuisilta saama palaute tuki jossain määrin hänen käsitystään itsestään osaavana ja pystyvänä henkilönä. Omanarvontunnetta vahvistavaa palautetta Ulla ei kuitenkaan aikuisilta saanut. Lapsilta saadulla palautteella ei voi sanoa olevan itsetuntoa vahvistavaa merkitystä, koska sivelyt jakaantuivat suhteellisen tasaisesti positiivisiin ja negatiivisiin. Teorian mukaan heikon itsetunnon omaavat uskovat herkemmin negatiiviseen palautteeseen, koska se on johdonmukaista heidän oman minäkäsityksensä kanssa (vrt. Tice 1993, 38-39). Koska Ullalla oli taipumusta väheksyä omaa arvoaan, saattavat lasten antamat negatiiviset sivelyt vahvistaa tätä käsitystä. Toisaalta ehdottomilla posi-

tiivisilla sivelyillä voi olla päinvastainen vaikutus. (ks. kuvio 15.)



KUVIO 15. Ullan saamien sivelyjen yhteys hänen itsetuntoonsa

5.3 Sanna: "Mua rakastetaan, jos..."

Sannan itsetunnon määrittelyä. Aikuisten käsitykset Sannan itsetunnosta olivat osittain yhdenmukaiset, osittain eriävät. Haastattelun perusteella Sanna itse näytti kokevan joitakin asioita eri tavalla, mitä aikuiset olivat ajatelleet. Kyselyistä ja haastatteluista tehty yhteenveto osoittaa Sannalla olevan sekä vahvaa itsetuntoa kuvaavia ominaisuuksia että heikon itsetunnon piirteitä. Vastaajien mielestä Sanna on yleensä tyytyväinen itseensä, mikä näkyy ulospäin iloisuutena, aktiivisuutena ja valppautena. Haastattelussa kysyimme lapselta, pitääkö hän itsestään, johon Sanna vastasi: "Joskus pidän, joskus en." Vastauksista päätellen Sanna on melko itsenäinen, mutta tarkkailee kuitenkin muiden suhtautumista itseensä ja käyttäytymiseensä. Hän ei silti omien sanojensa mukaan jatkuvasti pohdi, mitä muut hänestä ajattelevat. Lapsi haluaa miellyttää muita ja kuulua ryhmään. Vahvaa itsetuntoa kuvastaa se, että Sanna pystyy asettamaan vaatimustasonsa korkealle ja ottamaan vastaan vaativiakin tehtäviä. Hän kykenee myös puolustamaan omia näkemyksiään

ja päämääriään, joskus jopa niin, ettei osaa antaa periksi. Tässä mielessä hän on toisten mielipiteistä riippumaton. Näistä piirteistä oltiin lähes yksimielisiä. Kuitenkin Sanna itse kertoi haastattelussaan joskus kokevansa torjuntaa, kuten seuraava esimerkki osoittaa:

Haastattelija: Mitä teet, jos sinua ei oteta peliin.
 Sanna: Leikin yksin.
 Haastattelija: Miltä sinusta silloin tuntuu?
 Sanna: Kurjalta. Ettei rakasteta.

Vastaajat olivat hyvin yksimielisiä siitä, että Sannalla on jatkuvaa huomion kipeyttä ja esillä olemisen tarvetta. Tämä osoittaa heikkoa itsetuntoa. Huomionkipeys tulee joissakin tilanteissa erityisen korostuneesti esille. Äiti kuvaa lapsen huomion tarvetta seuraavasti:

Korostunut huomionkipeys, suhteessa aikuisiin enemmänkin. Perusluonteeltaan ehkä sellainen, joka tarvitsee enemmän huomiota. Perusturvallisuus pitäisi olla OK. Mutta mikään ei tunnu olevan tarpeeksi. Ei aina välitä, saako negatiivista vai positiivista huomiota. Vedättää tilanteen niin pitkälle, että saa varmasti huomion.

Erään työntekijän mielipiteestä käy selville sama asia: ”Aikuisen huomion tarve suuri. Keskeyttää aikuisten puheet. Haluaa kertoa asiansa ja sanoa viimeisenä jotain.”

Aikuiset esittivät eriäviä mielipiteitä siitä, kokeeko Sanna olevansa arvokas, rakastettu ja hyväksytty sinänsä. Äidin ja kahden työntekijän mielestä lapsen ei tarvitse perustella omaa arvoaan aikaansaannoksillaan ja tekemisillään, mutta yksi vastaus toi esiin päinvastaisen mielipiteen. Sannan haastattelusta ilmeni, että hän yhdistää muiden hyväksynnän ja arvostuksen omaan osaamiseensa ja käyttäytymiseensä. Lapselle näytti merkitsevän erityisen paljon se, tekeekö hän oikein vai väärin.

Haastattelija: Kehuvatko aikuiset sinua päiväkodissa?
 Sanna: Joskus.
 Haastattelija: Missä asioissa?
 Sanna: Jos sanon oikein.
 Haastattelija: Miltä sinusta silloin tuntuu?
 Sanna: Mua rakastetaan.
 Haastattelija: Moittivatko aikuiset sinua päiväkodissa?
 Sanna: Joskus.
 Haastattelija: Missä asioissa?
 Sanna: Jos en tee oikein.
 Haastattelija: Miltä sinusta silloin tuntuu?
 Sanna: Ettei mua rakasteta.

Aikuiset näkivät eri tavoin lapsen kyvyn arvostaa itseään ja muita ihmisiä. Jossain määrin

Sanna ei halua tunnustaa muiden lasten osaamista ja ottaa huomioon heidän mielipiteitään. Hän itse koki osaavansa paljon asioita ja piti itseään hyvänä kaikessa. Kysyimme haastattelussa Sannalta: “Miltä sinusta tuntuu, jos joku osaa jonkun asian paremmin kuin sinä? Sanna vastasi: “Ei Kaisa osaa paremmin. Olen aika hyvä kaikessa.”

Pyynnöt. Sannan jatkuva huomionkipeys eli sivelyjen tarve näkyi suurena pyyntöjen määränä (N=99). Sanna piti huolen siitä, että hän sai sivelyjä sekä aikuisilta että lapsilta. Mikäli Sanna ei saanut sivelyjä positiivisesti pyytämällä, hän pyysi niitä negatiivisesti. (ks. taulukko 4.)

TAULUKKO 4. Sannan pyytämät sivelyt psykologisella tasolla

Pyyntöjen kohde	Pyyntöjen määrä		
	Pyydettyjen sivelyjen laatu		
	Positiiviset	Negatiiviset	Yhteensä
Aikuinen	30	16	46
Lapsi	36	17	53
Yhteensä	66	33	99

Aikuisilta Sanna pyysi erityisen paljon sivelyjä aikuisten ohjaamisessa tilanteissa. Lapsille osoitetut pyynnöt keskittyivät lasten keskinäisiin vapaaleikkilanteisiin. Suurin osa Sannan pyytämistä sivelyistä oli positiivisia (66), mutta kuitenkin kolmasosa negatiivisia (33). Sannan kielteisesti pyytämiin sivelyihin muut vastasivat pyyntöjen mukaisella tavalla eli kielteisesti. Tulokset osoittavat, että Sanna itsetuntonsa mukaisesti hakee huomion negatiivisesti, jos hän ei saa sitä positiivisesti (vrt. Keepers & Babcock 1986, 13; Stewart & Joines 1987, 73; Temple 1996).

Seuraavasta esimerkistä käy selville, miten Sanna pyysi lasten keskinäisessä vapaaleikkilanteessa sivelyä positiivisesti. Tässä oli kyseessä roolileikki, jossa hänen

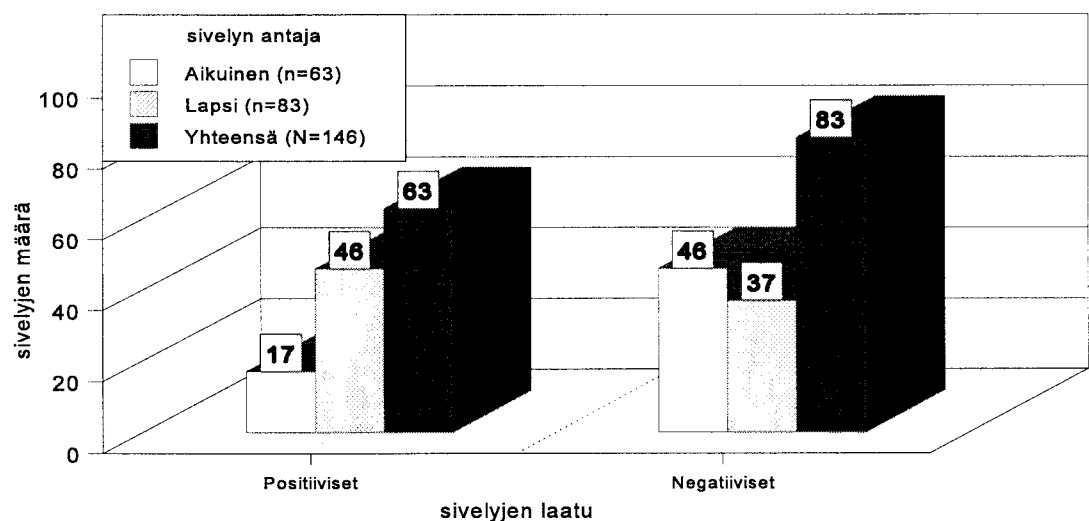
lisäkseen oli kolme lasta. Sanna itse oli leikissä prinsessan roolissa.

Sanna seisoskelee, kun kissa ja hiiri syövät annoksiaan, ottaa annoskubit eläimiltä ja sanoo: ”Minä rakastan eläimiä ja hoidan niitä.” Hiiri menee entiseen koloonsa ja kun kissa aikoo tulla sinne, kissa sanoo hiirelle: ”Hei, sen kolo on tuolla.” Sanna antaa kipot uudelleen hoidokeilleen mairilla äänellä sanoen ja käsiään hykerellen: ”Tässä on sinun ruokasi. Ja tässä on sinun.” Kissa ja hiiri molemmat äännelevät maiskutellen suutaan.

Kuvaamme myös tilanteen, jossa Sanna pyysi sivelyjä negatiivisesti. Sanna oli syömässä aamupalaa ja halusi saada huomiota aikuiselta. Hän tipahti tarkoituksellisesti tuolilta katsoen, huomaisiko aikuinen. Aikuinen ei kiinnittänyt tapahtuneeseen huomiota, jolloin Sanna alkoi kutsua häntä nimeltä.

Sanna: Marita! Marita! Tiiätsää, että mää tipuin äsken tuolilta.
Marita ei vastaa.
Sanna: Marita! Tiiätsää, että mää tipuin tuolilta äsken.
Marita: En ihmettele.

Sannan saamat sivelyt. Sanna sai paljon sivelyjä (N=146) johtuen osittain siitä, että hän pyysi niitä runsaasti ja sinnikkäästi, niin kauan, kunnes hänelle vastattiin tavalla tai toisella. Sanna sai jonkin verran enemmän sivelyjä lapsilta (83) kuin aikuisilta (63). Esitämme Sannan sekä aikuisilta että lapsilta saamat sivelyt kuvioissa 16.



KUVIO 16. Sannan aikuisilta ja lapsilta saamat sivelyt psykologisella tasolla (N=146)

Aikuiset antoivat Sannalle erityisen paljon negatiivista käyttäytymiseen kohdistuvaa palautetta (39). Sanna ei saanut aikuisilta juuri ollenkaan myönteisiä henkilöön kohdistuvia eli ehdottomia sivelyjä, mutta sai jonkun verran negatiivista henkilöön kohdistuvaa palautetta. Kaikista aikuisen antamista sivelyistä negatiivisia oli 73 % ja positiivisia 27 %. Taulukosta 5 käy hyvin ilmi aikuisten antamien sivelyjen laatu ja jakautuminen eri tilanteisiin eli kategorioihin.

TAULUKKO 5. Sannan aikuisilta saamat sivelyt psykologisella tasolla

Kategoriat	Saatujen sivelyjen määrä				Yhteensä
	PK	NK	PH	NH	
I Rutiinit ja rituaalit	4	8	0	2	14
II Lasten keskinäiset vapaaleikkilanteet	0	1	0	0	1
III Aikuisten ohjaamat tilanteet	12	30	1	5	48
Yhteensä	16	39	1	7	63

Huom. PK = positiivinen käyttäytymiseen kohdistuva (ehdollinen) sively
 NK = negatiivinen käyttäytymiseen kohdistuva (ehdollinen) sively
 PH = positiivinen henkilöön kohdistuva (ehdoton) sively
 NH = negatiivinen henkilöön kohdistuva (ehdoton) sively

Aikuiset antoivat Sannalle sivelyjä pääasiassa aikuisten ohjaamissa tilanteissa. Tutkimuksessamme esiintynyttä tyypillistä aikuisen ja Sannan välistä vuorovaikutusta kuvaa hyvin muutama ote analysoimistamme episodeista. Lapset askartelivat aikuisen johdolla siilejä. Näkemyksemme mukaan Sanna haki pyynnöillään vahvistusta sille, että hänen tekemänsä siili oli onnistunut. Alussa aikuisen antama palaute oli rakentavaa ohjausta seuraavaan tapaan.

Sanna: Ope, huono siili. Ope kato, huono siili (katsoo aikuista surkean näköisenä).
 Aikuinen vilkaisee nopeasti ohi menessään, mutta ei tutki tarkemmin Sannan työtä.
 Aikuinen: Eihän se ole edes vielä siilin näköinen, kun siinä on vasta pienet osat. Teepä valmiiksi.

Myöhemmin Sannan jatkaessa samanlaisia pyyntöjään, aikuisen ohjaus muuttui negatiivisen sävyiseksi.

Sanna: Ope!

Aikuinen sanoo nopeasti Sannaan vilkaisten: Niin...sitten sää värität sen.

Sanna: Tää on vähän huono.

Aikuinen: No, sää värität nyt sitten, vaikka se ois vähän huonokin.

Tilanteen loppupuolella aikuinen näytti olevan jo selvästi väsynyt Sannan jatkuvaan huomion tarpeeseen ja osoitti tämän vastauksessaan. Sannan vertaaminen toisiin lapsiin, saattaa olla hänen itsetunnolleen heikentävä kokemus. (vrt. Clarke 1978 14-15; Temple 1997.)

Sanna: Ope!

Aikuinen: Sanna. Kyllä sää nyt ite varmaan osaat nyt ratkasta sen asian, ei sun tarvii joka asiaa kysyä minulta erikseen. Huomaat sää, kun ei toisetkaan kysy joka asiaa erikseen. Sinikään ei oo vielä kysyny kertaakaan mitään. Se on vaan tehny.

Lasten antamista sivelyistä positiivisia oli 55 % ja negatiivisia 45%. Sanna sai lapsilta sekä positiivista että negatiivista käyttäytymiseen kohdistuvaa palautetta lähes yhtä paljon. Huomion arvoista oli se, että lapset antoivat Sannalle myös henkilöön kohdistuvia myönteisiä sivelyjä. Negatiivisten henkilöön kohdistuvien sivelyjen osuus oli suhteellisen pieni. Lapset antoivat palautetta Sannalle lähinnä lasten keskinäisissä vapaa-leikkitalanteissa. Tämä palaute oli positiivisesti painottunutta. (ks. taulukko 6.)

TAULUKKO 6. Sannan lapsilta saamat siveilyt psykologisella tasolla

Kategoriat	<u>Saatujen sivelyjen määrä</u>				Yhteensä
	<u>Sivelyjen laatu</u>				
	PK	NK	PH	NH	
I Rutiinit ja rituaalit	7	16	3	2	28
II Lasten keskinäiset vapaaleikkitalanteet	20	9	10	3	42
III Aikuisten ohjaamat tilanteet	5	6	1	1	13
Yhteensä	32	31	14	6	83

(jatkuu)

TAULUKKO 6 (jatkuu)

Huom. PK = positiivinen käyttäytymiseen kohdistuva (ehdollinen) sively
 NK = negatiivinen käyttäytymiseen kohdistuva (ehdollinen) sively
 PH = positiivinen henkilöön kohdistuva (ehdoton) sively
 NH = negatiivinen henkilöön kohdistuva (ehdoton) sively

Sannan ja Terhin välinen lämminhenkinen vuorovaikutustilanne tuo hyvin esiin positiivisen palautteen merkityksen Sannalle. Sanna ja Terhi ovat yhdessä lukemassa kuvakirjaa Terhin toimiessa ”opettajana”.

Terhi menee liian nopeasti eteenpäin kirjan lukemisessa, jolloin Sanna palauttaa opetuksen edelliselle sivulle ja pyytää lukemaan sen vielä kerran. Terhi palaa edelliselle sivulle ja lukee: ”Sitä ei näe, vaikka se saa lehdet lentämään.” Terhi katsoo lempeästi Sannaa hymyillen hänelle. Sanna asettaa tyytyväisenä kädet suulleen.

Tästä tilanteesta tehdyn projektiivisen kertomuksen (liite 6) yhteydessä kysyimme Sannalta, miltä lapsesta tuntui, kun toinen lapsi luki tälle kirjaa ja katsoi häntä hymyillen. Tähän Sanna vastasi: ”Hyvältä.” Ilmeistä, eleistä ja projektiivisen kertomuksen vastauksista päätellen Sanna oli kokenut tilanteen myönteisenä.

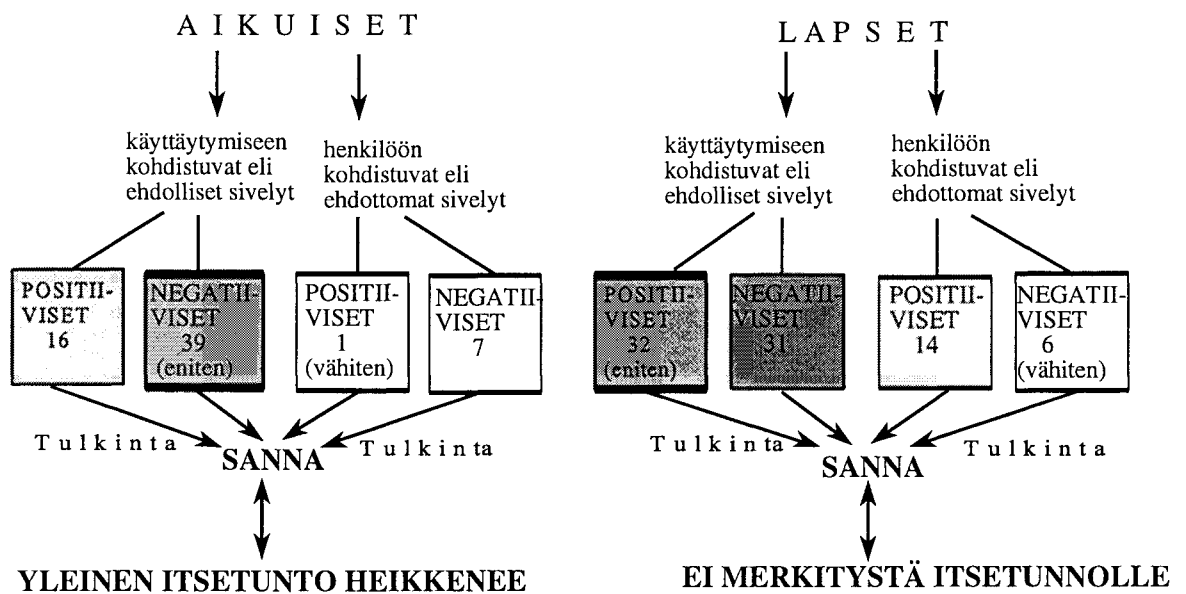
Negatiivisesta palautteesta esimerkiksi sopii seuraava kuvaus tilanteesta, jossa lapset olivat ulkona leikkimässä. Sannan olemus viestitti, että hän ei tuntenut itseään hyväksytyksi, vaikka hänet lopulta oli otettu leikkiin.

Sanna on useiden yritysten jälkeen viimein päässyt mukaan Sinin ja Riitan leikkiin. Riitta ja Sini kiipeävät laatikon päälle. Sini sanoo: ”Sää et Sanna sovi tänne ylös enää”. Sanna näyttää hämilliseltä ja nyökyttää päätään.

Mielestämme Sanna sai vuorovaikutustilanteissaan jonkin verran myös kaksoisviestintää. Toinen ihminen sanoi tai käyttäytyi toisin kuin sanaton viestintä paljasti. Sannan käyttäytymistä saatettiin esimerkiksi moittia epäsuorasti puhumalla muille lapsille aivan kuin Sanna ei itse olisi paikalla. Palaute oli kuitenkin kohdistettu suoraan Sannalle.

Timo istui Sannan vieressä laulusalissa ja yritti saada ääntänsä kuuluville: ”Ope ...ope... ope!” Kun aikuinen kuunteli, Timo sanoi: ”Ope, vaikka mä äsken lauloin, Sanna sano mulle, että älä laula”. Aikuinen vastasi: ”Joo, mä huomasin sen. Ja minusta se oli hyvin surullista. Timolla on hyvä ääni ja Sannalla käy niin, et aika kuluu semmoseen type-rään, et kuiskitaan, että älä laula.” Sanna näytti hämmentyneeltä ja pyöritteli hiuksiaan.

Yhteenveto. Haastattelussa Sanna kertoi, että hänellä oli päiväkodissa tärkeitä aikuisia ja hyviä kavereita. Näin ollen teoriaan pohjautuen voisi olettaa, että palaute, jota Sanna päiväkodissa sai, on merkityksellistä hänen itsetuntonleen. Mielestämme Sanna näytti omaksuneen vahvasti oman vuorovaikutustyylinsä ja muut vahvistivat sitä käyttäytymisellään. Sanna haki paljon huomiota sekä myönteisesti että kielteisesti ja sai paljon negatiivista palautetta sekä jonkin verran kaksoisviestintää. Sannan vuorovaikutussuhteissa ilmeni useita risteytyviä transaktioita, joissa Sannan lähettämään viestiin vastattiin eri tavalla kuin hän oli odottanut. Näissä tilanteissa Sanna näytti hämmentyneeltä ja nolostuneelta. Jatkuvalle huomionhakemisella Sanna näytti joskus uuvuttavan aikuisia ja osittain tämän vuoksi hän sai aikuisilta negatiivista palautetta (vrt. Grossman 1997). Negatiivisesti painottuneet sivelyt ja jatkuvat epäonnistumiset saattavat aikaisempien tutkimusten mukaan heikentää lapsen itsetuntoa (vrt. Heatherton & Ambady 1993, 132). Sannan saamien sivelyjen yhteyttä hänen itsetuntoonsa havainnollistamme kuviossa 17.



KUVIO 17. Sannan saamien sivelyjen yhteys hänen itsetuntoonsa

5.4 Teemu: “Ne tykkää musta, kun mä oon niin kiltti.”

Teemun itsetunnon määrittelyä. Kyselyjen pohjalta tehtyjen johtopäätösten mukaan Teemu vaikuttaa itseensä tyytyväiseltä ja tasapainoiselta pojalta. Yleensä Teemu tekee hänelle annetut tehtävät vastaanpanematta sinnikkäästi loppuun saakka. Teemu ei näytä ulkoisesti reagoivan voimakkaasti pettymyksiin ja epäonnistumisiin. Vastajaat olivat yhtä mieltä siitä, että Teemu tulee hyvin toimeen sekä aikuisten että lasten kanssa. Edellä kuvatut Teemun ominaisuudet liittyvät hyvän itsetunnon piirteisiin.

Esitettyjen vastausten perusteella Teemulla näyttäisi olevan myös heikon itsetunnon piirteitä. Hän kulkee yleensä joukon mukana, ja hakee näin hyväksyntää itselleen. Teemu myötäilee kavereidensa sanomisia, tekemisiä ja mielipiteitä. Tämä tuli myös esiin hänen omassa haastattelussaan.

Haastattelija: Teetkö, mitä kaverit kärkevät vai päätätkö itse, mitä teet?

Teemu: Teen sitä, mitä kaverit tekee. Timo päättää. Mä teen samaa.

Haastattelija: Mietitkö, mitä muut sinusta ajattelevat?

Teemu: En tiedä. Tuntuu joskus, mitä Timo minusta ajattelee.

Haastattelija: Mikä sinussa on sellaista, mistä muut pitävät?

Teemu: Niistä on kivaa, kun ne tykkää musta, kun mä oon niin kiltti.

On tilanteita, joissa henkilökunnan mielestä Teemu ei pysty puolustamaan itseään eikä aina ehkä sitä haluakaan. Muiden lasten hyväksynnän ja leikissä mukana olon tarve saa joskus Teemun toimimaan heidän antamansa mallin tavoin ja mukautumaan tilanteisiin. Haastattelussa antamallaan vastauksilla Teemu vahvisti näitä aikuisten käsityksiä.

Haastattelija: Mitä teet, jos kaverisi ei noudata ohjeita? Teetkö itse samoin?

Teemu: Teen, jos ne pyytää.

Haastattelija: Pitääkö sinun mielestäsi päiväkodin sääntöjä noudattaa?

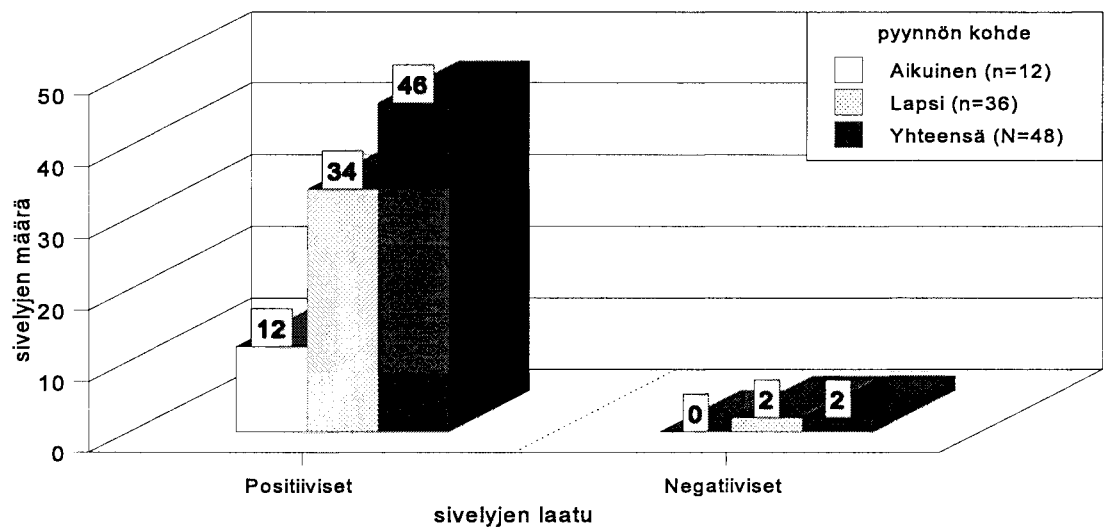
Teemu: Pitää, että tietää, ettei saa sitä tehdä.

Haastattelija: Miksi?

Teemu: Muistan, että ei saa tapella, ei saa töniä. Joskus teen sellaisia höpö höpö juttuja, mitä Timo tekee.

Henkilökunnan mielestä Teemu ei tuo aikuisten läsnäollessa itseään esille, vaan saattaa joissakin tilanteissa olla hieman arka ja epävarma. Mikäli hän ei itse osallis-
tu toimintaan, hän seuraa mielellään, mitä muut tekevät.

Pyynnöt. Teemu pyysi kaiken kaikkiaan vähän sivelyjä (N=48). Hän esitti pyyntönsä positiivisesti (46) kohdistuen niistä suurimman osan lapsille. (ks. kuvio 18.) Havainnoiduissa episodeissa Teemu pyysi aikuisilta sivelyjä ainoastaan 12 kertaa. Huomion arvoista oli, että aikuisten ohjaamissa tilanteissa Teemu ei juurikaan kommunikoinut muiden mukanaolijoiden kanssa. Tämä ilmenee muun muassa Teemun esittämien pyyntöjen määrässä, joita yhteensä tässä kategoriassa oli ainoastaan kolme.



KUVIO 18. Teemun aikuisilta ja lapsilta pyytämät sivelyt psykologisella tasolla (N=48)

Mielestämme Teemun tapa pyytää sivelyjä vastaa hyvin itsetunnon määrittelyn yhteydessä esille tulleita piirteitä. Teemun haastattelusta ilmeni, että vertaiset olivat Teemulle merkityksellisempiä kuin päiväkodin aikuiset. Kysyimme: ”Onko sinulla päiväkodissa tärkeitä aikuisia?” Teemu vastasi: ”Ei, ei sellaisia aikuisia.” Parhaiksi kaverikseen hän sen sijaan nimesi kuusi lasta. Koska vertaiset olivat Teemulle merkityksellisiä, hän etsi heidän kauttaan arvostusta ja hyväksyntää. Tämä näkyi siinä, että Teemu kohdisti enimmät pyynnöt vertaisilleen.

Teemun saamat sivelyt. Teemu sai aikuisilta kaikissa tilanteissa yhteensä ainoastaan 23 sivelyä, joista kolmasosa oli negatiivisia. Lapset antoivat kuitenkin Teemulle enemmän sivelyjä (79) kuin aikuiset. Näistä sivelyistä positiivisia oli 49 eli 62 % ja negatiivisia 30 eli 38 %. Aikuisilta saatujen sivelyjen määrä ja laatu sekä sivelyjen jakautuminen eri tilanteisiin näkyvät taulukossa 7.

TAULUKKO 7. Teemun aikuisilta saamat siveilyt psykologisella tasolla

Kategoriat	Saattujen siveilyjen määrä				
	Siveilyjen laatu				
	PK	NK	PH	NH	Yhteensä
I Rutiinit ja rituaalit	4	5	2	0	11
II Lasten keskinäiset vapaaleikkilanteet	3	1	1	0	5
III Aikuisten ohjaamat tilanteet	6	1	0	0	7
Yhteensä	13	7	3	0	23

Huom. PK = positiivinen käyttäytymiseen kohdistuva (ehdollinen) siveily
 NK = negatiivinen käyttäytymiseen kohdistuva (ehdollinen) siveily
 PH = positiivinen henkilöön kohdistuva (ehdoton) siveily
 NH = negatiivinen henkilöön kohdistuva (ehdoton) siveily

Aikuisten antamat siveilyt painoutuivat käyttäytymiseen ja olivat pääosin palkitsevia ja kannustavia. Rohkaisevia, ehdotonta hyväksyntää ja arvostusta ilmaisevia siveilyjä oli hyvin vähän. Merkittävää oli se, että Teemu ei saanut yhtään kielteistä omanarvontuntoa heikentävää siveilyä aikuisilta. Erään leikkituokion loppuvaiheessa aikuinen vahvisti mielestämme hyvin Teemun omaa ajattelua ja tuki itsetunnon kehittymistä. Pojilla oli ollut kiistelyä uudesta lelusta ja Teemu pyysi aikuista selvittämään tilannetta.

Marita: Otitko, Kalle, Heikiltä ralliauton?

Kalle ei sano mitään.

Teemu: Sen täytyy antaa se takasin, kun sen oli Heikillä. Ei toisen kädestä saa ottaa.

Marita: Mää oon ihan samaa mieltä Teemun kanssa. Anna Kalle se takaisin Heikille.

Teimme kyseistä leikkilanteesta projektiivisen kertomuksen (liite 7). Kysimme Teemulta, miltä pojasta mahtoi tuntua kuultuaan aikuisen kannustavan mielipiteen. Tähän Teemu vastasi: ”Kivalta.”

Teemu sai suurimman osan sivelyistä rutiini- ja rituaalitalanteissa ja ne jakautuivat jokseenkin tasan myönteisiin ja kielteisiin. Tällaisesta episodista kerromme esimerkin pukeutumistilanteesta, jossa lapset olivat lähdössä ulkoilemaan.

Teemu menee pukeutumispäikalleen ottamaan tossuja pois. Teemu kysyy aikuiselta: ”Tartteeko kurahousuja?” Hän ei saa vastausta. Teemu jatkaa pukemistaan ja jonkin ajan kuluttua kääntyy uudelleen aikuiseen päin ja kysyy: ”Tartteeks kurahousuja?” Hän ei saa vastausta sillä aikuinen keskustelee toisen aikuisen kanssa. Teemu kysyy uudestaan: ”Ope, tartteeks saden takia kurahousuja. Tartteeks kurahousujaa-a?” Kun aikuiset ovat lopettaneet keskustelun, Teemu kysyy yhä uudelleen: ”Tartteeks kurahousuja?” Aikuinen vastaa: ”Ei tarvi.”

Aikuiset antoivat Teemulle joitakin positiivisia käyttäytymiseen kohdistuvia sivelyjä myös ohjatuissa tilanteissa. Aikuinen tuki erinomaisesti Teemun käden taitoihin liittyvää osaamista kommentoimalla hänen askartelemaansa siiliä seuraavasti: ”Hyvä! Teemu, sun siilillä on tosi kivat jalat. Tosi hauska se juoksee tuo Teemun siili.”

Teemu sai *lapsilta* yhtä paljon henkilöön kohdistuvia sekä positiivisia että negatiivisia sivelyjä. Analysoidut episodit sisälsivät muutaman tilanteen, joissa Teemu ei puolustanut itseään ja sai näin huomattavan määrän kielteistä palautetta. Koska negatiiviset sivelyt keskittyivät vain pariin analysoituun tuokioon, tulos voi olla osittain harhaanjohtava. Yleensä ottaen lasten välisissä vuorovaikutustilanteissa Teemu sai positiivista palautetta. Taulukkoa 8 on tulkittava ottaen nämä asiat huomioon.

TAULUKKO 8. Teemun lapsilta saamat sivelyt psykologisella tasolla

Kategoriat	Saatujen sivelyjen määrä				
	PK	NK	PH	NH	Yhteensä
I Rutiinit ja rituaalit	10	4	6	0	20
II Lasten keskinäiset vapaaleikitilanteet	17	5	14	10	46
III Aikuisten ohjaamat tilanteet	1	0	1	11	13
Yhteensä	28	9	21	21	79

(jatkuu)

TAULUKKO 8 (jatkuu)

<i>Huom.</i>	PK = positiivinen käyttäytymiseen kohdistuva (ehdollinen) sively
	NK = negatiivinen käyttäytymiseen kohdistuva (ehdollinen) sively
	PH = positiivinen henkilöön kohdistuva (ehdoton) sively
	NH = negatiivinen henkilöön kohdistuva (ehdoton) sively

Katkelma roolileikkitalanteesta kuvaa mielestämme hyvin Teemun tapaa myötäillä toisten mielipiteitä puolustamatta itseään. Se kertoo myös siitä, kuinka Teemu sopeutui helposti muiden ehdotuksiin ja päätöksiin. Roolileikissä oli prinsessa, lohikäärme, hiiri ja Teemu kissana.

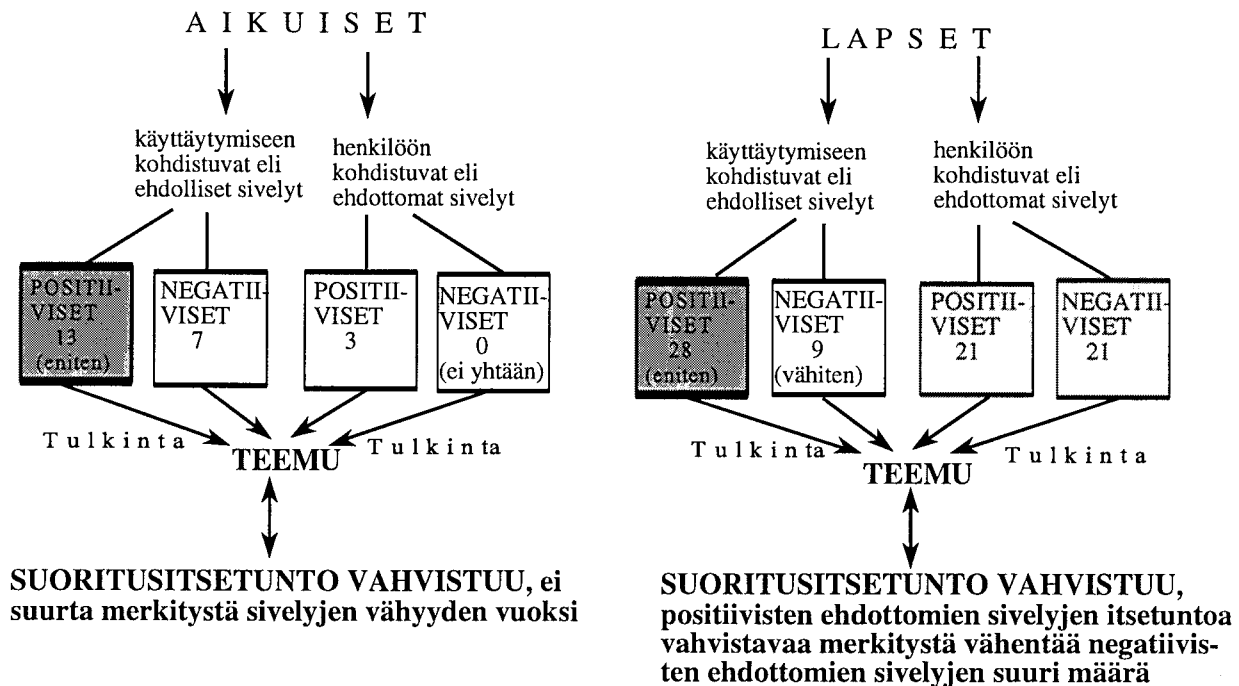
Hiiri menee entiseen koloonsa. Kun kissa aikoo tulla sinne, hiiri sanoo kissalle: ”Hei, sen kolo on tuolla.” Hiiri lähtee nolona ja hämillään pois. Kun lohikäärme lähtee omasta kolostaan, kissa menee sinne ja sanoo itsekseen: ”Tän kolo on tässä. Tän kolo on sittenkin tässä. Tää ei oo sen kaa täällä. Tää on vaa ihan yksin tässä.”

Rutiini- ja rituaalitalanteissa Teemu sai negatiivisia sivelyjä hyvin vähän ja nekin kohdistuivat käyttäytymiseen. Lasten keskinäisissä leikkitalanteissa painottui positiivinen palaute. Teemun tyytyväisyys itseensä ja myönteinen suhtautuminen muihin lapsiin tulevat esille muun muassa seuraavassa vuorovaikutustilanteessa.

Teemu: Kaisa!...Ei mitään.
 Kaisa: Teemu!... Ei mitään.
 Teemu kääntyy Kaisaan päin ja tekee pelleilyilmeen.
 Sini: Sulla on tosi hyvä huumorintaju.

Yhteenveto. Analysoimissamme episodeissa Teemu sai aikuisilta vähän sivelyjä. Vaikka sivelyt painottuivat positiivisesti, niiden vähyyden vuoksi ei niillä voi sanoa olevan ratkaisevaa merkitystä itsetunnon kehittymiselle. Joissakin tilanteissa aikuiset tosin tukivat rakentavasti Teemun pätevydentunnetta. Aikuiselta saatujen sivelyjen merkityksettömyyttä vahvistaa myös se, että Teemu ei kokenut päiväkodin aikuisia itselleen tärkeiksi. Haastattelussa Teemu nimesi useita parhaita kavereita, joten heiltä saatu hyväksyntä ja arvostus korostuivat. Koska lasten vuorovaikutustilanteissa antamat sivelyt painottuivat positiivisesti, voi niiden sanoa jossain määrin vahvistavan Teemun itsetuntoa. Tosin tätä vahvistavaa vaikutusta heikentää lapsilta saatujen negatiivisten ehdottomien sivelyjen

suuri määrä (vrt. Stewart & Joines 1987, 85; Temple 1997). Teemun saamat sivelet ja niiden yhteys itsetuntoon näkyvät kuviosta 19.



KUVIO 19. Teemun saamien siveleyjen yhteys hänen itsetuntoonsa

5.5 Mika: “Ope, ope...eikö opska voi jo tulla?”

Aikuiset määrittivät Mikän itsetuntoa jokseenkin samansuuntaisesti. Vastaukset viestivät Mikalla olevan paljon vahvan itsetunnon piirteitä, mutta myös heikkoon itsetuntoon liittyviä ominaisuuksia. Vanhempien käsityksen mukaan lapsi hyväksyy itsensä ja muut. Eräs henkilökuntaan kuuluva kuvasi Mikaa seuraavasti: “Hänen persoonansa on yleensä avoin ja iloinen, joka heijastaa tyytyväisyyttä itseensä. Tietää myös heikot ominaisuutensa, mutta ei niistä juurikaan keskustele.” Aikuisten mielestä Mika tulee yleensä hyvin toimeen toisten ihmisten kanssa, joskin aikuisiin suhtautuu hieman varauksellisesti lapsiin. Lasten kanssa leikit sujuvat kitkattomasti. Mikän haastattelussa tuli esille, että hän viihtyy päiväkodissa ja hänellä on siellä paljon kavereita.

Yhtä mieltä oltiin siitä, että Mika pystyy itsenäisiin ratkaisuihin ja uskaltaa esittää omia mielipiteitään. Usein hän kuitenkin hakee vertaisiltaan vahvistusta ajatuksilleen ja näkemyksilleen. Erityisesti parhaista ystävästään hän on jossain määrin riippuvainen. Yhdessä vastauksessa oli kuvattu tätä piirrettä seuraavasti: “Näissä tilanteissa hän puhumalla selvittää omia näkemyksiään ja päämääriään, mutta hakee myös usein tukea itselleen parhaalta kaveriltaan Jaakolta sanomalla esim. ’Niihän Jaakko’.”

Vastauksista ilmeni, että Mika ottaa vastaan vaativiakin tehtäviä vastaanpanematta. Tällöin hänestä saattaa kuitenkin näkyä ulospäin lievä hämmennys ja jännittyneisyys. Näissä tilanteissa hän vaatii aikuisen rohkaisua ja kannustusta. Useimmiten Mika on tyytyväinen omiin aikaansaannoksiinsa. Vanhemmat ja eräs työntekijä olivat yhtä mieltä siitä, että Mika on kärsivällinen ja pitkäjänteinen poika, joka jaksaa yrittää yhä uudestaan. Tähän liittyvään kysymykseen Mika itse vastasi haastattelussa: “Opettelen joskus. Joskus, jos en onnistu, en yritä uudelleen.”

Henkilökunnan mielestä Mikassa ilmenee jossain määrin arkuutta, ujoutta ja epävarmuutta. Eräs työntekijä kuvasi Mikaa näin: “Herkkä poika. Pelkää olevansa syyllinen ollessaan osallinen tahattomiin vahinkoihin.” Toisen näkemys Mikasta oli: “Enemmänkin hän on ujo ja epävarma. Jos hän joutuu yllättävän tilanteen eteen, hän menee kipsiin ja se heijastuu koko kropan jännittymisenä ja kömpelyytenä.”

Pyynnöt. Mikan tapa pyytää palautetta oli positiivinen lukuun ottamatta yhtä ainoaa lapsilta pyydettyä negatiivista sivelyä. Taulukosta 9 käy selville, että Mika pyysi sivelyjä vähän (N=48) ja kohdisti pyyntönsä pääasiassa lapsille (31).

TAULUKKO 9. Mikan pyytämät sivelet psykologisella tasolla

Pyyntöjen kohde	Pyyntöjen määrä		
	Positiiviset	Negatiiviset	Yhteensä
Aikuinen	17	0	17
Lapsi	30	1	31
Yhteensä	47	1	48

Pyynnöt jakaantuivat kategorioihin melko tasaisesti. Huomattavaa oli, että lasten keskinäisissä vapaaleikki-tilanteissaakaan Mika ei pyytänyt sivelyjä erityisen paljon. Mikan esittämissä pyynnöissä tuli usein esille hänen tapansa pyytää hyviltä kavereilta vahvistusta omille ajatuksilleen ja mielipiteilleen, kuten seuraavasta esimerkistä käy ilmi.

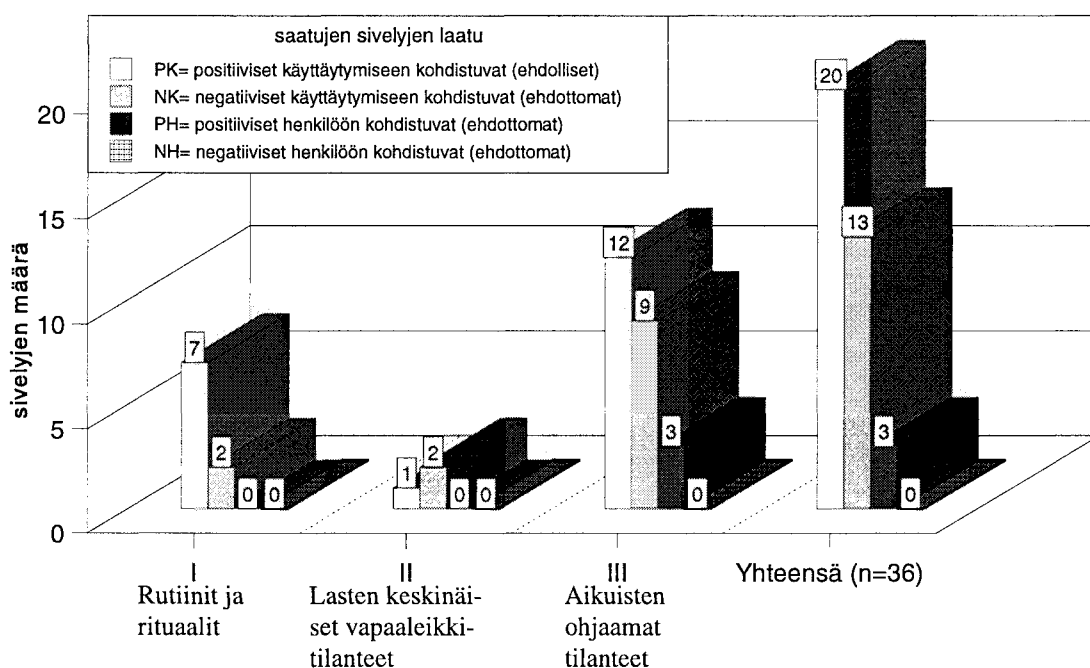
Mika ja Jaakko leikkivät ulkona kahdestaan pikkupyörillä. Sami pienten ryhmästä liittyy mukaan leikkiin. Jaakko sanoo Samille: "Sää et pääse peliin." Mika ei sano mitään. Sami törmää pyörällään tarkoituksellisesti Jaakon pyörään. Mika sanoo: "Ei näillä saa törmäillä. Ne menee rikki. Eikö nii Jaakko?" Jaakko sanoo Samille: "Ei me leikitä sellasta peliä." Sami jatkaa törmäilyjään, jolloin Jaakko törmäyttää takaisin. Jaakkoa ja Samia alkaa naurattaa. Mika katselee vähän aikaa syrjästä, mutta sitten myös hän yhtyy törmäilyyn.

Esitimme tapahtumasta projektiivisen kertomuksen (liite 8) Mikalle. Kysyimme ensin, mitä Pauli (=Mika) ajattelee siitä, ettei Ville (=Sami) pääse leikkiin. Mika vastasi: "Sen pitäis tulla leikkiin". Jatkoimme kysymällä: "Miksei Pauli sano, että Ville voi tulla leikkiin?" Tähän Mika vastasi: "Ettei sen kaveri suutu." Kysyimme häneltä vielä, miksi Paulikin alkaa törmäillä pyöränsä kanssa, vaikka hän ensin oli ollut sitä mieltä, ettei niin saa tehdä. Mikan epäröimätön vastaus oli: "Koska sen kaverikin teki niin".

Mika pyysi jonkin verran sivelyjä lapsilta myös rutiini- ja rituaalitalanteissa. Havaintojemme mukaan Mika toimi näissä päivittäin toistuvissa tilanteissa omatoimisesti eikä ehkä tämän vuoksi esittänyt pyyntöjä aikuisille. Eräässä ruokailutilanteessa Mika täyttää sivelyjen tarvettaan positiivisilla pyynnöillä ja saamallaan myönteisellä palautteella.

Mika ottaa rauhallisesti ruokaa. Jaakkokin saa luvan tulla hakemaan annoksensa. Hän tulee Mikan viereen. Mika hymyilee kuiskaten jotain Jaakolle ja jatkaa samalla ruoan ottamista. Jaakko hymyilee vastaukseksi. Mika menee paikoilleen ja syö puhumatta. Toisessa pöydässä Jaakko selostaa pöytäkumppaneilleen jotain. Mika katsoo Jaakkoon ja kun Jaakko huomaa, pojat nauravat toisilleen. Mika jatkaa ruokailua ääneti, syö lautasensa tyhjäksi ja vie sen kärryihin.

Mikan saamat sivelyt. Mikan saamista 105 sivelystä aikuisten antamia oli 36 ja lasten antamia 69. Sivelyjen määrä ei siis ollut kovin suuri. Varsinkin aikuisten antama palaute oli vähäistä. *Aikuiset* antoivat enemmän positiivisia kuin negatiivisia sivelyjä, joskin näiden välinen ero oli vähäinen. Kuten kuviosta 20 käy ilmi, aikuisten antamat sivelyt painottuivat kategoriaan III.



KUVIO 20. Mikan aikuisilta saamat sivelyt psykologisella tasolla (n=36)

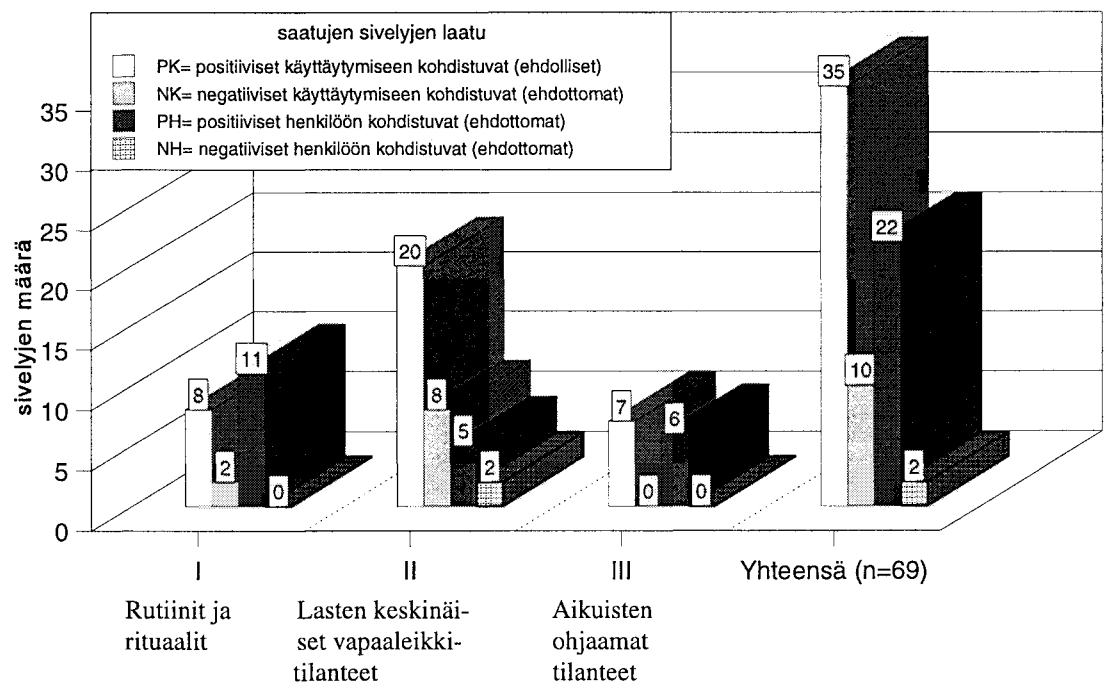
Aikuiset antoivat lähes pelkästään käyttäytymiseen kohdistuvaa palautetta, josta negatiivista oli 36 %. Ehdotonta hyväksyntää ilmaisevia viestejä Mika sai aikuisilta vain kolme kertaa. Seuraavaksi kuvaamassamme episodissa lapset ovat kahden aikuisen johdolla muovailmassa kynttilänjalkoja. Koska lapsia oli paljon toimintatuokiolla, aikuiset eivät - ehkä tiedostamattaan - huomanneet Mikalla olevan asiaa. Näin ollen Mika ei saanut pyyntöihinsä vastausta.

Mikan kanssa istuvat samassa pöydässä muovailmassa Antti ja Lauri. Mika on jo muutama kerran pyytänyt opettajaa saapumaan luokseen, mutta kumpikaan aikuisista ei ole huomannut tätä. Mika kutsuu aikuista: "Ope, ope, ope..." Aikuinen ei huomaa. Mika jää odottamaan ja hetken kuluttua Mika toistaa pyynnön. Nytkään aikuinen ei reagoi. Pöydässä olevat pojat juttelevat keskenään ja naureskelevat. Jonkin ajan kuluttua Mika pyytää aikuisen huomiota vielä kaksi kertaa. Kolmannella kerralla hän ääntään koventaen sanoo: "OPE, OPE!" Aikuinen ei vielä kiinnitä häneen huomiota. Jo lannistuneella äänellä Mika jatkaa: "Ope, ope, ope...ope, ope. Eikö opskaa voi jo tulla?" Kun aikuinen ei huomaa, Mika toteaa hiljaisella äänellä pöytäkaverilleen: "Se on kuuro varmaan." Toinen aikuinen kävelee ohi, jolloin Mika toistaa vielä kerran: "Ope, ope. Ope, valmis. Ope, valmis." Vihdoin aikuinen tulee Mikan luo.

Havaitsimme aikuisten joissakin tilanteissa toimivan myös rakentavasti ja kannustavasti Mikaa tukien. Seuraava Mikan uloslähdöstä kertova esimerkki osoittaa hyvin, kuinka aikuinen voi opastaa lapsia myönteisellä tavalla sanattomastikin.

Mikan ja Jaakon tarkoituksena on pukea ulkovaatteita päälle. He leikkivät kuitenkin huiveilla sitoen ne päähänsä esittäen mummoja. Pojilla on tosi hauskaa, mutta he unohtavat pukemisen. Leikkiä jatkuu jonkin aikaa. Aikuinen tulee paikalle ja Mika katsoo häntä. Aikuinen ei sano mitään, ainoastaan hämmästyneellä katseellaan kehottaa heitä ryhtymään toimiin. Mika poimii vihjeen ja toteaa: "Nyt Jaakko puetaan." Puhe ja leikit loppuvat ja pojat alkavat pukea. Aikuinen kulkee ohi ja katsoo poikia hymyillen viestittäen tyytyväisyyttään heihin.

Merkille pantavaa on, että Mika sai *lapsilta* huomattavasti enemmän positiivisia (57) kuin negatiivisia (12) sivelyjä. Kuviosta 21 käy ilmi, kuinka Mika on saanut lapsilta runsaasti positiivisia sivelyjä kaikissa kategorioissa.



KUVIO 21. Mikan lapsilta saamat sivelet psykologisella tasolla (n=69)

Lapset antoivat Mikalle pääasiassa myönteistä - sekä ehdollista että ehdotonta - palautetta. Mikan lapsilta saamissa sivelyissä on erityistä se, että positiivista ehdotonta palautetta hän sai pääasiassa rutiini- ja rituaalitalanteissa sekä aikuisten ohjaamilla tuokioilla. Käyttäytymiseen kohdistuvia negatiivisia sivelyjä lapset antoivat Mikalle vain hyvin vähän (10) ja ainoastaan kaksi kertaa kielteistä ehdotonta palautetta. Havaitsimme, että Mika usein jutteli ja puuhaili muiden lasten kanssa leppoisasti, kuten silloinkin, kun he muovailivat savesta kynttilänjalkoja.

Mika ja Antti pelleilevät likaisilla käsillään.

Lauri: Mika, kahen yön päästä on joulukuu.

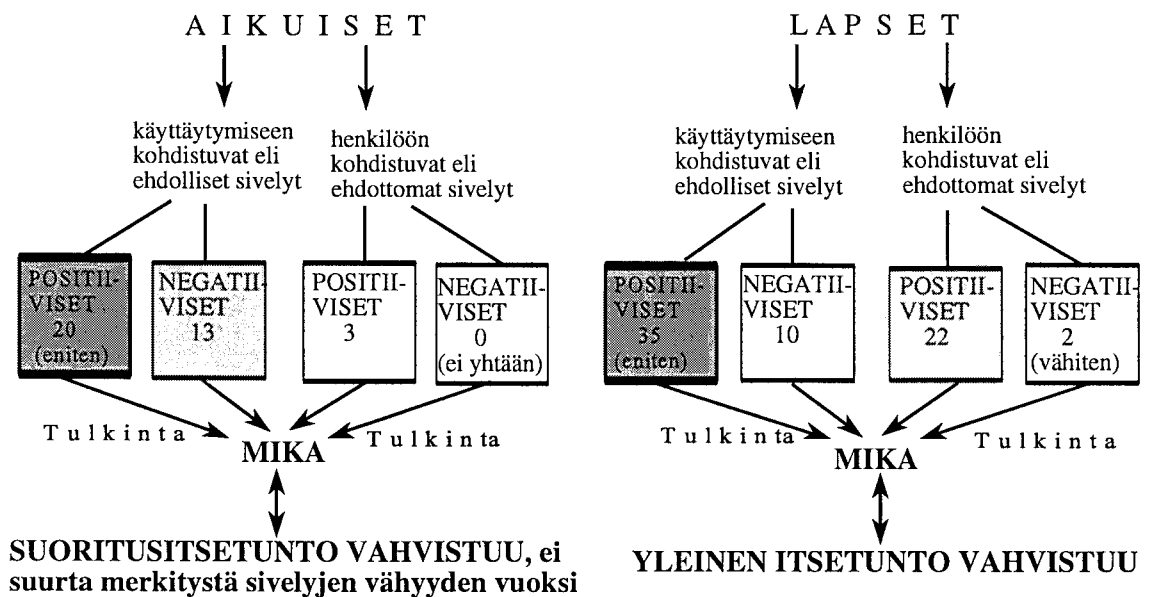
Mika: Mitä?

Lauri: Kahen yön päästä on joulukuu.

Mika: Niin, sunnuntaina alkaa joulukuu eli Maran syntymäpäivänä.

Lauri näyttää sormellaan Ristoa ja kuiskaa Mikalle jotain. Mika nyökyttää. Mika ja Antti katselevat edelleen likaisia sormiaan, tasoittelevat kynttilänjalan epätasaisuuksia ja juttelevat keskenään. Pojilla näyttää olevan mukavaa yhdessä.

Yhteenveto. Haastattelumme perusteella Mika ei pitänyt päiväkodin aikuisia itselleen tärkeinä. Yleensä Mika ei hakenut aikuisilta korostetusti huomiota vaan toimi itsenäisesti ja omatoimisesti. Ehkä tästä johtuen aikuiset eivät kiinnittäneet häneen erityistä huomiota. (vrt. Aho 1996, 51-54.) Kyselyssä eräs työntekijä ilmaisi mielipiteensä Mikasta näin: "Sulautuu hienosti joukkoon ja on 'helppoimpia' lapsia tässä ryhmässä." Jonkin verran Mika sai aikuisilta positiivista palautetta käyttäytymiselleen ja osaamiselleen. Mielestämme Mikan aikuisilta saama palaute oli kuitenkin niin vähäistä ja laadultaan vaihtelevaa, ettei sillä liene suurempaa merkitystä itsetunnon kehittämisessä. Mikan pyytämiin positiivisiin siveilyihin lapset vastasivat niiden mukaisesti. Koska Mikalle tiedyt kaverit ja heiltä saamansa hyväksyntä on tärkeää, korostuu näiltä lapsilta saatu positiivinen huomio erityisesti. Näin ollen lasten antaman vahvasti myönteisen palautteen voi sanoa tukevan Mikan yleistä itsetuntoa. (ks. kuvio 22.)



KUVIO 22. Mikan saamien siveilyjen yhteys hänen itsetuntoonsa

5.6 Aikuisten ja lasten antamien sivelyjen tarkastelua

Tässä luvussa tarkastelemme tuloksia yhteenvedonomaisesti vastaten esittämäämme tutkimustehtävään. Tulostemme vertaaminen aikaisemmin saatuihin tuloksiin on hankalaa sen vuoksi, että täysin vastaavia tutkimuksia ei ole tehty alle kouluikäisille lapsille. HavaitSIMME, että aikuisten ja lasten antama palaute oli määrältään ja laadultaan jonkin verran erilaista. Se jakaantui myös eri tavalla analysoinnissa käyttämiimme kolmeen kategoriaan.

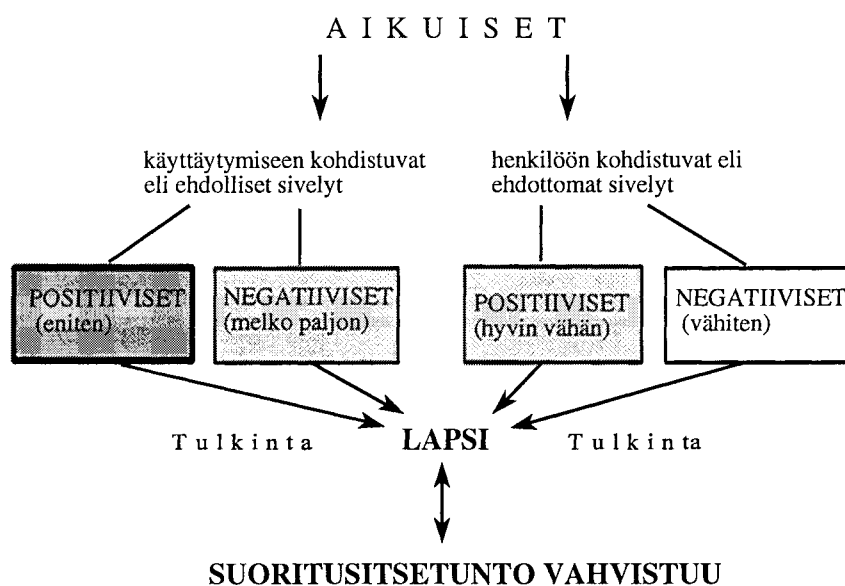
Tutkimuksessamme mukana olleista lapsista yhdellä oli heikko itsetunto, kahdella vahva ja kahdella oli sekä vahvaa että heikkoa itsetuntoa kuvaavia ominaisuuksia. Koska lapsi tulkitsee saamiaan sivelyjä itsetuntonsa pohjalta, vuorovaikutussuhteissa saadulla palautteella on erilainen merkitys kullekin lapselle. (vrt. Dykman ym. 1989; Blaine & Crocker 1993; Stewart & Joines 1987.) Itsetunnon vahvuus tuli esille lasten määrältään ja laadultaan vaihtelevissa tavoissa pyytää sivelyjä. Transaktioanalyysin teorian mukaan jokaisella lapsella on yksilöllinen sivelyjen tarve ja tapa pyytää niitä (Keepers & Babcock 1986).

Lapsen käyttäytyminen ja olemus näyttivät vaikuttavan aikuisilta saatujen sivelyjen laatuun ja määrään. Aktiivinen, itseään esille tuova ja paljon sivelyjä pyytävä lapsi sai huomattavasti enemmän sivelyjä kuin huomaamattomat, rauhalliset ja vähän sivelyjä pyytävät lapset. Vastaava havainto on tehty myös aikaisemmissa tutkimuksissa. (vrt. Aho 1996; Keltikangas-Järvinen 1994.) Tutkimuksessamme mukana ollut paljon huomiota hakenut lapsi sai käyttäytymisellään aikuiset reagoimaan negatiivisella tavalla. Tämä huomio on yhdenmukainen Grossmanin (1997) tekemien havaintojen kanssa. Hän toteaa, että lapset, jotka vaativat jatkuvaa huomiota ja hakevat rajojaan, saattavat uuvuttaa aikuiset. Transaktioanalyysin mukaan aikuisten haastavana tehtävänä on löytää sellaisia vuorovaikutusmalleja, jotka kääntävät lapsen tavan hakea negatiivista huomiota positiiviseksi. Ehdottomat positiiviset sivelyt viestittävät lapselle, ettei hänen tarvitse ansaita niitä. (vrt. Clarke 1978; Clarke & Dawson 1989; Temple 1997.)

Kaiken kaikkiaan tutkimuksessamme mukana olleet lapset saivat aikuisilta vähän palautetta. Aikuisten antamat sivelyt painoutuivat neljän lapsen osalta positiivisesti, joskin nämä saivat kielteistäkin palautetta melko paljon. Yksi lapsista sai pääasiassa negatiivisia sivelyjä ja joutui näin etsimään puolustuskeinoja minän eheyden säilyttämi-

seksi (ks. Spencer ym. 1993; Tice 1993.) Aikuisten antama palaute keskittyi ohjattuihin tuokioihin, joten vuorovaikutus oli enemmänkin yleisellä kuin henkilökohtaisella tasolla tapahtuvaa. Kuitenkin tutkimusten perusteella on todettu, että lapsen yksilöllinen kohtelu rakentaa itsetuntoa sekä ymmärtämystä itsestä ja muista (Blaine & Crocker 1993; Hartup & Moore 1990; Kärrby 1992). Tutkimustulokset olivat melko yhdenmukaiset Liikasen (1991a; 1991b) ja Lerkkasen (1994) tutkimusten kanssa, joissa todettiin suomalaisessa kasvatuskulttuurissa vallitsevan ei OK-ohjelmoinnin ja kielteisen viestinnän.

Aikuisten antamat siveilyt olivat pääasiassa ehdollisia ja kohdistuivat lasten käyttäytymiseen, osaamisiin ja tekemisiin vahvistaen lasten suoritusitsetuntoa. Henkilökohtaisia ehdotonta arvostusta, hyväksyntää ja rakkautta ilmaisevia, itsetuntoa yleisesti vahvistavia siveilyjä oli hyvin vähän (vrt. Keltikangas-Järvinen 1994.) Kuviossa 23 esitämmme yhteenvedon omaisesti aikuisilta saatujen siveilyjen painottumisen.

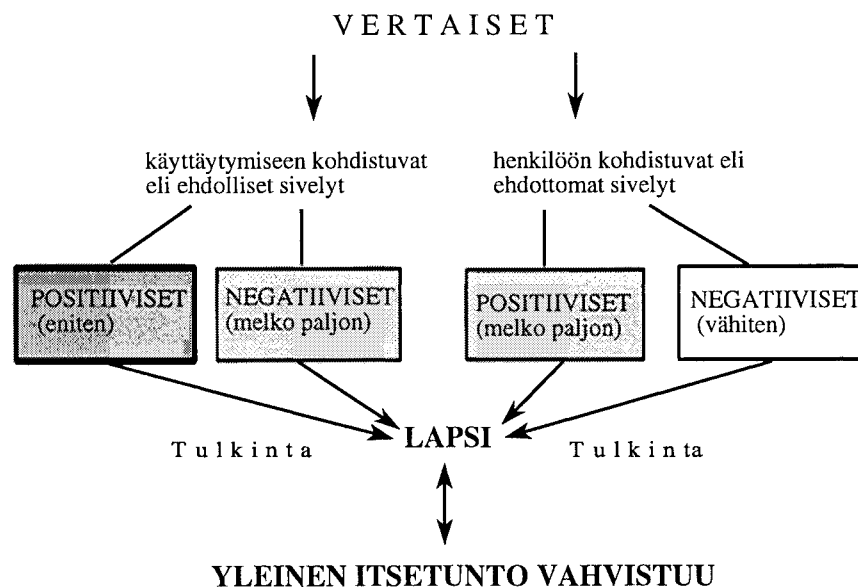


KUVIO 23. Aikuisten antamien siveilyjen painottuminen ja merkitys itsetunnolle

Tutkimuksemme tulos vastaa näkemyksiä siitä, että yhteiskunnassamme arvostetaan suoriutumista ja osaamista enemmän kuin ihmissuhdetaitoja, sisäistä tasapainoisuutta ja tyytyväisyyttä elämään. Suoritusten arvostaminen johtaa siihen, että lasten osaamista ja tekemistä tuetaan. Tällöin lapset eivät saa tukea sille, että heidät hyväksytään ja heitä arvostetaan ehdoitta. (vrt. Aho 1996; Keltikangas-Järvinen 1994.) Tässä-

kään tutkimuksessa aikuisten antamalla palautteella ei ollut merkitystä lasten yleisen itsetunnon - sisäisen tasapainoisuuden, tyytyväisyyden ja omanarvontunteen - vahvistajana. Palautteen merkityksettömyyttä korostaa se, että muutamat lapset eivät kokeneet päiväkodin aikuisia itselleen erityisen tärkeinä. Mikäli päiväkodeissa havaitsemiamme aikuisten kasvatuskäytäntöjä verrataan Clarcken (1978) ja Templen (1996) esittämiin kasvatustapoihin, voimme todeta, että aikuisten yleisimpänä tapana oli toimia rakentavasti ja suojelevasti sekä jossain määrin kritisoivasti.

Haastattelujen perusteella lapset näyttivät pitävän päiväkodissa olevia kavereita itselleen tärkeämpinä kuin aikuisia. Tämän vuoksi lapset hakivat vertaisiltaan hyväksyntää ja tukea itsetunnolleen sekä pitivät merkityksellisenä heiltä saamaansa palautetta. (vrt. Friedman 1997; Katz 1997a; Keltikangas-Järvinen 1994.) Vertaisilta saadut sivelyt keskittyivät ymmärrettävästi lasten keskinäisiin vapaaleikki-ilanteisiin. Lapsen oma olemus ja käyttäytyminen näyttivät vaikuttavan myös vertaisten tapaan suhtautua häneen sekä heiltä saatujen sivelyjen määrään ja laatuun. Lapset antoivat jonkin verran enemmän positiivisia kuin negatiivisia sivelyjä, joskaan sivelyjen määrällä ei ollut huomattavaa eroa. Yksi lapsista sai vertaisiltaan pääasiassa myönteistä palautetta. Lasten antamat sivelyt painottuivat kuviossa 24 esittämällämme tavalla.



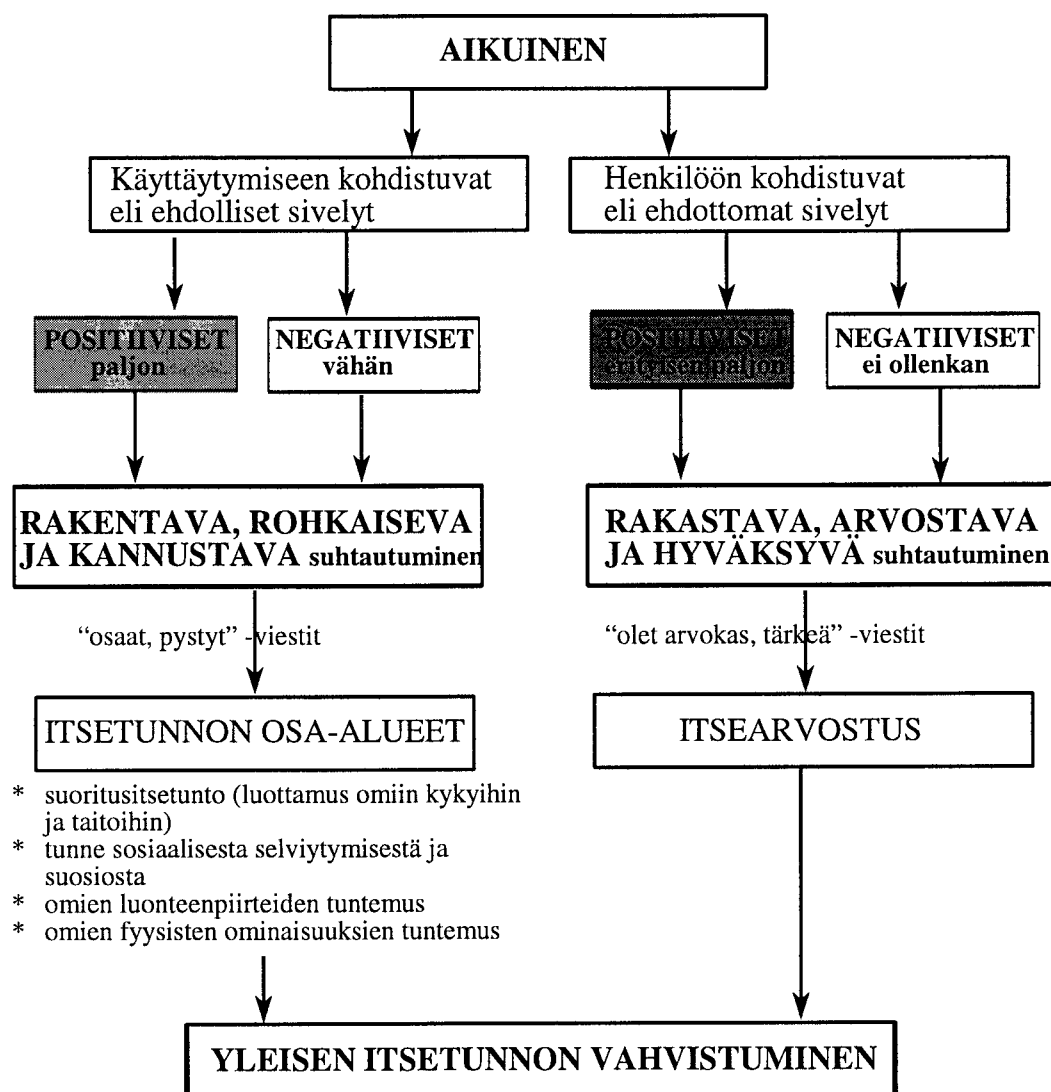
KUVIO 24. Lasten antamien sivelyjen painottuminen ja merkitys itsetunnolle

Havaitsimme tutkimuksessamme, että keskinäisissä leikki-tilanteissaan lapset saattoivat hetkessä vaihtaa sivelyn laadun positiivisesta negatiiviseksi ja päinvastoin. Näin vertaisilta saatu palaute oli vaihtelevaa, kuitenkin pääasiassa positiivisesti painottunutta. On luonnollista, että lapset antavat toisilleen myös negatiivista palautetta, sillä tasa-arvoisissa vertaissuhteissa lapset harjoittelevat konfliktien ratkaisua ja kehittävät sosiaalisia taitojaan (vrt. Hartup & Moore 1990.) Huomionarvoista oli, että vertaiset antoivat myös ehdotonta henkilöön kohdistuvaa palautetta. Tulostemme perusteella lasten antamalla palautteella voi sanoa olevan jossain määrin itsetuntoa yleisesti vahvistavaa merkitystä (vrt. Keltikangas-Järvinen 1994; ks. myös kuvio 1.)

5.7 Teoriasta käytäntöön: lapsen itsetuntoa vahvistava vuorovaikutusmalli

Tutkimuksemme osoitti, että aikuisten antamalla palautteella ei ollut oleellista merkitystä lasten yleisen itsetunnon rakentumiselle. Jossain määrin aikuiset tukivat lasten osaamista ja pätevyudentunnetta eli vahvistivat suoritusitsetuntoa. Tutkimusten mukaan yleisellä itsetunnolla on kuitenkin moninainen ja kauaskantoinen merkitys muun muassa henkiseen hyvinvointiin, menestymiseen ja sosiaalisiin suhteisiin. Mikäli aikuiset haluavat tukea lasten itsetunnon kehittymistä, heidän tulee kiinnittää huomiota antamansa palautteen määrään ja laatuun sekä lasten yksilölliseen sivelyjen tarpeeseen. Tärkeää on antaa erityisesti lapsen itsearvostusta, itsetuntemusta sekä itsensä hyväksymistä ja yksilöllisyyttä tukevaa palautetta (vrt. Aho 1996; Branden 1997; Campbell & Lavalley 1993; Clarke 1978; Coopersmith 1967; Friedman 1997).

Se tapa, jolla lapselle tärkeä aikuinen kohtelee tätä, joko vahvistaa tai heikentää hänen itsetuntoansa. Tämä tapa välittyy sanallisina ja sanattomina viesteinä aikuisen olemuksesta, käyttäytymisestä ja suhtautumisesta lapseen (vrt. Grossman 1997; Friedman 1997; Katz 1997a; Kärrby 1992; Temple 1996; Temple 1997.) Itsetuntoa vahvistava vuorovaikutus sisältää rakentavaa, rohkaisevaa ja kannustavaa suhtautumista lapsen käyttäytymiseen ja osaamiseen, mutta ennen kaikkea rakastavaa, arvostavaa ja hyväksyvää suhtautumista lapseen henkilöinä. Esitämme tutkielmamme teorian ja tulosten perusteella laatimamme lapsen itsetuntoa vahvistavan vuorovaikutusmallin kuviossa 25.



KUVIO 25. Lapsen itsetuntoa vahvistava vuorovaikutusmalli

Rakentava, rohkaiseva ja kannustava suhtautuminen lapsen käyttäytymiseen ja osaamiseen vahvistaa lapsen pätevyys- ja hallinnantunnetta itsetunnon eri osa-alueilla. Lapsi uskoo ja luottaa itseensä sekä omaan kykyihinsä. Hän tunnistaa omat hyvät ja huonot puolensa sekä vahvuutensa ja heikkoutensa. Itseensä luottava lapsi haluaa kehittää itseään, uskaltaa ottaa vastaan haasteita ja suoriutuu näin tehtävistään omien kykyjensä edellyttämällä tavalla. Aikuinen ilmaisee omalla suhtautumisellaan luottavansa lapsen ja tämän osaamiseen. Hän tarjoaa lapselle tämän kykyjä vastaavia tehtäviä, ei liian helppoja eikä liian vaikeita ja kannustaa yrittämään ja suorittamaan tehtävät loppuun saakka. Tärkeää on, että aikuinen suhtautuu lapsen mielipiteisiin, ajatuksiin ja te-

Friedman 1997; Katz 1997a; Keltikangas-Järvinen 1994; Nuttall 1996; Smith 1997; Temple 1996; Temple 1997.)

Itsetunnon osa-alueita vahvistava aikuinen antaa lapselle perusteltua, yksilöllistä, rehellistä ja täsmällistä palautetta. Lapsen kehuminen on paikallaan esimerkiksi silloin, kun lapsi yrittää tosissaan, saattaa tehtävänsä päätökseen, edistyy ja oppii uusia asioita, osaa ratkaista ongelmia sekä auttaa muita. Epäonnistumisten kohdatessa lasta aikuisen tulee antaa rakentavaa palautetta ja viestittää, että epäonnistumiset ovat luonnollisia elämään ja kehitykseen kuuluvia asioita, joista voi oppia. Aikuinen voi ohjata lasta sanomalla, mitä tämän kannattaisi tehdä ja kannustaa yrittämään uudelleen esimerkiksi seuraavasti: “Yritä tällä kertaa näin...” tai “Tiedän, että se on vaikeaa, mutta yritä...” Kriittikki, moittiminen, syyllistäminen, nolaaminen ja nalkutus eivät kuulu rakentavaan palautteeseen. (vrt. Aho 1996; Clarke & Dawson 1989; Friedman 1997; Katz 1997a; Keltikangas-Järvinen 1994; Nuttall 1996; Smith 1997; Temple 1996; Temple 1997.)

Lapsi tarvitsee joitakin perusteltuja sääntöjä ja rajoja tunteakseen olonsa turvalliseksi. Aikuisen on selvästi ilmaistava, mitä lapselta odotetaan: minkälainen käyttäytyminen on sopivaa, mitä lapsen olisi hyvä osata, mitä hänen olisi tehtävä jne. Lapsen kanssa on keskusteltava siitä, mitä seurauksia tämän käyttäytymisellä on. Kun aikuinen toimii johdonmukaisesti, lapsi osaa ennakoida käyttäytymisensä seuraukset. Näin lapsen sisäinen kontrolli kehittyy. Rakentavasti toimiva aikuinen ohjaa lapsen käyttäytymistä sanomalla, mitä pitää tehdä sen sijaan, että sanoisi, mitä ei saa tehdä. Esimerkiksi, jos sisällä juokseminen on sääntöjen vastaista, aikuinen ei sano: “Ei saa juosta!”, vaan: “Sisällä juostessa saattaa sattua helposti vahinkoja, joten on parempi kävellä rauhallisesti.” Joistain asioista lasten kanssa voi tehdä sopimuksia, joista pidetään kiinni. Sopimukset eivät kuitenkaan ole aikuisten sanelemia, vaan ne on yhdessä mietittyjä. Negatiiviset ehdolliset sivelyt ovat joskus tarpeen esimerkiksi sopimattoman käyttäytymisen muuttamiseksi, mutta rakentavasti suhtautuva aikuinen ei näissäkään tilanteissa käytä uhkailuja, jatkuvia varoituksia eikä painostamista. (vrt. mm. Clarke & Dawson 1989; Coopersmith 1967; Grossman 1997; Keltikangas-Järvinen 1994; Temple 1996.)

Lasten keskinäiset vuorovaikutussuhteet ovat tärkeitä. Aikuinen, joka tukee lapsen pätevyys- ja hallinnantunteen kehittymistä, antaa riittävästi tilaisuuksia lasten keskinäiselle yhdessäololle. Hän kannustaa ja auttaa lapsia muodostamaan terveitä vuorovaikutussuhteita muiden lasten kanssa. Aikuinen näkee myös lasten väliset konfliktit-

lanteet oppimistilanteina eikä tarjoa valmiita ratkaisuja, vaan ohjaa lapsia ratkaisemaan ristiriitoja itsenäisesti ja rakentavasti. Aikuinen ohjaa lapsia tunteiden ilmaisemiseen, toisten auttamiseen ja tukemiseen. (vrt. Hartup & Moore 1990; Parker & Asher 1987; Poikkeus 1995.)

Rakastava, arvostava ja hyväksyvä suhtautuminen saa lapsen tuntemaan itsensä arvokkaaksi ja hyväksytyksi ilman että hänen tarvitsee perustella omaa arvoaan aikaansaannoksillaan ja suorituksillaan. Lapsi, joka arvostaa itseään, osaa arvostaa myös muita. Hän on tyytyväinen itseensä ja kokee elämänsä mielekkäänä. Aikuinen välittää lapselle rakkautta, arvostusta ja hyväksyntää keskittymällä kuuntelemaan tätä ja osoittamalla myönteistä huomiota lapsen sitä pyytämättä. Keskittynyt kuunteleminen viestittää lapselle: ”Se mitä sanot on tärkeää, arvostan sinua.” Kun lapsella on asiaa aikuiselle, tämä osoittaa huomaavansa lapsen ja vastaa. (vrt. mm. Coopersmith 1967; Clarke & Dawson 1989; Friedman 1997; Grossman 1997; Kärrby 1992; Smith 1997; Temple 1996.)

Positiiviset viestit, jotka kohdistuvat henkilöön välittävät lapselle sanoman siitä, että hän on tervetullut ja hyväksytty ryhmään. Henkilöön kohdistuvat viestit ovat yhteydessä tunteiden lämpimyyteen ja miellyttävyyteen sekä hyvään oloon. Positiivisten ehdottomien sivelyjen antaminen muodostaa hyväksyvän ja turvallisen ilmapiirin, jossa kaikilla on hyvä olla. Henkilöön kohdistuvat positiiviset viestit voivat olla niinkin yksinkertaisia kuin katse, hymy, kosketus, lämminhenkinen tervehdys, nimeltä mainitseminen ja aloitteen tekeminen vuorovaikutukseen. Rakkautta ja hyväksyntää osoittava aikuinen jättää päivän toimintojen lomaan runsaasti aikaa lämminhenkiselle seurustelulle ja yhdessäololle lasten kanssa. (vrt. Clarke 1978; Clarke & Dawson 1989; Temple 1996.)

Lapsen yleistä itsetuntoa vahvistava aikuinen ei anna negatiivisia ehdottomia sivelyjä ollenkaan eikä ilmaise kaksoisviestintää. Erityisesti aikuinen välttää lapsen nolaamista ja kritisointia toisten ihmisten läsnäollessa. Hän ei nimittele, pilkkaa eikä väheksy lasta. Tärkeää on, että aikuinen välttää myös lapsen vertailua toisiin lapsiin ja puhumista tästä muiden läsnäollessa aivan kuin tämä ei olisi itse paikalla. Aikuisella, joka osoittaa lasten arvostusta ja hyväksyntää, on herkkyyys nähdä lapset yksilöinä ja kyky antaa yksilöllistä itsetuntoa vahvistavaa positiivista huomiota ja palautetta. (vrt. Clarke 1978; Clarke & Dawson 1989; Kärrby 1992; Nuttall 1996; Temple 1996.)

6 POHDINTA

Tutkielmassa selvitimme tapaustutkimuksena, miten lapsen päiväkodin vuorovaikutussuhteissa saama palaute oli yhteydessä hänen itsetuntoonsa. Rinnastimme palautteen käsitteen transaktioanalyysin käyttämään sivelyn käsitteeseen, johon analysointimme pohjautui. Tutkimme aikuisilta ja toisilta lapsilta saatujen sivelyjen sekä määrää että laatua. Tutkimustulokset osoittivat aikuisten antavan vähän sivelyjä ja tukevan antamallaan palautteella vain suoritusitsetuntoa. Aikuisten antamasta vähäisestä palautteesta paljon oli myös kielteisessä muodossa esitettyä. Lasten antama palaute oli vaihtelevampaa ja enemmän yleistä itsetuntoa vahvistavaa kuin aikuisten antama palaute.

Tuloksia analysoidessamme kiinnitimme huomiota paitsi aikuisten antamien sivelyjen vähyteen, myös siihen, että aikuisten ja lasten välillä oli yleensäkin vähän kahdenkeskistä vuorovaikutusta. Lasten ja henkilökunnan väliselle vuorovaikutukselle oli ominaista se, että aikuiset antoivat pääasiassa ohjeita ja kehotuksia, kommentoivat lasten vastauksia ja vastasivat lyhyesti heidän kysymyksiinsä. Huomionarvoista oli, että aineistoa kerätessämme emme havainneet montakaan aikuisten ja lasten välistä vapaa- muotoista vuorovaikutustilannetta. Tämän vuoksi jouduimme jättämään kyseisen kategorian pois. Vaikka yritimme havainnoida kattavasti päivän toimintaa, saattaa olla mahdollista, että nämä yhteiset hetket sijoittuivat aikoihin, jolloin emme olleet paikalla. Henkilökunnan tietoisuus läsnäolostamme saattoi myös vaikuttaa siihen, että aikuiset mielellään antoivat lasten leikkiä keskenään. Siitä huolimatta, että emme pysty sanomaan selvää syytä vuorovaikutuksen vähyteen, antaa havaintomme aiheita pohtia, onko päiväko- deissa aikuisten ja lasten välisessä vuorovaikutuksessa aitoa toisen huomioimista, kohtaamista ja kuuntelua.

Mietimme, mistä mahtoi johtua aikuisten lapsille antamien sivelyjen vähyys. Havaitimme, että aikuisen ohjaamisissa pienryhmissä (4-5 lasta), yksilöllistä vuorovaikutusta oli enemmän ja se oli aidompaa. Myös lasten saama palaute oli rakentavampaa ja positiivisempaa kuin suurryhmissä. Tulimme siihen tulokseen, että pienryhmissä toimiminen tukee paremmin lapsen itsetunnon kehittymistä, koska lapsi saa enemmän yksilöllistä huomiota ja kannustusta. Lapset tarvitsevat kuitenkin kokemuksia myös

suuryhmissä toimimisesta. Mikäli lapset saavat näissä tilanteissa positiivista palautetta, voi sillä olla suuri merkitys itsetunnon vahvistumiselle. Usein käy kuitenkin niin, että aikuiset eivät suuryhmässä huomaa lapsia, jotka ovat hyvin sopeutuvia ja omatoimisia ja jotka eivät tuo itseään esille. (vrt. Aho 1996; Keltikangas-Järvinen 1994.)

Kaikki tutkimuksessa mukana olleet lapset eivät kokeneet päiväkodissa olevia aikuisia itselleen tärkeinä. Lieneekö sattumaa, että nämä lapset olivat kaikki poikia. Tähän emme aineistomme luonteen ja osallistujien pienen määrän vuoksi pysty antamaan vastausta, mutta kyseinen asia voisi olla mielenkiintoinen jatkotutkimuksen aihe. On olemassa sellainenkin mahdollisuus, että lapset eivät koe päiväkodin aikuisia itselleen tärkeinä, koska he ovat niin vähän läheisessä vuorovaikutuksessa aikuisten kanssa. Näin ollen luottamuksellista ja merkityksellistä suhdetta ei pääse syntymään. Mikäli aikuiset kuitenkin haluavat tukea lapsen itsetunnon kehittymistä, on muistettava, että lapsi arvostaa nimenomaan itselleen tärkeiltä ihmisiltä saatavaa palautetta.

Vuorovaikutustaidot ja omien kasvatuskäytäntöjen tiedostaminen ovat olennainen osa päiväkotien kasvatushenkilöstön ammattipätevyyttä. Ihminen käyttää lapsia kasvattaessaan ja ohjatessaan luonnostaan niitä malleja, joita hän on omaksunut omilta vanhemmiltaan ja hoitajiltaan. Oman kasvatustavan tunnistaminen auttaa aikuista havaitsemaan vahvuutensa ja heikkoutensa kasvattajana. Liikanen (1991a, 107; 1991b, 108) ja Lerkkanen (1994, 153) ovat todenneet, että opettajankoulutuksessa ei kiinnitetä riittävästi huomiota opettajien oman persoonallisuuden ja vuorovaikutustaitojen kehittämiseen. Heidän mukaansa opettajankoulutuksen aikana opiskelijoille olisi tarjottava enemmän persoonallisuuden kehityksen ja ihmissuhdetaitojen opintoja. Opettajien olisi tiedostettava persoonallisuutensa rakenteen yhteys käyttäytymiseen, opettamiseen ja ohjaukseen, jotta he voisivat antaa myönteisen vuorovaikutusmallin ja toimia oppilaiden itsetunnon tukijoina. Mielestämme myös varhaiskasvatuksen alalla samaan asiaan tulee kiinnittää entistä enemmän huomiota.

Näemme kasvatuskäytäntöjen ja vuorovaikutustaitojen kehittämisen haasteena päiväkotien henkilöstön sekä perus- että täydennyskoulutukselle. Erityisesti peruskoulutuksessa tulee antaa hyvät valmiudet lasten itsetuntoa vahvistavaan vuorovaikutukseen. Esimerkiksi käytännön harjoitteluissa lasten kohtaaminen itsetuntoa vahvistavalla tavalla voisi olla yksi tärkeimmistä tavoitteista. Täydennyskoulutuksen tehtävänä on kehittää, tukea ja lujittaa kasvatushenkilöstön vuorovaikutustaitoja, jotta kasvatuksen ydin

- rakastava, arvostava ja hyväksyvä suhtautuminen lapseen - ei unohtuisi. Jokainen päiväkodin aikuinen voi myös omaehtoisesti tarkastella kasvatuskäytäntöjään ja herättää omassa päiväkodissaan keskustelua näistä asioista.

Lasten keskinäisten vuorovaikutussuhteiden merkityksellisyyden vuoksi aikuisten tulisi antaa lapsille riittävästi tilaisuuksia vapaaseen leikkiin. Näissä tilanteissa he saavat sovittelua suhteitaan ja harjoitella tulemaan toimeen toistensa kanssa (vrt. Hartup & Moore 1990; Katz 1997a; Poikkeus 1995; Strandell 1995). Usein aikuisten järjestämä liian tiivis toiminta on esteenä lasten keskinäisten vuorovaikutussuhteiden syntymiselle. Aikuisilla on kuitenkin mielestämme tärkeä rooli toimia leikki-tilanteiden ohjaajina ja tarkkailijoina. Olemme sitä mieltä, että aikuiset voisivat enemmän havainnoida lasten leikkejä ja kommunikointia saadakseen totuudenmukaista tietoa ja syvällistä näkemystä lasten sosiaalisista suhteista. Apuna voisi käyttää esimerkiksi videointia. Kehittelemämme projektiivisten kertomusten menetelmä sopisi mielestämme hyvin apukeinoksi, kun halutaan ymmärtää lasten kokemuksilleen antamia merkityksiä ja niihin liittyviä tunteita. Itse löysimme uusia näkemyksiä ja ulottuvuuksia lasten maailmoista havainnoidessamme tutkimuksen yhteydessä leikki-tilanteita ja käyttäessämme projektiivisia kertomuksia. Kun aikuiset edellä mainittuja menetelmiä käyttäen saavat tietoa lasten vuorovaikutustilanteista ja kokemuksista, he voivat laatia yksilöllisiä tavoitteita lapsille ja näin vahvistaa kunkin lapsen itsetuntoa yksilöllisellä tavalla.

Itsetunnon kehittymisen tukeminen on asetettu tärkeäksi päivähoidon kasvatustavoitteeksi. Mikäli tavoitteen toteutumisesta halutaan pitää kiinni, olisi hyvä tietoisesti pohtia, mitä itsetunto itse asiassa on, miten se kehittyy ja miten sitä voisi päiväkodissa vahvistaa. Olemme tulleet siihen johtopäätökseen, että itsetunnon tutkiminen jo alle kouluikäisillä on tärkeää ja arvokasta, sillä perusta sen rakentumiselle luodaan varhaislapsuudessa. Oma tutkimuksemme antoi käsityksemme mukaan arvokasta tietoa päiväkotikäisten lasten itsetunnon kehittymisestä. Mielestämme valitsemamme menetelmät soveltuivat hyvin tämän tyyppiseen tutkimukseen. Aineistomme on kuitenkin liian suppea, jotta sen perusteella voisi tehdä liian pitkälle meneviä yleistyksiä ja johtopäätöksiä. Tapaustudkimukselle ominaisella tavalla tutkimuksemme voisi toimia pohjana laajemmalle alle kouluikäisten lasten itsetunnon kehittymistä koskevalle tutkimukselle. Jatkotutkimusten avulla voitaisiin selvittää, kuinka laajaa yleistettävyyttä tämän tutkimuksen tuloksilla on.

Jatkossa olisi myös kiinnostavaa tutkia, mitkä ovat päiväkodeissa työskentelevien aikuisten käsitykset itsetunnosta, sen kehittymisestä ja vahvistamisesta. Käsitusten kartoittamisen jälkeen olisi mielenkiintoista selvittää, kuinka henkilökunta toteuttaa ajatuksiaan käytännössä. Tutkimuksessa voisi kiinnittää huomiota lisäksi siihen, eroavatko miesten ja naisten näkemykset toisistaan. Toimintatutkimuksena voitaisiin jatkossa kehittää sopivia menetelmiä itsetunnon vahvistamiseen.

LÄHTEET

- Aho, S. 1987. Oppilaiden minäkäsitys. Minäkäsityksen rakenne, muuttuminen ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A:117.
- Aho, S. 1993. Oppilaiden moraalikehitystason, minäkäsityksen, sosiaalisen aseman ja kouluasenteiden muuttuminen peruskoulun ala-asteella. Seurantatutkimuksen loppuraportti. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A:167.
- Aho, S. 1996. Lapsen minäkäsitys ja itsetunto. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Baumeister, R. F. 1993. Understanding the inner nature of low self-esteem. Teoksessa R. F. Baumeister (toim.) Self-esteem. The puzzle of low self-regard. New York: Plenum Press, 201-218.
- Berne, E. 1964. Games people play. New York: Grove Press.
- Berne, E. 1972. What do you say after say hello? Lontoo: Corgi Books.
- 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.) Self-esteem. The puzzle of low self-regard. New York: Plenum Press, 55-86.
- Borg, R. & Gall, M.D. 1989. Educational research. An introduction. 5. painos. New York: Longman.
- Branden, N. 1997. Working with self-esteem in psychotherapy. <http://info-sys.home.vix.com/pub/objectivism/Writing/NathanielBranden/WorkingWithSelfEsteemInPsychotherapy.html>. Altavista.digital.com. 9.1.1997.
- Brooks, R.B. 1997. A story of indelible memories and self-esteem. http://www.Idonline.org/Id_indepth/self_esteem/impact_of_teachers.html. Altavista.digital.com. 9.1.1997.
- Brown, W. H., Odom, S. L. & Holcombe, A. 1996. Observational assessment of young children's social behavior with peers. *Early Childhood Research Quarterly* 11 (1), 19-40.

- Bronson, M. B. 1994. The usefulness of an observational measure of young children's social and mastery behaviors in early childhood classrooms. *Early Childhood Quarterly* 9 (1), 19-43.
- Burns, R. 1982. *Self-concept development and education*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- 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.) *Self-esteem. The puzzle of low self-regard*. New York: Plenum Press, 3-20.
- Clarke, J. I. 1978. *Self-esteem: A family affair*. San Francisco: HarperSanFrancisco.
- Clarke, J. I. & Dawson, C. 1989. *Growing up again. Parenting ourselves, parenting our children*. A Hazelden Book. New York: HarperCollinsPublishers.
- Cohen, L. & Manion, L. 1986. *Research methods in education*. 2. painos. London: Groom Helm.
- Cotton, K. 1997. Building positive student self-concept. <http://www.xws.com/scsd.Altavista.digital.com>. 9.1.1997.
- Coopersmith, S. 1967. *The Antecedents of Self-Esteem*. San Francisco: Freeman.
- Dykman, B., Abramson, L. Y., Alloy, L. B. & Hartlage, S. 1989. Processing of ambiguous and unambiguous feedback by depressed and nondepressed college students: schematic biases and their implications for depressive realism. *Journal of Personality and Social Psychology*. 56 (3), 431-445.
- Freed, A. & Freed, M. 1983. *The new TA for kids. Powerful techniques for developing self-esteem*. Revised edition. Transactional analysis for everybody series. Rolling Hills Estates, CA: Jalmar Press.
- Friedman, M. S. 1997. Parenting for self-esteem. <http://www.coolware.com/health/joel/parent.html>. Altavista.digital.com 30.4.1997.
- Frønes, I. 1994. Dimensions of childhood. Teoksessa J. Qvortrup, M. Bardy, G. Sgritta & H. Wintersberger (toim.) *Childhood matters. Social theory, practice and politics*. European Centre Vienna: Avebury, 145-164.
- Grossman, S. 1997. Building self-esteem and trust by following through with rules. <http://www.earlychildhoodnews.com/building.htm>. Altavista.digital.com 30.4.1997.
- Grönfors, M. 1985. *Kvalitatiiviset kanttäyömenetelmät*. 2. painos. Juva: WSOY.

- Hamachek, D. E. 1987. Encounters with the self. 3. painos. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Harris, A. B. & Harris, T. A. 1986. Aina OK. Suom. Eeva-Liisa Jaakkola. Helsinki: Otava.
- Harris, T. A. 1977. Minulla menee hyvin. Entä sinulla? Suom. Mirja Rutanen. 5. painos. Helsinki: Otava.
- Harter, S. 1993. Causes and consequences of low self-esteem in children and adolescents. Teoksessa R. F. Baumeister (toim.) Self-esteem. The puzzle of low self-regard. New York: Plenum Press, 87-116.
- Hartup, W. W. & Moore, S. G. 1990. Early peer relations: Developmental significance and prognostic implications. *Early Childhood Research Quarterly* 5 (1), 1-17.
- Heatherston, T. F. & Ambady, N. 1993. Self-Esteem, selfprediction and living up to commitments. Teoksessa R. F. Baumeister (toim.) Self-esteem. The puzzle of low self-regard. New York: Plenum Press, 131-146.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1988. Teemahaastattelu. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hujala-Huttunen, E. & Tauriainen, L. 1995. Laadun arviointi varhaiskasvatuksessa. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Varhaiskasvatuskeskus.
- Hämäläinen, J. 1987. Laadullinen sosiaalitutkimus käytännössä. Johdatus laadullisen sosiaalitutkimuksen "käsiyötaitoon". Kuopion yliopiston julkaisuja. Yhteiskuntatieteet. Tilastot ja selvitykset 2/1987.
- Hämäläinen, K. & Sava, I. 1989. Koulun ihmissuhteet ja niiden kehittäminen. Suomen kaupunkiliitto.
- James, M. & Jongeward, D. 1980. Syntynyt elämään. Suom. Miika Kortekallio. Helsinki: Otava.
- Katz, L. 1997a. How can we strengthen children's self-esteem? http://www.kidsource.com/kidsource/content2/strengthen_children_self.html. Altavista.digital.com 30.4.1997.
- Katz, L. 1997b. Self-esteem in early childhood programs. <http://ericps.ed.uiuc.edu/eece/pubs/nl/nlfal93/nlfal93a.html>. Altavista.digital.com. 5.5.1997.
- Keepers, T. D. & Babcock, D. E. 1986. Raising kids OK. Human growth and development throughout the life span. 2. painos. Menlo Park, CA: Menalto Press.
- Keltikangas-Järvinen, L. 1994. Hyvä itsetunto. 2. painos. Juva: WSOY.

- Kemple, K. M. 1995. Shyness and self-esteem in early childhood. *Journal of Humanistic Education and Development* 33(6), 173-181.
- Kernis, M. H. 1993. The roles of stability and level of self-esteem in psychological functioning. Teoksessa R. F. Baumeister (toim.) *Self-esteem. The puzzle of low self-regard*. New York: Plenum Press, 167-182.
- Kärby, G. 1992. *Kvalitet i pedagogiskt arbete med barn*. Skriftserie från socialstyrelsen. Stockholm: Allmänna Förlaget.
- Kääriäinen, H. 1988. *Minäkuvan kehitys*. Oy Finn Lectura Ab. Loimaan Kirjapaino Oy: Loimaa.
- Lerkkanen, M-K. 1994. *Toinen transaktioanalyysin valossa*. Tutkimus rasismista ja suvaitsevaisuudesta. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos.
- Liikanen, P. 1991a. *Varhaislapsuuden ihmissuhdekokemukset persoonallisuuden ja suomalaisen kulttuurin ilmentäjänä*. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 45.
- Liikanen, P. 1991b. *Opettajan persoonallisuus ja suomalainen kulttuuri*. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 46.
- Massey, R. F. 1996. Transactional Analysis as a social psychology. *Transactional Analysis Journal* 26 (1), 91-98.
- Massey, R. F. 1993. Ego States and the self-concept: A panel presentation and discussion. *Transactional Analysis Journal* 23 (3), 132-137.
- Novey, T. B. 1993. Ego States and the self-concept: A panel presentation and discussion. *Transactional Analysis Journal* 23 (3), 123-127.
- Nuttall, P. 1996. *Self-Esteem and Children*. [Http://www.exnet.iastate.edu/Pages/nccc/Guidance/self.esteem.html](http://www.exnet.iastate.edu/Pages/nccc/Guidance/self.esteem.html). Altavista.digital.com 27.12.1996.
- Ojala, T. & Uutela, A. 1993. *Rakentava vuorovaikutus*. Porvoo: WSOY.
- Ojanen, M. 1994. *Mikä minä on? Minän rakenne, kehitys, häiriöt ja eheytyminen*. Tampere: Kirjatoimi.
- Oosterwegel, A. & Oppenheimer, L. 1990. *Concepts within the self-concept: A developmental study on differentiation*. Teoksessa L. Oppenheimer (toim.) *European perspectives on its development, aspects, and applications*. Berlin Heidelberg: Springer-Verlag, 9-21.

- Parker, J. G. & Asher, S. R. 1987. Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk? *Psychological Bulletin* 102 (3), 357-389.
- Patton, M. Q. 1990. *Qualitative evaluation and research methods*. Beverly Hills: Sage.
- Poikkeus, A.-M. 1995. Lasten toverisuhteet ja sosiaaliset taidot. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korhokangas & H. Lyytinen (toim.) *Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan*. Porvoo: WSOY, 122-138.
- Päivähoidon kasvatustavoitekomitean mietintö. 1980: 31. Helsinki.
- Rabin, A. I. & Haworth, M.R. 1968. *Projective techniques with children*. 3. painos. New York: Grune & Stratton.
- Richmond, V.P., Mc Croskey, J.C. & Payne, S.K. 1991. *Nonverbal behavior in interpersonal relations*. 2. painos. New Jersey: Prentice Hall.
- Rogers, C. 1951/1986. *Client-centered therapy. It's current practice, implications and theory*. 7. painos. London: Constable and Company Limited.
- Saloviita, T. 1988. Kokeellinen tapaustutkimus soveltavassa työssä. Johdatus yhden koehenkilön tutkimusasetelmiin. Jyväskylän yliopiston psykologian laitoksen julkaisuja 296.
- Shokraii, N. 1997. Why feel-good education does not lead to academic success? <http://www.ceousa.org/self.html>. Altavista.digital.com. 9.1.1997.
- Shrauger, J. S., Ram, D., Greninger, S. A. & Mariano, E. 1996. Accuracy of self-esteem versus judgments by knowledgeable others. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22 (12), 1229-1243.
- Smith, D. 1997. Self-esteem in kids. <http://129.8.30.240/soehd/cse/coun/esteem.html>. Altavista.digital.com. 9.1.1997.
- Spencer, S. J., Josephs, R. A. & Steele, C. M. 1993. Low self-esteem. The uphill struggle for self-integrity. Teoksessa R. F. Baumeister (toim.) *Self-esteem. The puzzle of low self-regard*. New York: Plenum Press, 21-36.
- Stewart, I. & Joines, V. 1987. *TA today. A new introduction to Transactional Analysis*. Nottingham & Chapell: Lifespace Publishing.
- Strandell, H. 1995. *Päiväkoti lasten kohtaamispaikkana. Tutkimus päiväkodista sosiaalisten suhteiden kenttänä*. Tampere: Gaudeamus.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen E. & Saari, S. 1995. *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.

- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 51/1988.
- Temple, S. 1996. TA varhaiskasvatuksen asiantuntijuuteen ohjaajana -opintojakson 18.-22.11.1996 luennot ja harjoitukset. Jyväskylän yliopisto. Julkaisematon lähde.
- Temple, S. 1997. TA varhaiskasvatuksen asiantuntijuuteen ohjaajana -opintojakson 20.-24.1.1997 luennot ja harjoitukset. Jyväskylän yliopisto. Julkaisematon lähde.
- Tice, D. M. 1993. The social motivations of people with low self-esteem. Teoksessa R. F. Baumeister (toim.) self-esteem. The puzzle of low self-regard. New York: Plenum Press, 37-54.
- Torres, B. G. 1990. Development of self-description in the context of play: A longitudinal study. Teoksessa L. Oppenheimer (toim.) European perspectives on its development, aspects, and applications. Berlin Heidelberg: Springer-Verlag, 31-43.
- Vuorinen, R. 1990. Persoonallisuus & minuus. Juva: WSOY.
- Wells, L. E. & Marwell, G. 1976. Self-esteem. It's conceptualization and measurement. 2. painos. Volume 20. Sage Library of Social Research. Beverly Hills: Sage Publications.

KYSELY

Mieti, miten allamainitut väittämät kuvaavat lasta. Alleviivaa sopiva vaihtoehto. Kuvaile lyhyesti, miten kyseessä oleva asia ilmenee käytännön tilanteissa.

Lapsen nimi _____ Päivämäärä _____

1. Lapsen minäkäsityksessä voitolla ovat positiiviset ominaisuudet. Lapsi on ylipäänsä tyytyväinen itseensä. Hyvien asioiden lisäksi lapsi tietää myös heikot ominaisuutensa.

Kyllä / Ei / Jossain määrin.

Miten ilmenee lapsessa arkipäivän tilanteissa? _____

2. Lapsi pystyy puolustamaan omia näkemyksiään ja päämääriään eikä anna loukata itseään.

Kyllä / Ei / Jossain määrin.

Miten ilmenee lapsessa arkipäivän tilanteissa? _____

3. Lapsi uskaltaa asettaa vaatimustasonsa korkealle ja ottaa vastaan vaativiakin tehtäviä.

Kyllä / Ei / Jossain määrin.

Miten ilmenee lapsessa arkipäivän tilanteissa? _____

4. Lapsi kokee olevansa tärkeä sinänsä tarvitsematta perustella omaa arvoaan aikaansaannoksillaan.

Kyllä / Ei / Jossain määrin.

Miten ilmenee lapsessa arkipäivän tilanteissa? _____

5. Lapsi kykenee arvostamaan muita ihmisiä; pystyy näkemään toisen ihmisen osaamisen, antamaan tälle ja tämän mielipiteille tunnustusta ja arvoa. Lapsi näkee oman arvonsa, mutta hänellä ei ole sitä harhaa, että hän on ainoa, joka osaa tai jota tulee arvostaa.

Kyllä / Ei / Jossain määrin.

Miten ilmenee lapsessa arkipäivän tilanteissa? _____

6. Lapsi on itsenäinen, toisten mielipiteistä riippumaton. Lapsi ei koko ajan pohdi, mitä muut ajattelevat, ei ole jatkuvasti huolestunut muiden hyväksymisestä. Se ei kuitenkaan ilmene piittämättömyytenä ja välinpitämättömyytenä muita ihmisiä kohtaan.

Kyllä / Ei / Jossain määrin.

Miten ilmenee lapsessa arkipäivän tilanteissa? _____

Jatkuu

7. Lapsi sietää epäonnistumisia ja pettymyksiä.

Kyllä / Ei / Jossain määrin.

Miten ilmenee lapsessa arkipäivän tilanteissa? _____

8. Lapsi tulee toimeen toisten ihmisten kanssa.

Kyllä / Ei / Jossain määrin.

Miten ilmenee lapsessa arkipäivän tilanteissa? _____

9. Lapsi selittää onnistumisen omaksi ansioksi ja epäonnistumisen tilanteesta johtuneeksi sattumaksi. Lapsi ei katso epäonnistumisen olevan yhteydessä hänen osaamattomuuteensa.

Kyllä / Ei / Jossain määrin.

Miten ilmenee lapsessa arkipäivän tilanteissa? _____

10. Lapsi on ujo, epävarma ja tuntee jatkuvaa huonommuuden- ja syyllisyydentunnetta.

Kyllä / Ei / Jossain määrin.

Miten ilmenee lapsessa arkipäivän tilanteissa? _____

11. Lapsi ei luota itseensä ja omiin kykyihinsä eikä uskalla edes yrittää, vaikka osaisi.

Kyllä / Ei / Jossain määrin.

Miten ilmenee lapsessa arkipäivän tilanteissa? _____

12. Lapsella on jatkuva huomionkipeys, ihailun, esillä olemisen ja näyttämisen tarve. Lapsi ei voi sulautua joukkoon, vaan pyrkii jollain tavoin saamaan kaivattua huomiota.

Kyllä / Ei / Jossain määrin.

Miten ilmenee lapsessa arkipäivän tilanteissa? _____

KIITOS YHTEISTYÖSTÄ!

Mitä on itsetunto?

Minässä voidaan erottaa kolme osaa: identiteetti, minäkuva ja itsetunto (Ojanen 1994).

Identiteetti vastaa kysymyksiin: Kuka minä olen? Mihin kuulun? Identiteetti-sanassa korostuvat sekä yksilöllisyys että yhteenkuuluvuus johonkin tiettyyn ryhmään tai yhteisöön.

Minäkuva vastaa kysymykseen: Millainen minä olen? Minäkuvalla tarkoitetaan piirteiden tai ominaisuuksien kuvaamista.

Itsetunto vastaa kysymykseen: Mikä on minun arvoni ja merkitykseni? Itsetuntoon voidaan sisällyttää kolme osaa: minätietoisuus, itsearvostus ja itsetuntemus.

Itsetunnossa voidaan erottaa ”yleinen itsetunto” itsetunnon osa-alueista. Yleinen itsetunto on ihmisen yleinen käsitys siitä, miten hän luottaa itseensä ja omiin kykyihinsä. Itsetunnon osa-alueita ovat esimerkiksi suoriutumisitsetunto, joka on luottamusta omiin kykyihinsä, osaamiseensa ja selviytymiseensä sekä sitä, minkälaisen tavoitetasoa hän itselleen asettaa. Tunne sosiaalisesta selviytymisestä ja suosiosta on yksi itsetunnon osa-alue. Hyvä itsetunto ilmenee tällä alueella esimerkiksi lapsen varmuutena siitä, että hän on rakastettu, tärkeä eikä häneltä odoteta liikaa. Yhden osa-alueen heikkoutta voi vahvistaa toisen osa-alueen vahvuus.

Hyvään itsetuntoon kuuluu:

- Lapsen minäkäsityksessä voitolla ovat positiiviset ominaisuudet, kuitenkin minäkuva on totuudenmukainen: hyvien asioiden lisäksi hän tietää myös heikot ominaisuutensa.
- Hyvä itsetunto on itsensä arvostamista virheistä ja puutteista huolimatta. Lapsi on ylipäänsä tyytyväinen itseensä tarvitsematta perustella omaa arvoaan aikaansaannoksillaan.
- Lapsi kykenee puolustamaan omia näkemyksiään ja oikeaksi katsomiaan päämääriä vastarinnanakin kohdatessa eikä anna loukata itseään.
- Lapsi uskoo omilla ratkaisuillaan voivansa vaikuttaa omaan elämäänsä ja pystyy hallitsemaan vastaan tulevia asioita ja ongelmia.
- Hyvä itseluottamus rohkaisee lasta asettamaan vaatimustasoa korkealle ja ottamaan vastaan vaativiakin tehtäviä.
- Lapsi pystyy näkemään itsensä ja elämänsä ainutkertaisena ja ymmärtää olevansa tärkeä sinänsä.
- Kyky arvostaa muita ihmisiä; pystyy näkemään toisen ihmisen osaamisen, antamaan tälle ja tämän mielipiteille tunnustusta ja arvoa. Lapsi näkee oman arvonsa, mutta hänellä ei ole sitä harhaa, että hän on ainoa, joka osaa tai jota tulee arvostaa.
- Itsenäisyys, riippumattomuus toisten mielipiteistä. Lapsi ei koko ajan pohdi, mitä muut ajattelevat, ei ole jatkuvasti huolestunut muiden hyväksymisestä. Se ei ole kuitenkaan piittaamattomuutta ja välinpitämättömyyttä muista ihmisistä.
- Epäonnistumisten ja pettymysten sietäminen; hyvä itsetunto helpottaa omien virheiden myöntämistä epäonnistumisten jälkeen, ilman, että itsetunto saisi liian suurta kolausta. Se, että ihminen tekee jonkin asian huonosti, ei tarkoita sitä, että hän on huono. Epäonnistumiset koetaan oppimislanteina.
- Sosiaaliset taidot ja kyky tulla toimeen muiden ihmisten kanssa. Hyvä itsetunto helpottaa sosiaalista sopeutumista, mutta ei ole kuitenkaan sopeutumisen taakka. Jos ihmiselle ei ole opetettu toisen ihmisen huomioivaa, kohteliasta käytöstä, ei hyvä itsetunto pelkää riittävästi takaamaan sosiaalisia taitoja.

- Sosiaalisten taitojen oppiminen vain on helpompaa, jos on hyvä itsetunto. Aggressiivisuus ei ole välttämättä seurausta heikosta itsetunnosta.
- Onnistumisen selittäminen omaksi ansioksi ja epäonnistumisen tilanteesta johtuneeksi sattumaksi. Lapsi ei katso epäonnistumisen olevan yhteydessä hänen osaamattomuuteensa.

Huonoon itsetuntoon kuuluu:

- Negatiiviset ominaisuudet ovat voitolla minäkäsityksessä.
- Ujous, epävarmuus, jatkuva huonommuuden- ja syyllisyydentunne sekä taipumus syyttää lähes kaikkea itseä.
- Arkinen kanssakäyminen muiden ihmisten kanssa on vaikeaa. Arkuus ei tarkoita huonoa itsetuntoa.
- Alisuoriutuminen - siis se, että ihminen ei suoriudu tehtävistään kykyään vastaavalla tavalla. Lapsi ei luota itseensä niin paljon, että uskaltaisi edes yrittää. Itsetunnon yhteys vaatimustason vaihteluun on ilmeinen. Esimerkiksi liian vaikeiden tehtävien ratkaisematta jääminen saattaa aiheuttaa sen, että ei osaa ratkaista enää helppojakaan.
- Epäonnistumisten selittäminen omaksi syyksi ja onnistumisten selittäminen ulkoisista tekijöistä, kuten hyvästä onnesta, suotuisasta tilanteesta tai pelkästään sattumasta johtuvaksi.
- ”Oman olemassaolon anteeksipyyttäminen”. Lapsi ei koe itseään tärkeänä ja arvokkaana.
- Lapsi ei luota itseensä ja omiin kykyihinsä.
- Jatkuva huomionkipeys. Joillakin lapsilla huono itsetunto aiheuttaa ihailun, esillä olemisen ja näyttämisen tarvetta. Tällainen lapsi ei voi sulautua joukkoon. Esimerkiksi pellen roolin ottaminen tuo kaivattua huomiota.
- Herkkyys ja loukkaantuminen helposti.
- Riippuvuus muista ihmisistä.
- Huono itsetunto voidaan peittää itsevarmuuden ja uhon alle.

Haastattelukysymyksiä lapsille itsetunnosta

1. Lapsen kyky ymmärtää oman itsensä tärkeys ja ainutkertaisuus

Oletko tyytyväinen itseesi?

Millainen olet? Millainen haluaisit olla?

Pidätkö itsestäsi?

Kyllä

Ei => Missä asioissa et ole tyytyväinen? Miksi et pidä itsestäsi?

Pitävätkö muut sinusta? Päiväkodissa?

2. Lapsi tiedostaa omat hyvät sekä huonot puolensa

Missä mielestäsi olet hyvä?

Onko asioita, joita et mielestäsi osaa tehdä; tai missä olet huono?

Mikä sinussa on sellaista, mistä muut pitävät?

Mikä sinussa on sellaista, mistä muut eivät pidä?

Mikä sinussa on sellaista, mistä muut voisivat pitää?

3. Sosiaaliset taidot ja kyky tulla toimeen toisten kanssa

Onko sinulla päiväkodissa tärkeitä aikuisia?

Miksi juuri tämä aikuinen on sinulle tärkeä?

Kehuvatko aikuiset sinua päiväkodissa?

Kyllä => Missä asioissa? Miltä sinusta tuntuu?

Moittivatko aikuiset sinua päiväkodissa?

Kyllä => Missä asioissa? Miltä sinusta tuntuu?

Onko sinulla päiväkodissa kavereita?

Kuka on paras kaverisi?

Leikitkö hänen kanssaan?

Miksi tämä kaveri on paras?

4. Itsenäisyys, riippumattomuus toisten mielipiteistä ja kyky puolustaa itseä ja omia mielipiteitä

Teetkö, mitä kaverit käskevät vai päätätkö itse, mitä teet?

Mietitkö, mitä muut sinusta ajattelevat?

Jatkuu

Mitä teet,

- jos joku tulee rikkomaan leikkisi?
 - jos joku väittää sinun olevan väärässä, vaikka olet oikeassa?
 - jos joku nimittelee, haukkuu sinua?
 - jos sinua ei oteta peliin? Miltä sinusta tuntuu?
 - jos et ymmärrä aikuisen antamaa ohjetta
 - jos kaverisi ei noudata ohjeita; teetkö itse samoin
 - jos kaverisi kiusaa jotain lasta ja sinä näet
 - jos kaverisi ehdottaa sellaista, mitä ei saa tehdä, esim. rikkoo tavaroita?
- Pitääkö SINUN mielestäsi päiväkodin sääntöjä noudattaa?

Miksi?

5. Miten lapsi kokee saamansa palautteen

Mistä asioista sinulle päiväkodissa tulee hyvä mieli?

Mistä asioista sinulle tulee päiväkodissa paha mieli?

6. Lapsen kyky asettaa vaatimustasonsa sopivalle korkeudelle ja valmius ottaa vastaan vaatimien tehtäviä

Opetteletko mielelläsi uusia asioita ja kokeiletko jotain, mitä vielä et osaa tai kysyt neuvoa?

Osallistutko yhteisiin leikkeihin, lauluihin ja esityksiin sekä kerrotko mielelläsi toisille ryhmästäsi oleville ja opettajalle juttuja? Osallistutko keskusteluun?

7. Epäonnistumisten ja pettymysten sietäminen

Miltä sinusta tuntuu

- jos kaveria kehutaan?
- jos joku osaa jonkin asian paremmin kuin sinä?
- jos et itse osaa tehdä jotakin asiaa?

Pvm: 30.10.1996

Aika: 8.41-8.51

Kategoria: I (rutiinit ja rituaalit)

Lapsi: Sanna

Aamupala on jo menossa, kun Sanna tulee päiväkotiin klo 8.37. Sanna selittää paljon asioita Marita-aikuiselle. Sanna ottaa ruoan lautaselle, mutta ei aloita heti syömistä. Sanna istuu ja katselee ympärilleen. 8.40 Sanna aloittaa syömistä.

P=positiivinen N=negatiivinen K=käyttäytyminen (ehdollinen) H=henkilö (ehdoton)

	Sosiaalinen taso		Psykologinen taso																		
klo 8.41																					
1. Sanna pyytää sivelyä aikuiselta. S: Marita!... Ope!... Marita!... (katsoo aikuista)	<table border="1"> <tr><td></td><td>K</td><td>H</td></tr> <tr><td>P</td><td>+</td><td></td></tr> <tr><td>N</td><td></td><td></td></tr> </table>		K	H	P	+		N				<table border="1"> <tr><td></td><td>K</td><td>H</td></tr> <tr><td>P</td><td>+</td><td></td></tr> <tr><td>N</td><td></td><td></td></tr> </table>		K	H	P	+		N		
	K	H																			
P	+																				
N																					
	K	H																			
P	+																				
N																					
2. Aikuinen antaa sivelyn Sannalle. Aikuinen ei vastaa eikä katso Sanna.	<table border="1"> <tr><td></td><td>K</td><td>H</td></tr> <tr><td>P</td><td>+</td><td></td></tr> <tr><td>N</td><td></td><td></td></tr> </table>		K	H	P	+		N				<table border="1"> <tr><td></td><td>K</td><td>H</td></tr> <tr><td>P</td><td>+</td><td></td></tr> <tr><td>N</td><td></td><td></td></tr> </table>		K	H	P	+		N		
	K	H																			
P	+																				
N																					
	K	H																			
P	+																				
N																					
8.42																					
3. Sanna pyytää sivelyä aikuiselta. Tippuu tarkoituksellisesti tuoilta katsoen aikuista.	<table border="1"> <tr><td></td><td>K</td><td>H</td></tr> <tr><td>P</td><td></td><td></td></tr> <tr><td>N</td><td>-</td><td></td></tr> </table>		K	H	P			N	-		Sanna haluaa tulla huomatuksi, joten tekee jotain negatiivista saadakseen edes negatiivista huomiota.	<table border="1"> <tr><td></td><td>K</td><td>H</td></tr> <tr><td>P</td><td></td><td></td></tr> <tr><td>N</td><td>-</td><td></td></tr> </table>		K	H	P			N	-	
	K	H																			
P																					
N	-																				
	K	H																			
P																					
N	-																				
4. Aikuinen antaa sivelyn Sannalle. Aikuinen ei ole huomaavinaan Sanna, vaikka näki mitä tapahtui.	<table border="1"> <tr><td></td><td>K</td><td>H</td></tr> <tr><td>P</td><td></td><td></td></tr> <tr><td>N</td><td>-</td><td></td></tr> </table>		K	H	P			N	-			<table border="1"> <tr><td></td><td>K</td><td>H</td></tr> <tr><td>P</td><td></td><td></td></tr> <tr><td>N</td><td>-</td><td></td></tr> </table>		K	H	P			N	-	
	K	H																			
P																					
N	-																				
	K	H																			
P																					
N	-																				
8.43																					
5. Sanna pyytää sivelyä aikuiselta. S: Marita, Marita. Tiiätsää, että mää tipuin tuoilta äsken. (katsoo aikuista)	<table border="1"> <tr><td></td><td>K</td><td>H</td></tr> <tr><td>P</td><td></td><td></td></tr> <tr><td>N</td><td>-</td><td></td></tr> </table>		K	H	P			N	-		Ei saanut käyttäytymisellään herätettyä huomiota, niin sanoo asian.	<table border="1"> <tr><td></td><td>K</td><td>H</td></tr> <tr><td>P</td><td></td><td></td></tr> <tr><td>N</td><td>-</td><td></td></tr> </table>		K	H	P			N	-	
	K	H																			
P																					
N	-																				
	K	H																			
P																					
N	-																				
6. Aikuinen antaa sivelyn Sannalle. Aikuinen ei ole huomaavinaan eikä vastaa Sannalle.	<table border="1"> <tr><td></td><td>K</td><td>H</td></tr> <tr><td>P</td><td></td><td></td></tr> <tr><td>N</td><td>-</td><td></td></tr> </table>		K	H	P			N	-			<table border="1"> <tr><td></td><td>K</td><td>H</td></tr> <tr><td>P</td><td></td><td></td></tr> <tr><td>N</td><td>-</td><td></td></tr> </table>		K	H	P			N	-	
	K	H																			
P																					
N	-																				
	K	H																			
P																					
N	-																				

jatkuu

8.44

7. Sanna pyytää sivelyä aikuiselta.

S: Marita, tiitätsää, että mä tipuin tuoilta äsken.

(katsoo aikuista)

	K	H
P		
N	-	

	K	H
P		
N	-	

8. Aikuinen antaa sivelyn Sannalle.

A: En ihmettele.

(närkästyneenä)

	K	H
P		
N	-	

Aikuinen viestittää:
Sehän on niin sinun tapaistasi, ei sinulta voi muuta odottaa.

	K	H
P		
N	-	

8.45

9. Sanna pyytää sivelyä aikuiselta.

S: Marita! Marita! Marita! Mää en tykkää tästä.

	K	H
P	+	
N		

Sanna ei halua syödä puuroa.

	K	H
P	+	
N		

Arvioimme ensin eri tavalla.

10. Aikuinen antaa sivelyn Sannalle.

A: Tee nyt rohkea teko ja syö se.

	K	H
P	+	
N		

Aikuinen kannustaa Sannaa.

	K	H
P	+	
N		

11. Sanna pyytää sivelyä aikuiselta.

Sanna pyörittää päätään nyripistäen nenäänsä ja katsoen aikuista.

	K	H
P	+	
N		

	K	H
P	+	
N		

Tämä oli ensin eri tavalla.

12. Aikuinen antaa sivelyn Sannalle.

A: Älä nyt viitti. Toi on sellasta esitämistä. (huokaisee).

	K	H
P		
N	-	

Aikuinen viestittää, ettei halua jatkaa keskustelua asiasta.

	K	H
P		
N	-	

8.47

13. Terhi (lapsi) tulee päiväkotiin.

Sanna pyytää sivelyä Terhiltä.

S: Terhi, voit sää leikkiä mun kaa?

	K	H
P	+	
N		

	K	H
P	+	
N		

14. Aikuinen antaa sivelyn Sannalle.

A: Sun kans ei voi leikkiä ennen kuinsää oot syöny.

(napakasti)

	K	H
P		
N	-	

Aikuinen puuttuu lasten väliseen keskusteluun lopettaen sen ja toistaa sen, että puuro on syötävä.

	K	H
P		
N	-	

jatkuu

jatkuu

15. Terhi antaa sivelyn Sannalle.
Terhi ei sano mitään, mutta katsoo Sannaa.

	K	H
P		
N	-	

	K	H
P	+	
N		

8.48

16. Aikuinen antaa sivelyn Sannalle.
A: Sanna, kun reippaasti syöt, pääset leikkimään.

	K	H
P	+	
N		

Positiivisessa muodossa esitetty ehdollinen viesti: jos syöt, N olet hyväksyttävä.

	K	H
P	+	
N		

Sanna syö puuronsa ja vie lautasensa pois.

8.50

17. Terhi antaa Sannalle sivelyn.
T: Sanna, Sanna kerronks sulle yhen jutun? (näyttää kuvaa kirjasta)

	K	H
P		+

Terhi aloitteen tekijänä.

	K	H
P		+

YHTEENVETO:

PYYNNÖT

Sanna pyytää aikuiselta sivelyjä sosiaalisella tasolla: PK = 3, PH = 0, NK = 3, NH = 0

Sanna pyytää aikuiselta sivelyjä psykologisella tasolla: PK = 3, PH = 0, NK = 3, NH = 0

Sanna pyytää lapselta sivelyjä sosiaalisella tasolla: PK = 1, PH = 0, NK = 0, NH = 0

Sanna pyytää lapselta sivelyjä psykologisella tasolla: PK = 1, PH = 0, NK = 0, NH = 0

SAADUT

Aikuinen antaa Sannalle sivelyjä sosiaalisella tasolla: PK = 2, PH = 0, NK = 6, NH = 0

Aikuinen antaa Sannalle sivelyjä psykologisella tasolla: PK = 2, PH = 0, NK = 6, NH = 0

Lapsi antaa Sannalle sivelyjä sosiaalisella tasolla: PK = 0, PH = 1, NK = 1, NH = 0

Lapsi antaa Sannalle sivelyjä psykologisella tasolla: PK = 1, PH = 1, NK = 0, NH = 0

Arvioitsijareliabiliteetti: 88,2 %.

Pauli ja Sami ovat 6-vuotiaita poikia. Pauli ja Sami ovat pukemassa ulos. He ovat päiväkodissa ja heillä on vierekkäiset lokerot. Samalla, kun Pauli ja Sami pukevat, he juttelevat keskenään. Pauli taputtaa Samia päähän.

Tässä vaiheessa Jussi sanoo: *“Than niin kuin meillä päiväkodissa Antti ja minä.”*

Miltä Samista tuntuu?

Jussi: *Kivalta.*

Pauli ja Sami kuiskuttelevat salaperäisen näköisinä ja Pauli ottaa Samia kaulasta kiinni.

Miltä Samista nyt tuntuu?

Jussi: *Kivalta.*

Entä Paulista?

Jussi: *Myös kivalta.*

Sami ottaa myös Paulia kaulasta kiinni. Sami ei ole pukeutunut vielä yhtään ulkovaatteita päälle. Ope tulee paikalle ja sanoo: Hanna oottaa teitä ulkona.

Mitä pojat tekevät?

Jussi: *Alkaa pukea.*

Ope lähtee eteisestä. Mitä pojat tekevät?

Jussi: *Alkavat uudestaan jutella.*

Ope tulee uudestaan. Mitä ope sanoo?

Jussi: *Nyt pitäis olla jo ulkona.*

Mitä pojat nyt tekevät?

Jussi: *Alkavat pukea ja pääsevät ulos.*

Olipa kerran eräässä päiväkodissa Maija-niminen tyttö. Siellä hänellä oli myös samanikäisiä kavereita. Kerran tapahtui sillä tavalla, että osa lapsista oli toisen opettajan kanssa tekemässä jotain tehtävää toisessa huoneessa ja osa lapsista oli leikkimässä omassa ryhmähuoneessa odottamassa vuoroaan. Silloin Maijan vieressä seisoskeli Laura ja Tiina, samanikäisiä tyttöjä, eikä kukaan tiennyt, mitä olisi voinut tehdä. Pöydän ääressä toinen opettaja pelasi yhden lapsen kanssa muistipeliä. Osa lapsista oli leikkimässä sivummalla. Maija sanoi tytöille: ”Mitä pelattais, mietitään.” Kukaan tytöistä ei vastannut Maijalle mitään.

-Miltä Maijasta tuntui? Mitä hän olisi halunnut tyttöjen tekävän?

Ulla: *Hän olis halunnut leikkiä niitten kanssa. Kaikki muut leikkii yhdessä, mutta Maijan kaa ei leikitä.*

Tytöt vain ihmettelevät jonkin aikaa. Laura meni pöydän ääreen, missä opettaja jakoi muistipelikortteja pöydälle. Silloin Maijakin tuli pöydän ääreen ja samoin hieman myöhemmin Tiina. Tytöt seisoskelivat toimettomina pöydän ääressä. Maija kysyi uudestaan: ”Mitä oikeen tehtäis?” Tytöt eivät vieläkään vastanneet.

-Miltä Maijasta nyt tuntui?

Ulla: *Ei ne varmaankin vastais mulle. Joko ne nyt vastais mulle? Vai tykkääkö ne Maijasta ollenkaan?*

Silloin Tiina puhumatta mitään meni opettajan luo. Maija haki itselleen Lauran viereen tuolin ja seurasi pelin alkua. Opettaja kysyi tytöiltä, haluaisivatko he pelata. Vain Laura meni peliin mukaan. Tiina ja Maija ryhtyivät katselemaan peliä sivusta. Opettaja pyysi Lauraa vaihtamaan paikkaa ja tulemaan opettajan viereen. Silloin Maija heti huomasi, että hän voisi antaa tuolinsa Lauralle.

-Mitä ajattelet Maijan kohteliaisuudesta, ja miltä tuo käyttäytyminen molemmista tuntui?

Ulla: *Se huomasi, että tuo toinen tyttö on niin kohtelias, että mä voinkin sen kaa leikkiä.*

Tiina ja Maija istuivat vierekkäin pöydän ääressä ja katselivat peliä, hymyilivät toisilleen ja juttelivat hyväntahtoisesti. Peli jatkui, ja tytöt seurasivat koko ajan peliä.

-Mitä ajattelet heidän ystävyystään? Miltä tytöistä tuntui?

Ulla: *Ne halus leikkiä toistensa kanssa ja Maijallakin on kaveri.*

Pitkään katsottuaan peliä Maija meni mukaan siihen. Kun peli oli jatkunut jonkin aikaa, opettajan täytyi lopettaa, koska jotkut lapset riehuivat ja näin häiritsivät muiden leikkirauhaa. Opettaja kysyi pelaajilta, onnistuisiko pelaaminen ilman opettajaa. Melkein heti sen jälkeen Laura sanoi: ”Mä en jaks enää pelata.” Hän jakoi korttinsa puoliksi kahdelle peliin jäävälle, joista toinen oli Maija. Sitten Laura nousi paikaltaan. Silloin Maija huomasi, että Tiinakin nousi. Maija nousi myös ja sanoi Tiinalle: ”Tiina, tuu vaan vähän tännemmäs. Tuu vaan peliin.” Tiina meni Lauran luo, jolloin Maija kysyi uudestaan: ”Tiina tuuksä enää peliin?” Tiina katsoi Maijaa ja pyöritti päätään. Silloin Maijakin lopetti pelin ja meni Lauran ja Tiinan kanssa.

-Mitä Maija ajatteli? Miten tilanne olisi voinut myös loppua? Miksi Maijakin lopetti pelin? Miltä Maijasta mahtoi tuntua?

Ulla: *Maija ajatteli: ”Tuo ei ole yhtään kivaa.” Noin meillekin joskus käy Sinin ja Elinan kanssa.*

Olipa kerran eräässä päiväkodissa eräs tyttö, jonka nimi oli Terttu. Samassa päiväkotiryhmässä oli hänen ikäisiään tyttöjä ja poikia. Aamupalan jälkeen Terttu mietti mitä tekisi ja huomasi, että pöydän ääressä istui Leila. Leilalla oli kirja edessään ja hän kysyi Tertulta: ”Joks sä oot syöny?” Terttu ei vastannut mitään, mutta meni pöydän luo.

-Minkähän takia Terttu ei vastannut mitään? Miltä Tertusta tuntui?

Sanna: *En tiedä.*

Leila-tyttö esitteli kirjan kantta ja aukaisi kirjan, katsoi Terttua ja hymyili.

-Miltähän Tertusta nyt tuntui?

Sanna: *Varmaan aika hyvältä.*

Leila kysyi ”Ootsä nähny tätä?” Terttu pyöritti päätään. Leila sanoi: ”Minä voin lukea tän kirjan sulle.” Leila osasi jo lukea, mutta Terttu ei vielä osannut. Samalla hän katsoi hymyillen Terttua.

-Miltähän Tertusta tuntui nyt?

Sanna: *Hyvältä.*

-Ja mitähän sitten tapahtui?

Sanna: *Terttu kuuntelee, kun se lukee.*

Leila piti kirjaa siten, että Terttu sai katsella sitä. Leila itse istui sivuttain opettajamaisesti ja alkoi lukea ’Vedestä’ kertovaa kirjaa. Tytöt katselivat kuvia yhdessä.

Leikin ulkopuolelta eräs Reetta puuttui lukemiseen ja toisti jotain, mitä tytöt olivat lukeneet, esimerkiksi näin: ”Koko ajan solisee, koko ajan virtaa ja solisee.”

-Mitenkähän kirjaa lukemassa olevat tytöt reagoivat, puuttuivat tähän, huomasivatko he ollenkaan?

Sanna: *Huomaavat. En mää tiää.*

Leila ei huomannut ja jatkoi lukemistaan.

-Mitä luulet, miten tämä tarina päättyi, saivatko tytöt sen kirjan luetuksi?

Sanna: *En tiää.*

-Siinä kävi niin, että he saivat sen kirjan luetuksi.

-Miltä tytöistä tuntui lukemisen jälkeen?

Sanna: *En tiää. Hyvältä.*

Kolme poikaa on leikkimässä päiväkodissa pienillä ralliautoilla. Pokien nimet ovat Ville, Matti ja Jukka. Pojat ovat saaneet leikkiin uuden ralliauton. Matti leikkii sillä tällä hetkellä. Matti ei tarvitse enää ralliautoa, vaan heittää sen lattialle ja Ville ottaa sen. Matti haluaakin sen takaisin ja pyytää sitä Villeltä. Ville ei halua antaa, koska Villekin haluaisi välillä leikkiä sillä. Matti sanoo: "Anna se mulle". Ville vastaa: "En anna". Matti meinaa ottaa ralliauton väkisin Villen kädestä.

Miltä Villestä tuntuu?

Teemu: *Tyhmältä.*

Minkä vuoksi?

Teemu: *Se on tyhmää. Tuntuu pahalta, kun repäsee kädestä.*

Ville pistää ralliauton selän taakse piiloon. Ville: "Se oli mun kädessä. Ei toisen kädestä saa ottaa". Matti yrittää houkutella Villeä pudottamaan ralliauton lattialle. Ville pitää ralliautoa selän takana. Ville haluaa antaa sen Jukalle. Ville sanoo Jukalle: "Jukka, laita käsi näin, niin saat tän". Ville näyttää avointa kämmentä. Jukka ojentaa kätensä, mutta Matti nappaakin ralliauton itselleen.

Miltä Villestä tuntuu?

Teemu: *Tyhmää.*

Mitähän Ville mahtaa tehdä?

Teemu: *Enpä tiedä.*

Meneeköhän Ville pyytämään apua?

Teemu: *En mä tiää. Jos ne on päiväkodissa, ne rupee tappeleen.*

Ville sanoo: "Me kerrotaan opelle". Opettaja tulee paikalle selvittämään tilannetta.

Mitähän ope sanoo?

Teemu: *Se sanoo, että pitää antaa ralliauto.*

Opettaja sanoo: "Matti sun täytyy antaa Jukan leikkiä välillä. Ville on ihan oikeassa".

Miltä Villestä tuntuu?

Teemu: *Kivalta.*

Oliko ope oikeassa?

Teemu: *Oli.*

Miltä Matista tuntuu?

Teemu: *Pahalta.*

Kumpikohan oli mukavampi tapa ratkaista asia?

Teemu: *Se, että pyytäs apua.*

Käykö täällä päiväkodissa koskaan näin?

Teemu: *Kalle on sellanen.*

Teetkö itse sellaista?

Teemu: *En.*

Tuleeko muiden poikien kanssa riitaa?

Teemu: *En mä tiedä. No tulee.*

Pauli ja Olli ovat leikkimässä ulkona. He ajelevat pikkupyörillä. Ville tulee pyöränsä kanssa ja haluaa tulla mukaan leikkiin. Olli sanoo Villelle: "Sää et pääse leikkiin".

Miltä Villestä tuntuu?

Mika: *Ei kivalta.*

Mitä Pauli ajattelee?

Mika: *Sen pitäis tulla leikkiin.*

Miksei Pauli sano, että Ville voi tulla leikkiin?

Mika: *Ettei sen kaveri suutu.*

Ville sanoo: Aina sää päätät toisten pelistä.

Olli: Niin nyt mä päätänkin.

Olli ja Ville alkavat väitellä. Pauli ei sano mitään.

Mitä Pauli ajattelee?

Mika: *Pitää tulla peliin.*

Pauli yrittää sanoa jotain Ollille, mutta Olli sanoo Paulille: "Älä keskeytä!"

Pauli: En minä keskeyttäny.

Miltä Paulista tuntuu?

Mika: *Tyhmältä.*

Lopulta pojat lähtevät ajelemaan. Pauli ja Olli ajelevat kahdestaan, mutta Ville törmää omalla pyörällään Ollin pyörään.

Pauli: Ei näillä saa törmäillä, ne menee rikki.

Kumpi oli oikeassa, Ville vai Pauli?

Mika: *Pauli.*

Ajatteletko sinä samalla tavalla kuin Pauli?

Mika: *Joo.*

Olli: Ei me leikitä sellasta peliä.

Ville törmää uudelleen Ollin pyörään. Olli törmää takaisin Villen pyörään.

Mitä Pauli tekee?

Mika: *Se ajattelee, ettei voi törmäillä.*

Paulikin alkaa kuitenkin törmäillä pyöränsä kanssa.

Miksi?

Mika: *Koska sen kaverikin teki niin.*