

**LUOKANOPETTAJA - LAPSEN ITSETUNNON TUKIJA
VAI TUHOAJA?
Keinoja alkuopetusikäisen lapsen itsetunnon
vahvistamiseksi**

Sini Tuulia Vesterinen
Kasvatustiede
Pro gradu -tutkielma
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto
30.5.2011

TIIVISTELMÄ

Sini Tuulia Vesterinen

Luokanopettaja – lapsen itsetunnon tukija vai tuhoaja? Keinoja alkuopetusikäisen lapsen itsetunnon vahvistamiseksi.

Jyväskylän yliopisto, 2011.

Tutkimukseni tavoitteena oli kartoittaa luokanopettajan mahdollisuuksia alkuopetusikäisen oppilaan itsetunnon tukemisessa. Lisäksi tavoitteena oli löytää erilaisia keinoja alkuopetusikäisen lapsen itsetunnon vahvistamiseksi.

Keräsin tutkimuksen aineiston vuoden 2008 sekä kevään 2009 aikana haastattelemalla viittä haastatteluhetkellä Keski-Suomessa työskennellyttä luokanopettajaa. Kriteereinä haastateltavien valinnassa olivat henkilöiden toisistaan poikkeavat iät, sukupuoli (sekä mies- että naisopettajia) sekä yleisesti kokemus alkuopetuksessa työskentelemisestä. Toteutin haastattelun teemahaastatteluna. Tutkimuksen aineiston analysoin puolestaan teoriaohjautuvan sisällönanalyysin menetelmiä käyttäen.

Tutkimuksen aineiston sekä lähdekirjallisuuden perusteella muodostin yhteensä kuusi itsetuntoon erityisesti vaikuttavaa osa-aluetta. Näitä olivat opetustilanteet ja -ympäristö, oppilaan omat taidot, palautteen antaminen ja arviointi, oppilaiden kontrollointi, lasten vanhemmat sekä moniammatillisen yhteistyön luomat mahdollisuudet. Tutkimukseni osoittaa opettajalla olevan suuret mahdollisuudet käyttää hyväksi kyseisiä osa-alueita alkuopetusikäisten oppilaidensa itsetunnon tukemiseksi.

Avainsanat: minäkäsitys, itsetunto, tukeminen, alkuopetus, opettaja, pedagogiset keinot.

ABSTRACT

Sini Tuulia Vesterinen

Class teacher – supporter or destroyer of child's self-esteem? Ways to build child's self-esteem in prime education.

University of Jyväskylä, 2011.

My research goal was to survey the possibilities that class teachers have to support child's self-esteem during the first two years of elementary school. Another important goal was to find different ways of developing these first and second graders self-esteem.

I collected the research data during the years 2008-2009 by interviewing five class teachers in Central Finland. The criterions of choosing the interviewees were: age differences, gender (the both male and female teachers) and the general experience of teaching in prime-education. The research data was gathered by theme interview and analysed using theory-directed qualitative content.

On the basis of literature and research materials I created six sectors which can affect the child's self-esteem. Those sectors are teaching situations and teaching environment, student's skills, feedback and evaluation, controlling students, children's parents and the cooperation between different professionals in the field of education. This research shows that by utilizing these six sectors the teacher can greatly affect the students' self-esteem in prime education.

Keywords: self-image, self-esteem, supporting, prime education, teacher, pedagogical means.

ESIPUHE

PISA-tutkimusten laajojen kartoitusten mukaan Suomen peruskoulun oppilaat pärjäävät varsin loistavasti muihin maihin verrattuna oppiaineiden hallintaan liittyvissä testeissä. Kyseistä tulosta onkin Suomessa oikeutetusti arvostettu ja osin myös muille korostettu. Toisenlaiset tutkimukset kuitenkin kertovat karua kieltä: samalla kun suomalaiset lapset lyövät monien muiden maiden kanssatoverit oppiaineiden sisältöjen hallinnassa, kärsivät he kuitenkin suurista itsetunto-ongelmista. Tutkimuksin on myös huomattu Suomessa lapsen tulevan peruskouluun varsin hyväitsetuntoisena kuitenkin vain menettääkseen itsearvostustaan heti ensimmäisten kouluvuosien aikana. Panostettaessa tiedollisen sivistyneisyyden kasvattamiseen onkin ehkä liiaksi unohdettu lapsen itsetunnon tukemisen merkitys niin lapselle itselleen kuin myös yhteiskunnallemme.

Kiinnostusta tutkimuksen aihetta kohtaan herätti erityisesti kyseinen tieto oppilaidemme verraten huonosta itsetunnosta, mutta myös opettajankoulutuksen tarjoamat suhteellisen niukat eväät lasten terveen itsetunnon kehittymisen tukemiseen tulevassa opettajantyössä. Lisäksi lapsuudesta saakka huono itsetuntoni lisäsi ymmärrystä itsetuntoa tukevien käytänteiden tutkimisen tärkeydestä. Tämän teoksen avulla halusinkin löytää keinoja, joiden avulla luokanopettaja pystyy vahvistamaan erityisesti alkuopetusikäisten lasten terveen itsetunnon kehittymistä sekä katkaisemaan heikkoon itsetuntoon johtavia polkuja.

Kyseisestä tutkimuksesta kuuluu suuri kiitos ohjaajilleni Eira Korpiselle sekä Marja-Leena Hussolle. He ovat panostaneet työhöni mielenkiintoa säästelemättä sekä antaneet uusia näkökulmia asioiden mieltämiseen ja käsittelemiseen. Lisäkiitos Eira Korpiselle kärsivällisyydestä sekä ymmärryksestä.

Kiitos myös niille viidelle luokanopettajalle, jotka käyttivät aikaansa tutkimukseeni sekä pohtivat aihetta varsin antaumuksellisesti. Jokaisesta heistä huokui halu ymmärtää paremmin tutkimukseni aihetta sekä kehittää omaa opettajuuttaan.

Haluan lisäksi osoittaa syvän kiitokseni vanhemmilleni Päiville ja Harrille. He ovat tukeneet minua tutkimuksen aikana erityisesti silloin, kun elämä näytti synkemmän puolen itsestään ja eteneminen tuntui mahdottomalta. Pystyin kuitenkin aina varauksetta uskomaan heidän tukeensa ja kaiken mahdollisen avun saamiseen. Kiitos.

Kiitos kuuluu myös Eerika Jämsénille englanninkielisen tiivistelmän tarkastamisesta ja korjaamisesta sekä muille läheisille ystäväilleni, jotka jaksoivat kaikki epätoivon hetkeni tukien ja piristäen parhaansa mukaan.

Jyväskylässä 12.4.2011

Sini Vesterinen

SISÄLLYS

1	ITSETUNTO ELÄMÄN SUUNTAAJANA	8
2	TUTKIMUSTEHTÄVÄ.....	10
3	LAPSEN ITSETUNNON VAHVISTAMISEN TUTKIMINEN	11
3.1	Aineistonkeruumenetelmät ja -vaiheet.....	11
3.1.1	Aineistonkeruu	12
3.1.2	Tutkimushenkilöt.....	13
3.2	Aineiston analyysi teoriaohjautuvalla sisällönanalyysillä	14
4	MINÄKÄSITYS JA ITSETUNTO	16
4.1	Minäkäsitys – yksilön käsityksiä itsestään	16
4.2	Kriisien kautta minän kehittymiseen.....	19
4.2.1	Ihmisen psykologinen syntymä	19
4.2.2	Eriksonin kehitysteoria.....	20
4.3	”Sen varassa joko lähdetään lentoon tai mennään piiloon.” – määritelmiä itsetunnolle.....	23
4.3.1	Itsetunnon ulottuvuudet	23
4.3.2	Vahva ja heikko itsetunto.....	24
4.3.3	Haastateltujen opettajien käsityksiä itsetunnosta.....	26
4.3.4	Itsetunto tässä tutkimuksessa	27
5	KEINOJA LAPSEN ITSETUNNON TUKEMISEKSI	30
5.1	”Et tää on mejän luokka ja jokainen saa olla täällä just semmonen kun on.” – Oppimisympäristö ja -tilanteet	31
5.1.1	Opettaja-oppilas-suhde	31
5.1.2	Oppilaantuntemus	33
5.1.3	Luokkailmapiiri.....	34
5.1.4	Vertaisryhmä.....	38
5.1.5	Opetusmenetelmät	41
5.1.6	Opetuksen eriyttäminen.....	44
5.1.7	Opetuksen tavoitteiden asettaminen	46

5.1.8 Sukupuolten väliset erot itsetunnon tukemisessa	48
5.2 "Mä oon silti ihan hyvä."	49
5.2.1 Oppilaan itsensä tiedostaminen	50
5.2.2 Miksi epäonnistun?	51
5.2.3 Oppilaan kommunikointitaidot ja kielellinen kehittyneisyys.....	54
5.3 "Kehu on paras kutsu."	55
5.3.1 Palautteensaannin ja arvioinnin moninkertaistuminen.....	55
5.3.2 Yleistä itsetuntoa tukevasta palautteesta	57
5.3.3 Oppilaan oman työskentelyn korostaminen	58
5.3.4 Palautteenannon julkisuus ja yksityisyys	59
5.3.5 Kirjallinen ja suullinen palaute	61
5.3.6 Oppilaan itsearviointi	63
5.3.7 Itsetuntoa tukevan palautteen antamisen vaikeus	65
5.4 Oppilaiden kontrollointi – hajota ja hallitse?.....	66
5.4.1 Luokan säännöt	66
5.4.2 Sääntöjen rikkomisesta koituvat seuraukset	67
5.4.3 Vastuuta oppilaalle hänen hartioidensa mukaan	70
5.5 "Jokaisella on se oma tapa – – kohdata se oma lapsi." – Kodin ja koulun yhteistyö	71
5.6 Moniammatillinen yhteistyö	75
5.7 Yhteenveto	77
6 PÄÄTELMÄ.....	79
6.1 Tutkimuksen luotettavuus	79
6.2 Vastasiko aineisto tutkimusongelmiin?	82
6.3 Jatkotutkimusmahdollisuuksia	82
LÄHTEET	85
LIITTEET	91

1 ITSETUNTO ELÄMÄN SUUNTAAJANA

Se, mitä ihminen ajattelee itsestään, määrää tai pikemminkin viitoittaa hänen kohtalonsa.

H. D. Thoreau

Ihmisen itsetunnolla on suuri vaikutus koko hänen elämäänsä. Itsetunto määrittelee ihmisen käsitykset hänen taidoistaan, kyvyistään sekä pätevyydestään erilaisissa tilanteissa ja tehtävissä. Peruskoulun yksi tärkeimmistä tehtävistä onkin jo perustuslain sekä valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteiden nojalla kehittää oppilaiden itsetuntoa kasvattaen heistä mahdollisimman tasapainoisia ja itsetunniltaan terveitä yhteiskunnan jäseniä (Lahtinen, Lankinen & Sulonen 2006, 106–107; OPS 2004).

Tämän tutkimuksen tavoite on kerätä tietoa alkuopetusikäisen lapsen itsetunnon kehittymisestä sekä siitä, millaisia keinoja luokanopettajalla on tukea vahvan itsetunnon muodostumista. Lapsen itsetunnon kehittymistä sekä tämän kehityksen tukemista on tutkittu suhteellisen paljon (ks. esim. Aho 1996; Beane & Lipka 1986; Keltikangas-Järvinen 2008). Tutkimuksista nousee esiin varsin vahvana opettajan suuri rooli oppilaiden itsetunnon kehittäjänä: omalla toiminnallaan hän pystyy niin tukemaan kuin myös nujertamaan lapsen itsetuntoa sekä vaikuttamaan näin hänen tulevaan elämäänsä.

Ahon (1990) mukaan lapsen itsetunto on varsin vahva hänen aloittaessaan koulunkäynnin. Kuitenkin parin ensimmäisen kouluvuoden aikana oppilaan itsetunto alkaa merkittävästi laskea. (Aho 1990, 111–113.) Tulevana luokanopettajana koenkin erittäin tärkeäksi saada erilaisia keinoja lapsen

itsetunnon vahvistamiseksi ehkäistäkseni itsetunnon negatiivisen uran syntymistä. Opettajankoulutuksessa aihetta käsitellään jopa yllättävän vähän verrattuna sen tärkeyteen oppilaiden tulevan elämän kannalta. Tämän vuoksi haluan tässä tutkimuksessa selvittää alkuopetusikäisen lapsen itsetuntoon vaikuttavia tekijöitä sekä niitä keinoja, joilla luokanopettaja voi vahvistaa oppilaidensa positiivisen itsetunnon kehittymistä.

Toteutin tutkimuksen kvalitatiivisen tutkimuksen menetelmien mukaisesti. Tutkimuksen tavoitteen ollessa alkuopetusikäisen lapsen itsetuntoa tukevien menetelmien löytäminen päädyin keräämään tutkimusaineiston haastattelemalla viittä kokenutta luokanopettajaa koskien kyseistä ilmiötä.

2 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Tutkimukseni päätehtävänä oli kartoittaa, millaisia keinoja luokanopettajalla on tukea alkuopetusikäisen lapsen terveen itsetunnon kehittymistä. Lisäksi pohdin tekijöitä, jotka vaikuttavat alkuopetusikäisen lapsen itsetunnon kehittymiseen sekä millaisia lapsen itsetunnon tukemisen mahdollisuuksia luo suoraan lapseen kohdistuvat toiminnot, esimerkiksi opetustilanteet ja oppimisympäristö. Yhtenä mielenkiintoisena kysymyksenä oli myös ajatus siitä, voiko opettaja vaikuttaa lapsen itsetunnon kehittymiseen luokkatovereiden, vanhempien tai moniammatillisen yhteistyön kautta ja jos voi, niin miten.

Tutkimuksen pääkysymys pysyi suurin piirtein samana tutkimuksen suunnittelusta lähtien. Kysymyksen alakohdat puolestaan muodostuivat lähdekirjallisuuteen perehtymisen yhteydessä. Tärkeää on myös huomata, ettei tämän tutkimuksen tarkoituksena ole suoranaisesti etsiä eroja nais- ja miesluokanopettajien mielipiteiden välillä, vaikka halutessaan niitäkin voinee löytää.

3 LAPSEN ITSETUNNON VAHVISTAMISEN TUTKIMINEN

Tekemäni tutkimus on kvalitatiivisesti toteutettu tutkimus, joka lähentelee tutkimusmetodologisesti viiden opettajatyypin tapaustutkimusta. Se sisältää piirteitä myös fenomenografisesta tutkimusfilosofiasta (ks. mm. Niikko 2003; Tuomi & Sarajärvi 2006). Tutkimuksen aineistonkeruumenetelmän valintakriteerinä oli pääasiassa metodin sopivuus tutkimusongelmien ratkaisemiseksi. Tutkimuksen fenomenografinen värityneisyys taas puolestaan johtuu tutkimuksen tarkoituksesta selvittää viiden luokanopettajan käsityksiä alkuopetusikäisen lapsen itsetunnon tukemisesta sekä löytää lähdekirjallisuutta ja aineistoa vertailemalla vastauksia asettamiini tutkimusongelmiin.

3.1 Aineistonkeruumenetelmät ja -vaiheet

Tutkimuksen tarkoitusta silmällä pitäen päätin kerätä aineiston haastattelemalla viittä luokanopettajaa koskien heidän käsityksiään itsetunnon tukemisesta nimenomaan alkuopetuksessa. Katsoin parhaaksi tehdä haastattelut kasvotusten haastateltavan kanssa sekä nauhoittaa keskustelut, mikäli tutkimukseen osallistuva henkilö siihen vain suostuu. Päädyin haastatteluiden nauhoittamiseen helpottaakseni tulevaa aineistonanalyysia. Nauhoitetut haastattelut litteroituani aineistoa oli yhteensä 87 sivun verran.

Toteutin haastattelut yksilöhaastatteluina. Yksilöhaastattelun käyttäminen helpottaa haastatteluiden aikataulujen sopimista sekä mahdollistaa haastattelutilanteen vapaamman ilmapiirin – haastateltava saa vapaasti kertoa omista ajatuksistaan ilman, että muut haastateltavat häntä häiritsevät tai mahdollisesti jopa arvostelevat. Myös Hirsjärvi & Hurme (2001, 61) toteavat näiden seikkojen olevan yksilöhaastattelun myönteisiä puolia.

Aloitin aineistonkeruun pohtimalla haastatteluun sopivia henkilöitä. Tehtyäni valinnan haastatteluun pyytämistä henkilöistä alkutalvesta 2007, otin heihin yhteyttä sähköpostitse kysyen heidän mielenkiintoaan osallistua tutkimukseeni. Viimeiset suostumukset haastatteluun sekä haastattelun ajankohdat saatiin kuitenkin sovittua vasta helmikuussa 2008. Itse haastattelut toteutin helmi- ja maaliskuussa 2008.

Haastattelurungon suunnittelun aloitin tammikuussa 2008 lukemani lähdekirjallisuuden perusteella. Haastattelukysymyksiä pohtiessani ja lähdekirjallisuuteen yhä tutustuessani päätin tehdä aineistonkeruun teemahaastatteluna. Teorian pohjalta muodostin yhteensä seitsemän pääteemaa, jotka sisälsivät pienempiä alateemoja (ks. Liite 1).

3.1.1 Aineistonkeruu

Luettuani kvalitatiivisen tutkimuksen metodioppaita (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, Hirsjärvi & Hurme 2001) päätökseni teemahaastattelun käyttämisestä kyseisen tutkimuksen aineistonkeruumenetelmänä vahvistui. Vaikka Hirsjärvi ym. (2001, 17) toteavat todellisuuden olevan sosiaalisesti strukturoitunutta estäen absoluuttisen tiedon löytämisen meitä ympäröivästä maailmasta, pohdin kuitenkin teemahaastattelun antavan mahdollisuuden mahdollisimman totuudenmukaisten käsitysten saamiseen tutkittavasta ilmiöstä.

Teemahaastattelun periaatteiden mukaisesti (ks. Hirsjärvi ym. 2007, 203; Hirsjärvi ym. 2001, 47–48) en suunnitellut strukturoidun haastattelun tapaan haastattelukysymyksiä valmiiksi, vaan haastattelurunko koostui etukäteen pohdituista teemoista. Haastattelun edetessä muokkasin kyseisten teemojen esittämisjärjestystä tilanteeseen sopivaksi, kuten Hirsjärvi ym. (2001, 47–48) kehottavat teemahaastattelussa tehtävän. Tällä tavoin mahdollistin Hirsjärven ym. (2001, 48) mukaan haastateltavien oman äänen esiin tulemisen välttäessäni keskustelun rajoittamista tarkoilla kysymyksillä. (Ks. Liite 2)

Käyttämäni haastattelumenetelmän ansiosta pystyin keräämään tutkimusaineiston suorassa kielellisessä vuorovaikutuksessa haastateltavan kanssa. Tällöin minulla oli mahdollisuus esittää haastateltavalle tarvittavia lisäkysymyksiä sekä selvennyspyyntöjä jo haastattelun aikana. Kasvokkain tehty haastattelu mahdollisti myös haastateltavan eleiden ja ilmeiden havainnoinnin sekä tulkitsemisen. Tämä seikka taas helpotti vastausten ymmärtämistä sekä analysointia. Lisäksi haastattelurungon muokkaaminen keskustelun edetessä teki toteuttamastani haastattelusta strukturoitua haastattelua joustavamman sekä ehkä jopa monipuolisempaa tietoa antavan aineistonkeruumenetelmän. (Ks. Hirsjärvi ym. 2001, 34.)

Tekemäni teemahaastattelu toteutti Lankshearin ja Knobelin (2004) esittämän teemahaastattelun tyypilliset piirteet. Ensinnäkin haastattelu perustui etukäteen muodostamaani haastattelurunkoon. Toiseksi jokaisella haastattelemallani luokanopettajalla oli henkilökohtainen kokemus tutkimastani ilmiöstä. Suunnatessani tekemäni haastattelun luokanopettajien kokemuksiin

alkuopetusikäisten lasten itsetunnon tukemisesta sekä luettuani lähdekirjallisuutta ennen haastatteluiden tekemistä, täyttivät käyttämäni haastattelun piirteet Lankshearin ym. (2004) määrittelemät teemahaastattelun kriteerit.

3.1.2 Tutkimushenkilöt

Haastattelin tutkimuksessani viittä luokanopettajaa. Aluksi kandidaatin tutkielmaa varten haastattelin kolmea naisopettajaa. Yhtenä haastateltavien valintaan vaikuttavana tekijänä oli tällöin henkilöiden ikäjakauma: ensimmäiseksi haastateltu on iältään 60–80-vuotias, toinen 50–60-vuotias ja viimeisenä haastateltu on 30–45 vuotta. Toisena valintakriteerinä oli vaatimus haastateltavan työkokemuksesta nimenomaan alkuopetuksessa. Alkaessani kerätä aineistoa pro gradua varten, nousivat haastateltavien valintakriteereiksi ensinnäkin ikä sekä sukupuoli: katsoin järkeväksi valita mukaan myös miehiä. Ensimmäiseksi haastattelemani miesopettajista oli haastatteluvaiheessa 25-35-vuotias kun taas toinen 50-60 vuotta. Heidän kokemuksensa luokanopettajanammattissa työskentelemisestä erosi suuresti, mikä oli yksi valintaan johtanut seikka. Haastateltavat ovat työskennelleet opettajina Keski-Suomen ala- ja yläkouluissa. Tutkimukseen osallistuvien henkilöiden nimet on muutettu.

Ensimmäiseksi haastattelin jo eläkkeelle jäänyttä Seijaa. Työkokemusta luokanopettajana toimimisesta Seijalle oli kertynyt hieman vajaat neljäkymmentä vuotta. Viimeisinä työvuosinaan hän työskenteli Keski-Suomessa toimineen koulun rehtorina. Seija kuitenkin kertoi opettaneensa mieluiten alkuopetusikäisiä lapsia. Toisena haastatteluvuorossa oli Maija, jolle työkokemusta haastatteluhetkellä oli kertynyt 26 vuotta. Maija on toiminut pätevänä opettajana alakoulun luokilla 0-6 sekä epäpätevänä opettajana myös yläkoulussa. Hänellä on kokemusta opettajan työstä sekä Suomessa että Ruotsissa. Kolmas haastateltava, Kaarina, on puolestaan toiminut alakoulun opettajana noin 15 vuotta. Haastatteluhetkellä Kaarina työskenteli toisen luokan luokanopettajana. Seuraavaksi Pro gradua varten haastattelemani Ossi oli haastatteluhetken mennessä ehtinyt työskentelemään luokanopettajana noin pari vuotta. Kokemusta hänellä peruskoulun luokilta 1-9. Kestoltaan työsuhteet olivat olleet muutamasta tunnista puoleen vuoteen. Viimeiseksi haastattelemalleni Jussille työkokemusta luokanopettajana oli ehtinyt kertyä 22 vuotta. Uran alkuvaiheessa Jussi kertoi työskennelleensä pääasiassa neljännellä ja viidennellä vuosiluokalla. Tämän jälkeen hän on toiminut lähes pääsääntöisesti alkuopetusikäisten oppilaiden opettajana.

Naisopettajien käsitykset itsestään olivat jopa yllättävänkin samankaltaisia. Jokainen heistä kertoi olevansa empaattinen, hyväntuulinen sekä yritteliäs. Myös elämänmyönteisyys korostui opettajien puheissa. Seija koki lisäksi olevansa sitkeä, neuvotteleva sekä optimistinen. Maija puolestaan kertoi olevansa myös helposti uusista asioista innostuva, ihmisistä kiinnostunut sekä tavoitesuuntautunut. Kaarina taas kuvaili itseään myös auttavaiseksi. Jussi puolestaan kuvaili itseään sanoilla harkitseva, vastuuntuntoinen, tarkka, huumorintajuinen, vaativa, rakastava, tunteva ja tietävä. Ossi koki itsensä

reiluksi, oikeudenmukaiseksi, rehelliseksi, luotettavaksi, urheilulliseksi, terveeksi ja mukavaksi. Tässä kohden siis naisten ja miesten käsitykset itsestään erosivat jonkin verran. Erityistä huomiota kuitenkin herätti haastateltavien varsin positiivinen kuvaus itsestään – negatiivisia puolia oli hyvin vaikea keksiä. Seija kertoi kuitenkin negatiivisiksi piirteikseen olevansa haaveilija sekä joskus jopa liian hyväuskoinen. Erityisesti nuorempana hän myös koki olleensa varsin mukautuva. Maija kuvaili omiksi negatiivisiksi piirteikseen voimakastahtoisuuden, jonka hän kuitenkin tilanteesta riippuen koki myös positiiviseksi piirteeksi. Kaarinan negatiivisia puolia olivat hänen mielestään ajoittainen äkkipikaisuus sekä ärsyttävyyys. Haastatellut miesopettajat kuitenkin kertoivat itsestään herkemmin negatiivisia puolia kuin naisopettajat. Jussin mukaan hänen negatiivisia piirteitään ovat hitaus sekä se, että hän on toisinaan ”aika löysä”. Ossi puolestaan pohti olevansa myös kiireinen ja stressaantunut.

Haastateltavien omien positiivisten ominaisuuksien korostaminen kertoo haastateltavien positiivisesta minäkäsityksestä. Opettajankoulutukseen saatetaan myös tietoisesti tai tiedostamatta valita nimenomaan itsensä positiivisesti näkeviä yksilöitä. Toisaalta haastateltavat saattoivat korostaa omia positiivisia puoliaan halutessaan antaa itsestään sosiaalisesti hyväksyttävän kuvan. Mielenkiintoista olisi tietää, miksi miesopettajat kertoivat herkemmin omista negatiivisista puolistaan kuin naiset.

3.2 Aineiston analyysi teoriaohjautuvalla sisällönanalyysillä

Analysoin keräämäni tutkimusaineiston teoriaohjautuvaa sisällönanalyysia käyttäen. Päädyin kyseiseen analysointimenetelmään aineistonkeruumenetelmäni vuoksi: teemahaastattelun teemat toimivat hyvin analysointivaihetta ohjaavina tekijöinä. Muodostaessani haastattelun teemat lukemani lähdekirjallisuuden pohjalta suuntasi se analyysimenetelmän valinnan teoriaohjautuvaan aineistolähtöisen sisällönanalyysin sijasta.

Teoriaohjautuva sisällönanalyysi etenee erilaisten vaiheiden kautta aineiston hajottamisesta yläkäsitteiden muodostamiseen (ks. Tuomi & Sarajärvi 2006, 98–116). Niinpä valittuani kyseisen menetelmän aineistoni analysointimenetelmäksi, aloitin analysoinnin lukemalla litteroidut haastattelut useaan kertaan läpi. Tällöin myös jo alustavasti pohdin, millaisia kokonaisuuksia tekstistä erityisesti näytti nousevan. Tämän jälkeen hajotin aineiston alleviivaamalla siitä tutkimukseni kannalta olennaisia lauseita ja ajatuskokonaisuuksia. Tässä vaiheessa lukemani lähdekirjallisuus toimi analyysin apukeinona ohjattaessaan aineistosta nostettavien yksiköiden valintaa teoriaohjautuvan sisällönanalyysin mukaisesti. Tämä tarkoittaa sitä, että analysoin aineiston kirjallisuuden perusteella muodostamani teemahaastattelun teemojen mukaisesti. Teemojen sisältö kuitenkin määräytyi aineistolähtöisesti. Alleviivattuani tärkeinä pitämäni kokonaisuudet, kirjoitin nämä uudestaan toiselle paperille. Aineisto tiivistyi tässä kohden merkittävästi kaiken

tutkimukseni kannalta ylimääräisen jäädessä siitä pois.

Tämän jälkeen etenin jälleen teoriaohjautuvan sisällönanalyysin mukaisesti klusteroimalla aineiston. Etsin siis litteroiduista haastatteluista samankaltaisuuksia sekä mahdollisia eroavaisuuksia. Näiden pohjalta muodostin taas uusia luokkia ja yläluokkia, jolloin aineisto tiivistyi entisestään. Teoriaohjautuvan sisällönanalyysin viimeinen vaihe on Tuomen ja Sarajärven (2006, 112–116) mukaan aineiston abstrahointi. Menetelmän ohjeita noudattaen abstrahoin aineiston muuttamalla haastateltavien puhekieliset ilmaukset teoreettisemmiksi käsitteiksi. Poiketen valitsemastani sisällönanalyysin menetelmästä en enää tässä vaiheessa kuitenkaan muodostanut uusia yläkäsitteitä sekä näille yhtä kokoavaa yläkäsitettä. Tein kyseisen ratkaisun sen vuoksi, että mielestäni analysointi haastattelurungon teemojen pohjalta tiivistä aineistoa sen verran kuin tutkimuksen kannalta oli tarpeellista. Aineisto siis tässä kohden muodosti jo tarpeeksi tiiviitä yläluokkia, jolloin yhden kokoavan yläkäsitteen muodostaminen ei olisi tuonut analyysiin enää mitään uutta tietoa. Tuomi ja Sarajärvi (2006, 112–116) toteavatkin, että tutkijalla on valta päättää abstrahoinnin lopettamisesta.

Sisällönanalyysin perusteiden mukaisesti (Tuomi & Sarajärvi 2006, 115) tein analyysin kaikissa vaiheissa tulkintaa ja päättelyä pohtien samalla, miten haastateltavat ovat asian kokeneet. Tällä tavoin aineiston tiivistäminen onnistui ilman, että olisin vaikuttanut suuresti saataviin tutkimustuloksiin. Aineiston abstrahoinnin jälkeen tein vielä johtopäätöksiä tiivistetystä aineistosta.

4 MINÄKÄSITYS JA ITSETUNTO

Minäkäsitystä ja itsetuntoa koskevissa tutkimuksissa minää koskeville käsitteille on annettu hyvin monta erilaista määritelmää. Käsitteitä käytetään myös tarkoittamaan hieman erilaisia asioita, sillä esimerkiksi Aho (1996, 9) käyttää termejä *minäkäsitys* ja *minäkuva* samaa tarkoittavina käsitteinä, kun taas Burns (1982) erottaa nämä tarkoin toisistaan. Myös termejä *itsetunto*, *itsearvostus* sekä *itseluottamus* käytetään samaa tarkoittavina tai erottaen ne toisistaan. Käsitteet siis ymmärretään hieman eri tavalla eri tutkimuksissa: määritelmiä käsitteille *minäkäsitys* ja *itsetunto* lienee yhtä monta kuin niitä tutkivia tutkijoitakin. Kyseisten käsitteiden määrittelyn vaikeutta kuvaa hyvin myös se, että tutkijat saattavat omista määrittelyistään huolimatta käyttää tutkimusraportissaan minäkäsitystä ja itsetuntoa kuvaavia käsitteitä hyvinkin ristiriitaisesti ja epäloogisesti. Seuraavassa esittelen muutamia minäkäsityksen sekä itsetunnon määritelmiä muokaten näistä lopuksi tässä tutkimuksessa käytetyn määritelmän käsitteelle itsetunto.

4.1 Minäkäsitys – yksilön käsityksiä itsestään

Minäkäsitys tarkoittaa pääasiassa yksilön käsitystä omasta itsestään: millaisia kykyjä ja taitoja hän uskoo itsellään olevan ja kuinka arvokkaina hän niitä pitää. Minäkäsitykseen siis sisältyy yksilön kognitiivinen (tiedollinen) sekä affektiivinen (tunnepitoinen) ja arvioiva osa. (Burns 1982, 1; Borba & Borba 1982; Borba 1989; Burns 1979; Byrne 1984; Coopersmith 1967; Ahon 1996, 9 mukaan.) Yksilön minäkäsitys ohjaa hänen käyttäytymistään todellisia taitojaan enemmän muokaten myös hänen uskomuksiaan omista suoriutumismahdollisuuksistaan (Aho1996,11–12).

Yksilön käsitykset itsestään eivät välttämättä siis edes ole totta, vaan ne saattavat perustua subjektiivisiin havaintoihin objektiivisuuden sijaan. Näillä havainnoilla on silti enemmän merkitystä yksilön elämän suuntaajina kuin hänen todellisella kapasiteetillaan. (Beane & Lipka 1986, 5-6; Burns 1982, 1.) Yksilön yleisen minäkäsityksen ajatellaan myös olevan verraten pysyvä ominaisuus, jota ei yksittäiset tapahtumat liikuta suuntaan eikä toiseen (Aho 1996, 20; Beane & Lipka 1986, 5–6).

Yksilön yleinen minäkäsitys jaetaan usein teoriasta riippuen erilaisiin ulottuvuuksiin. Kuten yllä mainitsin, esimerkiksi Burns (1982, 1) jakaa minäkäsityksen kahteen ulottuvuuteen: kuvailevaan eli deskriptiiviseen sekä arvioivaan tekijään. Minäkäsityksen deskriptiivistä puolta hän kutsuu minäkuvaksi, joka sisältää yksilön käsitykset siitä, mitä hän näkee itseään katsoessaan (vrt. Aho 1996, 9). Nämä väitteet ovat joko todellisia tai virheellisiä perustuen subjektiiviseen havainnointiin tai objektiiviseen todistusaineistoon. Minäkäsityksen arvioivaa tekijää Burns puolestaan nimittää itsetunnoksi, itsearvostukseksi sekä itsensä hyväksymiseksi. Kyseinen ulottuvuus sisältää tuntemukset niitä ominaisuuksia kohtaan, joita yksilö uskoo itsellään olevan. Arvot eri ominaisuuksiaan kohtaan yksilö yleensä sisäistää ulkoapäin saamastaan informaatiosta. Minäkäsityksen arvioivan tekijän yksilö onkin siis oppinut ympäristönsä avustuksella. (Burns 1982, 1–6.) Burns (1982, 1) korostaa minäkäsityksen osa-alueiden vaikutusta yksilön elämänkehitykseen todetessaan:

These beliefs (self-images) and evaluations (self-esteem) actually determine not only who you are, but what you think you are, what you think you can do and what you think you can become.

Monissa teorioissa yleisen minäkäsityksen yhdeksi osa-alueeksi mainitaan todellinen eli aktuaalinen minäkäsitys. Tähän ulottuvuuteen sisältyvät yksilön käsitykset omasta itsestään. Toinen osa-alue on puolestaan yksilön ihanneminäkäsitys, joka käsittää yksilön ihanteet omasta itsestään eli millainen hän haluaisi olla. (Aho 1987, 6-7; Burns 1982, Rauste-von Wright 1979, Rogers 1961, 1980, 1992 Ahon 1996, 15 mukaan) Yksilö tekee jatkuvasti vertailuja aktuaalisen sekä ihanneminäkäsityksen välillä. Tämä vertailu kertoo yksilölle, millaisia ominaisuuksia häneltä vielä puuttuu, jolloin nämä puutteet luovat hänelle tavoitteet itsensä kehittämiseksi. (Aho 1987, 6–7; Korpinen 1990, 4.) Korpisen (1990, 4) mukaan yksilön esikuvilla on tärkeä osuus puolestaan ihanneminäkäsityksen kehittämisessä.

Rosenberg (1979) jakaa yksilön ihanneminäkäsityksen kolmeen eri tekijään: ihannoituun kuvaan itsestä, ihanneminään sekä moraaliseen minäkäsitykseen. Yksilön ihannoitu kuva itsestä on hänen mukaansa epärealistinen haavekuva ihanneminän ollessa puolestaan ainakin hieman realistisempi. Yksilö tavoittelee juuri ihanneminän saavuttamista, ei ihannoitua kuvaa itsestä. Moraaliminäkäsitys taas kertoo, millainen kyseisen yksilön tulisi olla. Tämä ihanneminäkäsityksen tekijä koostuu ympäristön asettamista odotuksista sekä tavoitteista. (Rosenberg 1979). Tärkeää on kuitenkin se, että ihminen on myös

sisäistänyt ulkoapäin asetetut tavoitteet, jotta niistä voi tulla osa hänen ihanneminäkäsitystään. (Korpinen 1990, 13; Rosenberg 1979) Yksilö sisäistää ulkoapäin tulleet vaatimukset sitä paremmin mitä enemmän ne vastaavat hänen käsityksiään omasta itsestään (Korpinen 1990, 13, Aho 1996, 9). Moraaliminäkäsitystä on myös kuvattu käsitteellä normatiivinen minäkäsitys eli toveriminäkäsitys (Aho 1987, 7; Burns 1982; Rauste-von Wright 1979; Rogers 1961, 1980, 1992, Ahon 1996, 15 mukaan). Aho (1987, 7) toteaa yksilöön kohdistuvan myös niin sisäistä kuin ulkoistakin painetta ihanneminäkäsityksen saavuttamiseksi: yksilö haluaa itse tulla omien ihanteidensa kaltaiseksi ympäristön painostaessa häntä sopeutumaan ulkoapäin asetettuihin vaatimuksiin.

Shavelson ym. (1976) ovat puolestaan jakaneet minäkäsityksen akateemiseen, sosiaaliseen, emotionaaliseen ja fyysiseen minäkäsitykseen (Aho 1987, 7 ja Korpisen 1990, 9 mukaan). Akateeminen eli kouluminäkäsitys sisältää yksilön käsitykset itsestään oppijana kun taas sosiaalinen minäkäsitys koostuu niistä käsityksistä, joita hänellä on suhteistaan muihin hänelle merkittäviin ihmisiin. Sosiaalisessa minäkäsityksessään ihminen myös määrittelee oman jäsenyytensä arvokkaina pitämiensä yhteisöjen suhteen. (Aho 1987, Burns 1982, Scheinin 1990 Ahon 1996, 18 mukaan; Shavelson ym. 1976 Ahon 1987, 7 ja Korpisen 1990, 9 mukaan.) Emotionaalinen minäkäsitys puolestaan sisältää yksilön käsityksen muun muassa omista tunteistaan, luonteestaan sekä erityisistä emotionaalisisista tiloistaan. Viimeinen minäkäsityksen osa-alue eli fyysinen minäkäsitys käsittää yksilön näkemykset omista fyysisistä kyvyistään sekä ulkonäöstään. (Shavelson ym. 1976, Ahon 1987, 7 ja Korpisen 1990, 9 mukaan.) Aho (1996, 20) myös toteaa ihmisellä olevan yllä mainittujen minäkäsityksen osa-alueiden lisäksi tilannesidonnaisia minäkäsityksen osa-alueita.

Purkeyn (1970) malli minäkäsityksen koostumisesta eroaa selkeästi yllä esitellyistä teorioista. Hänen mukaansa nimittäin yksilön minäkäsitys koostuu spiraalissa olevista osa-alueista. Nämä osa-alueet käsittävät yksilön uskomuksia omasta itsestään saaden arvonsa siitä, kuinka lähellä osa-alue on spiraalin keskustaa eli ydinminää. Lähimpänä olevien uskotaan olevan myös lähinnä yksilön todellista minää ja ne ovat samalla vaikeammin muutettavissa. Minän ytimeistä kauempana olevat osa-alueet puolestaan eivät ole yksilölle yhtä tärkeitä. (Purkey 1970 Ahon 1987, 8-9 mukaan.)

Erikson (1983) puolestaan jakaa yksilön minäkäsityksen osatekijöihin *I*, *Self* ja *Ego*. Tekijä *I* eli *minä* kuvaa yksilön käsityksiä omasta vartalostaan ja persoonallisuudestaan. Se myös kertoo yksilön ajatuksista omasta pätevyydestään sekä siitä, millaisena hän itseään yleensäkin pitää. Tekijä *Self* puolestaan koostuu monista erilaisista rooleista, jotka muodostavat yksilön oman itsen liittäen minän ympäröivään elämään. Erikson kuvaa muutamien muiden teorioiden tavoin minäkäsitykseen liittyvän arvioivan osuuden. Hänen mukaansa nimittäin *minä* jatkuvasti vertailee ympäristön kanssa tekijän *Self* sisältämiä rooleja antaen näille positiivisia ja negatiivisia arvoja. Eriksonin minäkäsitys-käsitteen jaottelun kolmas osatekijä on *Ego*. Tämä on hänen

mukaansa ihmiselle tiedostamaton osa-alue, joka suojelee yksilön identiteetin yhtenäisyyttä. *Ego* päästää ihmisen tietoisuuteen siis vain ne näkemykset, tunteet, muistot ja mielihalut, jotka eivät aiheuta yksilölle ongelmia vaatiessaan häntä toimimaan tietyillä tavoilla. (Erikson 1983, 216–220.)

Jamesin (1891) mukaan minäkäsitys voidaan laajimmillaan jakaa kolmeen eri osa-alueeseen. Ensimmäinen osa-alue on minäkäsityksen rakenneosat, joita ovat materiaallinen, sosiaalinen ja hengellinen minä. Toisena minäkäsityksen osa-alueena ovat puolestaan ne tunteet, joita rakenneosat yksilössä aiheuttavat. Tätä osa-aluetta voidaan kutsua myös yksilön itsetunnoksi. Viimeisenä osa-alueena taas ovat ne toiminnat, joita rakenneosista koetut tunteet yksilössä herättävät. (James 1891, 292–296.)

Beane ja Lipka (1986) toteavat myös minäkäsityksen perustuvan yksilön käsityksiin omasta itsestä. Erona muihin yllä esiteltyihin teorioihin on kuitenkin se, että heidän mukaansa minäkäsitykseen ei sisälly arviointia sen eri osa-alueista. Näitä osa-alueita ovat heidän mukaansa yksilön itsellään havaitsemansa ominaisuudet sekä ne roolit, joita hän esittää. Kyseiset ominaisuudet ja roolit saattavat olla osin päällekkäisiä ja toisiaan ylläpitäviä, mutta arviointia näistä ei minäkäsityksen puitteissa tehdä. Beane ja Lipka jakavat minäkäsityksen kolmeen eri tasoon, jotka pohjautuvat aina edellisen tason toimintoihin. Ensimmäisessä tasossa yksilö saa palautetta omista tiedoistaan, taidoistaan, asenteistaan, uskomuksistaan sekä mielipiteistään joko muilta tai vertaamalla itse itseään asetettuihin tavoitteisiin. Palaute puolestaan sisäistetään osaksi minäkäsitystä. Seuraavalle tasolle siirryttäessä yksilö muokkaa omia käsityksiään itsestään edellisellä tasolla saamiensa palautteiden pohjalta. Viimeinen eli yleinen taso käsittää nämä yksittäisistä tilanteista saaduista palautteista kehitetyt uskomukset omasta itsestä vahvistaen erityisesti niitä ominaisuuksia, joita yksilö eniten arvostaa. (Beane & Lipka 1986, 5–11.)

4.2 Kriisien kautta minän kehittymiseen

Lapsen aikaisemmat kokemukset ja elämä yleensäkin vaikuttavat hänen minänsä ja näin myös itsetuntonsa kehittymiseen. Opettajan onkin varsin tärkeää tuntea lapsen kehitystaso pyrkiessään tukemaan hänen itsetuntoaan. Seuraavissa alaluvuissa esittelen muutamia minän kehityksen teorioita ja lopuksi käsittelen hieman tarkemmin Eriksonin (1983) kehitysteoriaa. Valitsin kyseisen minän kehitystä kuvaavan teorian monien muiden teorioiden joukosta, koska siinä näkyy selvimmin minän kehityksen erilaiset vaiheet.

4.2.1 Ihmisen psykologinen syntyminen

Lapsen minäkäsityksen ja itsetunnon kehittymisestä on olemassa monenlaisia teorioita, jotka hieman poikkeavat toisistaan painotustensa suhteen. Esimerkiksi Piaget jakaa Hautamäen (1997, 224) mukaan ihmisen ajattelun kehittymisen neljään päävaiheeseen. Ennen kouluikää tapahtuvat sensomotorinen vaihe

sekä esioperationaalinen vaihe. Kouluiässä lapsi on Piaget'n mukaan konkreettisten operaatioiden vaiheessa ja siirtyy tästä formaalisten operaatioiden vaiheeseen. Kyseisen viimeisen vaiheen jälkeen ihmisen ajattelun tulisi olla kehittynyt aikuisen ajattelun tasolle. (Lyytinen, Korkiakangas & Lyytinen 1995, 219–247.) Myös Freud on tutkinut minän kehitystä kertoen esimerkiksi psyyken järjestäytyvän ensimmäisen kerran mielihyvämienä muotoutuessa lapsen kahden ensimmäisen kuukauden aikana (Vuorisen 1997 mukaan mm. 1933, 1924). Mahler, Pine ja Bergman (1975) ovat myös esittäneet teorian minän kehityksestä, johon kuuluu muun muassa symbioosivaihe. Tässä vaiheessa lapsi kokee elävänsä symbioosissa äitinsä kanssa. Stern (1985) puolestaan jakaa itseyden kokemuksen neljään vaiheittain kehittyvään vaiheeseen. Näitä vaiheita ovat hänen mukaansa muotoutuva itseys, ydinitseys, subjektiivinen itseys sekä kielellinen itseys. (Vuorisen 1997, 84–90, 138 mukaan.)

Ihmisen psykologisen syntymän päävaiheita on myös kuvattu viiden, keskenään osin päällekkäisten ja yksilöllisesti ajoittuvien vaiheiden kautta. Näitä vaiheita ovat esivaiheet (havahtuminen ja symbioosivaihe, 0–24 kuukauden iässä), eriytyminen ja kehominuuden jäsentyminen (symbioosin huipusta 8–10 kuukauden ikään saakka), harjoitteluvaihe (edellisen lopusta 15 kuukauden ikään saakka), uudelleenlähentymisvaihe (15–24 kuukauden iässä) ja viimeisenä yksilöllisyyden kiinteytymisvaihe, joka alkaa noin 3 vuoden iässä jatkuen läpi elämän. Kyseiset vaiheet alkavat ja päättyvät yksilöllisesti. (Vuorinen, 1983b; Mikkonen, Posti & Vuorinen 1983 Vuorisen 1997, 98–99 mukaan.)

4.2.2 Eriksonin kehitysteoria

Eriksonin (1983) mukaan ihmisen minuus kehittyy viiden vaiheen kautta. Jokaisessa vaiheessa yksilö kokee kriisin, joiden ratkaisujen avulla hänen oma identiteettinsä kehittyy entisestään. Eteen tulevat vaiheet näkyvät jo myös aiemmissa vaiheissa, vaikeivat ne olisi vielä edes todellisesti alkaneet. Jokainen vaihe tulee näyttäytymään yksilön elämässä joko enemmän tai vähemmän. (Erikson 1983, 91–94.) On myös tärkeää muistaa, että kyseisen kehitysteorian kaikki vaiheet liittyvät toisiinsa muokaten toisten vaiheiden ratkaisujen onnistumista – jokaisen vaiheen riittävä onnistuminen on tärkeää yksilön tulevan kehityksen kannalta. Opettajan tulisikin perehtyä tähän laajemmin kuin vain alakoulun oppilaiden kehitystasoa käsittelevään kappaleeseen, sillä ihminen on laajempi kokonaisuus, jota aiemmat tapahtumat muokkaavat. Lapsen kokemukset ennen kouluun tuloa on siis jo muokannut lasta tiettyyn suuntaan ja tämä taas heijastuu myös kouluun.

Eriksonin teorian ensimmäinen vaihe alkaa lapsen syntymästä kestäen 18 kuukauden ikään saakka (Erikson 1963 Burns'n 1982, 34 mukaan). Kyseinen vaihe on hyvin tärkeä yksilön minän kehittymisessä, sillä se muodostaa hänen persoonallisuutensa kulmakiven. Elämänsä alkuvaiheessa lapsi käy konfliktin luottamuksen ja epäluottamuksen välillä saavuttaakseen perusturvallisuuden tunteen. Lapsen kehittyessä tämän ikäisenä hyvin nopeasti, laajenee hänen maailmansa ja mahdollisuus itsenäiseen toimintaan jatkuvasti. Näin myös

lapsen kokemus omasta erillisyydestä lisääntyy äidin vähentäessä huolenpitoa lapsesta hänen syntymähetken huolenpitoon verrattuna. Lapsen minäkehityksen ensimmäisen vaiheen onnistuminen luo hänelle alustavan tunteen omasta identiteetistään. Tämä tunne on myöhemmällä iällä yhteydessä lapsen käsitykseen oman itsen arvosta. (Erikson 1983, 96–103.)

Eriksonin esittämän kehitysteorian toisessa vaiheessa lapsi kokee kamppailua autonomian kanssa. Vaihe käydään läpi lapsen ollessa puolentoista ja neljän ikävuoden välissä (Erikson 1963, Burns'n 1982, 34 mukaan). Lapsen lihaksisto ja lihasjärjestelmän yhteistyö, kielelliset taidot sekä erottelukyky alkavat kehittyä mahdollistaen tahdonalaisten liikkeiden lisääntymisen. Nämä uudet mahdollisuudet oman toiminnan säätelyssä antavat lapselle kokemuksen autonomisesta tahdosta. Lapsi alkaa myös hahmottaa maailmaa sanoilla 'minä', 'sinä', 'minua', 'minun'. (Erikson 1983, 107–108.)

Autonomian kehittymisen vaiheessa aikuisen ja lapsen väliset säännöt joutuvat koetukselle. Mikäli lapsen kohdistuva ulkoinen kontrolli on varsin joustamatonta, saattaa se aiheuttaa lapsen taantumista aiempaan kehitysvaiheeseen. Lapsi voi myös alkaa tehdä asioita, joihin hänen kykynsä eivät todellisuudessa riittäisi. Tämä puolestaan tekee lapsen vihamieliseksi sekä itsepäiseksi. (Erikson 1983, 109.) Ulkoisen kontrollin joustavuuteen tuleekin tässä vaiheessa mielestäni kiinnittää suuresti huomiota, sillä Eriksonin mukaan lapselle syntyvä tunne itsekontrollista on pohjana vapaan tahdon tunteelle. Tosin tunne autonomiasta tulee hänen mukaansa syntyä ilman itsetunnon menetystä, jotta sillä olisi vaikutusta vapaan tahdon tunteen muotoutumisessa. Itsekontrollin puute saattaa myös aiheuttaa lapselle epävarmuuden ja häpeän tunteita. (Erikson 1983, 109–112.)

Kehitysteorian toisen vaiheen onnistunut ratkaisu vaikuttaa suuresti lapsen tulevaisuuden kehitykseen, koska se määrää lapsen hyväntahtoisuuden sekä vihamielisyyden suhteellisen osuuden itseen kohdistetuissa vaatimuksissa. Tulevaan identiteetikriisiin vaiheen epäonnistuminen vaikuttaa suuresti: lapsi kahlaa kriisin läpi nolostuneena, anteeksipyytelevänä peläten tulevansa huomatuksi tai päinvastoin muuttuu häpeilemättömäksi sekä uhmakkaan autonomiseksi. Lapsen kasvattaja voi ehkäistä vaiheen mahdollista epäonnistumista olemalla sisukas sekä joustava. Tällä tavoin lapsella on mahdollisuus kehittyä irti aiemmasta itsepäisyydestään säilyttäen samalla kuitenkin myös autonomian tunteensa. (Erikson 1983, 109–112.)

Eriksonin kehitysteorian kolmas vaihe alkaa lapsen saavuttaessa noin neljän vuoden iän (Erikson 1963, Burns'n 1982, 36 mukaan). Mikäli kehitys on tapahtunut suotuisasti, on hän tähän ikään mennessä huomannut oman yksilöllisyytensä. Tämän vaiheen kehitystehtävänä onkin pohtia, millainen yksilö lapsesta on kehittymässä. Hän on nyt hyvin samastunut omiin vanhempiansa ja osaa myös liikkua ympäristössään entistä vapaammin ja innokkaammin. Liikkumatilan avartuminen puolestaan mahdollistaa lapselle myös laajempien tavoitteiden asettamisen. Tämän kehitysvaiheen tehtävänä on kehittää tunne oma-aloitteisuudesta, joka puolestaan on pohjana kyvyille asettaa realistisia

tavoitteita. (Erikson 1983, 115.)

Eriksonin (1983) kehitysteorian kolmatta vaihetta ohjaa lapsen jopa hyvin ankarakin omatunto, jonka seurauksena hän aloittaa sisäisen puheen koskien itsehavainnointia ja -ohjausta sekä itsensä rankaisemista. Lapsen identiteetin kehittymisen kannalta tärkeintä tässä vaiheessa on vanhempien antama esimerkki sekä heidän lapselle kertomansa elämää käsittelevät kertomukset ja sadut. Kyseiset tarinat herättävät lapsessa syvän innostuksen tulla kertomusten sankareiden kaltaiseksi kehittäen näin samalla hänen identiteettiään. Kolmannen kehitysvaiheen positiivisen ratkaisemisen seurauksena lapsi on yhä enemmän oma itsensä ja hän arvioi itseään yhä älykkäämmäksi. Tässä vaiheessa lapsi alkaa myös tehdä vertailuja erilaisten asioiden välillä. Ulkopuolisille kyseinen vaihe näkyy lapsen pursuavana energisyytenä, joka puolestaan sallii lapsen unohtaa mahdolliset epäonnistumiset ja lähestyä uusia, jopa vaaralliselta näyttäviä haasteita. (Erikson 1983, 115–121.)

Lapsen kouluikä käsittää Eriksonin (1983) kehitysteorian neljännen vaiheen. Koulun aloittaessaan lapsella on elämänsä parhaat mahdollisuudet nopeaan sekä innokkaaseen oppimiseen. Kyseinen elämäntilanteen muutos myös avartaa samalla suuresti lapsen maailmaa: hän kohtaa paljon uusia aikuisia, tarkkailee heitä sekä löytää paljon erilaisia ammatteja ja rooleja. Lisäksi koulu asettaa monelle lapselle aivan vieraita tavoitteita sekä rajoituksia mahdollistaen uudenlaiset saavutukset sekä epäonnistumiset. Koulun kohdistaessa toimintansa vain kyseisten tavoitteiden saavuttamiselle, saattaa lapselle syntyä tunne omasta epätevyydestä. Koulussa olisikin tärkeää antaa lapsille mahdollisuus itsenäiseen leikkiin ja muuhun toimintaan, jotta lapsi saisi kokemuksia omasta pätevyydestään sekä taidoistaan tehdä asioita oikein ja jopa täydellisesti. Näin lapselle kehittyy myös tunne omasta ahkeruudesta. (Erikson 1983, 122–125.)

Kouluun tullessaan lapsi alkaa saada kehuja oman toimintansa seurauksena. Tämä kehittää hänen sinnikkyytään sekä uppoutumistaan erilaisiin tehtäviin. Kyseinen vaihe luo kehitykselle kuitenkin myös omat vaaransa mahdollistaessaan lapsen vieraantumisen niin itsestään kuin myös omista tehtävistään. Tämä taas saattaa aiheuttaa lapselle huonommuuden ja alemmuuden tunteita. Kyseinen negatiivissävytteinen kehitysura saattaa olla seurausta edellisen vaiheen epäonnistumisesta, jolloin lapsi ei koe olevansa iso koululainen vaan yhä perheen vauva. Lapsi saattaa myös haluta olla enemmän vanhempansa kanssa ja kärsiä tälle vaiheelle ominaisen opiskelumotivaation puutteesta. Lisäksi hän voi yhä vertailla itseään vanhempaansa kokien syyllisyyden sekä alemmuuden tunteita. Yhtenä syynä tähän saattaa olla myös koulun odotusten ja lapsen aiemmin oppimien taitojen ristiriitaisuus: koulu ei arvostakaan lapsen taitoja, mikä puolestaan synnyttää hänelle tunteen epätevyydestä. Lapsen identiteetin kehitykseen vaikuttaa ratkaisevasti myös lapsen havahtuminen siihen, että esimerkiksi oma ihonväri ja perhetausta vaikuttavat omaan arvoon oppilaana. (Erikson 1983, 124.)

Erikson (1983) korostaa opettajan merkitystä lapsen kouluikä

minäkehityksessä. Hänen mukaansa nimittäin lapsi ei välttämättä koskaan kouluvuosien aikana koe nautintoa tai itsekunnioitusta hyvin tekemästään työstä. Opettajalla on kuitenkin mahdollisuus ehkäistä tämä tilanne sekä huonommuudentunteen kehittyminen korostamalla useaan otteeseen lapsen vahvoja puolia. Taitava opettaja voikin kyetä jopa herättämään lapselta piilossa olleen taidon lisäten näin hänen pätevydentunnettaan. Tässä kehitysvaiheessa on kuitenkin myös vaarana se, että lapsi alkaa arvottaa työtä liikaa kokien olevansa arvokas vain työtä tehdessään. Tällöin hän myös menettää mielikuvituksellisuutensa sekä leikkisyytensä. (Erikson 1983, 125–127.)

Eriksonin (1983) kehitysteorian viides ja samalla viimeinen vaihe käsittää nuoruuden, jossa yksilö on hänen mukaansa ikään kuin lapsuuden ja aikuisuuden välissä. Tässä vaiheessa ihminen saattaa olla jopa sairaalloisen kiinnostunut muiden ihmisten käsityksistä häntä kohtaan, jolloin hän alkaa verrata näitä omaan käsitykseensä itsestään. Tämän vaiheen yksi tehtävä on kyetä yhdistämään lapsuudessa kehitetty identiteetti nuoruuden tuomiin uusiin elementteihin. Nuori kokeekin tällöin usein epäselvyyttä identiteetistään eikä tiedä kuka hän on. Myös ammatillinen identiteetti on nuorelta usein kateissa, mikä saattaa häiritä häntä suurestikin. Nuoruuden yksi tärkeimmistä haasteista onkin oman identiteetin löytäminen. (Erikson 1983, 94, 128–132.)

4.3 ”Sen varassa joko lähdetään lentoon tai mennään piiloon.” – määritelmiä itsetunnolle

Itsetunto määritellään usein yhdeksi tärkeimmistä minäkäsityksen osa-alueista. Kyseinen osa-alue käsittää yksilön arviot omasta minäkäsityksestään sekä sen, kuinka tyytyväinen hän on tätä arviota kohtaan. (Beane & Lipka 1986, 5–6; Burns 1982, 1–6; Coopersmith 1967, 5; Keltikangas-Järvinen 2008, 17, 97; Korpinen 2000; Korpinen 1990, 15.) Itsetunto siis sisältää yksilön käsitykset omasta pätevyydestään, hyväksytyksi tulemisesta sekä yleensäkin siitä, millaisena hän itseään pitää ja kuinka arvokas hän mielestään on (Coopersmith, 1967, 5; Korpinen 1990, 15; Salonen 2006, 6–9). Burns'n (1982, 6) sekä Korpisen (1990, 15) mukaan itsetunto kehittyy aktuaalisen minäkäsityksen sekä ihanneminäkäsityksen vertailujen pohjalta.

4.3.1 Itsetunnon ulottuvuudet

Itsetunto-käsite jaetaan teoriasta riippuen hieman erilaisiin osa-alueisiin – aivan kuten on tapahtunut myös käsitteen minäkäsitys kohdalla. Yksi tunnetuimmista itsetuntoa käsittelevistä teorioista lienee Borban (1989) esittämä teoria itsetunnon osa-alueista. Borba jakaa itsetunnon viiteen osa-alueeseen, jotka hän on muodostanut Reasonerin (1982) teorian pohjalta. Kyseisen teorian mukaan itsetunto muodostuu turvallisuuden tunteesta, itsensä tiedostamisesta, liittymisen sekä yhteenkuuluvuuden tunteesta, tehtävätietoisuudesta sekä pätevyyden tunteensa. Jokaisen osa-alueen kehittäminen on mahdollista oikeanlaisten harjoitusten avulla. (Borba 1989 Ahon 1996, 57–58 mukaan.)

Näihin itsetunnon osa-alueisiin palataan luvussa 6.

Keltikangas-Järvinen (2008) puolestaan korostaa itsetunnon olevan neljän erilaisen ulottuvuuden kokonaisuus. Ensimmäinen ulottuvuus eli yleinen itsetunto sisältää yksilön käsitykset yleisesti omista selviytymismahdollisuuksistaan erilaisissa tilanteissa sekä siitä, kuinka hän ottaa vastaan haasteita. Toinen ulottuvuus on nimeltään suoritusitsetunto. Tämä käsittää yksilön uskomukset omista taidoistaan sekä kyvyistään määräten myös tavoitetaso asettamisen. Suoritusitsetunto eroaa tämän teorian muista ulottuvuuksista ollessaan erilainen eri tilanteissa. Tämä tarkoittaa sitä, että ihmisen käsitykset omista taidoistaan ovat hyvin tilannespesifejä vaihdellen tilanteesta toiseen. Yksilön tunne sosiaalisesta selviytymisestä käsittää Keltikangas-Järvisen muotoileman itsetunnon alueiden kolmannen ulottuvuuden. Tämä tunne kertoo yksilön käsityksistä omasta selviytymisestä erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa. Viimeisenä ulottuvuutena on yksilön tunne sosiaalisesta suosiosta. Tämän tunteen positiivisuuteen vaikuttaa yksilön tunne omien luotettavien ystäviensä määrystä, kokeeko hän olevansa yhtä suosittu kuin muutkin sekä uskooko hän muiden viihtyvän hänen seurassaan. (Keltikangas-Järvinen 2008, 26.) Jamesin (1891, 310) mukaan yksilön itsetunnon määrä riippuu yksilön todellisten kykyjen ja hänen olettamien mahdollisuuksiensa suhteesta eli siitä, mitä yksilö ajattelee olevansa ja mihin hän uskoo kykenevänsä. Tämä käsitys vastaa hieman Keltikangas-Järvisen (2008, 26) käsitystä yksilön suoritusitsetunnosta.

Itsetunto jaetaan usein myös julkiseen sekä yksityiseen itsetuntoon. Julkinen itsetunto kuvastaa yksilön niitä ominaisuuksia, jotka hän haluaa kertoa muille ihmisille. Tämä itsetunnon osa-alue ilmenee yksilön käytöksenä jättäen hänestä sellaisen kuvan kuin hän haluaa. Yksilön yksityinen itsetunto puolestaan on hänen todellinen itsetuntonsa: se, mitä yksilö itsestään todellisuudessa ajattelee. (Keltikangas-Järvinen 2008, 24; Salonen 2006, 6–9) Mitä enemmän yksilö haluaa salata todellisia käsityksiä itsestään, sitä enemmän ero julkisen ja yksityisen itsetunnon välillä kasvaa. Tasapainoisella ihmisellä ei ole tarvetta antaa itsestään todellisuudesta poikkeavaa kuvaa, jolloin ero julkisen ja yksityisen itsetunnon välillä on varsin pieni. Täysin samanlaisia nämä kaksi itsetunnon osa-aluetta eivät koskaan voi olla. (Keltikangas-Järvinen 2008, 24.)

4.3.2 Vahva ja heikko itsetunto

Niin arkikielessä kuin myös tieteellisissä tutkimuksissa sekä keskusteluissa itsetunnon määrää kuvataan sanoilla ”hyvä”, ”vahva”, ”terve” ja ”positiivinen” tai ”huono”, ”heikko” ja ”negatiivinen”. Nämä määritelmät ovat kuitenkin varsin monisyisiä sekä antavat yksittäisinä sanoina itsetunto-käsitteestä jopa yksinkertaisen ja yleisesti samanlaisena käsitetyn kuvan.

Itsetunnoltaan vahva yksilö on totuudenmukainen omien kykyjensä sekä heikkouksiensa suhteen. Tällöin hänelle kehittyikin realistinen minäkäsitys. Yksilön käsitykset omista heikkouksistaan eivät vahingoita hänen itsetuntoaan, vaan hän pikemminkin pyrkii kehittämään itseään kyseisillä osa-alueilla. Pettymykset sekä epäonnistumiset eivät myöskään vaurioita kyseisen yksilön

itsetuntoa ja hän ymmärtää jokaisen kohtaavan näitä elämässään. Vahvalla itsetunnolla varustettu yksilö siis hyväksyy itsensä heikkouksistaan huolimatta pitäen itseään arvokkaana ja ainutkertaisena. Hän myös luottaa itseensä ja omiin kykyihinsä sekä uskoo muiden hyväksyvän hänet. Nämä tekijät puolestaan mahdollistava yksilön omien tavoitteiden asettamisen suhteellisen korkealle sekä antavat uskallusta kohdata vaikealtakin tuntuja haasteita. (Keltikangas-Järvinen 2008, 17–23; Salonen 2006, 6–9.)

Mikäli yksilöllä on vahva itsetunto, on hän myös varsin itsenäinen omaa elämää koskevissa päätöksenteoissa miettien vähemmän muiden mielipidettä kyseiseen asiaan. Hän uskaltaa asettaa itselleen ja omalle elämällään jopa osin yleisistä arvoista poikkeavia tavoitteita. Tämä taas luo yksilölle tunnetta oman elämän hallinnasta, joka puolestaan vahvistaa hänen itsetuntoaan entisestään. Vaikka tällainen yksilö uskaltaa ilmaista ja pitää kiinni omista mielipiteistään, hän myös kykenee arvostamaan muita sekä heidän mielipiteitään. Vahvan itsetunnon omaava ihminen siis uskaltaa toimia omien oikeina pitämien mielipiteidensä varassa ollen juuri sellainen kuin hän ajattelee itsensä olevan. (Keltikangas-Järvinen 2008, 17–23; Salonen 2006, 6–9.) Vahvan itsetunnon omaava yksilö tuo siis julki lähes täysin oman yksityisen itsetuntonsa toimien näiden käsitysten mukaisesti. Hän ei myöskään häpeä omaa itseään, jolloin yksityisen itsetunnon lähes täydellinen vastaavuus julkisen itsetunnon kanssa on hänelle täysin luonnollinen asia.

Korpisen (2007; 1993) mukaan terve itsetunto antaakin yksilölle hyvät eväät onnelliseen elämään: hän tulee toimeen muiden kanssa, haluaa toimia ryhmässä, osaa iloita omasta ja toisten menestyksestä, ei masennu epäonnistumisesta, kunnioittaa rajoja sekä on ennen kaikkea optimistinen ja luottaa itseensä. Itsetunnoltaan terve yksilö myös tuntee omat vahvuutensa ja heikkoutensa, osaa arvioida toimintaansa realistisesti ja tarkasti, suoriutuu kykyjensä mukaan, on luova, rohkea ja käyttää ideoitaan sekä ilmaisee rohkeasti mielipiteensä. (Korpinen 2007, 5-15; 1993, 13.) Lisäksi vahvan itsetunnon omaava henkilö oppii helpommin uusia asioita, koska kokee tiedon hankinnan aiheuttaman haasteen nautinnolliseksi (Jones 1988, 26).

Aho (1996) kuitenkin muistuttaa itsetunnon voivan kehittyä myös liian vahvaksi. Tällöin yksilöstä tulee välinpitämätön, ylimielinen, häikäilemätön, muiden saavutuksia mitätöivä oman edun tavoittelija. Liian vahvan itsetunnon omaavalle yksilölle on myös mahdotonta antaa palautetta sekä ohjausta hänen toiminnoistaan, sillä hän ei kuule eikä sisäistä sitä. (Aho 1996, 55.)

Heikon itsetunnon omaava yksilö puolestaan alkaa helposti vihata muita menestyviä ihmisiä pitäen heitä jopa jonkinlaisena uhkana häntä kohtaan. Toisen yksilön menestyessä itsetunnoltaan heikko ihminen kritisoikin häntä suuresti ja jopa mitätöi hänen saavutuksensa. Suoritustilanteessa kyseinen henkilö voi turvautua alisuoriutumiseen epäonnistumisia välttääkseen tai asettaa tavoitetasonsa aivan liian korkealle kohottaakseen omanarvontuntoaan. (Keltikangas-Järvinen 2008, 19; Salonen 2006, 6–9.) Jones (1988, 26) toteaaakin heikkoitsetuntoisella lapsella olevan usein ongelmia akateemisissa

taidoissa. Ahon (1996) mukaan huonon itsetunnon omaava yksilö käyttäytyy epävarmasti ja pelokkaasti niin sosiaalisissa kuin päätöksentekotilanteissakin. Pelokkuus saattaa Ahon mukaan johtua lapsena saaduista omaa toimintaa arvostelevista moitteista sekä pilkasta, jolloin hän alkaa hakea vertaisryhmänsä hyväksyntää jäljittelemällä muiden toimintaa. (Aho 1996, 21.) Myös koululla voi olla samanlainen vaikutus lapsen itsetuntoon: mikäli lapsen toimintaa moititaan koulussa suunnattomasti vaikuttaa se varmasti negatiivisesti hänen päätöksentekokykyihinsä sekä sosiaalisiin suhteisiinsa. Tämä taas helposti heikentää lapsen itsetuntoa. Ahon (1996, 21) mukaan heikkoitsetuntoinen lapsi voi kuitenkin alkaa käyttäytyä myös tyrannisoivasti muita häiriten peittääkseen heikosta itsetunnosta johtuvan epävarmuuden. Opettajan onkin varsin tärkeää tiedostaa mahdollisuus häiritsevään käyttäytymiseen. Mikäli opettaja nimittäin alkaa kyseisessä tilanteessa moittia oppilasta huonosta käytöksestä sekä ei-hyväksyttävistä toimintatavoista, saattaa tästä muodostua itsetuntoa yhä entisestään heikentävä noidankehä.

Aho (1996) toteaa itsetunnotaan heikon yksilön myös aristavan omien mielipiteiden sekä tunteiden julki tuomista odottaen jatkuvasti omaa epäonnistumista. Myös kilpailu- sekä oppimistilanteet yksilö saattaa kokea omaa itseä uhkaaviksi tapahtumiksi, jolloin tärkeimmäksi tavoitteeksi muodostuu oman itsen suojeleminen. (Aho 1996, 25.) Opettajan on tärkeää huomioida myös tämä seikka: kouluhan on helposti täynnä kilpailua, omien kykyjen ja taitojen vertailemista toisten oppilaiden suorituksiin sekä erityisesti oppimistilanteita. Toisiin ihmisiin kohdistuva luottamuksen puute, joustamaton käyttäytyminen sekä riippuvuus ympäristöltä saatavasta palautteesta ovat tyypillisiä heikon itsetunnon omaavalle yksilölle (Aho 1996, 22–24).

Tässä tutkimuksessa itsetunnon tukemisella tarkoitetaan lapsen itsetunnon kehittämistä kohti yhä vahvempaa sekä terveempää itsetuntoa.

4.3.3 Haastateltujen opettajien käsityksiä itsetunnosta

Haastattelemani luokanopettajat määrittelivät itsetunto-käsitteen keskenään hyvin samankaltaisesti. Seija korosti erityisesti itsetunnon merkitystä koko elämän perustana todetessaan, että

Sen [itsetunnon] varassa joko lähdetään lentoon tai mennään piiloon.

Itsetunnolla on hänen mukaansa siis suuri merkitys ihmisen tulevan elämän kannalta. Myös Ossin mukaan itsetunto laajimmillaan määrää ihmisen elämän suunnan. Seija yhtyy myös Keltikangas-Järvisen (2008, 26) käsitykseen yhdestä itsetunnon osa-alueesta todetessaan sen sisältävän yksilön käsitykset omasta mahdollisuudestaan selvitä vastaantulevista haasteista. Maija taas totesi käsitteen olevan hyvin laaja sekä vaikeasti määriteltävissä. Itsetunto-käsitteen vaikea määriteltävyys näkyy myös lukemassani lähdekirjallisuudessa, koska se sisältää paljon erilaisia määritelmiä sekä nimityksiä kyseiselle käsitteelle. Juuri Maijan mainitsema itsetunto-käsitteen laajuus saattaa olla yhtenä syynä sen määrittelemisen vaikeudelle: tutkija pyrkii antamaan

käsitteestä mahdollisimman selkeän ja ytimekkään kuvan joutuen näin jättämään määrittelyn ulkopuolelle mielestään vähemmän arvokkaita tekijöitä. Maija kuitenkin tiivistäen toteaa itsetunnon tarkoittavan

– – sitä, että tuntee ja tietää itsensä ja on niin kun sinut itsensä kanssa ja osaa arvostaa sitä, että kokee, että minä oon hyvä tälläsenä ja se riittää.

Myös Ossi ja Jussi pohtivat itsetunnon tarkoittavan yksilön käsitystä omasta itsestään. Ossin mukaan hyvän itsetunnon omaava henkilö näkee itsensä myönteisesti kun taas huonon itsetunnon omaavalla henkilöllä on heikko itsearvostus. Jussi taas korostaa hyvän itsetunnon kohdalla oman itsensä tiedostamista: hyväitsetuntoinen yksilö tiedostaa omat heikkoutensa ja vahvuutensa ja myös hyväksyy ne. Myös Kaarina korostaa itsetunto-käsitettä määritellessään, että yksilön tulee hyväksyä itsensä juuri sellaisena kuin hän on. Maijan ja Seijan mukaan siis yksilöllä, joka hyväksyy omat vahvuutensa ja heikkoutensa sekä arvostaa itseään omana itsenään, on vahva itsetunto. Nämä käsitykset vastaavat niin Keltikangas-Järvisen (2008, 18–23), Korpisen (2007, 5-15) kuin myös Salosen (2006) käsityksiä yksilön vahvasta itsetunnosta. Jussin mukaan tärkeää on huomata myös se, että hyvän itsetunnon omaava henkilö pystyy toimimaan erilaisissa tilanteissa tarkoituksenmukaisella tavalla. Ossi puolestaan vielä korostaa itsetunnon olevan tunnepohjaisesti väritynyt kuva omasta itsestä.

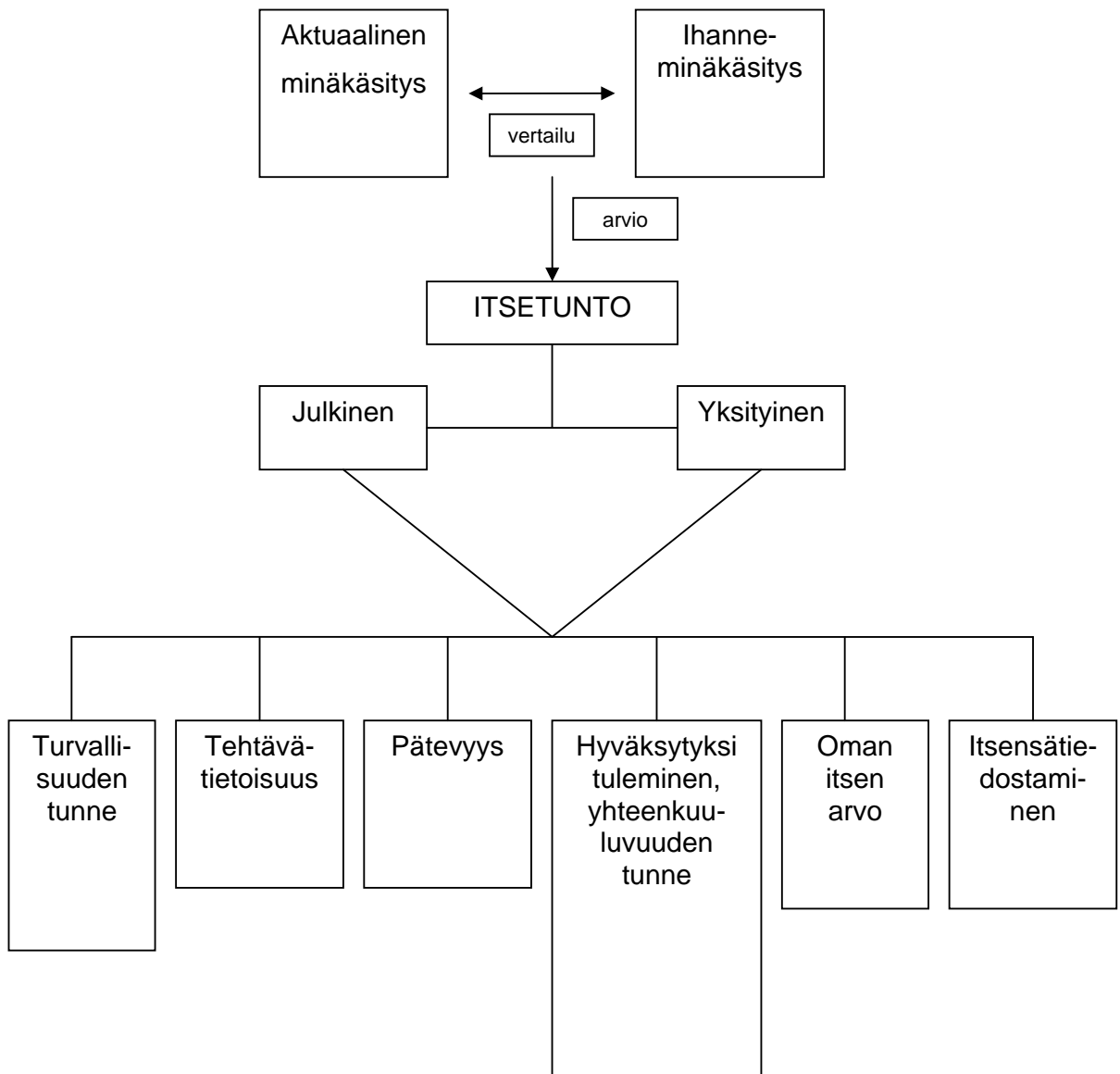
4.3.4 Itsetunto tässä tutkimuksessa

Tässä tutkimuksessa itsetunto käsitetään yhdeksi minäkäsityksen osa-alueeksi. Yksilön itsetunto koostuu hänen arvioistaan omasta minäkäsityksestään sekä siitä, kuinka tyytyväinen hän on kyseistä arviota kohtaan. Arviot sisältävät yksilön käsitykset omasta pätevyydestään, hyväksytyksi tulemisestaan, omasta arvostaan sekä yleensäkin siitä, millaiseksi yksilö itsensä kokee.

Yksilön syvin ja todellisin itsetunto koostuu hänen yksityisestä itsetunnostaan eli siitä, mitä hän oikeasti itsestään ajattelee. Yksityinen itsetunto käsittää yleisen itsetunnon, joka sisältää yksilön yleiset arviot oman minäkäsityksensä osa-alueista. Tyytyväisyys tätä arviota kohtaan määräytyy yksilön ihanteiden ja todellisten ominaisuuksiensa suhteellisesta määrästä: mitä enemmän hän uskoo omaavansa ihannoimiaan ominaisuuksia, sitä vahvempi itsetunto hänellä on. Yksilön julkinen itsetunto on osa hänen yleistä itsetuntoaan. Tämä osa käsittää ne yksilön arviot ja tyytyväisyyden omaa minäkäsitystään kohtaan, jonka hän haluaa näyttää ympäristölleen. Yleinen itsetunto puolestaan jakautuu erilaisiin osa-alueisiin. Näitä osa-alueita ovat käsitys omasta pätevyydestä, tehtävätietoisuus, hyväksytyksi tulemisen ja yhteenkuuluvuuden tunne, turvallisuuden tunne, tunne omasta arvokkuudesta sekä itsensä tiedostaminen. (Ks. kuvio 1.)

Tässä tutkimuksessa käytettävä määritelmä itsetunto-käsitteelle perustuu pääasiassa Burns'n (1982), Keltikangas-Järvisen (2008) sekä Korpisen (2007;

1990) käyttämiin määritelmiin.



Kuvio 1. Itsetunto tässä tutkimuksessa.

5 KEINOJA LAPSEN ITSETUNNON TUKEMISEKSI

Kuten Eriksonin (1983, 91–132) kehitysteoriasta on huomattavissa, lapsen minäkäsitys ja itsetunto kehittyvät lapsen syntymästä lähtien. Oppilaat eivät siis ole keskenään samalla viivalla itsetunnon suhteen kouluun tullessaan. Burns (1982) kuitenkin muistuttaa lapsen itsetunnon olevan altis muutoksille vielä kouluikäisenäkin. Hän myös toteaa koulun olevan erityisen tehokas paikka lapsen positiivisen itsetunnon vahvistamiseksi tai jopa sen nujertamiseksi, sillä koululla on lapsen elämässä hyvin iso rooli. (Burns 1982, 201–204.) Myös Beane ja Lipka (1986, 29) sekä Aho (1996, 29) korostavat koulun mahdollisuutta lapsen itsetunnon tukemisessa: alkuopetusikäisen lapsen itsetunto rakentuu kaiken sen perusteella, mitä hän näkee, kokee, kuulee ja tuntee. Heidän mukaansa siis jokainen koulun tapahtuma voi joko kehittää tai heikentää oppilaan itsetuntoa. Johnsonin (2011,1) mukaan lapselle tärkeillä ihmisillä on mahdollisuus tukea lapsen itsetuntoa. Koska opettaja on oppilaan mukana suurimmassa osassa koulun tapahtumista ja hän on myös yksi lapsen merkittävimmistä henkilöistä, on opettajalla näin jopa pelottavan suuri vastuu lapsen itsetunnon tukemisesta. Myös Maija ja Jussi korostavat opettajan asemaa alkuopetusikäisen lapsen itsetunnon kehittämisessä. Jussi toteaaakin, että

Hän [opettaja] on enemmän tekemisissä tän kolmen vuoden aikana näitten lasten, yksittäisen lapsen kanssa kuin konsanaan äiti tai isä on. Sillä on valtavan suuri vaikutus.

Lapsen itsetunnon tukemisessa tulee erityistä huomiota kiinnittää lapsen persoonallisuuteen sekä ongelmien tilannekohtaiseen ratkaisemiseen. Seijan mukaan jokaiseen tilanteeseen ja oppilaaseen soveltuvia ohjesääntöjä itsetunnon tukemiseksi ei voidakaan siis antaa. Myös Ossi korostaa opettajan tilanne- ja oppilaskohtaista tuntemusta ja tajua. Jussin mukaan tämä korostuu erityisesti sosiaaliselta käytökseltään jollakin tapaa poikkeavien oppilaiden kohdalla.

Opettajalla tuleekin Kaarinan mukaan olla varsin herkät ”tuntosarvet”. Näiden avulla opettaja voi saada tietoa siitä, millä tavoilla oppilaan itsetuntoa voidaan parhaiten tukea. Opettajan tulee kuitenkin Ahon (1996, 48) mukaan tietää myös oppilaansa kehitystaso sekä suhteuttaa käytettävät tukimenetelmät tätä tasoa silmällä pitäen. Tekemieni haastatteluiden sekä lukemani lähdekirjallisuuden pohjalta olen jakanut itsetunnon tukemiseen vaikuttavat tekijät kuuteen osa-alueeseen (ks. Vesterinen 2009). Näitä osa-alueita ovat oppimistilanteet ja -ympäristöt, oppilaan omat taidot, palautteen antaminen ja arviointi, oppilaiden kontrollointi, lasten vanhemmat sekä moniammatillinen yhteistyö. Seuraavassa tekstissä pohdin miten kyseiset osa-alueet vaikuttavat oppilaan itsetuntoon sekä mitä mahdollisuuksia opettajalla on tukea lapsen itsetuntoa näiden osa-alueiden puitteissa.

5.1 ”Et tää on mejän luokka ja jokainen saa olla täällä just semmonen kun on.” – Oppimisympäristö ja -tilanteet

Koulun arki koostuu erilaisista opetustilanteista. Näissä tilanteissa opettajalle myös avautuu monenlaisia mahdollisuuksia vaikuttaa oppilaan itsetuntoon. Opetustilanteiden rinnalla kuitenkin myös oppimisympäristöllä on suuri merkitys muun muassa oppilaan turvallisuuden tunteen, pätevyyden sekä hyväksytyksi tulemisen tunteen kehittymiseen, joita lisäämällä opettaja voi vahvistaa oppilaidensa positiivista itsetuntoa. Seuraavissa alaluvuissa käsittelen opettaja-oppilas-suhteen, oppilaantuntemuksen, luokkailmapiirin, vertaisryhmän, opetusmetodien, tavoitteiden asettamisen sekä sukupuolten välisten erojen vaikutusta lapsen itsetuntoon sekä sen tukemiseen.

5.1.1 Opettaja-oppilas-suhde

Lapsen aloittaessa koulunkäynnin hänen opettajastaan saattaa muodostua jopa vanhempia suurempi auktoriteetti (Aho 1996, 29). Haastattelemieni luokanopettajien mukaan opettajalla onkin todella suuri merkitys lapsen itsetunnon kehittymisessä. Läheinen opettaja-oppilas-suhde saattaa jopa lisätä oppilaan akateemisia ja sosiaalisia taitoja. Tätä kautta hän voi saada myös enemmän onnistumisen kokemuksia, jotka taas vaikuttavat positiivisesti lapsen itsetuntoon. (Manning 2007, 39.) Leflotin, Onghenan ja Colpinin (2010) mukaan opettaja-oppilas-suhteen taso ennustaa varsin hyvin lapsen itsetunnon määrää ja laatua.

Seijan mukaan opettajan ja oppilaan välinen suhde alkaa heti koulunkäynnin alkaessa jo ihan ensimmäisestä päivästä lähtien. Maijan mukaan opettajan eleet, ilmeet ja tapa lähestyä lasta vaikuttavat heidän välisen suhteen muodostumiseen. Lapsi puolestaan lukee näitä opettajan eleitä Maijan mukaan osin tiedostamattaan. Kyseisen suhteen ollessa jatkuvasti esillä koulun arjessa, voi opettajakin Kaarinan mukaan jopa tiedostamattaan vaikuttaa oppilaan itsetuntoon jopa negatiivisilla tavoilla. Maija toteaaakin, että

Ja jos suhde on tämmönen kielteinen, tommonen et laps aistii, että opettaja ei välitä musta tai ei tykkää musta niin kyllä se, se on aika tuhoisaa monella lailla.

Kaarina, Jussi ja Ossi korostavatkin lapsen muistavan positiivisten kokemusten rinnalla myös opettajalta saadut negatiiviset kokemukset, jotka taas vaikuttavat negatiivisesti lapsen itsetuntoon. Myös Leflot ym. (2010) toteavat opettaja-oppilas-suhteen negatiivisilla piirteillä olevan todennäköisesti merkitystä erityisesti lapsen käyttäytymistä koskevaan ja yleiseen itsetuntoon. Jussin mukaansa negatiivista suhdetta lisäävät erilaiset oppilaan huomiotta jättämiset sekä oppilaan jatkuva aliarvioiminen. Ossi puolestaan pohtii oppilaan aliarvioimisen sekä tuomitsemisen vaikuttavan varsin nopeasti lapsen itsetuntoon sitä alentavasti. Tässä kohden opettajan tuleekin mielestäni olla erityisen herkkä niin kutsuttujen lahjakkaiden oppilaiden kohdalla. Tällaisen oppilaan taitoja nimittäin helposti aliarvioi erityisesti alkuopetuksen alkumetreillä, jolloin opettaja ei vielä kunnolla tunne oppilaitaan. Seijan mukaan opettajan tuleekin jo ensimmäisestä päivästä lähtien korostaa ottavansa oppilaansa erityiseen suojelukseensa, koska juuri he ovat hänen oppilaitaan. Tämä lisää hänen mukaansa oppilaiden luottamusta opettajaa kohtaan.

Ahon (1996, 71) mukaan oppilaan tunteet hyväksytyksi tulemisesta ovat tärkeitä hyvän opettaja-oppilas-suhteen kehittymisessä ja lapsen itsetuntoa tukiessa. Näitä tunteita opettaja voi lisätä kohtaamalla lapsen omana itsenään, kuuntelemalla häntä, ottamalla lapsen mukaan erilaisiin asioihin, näyttämällä, että hän on tärkeä opettajalleen, tukemalla oppilasta sekä olemalla paikalla silloin, kun oppilas häntä tarvitsee. (Salonen 2006, 8–9.) Burns'n (1982) mukaan oppilaan tunnetta hyväksyttynä olemisesta lisää opettajan katsekontakti, ystävällinen hymy sekä lämmin äänensävy. Myös opettajan ja oppilaan väliset kahdenkeskiset keskustelut sekä se, että opettaja näyttää oppilaalleen olevansa kiinnostunut hänestä, lisäävät oppilaan itsetuntoa (Burns 1982, 242–244). Maijan mukaan erityisesti kahdenkeskiset keskustelut opettajan ja oppilaan välillä näyttävät oppilaalle opettajan välittävän hänestä ja olevan hänestä kiinnostunut. Tärkeää hänen mukaansa keskusteluissa on kuitenkin se, että niissä puhutaan myös koulun ulkopuolisista asioista: opettajan tulee puhua oppilailleen kuin ”ihminen ihmiselle”. Myös Jussin mukaan on tärkeää keskustella oppilaiden kanssa koulun ulkopuolisista asioista: tukiopetuksessa olevalta voi hänen mukaansa kysellä vaikka tulevan viikonlopun suunnitelmista. Tällaiset keskustelut lähentävät opettajaa ja oppilasta sekä luovat näin tietynlaista luottamusta opettajaan – oppilas siis kokee opettajan todella olevan kiinnostunut hänestä.

Seijan mukaan on myös hyvin tärkeää, että oppilas tuntee, ettei opettaja hylkää häntä, vaikka hän joskus epäonnistuisikin. Oppilaan tulee siis kokea olevansa rakas luokanopettajalleen. Opettajan näyttäessä myös itse epäonnistuvansa

sekä olevansa joskus väärässä, voi Seijan mukaan olla suuri merkitys oppilaan ja opettajan väliselle suhteelle ja näin myös oppilaan itsetuntoon. Hän toteaaakin, että

– – ja jos joskus tuntuu siltä, että pitää pyytää lapselta anteeks, niin se pitää tehdä. – – että jokaiselle opettajalla sattuu semmosta, että tuota siinä ei sillon saa asettua semmoseen, että siinä voi purkaa sillon sieltä lapsen sydäimestä semmosen karsastuksen, joka saattaa sitte jäädä vuosiks jos se jää sinne. Sanoo reilusti, että minä olin kuule väärässä, voitko antaa anteeks.

Opettajan odotukset oppilaitaan kohtaan vaikuttavat suuresti oppilaan menestymisen tasoon sekä itsetunnon määrään (Burns 1982, 248; Keltikangas-Järvinen 2008, 192; Korpinen 1990, 89). Opettajalla on oma käsityksensä tietynlaisista oppilaista ja hän helposti vahvistaa omalla käytöksellään oppilaan sellaisia piirteitä, jotka sopivat hänen käsitykseensä tämänlaisesta oppilaasta (Burns 1982, 248). Opettajan odotukset oppilaistaan sekä heidän minäkäsityksensä ovatkin siis Burns'n (1982, 248) sekä Maijan mukaan itseään toteuttava profetia. Nämä odotukset eivät kuitenkaan täysin automaattisesti vaikuta oppilaan itsetuntoon, vaan hänen tulee arvostaa opettajaa ja pitää häntä itselleen tärkeänä vaikutusten syntymiseksi. Korpisenkin (1990, 89) mukaan juuri opettajan asennoituminen oppilastaan kohtaan vaikuttaa suuresti lapsen itsetunnon kehittymiseen. Seijan mukaan opettajan tuleekin alkaa luottamuksen rakentamisen jälkeen rohkaista erityisesti niitä oppilaita, joille koulussa opiskeltavat asiat ovat vaikeita. Hänen mukaansa opettaja ei missään vaiheessa myöskään saa myötäillä oppilaan käsityksiä omasta huonommuudesta, vaan häntä tulee rohkaista niin paljon kuin vain on mahdollista. Myös Maija kertoi opettajan voivan nujertaa lapsen itsetunnon toteamalla, ettei lapsen kannata tehdä jotakin asiaa, koska hän on siinä niin huono. Jussi muistuttaaakin, että jokaisen opettajan tulisi ainakin pyrkiä kannustamaan jokaista luokan oppilasta nimenomaan konkreettisissa asioissa vähintään kerran päivässä.

5.1.2 Oppilaantuntemus

Ahon (1996) mukaan opettajan onkin hyvin tärkeää tuntea oppilaansa sekä heidän taustansa. Tällöin opettaja pystyy hänen mukaansa myös tarjoamaan erilaisia mahdollisuuksia oman itsen parempaan tuntemiseen. (Aho 1996, 70.) Oppilaantuntemus myös helpottanee positiivisen opettaja-oppilas-suhteen muodostumista. Haastatteleman luokanopettajat korostivat myös oppilaantuntemuksen merkitystä lapsen itsetunnon tukemisessa. Seijan, Jussin ja Ossin mukaan koko itsetunnon tukeminen perustuu oppilaantuntemukselle. Jussi kertookin esimerkin yhdenlaisesta tilanteesta:

– – hyvä tietää opettajan, että eräs poika tässä luokassa on ollut kolme vuotta äidistään erossa heti syntymän jälkeen, koska äiti ei jaksanut ja vasta neljä-viis-vuotiaana poika tuli jälleen äitinsä huomaan. Äiti tervehtyi ja kuntoutui. Pojassa selkeästi näkee nämä merkit, mitkä tämä äidistä eroaika on jättänyt. Hyvin selkeä esimerkki siitä, että jos näitä

asioita ei tietäisi, niin ei pojan käyttäytymistä pystyis ymmärtää.

Myös Ossi alleviivaa oppilaantuntemuksen merkitystä:

*Siitähän sen kaiken pitäis lähtee, että se oppilas tunnetaan hyvin. – –
opettaja ei voi missään nimessä aina reagoida täsmälleen samalla
tavalla vaan opettajan täytyy tuntea se kenelle se reagoi – – mikä tapa
on oikea, millon kannattaa olla kannustava, millon kannattaa olla tiukka.*

Kaarinan mukaan oppilaantuntemus auttaa opettajaa miettimään, millä erilaisilla tavoilla opettaja voi lasta tukea kehittääkseen hänen itsetuntoaan parhaalla mahdollisella tavalla. Hän toteaaakin, että

*– – kyl aika paljon pitää niin kun osata kuunnella sitä lasta, et missä nyt
mennään eikä hirveesti aina et sä teet näin.*

Myös Maija korostaa oppilaantuntemuksen merkitystä lapsen itsetunnon tukemisessa pohtiessaan, että

*Jos en tunne niitä oppilaita, ni mähän voin tietenki vahingossaki nujertaa
niitten itsetuntoo – –*

Oppilaantuntemus vaatii kuitenkin Seijan sekä Maijan mukaan paljon aikaa. Oppilas opitaan nimittäin Seijan mukaan tuntemaan yhteisessä kanssakäymisessä sekä opetuksen yhteydessä. Maija myös korostaa, että opettajalla tulee olla aikaa tutustua jokaiseen oppilaaseensa henkilökohtaisesti ja oppia myös tuntemaan hänet. Kaarina kuitenkin toteaa oppilaantuntemuksen olevan hyvin vaikea asia, sillä

*– – kylhän siinä sit monta kertaa se tilanne, et sul on parikyt oppilasta
siinä, jotka kaikki vaatis sen huomion, ei voi kuitenkaan toimia aina vaan
yhden ehdoilla. Et ei se aina käytännössä toteudu.*

Vaikka siis opettaja oppisikin tuntemaan oppilaansa hyvin, ei sitä välttämättä Kaarinan mukaan pysty hyödyntämään koulun arjessa. Tavoitteena tulisi kuitenkin olla jokaisen yksilöllisyyden huomioiminen jo opetuksen suunnittelun vaiheessa, jolloin opetusta voidaan ainakin jonkin verran suunnata sopimaan jokaiselle luokan oppilaalle niin, että se myös tukee heidän itsetuntoaan.

5.1.3 Luokkailmapiiri

Salosen (2006, 9) sekä Korpisen (1996) mukaan lapsen itsetuntoon vaikuttaa suuresti hänen sosiaalinen ympäristönsä. Korpisen (1996) mukaan lapsen terveen itsetunnon kehittymistä tukevan luokan ilmapiirin tulee olla lämmin, toisia kunnioittava, vahvistava sekä empaattisesti muihin luokan ihmisiin suhtautuva. Hän myös toteaa, että

Oppilaan itseluottamusta ja hyviä koulusuorituksia edisti opettajan innostava, rohkaiseva sekä joustava opetustapa, jossa arvostettiin oppilaiden mielipiteitä ja otettiin ne huomioon opetuksessa. (Korpinen 1996, 30–31.)

Luokassa vallitsevaan yleiseen ilmapiiriin tuleekin oppilaiden itsetuntoa tukevan opettajan kiinnittää suuresti huomiota. Seijan mukaan ilmapiiriä luodaan yhteisen toiminnan lomassa eikä siihen ole mitään erikoisia harjoitteita. Kaarinan mukaan jokaisella opettajalla on omanlaisensa tavat kehittää luokan positiivista ilmapiiriä.

Beane ja Lipka (1986) jakavat kouluilmapiirin kahteen eri tyyppiin. Ensimmäisessä tyypissä eli valvovassa ilmapiirissä tärkeintä on lähinnä järjestyksen säilyttäminen ja opettajan eräänlainen diktatuuri. Opettajalla on myös oppilaista stereotyyppisiä mielikuvia ja hän käyttää kasvatustutkimuksena paljon erilaisia rangaistuksia. Toisessa kouluilmapiirin tyypissä eli humanistisessa tyypissä korostuvat demokraattiset menetelmät, vuorovaikutuksellisuus, persoonallisuus, muiden kunnioittaminen, itsekuri, joustavuus ja päätösten yhteinen tekeminen. (Beane & Lipka 1986, 31.) Lewinin, Lippittin ja Whiten (1939) mukaan mitä humanistisempi ilmapiiri koulussa on, sitä itseohjautuvampia kyseisen koulun oppilaat ovat (Beane & Lipkan 1986, 32 mukaan). Kyseinen ilmapiiri myös vähentää lapsen tunnetta uhattuna olemisesta, jolloin hän myös tutkimusten mukaan ajattelee itsestään yhä positiivisemmin. Oppilasta kannustava ympäristö myös mahdollistaa onnistumisen kokemukset, jotka taas vaikuttavat yksilön itsetunnon kehittymiseen. (Beane & Lipka 1986, 32.)

Ryhmän yhteenkuuluvuuden tunteella on suuri merkitys lapsen itsetunnon kannalta (Aho 1996, 70–72; Leppilampi & Piekkari 1998, 16). Myös Maija sekä Seija korostivat luokan me-hengen merkitystä lapsen itsetunnolle. Maija toteaaakin, että

– – jos saa rakennettua sinne semmosen ilmapiirin, että se yhteenkuuluvuuden tunne, et tää on mejän luokka ja jokainen saa olla täällä just semmonen kun on ja ja niin kun puhutaan auki ne jokaisen vahvuudet ja heikkoudet ja todetaan, että kukaan meistä ei oo niin kun täydellinen ja ja me tarvitaan toinen toisiamme – –

Ahon (1996, 65, 71–72) mukaan luokan yhteenkuuluvuuden tunnetta voi kehittää lisäämällä oppilaiden tunnetta ryhmään kuulumisesta sekä ryhmän hyväksymisestä. Maija puolestaan koki merkittäväksi sen, että luokassa korostetaan jokaisen oppilaan tärkeyttä: jos joku oppilaista on poissa, luokka on ikään kuin ”tynkä-me”. Myös ystäväystymisen harjoittelu sekä kaveritukeen rohkaiseminen lisäävät luokan me-henkeä. Näiden tekijöiden vaikutukset oppilaan itsetuntoon kuitenkin määrää lapsen oma halu kuulua kyseiseen ryhmään. Luokan yhtenäisyyttä voidaan lisätä myös etsimällä ryhmästä samoin ajattelevia jäseniä sekä järjestämällä luokan yhteisiä tapahtumia. (Aho 1996, 72.) Leppilampi ja Piekkari (1998) puolestaan korostavat luottamuksen tunteen

sekä positiivisen vuorovaikutuksen olevan edellytyksiä luokan yhteenkuuluvuuden tunteelle. Positiivista vuorovaikutusta opettaja voi lisätä kannustamalla oppilaita kehumaan toisiaan sekä arvostamaan toisten mielipiteitä. (Leppilampi ym. 1998, 16–17.) Maijan mukaan luokan yhteishenkeä kohottaa myös pulpettijärjestyksen pitäminen ryhmissä ja näiden ryhmien muuttaminen kuukauden välein. Tällöin jokainen oppilas myös oppii tekemään töitä erilaisten ihmisten kanssa ja sietämään erilaisuutta. Tämä helposti lisää myös oppilaiden hyväksytyksi tulemisen ja arvokkuuden tunteita sekä vahvistaa näin heidän itsetuntoaan. Seija taas pohti, että itsetuntoa tukevassa luokassa vallitsee myös keskinäinen sopu ja luottamus sekä yhteinen työn ilo.

Oppilaan turvallisuudentunteella on myös suuri merkitys hänen itsetuntonsa kannalta. Borban (1989) mukaan turvallisuuden tunteen luominen on jopa pohjana kaikelle muulle itsetunnon kehittymiselle. Mikäli luokassa ei siis ole turvallinen ilmapiiri, ei oppilaiden itsetuntoa hänen mukaansa pystytä lainkaan kehittämään. (Ahon 1996, 59 mukaan.) Haastatteleman opettajatkin korostavat turvallisuudentunteen valtavaa vaikutusta lapsen itsetuntoon. Maija korostaakin, että opetuksen tulisi lähteä ensimmäisellä luokalla juuri oppilaiden turvallisuuden tunteen kehittämisestä. Hänen mukaansa nimittäin ihminen tuntee aina uuteen ryhmään joutuessaan olonsa aluksi varsin turvattomaksi. Jotta oppilaan turvallisuuden tunne kasvaisi, tulee hänen Maijan mukaan saada olla luokassa rauhassa oma itsensä. Myös Ossin mukaan oppilaan tulee saada olla luokassa oma aito itsensä. Hän korostaa, että jokaisen oppilaan pitää pystyä sanomaan, mikäli jokin asia häiritsee tai painaa. Jussi puolestaan pohtii turvallisuudentunteen puutteen näyttäytyvän luokassa oppilaan deprivoitumisena: toinen oppilas saattaa tuoda julki olotilan syvänä hiljaisuutena, kun taas joku toinen saattaa alkaa käyttäytyä kovaäänisesti tai vilkkaasti tai eristäytyä täysin muista. Hänen mukaansa kuitenkin turvallisen oppimisympäristön sekä palkitsemisen kautta tällainen on mahdollista välttää. Palkintoina toimii muun muassa henkilökohtainen tai koko ryhmään kohdistuva kehuminen. Leppilampi ja Piekkari (1998, 16) toteavat opettajan oppilaantuntemuksen sekä oppilaista välittämisen luovan perustan turvallisen ilmapiirin kehittämiseksi. Heidän mukaansa tärkeää on myös se, että oppilas kokee muiden tuntevan hänen heikkoutensa ja vahvuutensa. Borba puolestaan korostaa, että lapsen mielestä uhkaava luokkailmapiiri estää turvallisuuden tunteen syntymistä (Ahon 1996, 59 mukaan).

Ahon (1996, 60–61) mukaan luokan turvallista ilmapiiriä voidaan lisätä luottamuksellisella oppilas-opettaja-suhteella, opettajan oikeudenmukaisuudella oppilaitaan kohtaan sekä selvien rajojen ja sääntöjen asettamisella. Myös Maija kertoi luokan yhteisten sääntöjen lisäävän lapsen turvallisuuden tunnetta. Hänen mukaansa nimittäin erityisesti alkuopetusikäisille lapsille tietyt rutiinit ovat erittäin tärkeitä turvarajoja. Maija kuitenkin korostaa, että lapsen tulee kasvaa pois rutiineista ja tiukoista säännöistä vanhemmalla iällä, mutta pienelle lapselle rutiinit ovat välttämättömiä turvallisuuden tunteen kehittämiseksi. Hän myös korostaa turvallisuuden tunnetta lisäävän luokan yhteishenki sekä koulun fyysiseen ympäristöön tutustuminen. Ahokin (1996, 61) toteaa koulun ympäristöön tutustumisen lisäävän lapsen turvallisuudentunnetta.

Jussikin kertoo lapsen fyysisellä turvallisuudella olevan osansa turvallisuudentunteen kehittymisessä. Burns'n (1982) mukaan taas itsetunnon kannalta on erittäin tärkeää luoda luokkaan sellainen ympäristö, jossa oppilas voi hyväksyä itsensä. Tähän auttaa hänen mukaansa opettajan ja oppilaan välinen molemminpuolinen tukeminen ja välittäminen sekä mahdollisuus omien tunteiden vapaaseen ilmaisemiseen. (Burns 1982, 403.) Korpinenkin (1993,17) korostaa hyväksyvän ja lämpimän ilmapiirin merkitystä lasten itsetunnolle. Myös Jussi ja Ossi korostivat avoimuudesta ja myönteisyydestä lähtevää ilmapiiriä lapsen itsetunnon tukemisessa. Ossin mukaan

– – jokaisella oppilaalla on täys luottamus siihen, että ne voi sanoo miltä niistä milloinkin tuntuu ja mitä niillä on mielessä.

Mielestäni koulumaailma ei kuitenkaan aina kannusta tällaiseen toimintaan todellisuudessa, sillä oppilaiden käyttäytyminen ja toiminta voi olla hyvinkin rajoitettua ja opettajan hallitsemaa. Rajoittamalla suuresti oppilaiden käyttäytymistä ja omana itsenä olemista, opettaja voi kuitenkin kokea pystyvänsä toimimaan lasten kanssa helpommin ja näin oikeuttaa oman toimintansa. Tämä ei kuitenkaan välttämättä ole oikea tie oppilaiden terveen itsetunnon kehittämiseen.

Jussi kertoi lisäksi keskustelewansa mahdollisista ongelmatilanteista saman tien tapahtuman jälkeen. Hänen mukaansa jokaisella tulee olla mahdollisuus sovittaa tekonsa ilman pelkoa leimautumisesta esimerkiksi koulukiusaajaksi. Jussi kuitenkin korostaa keinojen koventuvan, mikäli toiminta jatkuu. Tällöin mukaan keskusteluun otetaan oppilaan vanhemmat sekä mahdollisesti myös muun muassa koulupsykologi ja erityisopettajat. Keskustelut ja ongelmien sovittelu käydään Jussin mukaan Vastuun portaat –nimisen ongelmanratkaisuohtelman avulla. Vastuun portaat sisältävät kuusi askelmaa, joita noudattamalla lapsi etenee turvallisesti rikkeestä kohti vastuuntuntoa. Askemat ovat nimeltään alusta loppuun kuljettuna 1.) myöntäminen, 2.) ymmärtäminen, 3.) anteeksipyyntö, 4.) sovittaminen, 5.) lupaaminen ja 6.) vastuuntunto. (Ks. [http://www.kidsskills.org/fin/vastuunportaat/.](http://www.kidsskills.org/fin/vastuunportaat/))

Opettajan tulisi myös saada luotua luokkaan ilmapiiri, jossa yhtäkään oppilasta ei kiusattaisi. Keltikangas-Järvisen (2008, 209–214) mukaan nimittäin kiusaamisella on kaikkein suurin negatiivinen vaikutus lapsen itsetuntoon. Mikäli tällaisia tilanteita kuitenkin luokkaan tulee, täytyy ne hänen mukaansa ratkaista keinoja kaihtamatta. Myös Manning (2007, 41) toteaa itsetuntoa tuettaessa kiusaamisen eliminoivien keinojen olevan erittäin tehokkaita tukemisen menetelmiä. Haastattelemiini luokanopettajat myös totesivat, että opettajan tulee puuttua mahdollisiin kiusaamistilanteisiin heti. Seija painotti erityisesti kiusaamisen poistamista koulumaailmasta, mikäli lasten itsetuntoa halutaan kehittää nimenomaan positiivisempaan suuntaan. Tilanteesta tulee heidän mukaansa keskustella yhdessä. Seija kuitenkin korosti, ettei opettaja saa alkaa paljoa moittimaan, vaan tapahtunutta tulee käsitellä tyynesti ja järkevästi. Maijan mukaan käytävän keskustelun avulla oppilaita tulisi ohjata itse ratkaisemaan kiusaamistilanne. Hänen mukaansa opettajan tulee kiinnittää

huomiota kyseisten tilanteiden käsittelyn systemaattisuuteen sekä avoimuuteen. Muuten hän saattaa tiedostamattaankin kohdella oppilaitaan epäoikeudenmukaisesti. Tämä taas aiheuttaa varmasti negatiivisia tunteita eri tavalla kohdelluissa oppilaissa heikentäen myös heidän itsetuntoaan. Kaarinan mukaan kiusaamistilanteessa on tärkeää myös varmistaa, että kiusaava osapuoli todella ymmärtää, mitä hän on tekemässä. Toisaalta hänen mukaansa oppilaalle syntyneen kiusaavan käyttäytymismallin muuttaminen saattaa helposti olla pitkä prosessi. Ossi myös muistutti jokaisen tilanteen olevan erilainen, jolloin opettajan tulee osata toimia tilannekohtaisesti tarpeelliseksi katsomallaan tavalla, esimerkiksi kuinka pitkälle asia viedään ja millä syvyydellä sitä käsitellään. Jouni myös kertoi koulukiusaamisen olevan valitettavasti kaikkein yleisin ja ikävin asia, mitä koulumaailmassa tapahtuu. Opettajan onkin siis todella jo etukäteen mietittävä, mitä erilaisissa kiusaamistilanteissa tulee tehdä ja miten kiusaamista saataisiin kitkettyä pois koulumaailmasta. Vain tällä tavoin voidaan tukea oppilaiden terveen itsetunnon kehittymistä.

Kiusaamistilanteiden taustalla on Kaarinan mukaan usein oppilaiden välinen kateus. Hän pohtiikin, että oppilaita tulisi opettaa huomaamaan toistensa taidot ja myös kehuamaan toisiaan:

Et semmosen kun ehkä, et jotenkin sellasta osais niin kun jotenkin kannustaa ja saada oppilaat niin kun, et sä olit nyt tossa hyvä ja sit joku toinen taas jossain toisessa. Reilua kannustusta.

Kaarinan mukaan oppilaiden on nimittäin usein todella vaikeaa myöntää toisen olevan parempi jossakin kuin itse on. Tällainen varmasti vaikuttaa luokan sisäiseen ilmapiiriin heikentäen helposti ainakin muutaman oppilaan itsetuntoa heidän kokiessa epäpätevyiden tunteita. Maija puolestaan kertoi erilaisuuden sietämiseen opettamisen vähentävän ainakin oppilaan piirteistä johtuvaa kiusaamista huomattavasti. Opettaja voikin ennakoida ja ehkäistä mahdollisia kiusaamistilanteita Maijan mukaan niin, että

– – me [opettaja yhdessä oppilaiden kanssa] katotaan, et meillä on kaikilla vähän eri mittanen tukka ja erilaiset silmät ja ja me ollaan eri mittasia, et ku jokainen on oma yksilönsä, ni sitte me myös osataan erilaisia asioita ja meillä on vähän erilaisia taipumuksia – –, et me opitaan eri asioita eri tavoin ja ja se kuuluu, et jos me kerran ollaan ihmisiä n itää on niin kun luonnollinen asia – –

Oppilaita tulee siis opettaa hyväksymään ihmisten erilaisuutta ja huomaamaan sen olevan aivan luonnollista. Tällöin jokainen luokan oppilas voi helpommin tuntee olevansa hyväksytty ja arvokas omana itsenään.

5.1.4 Vertaisryhmä

Oppilaan vertaisryhmä voi tutkimusten mukaan vaikuttaa hänen itsetuntoonsa monellakin tapaa. Oppilaan luokkatoverit muun muassa luovat oppilaalle hyvän vertailupohjan, jonka mukaan hän arvioi omia suorituksiaan. Lisäksi oppilaan sosiaalinen status vertaisryhmänsä jäsenenä vaikuttaa lapsen tunteisiin

hyväksytyksi tulemisesta. Tutkimusten sekä haastattelemieni luokanopettajien mukaan näillä kaikilla tekijöillä on puolestaan suuri merkitys itsetunnon kehittymiseen. Jussi kuitenkin totesi, ettei oppilaiden sosiaalisella statuksella ole vielä merkitystä alkuopetusikäisten lasten kohdalla. Kuitenkin yläkoulussa ja lukiossa tämäkin on hänen mukaansa osana vaikuttamassa lapsen itsetunnon muokkautumiseen. Opettajalla on kuitenkin suuri mahdollisuus vaikuttaa näihin tekijöihin niin Ahon (1996, 51–74) kuin myös haastattelemieni luokanopettajien mukaan. Aho (1990, 153) korostaa lapsen sosiaalisen statuksen muodostumisen merkitystä erityisesti ensimmäisellä luokalla. Opettajan tulee hänen mukaansa estää erilaisten negatiivisävytteisten statusten muodostuminen jo alkuopetuksesta lähtien ehkäistäkseen itsetunnon negatiivinen kehitysura.

Ahon (1996, 74) mukaan ryhmässä suosituilla lapsilla on tiettyjä yhteisiä piirteitä: lapsilla on nimittäin hyvät sosiaaliset taidot sekä kyky kannustaa. Sosiaalisilla taidoilla tarkoitetaan tässä tapauksessa kykyä reagoida ja kommentoida tilanteisiin sekä tukea muita lapsia. Poikkeuksen (1995) mukaan opettajan on sitä helpompi puuttua luokkansa sosiaalisten statusten muodostumiseen mitä aikaisemmassa vaiheessa hän kiinnittää siihen huomiota (Ahon 1996, 51 mukaan). Ahon (1996) mukaan vertaisryhmä saattaa myös alkaa arvostamaan joitakin tiettyjä ominaisuuksia enemmän kuin toisia. Tämä luo jokaiselle ryhmän jäsenelle oman statuksensa ryhmässä: mitä enemmän sinulla on arvostettuja ominaisuuksia, sitä arvostetumpi olet ryhmän jäsenenä. Myös lapsi itse alkaa arvioida itseään kyseisten ominaisuuksien suhteen luoden omaa itsetuntoaan kyseisten arviointien perusteella. (Aho 1996, 47–48.) Ahon (1996, 47–48) sekä Maijan mukaan opettajan onkin todella tärkeää mahdollistaa, että jokaiselle oppilaalle muodostuisi oma yksilöllinen status luokassa erilaisten harjoitteiden avulla. Leppilammen sekä Piekkarin (1998) mukaan yksi keino tähän on yhdessä tutustua erilaisiin lahjakkuuden osa-alueisiin sekä rooleihin. Myös koulun opetussuunnitelman muokkaaminen lähemmäksi ulkoisen maailman tarpeita lisännee heidän mukaansa oppilaiden yksilöllisten statusten löytämistä. (Leppilampi ym. 1998, 19.)

Lapsen kaveripiiri voi Ahon (1996, 45) mukaan luoda oppilaalle erilaisia käyttäytymistä tai toimintaa koskevia paineita. Lapsi saatetaan hänen mukaansa myös syrjäyttää kokonaan ryhmän ulkopuolelle. Näillä tekijöillä on epäilemättä suuri vaikutus lapsen itsetunnon kehittämisessä ja myös opettajan tulee kiinnittää suurta huomiota näihin seikkoihin.

Oppilaan saama status vertaisryhmässään vaikuttaa suuresti siihen, kuinka luokkatoverit suhtautuvat häneen. Myös oppilaan vaikutusvalta sekä se, kuinka paljon häntä kuunnellaan, määräytyvät hyvin pitkälti oppilaan sosiaalisen statuksen mukaan. (Leppilampi & Piekkari 1998, 19–20.) Ahon (1996) mukaan itsetunnon heikko lapsi saakin näin jatkuvasti ympäristöstään vahvistusta negatiivisille käsityksilleen omasta itsestään. Opettajan tulee kiinnittää huomiota koko luokan ilmapiiriin sekä erityisesti heikolla itsetunnolla varustetun oppilaan lähimpiin kavereihin voidakseen tukea oppilaidensa itsetuntoa. (Aho

1996, 51.)

Harterin (1996, 27) mukaan oppilaan luokkatovereiltaan saamalla tuella on erityinen merkitys lapsen itsetunnon kehittämisessä. Vertaisryhmältä saatu hyväksyntä vaikuttaa hänen mukaansa jopa vanhemmilta, opettajilta ja läheisiltä ystäviltä saatua tukea enemmän. Syynä tähän on Harterin mukaan yksilön käsitys siitä, että vertaisryhmä on läheisiä ystäviä ja aikuisia objektiivisempi. Läheisten ystävien tuki kuitenkin auttaa lasta kestävämpään paremmin mahdolliset vertaisryhmältä saadut kritiikit itseä kohtaan. Mikäli lapsi on hyvännäköinen, miellyttävä sekä urheilullinen, saa hän helpommin osakseen luokkatovereidensa hyväksyntää. (Harter 1996, 27 Juvosen & Wentzelin 1996 mukaan.) Kyseisten ominaisuuksien vaikutusta saattaa kuitenkin vähentää Majjan kertoma ihmisten erilaisuudesta keskusteleminen luokan oppilaiden kanssa. Oppilaiden huomattaessa jokaisen olevan hieman erilainen, mutta kuitenkin todella arvokas omana itsenään, saattavat he hyväksyä muutkin kuin edellä mainittuja piirteitä omaavat luokkakaverinsa. Myös Ossi pitää erityisen tärkeänä oppilaan tunnetta hyväksytyksi tulemisesta sekä riittämisestä omana itsenään. Hän kuitenkin muistuttaa opettajia:

– – myös opettajan pitää osata suhtautua siihen, että se oppilas on hyvä ihminen ja arvokas semmosenaan.

Kaarinan mukaan opettajan on hyvin tärkeää huomata luokkassaan vallitsevia erilaisia statuksia ja pyrkiä myös keskustelemaan näistä oppilaidensa kanssa. Hän kuitenkin toteaa negatiivisten statuksien olevan vaikeasti kitkettävissä pois, sillä opettaja ei voi millään nähdä kaikkea kaveripiirissä tapahtuvaa vuorovaikutusta. Vaikka Jussi ei koekaan sosiaalisten statusten vaikuttavan vielä alkuopetuksessa, hän kuitenkin kertoo opettajan olevan vaikea vaikuttaa oppilaiden välisiin kaverisuhteisiin:

– – koska ne sosiaaliset suhteet on tavallaan sellaisia, jotka luodaan tuolla niin sanotuissa privaateissa piireissä tuolla välitunnilla, syntymäpäiväjuhlissa, harrastuksissa ja niin edelleen. – – mutta mä itse koen ja tunnen että siihen mun on vaikeampi vaikuttaa. Tietenkin luomalla sitä ilmapiiriä ja kannustamalla tekemään yhteistyötä – –

Seija puolestaan korostaa sitä, että lapsen tulee luottaa luokkakavereihinsa ja tuntea ne omiksi kavereikseen. Lapsen tulee hänen mukaansa voida tulla iloisena kouluun. Ossin mukaan opettajan tulee pyrkiä mahdollistamaan jokaiselle luokan oppilaalle edes yksi hyvä kaveri. Keinoina tähän ovat hänen mukaansa:

No, oppituntien aikana se pohjautuu kuitenkin niin pitkälti sen opettajan vaikka ryhmänmuodostukseen taikka miten jaetaan työparit ja tolla tavalla, mutta olennaisempaa oiskin keskittyä siihen, mitä välituntisin tapahtuu ja mitä tapahtuu koulun jälkeen. En tiiä mikä on opettajan mahdollisuus nykykoulussa siihen, että olis välitunnilla kattomassa kuka on kenenkin kanssa, että pystyis siinä seuraamaan. Se on kuitenkin aika

murto-osa se välituntivalvonta mitä nyt sattuu tulemaan, et siinä pitäis kyllä hoksottimet olla tosi tarkasti ja siihen pitäis kyllä keskittyä tosi paljon enemmän kun mitä nykyellään on mahdollista.

Välitunnit antavatkin varmasti paljon vinkkejä lasten välisistä kaveruussuhteista. Jokaisen opettajan tulisikin miettiä, miten voisi maksimoida välituntivalvonnoista kerättyjen tietojen hyödyt. Pienissä kyläkouluissa opettajien tuntiessa kaikki koulun oppilaat, tietoa voidaan jakaa helpommin opettajalta toiselle. Kuitenkin nykyisin vallalla olevat suorkoulut eivät mahdollista tämänkaltaista työskentelyä kuin korkeintaan minimaalisesti.

Lapsen kaveripiiriin laajetessa hänen aloittaessaan koulunkäynnin mahdollistaa se samalla myös laajemman omien taitojen vertailemisen. Tämä johtuu Burns'n (1982, 177) mukaan muun muassa siitä, että koulussa ihmisiä aletaan kategorisoida ja yleensäkin arvioida aiempaa enemmän. Festingerin (1954) mukaan ihmisellä on luontainen tarve vertailla itseään muihin häntä ympäröiviin ihmisiin. Näiden vertailujen pohjalta yksilö voi tehdä johtopäätöksiä itsestään sekä muodostaa oman minäkäsityksensä ja tätä kautta myös itsetuntonsa. (Burns'n 1982, 171). Myös Aho (1996, 29) korostaa vertaisryhmän merkitystä erityisesti 6–9-vuotiaiden lasten itsetunnon kehittämisessä. Kaarinan mukaan joillakin lapsilla on tapana ajatella aina olevansa huonompi kuin vertaisryhmänsä muut jäsenet. Hänen mukaansa opettajan huomattessa kyseistä käyttäytymistä, tulee hänen keskustella oppilaan kanssa. Tärkeää olisi tällöin Kaarinan mukaan saada lapsi huomaamaan oma ainutkertaisuutensa ja taitonsa niin, että hän myös alkaa arvostaa niitä. Ossi korostaa myös vertailusta johtuvan huonommuudentunteen vaikuttavan varsin negatiivisesti lapsen terveen itsetunnon kehittymiseen.

5.1.5 Opetusmenetelmät

Beanen ja Lipkan (1986, 84) mukaan opetustilanteet tulee muodostaa oppilaan itsetuntoa tukeviksi. Jotta tämä olisi mahdollista, tulee heidän mielestään luokassa tapahtuvan toiminnan liittyä vuorovaikutukseen, osallistumiseen sekä yhteistyöhön. Opeteltavat asiakisällöt puolestaan pitäisi liittää suoraan minäkäsityksen osa-alueisiin. Myös ulkoisen maailman ja koulun tulisi vastata toinen toisiaan. Tätä puolestaan kehittää erilaiset ongelmanratkaisutehtävät ja projektit, jotka vastaavat enemmän ulkomaailman todellisuutta. Kokeet ja erilaiset oppikirjat puolestaan syventävät kuilua näiden kahden erilaisen maailman välillä. (Beane & Lipka 1986, 84, 187.)

Ahon (1996) sekä Leppilammen ja Piekkarin (1998) mukaan itsetuntoa tukevien opetustilanteiden tulee perustua lapsen kiinnostuksen kohteisiin. Heidän mukaansa erityisesti yhteissuunnittelu sekä yhteistoiminnallinen oppiminen ovat varsin paljon itsetuntoa tukevia opetusmenetelmiä. Nämä nimittäin antavat lapselle mahdollisuuden onnistumisenkokemuksiin sekä tunteeseen omasta arvokkuudesta. Eriksonin (1983, 122–125) kehitysteorian mukaan koulun aloittaneella lapsella on suuri kiinnostus yhteistyötä kohtaan, jolloin myös lapsen luonnollinen kehitystaso tukee yhteistoiminnallisten menetelmien käyttämistä hänen itsetuntonsa tukemiseksi. Oman toiminnan kautta lapsi voi

todella oppia tuntemaan itseään, saada onnistumisen kokemuksia sekä koetella ja löytää omat rajansa. Toimintaa itsessään tulisi arvostaa sekä siitä saatua hyötyä, ei niinkään lapsen suorituksia annetuissa tehtävissä. Opettajan antama oma esimerkki on tässäkin asiassa erittäin tärkeä, jotta lapset saavat mallin työn tekemisen arvostamisesta suoritusten sijaan. (Alaja 1997, 154–155.) Myös Seija korosti työn tekemisen arvostamista: ne oppilaat, jotka joutuvat ponnistelemaan saavutustensa eteen ovat ainakin yhtä arvokkaita kuin ne, jotka selviävät vähemmällä työllä.

Haastattelemani luokanopettajat myös korostivat yhteistyön merkitystä itsetunnon kehittämisessä. Kaarinan mukaan on kuitenkin hyvin tärkeää, että oppilas osaa ensin työskennellä itsenäisesti, ennen kuin ryhmätyö todella voi onnistua. Seija puolestaan korosti ryhmien asettamisen luonnollisuutta: opettajan tulee tarkkailla luokan luonnollista ryhmäjakoa ja käyttää näitä ryhmätöiden tekemisessä. Vain tällä tavoin yhteistyön tekeminen voi hänen mukaansa olla hedelmällistä ja tukea lapsen itsetuntoa. Mikäli ryhmät olisivat ulkoa päin asetetut, saattaa niissä alusta pitäen esiintyä erilaista valtataistelua, joissa hävinneet yksilöt saavat osakseen negatiivisia kokemuksia. Nämä puolestaan heikentävät heidän itsetuntoaan. Luonnollisesti muodostuneissa ryhmissä jokainen on Seijan mukaan ilolla mukana ja saa osakseen tunnustusta ja hyväksyntää. Hän myös totesi, että annettavat työtehtävät opettajan tulisi jakaa luonnollisesti jakautuneiden roolien mukaan: mikäli joku näyttää ottaneen johtajan roolin, voisi hänelle antaa tehtäväksi työn valmistumisesta ja kokoamisesta huolehtimisen. Näin jokaisen luonnollista taipumusta vahvistetaan, jolloin yksilö saa positiivista palautetta myös omasta itsestään. Myös Jussi varoitteli ryhmäjaosta:

– – mutta näissäkin [parityöskentelyssä ja ryhmätyössä] täytyy olla hyvin varovainen, koska varsinkin ryhmätyössä, joissa opettajan kontrolli on vähäisempää ja käytännön syistä johtuen voi olla, että se oppilas, joka on niin kun alttiimpi joutumaan niin kun syrjään siitä ryhmästä saa vielä enemmän vahvistusta tälle, et häntä ei huomioida siinä.

Jussi toteaaakin kannattavansa enemmän parityöskentelyä eri ryhmätöiden muodoista, koska opettaja pystyy paremmin kontrolloimaan tällaista tilannetta. Jussi kuitenkin myös huomauttaa, että

– – mä en henkilökohtaisesti sitä hirveesti sellasena työtavallisena asiana pitäis sitä itsetunnon kehittämistä.

Kuitenkin hänen mukaansa esimerkiksi draamapedagogiikan keinoin luokan hiljaisimmatkin oppilaat on mahdollista saada mukaan tekemiseen. Tämä puolestaan saattaa itseilmaisun kautta kehittää lapsen itsetuntoa.

Maijan mukaan ryhmätyön avulla oppilaat kasvattavat toinen toistaan. Tämä puolestaan hänen mukaansa rakentaa jokaisen yksilön itsetuntoa, sillä ryhmätyöskentelyn avulla oppilaat tulevat tietoisiksi omista ja toisten taidoista ja heikkouksista. Tällöin he tietävät keneltä he voivat pyytää apua sitä

tarvitessaan ja voivat myös itse tarjota apua niissä tehtävissä, joissa ovat hyviä. Näin lapsen tunne omasta arvokkuudesta sekä tärkeydestä lisääntyy vahvistuen hänen itsetuntoaan. Tällainen yhteistyö lisää Maijan mukaan myös yksilön turvallisuuden tunnetta osoittaessaan, että kukaan ei jää yksin ongelmatilanteen kohdatessa. Hän myös korostaa, että tästä asiasta tulee puhua jo ensimmäisen luokan alussa. Oppilaan kanssa tulee yhdessä pohtia, mitä hänen tulee tehdä, jos hän ei jotakin asiaa osakaan yksin tehdä. Ryhmätyön käyttäminen lisää Maijan mukaan myös erilaisuuden sietämistä oppilaiden tottuessa työskentelemään erilaisten ihmisten kanssa. Kaarina kuitenkin korostaa, että opetusmenetelmän valinnan tulee perustua kulloiseenkin ryhmään sekä oppilaslähtöisyyteen: jokainen luokka ja oppilas eivät automaattisesti hyödy ryhmätyön käyttämisestä opetusmenetelmänä. Vaikka siis yhteistoiminnallisten opetusmenetelmien tehokkuutta korostetaan monissa tutkimuksissa, ei se Kaarinan mukaan takaa oppilaan itsetunnon vahvistumista. Opettajan tuleekin tuntea oppilaansa ja luokkansa varsin hyvin osataksaan valita juuri heille sopivat opetusmenetelmät. Kaarina toteaa, että ei varmastikaan ole vain yhtä oikeaa opetusmenetelmää lapsen itsetunnon tukemiseksi. Seija myös toteaa, että

En mä usko, että niitten työtapojen hajottaminen on mikään plusasia, että niitä on mahdollisimman monenlaisia, koska tuota kyllä se siinä sitte työtä tehdessä näkyy, luokan hengessä, luokan eteenpäin menossa ja semmosessa keskinäisessä tyytyväisyydessä, siinä sen näkee, mikä mikä työtapo on se semmonen, joka vie eteenpäin.

Hyviksi itsetuntoa tukeviksi opetusmenetelmiksi kuitenkin koettiin myös opettajajohtoinen opetus sekä draaman keinot. Opettajajohtoisuuden osuutta erityisesti alkuopetuksessa korostettiin. Maija kuitenkin korostaa, että opettaja ei saa missään vaiheessa opettaa lapsia omia taitoja korostaen ja oppilaita halveksien. Opettajan tulee hänen mielestään ilmaista ylpeytensä luokkansa oppilaista ja kehua heitä mahdollisimman paljon. Seijan mukaan lapsen tulee myös saada tutkia itse asioita, jolloin opettajajohtoisuus ei hänen mukaansa tarkoita nimenomaan opettajan estradilla olemista, vaan luokan johtamisen säilymistä opettajalla. Seija kertoi myös, että draaman keinoista erityisesti erilaisten satujen ja tarinoiden kertominen on hyvä keino oppilaan itsetunnon tukemiseksi. Vaikka kertomuksia ei näyteltäisikään, oppilaat voivat omassa mielessään eläytyä tarinaan ja näin oppia erilaisia asioita esimerkiksi ihmisten välisestä vuorovaikutuksesta. Myös Kaarinan mukaan draamalla voidaan tukea lapsen itsetuntoa suuresti. Edellytyksenä on kuitenkin menetelmän soveltuvuus juuri tietyille lapselle, sillä mikäli lapsi kokee draaman menetelmät uhkaaviksi, saattaa se jopa heikentää hänen itsetuntoaan. Myös Maijan mukaan opettajan tulee olla tietoinen siitä, että kyseinen menetelmä ei todellakaan sovi jokaiselle oppilaalle. Hän kuitenkin painottaa draaman käyttöä itsetuntoa tukevana opetusmenetelmänä todetessaan, että

– – kyllä draamalla pystyy hirmu monia tilanteita – – läpikäymään ja kattomaan, ett mitä sinne ja miltä tuntuu toisesta – –

Burns'n (1982) mukaan on erilaisia harjoitteita, joiden avulla lapsen itsetuntoa voidaan vahvistaa opetustilanteen yhteydessä. Hänen mukaansa lapsia tulee kannustaa positiiviseen ajatteluun. Tämä mahdollistaa myöhemmin annetun itsensä kehittämiseen vaadittavan kritiikin yksilön itsetuntoa heikentämättä. Myös oman itsen kuvailua omasta ja muiden näkökulmasta olisi hyvä harjoitella niin, että se lisää oppilaan ymmärrystä siitä, että muut usein näkevät yksilön positiivisemmin kuin hän itse näkee itsensä. Myös oman elämän hallinnan tunnetta tulee lisätä esimerkiksi pohtimalla, mitä kaikkea lapsi voi itse kontrolloida. Ystävyysuhteet ovat myös Burns'n mukaan tärkeitä lapsen itsetunnon kehittymisen kannalta. Ystävien saamisen ja ystävyysuhteen ylläpitämisen taitoja tulisikin harjoitella yhdessä luokassa, mikäli opettaja huomaa oppilaillaan tällä alueella olevan ongelmia. Myös omien negatiivisten tunteiden hyväksymisen oppiminen olisi hyvin tärkeää, jotta niistä voisi puhua muiden kanssa. Tämä puolestaan estää negatiivisten tunteiden patoutumisen ja purkamisen lapselle haitallisilla tavoilla. Oppilaan tulee myös huomata kyseisten tunteiden olevan luonnollisia, jottei hän ala syyttämään itseään joskus varsin kammottavistakin ajatuksista. Oman itsen syyllistäminen puolestaan heikentää lapsen itsetuntoa. Opetustilanteiden tehokkuuteen itsetunnon kannalta vaikuttaa kuitenkin myös opettaja-oppilas-suhde. Eriyksen tärkeää on lapsen luottamus opettajaansa kohtaan. (Aho 1996, 54; Leppilampi ym. 1998, 19.)

5.1.6 Opetuksen eriyttäminen

Usein korostetaan eriyttämisen kehittävän oppilaan itsetuntoa. Tässä tapauksessa eriyttämisellä siis tarkoitetaan sitä, että oppilaalle annetaan hänen tasoaan vastaavia opiskelutehtäviä ja oppilaat saatetaan myös jakaa erilaisiin tasoryhmiin. Manningin (2007, 40) mukaan oppilaan itsetunto kehittyy hänen saadessa opiskella omia taitojaan vastaavassa akateemisessa ryhmässä. Keltikangas-Järvisen (2008) esittämän tutkimuksen mukaan tämä ei kuitenkaan pidä täysin paikkaansa. Tutkimuksen mukaan nimittäin itsetunnon kehittyminen oli riippuvainen ryhmän tasosta. Parhaiten menestyvien oppilaiden ryhmässä tulokset paranivat vain hetkellisesti. Keskitason ryhmässä olevien oppimishalu sekä suoritusten taso laskivat merkittävästi, jotka puolestaan heikensivät myös kyseisen ryhmän oppilaiden itsetuntoa ja -luottamusta. Merkittävää oli myös se, että heikoimmassa ryhmässä olevat oppilaat kuitenkin hyötyivät ryhmäjaosta: he olivat joka tapauksessa jo leimautuneet luokassaan epäonnistujiksi, jolloin huonoimpaan ryhmään joutuminen ei vaikuttanut enää millään tavalla heidän itsetuntoonsa. Oppilaiden saadessa tasoisiaan tehtäviä ja opetusta, he saivat helpommin myös onnistumisen kokemuksia. Nämä puolestaan kohottivat lapsen opiskelumotivaatiota sekä itsetuntoa. (Keltikangas-Järvinen 2008, 214–215.)

Manning (2007, 39) kuitenkin toteaa, että lapsen käsitykset omista taidoistaan opettajan arvostamalla alueilla vaikuttavat suuresti oppilaan itsetuntoon. Mikäli siis lapsi huomaa opettajansa arvostavan nimenomaan akateemisia taitoja, vaikuttaa oppilaan käsitykset omista akateemisista taidoistaan hänen itsetuntonsa määrään. Jos oppilas nyt laitetaan heikoimpien ryhmään, vahvistaa tämä lapsen käsitystä omasta epäpätevyydestään. Toisaalta, jos Keltikangas-Järvisen (2008, 214–125) kuvaama huonoksi leimautuminen on jo luokassa

tapahtunut, ei jakoryhmä enää vahvista lisää oppilaan käsityksiä omasta huonommuudesta. Alaja (1997, 152) kuitenkin toteaa, että vaikka heikosti menestyvä oppilas saisikin onnistumisen kokemuksia, hän silti tietää olevansa vielä paljon huonompi kuin luokkansa muut oppilaat. Tämä taas vaikuttaa negatiivisesti kyseisen lapsen itsetuntoon. Keskitason ryhmä puolestaan voi olla kaikkein haitallisin: tähän tasoon kuuluvat oppilaat eivät ole leimautuneet tiettyjä oppilaita huonommiksi. Keskitason ryhmään joutuminen kuitenkin osoittaa lapselle olevansa huonompi kuin osa luokan oppilaista, jolloin hän alkaa myös nähdä omat taitonsa yhä huonompina. Näin hän alkaa kokea epäpätevyyttä opettajan arvostamisissa akateemisissa taidoissa, jolloin hänen itsetuntonsakin heikkenee. Beanen ja Lipkan (1986) mukaan koulussa tulisikin käyttää tilanteesta riippuen sekä homogeenisiä että heterogeenisiä ryhmäjaotteluita. Heterogeeninen ryhmä voidaan heidän mukaansa muodostaa esimerkiksi arpomalla, kun taas homogeenisen ryhmän tuntomerkkinä on ryhmän jäsenten samanlaisuus jonkin ominaisuuden osalta. Oppilaille tulisikin tarkkaan selittää, miksi heidät on laitettu samaan ryhmään ja osoittaa erilaisuuden hyväksyminen. Opettajan on kuitenkin tarkasti varottava kohtelemasta homogeenisen ryhmän jäseniä odotustensa mukaisesti: jos ryhmä on nimittäin muuta luokkaa heikompi, alkaa opettaja helposti myös odottaa heiltä muita huonompia tuloksia. Tämä taas vaikuttaa oppilaiden itsetuntoon jopa pelottavan paljon. (Beane & Lipka 1986, 37–38.)

Alkuopetuksessa oppilaat usein jaetaan erilaisiin tasoryhmiin heidän lukutaitonsa mukaan. Kääriäisen (1986, 161) mukaan juuri lapsen lukutaito selittää ensimmäisellä luokalla olevan lapsen itsetunnon määrää. Tähän syynä saattaakin olla lukutaitoryhmiin jaottelu, joka kertoo oppilaalle joskus jopa hyvin raadollisesti omista kyvyistään. Lukemaan oppiminen kun on vielä yksi ensimmäisen luokan tärkeimmistä opittavista asioista, ja jos oppilas huomaakin olevansa siinä luokkansa huonoimpia, vaikuttaa se väistämättä hänen itsetuntoonsa.

Myös haastattelemiini Kaarina sekä Seija kertoivat eriyttämisellä olevan sekä negatiivisia että positiivisia puolia: väärin toteutettuna eriyttäminen voi nujertaa pienen lapsen itsetuntoa todella tehokkaasti. Kaarinan mukaan jo pienet lapset huomaavat hyvin helposti joutuneensa luokkansa huonoimpien ryhmään. Myös oppilaan vanhemmat huolestuvat helposti kyseisestä ryhmäjaosta eivätkä he usein näe menetelmän positiivisia puolia. Seija puolestaan korosti, että oppilaan vanhempien huolestuttaminen vaikuttaa varmasti myös itse oppilaaseen heikentäen hänen itsetuntoaan. Kaarinan mukaan eriyttäminen voi kuitenkin olla myös itsetuntoa tukeva keino silloin, kun oppilas saa rauhassa pienessä ryhmässä harjoitella hänelle vaikeita taitoja. Seijan mukaan hieman muita hitaammalle oppilaalle taas voi antaa ylimääräisiä kotitehtäviä, jotka sitten yhdessä katsotaan seuraavana päivänä. Erittäin tärkeää on hänen mukaansa kuitenkin se, että luokassa ei kerrota muille kyseisen oppilaan hitaampaa etenemistä. Tällä voidaan estää kiusaamista ja oppilaan alemmuudentunteita tukien tällä tavoin hyvän itsetunnon säilymistä. Ossi toteaa eriyttämisen sekä hieman heikompien oppilaiden että lahjakkaampien kohdalla olevan tärkeää, mutta samalla kovin vaikeaa. Hänen mukaansa jokaiselle oppilaalle tulisi antaa

omantasoisia tehtäviä: tällä tavoin esimerkiksi lahjakkaamman oppilaan on mahdollista myös kokea onnistumisen tunteita ratkaistessaan hieman hankalamman tehtävän. Ossi kuitenkin korostaa, että eriyttämistä tulee tehdä nimenomaan tehtävien tasolla, eikä niinkään esimerkiksi ryhmäjaollisesti.

Sekä Ossi että Jussi pitivät tärkeänä eriyttämisen muotona myös aikuisen läsnäolon sekä avun. Lapsi voi heidän mukaansa käydä tekemässä hänelle suunnattuja tehtäviä joko erityisopettajan kanssa tai tukiopetuksessa luokanopettajan kanssa. Jussi kertoi tukiopetuksen olevan myös hyvä keino kuulla lapsen muusta elämästä: miten kotona menee, mitä lapsi meinaa tehdä viikonloppuna. Tällöin opettaja voi saada korvaamattoman arvokasta tietoa lapsen elämästä. Myös Vygotsky (1978) on pohtinut lähikehityksen vyöhyke – teoriassaan (Zone of Proximal Development) lapsen oppimista aikuisen tuen avulla. Hänen mukaansa lapsi saattaa pystyä aikuisen opastuksen avulla oppimaan jotakin sellaista, johon hän ei vielä yksin pystyisi. (Vygotsky 1978, 85–86.) Opettajan tulisikin tietää oppilaan nykyinen kehitystaso ja se taso, johon lapsi voi yltää aikuisen tuen avulla. Tämä puolestaan varmasti vaikuttaa positiivisesti myös kyseisen lapsen itsetuntoon hänen huomatessaan oppineensa vaikeampiakin asioita. Suuret luokkakoot kuitenkin tuovat oman ongelmansa tällaisen opetuksen toteuttamiseen: opettaja ei voi mitenkään jatkuvasti opettajaa jokaista luokan lasta henkilökohtaisesti. Apuna voi kuitenkin käyttää mahdollisesti myös erityisopettajaa sekä kouluavustajia.

Maija puolestaan korostaa eriyttämisen olevan kaiken opetuksen perusta ja mahdollistavan oppilaan oivaltamisen ilon. Maijan toteaaakin, että

– – jos hän [oppilas] saa liian helppoja tehtäviä, ni hän turhautuu ja sitte hän helposti kokee, että no opettaja vähättelee ja osaisinha mä ny enempi ja mä ku niin ku ajattelee et opettaja ei huomaa mitä mä osaan. Taas jos mä annan liian vaikeita, ni mä voin sillä niin ku masentaa sitä lasta.

Tilanne voi siis olla opettajalle varsin vaikea myös silloin, kun luokassa on yksi oppilas, jolla olisi valmiuksia opiskella hieman nopeampaa tahtia. Seijan mukaan tällöin opettajan tulee antaa oppilaalle lisätehtäviä, mutta muiden oppilaiden kannalta on hyvin tärkeää, että itse oppikirjassa edetään samaa tahtia:

– – se muu osa luokasta, ni tuota, että silläkin säilyy se, että kyllä me ollaan tässä ihan oikeessa vauhdissa.

Opettaja ei kuitenkaan saa lannistaa nopeamman oppilaan opiskelumotivaatiota missään vaiheessa. Opiskeltavaan asiaan liittyvät mukavat lisätehtävät saattavat ehkäistä tekemisen innon lannistamista.

5.1.7 Opetuksen tavoitteiden asettaminen

Burns'n (1982, 396) mukaan oppilaan itsetuntoa tukeva tavoite motivoi lasta,

ottaa huomioon lapsen yksilöllisyyden ja on realistinen edelliseen suoritukseen verrattuna. Ahon (1996) mukaan tehokkaan tavoitteen tulee myös olla konkreettinen, mitattavissa, saavutettavissa ja jaksotettavissa oleva sekä yksilöllinen. Hänen mukaansa on myös hyvin tärkeää, että oppilas saa itse asettaa omat tavoitteensa. (Aho 1996, 78.) Nämä tekijät mahdollistavat Burns'n (1982) mukaan oppilaan onnistumisen kokemukset työskentelynsä aikana sekä lisäävät hänen pätevyyden tunnettaan. Oppilasta tulisi myös opettaa itse asettamaan itselleen realistisia tavoitteita. Opettajan tulee kiinnittää tähän asiaan erityistä huomiota heikon itsetunnon omaavan lapsen kohdalla, sillä itsetunnon heikko lapsi asettaa omat tavoitteensa helposti joko liian korkealle tai liian matalalle. Liian korkealla olevaa tavoitetta ei lapsi voi koskaan saavuttaa, jolloin hän ei koskaan koe onnistumista työssään. Matalan tavoitteen kohdalla oppilas taas voi ajatella, että jokainen saavuttaa helposti kyseisen tavoitteen – jopa hän itse. Tällöin tavoitteen saavuttaminen ei tue hänen itsetuntoaan millään tavalla. (Burns 1982, 393–396.) Korpisen (1990, 15) mukaan oppilas ei voi asettaa realistisia tavoitteita itselleen, mikäli hän ei tunne itseään. Opettajan tuleekin siis auttaa oppilaita huomaamaan omat heikkoutensa ja vahvuutensa realististen tavoitteiden asettamisen mahdollistamiseksi.

Omien tavoitteiden asettamisen harjoittelu tulee Ahon (1996) mukaan aloittaa pienistä tavoitteista sekä mahdollisten tavoitteen saavuttamista estävien tekijöiden pohtimisesta. Lapselle tulee myös antaa keinoja seurata omaa menestymistään sekä antaa erilaisia tapoja tavoitteiden saavuttamiseksi. Tällä tavoin toimittaessa lapsella on Ahon mukaan hyvät mahdollisuudet onnistumisen kokemusten saavuttamiselle, jolla taas on vaikutusta hänen itsetuntoonsa. Omien tavoitteiden asettaminen myös lisää oppilaan vastuuntuntoa, sillä nyt hän itse seuraa omaa suoriutumistaan ja kantaa siitä myös vastuun. (Aho 1996, 79.) Ossi kertoikin toimivansa hiukan Ahon ehdottamaan tapaan: Hänen mukaansa lapsen tulee saada itse asettaa omat tavoitteensa mahdollisimman pitkälle. Opettaja ja oppilas pitävät kahden viikon välein palaverin, jossa mietitään miten oppilaalla on mennyt ja mihin tullaan jatkossa pyrkimään. Ossi vielä korostaa, että oppilaan tulisi nimenomaan itse miettiä seuraavan kahden viikon tavoitteet.

Seijan mukaan opettajan tulee asettaa opetuksen pitemmän tähtäimen tavoitteet. Oppilasta tulee kuitenkin kannustaa pienempien tavoitteiden asettamiseen. Seija toteaaakin, että

– – semmoset – – pienet askeleet, niin niissä niissä sitten niin kun yhdessä opettaja innostaa ponnistelemaan, et kas, kun sä opit tuon, niin koitappas kyllä sä opit vielä tuonkin. Että oppilas asettaa nämä omat tavoitteensa näinä pieninä askelina.

Myös Kaarinan mukaan oppilaan on mahdollista asettaa juuri pieniä tavoitteita. Tällaisia ovat alkuopetuksessa esimerkiksi omien läksyjen tekemisestä huolehtiminen. Hän kuitenkin myös toteaa, että hienot yhdessä asetetut tavoitteet saattavat helposti myös unohtua. Alkuopetusikäinen lapsi ei Kaarinan

mukaan myöskään kovin paljoa pysty tavoitteelliseen toimintaan. Opettajan olisi silti kuitenkin tärkeää kannustaa realististen tavoitteiden asettamiseen ja myös vastuun ottamiseen asetettujen tavoitteiden saavuttamisesta. Jussin mukaan ideaali tilanne olisi sellainen, missä oppilas voisi alusta saakka asettaa tavoitteensa itse. Tämä ei kuitenkaan hänen kokemusten perusteella ole mahdollista alkuopetusikäisten lapsen kanssa. Hän toteaaakin, että

Mä ite olen ehkä vähän vanhanaikainen tässä, että mä arvostan sitä, että mä tiedän ne tavoitteet ja mä pidän tärkeänä sitä, että mä pystyn myös tavoitteistaa ne lapsen työhön. Se on niin kun opettajan tehtävä, päätehtävä itse asiassa, kun tarkemmin rupee ajattelemaan.

Jussi korostaakin luottavansa tavoitteenasettelussa opetussuunnitelmaan ja ylipäättään Suomen koululaitokseen, opettajien ammattiliittoon ja oppimateriaaleihin, jotka asettavat opetuksen tavoitteet. Hän toteaa kuitenkin, että oppilaiden henkilökohtaiset ominaisuudet on tärkeä ottaa huomioon tavoitteita asetettaessa esimerkiksi HOJKS:eja tekemällä.

5.1.8 Sukupuolten väliset erot itsetunnon tukemisessa

Sukupuolten välisiä eroja itsetunnon tukemisen kannalta on tutkittu ainakin muutaman tutkimuksen verran. Keltikangas-Järvisen (2008) mukaan tutkimustulokset ovat kuitenkin olleet melko ristiriitaisia. Tutkimuksissa, joissa jonkinlaisia eroja tyttöjen ja poikien välillä on löydetty, ovat hänen mukaansa olleet enemmän ja vähemmän tarkoitushakuisia. Näissä tutkimuksissa on siis etsimällä etsitty ja näin myös löydetty jonkinlaisia eroja. Luotettavimmissa tutkimuksissa Keltikangas-Järvisen mukaan eroja ei käytännössä ole löytynyt. (Keltikangas-Järvinen 2008, 67.) Leflotin ym. (2010) tekemässä tutkimuksessa ei myöskään huomattu eroja tyttöjen ja poikien itsetuntojen tukemisessa. Burns (1982, 223) puolestaan kertoo eroja tyttöjen ja poikien itsetunnoista löytyneen muun muassa Bledsoen (1964) sekä Primaveran, Simonin ja Primaveran (1974) tutkimuksista. Tyttöjen ja poikien itsetunnot kuitenkin usein eroavat pikemminkin laadullisesti kuin määrällisesti: poikien itsetuntoon vaikuttaa suoriutuminen akateemisissa taidoissa kun taas tyttöihin vaikuttaa suoriutumisen rinnalla myös sosiaalisissa suhteissa menestyminen (Keltikangas-Järvinen 2008, 67; Veness 1962 Burns'n 1982, 223 mukaan). Leflot ym. (2010) toteavat myös tyttöjen arvioivan käyttäytymistään positiivisemmin kuin pojat, kun taas pojat kokevat akateemiset taitonsa paremmiksi kuin tytöt. Näiden erojen katsotaan johtuvan ennen kaikkea tyttöjen ja poikien saamasta erilaisesta kasvatuksesta sekä sosiaalisista odotuksista (Burns 1982, 223; Keltikangas-Järvinen 2008, 69). Keltikangas-Järvisen (2008, 69) mukaan nimittäin kasvatuksen mukaan poikien tulisi olla akateemisesti taitavia, rohkeita, itsenäisiä sekä omat tunteensa hillitseviä, kun taas tyttöjen tulisi sopeutua, olla herkkiä, pehmeitä sekä toiset huomioon ottavia.

Gentilen ym. (2009) tekemässä tutkimuksessa kuitenkin löytyi sukupuolten välisiä eroja itsetunnon eri osa-alueiden välillä. Tutkimuksen mukaan miehillä mitattiin korkeampi itsetunto alueilla fyysinen ulkonäkö, urheilullisuus, henkilökohtainen minä (personal self) ja itsetyytyväisyys (self-satisfaction).

Naisilla puolestaan oli korkeampi itsetunto alueilla käyttäytyminen (behavioral conduct) sekä moraalinen ja eettinen itsetunto. Sukupuolten välisiä eroja ei löydetty alueilta akateemisuus, sosiaalinen hyväksyntä, perhe ja tunteitsetunto (affect self-esteem). Gentilen ym. muistuttavatkin, että

– – the results challenge the idea that self-esteem differences between men and women are small.

Tutkimuksen koehenkilöiden ikä vaihteli alakoulusta aikuisikään. (Gentile ym. 2009, 40–41.) Vaikka siis tulokset eivät koske pelkästään alkuopetusikäisiä lapsia, tulee tämä tulos mielestäni muistaa alkuopetusikäisten lasten itsetuntoa tukeessa.

Haastattelemani luokanopettajat eivät kokeneet itsetunnon tukemisen keinojen olevan riippuvaisia lapsen sukupuolesta. Seija toteaaakin, että

– – se riippuu niin paljon, minkälaisen itsetuntovarustuksen, ni se riippuu aika paljon sieltä kodista. Sieltä mistä ne lähtee ja mitä ne on kokenu siihen, se on pitkä aika ihmisen elämässä ensimmäiset seitsemän vuotta.

Heidän mukaansa siis opettajan tulee kohdella oppilaitaan ennemminkin yksilöinä kuin tyttöinä tai poikina. Seija kuitenkin kertoi poikien olevan useammin syrjään vetäytyviä kuin tytöt. Hänen mukaansa opettajan tulee erityisesti kannustaa tällaisia poikia ja näyttää heille, että opettaja arvostaa heitä. Ossi puolestaan pohti käyttävänsä erilaisia viestintäkeinoja riippuen siitä, onko kyseessä tyttö vai poika. Esimerkiksi hän antoi palautteenannon, jossa hänen mukaansa

– – pojille vaan ihan erilainen kielellinen viesti menee perille taikka sopii paremmin kun joillekin tytöille.

Ossi kuitenkin kertoi toivovansa viestintäkeinojenkin käytön määräytyvän enemmän yksilö- kuin sukupuolikohtaisesti.

Vaikka eroja sukupuolten välillä itsetunnon tukemisen kannalta ei olisikaan, tulee opettajan kuitenkin kiinnittää huomiota tähän seikkaan. Hän saattaa nimittäin tiedostamattaan vahvistaa yhteiskunnassamme vallitsevia tyttöjen ja poikien rooleja vaikuttaen näin myös heidän itsetuntoonsa – joko negatiivisesti tai positiivisesti.

5.2 ”Mä oon silti ihan hyvä.”

Salosen (2006) mukaan oppilaan käsitykset omista taidoistaan eri alueilla sekä näiden taitojen arvostaminen vaikuttavat suuresti lapsen itsetunnon määrään.

Hänen mukaansa siis jopa luokan hiljaisimmalla oppilaalla voi olla verraten luokan muita oppilaita parempi itsetunto. Seuraavissa alaluvuissa käsittelen oppilaan itsensä tiedostamisen, onnistumisilleen antamiensa syiden sekä kielellisen kehittyneisyyden vaikutuksia hänen itsetuntoonsa.

5.2.1 Oppilaan itsensä tiedostaminen

Vahvan itsetunnon kannalta on Ahon (1996) mukaan tärkeää, että

– – yksilö tietää, kuka on, osaa tarkasti ja realistisesti kuvata rooliaan ja ominaisuuksiaan, tiedostaa oman ainutlaatuisuutensa ja kokee sen arvokkaaksi.

Jotta tämä olisi mahdollista, tulee yksilöllä olla tunne turvallisuudesta. Myös omien tunteiden huomaaminen ja ilmaiseminen on tärkeää itsetunnon kehittymisen kannalta. (Aho 1996, 66.) Myös Maijan mukaan yksilöllä tulisi jatkuvasti olla pyrkimyksenä itsensä parempi tunteminen. Hänen mukaansa lapsen realistinen kuva itsestään kehittyy valtavasti lapsen aloittaessa koulunkäynnin vertailukohteiden lisääntyessä. Ekaluokkalainen helposti kuitenkin arvioi omat taitonsa todellista paremmiksi. Maija kuitenkin toteaa, että

– – pahempiana pidän sitä, että et hän vähättele aina vaan ja etten mä oikeen osaa ja emmää viitti tehdä kun en mä kuitenkaan osaa – –

Myös Kaarina piti vaarallisena lapsen itsetunnon kannalta sitä, jos oppilas uskoo olevansa huono kaikessa. Hänen mukaansa tällainen ajattelu voi lähteä liikkeelle jo pelkästään yhden heikkouden huomaamisesta. Lapsen huomattaessa olevansa muita huonompi jossakin asiassa, alkaa hän kuvitella olevansa huono kaikessa. Kaarinan mukaan tämä on tärkein lapsen itsetuntoon vaikuttava tekijä.

Ahon (1996, 66) mukaan lapsen vanhemmilla on suuri merkitys oppilaan yksilöllisyyden tunteen kehittymisessä, mutta myös opettajalla on mahdollisuuksia kehittää tätä itsetunnon osa-aluetta. Maijan mukaan opettajan tulisi käyttää kaikki mahdolliset keinot heikon itsetunnon omaavan oppilaan tukemiseksi. Tavoitteena tällöin tulisi olla yksilön realistiset käsitykset omasta itsestään niin, että lapsi vihdoinkin huomaisi olevansa itsekään hyvä ja osaava. Kaikkivoipaisuuden tunteita ei hänen mukaansa opettajan tarvitse karsia pois. Borban (1989) mukaan oppilaan itsensä tiedostamista pystyy lisäämään opettamalla hänelle itsearviointitaitoja, tunteiden ilmaisua sekä oman ainutkertaisuuden tiedostamista. Oppilaan tulee myös tietää mitkä tekijät häneen vaikuttavat tunteakseen itsensä yhä paremmin. (Aho 1996, 66 mukaan.) Ossin mukaan on myös erittäin tärkeää, että oppilas tietää omat vahvuutensa ja että näitä taitoja arvostetaan. Hän myös korostaa oppilaalle annettavan tilaisuuksia panostaa omaan taitoonsa, vaikkei se suoranaisesti kuuluisi minkään varsinaisen oppiaineen sisältöön. Jussin mukaan oppilas huomaa kyllä itse missä asioissa hän on hyvä. Huonot puolet hänen

huomioidensa mukaan lapsi pitää normaaleina asioina:

– – toisaalta tarviiko niitä heikkouksia sieltä esiin kaivaa, mä luulen, että lapsi tavallaan pitää niitä normaaleina asioina, sitä että hän on kömpelö tai sitä että hän on hidas oppimaan lukemaan tai heikko laskemaan, että mun mielestä sellanen tavallaan jatkuva toittaminen niistä asioista ei välttämättä ole kauheen terveellistä.

Kuitenkin Jussi korostaa opettajan tuen olevan varsin tärkeää nimenomaan lapsen huonojen puolien osalta. Mossin (2011) mukaan lapsen olisi tärkeä kirjoittaa ylös omia hyviä ja huonoja puolia tavoitteen ollessa lapsen itsetunnon tukeminen. Tämä voisikin olla yksi koulutehtävä, jossa opettaja voisi vielä lapsen kanssa keskustella kirjoitetuista hyvistä ja huonoista puolista tukien näin lasta.

Tärkeää olisi myös kohottaa lapsen käsityksiä omasta kehostaan, sillä Ahon (1996, 67) mukaan negatiiviset käsitykset omasta kehosta vaikuttavat negatiivisesti myös lapsen itsetuntoon. Myös Salosen (2006, 9) mukaan erityisesti median luomat kuvat oikeanlaisesta kehosta vaikuttaa lapsen itsetuntoon. Hänen mukaansa jopa 6-vuotiailla, siis jo alle kouluikäisillä lapsilla, on sosiaalisia paineita omaa kehoaan kohtaan. (Salonen 2006, 9.) Opettajan tulisikin omalla esimerkillään sekä toiminnallaan osoittaa lapselle hänen olevan hyväksytty myös oman kehonsa osalta. Luokassa tulisi myös yhteisesti pohtia yksilöiden erilaisia tuntemuksia erilaisissa tilanteissa, jotta lapset huomaisivat jokaisen olevan oma yksilö.

Ahon (1996) mukaan lapsen yksilöllisyyden kehittäminen vie aikaa. Tämän taidon kehittymistä voidaan edistää auttamalla lasta löytämään itselleen asiantuntijarooli omassa luokassaan ainakin yhdestä asiasta. (Aho 1996, 68–69.) Myös Maijan mukaan jokaiselle lapselle tulisi löytää jokin arkipäivän asioihin liittyvä tehtävä, jossa hän olisi luokkansa paras. Tällöin lapsi tunnistaa oman ainutlaatuisuutensa ja huomaa olevansa pätevä. Aho myös toteaa, että oppilaan yksilöllisyyden tunnetta voidaan lisätä hyväksymällä hänet omana itsenään sekä auttamalla häntä huomaamaan omia ominaisuuksiaan, muun muassa kiinnostuksen kohteita ja erilaisia rooleja. Lapselle tulee myös tarjota uusia rooleja ja uusia asioita, jotka voivat täydentää lapsen käsitystä omasta itsestään yhä positiivisempaan suuntaan. (Aho 1996, 68–69.)

5.2.2 Miksi epäonnistun?

Coopersmithin (1967) tutkimuksen mukaan itsetunnon vahvojen lapsien vanhemmat kannustivat heitä hyväksymään ja arvostamaan omia vahvuuksiaan sekä heikkouksiaan (Burns'n 1982, 73 mukaan). Itsetunnon yksi kulmakivistä onkin se, millä tavalla yksilö selittää omat epäonnistumisensa sekä onnistumisensa. Amesin ja Felkerin (1979) mukaan vahvan itsetunnon omaava lapsi selittää menestymisensä omilla taidoillaan kun taas itsetunnon heikko ajattelee onnistumisten johtuvan itsestä ulkoisilla tekijöillä, kuten onnella. Tutkimuksen mukaan kumpikin lapsista kuitenkin selittää epäonnistumisensa johtuvan taitojen puutteesta. (Burns'n 1982, 221 mukaan.) Erona heidän

välillä tässä asiassa on kuitenkin se, että hyvän itsetunnon omaava oppilas uskoo taitojensa olevan kehitettävissä, kun taas heikon itsetunnon omaava ei usko voivansa tehdä mitään taitojensa parantamiseksi (Burns 1982, 227).

Ossin mukaan merkityksellistä on se, jos oppilas alkaa toistella jotain tiettyä kaavaa epäonnistumisten selittelyssä:

– – Onhan ne eri asioita sanoo, että tää koe oli tosi helppo taikka sitte mä oon niin hyvä että onnistuin. Kyllä se kertoo ihan eri asioista. – – Mutta varmaan se et jos siinä on joku johdonmukaisuus – – niin on sillä merkitystä, jos se alkaa toistua sama homma.

Jussi taas pohtii koko itsetunnon arvioinnin perustuvan siihen, kuinka ihminen selittää epäonnistumisensa ja onnistumisensa. Hän kuitenkin antaa aihetta miettiä:

Mutta välillä kyllä käy mielessä semmonen asia, että onko niin, että me vähän liikaakin pengotaan omaa itseämme... ja onko se sen väärä. Totta kai se itsetuntemus on tärkeää, mutta musta itsetuntemus on sellanen kokonaisvaltainen käsite ja ennen kaikkea se on kokonaisvaltainen tunne, mulla on hyvä olla – –

Kaarinan mukaan suoriutumisille annettavat syyt liittyvät paljolti lapsen luonteeseen: jollekin epäonnistuminen on valtavan suuri kolaus, jota selitellään erilaisilla tekijöillä. Toisilla samainen tilanne ei aiheuta sen enempiä tunteita, vaan elämää jatketaan eteenpäin. Seijan mukaan pienillä lapsilla taas on yleensäkin tapana syytellä muita omista epäonnistumisistaan. Maijan mukaan itsetunnon kannalta on kuitenkin hyvin tärkeää, että yksilö selittää realistisesti omat taitonsa sekä hyväksyy epäonnistumisensa. Tällä tavoin hän on vahvempi kohtaamaan eteen tulevia haasteita. Myös Salonen (2006, 6–9) sekä Keltikangas-Järvinen (2008, 17–23) ovat todenneet tämän olevan yksi vahvan itsetunnon omaavan yksilön tyypillinen piirre. Alajan (1997, 155–156) mukaan lapsen on kuitenkin joskus vaikeaa erottaa totuus valheista, josta taas saattaa seurata epävarmuutta. Hänen mukaansa lapsen kasvattajan tulisikin auttaa lasta tunnistamaan nämä toisistaan. Myös Maija sekä Seija korostavat, että opettajan tulisi kannustaa oppilaitaan rehellisyyteen. Seija kuitenkin korostaa, että alkuopetusikäinen lapsi ei kovinkaan herkästi valehtele: hän todella uskoo vilkkaan mielikuvituksensa ansiosta antamansa selitykset. Hänen mukaansa opettajan tulee kuitenkin tunnistaa tietoinen valehteleminen ja opettaa alkuopetusikäisille lapsille rehellisyyttä muun muassa erilaisten satujen avulla. Seijan mukaan:

– – se pitää rohkasta, sitä ei saa rangasta vaan siihen pitää rohkasta siihen rehellisyyteen. Ai miten hienoa, että sä sanoit juuri niin kun se oli, minä arvasinkin kyllä sen, mutta että tällä tapaa.

Maija yhtyy Keltikangas-Järvisen (2008, 23) ajatukseen siitä, että vahvan itsetunnon omaava yksilö ei koe olevansa ainut epäonnistumisia kohtaava

ihminen. Maijan mukaan nimittäin oppilaiden tulee huomata epäonnistumisten olevan luonnollisia kaikille: jokainen kohtaa epäonnistumisia oman elämänsä aikana. Hän myös toteaa, että

Aikalaille meillä niin ku hukassa se, että et siedetään näitä pettymyksiä ja epäonnistumisia.

Kykenemättömyyteen omien epäonnistumisten sietämiseen saattaa yhtenä syynä olla yhteiskuntamme vaatimus yhä paremmasta suorituksesta. Ihmisen sisäistäessä kyseisen vaatimuksen jo pienestä lapsesta lähtien, epäonnistuminen jollakin erityisesti itse arvostamallaan alueella saattaa olla todella suuri katastrofi yksilön itsetunnon kannalta.

Kaarinan mukaan opettaja voi kuitenkin vaikuttaa myös tähän itsetunnon kehittämisen osa-alueeseen opettamalla lapsia kestävästi epäonnistumisia:

Ja onhan se oppimistakin, et mä osaan hävitä ja epäonnistua, et niitä kokemuksia, et mä oon silti ihan hyvä, vaikka mä nyt en osaakaan tätä

--

Opettajan tulisikin siis järjestää oppilailleen mahdollisuuksia harjoitella turvallisessa ympäristössä epäonnistumisten sietämistä. Vaikka oppilas epäonnistuu, hänellä tulee säilyä tunne hyväksyttynä olemisesta sekä omasta pätevyydestään. Opettajan korostaessa myös epäonnistumisten luonnollisuutta antaa hän Maijan mukaan oppilaalleen mahdollisuuden hyväksyä omat heikommat suorituksensa.

Haastattelemani luokanopettajat kuitenkin kertoivat menestymisen jollakin oppilaalle tärkeällä alueella saattavan kompensoida epäonnistumiset jollakin toisella alueella. Myös Manning (2007, 40) korostaa oppilaan menestystä hänelle tärkeällä alueella itsetunnon kehittämiseksi. Ossin mukaan oppilaille tulisikin jo pienestä pitäen opettaa, ettei kaikkien tarvitse olla hyviä kaikissa oppiaineissa ja taitoalueissa: hänen mukaansa lasten on hyvä tiedostaa maailman tarvitsevan erilaisia tekijöitä. Maijan mukaan tämä saattaa luoda yksilölle tunteen tasapainosta: vaikka epäonnistuin tuossa, niin se ei haittaa, koska onnistuin kuitenkin tuossa toisessa asiassa. Hänen mukaansa tämä voi kuitenkin aiheuttaa myös alisuoriutumisen kehän oppilaan keskittyessä vain osaamalleen alueelle. Tällöin heikoksi koettu alue vaikeutuu entisestään. Kaarinan mukaan onnistumisen kokemukset jollakin alueella helpottavat epäonnistumisten hyväksymistä jollakin toisella alueella. Tämä ei hänen mukaansa kuitenkaan ole automaattista, vaan yksilö saattaa sitkeästi uskoa olevansa huono ihan jokaisessa asiassa. Jussi puolestaan korostaa suuresti, että menestymisen jossakin toisessa oppiaineessa korvaa epäonnistumisia jossakin toisessa oppiaineessa:

-- hyväkin esimerkki edelliseltä vuodelta, poika oli tommonen yleisheikko oppilas, paitsi ehkä liikunnassa ja käsitöissä, mutta hän oli erittäin taitava ja tietävä ympäristö- ja luonnontiedossa. Hänellä oli älyttömän

hyvät tiedot ikäisekseen, ja mä uskon et sillä tai tällä et hän pärjää kahdessa kolmessa aineessa oli valtavan suuri merkitys hänen itsetunnon. Kyllä hän välillä surkutteli sitä, et hän on niin huono kirjottamaan ja hidas lukemaan, mutta poika pärjäs ja pärjää edelleenkin.

Edes yhdessä oppiaineessa hyvin menestymisen merkitystä ei siis voida mitenkään väheksyä oppilaan itsetunnon kannalta. Tämä opettajan tuleekin mielestäni tiedostaa ja kannustaa oppilaita heidän osaamillaan alueilla. Leflot ym. (2010) tukevat tätä tulosta, sillä heidän tutkimuksensa mukaan muun muassa lapsen kannustaminen tutkimaan häntä itseään kiinnostavia asioita lisää lapsen käsityksiä akateemisista taidoistaan.

5.2.3 Oppilaan kommunikointitaidot ja kielellinen kehittyneisyys

Lapsen kommunikointitaidot sekä kielellinen kehittyneisyys vaikuttaa hänen itsetuntonsa kehittymiseen jo alkuopetusiässä. Lapsen identiteetin perustuessa Ahon (1996, 54) mukaan oman äidinkielen hallintaan tulee tähän asiaan luokanopettajan kiinnittää suuresti huomiota.

Myös haastattelemani Seijan ja Maijan mukaan lapsen kommunikointitaidot vaikuttavat suuresti oppilaan itsetunnon kehittymiseen. Kaarina, Ossi ja Jussi puolestaan kokivat tämän alueen niin vaikeaksi, etteivät halunneet juurikaan kommentoida kyseistä asiaa. Ossi kuitenkin pohti lapsen kommunikointitaidoilla olevan merkitystä lähinnä ääritapauksissa. Jussi taas kertoi hänen ajatuksensa olevan, ettei lapsen kyky kommunikoida välttämättä kerro lapsen itsetunnon määrää:

Se ei ole mikään sosiaalisuuden tai hyvän itsetunnon määritelmä, jos on paljon ihmissuhteita ja sukkuloi jokaisessa piirissä ja arkissa. Että voi olla pikemminkin niin, että ihminen, joka tavallaan ehkä vähän laittaa muuria ympärilleen, tarkkailee sieltä muurin takaa toimintaa, omaa itseä, muiden toimintaa, näillä saattaa olla kehittyneempi itsetunto.

Seijan mukaan kielellisesti heikko oppilas jää kaveriporukassa helposti alakynteeseen eikä osaa puolustaa omia toiveitaan ja mielipiteitään. Tämä puolestaan saattaa aiheuttaa oppilaalle tunteita omasta huonommuudestaan hänen verratessaan itseään muihin tovereihinsa. Myös Aho (1996, 54) toteaa kielellisesti kehittyneemmän oppilaan olevan suosittu vertaisryhmässään sekä selviävän erilaisista tilanteista heikompaa oppilasta paremmin. Näin hän saavuttaa enemmän onnistumisen kokemuksia, jotka puolestaan vahvistavat hänen itsetuntoaan. Lapsen sosiaalisia taitoja kehittämällä opettaja voikin kehittää myös hänen itsetuntoaan (Manning 2007, 36–41, Salonen 2006, 6–9).

Maija puolestaan kertoi kielellisen kehittyneisyyden vaikutuksen itsetuntoon liittyvän yhteiskuntaamme, joka erityisesti arvostaa yksilön kielellisiä taitoja. Oppilaan huomattessa omaavansa ympäristönsä suuresti arvostamia taitoja, saa hän tunteen omasta pätevytydestään. Tällöin myös hänen itsetuntonsa kehittyi yhä positiivisempaan suuntaan. Maija myös kertoi kielellisen

kehittyneisyyden jälkeenkääntymisen vaikuttavan negatiivisesti oppilaan itsetuntoon todetessaan, että

– – jos on kovin kovin paljon kielellisesti pulmia tai jälkeenkääntymä, niin kylhän siinä helposti käy niin, et alkaa vähätellä itseään ja ajatella, et mä oon huonompi ja mä en voikaan oppia.

Hänen mukaansa siis huonot kommunikointitaidot ja heikko kielellinen kehittyneisyys saattaa jopa vähentää oppilaan opiskelumotivaatiota. Tällöin vaarana saattaa olla täydellinen alisuoriutumisen kehä, jossa oppilas ei enää edes yritä saavuttaa onnistumisen kokemuksia, vaan kokee olevansa aina ja kaikkialla täysin huono. Opettajan tulisikin pyrkiä kaikin keinoin saamaan oppilas huomaamaan omat todelliset taitonsa onnistumisen kokemuksia lisätäkseen sekä pätevyyden tunnetta kasvattaakseen. Tällä tavoin oppilaan negatiivinen kehitysura voidaan saada katkaistuksi, jolloin myös lapsen itsetunto alkaa vahvistua.

Seijan mukaan kielellisesti heikkoja oppilaita tulee tukea koulutyöskentelyn lomassa. Pidettäessä esimerkiksi esitelmää luokan edessä, opettajan tulee hänen mukaansa antaa heikomman oppilaan rauhassa esittää esityksensä ilman muiden oppilaiden häirintää. Näin hänelle syntyy tunne omasta onnistumisestaan: hän todella sai esitelmän pidettyä, vaikka hänellä onkin pulmia kielellisessä kehittyneisyydessä. Näiden onnistumisen tunteiden mahdollistaminen onkin erityisen tärkeää kielellisesti heikon oppilaan itsetunnon tukemisessa. Oppilaan tulee saada onnistumisen tunteita tälläkin osa-alueella omista taidoistaan huolimatta. Myös kyseisessä esimerkissä olevan oppilaan tunne muiden hyväksynnästä saattoi lisääntyä hänen saadessa rauhassa esittää esityksensä loppuun saakka ongelmista huolimatta.

Salosen (2006) mukaan itsetunnon yksi osa-alue on omien tunteiden tunnistaminen sekä niiden ilmaiseminen. Jotta lapsi voi kertoa omista tunteistaan ja toiveistaan, tulee hänellä olla ainakin kohtalainen kielellinen kehittyneisyys sekä erityisesti kommunikointitaitoja. Ilman näitä kykyjä itsensä ilmaiseminen ja omien tarpeiden tyydyttäminen on varmasti melko vaikeaa. Tämänkin vuoksi opettajan tulee kiinnittää huomiota oppilaidensa kommunikointitaitoihin kielellisten taitojen rinnalla. Mikäli heikkouksia tällä alueella havaitaan, tulee niitä pyrkiä kehittämään kaikilla mahdollisilla tavoilla.

5.3 ”Kehu on paras kutsu.”

Palautteen merkitystä on korostettu monissa itsetunnon tukemista käsittelevissä teorioissa. Myös haastattelemani luokanopettajat kertoivat opettajan antamalla palautteella olevan erityinen itsetuntoa tukeva luonne.

5.3.1 Palautteensaannin ja arvioinnin moninkertaistuminen

Eriksonin (1983, 122–125) mukaan koulunkäynnin aloittaessaan lapsen maailma avartuu suuresti: hänen elämäänsä astuu paljon uusia tärkeitä ihmisiä. Oppilaan vertaisryhmä sekä opettaja arvioivat lasta jatkuvasti sekä systemaattisesti. Kyseisen arvioinnin kautta oppilas saa palautetta käyttäytymisestään sekä suoriutumisestaan annetuissa tehtävissä. (Beane & Lipka 1986 18–19, 29; Burns 1982, 202, 226; Cooley 1902 Harterin 1996, 25 mukaan; Korpinen 1990, 15.) Lapsi myös muodostaa saamansa palautteen perusteella käsityksen siitä, miten muut ihmiset hänet näkevät. Tämä käsitys puolestaan muokkaa myös lapsen arvioita omasta itsestään. (Burns 1982, 164; Cooley 1902 Harterin 1996, 25 mukaan; Leppilampi & Piekkari 1998, 18.) Mikäli siis lapselle jatkuvasti kerrotaan hänen olevan alempiarvoinen ja epäpätevä, alkaa hän pikku hiljaa myös itse uskoa sen (Burns 1982, 204). Myös Manningin (2007) mukaan erityisesti opettajan antama palaute ylläpitää lapsen käsitystä itsestään. Hän korostaa, että oppilaiden käsitys saamastaan tuesta on itsetunnon kannalta paljon tärkeämpää kuin hänen saamansa aktuaalinen tuki. (Manning 2007, 39–41.) Haastattelemani luokanopettajat Seija sekä Maija myös korostivat palautteen antamisen olevan hyvä keino vahvistaa lapsen käsityksiä omista kyvyistään. Seijan ja Kaarinan mukaan on kuitenkin tärkeää antaa positiivisen palautteen lisäksi myös negatiivista palautetta. Vaikka Burns (1982, 204) toteaa liiallisen negatiivisen palautteen muuttavan lapsen itsetuntoa negatiivisempaan suuntaan, on sen kohtuullinen antaminen kuitenkin hyvin tärkeää. Seijan mukaan negatiivisella palautteella opettaja pystyy luomaan rajat oppilaalle. Kaarina puolestaan kertoi negatiivisen palautteen saattavan pysäyttää oppilaan muuttaen hänen toimintaansa positiivisempaan suuntaan.

Koulunkäynnin ensimmäinen vuosi voikin olla lapselle hyvin hämmentävä sekä rankka, sillä Burns (1982, 226) toteaa lapsen kohtaavan tällöin paljon enemmän arviointia kuin hän on siihen mennessä tottunut saamaan. Seija kuitenkin korostaa, että oppilasta on opetettava kestävästi jatkuva arviointi. Ongelmia saattaa Burnsinkin mukaan tuottaa myös lapsen mahdollinen leimautuminen epäonnistujaksi: vaikka palaute olisi kuinka huonoa ja lapsi kokisi olevansa epäpätevä, ei hän kuitenkaan voi jäädä pois koulujärjestelmästä. Lapsi ei koulussa ollessaan pysty välttämään jatkuvaa nonverbaalista ja verbaalista arviointia sekä palautteen saamista. (Burns 1982, 202, 226.) Toisaalta Alaja (1997, 148) toteaa jatkuvasti negatiivista palautetta saavan lapsen saattavan lopulta jättää huomiotta nämä arvostelut ja muodostaa oman käsityksensä itsestään. Opettajan on kuitenkin tärkeää muistaa palautteenannon negatiiviset ja positiiviset puolet: oikeanlaisella tukemisella ja kehumisella oppilaan itsetunto saattaa kehittyä, mutta väärinkäytettynä lapselle voi jäädä pitkäaikaisiakin negatiivisia käsityksiä itsestään. Myös Maija sekä Kaarina korostavat palautteen antamisen herkkyyttä itsetunnon tukemisen kannalta:

Maija: Ja sillä [arvioinnilla] me voijaan kyllä litistää ja nitistää oppilas tosi tehokkaasti

Kaarina: – – mut kylhän se on oikeestaan aika herkkää, et – – kehittääkö se itsetuntoo vai lytistääkö se sitä pientä.

Lapsen saamalla palautteella on siis suuri vaikutus hänen käsityksiinsä itsestään. Millaista sitten on lapsen itsetuntoa tukeva palaute sekä arviointi? Palautteen antamisen ja arvioinnin vaikeus tulee hyvin ilmi Maijan pohdinnassa:

– – se tulee sitä vaikeemmaks, mitä vanhemmaks mää tuun, vaikka sen pitäis tietenkki tulla helpommaks. Mut ehkä se, se jotenki tietoisuus siitä ihmisen kehityksestä ja lapsen olemuksesta syvenee, niin jotenki tulee niin ku mikä mä oon arvioimaan toista ihmistä. Ja mistä mää tiän, mikä on toisen hyvää elämää, jokaisella se on omanlaisensa – –

5.3.2 Yleistä itsetuntoa tukevasta palautteesta

Maijan sekä Kaarinan mukaan opettaja antaa palautetta niin sanoillaan ja äänensävyillään kuin myös eleillään ja ilmeillään. Tämä voi siis Maijan mukaan olla jopa täysin tiedostamatonta. Myös Aho (1996, 52) korostaa kehon kielen merkitystä palautteen antamisessa erityisesti sen vakuuttavuuden kohdalla. Opettajan onkin siis hyvin tärkeää tietää millaiset palautteenantotavat nimenomaan kehittävät lapsen itsetuntoa ehkäistäkseen tiedostamatta annetun palautteen negatiiviset vaikutukset.

Kirjallisuudessa tehokkaalle palautteelle on annettu paljon erilaisia kriteerejä. Palautteen tulee ensinnäkin olla lapsen kehitystason mukaan konkreettista sekä spesifiä (Aho 1996, 51; Keltikangas-Järvinen 2008, 179; Leppilampi ym. 1998, 18). Lapsen itsetuntoa tukeva palaute annetaan myös vain muutamasta asiasta kerrallaan, vakuuttavasti, objektiivisesti sekä oikeaan aikaan (Aho 1996, 52). Ahon (1996, 52) sekä Maijan mukaan hyvä sääntö on se, että mitä pienemmästä lapsesta on kyse, sitä välittömämmin palaute tulisi hänelle antaa. Muuten lapsi ei välttämättä enää kykene muistamaan palautteenannon kohdetta. Tämä onkin hyvin tärkeää muistaa erityisesti silloin, kun palautetta annetaan alkuopetusikäisille lapsille: jotta lapsi ymmärtää mihin asiaan saatu palaute kohdistui, tulee sen olla yksityiskohtaista, abstrakteja ilmauksia välttävää sekä varsin välitöntä.

Itsetuntoa tukeva palaute kohdistuu Ahon (1996) mukaan lapsen arvostamiin asioihin. Lisäksi sen tulee olla ansaittua sekä rauhallisessa tilanteessa riittävän usein annettua. (Aho 1996, 53.) Keltikangas-Järvinen (2008) puolestaan korostaa palautteen oikeudenmukaisuuden tärkeyttä sekä sitä, että lapsi ymmärtää arviointikriteerit. Lapsen tulee myös kokea voivansa vaikuttaa arvioitaviin kohteisiin, jotta hänellä lisääntyisi tunne oman elämän hallinnasta. (Keltikangas-Järvinen 2008, 206.) Opettajan tulee lisäksi kiinnittää erityistä huomiota palautteen tasavertaisuuteen: hiljaiset ja ujut oppilaat jäävät helposti ilman opettajan huomiota. Palautetta annetaan usein myös vain häiritsevistä ja sääntöjä rikkovasta käytöksestä, jolloin hyväksyty käyttö sekä ahkeruus jäävät vaille huomiota ja kehua. (Aho 1996, 53.) Rowen (1974) mukaan heikommin pärjäävät oppilaat puolestaan saavat monimerkityksistä kehua, kun taas hyvin menestyville annettu palaute on paljon asiaankuuluvampaa (Burns'n 1982, 245 mukaan).

5.3.3 Oppilaan oman työskentelyn korostaminen

Itsetuntoa tukevan palautteen tulee kohdistua oppilaan työskentelyyn ja ponnistuksiin mieluummin kuin saavutuksiin. Jo sitkeästä yrittämisestä tulee antaa kehuja. (Aho 1996, 53–54; Manning 2007, 41.) Myös Seijan mukaan palautteen tulee kohdistua nimenomaan työprosessiin sekä oppilaan luonteen kasvuun. Hän totesikin, että

– – opettajankin pitäis sillä tavalla sitte niin kun katsoa laajemmin tätä tätä eikä tuijottaa ihan just siihen että sais sitä palautetta.

Hänen mukaansa siis opettajan tulee löytää jokaisesta oppilaasta jotakin kehumisen aihetta ja jokin sellainen taito, jossa oppilas on hyvä. Arviointia pohtiessaan opettajan ei siis tulisi tuijottaa ankaria arviointikriteereitä, vaan yhtenä tavoitteena tulisi olla ainakin yhden positiivisen asian aito löytäminen lapsen taidoista ja kyvyistä.

Kaarina taas korosti tehokkaan arvioinnin kohdistuvan oppilaan sosiaalisiin taitoihin, kykyyn hoitaa omia asioitaan sekä koululaisena ja ihmisenä olemiseen. Ossin mukaan arviointia tulee tehdä monipuolisesti sekä kattavasti. Mielenkiintoista on myös se, että haastateltavat korostivat tehokkaan arvioinnin ja palautteen kohdistuvan muihin kuin lapsen akateemisiin taitoihin. Burns'n (1982, 203) mukaan koulussa kuitenkin korostuvat erityisesti lapsen akateeminen suoriutuminen. Koulu siis vahvistaa toiminnallaan lapsen akateemisten suoritusten arvostamista, jolloin siis myös arviointi ja palaute kohdistuvat helposti näihin taitoihin: positiivista palautetta ansaitaan vain oppiaineissa menestymisestä. Haastatteluiden perusteella tällainen palaute ei kuitenkaan kehitä lapsen itsetuntoa, jolloin koulu toiminnallaan helposti jopa heikentää sitä. Opettajan tuleekin siis olla todella tarkka lasta arvioidessaan: vaikka koulujärjestelmä kannustaa oppilaan akateemisten taitojen arvostamiseen, tulee opettajan painottaa lapsen pieniäkin edistymisiä eri alueilla sekä esimerkiksi sosiaalisia taitoja. Tämä lienee kuitenkin varsin vaikeaa arviointikriteerien ollessa asetettu opettajaa ylemmältä taholta.

Eriksonin (1983, 125–127) mukaan palautteessa tulee myös korostaa oppilaan vahvoja puolia heikkouksien sijaan. Tämä edistää hänen mukaansa kouluiän kehitystehtävien onnistumista. Myös Seijan mukaan opettajan on hyvin tärkeää tuoda esille oppilaan vahvoja puolia palautteen antamisen avulla. Hänen mukaansa oppilaat tietävät omat vahvuutensa ja heikkoutensa melko hyvin, mutta opettajalla on suuri merkitys näiden käsitysten vahvistajana. Ossi ja Jussikin totesivat positiivisen palautteen olevan tärkeää lapsen itsetunnon kannalta, mutta heidän mukaansa opettajan tulee antaa myös korjaavaa palautetta. Ahon (1996, 53) sekä Maijan mukaan palaute ja arviointi eivät myöskään saa milloinkaan kohdistua lapsen persoonallisuuteen vaan hänen toimintaansa. Kaarinan mukaan palautteen tulee olla kannustavaa. Seija puolestaan toteaa erityisesti negatiivisen palautteen antamiseen otettavan mukaan huumoria. Lapsi kyllä hänen mukaansa ymmärtää, koska opettaja on tosissaan, vaikka mukana olisikin ripaus huumoria. Negatiivinen palaute ei hänen mukaansa saa olla myöskään liian vihaista eikä lasta alentavaa. Ossi

myös korostaa, että korjattava palaute tulee antaa ennen positiivista palautetta, jolloin palautteesta jäisi oppilaalle positiivinen tunne. Hänen mukaansa pitää myös varoa palautteenannon yleistä ongelmaa:

Et se on vaan niin ku opettajilla aika tyypillistä kiinnittää huomioo niihin virheisiin ja korjattaviin, et saatais kaikki nostettua sinne sopivalle keskitasolle. – – alkuopetusikäiselle on niin tärkeätä se myönteinen kannustaminen ja palautteen antaminen, että aika äkkiä se latistuu kuitenkin se fiilis, jos vaan nipotetaan niistä asioista mitkä menee pieleen.

PISA-tutkimusten mukaan Suomi pärjää varsin hyvin muihin maihin verrattuna tutkittaessa erilaista koulusuoritumista. Yksi syy Suomen koulujärjestelmän menestymiseen on heikkojen lasten nostaminen asetetulle keskitasolle. Onko tämä vaikuttanut kuitenkin osaltaan lasten itsetunnon huononemiseen? Opettajat nimittäin herkästi kiinnittävät huomiota vain lasten negatiivisiin puoliin ja korjattaviin virheisiin unohtaen positiivisen vahvistamisen ja palautteen merkityksen. Jussi kuitenkin huomauttaa, että opettajan tulee varoa palautteenannossaan tietynlaista liiallista toistoa ja maneerisuutta:

– – jos jatkuvasti kehutaan, se menee toistoksi, se ei enää tunnu todelta, vaan se tuntuu opettajan tavalta toimia niin kuin hän yleensä toimii. – – ihan samalla tavalla, jos meillä olis timantteja Suomenmaa täynnä, niin eihän ne olis minkään arvoisia.

Beane ja Lipka (1986) toteavat luokahuoneen palkitsemissysteemin olevan joko kilpailuhenkinen tai yksilöllinen. Kilpailuhenkisessä ympäristössä oppilasta kannustetaan jatkuvasti vertailemaan omia suorituksiaan muihin oppilaisiin palkittaessa lasta silloin, kun hän on menestynyt muita oppilaita paremmin. Tämä saattaa synnyttää muissa oppilaisissa helposti epäpätevyyden tunteita. Yksilöllistä palkitsemissysteemiä korostava ympäristö taas kannustaa oppilasta vertailemaan omaa toimintaa omiin aikaisempiin suorituksiin. Kuitenkin myös tässä systeemissä on ongelmansa: oppilas nimittäin helposti eristyy vertaisryhmästään, vaikka itsetuntoaan kehittääkseen hän vielä tarvitsisi muilta oppilailta saatua hyväksyntää. (Beane & Lipka 1986, 34–36.) Opettajan tulee kuitenkin erityisesti alkuopetuksessa varoa vertailemasta oppilaan suorituksia ja taitoja luokan muihin oppilaisiin: vaikka oppilas vertailee itseään vertaisryhmäänsä luonnostaan, ei opettaja saa omalla toiminnallaan tätä korostaa. Opettaja voisikin esimerkiksi koenumeroiden ääneen lukemisen sijasta kertoa luokalle niiden oppilaiden nimet, jotka ovat tällä kertaa erityisesti parantaneet omaa suoritustaan. (Keltikangas-Järvinen 2008, 205.) Tällöin oppilas vertailisi itseään omiin aikaisempiin suorituksiin opettajan tukiessa yksilöllistä palkitsemissysteemiä, mutta lapsi voisi saada myös vertaisryhmänsä hyväksyntää kilpailuhenkisen palkitsemissysteemin mukaisesti.

5.3.4 Palautteenannon julkisuus ja yksityisyys

Opettajan on myös tärkeää kiinnittää huomiota positiivisen sekä negatiivisen palautteen antamisen tapoihin. Jokaisen haastattelemani luokanopettajan mielestä negatiivinen palaute tulisi antaa kahden kesken käytävissä

keskusteluissa. Jos negatiivista palautetta annetaan koko luokalle, Seija kertoi satujen ja tarinoiden olevan tässä kohden hyvä keino. Ticen (1993) mukaan heikon itsetunnon omaavalle lapselle kaikenlainen palaute tulisi antaa erityisesti kahden kesken, sillä muulla tavoin oppilas ei välttämättä sisäistä saamaansa palautetta puolustaessaan omaa minäänsä. Mikäli lapsella taas on vahva itsetunto, julkinen palaute kehittää hänen itsetuntoaan eniten. (Aho 1996, 53.) Kaarinan mukaan oppilaan on helpompi kuunnella positiivista kuin negatiivista palautetta koko luokan edessä. Maija taas korosti positiivisen palautteen julkista antamista, sillä hänen mukaansa se saattaa jopa erityisesti kehittää lapsen itsetuntoa. Jussinkin mukaan positiivista julkista palautetta tulee antaa erityisesti niille oppilaille, jotka vähemmän positiivista palautetta saavat. Tällöin oppilas ikään kuin nostetaan jalustalle.

Sillä lailla sitä itsetuntoa kehitetään, ja se varmaankin sitten vaikuttaa, voi vaikuttaa hyvinkin syvällisesti ja pitkäkestoisesti tähän oppilaaseen.

Burns (1982, 166) sekä Seija korostavat positiivisen palautteen antamista aina, kun se vaan on mahdollista. Burns'n mukaan ilman opettajan antamaa suullista sekä nonverbaalista positiivista palautetta oppilaista tulee helposti apaattisia sekä välinpitämättömiä. Seija puolestaan kertoi jo hänen isoäitinsä korostaneen positiivisen palautteen merkitystä sanoessaan kehuun olevan paras kutsu. Hänen mukaansa suomalaiseen kasvatuskulttuuriin kuuluu hyvin vahvasti kehumisen säästeleminen kasvattajien pelätessä ylipistävänsä lapsensa. Tämä ei kuitenkaan hänen mielestään ole mahdollista. Hän kuitenkin kertoi jopa positiivisen palautteen antamisen olevan hyvin herkkää erityisesti luokan muiden oppilaiden kannalta:

– – ei sitä nyt saa kylvää sitä positiivista palautetta, tuota sitäkin annetaan vähän niin kun kaksistaan ja vaivihkaa, että ei nyt semmosta tunnetta tule toisille, että tuota se aina kehuu – –

Toisaalta kuitenkin Alajan (1997, 148) mukaan lapsen liika kehuminen saattaa jopa vaurioittaa lapsen itsetuntoa. Hän kuitenkin liittyy positiivisen palautteen annon myös siihen, että lasta varjellaan erilaisilta pettymyksiltä sekä epäonnistumisilta. Alaja on myös huolissaan palautteen rutiininomaisesta antamisesta, jonka tarkoitus on lähinnä vain manipuloida tai miellyttää lasta. Ylimääräisen kehuun antaminen opettaa lasta aina vain ulkopuolelta tulevaan palautteeseen. Tällöin lapsi alkaa tehdä asioita vain muiden vuoksi osaamatta itse arvostaa tekemisiään. Alajan mukaan lapsi on myös varsin nokkela huomaamaan epäaidon kehumisen. (Alaja 1997, 148–149.)

Ossi ja Jussi korostivat palautteenannon sekä julkisesti että yksityisesti olevan tärkeää – tosin tilanteesta riippuen. Mikäli luokan ilmapiiri on ketään tuomitsematon, voi Ossin mukaan palautetta antaa julkisestikin. Jussin mukaan jokaisen luokan oppilaan tulee kuitenkin päästä tasapuolisesti osalliseksi julkisesta palautteesta.

5.3.5 Kirjallinen ja suullinen palaute

Borban (1989) mukaan tehokkain palaute annetaan kirjallisesti suullisen palautteen sijaan erityisesti silloin, kun lapsella on huono itsetunto. Heikon itsetunnon omaava lapsi ei hänen mukaansa nimittäin välttämättä sisäistä suullisesti annettua palautetta. (Ahon 1996, 53 mukaan.) Maijan sekä Kaarinan mukaan kirjallisen palautteen ja arvioinnin antaminen erityisesti alkuopetuksessa on kuitenkin hyvin vaikeaa. Kirjallisesti annettu palaute jättää heidän mukaansa aina mahdollisuuden tulkinnanvaraisuuteen. Maija kertoi, että esimerkiksi lukijan mielentila vaikuttaa suuresti kirjoitetun palautteen tulkintaan: mikäli hänellä on ollut raskas päivä saattaa hän tulkita positiiviseksikin tarkoitetun palautteen varsin negatiivisena. Hänen mukaansa kirjoitettua palautetta ei myöskään voi ottaa takaisin. Kun opettaja on sen kirjoittanut ja lapselle antanut, ei siihen voi enää tehdä muutoksia tai selitellä. Kaarina puolestaan kertoi huomanneensa kirjallisen palautteen olevan usein liian lempeää eikä kovinkaan informatiivista. Jussi myös epäilee kirjallisen palautteen tehoa: hänen mukaansa pitääkin tarkkaan pohtia, miten kyseinen arviointi vaikuttaa, miten se kohdentuu sekä mitä varten sitä tehdään. Ossi kuitenkin huomauttaa kirjalliseen palautteeseen olevan helpompi palata, sillä jää pysyvä dokumentti. Lisäksi kirjallisesta palautteesta voi tutkia, mihin suuntaan oppilas on kehittynyt. Mielenkiintoista on mielestäni se, että kirjallisen palautteen määrä on kuitenkin varsin suuri nykyisessä koulujärjestelmässämme. Vaikka opettajat eivät pidä sitä kovinkaan tehokkaana palautteen antamismuotona, sitä käytetään jatkuvasti esimerkiksi todistuksissa sekä oppilaan kokeiden ja ainekirjoitusten arvioinnissa. Maija epäili numeroarvostelun syyksi pitkän perinteen: suomalaiset vain yksinkertaisesti ovat tottuneet jakamaan numeroita oppilaidensa suorituksista. Myös kirjallisen palautteen antamisessa perimmäisenä syynä saattaa olla tottumus ja pitkä perinne. Kirjallista palautetta on ehkä myös jollakin tavalla helpompi antaa, koska palautteen saajalla ei ole mahdollisuutta heti arvostella saamaansa palautetta.

Maija, Jussi sekä Kaarina korostivatkin siis suullisen palautteen antamista kirjallisen sijaan. Kaarinan mukaan suullisessa palautteessa on helpompi kertoa oppilaan heikkouksista ikään kuin lempeään sävyyn vaikkakin samalla tehokkaasti. Kirjallisessa palautteessa lempeä sävy tekee hänen mielestään palautteesta tehotonta. Kaarina myös pohti suullisen palautteen antavan lapsen vanhemmille paremman kuvan lapsensa taidoista ja kyvyistä. Maijalla puolestaan oli paljonkin kokemusta suullisesta palautteesta sekä opettajana että oppilaana asuessaan Ruotsissa. Kyseisen maan arviointisysteemi eroaa melko paljon suomalaisesta arviointijärjestelmästä, sillä siellä korostetaan nimenomaan suullisen arvioinnin merkitystä. Maija kertoi kokeneensa tällaisen arviointimenetelmän äärettömän hyväksi. Suullinen palaute mahdollistaa hänen mukaansa tasavertaisen ja dialogiin perustuvan keskustelun, jossa palautteen vastaanottaja voi saman tien kertoa oman näkemyksensä asiasta. Tällöin arviointiin ei hänen mukaansa liity tunnetta opettajan vallankäytöstä. Maija myös korosti suullisen palautteen antamaa mahdollisuutta tulkinnanongelmien ehkäisemiseen todetessaan, että

– – mä voin kuulla, että mitä kieltä se toinen osapuoli tottunu, on tottunu käyttämään ja mä voin niin ku niillä sanoilla sanoa sen.

Hän olikin sitä mieltä, että kirjallisten todistusten sijaan itsetuntoa voitaisiin tukea paljon enemmän arviointikeskustelujen avulla. Kyseisissä keskusteluissa läsnä olisivat vanhemmat sekä myös lapsi ainakin osan aikaa.

Jussin ja Ossin mukaan arviointikeskustelut ovat myös todella tärkeitä lapsen itsetunnon kehittymisen kannalta. Jussin pitämät arviointikeskustelut kestävät 30-45 minuuttia ja niissä ovat mukana sekä oppilas että hänen vanhempansa. Hänen mukaansa opettajalla on vastuu ohjata tilannetta luokassa käytössä olevan itsearviointilomakkeen (ks. luku 5.3.6) avulla. Arviointikeskustelun tulee olla oppilaan ja aikuisten välinen vuorokeskustelu. Ossin mukaan vanhempien, oppilaan ja opettajan väliset yhteiset arviointikeskustelut saattavat muotoutua hieman kiusallisiksi, sillä oppilaille on usein toisistaan eroavat koulu- ja kotipersoonat. Kuitenkin alkuopetuksessa Ossi koki tällaisten keskustelujen olevan varsin hyviä. Hän korosti kuitenkin pitävänsä myös oppilaan ja opettajan välisiä epävirallisempia keskusteluja:

Oon ite pitänyt joskus ihan niin, että muutaman viikon välein perjantaina kaks oppituntia pyhitetään siihen, että keskustellaan jokaisen oppilaan kanssa siitä, et miten on menny.

Näissä keskusteluissa Ossi pohtiikin yhdessä oppilaan kanssa menneen kahden viikon aikaisia tapahtumia, mitä oppilas voisi tehdä toisin ja mihin voitaisiin panostaa ja kiinnittää huomiota. Näihin on hänen mukaansa sitten helppo palata seuraavan kahden viikon aikana ikään kuin ohi menneen, lyhyitä sanallisia palautteita oppilaille antaen. Ossi myös korostaa kahdenkeskisissä arviointikeskusteluissa kommunikaation tulevan olla molemminpuolista:

– – ettei se ole pelkästään sitä, että oppilas passiivisesti istuu ja kuuntelee, jos kuuntelee ja opettaja puhua paasaa, ei se, ei se toimi vaan se, että ni siinä voidaan, opettajaki voi vähän kysellä, et mitä mieltä oppilas ite on.

Hänen mukaansa onkin erittäin tärkeää, että opettajan ja oppilaan välinen suhde on kunnossa ja luottamuksellinen.

Seija kuitenkin pohti suullisen palautteen unohtuvan varsin nopeasti. Hänen mukaansa lapselle on myös varsin tärkeää saada jonkinlainen todistus, jonka voi viedä vanhemmille näytettäväksi. Jokainen haastateltavista oli kuitenkin myös sitä mieltä, että numeroarvostelu ei kuulu vielä alkuopetukseen. Seija kuitenkin muistutti, että oppilaita on hyvä alkaa totuttamaan numeroarvosteluun esimerkiksi kolmannelta tai neljänneltä luokalta lähtien. Tasoryhmiin jaottelu kuitenkin tapahtuu koulu-uran myöhemmässä vaiheessa pääasiassa numeroiden perusteella. Ossin mukaan oppilaita kuitenkin kiinnostaa numeroarvosanat, vaikka niitä ei annettaisikaan. Hänen mukaansa oppilaan taidot on kuitenkin todella vaikea pelkistää yhteen numeroon, eikä tämä

hänen kokemustensa mukaan ole itsetunnon kannalta hyvä menetelmä. Ossi kuitenkin korostaa, että mikäli oppilas saa hyvän arvosanan, lisää se todennäköisesti oppilaan opiskelumotivaatiota sekä työskentelyintoa. Vastaavasti tämä toimii päinvastoin huonon arvosanan kohdalla. Hänen mukaansa numeron voidaan kuitenkin ajatella olevan suuntaa antava kuvaus oppilaan taidoista. Jussi ei ole koskaan käyttänyt numeroarvostelua opettajana työskennellessään. Vaikka hän on hyvin ehdoton, ettei numeroarvostelua tulisi alakouluikäisillä käyttää, Jussi toteaa kuitenkin, että

– – joissakin tapauksissa voisi olla jopa parempi, että se sanallinen arviointi tiivistettäisiin numeroksi tai joksikin laatusanaksi.

Maija puolestaan totesi numeroiden antavan koulutyölle jopa liian suuren painoarvon. Lapsen elämässä tulee olla muutakin kuin vain koulu. Mutta mikäli numerot sitten korvattaisiin erilaisilla sanoilla tai rasteilla, lapsi oppii näiden merkityksen Seijan, Maijan sekä Keltikangas-Järvisen (2008, 204) mukaan varsin nopeasti.

Ossi ja Jussi kokivat myös oppilaantuntemuksen olevan verraten tärkeää palautteenannossa. Mitä paremmin opettaja oppilaansa tuntee, sitä helpompi hänen on antaa palautetta lapsille:

Ossi: Että tietää, miten tai osaa ennakoida sitä, että miten oppilas reagoi ja tietää myös, että mikä on sen tilanteen kannalta paras, paras mahdollinen keino asioita lähestyä.

Jussi: – – koska tietää ne vaikutuskanavat ja tietää mihin kohdentaa sen palautteen tai millä tavoin antaa sen palautteen.

Tämän havainnon pohjalta lienee hyvä pohtia myös alakoulun opettajien suhteellisen suurta vaihtuvuutta: olisiko sittenkin parempi, että oppilailla olisi sama opettaja läpi koko alakouluajan? Vai olisiko sittenkin tärkeämpää, että oppilaat saisivat alakoulun aikana palautetta useammilta eri opettajilta ja tottuisivat erilaisten opettajien toimintatapoihin?

Itsetunnon kehittämisen kannalta tehokkaan palautteen tuleekin siis todennäköisesti olla sekä kirjallista että suullista. Varsin hyvä keino voisi olla kirjoitettu palaute, joka kuitenkin käytäisiin yhdessä läpi niin lapsen kuin myös hänen vanhempiansa kanssa. Tällöin vältettäisiin kirjallisen palautteen tulkinnanvaraisuus sekä suullisen palautteen unohtamisen vaara. Myös Maijan toteamus palautteenannon dialogisuudesta sekä tasavertaisuudesta toteutuisi tällä tavalla toimittaessa.

5.3.6 Oppilaan itsearviointi

Maijan, Ossin, Jussin sekä Kaarinan mukaan oppilaan itsearviointia tulisi myös kehittää jo alkuopetuksesta lähtien. Seijan mukaan lapsi osaa arvioida aina itseään vertailemalla omia suorituksiaan vertaisryhmänsä suorituksiin.

Itsearviointin opettaminen antaa Ahon (1996, 50) mukaan lapselle kuitenkin tunteen oman elämän hallinnasta, jolloin oppilas ei ole enää täysin riippuvainen ulkoisesta palautteesta. Hänen mukaansa oppilasta tulisi opettaa nimenomaan realistiseen itsearviointiin, jotta lapsi

tunnistaa ja hyväksyy heikkoutensa, joita ei voi muuttaa, mutta samalla motivoituu ponnistelemaan niiden voimavarojen ja mahdollisuuksien varassa, joita havaitsee itsellään olevan.

Jussin mukaan taas

hyvin tärkeä, jopa tärkein asia on se, että ohjataan pienestä pitäen lapset ilmaisemaan itseään ja ihan nimensä mukaisesti arvioimaan itseään.

Ahon (1990) tutkimuksen mukaan lapsen minäkäsitys ja itsetunto on varsin korkea hänen kouluun tullessaan. Keltikangas-Järvinen (2008, 205) sekä Maija kuitenkin hieman Ahon (1996, 50) ajatuksesta poiketen toteavat alkuopetusikäisen lapsen saavan aivan rauhassa kokea olevansa muita paljon parempi. Erityisesti Maija kertoi, ettei opettajan tehtävä ole palauttaa lasta maanpinnalle ja ohjata realistiseen itsearviointiin. Hänen mukaansa nimittäin lapsi kyllä alkaa kypsymisen myötä arvioida taitojaan entistä realistisemmin. Keltikangas-Järvinen (emt.) puolestaan piti ehtona sitä, että lapsi ei saa missään vaiheessa järkytyksen kautta huomata omia todellisia taitojaan, vaan itsearviointin realisoituminen tulee tapahtua turvallisesti. Toisaalta kuitenkin koulumaailma saattaa olla juuri se paikka, jossa lapsi voisi turvallisesti kehitteä itsearviointiaan yhä realistisemmaksi ilman kolausta hänen itsetuntoonsa. Opettajien luodessa turvallisen ja hyväksyvän luokkailmapiiirin, voisi se tarjota lapselle hyvät mahdollisuudet omien taitojen totuudenmukaiseen arviointiin kehittäen jopa hänen itsetuntoaan. Ahon (1996, 82–83) mukaan oppilaiden itsearviointia kehittää myös edistymisten konkreettinen kuvaaminen, opettajan antama palaute itsearviointista sekä suoritusten vertaaminen omiin aiempiin suorituksiin.

Jussilla on käytössä itsearviointilomake, jonka avulla jokainen luokan oppilas arvioi omaa itseään. Lomakkeessa keskitytään tiedollisten eli oppiainekohtaisten suoriutumisten sijaan kouluvihtyvyyteen sekä koulussa toimimiseen. Jussin mukaan oppilaiden tekemät itsearviointit ovat yllättävän valideja. Ossin mukaan arvioitavat asiat tulee pelkistää yksinkertaisiksi varsinkin, jos arviointi suoritetaan kirjallisesti. Hän haluaa kuitenkin korostaa suullisen itsearviointin merkitystä, jota tehdään opettajan ja oppilaan välisissä arviointikeskusteluissa. Ossi myös kertoo oppilaan itsearviointista nähtävän oppilaan itsetunnon määrän, sillä

– – jos se nyt kertoo koko ajan, et hän on ollu aika huono matematiikassa ja ei oo oikein toi luonnontieto lähteny, niin ja kaikki asiat on niin ku sillee allapäin ilmastu, niin kyllä se kertoo varmaan aika

paljon opettajalle siitä, että no, missä mennään sen itsetunnon kannalta.

Oppilaan itsearviointit ovatkin siis opettajalle myös arvokasta materiaalia oppilaan itsetunnon tukemista ajatellen.

Jokiaho (2002) huomasi tutkimuksessaan erilaisten leikkien tukevan lasten itsetuntoa. Näin kävi myös itsearviointia koskevien leikkien kohdalla. Leikkien aikana lapset tutustuivat yhä tarkemmin ja tarkemmin omaan itseensä. (Ks. Jokiaho 2002, 107.) Tervettä itsetuntoa tukevan itsearvioinnin ei siis tarvitse olla vain erilaisten lomakkeiden täyttämistä, jotka eivät kovin pitkälle lapsia edes motivoi. Omaan itseen voidaan tutustua leikin avulla: Jokiaho (2002) oli esimerkiksi pyytänyt lapsia piirtämään luonnollisen kokoisen omakuvan sekä myöhemmin pelaamaan peliä, jossa menestyäkseen lapsen piti todella tarkkailla itseään.

Maija mukaan itsearviointiin kannustamisella saattaa myös olla negatiivisia seurauksia. Hänen mukaansa itsearviointi saattaa nimittäin aiheuttaa lapsessa hurjan suoriutumisen kehän, jossa lapsi vaatii itseltään yhä enemmän ja enemmän. Tätä tärkeää seikkaa lähdekirjallisuudessa ei käsitelty ollenkaan. Kuitenkin opettajan kannustaessa lasta miettimään, mitä hän voisi vielä itsessään kehittää, saattaa se helposti aiheuttaa lapsessa tunteita omasta epäpätevyydestään sekä siitä, ettei opettaja hyväksykään häntä omana itsenään. Nämä tuntemukset puolestaan varmasti vaikuttavat lapsen itsetuntoon hyvin negatiivisilla tavoilla.

5.3.7 Itsetuntoa tukevan palautteen antamisen vaikeus

Erityisesti Maija, Kaarina ja Seija kokivat itsetuntoa tukevan palautteen antamisen todella vaikeaksi asiaksi. Kaarina myös totesi muutamaankin otteeseen, että vaikka hän tietää millaista tehokkaan ja itsetuntoa tukevan palautteen tulisi olla ei hän kuitenkaan toimi tietämyksensä mukaan:

– – mut onhan niitä tilanteita, jollon sä, mut ei se nyt varmaan edesauta, jos sä niin kun toisen lyöt lyttyyn, et taasko ne läksyt on tekemättä, että et sit ainakin joskus sieltä pitäis sitte, et no hyvä – – kyllä sen itse tietää, mut sit tietysti sortuu siihen, että että ei se ole aina näin.

Seija kertoi myös nykyisen koulujärjestelmän suurien luokkakokojen luovan ongelman itsetunnon tukemisessa myös palautteen antamisen osalta:

Nämä kaikki kaikki semmosia asioita, jotka jotka on tuota hirveän tärkeitä, mutta johon käytännön tilanteissa suurissa luokissa niin ei taho olla riittävästi aikaa.

Koska opettajalla on yhtä aikaa kahdestakymmenestä jopa kolmeenkymmeneen oppilasta valvottavanaan, on yksilöllisen palautteen antaminen varmasti todella vaikeaa. Toisaalta kuitenkin Keltikangas-Järvinen (2008, 197) toteaa jopa pienellä palautteella lapsen onnistumisesta saattavan olla todella suuri merkitys hänen itsetuntonsa kannalta. Tällaiseen jokaisen

oppilaan pieneen kehumiseen opettajan tulisi löytää aikaa päivittäin.

Vaikka opettajan merkitystä itsetuntoa tukevan palautteen antajana onkin tässä korostettu, tulee opettajan myös muistaa Ahon (1996, 52) toteamus siitä, että tehokasta palautetta voi antaa vain sellainen ihminen, jota oppilas kunnioittaa. Opettaja ei siis automaattisesti voi olettaa pystyvänsä kehittämään lapsen itsetuntoa. Lapselta saatu kunnioitus opettajaa kohtaan tulee ansaita oman toiminnan sekä esimerkin näyttämisen kautta.

5.4 Oppilaiden kontrollointi – hajota ja hallitse?

Yksilön tunne omista mahdollisuuksistaan kontrolloida elämäänsä vaikuttaa varsin paljon hänen itsetuntonsa määrään. Yksilöön kohdistuva kontrolli voi olla sisäistä tai ulkoista: sisäisessä kontrollissa yksilö uskoo voivansa hallita omaa elämäänsä kun taas kontrollin tullessa ulkoapäin yksilön elämää hallitsevat muut ihmiset. Koulujärjestelmässä usein vallitsevat traditionaaliset säännöt sisältävät ulkoisen kontrollin piirteitä ja kannustavat oppilaita helposti syyntakeettomuuden käsitykseen sekä tunteeseen elämänsä hallitsemattomuudesta. Nämä taas puolestaan saattavat johtaa oppilaiden oppittuun avuttomuuteen. (Beane & Lipka 1986, 41.)

5.4.1 Luokan säännöt

Haastattelemini luokanopettajien, Ahon (1996, 62) sekä Beanen ja Lipkan (1986, 44) mukaan yksi tärkeä itsetuntoa tukevien sääntöjen ominaisuus on se, että lapsen ovat saaneet itse olla tekemässä luokassaan vallitsevia sääntöjä. Juurikkala (2008) korostaakin, että lasten tulee todella olla mukana sopimusten tekemisessä eikä vain kuunnella opettajan puhetta tehtävistä sopimuksista ja hyväksyä ne vain hiljaa. Säännöt ja sopimukset tulee todella tehdä yhdessä. Hän toteaaakin oppilaiden arvostavan tällä tavoin muodostettuja sopimuksia ja sääntöjä, jolloin ne toimivat hyvin koulun arjen perustana. (Juurikkala 2008.) Seijan mukaan tämä tuo lapsille tunnetta osallisuudesta, jolloin luotuja sääntöjä myös noudatetaan paljon mieluummin. Jussi toteaaakin, että

Mut se, et sanellaan ne säännöt sieltä niin ku, opettajan toimesta on musta aika keho... ne pitää sisäistää, perustella, et miks tää sääntö on olemassa.

Sääntöjen luominen onkin Jussin mukaan hyvä ryhmätyön aihe: minkälaisia asioita oppilaiden mukaan tulisi meidän luokassa laittaa säännöiksi? Tällöin asiasta myös keskustellaan yhdessä eivätkä säännöt tule vain suoraan opettajalta. Ossi taas puolestaan korostaa sääntöjen selkeyttä sekä perustelemista. Hänen mukaansa lasten tulee myös sitoutua yhdessä laadittuihin sääntöihin. Myös Ossin mielestä alkuopetusikäiset lapset osaavat varsin hyvin muodostaa itse sääntöjä.

Maija myös toteaa yhdessä pohdittujen sääntöjen luovan yhteenkuuluvuuden tunnetta. Tämä taas puolestaan lisää muun muassa turvallisuuden tunteen kautta lapsen itsetuntoa. Vaikka sääntöjä tuleekin pohtia yhdessä oppilaiden kanssa, korostaa Seija myös opettajan velvollisuutta kertoa oppilaille selkeästi luokassa vallitsevista toimintatavoista. Oppilaiden tulee hänen mukaansa myös tietää minkä takia luokassa toimitaan juuri näiden tiettyjen sääntöjen mukaan. Myös Maija kertoi, että opettajan tulee korostaa puheissaan sääntöjen noudattamisen luovan hyvää oloa luokkaan. Opettajan tuleekin Seijan mukaan asettaa oppilailleen selkeät käyttäytymisen rajat. Myös Burns'n (1982, 393–394) mukaan tämä on varsin tärkeä itsetuntoa tukevien sääntöjen kriteeri.

Burns'n (1982, 393–394) sekä haastattelemani Ossin ja Kaarinan mukaan yhdessä pohdittujen sääntöjen lisäksi lasten tulee myös hyväksyä laaditut toimintatavat. Kaarina kuitenkin toteaa, että pienen lapsen on varsin vaikea sisäistää annettuja sääntöjä jo pelkästään niiden suuren määrän takia: koulu ja elämähän on täynnä toimintaa ohjaavia sääntöjä ja toimintatapoja. Burns (1982) toteaa sääntöjen toimivan ikään kuin kehyksinä sallitulle toiminnalle, joka taas puolestaan lisää positiivisia käsityksiä itsestä sekä saavutuksia koulussa. Opettajan laatimat säännöt nimittäin kertovat hänen mukaansa oppilaille myös opettajan odotukset heitä kohtaan. Näin oppilailla on parempi mahdollisuus saavuttaa onnistumisen tunteita sekä saada positiivista palautetta toiminnastaan. (Burns 1982, 393–394.)

Ahon (1996, 62), Seijan sekä Maijan mukaan luokassa olevia sääntöjä ei myöskään tule olla kovin monta kerrallaan, jotta ne tukisivat lapsen itsetunnon kehitystä. Maija toteaaakin, että

– – jos niitä on kauheen yksityiskohtasia ja niitä on paljon, kuka niitä muistaa? Ja sitte elämä mennee siihen, että vahditaan niitä sääntöjä et toteutuko vai eikö toteudu.

Ahon (1996) mukaan sääntöjen tulee olla myös joustavia, johdonmukaisia sekä realistisia huomioiden lapsen kapasiteetin. Tärkeää hänen mukaansa on myös se, että opettaja näyttää omalla käytöksellään mallia sääntöjen noudattamisesta. (Aho 1996, 62.) Myös Seija kertoi opettajan oman esimerkin olevan hyvin tärkeä.

5.4.2 Sääntöjen rikkomisesta koituvat seuraukset

Haastattelemani luokanopettajat Kaarina, Maija ja Seija totesivat lasten olevan itse hyvin ehdottomia sääntöjen noudattamisen suhteen nimenomaan alkuopetuksessa. Kaarinan mukaan lapset jopa tekevät mielellään itse sääntöjä. Maija kertoikin alkuopetuksikäisten lasten elävän sääntökautta ja rakastavan sääntöjä. Tämä puolestaan helpottanee sääntöjen sisäistämistä, sillä Maijan mukaan sääntökauden vuoksi luokan toimintatavat ovat lapselle täysin luonnollinen asia. Sääntöjen luomisen yhteydessä olisi kuitenkin hyvin tärkeää pohtia myös niiden rikkomisesta aiheutuvaa seuraamusta (Aho 1996, 62, Seija, Maija). Ahon (1996, 62) mukaan se lisää toiminnan ennakoitavuutta sekä

johdonmukaisuutta, joka taas puolestaan lisää lapsen turvallisuuden tunnetta. Maija puolestaan korostaa kyseisen toiminnan antavan oppilaalle mahdollisuuden valita sääntöjen noudattamisen ja rikkomisen väliltä. Jos oppilas päättää rikkoa sääntöä, tulee hänen kestää myös sen seuraukset. Tämä lisää oppilaan tunnetta oman elämänsä hallinnasta, joka taas vahvistaa hänen itsetuntoaan. Borban (1989) mukaan lapsi ei myöskään saa pelätä hyväksyntänsä menettämistä rikottuaan jotakin sääntöä (Ahon 1996, 62 mukaan). Beane ja Lipka (1986, 36–37) myös toteavat lasta nöyryyttävien rangaistusten heikentävän hänen itsetuntoaan muuttaen lapsen käytöstä vain hetkellisesti. Ahon (1996, 49) mukaan rankaisussa olisikin hyvin tärkeää erottaa lapsen persoona sekä käyttäytyminen, jotta voitaisiin tukea lapsen itsetunnon kehittymistä yhä positiivisempaan suuntaan – aivan kuten palautteen ja arvioinnin antamisen kohdalla. Tämä korostuu hänen mukaansa erityisesti pienemmillä lapsilla, sillä he eivät vielä kykene erottamaan käyttäytymistä yksilöstä itsestään.

Keltikangas-Järvisen (2008) mukaan yksilöön kohdistuvien rankaisujen määrä korreloi itsetunnon määrän kanssa. Hänen mukaansa siis heikon itsetunnon omaava lapsi on saattanut saada osakseen paljon rangaistuksia kun taas itsetunnoltaan vahva on tavalla tai toisella ne välttänyt. Syynä tähän saattaa olla lapsen epäonnistumisen ja huonommuudentunteen lisääntyminen liian ankaran rangaistuksen myötä. Rankaisun avulla oppilaalta otetaan mahdollisuus itsekontrolliin ja osoitetaan hänen olevan muita huonompi. Tämä puolestaan saattaa helposti johtaa opettajan ja oppilaan suhteen heikkenemiseen. Liiallinen rankaisujen käyttäminen myös saattaa tehdä niistä tehottomia lapsen tottuessa opettajan käyttämiin rankaisumenetelmiin. Oppimispsykologian mukaan rankaisujen käyttö onkin yksi huonoimmista kasvatustapojen käytännöistä. (Keltikangas-Järvinen 2008, 198–200.)

Keltikangas-Järvisen (2008, 197) mukaan rangaistukset pitää miettiä yksilökohtaisesti korostaessaan tehokkaan rangaistuksen vaativan, että lapsi pitää tapahtunutta nimenomaan rangaistuksena. Myös Maija korosti rangaistuksien tilannekohtaisuuden tärkeyttä. Tämä lienee totta, sillä jollekin jokin toiminta saattaa olla pahin mahdollinen rangaistus kun taas toinen voi pitää seuraamusta jopa palkintona. Esimerkkinä tästä voitaisiin ajatella esimerkiksi koulun jälkeen jäämistä: toiselle ylimääräinen työaika on todella hirveää kun taas toisen mielestä on mukavaa jäädä juttelemaan opettajan kanssa vielä koulun jälkeenkin. Toisaalta yksilöllisten rangaistusten asettaminen ei mahdollista seuraamuksien sopimista jo etukäteen vieden pois rangaistuksien ennustettavuuden. Yksilökohtaiset rangaistukset voidaan myös helposti tulkita epäoikeudenmukaisiksi: oppilaan mielestä rikkomuksen tehnyt yksilö saattoikin hyötyä toiminnastaan esimerkiksi juuri saadessaan jäädä koulun jälkeen juttelemaan kahdestaan opettajan kanssa. Seija kuitenkin toteaa, että muiden oppilaiden ihmetellessä, ettei sääntöjä rikkonut oppilas saanutkaan rangaistusta toiminnastaan,

– – ni sit voi sanoo, et me ollaan asiat selvitetty ja että eivät toiset jää siihen käsitykseen, että tuota ei pahoista töistä eikä tämmösisistä tule

mitään, et kyllä se aina pitää olla tieto, et niistä tulee.

Maijan mukaan rangaistuksien ei tule kuitenkaan olla jälki-istuntoon verrattavia toimenpiteitä, vaan lapsi saa rangaistuksen teoistaan usein aivan luonnostaan. Hänen mukaansa esimerkiksi oppitunnilta myöhästynyt oppilas kärsii tekonsa seuraukset, koska lapsi ei vähään aikaan tiedä yhtään mitä luokassa ollaan tekemässä. Maija myös korosti sitä, että oppitunnilta myöhästynyttä lasta ei saa ottaa mukaan parhaillaan tehtävään, vähän aikaa vievään toimintaan. Oppilas joutuu siis rangaistuksena myöhästymisestään odottamaan muiden saavan valmiiksi tekemänsä asian. Alkuopetusikäisen itsetuntoa tukevat rangaistukset siis ovat luonnostaan syntyviä rangaistuksia. Oppilaalla on mahdollisuus valita oman toimintansa seuraukset ja näin myös kestettävä ne. Luonnollisia toiminnan seurauksia kannattaa Maijan mukaan opettaa lapsille vertausten avulla. Yhdessä voidaan hänen mukaansa esimerkiksi pohtia, mitä lapsen vanhemmalle käy hänen laiskotellessaan töissä: hänet joko irtisanotaan tai jätetään ylitöihin. Koulusta ei voida irtisanoa, jolloin seurauksena laiskottelusta työt tehdään ylitöinä:

*No kyllä ne lapsetki ymmärtää, että sitte sen pitää tehdä myöhemmin ne.
No sitte me jähään tekemään ku muut lähtee kottiin – –*

Seijan mukaan paras rankaisu on oppilaan ja opettajan välinen keskustelu. Asioista tulee hänen mukaansa myös sopia heti tapahtuman tapahduttua. Tämän jälkeen teot tulee unohtaa eikä niitä jäädä pyörittelemään pitkäksi aikaa. Tehokkaassa rankaisussa tulisi negatiivisen palautteen antamisen tapaan olla Seijan mukaan myös ripaus huumoria. Pahimmissa tapauksissa oppilaan voi hänen mukaansa lähettää rehtorin kansliaan puhutteluun. Myös Ossi ja Jussi korostivat keskustelua rankaisukeinona. Jussi käytti tästä nimeä ”koululaistumiskeskustelu”. Ossi kuitenkin totesi uskovansa, ettei rangaistuksilla ole kovinkaan suurta vaikutusta lapsen itsetunnon kehittymisen kanssa. Jussin mukaan rangaistus ei missään nimessä saa olla fyysistä eikä henkistä, vaan rankaisuna toimii palkintojen vähentäminen. Jussi kuitenkin kokee, ettei lasten vanhemmat useinkaan ota tällaisia rangaistuksia todesta:

– – että niin kun vanhemmat ei koe sitä riittävän, niin kun tärkeänä asiana sitä rankaisua. – – Musta vanhemmilta puuttuu uskallusta käyttää näitä mä puhun nyt positiivisista rangaistumalleista, käyttää tämmösiä. Lapsi on liian rakastettu. Ja mä ymmärrän sen, lastahan rakastetaan, se on kaikkein tärkein asia se oma lapsi, vaikea nähdä sitä lasta semmosena väärintekijänä tai pahantekijänä tai vintiönä.

Seija toteaa vanhempiin yhteyden ottamisen voivan olla tehokasta, mutta hän korostaa, että vanhemmille ei pieniä rikkomuksia kannata kertoa ollenkaan. Vanhempien kuullessa jostakin pienestä sääntöjen vastaisesta toiminnasta, saa lapsi tällöin helposti ja jopa turhaan kahdet torut: ensin opettaja nuhtelee häntä, jonka jälkeen lapsen mentyä kotiin myös vanhemmat antavat hänelle rangaistuksen. Seija toteaa, että

– – mutta ei pikku asioista [yhteyttä vanhempiin], vaan nopea palaute ja tuota kun säännöt on selvät ja virheitä tulee jokaiselle, niin tuota, ni – – ei se niin paha ole, mutta rangaistusta pitää olla sen takia, että ne lapset oppii ymmärtämään, kuinka tärkeet ne säännöt on ja ja, että ne on välttämättömät.

Oppilaat ovat Keltikangas-Järvisen (2008, 197) Kaarinan sekä Seijan mukaan kuitenkin joskus jopa varsin hanakasti vaatimassa toisilleen rangaistuksia. Yhdessä käytyjen keskustelujen avulla vaatimuksia voidaan Kaarinan mukaan lievittää, mutta pääasiassa esitetyt rangaistukset voivat olla jopa hyvin ankaria. Aho (1996) toteaa aikuisen avun olevan välttämätöntä oikeudenmukaisen rangaistuksen asettamisessa. Lasten on hänen mukaansa saatava itse pohtia tekojensa seuraamuksia, mutta aikuinen on kuitenkin loppujen lopuksi se, joka rangaistuksen oppilaalle langettaa. (Aho 1996, 62.) Tällainen käytäntö lisää varmasti myös lapsen oman elämän hallinnan tunnetta, mutta luo samalla myös turvallisuutta lapsen tietäessä opettajan sanovan viimeisen sanan.

5.4.3 Vastuuta oppilaalle hänen hartioidensa mukaan

Annettaessa oppilaille mahdollisuus pohtia sääntöjen rikkomisesta tulevia seuraamuksia, annetaan heille siis myös mahdollisuus valita oman toimintansa seuraukset. Maijan mukaan vapaus ja vastuu kulkevatkin käsi kädessä. Burns'n (1982, 393–394) mukaan juuri säännöt antavat oppilaille mahdollisuuden tutkimiseen sekä valintojen tekemiseen. Myös Aho (1996, 50) sekä Leppilampi ja Piekkari (1998, 18) korostavat vastuun antamisen tärkeyttä rajojen asettamisen rinnalla. Oppilaan tulee Ahon (1996, 50) mukaan oppia tekemään päätöksiä ja kantamaan myös vastuu valinnoistaan. Leppilampi ym. (1998, 18) puolestaan korostavat lapsen ja opettajan välisen luottamuksellisen keskustelun merkitystä oppilaalla olevia valinnan vaihtoehtoja sekä niiden seurauksia koskien.

Maijan sekä Kaarinan mukaan lapset kantavat mielellään vastuuta saadakseen tätä kautta osakseen kunnioitusta ja luottamusta. Myös Jussi korosti tämän merkitystä lapsen itsetunnon kannalta todetessaan lapsen usein ajattelevan, että

Minuun luotetaan, joo opettaja uskoo, että mä pärjään tässä, opettaja uskaltaa antaa mulle tehtäviä, mun täytyy sitte olla ainakin jollakin lailla hyvä ja pätevä, vaikka ne olis ihan yksinkertaisia tehtäviä.

Jokainen haastattelemani luokanopettaja myös korosti kannettavan vastuun määrän olevan varsin yksilöllistä ja määräytyvän lapsen henkisen koon ja hartioiden mukaan. Vastuun ottamiseen omista toiminnoistaan tulee myös heidän mukaansa opettaa jo alkuopetusikäisestä lähtien. Aluksi lapsen tulee huolehtia esimerkiksi läksyjensä tekemisestä. Maijan mukaan hyvä keino on esimerkiksi rajata oppikirjasta jokin laajempi alue, josta oppilas saa itse valita läksyksi kaksi tehtävää. Tämän jälkeen opettajan tulee vaatia läksyn tekemistä sanomalla:

– – *et sä oot sanonu mulle, että tämän mä teen, ni se on sun vastuulla, et sä teet, sitä ei voi kukaan muu tehdä, sä oot sen valinnan tehny* – –

Jotta vastuulla olisi edes jonkinlaista vaikutusta lapsen itsetuntoon, tulee oppilaan Maijan sekä Kaarinan mukaan arvostaa vastuulleen saamaansa tehtävää. Seija myös korostaa, että vastuun kantaminen ei saa olla pelon tai uhkauksen sävyttämää. Ossin mukaan vastuu ei myöskään saa olla liian vähäistä. Lisäksi hän muistuttaa, ettei lapsi opi kantamaan vastuuta, ellei sitä jouduta harjoittelemaan.

Koulussa vallitsevat säännöt ja toimintatavat luovat siis mahdollisuuden sille, että oppilas voi tehdä omia päätöksiä ja oppia kantamaan myös vastuun niistä. Mahdollisuus oman toiminnan säätelyyn lisää myös oppilaan tunnetta oman elämän hallinnasta. Vastuun kantamisen sekä päätösten tekemisen opettaminen myös varmasti kasvattaa lapsen sisäistä kontrollia, koska se kannustaa häntä muun muassa itsenäisyyteen.

5.5 ”Jokaisella on se oma tapa – – kohdata se oma lapsi.” – Kodin ja koulun yhteistyö

Lapsen vanhemmilla on suuri merkitys lapsen itsetunnon kehittämisessä. Lapsen kokemukset kotona jo ennen koulun aloittamista luovat perustan hänen itsetunnolleen. (Beane & Lipka 1986, 18–19; Burns 1982, 68; Jones 1988, 13; Keltikangas-Järvinen 2008, 162–172; Leppilampi ym. 1998, 14; Salonen 2006, 6–9.) Mikäli lapsi on kotona saanut osakseen rohkaisua, kannustusta, ohjausta, selkeitä rajoja sekä vaatimuksia, on hänellä hyvät eväät vahvan itsetunnon kehittämiseksi. Toisaalta taas vanhempien liiallinen holhoavuus lasta kohtaan saattaa passivoida lapsen eikä kannusta häntä kokeilemaan omia rajojaan (Leppilampi ym. 1998, 14). Jones (1988, 13) myös huomauttaa havainneensa selvän eron yksin jätettyjen lasten sekä vanhempien tuesta osallisiksi päässeiden lasten itsetuntojen välillä. Burns'n (1982, 68) sekä Beanen ja Lipkan (1986, 18–19) mukaan lapsen perhe myös kertoo hänelle ensimmäisen kerran hyväksytäänkö ja rakastetaanko häntä.

Kinnunen ja Viitala (2008) korostavat opettajan ja oppilaiden vanhempien yhteistyötä yleensäkin koulutyössä. Heidän mukaansa opettajan tulee huomioida jokainen perhe yksilöllisenä kokonaisuutena sekä havaita jokaisen voimavarat yhteistyön osalta. Tärkeintä heidän mukaansa on kuitenkin

Hyvät välit, avoin puheyhteys, rento ilmapiiri ja rehellisyys – –. Tällöin tuetaan toinen toisiaan ja jokainen voi sanoa, mitä ajattelee. (Kinnunen & Viitala 2008, 13.)

Tällä tavoin pystytäänkin siis luomaan kodin ja koulun välille avointa ilmapiiriä, joka puolestaan luo mahdollisuudet yhteistyölle myös terveen itsetunnon tukemisen näkökulmasta. Lapsen itsetunnon tukeminen kodin ja koulun

yhteistyön avulla lähteekin liikkeelle juuri näistä elementeistä: opettajan ja vanhempien pitää tulla hyvin toimeen keskenään.

Manningin (2007, 36–41) mukaan opettajalla on suuret mahdollisuudet kehittää oppilaiden vanhempia lapsen itsetunnon tukijoina. Burns'n (1982) mukaan Brookover, Le Pere ym. (1965) toteavat lapsen itsetuntoa voitavan kehittää muuttamalla lapsen vanhempien käsityksiä lapsesta positiivisempaan suuntaan. He ovat todenneet nimittäin vanhempien käsitysten omasta lapsestaan vaikuttavan myös lapsen itsetuntoon, koska mitä positiivisempi kuva vanhemmilla lapsesta oli, sitä positiivisempaa palautetta he lapselle antoivat. (Burns 1982, 225.) Myös Beane ja Lipka (1986) mainitsevat vanhempien lapselleen antaman palautteen vaikuttavan lapsen itsetuntoon. Heidän mukaansa erityisesti lapsen koulutyön laatuun kohdistuvalla palautteella on varsin suuri merkitys lapsen itsetunnon kannalta. Beanen ja Lipkan mukaan opettajan tulee myös kehitellä erilaisia keinoja, joilla kehittää vanhempien odotuksia lastaan kohtaan sekä heidän vuorovaikutussuhdettaan. (Beane & Lipka 1986, 57–58.) Tällaisia keinoja ovat muun muassa suora keskustelu sekä palautteen antaminen (Beane & Lipka 1986, 57–58; Salonen 2006, 6–9). Salosen mukaan lapsen itsetuntoa kehittää myös vanhempien lapselleen osoittama kehu, kannustaminen, halaaminen, lohduttaminen, keskustelu sekä kuuntelu. Vanhempia tulee myös ohjata kunnioittamaan lasta yksilönä, ymmärtämään lapsen tarpeet sekä rakastaa ja huolehtia hänestä. Vanhempien asettamat tavoitteet lapselleen tulee myös olla saavutettavissa olevia sekä joustavia. (Jones 1988, 26–29.)

Myös haastattelemani Seija sekä Maija yhtyvät Burns'n (1982, 225), Beanen ja Lipkan (1986, 57–58) sekä Manningin (2007, 36–41) käsityksiin opettajan suuresta mahdollisuudesta vaikuttaa oppilaiden vanhempiin lapsen itsetuntoa tukevalla tavalla. Seijan mukaan opettajalla on jopa velvollisuus neuvoa vanhempia kyseisessä asiassa ja kertoa varsin suorasanaisesti erilaisia vinkkejä. Hänen mukaansa vanhemmat nimittäin yllättävän usein eivät hallitse niitä keinoja, joilla voisivat tukea lapsen itsetunnon kehittymistä:

– – vanhemmatkin saattaa olla – – vähän sokeita sille omalle lapselleen ja se on hyvä, jos opettaja rohkasee niitä käsittelemään lasta sellaisella tavalla, minkä se on huomannu, että ois lapselle tärkeetä.

Seija myös korosti, että opettajan tulee vahvistaa vanhempien uskoa heidän kyvyistään tukea lapsen itsetuntoa: vanhempien tulee uskoa kyseisen toiminnan hyödyllisyyteen. Maija myös kertoi nykyisen yhteiskuntamme odottavan jopa yhä enemmän opettajan neuvovan oppilaiden vanhempia kasvatuksen ammattilaisen roolissa. Kyseisiä neuvoja vanhemmille voi antaa Maijan sekä Seijan mukaan vanhempia tavatessaan. Maija painotti erityisesti arviointi- sekä kehityskeskusteluiden olevan oivia tilanteita vinkkien antamiseen. Heidän mukaansa vanhemmat saattavat myös itse pyytää opettajalta apua oman lapsensa kasvatukseen. Maijan mukaan kyselyjen määrä riippuu kuitenkin siitä, kuinka tiedostavia kasvattajia lapsen vanhemmat ovat. Vanhempien kysyessä opettajalta vinkkejä, tulisi heidän Maijan mukaan yhdessä pohtia erilaisia

keinoja lapsen itsetunnon kehittämiseksi. Tämä onkin varmasti varsin hyvä keino, sillä yhdessä keskusteltaessa opettaja ei välttämättä näytä vanhempien silmissä kaikkietävältä, ainoita oikeita toimintaohjeita jakelevalta ylipäälliköltä, vaan myös vanhempien tiedot lapsesta ovat merkityksellisiä ja hyvin tärkeitä. Opettajan tulisikin korostaa vanhempien roolia lapsensa parempina tuntijoina tasavertaisena oman ammatillisen roolinsa kanssa.

Jotta kyseinen kodin ja koulun yhteistyö voisi sujua ongelmitta, tulee opettajan saavuttaa vanhempien luottamus häntä kohtaan. Tämä luottamus alkaa muodostua Seijan mukaan jo lapsen ensimmäisestä koulupäivästä lähtien. Hänen mukaansa opettajan on myös hyvin tärkeää oppia tuntemaan oppilaansa vanhemmat jo pelkästään saadakseen tärkeitä taustatietoja lapsesta. Opettajan osoittama kiinnostus lasta kohtaan lisänee myös vanhempien luottamusta opettajaa kohtaan. Vaikka vanhemmille tulee kertoa lapsen menestymisestä koulussa, ei heitä Seijan mukaan saa turhaan huolestuttaa:

Jos vanhemmat tulee kovin huolestuneiks niin kyllähän se sinne lapselle menee sitte tavalla tai toisella.

Vanhempien huolestuminen lapsen menestymisestä saattaa siis hänen mukaansa vaikuttaa lapsen itsetuntoon jopa negatiivisesti. Syynä tähän saattaa olla se, että vanhemmat alkavat nähdä lapsensa epäpätevämpänä ilmaisten tämän jopa tiedostamattaan lapselle. Tällöin myös lapsi saattaa jo edellä esitellyn Burns'n (1982, 204) teorian mukaan pikku hiljaa alkaa nähdä itsensä yhä kielteisemmässä valossa.

Kaarina puolestaan oli sitä mieltä, että opettaja ei voi vaikuttaa vanhempiin lapsen itsetuntoa tukeakseen:

Kylhän nyt kuitenkin jokaisella on se oma tapa – – kohdata se oma lapsi.

Mikäli lapsen vanhempien ja opettajan kasvatustilafilosofiat eroavat suuresti toisistaan, voi siitä Kaarinan mukaan syntyä suuriakin ongelmia. Jos kasvatuskäsitykset puolestaan ovat varsin yhteneviä, voivat opettaja ja vanhemmat hänen mielestään kuitenkin tukea toinen toistaan. Syynä tähän käsitykseen saattaa olla esimerkiksi vanhempien syvä kunnioittaminen: Voiko opettaja todella kyseenalaistaa oppilaan vanhempien kasvatuskäsityksen kyseisen lapsen kohdalla? Tunteeko opettaja oppilaansa todella riittävän hyvin voidakseen arvostella lapsen omien vanhempien tapoja tukea lapsen itsetuntoa? Toisaalta opettajalla on yliopistotasoinen koulutus lasten kasvattamisesta, jonka pitäisi Maijankin mukaan antaa opettajalle kykyjä vinkkien antamiseen. Kaarinan käsitys kyseisestä aiheesta saattaa myös johtua siitä, että hän ei usko opettajan pystyvät todella pysyvästi muuttamaan vanhempien syvälle juurtuneita ja mahdollisesti sukupolvelta toiselle siirtyneitä kasvatuskäsityksiä. Tämä onkin varmasti hyvin vaikea tehtävä, mutta opettajan ja vanhempien yhteisten keskustelujen kautta pientä muutosta parempaan suuntaan voisi uskoa tapahtuvan. Lisäksi opettajan korostaessa vanhempien ja

itsensä tasavertaista roolia lapsen kasvatuksessa saattavat vanhemmat helpommin sisäistää opettajan kertomat neuvot ja vinkit. Seijan toteamuksen mukaisesti opettajan tulee myös kertoa vanhemmille heidän toimintansa suuri merkitys lapsen itsetunnon tukemisessa helpottaakseen antamiensa vinkkien sisäistämistä.

Jussin mukaan opettaja ei voi mennä puuttumaan oppilaiden vanhempien kasvatuskäytänteisiin. Toki vanhempainilloissa voidaan yhteisesti puhua tällaisista asioista, mutta suoraan ei vanhempien toimintaan tule hänen mukaansa puuttua. Kuitenkin äärimmäisissä tilanteissa opettajalla on Jussinkin mielestä velvollisuus tilanteeseen puuttua, mutta silloinkin vastuu on pääasiassa sosiaalitoimella. Myös Ossi pohti opettajan mahdollisuutta vaikuttaa vanhempien käytänteisiin: hänen mukaansa opettaja voi teoriassa antaa vanhemmille kasvatusvinkkejä, mutta käytännössä tilanne on paljon mutkikkaampi. Ossi korostaakin kotikohtaisuutta – joillekin vanhemmille voi asioista sanoa suoraan, joillekin ei. Hän kuitenkin toivoo, että yhteistyö kodin ja koulun välillä olisi mahdollista:

[Oppilaan vanhempia] Ainakin pitäis kiinnostaa, se ois ainakin toivottavaa, että niitä kiinnostais ja sitte taas se mitä tietoo tulee koulusta ja päinvastoin mitä tietoo tulee kotoonta kyllä siinä pitäis pystyä, pystyä reagoimaan ja suhtautumaan asioihin sitte tilanteen vaatimalla tavalla.

Ossin mukaan opettajan ei myöskään tarvitse toimia täsmälleen samalla tavalla kun lasten kotona toimitaan. Kuitenkin olisi hyvin tärkeää, että käytänteet ja pelisäännöt olisivat yhteneviä koulun ja kodin välillä.

Coopersmith (1967) on tehnyt tutkimuksen vanhempien ja heidän lapsensa välisestä suhteesta tavoitteena kartoittaa kyseisen suhteen vaikutukset lapsen itsetuntoon. Hänen mukaansa vahvan itsetunnon omaavien lasten perheissä toinen vanhemmista teki suurimman osan tärkeimmistä päätöksistä. Kyseisissä perheissä vallitsi molemminpuolinen luottamus ja hyväksyntä sekä vakiinnutetut, selkeät säännöt. Perheiden lapsilla oli realistisempi ja positiivisempi käsitys niin itsestään kuin myös ympäristöstään. Vanhemmat kertoivat lapselle keinoja menestyksen saavuttamiseen ja kehuivat lasta hänen menestyessään. Omien vahvuuksien lisäksi lasta kannustettiin myös arvostamaan omia heikkouksiaan ja hänelle tarjottiin omalle suorituskyylylleen sopivia haasteita. (Burns'n 1982, 70–73 mukaan.) Opettaja voisikin vanhemmille kasvatuksellisia vinkkejä antaessaan pyrkiä kehittämään heitä Coopersmithin (1967) tutkimuksen vanhempien tapojen suuntaan. Jokaisella perheellä on varmasti ja kuuluukin olla omanlaisiaan toimintatapoja, mutta vanhempia voisi silti tukea muun muassa kannustamaan lapsiaan sekä muodostamaan heille selkeitä sääntöjä.

Keltikangas-Järvisen (2008) mukaan vanhemmat ovat joko autoritaarisia, ohjaavia tai sallivia vanhempia. Autoritaariset vanhemmat asettavat lapselle tarkat säännöt, joiden mukaan heidän todella tulee toimia. Tällaisen perheen lapsista tulee helposti riippuvaisia, passiivisia, vastuuntunnettomia eivätkä luota

itseensä. Sallivat vanhemmat taas puolestaan antavat lapsensa tehdä juuri sitä, mitä hän haluaa tehdä ja vahvistavat hänen kaikenlaista käytöstään. Myös tasavertaisten neuvotteluiden käyminen yhdessä lapsen kanssa on tunnusmerkkinä salliville vanhemmille. Tällaisen perheen lapsi ei kuitenkaan Keltikangas-Järvisen mukaan suoriudu kovinkaan hyvin elämässään eikä hän noudata sosiaalisia normeja. Ohjaavat vanhemmat ohjaavat lasta keskustellen, kuuntelevat myös lapsen näkökulmia asioihin ja hyväksyvät yksilöllisyyden. Näiden vanhempien lapsilla on täydet valmiudet kehittyä päteviksi, vastuuntuntoisiksi sekä riippumattomiksi lapsiksi. (Keltikangas-Järvinen 2008, 170–171.) Opettajan olisikin tärkeää tunnistaa kyseiset vanhemmuuden mallit osataksaan oikeilla tavoilla kannustaa vanhempia kohti lapsen itsetuntoa tukevaa toimintaa.

5.6 Moniammatillinen yhteistyö

Tässä tutkimuksessa moniammatillisella yhteistyöllä tarkoitetaan opettajan sekä muiden mahdollisten tahojen yhteistyötä, jonka tarkoituksena on oppilaan itsetunnon tukeminen. Muut yhteistyötahot voivat olla koulun erityisopettaja, koulukuraattori tai muu koulun sisäiseen henkilökuntaan kuuluva ihminen, mutta myös koulun ulkopuoliset tahot kuten erilaiset terapeutit.

Ahon (1996, 79) mukaan yksimielisyys koulun henkilökunnan välillä on edellytys itsetuntoa tukevalle toiminnalle. Hänen mukaansa kouluhenkilökunnan tulee tehdä yhteistyötä erilaisten ongelmien ratkaisemiseksi hyödyntäen erilaisia ratkaisumenetelmiä. Jokaisen tulee myös kuunnella muiden mielipiteitä ratkaistavasta ongelmasta.

Haastattelemani luokanopettajat, pois lukien Jussi, myös kertoivat erityisesti kollegiaalisen tuen olevan varsin tärkeää lasten itsetuntoa tukevassa toiminnassa. Seijan ja Kaarinan mukaan on tärkeää, että opettaja voi kysyä neuvoja muilta opettajilta kohdatessaan vaikeita tilanteita. Seijan mukaan neuvoja voi kysyä joko etukäteen tai myös tapahtuman jälkeen. Opettaja voi siis ikään kuin saada tukea omille käsityksilleen siitä, kuinka kyseisessä tilanteessa tulisi toimia. Tuen saaminen varmasti edesauttaa myös opettajan työssä jaksamista, sillä Seija korostaa muiden opettajien olevan myös tärkeitä keskustelukumppaneita, joille opettaja voi purkaa omia kokemuksiaan. Myös Maija totesi moniammatillisella yhteistyöllä olevan monia hyödyntämismahdollisuuksia:

- – jos lapsella on – – kovasti pulmia siinä itsetunnossa ja saanu kolhuja siihen niin, niin opettajahan ei voi niin paljon yhtä tukee, et sillon vois sitte mieltiä, että minkä siivun siitä ottaa psykologi ja minkä siivun ottaa erityisopettaja – –

Maija myös kertoi moniammatillisen yhteistyön jakavan vastuuta ainakin hieman pois vain luokanopettajan harteilta. Kyseisen yhteistyösuhteen tulee hänen

mielestään kuitenkin toimiakseen olla avoin. Seijan mukaan kouluhenkilökunnan vaitiolovelvollisuus saattaa kuitenkin hankaloittaa avoimen yhteistyösuhteen muodostumista. Lisäksi Maijan mukaan moniammatilliseen yhteistyöhön tulee olla lupa oppilaan vanhemmilta, mikäli siinä käsitellään koulun tavallisesta arjesta poikkeavia asioita. Kodin lupa tarvitaan hänen mukaansa muun muassa suunniteltaessa oppilaalle erilaisia itsetuntoa tukevia terapiaita. Maija myös korostaa, että mikäli lapsi tarvitsee erityistä tukea itsetuntonsa kehittämiseksi, tulee opettajan hyödyntää kaikki mahdolliset yhteistyötahot. Myös Kaarina totesi koulun koko henkilökunnalla olevan suuri merkitys kyseisen asian kanssa. Erityisesti hän kuitenkin korosti erityisopettajien ja luokanopettajien yhteistyön merkitystä. Hän kertoi erityisopetuksessa saadun palkitsemisen olevan hyvin tärkeää oppilaalle. Erityisopetuksessa käyvä lapsi voikin ehkä saada helpommin tarvitsemaansa kannustusta juuri erityisopetuksessa kuin tavallisessa luokassa. Luokkakooltaan suurissa ryhmissä opettajalla ei ehkä ole tarpeeksi aikaa jokaisen oppilaan yksilölliseen kehumiseen ja palkitsemiseen. Erityisopetuksen pienemmissä ryhmissä tavallisessa luokassa vähän heikommin menestyvä oppilas voi saada itsetuntonsa kannalta elintärkeää palautetta, kannustusta sekä palkitsemista. Myös Ossi korosti erityisopettajan ja luokanopettajan välisen yhteistyön merkitystä lapsen itsetunnon vahvistamisessa:

– – erityisopettajan pedagogiset taidot on ihan toista luokkaa kun vaikkapa luokanopettajan. Mä en oo saanu niin laajaa koulutusta niin mä en välttämättä osaa ottaa huomioon.

Hän myös totesi opettajien välisen keskustelun sekä jopa samanaikaisopetuksen olevan hyvin tärkeää tässäkin asiassa. Näiden avulla voidaan nimittäin hänen kokemustensa perusteella saada paljon uusia mahdollisuuksia toimia ja laajemmin tietoa luokan oppilaista. Tämä taas puolestaan lisää oppilaantuntemusta, jolla on suorat yhteydet oppilaiden itsetunnon kehittymiseen.

Jussin mukaan taas koulumaailmassa voitaisiin hyödyntää moniammatillista yhteistyötä vielä paljon nykyistä enemmän. Hän toteaa yleisesti toimittavan ”ovet kiinni”-periaatteen mukaisesti, jolloin jokainen opettaja toimii yksin oman luokkansa kanssa suljettujen ovien takana. Jussi korostaakin, että tähän tulisi tulla muutos: luokkien välistä toimintaa pitäisi lisätä. Hän ei kuitenkaan ole täysin varma moniammatillisen yhteistyön vaikutuksista lapsen itsetuntoon:

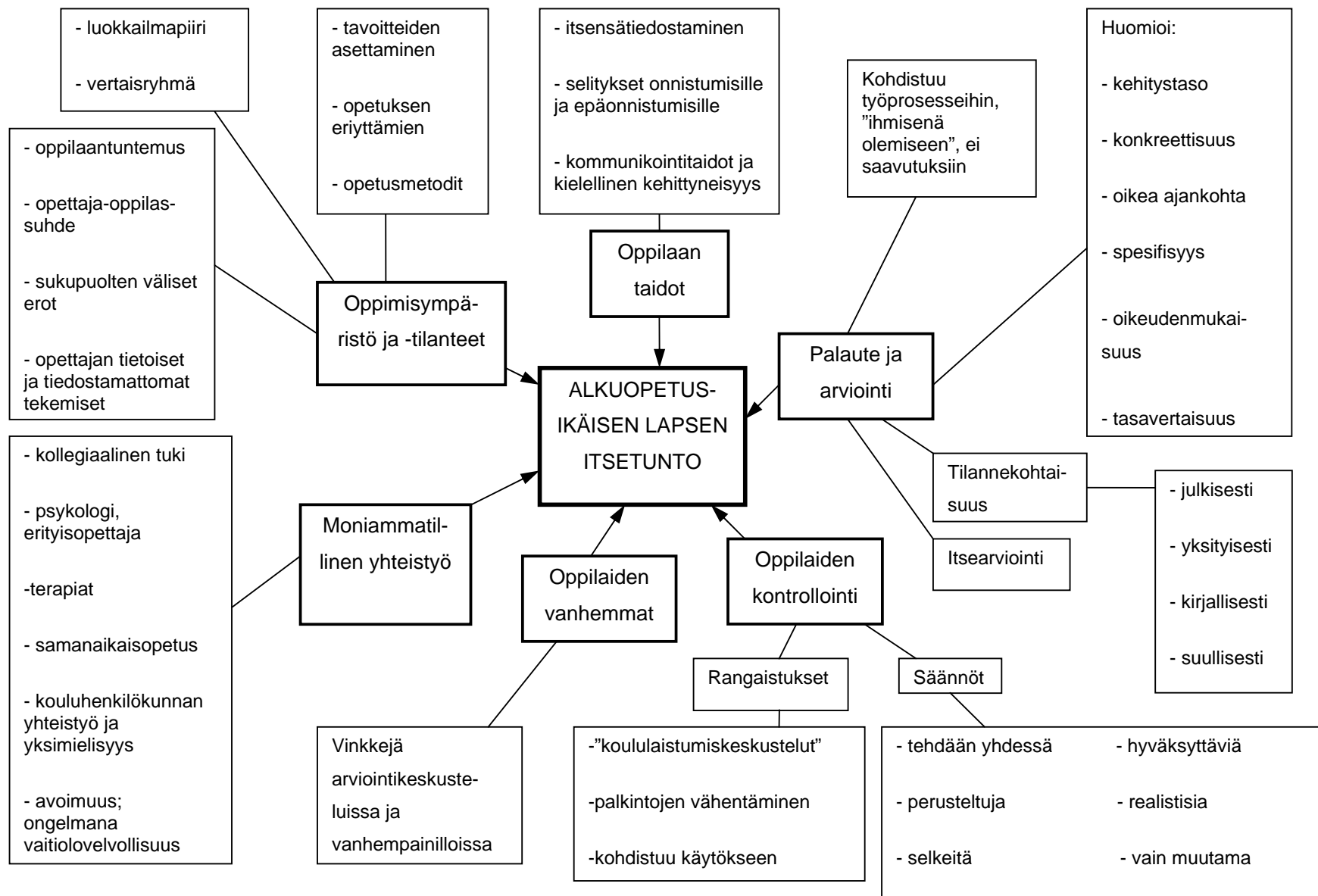
– – mutta en usko, että sillä on sen sanottavampaa merkitystä itsetunnon kehittymisen kannalta...

Luokanopettajan on kuitenkin todella tärkeää tehdä yhteistyötä myös muiden tahojen kanssa kyetäkseen turvaamaan oppilaidensa itsetunnon kehittymisen. Moniammatillisen yhteistyön avulla opettaja voi saada erilaisia näkökulmia käsiteltävään asiaan saaden myös neuvoja toisilta opettajilta. Lisäksi kyseinen yhteistyömuoto auttaa opettajaa jaksamaan omassa työssään lisäten näin myös

hänen voimiaan oppilaidensa itsetunnon tukemiseksi.

5.7 Yhteenveto

Tutkimukseni perusteella luokanopettajalla on valtavasti erilaisia mahdollisuuksia tukea alkuopetusikäisen lapsen itsetuntoa. Opettajan tiedostetuilla ja tiedostamattomilla tekemisillä sekä oppilailleen antamalla esimerkillään on jopa pelottavan suuri vaikutus lapsen itsetuntoon ja tätä kautta myös koko hänen tulevaan elämäänsä. Tämän vuoksi opettajan tulee kiinnittää suuresti huomiota jokaiseen itsetunnon tukemista edistävään osa-alueeseen voidakseen antaa oppilailleen parhaat mahdolliset eväät kohdata elämänsä haasteita ja selviytyä niistä omaa yksilöllisyyttään arvostaen. Haastattelemieni luokanopettajien monisyiset pohdinnat tutkimukseni kohteesta osoittaa kuitenkin myös lapsen itsetunnon tukemisen vaikeuden: opettaja ei koskaan voi olla täysin varma oppilaansa ajatuksista sekä siitä, millä tavalla hän asiat kokee. Syvä oppilaantuntemus sekä aito välittäminen luokkansa oppilaista kuitenkin helpottaa tämän haasteellisen tehtävän onnistumista. (Ks. kuvio 2.)



Kuvio 2. Alkuopetusikäisen lapsen itsetunnon tukeminen.

6 PÄÄTELMÄ

Toteutettuani tutkimuksen kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien mukaisesti, loi se samalla erilaisia tulosten luotettavuuteen vaikuttavia tekijöitä. Tutkimuksessa on myös aina mahdollista, etteivät kerätty aineisto ja lähdekirjallisuus annakaan vastausta asetettuihin tutkimuskysymyksiin. Lisäksi käsittelemäni tutkimusalue on varsin laaja, jolloin on suuri tarve myös erilaisille tietoa syventäville tutkimuksille. Tässä luvussa tulenkin pohtimaan toteuttamani tutkimuksen tulosten luotettavuutta ja vastaavuutta asetettujen tutkimusongelmien kanssa sekä muutamia jatkotutkimusmahdollisuuksia.

6.1 Tutkimuksen luotettavuus

Kvalitatiivisesti toteutettuun tutkimukseeni sisältyy jonkin verran tulosten luotettavuutta heikentäviä tekijöitä. Ensinnäkin tutkimuksen tulokset eivät ole laajemmin yleistettävissä aineiston koon suppeuden vuoksi. Myös teemahaastattelu aineistonkeruumenetelmänä luo omat luotettavuuteen vaikuttavat tekijänsä: mahdollistaessaan teemojen vapaan järjestelemisen haastattelun edetessä, edellyttää tämä kuitenkin haastattelijalta hyviä haastattelutaitoja. Hänen tulee nimittäin kyetä tulkitsemaan haastateltavan puheita haastattelurungon muokkaamiseksi jo käytävän keskustelun aikana. Erityisesti aloittelevalle haastattelijalle tämä saattaa tuottaa ainakin jonkinlaisia ongelmia. Kokemuksen tuoma varmuus vapauttaneen enemmän energiaa luovaan toimintaan haastattelutilanteessa sallien enemmän joustavuutta haastattelurunkoon. Koinkin tämän itse hyvin vaikeaksi asiaksi. Tosin viimeisen haastattelun kohdalla huomasin taidon jo hieman kehittyneen, joten tässäkin asiassa harjoitus todella taitaa tehdä mestarin.

Tässä tutkimuksessa pyrin myös noudattamaan tutkimuksenteon eettisiä

periaatteita. Muutinkin haastateltavien nimet anonyymiteetin suojaamiseksi. Lisäksi jokainen opettaja osallistui tutkimukseeni täysin vapaaehtoisesti.

Hirsjärven ym. (2001, 35) mukaan haastattelun huonona puolena aineistonkeruumenetelmänä on myös sen valtava ajankäytön tarve. Tutkimustani varten tehdyt haastattelut kestivät puolesta tunnista puoleentoista tuntiin. Tämä saattaa vaikuttaa haastateltavien antamiin vastauksiin, sillä mikäli haastateltava ei ole ennalta ajatellut haastattelun vievän paljon aikaa, saattaa hän loppuvaiheessa pyrkiä antamaan vain nopeita vastauksia. Myös haastateltavien mahdollinen kiire esimerkiksi seuraavaan tapaamiseen saattaa vähentää vastausten pohtimista, jolloin saadut tulokset jäävät helposti varsin pintapuolisiksi. Yhdellä haastattelemallani luokanopettajalla oli kiire aloittaa päivän ensimmäinen oppitunti, joka saattoikin vaikuttaa negatiivisesti hänen antamiinsa vastauksiin. Myös tietäessäni haastateltavalla olevan varsin rajoitettu mahdollisuus haastattelun toteuttamiseen, huomasin alkavani itsekkin kiirehtiä kysymysten esittämisessä. Tämä johtui pyrkimyksestäni saada koko haastattelu kuitenkin tehdyksi lyhyestä ajasta huolimatta. Vaikka tiedostin kyseisen toimintani haastattelun aikana, saattoi se silti vaikuttaa omaan keskittymiskykyyni ja näin myös heikentää esimerkiksi lisäkysymysten esittämistä.

Vaikka kasvokkain tehty teemahaastattelu mahdollistaakin Hirsjärven ym. (2001, 35) mukaan pyynnön kysymysten ja vastausten tarkistamisesta, on haastateltavan ja haastattelijan väliset väärinymmärrykset täysin mahdollisia. Haastateltava saattaa ymmärtää esitetyn kysymyksen aivan eri tavalla kuin haastattelija. Tutkimuksessani itsetunto-käsitteen monisyinen merkitys myös antoi mahdollisuuden väärinymmärryksille. Pyrin kuitenkin vähentämään tätä mahdollisuutta pyytäessäni haastateltavia määrittelemään omin sanoin kyseisen käsitteen. Lisäksi tulosten analysointivaiheessa tutkija saattaa tulkita saamiaan vastauksia aivan eri tavalla kuin haastateltava on niissä aikonut sanoa. Koin kokemattomuuteni haastattelijana vaikeuttavan myös tätä haastattelun osatekijää. Haastattelutilanne oli nimittäin varsin jännittävä. Energiaa meni myös valtavasti haastattelurungon muokkaamiseen. Nämä seikat vaikuttivat taas puolestaan lisäkysymysten tekemiseen: energiaa ei selvästi riittänyt tarpeeksi itse keskusteluiden seuraamiseen ja analysointiin jo haastatteluhetkellä, sillä aineistoa analysoidessani koin muutamassa kohdassa olevan tarpeellista esittää lisäkysymyksiä. Tällöin myös väärinymmärtämisen

riski haastatteluiden analysointitilanteessa kasvoi.

Hirsjärven (2001, 35) mukaan haastateltavat saattavat myös antaa joko tietoisesti tai tiedostamattaan sosiaalisesti hyväksytyjä vastauksia, jotka puolestaan saattavat vääristää tutkimustulosta. Haastatteleman luokanopettajat saattoivat antaa itsestään paremman kuvan kuin mitä he todellisuudessa ovat. Tällöin he siis antoivat vastaukseksi esimerkiksi tutkimuskirjallisuudesta lukemiaan itsetunnon tukemisen keinoja kertomatta todellisia ajatuksiaan kyseisestä asiasta. Tämän luotettavuuteen vaikuttavan seikan eliminointi vaatii mielestäni hyviä haastattelutaitoja: haastattelijan tulee pystyä huomaamaan mahdolliset pyrkimykset sosiaalisesti hyväksytyjen vastausten antamiseen. Lisäkysymysten tekeminen sekä vastauksen syventämisen pyytäminen saattavat auttaa löytämään haastateltavan todelliset ajatukset kysytystä asiasta. Omat haastattelutaitoni ovat vielä varsin puutteelliset, jonka vuoksi en todennäköisesti ole huomannut mahdollisia vääristyneitä vastauksia.

Haastatteluista saataviin tuloksiin saattoi myös vaikuttaa aiheen tietynasteinen arkaluonteisuus. Itsetunnon tukeminen on mainittu jopa valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa, jolloin opettajalla tulisi olla taitoja toteuttaa tämä tehtävä. Haastateltavat saattoivatkin kokea olevansa ikään kuin kuulustelussa, jossa tarkoituksena on vain mitata heidän omia taitojaan ja opettajuuttaan. Muutaman kerran haastattelutilanteessa huomasin haastateltavan alkavan liikehtiä hieman hermostuneesti, jos hän joutui miettimään vastausta tavallista kauemmin. Yksi haastateltava jopa siirsi tuolia taaemmaksi haastattelupöydästä pohtiessaan esittämäni kysymystä. Tämä saattoi olla merkki hermostuneisuudesta, joka puolestaan lisännee sosiaalisesti hyväksyttävien vastausten antamista.

Käytin tutkimuksessani melko paljon englanninkielistä lähdekirjallisuutta. Tämä saattoi myös vaikuttaa tutkimuksen tuloksiin, sillä saatoin huomaamattani ymmärtää jonkin kohdan tekstistä aivan eri tavalla kuin kirjoittaja oli tarkoittanut. Toisaalta lähdekirjallisuudesta ei löytynyt kirjoittajan toisistaan poikkeavia tietoja, mikä puolestaan osoittaisi tekstien kääntämisen onnistuneen ainakin jollakin tasolla. Myös tutkimusalueeni käsitteistön määritelmien kirjavuus saattoi aiheuttaa väärintymmärryksiä: tutkija saattoi tarkoittaa jollakin käsitteellä aivan jotakin muuta kuin mitä itse sen ymmärsin tarkoittavan. Pyrin kuitenkin välttämään tämän ongelman esiintymistä lukemalla tarkasti teosten kirjoittajien

määritelmät käyttämistään käsitteistä.

6.2 Vastasiko aineisto tutkimusongelmiin?

Vaikka tutkimukseni sisältää melko paljon tuloksia heikentäviä seikkoja, uskon sen antaneen ainakin melko hyvän kuvan luokanopettajan mahdollisuuksista alkuopetusikäisen lapsen itsetunnon tukemisessa. Tulos ei tietenkään ole laajasti yleistettävissä, mutta se kertonee aika hyvin haastattelemieni luokanopettajien näkemyksistä kyseisestä asiasta. Myös viittaukset lähdekirjallisuuteen lisäävät tutkimukseni luotettavuutta sekä antaa lisää keinoja oppilaiden itsetunnon tukemiseksi.

Tutkimukseni vastaa myös melko hyvin tutkimuksen alaongelmiin. Tutkimustulokset käsittelevät opetustilanteita, -ympäristöä, oppilaan omia taitoja sekä koulun ulkopuolisten tahojen vaikutuksia lapsen itsetuntoon. Itsetunnon kehittymiseen vaikuttavat varmasti myös monet muut tekijät, mutta haastatteluiden sekä lähdekirjallisuuden perusteella esiin nostetut osa-alueet lienevät varmasti itsetuntoon vaikuttavia päätekijöitä nimenomaan koulun osalta. Tulokset antavat myös keinoja tukea alkuopetusikäisen lapsen itsetuntoa kyseisten tukemisen osa-alueiden avulla, jolloin käsitellään myös suoraan lapseen kohdistuvia toimintoja. Tutkimuksen tuloksissa käsitellään myös oppilaan luokkatovereiden, vanhempien sekä moniammatillisen yhteistyön mahdollisuuksia lapsen itsetunnon tukemisen kannalta.

Lähdekirjallisuudesta sekä haastatteluista nostamani itsetunnon tukemista koskevat osa-alueet ovat kuitenkin hyvin laajoja kokonaisuuksia. Tämän vuoksi tutkimukseni käsittelee niitä varsin pintapuolisesti antaen kuitenkin ainakin jonkinlaisen kuvan niistä keinoista, joita luokanopettajalla on oppilaiden itsetunnon tukemiseksi.

6.3 Jatkotutkimusmahdollisuuksia

Itsetunnon tukeminen jo vain luokanopettajan näkökulmasta on varsin laaja tutkimusalue. Tämän vuoksi jatkotutkimusmahdollisuuksia löytyy myös hyvin

paljon. Toisaalta jokaisen oppilaan yksilöllisyys itsetunnon tukemisenkin kannalta luo oman haasteensa kyseiselle tutkimusalueelle: jokaista oppilasta tulee kohdella omana yksilönään, jolloin tarkkoja toimintaohjeita on täysin mahdotonta antaa.

Tutkimustani voisi kuitenkin syventää esimerkiksi kiinnittämällä huomion vain yhteen itsetunnon tukemisen osa-alueeseen. Tämän avulla lisääntyisi tietämys juuri tämän osa-alueen vaikutuksesta oppilaan itsetunnon kehittymisessä ja siinä, kuinka aluetta voidaan tukimenetelmänä hyödyntää oppilaan yksilöllisyys huomioiden. Haastatteluiden aikana erityisesti yksi luokanopettaja pohti, miksi joillakin oppilailla on tapana arvioida itseään aina varsin negatiivisesti ja uskoa epäonnistuvansa kaikessa tekemisessään. Tätä pohdintaa voisikin tutkia hieman enemmän, esimerkiksi mistä kyseinen ajattelutapa johtuu, ajatteleeko oppilas todella itsestään niin kuin hän antaa muiden ymmärtää (onko siis taustalla kuitenkin julkisen ja yksityisen itsetunnon välinen suuri kuilu?) vai onko itsensä vähättelevä kenties tyypillistä kyseisellä luokalla. Lisäksi olisi tärkeää tutkia erityisesti sitä, millä keinoilla luokanopettaja voisi auttaa kyseisellä tavalla ajattelevaa lasta huomaamaan omat taitonsa ja myös arvostamaan niitä.

Tekemistäni haastatteluista selvisi myös yksi varsin karu asia: opettaja kyllä tietää, millä tavoilla hän voi tukea oppilaidensa itsetuntoa, mutta käytännössä hän ei kuitenkaan välttämättä toimi näiden tietojen varassa. Olisikin varsin mielenkiintoista tietää vastaako luokanopettajien käsitykset itsetunnon tukemisesta heidän todellisia toimintamallejaan ja mistä tekijöistä mahdollinen ristiriitaisuus johtuu. Syyksi oman toiminnan eroavuuteen tukemisen ideaalimalleista annettiin nykyisten koululuokkien suuruus: opettajilla ei yksinkertaisesti ole aikaa kiinnittää jokaiseen oppilaaseen tarpeeksi huomiota. Tutkimuksessa voitaisiin kuitenkin selvittää, onko tämä ainut ja edes todellinen kyseisen käyttäytymisen syy vai löytyykö sen taustalta vielä jotain muutakin.

Tutkimuksen tuloksissa yhdeksi tärkeäksi itsetuntoa tukeväksi menetelmäksi osoittautui opettajan ja oppilaiden välillä käydyt keskustelut. Yhtenä jatkotutkimusmahdollisuutena voisikin olla seurantatutkimus siitä, kuinka paljon alkuopetuksessa todella käytetään itsetunnon kohottamiseen tähtäävää keskustelua.

Oppilaiden vanhemmat suurimmassa osassa tapauksia tuntevat lapsensa paremmin kuin kukaan muu: ovathan he viettäneet lapsen elämän seitsemän ensimmäistä vuotta hänen kanssaan häneen tutustuen ennen kuin opettaja tapaa lapsen ensimmäistä kertaa. Koulun ja kodin välisen yhteistyön toimivuus korostuukin kaikessa oppilaan tukemisessa – siis myös oppilaan itsetunnon terveessä vahvistamisessa. Mielestäni olisikin hyvin tärkeää tutkia, millä tavoin kodin ja koulun yhteistyötä voisi vielä paremmin hyödyntää lasten itsetunnon tukemisessa. Mitä arvokkaita tietoja ja vinkkejä luokanopettaja voikaan saada lapsen vanhemmilta yhteistyön toimiessa hyvin? Millä tavoin näitä tietoja voisi käyttää hyödyksi lapsen terveen itsetunnon vahvistamisessa?

LÄHTEET

- Aho, S. 1987. Oppilaiden minäkäsitys: minäkäsityksen rakenne, muuttuminen ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä. Turku: Turun yliopisto. Rauman opettajankoulutuslaitos.
- Aho, S. 1990. Oppilaiden moraalikehitystason, sosiaalisen aseman, minäkäsityksen ja kouluasenteiden muuttuminen kahden ensimmäisen kouluvuoden aikana. Turku: Turun yliopisto.
- Aho, S. 1996. Lapsen minäkäsitys ja itsetunto. Helsinki: Edita.
- Alaja, K. 1997. Mahdollisuuksien lapsi. Näkökulmia kodin ja koulun kasvatustyöhön. Helsinki: LK-kirjat.
- Ames, C. & Felker, D. 1979. Effects of self-concept on children's causal attributions and self reinforcement. *Journal of Educational Psychology*, 71, 613–19. Teoksessa R. Burns. 1982. London: Holt, Rinehart and Winston, 221.
- Beane, J. A. & Lipka, R. P. 1986. Self-concept, self-esteem and the curriculum. New York: Teachers College Press.
- Borba, M. 1989. Esteem builders. California: Jalmar Press. Teoksessa S. Aho. 1996. Lapsen minäkäsitys ja itsetunto. Helsinki: Edita, 53–62.
- Brookover, W. B., Le Pere, J., Hamachek, E. D., Thomas, S. & Erickson, E. L. 1965. Self-concept of ability and school achievement: improving achievement through students' self-concept enhancement. US Office of Education, Cooperative Research Project 1639, Michigan State University. Teoksessa R. Burns. 1982. Self-concept development and education. London: Holt, Rinehart and Winston, 225.
- Burns, R. 1982. Self-concept development and education. London: Holt,

Rinehart and Winston.

Coopersmith, S. 1967. The antecedents of self-esteem. San Francisco, California: Freeman.

Dolan-Pascoe, B., Gentile, B., Grabe, S., Twenge, J. M. & Wells, B. E. 2009. Gender differences in domain-specific self-esteem: a meta-analysis. *Review of General Psychology*, 2009, Vol. 13, No. 1, 34–45.

Erikson, E. H. 1963. *Childhood and society*, New York: Norton. Teoksessa R. Burns. 1982. Self-concept development and education. London: Holt, Rinehart and Winston, 34–37.

Erikson, E. H. 1983. *Identity: youth and crisis*. London: Faber and Faber.

Festinger, L. 1954. *A theory of cognitive dissonance*. New York: Harper and Row. Teoksessa R. Burns. 1982. Self-concept development and education. London: Holt, Rinehart and Winston, 171.

Harter, S. 1996. Teacher and classmate influences on scholastic motivation, self-esteem, and level of voice in adolescents. Teoksessa J. Juvonen & R. Wentzel. 1996. (toim.) *Social motivation, understanding children's school adjustment*. Cambridge University Press, 11–42.

Hautamäki, J. 1997. Älyllinen kehitys ja koulutus. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korkiakangas & H. Lyytinen (toim.) 1995. *Näkökulmia kehityspsykologiaan – Kehitys kontekstissaan*. Porvoo Helsinki Juva: WSOY, 219–247.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. *Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.

- James, W. 1891. The principles of psychology 1. London: Henry Holt & Co.
- Johnson, T. D. 2011. Healthy relationships lead to better lives. American Public Health Association, The Nation's Health, Vol. 41 Issue 2, 20.
- Jokiaho, E. 2002. Esi- ja alkuopetusikäisten lasten minäkuvia: Päämääränä hyvä itsetunto: lapset arvioivat itseään, opettaja tukee arviointia. Jyväskylä: Tutkiva opettaja, 107.
- Jones, C. 1988. Parents are teachers, too: enriching your child's first six years. Williamson Pub Co, 13–29.
- Juurikkala, J. 2008. Ilon pedagogiikka: kohti nykyaikaista koulua: konstrukttiivinen peruskoulun käyttöteoria. Jyväskylä: Tutkiva opettaja. 19–20.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2008. Hyvä itsetunto. Helsinki: WSOY.
- Kinnunen, E-L. & Viitala, J. 2008. Kodin ja koulun välinen yhteistyö alkuopetuksessa. Teoksessa T. Koiranen, M-L. Husso & E. Korpinen (toim.) Kodin ja koulun yhteistyön monet kasvot. Jyväskylä: Tutkiva opettaja, 6–15.
- Korpinen, E. 1990. Peruskoululaisen minäkäsitys. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Korpinen, E. 1993. Opettajan ja oppilaan minäkäsityksen kohtalonyhteys. Teoksessa E. Korpinen (toim.) Opettajaksi oppimaan – kasvattajaksi kasvamaan. Jyväskylän yliopisto: Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 7, 13–17.
- Korpinen, E. 1996. Opettajuutta etsimässä. Helsinki: Kunnallisan kehittämissäätö. 30–31.
- Korpinen, E. 2000. Finnish and Estonian adolescents' self-concept and self-

esteem at the end of comprehensive schooling. *Scandinavian Journal of Educational Research*, Vol. 44 Issue 1, p27–47.

Korpinen, E. 2007. Ilon pedagogiikkaa etsimässä. Teoksessa M-L. Visanti, H. Järnefelt & P. Bäckman. *Luovuuspedagogiikka*. Helsinki: Opetushallitus, 5–15.

Kääriäinen, H. 1986. Oppilaan selviytyminen koululaisena sekä minäkuvan ja kouluasenteiden kehitys peruskoulun luokilla 1–4: opettajien, oppilaiden ja heidän vanhempiansa tekemiin arviointeihin sekä suoritettuihin mittauksiin perustuva seurantalutkimus kahdessa helsinkiläisessä koulussa. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.

Lahtinen, M., Lankinen, T. & Sulonen, A. 2006. *Koulutuksen lainsäädäntö käytännössä*. Helsinki: Tietosanoma.

Lankshear, L. & Knobel, M. (2004) *A handbook for teacher research: from design to implementation*. Maidenhead: Open University Press.

Leflot, G., Onghena, P. & Colpin, H. 2010. Teacher-child interactions: relations with children's self-concept in second grade. *Infant and child development* 19: 385–405.

Leppilampi, A. & Piekkari, U. 1998. *Terve, terve! Opitaan yhdessä oppimisen ja elämän taitoja*. Kukkila: Salpausselän Kirjapaino.

Mahler, M. S., Pine, F. & Bergman, A. 1975. *The psychological birth of the human infant. Symbiosis and individuation*. Lontoo: Hutchinson. Teoksessa R. Vuorinen. 1997. *Minän synty ja kehitys*. Porvoo: WSOY, 90–138.

Manning, M. A. 2007. Re-framing how we see student self-concept. *Education Digest*: Apr2007, Vol. 72, Issue 8, 36–41.

Moss, W. L. 2011. Being me: a kid's guide to boosting confidence and self-esteem. In article C. Jones. 2011. *Being me: a kid's guide to boosting*

confidence and self-esteem. Booklist Publications, The Booklist Vol. 107 Issue 9/10.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004.

Piaget, J. Mm. 1988, 1985. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korhonen & H. Lyytinen (toim.) 1995. Näkökulmia kehityspsykologiaan – Kehitys kontekstissaan. Porvoo Helsinki Juva: WSOY, 219–247.

Purkey, W. W. 1970. Self concept and school achievement. Englewood Cliffs, N.J. Teoksessa S. Aho. 1987. Oppilaiden minäkäsitys: minäkäsityksen rakenne, muuttuminen ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä. Turku: Turun yliopisto. Rauman opettajankoulutuslaitos, 8–9.

Rosenberg, M. 1979. Conceiving the self. New York.

Rowe, M. B. 1974. Wait time and rewards as instructional variables. Journal of research in science teaching, 2, 81–94. Teoksessa R. Burns. 1982. Self-concept development and education. London: Holt, Rinehart and Winston, 245.

Salonen, K. 2006. Lapsen itsetunto rakentuu aikuisen tuen avulla. Mielenterveys 1, 6–9.

Shavelson, R. J. 1976. Teoksessa S. Aho 1987. Oppilaiden minäkäsitys: minäkäsityksen rakenne, muuttuminen ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä. Turku: Turun yliopisto. Rauman opettajankoulutuslaitos, 7 sekä teoksessa E. Korpinen. 1990. Peruskoululaisen minäkäsitys. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 9.

Stern, D. N. 1985. The interpersonal world of the infant. A view from psychoanalysis and developmental psychology. New York: Basic Books. Teoksessa R. Vuorinen. 1997. Minän synty ja kehitys. Porvoo: WSOY, 138.

Terve itsetunto –projekti: Vastuunportaat. Opetushallitus 2000-2001. Luettu

maaliskuussa 2011. <<http://www.kidsskills.org/fin/vastuunportaat/>>.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2006. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Vesterinen, S. 2009. "Sen varassa joko lähdetään lentoon tai mennään piiloon."
– Keinoja alkuopetusikäisen lapsen itsetunnon vahvistamiseksi.
Teoksessa E. Korpinen, M-L. Husso, J. Juurikkala & S. Vesterinen.
Näkökulmia ilon pedagogiikkaan, 80–94.

Vuorinen, R. 1997. Minän synty ja kehitys. Porvoo: WSOY.

Vygotsky, L. S. 1978. Mind in society: the development of higher psychological processes. Toim. M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 85–86.

LIITTEET

Liite 1.

Haastattelurunko:

1. Oppimisympäristö

oppilas-opettaja-suhde

keskustelun merkitys

luokkailmapiiri

sosiaaliset suhteet

turvallisuudentunne

kiusaaminen

luokkatoverit

sosiaalinen status

vertailu

2. Opetustilanteet

oppilaantuntemus

sukupuolierot

opetusmenetelmät

eriyttäminen

korvaavatko onnistumiset jollakin alueella epäonnistumiset jollakin toisella alueella?

vastuun antaminen oppilaalle

3. Oppilaan taidot

oppilaan itsensä tiedostaminen

realistisuus

omille saavutuksille annetut syyt

oppilaan kommunikointitaidot ja kielellinen kehittyneisyys

4. Palaute

tavoitteiden asettaminen

palaute ja arviointi

mistä palautetta, mistä arvioidaan

negatiivinen ja positiivinen palaute

julkinen ja yksityinen palaute

eri arviointimuodot

5. Säännöt

asettaminen ja muoto

rankaisut

6. Vanhemmat

opettaja-vanhemmat-suhde

vinkejä vanhemmille?

7. Moniammatillinen yhteistyö

moniammatillisen yhteistyön hyödynnettävyys

Liite 2.

Näyte haastattelusta litteroituna:

Haastattelu 2

S: Okei, eli mikä miten kuvailisit itseäsi kymmenellä sanalla?

J: Kymmenellä sanalla?

S: Joo.

J: Hidas, harkitseva, vastuuntuntoinen, tarkka, toisinaan aika löysä, huumorintajuinen, vaativa, rakastava, tunteva, tietävä.

S: Okei, hyvä. Kuinka paljon sinulla on opettajankokemusta?

J: Mä oon ollu opettajana noin 21 tai 2 vuotta. 22 vuotta.

S : Joo. Millä luokka-asteilla oot opettanu?

J: Mä oon sillon alkuvaiheissa opettanu, uran alkuvaiheissa neljänsiä-viidensii pari vuotta.. ja muuten oon toiminu lähes kokoajan ykkös, kakkos ja kolmansien opettajana eli alkuopetuksessa.

S: Mitä ajattelet itsetunnon tarkoittavat?

J: Hyvä itsetunto tarkoittaa sitä, että tiedostaa ensiksi omat heikkoutensa. Ja toisekseen omat vahvuutensa. Pystyy ikään kuin karsimaan tai vähentämään niitä heikkouksia ja jalostamaan niitä hyviä ominaisuuksia, mitä on. Hyvään itsetuntoon kuuluu mun mielestä oleellisesti rehellisyys omaa itseään kohtaan..... tietynlainen määrätietoisuuskin myös ihan ulkoisesti, et osaa toimia arguvaatisti erilaisissa tilanteissa, älykkyydenmääritelmähän se on et osaa toimia arigvantisti uusissa, oudoissa tilanteissa. eli tarkotuksenmukaisesti. ihan samalla tavalla, jos ihminen tähän pystyy niin mun mielestä hänellä on aika

hyvä itsetunto.

S: Ketkä sitten voi vaikuttaa tähän itsetuntoon ja voiko siihen vaikuttaa, onko se pysyvä vai kehittyvä asia?

J: Kyllähän se tietysti pitää olla kasvatusoptimisti tässä ja sanoa, että kyllä siihen pystyy hyvällä itsetuntemuksella vaikuttamaan sellasella tietoisuudella omasta itsestään. mutta tietenkin on todettava, että itsetuntoon vaikuttaa kehitystekijät, se on se ympäristö, missä lapsi on kasvanut ja missä häntä on kasvatettu. Koulullakin on siihen aika suuri merkitys ja vaikutus ja yksittäisillä opettajilla joka lapsen kanssa toimii, tässä tapauksessa sen kolme vuotta hyvinkin intensiivisesti. Hän on enemmän tekemisissä tän kolmen vuoden aikana näitten lasten, yksittäisen lapsen kanssa kuin konsanaan äiti tai isä on. Sillä on valtavan suuri vaikutus.

S: No onko sitten oppilaan itsetunnolla merkitystä kouluoppimisen ja elämänkehityksen kannalta? ja minkälaista merkitystä, jos on?

J: ... varmasti sillä on... on merkitystä, että... heikolla itsetunnolla varustettu oppilas niin niin todennäköisesti.. helpommin joutumassa tilanteisiin, jossa hänen itsetuntoaan koetellaan ja hänen omaa tavallaan identiteettiään koetellaan. Esimerkiksi koulukiusaaminen on yksi esimerkki tästä. ja sehän voi vaikuttaa todella paljon hänen valintoihinsa, ystävävalintoihinsa harrastuksiin, muokkaa kokoajan sitä omaa elämänkaarta. myöhemmin sitten myöskin ammatinvalintaan... kyllä sillä vaikutusta täytyy olla.

S: Sitte pitäis alkaa miettii vähän enemmän, että miten koulu ja luokanopettaja voi vaikuttaa tähän alkuopetusikäisen lapsen itsetuntoon. Mites oppilas-opettaja-suhteen merkitys? Miten sillä voi vaikuttaa?

J: Mullon semmonen periaate, jota on tosin aika vaikea välillä noudattaa, jokainen lapsi pitäisi saada kerran päivässä rohkasevan lausunnon opettajalta, siis se kannustaminen on tosi, tosi tärkeä asia. Tietenkin ryhmäkannustaminen toimii aika hyvin, mutta semmonen henkilökohtainen kannustaminen ja myöskin ihan konkreettinen kannustaminen, et ei pelkkä hyvä, hienosti menee vaan että hei, nyt sä sanoit todella kauniisti tämän asian tai osait hienosti perustella tämän jutun, aivan upeeta. Tän tyyppisiä kannustimia pitäisi, pitäisi

enemmän, enemmänkin niin kun viljellä opettajan. ...mitä sä siinä muuta kysyt, tuliks siinä...?

S: No mitä muuta, tuleeko tästä jotakin mieleen?

J: Niin..Sanoppas se kysymys uudestaan.

S: Eliikkä oppilas-opettaja-suhteen merkitys?

J: Joo.. Kyl sitten tietenki ihan negatiivisessa mielessä tai niin kun kääntäen ni semmonen oppilaan huomiotta jättäminen ja jopa semmonen jatkuva, jatkuva aliarvioiminen sehän on vielä pahempi tilanne ja sillä lailla vaikutetaan tietenkin sinne oppilaan itsetuntoon todella paljon, isolla tavalla. Mä korostan sitä, että opettaja on lähes yhtä tärkeässä asemassa kuin vanhemmat on siinä itsetunnon kasvattamisessa, sen ajan kun tää kontakti on esimerkiks kolme vuotta oppilaan ja opettajan välillä.

S: Mitä mieltä olet, onko opettajan ja oppilaan itsetunnoilla jotakin yhteyttä?

J: Opettajan ja oppilaan...?

S: Niin. Et jos opettajalla on hyvä itsetunto, niin voiko se vaikuttaa myös oppilaaseen...?

J: No, mä en ole varma tosta, mut mä toivon, että se vaikuttais. Mut mä uskoisin, että varsinkin taas negatiivisissa tilanteissa, et se opettaja on sellanen hieman niin kun itseään vähättelevä, ja alistuva ja ikään kuin kohtaloon alistuva, et tämä on nyt tämmönen, ei tälle mitään mahda, en mä näitä asioita nyt oikein osaa, vaikka esimerkiksi käyttäytymishäiriötilanteissa katsoo läpi sormien, aattelee, et hän ei pysty mitään tekemään tälle, niin tottakai se vaikuttaa... yhtälailla kun sitten sellanen semmonen reipas ja hyvällä itsetunnolla varustettu opettaja. Mut et ehkä kielteisessä tapauksessa enemmän negatiivisesti mä voisinkin kuvitella. Mutta tohon on muuten aika vaikee kyllä vastata.

S: Joo.

S: Mikäs on sitte oppilaantuntemuksen merkitys?

J: Se on tärkeä. Ensinnäkin täytyy tuntea taustat. Oppilaiden lähtökohdat. Mahdolliset sairaudet, ihan siis synnytyksessä mahdollisesti ilmenneet ongelmat, ööö.... ihan esimerkiksi perheen, perheessä tämmöset tilanteet yhtäkkiä tulleet perheeseen, avioero, tässäkin luokassa, ei ole tosin kun 17 oppilasta, ainoastaan neljällä oppilaalla on niin sanottu avioerotausta, mutta on hyvä tietää, mitä siellä on tapahtunut. hyvä tietää opettajan, että eräs poika tässä luokassa on ollut kolme vuotta äidistään erossa heti syntymän jälkeen, koska äiti ei jaksanut ja vasta neljä-viis vuotiaana poika tuli jälleen äitinsä huomaan. äiti tervehtyi ja kuntoutui. pojassa selkeästi näkyy nää merkit mitkä tämä äidistä eroaika on jättänyt. hyvin selkeä esimerkki siitä, että jos näitä asioita ei tietäisi, niin ei pojan käyttäytymistä pystyis ymmärtää. se on todella tärkeä. ja joidenkin oppilaiden kohdalla on kuitenkin tavallaan, se tilanne on niin helppo ja tavallaan normaali, että ei oikeestaan ole mitään erityistä tietoa, eikä tarvii oikeestaan udellakaan et onks teidän perheessä nyt jotain ongelmia, koska niitä ei yksinkertaisesti esiinny siellä. vaan ne on niitä niin sanottuja normaaliperheitä, joita on tietenkin valtaosa. mutta nimenomaan näitten sanotaan nyt, sosiaalisten jollakin tapaa käytökseltään poikkeavien oppilaiden ymmärtäminen, se on ensiarvoisen tärkeä nimenomaan sitä historiaa vasten, täytyy tietää se menneisyys.

S: Miten sitte itsetunnon näkökulmasta, luokkailmapiirin vaikutus? Miten se vaikuttaa, miten oot rakentanu luokkailmapiiriä?

J: Me rakennetaan luokkailmapiiriä rehellisyydestä ja me nostetaan se kissa pöydälle ja katotaan, millanen se on. jos jollekin joku ongelma tulee, lähinnä puhun nyt ongelmatilanteista, mut ne voi olla ihan positiivisiakin juttuja. me keskustellaan paljon asioita ja pyritään selvittämään mahdolliset ongelmat sen päivän aikana, sillä hetkellä, kun se on ilmennyt. ja me käytetään aika paljon tota vastuun portaita, mikä näkyy tuolla luokankin seinällä näitten ongelmien ratkaisemisessa. sellainen avoin, keskusteleva, ei tyrmäävä, ei rankaiseva ilmapiiri, eli jokaisella sanotaan nyt rikoksenteijällä lainausmerkeissä, on mahdollisuus ja oikeus sovittaa sen tekonsa heti kun se on tapahtunu ilman, että hänelle jää siitä semmosta pysyvää draumaa, et hän on nyt leimattu jotenkin koulukiusaajaksi. Asia on tietenkin eri jos se jatkuu, silloin ruvetaan vähän toisenlaisiin toimenpiteisiin, otetaan vanhemmat mukaan tähän keskusteluun. tää tämmönen akkuratiivinen toiminta alkaa, silloin

koulupsykologi, erityisopettajat ja niin edelleen, mut ne on aika harvinaisia tapauksia kuitenkin.

S: Miten sitten luokan sosiaaliset suhteen, miten ne vaikuttavat lapsen itsetuntoon ja voiko opettaja vaikuttaa niitten kautta?

J: Sosiaaliset suhteet... mun mielestä vähemmän voi vaikuttaa, koska ne sosiaaliset suhteet on tavallaan, tavallaan sellaisia, jotka luodaan tuolla niin sanotuissa privaateissa piireissä tuolla välitunneilla, syntymäpäiväjuhlissa, harrastuksissa ja niin edelleen. tietenkin välituntileikeissä tapahtuu hyvin paljon tällasta sosiaalista kanssakäymistä, mutta mä itse koen ja tunnen että siihen on mun vaikeampi vaikuttaa. Tietenkin luomalla sitä ilmapiiriä ja kannustamalla tekemään yhteistyötä ja tekemällä ihan niin kun metodisesti yhteistyötä täällä, eli käytetään parityöskentelyä, ei aina sen parhaan kaverin kanssa vaan sen vieruskaverin kanssa, joka on poika tai tyttö tai sitten joka ei oo se paras kaveri ja se ainakin tässä luokassa toimii. eli kaikkien kanssa saa tehdä ja joutuukin tekemään yhteistyötä. sillälailla sitä voi ehkä edesauttaa. mut mä en siitä tee mitään semmosta isoo asiaa. se on luonnollinen osa tätä normaalia koulutyötä.

S: Mites sitte työrauhan ylläpitämisen tavat? Onko niillä yhteyttä tähän asiaan?

J: On, on varmasti, et siinä opettajalla on suuri merkitys... opettajan täytyy kertoa heti ensimmäisen luokan alussa pelisäännöt, miten tätä peliä pelataan. Viittaamissääntö on meillä pääsääntöisesti olemassa. siitä lähdetään liikkeelle. koska jos ei viitata, silloin se on mielivaltaa se on niitten kovaäänisten ja sanotaan nyt paljon puhuvien lasten mielivaltaa ja ne, jotka haluais jotain sanoa, eivät uskalla tai pysty. eli siitä alotetaan. jos sellanen kollektiivinen, yhteisöllinen, jollakin pehmeällä tavalla tapahtuva valvonta, kontrolli on ihan hyvä. meillä on peukku-sääntö, nostetaan peukku ylös tai peukkua saa näyttää kaverille, kunhan ei ite puhu, merkinä siitä, että nyt mä haluan, että luokassa on hiljempaa. ja se, sitä käytetään paljon, se ei ole mikään semmoinen rangaistava teko tai että siitä tulis sitten seuraamuksia tyyliin, että ai tuo osottelee kokoajan mua peukulla, se on ihan semmonen yleisesti hyväksytty tapa. opettajan koko semmonen niin ku mimiikka ja sanotaan nyt kasvojen elekieli, ehkä kehon elekieli, sillä pystyy paljon vaikuttamaan luokan työrauhaan. Pedagoginen katse, koskettaminen, sormimerkit, ihan sanotaan nyt onko otsa kurtussa vai sileenä, monella tavalla pystyy vaikuttamaan yllättävän

hyvin. Ne lapset oppii sen ihan pienestä pitäen. Mut jos ei ole mitään sellasta tavallaan vertaishenkilöä tai sellasta henkilöä, joka joka kertoo tämän asian heille, tarkoitan nyt tässä tapauksessa vaikka semmosta jähmeää opettajaa, joka ei niin kun oikeastaan tee mitään muuta kun huutaa tai yrittää shh,shh-merkeillä saada porukan hiljentymään, siitä ei tule mitään. se, opettajan täytyy kato uskaltaa olla vähän sellanen tavallaan niin kun teatteritaiteilija tuolla ja käyttää sitä kasvojen ja kehon kieltä ja omaa sanallista arkkuaan.

S: mmm, aivan. Mikäs merkitys on sitte sillä, että oppilas tuntee olevansa hyväksytty luokassa?

J: Mikä merkitys? No sillähän on valtava merkitys. Nää pitää aina kääntää niin kun negatiivisesti eli eli jos oppilas ei tunne itseään hyväksytyksi, niin hänhän deprivoituu, hän kärsii tavalla tai toisella ilmentää sitä kärsimystään hiljaisuutena tai tai tai kovaäänisyytenä, vilkkautena, eristäytymisenä ja niin edelleen ja sitten kääntäen.

S: Millä tavalla opettaja voi sitten lisätä tätä hyväksyttynä olemisen tunnetta?

J: Se on se palkitseminen, niin kun mistä äsken puhuin, eli eli henkilökohtaiset palkinnot ja ja tietenkin ehkä vieläkin parempi on, että se palkinto voi mennä sille ryhmälle, jossa voidaan sitten henkilökohtaisesti vähän kaikkia taputella päähän, mutta semmonen tietynlainen, kun ei ehdi kaikkia oppilaita todellakaan päivittäin huomioimaan, niin jollakin tavalla pitää rakentaa siihen luokkaan semmonen kannustava , pehmeä ja ennen kaikkea turvallinen oppimisilmasto, niin sen avulla pystytään vaikuttamaan jo hyvin paljon tähän äsken mainittuun asiaan.

S: No millä tavalla sitten pystyy tätä turvallisuudentunnetta lisäämään, turvallista ympäristöä?

J: No, no se fyysinen turvallisuus on tietenkin se ensimmäinen, että meidän kouluthan on suunniteltu niin, että täällä, myöskin piha-alueet ainakin teoriassa, vaikka meidän koulu ei ole hyvä esimerkki tästä, että alue on turvallinen. mutta jos nää fyysiset jutut jätetään pois niin sellanen henkinen turvallisuus on, lähtee tietenkin siitä, että ei joudu koulukiusatuksi. se koulukiusaaminen on kaikkein

valitettavasti yleisin ja ikävin asia, mitä tapahtuu.

S: Jos siirrytään sitten erilaisiin opetusmetodeihin. Millä tavalla niillä voi tukea lapsen itsetunnon vahvistumista?

J: Parityöskentely ja ryhmätyö tulee tietenkin ensimmäisenä mieleen, mutta näissäkin täytyy olla hyvin varovainen, koska varsinkin ryhmätöissä, joissa opettajan kontrolli on vähäisempää ja käytännön syistä johtuen voi olla, että se oppilas, joka on niin kun alttiimpi joutumaan niin kun syrjään siitä ryhmästä saa vielä enemmän vahvistusta tälle, et häntä ei huomioida siinä. Parityöskentely ehkä paremmin sopii, siinä opettajakin pystyy kontrolloimaan, näkemään miten se vuorovaikutus kahden oppilaan välillä toimii. Mut mä en, mä en henkilökohtaisesti sitä hirveesti sellasena työtavallisena asiana pitäisi sitä itsetunnon kehittämistä. Toki sillä voi olla itseilmaisun kannalta hyvinkin merkitys, vapauksia pitää koulussa olla ja oon huomannu että tässäkin luokassa monet hiljaset tytöt ja pojat ne lähtee esimerkiksi draamapedagogiikassa tosi hyvin mukaan niihin juttuihin. ei niin, että se opettaja antaa niille nuotit, partituurit, vaan et ne lähtee ite jotain projektia tekemään. tosi mukavia pieniä juttuja tulee ja ne hiljaset, ne on yllättävän tomeria ja äänekkäitä sitten kun ne pääsee tonne lavalle ja luokan eteen.

S: Jos sit siirrytään palautteeseen. Niin minkälainen palaute auttaa kehittämään, mihin asioihin kannattaa kiinnittää huomioita ja mihin ei?

J: Se pitää, palautehan, tietenkin ensisijaisesti positiivista palautetta, mutta se saa olla myöskin korjaavaa palautetta, eli eli täytyy uskaltaa antaa myöskin korjaavaa informaatiota, on kysymys sitten matematiikasta, äidinkielestä, omasta käyttäytymisestä, toiminnasta ryhmässä ja niin edelleen. Mutta palautteenannossa on tietenkin varottava sitä semmosta tietynlaista liiallista toistoa, maneerisuutta, jos jatkuvasti kehutaan, se menee toistoksi, se ei enää tunnu todelta, vaan se tuntuu opettajan tavalta toimia niin kun hän yleensä toimii siinäkin tietyllä tapaa pitää niin kun vähän säästellä niitä paukkuja, ihan samalla tavalla jos meillä olis timantteja suomenmaa täynnä, niin eihän ne olis minkään arvoisia, eli ne on vähän niin kun timantteja, joita jaetaan tai jotain semmosta, jota ei joka päivä saa. tai no, joka päivä, mutta sanotaan koko ajan. mä äsken korostin sitä, että joka päivä pitää saada yks timantti, mutta näinhän

se on tietenkin.

S: Mites sitte, pitäskö se palaute antaa julkisesti vai yksityisesti?

J: Sekä että. Julkinen palaute, kunhan se toteutetaan niin ,että kaikki pääsevät ainakin muutaman kerran ja suurin piirtein tasapuolisesti osalliseksi siitä palautteesta, se on tietenkin optimitilanne. Mutta näinhän se on, että näitä oppilaita on niin erilaisia, että on oppilaita, joita vois kokoajan kehua toiminnasta, toisten huomioonottamisesta, koulussa pärjäämisestä ja niin edelleen, ja valitettavasti on sitten niitä oppilaita, joita pitäis kokoajan vähän nuhdella ja antaa sitä negatiivista palautetta. Sitä negatiivista palautetta ei mun mielestä tarvii antaa, ei pitäis antaa kollektiivisesti kaikkien kuullen. Ne oppilaat, jotka vähemmän sitä positiivista palautetta saavat niin kun heille on mahdollisuus antaa positiivista palautetta, niin sitä pitää sitten korostetusti antaa. Sillon mieluummin ihan niin et se nostetaan niin ku jalustalle se kaveri, et hei kattokaapas nyt tämä oppilas m on tosi hienosti tehnyt tämän jutun tai hienosti auttanut näitä muita tässä ryhmätyössä. Sillä lailla sitä itsetuntoa kehitetään ja se varmaankin sitten vaikuttaa, voi vaikuttaa hyvinkin syvällisesti ja pitkäkestoisesti tähän oppilaaseen.

S: Mites sitte kirjallinen ja suullinen palaute?

J: Mä annan vähemmän kirjallista palautetta, kirjallista palautetta annetaan tietenkin lukuvuositodistuksen yhteydessä, joka on meillä pitkälti tällanen sanallinen arviointi. Itsearviointi on sitten eri juttu, sitäkin jonkin verran, mutta jotenkin jotenkin, mä tykkään siitä, että mä annan sanallista palautetta, vähemmän kirjottelen kotiin viestejä tai oppilaille viestejä, puhumattakaan, että laitan oppilaan kirjottamaan taululle.

S: No, onko tässä palautteenannossa sitten väliä oppilaan ja opettajan suhteilla, jos mietitään itsetunnon näkökulmasta?

J: Palautteen... joo, jotkut kestää palautetta paremmin kun toiset et.. ja joihinkin se palaute vaikuttaa paremmin kun toisiin.. en osaa sanoa, että minkälaisia oppilaita nää on, miten ne eroaa sitte, mutta selkeästi jotkut niin kun hyväksyvät sen palautteen ja pyrkivät toimimaan sen palautteen, palautteen mukaisesti, jos siihen liittyy joku tällanen tietynlainen kehitystehtävä tai ohjeistus. Ja toisiin

se ei sitten vaikuta juuri yhtään. Et tavallaan, en nyt sano, et ei kannata antaa palautetta, mut välillä niin kun löisi päätä puuhun, et ei ole mitään hyötyä siitä. Se on hyvin yksilöllistä. Toi on vaikee kysymys, tohon en osaa oikein tarkemmin vastata.

S: Miten sitte oppilaantuntemus, miten sen kautta vois taas antaa paremmin palautetta ja tukea itsetuntoa? Vai voiko?

J: Oppilaantuntemus... tarkenna vähän?

S: Eli miten paremmin tuntee oppilaan niin pystyykö sitä palautettaki antaa ehkä paremmin ja si...?

J: Joo, voi ehdottomasti ja sen huomaa niin kun, mä vedän tätä luokkaa kolmanteen saakka, kolme vuotta, niin varsinkin siellä kolmannella luokalla sen palautteen antaminen helpottuu, koska tietää ne vaikutuskanavat ja tietää mihinkä kohdentaa sen palautteen tai millä tavoin antaa sen palautteen. Mutta tässä tää oppilaantuntemus opettajalla vielä ykkösluokan alkuvaiheessa, se on aika puutteellista, et ei tiedä oppilaita vielä tai tunne oppilaita vielä persoonina, yksilöinä, vaikka kokoajan lisää tietämystä siitäkin tulee. Joo, tuokin on vähän hankala kysymys.

S: Sit voitais siirtyä arviointiin. Teillähän on aika paljon arviointikeskusteluja...?

J: Joo.

S: Millä tavalla ne kannattas toteuttaa?

J: No, mä en tiedä millä tavalla ne kannattais toteuttaa, mut osaan kertoa, miten mä ne ite toteutan, eli se on puoli tuntia, nelkytviis minuuttia ajallisesti, vanhemmat ja lapsi mukana. Meillä on aina tässä luokassa käytössä itsearviointilomake, joka ohjaa sitä keskustelua ja eppuluokalla itsearviointi keskittyy lähinnä kouluviihtyvyyteen ja koulussa toimimiseen, ei niinkään tiedollisiin asioihin, miten on joissakin aineissa pärjännyt, toki nekin asiat siellä tulee keskusteluissa esiin. Hyvin tärkeä asia, oikeastaan tärkein asia on se, että ohjataan pienestä pitäen lapset ilmaisemaan itseään ja ihan nimensämukaisesti

arvioimaan itseään, eli se ei ole opettajan ja vanhempien välinen vuoropuhelu vaan se on oppilaan, lapsen ja aikuisten välinen vuorokeskustelu. Et siinä opettajalla on aika suuri vastuu ohjata sitä keskustelua niin, että siitä tulee sellainen, että se oppilas mahdollisimman paljon saa ja uskaltaa puhua asioista. Kannustavasti ja totuudenmukaisesti asioista. Ja on yllättävää havaita, että ne oppilaiden itsearviointit on mun mielestä erittäin valideja, et melkein vois niin kun suurimmassa osassa tapauksista allekirjoittaa, et mä olen ihan samaa mieltä. He osaavat todella hienosti arvioida esimerkiksi käyttäytymistään myöskin ne oppilaat, jotka eivät aina välttämättä käyttäydy sitten niin hyvin.

S: Mites sitte numeroarvostelu, sen vaikutus itsetuntoon?

J: No vaikea sanoa siitä, koska mä en ole koskaan käyttänyt numeroarvostelua opettajana. Ehkä oon käyttänyt joskus sijaisena vuonna '80, '79, eli viime vuosituhanella, mutta kun tähän kouluun tulin, niin en ole sen jälkeen käyttänyt, mulla ei ole siitä mitään tietoa. Omana, mun oma mielipide on kuitenkin se, että joissakin tapauksissa voisi olla jopa parempi, että se sanallinen arviointi tiivistettäisiin numeroksi tai joksikin laatusanaksi, niin kun meilläkin on nyt käytännössä mahdollista tehdä, vaikka on sanallinen arviointi. Mutta pelkkä numero, niin en enää lähtis missään tapauksessa ainakaan alakouluikäisille oppilaille numeroa, pelkkää numeroa antamaan, olen hyvinkin ehdoton siinä. mä uskon, että suurin osa meidän opettajakunnasta on ihan samaa mieltä.

S: Millä tavalla sitte tää suullinen tai kirjallinen palaute pitäis antaa?

J: Suullinen tai kirjallinen arviointi... On nyt vähän laaja toi kysymys... Kirjallinen palaute, jos nyt palataan siihen kevätarviointiin, se on summatiivinen arviointi, sehän tapahtuu siinä muodossa, mutta toki kirjallista arviointia voi esimerkiksi toteuttaa niin, että kuukausittain annetaan oppilaalle vaikka arviointivihkoon tai kansioon jonkinlainen pieni lausunto oppilaan menestymisestä koulussa, eli tällaiset niin kun käyttäytymis- ja huolellisuus- ynnä muut asiat ja sitten tiedolliset asiat. mutta en mää, en en siihen siihen mene, koska se on aika työllistävä asia ja sitten vähän epäilen aina myöskin sen vaikuttavuutta, aina kun puhutaan arvioinnista, pitää aina kysyä, että miten se vaikuttaa siihen oppilaaseen, miten se kohdentuu siihen, mitä varten sitä tehdään, ei sitä tehdä sen takia, että se opettaja saa hyvän mielen siitä, että

hän on ahkera opettaja kun hän on arvioinut joka kuukausi nää lapset, vaan se tulee siitä, että miten minä olen saanut joko sanallisen arviointini kun minä keskustelin sen pekan kanssa tossa pari kolme kertaa siitä asiasta, ni miten mä olen saanut sen asian hänen tajuntaansa ja miten hän toimii sen palautteen mukaisesti, toimiiko hän niin kuin me sovittiin vai ei. Mä en, tuo tuo oli ehkä vähän semmonen laaja kysymys...

S :Joo.

S: Miten sitte koulun rankausjärjestelmän vaikutus lapsen itsetuntoon?

J: Mä en tiedä, onko mä rangaissut lapsia varsinaisesti montaakaan kertaa, tai jos rangaistuksella tarkoitetaan jälki-istuntoa, niin edellisellä luokalla kolmannella luokalla jouduin kolmelle, kahdelle, kolmelle pojalle suurin piirtein kerran kuukaudessa antamaan, mutta se ei ole rangaistus vaan se on eräänlainen koululaistumiskeskustelu, joissa keskustellaan myös asioista ja sovitaan, luvataan, että ei enää näin tapahdu tai ainakin yritetään sopia. mutta rangaistus-sanaahan on aika vaikea nykyään käyttää, koska se on jollakin tapaa tabu. ja itse asiassa jotkut oppilaat selkeästi tarvitsisivat rangaistuksia, mut se rangaistus ei tietenkään saa olla ruumiillista rangaistusta, se ei saa olla henkistä rangaistusta vaan se täytyy olla palkintojen vähentämisestä. se että kun oppilas on esimerkkinä ihan tosi juttu viime keväältä, oppilas on lähettänyt törkyviestejä toiselle oppilaalle tekstiviestinä ja ääniviestinä sekä vanhemmille, tän oppilaan vanhemmille, hänet saadaan kiinni teosta tai heidät saadaan kiinni teosta, saavat siitä tunnin jälki-istuntoa, äiti ja isä pyydetään tänne keskustelemaan asiasta, kaikki viranomaiset saa tiedon tästä, pojat joutuvat kiipeliin, ne lupaavat, pyytävät, lupaavat etteivät enää tee näin, ovat pyytäneet anteeksi. ja sitten samaisena päivänä pojat, tai toinen pojista pääsee kaupungille ostamaan jäätelöä tai noita tarrakuvia. se on esimerkki siitä, että niin kun vanhemmat ei koe sitä riittävän, niin kun tärkeänä asiana sitä rankaisua. Tässä tapauksessa poika olisi pitänyt ehdottomasti jättää kotiin ja laittaa hänet sanotaan nyt vaikkapa viikoksi niin sanottuun kotiarestiin, häneltä täytyy evätä tiettyjä oikeuksia, leluja, nameja ja tälläisiä, mitä hän on tottunut saamaan. tällä tarkoitan niitä rangaistuksia. Ei sitä, että aletaan huutamaan, räyhäämään, kepittämään, niin edelleen, sitähan me ei saada tehdä, eikä vanhemmille... Musta ehkä vanhemmilta puuttuu uskallusta käyttää näitä mä puhun nyt positiivisista rangaistusmalleista, käyttää tällaisia. Lapsi on liian rakastettu.. ja mä ymmärrän sen, lastahan rakastetaan, se on kaikkein

tärkein asia oma lapsi, vaikea nähdä sitä lasta semmosena väärintekijänä tai pahantekijänä tai vintiönä... joo..

S: Onko opettajan kuinka helppo sitte puuttua tollaseen asiaan, voiko semmoseen mennä puuttumaan?

J: Me ei saada mennä puuttumaan, tai minä en ainakaan uskalla mennä puuttumaan vanhempien kasvatuskäytänteisiin ja ikään kuin kasvattamaan, nuhtelemaan ja kasvattamaan vanhempia, et te teette väärin, tehkäpäs tällä lailla kun minä nyt neuvon kun minä olen kasvatustalon ammattilainen ja opettaja. Ei, ei näin voi tehdä. Voit tietenkin puhua vanhempainilloissa yhteisesti näistä asioista, mutta henkilökohtaisesti ei missään tapauksessa pidä mennä ohjaamaan vanhempia kasvatusasioissa. Ehkä joissakin tapauksissa, mut sillon täytyy puhua ihan todella äärimmäisistä otetaan nyt vaikka sosiaalitapauksista, perhe on ihan hajalla. Mut sit toisaalta sitte tilanne on sellanen, et se ei enää ole meidän ongelma vaan se on sosiaalipuolen asia, mutta yrittää auttaa

S: Mmmm... Sitte koulun ja luokan säännöt. Miten niitten luominen, miten ne pitäs luoda ja minkälaisia niiden pitäis olla?

J: Joo, mäpäs näytän sulle..... Se, luokan säännöistähän ne keskustellaan ne luodaan yhdessä, meillä on tällanen vanha sääntötaulu ja tähän voidaan käyttää tunti-kaks aikaa, erinomainen ryhmätyön aihe: minkälaisia asioita mielestäsi tai mielestänne pitäisi meidän luokassa säännöiksi laittaa? Kiusaaminen on kielletty, juttelu on kielletty kun muut tekevät töitä, ei saa kiroilla, älä ota toisen omaa, tää oli meillä kolmen vuoden ajan hyvinkin tärkeä asia, koska meillä oli hyvinkin paljon näpistelyjä, mene reippaasti välitunnille ja tule myös reippaasti takaisin luokkaan. Nää on perusasioita, kun näitä toteutetaan, niin se on itse asiassa, koulussa on aika hyvä olla. Tällä hetkellä esimerkiks tässä luokassa nää on toiminu vallan hyvin. Mut se, et sanellaan ne säännöt sieltä niin ku, opettajan toimesta on musta aika keho.. ne pitää sisäistää, perustella et miks tää sääntö on olemassa.

S: Mites sitte eriyttämisen kautta pystyy tukee lapsen itsetuntoa?

J: No se on eriyttäminen tietenki hyväkin tapa... monenlaista eriyttämistä olemassa, et ihan tällanen organisatorinen eriyttäminen, eli eli lapsi tekee

esimerkiks erityisopettajan kanssa töitä, tai on sitte lisäopetuksessa, tai sitten muuten vaan hän saa erilaisia tehtäviä, joita sitten opettaja ohjeistaa. Siinähan se kontakti on paljon henkilökohtaisempi, intiimimpi. Ja siinähan pystyy, pystyy sitten esimerkiksi tukiopetuksessa aika paljon sitte juttelemaan muitakin asioita sitte oppilaan kanssa. Ei pelkästään lasketa niitä tehtäviä ja tehdä juttuja, vaan jutellaan vähän, mitä se meinaa viikonloppuna tehdä, ai kävit kalassa, joo, no mites se meni, saitko kalaa, joo, no minkälaisilla välineillä kalastit, kaikkea tämmöstä on mahdollista..

S: Mites sitte tavoitteiden asettaminen tässä oppimisessa, kuinka paljon oppilaan pitäis saada itse asettaa omat tavoitteensa?

J: Se ois ideaali et hän sais asettaa ne tavoitteet itse ihan alusta lähtien, mutta tosiasia on tietenkin se, että hän ei tiedosta niitä asioita, joihin tavoitteilla pitäisi häntä suunnata. Kyl mä niin kun edelleen luotan siihen opetussuunnitelmaan, ylipäätään Suomen koululaitokseen, opettajien ammattitaitoon, oppimateriaaleihin, jotka asettaa ne tavoitteet. Tietenkin sitten oppilaan henkilökohtaiset ominaisuudet tuntien, että voidaan sitten eriyttää niitä tavoitteita, tehdä HOJKS:eja. Niitähan me aina sillon tällön joudutaan tai saadaan tehdä tässä luokassa... Että mä ite olen ehkä vähän vanhanaikainen tässä, että mä arvostan sitä, että mä tiedän ne tavoitteet ja mä pidän tärkeänä sitä että mä pystyn myös tavoitteistaa ne lapset työhön. Se on niin kun opettajan tehtävä, päätehtävä itse asiassa, kun tarkemmin rupee ajattelemaan.

S: Puhuit tossa itsetunnon määrittelyssä, että hyväitsetuntonen tietää omat vahvuudet ja heikkoudet. Niin millä tavalla opettaja voi sit auttaa oppilasta tuntemaan itensä paremmin ja tiedostamaan nää...

J: ...vahvuudet ja heikkoudet?

S: Niin.

J: No varmaan ne vahvuudet tulee ihan itsestään sieltä, toisaalta tarviiko niitä heikkouksia sieltä esiin kaivaa, mä luulen, että lapsi tavallaan pitää niitä normaaleina asioina, sitä että hän on kömpelö tai sitä että hän on hidas oppimaan lukemaan tai heikko laskemaan, että mun mielestä sellanen tavallaan jatkuva toittaminen niistä asioista ei välttämättä ole kauheen terveellistä.

Mut et se opettaja tietää sen ja pystyy tukemaan niitä asioita, missä se oppilas on hyvä, kannustamaan niitä, niissä asioissa, ja tietenkin auttamaan, täydentämään ja paikkaamaan niitä asioita, missä se oppilas tarvitsee sellaista, semmosta niin kun tukea. Vähän ympäröyvästi sanottu.... joo...

S: Mikäs merkitys sit on sillä, miten oppilas selittää epäonnistumisensa ja onnistumiset?

J: Miten selittää?

S: Niin.

J: Mikä merkitys on.... tarkotatko et selittää kertomalla?

S: Niin tai ajattelemalla, et minkä takia epäonnistui tai minkä takia onnistui...

J: Siihenhän se koko itsetunnon arviointi perustuu ja itsearvioinnin yksi päätehtävä on sen itsetunnon kehittäminen. Eli ikään kun veloitetaan lapsi ajattelemaan omaa itseään, joka on todella harvinainen juttu, jos mä ajattelen omaa lapsuuttani, nuoruuttani, ei tämmösistä asioista puhuttu. Ööö... joillakin on kyky siihen, että ne pystyy kyllä todellakin arvioimaan itseään ja korjaamaan myöskin toimintaansa, suuntaamaan toimintaansa sen arvioinnin perusteella. Mutta välillä kyllä käy mielessä semmonen asia, että onko niin, että me vähän liikaakin pengotaan omaa itseämme.. ja.. onko se sen väärä. Tottakai se itsetuntemus on tärkeää, mutta musta itsetuntemus on sellanen kokonaisvaltainen käsite, ja ennen kaikkea se on kokonaisvaltainen tunne, mulla on nyt hyvä olla, vaikka nyt vähän polvea kolottaa, mulla on nyt kuitenkin hyvä olla, koska mä tiedän kuka mä olen, mistä mä olen lähtösin, mihin mä olen menossa, mitä hommaa mä teen ja niin edelleen. Tässä ajassahan me eletään, tässä ajassa koko ajan, tässä preesensissä. Totta kai meillä täytyy tulevaisuuden haaveitakin olla.

S: Voiko sitte menestyminen jossakin oppiaineessa korvata näitä epäonnistumisia jossakin toisessa oppiaineessa?

J: Voi, ehdottomasti. Tää on ihan selkee juttu, että on paljon oppilaita, joilla on

esimerkiksi liikunnassa todella hyvät taidot, mutta eivät sitte välttämättä pärjää matematiikassa ja äidinkielessä. Joillakin, hyväkin esimerkki edelliseltä vuodelta, poika oli tommonen yleisheikko oppilas, paitsi ehkä liikunnassa, käsitöissä, mutta hän oli erittäin taitava ja tietävä ympäristö- ja luonnontiedossa, hänellä oli älyttömän hyvät tiedot ikäisekseen, ja mä uskon et sillä tai tällä et hän pärjää kahdessa kolmessa aineessa oli valtavan suuri merkitys hänen itsetunnonleen. Kyllä hän välillä surkutteli sitä, et hän on niin huono kirjottamaan ja hidas lukemaan, mutta poika pärjäs ja pärjää edelleenkin.

S: No onko sitten jotakin vaikutusta lapsen kommunikointitaitojen ja kielellisen kehittyneisyyden.

J: ..siihen itsetuntoon?

S: Niin.

J: Toi, toi.. En, en usko... en välttämättä usko tai allekirjoita tota. Tietenkin me ajatellaan et sellanen ihminen tai kuvitellaan, että sellanen ihminen, joka kommunikoi eli puhuu, keskustelee sujuvasti, on kokoajan kanssakäymistä, et hänellä on hyvä itsetunto. Ei se välttämättä näin oo. Se ei ole mikään sosiaalisuuden tai hyvän itsetunnon määritelmä, jos on paljon ihmissuhteita ja sukkuloi jokaisessa piirissä ja arkissa. Että voi olla pikemminkin niin, että ihminen, joka tavallaan ehkä vähän laittaa muuria ympärilleen, tarkkailee sieltä muurin takaa toimintaa, omaa itseä, muiden toimintaa, näillä saattaa olla kehittyneempi itsetunto. Mut tää on sellanen kysymys, johon mä en kyllä pysty vastaamaan, tää on vaan tällanen mun kuvitelma asiasta.

S: No kuinka paljon oppilaalle pitäis antaa vastuuta kannettavaksi itsetunnon näkökulmasta?

J: Koko ajan enemmän ja enemmän. Pienestä pitäis pitää vastuuta antaa pienissä annoksissa. Luokkajärjestäjän tehtävissä, monisteiden jakamisessa, työvälineiden paikalleen laittamisessa, pienissä siivoustehtävissä, opettajan auttamisessa, kaverin auttamisessa ja niin edelleen, kaverin auttamisessa tehtävissä, tuntitehtävissä, jos on ite tehny. Koko ajan enemmän ja enemmän, tai no ei nyt enemmän ja enemmän, mutta sillä lailla niin kun vaativampia ja

vaativampia tehtäviä. Et nää on yllättävän vastaanottavaisia oppilaita näihin tällasiin vastuullisiin tehtäviin, vastuunkantotehtäviin.

S: Millä tavalla se sit vaikuttaa heidät itsetuntoon?

J: Mä uskoisin, että, se vaikuttaa sillai, et opettaja ajattelee, et heihin luotetaan. Ja kun ihmiseen luotetaan, se on tavallaan tällanen moraalinen, eettis-moraalinen pilari sille koko ihmiselle. Minuun luotetaan, joo opettaja uskoo että mä pärjään tässä, opettaja uskaltaa antaa mulle tehtäviä, mun täytyy sitte olla ainakin jollakin lailla hyvä ja pätevä, vaikka ne olis ihan yksinkertasia tehtäviä. Mut tosiaan, nehän kumuloituu koko ajan, niitä pitää niitä tehtäviä antaa niitä vastuuttamistehtäviä aina enemmän ja enemmän ja vaativampia ja vaativampia. En tarkota sitä, että käännetään tää koko juttu ylösalasin, että nää oppilaat kantaa kokonaan vastuun kaikesta, mutta tässä niin kun koulun mittakaavassa.

S: No ootko huomannu, onko niin kun oppilaiden välillä sukupuolieroja itsetunnon tukemisen kannalta?

J: Ei, ei mun mielestä. En en en, en usko, mä en sano tohon mitään.. tai sanon sen verran, että en tiedä... ja oletamus on, että ei niissä juurikaan...

S: No miten opettaja vois hyödyntää moniammatillista yhteistyötä?

J: Mitä se moniammatillinen yhteistyö mei..?

S: Eli vaikka muut kollegat tai koulupsykologi tai muita ammatti-ihmisiä.

J: No varmasti paljon enemmän pystyis hyödyntämään, mutta tietenkin luokkien sisällä me toimitaan hyvinkin yksinäisesti ja vähän niin kun periaatteella "ovet kiinni", vaikka meillä täällä paljon vierailijoita, opetusharjoittelijoita, psykologit, erityisopettajat, mutta... en mä usko, että sillä hirmu paljon.. ehkä vois tämmöstä luokkien välistä toimintaa ehkä jonkin verran lisätä, mutta en usko että sillä on sen sanottavampaa merkitystä itsetunnon kehittymisen kannalta... mä en varmaan tiedä niitä kaikkia hienoja metodeja, mitä edes on olemassa, mutta...

S: Sit vielä näistä luokkatovereista, et millä tavalla oppilaan oma vertailu toisiin oppilaisiin vaikuttaa ja voiko opettaja vaikuttaa tähän vertailuun?

J: Voi. Hänen pitää toisaalta sammuttaa sellanen negatiivinen palaute, sellanen osoittelu ja kantelu ja mollaaminen tottakai, opettajan täytyy antaa toimintaohjeilla niin kun suunta miten sitä palautetta annetaan: etsi tästä työstä hyviä, mielenkiintosisia asioita, esimerkiks kuvataidetunnilla, tai kerroppa maijan esityksestä, mikä siinä oli hyvää, ja negatiivisia asioita ei nosteta esille, ja opettaja saattaa sitten hieman siihen äänenkäyttöön kiinnittää huomiota, kun toinen oppilas kertoo, et maijan esitys oli tosi hauska ja sä hyvin liikutit siellä näyttämöllä ja tällä tavalla, mutta ei ei ei mollaten, eikä maahanpolkien.

S: Vaikuttaako oppilaan sosiaalinen status tässä luokkakaveripiirissä?

J: Sosiaalinen status? Eeei tässä vaiheessa mun mielestä vaikuta. Me ollaan, suomalainen yhteiskunta on kuitenkin sen verran tasa-arvoinen ja täällä ei ole niin suuria luokkaeroja kun monissa muissa keski-euroopan, etelä-euroopan maassa on, et täällä ei oo sellasta havaittavissa ollenkaan, mikä on tilanne sitten tuolla kun mennään yläkouluun tai lukioon, niin siellä se voisi ehkä hieman vaikuttaa, mutta ei täällä.

S: Oisko sulla vielä itsellä jotain mitä haluaisit vielä kertoa?

J: Itsetunnosta?

S: Mmm, ja sen tukemisesta.

J: Opettajan pitää aikalaillla olla oma itensä, kuitenkin. Lähtökohtana on se, että kun opettajan on valinnu itselleen tän ammatin, niin hänellä täytyy olla myöskin itsetuntoa siitä, että hän on oikeassa ammatissa ja että hän on kykeneväinen tekemään tätä ammattia, suorittamaan näitä tehtäviä, mitä hänelle on asetettu, eettisesti, moraalisesti oikein. Sellasella tietynlaisella le-, sanotaan nyt huumorilla ja ja semmosella rakastavalla otteella.. Ja itsetunnon kehittäminen on kuitenkin opettajan näkövinkkelistä, se ei ole sellanen yksityiskohtanen juttu. Että nyt annetaan piston ton itsetunnolle, me annetaan plus-merkkisiä itsetuntolääkkeitä sisään, vaan se annetaan semmosena isona sumuna koko

ajan sen itsetunnon niin kun valua niitten oppilaitten sisälle ja niitten tajuntaan.
Ja tää on musta se pointti tässä jutussa.

S : Selvä, mulla ei ole muuta.

J: Ei mullakaan.

S: Selvä, kiitos.

J: Kiitos.