

**Erityislastentarhanopettajien käsitykset lapsen itsetun-  
nosta ja itsetunnon kehityksen tukemisesta lapsiryh-  
mässä**

Sari Lautaniemi

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma

Kevätlukukausi 2017

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Lautaniemi, Sari. 2017. Erityislastentarhanopettajien käsitykset lapsen itsetunnosta ja itsetunnon kehityksen tukemisesta. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos 81 sivua.**

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää erityislastentarhanopettajien käsityksiä lapsen itsetunnosta ja sen tukemisesta. Lisäksi tutkimuksessa selvittiin, millaisia haasteita erityislastentarhanopettajat näkevät lapsen itsetunnon kehityksen tukemisessa.

Tutkimuksen aineisto kerättiin kahdessa eteläsuomalaisessa kunnassa loppuvuodesta 2015. Aineisto kerättiin haastattelemalla erityislastentarhanopettajia. Haastattelut toteutettiin teemahaastatteluin. Aineisto analysoitiin sekä teoriaohjaavaa että aineistolähtöistä sisällönanalyysia käyttäen.

Tulokset kertovat, että heikon itsetunnon arvioiminen arjessa on ajoittain haasteellista. Erityislastentarhanopettajien käsitysten mukaan lapsen heikko itsetunto voi ilmetä lapsiryhmässä erilaisena ulos- ja sisäänpäin suuntautuneena käyttäytymisenä. Hyvän itsetunnon nähtiin ilmenevän lapsiryhmässä lapsen luottamuksena itseensä sekä sosiaalisten tilanteiden sujuvuutena. Tässä tutkimuksessa erityislastentarhanopettajien käsityksiä lapsen itsetunnon kehityksen tukemisesta tarkasteltiin Borban (1989) yksiulotteisen itsetunnon mallin mukaan. Itsetunnon ulottuvuuksista nousivat keskeisinä esille lapsen itsetunnon kehityksen tukemisessa: turvallisuus, itseys ja liittyminen. Turvallisuuden ulottuvuuden elementit nähtiin erityisen merkityksellisinä lapsen itsetunnon kehityksen tukemisessä. Lapsen itsetunnon kehityksen tukemisen haasteet jakautuivat tässä tutkimuksessa ammattikasvattajista, varhaiskasvatus- tai esiopetusyhteisöstä sekä vanhemmista nouseviin haasteisiin.

**Hakusanat:** itsetunto, hyvä itsetunto, heikko itsetunto, Borban itsetunnon kehityksen malli, erityislastentarhanopettaja

# SISÄLTÖ

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>MINÄ, MINÄKÄSITYS JA ITSETUNTO</b> .....	<b>8</b>
2.1	Minä, minäkäsitys ja itsetunto suhteessa toisiinsa.....	8
2.2	Hyvä ja heikko itsetunto .....	10
2.3	Borban itsetunnon kehityksen ulottuvuudet.....	13
<b>3</b>	<b>LAPSEN ITSETUNNON KEHITYKSEN TUKEMINEN LAPSIRYHMÄSSÄ</b> .....	<b>17</b>
3.1	Turvallisuuden tukeminen.....	17
3.2	Itseyden tukeminen .....	20
3.3	Liittymisen tukeminen .....	21
3.4	Tehtävä - ja tavoitetietoisuuden tukeminen.....	22
3.5	Pätevyyden tukeminen .....	24
<b>4</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN</b> .....	<b>26</b>
4.1	Tutkimuskysymykset .....	26
4.2	Tutkimusjoukko ja aineiston keruu.....	26
4.3	Fenomenografinen tutkimusote.....	29
4.4	Aineiston analyysi .....	30
4.5	Eettiset ratkaisut.....	35
<b>5</b>	<b>TULOKSET</b> .....	<b>38</b>
5.1	Lapsen heikon ja hyvän itsetunnon ilmeneminen lapsiryhmässä.....	38
5.1.1	Lapsen heikon itsetunnon ilmeneminen .....	39
5.1.2	Lapsen hyvän itsetunnon ilmeneminen .....	41
5.2	Lapsen itsetunnon kehityksen tukeminen lapsiryhmässä.....	42
5.2.1	Turvallisuuden tukeminen.....	43

5.2.2	Itseyden tukeminen.....	47
5.2.3	Liittymisen tukeminen.....	49
5.2.4	Tehtävä- ja tavoitetietoisuuden tukeminen .....	52
5.2.5	Pätevyyden tukeminen.....	53
5.3	Haasteet lapsen itsetunnon kehityksen tukemiselle.....	54
5.3.1	Ammattikasvattajista nousevat haasteet.....	55
5.3.2	Vanhemmista nousevat haasteet.....	57
5.3.3	Yhteisöstä nousevat haasteet .....	59
<b>6</b>	<b>POHDINTA.....</b>	<b>62</b>
6.1	Tulosten tarkastelua .....	62
6.1.1	Lapsen itsetunnon ilmeneminen lapsiryhmässä.....	62
6.1.2	Lapsen itsetunnon kehityksen tukeminen lapsiryhmässä .....	64
6.1.3	Itsetunnon kehityksen tukemisen ja haasteiden ristiaallokossa .....	67
6.2	Tutkimuksen luotettavuus .....	70
6.3	Jatkotutkimusehdotuksia.....	73
	<b>LÄHTEET .....</b>	<b>75</b>
	<b>LIITTEET.....</b>	<b>81</b>

# 1 JOHDANTO

Nyky-yhteiskunnassamme lasten ja nuorten huonovointisuus on yleisesti puhuttanut paljon. Useiden tutkimustulosten mukaan heikolla itsetunnolla on yhteys masentuneisuuteen ja ahdistuneisuuteen (Coopersmith 1967, 48; Orthin, Robinson, Widamanin & Congerin 2014, 10; Sowislo & Orth 2013, 232 ). Hyvän itsetunnon nähdään vastaavasti olevan yhteydessä yksilön onnellisuuden kokemuksiin. Hyvän itsetunnon nähdään suojelevan yksilöä masentuneisuudelta elämän vastoinkäymisten hetkillä. (Baumeister, Campbell, Krueger & Vohs 2003, 28.)

Yksi esiopetuksen erityisistä tavoitteista on lapsen terveen itsetunnon vahvistaminen yhdessä huoltajien kanssa (Valtioneuvoston asetus 422/2012 5 §). Varhaiskasvatuksen tehtävänä on edistää jokaisen lapsen kokonaisvaltaista hyvinvointia, kasvua ja terveyttä (Varhaiskasvatuslaki 2015/580 § 2a). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2016) mukaan jokaisen varhaiskasvatukseen osallistuvan lapsen tulee kokea olevansa ainutlaatuinen ja arvokas juuri omana ainutlaatuisena itsenään. Varhaiskasvatuksessa jokaisella lapsella on oikeus tulla kuulluksi ja nähdyksi. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 19.) Lapsen itsetunnon myönteistä kehitystä tuetaan myönteisellä ja kannustavalla vuorovaikutuksella (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 30).

Lapsen itsetunto kehittyy lapsen ja aikuisten välisessä vuorovaikutuksessa. Lapsen itsetunnon kehitykseen vaikuttavat myös lapsen ikätoverit. (Aho & Laine 2002, 1.) Vanhemmilla on myös merkittävä rooli lapsen itsetunnon kehityksen tukemisessa (Koivisto 2007, 159). Lapsen lähiaikuisiin kuuluvat lapsen vanhempien lisäksi oleellisesti varhaiskasvatuksen tai esiopetuksen ammattikasvattajat. Kasvattajan omalla terveellä minäkuvalla ja itsetuntemuksella on merkityksensä lapsen itsetunnon kehityksen tukemiselle. Terveen minäkuvan ja itsetuntemuksen omaava aikuinen voi tukea lasta löytämään oman itsensä, omat kykynsä ja oman arvonsa. (Aho & Heino 2000, 1.) Lapsen lähiaikuisten välisellä yhteistyöllä voidaan tehostaa lapsen itsetunnon kehityksen tukemiselle asetettujen tavoitteiden toteutumista.

Lapset viettävät nykyään yhä pidempiä päiviä varhaiskasvatuksessa (Falk 2012, 3). Suurin osa suomalaisista lapsista osallistuu varhaiskasvatukseen, jonka tavoitteena on taata kaikkien lasten kokonaisvaltainen hyvinvointi (Karila & Kinno 2012, 55). Varhaiskasvatuksessa toimivat aikuiset ovat siis yhä keskeisessä roolissa tukemassa lapsen itsetunnon myönteistä kehitystä. Päivittäisessä toiminnassa lasten aitoa ja yksilöllistä kohtaamista sekä vuorovaikutuksen merkitystä tulee arvostaa, jotta itsetunnon kehityksen tukeminen on mahdollista. Lapsiryhmien kasvavat koot sekä ryhmien kokoonpanojen pysymättömyys tuovat kuitenkin todellisen haasteensa lasten laadukkaalle ja yksilölliselle kohtaamiselle päivittäisessä arjessa. Holkeri-Rinkinen (2009, 216) toteaa tutkimuksessaan, että oman äänen esille saaminen sekä ryhmässä huomatuksi tuleminen on lapselle aika ajoin haasteellista. Lapset joutuvat ryhmässä kilpailemaan huomatuksi tulemisesta.

Koiviston (2007) mukaan varhaiskasvatuksessa kasvatusvastuussa oleva henkilökunta ei välttämättä tiedä, miten lasten itsetuntoa vahvistetaan. Hän toteaa, että itsetunnon vahvistaminen päiväkodin arjessa on vaativa ja moniulotteinen tehtävä, mutta mahdollinen. Se vaatii kasvattajalta ja koko työyhteisöltä tietoista toimintaa ja oman työn jatkuvaa reflektointia. (Koivisto 2007, 158.) Eri-tyislastentarhanopettaja toteuttaa, ohjaa, mallintaa ja konsultoi laadukasta varhaiskasvatusta sekä esiopetusta lapsiryhmissä. Hän on merkityksellisessä roolissa ryhmän arvokeskustelussa sekä ryhmän päivittäisen toiminnan suunnittelussa ja toteutuksessa. Lapsen itsetunnon kehityksen tukemiseen lapsiryhmässä sekä lapsen itsetunnon kehityksen arvostamiseen päivittäisessä toiminnassa vaikuttaa erityislastentarhanopettajien tietoisuus lapsen itsetunnon kehityksestä sekä asian arvostaminen ja esille nostaminen työyhteisössä.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää erityislastentarhanopettajien käsityksiä lapsen itsetunnon kehityksestä ja itsetunnon kehityksen tukemisesta varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen arjessa. Lisäksi tutkimuksessa selvitetään erityislastentarhanopettajien näkemyksiä siitä, mitkä ovat heidän mielestään tämän päivän haasteita lapsen itsetunnon kehityksen tukemiselle. Lapsen

itsetunnon kehityksen tukemista tarkasteltaessa käytetään teoreettisena viitekehystenä Borban (1989) yksiulotteista itsetunnon kehityksen mallia. Aineisto kerättiin haastattelemalla erityislastentarhanopettajia temahaastatteluin. Aineisto analysoitiin teoriaohjaavaa ja aineistolähtöistä sisällönanalyysia käyttäen.

## 2 MINÄ, MINÄKÄSITYS JA ITSETUNTO

### 2.1 Minä, minäkäsitys ja itsetunto suhteessa toisiinsa

*Minä* on ihmisen yksilöllinen kokemus itsestään (Keltikangas-Järvinen 2010, 97). Yksilön minä on kaikkea sitä, mitä yksilö nimittää omakseen, miten hän näkee ja kokee itsestään. Yksilön minä sisältää myös niin sanottuja kieltämisalueita eli tiedostamattomia- ja torjuttuja alueita. Yksilön minä ja minäkäsitys ovat päällekkäisiä. Minä on yksilön minäkäsitystä laajempi yläkäsite. Minäkäsitys ja minäkuva voidaan joissakin yhteyksissä nähdä myös toistensa synonyymeina. (Aho & Laine 2002, 17-18.)

Keltikangas-Järvisen (2010, 98-99) mukaan minä voidaan jakaa kolmeen erillaiseen osaan: yksityiseen-, sosiaaliseen- ja ihanneminaan. Yksityinen minä käsittää yksilön omat ajatukset, toiveet, unelmat ja pelot. Nämä ovat yksilön itsensä tiedostamia asioita. Kun lapsi kokee kuuluvansa johonkin sosiaaliseen ryhmään, hänen sosiaalinen minänsä on syntynyt. Yksilön sosiaalinen minä vaihtelee siirtäessä ryhmästä toiseen. Ihannemina käsittää piirteet, joiden yksilö toivoisi olevan osa minäänsä. Näitä piirteitä yksilö ihannoi, mutta ne puuttuvat hänen persoonastaan. Ihannemina on todellista minää parempi, yksilön tavoite. (Keltikangas-Järvinen 2010, 98-99.)

*Minäkäsitys* kuvaa yksilön kokemuksia ja kokonaisnäkemystä itsestä. Se sisältää yksilön menneisyyden, nykyhetken ja tulevaisuuden havainnot ja kokemukset, joihin yhdistyvät yksilön arvot, asenteet, tunteet ja ihanteet. Minäkäsitys saattaa erota todellisesta minästä ja yleisesti minäkäsitys sisältää niin sanottuja väärennysalueita eli yksilö saattaa kuvitella omaavansa tiettyjä ominaisuuksia, joita hänellä ei todellisuudessa ole. Yksilön käyttäytymisen kannalta minäkäsitys on minää tärkeämpi. Yksilön minän ja minäkäsityksen kohdatessa ja ollessa mahdollisimman samanlaisia, yksilö tuntee itsensä sekä tulee paremmin toimeen muiden ihmisten kanssa. (Aho & Laine 2002, 17.)

Ympäristöllä on merkityksellinen rooli minäkäsityksen kehittämisessä. Minäkäsitys rakentuu joka päiväisessä vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa.



(Leahy 1985, 33.) Yksilön minäkäsityksen muodostumisessa olennaisessa roolissa ovat sosiaaliset vuorovaikutustekijät. Yksilön minäkäsityksen muodostumista määrittävät muiden suhtautuminen yksilöön, muiden samastuminen sekä erityisesti muilta saatu palaute. (Aho & Laine 2002, 24.)

*Itsetunnossa* on kysymys yksilön omakohtaisesta oman arvoisuuden ja riittävyyden tunteesta (Hosogi, Okada, Fujii, Noguchi & Watanabe 2012, 1; Rosenberg 1965, 62). Yksilön itsetunnon tärkein prosessi on itsensä arvostaminen. Itsetunto on yksilön kokemus omasta arvosta ja merkityksestä. (Aho & Laine 2002, 20.) Keltikangas-Järvisen (2010, 17) mukaan yksilön itsetunto voidaan määrittää omaan itseensä liitettyjen positiivisten ominaisuuksien määrällä. Yksilö rakentaa omanarvon tunnettaan muilta saatujen palautteiden perusteella (Tracy & Robins 2003, 57). Borban (1989, 99) mukaan itsetunto muodostuu yksilön arvioidessa omaa itseään, mihin hän on itsessään tyytyväinen ja mihin ei (kuvio 1).



KUVIO 1. Minä, minäkäsitys ja itsetunto suhteessa toisiinsa

Realistinen ja hyvä minäkäsitys ei taas kovin paljoa eroa itsetunnosta. Itsetuntoa määrää enemmän itsensä arvostaminen eli affektiivinen- ja evaluatiivinen puoli. Itsetunto käsittää itsearviointiin lisäksi voimakkaat subjektiiviset kokemukset tunnetasolla. (Aho & Laine 2002, 17 & 20.) Yksilön minäkäsityksen ja itsetunnon

kehitys on alkanut, kun kehitys on edennyt fyysisestä tietoisuudesta psyykkiseen tietoisuuteen. Tällöin yksilö kykenee arvioimaan itseään sekä vertailemaan itseään muihin. Yksilö alkaa vuorovaikutuksen avulla rakentaa käsitystä itsestään, sosiaaliset kokemukset ja muiden arviot hänestä tulevat osaksi hänen fenomenaalista kenttäänsä. (Aho & Laine 2002, 25.)

Yksilön minäkäsitys ja itsetunto kehittyvät tutkimusten mukaan hyvinkin myöhään ja kehityksen herkintä aikaa ovat ikävuodet 6-13. Lapsen havainto-, arviointi- ja päättelykyvyt ovat kehittyneet tässä iässä riittävästi. Psykoanalyytit, kuten Stern (1985) uskovat minän kehittyvän 2 - 3 -vuoden iässä tai jopa aikaisemmin sekä näkevät myös minäkäsityksen ja itsetunnon kehittyvän jo varhaislapsuudessa. (Aho & Laine 2002, 25.) Myös Cvencek, Greenwald & Meltzoff (2016) sekä Meltzoff (2007) tuovat tutkimuksissaan esille itsetunnon elementtien kehittymisen jo ennen esikouluikää. Cvencek ym. (2016, 55-56) tutkivat empiirisessä tutkimuksessaan 5 -vuotiaiden lasten myönteistä itsetuntoa ja totesivat tutkimuksessaan itsetunnon tärkeimpien elementtien kehittyvän jo varhaislapsuudessa. Uusimpien tutkimustulosten mukaan jo taaperoikäiset lapset vertailevat omaa toimintaansa muiden toimintaan ja havainnoivat toiminnan yhtäläisyyksiä verraten omaa toimintaansa muiden toimintaan (Meltzoff 2007, 132).

## 2.2 Hyvä ja heikko itsetunto

Yksilöllä, jolla on *hyvä itsetunto* on myös yleisesti vakaa kuva omista kyvyistään sekä itsestään persoonana (Coopersmith 1967, 4). Yksilöllä on hyvä itsetunto, kun hän tiedostaa sekä hyväksyy omat vahvuutensa ja heikkoutensa. Hyvän itsetunnon omaava yksilö arvostaa itseään ja on tyytyväinen itseensä. (Aho & Laine 2002, 20.) Hänen toimintansa pohjana on, että hän kuuntelee itseään sekä luottaa omiin reaktioihinsa ja ratkaisuihinsa (Coopersmith 1967, 63).

Itsetunnoltaan hyvät yksilöt luottavat omaan onnistumiseensa. He kykenevät ja ovat halukkaita ilmaisemaan mielipiteitään ääneen. (Coopersmith 1967, 46 & 52.) Heille on tyypillistä, että he nostavat omaa tavoitetasoaan onnistumisten jälkeen sekä laskevat tavoitetasoaan epäonnistumisten jälkeen (Aho & Laine

2002, 46). Hyvä itsetunto näkyy omatoimisena toimintana vaativassakin tilanteessa ja auttaa mukautumaan joustavasti ympäristön vaatimuksiin (Coopersmith 1967, 46).

Tehtäväsysteemyydellä ja itsetunnolla on tutkimusten mukaan yhteys toisiinsa. Hyvä itsetunto auttaa tehtävissä suoriutumisessa (Baumeister ym. 2003, 36.) Itsetunnon hyvät yksilöt ovat epäonnistumisista huolimatta sitoutuneempia tehtävien suorittamiseen. Heidän toimintansa on usein joustavampaa ja sinnikkäämpää verrattuna itsetunnon heikkoihin yksilöihin. (Perez 1973, 78.) Itsetunnon hyvä yksilö suojelee itseään paremmin ympäristön arvioinnilta. Yksilö kohtaa epäonnistumiset sekä arvioi omaa kyvykkyyttään suopeammin verrattuna itsetunnon heikkoihin yksilöihin. (Stotland, Thorley, Thomas, Cohen & Zander 1957, 60.)

Itseensä uskova ja itseään taitavana pitävä yksilö on sosiaalisissa tilanteissa aktiivinen ja uskaltaa osallistua sekä tuoda omia näkemyksiään esille (Aho & Laine 2002, 41; Coopersmith 1967, 4). Lapsi, jolla on hyvä itsetunto, näkee muut ihmiset myönteisempinä ja täten lapsen käyttäytyminen ja aiheet muita ihmisiä kohtaan ovat myös positiivisimpia (Laine & Neitola 2002, 107).

Itsetunnon validi arvioiminen on haasteellista. Lapsen *heikko itsetunto* voi näkyä ulospäin hyvinkin lapsikohtaisesti. Se voi näkyä lapsen käyttäytymisessä ja asenteissa hyvinkin monella eri tapaa. (Aho & Laine 2002, 43.) Yksilön itsetunnon voidaan nähdä laskevan häpeän tunteen ja loukatuksi tulemisen seurauksena (Tracy & Robins 2003, 57).

Kasvattajan on tärkeää tietää, miten hän tunnistaa lapsen, jolla on heikko itsetunto, ja kuinka tällainen lapsi tyypillisesti käyttäytyy. Tunnistamisen myötä voidaan edetä lapsen itsetuntoa vahventavien toimenpiteiden, ohjaustapojen sekä opetuksen pohtimiseen. (Aho & Laine 2002, 43.)

Yksilön itsevarma käyttäytyminen esimerkiksi vuorovaikutustilanteissa ei välttämättä kerro vahvasta itsetunnosta. Itsetunnon heikko, itseään vähän arvostava sekä itsensä heikosti tunteva, epävarma yksilö voi sosiaalisissa tilanteissa käyttäytyä myös itseään esille tuovasti ja rehvästelevästi. Tällaisen käyt-

täytymisen tavoitteena voi olla oman epävarmuuden sekä heikkouksien peittäminen. (Aho & Laine 2002, 21.) Heikko itsetunto saattaa ilmetä myös vetäytymisenä ryhmätilanteissa (Aho & Laine 2002, 44; Coopersmith 1967, 17; Aho & Tarkkonen 1999, 86). Se voi näkyä ulospäin pelokkuutena ja arkuutena. Itsetunnoltaan heikot yksilöt saattavat pelätä sosiaalisia tilanteita. (Aho & Laine 2002, 46-47.) Sosiaalisissa tilanteissa he eivät halua tuoda itseään esille, suututtaa muita tai herättää teoillaan muiden suurempaa huomiota. He mielellään kuuntelevat osallistumisen sijaan. (Coopersmith 1967, 71.) Itsetunnoltaan heikko lapsi saattaa vältellä muita ihmisiä ja fyysistä kontaktia heidän kanssaan. Hän saattaa suhtautua itseensä negatiivisesti ja olla epäluuloinen muita ihmisiä kohtaan. Lapsi saattaa pitää kohteliaisuuksia ja muiden ystävällisyyttä mielistelynä, sillä hän kokee muiden ajattelevan itsestään pahaa. (Aho & Laine 2002, 45.)

Päätösten ja valintojen tekeminen on vaikeaa itsetunnoltaan heikolle, sillä yksilö pelkää tekevänsä vääriä päätöksiä sekä kokee avuttomuutta ja voimattomuutta päätöstentekotilanteissa. (Aho & Laine 2002, 44-45.) Heikon itsetunnon omaava ei luota itseensä ja pelkää esittävänsä epäsuosittuja tai epätavallisia ideoita (Coopersmith 1967, 71). Riskien välttäminen on itsetunnoltaan heikoille tyyppillistä ja muutokset saattavat herättää varauksellisuutta heidän toiminnassaan. He toimivat mieluusti rutiinien mukaan. Itsetunnoltaan heikko yksilö voi peittää heikkouksiaan ja hakea negatiivista huomiota käyttäytymällä huomiota herättävästi ja häiritsevästi. Heikko itsetunto saattaa ilmetä tyrannisoivana ja dominoivana käytöksenä. (Aho & Laine 2002, 44-45.)

Itsetunnoltaan heikon lapsen ahdistuneisuus kasvaa suoritustilanteissa, sillä lapsi kokee minänsä olevan uhattuna. Suoritustilanteissa lapsi yleensä pyrkii suojelemaan itseään häpeältä, nolaukselta ja liialta stressiltä joko luopumalla tehtävästä kokonaan tai turvautumalla kompensoiviin strategioihin. Itsetunnoltaan heikon lapsen motivaatio suoritustilanteissa on usein huono, sillä lapsi ei koe itse kykenevänsä vaikuttamaan suorituksiinsa. Liian helpot tavoitteet suojelevat yksilöä nolouden- ja häpeän tunteilta. Itsetunnoltaan heikko yksilö ei useinkaan tunne omia vahvuuksiaan ja heikkouksiaan. (Aho & Laine 2002, 45-46.)

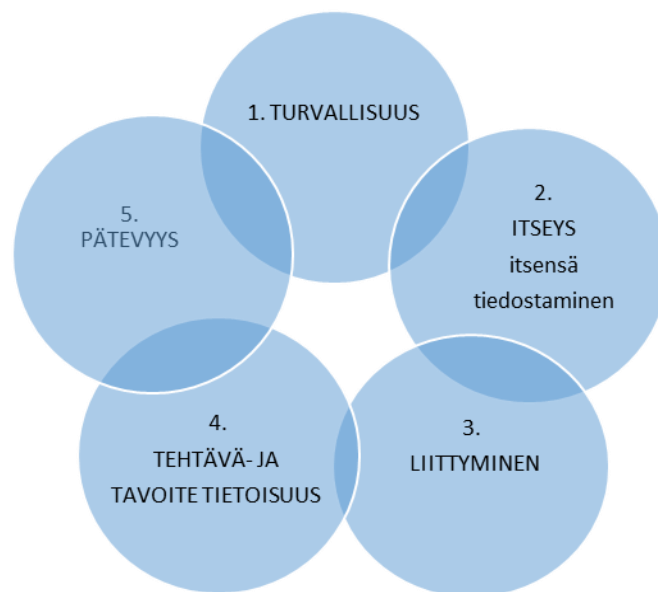
Heikko itsetunto rajoittaa yksilön sosiaalista kanssakäymistä. Itsetunnoltaan heikolle yksilölle myönteisten ja tukevien suhteiden solmiminen saattaa olla haasteellista. (Coopersmith 1967, 71.) Heikko itsetunto näkyy lapsen sosiaalisissa suhteissa. Ryhmässä lapsen asema on usein heikko ja sosiaalisissa taidoissa on puutteita. Lapsi ei osaa solmia ystävyys-suhteita ja hänellä on yleensä vähän ratkaisumalleja ongelmatilanteisiin. (Aho & Laine 2002, 44-46; Aho & Tarkkonen 1999, 86.) Tunteiden ilmaiseminen (Aho & Laine 2002, 46) sekä toisten tunteiden ja käyttäytymisen sensitiivinen kohtaaminen (Aho & Tarkkonen 1999, 86) on itsetunnoltaan heikolle lapselle haasteellista. Tietous oikeudenmukaisuusperiaatteista ja moraalisäännöistä on itsetunnoltaan heikolla yksilöllä usein puutteellista. He saattavat jäljitellä muiden toimintaa, eivät halua jakaa ideoitaan ryhmässä ja ovat yleisesti huonoja häviäjiä. (Aho & Laine 2002, 44-46.)

Donnellan, Trzesniewskin, Robinsin, Moffittin ja Caspin (2005, 333) tutkimustulosten mukaan lapsen heikko itsetunto on yhteydessä aggressiiviseen käyttäytymiseen. Psykosomaattiset oireet ovat yleisiä itsetunnoltaan heikoilla yksilöillä (Aho & Laine 2002, 47; Coopersmith 1967, 48). Itsetunnon ongelmiin liittyy usein käytösongelmia ja persoonallisuuteen liittyviä käyttäytymisongelmia. Vuorovaikutustilanteissa he saattavat muita lapsia herkemmin turvautua erilaisiin defenssimekanismeihin, kuten kiusaamiseen, valehteluun, itkemiseen, pakenemiseen ja vastuun välttämiseen. (Aho & Laine 2002, 46-47.)

### **2.3 Borban itsetunnon kehityksen ulottuvuudet**

Itsetunnon rakenteesta on tavallisesti esitetty kolme erilaista mallia: yksiulotteinen, moniulotteinen ja hierarkkinen. Yksiulotteisen ja hierarkkisen mallin on koettu olevan käyttökelpoisimpia käytännön kasvatustilanteiden arvioimiseen, kun tavoitteena on arvioida yksilön itsetuntoa sekä pyrkiä kehittämään ja muuttamaan sitä. Hierarkkisessa mallissa yleisitetunto on nostettu eräänlaiseksi yläkäsitteeksi, joka jakautuu osa-alueiksi, jotka edelleen jakautuvat tilannekohtaisiksi itsetuntoalueiksi. Yksiulotteinen- ja hierarkkinen itsetunnon malli eivät ole ristiriidassa keskenään. Yksiulotteista itsetunnon mallia edustavat esimerkiksi

Borba (1989, 1993) ja Reasoner (1982, 1994). Heidän mukaansa itsetunto rakentuu viidestä ulottuvuudesta: turvallisuuden tunteet (security), itsensä tiedostaminen (selfhood, identity), yhteenkuuluvuuden tunteet (affiliation), tehtävä- ja tavoitetietoisuus (mission, purpose) sekä pätevyyden tunteet (competence) (kuvio 2). (Laine 2005, 25-26.)



KUVIO 2. Itsetunnon yksiulotteinen malli Borban (1989) itsetunnon mallia mukaillen

Borban itsetunnon ulottuvuudet muodostavat yhdessä itsetunnon. Itsetunnon ulottuvuudet ovat jossain määrin päällekkäisiä. Jos ihmisellä on ongelmia jollakin itsetunnon ulottuvuudella, hänen itsetuntonsa ei voi olla vahva. Hyvän itsetunnon omaava ihminen sitoutuu itseensä sekä toimii erilaisissa tilanteissa omaa itseään vahventavasti. Ihmisen vahventaessa itseään, hän unohtaa itsensä ja suuntaa energiansa toisiin ihmisiin ja vuorovaikutustilanteeseen. (Laine 2005, 27.)

*Turvallisuuden ulottuvuus* eli perusturvallisuus on itsetunnon tärkein alue ja itsetunnon vahvistamisen tulisi lähteä tästä ulottuvuudesta. Turvallisuuden tunteen ulottuvuus tarkoittaa ihmisen hyvää oloa sekä luottamusta muihin ihmisiin. Yksilöllä on mahdollisuus olla oma itsensä ilman pelkoa vähättelystä tai nöyryytyksestä. Ihminen kokee hyvää oloa ja luottamusta myös muutostilanteissa. (Aho & Tarkkonen 1999, 4; Laine 2005, 26.) Turvallisuuden ulottuvuus rakentuu aikuisen ja lapsen välisestä luottamussuhteesta, kohtuullisista rajoista ja säännöistä sekä välittävästä ja positiivisesta kasvatusilmapiiristä (Borba 1989, 45). Turvallisuuden ulottuvuuteen kuuluu fyysisen turvallisuuden lisäksi myös emotionaalinen turvallisuus. Turvallisuutta kokeva lapsi ymmärtää säännöt sekä on tietoinen itseensä kohdistuvista odotuksista ja käyttäytymisen rajoista. Lapsi luottaa aikuisiin, joiden kanssa hän on tekemisissä. Turvallisuutta kokeva lapsi uskaltaa ottaa riskejä sekä haluaa osallistua. Hän on kiinnostunut itseensä kohdistuvista arvioinneista. Hän nauttii läheisistä kontakteista muihin ihmisiin. (Aho 1996, 59.)

*Itseys* eli itsensä tiedostaminen tarkoittaa, että yksilöllä on tietämys itsestään, millainen hän on, ja miten hän kokee asioita. Kyse on yksilön itsetuntemuksesta. (Aho & Tarkkonen 1999, 4.) Itseyden saavuttaneella yksilöllä on realistinen kuva omasta itsestään sekä omista ominaisuuksistaan. Hän tuntee omat fyysiset ominaisuutensa, kykynsä, roolinsa ja asenteensa. (Borba 1989, 8 & 95.) Ihminen, joka tiedostaa itsensä on ylpeä yksilöllisyydestään (Laine 2005, 26). Yksilöllisyyden tunne edellyttää, että lapsi ymmärtää olevansa erilainen kuin muut ja hän osaa kuvata itseään (Aho 1996, 68). Hän kokee olevansa riittävä ja kokee oman yksilöllisyytensä sekä ainutlaatuisuutensa vahvana sekä uskaltaa olla erilainen (Borba 1989, 8 & 95).

*Liittymisen* eli yhteenkuuluvuuden ulottuvuudessa on kyse laajemmin yksilön sosiaalisista taidoista. Yhteenkuuluvuuden tunteessa on kyse yhteisöön tai ryhmään kuulumisesta sekä hyväksynnästä niiden jäseneksi. (Aho & Tarkkonen 1999, 5; Laine 2005, 26.) Positiivisten sosiaalisten suhteiden ja -kokemusten myötä yksilö kokee osaksensa yhteenkuuluvuuden tunnetta. Yksilön tärkeiksi sosiaalisiksi yhteyksiksi lukeutuvat muun muassa perhe, ystävät, päiväkotit ja luokkakaverit. (Borba 1989, 8 & 163.) Yhteenkuuluvuuden tunnetta kokeva yksilö ei

vain etsi muiden seuraa, vaan hän kykenee ylläpitämään ystävyyttä. Ystävyys-suhteissa yksilö kykenee antamaan itsestään muille. Hän on taitava sosiaalisissa suhteissa ja kokee muiden arvostavan itseään. Yksilö tekee aloitteita ystävyysty-äkseen, nauttii ryhmässä toimimisesta ja on yhteistyökykyinen sekä ottaa muut huomioon. (Aho 1996, 71.)

*Tehtävä- ja tavoitetietoisuuden* ulottuvuus kuvaa yksilön motivaatiota, ongelmien ratkaisemista, tavoitetietoisuutta, elämän suuntaa sekä vastuuntuntoa (Aho & Tarkkonen, 1999, 5). Tällä ulottuvuudella yksilö asettaa itsellensä realistisia tavoitteita sekä seuraa suunnitelmiaan tarkasti. Yksilö kokee olevansa vastuussa toiminnastaan ja hän arvioi tarkasti suorituksiaan. Yksilön asettaessa itsellensä realistisia tavoitteita, hän usein saavuttaa ne. Tavoitteiden saavuttamisen myötä yksilön motivaatio kohoaa ja hän uskaltaa ottaa riskejä sekä tarttua yhä vaativampiin tehtäviin. (Aho 1996, 76.) Yksilön vahva tehtävätietoisuus näkyy ryhmässä usein siten, että yksilö on sisäisesti motivoitunut toimimiseen ja tekemiseen sekä osoittaa toimiessaan itseohjautuvuutta (Borba 1989, 221).

*Pätevyyden* ulottuvuus ja pätevyyden tunteet ovat eräänlaisia onnistumisen kokemuksia. Pätevyyden tunteen omaava yksilö pitää itseään taitavana ja arvostettuna. Pätevyyden ulottuvuus käsittää yksilön uskalluksen ottaa riskejä sekä sietää pettymyksiä. (Laine 2005, 26.) Tämä ulottuvuus osoittaa, pitääkö yksilö itseään taitavana, arvostaako hän itseään ja kokeeko hän onnistuneensa suorituksissa. Yksilö tiedostaa vahvuutensa ja heikkoutensa sekä arvostaa vahvuuksiensa takia itseään. (Aho & Tarkkonen, 1999, 5.) Onnistumisen kokemusten myötä yksilö uskaltaa ilmaista oman mielipiteensä. Yksilön pätevyyden tunteen ollessa vahva, hän kokee epäonnistumisenkin arvokkaana oppimistilanteena. Yksilölle on tärkeää saattaa asiat loppuun. Hän jakaa mielellään ideansa muiden kanssa. Erilaisissa kilpailutilanteissa hän on reilu ja hyvä häviäjä. (Aho 1996, 81-82.)



### 3 LAPSEN ITSETUNNON KEHITYKSEN TUKEMINEN LAPSIRYHMÄSSÄ

#### 3.1 Turvallisuuden tukeminen

Borban mukaan positiivinen kasvatusilmapiiri on tärkeä lähtökohta lapsen itsetunnon kehityksen tukemisessa (Borba 1989, 8). Lapsen tulee kokea oppimisympäristö paikaksi, jossa hän voi ja saa ottaa riskejä sekä voi kysyä ja epäonnistua (Borba 1989, 49). Itsetuntoa tukevassa luottavassa aikuinen - lapsi-suhteessa ilmaistaan ja näytetään tunteet avoimesti. Aikuinen, joka jakaa omia ajatuksiaan ja tunteitaan lasten kanssa, rohkaisee myös lapsia avautumaan ja luottamaan keskinäisessä suhteessa. (Borba 1989, 51.) Downer, Sabol ja Hamre (2010, 704) kuvailevat emotionaalisesti tukevaa oppimisympäristöä paikaksi, jossa lapset kokevat olonsa tervetulleiksi. Lasta tukevassa oppimisympäristössä aikuinen huomioi lapset yksilöllisesti sekä luo heille mahdollisuuksia avautua sekä kertoa mieltä painavista ja mietityttävistä asioista.

Myönteiset vuorovaikutusprosessit ovat merkityksellisiä lapsen itsetunnon suotuisalle kehittymiselle (Laine & Neitola 2002, 106). Yksi varhaiskasvatuksen keskeisimmistä laatutekijöistä onkin aikuisen ja lapsen välinen vuorovaikutus (Hujala, Puroila, Parrila & Nivala 2007, 165). Ahonen (2015) kuvaa aikuisen lämmintä vuorovaikutusta kiireettömäksi ja sitoutuvaksi. Lämpimän vuorovaikutuksen ominaisuuksiin lukeutuu lapsen tunteiden ja tarpeiden ymmärtäminen. Lämmintä vuorovaikutusta toteuttava aikuinen ilmaisee myös ulospäin, että vuorovaikutus lasten kanssa on hänelle tärkeää. Hän pysähtyy lasten kokemusten äärelle ja kuuntelee lasta arvostavasti. Aikuiselle on tärkeää saavuttaa keskinäinen ymmärrys ja kokemus lapsen kanssa. Lapsen tunnereaktioista huolimatta lämmin aikuinen säilyttää sensitiivisyytensä lasta kohtaan. (Ahonen 2015, 109 & 184.)

Lasta tukevan ympäristön rakentamisessa lapsen ja aikuisen välisen vuorovaikutuksen lisäksi tärkeässä roolissa ovat arjen rutiinit sekä päivärytmi (Powell, Dunlap & Fox 2006, 29). Itsetuntoa tukeva aikuinen asettaa lapselle kohtuulliset säännöt ja rajat. Lapsen itsetunnon tukeminen mahdollistuu arjen erinäisissä tilanteissa, kun lapsi tietää, mitä häneltä odotetaan. (Borba 1989, 8.) Arjen struktuuri ja rutiinit ovat lapselle tärkeitä, sillä ne tuovat lapsen arkeen turvallisuuden tunnetta. Päivittäin toistuvien arkirutiinien myötä lapsi kykenee paremmin jäsentämään arkea ja lapsen on helpompi hahmottaa aikaa. Rutiinien myötä lapsi saa kokemuksen mahdollisuudesta käsitellä ja jäsentää elämäänsä. (Suhonen 2008, 53.)

Bayat, Mindes ja Covitt (2010) totesivat tutkimuksessaan positiiviseksi ja toimivaksi ryhmänhallintatavaksi sääntöjen toistamisen ja läpikäymisen lasten kanssa sekä sanallisesti että kuvilla tuettuna päivän aluksi sekä yksittäisten toimintatuokioiden alussa. Siirtymissä ääneen ennakointi ja kertominen lapsille koettiin positiivisena ohjauksena ja tapana hallita ryhmän toimintaa. (Bayat ym. 2010, 498.) Lapset hyötyvät yksinkertaisista säännöistä ja ohjeistuksista. Yksinkertainen sääntöstruktuuri tarjoa pienille lapsille enemmän mahdollisuuksia onnistua arjen erilaisissa tehtävissä. (Mathy, Friedman, Courenq, Laurent & Milot 2015, 16.)

Lapsen myönteisen itsetunnon kehityksen kannalta on tärkeää, että lapsi kokee arjessa tullessa kuulluksi, että hän kokee omilla mielipiteillään ja ideoiltaan olevan merkitystä. (Borba 1989, 51; Turja 2007, 171.) Aikuisen tulisikin päivittäisessä vuorovaikutuksessa osoittaa lapselle hänen ideoiden ja näkemysten merkityksellisyys sekä niiden huomiointi arjen toiminnassa (Turja 2011, 52). Myös Franklin ja Sloper (2009, 12) korostavat, että lapsen itseluottamuksen sekä uusien taitojen oppimisen kannalta on merkityksellistä, että lapsi kokee tullessa kuulluksi ja kokee arvostusta yhteisössä. On myös tärkeää, että lapsi kokee mielipiteillään olevan merkitystä, ja että hänen näkemyksiään arvostetaan. (Franklin & Sloper 2009, 12.)

Palautetta antaessaan aikuinen muovaa lapsen käsitystä itsestään (Suhonen 2008, 55). Borban (1989) mukaan palautteen annossa aikuisen tulee kiinnittää

huomiota palautteen ja kehuja realistisuuteen. Lapsen tulee ansaita kehuja, jotta annettua palautteella olisi merkitystä lapsen itsetunnon kehityksen kannalta. Lapsen itsetunnon kehityksen tukemisen kannalta tehokas palaute on ansaittua, välitöntä, mahdollisimman konkreettista ja spontaania. Borban (1989) mukaan itsetuntoa tukeva palaute suunnataan lapsen käyttäytymiseen ja sen tulee olla toistuvaa. Hän pitää henkilökohtaista palautetta itsetunnon tukemisen kannalta tehokkaana. (Borba 1989, 51-52.) Ahosen (2015) tutkimuksen mukaan positiivisen palautteen antaminen teknisessä vuorovaikutuksessa, jossa aikuinen ei ole aidosti läsnä, ei ole tehokasta. Positiivisen palautteen tehokkuuteen vaikuttaa varhaiskasvattajan sitoutuneisuus vuorovaikutustilanteessa. (Ahonen 2015, 190.) Yksilöllinen palaute vahvistaa Koiviston (2007, 134) mukaan lapsen yleistä itsetuntoa. Lapsen nimen käyttäminen palautteen annon yhteydessä tekee palautteesta henkilökohtaisen ja täten vahvistaa palautteen merkitystä yksilölle ja hänen itsetunnon (”Olipa kiva, kun tulit Henri”). (Koivisto 2007, 134.) Viitalan (2014, 141) tutkimuksessa lapsen itsetunnon kannalta nähtiin tärkeänä lapsen pienikin positiivinen huomiointi hänen edistyessään.

Ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa merkityksellisiä elementtejä ovat sanallisen ilmaisun lisäksi sanattoman viestinnän elementit, kuten: kehonasennot, ilmeet, katse (Jokimies & Lahtiperä 2008, 61; Lamer, Reeves & Weisbuch 2015, 131) sekä kosketus ja ääntely (Jokimies & Lahtiperä 2008, 61). Sanattoman viestinnän elementit ovat kaikki merkityksellisiä kommunikointikeinoja, joilla välitämme päivittäisessä vuorovaikutuksessa tunteita ja ajatuksia toisille (Jokimies & Lahtiperä 2008, 61). Päivittäisellä sanattomalla viestinnällä on vaikutuksensa yksilön itsetuntoon. Verrattuna positiivisiin kasvon ilmeisiin erityisesti negatiivisilla kasvojen ilmeillä on todettu olevan vaikutus itsetuntoon. (Lamer ym. 2015, 136-137.) Lapsen aidosti kohtaava aikuinen kykenee ymmärtämään myös lapsen sanatonta viestintää (Koivisto 2007, 133). Aikuinen osoittaa lapselle huomaamista, välittämistä ja yhteisyyttä päivittäisessä vuorovaikutuksessa sanallisen viestinnän lisäksi lämpimin katsein, hymyillen sekä hellästi koskien (Holkeri-Rinkinen 2009, 216).

## 3.2 Itseyden tukeminen

Kasvattajan tehtävä on vahvistaa lapsen realistista minäkuvaa sekä tukea lasta kokemaan itsensä yhä positiivisempänä. Jokaisen yksilön ainutlaatuisuuden korostaminen tukee itseyden kehittymistä. (Borba 1989, 95 & 99.) Lämpimän vuorovaikutuksen omaava aikuinen pyrkii turvaamaan lapselle tilaa olla oma itsensä. Hän näkee jokaisen yksilön ainutlaatuisuuden tärkeänä ja arvokkaana. (Ahonen 2015, 109 & 116.)

Verrattuna suurryhmätilanteisiin arjen kahdenkeskisissä vuorovaikutustilanteissa aikuisen on helpompaa osoittaa jokaisen yksilön ainutlaatuisuuden arvokkuus lapselle. Kiireettömiä kahdenkeskisiä kohtaamisia tulisikin päiväkodin arjessa vaalia. (Lundan & Suoninen 2006, 460.) Aikuisen vastuulla on rakentaa ryhmässä vallitseva ilmapiiri suvaitsevaksi. Jokaisella lapsella pitää olla mahdollisuus olla omanlaisensa yksilö. (Suhonen 2008, 53.)

Kasvattaja voi tukea lapsen itseyden kehittymistä tukemalla lasta omien tunteiden sekä asenteiden tunnistamisessa ja ilmaisemisessa (Borba 1989, 95 & 99). Lapsen on erityisen tärkeää oppia vertaissuhteissa säätelämään omia tunteitaan, erityisesti turhautumisesta seuraavia negatiivisia reaktioita (Hay, Payne & Chadwick 2004, 87). Camodeca ja Coppola (2016, 463) ovat tutkimuksessaan todenneet tunteiden ymmärtämisen haasteiden olevan yhteydessä myös lapsen omantunnon kehittymiseen sekä vertaissuhteissa kiusaajan rooliin.

Lapsen emotionaaliseen kasvuun ja kehitykseen vaikuttaa lapsen ympärillä oleva laaja sosiaalinen verkosto, joka koostuu suhteesta vanhempiin, varhaiskasvatuksen aikuisiin sekä muihin läheisiin aikuisiin ja ikätovereihin (Powell ym. 2006, 28). Päiväkoti on useille lapsille paikka, jossa lapsi saa ensimmäiset kokemuksensa lapsiryhmässä toimimisesta. Vertaisryhmässä lapsen hyväksytyksi tai torjutuksi tulemiseen vaikuttavat ratkaisevasti lapsen taito säädellä omia tunteitaan sekä sosiaalisen ymmärtämisen taidot. Lapsen ensimmäisissä lapsiryhmissä tulisikin panostaa näiden sosiaalisten osataitojen vahvistamiseen. (Hay ym. 2004, 97.) Emotionaalinen aikuinen ohjaa positiivisin keinoin lapsen sosiaalista ja emo-

tionaalista kasvua ja kehitystä. Aikuisen ja lapsen välisellä laadukkaalla vuorovaikutussuhteella on positiivinen vaikutuksensa sosioemotionaalisten taitojen kehityksen lisäksi myös itsesääätelytaitojen kehittymiseen. (Downer ym. 2010, 704 & 718.)

### **3.3 Liittymisen tukeminen**

Ikätovereiden välisillä vuorovaikutussuhteilla on merkittävä merkitys yksilön itsetunnolle. Kasvattajalla on omalta osaltaan mahdollisuus tukea ja rakentaa arkea sekä kasvatusilmapiiriä siten, että yksilöt voisivat kokea onnistumisia keskinäisissä toverisuhteissa. (Borba 1989, 9.) Osalle lapsista vertaissuhteiden muodostaminen ja liittyminen sujuu omatoimisesti ja vaikeuksitta, kun taas toisille lapsille se on haasteellisempaa (Ikonen 2006, 153; Kernan, Singer & Swinnen 2011, 5). Aikuisen toiminta vaikuttaa aina enemmän lapsen mahdollisuuksiin toimia sosiaalisessa ympäristössä, mikäli lapsella on psyykkisiä tai fyysisiä rajoitteita. Erityistä tukea tarvitsevan lapsen onnistunut kehityksen tukeminen vertaisryhmässä edellyttää suunnitelmallista ja johdonmukaista pedagogista toimintaa aikuisilta. (Halenius & Suhonen 2005, 74 & 76.)

Ryhmän toimivuuden kannalta yksilöiden välinen positiivinen vuorovaikutus on avainasemassa (Downer ym. 2010, 704). Kasvattajan tehtäviin kuuluu yhteenkuuluvuuden tunteen ja hyväksyvän ilmapiirin rakentaminen ryhmässä. Kasvattaja rohkaisee lapsia tukemaan toinen toisiaan sekä hyväksymään toinen toisensa sellaisina kuin jokainen on. Ryhmässä voidaan yhdessä tutustua jokaiseen yksilöön ja jokaisen yksilön erilaisiin kiinnostuksen kohteisiin, taustoihin ja kykyihin. (Borba 1989, 164.) Onnistuneesti rakennettu oppimisympäristö tukee lasten välistä positiivista ja luovaa vuorovaikutusta (Powell ym. 2006, 29). Ystävyyden ja sosiaaliseen verkostoon kuulumisen myötä lapsi voi kokea osakseen emotionaalista turvallisuutta, hyväksytyksi tulemistä sekä yhteenkuulumisen ja toveruuden tunteita (Laine 2005, 161).

Kaverisuhteissa tapahtuvalla vuorovaikutuksella ja ikätovereilta saadulla palautteella on iso merkitys lapsen itsetunnon kehitykselle. Erityisesti ikätovereilta saadut kannustukset ja kehut tukevat lapsen yhteenkuuluvuuden tunnetta. Lapset antavat ikätovereilta saadulle hyväksynnälle tai vastaavasti torjumisille erityisen suuren arvon arvioidessaan omaa itseään. Lapsen yhteenkuuluvuuden ulottuvuuden kehittymiselle sillä on siis suuri merkitys, miten lapsi kokee oman itsensä ja oman paikkansa ryhmässä. (Borba 1989, 163.) Sosiaalisella menestymisellä voidaan nähdä olevan myönteinen vaikutus lapsen itsetuntoon (Cooper-smith 1967, 48). Lapsen itsetunnolle sosiaaliset onnistumiset ovat merkityksellisiä. Lapsen sosiaalista käyttäytymistä ohjaavissa ja tukevissa interventioissa tulisi kiinnittää huomiota positiivisen toiminnan vahvistamisen lisäksi samanaikaisesti myös negatiivisen vuorovaikutuksen ehkäisemiseen. (Laine & Neitola 2002, 107).

### **3.4 Tehtävä – ja tavoitetietoisuuden tukeminen**

Kasvattaja voi tukea lapsen tehtävätietoisuuden kehittymistä erinäisissä arjen tilanteissa kannustamalla ja rohkaisemalla lasta itsenäiseen päätöstentekoon. Kasvattaja ohjaa lasta etsimään ja vertailemaan erilaisia vaihtoehtoja sekä pohtimaan erilaisten valintojen vaikutuksia. Hän auttaa ja opastaa lasta etsimään ja asettamaan sopivia ja realistisia tavoitteita. Hän voi auttaa lasta tarkastelemaan ja vertailemaan omaa kehitystään vertailemalla lapsen aiempaa ja tämänhetkistä suoriutumista. (Borba 1989, 217 & 222.) Lapsen toimintaan sitoutumiseen vaikuttaa aikuisen sitoutuneisuus lapsen ja aikuisen väliseen vuorovaikutukseen (Halenius & Suhonen 2005, 76).

Toiminnan itsenäinen suunnittelu, suunnittelu ennen toimimista, suunnitelmassa pysyminen sekä toiminnan suorittaminen loppuun asti asetettujen tavoitteiden mukaisesti edellyttää lapselta toiminnanohjaustaitoja. Yksilö tarvitsee toiminnanohjaustaitoja kaikessa tavoitteellisessa toiminnassa päivittäin. Toiminnanohjaustaitojen merkitys korostuu arjessa ongelmanratkaisua vaativissa tilan-

teissa sekä uusissa tilanteissa. (Klenberg 2015, 10.) Kouluvalmiuden kannalta esi-koulussa tulisi toteuttaa suunnitellusti toiminnanohjaukseen kohdennettuja interventioita (Bierman, Nix, Greenberg, Blair & Domitrovich 2008, 839), sillä toiminnanohjaustaidot ovat tärkeitä kouluvalmiuden kannalta (Diamond & Lee 2011, 1).

Toiminnanohjauksessa lapsi tarvitsee kognitiivista joustavuutta ja tietynlaista pidättyvääsyyttä, kuten itsekontrollia ja itsesäätelytaitoja (Diamond & Lee 2011, 1). Itsekontrollin lisäksi suunnittelu- ja organisointitaidot (Garcia-Barrera, Kamphaus & Bandalos 2011, 75) sekä päättelytaidot ja ongelmanratkaisutaidot (Diamond & Lee 2011, 1) ovat toiminnanohjauksessa keskeisessä roolissa. Myös päätöksenteko- ja priorisointitaidot sekä ajan arvioiminen ovat tärkeitä osaitaitoja toiminnanohjauksessa (Marlowe 2000, 451).

Toiminnanohjauksessa tärkeässä roolissa ovat lapsen työmuistitaidot (Geurten, Catale & Meulemans 2016, 78). Diamond (2012, 336) määrittelee työmuistitaidot kyvyksi pitää tietoa mielessä sekä työskennellä tämän mentaalisen tiedon mukaisesti. Työmuistitaidoilla näyttäisi olevan yhteys lapsuudessa kehittyviin sisäisiin strategiataitoihin (Geurten ym. 2016, 78). Työmuistiin kohdistetut interventiot ovatkin hyödyllisiä lapsille, joilla on haasteita toiminnanohjaustaitoissa (Thorell, Lindqvist, Nutley, Bohlin & Klingberg 2009, 112). Diamondin ja Leen (2011) mukaan toiminnanohjaukseen suunnattujen yksityiskohtaisten interventioiden ohella lapsen sosiaalisen-, emotionaalisen- ja fyysisen kehityksen tukeminen näyttelevät keskeistä roolia toiminnanohjaustaitojen kehityksen tukemisessa (Diamond & Lee 2011, 7). Hyödyllisiä interventioita toiminnanohjaustaitojen tukemiseen ovat systemaattisten ja rutiininomaisten ajattelutaitojen kehittäminen ja tukeminen. Aikuisen tulee tukea lasta tehtäväkokonaisuuksien hahmottamisessa, tavoitteen hahmottamisessa, potentiaalisten toimintastrategioiden pohdinnassa ja parhaimman strategian valinnassa sekä tarvittavien materiaalien ja apuvälineiden valinnassa. (Marlowe 2000, 450-451.)

### 3.5 Pätevyyden tukeminen

Kasvattaja voi tukea yksilön pätevyyden ulottuvuuden kehittymistä ryhmässä auttamalla lasta löytämään omat kykynsä ja vahvuutensa. Kasvattaja ohjaa lasta hyväksymään omat heikkoutensa sekä oppimaan tehdyistä virheistä. Aikuinen opettaa ja ohjaa lasta oman edistymisen seuraamisessa ja arvioinnissa sekä ohjaa lapsia iloitsemaan ja olemaan ylpeä omista saavutuksistaan. (Borba 1989, 274.) Lasta tukevalla aikuisella on positiivinen vaikutus lapsen akateemisten taitojen kehittymiseen ja akateemiseen suoriutumiseen (Downer ym. 2010, 718; Driscoll & Pianta 2010, 41).

Cimpian, Arcen, Markmanin ja Dweckin (2007) tutkimuksen mukaan lapset, jotka saivat työskentelynsä aikana palautetta ja kannustusta liittyen työskentelyprosessiin, osoittivat kehittyneitä strategioita virheiden korjaamiseen ja heidän työskentelynsä oli päättäväistä erilaisista vastoinkäymisistä huolimatta. Heidän motivaationsa työskentelyyn oli parempaa ja heidän käsityksensä omista kyvyistä ja taidoistaan parantui. Sen sijaan yksilöön kohdistuvan palautteen antamisen nähtiin heikentävän epäonnistumisten käsittelyä ja johtavan omien taitojen vähättelyyn, mahdolliseen tehtävän keskeyttämiseen sekä jopa kokemukseen itsestä onnettomana. (Cimpia ym. 2007, 315-316.)

Myös Skipperin ja Douglasin (2012, 335) tutkimuksen mukaan epäonnistumisen hetkellä ja haasteellisen tehtävän parissa työskenneltäessä prosessipalautteen antamista lapselle tulisi suosia. Prosessipalautteen hyötynä nähdään myös työskentelyn aikana saatu yksityiskohtainen informaatio omasta työskentelystä sekä uusien hyödyllisten ongelmanratkaisustrategioiden oppiminen. Lapsi kykenee hyödyntämään prosessipalautetta myöhemmin työskennellessään samankaltaisten tehtävien parissa. (Corpus & Lepper 2007, 488.)

Lapsen positiivista itsearviointia, pitkäjänteistä työskentelyä sekä periksi-antamattomuutta voidaan tukea kohdistamalla palaute ja kehu lapsen hallittavissa oleviin tekijöihin. Lapselle tulisi antaa palautetta tavasta, jolla pyritään tavoiteltuun lopputulokseen ("näin kannattaakin toimia") tai tapaan, miten lapsi



toimii prosessin aikana ("olet varmasti tehnyt kovasti töitä tämän eteen"). (Zentall & Morris 2010, 162.) Palautteenantotavalla on vaikutusta erityisesti lasten itsetuntoon, motivaatioon ja työskentelyn pitkäjänteisyyteen. Opettajien on usein haasteellista havaita erilaisten palautteenantotapojen vaikutuksia lapsiin. (Skipper & Douglas 2012, 329.) Lapsen myönteisen itsetunnon kehityksen tukemisessa onnistumisen kokemukset sekä kannustava palaute ovat tärkeässä roolissa (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 28).

## 4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

### 4.1 Tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tehtävä on selvittää erityislastentarhanopettajien käsityksiä lapsen itsetunnon ilmenemisestä ja itsetunnon kehityksen tukemisesta lapsiryhmässä. Lisäksi tutkimuksen tavoitteena on tuoda esille, mitä haasteita lapsen itsetunnon kehityksen tukemiselle on erityislastentarhanopettajien mukaan.

Tutkimuksen tutkimuskysymykset ovat:

1. Miten lapsen heikko ja hyvä itsetunto ilmenevät lapsiryhmässä erityislastentarhanopettajien käsitysten mukaan?
2. Miten lapsen itsetunnon kehitystä voidaan erityislastentarhanopettajien käsitysten mukaan tukea lapsiryhmässä?
3. Millaisia haasteita erityislastentarhanopettajien mukaan on lapsen itsetunnon kehityksen tukemisessa?

### 4.2 Tutkimusjoukko ja aineiston keruu

Laadullisessa tutkimuksessa tutkimuksen tutkimusjoukkoa eli otantaa voidaan kutsua harkinnanvaraiseksi, sillä tavoitteena on tilastollisten yleistysten sijaan pyrkiä jonkin asian tai tapahtuman syvällisempään analysointiin, pohdintaan sekä ymmärtämiseen pienemmän otannan perusteella (Eskola & Suoranta 1998, 18; Hirsjärvi & Hurme 2008, 58-59). Tämän tutkimuksen kohdejoukko muodostui seitsemästä ryhmässä toimivasta erityislastentarhanopettajasta. Heidän toiminnikkeensä olivat kunnasta riippuen joko varhaiserityisopettajan- tai erityislastentarhanopettajan toimia. Tässä tutkimuksessa kutsun heitä kaikkia yhteisnimekkeellä "erityislastentarhanopettaja". Haastateltavat olivat iältään 32 - 59 -vuotiaita. Yksi haastateltavista oli mies ja loput naisia. Tutkimukseen osallistuneet erityislastentarhanopettajat olivat toimineet erityislastentarhanopettajina

0,5 – 10 -vuotta. Tutkimukseen osallistuneista erityislastentarhanopettajista yksi toimi alkuluokassa, jossa oli lapsia yhteensä 40, joista esikoululaisia oli kahdeksan. Kolme erityislastentarhanopettajaa toimi integroidussa erityisryhmässä, joissa lapsia oli kussakin kaksitoista. Loput kolme erityislastentarhanopettajaa toimivat 3-5 -pienryhmän kokonaisuuksissa. Yhdessä pienryhmässä oli kaiken kaikkiaan 8-13 lasta ja lapset olivat pääsääntöisesti 3-5 - vuotiaita. Erityislastentarhanopettajista kolme toimi päivittäin esikoululaisten parissa. Kaksi erityislastentarhanopettajaa toimi ajoittain myös alle 3 - vuotiaiden pienryhmässä (ks. taulukko 1). Haastattelut toteutettiin kahdessa eteläsuomalaisessa kunnassa.

TAULUKKO 1. Haastateltujen erityislastentarhanopettajien taustatiedot kootuna

Ikä ja työkokemus		Sukupuolijaikauma		Lapsiryhmävariaatiot		
ikäjakauma	työkokemus	nainen	mies	integroitu erityisryhmä	3-5 pienryhmän kokonaisuus	alkuluokka kokonaisuus
32 - 59 vuotta	0,5 - 10 vuotta	6	1	3 opettajaa	3 opettajaa	1 opettaja

Tutkimustuloksia esitellessäni kutsun tutkimuksessa mukana olleita erityislastentarhanopettajia tunnisteilla: O1, O2, O3 jne.

Tämän tutkimuksen tutkimusmenetelmänä käytettiin teemahaastattelua. Hirsjärvi ja Hurme (2008, 48) määrittelevät teemahaastattelun puolistrukturoiduksi haastatteluksi, joka on lähellä syvähaastattelua. Pattonin (2002, 340) mukaan haastattelu mahdollistaa sellaisten asioiden tutkimisen, joiden selvittäminen havainnoimalla ei ole mahdollista. Haastateltavien ajatusten, aikomusten tai tunteiden selvittäminen haastattelun avulla on mahdollista, havainnoiden mahdollonta. (Patton 2002, 340.) Valitsinkin aineistonkeruumenetelmäkseni teemahaastattelun, sillä koin menetelmän sopivaksi erityislastentarhanopettajien käsitysten, näkemysten ja kokemusten selvittämiseen. Pattonin (2002, 4) mukaan

haastattelujen kautta tutkijalla on mahdollisuus saada myös suoria lainauksia haastateltavien kokemuksista, tiedoista, tunteista ja mielipiteistä.

Teemahaastattelussa pyritään löytämään merkityksellisiä vastauksia tutkimuksen tarkoituksen ja ongelmanasettelun tai tutkimustehtävän mukaisesti (Tuomi & Sarajärvi 2009, 75). Hirsjärven ja Hurmeen (2008) mukaan teemahaastattelussa yksi tärkeimpiä suunnitteluvaiheen tehtäviä on haastatteluteemojen suunnittelu. Haastattelurunkoa suunniteltaessa laaditaan teema-alueuettelo yksityiskohtaisen kysymysluettelon sijaan. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 66.) Haastattelurunko sekä teemahaastattelussa käytetyt teemat eli teema-alueet muovautuivat tässä tutkimuksessa tutkimuskysymysten hahmottumisen jälkeen sekä tutkimusaiheeseen liittyvään kirjallisuuteen sekä aiempiin tutkimuksiin alustavasti perehdyttyäni.

Teemahaastattelussa kysymyksillä ei ole tarkkaa muotoilua eikä järjestystä. Haastattelussa käytettävät teemat ovat kuitenkin kaikille haastateltaville samat. Haastattelun aihepiirien eli teema-alueiden tiedossa oleminen on teemahaastattelulle tyypillistä. Haastattelu eteneekin näiden keskeisten teemojen varassa. (Eskola & Suoranta 1998, 86; Hirsjärvi & Hurme 2008, 48.) Haastatteluissa erityislastentarhanopettajat saivat vapaasti ja vapaassa järjestyksessä kertoa haastattelun teema-alueista. Ennalta määriteltujen aihepiirien lisäksi teemahaastattelussa voidaan käyttää teemoihin liittyviä tarkentavia kysymyksiä (Hirsjärvi & Hurme 2008, 66). Teemahaastattelut antoivat minulle tutkijana mahdollisuuden tarvittaessa pyytää haastateltavilta esimerkkejä sekä tarkennuksia vastauksiin haastattelun aikana.

Tässä tutkimuksessa haastateltaville lähetettiin teemahaastattelun runko etukäteen sähköpostitse. Haastateltavilla oli siis mahdollisuus tutustua haastattelussa käsiteltäviin teemoihin etukäteen (liite 1). Mahdollisuus tutustua teema-alueisiin etukäteen on haastattelun onnistumisen kannalta suotavaa (Tuomi & Sarajärvi 2009, 73). Osa haastateltavista oli koonnut omia ajatuksiaan teema-alueista haastattelurunkoon ennen haastattelua. Suurin osa haastateltavista koki hyvänä asiana mahdollisuuden koota ajatuksiaan ja kokemuksiaan teema-alueista etukäteen ennen haastattelua.

Haastattelut toteutettiin joulukuussa 2015. Ennen varsinaisia haastatteluja toteutin esihaastattelun joulukuun 2015 alussa. Esihaastattelu mahdollisti käsiteltävien teemojen toimivuuden testauksen sekä tarkemman arvioinnin haastattelujen kestosta. Esihaastattelussa pääsin myös tutustumaan sanelulaitteen käyttöön.

Varsinaiset tutkimuskäyttöön tulleet haastattelut toteutin kahden viikon aikana. Haastattelujen pituudet vaihtelivat 36 - 61 -minuutin välillä. Haastattelut sujuivat suunnitellusti. Olin jo etukäteen kysynyt haastateltavilta lupaa haastattelujen taltioimiseen ja varmistin asian haastateltavilta vielä haastattelujen alussa. Haastattelujen alussa ennen tema-alueisiin siirtymistä kerroin vielä kertauksena haastateltaville teemahaastattelun luonteesta sekä tutkimukseni tarkoituksesta. Haastattelujen lopussa kerroin haastateltaville tutkimukseni arvioidusta valmistumisajasta sekä lupauduin lähettämään heille valmiin työni tutkimuksen valmistuttua.

### **4.3 Fenomenografinen tutkimusote**

Fenomenografisessa tutkimuksessa kuvataan ihmisten käsityksiä tietystä asiasta tai ilmiöstä (Ahonen 1994, 117; Metsämuuronen 2006, 108; Niikko 2003, 24; Nummenmaa & Nummenmaa 1997, 67). Tutkimuksen kohteena on arki ajattelu. Fenomenografiassa ollaan kiinnostuneita ihmisten kokemuksista tai ajatuksista ympäröivästä maailmasta. Käsitys tarkoittaa fenomenografiassa yksilön käsitystä tai ymmärrystä jostakin asiasta tai ilmiöstä. Käsitysten rakentumisessa ovat läsnä yksilön aiemmat kokemukset. (Niikko 2003, 24–25; Nummenmaa & Nummenmaa 1997, 68.) Haastateltavien puheenvuoroissa haastateltavien aiemmat kokemukset olivat keskeisessä roolissa. Tässä tutkimuksessa tutkimuksen otetta voidaan siis luonnehtia fenomenografiseksi.

Ihmisten erilaisia käsityksiä ei kuitenkaan ole syytä laittaa paremmuus- tai kehittyneisyys järjestykseen suhteessa toisiinsa (Ahonen 1994, 119). Käsitys on dynaaminen ilmiö ja yksilö saattaa muuttaa käsityksiään ilmiöstä lyhyessä ajassa useampaankin kertaan. Käsitukset ovat tietorakenteeltaan kehittyviä. Ihmisten

käsitykset asioista ovat muodoltaan kuitenkin mielipiteitä pysyvämpiä. (Ahonen 1994, 117.)

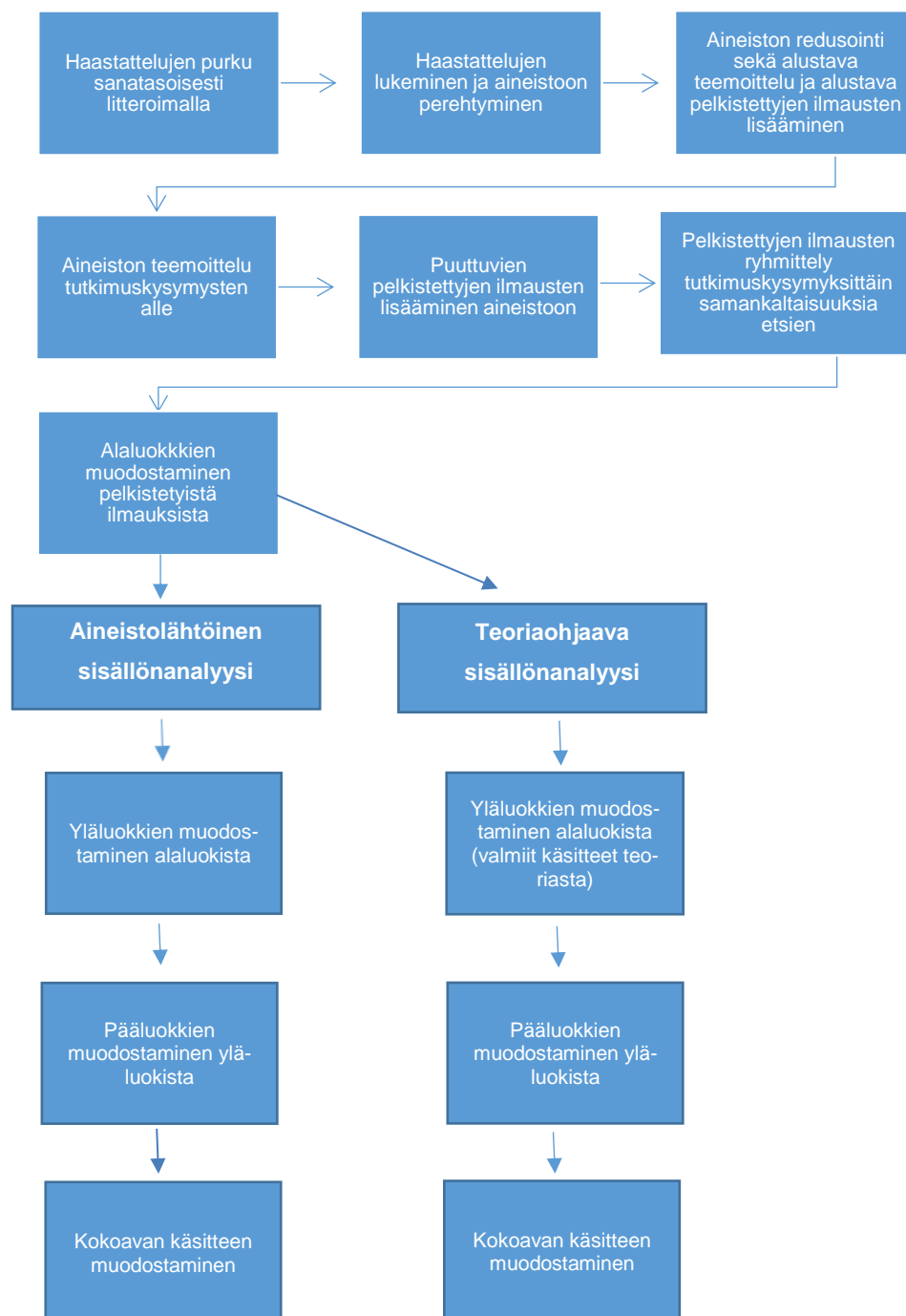
Fenomenografiassa on siis kysymys toisen asteen näkökulmasta. Toisen asteen näkökulmassa korostuu ihmisen tapa kokea jotakin. Tutkija kuvaa tiettyä todellisuuden ilmiötä näkökulmasta, josta tietty ihmisryhmä sen kokee ja käsittelee. Fenomenografiassa tarkastellaan asiaa tai ilmiötä eri ihmisten perspektiivistä. (Niikko 2003, 24–25; Nummenmaa & Nummenmaa 1997, 68.) Tässä tutkimuksessa tutkittavaa asiaa, lapsen itsetunnon kehitystä – ja sen tukemista sekä itsetunnon kehityksen tukemisen haasteita, tutkitaan erityislastentarhanopettajien näkökulmasta. Tutkimustuloksissa erityislastentarhanopettajien kokemukset ja käsitykset ovat siis keskeisessä roolissa.

On olemassa yksi maailma, josta ihmiset muodostavat erilaisia käsityksiä. Ihmisten käsityksiin vaikuttavat kokemusten lisäksi muun muassa sukupuoli, ikä ja koulutus. (Metsämuuronen 2006, 108.) Fenomenografisessa tutkimuksessa lähtökohtana on, että ihminen kykenee ilmaisemaan rakentamansa tietoiset käsitykset tutkittavasta ilmiöstä kielellisesti ilmaisten (Ahonen 1994, 121-122).

#### **4.4 Aineiston analyysi**

Tässä tutkimuksessa aineisto analysoitiin sekä teoriaohjaavaa että aineistolähtöistä sisällönanalyysia käyttäen. Tuomen ja Sarajärven (2009, 112) mukaan sisällönanalyysin tavoitteena on edetä empiirisestä aineistosta kohti käsitteellisempää näkemystä tutkittavasta ilmiöstä. Sisällönanalyysi perustuu tulkintaan ja päättelyyn. Tuomen & Sarajärven (2009, 108-112) mukaan aineistolähtöisessä sisällönanalyysissa analysointi etenee vaiheittain ja vastaus tutkimuksen tehtävään saadaan yhdistelemällä käsitteitä. Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissa aineiston käsittelyssä edetään samoin kuin aineistolähtöisessä sisällönanalyysissa, mutta analyysi muuttuu abstrahoinnin kohdalla, kun käsillä oleva aineisto liitetään jo valmiina oleviin teoreettisiin käsitteisiin (Tuomi & Sarajärvi 2009, 117). Tutkimuksen ensimmäisen ja kolmannen tutkimuskysymyksen kohdalla aineis-

ton analysoinnissa käytettiin aineistolähtöistä sisällönanalyysia. Toisen tutkimuskysymyksen kohdalla aineisto analysoitiin käyttäen teoriaohjaavaa sisällönanalyysia. Tutkimusaineistoa analysoidessani etenin sekä aineistolähtöisessä että teoriaohjaavassa sisällönanalyysissa Tuomen ja Sarajärven (2009) esittämien analysointivaiheiden mukaisesti (kuvio 3).



KUVIO 3. Analyysin eteneminen tässä tutkimuksessa

Analysointiprosessini käynnistyi aineiston litteroinnilla sekä haastattelujen sisältöön perehtymisellä. Tallensin haastattelunauhat eli mp3 – tiedostot heti haastattelujen jälkeen tietokoneelleni talteen ja otin niistä varmuuskopiot. Litteroin äänitallenteet sanatarkasti tekstimuotoon tammi- ja helmikuussa 2016. Litteroitua aineistoa kertyi yhteensä 118 sivua. Kokonaiskuva sekä samankaltaisuudet ja eroavaisuudet alkoivat hahmottua aineistosta jo litterointivaiheessa.

Litterointien valmistuttua aloitin aineiston analysoinnin lukemalla haastattelut muutamaan kertaan läpi saadakseni paremman kokonais kuvan aineistostani. Lukiessani aineistoa läpi otsikoin ja teemoittelin aineistoani tutkimuskysymysteni mukaisesti ("#määrittelyä", "#heikkoitsetunto", "#hyväitsetunto", "#tukeminen" ja "#haaste"). Tämä #-merkin käyttö teemoittelussa auttoi minua tutkijana löytämään ja kokoamaan litteraateista Word -tekstinkäsittelyohjelmalla kaikki yhden tutkimuskysymyksen alle sijoittuvat aineistokohdat hakusanaa käyttäen. Tuomen ja Sarajärven (2009) mukaan teemoittelun ideana on etsiä aineistosta tiettyä teemaa kuvaavia näkemyksiä. Kyse on siis laadullisen aineiston pilkkomisesta sekä ryhmittelystä erilaisten aihepiirien mukaisesti. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 93.) Teemahaastattelurunko helpotti aineiston teemoittelua, sillä se oli yhtenäinen tutkimuskysymysteni kanssa.

Sisällönanalyysin redusointivaihe käsittää Tuomen ja Sarajärven (2009, 110) mukaan epäoleellisen pois karsimisen lisäksi pelkistettyjen ilmausten etsimisen sekä niiden listaamisen aineistosta. Teemoittelun ohessa suoritin aineiston redusointia, poistin aineistosta tutkimuskysymysteni kannalta selkeästi epäoleellisen aineiston. Kun teemoittelu oli valmis, kävin aineistoani läpi tutkimuskysymys kerrallaan ja lisäsin osaan tekstikohtiin pelkistetyt ilmaukset #-teemoittelujen viereen.

Teemoittelun jälkeen siirryin käsittelemään aineistoani käsin. Leikkasin tulostetun ja rivinumeroidun aineistokokonaisuuden teemoittain liuskoiksi ja lisäsin niihin tunnistetiedot (opettaja 1 = O1, opettaja 2 = O2 jne.). Tämän jälkeen lajittelin leikkaamani liuskat tutkimuskysymysteni alle #-teemoittelujen perusteella ja jatkoin analysointiani edelleen tutkimuskysymyksittäin. Jo tässä vaiheessa aineistoni käsittelyä huomasin, että alkuperäiset tutkimuskysymykseni



tulevat jonkin verran muokkautumaan tutkimuksen edetessä. Luin liuskoja tutkimuskysymys kerrallaan läpi ja merkkasin liuskoihin käsin kirjoittamalla puuttuvat pelkistetyt ilmaukset (taulukko 2).

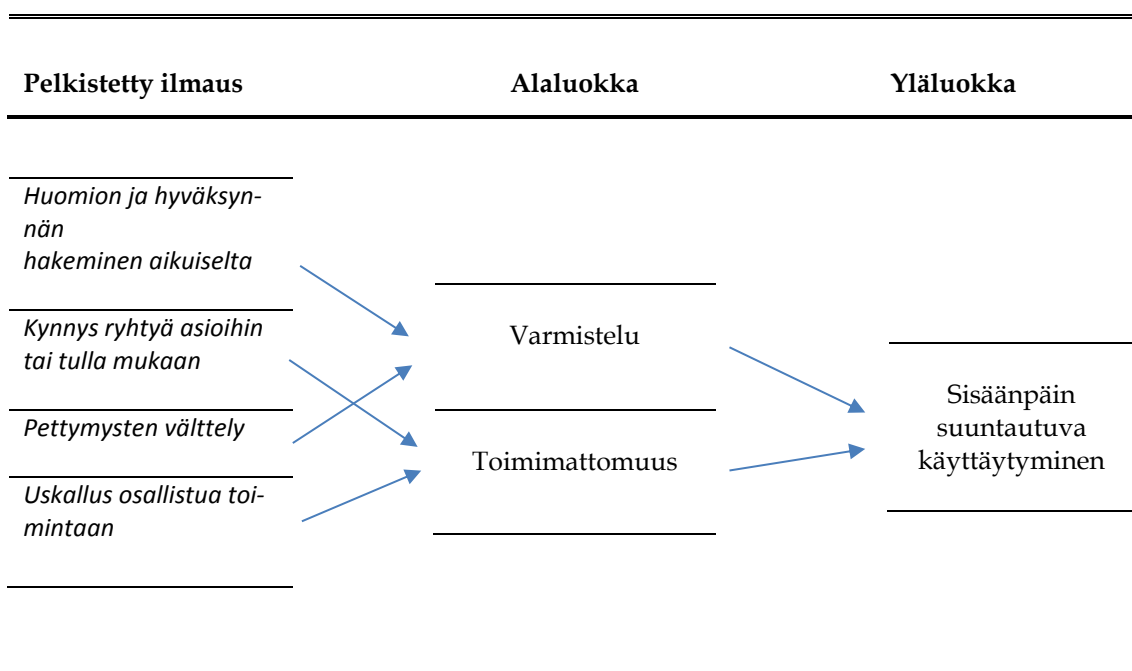
TAULUKKO 2. Lapsen heikon itsetunnon ilmeneminen lapsiryhmässä. Esimerkki alkuperäisilmausten redusoinnista eli pelkistämisestä

<b>Alkuperäinen ilmaus</b>	<b>Pelkistetty ilmaus</b>
<i>”Ja sitte niinku se, että mun mielestä myöskin heikko itsetunto, että kokoajan täytyy jotenki hakea sitä hyväksyntää niille omille teoille ja toiminnoilleen. Ja hakee sitte niinku poikkeuksellisen paljon sitä huomioo aikuiselta.” O2</i>	<i>Huomion ja hyväksynnän hakeminen aikuiselta</i>
<i>”Kellä on heikko ni esimerkiksi joihinki asioihin ryhtyminen, niin se kynnys on niin korkea et ei uskalla tullakaan tai et on sellasta jotenki arkuutta tai semmosta et se oma mielikuva vaikka jostain ihan tämmönen kädentyö tai joku liikuntahetki että ollaan menossa ni ei uskalla tullakaan.” O1</i>	<i>Kynnys ryhtyä asioihin tai tulla mukaan</i>
<i>”Ehkä sillä tavalla, et uskaltaa osallistua silloin, ku on aivan aivan varma ettei ainaka tuu semmosta pettymystä ja jotain.” O3</i>	<i>Pettymysten välttely</i>
<i>”Uusien asioiden kohtaamisen vaikeus mun mielestä näkyy myöskin niinku semmosen epävarmuutena ja justiin siinä, että saattaa olla ehkä heikko itsetunto, et ei uskallakaan niinku tehdä tehdä sitä, mitä mitä ollaan niinku tekemässä tai liittymäs siihen mukaan, et se on semmonen must kans, missä niinku näkyy, että et semmonen.” O2</i>	<i>Uskallus osallistua toimintaan</i>

Redusoinnin jälkeen suoritin aineiston klusteroinnin etsimällä yhtäläisyyksiä teksteistä (taulukko 3). Tuomen ja Sarajärven (2009, 111) mukaan aineiston klusterointivaiheessa tutkija ryhmittelee aineistoaan etsien aineistosta samankaltaisuuksia ja/ tai eroavaisuuksia samalla yhdistellen pelkistettyjä ilmauksia ja muodostaen niistä alaluokkia. Yhdistelin tekstiliuskoja jälleen tutkimuskysymys kerrallaan luoden samalla käsitteitä. Klusteroinnista etenin aineiston abstrahointiin. Abstrahoinnissa tutkija muodostaa teoreettisia käsitteitä muodostaen alaluokista

yläluokkia, yhdistämällä yläluokkia ja muodostaen kokoavan käsitteen (Tuomi & Sarajärvi 2009, 111-112). Alaluokkien muodostuttua etenin yläluokkien muodostamiseen alaluokista sekä yläluokkien yhdistämiseen ja lopulta käsitteen muodostamiseen.

TAULUKKO 3. Lapsen heikon itsetunnon ilmeneminen lapsiryhmässä. Esimerkki aineiston klusteroinnista sekä yläluokan muodostamisesta



Toisen tutkimuskysymyksen kohdalla toteutin sisällönanalyysin teoriaohjauksella sisällönanalyysillä. Teoreettisena viitekehyksenä analyysissä toimi teoriaosuudessa esitelty Borban (1989) itsetunnon kehityksen malli ja sen viisi ulottuvuutta (ks. luku 2). Tämän tutkimuskysymyksen kohdalla aineiston analysointi eteni muiden tutkimuskysymysten tavoin yhtäläisesti aineiston abstrahointiin asti, jonka jälkeen pelkistetyt ilmaukset sijoitettiin Borban mallin mukaisten itsetunnon ulottuvuuksien alle.

## 4.5 Eettiset ratkaisut

Eettisten periaatteiden mukaisesti tutkijan tulee huolehtia ettei hän tuota tutkimukseen osallistuville vahinkoa (Eskola & Suoranta 1998, 56; Tuomi & Sarajärvi 2009, 131) tai loukkaantumisen kokemuksia (Eskola & Suoranta 1998, 56) tutkimusprosessin aikana. Tutkimukseen osallistuvien tulee ennen tutkimukseen osallistumista saada riittävä ja asianmukainen informaatio tutkimuksesta ja sen kulusta (Hirsjärvi & Hurme 2008, 20) sekä tutkimuksen tavoitteista ja menetelmistä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 131). Tavoitteenani oli haastatella muodollisesti päteviä erityislastentarhanopettajia. Ensimmäinen askeleeni haastateltavia erityislastentarhanopettajia etsiessäni oli hakea tutkimuslupia kahdesta tutkimuskunnasta. Tämän jälkeen olin ensisijaisesti puhelimitse yhteydessä päiväkodinjohtajiin ja tiedustelin heidän alaisuudessaan toimivien erityislastentarhanopettajien muodollista pätevyyttä tehtävänsä. Koin sekä eettiseksi kysymykseksi että kohteliaaksi toiminnaksi kysyä päiväkodinjohtajilta mahdollisuutta tutkimuksen toteuttamiseen heidän johtamissaan toimintayksiköissä. Koin myös tärkeäksi kysyä johtajilta suostumusta erityislastentarhanopettajien haastattelemiseen työajalla. Johtajilta saatujen suostumusten jälkeen olin yhteydessä itse erityislastentarhanopettajiin puhelimitse. Kerroin tutkimukseni tavoitteen, aikataulun sekä teemahaastattelun periaatteet ja haastattelun tema-alueet kaikille johtajille ja haastateltaville. Haastateltaville kerroin myös haastattelujen nauhoittamisesta litterointia varten. Soittaessani annoin sekä johtajille että haastateltaville mahdollisuuden kysyä heitä mietityttäviä tarkentavia kysymyksiä tutkimukseen ja tutkimuksen toteuttamiseen liittyen. Kaikille haastateltaville lähetin vielä ennen haastatteluja sähköpostitse teemahaastattelun rungon (liite 1).

Haastatteluiden alussa kertasin vielä tutkimukseen osallistuvien kanssa tutkimukseen ja tutkimuksen toteuttamiseen liittyvät asiat, jotka olin heille informoinut aiemmin puhelimesta sekä annoin heille mahdollisuuden kysyä tutkimukseeni liittyviä kysymyksiä, mikäli heille sellaisia oli noussut mieleen. Luvan haastattelun toteuttamiseen sekä haastattelun nauhoittamiseen kysyin vielä kertaukseksi haastattelun alussa suullisesti haastateltavilta. Informoin haastatelta-

via samalla myös haastattelunauhojen litteroinnista sekä nauhojen hävittämisestä tutkimuksen valmistuttua. Kaikille haastateltaville kerroin tutkimukseen osallistuvien anonymiteetistä sekä vastuustani tutkijana anonymiteetin suhteen.

Eskola ja Suoranta (1998, 56) tuovat yhtenä eettisenä kysymyksenä esille vastaamisen vapaaehtoisuuden korostamisen tutkittaville. Yksi tutkimukseen osallistuneista erityislastentarhanopettajista halusi keskustella päiväkodinjohtajan kanssa vielä ennen päätöstään osallistua tutkimukseen. Tätä toivetta luonnollisesti kunnioitin.

Tutkijan on tärkeä muistaa tutkimuksen toteutuksessa toimia kunnioittaen ihmisarvoa (Eskola & Suoranta 1998, 56) sekä turvata tutkimukseen osallistuvien oikeudet ja hyvinvointi (Tuomi & Sarajärvi 2009, 131). Tutkimusprosessin aikana pyrin vaikuttamaan tutkittavien hyvinvointiin luomalla arvostavan ja lämminkäisen ilmapiirin haastattelutilanteisiin. Pyrin myös luomaan avoimen vuorovaikutussuhteen kaikkiin haastateltaviin koko tutkimusprosessin ajan. Jokaisen haastateltavan näkemykset ja kokemukset olivat minulle tutkijana arvokkaita ja näytin omalla ilmaisullani arvostavani niitä. Pyrin haastattelijana olemaan kiinnostuneen neutraali.

Tutkija on eettisesti vastuussa tutkittavien anonymiteetin säilyttämisestä tietoja käsitellessään ja tutkimuksen edetessä. Tutkijalla on eettinen vastuu myös luottamuksellisuudesta. (Eskola & Suoranta 1998, 56.) Tutkimusaineiston säilytin asianmukaisesti salasanojen takana. Siirsin haastattelunauhat tietokoneelleni heti haastattelujen jälkeen ja poistin tallenteet nauhurin muistista. Varmuuskoopioiden haastattelunauhoista tallensin muistitikulleni ja säilytin sitä koko tutkimusprosessin ajan muiden saavuttamattomissa. Litteroinnin yhteydessä merkitsin litteraatitunnisteilla ”opettaja 1”, ”opettaja 2” jne. Poistin litteraateista erityislastentarhanopettajien nimien lisäksi haastateltavien työpisteiden paikkakunnat ja mahdolliset päiväkotien-/koulujennimet sekä lapsiryhmien nimet.

Tuomen & Hirsjärven (2010, 131) mukaan tutkijan onkin hyvä pohtia mahdollisia tutkimukseen liittyviä ongelmia jo ennen tutkimuksen toteuttamista. Tutkittavien anonymiteetin turvaamiseksi ja mahdollisten ongelmien ennaltaehkäisemiseksi päädyin keräämään tutkimusaineistoni kahdesta keskiarvosta

kunnasta yhden sijaan. Koin tutkimuksessani haastateltavien anonymiteetin turvaamisen lisäksi tärkeäksi huolehtia myös työyhteisöjen-, yksittäisten päiväkotien- ja esikoulujen anonymiteetistä.

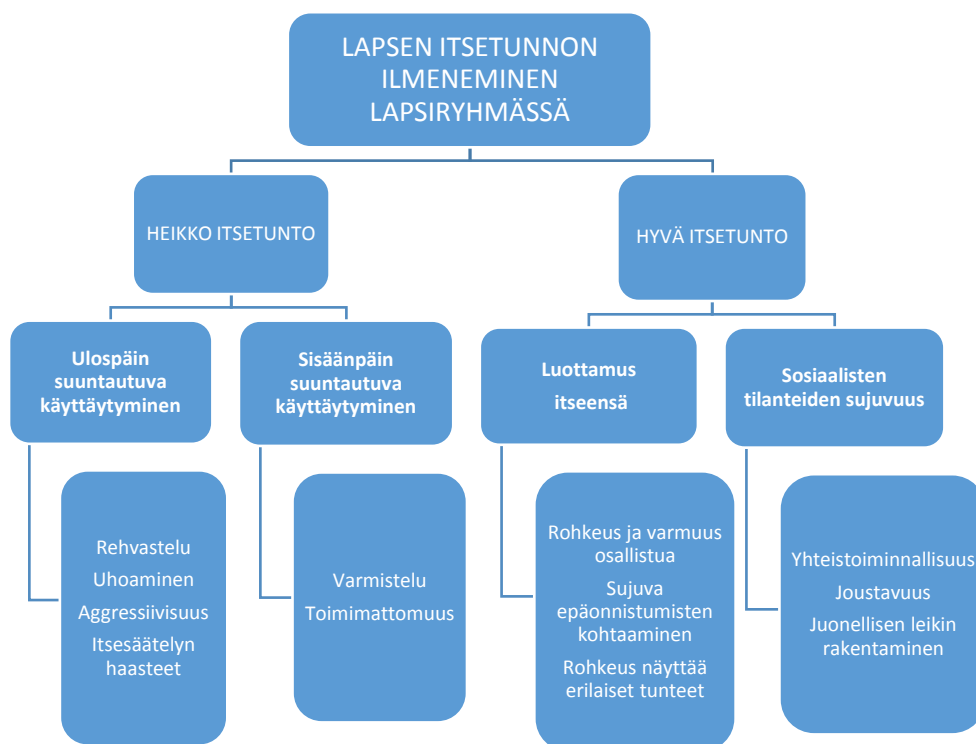
Tutkijan on taattava tutkittavien nimettömyys, mikäli näin on luvattu (Tuomi & Sarajärvi 2009, 131). Tutkittavien yksityisyydestä huolehtiminen on yksi tutkimuksen toteuttamisen tärkeimmistä eettisistä kysymyksistä (Hirsjärvi & Hurme 2008, 20). Tutkittavien anonymiteetin ja nimettömyyden suojaamiseksi en eritellyt tutkimuksessani opettajakohtaisesti haastateltavien taustatietoja: paikkakuntaa, ikää, työkokemusta sekä lapsiryhmää ja lapsiryhmän ikäjakautta. Tutkimusjoukko -osiossa esittelen nämä tiedot karkeasti koottuna, tarkemmin yksilöimättä. Tässä tutkimuksessa osa haastateltavista työskenteli samassa työyhteisössä, joten näin erityisen tärkeäksi huolehtia tutkimukseen osallistuvien nimettömyydestä ja anonymiteetistä taustatietoja esitellessäni. Myös aineistositaatteja valitessani kiinnitin huomiota haastateltavien anonymiteetin ja nimettömyyden turvaamiseen.

Tuomen ja Hirsjärven (2010, 131) mukaan on eettisesti tärkeää huolehtia, että tutkimusaineistoa ei luovuteta muille tahoille, eikä sitä käytetä muuhun, kuin siihen tarkoitukseen, johon sitä oli alkuperäisesti tarkoitus käyttää. Tämän tutkimuksen valmistuttua minun tulee tutkijana huolehtia haastattelumateriaalien hävittämisestä. Haastattelujen yhteydessä lupasin haastateltaville toimittaa valmiin tutkimuksen heidän luettavaksi. Tutkimuksen toteuttamisen eettisiin kysymyksiin lukeutuu mielestäni myös se, että tutkija huolehtii tutkimukseen osallistuvien tekemistä lupauksistaan loppuun asti.

## 5 TULOKSET

### 5.1 Lapsen heikon ja hyvän itsetunnon ilmeneminen lapsiryhmässä

Erityislastentarhanopettajat kuvailivat lapsen heikon itsetunnon ilmenevän arjessa erilaisena ulos- ja sisäänpäin suuntautuvana käyttäytymisenä. Hyvän itsetunnon nähtiin ilmenevän arjessa lapsen luottamuksena itseensä sekä sosiaalisten tilanteiden sujuvuutena (kuvio 4).



KUVIO 4. Lapsen heikon ja hyvän itsetunnon ilmeneminen lapsiryhmässä

### 5.1.1 Lapsen heikon itsetunnon ilmeneminen

Erityislastentarhanopettajien käsitysten mukaan lapsen heikko itsetunto ilmenee arjessa erilaisena *ulospäin suuntautuvana käyttäytymisenä*. Lapsen korostunut *rehvastelu* nähtiin heikon itsetunnon merkinä. Heikosta itsetunnosta johtuvan rehvastelun nähtiin ilmenevän lapsiryhmässä siten, että lapsen tulee erinäisissä tilanteissa olla aina muita parempi. Lapsi vertailee itseään muihin korostaen omaa paremmuuttaan. Lapsi saattaa myös rakentaa ryhmässä itselleen ”kaikki tietävän”- ja ”kaiken osaavan” -roolia nostaen itseään jalustalle. Heikon itsetunnon koettiin voivan näkyä ulospäin myös *uhona*. Erityislastentarhanopettajien käsitysten mukaan lapselle, jolla on heikko itsetunto, oman paikan löytäminen ryhmässä saattaa olla haasteellista. Lapsi saattaa pyrkiä löytämään oman paikkansa ryhmässä uhoamalla tai mollaamalla toisia.

Ja sit semmosena rehvasteluna, niinku et niinku aina pistää vähän, tietysti se kuuluu jotenki tähänki ikäänki, mut niinku et vertaillaan niinku, et mut et sitte taas semmone, et kaikki on, pikkasen pistetään aina vähän paremmaksi. Ni mun mielestä semmosenaki niinkun näkyy, sit et jollakin on ehkä heikko itsetunto, että. (O2)

Heikosta itsetunnosta johtuvan *aggressiivisuuden* nähtiin kumpuavan tilanteiden pelosta, oman toiminnan epävarmuudesta sekä tilanteiden hahmottamisen vaikeudesta. Aggressiivisen käyttäytymisen, kuten lyömisen ja potkimisen taustalla koettiin mahdollisesti olevan turvaton lapsi, joka kaipaa itsetunnolleen vahvistusta. Aggressiivinen käyttäytyminen nähtiin ajoittain myös huomionhakuisuutena. Erityislastentarhanopettajat näkivät heikon itsetunnon näkyvän ulospäin myös *itsesäätelyn haasteina*, kuten haasteena säädellä omaa käyttäytymistä ja tunteita. Heikon itsetunnon nähtiin olevan yhteydessä tunteeseen ”en ole hyväksytty” ja voivan ilmetä ulospäin erilaisina käyttäytymisen ongelmina. Heikon itsetunnon nähtiin ilmenevän arjessa vaikeutena säädellä omia tunteita sekä vaikeutena hyväksyä muiden tunteita.

Ja sit se toimintatapa on vaikka se lyöminen tai potkiminen ja semmonen negatiivinen käyttäytyminen, niin ja haetaan sitä huomiota. Ni jotenki ajattelen, et siinäkin se se itsetunto tarvii sitä vahvistusta ja onkin aika ja voi olla aika turvaton lapsi siellä sisällä. (O1)

Erityislastentarhanopettajat näkivät heikon itsetunnon ilmenevän arjessa ulospäin suuntautuneen käyttäytymisen lisäksi myös *sisäänpäin suuntautuvana käyttäytymisenä*, kuten *varmisteluna*. Heikon itsetunnon ja varmistelun nähtiin ilmenevän oman pärjäämisen varmisteluna sekä häviämisen ja pettymysten välttelämisenä muun muassa peli- ja leikki-tilanteissa ikätovereiden kanssa. Varmistettava lapsi saattaa myös vaihtaa toimintaa tai leikkiä kesken kaiken, huomatesaan kavereiden pärjäävän kilpailutilanteissa häntä paremmin. Ryhmätilanteissa lapsi välttelee tilanteita, joissa saattaisi epäonnistua ja osallistuu vain silloin, kun on aivan varma onnistumisestaan. Lapsi saattaa myös piilotella omia tuotoksiaan muilta suojautuakseen negatiiviselta palautteelta. Heikon itsetunnon nähtiin siis ilmenevän arjessa siten, että lapsi ei uskalla kohdata häviöitä, pettymyksiä tai mahdollisia epäonnistumisia ja välttelee niitä. Heikko itsetunto saattaa ilmetä erityislastentarhanopettajien mukaan myös positiivisen palautteen torjumisena. Jatkuva hyväksynnän haku omille teoille ja toiminnoille nähtiin myös heikon itsetunnon merkinä.

Ehkä sillä tavalla, että uskaltaa osallistua silloin, ku on aivan aivan varma ettei ainakaan tuu semmosta pettymystä ja jotain. (O3)

Lapsen heikko itsetunto saattaa ilmetä joissakin ryhmän tilanteissa *toimimattomuutena*, vaikka lapsi muuten ottaisi oman huomionsa ja tilansa ryhmässä aktiivisesti. Lapsen toimimattomuuden takana nähtiin heikko itsetunto ja pelko omasta epäonnistumisesta esimerkiksi leluesittelytilanteessa tai järjestäjänä toimimisessa. Lapsi ei välttämättä uskalla tulla mukaan ja osallistua johtuen omasta epävarmuudestaan. Lapsella ei ole rohkeutta lähteä yrittämään ja tekemään. Uusien asioiden kohtaaminen saattaa olla vaikeaa. Oman tuotoksen tekemisestä saatetaan kieltäytyä kokonaan tai tuotos saatetaan tuhota, mikäli se tehdään. Lapsen toimimattomuuden takana nähtiin olevan myös ajoittain heikot sosiaaliset taidot. Nähtiin, että lapsella ei välttämättä ole työkaluja liittyä leikkiin ja tulla ryhmässä



ikätovereiden keskuudessa huomatuksi ja tämä saattaa ryhmässä ilmetä toimimattomuutena ja vetäytymisenä.

Uusien asioiden kohtaamisen vaikeus mun mielestä näkyy myöskin niinku semmosen epävarmuutena ja justiin siinä, että saattaa olla ehkä heikko itsetunto. Et ei uskallakaan niinku tehdä tehdä sitä, mitä ollaan niinku tekemässä tai liittymäs siihen mukaan, et se on semmonen must kans, missä niinku näkyy, että et semmonen. (O2)

Erityislastentarhanopettajien näkemyksistä nousi esille, että lapsen osallistumattomuus ja toimimattomuus ryhmässä saattavat johtua myös lapsen arkuudesta ja ujoudesta sekä lapsen erilaisesta temperamentista. Onkin huomioitava, että tällöin kyseessä ei siis aina välttämättä ole lapsen heikko itsetunto.

### 5.1.2 Lapsen hyvän itsetunnon ilmeneminen

Erityislastentarhanopettajat ilmaisivat lapsen hyvän itsetunnon ilmenevän arjessa lapsen *luottamuksena itseensä* sekä *sosiaalisten tilanteiden sujuvuutena*. Lapsen luottamuksen itseensä nähtiin ilmenevän arjessa *rohkeutena ja varmuutena osallistua* ryhmän toimintaan. Erityislastentarhanopettajien mukaan lapsi, jolla on hyvä itsetunto, luottaa itseensä ja pärjäämiseensä ryhmätilanteissa. *Sujuva epäonnistumisten kohtaaminen* nähtiin hyvän itsetunnon merkinä. Lapsi, joka kohtaa epäonnistumiset sujuvasti, ei pelkää epäonnistumista ryhmätilanteissa ja epäonnistumisen hetkellä hän kykenee käsittelemään epäonnistumisensa siitä lannistumatta. Erityislastentarhanopettajien mukaan *rohkeus näyttää erilaiset tunteet* päiväkodin arjessa on hyvän itsetunnon merkki. Tunteiden ilmaisemisessa hyvän itsetunnon koettiin näkyvän muun muassa siten, että lapsi uskaltaa näyttää päiväkodin alussa eroahdistuksesta nousevat tunteensa niitä peittelemättä. Ryhmydyttyään lapsi, jolla on hyvä itsetunto, uskaltaa erityislastentarhanopettajien mukaan näyttää tervettä vastahakoisuutta myös päiväkodin työntekijöille.

Mut varmaan semmonen hyvä itsetunto tälle ryhmätilanteissa näkyy sillä tavalla, et lapsi uskaltaa, rohkaistuu jotenki osallistumaan ja ei pelkää semmosta epäonnistumista. Tai, jos epäonnistuu, ni jotenki osaa sen suhteuttaa ja ottaa ihan hyvin, et ehkä semmosissa asioissa näkyy se hyvä itsetunto. (O3)

Sosiaalisten tilanteiden sujuvuus, kuten *yhteistoiminnallisuuteen* kykeneminen nähtiin hyvän itsetunnon merkkinä. Lapsen, jolla on hyvä itsetunto, nähtiin kykenevän sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja yhdessä toimimiseen muiden kanssa. Muiden kanssa yhdessä toimittaessa hyvän itsetunnon nähtiin ilmenevän lapsen *joustavuutena* päivittäisessä ryhmän toiminnassa sekä ikätovereiden kanssa toimittaessa. Leikkitilanteissa lapsi, jolla on hyvä itsetunto, kykenee toimimaan myös eri mieltä olevien ikätovereiden kanssa. *Juonellisen leikin* nähtiin rakentuvan paremmin lapsilla, joilla on hyvä itsetunto.

Ja se hyvä itsetunto näkyy sitten erityisesti muitten lasten kanssa leikissä, että tota pystyy niinkun jonkin verran joustamaan siinä leikissä ja rakentamaan sitä juonta eteenpäin, vaikka siinä tuota on niinku hyvinkin eri erimieltä olevia lapsia samassa leikissä ja. Mut et semmonen niinku juonellinen leikki rakentuu niinku ihan erilailla lapsilla, joilla on hyvä itsetunto. (O7)

## 5.2 Lapsen itsetunnon kehityksen tukeminen lapsiryhmässä

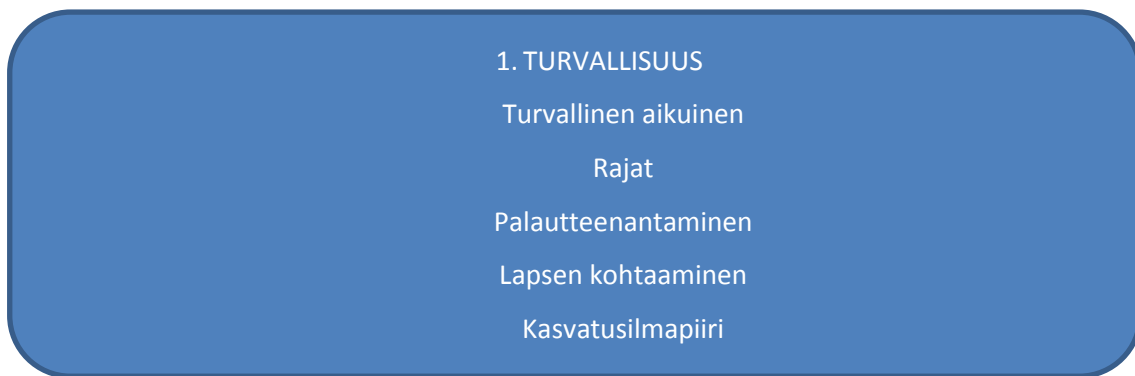
Erityislastentarhanopettajien käsitykset lapsen itsetunnon kehityksen tukemisesta lapsiryhmässä jakoutuivat Borban (1989) itsetunnon ulottuvuuksien 1) turvallisuus 2) itseys eli itsensä tiedostaminen 3) liittyminen 4) tehtävä- ja tavoitetietoisuus sekä 5) pätevyys alle kuvion 5 mukaisesti.



KUVIO 5. Lapsen itsetunnon kehityksen tukeminen lapsiryhmässä

### 5.2.1 Turvallisuuden tukeminen

Erityislastentarhanopettajien mukaan lapsiryhmässä lapsen itsetunnon kehityksen tukemisessa tärkeitä *turvallisuuden* ulottuvuuteen (Borba, 1989) lukeutuvia elementtejä olivat: turvallinen aikuinen, rajat, palautteen antaminen, lapsen kohtaaminen sekä kasvatusilmapiiri (kuvio 6).



KUVIO 6. Turvallisuuden ulottuvuus ja lapsen itsetunnon kehityksen tukeminen

*Turvallinen aikuinen* on erityislastentarhanopettajien käsityksen mukaan luotettava ja sellainen, jonka lähelle lapsi uskaltaa mennä, ja jonka kanssa lapsi voi selvittää asioita. Turvallisen aikuisen läheisyydessä lapsi uskaltaa olla oma itsensä, täten myös lapsen itsetunnon sekä lapsen kokonaisvaltaisen kehityksen tavoitteellinen tukeminen on kasvattajalle helpompaa. Turvallisen aikuisen syli on lapselle aina avoin. Turvallinen aikuinen on erityislastentarhanopettajien mukaan lasta kannatteleva ja tukeva. Hän kannattelee ja tukee lasta erinäisissä arjen tilanteissa, kuten uusissa tilanteissa ja tunteiden myllerryksissä sekä osoittaa lapselle, että hän on lapsen turvana ja tukena, mikäli lapsi häntä tarvitsee. Hän tekee ja opettelee asioita lapsen kanssa yhdessä lapsen kokiessa turvattomuutta. Turvallinen aikuinen on empaattinen ja hyväksyy lapsen kaikenlaiset tunteet ja ottaa ne vastaan niitä kyseenalaistamatta. Turvallista aikuista kuvailtiin myös rauhalliseksi.

Ja oikeesti olla itse semmonen turvallinen aikuinen, jonka lähelle voi mennä, ni se on tosi tärkeä tässä työssä, että koska sitte sieltä voi avautua semmosia asioita, että pääsee ki sitä lasta lähelle ja pääsee työstämään niitä, mikä ehkä sitte siellä aiheuttaa sitä, että ei uskalla tehdä asioita tai on sitte monesti siellä on pelkoa näillä pienillä.  
 (O1)

*Rajat* ja niiden selkeys nähtiin lapsen myönteisen itsetunnon kehityksen tukemisen ja turvallisuuden tunteen saavuttamisen kannalta oleellisena elementtinä.

Erityislastentarhanopettajat pitivät yhteisiä sääntöjä, ryhmän sääntöjä sekä arjen struktuuria merkityksellisinä. Myös yhteiset johdonmukaiset toimintatavat sekä niiden johdonmukainen noudattaminen koettiin tärkeänä. Rajojen, sääntöjen ja struktuurin myötä lapsen koettiin kykenevän paremmin hahmottamaan, mitä häneltä odotetaan erilaisissa arjen tilanteissa. Täten lapsen koettiin kykenevän paremmin myös ennakoimaan omaa toimintaansa. Oman toiminnan ennakoimisen myötä lapsen koettiin onnistuvan paremmin itsetuntoa tukevan myönteisen palautteen saavuttamisessa. Lapsen koettiin saavuttavan vahvuuden- ja hallinnan tunteen, kun hän tietää, mitä häneltä erilaisissa tilanteissa odotetaan. Vahvuuden- ja hallinnan tunteen koettiin olevan yhteydessä lapsen myönteiseen itsetuntoon.

Ja sit mä olin kirjottanu just noista säännö, ryhmän säännöistä ja rajoista ja sillee, ettei lapselle tulis sitä tilannetta, että oppii pelkästään niinku erehdysten kautta, vaan ois niinku semmonen ennakoitavuus ja semmonen selkee, et mitä niiltä lapsilta odotetaan ja semmonen tieto. (O3)

*Palautteen antamisessa* erityislastentarhanopettajat nostivat tärkeänä esille palautteen kohdistamisen lapsen toimintatapaan tai -prosessiin, lopputuloksen sijaan. Ulkoisiin asioihin, kuten materiaan liittyvä palaute nähtiin lapsen itsetunnon kehityksen tukemisen kannalta turhana, esimerkiksi palautteen suuntaaminen lapsen vaatteisiin. Lapsen toimiessa väärin tai ei-toivotulla tavalla, nähtiin tärkeänä tehdä lapselle selväksi, että hänen toimintansa oli väärin, mutta hän on silti lapsena hyvä ja hyväksyty. Palautteen antamisessa lapsen itsetunnon vahvistamisen kannalta nähtiin joidenkin lasten kohdalla tärkeänä konkretia palautteen antamisessa (tarrat, leimat, peukutus) sekä lapsen nimen mainitseminen palautteen yhteydessä. Myös palautteen välittömyys sekä realismi nähtiin tärkeänä. Sekä positiivisessa että negatiivisessa mielessä monikanavaisella ja sanattomalla palautteen annolla nähtiin olevan merkityksellinen rooli sanallisen palautteen lisäksi. Palautteen koettiin voivan olla vaikutukseltaan sekä lapsen itsetuntoa nujertavaa että tukevaa. Syli, lämmön osoittaminen, kuunteleminen, kiittäminen, kannustaminen sekä peukuttaminen nähtiin tapoina osoittaa lapselle itsetuntoa

myönteisesti tukevaa palautetta. Aikuisen kokonaisvaltaisella läsnäololla koettiin olevan vaikutuksensa lapsen itsetunnon kehityksen tukemiseen arjessa. Pienryhmissä toimiminen koettiin positiivisena palautteenantamisen kannalta. Pienryhmissä lasten yksilöllisen kohtaamisen, yksilöllisen kannustamisen sekä yhdessä onnistumisista iloittamisen koettiin mahdollistuvan suurryhmään verrattuna paremmin. Pienryhmissä toimiminen koettiin lapsen itsetunnon kehityksen tukemisen kannalta merkityksellisenä.

No aikuinen tukee sen lapsen itsetuntoa kaikella tavalla: eleillä, ilmeillä, katseilla, ruumiinkielellä, sanalla, äänellä ja toki myöskin sitten myös fyysisellä voimalla. Mut kaikella tavalla, sillä tavalla, millä katson lasta se vaikuttaa niinku siihen niinku lapsen minäkäsitykseen, että "olenko minä niinkun kurttusesti sinua kokoajan katson", vai että katsonko niinkun ikään kuin avoimin silmin. Niin tuota, ne kaikki niinku vaikuttaa. Sen aikuisen käyttäytyminen siihen lapsen itsetuntoon. (O6)

*Lapsen kohtaaminen* nousi tutkimustuloksissa esille osana turvallisuuden ulottuvuutta. Lapsen itsetunnon kehityksen tukemisen kannalta nähtiin merkityksellisenä, miten aikuinen kohtaa lapsen arjessa ja on läsnä. Lapsen kohtaamisessa on tärkeää erityislastentarhanopettajien mukaan nimenomaan aikuisten riittävä aito läsnäolo. Lapsen kohtaaminen käsittää lapsen huomioimisen ja myös aidon kiinnostuksen osoittamisen lasta kohtaan. Itsetuntoa tukeva aikuinen antaa lapselle aikaa ja syliä. Hän kohtaa lapsen positiivisesti latautuen. Itsetunnon myönteisen tukemisen kannalta lapsen on tärkeää kokea arjessa tullessa kuulluksi.

Sehän on meilläki niinku kaikista tärkein asia tässä, et miten me se lapsi kohdataan. Ei se, että mitä kaikkea me täällä puuhataan ja tehdään, vaan se ihan että miten me kohdataan tässä arjessa se ihan päivittäin joka hetkessä, että kuunnellaanko me, olemmeko me siinä läsnä, otammeko me huomioon sen lapsen tarpeita ja toiveita, kaikkea ei voi toki ottaa ja. (O4)

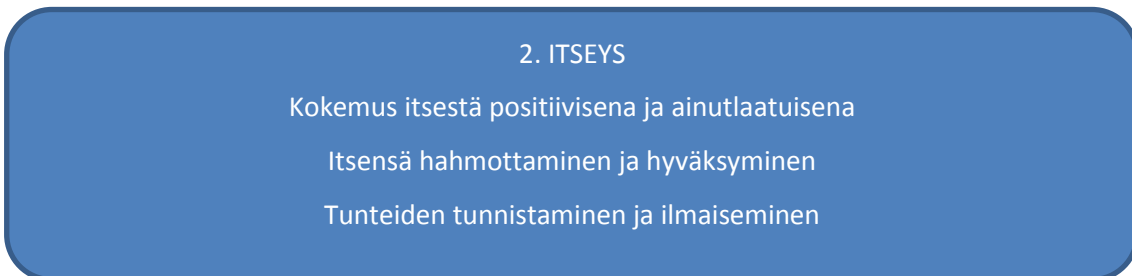
*Kasvatusilmapiiri* oli erityislastentarhanopettajien mukaan lapsen itsetunnon kehityksen tukemisessa ja turvallisuuden saavuttamisessa keskeisessä roolissa. Kasvatusilmapiirin koettiin voivan olla joko lapsen itsetuntoa tukeva tai vastavasti "ei välittävä", jopa torjuvakin. Lapsen itsetuntoa tukevaa ilmapiiriä kuvailtiin hyväksyväksi, turvalliseksi, kiireettömäksi, myönteiseksi, kannustavaksi ja positiiviseksi. Arjen erinäiset tilanteet, kuten pukemis- ja vessatilanteet nähtiin

hyvinä ja merkityksellisinä hyvän vuorovaikutuksen ja lapsen itsetunnon kehityksen tukemisen kannalta. Itsetuntoa tukevaa kasvatusilmapiiriä erityislastentarhanopettajat kuvailivat erilaisuutta hyväksyväksi ja sallivaksi, jossa hyväksytään yksilöiden erilaisuus ja ainutlaatuisuus.

Mut se on niinku, se on vaan niinku siinä kaikkien läsnä, et se on semmone salliva kasvatusilmapiiri, johon kaikki erilaiset persoonat omine hyvine ja huonoine puolineen mahtuu. O6

## 5.2.2 Itseyden tukeminen

Erityislastentarhanopettajien mukaan lapsiryhmässä lapsen itsetunnon kehityksen tukemisessa tärkeitä itseyden eli itsensä tiedostamisen ulottuvuuteen (Borba, 1989) lukeutuvia elementtejä olivat: kokemus itsestä positiivisempana ja ainutlaatuisena, itsensä hahmottaminen ja hyväksyminen sekä tunteiden tunnistaminen ja ilmaiseminen (kuvio 7).



### KUVIO 7. Itseyden ulottuvuus ja lapsen itsetunnon kehityksen tukeminen

Kasvattaja voi erityislastentarhanopettajien mukaan tukea yksilön myönteistä itseyden kehittymistä vahvistamalla yksilön *kokemusta itsestä positiivisena ja ainutlaatuisena yksilönä*. Kasvattaja muovaa päivittäisessä vuorovaikutuksessa kaikella ilmaisullaan sitä, millaisena lapsi kokee ja tiedostaa itsensä. Kasvattajalla on erityislastentarhanopettajien mukaan tärkeä rooli siinä, tukeeko vai lannistaako hän lapsen itsetuntoa päivittäisessä vuorovaikutuksessa. Kehuminen, kannustaminen ja positiivinen ohjaaminen koettiin tärkeinä tapoina tukea lapsen itsetuntoa

ja itseyttä. Vuorovaikutusleikki nähtiin yhtenä pedagogisena menetelmänä, jolla voidaan tukea lapsen kokemusta itsestä yhä positiivisempänä, samalla lapsi saa kokemuksen myös positiivisesta ohjaamisesta. Lapsen myönteisen itsetunnon ja itseyden myönteisen kehittymisen kannalta on erityislastentarhanopettajien mukaan tärkeää, että lapsi kokee itsestä ainutlaatuisena. Aikuinen tukee lapsen itseyden myönteistä kehittymistä tuomalla esille, että lasta rakastetaan ja hänestä tykätään omana ainutlaatuisena itsenään. Lapsen tulee kokea, että hän saa syliä, rakkautta ja hyvää palautetta juuri sellaisena kuin on, että hän on tärkeä omana itsenään. Kasvattajien tulee ryhmässä omalla toiminnallaan luoda ilmapiiriä, jossa erilaisuutta ja jokaisen yksilön ainutlaatuisuutta kunnioitetaan. Päiväkodin arjessa kuultavat kommentit, kuten *”jo tietyn ikäisen lapsen pitäisi osata jo tiettyjä asioita”*, koettiin lapsen itsetuntoa lannistavina sekä lapselle negatiivisina kokemuksina itsestä. Päiväkodin ja koulun koettiin myös voivan *”lytätä”* lapsen esimerkiksi vaatimalla liikoja. Joidenkin lasten kanssa ammattikasvattajien todettiin saattavan ajautua *”negatiiviseen kehään”*. Lapsen vaikeuksien toistuva esille nostaminen ja ääneen sanottaminen koettiin lapsen itseyttä ja itsetuntoa latistavaksi. Erityislastentarhanopettajat pitivät tärkeänä, että positiivisten asioiden määrä on negatiivisia asioita moninkertaisempi arjessa. Erityislastentarhanopettajien mukaan lasten positiiviset yritykset tulisi huomata ja niiden tukemiseen tulisi kiinnittää huomiota.

Se on niinku se oikeestaan se suurin pointti siinä, että lapsi hyväksytään sellaisena, kun hän on ja saa niinkun sitä sitä hyvää palautetta ja sitä rakkautta ja läheisyyttä sellaisena, kun on. Et siitähän se lähtee kasvamaan se itsetunto ja se semmonen hyvä itseluottamus. (O4)

No varmaan just semmonen joku lapsen jonkun vaikeuden aina nostaminen niinku ja ääneen sanottaminen, ni se vois olla semmosta, mikä kääntyis jo niinku itsetuntoa latistavaksi. (O3)

*Itsensä hahmottaminen ja hyväksyminen* ovat erityislastentarhanopettajien mukaan osa itsetuntoa ja itsetunnon kehityksen tukemista. Erityislastentarhanopettajien mukaan kasvattaja voi tukea lapsen realistisen kuvan muodostumista omasta itsestä, omista kyvyistä sekä ominaisuuksistaan. Kasvattaja voi tukea lasta hah-



mottamaan oman itsensä ja hyväksymään itsensä sellaisena kuin hän on sekä hyväksymään myös oman keskeneräisyytensä. Kasvattaja auttaa lasta hahmottamaan ja hyväksymään itsensä kaikella ilmaisullaan ja olemuksellaan.

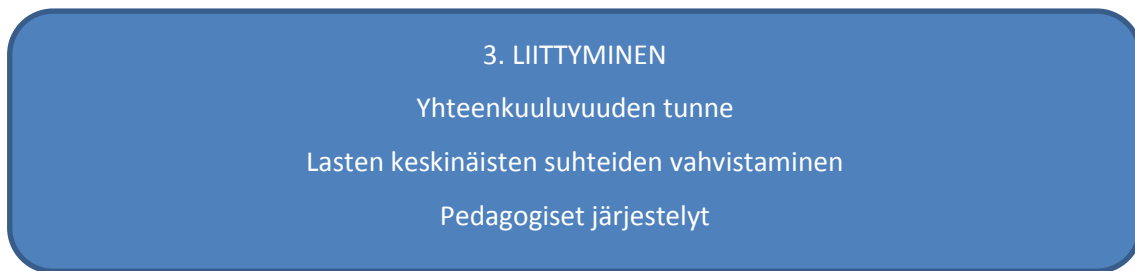
Tota niinkö täytyy pystyy lapselle myös mejän sitte kasvattajien niinkö sitä vahvistaa, että tavallaan me ollaan kaikki vähän keskeneräisiä, aikuisetkin on et tavallaan sitte tunnistetaan niitä. (O1)

*Tunteiden tunnistamisen ja ilmaisemisen* koettiin olevan yhteydessä lapsen itsetunnon kehitykseen. Kasvattajan koettiin voivan tunnistaa ja sanoittaa tunteita yhdessä lapsen kanssa. Lapsen tunteiden tunnistamisen ja sanoittamisen lisäksi nähtiin tärkeänä, että myös aikuisen omia tunteita ja tuntemuksia sanoitetaan ja puhutaan lapsille ääneen. Lisäksi tuotiin esille, että erilaisten tunteiden salliminen on tärkeää lapsen itsetunnon kehityksen tukemisen kannalta. Tunnetaitoja tukevista pedagogisista menetelmistä nostettiin esille Askeleittain, Tunnemuksuja ja erilaiset tunnekortit. Tunnetaitoihin kehitettyjä pedagogisia menetelmiä todettiin olevan kiitettävästi, mutta niiden toivottiin jalkautuvan vahvemmin arkeen.

No no varmaan sit myöski se semmonen niinku tunnekasvatus ihan ni, on paljon sellasii tunnekortteja ja muita, et niitä niitä varmaan olis ihan hyväki käyttää lasten kanssa, että et niinku jotenki oppis tunnistaa niitä niitä tunteita ja sit jotenki, että kaikki ne tunteet on sallittuja ja hyviä tunteita. (O2)

### 5.2.3 Liittymisen tukeminen

Erityislastentarhanopettajien mukaan lapsiryhmässä lapsen itsetunnon kehityksen tukemisessa tärkeitä liittymisen ulottuvuuteen (Borba, 1989) lukeutuvia elementtejä ovat: yhteenkuuluvuuden tunne, lasten keskinäisten suhteiden vahvistaminen ja pedagogiset järjestelyt (kuvio 8).



KUVIO 8. Liittymisen ulottuvuus ja lapsen itsetunnon kehityksen tukeminen

Erityislastentarhanopettajat näkivät lapsen itsetunnonkehityksen tukemisen kannalta tärkeänä, että aikuinen ohjaa ja auttaa lapsia ryhmässä luomaan sosiaalisia kontakteja ja kokemaan *yhteenkuuluvuuden tunnetta*. Aikuisen tehtävä on erityislastentarhanopettajien mukaan havainnoida lapsia ja lasten toimintaa sekä heidän sosiaalista verkostoitumistaan. Toisten lasten koettiin viihtyvän hyvillä mielin ja voivan hyvin myös itsekseen lapsen sosiaalisuudesta ja persoonallisuudesta riippuen. Lasten koettiin tarvitsevan ajoittain tukea sosiaalisten vuorovaikutustaitojen harjoittelussa. Onnistumisten kaverisuhteissa ja esimerkiksi konfliktitilanteissa koettiin olevan yhteydessä lapsen itsetunnon kehitykseen ja siihen, miten lapsi kokee itsensä ja omat taitonsa. Ryhmän jäsenten välisen yhteenkuuluvuuden tunteen vahvistamisen myötä erilaisen kiusaamisen sekä toisten alistamisen ja haukkumisen koettiin vähentyvän ryhmässä. Lasten keskinäisten suhteiden havainnointi nähtiin merkityksellisenä kiusaamisen ennalta ehkäisemisessä ja lasten keskinäisten suhteiden vahvistamisessa. Etenkin tyttöjen kohdalla koettiin sosiaalisissa suhteissa olevan useinkin ”sorsimista”, ettei oteta leikkiin mukaan. Erilaisiin kiusaamistilanteisiin puututtiin erityislastentarhanopettajien mukaan matalalla kynnyksellä. Koettiin tärkeäksi, että lapsi löytää oman paikkansa ryhmässä ja kokee sosiaalista osallisuutta. Sosiaalisen osallisuuden koettiin tukevan lapsen myönteisen itsetunnon kehittymistä. Kasvattajan tehtäväksi nähtiin huolehtia lasten mukana olosta ryhmässä.

Ja sitte niinku myöskin tää, jotenki näitä näitä sosiaalisia vuorovaikutustaitoja, niinku miten kaverille voidaan sanoo, ja miten kavereitten kanssa, jos tulee jotain riitaa, ni miten niitä niitä sovitaan, et jotenki muodostus semmonen käsitys omasta itsestä ja ja siitä kokonaisuudesta ja sitten niinku, missä mä oon hyvä ja missä mä vähän tarviin vielä harjotusta ja. (O2)

*Lasten keskinäisten suhteiden vahvistaminen* nousi tutkimustuloksissani yhtenä liittymisen ulottuvuuteen liittyvänä elementtinä esille. Erityislastentarhanopettajien mukaan aikuinen voi tukea lasten keskinäisiä suhteita ryhmässä ohjaamalla lapsia hyvittämään tekojaan positiivisin elein loukatulle kaverille ja kannustamalla lapsia antamaan toinen toisilleen positiivista palautetta. Kavereilta saadulla palautteella nähtiin olevan iso merkitys sille, miten lapsi kokee itsensä ryhmän jäsenenä. Ryhmän ikäjakauman ollessa suuri, voidaan isompia ohjata huolehtimaan pienemmistä ja täten vahvistaa ryhmän lasten keskinäisiä suhteita. Myös reippaita lapsia voidaan ohjata ottamaan arempia lapsia mukaan leikkeihin. Kasvattaja voi vahvistaa lasten keskinäisiä suhteita ja tasapainottaa ryhmässä yksilöiden asemaa ”merkkaamalla positiivisesti” heikommassa asemassa olevia yksilöitä sekä sanottamalla ääneen yksilöiden erilaisia vahvuuksia.

Mä oon ollu tosi kauan sitä mieltä, että ryhmällä on ihan mielettömän hyvä vaikutus. Ryhmähän voi tukea siis, lapset voivat tuke toisiansa tosi hyvin. Ja aikuinen voi olla siinä niinku semmonen välikappaleena. Et sil on tosi iso merkitys ja varsinki täs 6 -vuotiailla nää kaverit rupee ole niinku, et pienemmillä se on eri juttu, mut mä nyt puhun näistä 6 -vuotiaista. Että se on kuitenkin, se on tosi tärkeä se, että miten miten se lapsi kokee itsensä siinä ryhmässä, mikä hänen asemansa on siinä. (O4)

Kasvattaja voi tukea lapsen liittymistä ja myönteisen itsetunnon kehittymistä erilaisin *pedagogisin järjestelyin* ryhmässä. Istumapaikat, toimintaryhmien sekä leikkiryhmien muodostamiset nähtiin pedagogisina järjestelyinä, joilla aikuinen voi tukea lasta. Aikuisella on mahdollisuus vaikuttaa muun muassa leikkiryhmien kokoihin sekä ryhmien muodostamiseen. Aikuisen tulee järjestää lapsen tarpeita vastaavia leikkipaikkoja, kuten rauhallisia leikkipaikkoja. Erityislastentarhanopettajien mukaan leikinohjaus tai leikin rinnalla toimiminen tarjoaa mahdollisuuden tukea lapsen leikkiä ja liittymistä, sillä näissä tilanteissa aikuinen pääsee lähemmäs lasta ja lapsen kokemuksia sosiaalisissa tilanteissa. Aikuinen nähtiin leikin mahdollistajana ja tukijana. Leikitilanteita aktiivisesti havainnoimalla ai-

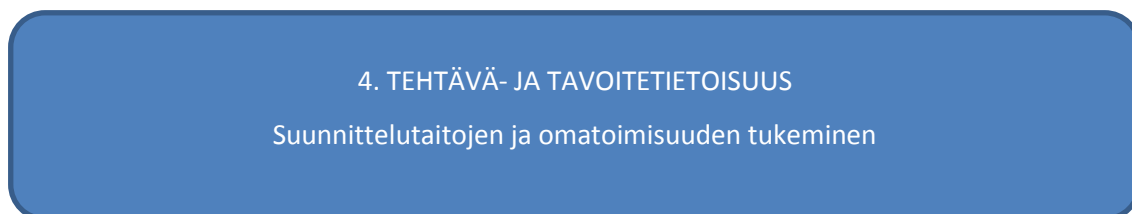
kuisen koettiin kykenevän ehkäisemään kiusaamistilanteita. Kiusaamisen koettiin haavoittavan lapsen itsetuntoa. Onnistuneen leikin koettiin olevan yhteydessä lapsen myönteiseen itsetuntoon.

Ja sitten on tietysti kaikkia tämmösiä teknisiä asioita, et miten tuetaan. Kaikki istumapaikat ja ryhmäjärjestelyt ja kaverisuhteet ja ja kaikki tällaiset, niillä on myöskin toki merkitystä. (O6)

Että tuota, jos se leikki kantaa ja varsinkin jos useempina tai niinku, et jos se jatkuu se sama leikki, ni silloin se on lapselle ollu merkityksellinen. Leikin tukeminen tukee varmasti itsetunnon kehittymistä. (O7)

#### 5.2.4 Tehtävä- ja tavoitetietoisuuden tukeminen

Erityislastentarhanopettajien mukaan lapsiryhmässä lapsen itsetunnon kehityksen tukemisessa tärkeitä tehtävä- ja tavoitetietoisuuden ulottuvuuteen (Borba, 1989) lukeutuvia elementtejä olivat: suunnittelutaitojen ja omatoimisuuden tukeminen (kuvio 9).



KUVIO 9. Tehtävä- ja tavoitetietoisuuden ulottuvuus ja lapsen itsetunnon kehityksen tukeminen

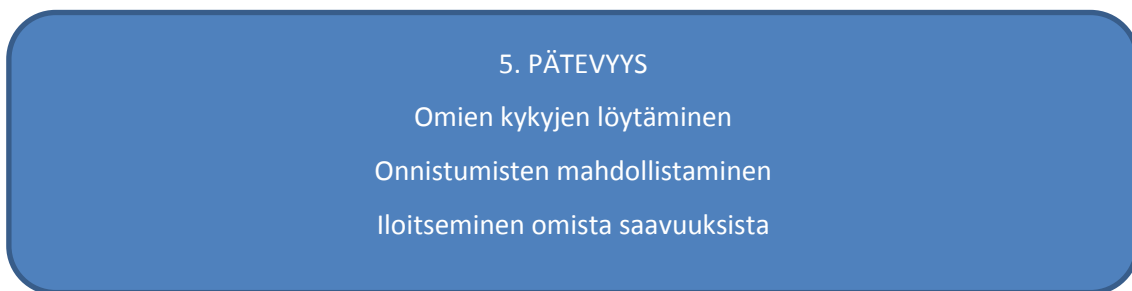
Erityislastentarhanopettajien mukaan lapset tarvitsevat tukea *oman toimintansa suunnitteluun ja omatoimisuuteen*. Erityisesti erityisryhmissä lasten koettiin tarvitsevan tukea toiminnan suunnitteluun. Arjen erilaisissa tilanteissa on tärkeää kiireen ja aikataulujen keskellä antaa lapselle tilaa harjoitella arjentalanteista itsenäisesti selviytymistä ja omatoimisuutta.

Ja varsinki sitte erityisryhmässä se yksi piirre, mikä näkyy, ni on suunnittelutaidon heikkous monilla lapsilla. Ni eihän, kylhän mejän täytyy avustaa siinä aika paljon niissä asioissa. (O4)

Ja jotenki niinku mieltii, et mikä siinä tilanteessa on niinku se tärkeä ja oikeesti merkityksellistä, että onko se, että me mennää sinne oikeesti nopeesti sinne ulos vai, että me tässä samalla harjotellaa tätä omatoimisuutta. (O2)

### 5.2.5 Pätevyyden tukeminen

Erityislastentarhanopettajien mukaan lapsiryhmässä lapsen itsetunnon kehityksen tukemisessa tärkeitä liittymisen ulottuvuuteen (Borba, 1989) lukeutuvia elementtejä olivat: omien kykyjen löytäminen, onnistumisten mahdollistaminen ja iloitseminen omista saavutuksista (kuvio 10).



#### KUVIO 10. Pätevyyden ulottuvuus ja lapsen itsetunnon kehityksen tukeminen

Erityislastentarhanopettajien mukaan aikuinen voi tukea lasta *omien kykyjen löytämisessä*. Aikuinen voi tukea lasta hahmottamaan, mitä taitoja hän vielä harjoittelee, ja mitä taitoja hän jo hallitsee. Lasten omien näkemysten omista taidoista ja kyvyistä koettiin voivan olla hyvin vääristyneitäkin.

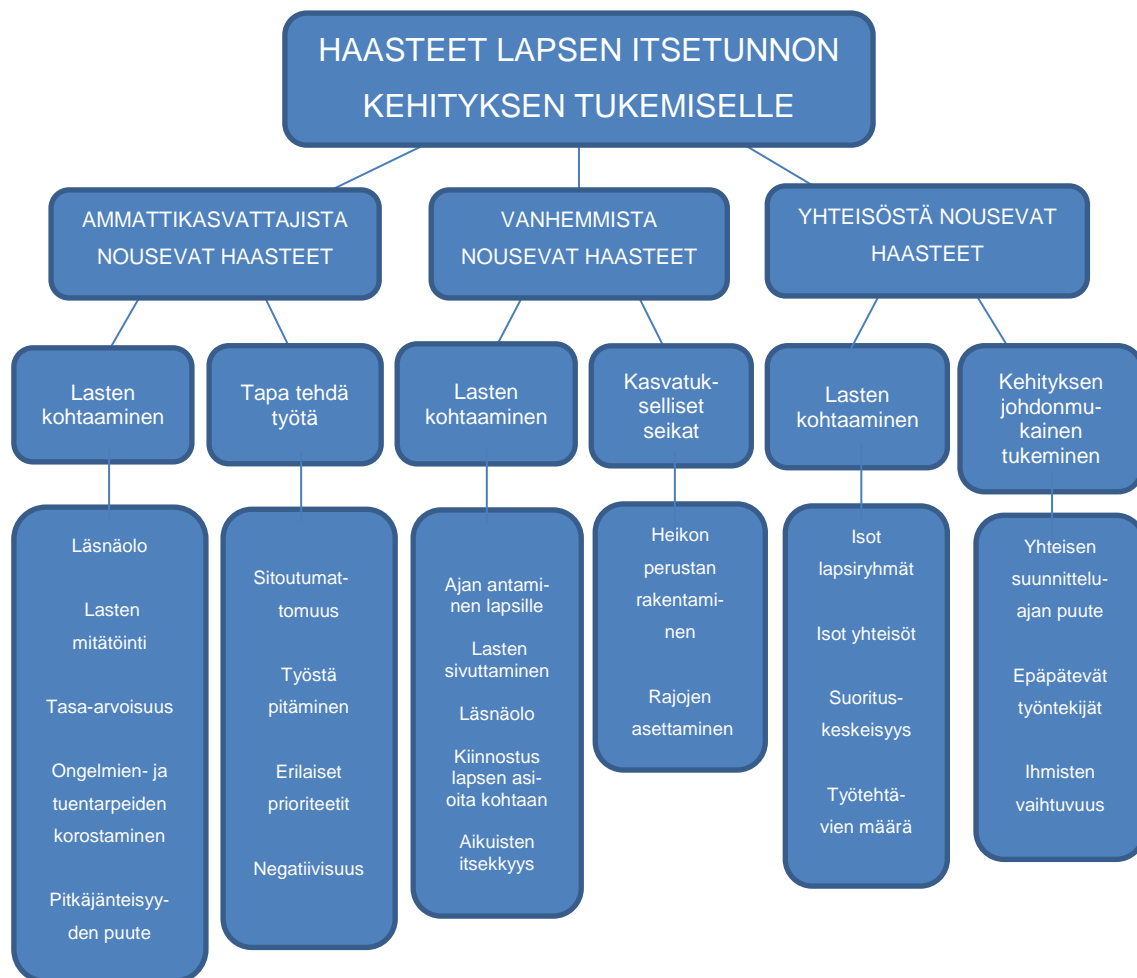
Kyllä niin on. Joo. Joo, mutta se on tosi tärkeä tavallaan, että saatat saatat niinkö niillä lapsilla kehittymää tavallaa oikeaan suuntaan se, että ne luottas niihin omiin kykyihin ja taitoihin ja ja tavallaan kokisivat, että he pystyy kehittymään ja oppimaa asioita, et se on must tavallaa, et löydettäs se semmonen, et mä voin oppia ja tavallaa opetella asioita, että et jotkut asiat on mulle helppoja ja joitaki mä opettelen ja harjottelen, että tavallaa semmosta. (O1)

Lapsen itsetunnon kehityksen tukemisen kannalta todettiin myös tärkeäksi *onnistumisten mahdollistaminen* lapsille. Aikuisen tehtävä on erityislastentarhanopettajien mukaan suunnitella toimintaa, jossa lapsi voi kokea onnistumisen elämyksiä. Lasten yksilöllisen kehityksen ja lähikehityksen vyöhykkeen huomiointi nähtiin tärkeinä toiminnan suunnittelussa. Myös sopivat vaatimukset nähtiin tärkeinä. Aikuisten on erityislastentarhanopettajien mukaan tärkeä hyväksyä lasten yksilöllinen eteneminen ja asioiden harjoittelu eri taitotasolla. Lapsen yksilöllisten onnistumisten kokemusten kannalta nähtiin tärkeänä, että aikuinen mahdollistaa pedagogisilla ratkaisilla jokaiselle lapselle onnistumisen mahdollisuuksia erinäisissä arjen tilanteissa. Päivittäisessä toiminnassa aikuisen tulee mahdollistaa lapsen onnistumiset esimerkiksi käyttämällä kuvia keskinäisen ymmärryksen jakamisen apuvälineenä. Erityislastentarhanopettajien mukaan aikuinen voi arjessa omalla positiivisella palautteen annolla ja kannustamisellaan ohjata lapsia *iloitsemaan omista saavutuksistaan*. Lapsen yksilöllisten onnistumisten huomiointi nähtiin tärkeänä. Yhdessä iloittamisen myötä lapsen nähtiin vähitellen oppivan myös itsenäistä omista onnistumisista iloittamista, joka koettiin lapsen itsetunnon kannalta merkityksellisenä.

No varmaan pukemistilanteet on semmosia aika ja päivälepo hetkin semmosia, et missä joillaki lapsilla voi olla hankaluutta, et miten me lähetään sitte niissä tilanteissa toimimaan niin, että se lapsi pystyy onnistumaan. Ja et mitä tukea se lapsi, vaikka kuvien käyttöä tehostamalla tai ihan, mitä vaan, että et se lapsi kokee, et hän on itte pystynyt suoriutumaan siitä hommasta. (O3)

### 5.3 Haasteet lapsen itsetunnon kehityksen tukemiselle

Erityislastentarhanopettajien käsitysten mukaan lapsen itsetunnon kehityksen tukemisen haasteet jakautuivat kolmeen ryhmään: ammattikasvattajista, vanhemmista sekä kasvatusyhteisöstä nouseviin haasteisiin (kuvio 11).



KUVIO 11. Haasteet lapsen itsetunnon kehityksen tukemiselle

### 5.3.1 Ammattikasvattajista nousevat haasteet

Erityislastentarhanopettajat kokivat haasteena lapsen itsetunnon kehityksen tukemiselle ammattikasvattajien väliset erot *lasten kohtaamisessa*. Aikuisen *läsnäolo* lapsiryhmässä nähtiin merkityksellisenä lapsen itsetunnon kehityksen tukemisen kannalta ja aikuisten koettiin voivan olla lapsiryhmässä monella tapaa läsnä. Isona haasteena nähtiin aikuisen niin sanottu näennäinen läsnäolo ryhmässä. Haasteena lapsen itsetunnon kehityksen tukemiselle koettiin myös *lasten mitätöinti*. Aikuisten koettiin usein mitätöivän lapsia keskittymällä omiin asioihinsa tai tiimikaverin kanssa keskustelemiseen. Päiväkodin arjessa aikuisten saatettiin kaipaavan muistutusta, että heidän tulee keskittyä lapsiin ja olla läsnä.

Olla läsnä ja olla kiinnostuneita niitten lasten asioista. Vai sivutetaanko me hyvin usein sitte sillä tavalla, että mul on tässä nyt, mä tän asian hoidan ja sitte tää jotenki tää arvottaminen, että mikä on kenellekin niinku tärkeätä. (O2)

Lasten kohtaamisessa *tasa-arvoisuus* nähtiin lapsen itsetunnon kehityksen tukemisen kannalta tärkeänä. Osan henkilökunnasta koettiin katsovan lapsia jopa niin sanotusti ”erityislasiä läpi”. Erityistä tukea tarvitsevien lasten kohtaaminen epätasa-arvoisesti nähtiin myös osittain asenteellisena kysymyksenä. Lapsen *ongelmien ja tuen tarpeiden korostaminen* ja esille tuominen toistuvasti nähtiin yhtenä päiväkotiympäristössä ilmenevänä haasteena lapsen itsetunnon kehityksen tukemiselle. Joidenkin aikuisten koettiin saattavan ottaa jokin lapsi ”silmätikuksi”, jonka ongelmia arjessa toistuvasti korostetaan. Ammattikasvattajien *pitkäjänteisyyden puute* nähtiin myös haasteena lapsen ja erityisesti tukea tarvitsevan lapsen itsetunnon kehityksen tukemiselle. Osan aikuisista koettiin kaipaavan pitkäjänteisyyttä työotteeseensa. Erityislasterhanopettajat näkivät, että lapset ja heidän toimintansa saattavat ärsyttää joitakin aikuisia. Joidenkin ammattikasvattajien koettiin herkästi päästävän omat tunteensa peliin ja jopa ärsyyntyvän, mikäli lapsi tarvitsee ryhmässä toistuvaa ohjausta samoihin asioihin ja tilanteisiin. Toistuva ongelmien esille tuominen ja aikuisen oma ärsyyntyminen koettiin lapsen itsetunnon kehityksen tukemisen kannalta haasteena.

Ja tietysti ainaha on sitte sitäki, että aikuinen jotenki voi ottaa jotenki yhen lapsen silmätikuks, jota mollaa tai sen ongelmia kauheesti korostaa tai, et varmasti semmoisiaki haasteita on päiväkodissa. (O3)

Tää lapsi ei tule niinku mukaan ja sitte se saattaa joitaki aikuisia niinku ärsyttääkki se, että et ”johan tää nyt on tehty monta kertaa, et miks et sä tuu niinku jo siihen. (O2)

Ammattikasvattajien erilainen *tapa tehdä työtä* nähtiin lapsen itsetunnon kehityksen tukemisen haasteena. Henkilökunnan mahdollinen *sitoutumattomuus* tiimin toimintaan ja yhdessä sovittuihin pelisääntöihin lapsiryhmissä nähtiin tiimin laadukkaan toimimisen ja lapsen itsetunnon kehityksen tukemisen kannalta haasteena. Ammattikasvattajien *työstä pitäminen* nähtiin tärkeänä. Mikäli ammattikas-



vattaja ei pidä työstään sen nähtiin näkyvän vuorovaikutuksessa ja kaikessa ole- muksessa ulospäin ja täten olevan haaste myös lapsen itsetunnon kehityksen tu- kemiselle. Koettiin, että eri ammattikasvattajilla on *erilaiset prioriteetit* lapsiryh- män toiminnalle. Koettiin, että ammattikasvattajat voivat pitää hyvin erilaisia asioita keskeisenä päivittäisessä toiminnassa. Lapsen itsetunnon kehityksen tu- kemisen kannalta nähtiin nimenomaan tärkeänä työn perustehtävän ääreen py- sähtyminen. Lasten itsetunnon kehityksen tukemisen kannalta nähtiin tärkeäksi tuoda toiminnassa näkyväksi lapselle, että hän on rakastettu, pidetty ja tärkeä omana itsenään. Haasteena koettiin myös henkilökunnan *negatiivisuus*. Osa am- mattikasvattajista koettiin olevan hirvittävän negatiivisia ilmaisussaan, joka nä- kyy kasvattajien tavassa toimia ja työskennellä lasten kanssa. Negatiivisuus näh- tiin isona haasteena.

Tätä työtä täytyy mun mielestä tykätä tehdä ja täytyy tykätä olla lasten kanssa, että jos ei tästä nauti, ni se on musta väärin niitä lapsia kohtaan. Et sitte siellä ollaan tässä työssä ja olevinaan toimitaan ja ollaan olevinaan, vaikka ollaankin lattiatasolla, ni ei tehdä. Siellä voidaan olla niin monellailla läsnä ettei olla oikeesti olla läsnä. Ja se on semmonen iso haaste. (O1)

Tää on ihan kauheeta puhua tämmöstä, mutta sanon nyt kuitenkin että ”minkälaisia on osa tämän päivän varhaiskasvattajista?”. Ne on ihan hirvittävän negatiivisia kai- kessa niinku ilmaisussaan, hirvittävän kova äänisiä ne ei anna tilaa lapsille, niil on hirveän huonot vuorovaikutustaidot, niillä on itsellä negatiivinen minäkuva ja se pitää, se pitää kyllä paikkaansa. Et osa mejän kasvattajista on todella tällasia ja se on mun mielestä niinku haaste. Kyllä se näkyy kaikessa sen ihmisen tavassa toimia ja työskennellä. (O6)

### 5.3.2 Vanhemmista nousevat haasteet

Kodin kanssa tehtävän yhteistyön tärkeys nousi aineistosta esille. Vanhempien ja kodin merkitys sekä tuki nähtiin oleellisena elementtinä itsetunnon kehityksen tukemiselle, vaikka yhteisen ymmärryksen jakaminen vanhempien ja ammatti- kasvattajien välillä koettiin ajoittain haasteeksi. Erityislastentarhanopettajat nä- kivät lapsen itsetunnon kehityksen tukemisen kannalta vanhemmista nouseviksi haasteiksi *lapsen kohtaamisen* sekä erinäiset *kasvatukselliset seikat* (kuvio 11).

Erityislastentarhanopettajien mukaan vanhemmista nousevana haasteena voidaan nähdä *ajan antaminen lapsille* sekä lasten *sivuuttaminen*. Haastatteluissa erityislastentarhanopettajia pohditutti, onko vanhemmilla kotona aikaa kohdata lapset, ja kuinka herkästi vanhemmat sivuuttavat lapset muiden tärkeämpien asioiden varjolla ja samalla arvottavat lapselle, mikä on heille tärkeää. Vanhempien *läsnäolon* puute kotona sekä *kiinnostus lapsen asioita kohtaan* koettiin vanhemmista nouseviksi haasteiksi lapsen itsetunnon kehityksen tukemisen kannalta. 2000-luvun koettiin tuoneen haasteita lapsen itsetunnon kehityksen tukemiselle. Vanhempien sosiaalisen median käyttö nähtiin haasteena lapsen itsetunnon kehitykselle, sillä sen koettiin vaikuttavan vanhempien läsnäoloon kotona sekä lapsen kohtaamiseen. Sosiaalisen median käytön koettiin myös saattavan arvottaa lapsen toissijaiseksi vuorovaikutustilanteissa. *Aikuisten itsekkyyden* koettiin lisääntyneen ja sen koettiin näkyvän vanhemmuudessa, kasvatuksessa sekä myös lapsen itsetunnossa. Itsekkyyden koettiin olevan yhteydessä kykyyn eläytyä lapsen maailmaan ja lapsen tunteisiin. Nähtiin, että vanhemmat, jotka eivät kykene asettumaan lapsen asemaan, eivät kykene tukemaan lapsen minän ja itsetunnon kehitystä suotuisalla tavalla.

Tää maailma on semmonen, että vanhemmat on niin paljon kaikessa Somen kanssa ja muuten, et menee niinku aika sellaseen, et onko meillä aikaa sitte näille lapsille.  
(O2)

Kodin merkitys itsetunnon kehityksen tukemisessa nähtiin suurena, sillä kotona luodaan pohja ja perusta lapsen itsetunnolle. Erityislastentarhanopettajien mukaan lapsen itsetunnon kehityksen tukeminen on sitä haasteellisempaa varhaiskasvatuksessa tai esikoulussa, mitä heikompi perusta kehitykselle on kotona luotu. *Heikon perustan rakentaminen* nähtiin vanhemmista ja kotoa nousevana haasteena. Heikon itsetunnon tukeminen yksinomaan lyhyen päiväkotitai esikoulupäivän aikana ammattikasvattajien toimesta koettiin haasteelliseksi. Sujuva yhteistyö vanhempien kanssa nähtiin erityisen tärkeänä lapsen itsetunnon kehityksen tukemisen kannalta. Vanhemmista nousevana haasteena nähtiin myös *rajojen asettaminen*. Lapsen koettiin tarvitsevan vanhemmiltaan sekä rak-

kautta että rajoja. Selkeillä rajoilla koettiin olevan yhteys lapsen minäkuvan muo-  
vautumiseen ja tätä kautta myös lapsen itsetunnon kehitykseen. Mikäli lapselle  
ei aseteta rajoja, koettiin sillä olevan vääristävä vaikutus lapsen minäkuvaan ja  
itsetuntoon.

Jos se perusta on kovin heikko tai jollain tavalla väärään suuntaankin, niin tota se  
on vaikee sitte, et miten sitä voi lähtee tukemaan pieniltä osin eli siinä päivän aikana.  
Et siinä hirveen tärkeenä on just se yhteistyö vanhempien kanssa. (O7)

### 5.3.3 Yhteisöstä nousevat haasteet

Erityislastentarhanopettajat kokivat varhaiskasvatus- ja esiopetusyhteisöistä  
nousevan monenlaisia haasteita lapsen itsetunnon kehityksen tukemiselle (kuvi-  
11). Erilaisten yhteisöjen koettiin tuovan haasteensa *lasten kohtaamiseen* arjessa ja  
täten olevan haaste lapsen itsetunnon kehityksen tukemiselle. Erityislastentar-  
hanopettajat kokivat *isot lapsiryhmät* haasteena lapsen yksilölliselle kohtaamiselle  
ja lapsen yksilöllisten tarpeiden huomioimiselle sekä täten lapsen itsetunnonke-  
hityksen tukemiselle. Lisäksi isojen lapsiryhmien haasteeksi lapsen itsetunnon  
kehityksen tukemisen kannalta koettiin se, että aikuinen ei aina kykene olemaan  
lasten keskinäisissä tilanteissa läsnä ja tukemassa. Erityislastentarhanopettajien  
mukaan joillekin lapsille voi olla itsetunnon kannalta kova paikka sietää esimer-  
kiksi ryhmässä tapahtuvaa nimittelyä ja poissulkemista. Isoissa ryhmissä aikui-  
nen ei pysty aina suojelemaan ja estämään näitä tilanteita.

No tietysti me ollaa aika ihanne porukka sillee, ku on vaa se 12 lasta, mutta vois  
kuvitella, että jossain isossa ryhmässä kaksytkolme, kaksytneljä lastaki, ni voi olla  
niinku vaikee nähdä jokainen lapsi joka päivä, että että niinku pahimmassa tapauk-  
sessa isossa ryhmässä voi olla, et se vaikuttais lasten itsetuntoonki. Ja ehkä semmo-  
nen joku perusturva ja kaikki semmosetki voi siellä siellä sitten niinkun heikentyä,  
mitkä myös vaikuttas sit sinne itsetuntoo. (O3)

Erityislastentarhanopettajat kokivat isona haasteena lapsen itsetunnon kehityk-  
sen tukemisen kannalta *isot yhteisöt*. Ison yhteisön haasteena nähtiin lapsen yksi-  
löllinen kohtaaminen. Koettiin, että lapsiryhmissä on erilaisia lapsia sekä pärjää-  
viä että tukea ja aikaa tarvitsevia. Todettiin, että on lapsia, jotka ovat reippaita ja

pärjäävät isossakin yhteisössä. Iso yhteisö koettiin erityisen haasteelliseksi sellaisille lapsille ja heidän itsetunnon myönteiselle kehittymiselle, jotka kaipaavat kasvun ja oppimisensa tueksi aikaa ja mahdollisuutta omaan tahtiin ja rytmiin elämiseen. Isot yhteisöt koettiin erityisesti haasteena erityistä tukea tarvitsevien lasten kehityksen sekä itsetunnon kehityksen tukemisen kannalta. Erityisesti lasten yksilöllisen kohtaamisen koettiin kärsivän. Isojen yhteisöjen ja jaettujen pienryhmätilojen koettiin tuovan haasteensa arjen rauhallisuuden ja kiireettömyyden ylläpitämiseen. Arjen pyöritys isossa yhteisössä vaatii aikataulutusta, joka koettiin haasteeksi lapsen itsetunnon kehityksen tukemiselle. Isossa yhteisössä myös henkilökunta on usein suuri. Lapsen itsetunnon kehityksen tukemisen kannalta haasteeksi koettiin ison henkilön kunnan yhteistyö. Ison henkilökunnan haasteeksi lapsen itsetunnon kannalta koettiin lasten positiivinen ja johdonmukainen vahvistaminen sekä yhteisiin pelisääntöihin sitoutuminen.

Miten se yksilö täällä sit täs isos yhteisössä tulee huomatuks, miten sen tarpeet ja taipumukset huomioidaan niin, et se saa rauhassa olla omansalainen ja kehittyä siihen omaan rauhalliseen tahtiinsa. Ja juuriki nyt sit, kun ajatellaan itsetuntoa, niin tossa toki meillä on sellasia lapsia, jotka hyvin pärjää ja reippaina ovat, mutta kyl mul on sellanen kokemus, että meil on aika monia lapsia, jotka kuitenkin jää useinkin vaille sit sitä yksilöllistä huomioo ja sitä sellasta mahdollisuutta toteuttaa sitä omaa elämäänsä sihe omaan rytmiin ja omaan tahtiin ja. (O5)

Erityislastentarhanopettajien mukaan varhaiskasvatuksessa on mentaliteettina pyrkiä pois suorituskeskeisyydestä, mutta heidän mukaansa *suorituskeskeisyys* on silti edelleen läsnä arjessa. Koettiin, että lapsille pitäisi enemmän välittää päivittäisessä arjessa viestiä, että he ovat omana itsenään ilman suorittamista riittäviä, arvostettuja ja tärkeitä. Toiminnan suorituskeskeisyys nähtiin haasteena lapsen itsetunnon kehityksen tukemisen kannalta. Lasten kanssa toimimisen lisäksi henkilökunnan nähtiin olevan kuormittunut monilla muilla työtehtävillä muun muassa kirjallisilla tehtävillä ja palavereilla. Erityislastentarhanopettajien mukaan *työtehtävien määrä* ja tekemättömät lapsiryhmän ulkopuoliset työt saavat aikaan työntekijöissä sisäisen kiireen tunnun, joka vaikuttaa kasvattajien läsnä-

oloon ja sitä kautta myös lasten itsetunnon kehitykseen ja sen tukemiseen. Henkilökunnan kuormittuminen muilla töillä sekä ylipäättänsä erilaisten työtehtävien määrä nähtiin haasteena lapsen itsetunnon kehityksen tukemiselle.

Et joka suuntaa tää on niinku tätä yhteistyötä nykyää. Et välillä on kyllä siis ihan oikeesti semmonen tunne, et kerkiiks täs olla niinku lasten kanssa, mutta kylhän sitä, ku sitte huomaa niin kyllähän sitä kerkii. Et se on vähän siitä semmosesta, se on se tunne, se kiireydetunne tavallaan tulee siitä, et ku sul on paljon juttuja, niin sä niinku aattelet, et sä oot paljon poissa tai tästä ryhmästä tai jotenki. Mut se on, se on varmaa semmonen menttaalijuttu sitte, että sul on semmonen tunne kokoaika, et sä et pysty olee läsnä, koska sul on tuhat asiaa ja mitä sun pitäs niinku ”iltapäivällä mul on ne ja ne ja sitte”, et se tulee et se. Mut se kiire on tosiaan, ni se on kyl huono juttu, eikä tätä voi kiireellä tehdä tätä. (O4)

Erityislastentarhanopettajat kokivat yhteisöstä nousevaksi haasteeksi lapsen itsetunnon *kehityksen johdonmukaisen tukemisen*. Haasteena nostettiin esille *yhteisen suunnitteluajan puute* tiimeissä sekä henkilökunnan fyysinen läsnäolo tiimipalaverissa. Viikoittain toteutettavien säännöllisten suunnitteluajkojen koettiin toteutuvan epäsäännöllisesti ja olevan myös yksi haaste lapsen kehityksen ja itsetunnon kehityksen johdonmukaiselle tukemiselle. *Epäpätevät työntekijät* lapsiryhmissä nähtiin tiimin laadukkaan toimimisen ja lapsen itsetunnon kehityksen tukemisen kannalta haasteena. Koulutettu henkilökunta nähtiin tärkeänä muun muassa kasvatuksellisten asioiden tietämyksen sekä kokonaisuuksien hahmottamisen kannalta ja täten olevan yhteydessä myös lapsen itsetunnon kehityksen tukemiseen. *Ihmisten vaihtuvuus* lapsiryhmissä nähtiin myös haasteena. Ihmisten vaihtuvuuden koettiin vaikuttavan kokonaisvaltaisesti ryhmän toimintaan sekä myös yksittäisen lapsen kehityksen johdonmukaiseen ja tavoitteelliseen tukemiseen ja siten myös lapsen itsetunnon kehityksen tukemiseen. Erityislastentarhanopettajat kokivat, että mitä enemmän ryhmän työntekijöissä on vaihtuvuutta, sitä enemmän tiimeissä kaivataan aikaa yhteiselle keskustelulle ja asioista puhumiselle.

Mut on haastetta on paljon. Ja tavallaan sitte vielä ihmisten vaihtuvuus ja kaikki semmonenki tietenki vaikuttaa siihen, et sitte saadan se sitte se kokonaisuus toimimaan. Sen takia se keskustelu on tosi tärkeetä ja aikaa sille. (O1)

## 6 POHDINTA

### 6.1 Tulosten tarkastelua

#### 6.1.1 Lapsen itsetunnon ilmeneminen lapsiryhmässä

Tässä tutkimuksessa erityislastentarhanopettajat nostivat esille *itsetunnon arvioinnin haasteellisuuden*. Myös Ahon ja Laineen (2002, 43) mukaan itsetunto voi näkyä arjessa hyvin monellakin tapaa ja heikon itsetunnon validi arvioiminen on haasteellista. Erityislastentarhanopettajat kokivat lapsen erilaisen sisään- tai ulospäin suuntautuvan käyttäytymisen voivan johtua monesta muustakin seikasta heikon itsetunnon ohella. Koettiin, että jokin muu haaste lapsen kasvussa tai kehityksessä voi ilmetä arjessa samanlaisilla käyttäytymisen piirteillä kuin heikko itsetunto.

Kokonaisuudessaan erityislastentarhanopettajat *määritteli*vät laajemmin ja monipuolisemmin heikon itsetunnon ilmenemistä lapsiryhmässä verrattuna hyvän itsetunnon ilmenemiseen. Heikon itsetunnon nousemista laajemmin esille tutkimustuloksissa saattaa selittää se, että hyvän itsetunnon ilmenemismuodot eivät välttämättä herätä yhtä paljon ammattikasvattajien huomiota lapsiryhmässä verrattuna heikon itsetunnon ilmenemismuotoihin. Lapsen itsetunnon vahventamisen ja erilaisten interventioiden suunnittelun kannalta kasvattajan on kuitenkin erityisen tärkeää tunnistaa nimenomaan lapsi, joka tarvitsee itsetunnolleen vahventamista (Aho & Laine 2002, 43). Heikon itsetunnon vahvempi määrittely verrattuna hyvän itsetunnon määrittelyyn saattaa johtua myös erityislastentarhanopettajien mahdollisesta interventiokeskeisestä ajattelutavasta.

Erityislastentarhanopettajien käsitysten mukaan *heikko itsetunto* voi ilmetä ryhmässä ulospäin suuntautuvana käyttäytymisenä: rehvasteluna, uhoamisena, aggressiivisuutena sekä itsesäätelyn haasteina. Myös Aho ja Laine (2002) tuovat esille heikon itsetunnon ilmenemisen rehvastelevana käyttäytymisenä, joka voi johtua lapsen epävarmuudesta ja omien heikkouksien peittämisestä (Aho &

Laine 2002, 21). Lapsen negatiivinen huomionhaku voi myös olla merkki huonosta itsetunnosta (Aho & Laine 2002, 44), kuten tässäkin tutkimuksessa erityislastentarhanopettajien käsitykset osoittivat. Erityislastentarhanopettajat näkivät heikon itsetunnon voivan ilmetä jopa aggressiivisena käyttäytymisenä, kuten myös Donnellan ym. (2005, 333) toteavat. Erityislastentarhanopettajien mukaan heikko itsetunto saattaa johtaa itsesäätelyn haasteisiin, lapsen haasteisiin säädellä omia tunteita ja käyttäytymistä. Aho ja Laine (2002) esittävät samansuuntaisia näkemyksiä. Heidän mukaansa erityisesti tunteiden ilmaiseminen on itsetunnon heikolle lapselle haasteellista. (Aho & Laine 2002, 46-47.)

Erityislastentarhanopettajien näkemysten mukaan lapsen heikko itsetunto voi näkyä lapsiryhmässä myös sisäänpäin suuntautuvana käyttäytymisenä: varmisteluna ja toimimattomuutena. Vetäytyminen ryhmätilanteissa on myös Ahon ja Laineen (2002, 44), Ahon ja Tarkkosen (1999, 86) sekä Coopersmithin (1967, 17) mukaan yksi heikon itsetunnon ilmenemismuodoista. Tutkimustuloksista nousi esille, että lapsen osallistumattomuus ja toimimattomuus ryhmässä saattavat johtua myös lapsen arkuudesta ja ujoudesta sekä lapsen erilaisesta temperamentista. Onkin huomioitava, että lapsen varmistelu ja toimimattomuus voivat siis johtua myös muista tekijöistä kuin lapsen heikosta itsetunnosta.

Erityislastentarhanopettajien käsitysten mukaan lapsen *hyvä itsetunto* ilmenee lapsiryhmässä lapsen luottamuksena itseensä sekä sosiaalisten tilanteiden sujuvuutena. Itseensä luottavan lapsen nähtiin osallistuvan ryhmän toimintaan rohkeasti ja varmasti, kohtaavan epäonnistumiset sujuvasti sekä näyttävän erilaiset tunteet avoimesti. Yhtäläisiä määritelmiä hyvälle itsetunnolle esittävät myös Coopersmith (1967) sekä Stotland ym. (1957). Coopersmith (1967, 63) nostaa hyvää itsetuntoa määritellesään esille lapsen luottamuksen itseensä sekä omiin reaktioihin ja ratkaisuihin. Stotlandin ym. (1957, 60) mukaan hyvä itsetunto näkyy sujuvana epäonnistumisten kohtaamisena.

Hyvän itsetunnon nähtiin ilmenevän lapsen käyttäytymisessä myös sosiaalisten tilanteiden sujuvuutena, joka näkyy toiminnassa lapsen yhteistoiminnallisuutena, joustavuutena sekä kykynä rakentaa juonellista leikkiä. Myös Cooper-

smithin (1967, 46) mukaan hyvä itsetunto ilmenee yksilön joustavana mukautumisena ympäristön vaatimuksiin. Aho ja Laine (2002, 41) sekä Coopersmith (1967, 4) kuvailevat hyvän itsetunnon ilmenevän lapsen käyttäytymisessä sosi-aalisissa tilanteissa aktiivisuutena sekä uskalluksena osallistua. Yhtäläiset määritelmät hyvälle itsetunnolle nousivat esille myös erityislastentarhanopettajien käsityksistä.

### 6.1.2 Lapsen itsetunnon kehityksen tukeminen lapsiryhmässä

Erityislastentarhanopettajien käsitykset lapsen itsetunnon kehityksen tukemisesta jakautuivat tutkimustuloksissa pääosin Borban (1989) itsetunnon ulottuvuuksista *kolmen ensimmäisen ulottuvuuden* (turvallisuus, itseys sekä liittyminen) alle. Ahon ja Tarkkosen (1999, 5) mukaan nämä kolme ulottuvuutta muodostavat lapsen itsetunnon perustan ja ne tulee muistaa lähtökohtana tuettaessa lapsen itsetunnon kehitystä. Turvallisuuden ulottuvuus nähdään itsetunnon rakentumisen kivijalkana Borban (1989) itsetunnon mallissa. *Turvallisuuden ulottuvuuden elementit* nousivat erityislastentarhanopettajien käsityksistä muiden ulottuvuuksien elementtejä selvästi vahvemmin esille ja niitä pidettiin erityisen tärkeinä lapsen itsetunnon kehityksen tukemisessä.

Erityislastentarhanopettajien käsityksistä nousivat vahvimmin esille turvallisuuden tukemisen elementeistä *positiivinen kasvatusilmapiiri* sekä *lapsen kohtaaminen*. Myös Borba (1989, 8) näkee positiivisen kasvatusilmapiirin tärkeänä osana turvallisuuden ulottuvuutta ja lähtökohtana lapsen itsetunnon kehityksen tukemisessä. Erityislastentarhanopettajat kokivat varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa kasvatusilmapiirin voivan olla myös lapsen itsetuntoa nujertava, ei välittävä tai lasta torjuva. Myönteisellä ja kannustavalla vuorovaikutuksella on merkityksellinen rooli lapsen itsetunnon kehityksen tukemisessä (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 30).

Varhaiskasvatuksessa jokaisella lapsella on oikeus tulla kuulluksi ja nähdyksi (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 19). Myös Borba (1989, 49) sekä Turja (2007, 171) nostavat merkityksellisenä esille lapsen itsetunnon kehi-



tyksen tukemisen kannalta lapsen kokemuksen kuulluksi tulemisesta. Erityislastentarhanopettajat näkivät lapsen kohtaamisessa erityisen tärkeänä nimenomaan *lapsen kuulluksi tulemisen sekä aikuisen riittävän ja aidon läsnäolon*. Myös Ahonen (2015) näkee lapsen kohtaamisen arjessa erityisen merkityksellisenä. Hänen mukaansa lapsen laadukas kohtaaminen ja lämmin vuorovaikutus lapsen kanssa rakentuvat aikuisen kiireettömyydestä ja sitoutuneisuudesta. Aikuisen tulee pysähtyä lasten kokemusten äärelle ja kuunnella lasta arvostavasti. (Ahonen 2015, 109 & 184.) Päivittäisessä toiminnassa pienryhmätoiminnan koettiin mahdollistavan paremmin lasten yksilöllisen kohtaamisen, yksilöllisen kannustamisen sekä positiivisen palautteen antamisen lapsille verrattuna suurryhmätoimintaan. Myös Koivisto (2007, 162) näkee pienryhmissä toimimisen vuorovaikutuksen laadun ja määrän kannalta tärkeänä. Ahosen (2015, 171) tutkimuksessa pienryhmät nähtiin merkityksellisinä nimenomaan lapsen yksilöllisemmän kohtaamisen, aikuisen läsnäolon sekä läheisemmän vuorovaikutussuhteen luomisen kannalta.

Turvallisuuden ulottuvuuden elementeistä tärkeinä nähtiin itsetunnon kehityksen tukemisen kannalta myös *turvallinen aikuinen sekä selkeät rajat ja arjen struktuuri*. Borban (1989, 45) mukaan turvallisuuden ulottuvuudessa tärkeässä roolissa on aikuisen ja lapsen välinen luottamussuhde. Myös Aho (1996, 59) näkee itsetunnon tukemisen kannalta tärkeänä lapsen luottamuksen aikuiseen. Erityislastentarhanopettajien käsitysten mukaan turvallinen aikuinen on arjessa lapsen tukena ja turvana, hyväksyen lapsen kaikenlaiset tunteet. Erityislastentarhanopettajat näkivät Borban (1989, 51) mukaisesti tunteiden avoimen ilmaisemisen ja näyttämisen itsetunnon kehityksen tukemisen kannalta tärkeänä. Borban (1989, 8) mukaan selkeiden sekä kohtuullisten rajojen ja sääntöjen asettaminen on tärkeä osa itsetunnon kehityksen tukemista ja turvallisuuden ulottuvuutta, sillä lapsen on merkityksellistä tietää, mitä häneltä eri tilanteissa odotetaan. Vastaavia perusteluita rajojen asettamisen merkityksellisyydelle nousi esille myös erityislastentarhanopettajien käsityksistä. Rajat sekä arjen struktuuri nähtiin tärkeinä itsetunnon kehityksen tukemisessa.

Borban (1989, 95 & 99) mukaisesti erityislastentarhanopettajat näkivät itseyden ja itsetunnon kehityksen tukemisessa erityisen merkityksellisenä, että *lapsi kokee itsensä positiivisena ja ainutlaatuisena sekä hahmottaa ja hyväksyy itsensä*. Itseyden kehittymistä voidaan tukea korostamalla jokaisen yksilön ainutlaatuisuutta (Borba 1989, 95 & 99). Myös Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016) korostetaan, että jokaisen varhaiskasvatukseen osallistuvan lapsen tulee kokea olevansa ainutlaatuinen ja arvokas juuri omana ainutlaatuisena itsenään (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 19). Kasvattajan kokonaisvaltaisella olemuksella ja ilmaisulla nähtiin olevan merkityksellinen rooli siinä, miten lapsi kokee itsensä. Erityislastentarhanopettajien mukaan ryhmässä tulee vallita ilmapiiri, jossa jokaisen yksilön ainutlaatuisuutta ja erilaisuutta kunnioitetaan.

Borban (1989, 163) mukaan lapset antavat ikätovereilta saadulle hyväksynnälle tai vastaavasti torjumisille erityisen suuren arvon arvioidessaan omaa itseään. Hänen mukaisesti myös erityislastentarhanopettajat näkivät *yhteenkuuluvuudentunteen* sekä lasten *keskinäisten suhteiden vahvistamisen* tärkeinä elementteinä itsetunnon kehityksen tukemisessa. Ikätovereiden välisillä vuorovaikutussuhteilla on Borban (1989) mukaan erityinen merkitys yksilön itsetunnolle ja liittymisen kokemukselle. Hänen mukaansa kasvattajan tehtävä on mahdollistaa lasten onnistumisen kokemuksia keskinäisissä toverisuhteissa. (Borba 1989, 9.) Erityislastentarhanopettajat näkivät lapsen itsetunnon kehityksen tukemisen kannalta tärkeänä, että aikuinen auttaa lasta luomaan sosiaalisia kontakteja ikätovereihin sekä auttaa lasta sosiaalisten vuorovaikutustaitojen harjoittelussa. Laienen ja Neitolan (2002, 107) mukaisesti onnistumiset kaverisuhteissa nähtiin tässä tutkimuksessa merkityksellisinä itsetunnon myönteisen kehityksen kannalta.

Tässä tutkimuksessa erityislastentarhanopettajien käsityksistä *eivät nousseet niin merkityksellisinä esille* lapsen itsetunnon kehityksen tukemisen näkökulmasta neljännen ja viidennen ulottuvuuden: *tehtävä- ja tavoitetietoisuuden sekä pätevyiden ulottuvuuden elementit*. Näiden ulottuvuuksien voidaan tässä tutkimuksessa nähdä jääneen kolmen ensimmäisen ulottuvuuden varjoon. Haastateltujen erityislastentarhanopettajien lapsiryhmien ikäjakaumat saattavat osittain vaikuttaa

kolmen ensimmäisen ulottuvuuden vahvempaan esille nousuun tutkimustuloksissa, sillä suurin osa erityislastentarhanopettajista työskenteli 3-5 - vuotiaiden lasten parissa. Ahon ja Tarkkosen (1999, 5) mukaan tehtävä- ja tavoitetietoisuuden sekä pätevyyden ulottuvuuksien nähdään nousevan vahvemmin esille lapsen kasvaessa, lähempänä kouluikää, silloin kun lapsi on saavuttanut itseohjautuvuuden tason. Tätä ennen lapsen nähdään tarvitsevan paljon ulkoista ohjausta ja motivaatiota, kuten Borban (1989) itsetunnon mallin kolmessa ensimmäisessä ulottuvuudessa.

### 6.1.3 Itsetunnon kehityksen tukemisen ja haasteiden ristiaallokossa

Tutkimustuloksista nousi keskeisenä haasteena esille lapsen itsetunnon kehityksen tukemisessa *lapsen kohtaaminen*. Lapsen kohtaamiseen vaikuttavia haasteita koettiin nousevan ammattikasvattajista, varhaiskasvatus- ja esiopetusyhteisöstä sekä vanhemmista. Isona haasteena nähtiin myös *ammattikasvattajien erilaiset tavat tehdä työtä*. Näiden haasteiden voidaan nähdä vaikuttavan suoraan lapsen itsetunnon kehityksen tärkeimmän ulottuvuuden eli turvallisuuden ulottuvuuden eheyteen, joka nousi erityislastentarhanopettajien käsityksistä tärkeimmäksi ulottuvuudeksi lapsen itsetunnon kehityksen tukemisessa. Näillä haasteilla voidaan nähdä olevan vaikutuksensa turvallisuuden ulottuvuudessa erityisesti kasvatusilmapiiriin sekä lapsen kohtaamiseen, jotka ovat turvallisuuden ulottuvuudessa keskeisessä roolissa sekä Borban (1989, 8) että erityislastentarhanopettajien käsitysten mukaan. Tämä tärkeimpien tukitoimien ja suurimpien haasteiden vastakkainasettelu voidaan nähdä tämän tutkimuksen kannalta yhtenä merkityksellisenä tuloksena.

Erityislastentarhanopettajat näkivät isona haasteena lapsen itsetunnon kehityksen tukemisessa ja lapsen kohtaamisessa ammattikasvattajien *näennäisen läsnäolon* lapsiryhmissä. Aikuisten koettiin usein keskittyvän arjessa muihin asioihin lasten sijaan. Yhteneviä tuloksia aikuisten läsnäolosta lapsiryhmässä nousee esille myös Kallialan (2011) ammattikasvattajien läsnäoloa ja sitoutuneisuutta

käsittelevästä tutkimuksesta. Kalliala toteaa tutkimuksessaan, että ammattikasvattajien aktiivisuudessa ja passiivisuudessa, tavassa olla läsnä omassa työssään, on suuria eroja suomalaisessa varhaiskasvatuksessa. Varhaiskasvattajien työssä saatetaan olla monella tapaa läsnä ja valitettavasti tähän harvemmin puututaan millään tavalla. (Kalliala 2011, 248.) Puroila (2002) tuo tutkimuksessaan esille varhaiskasvattajien vaihtelevan sitoutuneisuuden vuorovaikutukseen lasten kanssa. Aikuisten sitoutuneisuuden ja läsnäolon koettiin heikentyvän erityisesti vapaan leikin aikana. Ammattikasvattajien vuorovaikutteisuudessa nähtiin olevan eroja. (Puroila, 2002, 75-76.) Puroilan (2002) kanssa yhteneviä haasteita ja huolenaiheita nousi esille myös erityislastentarhanopettajien käsityksistä.

Lapsen itsetunnon kehityksen tukemisen kannalta nähtiin merkityksellisenä työn perustehtävän ääreen pysähtyminen. Myös Koivisto (2007, 162) näkee perustehtävän ääreen pysähtymisen merkityksellisenä lapsen itsetunnon vahventamisen kannalta. Erilaisten työtehtävien ja niiden määrän koettiin vaikuttavan aikuisen läsnäoloon lapsille. Aikuisten sisäinen kiireentuntu koettiin haasteena lapsen kohtaamiselle ja itsetunnon kehityksen tukemiselle. Myös Koiviston (2007) tutkimuksessa nostetaan esille haasteena lapsen itsetunnon kehityksen tukemiselle ammattikasvattajien erilaisten vastuutehtävien määrä, sillä niiden koetaan olevan haaste perustehtävän ääreen pysähtymiselle varhaiskasvatuksessa. (Koivisto 2007, 162.) Lapsen kohtaamisessa sekä itsetunnon kehityksen tukemisessä haasteeksi koettiin myös *ammattikasvattajien erilaiset prioriteetit tehdä työtä* sekä toimintakulttuurin *suorituskeskeisyys*.

*Isot lapsiryhmien koot ja isot yhteisöt* nousivat vahvana haasteena esille lapsen yksilöllisen kohtaamisen ja itsetunnon kehityksen tukemisen kannalta. Myös Koivisto (2007, 162) näkee lapsiryhmien isot koot merkityksellisenä haasteena lasten hyvinvoinnin ja itsetunnon kehityksen tukemiselle. Holkeri-Rinkinen (2009) nostaa esille, että tänä päivänä varhaiskasvatuksessa lapsiryhmät ovat kooltaan suuria ja lapsia on usein paikalla samaan aikaan merkittävän suuri joukko. Hänen tutkimuksensa mukaan varhaiskasvattajille tarjotut mahdollisuudet lasten huomaamiseen arjessa ovat usein heikot. (Holkeri-Rinkinen 2009, 216.)

Lundan (2006, 460) näkee lapsen kiireettömän kohtaamisen kannalta huolestuttavana lapsiryhmien suurentamisen säästösyistä. Ison yhteisön haasteeksi koettiin tässä tutkimuksessa ajan antaminen lapsille sekä mahdollisuus omaan tahtiin ja rytmiin elämiselle. Erityisenä haasteena koettiin isot yhteisöt erityistä tukea tarvitsevien lasten itsetunnon kehityksen tukemisen kannalta. Isojen yhteisöjen haasteeksi lapsen itsetunnon kehityksen tukemisen kannalta koettiin aikataulutaminen, iso henkilökunta sekä arjen rauhallisuuden ja kiireettömyyden ylläpitäminen.

Erityislastentarhanopettajat näkivät vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön merkityksellisenä lapsen itsetunnon kehityksen tukemisen kannalta. Myös Koivisto (2007, 159) nostaa vanhempien roolin lapsen itsetunnon kehityksen tukemisessa tärkeänä esille. Lapsen itsetunnon kehityksen tukemisen kannalta erityislastentarhanopettajat kokivat haasteena lapsen *itsetunnolle rakennetun heikon pohjan*. Itsetunnon vahventaminen pelkän esikoulu tai päiväkotipäivän aikana koettiin isona haasteena, mikäli itsetunnolle rakennettu pohja on kovin heikko. Lasten itsetunnon tukemiseen ja lasten kohtaamiseen liittyviä haasteita nähtiin nousevan myös vanhemmista. Erityislastentarhanopettajat näkivät suurimpina vanhemmista nousevina haasteina *ajan antamisen lapsille, vanhempien läsnäolon sekä kiinnostuksen lasten asioita kohtaan*. Haasteena koettiin myös kotona *lasten siivottaminen* muiden tärkeämpien asioiden varjolla. Vanhemmista nousevat haasteet ovat siis hyvin samansuuntaisia verrattuna ammattikasvattajista ja yhteisöstä nouseviin itsetunnon kehityksen tukemisen haasteisiin.

Tässä tutkimuksesta nousi esille, että erityislastentarhanopettajat tiedostavat lapsen itsetunnon tukemiselle merkityksellisiä elementtejä sekä myös arvos tavat niitä. Erityislastentarhanopettajien esille nostamat haasteet lapsen itsetunnon kehityksen tukemiselle nostavat esille näkökulman, pystytäänkö tämän päivän varhaiskasvatuksessa kohtaamaan lapset yksilöllisesti ja toteuttamaan lapsen itsetuntoa vahventavaa toimintakulttuuria. Tutkimustulokset herättävät myös ajattelemaan, antaako järjestelmä jokaiselle lapselle tilaa ja aikaa kasvaa ja kehittyä omaan tahtiinsa. Tulevatko lapset päivittäin varhaiskasvatuksessa ja kotona kuulluksi ja huomatuksi. Mikä varhaiskasvatuksessa on merkityksellistä

lapsen kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin kannalta, ja millä elementeillä voisimme rakentaa pienten ihmisten elämälle pohjaa, joka kantaisi ja kannattelisi heitä elämän ylä- ja alamäissä myös tulevaisuudessa.

## 6.2 Tutkimuksen luotettavuus

Tuomen ja Sarajärven (2009) mukaan tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa tulee kiinnittää huomiota tutkimuksen raportointitapaan. Yksityiskohtainen ja selkeä kuvaus sekä aineiston kokoamisesta että -analysoinnista lisäävät tutkimuksen luotettavuutta. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 141.) Tässä tutkimuksessa olen pyrkinyt kuvaamaan tutkimusprosessin eri vaiheita mahdollisimman selkeästi ja yksityiskohtaisesti. Prosessin etenemistä ja tutkimuksen eri vaiheita olen pyrkinyt havainnollistamaan lukijalle käyttäen sanallisen ilmaisun tukena erilaisia kuviota ja taulukoita. Tuomen ja Sarajärven (2009) mukaan tutkimuksen eri vaiheiden mahdollisimman tarkka kuvaaminen antaa myös lukijalle mahdollisuuden arvioida itsenäisesti tutkimuksen tuloksia. Tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa voidaan koko tutkimuksen sisäisen johdonmukaisuuden nähdä painottuvan arviossa (Tuomi & Sarajärvi 2009, 140-141). Koko tutkimusprosessi on siis keskeisessä roolissa luotettavuutta arvioitaessa (Eskola & Suoranta 1998, 210).

Tutkimuksen laatuun voidaan Hirsjärven ja Hurmeen (2008, 184) mukaan vaikuttaa jo tutkimuksen alkuvaiheessa panostamalla hyvään haastattelurunkoon. Tässä tutkimuksessa testasin haastattelurungon ja teema-alueiden toimivuutta ennen tutkimukseen osallistuneiden erityislastentarhanopettajien haastattelemista esihaastattelulla. Haastateltavat saivat tietouteensa tutkimuksen teema-alueet etukäteen. Erityislastentarhanopettajat olivat valmistautuneet haastatteluihin hyvin eri tavoin. Toiset olivat koonneet omia ajatuksiaan teema-alueista kirjallisesti paperille jo hyvissä ajoin, toiset aloittivat ajatustensa kokoamisen vasta haastattelutilanteessa. Sekä teema-alueisiin etukäteen tutustumisen että erityislastentarhanopettajien eritasoisen valmistautumisen voidaan nähdä vaikuttaneen tutkimuksen tuloksiin. Hirsjärven ja Hurmeen (2008) mukaan tutkimuksen yksityiskohdista etukäteen informoinnin voidaan katsoa vaikuttavan

tutkimuksen luotettavuuteen, mutta tasapainoilu sopivan ja liiallisen esi-informaation välillä on usein haasteellista (Hirsjärvi & Hurme 2008, 20). Tässä tutkimuksessa tutkimuksen aihepiiri ei ollut kovin tavanomainen, joten koin erityislastentarhanopettajien etukäteen informoinnin teema-alueista hyvänä asiana, sillä tavoitteenani oli päästä syvällisten käsitysten ja ajatusten äärelle.

Haastattelutilanteissa onnistuin mielestäni luomaan haastateltaviin positii-visen neutraalin luottamussuhteen. Haastattelujen aikana koin haastateltavien tuoneen esille avoimesti ja rohkeasti myös haasteellisia ja henkilökohtaistakin kokemuksia sekä arjen epäkohtia tutkimusaiheeseen liittyen. Koin haastattelijana nauttivani haastateltavien luottamuksesta. Avoimen keskusteluyhteyden saavuttamisen haastateltaviin koin tutkimukseni luotettavuuden kannalta merkityksellisenä.

Triangulaatiolla tarkoitetaan esimerkiksi erilaisten tutkimusmetodien tai tiedonlähteiden yhdistämistä yhden tutkimuksen sisällä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 143). Eskola ja Suoranta (1998, 70) kutsuvat usean aineistonkeruumenetelmän käyttöä samassa tutkimuksessa menetelmätriangulaatioksi. Tässä tutkimuksessa tutkimuksen validiteettiä olisi voitu lisätä esimerkiksi menetelmätriangulaatiota käyttäen. Havainnointi toisena menetelmänä olisi voinut tuoda lisää perspektiiviä ja luotettavuutta tutkimukseen. Triangulaation avulla olisi voitu saada syvällisempää tietoa esimerkiksi lapsen itsetunnon kehityksen tukemisesta lapsiryhmässä. Tuomen ja Sarajärven (2009, 145) mukaan laadullisen tutkimuksen kehittymisen sekä erilaisten analysointitapojen esille nousun myötä on alettu puhua myös analyysimenetelmien triangulaatiosta. Tämän tutkimuksen kohdalla voidaankin puhua analyysitriangulaatiosta, sillä tutkimustulosten analysoinnissa käytettiin sekä teoriaohjaavaa- että aineistolähtöistä sisällönanalyysia.

Eskolan ja Suorannan (1998, 211-212) mukaan laadullisessa tutkimuksessa luotettavuutta voidaan arvioida tarkastelemalla tutkimuksen uskottavuutta, siirrettävyyttä, varmuutta sekä vahvistuvuutta. Tutkimuksen uskottavuutta voidaan arvioida vertaamalla tutkijan käsitteellistämistä ja tulkintoja tutkittavien

käsityksiin (Eskola & Suoranta 1998, 211). Uskottavuutta pyrin tässä tutkimuksessa lisäämään tuomalla esille mahdollisimman yksityiskohtaisen kuvauksen aineiston analysoinnin etenemisestä sekä käsitteiden muodostamisesta. Tutkimusprosessin aikana palasin useasti litteraattien ja pelkistettyjen ilmausten pariin vahvistamaan ja tarkistamaan omia tulkintojani haastateltavien ilmauksista.

Tutkimustulosten siirrettävyyden toiseen päiväkotii- tai esikouluuyhteisöön näen tutkijana mahdollisena. On kuitenkin hyvä muistaa, että tässä tutkimuksessa keskiössä olivat seitsemän erityislastentarhanopettajan käsitykset tutkittavasta ilmiöstä. Laadullisen tutkimuksen ja fenomenografisen tutkimusotteen tavoitteena ei ole etsiä yleistettäviä tutkimustuloksia. Yksittäisten opettajien käsitykset nähdään tutkimustuloksissa yhtä merkityksellisinä.

Tutkimuksessa käytetyn Borban (1989) amerikkalaisen itsetunnon kehityksen mallin voidaan nähdä osaltansa vaikuttavan tutkimustuloksiin, sillä eri kulttuureissa itsetunnon merkitys voi olla hyvin erilainen. Myös erilaiset elementit itsetunnon kehityksen tukemisessa voidaan kulttuurikohtaisesti nähdä erilailla merkityksellisinä.

Tutkimuksen varmuutta voidaan tutkimuksessa lisätä huomioimalla tutkijan ennako-oletukset tutkittavasta ilmiöstä etukäteen (Eskola & Suoranta 1998, 212). Ennen haastattelujen toteuttamista kokosin omat ajatuksetni tutkimuksen teema-alueista itselleni ylös. Koin omien ajatusteni tiedostamisen merkitykselliseksi omien ennako-oletuksien poissulkemisen kannalta. Koin tutkimusaiheen itselleni luotettavuuden näkökulmasta sopivana, sillä se oli kiinnostava, mutta aihe-alueena kuitenkin sopivan uusi ja etäinen.

Eskolan ja Suorannan (1998, 212) mukaan tutkimuksen vahvistuvuutta voidaan arvioida vertaamalla saatuja tutkimustuloksia aiempiin samaa ilmiötä käsitelleisiin tutkimustuloksiin. Tätä tutkimusta toteuttaessani jouduin toteamaan, että lapsen itsetuntoa ja sen tukemista varhaiskasvatus- ja esiopetuskonteksteissa on tutkittu Suomessa vähän. Väitöskirjatasolla Aho (1996) sekä Koivisto (2007) ovat tutkineet lapsen itsetuntoa varhaiskasvatuksen puolella. Itsetuntoa käsitteleviä pro gradu -tutkielmia on tehty jonkin verran ja myös Borban (1989) itsetun-



non kehityksen mallia on käytetty aiemmissa pro gradu -tutkielmissa, mutta niiden näkökulmat tai kontekstit ovat eronneet tästä tutkimuksesta. Useat itsetuntoa käsittelevät pro gradu -tutkimukset on toteutettu koulukontekstissa. Löytämäni kansainväliset itsetuntoa käsittelevät tutkimukset ja tutkimusartikkelit suuntautuivat pääosin tietyn intervention vaikuttavuuden tutkimiseen tai spesifisti johonkin tiettyyn erityisen tuen tarpeeseen ja itsetuntoon, kuten esimerkiksi Theunissenin, Rieffen, Nettenin, Briairen, Soeden, Kouwenbergin ja Frijnsin (2014) tutkimus kuulovammaisista ja itsetunnosta sekä Houckin, Kendallin, Millerin, Morrellin & Wieben (2011) ADHD :ta ja itsetuntoa käsittelevä tutkimus. Tässä tutkimuksessa vahvistavuutta oli siis haasteellista hakea muista tutkimustuloksista erityisesti itsetunnon kehityksen tukemisen osalta.

### 6.3 Jatkotutkimusehdotuksia

Tämän tutkimusprosessin edetessä minulle heräsi tutkijana moniakin ajatuksia jatkotutkimusmahdollisuuksista aiheen parissa. Mielestäni tutkimustulokset kertovat, että aihetta tutkimuksen syvällisempään ja laajempaankin tutkimiseen olisi. Myös verrattain vähäinen tutkimushistoria suomalaisessa varhaiskasvatus- ja esiopetuskontekstissa kertoo mielestäni lisätutkimuksen tarpeellisuudesta. Lapsen itsetunnon tukeminen on kuitenkin kirjattu sekä varhaiskasvatus- että esiopetussuunnitelmiin.

Tässä tutkimuksessa turvallisuuden ulottuvuuden tukeminen nousi erityislastentarhanopettajien käsityksistä merkityksellisenä esille lapsen itsetunnon kehityksen tukemisessa. Vastaavasti tutkimustuloksista voidaan nähdä, että turvallisuuden ulottuvuuden eheyttä uhkaavat tekijät nähtiin tässä tutkimuksessa myös suurimpana haasteena lapsen itsetunnon kehityksen tukemiselle. Jatkotutkimuksissa olisi mielenkiintoista kohdentaa tutkimus nimenomaan itsetunnon kehityksen turvallisuuden ulottuvuuden tukemisen tutkimiseen lapsiryhmässä.

Tutkimustuloksista nousi esille heikon itsetunnon validin arvioimisen haasteellisuus. Erilaisen ulos- tai sisäänpäin suuntautuneen käyttäytymisen koettiin voivan johtua monesta muustakin asiasta lapsen kasvussa ja kehityksessä

kuin yksin heikosta itsetunnosta. Itsetunnon kolmen ensimmäisen ulottuvuuden eli itsetunnon pohjan elementtien vieminen lapsiryhmään interventiona olisi varmasti mielenkiintoinen tapa tutkia elementtien vaikuttavuutta lasten ryhmässä toimimiseen ja olemiseen. Tapaustutkimuksena olisi myös mielenkiintoista tutkia, miten itsetunnon kehityksen ulottuvuuksien elementeistä rakennettu kohdennettu tuki vaikuttaisi yksittäisen haastavasti käyttäytyvän lapsen kokonaisvaltaiseen käyttäytymiseen ja toimimiseen ryhmässä.

Menetelmätriangulaation käyttäminen voisi avata uusia mielenkiintoisia näkökulmia aiheeseen. Esimerkiksi havainnointi haastattelujen tukena tarjoaisi mahdollisuuden tarkastella itsetuntoa vahventavan toimintakulttuurin toteutumista ja todellisuutta varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen arjessa.

## LÄHTEET

- Aho, S. 1996. Lapsen minäkäsitys ja itsetunto. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Aho, S. & Heino, S. 2000. Itsetunnon vahventaminen päiväkodissa. Turku: Turun yliopiston opettajakoulutuslaitos.
- Aho, S. & Laine, K. 2002. Minä ja muut. Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Keuruu: Otavan kirjapaino Oy.
- Aho, S. & Tarkkonen, H. 1999. Itsetuntoharjoituksia esi- ja alkukasvatusikäisille. Turku: Turun opettajakoulutuslaitos.
- Ahonen, L. 2015. Varhaiskasvattajan toiminta päiväkodin haastavissa kasvatustilanteissa. Tampere: Tampereen yliopistopaino. Väitöskirja. Viitattu 15.12.2016 <https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/98158/978-951-44-9971-5.pdf?sequence=1>
- Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä Oy. 113–160.
- Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I., & Vohs, K. D. 2003. Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles? *Psychological Science in the Public Interest*, 4 (1), 1–44.
- Bayat, M., Mindes, G. & Covitt, S. 2010. What Does RTI (Response to Intervention) Look Like in Preschool? *Early Childhood Education Journal*, 37 (493), 493–500.
- Bierman, K.L., Nix, R.L., Greenberg, M.T., Blair, C. & Domitrovich, C.E. 2008. Executive functions and school readiness intervention: Impact, moderation, and mediation in the Head Start REDI program. *Development and Psychopathology* 20 (3), 821–843.
- Borba, M. 1989. *Esteem builders*. California: Jalmar Press.
- Borba, M. 1993. *Self-esteem builders*. California: Jalmar Press.
- Camodeca, M. & Coppola, G. 2016. Bullying, empathic concern, and internalization of rules among preschool children: The role of emotion understanding. *International Journal of Behavioral Development* 40 (5), 459–465.
- Cimpian, A., Arce, H. M. C., Markman, E. M., & Dweck, C. S. 2007. Subtle linguistic cues affect children's motivation. *Psychological Science*, 18 (4), 314–316.

- Coopersmith, S. 1967. *The Antecedents of self-esteem*. San Francisco: W.H. Freeman.
- Corpus, J.H. & Lepper, M.R. 2007. The Effects of Person Versus Performance Praise on Children's Motivation: Gender and age as moderating factors. *Educational Psychology* 27 (4), 487-508.
- Cvencek, D., Greenwald, A.G. & Meltzoff, A.N. 2016. Implicit measures for preschool children confirm self-esteem's role in maintaining a balanced identity. *Journal of Experimental Social Psychology* 62, 50-57.
- Diamond, A. & Lee, K. 2011. Interventions shown to Aid Executive Function Development in Children 4-12 Years Old. *Science* 333 (6045), 959-964.
- Diamond, A. 2012. Activities and Programs That Improve Children's Executive Functions. *Current Directions in Psychological Science* 21 (5), 335-341.
- Donnellan, M. Brent, Trzesniewski, Kali H., Robins, Richard W., Moffitt, Terrie E., Caspi, Avshalom. 2005. Low Self-Esteem Is Related to Aggression, Antisocial Behavior, and Delinquency. *Psychological Science* 16 (4), 328-335.
- Downer, J., Sabol, T.J. & Hamre, B. 2010. Teacher-Child interactions in the classroom: Toward a theory of within and cross-domain links to children's developmental outcomes. *Early Education and Development* 21 (5), 699-723.
- Driscoll, K.C. & Pianta, R.C. 2010. Banking time in Head Start - Early Efficacy of an Intervention Designed to Promote Supportive Teacher-Child Relationships. *Early Education and Development* 21 (1), 38-64.
- Falk, B. 2012. Introduction. Teoksessa B. Falk (toim.) *Defending childhood. Keeping the promise of early intervention*. New York: Teachers College Press. 1-10.
- Franklin, A. & Sloper, P. 2009. Supporting the participation of disabled children and young people in decision-making. *Children & Society* 23 (1), 3-15.
- Garcia-Barrera, M.A., Kamphaus, R.W. & Bandalos, D. 2011. Theoretical and Statistical Derivation of a Screener for the Behavioral Assessment of Executive Functions in Children. *Psychological Assessment* 23 (1), 64-79.
- Geurten, M., Catale, C. & Meulemans, T. 2016. Involvement of Executive Functions in Children's Metamemory. *Applied Cognitive Psychology* 30 (1), 70-80.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. Viitattu 15.12.2016  
[http://www.oph.fi/download/163781\\_esiopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](http://www.oph.fi/download/163781_esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)

- Hay, D. F., Payne, A. & Chadwick, A. 2004. Peer relations in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 45 (1), 84–108
- Halenius, O. & Suhonen, E. 2005. Toimintaan sitoutuneisuuden arviointi leikkikäisellä lapsella. Teoksessa E. Kontu & E. Suhonen (toim.) *Erityispedagogiikka ja varhaislapsuus*. Helsinki: Yliopistopaino. 73–82.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Holkeri-Rinkinen, L. 2009. Aikuinen ja lapsi vuorovaikutusta rakentamassa. Diskurssianalyttinen tutkimus päiväkodin arjesta. Tampere: Tampereen yliopistopaino. Väitöskirja. Viitattu 15.12.2016 <https://tam-pub.uta.fi/bitstream/handle/10024/66472/978-951-44-7692-1.pdf?sequence=1>
- Houck, G., Kendall, J., Miller, A., Morrell, P. & Gail Wiebe. 2011. Self Concept in Children and Adolescents with ADHD. *Journal of Pediatric Nursing*. 26 (3), 239–247.
- Hosogi, M., Okada, A., Fujii, C., Noguchi, K., Watanabe, K. 2012. Importance and usefulness of evaluating self-esteem in children. *BioPsychoSocial Medicine*, 6 (9), 1-6.
- Hujala, E., Puroila, A-M., Parrila, S. & Nivala, V. 2007. Päivähoidosta varhaiskasvatukseen. Hyvinkää: T-Print.
- Ikonen, M. 2006. Lasten vuorovaikutus ja leikki yhteisöllisyyden rakentajana. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A. R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) *Kasvatusvuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino. 149–165.
- Jokimies, J. & Lahtiperä, L. 2008. Systemiajattelu kasvattajan työssä. Teoksessa: E. Kontu & E. Suhonen (Toim.) *Erityispedagogiikka ja varhaislapsuus*. Helsinki: Yliopistopaino, 57-71.
- Kalliala, M. 2011. Look at me! Does the adult truly see and respond to the child in Finnish day-care centres? *European Early Childhood Education Research Journal* 19 (2), 237–253.
- Karila, K. & Kinos, J. 2012. Acting as a professional in a Finnish early childhood education context. Teoksessa L. Miller, Dalli, C. & Urban, M. (toim.) *Early childhood grows up. International perspectives on early childhood education and development* 6. 55–69.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2010. Hyvä itsetunto. Helsinki: WSOY.

- Kernan, M., Singer, E. & Swinnen, R. 2011. Introduction. Teoksessa M. Kernan & E. Singer (toim.) Peer relationships in early childhood education and care. Abingdon: Routledge. 1-14.
- Klenberg, L. 2015. Assessment and development of executive functions in school-age children. Helsinki: University of Helsinki.
- Koivisto, P. 2007. Yksilöllistä huomioimista arjen tilanteissa. Päiväkodin toimintakulttuurin kehittäminen lasten itsetuntoa vahvistavaksi. Jyväskylä: University of Jyväskylä. Väitöstutkimus. Viitattu 15.12.2016  
<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/13312/9789513929053.pdf>
- Laine, K. 2005. Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa. Keuruu: Otavan kirjapaino Oy.
- Laine, K. & Neitola, M. 2002. Lasten syrjäytyminen päiväkodin vertaisryhmästä. Suomen Kasvatustieteellinen Seura. Turku: Painosalama Oy.
- Lamer, S.A., Reeves, S.L. & Weisbuch, M. 2015. The nonverbal environment of self-esteem: Interactive effects of facial-expression and eye-gaze on perceivers' self-evaluations. *Journal of Experimental Social Psychology* 56, 130-138.
- Leahy, Robert L. 1985. The development of the self. Orlando, Fla.: Academic Press.
- Lundan, A. & Suoninen, E. 2006. Haasteellisen lapsen kohtaaminen. *Kasvatus* 5/2006, 453- 462.
- Marlowe, W.B. 2000. An Intervention for Children With Disorders of Executive Functions. *Julkaisussa Developmental Neuropsychology* 18 (3), 445-454.
- Mathy, F., Friedman, O., Courenq, B., Laurent, L. & Millot, J-L. 2015. Rule-based category use in preschool children. *Journal of Experimental Child Psychology* 131, 1-18.
- Meltzoff, A.N. 2007. 'Like me': a foundation for social cognition. *Developmental Science* 10 (1), 126-134.
- Metsämuuronen, J. 2006 (toim.) Laadullisen tutkimuksen perusteet. Helsinki: International Methelp Ky.
- Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuu: Joensuun yliopistopaino. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia.
- Nummenmaa, A. R. & Nummenmaa, T. 2002. Toisen asteen näkökulma. Teoksessa M-L. Julkunen (toim.) Opetus, oppiminen, vuorovaikutus. Helsinki: WSOY. 66-76.

- Orthin, U., Robins, R.W., Widaman, K.F. & Conger, R.D. 2014. Is Low Self-Esteem a Risk Factor for Depression? Findings from a Longitudinal Study of Mexican-Origin Youth. *Developmental Psychology* 50 (2), 622-633.
- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative research & evaluation methods*. Thousand Oaks: Sage.
- Perez, R. C. 1973. The effect of experimentally induced failure, self-esteem, and sex on cognitive differentiation. *Journal of Abnormal Psychology* 81 (1), 74-79.
- Powell, D., Dunlap, G. & Fox, L. 2006. Prevention and intervention for the challenging behaviors of toddlers and preschoolers. *Infants & young children*, 19 (1), 25-35.
- Puroila, A.M. 2002. Kohtaamisia päiväkotiarjessa - kehysanalyttinen näkökulma varhaiskasvatustyöhön. Oulu: Oulu University Press. Väitöstudium. Viitattu 15.12.2016 <http://jultika.oulu.fi/files/isbn9514266501.pdf>
- Reasoner, R. 1982. *Building self-esteem: a comprehensive program*. Palo Alto: Consulting Psychologists Press.
- Reasoner, R. 1994. *Building self-esteem in the elementary schools*. Palo Alto: Consulting Psychologists Press.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University.
- Skipper, Y. & Douglas, K. 2012. Is no praise good praise? Effects of positive feedback on children's and university students' responses to subsequent failures. *British Journal of Educational Psychology* 82 (2), 327-339.
- Sowislo, J. F., Orth, U. 2013. Does Low Self-Esteem Predict Depression and Anxiety? A Meta-Analysis of Longitudinal Studies. *Psychological Bulletin* 139 (1), 213-240.
- Stotland, E., Thorley, S., Thomas, E., Cohen, A.R., & Zander, A. 1957. The effect of group expectations and self-esteem upon self-evaluation. *Journal of Abnormal and Social Psychology* 54 (1), 55-63.
- Suhonen, E. 2008. Elämää lähiöpäiväkodin integroidussa erityisryhmässä. Teoksessa: E. Kontu & E. Suhonen (Toim.) *Erytispedagogiikka ja varhaislapsuus*. Helsinki: Yliopistopaino, 47-56.
- Theunissen, S.C.P.M., Rieffen, C., Nettenin, A.P., Briaren, J.J., Soeden, W., Kouwenbergin, M. & Frijnsin, J.H.M. 2014. *Self-Esteem in Hearing-Impaired Children: The Influence of Communication, Education, and Audiological*

- Characteristics. Plos one 9 (4), 1-8. Viitattu 15.12.2016  
<http://dx.doi.org/10.1371/journal.pone.0094521>
- Thorell, L.B., Lindqvist, S., Nutley, S.B., Bohlin, G. & Klingberg, T. 2009. Training and transfer effects of executive functions in preschool children. *Developmental Science* 12 (1), 106-113.
- Tracy, J.L., & Robins, R.W. 2003. "Death of a (narcissistic) salesman": An integrative model of fragile self-esteem. *Psychological Inquiry*, 14 (1), 57-62.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Turja, L. 2007. Lasten osallisuus kasvatustyönsuunnittelussa ja kehittämisessä. teoksessa: O. Ikonen & P. Virtanen (toim.) *Erlainen oppija - yhteiseen kouluun. Kokemuksia yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden kehittämisestä. Opetus 2000*. Jyväskylä: PS-kustannus. 167-196.
- Turja, L. 2011. Lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus. 41-53.
- Valtioneuvoston asetus 422/2012. Annettu Helsingissä 28.06.2012. Viitattu 15.12.2016 <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2012/20120422>
- Varhaiskasvatustilasto 2015/580. Annettu Helsingissä 08.05.2015. Viitattu 15.12.2016 <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2015/20150580>
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. 2016. Opetushallitus. Viitattu 15.12.2016 [http://www.oph.fi/download/179349\\_varhaiskasvatussuunnitelman\\_perusteet\\_2016.pdf](http://www.oph.fi/download/179349_varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2016.pdf)
- Zentall, S.R. & Morris, B.J. 2010. "Good job, you're so smart": The effects of inconsistency of praise type on young children's motivation. *Journal of Experimental Child Psychology* 107 (2), 155-163.
- Viitala, R. 2014. Jotenkin häiriöks: etnografinen tutkimus sosioemotionaalista erityistä tukea saavista lapsista päiväkotiryhmässä. Jyväskylä, Finland: University of Jyväskylä. Väitöstutkimus. Viitattu 15.12.2015  
[https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/44052/978-951-39-5785-8\\_vaitos23082014%20.pdf?sequence=1](https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/44052/978-951-39-5785-8_vaitos23082014%20.pdf?sequence=1)



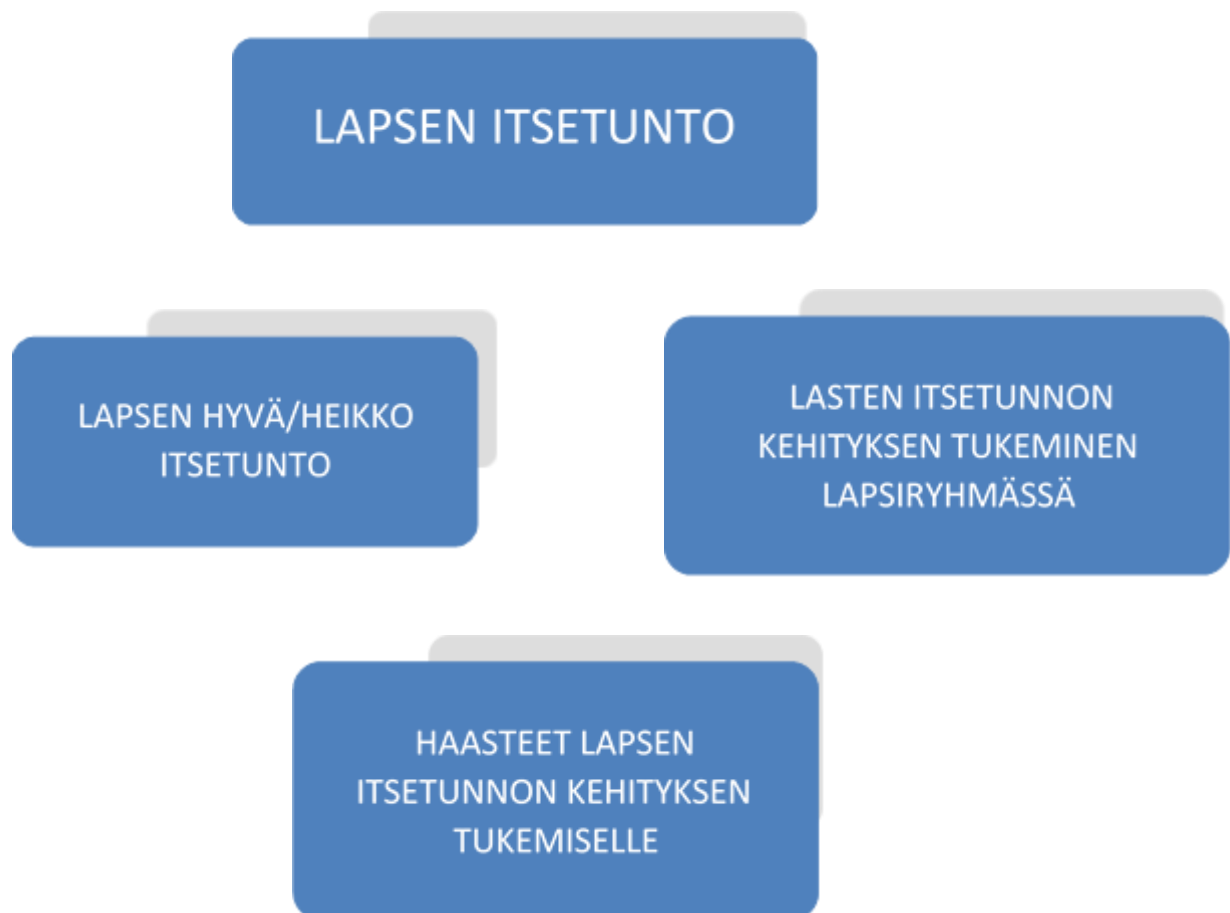
## LIITTEET

Liite 1.

### Teemahaastattelu

Pro Gradu -tutkielma ”Erityislastentarhanopettajien käsitykset lasten itsetunnon kehityksen tukemisesta”.

1. Haastateltavan esitiedot (ikä, koulutus, työhistoria)
2. Lapsiryhmän tiedot (ryhmän aikuiset, lasten ikäjakauma, lapsimäärä)



- Mitä muuta haluaisit sanoa teemoihin tai aiheeseen liittyen?