

1044/99

1784

**EMU-OPPILAIKEN ITSETUNTO PERUSKOULUN PÄÄTTYESSÄ**

**Heikki Mononen**

Kasvatustieteen  
pro-gradu - tutkielma  
Jyväskylän yliopisto  
Chydenius-Instituutti  
Kesä 1999

## Tiivistelmä

Mononen, H. 1999. Emu-oppilaiden itsetunto peruskoulun päättyessä. Kasvatustieteen pro gradu - tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-Instituutti, 55 s.

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää millainen on peruskoulunsa päättävien, mukautetussa opetuksessa olleiden oppilaiden subjektiivinen itsetunto.

Tutkimuksen kohderyhmänä on ollut erään keskisuomalaisen erityiskoulun 9.luokan oppilaat, kuusi poikaa.

Tutkimuksessa on käytetty laadullista tutkimusotetta ja metodologisessa viitekehyksessä on piirteitä fenomenologiasta ja fenomenografiasta.

Aineistonkeruumenetelmänä oli kyselylomakkeella suoritettu puolistrukturoitu teemahaastattelu, jota täydensi avoin haastattelu.

Tutkimusongelmina on tarkasteltu millainen on näiden oppilaiden yleinen itsetunto sekä heidän itsetuntonsa koti-, koulu- ja vapaa-ajan ympäristöissä. Bronfenbrennerin ekologisen sosiaalistumisteorian mukaan mainitut ympäristöt kuuluvat yksilön mikrosysteemiin.

Tutkimustulosten perusteella mukautetun opetuksen oppilailla on hyvä itsetunto. Kohderyhmän oppilaista vain yhdellä on yleisesti heikko itsetunto, mutta muuten itsetunnon heikkoutta ilmeni lähinnä vain joihinkin kouluaineisiin liittyen. Jokaisella oppilaalla oli jokin asia, jossa he tunsivat itsensä hyväksi.

Asiasanat: mukautetun opetuksen oppilas, itsetunto

# Sisältö

## Tiivistelmä

1 Johdanto	1
2 Mukautetun opetuksen oppilas	3
2.1 Mukautetussa opetuksessa olevien oppilaiden ominaispiirteitä	4
2.2 Mukautetun opetuksen määrittelyä	6
2.3 Siirto mukautettuun opetukseen	7
3 Itsetunnon käsite ja sen osa-alueita	9
3.1 Minä ja minäkäsitys	10
3.1.1 Minäkäsityksen ominaisuuksista ja kehitymisestä	11
3.2 Hyvän itsetunnon ominaispiirteitä	15
4 Yksilön mikrosysteemin vaikutus itsetuntoon	18
4.1 Ekologinen sosiaalistumisteoria	18
4.2 Mikrosysteemin vaikutus itsetuntoon	19
4.2.1 Kotiympäristö	20
4.2.2 Kouluympäristö	21
4.2.3 Vapaa-ajan ympäristö	24
5 Tutkimusongelmat	27
6 Tutkimuksen suorittaminen	28
6.1 Tutkimusmenetelmät	28
6.1.1 Laadullinen tutkimus	28
6.2 Tutkimuksen luotettavuus	30
6.3 Tutkimuksen kohderyhmä ja aineistonkeruu	32

6.4 Aineiston käsittely ja tulkinta	34
7 Tutkimuksen tulokset	36
7.1 Yleinen itsetunto	36
7.2 Itsetunto kotiympäristössä	39
7.3 Itsetunto kouluympäristössä	40
7.4 Itsetunto vapaa-ajan ympäristössä	42
8 Johtopäätökset	43
9 Lähteet	48
10 Liitteet	53

## 1 Johdanto

Lasten ja nuorten itsetunnon ja elämönhallinnan tukeminen on yksi keskeisiä peruskoulun tehtäviä. Opetussuunnitelmien perusteissa on kaikilla kouluasteilla tästä maininta. Mukautetun opetussuunnitelman perusteissa mainitaan, että kasvatuksessa on kiinnitettävä erityistä huomiota oppilaiden aloitekyvyn ja itseluottamuksen herättämiseen. Kuitenkin opettajien ja muiden kasvattajien perus- ja täydennyskoulutuksessa ei ole tarpeeksi kiinnitetty huomiota tähän asiaan, vaan on korostettu enemmän tiedollisia tavoitteita. Opetushallituksen tekemän asennekyselyn perusteella vanhemmat pitävät kuitenkin tasapainoisen kasvun ja kehityksen tukemista koulun tärkeimpänä tehtävänä ja katsovat koulun onnistuneen siinä muita tehtäviään heikommin.

Olen itse ollut tekemässä koululleni opetussuunnitelmaa vuosina 1987 ja 1995. Niissä yhteyksissä olen joutunut pohtimaan, kuinka voisin arvioida opetussuunnitelman toteutumista itseluottamuksen, itsetunnon kohdalta. Asia on jäänyt tietenkin omien havaintojen perusteella tehtyjen päätelmien varaan. Kun sain mahdollisuuden pro - gradu-tutkielman tekemiseen, tämä aihe nousi esiin.

Erityiskoulu leimaa aina jollain tapaa oppilaansa, eikä se myöskään heidän vanhemmilleen ole mikään ylpeilyn aihe. Oppilaat joutuvat kuulemaan kommentteja siitä, millaista koulua he käyvät ja tietävät itse sen leimaavan heidät tyhmiksi. Voiko heillä tästä huolimatta olla hyvä itsetunto? Millaisina he kokevat it-

sensä yleisesti sekä koti-, koulu- ja vapaa-ajan ympäristöissään? Minkälaisina he arvioivat itsensä suhteessa muihin ja minkälaisina he olettavat muiden pitävän heitä? Näihin kysymyksiin on tarkoitukseni saada vastauksia oppilaiden itsensä arvioimina.

Mukautetussa opetuksessa olevat oppilaat ovat tiedollisesti ja taidollisesti hyvin heterogeenista joukkoa. Itsetunnon tukeminen on siksi kasvatuksellinen haaste. Tutkimuksen avulla voidaan ehkä saada näkyviin yksilöllisiä hyviä itsetunnon aineksia, joita voitaisiin emu-oppilaassa tukea.

## 2 Mukautetun opetuksen oppilas

*Mukautetun opetuksen oppilaalla* tarkoitetaan erityisoppilasta, joka ei suoriudu peruskoulun yleisopetukselle asetetuista tavoitteista ja sisällöistä tukitoimista, kuten tukiopetuksesta ja osa-aikaisesta erityisopetuksesta, huolimatta. Hänelle järjestetään opetus mukautettuja oppimääriä käyttäen. *Mukautettu opetus* on em. oppilaille järjestettävää opetusta.

Mukautetun opetuksen oppilasaineksen voidaan katsoa koostuvan kolmesta oppilasryhmästä:

1. Henkisessä kehityksessä viivästyneistä (ÄO 68-85). Tämä ryhmä on kuitenkin koostumukseltaan varsin epäyhdenäinen. Monesti joudutaan heikkolahjaisiin rinnastamaan myös sellaiset lapset, joiden koulumenestys on erityisen huono, vaikka he älyllisiltä edellytyksiltään ovatkin normaaleja (Runas 1986, 137).
2. Lievästi kehitysvammaisista (ÄO 52-67)
3. Harjaantumiskelpoisista (ÄO 36-51).

### Psyykinen kehitysvammaisuus

Heikkolahjaiset, lievästi, keskiasteisesti ja syvästi kehitysvammaiset luokitellaan Maailman Terveysjärjestön (WHO:n) ja The American Assosiation On Mental Deficiency:n (AAMD:n) mukaan kuuluviksi psyykkisesti kehitysvammaisiin. Pohjoismaissa ei kuitenkaan heikkolahjaisia katsota kuuluviksi tähän ryhmään. Heikkolahjaiset ovat yleensä henkisessä kehityksessään viivästyneitä (ÄO 68-85). ( Ikonen & Rätty & Taipale 1982, 107. )

Psyykkinen kehitysvammaisuus johtuu merkitsevästi keskimääräistä alemmasta yleisestä älyllisestä toiminnasta, joka saa alkunsa kehityskaudella ja johon liittyy adaptiivisen käyttäytymisen heikkeneminen (Grossman 1977, 11). Älykkyystestien mukaan psyykkisesti kehitysvammaisen älykkyysosamäärä jää pienemmäksi kuin 97-98 prosentilla heidän ikätovereistaan (Kirk & Gallaher 1983, 121). Älykkyysosamääriin perustuva luokittelu on kuitenkin todettu liian kapea-alaiseksi. Nykyään pyritään kehitysvammaisuus määrittelemään yhä enemmän lähtien liikkeelle yksilön henkilökohtaisista valmiuksista sopeutua yhteiskuntaan. (Lindstedt 1986, 73.)

## 2.1 Mukautetussa opetuksessa olevien oppilaiden ominaispiirteitä

Henkisessä kehityksessä viivästyneiden ja lievästi kehitysvammaisten oppilaiden yhteinen ja keskeinen piirre on oppimisen hitaus. Vaikeudet kohdistuvat nimenomaan abstraktiin ajatteluun eivätkä he opi satunnaisesti samassa määrin kuin normaalisti kehittyneet ikätoverinsa. Mukautetussa opetuksessa olevien oppilaiden yksilölliset erot ovat erittäin suuret, saman yksityisen oppilaan kykyprofiili eri suoritusten välillä voi osoittaa hyvin suurta epätasaisuutta (Peruskoulun mukautetun opetussuunnitelman perusteet 1987, 15)

Oppilaista 80 % sijoittuu älykkyysosamäärien 60 ja 80 välille. Koko oppilasryhmän henkisen iän hajonta on varsin pieni, mutta yksittäisen oppilasryhmän sisällä se voi vaihdella huomattavasti, osan harjaantumisopetuksen oppilaiden saadessa opetusta mukautetun opetuksen ryhmissä. Sosiaalisessa kehityksessä voi ilmetä



kontaktikyvyn puutetta, käyttäytymisen joustamattomuutta, minäkäsityksen epärealistisuutta ja tunne-elämän viivästyneisyyttä. Motorinen kehitys on lähimpänä ikätovereita eron ollessa kuitenkin keskimäärin kaksi vuotta. Kielellisesti mukautetussa opetuksessa olevat ovat alisuoriutujia. Matemaattiset taidot vaihtelevat peruskoulun päättövaiheessa toisen luokan tasosta kuudennen luokan tasoon yleisopetuksen tasoon verrattuna. (Peruskoulun mukautetun opetussuunnitelman perusteet 1987, 15-18.)

Mukautetussa opetuksessa olevia oppilaita kuvaavat monet samanlaiset ominaisuudet. Oppilas on usein koulunkäynnin alkaessa 1,5-2 vuotta ikätovereitaan jäljessä niistä perusvalmiuksista, joita tarvitaan koulunkäynnissä. Ero suurenee myöhempinä kouluvuosina, kun hänen suorituksiaan verrataan samanikäisten yleisopetuksen oppilaiden koulusuorituksiin. (Ahola & Langen 1987, 42.) Mukautetun opetuksen oppilas toimii suurimman osan kouluvuosistaan, jotkut jopa koko koulun ajan, konkreettisen ajattelun tasolla. Käsitteellisen ajattelun tason, joka normaalisti kehittyy noin 12-vuotiaana, oppilas saavuttaa vasta yläasteen viimeisten luokkien aikana. (Peruskoulun mukautetun opetussuunnitelman perusteet 1987,15.)

Mukautetun opetussuunnitelman mukaan opiskelevien persoonallisuuden piirteisiin liittyy keskimääräistä enemmän tunne-elämän kypsyttömyyttä ja sopeutumattomuutta, mikä ilmenee levottomuutena ja malttamattomuutena. Myös epävarmuutta, arkuutta, estyneineisyyttä, hitautta ja saamattomuutta on havaittavissa. Oppilas ei jaksakaan keskittyä yhteen asiaan kerrallaan kovin pitkään ja

koulumotivaatio on useiden epäonnistumisien jälkeen heikko. Oppimisprosessi ja työskentelytempo on hidasta ja itse oppimiseen sekä sen harjoittamiseen on varattava runsaasti aikaa. (Moberg ja Koro 1983, 11.)

## 2.2 Mukautetun opetuksen määrittelyä

Peruskoulun mukautetulla opetuksella (emu:lla) tarkoitetaan sellaista erityisopetusta, jossa oppimäärät rakentuvat peruskoulun yleisopetuksen oppimäärien pohjalta kuitenkin siten, että niitä on oleellisesti helpotettu ja joissain tapauksissa oppimäärien ajankohtaa on myöhennetty (Peruskoulun mukautetun opetussuunnitelman perusteet 1987, 8). Peruskoulun kasvatus ja opetus on toteutettava oppilaiden ikäkauden ja edellytysten mukaisesti (PL 476/1983). Peruskouluasetuksen 1174/1992 §:ssä 40 säädetään, että erityisopetuksen oppimäärät ja opetus on mukautettava oppilaiden oppimis- edellytysten mukaisiksi ja kasvatuksessa on kiinnitettävä erityistä huomiota oppilaiden aloitekyvyn ja itsetuottamuksen herättämiseen ja tukemiseen. Yleisopetuksen mukainen opetus on myös erityisopetuksen ensisijainen lähtökohta (Peruskoulun mukautetun opetussuunnitelman perusteet 1987, 5). Tämä ei kuitenkaan ole aina mahdollista. Tällöin yleisopetuksen opetussuunnitelma on mukautettava siten, että opetussuunnitelma vastaa erityisopetuksen eri osa-alueilla oppilaiden opetuksellisia tarpeita. Seuraavilla erityisopetuksen osa-alueilla on omat erilliset opetussuunnitelmansa:

1. Henkisessä kehityksessä viivästyneiden ja lievästi vajaamielisten opetus ( emu )
2. Harjaantumisopetus ( eha 1 ja 2 )
3. Kuulovammaisten opetus ( eku )

Peruskoulun mukautettu opetussuunnitelma palvelee ensijaisesti kohdassa 1 mainittua oppilasryhmää. Eräissä tapauksissa se saattaa soveltua jopa sellaisille oppilaille, joiden älylliset oppimisedellytykset ovat varsin normaaleja sekä toisaalta myös harjaantumisopetuksessa oleville oppilaille. (Peruskoulun mukautetun opetuksen opetussuunnitelman perusteet 1987, 5-6, 12.)

### 2.3 Siirto mukautettuun opetukseen

Erityisluokalle mukautetun opetussuunnitelman mukaan opiskelemaan voidaan ottaa ja siirtää oppilas, joka ei vammautumisen tai kehityksessä viivästymisen vuoksi suoriudu tai tunne-elämän häiriön tai muun syyn vuoksi ei sopeudu peruskoulun muuhun luokkaan. Oppilaan ottamisesta ja siittämisestä päättää koulutuslautakunta ( PL 36 a §). Tämä koulutuslautakunnalle kuuluva tehtävä voidaan johtosäännössä määrätä kunnan muun samanlaisen toimielimen tai viranhaltijan tehtäväksi ( PL 21 a §, 25.1.1991/171). Eli esim. koulu- tai sivistystoimenjohtaja voi tehdä päätöksen, mikäli huoltaja ei vastusta oppilaan ottamista tai siirtämistä erityisopetukseen. Päätöstä tulee aina edeltää neuvottelu oppilaan huoltajan kanssa, ja "milloin se ilman kohtuutonta vaikeutta on mahdollista, on ennen päätöksen tekemistä suoritettava oppilaan psykologinen ja tarvittaessa lääketieteellinen tutkimus sekä sosiaalinen selvitys oppilaasta ja hänen kasvuympäristöstään". Jos oppilaan huoltaja vastustaa oppilaan ottamista tai siirtämistä koskevaa päätöstä, on asia alistettava lääninhallituksen vahvistettavaksi ( PL 36 a §, 25.1.1991/171 ).

Oppilas voi aloittaa opiskelunsa luokkamuotoisessa erityisopetuksessa heti peruskoulun alkaessa tai hän voi siirtyä sinne myöhemmiltä koululuokilta. Koululykkäyksen saaneiden lasten on havaittu varsin usein sijoittuvan ennemmin tai myöhemmin erityisluokalle ( Männikkö 1993 ) tai he ovat tarvinneet osa-aikaista erityisopetusta tavallista runsaammin ( Törmä 1985). Keräsen ( 1984 ) tutkimuksen mukaan valtaosa mukautetun oppilaista aloitti koulunsa yleisopetuksessa. Sijoittuminen erityisopetukseen saattaa vaihdella koulun tai kunnan mukaan: Emu-luokalla saattaa opiskella hyvinkin erilaisia oppilaita (Alanne 1994) tai toisaalta samantaisella diagnoosilla voi päätyä ainakin emu-, esy- (sopeutumattomien erityisopetus)-, dysfasia- tai evy-luokalle (vammautuneiden erityisopetus), saada osa-aikaista eri erityisopetusta tai jäädä kokonaan ilman erityisopetusta ( Kalmari 1992; Kivinen 1993).

### 3. Itsetunnon käsite ja sen osa-alueita

Itsetunto on osa ihmisen minäkuva. Minäkuva eli minäkäsitys on se käsitys, mikä ihmisellä on itsestään, millaisena hän itseään pitää ja minkälaisin määrein hän itseään, tavoitteitaan tai arvomaailmaansa kuvaa. Ihmisen itsetunto on tämän hänen minäkäsityksensä positiivisuuden määrä. ( Keltikangas-Järvinen 1994,16.) Itsetunto ei ole irrallinen persoonallisuuteen liittyvä osa, vaan kiinteästi yksilön minän toimintoihin liittyvä. Se voi viitata kokemusten tilaan, mutta ennen kaikkea se kuvaa itsearvostuksen astetta. Itsearvostus voidaan määritellä positiivisuus - negatiivisuus-ulottuvuudella. Jokainen langettaa itselleen sen arvon, jonka on sillä hetkellä kokenut tai oppimiskokemusten myötä itselleen sopivaksi havainnut. (Kallio-puska 1984,9.)

Itsetunto on yksilön arviointi itsestään tai toisin sanoen persoonallinen käsitys oman itsen arvosta; se ilmenee yksilön myönteisenä tai kielteisenä suhtautumisena itseensä ja vaihtelee eri tilanteissa ( Coopersmith 1967, 5,21).

Ahon mukaan (1996, 10) tieteellisessä kirjallisuudessa käytetään melko harvoin itsetunnon käsitettä. Jotkut tutkijat pitävät sitä minäkäsityksen affektiivisena ja evaluatiivisena ulottuvuutena. Ahon (1996, 10) mukaan itsetunto sisältää kolme eri osa-aluetta:

- 1) itsetietoisuus, joka on neutraalia itsensä havaitsemista,
- 2) itsetuntemus, joka kuvaa yksilön tietoisuutta heikkouksistaan ja vahvuuksistaan, ja

3) itsearvostus eli miten arvokkaana yksilö pitää itseään.

### 3.1 Minä ja minäkäsitys

Minäkäsitys on yksilön tietoinen käsitys itsestään yksilönä ja suhteessa toisiin yksilöihin. Käsitettä "minä" ja "minäkäsitys" käytetään rinnakkain, mutta niillä on hiukan eri merkitykset. Minä on kokonaisuus, jonka kehitykseen vaikuttavat perintötekijät ja ympäristö. Minäkäsitykseen puolestaan sisältyvät käsitykset omista toimintatavoista, selviytymismahdollisuuksista, asemasta sosiaalisissa suhteissa, kyvyistä vaikuttaa omaan elämään ja käsitys omasta arvosta. "Minäkäsitys" on siis subjektiivisempi käsite kuin "minä". Minäkäsityksen hierarkkista rakennetta ovat kuvanneet mm. Shavelson ym. (1982). Minäkäsitys rakentuu käyttäytymishavaintojen perusteella tiettyihin päätelmiin itsestä eri osa-alueilla, sen jälkeen päätelmiin itsestä koulun ja ei-koulun alueilla ja edelleen päätelmiin itsestä yleensä.

Fenomenologista minäkäsitysteoriaa on selvitetty useissa teoksissa ( Burns 1979; Rogers 1965; Wylie 1961). Fenomenologisen minäkäsityksen mukaan yksilön omat kokemukset ja havainnot muodostavat minäkäsityksen. Siihen millaiseksi minäkäsitys muotoutuu, vaikuttaa yksilön persoonallinen tulkinta. Persoonalliseen tulkintaan vaikuttavat omat kokemukset ja omat havainnot. Ulkoisten tekijöiden avulla muodostettu merkityssisältö heijastaa niiden suhdetta omaan minään. Minä on yksilön kokonaiskuva itsestään. Se muotoutuu prosessina, johon vaikuttavat yksilön kyvyt, päämäärät ja toiminnot, joita yksilö omistaa ja joihin yksilö pyrkii. Havainnot

itsestään yksilö muodostaa ympäristön ja merkittävien henkilöiden palautteesta. Minä sisältää käyttäytymisen ja toimintojen kokonaisuuden, siis elämyksellisesti koetut käsitykset omasta fyysisestä olemuksesta ja psyykkisestä minästä. (Coopersmith 1967,20; Harrari & McDavid 1968, 220; Korpinen 1983, 11)

Rogersin (1965,499-500) mukaan minäkäsityksen muodostaa yksilö itse. Minäkäsitystä pidetään yksilöä itseään koskevia tietoja sisältävänä käsittehavaintona itsestään.

### 3.1.1 Minäkäsityksen ominaisuuksista ja kehittymisestä

Minän ja minäkäsityksen kehittymisestä on esitetty monia toisistaan poikkeavia teorioita. Teoriat eroavat ennen muuta siinä, missä määrin painotetaan sosiaalisten vuorovaikutustekijöiden, missä määrin yksilön omien sisäisten tekijöiden tai intentioiden merkitystä. (Aho 1997, 12.)

Nykykäsityksen mukaan minäkäsitys on ensisijaisesti opittu: ihminen luo maailmansa ja minänsä, kun hän on vuorovaikutuksessa muihin. Näin toisilta ihmisiltä, etenkin yksilön tärkeinä pitämiltä ihmisiltä saatu palaute vaikuttanee eniten siihen, millainen minäkäsitys ihmiselle muodostuu. Onnistumiset ja epäonnistumiset sosiaalisissa tilanteissa vaikuttavat minäkuvaan ja itsetunnon kehittymiseen. Yhteys on kaksisuuntainen: onnistuminen sosiaalisissa suhteissa vahvistaa minäkuvaan, ja hyvä minäkuva puolestaan heijastuu positiivisella tavalla kanssakäymiseen muiden ihmisten kanssa. Minäkäsityksen kehittymiseen eivät kuitenkaan vaikuta pelkästään menneet ja nykyiset kokemukset, vaan ennen

kaikkeaa ne henkilökohtaiset merkitykset, joita yksilö liittää näihin kokemuksiinsa, ts. yksilön tulkinnat. (Aho 1996, 26-27; Tuomi 1996, 464-465; Rauste-von Wright & von Wright 1995, 101.)

Minäkäsitys on myös organisoitunut eli järjestynyt. Useimpien tutkijoiden mukaan minäkäsitys on melko vakaa järjestelmä, jonka eri osat ovat tasapainossa ja eräänlaisessa hierarkkisessa järjestyksessä. Yleisminäkuvas- ta on erotettavissa useita ulottuvuuksia ja osalueita. Yleisminäkäsitys jaetaan Ahon (1996, 15) mukaan tavallisesti kolmeen ulottuvuuteen:

1. Todellinen eli reaaliminäkäsitys, joka kuvaa sitä, millaisena yksilö pitää itseään. Tämä käsitys itsestä ei siis välttämättä ole sama asia kuin todellinen minä.
2. Normatiivinen minäkäsitys, joka kuvaa sitä, millaisena yksilön mielestä muut häntä pitävät ja mitä he häneltä odottavat. Normatiivinen minäkäsitys on siis eräänlainen ulkoinen paine muuttua tiettyyn suuntaan ja saattaa pahimmillaan johtaa siihen, että yksilö kieltää omat halunsa ja taipumuksensa miellyttääkseen muita.
3. Ihanneminäkäsitys, joka kuvaa sitä, millainen ihminen haluaisi olla. Jos kuilu reaaliminäkäsityksen ja ihanneminäkäsityksen välillä on liian suuri, vaikuttaa se itsearvostusta alentavasti. Hyväksi ei ole sekään, jos reaaliminäkuva ja ihanneminäkuva vastaavat täysin toisiaan.

Stangvik (1979, 471) on tutkinut erityisluokkalaisten minäkäsitystä ja tullut siihen tulokseen, että "oppilailla, joilla on oppimisvaikeuksia, kehittyy erityisluokassa positiivisempi minäkuva, mutta negatiivisempi ihanneminäkuva kuin normaaliluokassa. Tämä johtuu todennäköisesti siitä, että erityisluokkalaisella on omassa luokassaan täysin erilainen oma vertailuryhmä, johon



verrattuna he kokevat itsensä hyviksi ja kelpaaviksi (Stangvik 1979, 462). Tämän lisäksi erityisluokassa on yksilöllisemmät tavoitteet, joiden ansiosta minäkäsitys kehittyy myönteisemmäksi. Sen sijaan ihanteet ihanneminäkuvaa muodostettaessa saadaan yleensä koulun ja luokan ulkopuolelta, joissa vaatimukset ovat usein huomattavasti korkeammat kuin erityisluokassa. Oppilas kokee ihanteittensa eroavan omasta minästään niin paljon, että saavuttaminen koetaan miltei mahdottomaksi. Tällöin oppilaalle saattaa muodostua negatiivinen minäkuva jollakin minäkäsityksen osa-alueella.

Jokainen minäkäsityksen ulottuvuus voidaan edelleen jakaa osa-alueisiin. Aho (1996, 18) puhuu neljästä osa-alueesta:

1. Suoritusminäkuva tai akateeminen minäkuva, mikä sisältää ensisijaisesti minäkäsityksen kognitiivisen aspektin. Tällöin yksilö arvioi itseään esim. Oppijana. Kirjallisuudessa käytetään myös käsitteitä oppijaminäkuva ja kouluminäkuva.
2. Sosiaalinen minäkuva, joka koostuu yksilön käsityksistä siitä, mikä asema tai rooli hänellä on erilaisissa sosiaalisissa ryhmittymissä.
3. Emotionaalinen minäkuva, joka kuvaa yksilön käsityksiä omasta henkisestä olemuksestaan, tunteistaan, luonteestaan jne.
4. Fyysinen ja motorinen minäkuva, joka tarkoittaa yksilön käsitystä ulkonäöstään, kehostaan, motorisista taidoistaan, voimastaan ja terveydestään.

Minäkäsitys on myös dynaaminen. Tämä tarkoittaa sitä että minäkäsitys toimii kaiken aikaa: sen läpi suodat-

tuvat kaikki yksilön havainnot ja kokemukset. Kysymyksessä on ohjausjärjestelmä, joka ei ainoastaan luo kuvaa itsestä, vaan joka leimaa yksilön koko elämänasennetta, hänen maailmankuvansa muodostumista. (Tuomi 1996 446.)

Kokoavasti voidaan sanoa, että minäkäsitykseen vaikuttavat:

1. temperamentti ja sisäinen kehitysmekanismi, jotka ovat pääasiassa perittyjä,
2. kyky/taito tehdä havainnot toisten käyttäytymisestä,
3. omat reaktiot, jotka heijastuvat muiden käyttäytymiseen ja
4. toisilta ihmisiltä saatu palaute. (Aho 1996, 26.)

Mukautetun opetuksen oppilas on koulunkäynnin alkaessa 1,5-2 vuotta jäljessä ikätovereitaan kehitystasossa ja ero suurenee myöhemmin kouluvuosina (Ahola & Langen 1987, 42.)

Piaget'n mukaan käsitys oman minän pysyvyydestä syntyy 7-10 vuoden iässä. Minäkäsityksen muodostumisen herkin aika on noin 5-12 vuoden iässä, siis peruskoulun alasteella. Yksi syy siihen, että itsetunto (hyvä tai huono) kehittyy juuri tuohon aikaan, lienee kehityspsykologinen: tämänikäisen lapsen havainto- ja arviointikyky kehittyvät voimakkaasti. Hän pystyy arvioimaan itseään, jolloin hänestä tulee myös itsensä suhteen realistisempi. (Aho 1996, 28.)

Psykoanalyttikko Eriksonin teorian (1982) mukaan 7-12-vuotias lapsi on ahkeruus-alemmuudentuntovaiheessa. Tällöin hänellä on voimakas tarve saada tunnustusta ja osoittaa pätevyytensä. Hän on tarmokas ja suoritusky-

kyinen, hän siis nauttii toiminnallisuudesta. Tässä kehitysvaiheessa on vaarana alemmuudentunteiden ja riittämättömyyden kokemusten syntyminen, koska lapsi jatkuvasti testaa kykyjään aikuisten ja tovereiden hyväksynnän avulla. Hänen elämänpiirinsä on laajentunut kodin ulkopuolelle, niin että hänelle on tullut enemmän vertailukohteita, joita vasten muodostaa minäkäsitystään. Koulussa lapsi myös saa runsaasti systemaattista palautetta minäkäsityksensä eri osa-alueista; koulussa-han hänelle osoitetaan suoraan tai välillisesti joka päivä, millainen hän on. (Aho 1996 28-29.)

Liian korkeiden tavoitteiden asettaminen ja niiden saavuttamisessa epäonnistuminen, samoin kuin tunnustuksen puute johtavat helposti alemmuudentunteiden syntyyn ja minäkäsityksen heikkenemiseen. (Aho 1987, 12.)

### 3.2 Hyvän itsetunnon ominaispiirteitä

#### 1. Itsetunto on tunnetta, että olen hyvä

Itsetuntoa on se, kuinka paljon hyviä ominaisuuksia ihminen itsessään näkee. Itsetunto on hyvä silloin, kun ihmisen minäkäsityksessä ovat voitolla positiiviset ominaisuudet, ja huono silloin, kun negatiivisten ominaisuuksien määrä on suurempi kuin positiivisten. Hyvän itsetunnon omaava ihminen havaitsee hyvien ominaisuuksiensa lisäksi myös heikkoutensa. Kuvatessaan itseään hän kuitenkin korostaa hyviä ominaisuuksiaan ja näkee ne huonoja tärkeämmiksi.

## 2. Itsetunto on itseluottamusta ja itsensä arvostamista

Itsetuntoa voi nimittää myös itsearvostukseksi tai kuvata itseluottamuksen ja itsevarmuuden määrällä. Itsearvostusta on esimerkiksi se, että ihminen pitää kiinni oikeiksi katsomistaan päämääristä tai ei anna loukata itseään ja pitää kiinni oikeuksistaan. Itsearvostusta on myös kyky olla tyytyväinen omiin suorituksiinsa. Itsevarmuutta taas se, paljonko ihminen uskoo voivansa ratkaisuillaan vaikuttaa elämäänsä tai miten varma hän on kyvystään hallita vastaan tulevia asioita ja ongelmia.

## 3. Itsetunto on oman elämän näkemistä arvokkaana ja ainutkertaisena

Hyvään itsetuntoon kuuluu, että ihminen kykenee näkemään oman elämänsä ainutkertaisuuden sekä ymmärtää olevansa tärkeä sinänsä, tarvitsematta erityisin suorituksin tai onnistumisin tätä osoittaa. Ajatus elämän tärkeydestä ja ainutkertaisuudesta perustuu ihmisen sisäiseen itsearvostukseen ja siihen tunteeseen, että elämä, jota hän elää, on hänen omaa elämäänsä ja sen takia tärkeää.

## 4. Itsetunto on kykyä arvostaa muita ihmisiä

Hyvään itsetuntoon kuuluu kyky arvostaa muita ihmisiä. Itsetunnoltaan vahva ihminen kykenee näkemään toisen ihmisen osaamisen, antamaan tälle tunnustusta ja arvoa tämän mielipiteille. Hän kykenee ihailemaan toista ihmistä ja asettamaan itselleen auktoriteetteja, ilman

että on riippuvainen niistä tai että niiden olemassaolo on hänelle itselleen uhkana. Hän näkee oman arvonsa ja osaamisensa, mutta hänellä ei ole sitä harhaa, että hän on ainoa, joka osaa, tai ainoa, jota tulee arvostaa.

5. Itsetunto on itsenäisyyttä oman elämän ratkaisuissa ja riippumattomuutta muiden mielipiteistä

Hyvä itsetunto on yksilöllisten, ehkä yleisistä arvostuksista poikkeaviénkin päämäärien asettamista ja rohkeutta pitää niistä kiinni. Se on myös riippumattomuutta muiden mielipiteistä. Ihminen ei koko ajan pohdi, mitä muut ajattelevat eikä pyri aina ajattelemaan ja toimimaan yleisen mielipiteen mukaan.

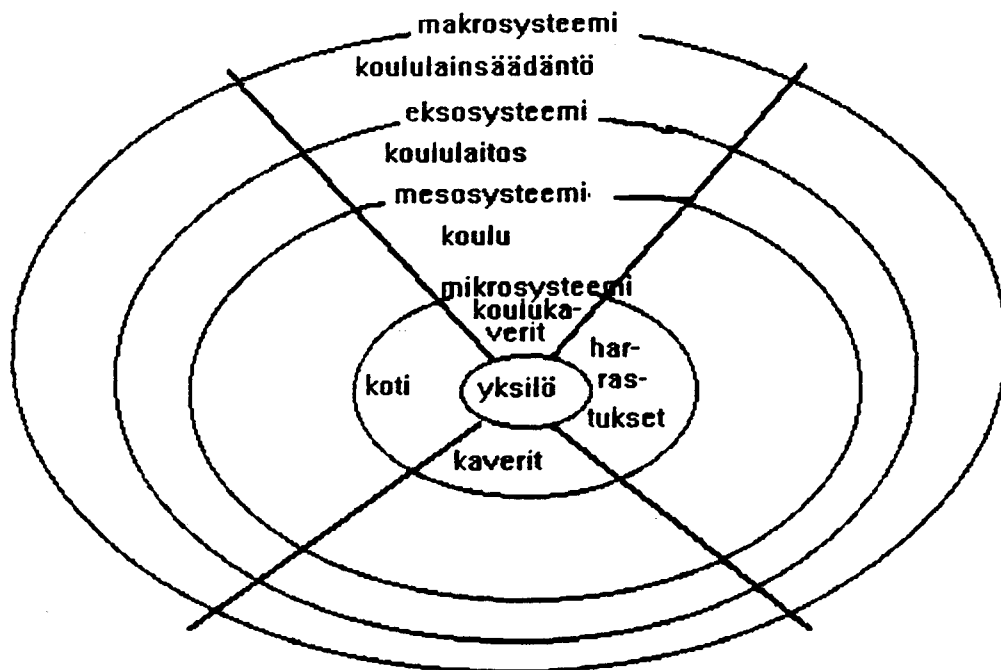
6. Itsetunto on epäonnistumisten ja pettymysten sietämisestä

Hyvän itsetunnon tuntomerkkeihin kuuluu kyky kestää pettymyksiä ja epäonnistumisia, ilman että jokainen pettymys samalla vaurioittaa itsetuntoa. Hyvä itsetunto helpottaa omien virheiden myöntämistä epäonnistumisten jälkeen, ilman että itsetunto kärsii. Se ei johda itsesyytöksiin vaan sen pohtimiseen, mitä tapahtuneesta voisi oppia seuraavia tilanteita varten, niin että uusi epäonnistuminen olisi vältettävissä. (Keltikangas-Järvinen 1994, 17-23.)

## 4 Yksilön mikrosysteemin vaikutus itsetuntoon

### 4.1 Ekologinen sosiaalistumisteoria

Bronfenbrennerin mukaan sosiaalistumiseen vaikuttavat ympäristön erilaajuiset systeemit, joiden kanssa yksilö on vuorovaikutuksessa. Edelliseen liittyy oletukset aktiivisesta ja ympäristöön vaikuttavasta yksilöstä, sekä toisaalta yksilön mukautumista ehtoihinsa ja edellytyksiinsä vaativasta ympäristöstä. Lisäksi ympäristön käsitetään muodostuvan erilaajuisista sisäkkäisistä kokonaisuuksista sekä niiden kesnäisistä suhteista: mikro-, meso- ja makrosysteemeistä. Systeemit ovat vuorovaikutteisia ja ne vaikuttavat sosiaalistumiseen erikseen ja yhdessä (Saarinen, Ruoppila & Korkiakangas 1994, 88.)



Kaavio 1.

Bronfenbrennerin ekologisen sosiaalistumisteorian kuvaamat yksilön elinpiirit ja esimerkkejä niiden sisällyksistä (Saarinen, Ruoppila & Korkiakangas 1994, 89)

Mikrosysteemin muodostaa kehittyvän yksilön välitön lähiympäristö kuten koti, koulukaverit, kaverit ja harrastukset. Mikrosysteemissä muodostuu yksilön käsitys elinympäristöstään niiden toimintojen, roolien ja vuorovaikutussuhteiden välityksellä, joita yksilöllä on lähiympäristönsä kanssa. Mesosysteemi koostuu suhteista, jotka ovat yksilön mikroympäristöillä keskenään. Olennaista on sosiaalistumiseen vaikuttavien elinpiirien saman- tai erisuuntaisuus eli tukevatko eri mikrosysteemit toisiaan vai odotetaanko ja vaaditaanko yksilöltä eri ympäristöissä erilaista käyttäytymistä. Eksosysteemillä tarkoitetaan ympäristöjä, joiden kanssa kehittyvä yksilö ei ole enää suorassa vuorovaikutuksessa. Näiden ympäristöjen tapahtumat vaikuttavat kuitenkin ympäristöön, jossa yksilö kasvaa ja varttuu. Makrosysteemi tarkoittaa yhteiskunnan järjestelmiä (mm. lainsäädäntö), jotka vaikuttavat siihen, millaiset kehityksen edellytykset yksilölle turvataan. (Saarinen Ruoppila & Korkiakangas 1994, 88-90.)

#### 4.2 Mikrosysteemin vaikutukset itsetuntoon

Yksilön itsetunnon kehitykseen vaikuttaa kotiympäristön lisäksi koulukaverit, kaverit ja harrastukset (Keltikangas-Järvinen 1994, 123). Edelleen itsetunnon kehitykseen myötävaikuttaa etenkin arvostus, hyväksyntä ja huomiointi, jota yksilö saa hänelle merkittäviltä henkilöiltä. Lisäksi itsetunnon kehitykseen liittyvät kokemukset onnistumisista, status ja asema ympäristössä, yksilön arvot ja pyrkimykset sekä tapa reagoida arvosteluun. (Coopersmith 1967, 37; vert. Kalliopuska 1984, 71.)

#### 4.2.1 Kotiympäristö

Pienen lapsen itsetunnon kehittymiselle on tärkeää riittävä hoito ja huomiointi. Myöhemmin suhteessa vanhempiin korostuu vanhempien odotukset, suhtautuminen onnistumisiin ja epäonnistumisiin sekä etenkin se, millaisena vanhemmat lastaan pitävät (Keltikangas-Järvinen 1994, 22.)

Korpisen (1990) mukaan minäkäsityksen kehittäminen on kasvatuksen tavoite. Vanhemmat ovat lapsen minäkäsityksen kehityksen kannalta avainhenkilöitä. Minäkäsityksen ydin on yleinen itsearvostus, joka rakentuu kodin kokemusmaailmassa. Lapsen itsearvostuksen kannalta on tärkeää, millaisia tavoitteita lapselle asetetaan ja mitä odotuksia häneen kohdistetaan. On huomioitava myös kuinka tavoitteet ja odotukset lapselle viestitetään. Vanhempien rakkaus ja salliva ympäristö auttavat lasta hyväksymään itsensä. Lapsen mielipiteiden huomiointi ja kunnioittaminen auttavat lasta arvostamaan itseään ja luottamaan omiin mielipiteisiinsä. (Korpinen 1990, 13-22.)

Vanhempien välityksellä omaksutaan kodissa tärkeinä pidettyjä arvoja, joista lapsi saa rakennusaineiksi ihanneminaansa. Kun on selvitetty, millaisiksi suomalaiset haluavat lapsensa kasvattaa, tulokseksi on saatu yleisiä kunnan kansalaisen ominaisuuksia kuten ahkeruus, rehellisyys, luotettavuus ja oikeudenmukaisuus. Toinen tavoitealue kuvasi ihmissuhteiden myönteisyyttä sekä vanhempien ja lasten välisen luottamuksen tärkeyttä. Kolmantena tärkeysjärjestyksessä vanhemmat pitivät lapsen mielen tasapainoisuutta ja rehellisyyttä. (Korpinen 1990, 21.)



Korpisen (1990, 21) mukaan Coopersmithin (1967) tutkimuksessa, jossa selvitettiin vanhempien kasvatustietämisen yhteyttä 10-12-vuotiaiden itsearvostukseen, itsearvostukseen vaikuttivat suotuisasti seuraavat seikat: a) lapsen hyväksyminen, joka ilmeni hellyyden huomion ja kiinnostuksen osoituksena, b) selvästi määritellyt käyttäytymisrajoitukset, joiden noudattamista valvottiin, c) lapsen kunnioittaminen ja suhteellisen laajat toimintamahdollisuudet asetettujen rajojen puitteissa.

Kääriäinen (1988, 155-157) tutki peruskoulun 1.- 4. luokkalaisten ja havaitsi vanhempien yksimielisyyden kasvatustietämisen yhteydessä erityisesti tyttöjen minäkäsitykseen. Pojilla taas kodin kasvatuskäytännöt, perheen yhdessäolo ja puuhailu sekä kodin virikkeiden runsaus vaikuttivat minäkäsityksen myönteisyyteen.

Perheen eheydestä eli siitä onko kyse yksinhuoltajaperheistä vai perheistä, joissa on molemmat vanhemmat Aho (1987, 94-95) toteaa, että niissä perheissä, joissa on molemmat vanhemmat, lapsien sosiaalinen minäkuva on vahvempi.

#### 4.2.2 Kouluympäristö

Koulun alkaminen merkitsee lapselle liittymistä uuteen, hänen elämässään kodin jälkeen merkittävämpään ihmisuhteiden verkkoon. Kuuluminen johonkin on yksi ihmisen perustarve, ja sillä on jo sinänsä palkintoarvoa. Kun lapsi alkaa itsenäistyä, tulevat kodin ulkopuoliset viiteryhmittä yhä tärkeämmiksi. Tällöin kasvattaja voi tukea ja luoda mahdollisuuksia positiivisten viiteryhmittien syntymiseen ja tukea sosiaalisen kehityksen kan-

nalta tärkeää ryhmään kuulumisen tunnetta. "Meidän koulu ja meidän luokka" ovat lapselle tärkeitä yhteisöjä, joiden pysyvyyttä ja me-henkeä tulisi pyrkiä ylläpitämään (Keltikangas-Järvinen 1985, 94-95.)

Hyvällä itsetunnolla ja koulumenestyksellä on merkittävä yhteys. Toisaalta suurin uhka koulussa yksilön itsetunnolle on kiusatuksi joutuminen. Heikompien oppilaiden itsetuntoa olisi koulussa mahdollista tukea yksilöllisellä vaatimustasolla ja arvostelulla sekä suorituksesta palkitsemalla. (Keltikangas-Järvinen 1994, 40, 195-196, 204, 209.)

Opetustilanteet koostuvat sosiaalisista tilanteista, joissa ulkoiset paineet vaatimuksineen ohjaavat toimienpiteitä ja sopeutumista. Tässä interaktiossa toimitaan erilaisissa rooleissa, joissa onnistumisen ja epäonnistumisen kokemukset kasaantuvat tietyille oppilaille. Nämä värittävät minäkuvaa ja asenteita koulussa ja tukevat sekä oppilaan omia, että ympäristön hänelle asettamia rooli-odotuksia. Oppilas on omasta tai muiden mielestä menestyvä, älykäs, tyhmä, arka jne. Toistuvat kokemukset antavat ennakkokäsityksiä onnistumisista ja epäonnistumisista. (Bloom 1971,20.)

Oppilaat havainnoivat jatkuvasti paitsi opettajaa, itseään ja muiden havaintoja itsestään, myös toisten oppilaiden vuorovaikutusta keskenään ja opettajan kanssa. Toisten toimista ja varsinkin siihen kohdistuva palaute muovaavat oppilaiden käsityksiä ja asenteita. Jos opettaja suhtautuu ystävällisesti ja kannustavasti heikkoihinkin oppilaisiin, toisille oppilaille välittyy kuva siitä, että nämä heikoimmin menestyneet ovat yhtä lail-

la arvostettavia henkilöitä. Vastaavasti, jos opettaja suhtautuu kontrolloivasti ja kriittisesti heikommin menestyviin, muut oppilaat omaksuvat torjuvan kohtelutavan. Mikäli oppilaiden omat arvot poikkeavat opettajan arvoista ja ovat lähempänä moititun oppilaan arvoja, on edellä kuvattu mallioppiminen rajoitettua. (Rauste-von Wright & Niemi 1978, 4-5.)

Aho (1990) painottaa, että minäkäsitys on riippuvuussuhteessa positiivisiin kouluasenteisiin, opiskelumotiiveihin ja koulunkäynnin mielekkyykokemuksiin. Ujoilla, kiusatuilla ja usein myös kiusaajilla on heikko itsetunto, kun taas suosikeilla ja johtajilla on yleensä positiivinen minäkuva. (Aho 1990, 36.)

Lapset kieltävät osaamisensa, odottavat epäonnistumista ja toimivat sen mukaan. Tätä Keltikangas-Järvinen nimittää itseään toteuttavaksi ennusteeksi. Tavallisesti ennuste toimii niin, että vanhemmat kertovat ennakkolta lapselle millainen tämän oppimiskyky on, ja lapsi toteuttaa tämän ennusteen. Tällaisia lapsia on luokassa vaikea tunnistaa. (Keltikangas-Järvinen 1994, 40-43.)

Erityisesti ensimmäiset kouluvuodet ja niiden antama palaute on Keltikangas-Järvisen (1994) mielestä tärkeitä. Niiden aikana lapselle muodostuu käsitys siitä, mitä hän osaa ja mitä ei, minkä varassa hän tekee monia ratkaisuja ja asettaa itselleen odotuksia ja tulevaisuuden tavoitteet.

Keltikangas-Järvisen (1994) mukaan opettajalla on keskeinen asema oppilaan itsetunnon rakentajana ja vahvistajana. Opettajan tulisi ottaa vastuu tekemistään

erehdyksistä, jos hän on kohdellut oppilastaan epäoikeudenmukaisesti. Opettajan erehdys vaikuttaa oppilaan itsetuntoon, sillä oppilas saa vaikutelman, ettei hän ole arvokas koulussakaan, koska häntä kohdellaan väärin. (Keltikangas-Järvinen 1994, 180-204.)

Syvälahden (1983) mukaan oppimisvaikeuksista kärsivillä lapsilla on usein heikko itsetunto, mikä saa lapsen kokeemaan itsensä hylätyksi ja torjutuksi. Lapsi on usein tietoinen omista puutteistaan, vaikka hän kieltääkin asian. Lapsi on usein epäsuosittu kavereiden keskuudessa ja hän kokee olevansa huono kaikessa, mihin ryhtyy. Heikko itsetunto saa lapsen pelkäämään kaikkea uutta tai outoa ja hänellä on huono pettymysten sietokyky. (Syvälahti 1983, 51-52.)

#### 4.2.3 Vapaa-ajan ympäristö

Vapaa-aika voidaan määritellä ajaksi, joka jää perustarpeiden tyydyttämiseen kuuluvan ajan ja itse määritellyn tai yhteiskunnan säätelemän työajan tai koulu-  
laisella koulunkäyntiin tarkoitettun ajan yli. Vapaa-ajan toiminnoille on olennaista vapaaehtoisuus eli yksilö voi itse valita, mitä tekee ja tekemiseen vaikuttavat motiivit ovat sisäisiä. (Saarinen, Ruoppila & Korkiakangas 1994, 182.) Kavereiden muodostamalla vertaisryhmällä tarkoitetaan kaikkea nuorten keskinäisiä sosiaalisia suhteita, ei kuitenkaan sisarus- tai sukulaisuhteita. Vertaisryhmällä on merkitystä erityisesti murrosikäisten itsetunnon kehitykselle. Ryhmään kuulumisen ja etenkin ryhmän nauttima arvostus vaikuttaa siihen, miten murrosikäinen kokee itsensä. Ryhmän

vahvuus on samalla hänen vahvuuttaan ja voima hänen it-seluottamustaan. Kavereilla on merkittäviä yhteyksiä yksilön kehitykseen, mutta vaikutus on erilaista kuin vanhempien. Kaverit vaihtuvat ja eri ryhmillä on erilaisia tehtäviä. Erityisesti nuoret voivat kuulua samanaikaisesti useampaan eri ryhmään. (Keltikangas-Järvinen 1994, 60; Saarinen, Ruoppila & Korkiakoski 1994, 184-185.)

Lapsi muodostaa itsestään itsenäistä, tilannesidonnaisuudesta vapaata minäkuvaa ystävyys- ja toverisuhteidensa avulla. Ala-asteen oppilas ei enää niinkään muodosta käsityksiä itsestään sen mukaan, mitä aikuiset eri tilanteissa ovat sanoneet hänen ominaisuuksistaan tai käyttäytymisestään, vaan alkavat pohtia millainen minä olen, miten minuun suhtaudutaan toveripiirissä ja mitä vertaiseni minusta ajattelevat. Näin lapsi haluaa tuntea itsensä erillisenä vanhempien tai aikuisten arvioista. Lapsijoukossa ryhmäsäännökset ovat jyrkemmät kuin aikuisella. He osoittavat selvästi kuka on suosittu, kuka syrjitty. Lapsijoukolla johtajan asemalla, yksilön statuksella ja roolisuhteilla on omat funktionensa ryhmän hierarkiassa. Yksityisen jäsenen käyttäytymistä ryhmälle merkityksellisissä seikoissa säätelee eri arvoja ja rooleja käsittelevä järjestelmä. (Sheriff & Sheriff, 1956, 114.)

Murrosiässä nuorella on voimakas tarve irtautua vanhemmistaan, minkä seurauksena lapsuudessa sisäistetyt vanhempien mielikuvat menettävät merkitystään nuorten käyttäytymistä ohjaavana tekijänä. Jos nuori hallitsee hyvin erillisyyden tunteensa, synnyttää tämä vapautumisprosessi paineen uusiin samaistumisiin ja sisäistykseen.

Nuori hakeutuu intensiivisesti ikätovereidensa pariin. Nuorten ystävyysuhteet pitävät yllä nuoren minätunnetta samalla tavalla kuin hoitajat lapsuudessa. (Vuorinen 1983, 44.)

Harrastuksista yksilö voi saada tärkeitä osaamis- ja onnistumiskokemuksia, jotka mahdollisesti korvaavat epäonnistumisia muualla. Tosin useisiin harrastuksiin liittyvä kilpailu ja suoritusvaatimukset saattavat aiheuttaa edelleen epäonnistumisia ja alemmuudentunnetta. (Keltikangas-Järvinen 1994, 123.)

Haapasalo, Byring & Metsänen (1991, 96) esittävät, että koulusiirto vaikuttaa erityisluokkalaisen ystäväpiirin vähäisyyteen. Nuori joutuu useinmiten irtaantumaan kotiympäristöstään ja käymään erityiskoulua jossain kauempana. Luokkatoverit ovat eri puolilta kaupunkia tai pitäjää eikä heidän kanssaan ole helppoa jatkaa tapamisia ja harrastuksia kouluajan ulkopuolella. Lähiympäristössä asuvien yleisopetuksessa olevien joukkoon erityisluokkalaisen on usein vaikea päästä tasavertaisena mukaan.

## 5 Tutkimusongelmat

Tavoitteena on tutkia yhden keskisuomalaisen erityiskoulun mukautetussa opetuksessa olevien oppilaiden subjektiivista itsetuntoa peruskoulun päättyessä. Tavoitteeseen pyrin seuraavien tutkimusongelmien avulla:

1. Millainen on emuoppilaan yleinen itsetunto?

- millaisena hän kokee itsensä?
- minkälaisena hän pitää itseään suhteessa muihin ja miten hän olettaa muiden suhtautuvan häneen?

2. Millainen on emuoppilaan itsetunto kotiympäristössä?

- millaisena hän kokee vanhempiensa odotukset ja vaatimukset?
- millaisena hän pitää itseään suhteessa sisaruksiinsa?

3. Millainen on emuoppilaan itsetunto kouluympäristössä?

- millaisena hän kokee kouluympäristönsä?
- millaisena hän pitää itseään suhteessa muihin saman koulun oppilaisiin?
- millaisena hän pitää itseään suhteessa muissa kouluissa oleviin oppilaisiin?

4. Millainen on emuoppilaan itsetunto vapaa-ajan ympäristössä?

- onko hänellä tovereita ja harrastuksia vapaa-aikana?
- millaisena hän kokee itsensä vapaa-ajan ympäristöissä?

## 6 Tutkimuksen suorittaminen

### 6.1 Tutkimusmenetelmät

Tutkimuksessa on käytetty laadullista tutkimusotetta. Koska tutkimuksen kohteena on emu-oppilaiden subjektiivinen itsetunto peruskoulun päättyessä, on metodologiassa viitekehyksessä piirteitä fenomenologiasta ja fenomenografiasta.

#### 6.1.1 Laadullinen tutkimus

Ihmistä tutkivissa tieteissä käytetään laadullisia menetelmiä, koska tutkittavat merkitykset ja merkityksiin kietoutuneisuus ilmenevät laatuina, joita ihmisellä, ihmisten toiminnalla ja kulttuurin ilmiöillä on. Laatuja ei voi muuttaa määrällisiksi ilman, että niihin sovelletaan idealisointia ja rationalisointia, jolloin niiden sisältö kadotetaan. Näin ollen näitä ilmiöitä ei voi tutkia määrällisin keinoin (Varto 1992, 14).

Laadullisen tutkimuksen kohteena on yleensä ihminen ja ihmisen kokemukset. Varto korostaa sitä, kuinka tutkija ja tutkittava ovat kietoutuneet samankaltaisiin merkityskokonaisuuksiin (Varto 1992, 27).

Varton mukaan kaikki laadullinen tutkimus tapahtuu elämissämaailmassa, joka on erilainen kuin luonnollinen maailma. Luonnollinen maailma muodostuu luonnontapahtumista ja elämissämaailma merkityksistä.

Laadullisessa tutkimuksessa elämissämaailmaa tarkastellaan merkitysten maailmana, jossa merkitykset ilmenevät ihmisten toimintana, päämäärien asettamisena, suunnit-



telmina ja ihmisistä lähtöisin olevana ja ihmiseen päättyvänä tapahtumana (Varto 1992, 23-24).

Laadullisessa tutkimuksessa tutkimuskohde on yksittäinen ja ainutkertainen tai tällaisten muodostama joukko, vaikka pyrkimyksenä onkin etsiä laatua ja ilmaista sitä yleiskäsitteillä, täytyy samalla säilyttää yksittäisen yksittäisyys ja ainutkertaisen ainutkertaisuus. Laadullinen tutkimus on aina riippumatta yleisyysasteestaan rajallinen yritys ymmärtää ihmisen kokemista tai kokemistodellisuutta ja siitä syntyneitä merkityksiä näiden merkitysten keskellä ja niitä muuttaen. (Varto 1992, 79, 116.)

Ihmistiede on sosiaalisten normien ja sääntöjen alaisen ilmiöiden tutkimusta. Fenomenologiassa on pyritty erottamaan toisistaan se, mikä on ilmiössä tutkijan tietämisen vaikutusta, ja se, mikä puolestaan on tutkittavaan ilmiöön aidosti liittyvää. (Varto 1992, 85-86.)

Fenomenografinen tutkimus pyrkii kuvaamaan laadullisesti erilaisia käsityksiä niiden omista lähtökohdista ja niiden omaa logiikkaa noudattaen (Ahonen, 1994, 119.)

Erilaisesta kokemistaustasta ja aikaisemmasta tiedosta johtuen eri ihmiset käsittävät usein samankin asian eritavalla. Fenomenografisessa tutkimuksessa tutkija vertailee eri ihmisten käsityksiä jostakin ilmiöstä ja toisaalta suhteuttaa toisiinsa yhden ihmisen käsityksiä eri asioista. (Ahonen 1994, 114-117.)

## 6.2 Tutkimuksen luotettavuus

Laadulliseen aineistoon perustuvan tutkimuksen luotettavuuden arviointi on koko tutkimusprosessia koskeva kysymys (Syrjälä & Numminen 1988, 135).

Luotettavuustarkastelu voidaan jakaa sisäiseen ja ulkoiseen luotettavuuden selvittämiseen. Tutkimuksen sisäisellä luotettavuudella tarkoitetaan sitä, missä määrin tutkimusraportti vastaa osallistujien näkemyksiä ja heidän määritelmiään tutkitusta tilanteesta (Syrjälä & Numminen 1988, 136). Tutkimuksessani oppilaiden näkemykset tulevat esiin suorina lainauksina vastauksista. Ulkoinen validius tarkoittaa yleensä yleistettävyyttä ja tulosten käyttökelpoisuuden arviointia. Tässä tutkimuksessa esitetyt johtopäätökset on rajoitettu käsittämään vain tätä tutkittua joukkoa. Suorat lainaukset ja tarkat kuvaukset tutkimustuloksissa antavat lukijalle itselleen mahdollisuuden pohtia johtopäätösten totuudenmukaisuutta ja luotettavuutta. Laadullisen tutkimuksen ongelmana on pidetty toistettavuutta ja johdonmukaisuutta eli reliaabeliutta. Haastattelutilanteet ovat ainutkertaisia eikä niiden toistaminen ja varsinaisen reliaabeliuden mittaaminen ole mahdollista. Laadullisen tutkimuksen reliaabeliuksen kannalta on oleellista koko tutkimuksen prosessin tarkka kuvaus. (Syrjälä & Numminen 1988, 143.)

Yleisesti itsetuntotutkimuksen luotettavuutta vähentää termien määrittämisen ja selittämisen vaihtelevuus ja puutteellisuus (Wells & Marwell 1996, 7-9). Tharenoun mukaan myös itsetuntomittarien luotettavuus ja pätevyys on vaihtelevaa. Useimmat mittarit ovat itsearviointeihin perustuvia, jolloin mm. kysymyksenasettelu, vastaus-

tilanne sekä odotukset tuovat mukanaan huomattavia virhelähteitä. (Keskinen 1990, 62.)

Monet itsetunnosta tehdyt virhepäätelmät ovat seurausta mittaamisvaikeuksista tai jopa mittaamisvirheistä. Itsearviointi menetelmänä on erittäin altis vääristymille, mutta se on ainoa mahdollinen itsetunnon mittaamenetelmä. Tuloksiin sisältyvät kuitenkin kaikki itsearvioinnin virheet. Itsearviointivirheitä aiheuttaa etenkin yksilön mahdottomuus havaita kaikkia asioita itsestään. Lisäksi havaittu asia pitää osata ilmaista siten, että tutkija ymmärtää sen samalla tavalla. Itsearvioinnin ongelmana ovat myös erilaiset systemaattiset vääristymät, kuten yksilön taipumus kuvata itseään sellaisena kuin he olettavat muiden mielestä olevansa. (Keltikangas-Järvinen 1994, 71-72.)

Itsetunnon mittaaminen on siis vaikeaa ja se osaltaan selittää monenlaiset ja ristiriitaisetkin tulokset itsetunnosta. Mittauksissa tavoitetaan yleensä yksilön ulkoinen itsetunto. Yksilö ei välttämättä halua tuoda esiin todellista sisäistä itsetuntoaan, joten mittaaminen voi olla mahdotonta. Kuitenkin tutkimusta tehdessä pitäisi olettaa yksilöiden olevan halukkaita tuomaan esiin todellisen käsityksen itsestään. (Keltikangas-Järvinen 1994, 73.)

Minäkäsitystä on vaikea mitata, koska se on niin henkilökohtainen kokemus. Useimmissa minäkäsitystä koskevissa tutkimuksissa aineisto on kerätty niin, että yksilö on antanut itse itsestään minäkäsitystään koskevaa tietoa. (La Benne & Greene, 1969, 11.)

Minäkäsityksen tutkimisessa käytetään paljon strukturoituja itseraportointitekniikoita. Tällä menetelmällä on tiettyjä rajoituksia; testin laatijan näkemykset minäkäsityksestä sekä termien määrittely saattavat vaikuttaa tutkimustuloksiin ja niiden tulkintaan. (Scheinin, 1990, 51.)

Yksilöllä on taipumus normaalisti tuoda itsestään esiin vain myönteisiä asioita, kun taas kielteiset tai muuten epämiellyttävät seikat halutaan pitää omassa tiedossa. On vaikea antaa itsestään totuudenmukaisia ja paikkansapitäviä määritelmiä. Kuvaukseen saattaa sekoittua helposti aineksia omasta ihanneminästä. Tuloksiin voivat myös vaikuttaa yksilön kyvyttömyys rehelliseen itsehavainnointiin tai väärä tulkinta omasta minästä. Minäkäsityksen tutkimista saattavat lisäksi häiritä tutkimustilanteeseen tai tutkijaan liittyvät seikat. (Zaichkowsky, Zaichkowski & Martinek, 1980, 157.)

Nuorten lasten minäkäsityksen tutkimisen ongelmana on se, että monet välineet vaativat verbaalista kykyä ja lukutaitoa. (Zaichkowski, Zaichkowski & Martinek, 1980, 157).

### 6.3 Tutkimuksen kohderyhmä ja aineistonkeruu

Tutkimuskohteena on ollut erään keskisuomalaisen erityiskoulun 9.lk:n oppilaat ( kuusi poikaa ). Koulu on kaksi perusopetusryhmää käsittävä, mukautettua opetusta antava, hallinnollisesti itsenäinen koulu, joka fyysisesti toimii isohkon ala-asteen koulun yhteydessä. Oppilaille kerroin, että kysymyksessä on Jyväskylän yliopiston opiskelijan itsetuntotutkimus, johon osallistu-

osallistuminen on vapaaehtoista ja että vastaukset käsitellään luottamuksellisina. Vastausaikaa saa kukin niin paljon kuin tarvitsee. Kaikki kuusi oppilasta halusivat mukaan.

Aineistonkeruumenetelmänä on kyselylomakkeella suoritettu puolistrukturoitu teemahaastattelu, jota täydensin avoimella haastattelulla. Hirsjärvi ja Hurme (1982, 35) toteavat puolistrukturoidun haastattelun sopivan käytettäväksi silloin, kun tutkimuksen kohteena ovat emotionaalisesti arat aiheet ja kun tutkitaan ilmiöitä, joista haastateltavat eivät päivittäin ole tottuneet keskustelemaan, niin kuin tässäkin on kysymys. Tutkittavien vastaukset käytiin läpi vielä seuraavana päivänä kahdenkeskisissä haastatteluissa, joissa he kertoivat, kuinka olivat päätyneet kirjoittamiinsa vastauksiin, ja joissakin tapauksissa selventävien kysymysten avulla lisäsivät ja täsmensivät mielipiteitään. Kyselylomakkeiden käytön perustelen sillä, että tutkittavat pystyvät paremmin tuomaan ajatuksensa esiin, kun he keskittyvät pidemmän ajan vastauksiinsa. Yleensä heillä on tapana suullisissa vastauksissa päästä mahdollisimman helpolla, jolloin vastaukset ovat vain muutaman sanan mittaisia tai en tiedä-tasoa. Mielestäni sain erittäin hyvin esiin tutkittavien ajatuksia itsestään. Vastaus-ten tasoa paransi myös se, että muutamaa päivää aikaisemmin ammatinvalinnanohjaaja haastatteli kyseiset oppilaat ja kysymykset olivat osin samanlaisia kuin tutkimuksessakin käytetyt, joten tutkittavat olivat hyvin orientoituneet aiheeseen. Lisäksi oppilaat ovat opinto-ohjauksessa tehneet itsetuntemusta lisääviä tehtäviä, joissa he ovat samalla tavalla joutuneet arvioimaan itseään.

#### 6.4 Aineiston käsittely ja tulkinta

Varron (1992) mukaan tulkinnalla tarkoitetaan empiirisesti tavoitettujen merkityssuhteiden avaamista. Tutkija on empiiristä ihmistutkimusta tehdessään tekemisissä monenlaisten tutkimusongelmien kanssa, joista kielelliset ilmaisut ovat vain osa. Kokonaisuutta tarkastellessaan tutkija joutuu luottamaan monissa kohdin pelkkään intuitioon. Tulkintaa on seurattava ymmärtäminen, jotta tutkimuskohteesta esille tulleet osat voidaan jälleen koota uudeksi kokonaisuudeksi. Aineisto saa varsinaisen merkityksensä vasta, kun tutkija pystyy menetelmällisesti soveltamaan sen tulkinnassa ja ymmärtämisessä sitä elämän kokemusta, joka hänellä itsellään on omassa historiassaan. (Varto 1992, 64, 100.)

Kaikki luotettavina pidetyt selvitettävään aiheeseen liittyvät asiat tulee kyetä selvittämään siten, etteivät ne ole ristiriidassa esitetyn tulkinnan kanssa. Laadullinen analyysi muodostuu havaintojen pelkistämisestä ja arvoituksen ratkaisemisesta. (Ala-Suutari 1995, 29-30.)

Laadullisen aineiston analyysin tarkoitus on luoda aineistoon selkeyttä ja siten tuottaa uutta tietoa tutkitavasta asiasta. Suorannan (1996) mukaan ongelmallisuutta laadullisessa tutkimuksessa on aineiston analyysi. Analyysin tarkoituksena on ymmärtää, millaisia merkityksiä tutkittavat antavat ilmiöille. Fenomenologisessa tutkimuksessa tietojen keruu ja analyysi on dynaaminen prosessi, jossa pyritään säilyttämään kokemusten aitous. Aineiston analysointi tapahtuu useimmiten siten, että aineistosta nostetaan esiin tutkimuskysymysten kannalta oleellisia merkityksiä, jotka ryhmitellään teemoiksi ja

edelleen luokiksi. (Suoranta 1996, 104)

Tässä tutkimuksessa on pitäyditty tiukasti aineistossa ja rakennettu tulkinnat tiiviisti aineistosta käsin. Koska tutkimuksessani aineisto on hankittu teemahaastattelulla, yhteen teemaan liittyvät vastaukset muodostavat luonnollisen, yhtenäisen kokonaisuuden. Näin ollen tulkintayksikkönä on teemakokonaisuus.

Arvoituksen ratkaiseminen tarkoittaa sitä, että kerätyistä aineistosta saatujen vihjeiden perusteella tehdään merkitystulkinta tutkittavasta asiasta ja selvitetään miten tuloksilla on mahdollisesti yleisempää merkitystä. Mitä enemmän samaan ratkaisumalliin sopivia vihjeitä löytyy, sitä todennäköisemmin ratkaisu on oikea. Tosin täydellistä varmuutta tieteellinen tutkimus ei voi koskaan saavuttaa. (Alasuutari 1995, 35, 39, 215.)

## 7 Tutkimuksen tulokset

### 7.1 Yleinen itsetunto

Ensiksi oppilaat kirjoittivat lyhyesti itsestään. He toivat esille lähinnä luonteenpiirteitään. Yksi ei maininnut muuta kuin etunimensä ja että on "ysiluokalla".

Kuvauksia itsestä:

"Olen urheilullinen, rehellinen ja asiallinen."

"Rauhallinen, hyvä kuuntelija. Tällä hetkellä ei ole harrastuksia."

"Olen noin 170 cm pitkä. Polkkatukka, vihreät silmät ja olen kyllä itteni näköinen."

"Olen hyvin huumorintajuinen. Välillä olen ehkäpä hieman kunnianhimoinen, aamulla hermostunut."

"Elämäniloinen, nuori miehenalku, joka on kiinnostunut kaikista pyörillä kulkevista kojeista."

Itsensä hyväksi tai huonoksi kokemiset liittyivät oppilaasta riippuen kouluaineisiin, harrastuksiin, työntekoon tai luonteenpiirteisiin. Jokaiselta löytyi ainakin yksi asia, jossa koettiin olevan hyvä.

Asioita, joissa olen hyvä:

"Jääkiekossa ja olen hyvä kaveri."

"Tekniikkaa ja fysiikkaa vaativissa hommissa ja muita ihmisiä koskevissa hommissa."

"Joissain kouluaineissa (matematiikka, puukässä)."

"Pelaamisessa." (Haastattelussa tuli ilmi, että kysymyksessä olivat videopelit).

"Käsitöissä, piirtämisessä, rahan säästämässä,



asioitten viimeistelyssä.”

” Työnteossa.”

Huonoksi kokemukset liittyivät joihinkin kouluaineisiin.

Muita mainittuja olivat:

”Ällä vaativat hommat, huono kielenkäyttö, keskittymisen, huono itsetuottamus.”

Kohtiin, millaisia asioita sinun on helppo tehdä ja mitkä ovat sinulle vaikeita, vastaukset noudattivat sisällöltään pitkälle edellisten kohtien (Millaisissa asioissa olet hyvä/huono?) vastauksia. Lisäksi mainittiin kohtaan helppo tehdä:

”Ajoneuvoja ja koneita koskevissa ja muitten ihmisten kanssa ystäväystyminen on minulle aika helppoa ja muitten kanssa keskusteleminen on minulle helppoa.”

”Ruuanlaitto ja juhliminen.”

”Säästää rahaa, tietenkään kaikkea mitä tykkää tehdä.”

”Joitakin raskaita töitä ainakin on tähän mennessä onnistunut tekemään ihan hyvin ja paljon muuta.”

”Semmosia asioita, jotka on selvästi näytetty.”

Jokaisella oli jokin ylpeyden aihe:

”Siitä, että minulla on hyvät vanhemmat ja siitä, että osaan pelata jääkiekkoa.”

”Kroppani kiinteydestä.”

”Olen hyvä säästäjä, ehkä vähän myös kädentaidoistani.”

”Voittamisessa.” (Videopeleissä voittamisessa, tuli ilmi haastattelussa).

”Muitten ihmisten kanssakäyminen, keskustelutaito, komeat lihakset, hyvä sydän”.

”Hyvät hermot.”

Kaksi ei hävennyt itseään missään asiassa, kahdella häpeän aihe oli oma kielenkäyttö, yksi häpesi pituuttaan, koska ei tykkää kun huomautellaan pitkäksi ja yksi häpesi opiskeluaan tässä koulussa.

Kohtaan, millaisena luulet muiden pitävän sinua, vastaukset olivat kahtiajakoiset. Puolet arvelivat muiden pitävän itseään "hölmönä", "vähän tyhmänä" tai "vähän tyhmempänä kuin muut", puolet taas "ihan mukavana", "urheilullisena", "tavallisena suomalaisena".

Haastattelussa yhtä lukuun ottamatta kaikki mainitsivat ensimmäiseksi haluavansa olla ihan oma itsensä. Mutta jos, niin kuin eräs totesi, käytettäisiin mielikuvitusta, oltaisiin: "Bill Gates ja Sylvester Stallone. Sekoitus sen takia, että toisella on rahaa, toisella naisia, autoja ja lihaksia."

"Arnold Swarzenegger ja Hulk vois olla hyvä."

"Samurai."

"Ulkomaalainen."

"Elokuvatähti, kitaristi."

"Jääkiekkoilija Eric Lindros."

Jokaisella oli jokin tyytyväisyyden aihe. Aiheiksi mainittiin mm. kunto, pituus, terveys, toimeentuleminen kavereiden kanssa, rahan käytön säätely, silmien väri.

Kaksi ei halunnut muuttaa mitään itsestään. Kahdella toive oli voimien lisääminen. Yksi halusi iloisemmak-

si ja rohkeammaksi ja yksi itseluottamusta lisää ja päästä ujoudestaan.

## 7.2 Itsetunto kotiympäristössä

Kaksi piti vanhempiaan vanhanaikaisina. Muut ihan mukavina. Luonnehdintoja näistä:

"Erinomaiset, sopivan tiukat."

"Kivat pervot ja meitsin asioita ymmärtäviä."

"Mukavat, rehelliset ja opettavaiset."

"Ihan mukavat."

Yksi arveli vanhempiensa pitävän itseään pöhkönä. Haastattelussa kysyttäessä, miksi hän näin päättelee, hän vastasi, että isä oli joskus näin sanonut. Muut olettivat vanhempiensa pitävän heitä mukavina ja ihan myönteisinä.

Vanhempien oletuksia itsestä:

"Kai hyvänä poikana."

"Urheilullisena, rehellisenä ja vilkkaana."

"Välillä laiskana, mutta oppivaisena."

"Mukavana, ahkerana, luotettavana."

"Ehkä joskus äkkipikaisena."

Kaikilla oli yksi tai useampia sisaruksia. Kaksi vastasi sisarustensa pitävän itseään hölmönä. Haastattelussa tästä mainittiin, että he olivat joskus näin sanoneet.

Muut eivät osanneet sanoa poikkeavansa mitenkään sisaruksistaan ja uskoivat heidän pitävän itseään ihan mukavina.

Kaikki olettivat vanhempiansa odottavan heidän koulunkäyntinsä onnistumista, hyvää koulumenestystä ja pääsemistä johonkin ammattikoulutukseen.

### 7.3 Itsetunto kouluympäristössä

Koulunkäyntiin oli kaikilla positiivinen asenne. Tätä mieltä oltiin:

"Erinomaisesti on mennyt tähän asti."

"Ihan ok."

"Mukavaa jossain määrin."

"Ihan hauskaa."

"On se ihan kivaa, kun on tällöinen pienempi koulu."

"Helppoa, paljon rauhallisempaa, vähän hävettävää kavereistani nähden."

Kohtiin, missä asioissa olet hyvä koulussa ja mitkä asiat ovat vaikeita, vastaukset liittyvät ainoastaan kouluaineisiin. Jotkut pitävät itseään hyvänä joissain aineissa (eniten mainintoja: käsityöt ja liikunta). Huonoina toisissa (eniten mainintoja: matematiikka ja englanti).

Kolme piti muita oppilaita ihan mukavina. Yksi samantapaisena kuin itsekin, mutta kahdella oli koulutovereistään käsitykset tampoista (hölmöjä) ja tärähtäneitä.

Yksi ei tiennyt millaisena koulukaverit pitivät itseään. Muita käsityksiä:

"Suutaan aukovana tyyppinä välillä. Mutta luulen, että muuten mukavana."

"Hölmönä."

"Herjanheittäjänä, ehkä myös vähän ilkeänäkin, suorapuheisena."

"Ihan kivana." "Näsäviisaana."

"Ihan mukavana."

Puolet ilmoittivat muiden koulujen oppilaiden pitävän heitä ihan mukavina.

Yksi tyhmänä, onnettomana, tajuttomana.

Muita mainintoja: "Ei harmainta aavistustakaan."

"Rohkeana."

Kaksi oli sitä mieltä, että muissa kouluissa olevat oppilaat pitivät koulutovereitaan hölmöinä tai sellaisina, että ne eivät tajua mitään. Yksi ei tiennyt, kun "en ole kysynyt." Muilla oli positiivisempi käsitys:

"Ihan asiallisina, hyvin käyttäytyvinä."

"Jotkut pitävät ihan kivoina meidän koululaisia, mutta ei kaikki."

"Yhtä pidetään tyhmänä ja yhtä toista rääväsuuna, muuten ihan ok."

#### 7.4 Itsetunto vapaa-ajan ympäristössä

Kaikilla oli joitakin harrastuksia kuten jääkiekko, sähly, mopoilu, pelien pelaaminen, tv:n katselu, kalastus, pyöräily, työnteko kotona, kaverien kanssa oleilu. Parhaimmaksi asiaksi harrastuksessa mainittiin kaverit, mielenkiintoisuus, joukkuehenki, kunnonkohennus, aika kuluu mukavasti. Vastenmielisiksi asioiksi koettiin:

"Eräänlaiset nautintoaineet sen yhteydessä".

"Joukkuetovereiden haukkumiset."

"Se, että joutuu tekemään, mitä ei haluaisikaan."

Osalle ei vastenmielisiä asioita ollut.

Kaikilla oli useampia kavereita ja he koettiin mukaviksi. Parasta kavereissa oli, että ne olivat reiluja, rohkeita, niitten kanssa voi tehdä mitä vain, ne ovat oma itsensä eivätkä esitä mitään. Huonoina puolina mainittiin, että niiden kanssa voi joutua mihin vain, kateus, pään aukominen, jotkut suuttuu helposti.

Suurin osa ei halunnut muuttaa kavereissaan mitään. Yksi halusi muuttaa kavereitten käytöstä, etteivät huutelisi mummoille.

Yhtä lukuun ottamatta kaikki uskoivat kavereidensa pitävän heitä mukavina, samanlaisina ihmisinä. Yksi arveli kavereiden pitävän itseään hulluna.

## 8 Johtopäätökset

Tutkimuksessa mukana olevat oppilaat ovat kaikki liikunnallisia ja koulussa on läpikäyty kahden vuoden projekti, jossa liikuntaa on painotettu. Erityisesti on kuntosaliharjoitteluun oppilaiden toiveista lähtien panostettu käymällä salilla säännöllisesti ja opastamalla tämäntyypiseen harjoitteluun. Osa on ottanut sen harrastukseksi myös vapaa-aikana. Tämä näkyy selvästi vastauksissa, joissa kuvailtiin itseä, itsensä hyväksi kokemisessa ja ylpeyden aiheissa. Kaikilla oli jonkinlainen maininta liikunnasta liittyen positiivisiin kokemuksiin. Tunnettiin ylpeyttä kropan kiinteydestä, komeista lihaksista, hyvästä kunnosta, urheilullisuudesta, koettiin, että ollaan hyvä liikunnassa. Yleisen itsetunnon paranemiseen tällä projektilla näyttää olleen vaikutusta.

Huonoksi itsensä tuntemiset liittyivät lähinnä kouluaineisiin, yhdellä heikkoon itseluottamukseen. Suurimmalla osalla näytti hyvien ja huonojen puolien kokeminen olevan melko hyvin tasapainossa. Myönteisimmäksi koettiin kaverit ja harrastukset, joissa huonoiksi puoliksi mainittiin joskus joutuminen kavereiden mukana tekemään sellaista, minkä koki vääräksi. Yhtä lukuun ottamatta (halusi olla ulkomaalainen) kaikki halusivat olla oma itsensä. Yksi häpesi koulunkäyntiään tässä koulussa, muita vakavampia häpeilynaiheita ei ollut. Se, että häpeää kielenkäyttöään, kuten kahdella oli maininta, on vain hyvä asia. Yhdellä oppilaalla heikko itsetunto ilmeni itsensä kokemisessa ja itsensä pitämisessä suhteessa muihin. Hän uskoi sisaruksensa, vanhempansa, koulutoveriensa ja kavereiensa pitävän itseään hölmönä tai hulluna ja halusi ehkä siksin olla ulkomaalainen. Hän myös piti koulutoveriaan tärähtäneinä ja arveli muissa kouluissa olevien

oppilaiden pitävän koulutovereitaan hölmöinä. Kyseinen oppilas on käynyt ala-asteen yleisopetuksessa. Mukautettuun opetukseen hän siirtyi vasta yläasteelle tultaessa. Ala-asteen ajalla hän on joutunut jonkin verran koulukiusatuksi, mikä osaltaan selittää heikon itsetunnon. Muiden oppilaiden yleistä itsetuntoa voidaan pitää hyvänä.

Vanhempiinsa suurin osa oli erittäin tyytyväisiä. Kaksi piti vanhempiaan vanhanaikaisina, mitä ei voida pitää kovin poikkeuksellisena arviona tämän ikäiseltä. Vanhempien odotukset ja vaatimukset liittyivät kaikilla koulunkäyntiin eikä kukaan kokenut tätä ahdistavana tai painostavana. Edellä mainittua poikkeusta lukuun ottamatta arveltiin vanhempien pitävän heitä mukavina ja myönteisinä samoin kuin sisarustenkin. Oppilaiden itsetunto kotiympäristössä oli siis yhtä lukuun ottamatta hyvä ja käsitys itsestä kotiympäristössä myönteinen.

Myönteinen yllätys vanhalle emuopettajalle oli kaikkien positiivinen asenne koulunkäyntiin, koska opettaja on kuullut pitkin vuotta puhetta siitä, miten tyhmää koulunkäynti on. Sen hetken asenteeseen on varmaankin vaikuttanut kyselyn ajankohta; peruskoulua oli jäljellä enää muutama viikko, jatkokoulutusvalinnat tehty ja elämä on edessä. Kaikilla ollut vaikeuksia koulunkäynnissä, koulusiirto tähän kouluun ja jokaisella takana muutaman vuoden seesteisempi koulujakso. Kaikki tämä yhdessä on ilmeisesti vaikuttanut tehtyihin arvioihin. Hyvät ja vaikeat asiat koulussa liittyivät kouluaineisiin, mikä on luonnollista. Kahta poikkeusta lukuun ottamatta oppilaat eivät uskoneet muiden koulun oppilaiden liittävän koulutovereihinsa kovin kielteistä samoin kuin ei itseensääkään.

Kouluympäristöön liittyvä itsetunto vaikuttaa näillä



oppilailla kaiken kaikkiaan melko hyvältä. Yksi arveli kaveriensa pitävän itseään hulluna, mutta arvioi heidät kuitenkin mukaviksi eikä halunnut muuttaa heissä mitään. Kaikilla arviot harrastuksista ja kavereista ilmaisevat itsetunnon vapaa-ajan ympäristössä olevan hyvän.

Kaiken kaikkiaan kohderyhmän oppilaiden itsetuntoa voidaan pitää hyvänä yhtä lukuun ottamatta. Kuinka realistinen heidän minäkuvansa on, johtuen heidän oppimis- ja oivalluskyvystään tai kehitystasostaan, on otettava huomioon. Stangvikin (1979) mukaan oppilailla, joilla on oppimisvaikeuksia, kehittyy erityisluokassa positiivisempi minäkuva kuin normaaliluokassa johtuen siitä, että heillä on luokassaan täysin erilainen vertailuryhmä, johon verrattuna he kokevat itsensä hyviksi ja kelpaaviksi (Stangvik 1979, 462). Tämän lisäksi erityisluokassa on yksilöllisemmät tavoitteet, joiden ansiosta minäkäsitys kehittyy myönteisemmäksi.

Rosenbergin (1980, 59) mukaan ei ole merkittävää, millainen yksilö todellisuudessa on, vaan se, mitä hän ajattelee olevansa. Olettamukset itsestä voivat olla oikeita tai vääriä, mutta kuitenkin ne ovat ratkaisevia.

Moberg ja Koro (1983) totesivat tutkiessaan apukoululaisen minäkäsitystä Pears-Harrisin minäkäsitysmittarilla, että apukoululaisen minäkäsitys on positiivinen. Vaikka hän ei pidä itseään johtajana, voimakkaana ja /tai miellyttävän näköisenä, on hän kuitenkin onnellinen, hyväntuulinen, runsaasti ystäviä omistava ja itseensä tyytyväinen. (Moberg & Koro 1983, 41, 52.)

Moberg (1985) toteaa tutkimuksessaan Erityisluokalle ja takaisin, että takaisin siirretyt erityisoppilaat

eivät poikkea muista oppilaista itsearvostuksensa ja emotionalisen tasapainonsa suhteen. He ovat kokeneet erityisluokalla olonsa itselleen hyödyllisenä, mutta käsittävät yleisopetukseen siirtymisen merkityksen ja hyväksyvät sen. Oppilaiden oma käsitys itsestään on varsin realistinen. (Moberg 1985,29,32.)

Mielestäni hyvä itsetunto tässä elämänvaiheessa kuin tutkittavilla, johtui se mistä hyvänsä, on erinomainen asia. Kaikki itsetuntoa mahdollisesti heikentävät kohut myöhemmässä elämässä on helpompi ottaa vastaan vahvemmalla itsetunnolla.

Itse en ole integroidun erityisopetuksen kannalla. Yleensä, kun erityisopetukseen oppilas siirretään, hän on ollut integroidussa opetuksessa ja on olemassa syyt, miksi siirto on katsottu aiheelliseksi tehdä. En ole nähnyt tai kuullut toimivasta käytännön integroidusta ratkaisusta. Kylläkin teoreettisista malleista. Ilmeisesti ne voisivat olla toimiviakin, jos voitaisiin unohtaa taloudelliset seikat, mitkä näinä aikoina näyttävät painavan eniten.

Oma havaintoni on, että mukautettuun opetukseen siirtyvät oppilaat tuntevat itsensä huonoiksi harvoja poikkeuksia lukuun ottamatta myös ns.käytännön aineissa kuten liikunta, tekninen/tekstiilityö, kotitalous, vaikka he eivät eroaisikaan taidoiltaan muista ns. normaaleista oppilaista. Juuri näissä aineissa on parasta ja helpointa nostaa oppilaiden itsetuntoa ja antaa onnistumisen elämyksiä. Tämä ei ole mahdollista suurissa ryhmissä, joissa aina löytyy niin paljon parempia ja on opittu oma heikkomuus. Pienryhmässä on helpompi ottaa huomioon yksilölliset taipumukset ja taidot, vahvistaa niitä ja samalla vaikuttaa itsetuntoon. Omassa vertaisryhmässään oppilaalla on helpom-

pi saada tunne omasta hyvyydestä ja paremmuudesta suhteessa muihin, mitä ilman he jäisivät yleisopetuksessa.

Pienryhmässä on helpompi saavuttaa turvallisuuden ja hyväksytyksi olemisen kokemukset, jotka luovat tunneperustan, joka muokkaa itsetunnon kehittymistä ja ihmissuhdevalmiuksia. Myönteinen tunneperusta tukee selviytymistä ja helpottaa kognitiivisten puutteiden kompensointia.

Kouluympäristön leimaavuus on ongelmallinen asia. Havaintojeni mukaan se tulee esiin koulun viimeisillä luokilla. Kuitenkin koeryhmän vastauksista päätellen asia ei tunnu oppilaita itseään kovin paljon painavan. Yleensä se näkyy sellaisten oppilaiden kohdalla, joiden kehitystaso on lähellä ns. normaalioppilasta. Siksi tällaiset rajatapaukset pitäisi yrittää hoitaa erilaisten tukitoimin yleisopetuksessa ja siirtää vain selvät mukautettua erityisopetusta tarvitsevat erityisluokille. Kokemukseni mukaan leimautuminen on pikemminkin vanhempien kuin oppilaiden ongelma.

## Lähteet

- Aho, S. 1987. Oppilaiden minäkäsitys. Minäkäsityksen rakenne, muuttuminen ja siihen yhteydessä olevia te-  
jöitä. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta.  
Julkaisusarja A: 117.
- Aho, S. 1990. Oppilaiden moraalikehitystason, sosiaa-  
lisen aseman, minäkäsityksen ja kouluasenteiden muut-  
tuminen kahden ensimmäisen kouluvuoden aikana. Turun  
yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisu-  
sarja A: 143.
- Aho, S. 1996. Lapsen minäkäsitys ja itsetunto.  
Helsinki: Edita.
- Aho, S. & Laine, K. 1997. Minä ja muut: Kasvaminen  
sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Keuruu: Otava
- Ahola, E. & Langen, J. 1987. Mukautettu opetus.  
Teoksessa O. Martikainen (toim.) Peruskoulun mukautettu  
opetus. Jyväskylä: Gummerus, 42-53.
- Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa  
L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari.  
Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki:  
Kirjayhtymä, 113-160.
- Alanne, K. 1994. Hyppää jo! Mukautetussa opetukses-  
sa olevien oppilaiden karkeamotoriset taidot ja nii-  
den kehittäminen harjoitusohjelman avulla. Kasvatus-  
tieteen syventävien opintojen tutkielma. Helsingin  
yliopisto. Opettajainkoulutuslaitos.
- Alasuutari, P. 1995. Laadullinen tutkimus. 2. uudis-  
tettu painos. Tampere: Vastapaino.
- Bloom, B. S. 1971. Individual Difference. University  
of Chicago.
- Burns, R. B. 1979. The Self-concept. Theory,  
measurement development and behavior. New York: John  
Wiley & Sons.
- Coopersmith, S. 1967. The antecedents of self-esteem.  
San Francisco: W.H. Freeman.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1996. Johdatus laadulli-

seen tutkimukseen. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Grossman, H. J. 1977 Classification in Mental Retardation. Washington: American Association in Mental Deficiency.

Haapasalo, S. & Byring, R. & Metsänen, P. 1991. Erityisluokan oppilas. Mukautettuun ja vammautuneiden opetukseen osallistuneiden nuorten kuntoutustutkimus. Koulutussäätiö. Tutkimuksia 28.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1985. Teemahaastattelu. 3.painos. Helsinki: Gaudeamus.

Ikonen, O. & Rätty, R. & Taipale, E. 1982. Psyykkisesti kehitysvammaisten ja heikkolahjaisten opetus. Teoksessa S. Moberg (toim.) Erilaiset oppilaat. Jyväskylä: Gummerus, 105-149.

Kalliopuska, M. 1984. Itsetunto. 4.painos. Helsinki: Kirjayhtymä.

Kalmari, S. 1992. Pääkaupunkiseudun afasialuokkalaisten koulu-ura - retrospektiivinen tutkimus. Syventävien opintojen tutkielma. Helsingin yliopisto. Opettajainkoulutuslaitos.

Keltikangas-Järvinen, L. 1985. Aggressiivinen lapsi. Helsinki: Otava.

Keltikangas-Järvinen, L. 1994. Hyvä itsetunto. 3. painos. Juva: WSOY.

Keränen, A. 1994. Harjaantumis- ja mukautetun opetuksen oppilaiden koulutusura, ammatilliset toiveet ja sijoittuminen peruskoulun jälkeen. Kasvatustieteen pro gradu-tutkielma. Kasvatustieteen laitos. Tampereen yliopisto.

Keskinen, S. 1990. Päiväkotihenkilöstön sisäisten mallien yhteys työviihtyvyyteen, työn rasittavuuteen ja ammatti-identiteettiin. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C osa 80.

Kirk, S.A. & Gallagher, J.J. 1987. Educating exceptional children. (4. Ed.) Boston: Houghton Mifflin Company.

Kivinen, M. 1993. Me pärjätään? Pienessä erityis-

koulussa mukautetun opetussuunnitelman mukaan opiskelleiden nuorten jatkokoulutus ja työura.  
Kasvatustieteen syventävien opintojen tutkielma.  
Helsingin yliopiston opettajainkoulutuslaitos.

Korpinen, E. 1979. Koulutyypin yhteydestä oppilaan minäkäsitykseen. Jyväskylän yliopisto.  
Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 301.

Korpinen, E. 1983. Luokanopettajiksi opiskelevien minäkäsityksen kehittymisestä 1. Minäkäsitysmittarin ominaisuuksien tarkastelua ja alustavia tutkimustuloksia. Jyväskylän yliopisto. Opettajainkoulutuslaitoksen tutkimuksia 16.

Korpinen, E. 1990. Peruskoululaisen minäkäsitys. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 34.

Kääriäinen, H. 1988. Minäkuvan kehitys. Helsinki: Finn Lectura.

LeBenne, W. & Greene, B. 1969. Educational implications of self-concept theory. Pacific Palisades, CA.

Lindstedt, O. 1986. Psykkisesti kehitysvammaiset. Teoksessa R. Runsas (toim.) Lasten erityishuolto ja opetus Suomessa. Jyväskylä: Gummerus, 72-80.

McDavid, J. & Harari, H. 1968. Social psychology. New York: Harper & Row.

Moberg, S. & Koro, J. 1983. Apukoululaisen oppimis-edellytykset ja opetussuunnitelman mukaisten tavoitteiden saavuttaminen peruskoulun ala-asteella. Kouluhallitus. Kokeilu- ja tutkimustoimisto. Tutkimus selosteita n:o 39.

Moberg, S. 1985. Erityisluokalle ja takaisin. Kouluhallitus. Tutkimukset nro 2.

Männikkö, M. 1993. Oppilaiden koulu-ura ennen mukautettuun opetukseen siirtymistä sekä siirtopäätöksissä mainittuja syitä - retrospektiivinen tutkimus. Kasvatustieteen syventävien opintojen tutkielma. Helsingin yliopisto Opettajainkoulutuslaitos.

Nurmi, J.-E. 1987. Maailman kuva, minäkuva ja

psykologinen kehitys. Teoksessa Kauppinen, M. (toim.)  
Elämäkatsomustieto. Helsinki: Gaudeamus.

Peruskouluasetus 12.10.1984/718

Peruskoululaki 27.5.1983/476

Peruskoulun mukautetun opetussuunnitelman perusteet  
1987. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Rauste - von Wright, M-L. 1979. Sosialisatioprosessi  
ja maailmankuva. Nuorison ihmis- ja maailmankuva.  
Turun yliopisto. Psykologian laitoksen tutkimuksia 57.

Rauste-von Wright, M-L. & von Wright, J. 1995. Oppi-  
minen ja koulutus. Helsinki: WSOY.

Rogers, C. R. 1965. Client-centered therapy. It's  
current practise, implications and theory. Boston:  
Houghton Mifflin.

Rosenberg, M. 1985. Self-concept and psychological  
wellbeing in adolescence. Teoksessa Leahy, R.L.  
(toim.) The Development of the self. Orlando:  
Academic Press, 205-246.

Saarinen, P. & Ruoppila, I. & Korkiakangas, M. 1994.  
Kasvatuspsykologian kysymyksiä. 3.painos. Helsingin  
yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.

Scheinin, P. 1990. Oppilaiden minäkäsitys ja itse-  
tunto. Vertailututkimus peruskoulussa ja Steinerkou-  
lussa. Helsingin yliopiston opettajainkoulutuslaitos  
Tutkimuksia 77.

Shavelson, R. J. & Hubner, J.J. & Stanton, G. C. 1976.  
Self-concept: Validation of construct interpretations.  
Review of Educational Research 46, 407-441.

Sheriff, M. & Sheriff, C. 1956. Social Psychology.  
New York: Plenum Press.

Stangvik, G. 1979. Self-Concept and School Segrega-  
tion. Göteborg Minab, Surte.

Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kas-

vatustieteessä. Oulun yliopisto. Kasvatustieteen tiedekunnan tutkimuksia 51.

Syvälähti, R. 1983. Lapsella on oppimisvaikeuksia. Helsinki: Otava.

Tuomi, P. 1996. Peruskoululaisen minäkuva oppijana. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen, A. Lindström & S. Lipsanen (toim.) Toteuttaako peruskoulu tasa-arvoa, 464-483. Helsinki: Opetushallitus.

Törmä, R. 1985. Koululykättyjen helsinkiläislasten lykkäysvuoden päivähoito ja koulumenestys alkuopetuksen aikana. Kasvatustieteen syventävien opintojen tutkielma. Helsingin yliopisto. Opettajainvalmistuslaitos.

Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.

Wells, L.E. & Marwell, G. 1976. Self-Esteem. It's conceptualization and measurement. Beverly Hills: Sago Publications.

Vuorinen, R. 1983. Toiminnan määräytyminen ja minän kehityksen ongelma psykologiassa. Helsingin yliopiston psykologian laitos.

Wylie, R.C. 1961. The self-concept. Lincoln: The University of Nebraska Press.

Zaichkowsky, L.D.I., Zaichkowsky, L.B. & Martinek, T. 1980 Growth and Development. The Child and Physical Activity. St. Louis, MO: Mosby.



10 Liitteet

Haastattelukysymykset

Kerro jotain itsestäsi.

Millaisissa asioissa olet hyvä ?

Millaisissa asioissa olet huono ?

Minkälaisia asioita sinun on helppo tehdä ?

Minkälaiset asiat ovat sinulle vaikeita ?

Mistä asioista olet ylpeä itsestäsi ?

Mitä häpeät itsestäsi ?

Minkälaisena luulet muiden ihmisten pitävän sinua ?

Kuka olisit mieluummin kuin sinä itse ?

Mihin olet tyytyväinen itsessäsi ?

Mitä haluat muuttaa itsessäsi ?

Minkälaiset vanhemmat sinulla on ?

Onko sinulla sisaruksia ? (Kuinka monta? Minkä ikäisiä ?)

Minkälaisena vanhemmat pitävät sinua ?

Minkälaisena sisaruksesi pitävät sinua ?

Mitä vanhempasi odottavat tai vaativat sinulta ?

Missä asioissa sisaruksesi ovat erilaisia kuin sinä ?

Mitä mieltä olet koulunkäynnistä tässä koulussa ?

Missä asioissa olet hyvä koulussa ?

Mitkä asiat ovat vaikeita koulussa ?

Millaisina pidät muita oppilaita tässä koulussa ?

Millaisena koulukaverisi pitävät sinua ?

Millaisena muissa kouluissa olevat oppilaat pitävät sinua ?

Millaisena muissa kouluissa olevat oppilaat pitävät koulutovereitasi ?

Mitä teet vapaa-aikanasi ? Millaisia harrastuksia sinulla on ?

Mikä on harrastuksissasi parasta ?

Mikä on harrastuksissasi vastenmielisintä ?

Minkälaisia kavereita sinulla on ?

Mikä on kavereissasi parasta ?

Mikä on kavereissasi huonointa ?

Mitä haluaisit muuttaa kavereissasi ?

Millaisena kaverisi pitävät sinua ?