

”Se on vaan niin osa arkea”

Luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä oppilaan itsetunnon tukemisesta

Pro gradu -tutkielma

Mari Timonen

Soveltavan kasvatustieteen ja
opettajankoulutuksen osasto

Joensuun kampus

Itä-Suomen yliopisto

Toukokuu 2015

ITÄ-SUOMEN YLIOPISTO

Tiedekunta Filosofinen tiedekunta		Osasto Soveltavan kasvatustieteen ja opettajankoulutuksen osasto, Joensuu	
Tekijä Mari Timonen			
Työn nimi ”Se on vaan niin osa arkea” – Luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä oppilaan itsetunnon tukemisesta			
Pääaine	Työn laji	Päivämäärä	Sivumäärä
kasvatustiede	Pro gradu -tutkielma Sivuainetutkielma Kandidaatin tutkielma Aineopintojen tutkielma	x 15.5.2015	77
Tiivistelmä			
<p>Tutkielman tavoitteena oli selvittää luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä oppilaan itsetunnon tukemisesta. Tutkielmassa painotettiin tarkastelemaan luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä oppilaan itsetunnon tukemisen keinoista, itsetunnon tukemisen merkityksestä sekä itsetunnon tukemisen haasteista. Lisäksi selvitettiin, miten luokanopettajaopiskelijat haluaisivat oppilaan itsetunnon tukemista käsiteltävän opettajankoulutuksessa. Tutkielman tutkimusote oli laadullinen ja lähestymistapana käytettiin fenomenografiaa, joka määrittä myös tutkimuksen analyysitavan. Kohdejoukko olivat Itä-Suomen yliopiston Joensuun kampuksen keväällä 2013 syventävään harjoitteluun ja kevään 2014 pro gradu -tutkielman työskentelyseminaariin osallistuneet luokanopettajaopiskelijat. Aineistoa kerättiin kyselyillä (n=30) sekä ryhmähaastatteluilla (n=7).</p> <p>Luokanopettajaopiskelijat näkivät oppilaan itsetunnon tukemisen osana opetusta ja kasvatusta, jolla on myös monia muita tavoitteita. Opiskelijoiden mukaan oppilaan itsetuntoa voi tukea realistisella ja kannustavalla palautteella, tuottamalla oppilaalle onnistumisen kokemuksia ja luomalla oppilaille turvallinen sosiaalinen ympäristö. Lisäksi opettajan tulisi tunnistaa ja kehittää oppilaan vahvuuksia ja heikkouksia ja toimia aidosti oppilaistaan välittävänä aikuisena, joka on tietoinen omasta toiminnastaan ja tekee yhteistyötä niin kodin kuin koulun muun henkilökunnankin kanssa. Opiskelijoiden käsitykset oppilaan itsetunnon tukemisen keinoista olivat monipuolisia, mutta käsityksissä oli kuitenkin vaihtelua. Osa opiskelijoista nimesi useita itsetunnon tukemisen keinoja ja perusteli niiden käyttöä, osa taas kuvasi käsityksiään pintapuolisesti. Lisäksi opiskelijoiden käsityksissä korostuivat oman pohdinnan kautta saadut ajatukset itsetunnon tukemisen keinoista, eivät koulutuksen kautta saadut keinot.</p> <p>Opiskelijoiden mukaan oppilaan itsetunnon tukeminen on tärkeää, koska oppilaalle on hyötyä hyvästä itsetunnosta. Hyvä itsetunto auttaa oppilasta selviytymään epäonnistumisista ja haasteista. Lisäksi se auttaa oppilasta hyväksymään itsensä sekä tuntemaan itsensä paremmin. Kun oppilaalla on hyvä itsetunto, hän uskoo omaan osaamiseensa ja se puolestaan auttaa häntä menestymään. Opiskelijoiden mukaan itsetunnon tukemista tulisi suunnata erityisesti niille oppilaille, joilla on sille jokin erityinen tarve, esimerkiksi arkuus tai kotoa saatavan tuen puute. Opiskelijat pitivät haasteena oppilaan itsetunnon tukemisessa opettajien tai vanhempien ristiriitaisia viestejä oppilaalle, ongelmia oppilaan ja opettajan välisessä suhteessa sekä resurssipulaa, jolloin haasteeksi muodostuivat esimerkiksi ajan puute tai suuret ryhmäkoot. Sen lisäksi myös opettajalta vaadittavia herkkyyttä ja havainnointitaitoja pidettiin haasteena.</p> <p>Opiskelijat totesivat, että opettajankoulutus ei tarjoa heille tarpeeksi välineitä oppilaan itsetunnon tukemiseen. He toivoivat, että opettajankoulutuksessa käsiteltäisiin enemmän kasvatuspsykologiaa ja oikean elämän esimerkkejä, jotka antaisivat vinkkejä oppilaan itsetunnon tukemiseen. Lisäksi opiskelijat kaipasivat lisää opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen harjoittelua ja ammatillisen kasvun tukemista. Opiskelijat halusivat, että oppilaan itsetunnon tukemista käsiteltäisiin omalla opintojaksolla tai muun opintojakson yhteydessä yhdessä pohtien ja keskustellen. Toisena vaihtoehtona pidettiin asian esiin nostamista ja harjoittelemista opetusharjoittelussa. Luokanopettajaopiskelijoiden käsitysten ja teoreettisen taustan pohjalta koottiin ehdotus oppilaan itsetunnon ja sen tukemisen käsittelystä luokanopettajankoulutuksessa. Tutkielman tulokset antavat Itä-Suomen yliopiston Joensuun kampuksen luokanopettajankoulutukselle tietoa heidän opiskelijoillaan olevista valmiuksista tukea oppilaan itsetuntoa. Lisäksi ehdotus oppilaan itsetunnon ja sen tukemisen käsittelystä opettajankoulutuksessa tarjoaa ideoita aiheen käsittelyyn eri opettajankoulutuksissa.</p>			
Avainsanat			
itsetunto, tukeminen, luokanopettajaopiskelija, oppilas, käsitys, opettajankoulutus			

UNIVERSITY OF EASTERN FINLAND

Faculty		School	
Philosophical Faculty		School of Applied Educational Science and Teacher Education, Joensuu	
Author			
Mari Timonen			
Title			
"It is just a part of everyday life" – Class teacher students' perceptions of enhancing pupils' self-esteem			
Main subject	Level	Date	Number of pages
Education	Pro gradu -tutkielma	<input checked="" type="checkbox"/>	15.5.2015
	Sivuainetutkielma	<input type="checkbox"/>	
	Kandidaatin tutkielma	<input type="checkbox"/>	
	Aineopintojen tutkielma	<input type="checkbox"/>	
Abstract			
<p>The aim of this study was to describe what kind of perceptions class teacher students have of enhancing pupils' self-esteem. The study examines what kind of perceptions class teacher students have of ways to enhance pupils' self-esteem, the meaning of pupils' self-esteem enhancing and the challenges which can arise while enhancing pupils' self-esteem. Additionally, the study explains class teacher students' perceptions of the ways how pupils' self-esteem enhancement could be presented in class teacher education.</p> <p>The study is qualitative and it uses phenomenography as an analysis method. The subjects were class teacher students in Joensuu campus in University of Eastern Finland who participated in the courses which are part of master's degree studies in class teacher education. The data was collected with questionnaires (n= 30) and group interviews (n= 7).</p> <p>The class teacher students' perceptions about ways how to enhance pupils' self-esteem were diverse but variable. According the class teacher students, pupils' self-esteem can be enhanced with realistic and encouraging feedback, success experiences and safe social environment. Teacher should also support pupils' weaknesses and strengths and co-operate with parents and school staff. The class teacher students thought that it is important to enhance pupils' self-esteem because pupils can benefit from a high self-esteem. A high self-esteem can, for example, help pupils to come out failures and challenges. According to the class teacher students, teachers should specially enhance self-esteem of shy pupils or the pupils who won't get any support from home. The class teacher students viewed problems in relation between teacher and pupil as challenges in enhancing pupils' self-esteem. Other challenges were lack of resources, for example, big pupil groups or lack of time. Enhancing pupils' self-esteem was regarded as a part of everyday teaching and education.</p> <p>The class teacher students stated that they don't get enough information how to enhance pupils' self-esteem in the teacher education. Students wished that the teacher education could include more developmental psychology, training of teacher-pupil interaction and support for professional development. The students suggest that enhancing pupils' self-esteem could be presented in an own course or in another course with discussion and reflection. Another suggestion was to present and train the theme in teacher practices.</p> <p>The results of this study offer information for the class teacher education in Joensuu campus in University of Eastern Finland: what kind of readiness the class teacher students have of enhancing pupils' self-esteem. A suggestion how to present self-esteem and enhancing pupils' self-esteem in teacher education was created with the help of study results and theoretical background. The suggestion can also offer ideas how to present theme in other teacher education units.</p>			
Keywords			
self-esteem, enhancement, class teacher student, pupil, perception, teacher education			

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	1
2 ITSETUNTO JA SEN TUKEMINEN	3
2.1 Itsetunto	3
2.1.1 Itsetunnon määritelmiä	3
2.1.2 Kaksiulotteinen itsetunto	4
2.1.3 Itsetunnon rooli oppilaan elämän eri ilmiöissä	7
2.1.4 Itsetuntoon yhteydessä olevia tekijöitä	8
2.1.5 Itsetunnon yhteys koulumenestykseen, psyykkiseen hyvinvointiin ja kiusaamiseen	12
2.2 Oppilaan itsetunnon tukemisen keinoja peruskoulun vuosiluokilla 1–6	15
2.2.1 Kyvykkyyden tukemisen keinoja	16
2.2.2 Itsearvostuksen tukemisen keinoja	19
2.2.3 Opettajien ja opettajaopiskelijoiden käsityksiä oppilaan itsetunnon tukemisesta	21
3 TUTKIMUKSEN EMPIIRINEN TOTEUTUS	23
3.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset	23
3.2 Tutkimuksen metodologinen viitekehys	24
3.2.1 Laadullinen tutkimusote	24
3.2.2 Fenomenografinen tutkimusote	25
3.3 Kohdejoukko	26
3.4 Aineiston kerääminen	29
3.4.1 Kysely	30
3.4.2 Haastattelu	32
3.5 Aineiston käsittely ja analysointi	34
3.5.1 Aineiston käsittely	34
3.5.2 Aineiston analysointi	36
4 TULOKSET JA NIIDEN TARKASTELU	38
4.1 Luokanopettajan keinoja tukea oppilaan itsetuntoa	38
4.1.1 Realistisen ja positiivisen palautteen antaminen oppilaille	38
4.1.2 Onnistumisen kokemusten tuottaminen oppilaille	40
4.1.3 Turvallisen sosiaalisen ympäristön luominen oppilaille	42
4.1.4 Aito välittäminen oppilaasta	44

4.1.5	Oppilaan vahvuuksien ja heikkouksien tunnistaminen ja kehittäminen	46
4.1.6	Omasta toiminnastaan tietoinen ja yhteistyötä tekevä opettaja	47
4.2	Oppilaan itsetunnon tukemisen merkitys	49
4.2.1	Itsetunnon tukeminen on tärkeää, koska se tukee oppilaan kehitystä	49
4.2.2	Itsetunnon tukeminen tulisi suunnata oppilaille tarpeen mukaan	50
4.3	Haasteita oppilaan itsetunnon tukemisessä	52
4.3.1	Opettajien tai vanhempien ristiriitaiset viestit oppilaalle	52
4.3.2	Ongelmat opettajan ja oppilaan välisessä suhteessa	53
4.3.3	Resurssipula	53
4.3.4	Herkkyys ja havainnointitaidot	55
4.4	Opettajankoulutuksen keinoja tukea tulevaa luokanopettajaa oppilaan itsetunnon kehittäjänä	57
4.4.1	Tiedot ja taidot	57
4.4.2	Menetelmät	59
5	TULOSTEN KOONTIA JA POHDINTAA	60
5.1	Yhteenveto tuloksista	60
5.2	Mahdollisuuksia oppilaan itsetunnon ja sen tukemisen käsittelyyn opettajankoulutuksessa	65
5.3	Tutkimuksen arviointia	69
5.3.1	Luotettavuuden tarkastelua	69
5.3.2	Tulosten merkitys ja jatkotutkimusaiheita	71
	LÄHTEET	73
	LIITTEET (4 kpl)	
	Liite 1. Kysely (e-lomake)	
	Liite 2. Kysely (paperiversio)	
	Liite 3. Saate kyselyyn	
	Liite 4. Haastattelurunko	

1. JOHDANTO

Kiinnostuin oppilaan itsetunnosta ja sen tukemisesta jo ennen luokanopettajakoulutukseen tuloa opiskellessani koulunkäynninohjaajaksi. Olin tuolloin harjoitteluissa tekemisissä oppilaiden kanssa, joilla oli huono itsetunto. En kuitenkaan saanut koulunkäynninohjaajan koulutuksesta eväitä siihen, miten oppilaan itsetuntoa voisi tukea. Tämä olikin yksi syy, miksi hain luokanopettajakoulutukseen. Harmikseni oppilaan itsetunnon tukeminen ei ole kuitenkaan mielestäni tullut siellä kovin vahvasti esille. Näiden kokemusten pohjalta sain ajatuksen tehdä pro gradu -tutkielmani oppilaan itsetunnon tukemisesta.

Oppilaan itsetunnon tukeminen koskettaa itseni lisäksi myös kaikkia muita peruskoulun nykyisiä ja tulevia opettajia, koska sekä vielä voimassa olevissa että uusissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2004, 14; Opetushallitus 2014, 53) mainitaan yhtenä perusopetuksen tehtävänä lapsen terveen itsetunnon kehittäminen. Uusissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa oppilaan itsetunnon kehittymistä pidetään tärkeänä myös useissa eri oppiaineissa (Opetushallitus 2014, 151–152, 155, 275). Oppilaan itsetunnon tukeminen tulee esille myös valtioneuvoston asetuksessa (422/2012), jossa todetaan seuraavasti: ”*opetuksella ja kasvatuksella -- tuetaan oppilaiden kasvua tasapainoisiksi ja terveen itsetunnon omaaviksi ihmisiksi*”. Hyvästä itsetunnosta on todettu olevan paljon hyötyä oppilaalle niin hänen omassa ikävaiheessaan kuin myöhemmässäkin elämässä (esim. Keltikangas-Järvinen 1992; Dumont & Provost 1999; O'Moore & Kirkham 2001). Huonolla itsetunnolla on puolestaan todettu olevan esimerkiksi yksilön mielen-terveydelle vakaviakin seurauksia (Orth, Robins & Roberts 2008). Lisäksi opettaja voi omalla toiminnallaan vaikuttaa paljon siihen, millainen itsetunto oppilaalle rakentuu, koska itsetunto kehittyy vielä kouluiässä ja erityisesti alkuopetuksen aikana (Keltikangas-Järvinen 1994, 123).

Itsetunto on erittäin laajasti tutkittu aihe sekä Suomessa että ulkomailla. Kasvatuksen ja opetuksen näkökulmasta itsetuntoa on pidetty välillä ratkaisuna kaikkiin yksilön ongelmiin mutta toisaalta itsetunnon tukemisen merkitystä koulussa on myös vähätelty (Miller & Moran 2012, 55; Kristjánsson 2007, 28). Itsetunnon tukeminen on päätyntä myös kaupalliseksi toiminnaksi; Internet on pullollaan itsetunnon ”tukemisen keinoja” tarjoavia yrityksiä. Lisäksi itsetunnon käsitteelle ei ole käytössä vakiintunutta määritelmää. Itsetunnosta ja sen tukemisesta kiinnostuneelle opettajalle muodostuukin haasteeksi erottaa tieteellisesti pätevät keinot epäpätevistä ja päästä ylipäättään selvyyteen siitä, mitä itsetunto tarkoittaa. (Miller & Moran 2012, 3–4, 14.)

Tutkimukseni tarkoituksena on selvittää luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä oppilaan itsetunnon tukemisesta. Luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä on tekemien kirjallisuushakujen perusteella tutkittu vähän, joten tämä tutkielma pyrkii tuomaan lisätietoa oppilaan itsetunnon tukemisesta heidän näkökulmastaan. Tässä tutkielmassa itsetuntoa tarkastellaan kasvatuksellisena, opetuksellisena ja psykologisena ilmiönä oppilaan elämän kontekstissa. Lisäksi itsetunto käsitetään kaksiulotteisena eli kyvykkyydestä ja itsearvostuksesta muodostuvana ominaisuutena. Lähteinä käyttämissäni artikkeleissa itsetunto on kuitenkin määritelty eri tavoin, joten kaikki käyttämäni lähteet eivät siis sitoudu itsetunnon kaksiulotteiseen määritelmään.

2 ITSETUNTO JA SEN TUKEMINEN

Tässä luvussa käsittelen itsetuntoa ja sen tukemista. Esittelen ensin luvussa 2.1 erilaisia itsetunnon määritelmiä ja kuvaan itsetunnon roolia oppilaan elämässä. Tuon luvussa 2.2 puolestaan esille erilaisia oppilaan itsetunnon tukemisen keinoja sekä lopuksi opettajien ja opettajaopiskelijoiden käsityksiä oppilaan itsetunnon tukemisesta.

2.1 Itsetunto

Tässä luvussa painotun tarkastelemaan erilaisia itsetunnon määritelmiä, jonka jälkeen esittelen tarkemmin kaksiulotteista itsetuntoa. Luvun lopuksi kuvaan itsetunnon roolia oppilaan elämän eri ilmiöissä; mitkä tekijät ovat yhteydessä itsetuntoon ja miten itsetunto puolestaan vaikuttaa oppilaan elämään.

2.1.1 Itsetunnon määritelmiä

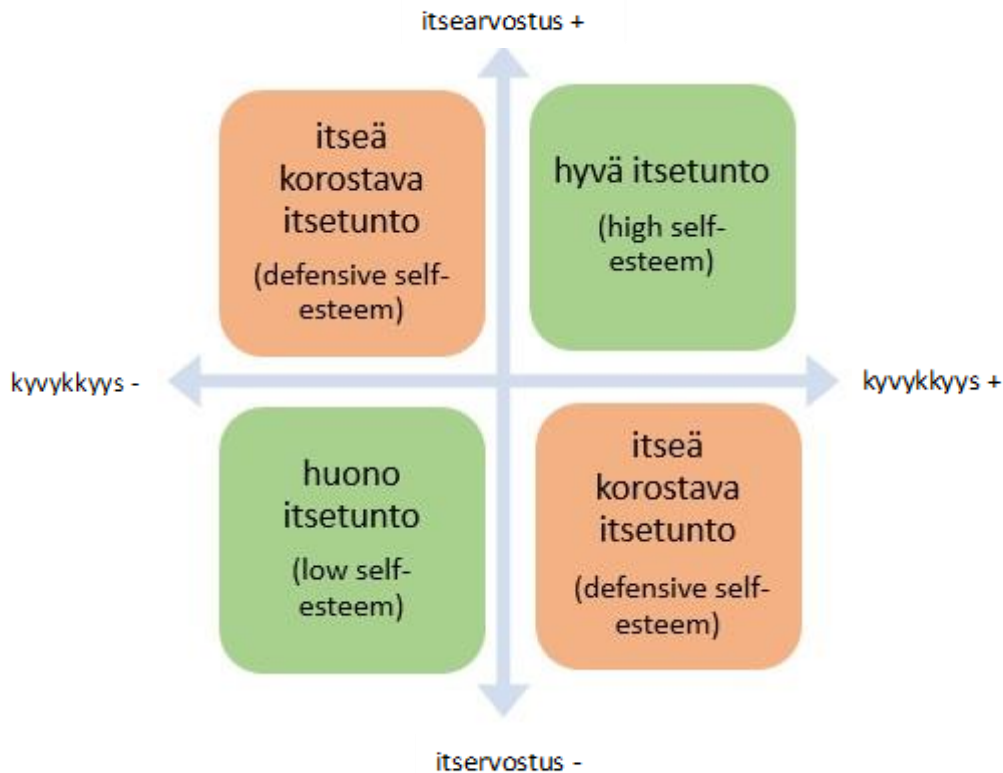
Itsetunto on käsitteenä monitulkintainen, koska sille on käytössä useita eri määritelmiä. Lisäksi itsetunnon yhteydessä puhutaan usein esimerkiksi minäkäsityksestä (self-concept), minäkuvasta (self-image), itsearvostuksesta (self-worth), omanarvontunnosta (self-regard), itseluottamuksesta (self-confidence) sekä minäpystyvyydestä (self-efficacy). Edellä mainittuja käsitteitä käytetään usein itsetunnon synonyymeina, mikä vaikeuttaa entisestään itsetunto-käsitteen ymmärtämistä. (Jaari 2004, 32; Miller & Moran 2012, 16–18, 20; Mruk 2013, 1; Tafarodi & Milne 2002, 443.) Tässä tutkielmassa rajaudutaan tarkastelemaan vain itsetuntoa, enkä sen vuoksi määrittele tarkemmin muita yllämainittuja käsitteitä.

Mruk (2013, 1, 14) on jakanut itsetunnon eri määritelmät kolmeen ryhmään, joissa itsetunto koostuu joko a) kyvykkyydestä (self-competence), b) itsearvostuksesta (self-worth/self-liking/self-regard) tai c) sekä kyvykkyydestä että itsearvostuksesta. Käytän tässä tutkielmassa Jaarin (2004, 32–33) käyttämiä suomennoksia, joissa self-competence on suomeksi kyvykkyys ja self-worth itsearvostus. Itsetuntoa on pitänyt kyvykkyytenä esimerkiksi James (1890/1983.) Itsetunnon ymmärtämistä itsearvostuksena ovat puolestaan painottaneet esimerkiksi Rosenberg (1979) sekä Rogers

(1982). Itsetunto on tällöin Rosenbergin mukaan yksilön positiivinen tai negatiivinen asenne itseä kohtaan. Tämä määritelmä on yksi eniten käytössä olevista itsetunnon määritelmistä. (Mruk 2013, 14–15; Rosenberg 1979, 54; Tafarodi & Milne 2002, 445–446.) Mrukin (2013) tavoin myös Tafarodi ja Swann (1995; 2001) sekä Tafarodi ja Milne (2002) ovat pitäneet itsetuntoa kaksiulotteisena. Seuraavassa kappaleessa esittelen tarkemmin mitä kaksiulotteinen itsetunto tarkoittaa ja perustelen, miksi juuri se on valittu tässä tutkielmassa itsetunnon määritelmäksi.

2.1.2 Kaksiulotteinen itsetunto

Itsetunnolla on siis kaksi ulottuvuutta - itsearvostus ja kyvykkyys - ja näiden ulottuvuuksien suhde muodostaa itsetunnon. Kyvykkyydellä tarkoitetaan tällöin arvioivia kokemuksia itsestämme toimijana, eli käsitystä siitä, kuinka hyvin selviämme eteemme tulevista haasteista. Kyvykkyuden käsite on määritelmältään hyvin lähellä minäpystyvyyttä (self-efficacy), joka tarkoittaa yksilön luottamusta selvitä hänelle annetuista tehtävistä. Itsetunnon toinen ulottuvuus, itsearvostus, puolestaan tarkoittaa arvioivia kokemuksia itsestämme sosiaalisena objektina; olemmeko kriteeriemme mukaan hyviä vai huonoja ihmisiä. (Miller & Moran 2012, 37, 41–42; Mruk 2013, 20; Tafarodi & Milne 2002, 443–444, 476.) Mruk (2013, 141) on kuvannut itsetunnon kahta ulottuvuutta ja niihin pohjautuvia itsetunnon perustyyppjä seuraavan kuvion avulla:

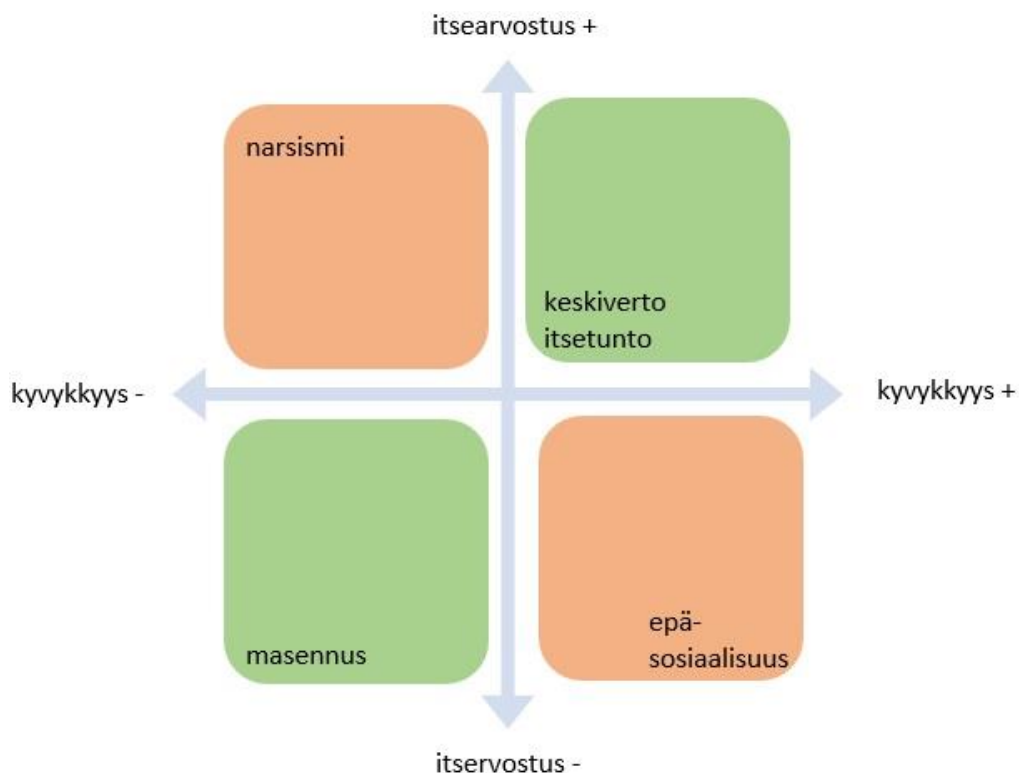


KUVIO 1. Itsetunnon kaksi ulottuvuutta ja niiden pohjalta syntyvät itsetunnon perustyyppit (mukaillen Mruk 2013, 141)

Kuviossa 1 akseleina ovat itsetunnon kaksi ulottuvuutta eli itsearvostus (pysty akseli) ja kyvykkyys (vaaka-akseli). Yksilön kyvykkyys on sitä lähempänä vaaka-akselin oikeaa reunaa, mitä paremmaksi se on arvioitu. Yksilön itsearvostus on puolestaan sitä lähempänä pysty akselin yläreunaa, mitä paremmaksi se on arvioitu. Akseleiden väliin jäävät alueet eli itsetunnon ulottuvuuksien suhteet muodostavat kolme eri itsetunnon perustyyppiä: hyvä itsetunto, huono itsetunto sekä itseä korostava itsetunto (itseä korostava itsetunto -käsitteen suomennos: Salmivalli 1998, 140–141). (Mruk 2013, 138–140.)

Kuvion 1 mukaan hyvään itsetuntoon tarvitaan siis positiivisella tasolla oleva kyvykkyys ja itsearvostus. Tällöin yksilön itsetunto on vakaa; yksilö on avoin erilaisille kokemuksille, hän on realistisesti optimistinen ja yleensä tyytyväinen elämäänsä. Yleisimmin ihmisillä on keskiverto itsetunto (medium self-esteem), joka sijoittuu hyvän itsetunnon alueen vasempaan alakulmaan lähelle akseleiden kohtauspistettä (kuvio 2). Huono itsetunto muodostuu puolestaan silloin, kun yksilöllä on puutetta sekä kyvykkyuden että itsearvostuksen kokemuksista. Tällöin yksilö voi olla tyytymätön elämäänsä, mutta itsetunto on kuitenkin melko vakaa. Jos yksilön kokemukset omasta kyvykkyydestä ja itsearvostuksesta ovat sen sijaan akseleiden negatiivisessa päässä (huonon itsetunnon

alueen vasen alakulma kuviossa 2), on yksilöllä tällöin suuri riski masentua tai tehdä jopa itsemurha. (Mruk 2013, 141–142, 160.)



KUVIO 2. Itsetunnon kahden ulottuvuuden pohjalta syntyvät itsetunnon ääriyypit ja keskiverto itsetunto (mukaillen Mruk 2013, 149)

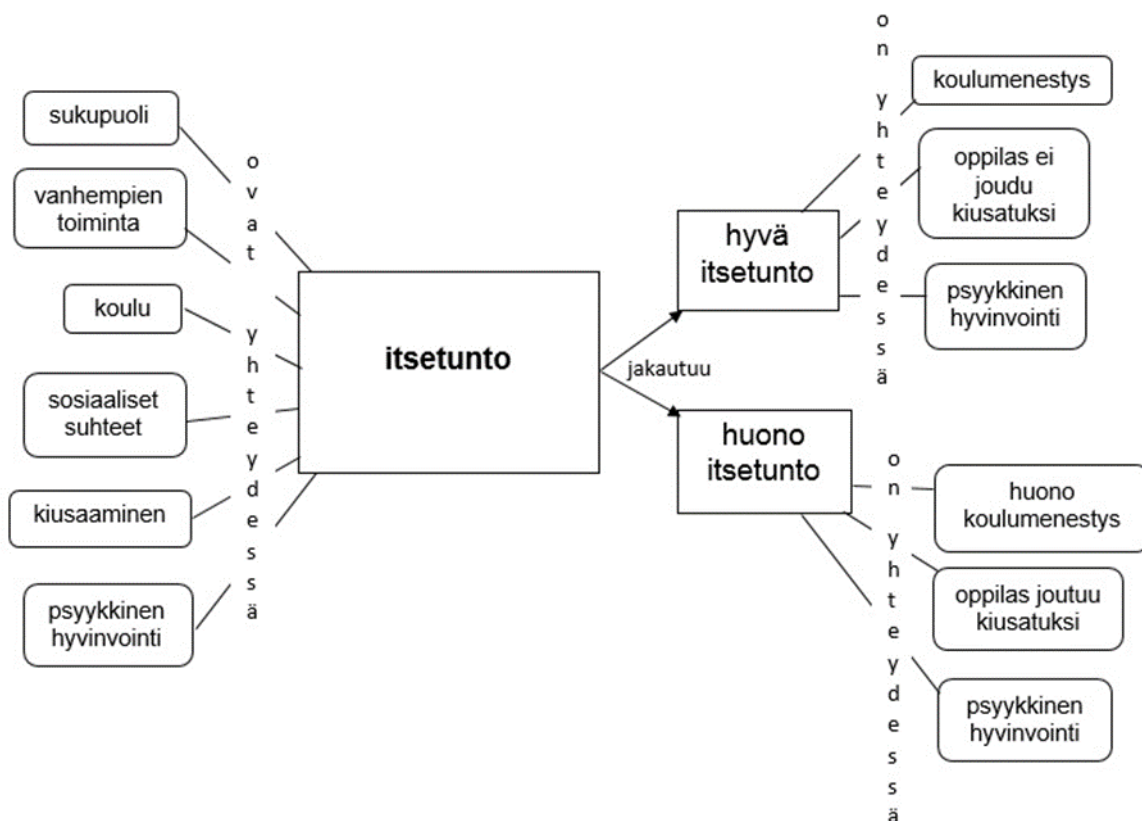
Itseä korostava itsetunto tarkoittaa epätasapainossa olevaa suhdetta kyvykkyuden ja itsearvostuksen välillä. Kuvioiden 1 ja 2 vasemmassa yläohkossa yksilöllä on paljon positiivisia tuntemuksia itsearvostuksesta mutta kokemus kyvykkyydestä on puolestaan heikko. Tällöin yksilö joutuu puolustamaan ja korostamaan itseään. Jotta yksilö saisi kyvykkyuden tunteita, voi hän esimerkiksi liioitella omaa menestystään tai laittaa epäonnistumiset muiden syiksi. Jos yksilön itsetunnossa itsearvostus on todella korkea ja kyvykkyys todella matala voidaan puhua narsismista, jolloin yksilön on vaikea sietää hänestä annettua kritiikkiä ja hän saattaa puolustaa itseään voimakkaasti (kuvion 2 vasen yläkulma). Toinen itseä korostavan itsetunnon muoto syntyy, kun yksilöllä on kokemuksia kyvykkyydestä mutta ei itsearvostuksesta. Tällöin yksilö pyrkii vahvistamaan omaa itsetuntoaan kyvykkyuden kokemuksilla ja menestyksellä, joskus myös toisten kustannuksella. Yksilö pelkää epäonnistumista ja häntä voi pitää perfektionismin taipuvaisena. Äärimmäisillään itsearvostuksen ollessa erittäin matala ja kyvykkyuden ollessa erittäin suuri yksilöä voidaan pitää epäsosiaalisena, jolla on liioiteltu tarve menestykseen ja valtaan (kuvion 2 oikea alakulma). Yksilö pyrkii menestymään tai puolustamaan haurasta itsearvostustaan keinolla millä hyvänsä. (Mruk 2013, 144, 160.)

Ihmisen itsetunto on kuitenkin harvoin koko ajan tietynlainen eli vain johonkin yllämainittuun itsetuntotyyppiin kuuluva. Kun siis todetaan, että yksilöllä on keskiverto itsetunto, tarkoitetaan sitä, että itsetunto on suurimman osan ajasta keskiverto. Yksilön itsetunto vaihteluineen tulisikin nähdä kuvioissa 1 ja 2 yksittäisen pisteen sijasta tietyinä alueena levittyen tarvittaessa useisiin itsetuntotyyppien lohkoihin. (Mruk 2013, 161.)

Tafarodin ja Swannin (2001, 669) sekä Tafarodin ja Milnen (2002, 476) mukaan kaksiulotteinen määritelmä selkeyttää itsetuntotutkimuksen piirissä vallitsevaa sekaannusta itsetunnon määritelmästä. Lisäksi Mrukin (2013, 22) mukaan itsetunnon määrittely kaksiulotteiseksi auttaa hahmottamaan ja ymmärtämään itsetunto-ilmiötä paremmin kuin itsetunnon määrittely vain kyvykkyydeksi tai itsearvostukseksi. Mruk (2013, 2) toteaaakin, että itsetunnon määrittely on tärkeää, koska muuten itsetunnon tärkeyttä voidaan kritisoida liioitellusti, tai esille nousee virheellisiä itsetunnon tukemisen keinoja. Miller ja Moran (2012) ovat lähestyneet itsetunnon määrittämisen tärkeyttä opetuksellisesta näkökulmasta. Heidän mukaansa itsetunnon kaksiulotteinen määritelmä tarjoaa selkeän käsitteellisen viitekehyksen, joka auttaa oppilaiden itsetunnon huomioimisessa koulussa. Kaksiulotteinen määritelmä auttaa huomaamaan, kuinka päivittäiset kokemukset luokkahuoneessa voivat vaikuttaa niin oppilaiden itsearvostuksen kuin kyvykkyydenkin kokemuksiin. (Miller & Moran 2012, 49.)

2.1.3 Itsetunnon rooli oppilaan elämän eri ilmiöissä

Itsetunnon voi nähdä olevan yhtenä osana prosessissa, jossa siihen vaikuttavat erilaiset tekijät, mutta joissa se myös itse on vaikuttamassa oppilaan elämän eri ilmiöihin. Esittelen tässä tutkielmassa tämän prosessin kumpaakin osapuolta: tekijöitä, jotka ovat yhteydessä itsetuntoon (luku 2.1.4), sekä hyvän ja itsetunnon yhteyttä tiettyihin ilmiöihin (luku 2.1.5). Kuvio 3 pyrkii kuvaamaan itsetunnon osuutta tässä prosessissa. Esimerkiksi psyykinen hyvinvointi voi siis vaikuttaa osaltaan oppilaan itsetuntoon (kuvion vasen puoli), mutta itsetunnon hyvyys tai huonous voi vaikuttaa myös oppilaan psyykkiseen hyvinvointiin (kuvion oikea puoli) (esim. Hammond & Romney 1995; Avison & McAlpine 1992). Vastaava tilanne on kiusaamisen kohdalla: kiusaaminen voi olla yksi syy huonolle itsetunnolle mutta myös huono itsetunto voi osaltaan lisätä riskiä joutua kiusatuksi (esim. Bucchianeri, Eisenberg, Wall, Piran & Neumark-Sztainer 2014; Egan & Perry 1998).



KUVIO 3. Kokoava tarkastelu itsetunnon roolista oppilaan elämän eri ilmiöissä

2.1.4 Itsetuntoon yhteydessä olevia tekijöitä

Tässä tutkielmassa rajaudun selvittämään tarkemmin vanhempien, oppilaan sosiaalisia suhteiden, kiusaamisen, psyykkisen hyvinvoinnin, kouluun liittyvien tekijöiden ja sukupuolen yhteyttä lapsen tai nuoren itsetuntoon. Tutkimusten mukaan vanhempien toiminnalla, esimerkiksi vanhempien ja lasten välisellä suhteella ja vanhempien kiintymyksellä, on yhteys heidän lastensa itsetuntoon (Bulanda & Majumbar 2009, 203; Martin, Marsh, McInerney, Green & Dowson 2007, 109; Wilkinson 2004, 491). Lisäksi emotionaalisesti läheiset suhteet vanhempiin varhaisaikuisuudessa ennustavat hyvää itsetuntoa myös vanhempana (Roberts & Bengtson 1996, 102). Vanhempien ja lasten välinen kommunikaatio on myös yhteydessä lapsen itsetuntoon, koska esimerkiksi positiivinen kommunikointi perheessä ennusti nuorelle hyvää itsetuntoa (Birndorf, Ryan, Aunger & Aten 2005, 200; Kernis, Brown & Brody 2000, 244). Lapsen tai nuoren itsetuntoon vaikuttaa myös heidän vanhempiensa käyttämä kasvatustapa ja käyttäytyminen lapsiaan kohtaan (Carlson, Uppal & Prosser 2000; Deutsch, Servis & Payne 2001; Felson & Zielinski 1989; Harter 1996; Heinonen, Räikkönen & Keltikangas-Järvinen 2003). Carlson ym. (2000, 44) nimittäin havaitsivat, että auktoritatiivinen vanhemmuus on yhteydessä nuorten tyttöjen hyvään itsetuntoon. Myös vanhempien antama tuki ja sen määrä vaikuttavat lasten itsetuntoon erityisesti tytöillä (Felson & Zielinski 1989, 727; Harter

1996, 39). Lisäksi äidin käsityksillä on yhteys nuoren itsetuntoon. Nuoren heikkoa itsetuntoa nimitetään ennustivat äidin kielteiset asenteet lapsen kasvatuksessa, äidin tyytymättömyys omaan rooliinsa (äitinä, puolisona, työntekijänä) ja äidin käsitys siitä, että lapsella oli vaikea temperamentti (Heinonen ym. 2003, 680). Isien roolia lastensa itsetuntoon vaikuttajana on myös tutkittu. Deutschin ym. (2001, 1000) mukaan lapsilla, joiden isät osoittivat enemmän tunteitaan lapsiaan kohtaan esimerkiksi lohduttamalla lasta, oli parempi itsetunto kuin niillä lapsilla, joiden isät osoittivat vähemmän tunteitaan. Taulukossa 1 on tiivistettynä vanhempien toiminnan yhteys lapsen tai nuoren itsetuntoon.

TAULUKKO 1. Vanhempien toiminnan yhteys lapsen tai nuoren itsetuntoon

Lapsen tai nuoren itsetuntoon yhteydessä oleva tekijä	Kirjoittajat, julkaisuvuosi
Vanhempien ja lasten/nuorten välinen suhde	Bulanda & Majumdar 2009
	Martin, Marsh, McInerney, Green & Dowson 2007
	Roberts & Bengtson 1996
	Wilkinson 2004
Vanhemman ja lapsen/nuoren välinen kommunikaatio	Birndorf, Ryan, Auinger & Aten 2005
	Kernis, Brown & Brody 2000
Vanhempien kasvatustapa ja käyttäytyminen lapsia kohtaan	Carlson, Uppal & Prosser 2000
	Deutsch, Servis & Payne 2001
	Felson & Zielinski 1989
	Harter 1996
	Heinonen, Räikkönen & Keltikangas-Järvinen 2003

Vanhempien lisäksi myös muut oppilaan sosiaaliset suhteet, erityisesti kaverit, vaikuttavat hänen itsetuntoonsa (ks. taulukko 2). Thomaes, Reijntjes, Orobio de Castro, Bushman, Poorthuis ja Telch (2010, 820) ovat todenneet, että kavereiden hyväksyntä tai paheksunta muuntavat lapsen hetkelistä itsetuntoa. Myös Harter (1996, 38) ja Wilkinson (2004, 491) havaitsivat, että kavereiden kiintymys ja tuki olivat yhteydessä oppilaan itsetuntoon. Oppilaan itsetuntoa tukivat erityisesti ne luokkakaverit, jotka eivät olleet oppilaan läheisiä ystäviä (Harter 1996, 39). Hotulainen ja Lappalainen (2011) ovat puolestaan tutkineet sosioemotionaalisten ongelmien yhteyttä nuoren itsetuntoon. Niillä lapsilla, joilla oli havaittu esikouluikäisenä sosioemotionaalisia ongelmia, oli nuorena aikuisena huonompi yleinen itsearvostus (Hotulainen & Lappalainen 2011, 376).

TAULUKKO 2. Sosiaalisten suhteiden yhteys lapsen tai nuoren itsetuntoon

Lapsen tai nuoren itsetuntoon yhteydessä oleva tekijä	Kirjoittajat, julkaisuvuosi
Kavereiden hyväksyntä tai paheksunta	Thomaes, Reijntjes, Orobio de Castro, Bushman, Poorthuis & Telch 2010
Kavereiden kiintymys ja tuki	Harter 1996
	Wilkinson 2004
Sosioemotionaaliset ongelmat esikouluikäisenä	Hotulainen & Lappalainen 2011

Lapsen tai nuoren yksilölliset ominaisuudet, kuten sukupuoli ja psyykinen hyvinvointi, ovat myös yhteydessä hänen itsetuntoonsa. Birndorf, Ryan, Auinger ja Aten (2005, 197), Moksnes ja Espnes (2012, 487) sekä Salmivalli, Kaukiainen, Kaistaniemi ja Lagerspetz (1999, 1276) osoittivat, että pojilla on parempi itsetunto kuin tytöillä (ks. taulukko 3). Moksnes ja Espnes (2012, 486) suosittelevatkin tukemaan erityisesti tyttöjen itsetuntoa. Erot tyttöjen ja poikien itsetunnossa eivät kuitenkaan välttämättä vastaa todellisuutta, koska tytöillä oli tapana aliarvioida oma itsetuntonsa verrattuna muiden nuorten tekemiin vertaisarviointeihin heidän itsetunnostaan. Pojat puolestaan yliarvioivat itsetuntonsa verrattuna vertaisarviointeihin. (Salmivalli ym. 1999, 1276.)

TAULUKKO 3. Sukupuolen yhteys lapsen tai nuoren itsetuntoon

Lapsen tai nuoren itsetuntoon yhteydessä oleva tekijä	Kirjoittajat, julkaisuvuosi
Pojilla on parempi itsetunto kuin tytöillä	Birndorf, Ryan, Auinger & Aten 2005
	Moksnes & Espnes 2012
	Salmivalli, Kaukiainen, Kaistaniemi & Lagerspetz 1999

Itsetunto voi kertoa myös nuoren psyykkisestä hyvinvoinnista (ks. taulukko 4). Masentuneilla nuorilla on huonompi itsetunto kuin ei-masentuneilla (Hammond & Romney 1995, 667). Vastakkaisia tuloksiakin tosin löytyy: Orthin, Robinsin ja Robertsin (2008, 695) sekä Orthin, Robinsin, Trzesniewskin, Maesin ja Schmittin (2009, 472) mukaan masennuksen perusteella ei voi päätellä itsetunnon vahvuutta tai heikkoutta.

TAULUKKO 4. Psyykkisen hyvinvoinnin yhteys itsetuntoon

Lapsen tai nuoren itsetuntoon yhteydessä oleva tekijä	Kirjoittajat, julkaisuvuosi
Masennus	Hammond & Romney 1995
Ei yhteydessä masennukseen	Orth, Robins & Roberts 2008
	Orth, Robins, Trzesniewski, Maes & Schmitt 2009

Kouluun liittyvistä tekijöistä esimerkiksi kouluarvosanojen on todettu vaikuttavan oppilaan itsetuntoon (Rosenberg, Schooler, Schoenbach & Rosenberg 1995, 153). Lisäksi turvallisuuden tunne koulussa ennustaa hyvää itsetuntoa oppilaalle (Birndorf ym. 2005, 200). Opettajan antamalla tuella on myös todettu olevan vahva merkitys oppilaan itsetunnolle, esimerkiksi tyttöjen itse havaitsema tuki opettajalta on yhteydessä heidän hyvään itsetuntoonsa (Carlson ym. 2000, 44). Lisäksi Harterin (1996, 39) mukaan lapset, joilla on hyvä itsetunto, kokivat vahvaa tukea vanhemmilta ja opettajalta. Sen sijaan lapset, joilla on huono itsetunto, kokivat puolestaan heikkoa tukea vanhemmilta ja opettajalta (Harter 1996, 39). Myös oppilaan tiedollisilla ja taidollisilla valmiuksilla on merkitystä itsetunnon kannalta: heikot taidot kielitietoisuudessa esikouluikäisessä olivat yhteydessä matalampaan yleiseen itsearvostukseen nuorena aikuisena (Hotulainen, Lappalainen, Ruoho & Savolainen 2010, 309). Taulukossa 5 esitellään tiivistetysti kouluun liittyvien tekijöiden yhteys lapsen tai nuoren itsetuntoon.

TAULUKKO 5. Kouluun liittyvien tekijöiden yhteys lapsen tai nuoren itsetuntoon

Lapsen tai nuoren itsetuntoon yhteydessä oleva tekijä	Kirjoittajat, julkaisuvuosi
Kouluarvosanat	Rosenberg, Schooler, Schoenbach & Rosenberg 1995
Turvallisuuden tunne koulussa	Birndorf, Ryan, Auinger & Aten 2005
Heikot taidot kielitietoisuudessa esikouluikäisenä	Hotulainen, Lappalainen, Ruoho & Savolainen 2010
Opettajan tuki	Carlson, Uppal & Prosser 2000
	Harter 1996

Kouluun liittyvien tekijöiden lisäksi myös kiusaaminen on yhteydessä lapsen tai nuoren itsetuntoon (ks. taulukko 6). Oppilaan rooli kiusaamistilanteessa vaihtelee sen mukaan, millainen itsetunto hänellä on (Salmivalli 1998, 30–31). Esimerkiksi kiusatuksi joutuminen on yhteydessä huonoon itsetuntoon (Bucchianeri, Eisenberg, Wall, Piran & Neumark-Sztainer 2014, 724; Overbeek, Zeevalkink, Vermulst & Scholte 2010, 279; Salmivalli 1998, 30). Kiusatuilla lapsilla tai nuorilla on huono itsetunto perinteisessä mielessä: he aliarvioivat itseään ja pitävät itseään huonoina. Negatiivinen asenne itseä kohtaan välittyy tällöin myös muille oppilaille. Kiusaajilla puolestaan ei ole erityisen hyvä tai huono itsetunto, mutta heidän itsetuntonsa on kuitenkin enemmän itseä korostava kuin muilla oppilaille (vrt. Mruk 2013, 144, 160). Kiusaajilla voidaankin sanoa olevan vain hieman keskimääräistä parempi itsetunto yhdistettynä narsistisiin ja valtaa haluaviin taipumuksiin. Kiusaajalla tai kiusatulla ei siis kummallakaan ole terve itsetunto, mutta heidän itsetuntonsa on huono eri tavoilla. Kiusattujen puolustajilla on puolestaan hyvä itsetunto. (Salmivalli 1998, 30–31; Salmivalli ym. 1999, 1276–1277.) Myös Johnson ja Lewis (1999, 673) ovat huomanneet, että kiusaajilla on melko positiivinen käsitys itsestään; heidän itsetuntonsa oli keskitasoa tai hyvä. Sen sijaan O'Moo-

ren ja Kirkhamin (2001, 278) mukaan sekä kiusaajana että kiusattuna olleilla lapsilla ja nuorilla oli huonompi itsetunto kuin niillä, jotka olivat joko kiusattuja tai kiusaajia.

TAULUKKO 6. Kiusaamisen yhteys lapsen tai nuoren itsetuntoon

Lapsen tai nuoren itsetuntoon yhteydessä oleva tekijä	Kirjoittajat, julkaisuvuosi
Kiusatuksi joutuminen on yhteydessä huonoon itsetuntoon	Bucchianeri, Eisenberg, Wall, Piran & Neumark-Sztainer 2014
	Johnson & Lewis 1999
	Overbeek, Zeevalkink, Vermulst & Scholte 2010
	Salmivalli 1998
Kiusaajalla on melko hyvä itsetunto, mutta epäterveellä tavalla	Salmivalli 1998
	Salmivalli, Kaukiainen, Kaistaniemi & Lagerpetz 1999
Sekä kiusaajana että kiusattuna olleilla oli huonompi itsetunto kuin niillä, jotka olivat joko kiusattuja tai kiusaajia	O'Moore & Kirkham 2001
Kiusatun puolustajalla on hyvä itsetunto	Salmivalli 1998

2.1.5 Itsetunnon yhteys koulumenestykseen, psyykkiseen hyvinvointiin ja kiusaamiseen

Tässä kappaleessa pyrin perustelemaan, miksi oppilas tarvitsee hyvää itsetuntoa. Tarkastelen hyvän itsetunnon ja huonon itsetunnon yhteyttä koulumenestykseen, kiusaamiseen ja psyykkiseen hyvinvointiin. Itsetunnon yhteydestä koulumenestykseen on ristiriitaisia tuloksia (ks. taulukko 7). Keltikangas-Järvisen (1992) mukaan itsetunnolla ja koulumenestyksellä on yhteys, koska yleinen itsetunto (general self-esteem) ennusti koulussa suoriutumista. Itsetunnon ja koulumenestyksen välillä ei kuitenkaan ollut kausaalisuhdetta vaan vaikutus oli paremminkin kehämäinen; tutkimuksessa arvioituun itsetuntoon olivat saattaneet vaikuttaa myös aiemmat koulusuoritukset. Kuitenkin itsetunto on merkitsevä ennustava tekijä, joten oppilaat, joilla on huono itsetunto, ovat haaste kouluille. (Keltikangas-Järvinen 1992, 123, 128.) Myös Rosenberg ym. (1995, 141) pitävät itsetuntoa yhtenä koulumenestystä ennustavana tekijänä. He kuitenkin huomauttavat, että yleinen itsetunto (global self-esteem) ei vaikuta koulumenestykseen, mutta akateeminen itsetunto vaikuttaa (Rosenberg ym. 1995, 141, 153). Midgett, Ryan, Adams ja Corville-Smith (2002, 132–133) puolestaan toteavat, että hyvän itsetunnon ja koulumenestyksen välillä ei ole yhteyttä. Heidän (2002, 132–133) mukaansa hyvä itsetunto ei tarkoittanut hyvää koulumenestystä, kun tutkimuksessa otettiin huomioon oppilaan muut luonteenpiirteet sekä perhetekijät, joiden oli todettu aiemmissa tutkimuksissa olevan yhteydessä koulumenestykseen. Lapsen itsetunnon on myös todettu vaikuttavan tapaan,

jolla lapsi selittää positiivisten saavutustensa tulokset. Jos lapsella on hyvä itsetunto, hän selittää menestyksensä taidoillaan. Jos lapsella on puolestaan huono itsetunto, hän on itsekriittisempi epäonnistuessaan. Epäonnistuminen todistaa oikeaksi hänen matalat odotuksensa ja hän pitää epäonnistumisen syynä taitojaan. Onnistumisen tällainen lapsi selittää puolestaan onnella. (Ames & Felker 1979, 618.)

TAULUKKO 7. Itsetunnon yhteys koulumenestykseen

Hyvä itsetunto on yhteydessä	Kirjoittajat, julkaisuvuosi
Koulumenestys	Keltikangas-Järvinen 1992
	Rosenberg, Schooler, Schoenbach & Rosenberg 1995
Ei yhteyttä koulumenestykseen	Midgett, Ryan, Adams & Corville-Smith 2002
Oppilas selittää menestyksen taidoillaan	Ames & Felker 1979
Huono itsetunto on yhteydessä	Kirjoittajat, julkaisuvuosi
Huono koulumenestys	Keltikangas-Järvinen 1992
Oppilas selittää menestyksen onnella, hän on kriittisempi epäonnistuessaan	Ames & Felker 1979

Itsetunto on vahvasti yhteydessä myös psyykkiseen hyvinvointiin. Hyvä itsetunto näyttäisi esimerkiksi suojaavan arjen haasteilta, koska yksilölle on rakentunut vahva käsitys siitä, että hän pystyy selviämään näistä tilanteista (Dumont & Provost 1999, 357–358). Myös Egan ja Perry (1998, 305) pitävät hyvää itsetuntoa selviämiskeinona, joka auttaa lapsia toimimaan mukautuvasti stressi- ja uhkatilanteissa. Hyvän itsetunnon on myös todettu lieventävän stressin vaikutuksia ja suojaavan masennusoireilta (Avison & McAlpine 1992, 90; Rector & Roger 1997, 799). Huono itsetunto on puolestaan yhteydessä sekä nuorten että aikuisten mielenterveysongelmiin, kuten masennukseen, ahdistuneisuuteen ja persoonallisuushäiriöihin (Moksnes & Espnes 2012, 487; Orth ym. 2008, 695; Orth ym. 2009, 472; Watson 1998, 414). Lisäksi huonon itsetunnon on todettu olevan riskitekijä itsemurhayritykselle (Harter 1993, 106; Wichstrøm 2000, 603). Huono itsetunto on myös yhteydessä lievempiin psyykkisiin ongelmiin, kuten stressiin: yhdessä korkeiden odotusten kanssa huono itsetunto ennusti stressioireita (Schraml, Perski, Grossi & Simonsson-Sarnecki 2011, 987). Lisäksi itsetunnolla on vaikutusta siihen, miten yksilö reagoi negatiiviseen palautteeseen. Jos ihmisellä on huono itsetunto, hän on alttiimpi yleistämään negatiivisen palautteen seuraamukset myös muille identiteettinsä osa-alueille. (Kernis, Brockner & Frankel 1989, 707.) Taulukossa 8 kuvataan, kuinka hyvä ja huono itsetunto ovat yhteydessä psyykkiseen hyvinvointiin.

TAULUKKO 8. Itsetunnon yhteys psyykkiseen hyvinvointiin

Hyvä itsetunto on yhteydessä	Kirjoittajat, julkaisuvuosi
Arjen haasteista selviäminen	Dumont & Provost 1999
Stressin vaikutuksien lieentyminen	Rector & Roger 1997
Masennusoireilta suojaava tekijä	Avison & McAlpine 1992
Stressi- ja uhkatilanteista selviäminen	Egan & Perry 1998
Huono itsetunto on yhteydessä	Kirjoittajat, julkaisuvuosi
Stressioireet (yhdessä korkeiden odotusten kanssa)	Schraml, Perski, Grossi & Simonsson-Sarnecki 2011
Masennus ja ahdistuneisuus	Orth, Robins & Roberts 2008
	Orth, Robins, Trzesniewski, Maes & Schmitt 2009
Riskitekijä itsemurhayritykselle	Harter 1993
	Wichstrøm 2000
Persoonallisuushäiriöt	Watson 1998
Yksilö on alttiimpi yleistämään negatiivisen palautteen seuraamukset myös muille identiteettinsä osa-alueille	Kernis, Brockner & Frankel 1989

Itsetunnon ja kiusaamisen välistä yhteyttä on myös tutkittu (ks. taulukko 9). O'Mooren ja Kirkhamin (2001, 269, 281) mukaan vahva itsetunto suojaa lapsia ja nuoria joutumasta kiusatuiksi. Eganin ja Perryn (1998, 299) mukaan huono itsetunto puolestaan voi vaikuttaa siten, että lapsi joutuu kiusatuksi. Myös Salmivalli ym. (1999, 1277) ovat huomanneet, että oppilas joutuu helpommin kiusatuksi, jos hänen itsetuntonsa on huono. Toisaalta kiusatuksi joutuminen voi myös johtaa noidankehään, jonka seurauksena on huono itsetunto (Salmivalli ym. 1999, 1277). Nuoren huono itsetunto ei kuitenkaan välttämättä laukaise kiusaamiskäytöstä ikätovereissa. Niin pitkään kun oppilaan itsetunto pysyy luokan keskiarvon tuntumassa, kiusaaminen ei ala, vaikka nuoren itsetunto olisi verrattain huono. (Overbeek ym. 2010, 280.) Kiusattuja puolustavilla nuorilla on hyvä itsetunto. Tutkijat eivät kuitenkaan ole varmoja, onko hyvä itsetunto tällöin seurausta kiusattujen puolustamisesta, vai tarvitsiko nuori hyvää itsetuntoa kiusattujen puolustamiseen, jotta hän ei itse joudu kiusatuksi. (Salmivalli 1998, 31; Salmivalli ym. 1999, 1276–1277.) Kiusaamisen loppumiseksi sekä Salmivalli (1998, 32) että O'Moore ja Kirkham (2001, 269) suosittelevat oppilaiden, erityisesti kiusattujen, huonon itsetunnon tunteiden vähentämistä ja ehkäisemistä.

TAULUKKO 9. Itsetunnon yhteys kiusaamiseen

Hyvä itsetunto on yhteydessä	Kirjoittajat, julkaisuvuosi
Kiusatun puolustaminen	Salmivalli 1998
	Salmivalli, Kaukiainen, Kaistaniemi & Lager- spetz 1999
Lasta ei kiusata	O'Moore & Kirkham 2001
Huono itsetunto on yhteydessä	Kirjoittajat, julkaisuvuosi
Kiusatuksi joutuminen	Egan & Perry 1998
	Salmivalli, Kaukiainen, Kaistaniemi & Lager- spetz 1999
Ei välttämättä yhteyttä kiusatuksi joutumiseen	Overbeek, Zeevalkink, Vermulst & Scholte 2010

2.2 Oppilaan itsetunnon tukemisen keinoja peruskoulun vuosiluokilla 1–6

Rajaudun tässä tutkielmassa tarkastelemaan pääasiassa sellaisia lasten tai nuorten itsetunnon tukemisen keinoja, jotka painottuvat itsearvostuksen tai kyvykkyyden kokemusten tukemiseen eli toisin sanoen nivoutuvat itsetunnon kaksiulotteiseen määritelmään. Lisäksi esittelemäni itsetunnon tukemisen keinot painottuvat sellaisiin keinoihin, joita luokanopettaja voi käyttää peruskoulun vuosiluokilla 1–6 omien oppilaidensa itsetunnon tukemiseksi. Tämän luvun lopuksi esittelen tutkimuksia, joissa kuvataan millaisia käsityksiä opettajilla ja opettajaopiskelijoilla on oppilaan itsetunnon tukemisesta.

Oppilaan itsetunnon tukemisen merkityksestä koulussa ei ole päästy yksimielisyyteen. Muun muassa Kristjánssonin (2007, 28) mukaan koulussa ei voida tukea oppilaan yleistä itsetuntoa, koska yleinen itsetunto ei ole yhteydessä tärkeisiin koulutuksellisiin tekijöihin. Ferkany (2008, 130) puolestaan pitää itsetunnon tukemista tärkeänä koulun tavoitteena, koska itsetunto on tärkeä tekijä esimerkiksi motivaation syntymisessä. Ferkany (2008, 119) ei myöskään ajattele, että itsetunnon tukeminen koulussa olisi este akateemisten tavoitteiden saavuttamiselle. Myös Miller ja Moran (2012, 58) muistuttavat, että oppilaan itsetunnon tukeminen ja korkeiden odotusten asettaminen oppilaan koulusuoritusarvostukselle sekä käytökselle eivät sulje toisiaan pois vaan ovat paremminkin yhteydessä toisiinsa. Toisin sanoen korkeiden odotusten asettaminen niin käytökselle kuin koulusuorituksillekin tukee oppilaan itsetuntoa. (Miller & Moran 2012, 58). Itsetunnon tukemista on pidetty tärkeänä myös suomalaisessa koulujärjestelmässä, koska se mainitaan yhtenä opetuksen tavoitteena esimerkiksi uusissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus

2014). Myös uudessa Itä-Suomen yliopiston Joensuun kampuksen luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmassa painotetaan lapsen kasvun ja kehityksen tekijöiden tunnistamista (Filosofinen tiedekunta 2015). Itsetunnon voikin olettaa kuuluvan näihin tekijöihin.

Miller ja Moran (2012) esittelevät useita oppilaan itsetunnon tukemisen keinoja, joita opettaja voi toteuttaa koulussa. He ovat jakaneet tukemisen keinot itsetunnon kaksiulotteisen määritelmän mukaisesti kyvykkyyden ja itsearvostuksen kokemusten tukemiseen. Kyvykkyyden tukemisen keinoissa korostuu erityisesti oppilaiden saavutusten huomaaminen ja kehittäminen, sillä kyvykkyyden kokemukset muodostuvat silloin, kun yksilö kokee selviytyvänsä elämässä kohtaamistaan haasteista. Opettajan on siis tarkoitus luoda oppilaalle mahdollisuuksia menestyä, mutta kuitenkin siten, että oppilas pystyy haastamaan itsensä ja oppii myös sietämään epäonnistumisia. Itsearvostuksen osalta Miller ja Moran korostavat itsetunnon tukemisen keinoissaan oppilaalle tulevaa tunnetta omasta tärkeydestä. Heidän mukaansa itsearvostuksen tukemisessa on olennaista, että oppilas tuntee itsensä tärkeäksi yksilönä ja luokan jäsenenä riippumatta siitä, mitä hän tekee. Oppilaan itsearvostuksen tuntemukset ovat yhteydessä erilaisiin sanattomiin ja sanallisiin viesteihin, joita oppilas saa läheisiltä aikuisilta ja kavereilta, esimerkiksi millainen käsitys opettajalla on oppilaasta ja miten hän käyttäytyy oppilasta kohtaan. (Miller & Moran 2012, 67, 70, 122–123.) Käsittelen seuraavissa kappaleissa tarkemmin Millerin ja Moranin (2012) esittelemiä kyvykkyyden ja itsearvostuksen tukemisen keinoja peruskoulussa. Millerin ja Moranin (2012) näkemysten tueksi nostan esille myös joitakin tieteellisiä artikkeleita.

2.2.1 Kyvykkyyden tukemisen keinoja

Miller ja Moran (2012) ovat jakaneet kyvykkyyden tukemisen keinot kahteen osaan, jossa ensimmäisessä pyritään saamaan oppilaalle mahdollisuuksia menestyä. Toisessa osassa pyritään puolestaan luomaan oppilaalle positiivista ja realistista käsitystä omista kyvyistä, koska se voi auttaa lapsia hallitsemaan omia oppimiskokemuksiaan ja kehittämään kykyuskomuksiaan. (Miller & Moran 2012, 70, 120.) Käyn alla läpi näihin kumpaankin ryhmään kuuluvat itsetunnon tukemisen keinot.

Yksi menestymisen ja samalla kyvykkyyden kokemuksia tukeva keino on eriyttäminen. Eriyttää voi esimerkiksi ajan, tehtävien, opetus- tai oppimistyylin perusteella. Eriyttäminen tarjoaa siis oppilaalle tehtäviä, jotka ovat haastavia, mutta kuitenkin ratkaistavissa. Tällöin oppimiskokemus lähtee oppilaan omista tarpeista, ja oppilaalla on mahdollisuus saada onnistumisen kokemuksia. (Miller & Moran 2012, 71, 120.) Eriyttäminen mainitaan oppilaan itsetunnon tukemisen keinona myös uusissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014, 29). Eriyttämisen lisäksi

myös formatiivinen arviointi tukee oppilaan kyvykkyyden kokemuksia antamalla oppilaalle tietoa siitä, miten hän voisi kehittyä oppimisessaan (Miller & Moran 2012, 77). Millerin ja Lavinin (2007, 19) mukaan eniten formatiivisesta arvioinnista hyötyivät itsetunnon kehittymisen kannalta oppilaat, joilla oli opettajien mielestä huono itseluottamus oppimisen suhteen, tai jotka omasta mielestään kuuluivat luokan heikommin menestyviin. Miller ja Moran (2012, 79) korostavat formatiivisen arvioinnin ohella arviointia, joka tehdään suhteessa oppilaan omaan aikaisempaan osaamistasoon (ipsative assesment): oppilaan kehittyminen omassa oppimisessaan rakentaa kyvykkyyden tunnetta. Myös Miller ja Lavin (2007, 19) havaitsivat, että formatiivinen arviointi toimii kannustavana tekijänä erityisesti niiden arviointikeinojen osalta, joissa oli mukana omaan osaamistasoon vertaavan arvioinnin piirteitä.

Eriyttämisen ja formatiivisen arvioinnin lisäksi vertaisten kanssa työskentely, kuten yhteistoiminnallinen oppiminen, pienryhmätyöskentely tai vertaistutorointi, tarjoaa oppilaalle kokemuksia omasta kyvykkyydestä. Vertaisten kanssa oppilas joutuu muuttamaan tietoa muotoon, jota myös muut ryhmän jäsenet ymmärtävät, mikä on kognitiivisesti vaativa prosessi ja tärkeä oppimiskokemus. Näiden oppimiskokemusten kautta voivat karttua myös oppilaan kyvykkyyden tuntemukset. Myös tieto- ja viestintäteknologian käyttö oppimisen välineenä voi toimia samalla itsetunnon tukemisen keinona. Esimerkiksi pelien käyttö oppimisessa voi parantaa oppilaiden osaamista, lisäksi oppilaat tulevat samalla tietoisiksi omasta osaamisestaan, ja tämä voi kehittää kyvykkyyden tuntemuksia. (Miller & Moran 2012, 81, 89.) Miller ja Robertson (2010, 245, 252) osoittivatkin tutkimuksessaan, että muistia ja päässä laskua harjoittavan konsolipelin pelaaminen kohotti oppilaiden yleistä itsetuntoa (global self-esteem). Kaikkia edellä mainittuja kyvykkyyden tukemisen keinoja yhdistää Millerin ja Moranin (2012, 91–92) mukaan se, että oppilaille mahdollistetaan hallinnan tunteen saaminen omasta oppimisesta.

Seuraavaksi esittelen itsetunnon tukemisen keinoja, jotka keskittyvät kyvykkyyden toiseen osaluokkaan, eli positiivisten ja realististen kyvykkäisyyden luomiseen oppilaille. Millerin ja Moranin (2012) mukaan oppilailla olevia käsityksiä heidän älykkyydestään tulisi asettaa kyseenalaiseksi, koska joillakin oppilailla heidän käsityksensä kyvyistä, oppimisesta ja suorituksista estävät näkemästä heidän oman potentiaalinsa. Tämän vuoksi esimerkiksi oppilaiden ryhmittely kykyjen perusteella ei saisi olla pysyvää, sillä se antaa käsityksen siitä, että tietynlainen kyvykkyyks on pysyvä ominaisuus. Oppiminen myös muualla kuin koulussa tulisi nostaa esille. Lisäksi epäonnistuminen tulisi nähdä oppimisprosessin tärkeänä osana, sillä epäonnistuminen kertoo, että jotain on muutettava omassa työskentelyssä. Oppilaiden käsityksiä heidän omasta älykkyydestään voivat murtaa myös erilaiset työskentelytavat, jotka osoittavat oppilaalle hänen kehityksensä, esimerkiksi portfolio työskentely. (Miller & Moran 2012, 97, 100–103.)

Millerin ja Moranin (2012) mukaan toinen positiivisia ja realistisia kyvykäsityksiä luova itsetunnon tukemisen keino on tarpeen mukaan annettu positiivinen palaute. Positiivista palautetta tulisi antaa silloin, kun oppilas on toiminut tietyllä tavalla, esimerkiksi käyttäytynyt hyvin, suorittanut tehtävän menestyksekkäästi tai yrittänyt kovasti. Oppilas on tällöin siis pystynyt suoriutumaan hänelle asetetusta haasteesta, ja hän voi saada siitä kyvykkyyden kokemuksia. Jotta palaute vaikuttaa kyvykkyyden kokemuksiin, on sen oltava myös yksityiskohtaista ja mahdollisimman pian suorituksen jälkeen annettua. Lapsen on myös oltava tietoinen siitä, mistä häntä kehuaan. Palautteen tulisi olla totuudenmukaista ja rakentavaa eli tarjota oppilaalle esimerkiksi häntä kehittäviä neuvoja. (Miller & Moran 2012, 104, 106, 108, 120.) Oppilaan persoonasta ei puolestaan tulisi antaa palautetta, koska Kaminsin ja Dweckin (1999, 835) mukaan persoonaan liittyvä kehuminen tai kritiikki aiheuttaa lapselle esimerkiksi itsen syyttelyä. Myös Brummelman, Thomaes, Overbeek, Orobio de Castro, van den Hout ja Bushman (2014, 12) ovat huomanneet, että persoonaan liittyvä kehuminen ei ole hyväksi lapselle. Jos lapsella on huono itsetunto, ja hän saa henkilökohtaisiin ominaisuuksiinsa liittyvää positiivista palautetta, kokee lapsi häpeää epäonnistuessaan (Brummelman ym. 2014, 12). Palautteen antamisen tapaa tulee miettiä lapsikohtaisesti: joillekin sopii julkinen palaute, toiselle henkilökohtaisesti annettu. Jotta oppilaat voivat ottaa vastaan positiivista palautetta tai kritiikkiä, on opettajan pidettävä yllä rehellisyyden, luottamuksen ja kunnioituksen ilmapiiriä luokassa. Palautetta ei saa myöskään antaa tyhjästä tai turhaan, koska sillä voi olla jopa negatiivisia vaikutuksia minäkäsitykseen. (Miller & Moran 2012, 106–108.) Myöskään liioittelevasta kehumisesta ei ole hyötyä lapselle, jolla on huono itsetunto. Lapsille, joilla on huono itsetunto, liioitteleva kehuminen voi aiheuttaa suorituspainetta, jolloin lapsi voi alkaa vältellä oppimistilanteita. Tämä voi ajan kuluessa heikentää lapsen oppimista ja suorituksia. Lisäksi liioitteleva kehuminen vähentää haasteiden etsimistä lapsilla, joilla on huono itsetunto. (Brummelman, Thomaes, Orobio de Castro, Overbeek & Bushman 2014, 732.)

Oppilaiden älykkyyskäsityksien kyseenalaistamisen ja positiivisen palautteen antamisen lisäksi opettaja voi luoda oppilaille positiivisia ja realistisia kyvykäsityksiä pyrkimällä ymmärtämään lasten motivaatiota. Menestys motivoi, ja motivoituneet lapset oppivat todennäköisemmin. Oppimisen kokemukset puolestaan vahvistavat kyvykkyyden tunnetta oppijana, mikä taas lisää motivaatiota. Motivaatiota voi lisätä lasten maailmaan sopivilla, uteliaisuutta herättävillä tehtävillä ja haasteilla sekä mahdollistamalla hallinnan tunteen syntymisen tai mielikuvituksen käytön lapsille. Esimerkiksi leikit sopivat näihin kaikkiin periaatteisiin. Motivaation huomioonottamisen lisäksi opettajan tulee kertoa lapsille, mitä heiltä odotetaan. Odotusten tulee olla korkealla mutta silti realistisia; kun oppilailta odotetaan paljon, opettajat osoittavat sillä arvostavansa oppilaiden kykyjä ja oppimispotentiaalia. Jos odotukset ovat kuitenkin liian korkealla, niistä tulee uhka itsetunnolle. Jos ne puolestaan ovat liian alhaalla, ei kyvykkyys pääse kehittymään. Lisäksi jos luokassa on luottavainen ja rehellinen ilmapiiri, oppilaat kokevat, että haasteet ovat heidän saavutettavissaan. Kun oppilaat kokevat,

että he pystyvät selviytymään haasteista menestyksekkäästi, myös heidän kyvykkyyden tuntemuksensa voivat kehittyä. Jos haasteita pelätään epäonnistumisen pelossa, on silloin riski, että itsetunto paremminkin heikentyy. (Miller & Moran 2012, 110, 112–113, 116–118, 120.) Myös Birndorf ym. (2005, 200) mainitsevat yhtenä nuorten itsetunnon tukemisen keinona turvallisten ja huolehtivien ympäristöjen luomisen oppilaille.

2.2.2 Itsearvostuksen tukemisen keinot

Miller ja Moran (2012, 122, 144) ovat jakaneet myös itsearvostuksen tukemisen keinot kahteen ryhmään; ensimmäisessä painotetaan oppilaalle syntyvää tärkeyden tunnetta ja toisessa oppilaalle muodostuvaa käsitystä siitä, että hän tekee oikein. Esittelen näihin kumpaankin ryhmään kuuluvat itsetunnon tukemisen keinot.

Opettajan toimiminen mallina oppilaille on yksi keino kehittää oppilaalle syntyvää tunnetta omasta tärkeydestä. Opettajan malli itsen ja toisten arvostamisesta vaikuttaa siis myös hänen oppilaidensa itsearvostuksen kehittymiseen. Oppilaat hyötyvät, mikäli opettajalla on hyvä itsearvostus, koska opettajan jakamat arvot, hänen käyttäytymisensä ja asenteensa vaikuttavat siihen, mitä oppilaat ajattelevat myös itsestään. Opettajan onkin siis elettävä tärkeinä pitämiensä arvojen mukaan ja tehtävä arvot näkyviksi myös oppilailleen. Lisäksi kun opettaja on kiinnostunut lasten asioista, esimerkiksi perheistä, mielenkiinnon kohteista, toivomuksista tai mielipiteistä antaa se oppilaille mielikuvan, että oppilaiden elämä on opettajan arvostuksen arvoista. Oppilaiden mielipiteiden huomiointia voi olla esimerkiksi luokan sääntöjen suunnittelu yhdessä oppilaiden kanssa. Oppilaiden mielipiteiden huomiointi tarjoaa myös mahdollisuuden menestyä ja saada vahvistusta itsearvostukselle niille oppilaille, jotka eivät ole akateemisesti lahjakkaita. Kun tällaisten oppilaiden ideoita otetaan huomioon ja toteutetaan luokassa, huomaavat he että heitä on kuunneltu ja arvostettu. (Miller & Moran 2012, 125–126, 128–129.) Myös luokan ilmapiiri on yhteydessä oppilaiden itsearvostuksen tuntemuksiin. Miller ja Moran (2007) osoittivat tutkimuksessaan, että luokassa toteutettava Circle time -menetelmä kohotti oppilaiden itsearvostusta. Circle time -menetelmä keskittyy luomaan luokkaan ilmapiiriä, jossa yksilöitä arvostetaan ja kunnioitetaan. (Miller & Moran 2007, 611.) Oppilaiden itsearvostuksen kehittämiseksi myös koko koulun ilmapiiriin tulisi korostaa oikeudenmukaisuutta, huolenpitoa ja reiluuutta. Mikään itsearvostuksen tukemisen keinoista ei voi kuitenkaan varmuudella tukea oppilaan itsearvostusta. Tämän vuoksi opettaja on tärkeässä asemassa: hänen täytyy ymmärtää mitkä tekijät vaikuttavat itsearvostukseen ja nähdä itsearvostuksen tukemisen keinojen mahdollisuudet. Opettajalta vaaditaan siis laajaa pedagogista ja psykologista osaamista. (Miller & Moran 2012, 138, 140.)

Tärkeiden tunteiden luomisen lisäksi opettajan olisi tärkeää saada oppilailleen käsitys siitä, että he toimivat oikein. Tällöin tavoitteena on rohkaista käyttäytymään hyvin ja huomata hyvä käytös. Kun oppilas käyttäytyy hyvin tai auttaa muita, tulee hänellä saada myös herkästi positiivista palautetta muilta ja tämä puolestaan kehittää hänen itsearvostustaan. Oppilaille on myös kerrottava millaista käytöstä heiltä odotetaan. Yksi esimerkki hyvästä käytöstä ja itsearvostusta tukevista koulusovelluksista on koulukummi-tyyppinen toiminta, jossa vanhempi oppilas auttaa nuorempaa koulussa. Koulukummi auttaa vanhempaa oppilasta huomaamaan, että häntä tarvitaan ja hänen toimimistaan koulukummina arvostetaan. (Miller & Moran 2012, 144–147, 153.) Toinen esimerkki itsetuntoa ja hyvää käytöstä tukevista koulusovelluksista on pareittain lukeminen. Millerin, Toppingin ja Thurstonin (2010) pareittain lukemista selvittäneessä tutkimuksessa oli kaksi ryhmää, jossa ensimmäisessä vanhemmat oppilaat tukivat nuorempia lukemisessa, ja toisessa lukijoiden tukijat olivat saman ikäisiä kuin itse lukijat. Kummassakin ryhmässä oppilaiden kyvykkyyden tuntemus kehittyi sekä auttajilla että autettavilla, mutta itsearvostus koheni vain vanhemmilla oppilailla, jotka tukivat nuorempia. (Miller ym. 2010, 421, 427–428.) Miller ja Moran (2012, 155) haluavat myös nostaa esille opetus-suunnitelmien mahdollisen merkityksen oppilaan itsearvostuksen tukijana. Itsetunnon tukeminen onkin vahvasti esillä uusissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa mm. uskonnon, käsityön ja musiikin oppiaineissa (Opetushallitus 2014). Esimerkiksi uskonnon oppiaineen tavoitteissa vuosiluokille 3–6 todetaan, että tavoitteena on ”*auttaa ja tukea oppilasta muodostamaan ja vahvistamaan myönteistä maailmankatsomusta, itsetuntoa ja luottamusta elämään*” (Opetushallitus 2014, 275). Taulukossa 10 esitetään vielä tiivistetysti esittelemäni oppilaan itsetunnon tukemisen keinot.

TAULUKKO 10. Itsetunnon tukemisen keinoja peruskoulun vuosiluokilla 1–6

Kyvykkyyttä tukevia keinoja	Itsearvostusta tukevia keinoja
<p>Menestyksen kokemukset:</p> <ul style="list-style-type: none"> • eriyttäminen • formatiivinen arviointi ja arviointi, joka tehdään suhteessa oppilaan aikaisempaan toimintaan • vertaisten kanssa työskentely • tv:t:n käyttö oppimisen välineenä • hallinnan tunteen mahdollistaminen 	<p>Tunne omasta tärkeydestä:</p> <ul style="list-style-type: none"> • opettajan malli itsen ja toisten arvostamisesta • oppilaiden mielipiteiden huomiointi • Circle-time -menetelmä • huolehtiva ilmapiiri luokassa ja koulussa
<p>Positiivinen ja realistinen käsitys omista kyvyistä:</p> <ul style="list-style-type: none"> • oppilaiden älykkyyksikäsitusten haastaminen • tarpeen mukaan annettu kehu • oppilaiden motivaation ymmärtäminen • korkeiden mutta realististen odotusten asettaminen 	<p>Tunne oikein toimimisesta:</p> <ul style="list-style-type: none"> • hyvään käyttäytymiseen rohkaiseminen ja hyvän käytöksen huomaaminen • vertaistuutorointi • odotusten asettamien käytökselle • opetussuunnitelman mahdollisuudet

2.2.3 Opettajien ja opettajaopiskelijoiden käsityksiä oppilaan itsetunnon tukemisesta

Tekemiäni kirjallisuushakujen perusteella luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä oppilaan itsetunnon tukemisen keinoista ei ole tutkittu kovin laajasti. Opettajien käsityksiä oppilaan itsetunnon tukemisesta on kuitenkin tutkittu, ja tehdyt tutkimukset painottuvat pro gradu -tutkielmiin.

Scott, Murray, Mertens ja Dustin (1996) tutkivat opettajien käsityksiä keinoista, joilla koulun henkilökunta voi tukea oppilaan itsetuntoa koulussa. Heidän mukaansa opettajat pitivät tärkeimpänä itsetunnon vahvistamisen keinona itsearvostuksen tunteen (unconditional validation) saamista oppilaille, mikä perustuu paremminkin siihen, ketä oppilaat ovat kuin siihen, miten he käyttäytyvät tai suoriutuvat. Tärkeitä itsetunnon tukemisen keinoja olivat myös opettajan toimiminen mallina hyvästä itsetunnosta lapsille ja erilaisen kilpailutoiminnan tarjoaminen oppilaille. (Scott ym. 1996, 290.) Johansson (2001) selvitti myös pro gradu -tutkielmassaan opettajien käsityksiä ja kokemuksia oppilaan itsetunnon tukemisesta. Hän keskittyi kuuden ala-asteen opettajan näkemyksiin. Johanssonin mukaan opettajat korostivat oppilaan itsetunnon tukemisessa turvallisen ilmapiirin tärkeyttä, yhdessä oppimisen ja elämisen merkitystä sekä lapsen hyväksymistä ja välittämistä. Lisäksi opet-

tajat pitivät tärkeänä onnistumisen kokemusten antamista oppilaille, itsearviointia sekä vanhempien tuen merkitystä ja kodin ja koulun välistä yhteistyötä. Oppilaan itsetunnon tukemisessa opettajien mukaan tärkeää oli myös se, että jokaisesta oppilaasta löytyisivät hyvät puolet ja vahvuudet, ja että opettaja auttaisi oppilasta heikkouksien hyväksymisessä. Myös lasten kuunteleminen, opettajan vastuuntunto ja oppilaan syvällinen tunteminen korostuivat opettajien vastauksissa. (Johansson 2001, 77.)

Johanssonin tavoin myös Vesterinen (2011) esitteli pro gradu -tutkielmassaan opettajien käsityksiä oppilaan itsetunnon tukemisesta. Hän rajasi oppilaat, joiden itsetuntoa tuettaisiin, alkuopetusikäisiin lapsiin. Vesterisen tutkimien opettajien mukaan alkuopetusikäisen lapsen itsetuntoa voi tukea moniammatillisella yhteistyöllä, oppimisympäristöä ja -tilanteita sekä oppilaan taitoja huomioimalla, palautteella ja arvioinnilla, oppilaiden kontrolloinnilla (säännöt ja rangaistukset) sekä neuvomalla oppilaan vanhempia lapsen itsetunnon tukemisessa. Opettajat pitivät haasteena oppilaan itsetunnon tukemisessa suurta ryhmäkokoja, jolloin opettajalla ei ole aikaa antaa palautetta oppilaille. Lisäksi opettajat näkivät haasteena myös vaihteluvollisuuden, koska se vaikeutti moniammatillista yhteistyötä. (Vesterinen 2011, 53, 65, 76, 78.) Rautio ja Uski (1997) puolestaan tutkivat pro gradu -tutkielmassaan noviisi- ja eksperttiopettajien käsityksiä ala-asteen oppilaan itsetunnosta. Novii- siopettajilla he tarkoittavat 3–4 vuotta opiskelleita luokanopettajaopiskelijoita ja eksperttiopettajilla vähintään viisi vuotta työssä toimineita opettajia. Raution ja Uskin mukaan sekä noviisi- että eksperttiopettajat pitivät tärkeänä oppilaan itsetunnolle opettajan oppilaille antamaa huomiota sekä kannustamista ja kehumista. Yksi noviisiopettaja ajatteli jopa ansiottoman myönteisen palautteen olevan hyväksi lapselle. Rautio ja Uski pitivät opettajan omaa vahvaa itsetuntoa tärkeänä edellytyksenä lasten itsetunnon vahvistamiselle. He myös totesivat, että erityisesti noviisiopettajien itse- tuntotietämys perustuu paremminkin ”minusta tuntuu” -ajatteluun kuin tutkittuun tietoon. (Rautio & Uski 1997, 57–60, 66, 76, 87.)

3 TUTKIMUKSEN EMPIIRINEN TOTEUTUS

Tässä luvussa kuvaan tutkimukseni empiirisen toteutuksen kulkua. Esittelen ensin luvussa 3.1 tutkimustehtävän ja tutkimuskysymykset, jonka jälkeen tarkastelen luvussa 3.2 tutkielmani metodologista viitekehystä. Luvussa 3.3 esittelen tarkemmin tutkielmani kohdejoukkoa eli tutkimukseen osallistuneita luokanopettajaopiskelijoita, ja luvussa 3.4 kuvaan aineistonkeruuprosessia. Lopuksi kuvaan tutkielmani aineiston käsittelyä ja analyysia luvussa 3.5.

3.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Pro gradu-tutkielmani tutkimustehtävänä on selvittää luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä oppilaan itsetunnon tukemisesta. Koska itsetunnon tukeminen on laaja aihe, rajauduin tutkimuskysymyksissäni tarkastelemaan oppilaan itsetunnon tukemisen keinoja ja merkitystä. Lisäksi selvitän opiskelijoiden käsityksiä mahdollisista haasteista, joita oppilaan itsetunnon tukemisessa voi ilmetä. Opiskelijoiden käsitysten tutkimiseen oli mielestäni tärkeää ottaa mukaan myös opettajankoulutuksen kehittämisen näkökulma, jolloin tutkielmani tuloksista voisi olla hyötyä luokanopettajakoulutukselle. Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

Millaisia käsityksiä luokanopettajaopiskelijoilla on

1. luokanopettajan keinoista tukea oppilaan itsetuntoa?
2. oppilaan itsetunnon tukemisen merkityksestä?
3. oppilaan itsetunnon tukemisen haasteista?
4. keinoista, joilla opettajankoulutus pystyisi tukemaan tulevia luokanopettajia oppilaiden itsetunnon kehittäjinä?

3.2 Tutkimuksen metodologinen viitekehys

Tarkastelen tässä luvussa tarkemmin tutkimukseni tutkimusotteita. Perustelen ensin miksi tutkimukseni on laadullinen, jonka jälkeen esittelen fenomenografista tutkimusotetta ja sen näkymistä tutkimuksessani.

3.2.1 Laadullinen tutkimusote

Tutkielmani tutkimusote on laadullinen, koska siinä on nähtävissä erilaisia laadullisen tutkimuksen tunnusmerkkejä. Laadullisen tutkimuksen tunnusmerkkejä ovat esimerkiksi tietyt aineistonkeruumenetelmät, harkinnanvarainen otanta sekä ihmisen käyttö tiedonkeruun välineenä (Eskola & Suoranta 1998, 15; Hirsjärvi, Remes & Saravaara 2009, 164; Johnson & Christensen 2008, 36–37; Patton 2002, 230; Stake 2010, 20). Esittelen näitä tunnusmerkkejä tarkemmin ja kerron miten ne näkyvät omassa tutkielmassani.

Yhtenä laadullisen tutkimuksen tunnusmerkkinä Eskola ja Suoranta (1998, 15) sekä Johnson ja Christensen (2008, 37) pitävät aineistonkeruumenetelmää, jolla saadaan laadullista eli yleensä tekstimuotoista aineistoa. Keräsin tässä tutkimuksessa aineistoa avoimella kyselyllä ja ryhmähaastattelulla, jolloin kaikki aineisto oli haastattelujen litteroinnin jälkeen tekstimuodossa. Toinen laadullisen tutkimuksen tunnusmerkki on Eskolan ja Suorannan (1998, 18) sekä Pattonin (2002, 230) mukaan harkinnanvarainen otanta (näyte), jolla he tarkoittavat sitä, että tutkittavaa joukkoa ei poimita sattumanvaraisesti. Tutkijalla on siis oltava teoreettiset perustelut, jotka ohjaavat aineiston hankintaa ja tutkittavan joukon päättämistä (Eskola & Suoranta 1998, 18). En valinnut tutkielmaani kohdejoukkoa sattumanvaraisesti, vaan päädyin ottamaan kohdejoukoksi perustellusti Itä-Suomen yliopiston Joensuun kampuksen kevään 2013 syventävään harjoitteluun sekä kevään 2014 tutkimusseminaariin osallistuneet luokanopettajaopiskelijat (ks. luku 3.3 Kohdejoukko).

Hirsjärvi ym. (2009, 164), Johnson ja Christensen (2008, 36) sekä Stake (2010, 20) pitävät yhtenä laadullisen tutkimuksen tyypillisenä piirteenä ihmisen käyttöä tiedonkeruun välineenä. Tällä he tarkoittavat sitä, että laadullisessa tutkimuksessa ei varsinaisesti käytetä mittavälineitä tiedon hankkimiseen, vaan tutkija luottaa enemmän omiin havaintoihinsa ja tulkintoihinsa sekä tutkittavien kanssa keskustelulla saatavaan tietoon (Hirsjärvi ym. 2009, 164; Johnson & Christensen 2008, 36; Stake 2010, 20). Tässä tutkimuksessa tutkijan käyttö aineistonkeruun välineenä korostui erityisesti teemahaastatteluisissa, joissa hankin tietoa itseni ja haastateltavien välisien keskustelujen avulla. Toisena aineistonkeruun välineenä käytin kyselyä. Kyselyä ei ehkä kuitenkaan voi rinnastaa mitta-

välineeksi, koska pääasiassa kyselyssä olleet kysymykset olivat avoimia mahdollistaen omat havaintoni ja tulkintani aiheesta.

3.2.2 Fenomenografinen tutkimusote

Tässä tutkielmassa käytän fenomenografista tutkimusotetta eli sitoudun fenomenografiseen aineiston analyysitapaan sekä fenomenografian ymmärrykseen käsityksestä ja käsitysten yhteydestä ihmisen tekoihin. Fenomenografiaan vaikuttaa fenomenologinen filosofia (Niikko 2003, 21), joten tässä tutkielmassa on myös fenomenologisia piirteitä fenomenologisen ihmiskäsityksen muodossa. Fenomenologinen ihmiskäsitys korostaa kokemuksellisuutta, intentionaalisuutta ja yhteisöllisyyttä ihmisen ymmärtämisen taustalla (Laine 2007, 28–30).

Fenomenografia on laadullinen metodinen tutkimussuuntaus ja lähestymistapa. Fenomenografiassa tutkimuksen ja tarkastelun kohteena ovat arkipäivän ilmiöihin liittyvät käsitykset sekä kyseisten käsitysten ymmärtämisen tavat. (Huusko & Paloniemi 2006, 162–164; Marton & Booth 1997, 114.) Tässä tutkimuksessa fenomenografisen tarkastelun kohteena ovat luokanopettajaopiskelijoiden käsitykset oppilaan itsetunnon tukemisesta. Fenomenografiassa ”käsitys” -termi ymmärretään merkityksenantoprosessina, jolloin se on syvempi kuin mielipide. Käsitykset ovat tulkintaskeemoja, jotka ohjaavat ihmisen tapaa etsiä merkityksiä eri ilmiöille. (Huusko & Paloniemi 2006, 164; Häkkinen 1996, 24.) Käsitysten oletetaan olevan yhteydessä ihmisen tekoihin (Marton & Booth 1997, 111), minkä vuoksi onkin tärkeää tietää millaisia käsityksiä ihmisillä eri ilmiöistä on: tällöin voidaan ymmärtää paremmin myös ihmisten toimintatapoja (ks. Loughland, Reid ja Petocz 2002, 187). Tässä tutkielmassa siis oletetaan, että luokanopettajaopiskelijoiden käsitykset oppilaan itsetunnon tukemisen keinoista ovat yhteydessä myös heidän toimintaansa oppilaan itsetunnon tukijoina.

Fenomenografiassa keskitytään tarkastelemaan todellisuutta toisen asteen näkökulmasta. Toisen asteen näkökulman taustalla on ajatus, että todellisuus rakentuu sosiaalisesti. Ensimmäisen asteen näkökulma keskittyykin tällöin vain todellisuuden tarkasteluun, kun taas fenomenografiassa tarkasteltavana oleva toisen asteen näkökulma keskittyy niihin käsityksiin, joita ihmisillä on todellisuudesta. Lyhyesti sanottuna toisen asteen näkökulmasta tarkastellaan toisten ihmisten tapaa kokea jotakin. Fenomenografisen tutkimuksen tavoitteena on ilmiötä koskevien käsitysten sekä käsitysten keskinäisten suhteiden kuvailu, analysointi ja ymmärtäminen. Lisäksi tavoitteena on myös löytää ja kuvata käsitysten (ajattelutapojen) erilaisuutta tai vaihtelua tietyssä ryhmässä. (Huusko & Paloniemi 2006, 163, 165; Marton & Booth 1997, 111, 118; Loughland ym. 2002, 191; Niikko 2003, 24.) Tässä tutkielmassa toisen asteen näkökulma ja fenomenografinen tutkimus näkyy opiskelijoiden käsitysten tarkastelussa. En siis keskity tutkimaan oppilaan itsetunnon tukemista (ilmiötä) vaan

pyrin kuvaamaan, analysoimaan ja ymmärtämään opiskelijoiden käsityksiä oppilaan itsetunnon tukemisesta.

Fenomenografisessa tutkimuksessa aineiston on oltava kirjalliseen muotoon muokattua. Tärkeää aineiston keräämisessä on avoin kysymysten asettelu, joka mahdollistaa erilaisten käsitysten esiintymisen aineistonkeruutilanteessa. Aineiston analyysissa on puolestaan tärkeää huomioida käsitysten kontekstuaalisuus eli missä asiayhteydessä käsitys tulee ilmi. Tutkijan on myös tiedostettava omat lähtökohtansa, koska tutkija asettaa eri ilmaisuille merkitykset omien lähtökohtiensa mukaan. (Huusko & Paloniemi 2006, 164–165; Niikko 2002, 162.) Tässä tutkielmassa aineistoa kerättiin nimenomaan avoimilla kysymyksillä ryhmähaastatteluissa sekä kyselyn avulla (ks. luku 3.4 Aineiston kerääminen). Lisäksi aineiston analyysissa on otettu huomioon käsitysten asiayhteydet sekä tiedostettu tutkijan omat lähtökohdat aineiston tulkinnassa.

Tässä tutkielmassa fenomenografinen analyysi on tehty Huuskon ja Paloniemen (2006) kuvaaman analyysin avulla. Huusko ja Paloniemi (2006, 166–169) kuvaavat fenomenografista analyysia monivaiheiseksi prosessiksi, jossa merkitysyksiköiden löytämisen (1) jälkeen niistä muodostetaan kategorioita vertailun avulla (2). Näitä vertailtuja kategorioita puolestaan pyritään kuvaamaan abstraktimmalla tasolla (3) ja vasta viimeisessä vaiheessa luodaan kuvauskategorijärjestelmä (4) (Huusko & Paloniemi 2006, 166–169).

3.3 Kohdejoukko

Valitsin tutkielman kohdejoukoksi luokanopettajaopiskelijat, koska heidän näkemyksiään oppilaan itsetunnon tukemisesta on tutkittu vain vähän verrattuna jo työssä olevien opettajien näkemyksiin (ks. luku 2.2.3). Koska tulevien luokanopettajien tehtävänä on perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2004, 14; Opetushallitus 2014, 53) mukaan kehittää lapsen tervettä itsetuntoa, on myös tärkeää selvittää, millaisia käsityksiä heillä on oppilaan itsetunnon kehittämisestä. Luokanopettajaopiskelijoiden käsitysten tutkiminen on tärkeää myös siksi, että ihmisten käsityksillä ja ihmisen toiminnalla on todettu olevan yhteys (Marton & Booth 1997, 111). Jotta ihmisen toiminnasta voisi olla selvillä, täytyy ensin siis olla selvillä hänen käsityksistään. Tämä periaate soveltuu myös tutkielmani opettajakoulutuksen kehittämisen näkökulmaan. Jos opettajakoulutuksessa halutaan kehittää opiskelijoiden kykyä toimia oppilaiden itsetunnon tukijoina, tulisi ensin keskittyä niiden käsitysten kehittämiseen, joita opiskelijalla on oppilaan itsetunnon tukemisesta. Koska käsitysten ja toiminnan välillä on siis Martonin ja Boothin (1997, 111) mukaan yhteys, voidaan ehkä

myös olettaa, että opettajaopiskelijoiden käsitysten kehittäminen voisi kehittää heidän toimintaansa oppilaan itsetunnon tukijoina.

Tarkensin luokanopettajaopiskelijoiden joukkoa Itä-Suomen yliopiston Joensuun kampuksen maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoiksi, eli opiskelijoiksi, jotka suorittivat maisterivaiheen opintojaksoja keväällä 2013 tai keväällä 2014. Valitsin tarkemmaksi kohdejoukoksi maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijat, koska Tuomi ja Sarajärvi (2009, 85–86) toteavat, että laadullisessa tutkimuksessa on tärkeää, että henkilöt joita tutkitaan, tietävät mahdollisimman paljon tutkittavasta asiasta tai heillä on siitä kokemusta. Maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoille oli siis jo olettavasti tullut useita kokemuksia oppilaan itsetunnon tukemisesta eri harjoitteluissa tai mahdollisissa tilaisuuksissa. Lisäksi oletin, että kohdejoukon jäsenillä on jo takana useita kasvatustieteen kandidaatin tutkintoon ja mahdollisesti myös maisterin tutkintoon liittyviä opintoja, joissa he ovat voineet saada tiedollista osaamista oppilaan itsetunnon tukemisesta (ks. taulukko 11).

Taulukkoon 11 olen koonnut luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmien vuosien 2005–2014 opintojaksoja (Kasvatustieteiden tiedekunta 2006, Kasvatustieteen tiedekunta 2009, Filosofinen tiedekunta 2013), joissa opintojakson sisällön ja tavoitteiden kuvauksen perusteella voin olettaa käsiteltävän itsetuntoa ja sen tukemista. Olen valinnut opintojaksot mukaan taulukkoon, mikäli niiden sisältöjen ja tavoitteiden kuvauksissa on ollut maininta esimerkiksi oppilaiden yksilöllisyyden huomioimisesta, eriyttämisestä sekä ihmisen kehityksen ja kasvun tuntemisesta tai tukemisesta. Ainoa opintojakso, jonka kuvauksessa mainittiin käsite ”itsetunto” oli ”Liikuntakasvatuksen perusteet” vuosien 2005–2008 ja 2008–2011 opetussuunnitelmissa. Nämä opintojaksot on merkitty taulukkoon tähdellä. Kyseisen opintojakson sisällön ja tavoitteiden kuvauksissa todetaan, että opintojakson yhtenä tavoitteena on ”*antaa opiskelijalle myönteisiä, omaa itsetuntoa vahvistavia liikunta-kokemuksia*” (Kasvatustieteiden tiedekunta 2006, 154; Kasvatustieteiden tiedekunta 2009, 116). Kyseisen opintojakson kuvauksessa ei kuitenkaan mainita oppilaan itsetunnon tukemista.

TAULUKKO 11. Itä-Suomen yliopiston Joensuun kampuksen luokanopettajakoulutuksen opintojaksot, joissa käsitellään opintojakson sisällön ja tavoitteiden perusteella oppilaan itsetunnon tukemista

Opetussuunnitelma	Kasvatustieteen kandidaatin tutkinto	Kasvatustieteen maisterin tutkinto
2005–2008	<p>Kasvatustieteen perusopinnot: <i>Opetuksen, oppimisen ja opettajuuden perusteet; Kasvatus ja kehitys elämäkulussa.</i></p> <p>Kasvatustieteen aineopinnot: <i>Orientoiva harjoittelu, Perusharjoittelu</i></p> <p>Perusopetuksessa opettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaiset opinnot: <i>Liikuntakasvatuksen perusteet*</i></p>	<p>Kasvatustieteen syventävät opinnot: <i>Soveltava harjoittelu, Erilaisuuden kohtaaminen koulussa, Syventävä harjoittelu</i></p> <p>Orientaatio-, kieli- ja viestintäopinnot: <i>Opettajan puheviestintä</i></p>
2008–2011	<p>Kasvatustieteen perusopinnot: <i>Opetuksen, oppimisen ja opettajuuden perusteet; Kasvatus ja kehitys elämäkulussa</i></p> <p>Kasvatustieteen aineopinnot: <i>Orientoiva harjoittelu, Perusharjoittelu</i></p> <p>Perusopetuksessa opettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaiset opinnot: <i>Liikuntakasvatuksen perusteet*</i></p>	<p>Kasvatustieteen syventävät opinnot: <i>Soveltava harjoittelu, Erilaisuuden kohtaaminen koulussa, Syventävä harjoittelu</i></p> <p>Orientaatio-, kieli- ja viestintäopinnot: <i>Opettajan puheviestintä</i></p>
2011–2014	<p>Kasvatustieteen perusopinnot: <i>Oppimisen ja opetuksen perusteet (eriytyvä osa), Kehitys- ja kasvatopsykologian perusteet</i></p> <p>Kasvatustieteen aineopinnot: <i>Orientoiva harjoittelu, Perusharjoittelu, Luokanopettajan ammatillinen vuorovaikutusosaaminen</i></p> <p>Perusopetuksessa opettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaiset opinnot: <i>Liikuntakasvatuksen perusteet</i></p>	<p>Kasvatustieteen syventävät opinnot: <i>Soveltava harjoittelu, Syventävä harjoittelu</i></p>

Keräsin aineistoa tätä tutkielmaa varten kahdessa vaiheessa; toisen vaiheen aineiston avulla syvensin ensimmäisessä vaiheessa keräämäni aineistoa. Ensimmäisessä vaiheessa keräsin aineistoa Itä-Suomen yliopiston Joensuun kampuksen kevään 2013 luokanopettajien syventävässä harjoittelussa olleilta opiskelijoilta, jolloin kohdejoukkooni kuului 51 opiskelijaa. Toisessa vaiheessa tarkoitukseni oli kerätä aineistoa kevään 2014 syventävässä harjoittelussa olleilta opiskelijoilta. Tämä ei kuitenkaan onnistunut, koska samalta kohdejoukolta oltiin jo keräämässä aineistoa toista tutkimusta varten. Valitsin siksi toisen aineistonkeruuvaiheen kohdejoukoksi pro gradu -tutkielman tekoon liittyvään luokanopettajien työskentelyseminaariin osallistuneet Joensuun kampuksen opis-

kelijat. Keräsin aineistoa kolmesta eri tutkimusseminaariryhmästä, jolloin kohdejoukkooni kuului yhteensä 50 opiskelijaa.

3.4 Aineiston kerääminen

Keräsin tutkielmani aineiston avoimella kyselyllä sekä pienryhmähaastattelulla kahdessa vaiheessa. Ensimmäisessä vaiheessa keräsin aineistoa aluksi pelkästään e-lomakkeella toteutetulla kyselyllä maaliskuussa ja huhtikuussa 2013. Vastausprosentti jäi kuitenkin tuolloin pieneksi (9 vastausta eli n. 18 %), joten tarvitsin kyselyn rinnalle toisen aineistonkeruumenetelmän, jolla saisin syvennettyä aineistoa. Toisena aineistonkeruumenetelmänä käytin tuolloin ryhmähaastattelua, jonka toteutin toukokuussa 2013. Toisessa vaiheessa (helmi-huhtikuu 2014) keräsin lisää aineistoa ensimmäisen vaiheen aineiston syventämiseksi. Tuolloin käytin samoja aineistonkeruumenetelmiä kuin ensimmäisessä vaiheessa sillä erotuksella, että kysely toteutettiin paperisena versiona kohdejoukolle. Ensimmäisen ja toisen aineistonkeruuvaiheen kyselyihin vastasi yhteensä 30 luokanopettajaopiskelijaa ja haastatteluihin osallistui 7 luokanopettajaopiskelijaa. Osa haastatteluun osallistuneista opiskelijoista oli myös vastannut kyselyyn. Taulukossa 12 on esitetty aineistonkeruun eri vaiheet, aineistonkeruumenetelmät, kohderyhmät kokoineen sekä vastaajien määrät.

TAULUKKO 12. Tutkimuksen empiirisen aineiston hankkiminen

Empiirisen aineiston keruu	1. vaihe: helmi-huhtikuu 2013	1. vaihe: huhtikuu 2013	2. vaihe: helmi- ja maaliskuu 2014	2. vaihe: huhtikuu 2014
Aineistonkeruumenetelmä	kysely e-lomakkeella (9 vastausta)	1 ryhmähaastattelu 3 opiskelijalle	kysely paperiversiona (21 vastausta)	2 ryhmähaastattelua 4 opiskelijalle
Kohderyhmä	51 syventävään harjoitteluun osallistunutta luokanopettajaopiskelijaa	51 syventävään harjoitteluun osallistunutta luokanopettajaopiskelijaa	50 työskentelyseminariin osallistunutta luokanopettajaopiskelijaa	50 työskentelyseminariin osallistunutta luokanopettajaopiskelijaa

Valitsin kyselyn tutkielman aineistonkeruumenetelmäksi, koska Staken (2010, 99) mukaan kyselyllä voi saada aineistoa useilta henkilöiltä. Tämä puolestaan mahdollistaa laajan aineiston keräämisen (Hirsjärvi ym. 2009, 195). Lisäksi Johnsonin ja Christensenin (2008, 170) mukaan kyselyn avulla voidaan kerätä tietoa ihmisten käsityksistä. Keskityin tutkielmassani nimenomaan luokanopettajien käsitysten selvittämiseen.

Toiseksi aineistonkeruumenetelmäksi valitsin haastattelun, koska Johnsonin ja Christensenin (2008, 207) mukaan kvalitatiivisella haastattelulla voidaan saada syvällistä tietoa haastateltavan ajatuksista ja uskomuksista. Kvalitatiivinen haastattelu mahdollistaa siis tutkittavan näkökulmaan tutustumisen (Patton 2002, 341). Tutkielmassani haastattelun avulla oli nimenomaan tarkoituskin saada syvempää tietoa, perusteluja sekä useampia näkökulmia luokanopettajaopiskelijoiden käsityksistä kuin pelkällä kyselyllä. Lisäksi haastattelun käyttö aineistonkeruumenetelmänä mahdollistaa lisäkysymysten tekemisen haastateltaville sekä haastateltavien vastauksia selventävät kysymykset (Johnson & Christensen 2008, 203). Myös tutkittavien henkilöiden kannalta haastattelu oli hyvä aineistonkeruumenetelmä, koska Hirsjärven ja Hurmeen (2001, 36) mukaan haastattelussa haastateltava pystyy täsmentämään kysymyksiä ja tulkitsemaan niitä enemmän kuin kyselyssä.

3.4.1 Kysely

Aloitin aineistonkeruun kummassakin aineistonkeruuvaiheessa avoimella kyselyllä (liite 1 ja 2). Kyselyn toteutin ensimmäisessä vaiheessa e-lomakkeen avulla (liite 1) ja toisessa vaiheessa paperisena versiona (liite 2). Ennen kuin lähetin kyselyn kohdejoukalle, testasin sen yhdellä kohdejoukkoon kuulumattomalla luokanopettajaopiskelijalla.

Ensimmäisessä vaiheessa lähetin saатteen (liite 3) sekä linkin e-lomakkeeseen sähköpostilla kaikille Itä-Suomen yliopiston Joensuun kampuksen kevään 2013 syventävään harjoitteluun osallistuneille luokanopettajaopiskelijoille. Lähetin pyynnön vastata kyselyyn opiskelijoille yhteensä kolme kertaa. Jokaisella kerralla kysely oli kaksi viikkoa opiskelijoiden vastattavana. Ensimmäisen ja toisen vastauspyynnön jälkeen vastauksia oli tullut niin vähän, että kävin luokanopettajaopiskelijoiden kevään 2013 syventävän harjoittelun palautetilaisuudessa esittämässä vastauspyynnön kyselyyni. Palautetilaisuudessa oli läsnä suurin osa tutkimuksen kohdejoukosta. Kerroin tutkimukseni aiheen ja pyysin heitä vastaamaan e-lomakkeeseen. Samalla tiedustelin myös halukkaita osallistumaan ryhmähaastatteluun. Toisessa vaiheessa kävin itse paikan päällä työskentelyseminaareissa teettämässä paikalla olleille opiskelijoille kyselyn paperisena versiona. Kyselyssä olivat samat kysymykset kuin ensimmäisen vaiheen kyselyssä. Pyysin myös halukkaita osallistumaan ryhmähaastatteluun.

Kyselyssä (liite 1 ja 2) selvitin ensin vastaajan taustatietoja eli sukupuolta. Sukupuolta kysyin siksi, että saisin selville vastaajien sukupuolijakauman. Ensimmäisen vaiheen e-lomake -muotoisessa kyselyssä (liite 1) oli taustakysymyksen lisäksi johdanto kyselyn aiheeseen. Toisessa vaiheessa luin johdannon opiskelijoille, ennen kuin he vastasivat paperiseen kyselyyn. Johdannossa kerrottiin kuinka perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2004, 14) mukaan yhtenä

perusopetuksen tehtävänä on lapsen terveen itsetunnon kehittäminen. Lisäksi johdannossa oli Keltikangas-Järvisen (1994, 16) määritelmä itsetunnon käsitteestä sekä Cacciatoren, Korteniemi-Poikelan ja Huovisen (2008, 8) kommentti siitä, kuinka jokainen lapsen tai nuoren kanssa tekemisissä oleva ihminen vaikuttaa hänen itsetuntoonsa ja kuinka itsetunnon tukeminen on osa kasvatustehtävää. Johdannon tarkoituksena oli johdatella vastaaja aiheeseen; antaa hänelle tietoa siitä, kuinka jokaisen opettajan työtehtäviin kuuluu oppilaan itsetunnon tukeminen sekä määrittellä käsite itsetunto. Kyselyssä käytetty Keltikangas-Järvisen määritelmä itsetunnosta eroaa tutkielmassa muuten käytetystä kaksiosaisesta itsetunnon määritelmästä (ks. luku 2.1.2), koska käsitteen määrittely tarkentui vasta kyselyn toteuttamisen jälkeen.

Hirsjärven ym. (2009, 195) mukaan kyselyn yhtenä haittana voi pitää sitä, että tutkija ei voi tietää, miten vastaajat ovat selvillä kyselyn aiheesta ja kuinka hyvin he ovat perehtyneet siihen. Myös Johnson ja Christensen (2008, 174) huomauttavat, että jokaisen vastaajan tulisi ymmärtää annetut käsitteet samalla tavalla; he ehdottavatkin ratkaisuksi käsitteen määrittelyä vastaajille. Tämän vuoksi itsetunto-käsite määriteltiin kyselyn johdannossa, jotta vastaaja ymmärtäisi mitä käsitteellä kyselyn yhteydessä tarkoitetaan, ja jotta vastaajien käsitykset itsetunnon käsitteestä olisivat melko lähellä toisiaan.

Johdannon jälkeen kyselyssä olivat ohjeet kysymyksiin vastaamiseen sekä kaksi avointa kysymystä. Kysymykset olivat avoimia, koska Johnsonin ja Christensenin (2008, 176) mukaan avoimet kysymykset antavat vastaajan miettiä itse, miten hän kertoo asiansa. Avoimissa vastauksissa voi siis tulla esille vastaajien tietämys aiheesta sekä aiheen herättämien tunteiden voimakkuus vastaajassa (Hirsjärvi ym. 2009, 201). Kysymyksiin vastaamiseen oli annettu ohjeet, ja niissä määriteltiin myös käsite ”oppilas”: Käsite määriteltiin, jotta opiskelijat ymmärtäisivät minkä ikäisten oppilaiden itsetunnon tukemisesta heidän toivottaisiin kertovan. Avoimissa kysymyksissä tiedusteltiin opiskelijoilta miten luokanopettajat voivat heidän mielestään tukea omassa työssään oppilaan vahvan ja terveen itsetunnon kehittymistä sekä miten opettajankoulutus voisi auttaa tulevia opettajia oppilaan itsetunnon tukijoina (liite 1 ja 2).

Sain kummassakin aineistonkeruuvaiheessa kyselyihin melko heikosti vastauksia. Ensimmäisessä vaiheessa e-lomake-kyselyyn vastasi 9 opiskelijaa (18 % kohdejoukosta) ja toisessa vaiheessa paperiseen kyselyyn vastasi 21 opiskelijaa (42 % kohdejoukosta). Ensimmäisen ja toisen aineistonkeruuvaiheen jälkeen minulla oli siis 30 vastausta kyselyyn (30 % kokonaiskohdejoukosta). E-lomake -kyselyn huonoon vastausprosenttiin vaikutti todennäköisesti opiskelijoiden kiire; heillä oli juuri meneillään opetusharjoittelu eikä aikaa ehkä jäänyt tämän vuoksi ylimääräisiin kyselyihin vastaamiseen. Lisäksi Mangionen ja Van Nessin (2009, 478) mukaan sähköisessä muodossa tulevat kyselyt on helppo ohittaa verrattuna esimerkiksi haastattelupyynnöön.

Toisen vaiheen paperisen kyselyn heikohko vastausprosentti johtui puolestaan siitä, että työskentelyseminaareissa oli paikalla vain pieni osa seminaariin osallistujista eli kohdejoukosta. Myös heistä usealla oli samalla aikaa meneillään opetusharjoittelu, jolloin he eivät ilmeisesti ehtineet osallistumaan työskentelyseminaariin. Yhdessä työskentelyseminaarissa käydessäni paikalla oli kyllä useampi henkilö, mutta he itse pyysivät voisivatko he täyttää kyselyn kotona ja lähettää vastaukset minulle sähköpostitse. Suostuin tähän, mutta valitettavasti en saanut takaisin kuin kaksi vastausta, vaikka työskentelyseminaria pitänyt opettaja oli muistuttanut opiskelijoita vastaamaan kyselyyni.

3.4.2 Haastattelu

Toteutin haastattelut ryhmähaastatteluina, koska Hirsjärven ym. (2009, 210) mukaan sillä saadaan tehokkaasti kerättyä aineistoa useilta henkilöiltä yhtä aikaa. Lisäksi oletin, että ryhmähaastattelun avulla haastateltavilta saisi laajemmin tietoa; keskustelu toisten kohdejoukkoon kuuluvien kanssa voisi nostaa haastateltavien mieleen uusia näkökulmia. Hirsjärvi ym. (2009, 211) toteavatkin, että ryhmällä voi olla haastatteluun myönteinen vaikutus, koska ryhmän jäsenet voivat auttaa toisiaan muistamaan ja korjata väärinymmärryksiä.

Haastattelutyyppiksi valitsin puolistrukturoidun teemahaastattelun, koska Gallettan (2013, 24) mukaan teemahaastattelu jättää tilaa myös asioille, joita vastaajat haluavat itse tuoda tutkimuksen keskiöön. Teemahaastattelussa ei nimittäin ole yksityiskohtaisia kysymyksiä, vaan haastattelussa käsitellään teemoja vapaassa järjestyksessä (Hirsjärvi & Hurme 2001, 48). Haastattelurungon (liite 4) muodostivat samat teemat kuin avoimessa kyselyssä, eli luokanopettajaopiskelijan käsityksiä oppilaan itsetunnon tukemisen keinoista sekä luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä opettajan koulutuksen keinoista tukea tulevaa opettajaa oppilaan itsetunnon kehittäjänä. Lisäksi teemat jakautuivat tarkempiin alateemoihin, jotka oli muodostettu tutkimuskysymysten (ks. luku 3.1) pohjalta.

Ensimmäisessä aineistonkeruuvaiheessa esitin haastattelupyynnön kohdejoukolle luokanopettajaopiskelijoiden kevään 2013 syventävän harjoittelun palautetilaisuudessa, jossa kävin myös samalla pyytämässä kohdejoukkoa vastaamaan kyselyyni. Pyysin vapaaehtoisia ilmoittautumaan haastatteluun sähköpostitse. Haastatteluun ilmoittautui ja osallistui kolme kohdejoukkoon kuulunutta luokanopettajaopiskelijaa. Haastattelin heidät kaikki siis samassa ryhmähaastattelussa. Toisessa aineistonkeruuvaiheessa esitin haastattelupyynnön kohdejoukolle kyselyaineiston keräämisen yhteydessä. Haastatteluun suostui ja osallistui neljä luokanopettajaopiskelijaa, jotka haastattelin pa-

reittain; tein siis kaksi ryhmähaastattelua. Ensimmäisen ja toisen aineistonkeruuvaiheen jälkeen minulla oli siis yhteensä kolme ryhmähaastattelua.

Minun oli kummassakin aineistonkeruuvaiheessa vaikeaa saada haastateltavia suostumaan haastatteluun. Tähän saattoivat vaikuttaa samat asiat kuin kyselyjen heikkoon vastausprosenttiin, esimerkiksi ajanpuute. Suurinta osaa haastateltavista luokanopettajaopiskelijoista jouduin siis suostuttelemaan mukaan haastatteluun. Toisessa vaiheessa lupasin myös haastateltaville kiitokseksi lounaslipun opiskelijaravintolaan. Eskolan ja Suorannan (1998, 92) mukaan haastatteluun suostuttelu ei ole tutkimuksen kannalta eettistä toimintaa. Hirsjärvi ja Hurme (2001, 85) puolestaan pitävät haastatteluun suostuttelua sopivana, koska jotkut ihmiset yrittävät välttää uusia tilanteita eivätkä siksi halua osallistua haastatteluun. Kun haastattelija selittää haastattelun näille ihmisille tarkemmin, saattavat he sittenkin innostua asiasta (Hirsjärvi & Hurme 2001, 85). Jouduin itse lähinnä suostuttelemaan haastateltaviani mukaan sen takia, koska he kokivat, ettei heillä olisi oikein ollut aikaa haastatteluun. Haastatteluun osallistumisen ehdoksi he asettivatkin sen, että heille sopiva aika löytyy. Koska sain järjestettyä kaikille haastateltaville sopivan ajan, en usko että suostuttelulla oli kovin negatiivista vaikutusta haastatteluun. Toisessa aineistonkeruuvaiheessa minulle ei myöskään jäänyt sellaista kuvaa, että opiskelijat olisivat lähteneet mukaan haastatteluun lounaslipun perässä, koska osa ei edes muistanut, että olin luvannut heille lounasliput.

Ennen ryhmähaastattelujen toteuttamista tein koehaastattelun luokanopettajaopiskelijalle, joka ei kuitenkaan kuulunut kohdejoukkoon. Koehaastattelun perusteella muokkasinkin haastattelurunkoa selkeämmäksi, jotta haastattelijana minun olisi helpompi käyttää haastattelurunkoa kysymysten asetteluun apuna. Koehaastattelu ei ollut mukana analysoitavassa aineistossa. Lähetin haastateltaville haastattelurungon kaksi päivää ennen haastattelua, jotta he voisivat halutessaan tutustua haastattelussa käsiteltäviin teemoihin. Suoritin haastattelut Itä-Suomen yliopiston Joensuun kampuksen Educa-rakennuksessa tarkoitukseen varatussa luokassa. Luokassa haastattelutila oli järjestelty siten, että haastateltavat ja haastattelija istuivat pöydän ympärillä siten, että jokaisella oli näköyhteys jokaiseen pöydän ympärillä istuvaan.

Ennen varsinaisia haastatteluja keskustelin haastateltavien kanssa hetken muista kuin itse haastattelun teemoihin liittyvistä aiheista. Alkukeskustelut rentoutuivat sopivasti ilmapiiriä, jolloin itse haastattelussa kaikki haastateltavat olivat innokkaasti mukana. Haastateltavien antaman luvan perusteella äänitin haastattelun nauhurilla, jotta haastatteluissa saatua aineistoa olisi helpompi käsitellä. Haastattelujen aluksi kerroin haastateltaville myös heidän yksityisyytensä suojasta: haastateltavien henkilöllisyys ei tule kenenkään muun kuin haastattelijan tietoon eikä tutkielmassa käytetä haastateltavista oikeita nimiä. Haastattelujen alussa kerroin myös haastateltaville, että haastattelussa korostuu keskustelunomaisuus. Haastateltavat pitivätkin tästä periaatteesta hyvin kiinni.

He kuuntelivat toistensa vastauksia ja saivat niistä innoitusta myös omiin puheenvuoroihinsa. Kaikissa haastatteluissa oli rento tunnelma, enkä ainakaan huomannut että kukaan haastateltavista olisi jännittänyt tilannetta kovin paljon etukäteen.

Hirsjärvi ja Hurme (2001, 63) pitävät yhtenä ryhmähaastattelun haittana ryhmädynamiikan ja valta-hierarkian ongelmia, erityisesti dominoivia ryhmän jäseniä. Haastateltavien välillä ei kuitenkaan ollut havaittavissa toisia hallitsevaa käyttäytymistä, painostamista tai halveksuntaa. Tilannetta saattoi helpottaa se, että haastateltavista useimmat tunsivat toisensa, jolloin heidän välisensä keskustelu oli helpompaa. Haastattelujen aikana kukaan haastateltavista ei havaintojeni mukaan jäänyt ulkopuoliseksi, vaan jokainen heistä vastasi aktiivisesti kysymyksiin ja osallistui keskusteluun.

3.5 Aineiston käsittely ja analysointi

Kuvaan ensin tässä luvussa kuinka keräämäni aineistoa on käsitelty litteroinnin keinoin. Tämän jälkeen tuon esille miten toteutin aineiston analyysin.

3.5.1 Aineiston käsittely

Aloitin aineiston käsittelyn litteroinnilla. Ahosen (1994, 140) mukaan tiheä litterointi tarkoittaa haastattelujen puhtaaksi kirjoittamista siten, että litterointiin on merkitty myös esimerkiksi tauot, äänensävyjen muutokset ja huokaukset. Hän toteaa (1994, 140), että tiheää litterointia tulisi käyttää silloin, kun haastatteluista tutkitaan sen sisällön lisäksi esimerkiksi ilmapiiriä. Tässä tutkielmassa keskityin vain haastattelujen sisältöihin, joten tämän vuoksi tiheä litterointi ei ollut mielestäni tarpeellinen. Kuviossa 4 oleva vertailu osoittaa, miten pelkistin tiheää litterointia tässä tutkielmassa käytetyksi litteroinniksi. Tiheän litteroinnin merkit ovat Ahosen (1994, 140) esimerkin mukaiset.

Tiheä litterointi

MT: Okei. Ää no minkälaisia valmiuksia luokanopettajalta sitte vaaditaan sen oppilaan itsetunnon tukemiseksi?

H7: Mulle tuli ainakin ekana mieleen oppilaantuntemus se on | ja sit ehk semmonen aitous että välität niinku oikeesti tai et se oppilas kokee | että hänestä välitetään | ja hänen: | asiansa ja hän on tärkeitä | (niinku) sille opettajalle | et on niinku aito ja läsnä oleva aina niissä | kohtaamisissa [|ja sitte]

H6: [|ja (sitte)]]

H7: Ni [sano vaan

H6: Ja sitte] sais semmosia henkilökohtasia hetkiä niitten oppilaitten kanssa [koska niinku

H7: nii]

H6: toki se (niinku) | kyllähän sillä on tosi paljon vaikutusta miten se opettaja niinku on koko luokan edessä ja niitten koko luokan kanssa ja aito ja kaik- kyllähän nekin luo sitä [pohjaa]

H7: nii]

H6: mut et sit et ois semmosia hetkiä niinku opettajan ja oppilaan välillä et niinku | et se ei se tarkoita et se voi olla vaikka luokassa kun sinä menet neuvomaan [sitä

H7: nii]

H6: et sais semmosia aitoja hetkiä sinne synnytettyä.

Tutkielmassa käytetty litterointi

MT: Okei. No minkälaisia valmiuksia luokanopettajalta sitte vaaditaan sen oppilaan itsetunnon tukemiseksi?

H7: Mulle tuli ainakin ekana mieleen oppilaantuntemus. Se on ja ehkä semmonen aitous, että välität oikeesti, tai et se oppilas kokee että hänestä välitetään ja hänen asiansa ja hän on tärkeitä sille opettajalle, et on aito ja läsnä oleva aina niissä kohtaamisissa. Ja sitte, ni sano vaan.

H6: Ja sais semmosia henkilökohtasia hetkiä niitten oppilaitten kanssa, koska toki se, kyllähän sillä on tosi paljon vaikutusta miten se opettaja on koko luokan edessä ja niitten koko luokan kanssa ja aito ja kyllähän nekin luo sitä pohjaa, mut et ois semmosia hetkiä opettajan ja oppilaan välillä, et ei se tarkota, et se voi olla vaikka luokassa kun sinä menet neuvomaan sitä, et sais semmosia aitoja hetkiä sinne synnytettyä.

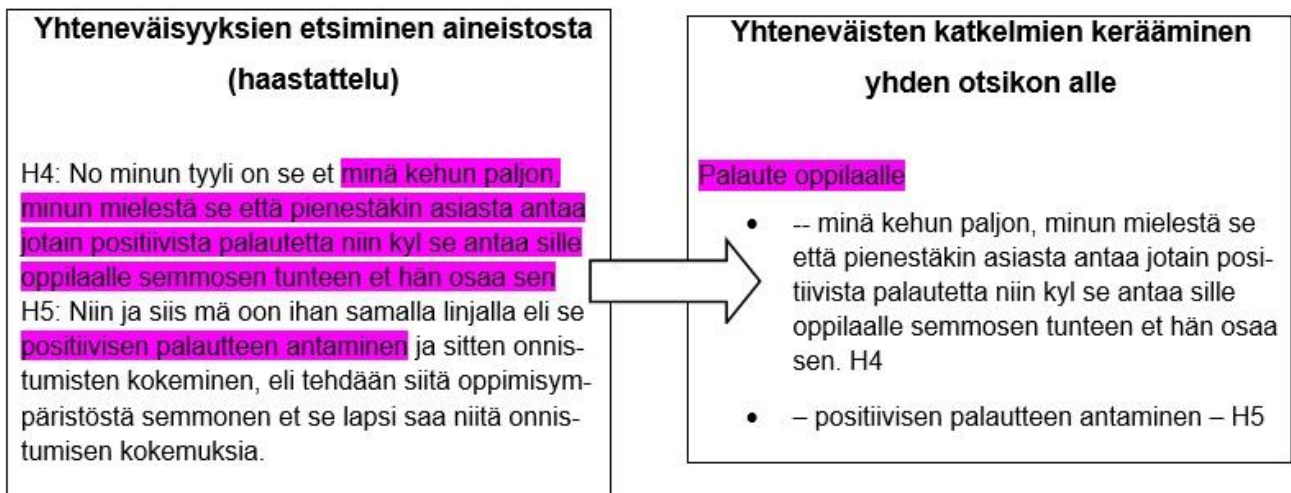
KUVIO 4. Tutkielmassa käytetty pelkistetty litterointi verrattuna tiheään litterointiin

Litteroin haastattelut sanatarkasti. En kuitenkaan litteroinut keskustelun lomassa tulevia äännähdyksiä (esim. *ymm*, *njoo*, *nii*), joilla yleensä osoitettiin toisen keskustelijan kuuntelemista tai hänen kanssaan samaa mieltä olemista. Jätin myös merkitsemättä lyhyet täytesanat (esim. *niinku*), joilla ei ollut sisällön kannalta tärkeää roolia. Yhtä aikaa puhumiselle ja tauoille käytin helpommin luettavia merkintöjä kuin tiheässä litteroinnissa käytetyt merkinnät. Jos haastateltavat puhuivat siis yhtä aikaa, litteroin kyseisen kohdan siten, että ensimmäisenä puhumisen aloittaneen haastateltavan kommentti on kirjoitettu kokonaisuudessaan ja vasta sen jälkeen hänen kanssaan yhtä aikaa puhuneen haastateltavan kommentti. Lyhyet tauot merkitsin pilkulla, pidemmät tauot puolestaan pisteellä.

Tutkittavien opiskelijoiden anonymiteetin suojaamiseksi haastatelluista ja kyselyyn vastaajista käytetään tässä tutkielmassa vain kirjain- ja numerokodeja. Kyselyyn vastaajien kirjainkoodi on K ja haastattelussa mukana olleiden H. Numero kirjaimen perässä erottaa eri vastaajat toisistaan. Kyselyyn vastaajat on siis nimetty kirjainnumerokoodilla K1–K30, haastatteluun osallistujat koodilla H1–H7. Anonymiteetin suojaamiseksi myös vahva murteiden näkyminen haastateltavien puheessa on muokattu yleiskieliseksi.

3.5.2 Aineiston analysointi

Käytin tutkielmani aineiston analyysiin fenomenografista analyysia, joka on aineistolähtöinen analyysitapa. Fenomenografisen analyysin tavoitteena on muodostaa kuvauskategorioita, jotka auttavat käsittämään ilmiötä eri tavoilla. (Huusko & Paloniemi 2006, 166.) Aloitin aineistoni analyysin etsimällä aineistosta merkitysyksiköitä, mikä Huuskon ja Paloniemen (2006, 167) mukaan tarkoittaa esimerkiksi sellaisten kohtien etsimistä aineistosta, jotka liittyivät muodostettuihin teemoihin. Omassa analyysissäni näitä teemoja olivat tutkimuskysymykset. Ensin kuuntelin haastattelut ja luin kyselyt sekä haastattelut läpi useaan kertaan. Samalla merkitsin aineiston marginaaleihin mihin tutkimuskysymykseen eri aineiston kohdat vastaavat. Näin jätin aineistosta pois ylimääräisen tekstin, joka ei vastannut tutkimuskysymyksiini. Tämän lisäksi etsin aineistosta kohtia, jotka toistuivat samantapaisina eri opiskelijoiden vastauksissa ja merkitsin nämä kohdat samalla värillä (ks. kuvio 5 alla). Analyysini eteni tutkimuskysymyksittäin, eli etsin ensin yhtäläisyyksiä niistä opiskelijoiden vastauksista, jotka liittyivät ensimmäiseen tutkimuskysymykseen, tämän jälkeen käsittelin vasta toista tutkimuskysymystä jne. Tämän vaiheen loppuun keräsin vielä kaikki samalla värillä alleviivaamani katkelmat yhteisen otsikon alle ja nimesin löytämäni merkitysyksikköryhmän (ks. kuvio 5).



KUVIO 5. Esimerkki aineiston analyysistä, jossa etsittiin yhteneväisyyksiä aineistosta ja kerättiin ne yhteisen otsikon alle

Seuraava vaihe fenomenografisessa analyysissä on merkitysyksiköiden ryhmittely kategorioiksi, jossa tavoitteena on verrata merkitysyksiköitä koko aineiston merkitysten joukkoon (Uljens 1991, 89). Tarkastelin aineistoon tekemiäni alleviivauksia eri merkitysyksiköistä ja etsin mitkä eri merkitysyksiköt esiintyivät samoissa ilmauksissa opiskelijoiden vastauksissa; siis mitä merkitysyksikköjä opiskelijat yhdistelivät vastauksissaan. Tämän jälkeen aloin muodostaa merkitysyksiköistä kategorioita yhdistelemällä merkitysyksikköjä toisiinsa ja luomalla niistä tiivistetympiä kategorioita. Varmistin aina merkitysyksikön soveltuvuuden tiettyyn kategoriaan lukemalla läpi merkitysyksiköt ja vertailemalla oliko niissä samankaltaisuuksia jo kategoriaan kuuluvien merkitysyksiköiden kanssa.

Fenomenografisen analyysin kolmas vaihe on kategorioiden kuvaaminen abstraktilla tasolla, jolloin tarkennetaan kategorioiden välisiä suhteita esimerkiksi kirjoittamalla kategorioiden sisältöjen kuvaukset (Uljens 1991, 89). Tässä vaiheessa kirjoitin kategorioiden sisällöistä lyhyet kuvaukset aineistosta poimittujen merkitysyksikkölainauksen avulla. Samalla myös kategorioiden väliset suhteet tarkentuivat, kun jouduin siirtämään joitakin merkitysyksikköryhmiä toisiin kategorioihin. Fenomenografisen analyysin viimeisessä vaiheessa tulisi luoda kuvauskategorioista eräänlainen järjestelmä (Huusko & Paloniemi 2006, 166). Tässä tutkielmassa ei luotu varsinaista kuvauskategorijärjestelmää vaan sovellettiin fenomenografista analyysia tekemällä tulosten pohjalta ehdotus oppilaan itsetunnon ja sen tukemisen käsittelystä opettajankoulutuksessa (ks. luku 5.2).

4 TULOKSET JA NIIDEN TARKASTELU

Esittelen ja tarkastelen tässä luvussa tutkielmani tuloksia. Tulokset kuvataan tutkimuskysymyksittäin siten, että kukin alaluku käsittelee yhden tutkimuskysymyksen tuloksia.

4.1 Luokanopettajan keinoja tukea oppilaan itsetuntoa

Tässä alaluvussa käsittelem vastauksia ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni eli kuvailen millaisia käsityksiä luokanopettajaopiskelijoilla on luokanopettajan keinoista tukea oppilaan itsetuntoa. Aineistojen analysoinnin perusteella löysin luokanopettajaopiskelijoiden käsityksistä kuusi keinoa: realistisen ja kannustavan palautteen antaminen oppilaalle, onnistumisten kokemusten tuottaminen oppilaille, turvallisen sosiaalisen ympäristön luominen oppilaalle, oppilaan vahvuuksien ja heikkouksien tunnistaminen ja kehittäminen, opettajan toimiminen aidosti oppilaistaan välittävänä sekä omasta toiminnastaan tietoisena ja yhteistyötä tekevänä aikuisena.

4.1.1 Realistisen ja positiivisen palautteen antaminen oppilaille

Palautteen antaminen oppilaan itsetunnon tukemisen keinona korostui vahvasti luokanopettajaopiskelijoiden vastauksissa. Opiskelijoiden mukaan oppilaalle annettavan palautteen tulisi olla erityisesti positiivista ja oppilasta kannustavaa. Positiivista palautetta tarvitsevat opiskelijoiden mukaan erityisesti sellaiset oppilaat, jotka saavat muuten paljon negatiivista huomiota koulussa esimerkiksi häiriökäyttäytymisen takia. Opiskelijat pitivät positiivisen ja kannustavan palautteen lisäksi tärkeänä myös sitä, että palaute on realistista ja rehellistä. Kaksi haastattelemani opiskelijaa (H6 ja H7) perustelevat realistisen palautteen antamista sillä, että realistinen palaute tukee lapsen kehittyvää realistista minäkäsitystä, ja toisaalta se on myös oppilaan mielestä uskottavampaa kuin turhasta annettu palaute:

H6: -- kun jos sinä annat aina vaan sitä hyvää [palautetta], että vitsi toi sinun runo oli ihan täydellinen ja laulatpa niinku enkelikuoro -- eihän sille kehity sillon realistinen tai oikee käsitys itsestään -- että sen pitäis olla kuitenkin kannustavaa mutta realistista.

H7: Kyllä ja sitten ehkä kun se on realistista niin sitten se oppilas myös osaa arvostaa sitä positiivista palautetta, mutta jos se saa positiivista palautetta vähän turhasta, niin sitten se menettää myös merkityksensä, koska sitten se on vähän semmosta jokapäivästä ja sitten se ei periaatteessa välttämättä edes usko mitä se opettaja nyt niin paljo siitä sanoo, et sitten kuitenkin semmosta aitoo palautetta pitäs pyrkiä antamaan.

Luokanopettajaopiskelijoiden käsitykset oppilaan kannustamisesta ja palautteen antamisesta oppilaalle hänen itsetuntonsa tukemiseksi ovat yhteneväisiä niin Vesterisen (2011, 78) sekä Raution ja Uskin (1997, 57, 76) tutkimien opettajien kuin Millerin ja Moranin (2012, 108) käsitysten kanssa. Miller ja Moran (2012, 108) siis totesivat, että tarpeen mukaan annettu, totuudenmukainen ja positiivinen palaute on yksi keino tukea oppilaan itsetuntoa, erityisesti kyvykkyyden osa-aluetta. Lisäksi tutkimani opiskelijat korostivat Brummelmanin, Thomaesin, Orobio de Castron, Overbeekin ja Bushmanin (2014, 732) tavoin annettavan palautteen realistisuutta; turhasta kehuminen ei ole lapselle hyväksi. Tutkimiani luokanopettajaopiskelijat erosivat kuitenkin tällöin Raution ja Uskin (1997, 60) tutkimista opettajaopiskelijoista, jotka eivät korostaneet palautteen realistisuuden tärkeyttä.

Luokanopettajaopiskelijoiden mukaan oppilaalle annettavan palautteen tulisi olla myös hyvin suunnattua sekä tilannekohtaista. Eräs opiskelija (H4) toi esimerkiksi esille, että kaikkia oppilaita ei voi kehua yhtä hyvistä suorituksista, koska oppilaiden lähtötasot ovat niin erilaisia: ”*jos sinä toista kehut -- siitä että se saa pallon kiinni, se voi olla sille iso juttu, mutta joku joka on pelannu koripallo monta vuotta ni se on ihan sama sanotko sinä sen --*”. Toinen opiskelija (H7) korosti puolestaan palautteen antamisen tilannekohtaisuutta toteamalla, että ”*jos on joku akuutti tilanne, siis -- se oppilas on toiminut jotenkin väärin, lyöny vaikka toista, niin ethän sinä voi -- antaa sitä palautetta silleen että no lähetäänpä tutkimaan sinun hyviä puolia, ja sitten ottaa sen mutta tämä oli väärin kun sinä löit toista --*”. Tilanteen huomioon ottamista palautteen annossa on myös palautteen muodon miettiminen: eräs opiskelija (H6) huomauttaa, että palaute voi olla muutakin kuin suullista, esimerkiksi peukun nosto pystyyn tai hymy oppilaalle.

Opiskelijoiden mukaan palautetta tulisi antaa oppilaalle erityisesti hyvistä suorituksista tai hyvästä käytöksestä, mutta myös arjen pienistä onnistumisista. Eräs vastaaja (K14) nostaa myös esille positiivisen palautteen antamisen ilman suoritusta, koska se voi olla tärkeää esimerkiksi erityisoppilaille. Opiskelijat siis ajattelivat Millerin ja Moranin (2012, 104) tavoin, että palautetta tulisi antaa oppilaalle niin suorituksesta kuin yrityksestäkin. Kaksi opiskelijaa (K8, K27) korostivat myös palautteen antamista oppilaalle hänen kehityksestään. Opiskelija K27 painottaa tässä palautteen antamista suhteessa oppilaan omaan taitotasoon: ”*Palaute tulee kohdistaa kyseessä olevaan oppilaaseen ja tämän kehityskaareen eikä verrata toisten suoritustasoon*”. Tämä periaate läheneekin Millerin ja Moranin (2012, 79) käsitystä arvioinnista, joka tehdään suhteessa oppilaan omaan aikaisempaan osaamistasoon. Lisäksi eräs opiskelija (K30) huomauttaa, että palautetta ei tule antaa

oppilaan persoonasta. Tällöin hän on samoilla linjoilla Kaminsin ja Dweckin (1999, 835) kanssa, jotka totesivat, että persoonaan liittyvällä palautteella oli negatiivisia vaikutuksia lapseen.

Muutamit opiskelijat pohtivat myös miksi positiivisen palautteen antaminen tukee oppilaan itsetuntoa. Eräs opiskelija (K5) ajatteli, että positiivinen palaute voi auttaa oppilaita tunnistamaan omia heikkouksiaan ja vahvuuksiaan. Lisäksi myönteisen palautteen koettiin kehittävän oppilaan pätevyyden tunnetta sekä kasvattavan motivaatiota: *"Kun oppilas saa positiivista palautetta tekemisistään, koettu pätevyyden tunne kasvaa ja oppilas motivoituu työskentelyyn --"* (K2). Myös Miller ja Moran (2012, 104) perustelevat palautteen merkitystä itsetunnolle juuri sillä, että oppilaan käsitykset omista kyvyistään kehittyvät.

4.1.2 Onnistumisen kokemusten tuottaminen oppilaille

Realistisen ja positiivisen palautteen lisäksi luokanopettajaopiskelijoiden mukaan myös onnistumisen kokemukset tukevat oppilaiden itsetuntoa. Tätä opiskelijat perustelevat sillä, että onnistumisen kokemukset kasvattavat oppilaan itseluottamusta. Lisäksi onnistumisen kokemukset voivat luoda oppilaalle kyvykkyyden kokemuksia: *"Kun oppilas kokee, että hänkin onnistuu sittenkin, saa heikkollakin itsetunnolla varustettu lapsi kokemuksen siitä, että hän pystyy, että hänelläkin on mahdollisuus"* (K10). Opiskelijat korostivat myös epäonnistumisten kokemusten tärkeyttä oppilaan itsetunnon tukemisessa. Oppilaille on annettava lupa epäonnistua ja opettajan on autettava oppilasta epäonnistumisten ja pettymysten käsittelyssä. Epäonnistumisten ja pettymysten käsittely koulussa on tärkeää oppilaan itsetunnolle, koska epäonnistumisen kokemuksia tulee oppilaalle varmasti myös jatkossa:

H6: -- *tietyllä tavalla sais niille täydellisyyksille myöskin niitä epäonnistumisen hetkiä, koska niitä kuitenkin tulee elämässä vastaan, että niitä olis hyvä harjotella just semmosilla "no unohinpa läksyt" jutuilla. Että kuulostaa tosi karulta että pitäis saada epäonnistumaan, mutta tietyllä tavalla se että sitten oppis käsittelemään niitä tilanteita.*

H7: *Niin koska ei niiltä pysty kuitenkaan välttymään, ja sitten se että voi aina olla just paras, että jos oot tottunu että ikinä ei tule mitään ja oot paras niin siinä on tosi karua sitten jos jotain sattuu --.*

Opiskelijat toivat myös esille useita eri keinoja, joilla oppilaille saadaan onnistumisen kokemuksia. Esimerkiksi eriyttämisen koettiin olevan tällainen keino, koska oppilas työskentelee hänelle sopivalta osaamisalueella. Eriyttämiseen liittyi myös haasteiden tarjoaminen, jolloin oppilas joutuu ponnistelemaan onnistumisensa eteen. Eriyttämällä oppilas voi siis saada kokemuksen, että hän osaa:

-- *ajatellaan joku telinevoimistelutunti, niin sinä pystyt toteuttamaan sen kuperkeikan niin monella eri tavalla, -- jos sinä yrität heti alkuun saada kaikille sen oikeen kuperkeikan, niin kuinka*

moni sen saa tehtyä -- että miten teet siitä semmosen, että jokainen sais sillä tunnilla tehtyä jollakin tavalla sen kuperkeikan, kun sitten jos sillä [oppilaalle] jää vaan semmonen tunne että en minä osannukaan, että en halua kyllä ikinä enää tehdä, olin ainut luokasta joka ei osannu tätä. H5

Eriyttämisen lisäksi oppilas voi saada opiskelijoiden mukaan onnistumisia monipuolisten opetusmenetelmien avulla. Niiden käyttöä perusteltiin sillä, että oppilas voi löytää oman oppimistyyhinsä ja saada sitä kautta onnistumisia: "[oppilaan itsetuntoa voi tukea] *tarjoamalla monipuolisia työskentelytapoja ja oppimistilanteita, jolloin jokainen voisi löytää omat tapansa oppia ja kokea osaavansa, vaikka jokin työtapo ei sopisikaan*" (K14). Onnistumisen kokemuksia oppilaille voi syntyä myös antamalla oppilaille vastuuta ja kehittämällä heidän omatoimisuuttaan. Tällöin oppilaalle syntyy tunne, että hän on tärkeä:

-- antaa vastuuta oppilaille -- antaa vaikka toisten opettaa toisia, siis oppilaitten toisia, jos tietää että joku oppilas vaikka osaa sen homman hyvin, niin ehkä sitten se oppilaan itsetunto vahvistuu sitten sillä, jos saa jonkun tuommosen vastuutehtävän, tai sitten että ylipäättänsä vaikka jossain päätöstilanteissa opettaja sanoo vaikka että voitte valita teettekö näin vai näin, niin sitten se antaa jo oppilaille heti semmosta että hei minä saan itse päättää ja valita jotain. H7

Muutama opiskelija ajatteli myös arvioinnin tukevan oppilaan itsetuntoa onnistumisten kokemusten kautta. Erään opiskelijan (K25) mukaan jatkuva arviointi mahdollistaa oppilaan yksilöllisen kehityksen kehumisen. Lisäksi kokeiden koettiin tuottavan oppilaille onnistumisia: "*Arviointiin liittyen kokeilla on myös oma roolinsa: opettaja voi tehdä kokeista sen tasoisia, että oppilaille saadaan onnistumisen tunne aikaan*" (K2).

Tutkimieni opiskelijoiden tavoin Miller ja Moran (2012, 71, 77) sekä Johanssonin (2001, 77) tutkimat opettajat korostavat onnistumisen kokemusten tuottamista oppilaille keinona, joka tukee oppilaiden itsetuntoa. Tutkimieni opiskelijoiden mukaan onnistumisia voi siis tuottaa oppilaalle eriyttämällä, monipuolisilla opetusmenetelmillä, arvioinnilla ja antamalla oppilaille vastuuta. Myös Miller ja Moran (2012, 71, 77, 91) pitävät kyvykkyyden luomisessa tärkeänä niin eriyttämistä, vastuun antamista kuin arvioinnin roolia. He eivät varsinaisesti mainitse monipuolisia opetusmenetelmiä oppilaan kyvykkyyden tukemisen keinoina, mutta nostavat kuitenkin esille esimerkiksi yhteistoiminnallisen oppimisen sekä tieto- ja viestintäteknologian käytön (Miller & Moran 2012, 81, 86), joita voinee pitää myös monipuolisina opetusmenetelminä. Lisäksi tutkimani opiskelijat ovat Millerin ja Moranin (2012, 101) sekä Vesterisen (2011, 53) tutkimien opettajien kanssa samoilla linjoilla siitä, että oppilas saa epäonnistua; Miller ja Moran (2012, 101) näkevät epäonnistumisen oppimisprosessin tärkeänä osana.

4.1.3 Turvallisen sosiaalisen ympäristön luominen oppilaille

Luokanopettajaopiskelijat pitivät turvallista sosiaalista ympäristöä tärkeänä oppilaiden itsetuntoa tukevana tekijänä. Yksi osa turvallista sosiaalista ympäristöä on opettajan luokkaan luoma positiivinen ilmapiiri: ”*Opettaja voi omalla toiminnallaan vaikuttaa luokan ilmapiiriin ja hyvän yhteishengen luomiseen esimerkiksi yhteisten projektien kautta ja ihan jo omalla esimerkillään, kuinka hän muihin ihmisiin suhtautuu*” (K5). Positiivista ilmapiiriä loivat opiskelijoiden mukaan myös oppilaiden ryhmäyttäminen sekä luokan yhteisöllisyyden kehittäminen. Luokan positiivinen ilmapiiri tukee oppilaan itsetuntoa, koska silloin ryhmässä arvostetaan sekä itseä että muita ja tullaan toimeen kaikkien kanssa: ”-- on tärkeää, että luokassa on yleisesti hyvä ja terve ilmapiiri, jossa saa onnistua ja epäonnistua turvallisesti pelkäämättä 'seurauksia'. Oppilaiden pitää arvostaa toisiaan, mielipiteitään ja luokan toimintakulttuuria” (K8). Myös Miller ja Moran (2007, 611), Birndorf ym. (2005, 200), sekä Vesterisen (2011, 78) ja Johanssonin (2001, 77) tutkimat opettajat ovat korostaneet luokan ilmapiirin merkitystä oppilaan itsetunnolle.

Myös oppilaiden hyvät keskinäiset suhteet luovat turvallista sosiaalista ympäristöä. Opiskelijoiden mukaan oppilaan luokkakavereilla onkin suuri merkitys oppilaan itsetunnolle: ”-- totta kai ne sosiaaliset suhteet vaikuttaa hirmu paljon siihen oppilaan itsetuntoon” (H5). Tässä opiskelijoiden käsitykset ovat yhteneviä Harterin (1996), Thomaes ym. (2010) sekä Wilkinsonin (2004) kanssa, jotka kaikki havaitsivat tutkimuksissaan, että oppilaan kaverisuhteilla on yhteys hänen itsetuntoonsa. Opiskelijoiden mukaan opettajan tehtäväksi jää auttaa oppilaita hyvien sosiaalisten suhteiden luomisessa. Oppilaiden sosiaalisia suhteita voikin tukea juuri positiivisen luokkahengen luomisella tai miettimällä keinoja, jolla oppilaat ystäväystyisivät:

H5: -- kyllähän opettaja pystyy tällä tavalla vähän järjestelemään, ja just laittamaan niitä ryhmätöitä vaikka just sillä tavalla että siinä olis semmosia joiden kanssa se ystävyys vois lähteä liekkeihin.

H4: Varmaan just ne istumajärjestykset ja ihan kaikki siellä luokassa --

Oppilaiden keskinäisiä sosiaalisia suhteita sekä samalla oppilaan itsetuntoa voi opiskelijoiden käsitysten perusteella tukea myös sosioemotionaalaisia taitoja harjoittelemalla. Eräs opiskelija (H3) oli esimerkiksi käyttänyt tunnekortteja, joiden avulla lapset oppivat tunnistamaan omia tunteitaan ja hyväksymään ne:

-- yks sellanen mikä minun mielestä tukee, minä oon paljon käyttäny -- tunnekortteja ja tunteiden tunnistamista ja -- minun mielestä se liittyy siihen itsetunnon tukemiseen koska se että lapsi oppii tunnistamaan omia tunteitaan, se oppii että nyt minä olen vihanen ja nyt minä oon surullinen ja tavallaan nimeämään niitä tunteita, ni sillan se oppii myös sitä että minä itsessäni

olen hyvä, vaikka minä oon vihanen, on ihan luvallista olla vihanen tai on ihan luvallista olla surullinen --

Tutkimieni opiskelijoiden tavoin myös Hotulainen ja Lappalainen (2011) havaitsivat sosioemotionaalisten taitojen yhteyden itsetuntoon. Tutkimieni opiskelijoiden mukaan opettaja voi myös tarvittaessa tietoisesti pyrkiä tuomaan oppilasta esille positiivisessa valossa, jotta oppilas saisi luokassa arvostusta muilta oppilailta. Tämä puolestaan voisi auttaa häntä sosiaalisten suhteiden luomisessa. Yksi haastatelluista opiskelijoista (H5) kertoi näkemästään tilanteesta, jossa oppilaalla ei ollut kavereita ja häneen suhtauduttiin luokassa ikävästi. Tilanteen korjaamiseksi opettaja oli alkanut tuoda esille oppilaan vahvuuksia antamalla tämän vastata kysymyksiin, mihin muut luokkalaiset eivät tienneet vastauksia. Opettaja pyrki siis nostamaan oppilaan sosiaalista statusta luokassa. Toinen opiskelija (H4) puolestaan ehdotti myös muita ideoita oppilaan rohkaisemiseksi ja vahvuuksien esiin nostamiseksi: *”antaa sellasen vastata joka sattuu kerrankin viittaamaan joka ei muuten, tai pyytää vaikka apuopettajaks sellasen joka ei muuten ehkä uskaltas, mutta siinä opettajan rinnalla uskaltaa ehkä toimia”*.

Turvallista sosiaalista ympäristöä pyrittiin luomaan myös asettamalla oppilaille rajat, joihin kaikkien pitää sitoutua: *”Luokkahuoneessa tarvitaan tietyt rajat ja säännöt, joista pidetään kiinni ja jotka ovat kaikille samat”* (K3). Myös Vesterisen (2011, 78) tutkimat opettajat pitivät oppilaiden kontrollointia esimerkiksi säännöillä yhtenä itsetuntoa tukevana tekijänä. Tutkimani opiskelijat kokivat myös kiusaamisen vaikuttavan oppilaan itsetuntoon, ja sen vuoksi kiusaamisen ehkäiseminen ja siihen puuttuminen nähtiin yhtenä itsetunnon tukemisen keinona: *”-- kiusaamisen ennalta ehkäiseminen kautta puuttuminen -- että jos joku oppilas on kiusattu, niin todennäköisesti se vaikuttaa aika vahvasti sen itsetuntoon, että just -- ensisijainen tietysti se ennalta ehkäiseminen ja jos käy niin ikävästi että sitä kiusaamista ilmaantuu, niin sitten se että miten siihen puututaan”* (H5).

Myös Bucchianeri ym. (2014), Johnson ja Lewis (1999), Overbeek ym. (2010) sekä Salmivalli (1998) ovat todenneet kiusatuksi joutumisen olevan yhteydessä huonoon itsetuntoon. Tutkimani opiskelijat korostivat kiusaamisen ehkäisyä ja siihen puuttumista, jotta oppilaalle ei tulisi huonoa itsetuntoa. Salmivalli (1998, 31), Salmivalli ym. (1999, 1276–1277) sekä O'Moore ja Kirkham (2001, 269) puolestaan suosittelivat huonon itsetunnon tunteiden vähentämistä, jotta oppilas ei joutuisi kiusatuksi. Opiskelijoiden ja tutkijoiden käsitykset ovat ehkä siksi vastakkaiset, että kiusaaminen on yhteydessä itsetuntoon kehämäisesti. Kiusaaminen voi siis aiheuttaa huonon itsetunnon, mutta huono itsetunto itsessään voi myös olla riski kiusatuksi joutumiselle (Bucchianeri ym. 2014; Johnson & Lewis 1999; Overbeek ym. 2010; Salmivalli 1998; Salmivalli ym. 1999; O'Moore & Kirkham 2001).

4.1.4 Aito välittäminen oppilaasta

Luokanopettajaopiskelijoiden käsityksissä oppilaan itsetunnon tukemisen keinoista painottui myös aito välittäminen oppilaista. Oppilaista välittämistä on esimerkiksi oppilaan yksilöllinen kohtaaminen. Yksilöllisellä kohtaamisella opiskelijat tarkoittivat jokaisen oppilaan huomiointia, esimerkiksi henkilökohtaista keskustelua oppilaan kanssa: ”-- yksilöllinen huomioiminen... -- että on semmonen periaate että yrittää huomioida jokaisen niistä vähintäänkin sen viikon aikana, ja antaa semmosta, yksilöllistä keskustelua tai aikaa” (H1). Kun opettaja huomioi oppilaan jollakin tavalla, syntyy oppilaalle siis tunne, että hänestä välitetään: ”-- semmonen aito, aito kohtaaminen, se että lapselle tulee tunne siitä, että tulen nähdyksi ja kuulluksi, tulen rakastetuksi tällaisenaan kun oon” (H3). Aitous on opiskelijoiden käsitysten perusteella edellytys oppilaan yksilölliselle kohtaamiselle. Opettaja välittää siis oppilaista oikeasti eikä vain velvollisuuden tähden:

-- aitous, että välität oikeesti, tai sitten että se oppilas kokee että hänestä välitetään ja hänen asiansa ja hän on tärkeitä sille opettajalle, että on aito ja läsnä oleva aina niissä kohtaamisissa. -- ei pidä ajatella että no nyt minun pitää näille oppilaille osoittaa sitä henkilökohtasta kiinnostusta vaan silleen että ne tulis aidosti ja luonnollisissa tilanteissa. H7

Kaksi haastateltua opiskelijaa (H6 ja H7) keskustelivat myös siitä, kuinka oppilaan huomiointi ei välttämättä aina vaadi mitään suurta, esimerkiksi myös hymy tai silmiin katsominen voi olla oppilaalle merkityksellinen asia. Yksilöllisen kohtaamisen lisäksi myös oppilaan hyväksyminen yksilönä nousi esille sellaisena välittämisen muotona, joka tukee oppilaan itsetuntoa. Yksilön hyväksymisellä opiskelijat tarkoittivat esimerkiksi oppilaan temperamentin ja persoonallisuuden hyväksymistä. Opettajan on siis tärkeää hyväksyä oppilas omana itsenään: ”*tuetaan oppilasta sellaisena kuin hän on, ei muokata heistä opettajan haluamia persoonia -- kannustetaan olemaan oma itsensä*” (K23). Oppilaasta välittämistä on myös kiinnostus oppilasta kohtaan. Opettajan kiinnostus voi luoda oppilaalle itsearvostuksen tunteen: ”*Se, että opettaja on kiinnostunut siitä kuka oppilas oikeasti on voi antaa oppilaalle tunteen, että hän on arvokas ja tärkeä ihminen, mikä taas kasvattaa itsetuntoa*” (K11). Lisäksi eräs opiskelija (H6) toteaa, että oppilaan asioiden kuuntelu voi luoda hyvän pohjan oppilaan ja opettajan väliselle vuorovaikutussuhteelle:

-- jotkut viikonloppukuulumiset selitetään niin voi tulla semmonen olo että no vitsi kun näitä pitää kuunnella, toisaalta niiden kuuntelu on niin tärkeä -- koska noilla saa semmosen keskusteluyhteyden luotua niin se oppilas pystyy kertoo paljo vaikeempiakin asioita, kun sitten se että on hankala tulla kertoo vaikeempiakin asioita, jos ei oo aikasemmin pystytty keskustelemaan mistään helpoistakaan jutuista.

Yksilöllisen kohtaamisen tavoin opiskelijat korostavat aitoutta myös kiinnostuksen osoittamisessa oppilasta kohtaan. Opiskelijat pitivät myös oppilaan tuntemista, esimerkiksi kotitilanteen tietämisestä,

yhtenä välittämistä korostavana itsetunnon tukemisen keinona. Eräs opiskelija (K6) piti oppilaan tuntemista tärkeänä itsetunnon kannalta, koska se auttaa opettajaa hahmottamaan oppilaan tarvitseman tuen tarpeen:

Opettajan pitäisi pyrkiä tuntemaan oppilas mahdollisimman hyvin jotta hän voi tukea tämän itsetunnon kehittymistä. Näkyvimmäksi opettajalle tulee varmasti oppilaan taidot, mutta mielestäni hyvin tärkeää on myös olla tietoinen esimerkiksi hänen kotitilanteesta, sillä se vaikuttaa merkittävästi oppilaaseen kokonaisvaltaisesti. -- kaikki oppilaat eivät välttämättä saa riittävästi huomiota ja tukea kotona, jolloin heille sitä tulee tarjota eri tavalla kuin kenties toisille oppilaille.

Toisaalta kun opettaja tuntee oppilaan taitotason, mahdollistaa se myös oppimisen tukemisen esimerkiksi eriyttämällä: *"-- eriyttäminen vaatii vähän sitä tuntemusta -- jos tiität vaikka että jollain oppilaalla on huono itsetunto tai huomaat että se helposti vähättelee itseään tai näin edelleen, niin ehkä se oppilastuntemus on hyvä siinä että voi ruveta miettimään, että miten minä voin parantaa tämän oppilaan itsetuntoa ja itseluottamusta"* (H5). Opiskelijat pitivät myös oppilaan arvostamista ja kunnioittamista yhtenä itsetunnon tukemisen keinona, joka korostaa aitoa välittämistä oppilaasta. Opiskelijoiden mukaan opettajan on arvostettava ja välitettävä kaikista oppilaistaan, piti opettaja heistä tai ei. Myös oppilaan tunteita ja näkemyksiä on arvostettava. Lisäksi oppilaille on tehtävä selväksi, että oppilas on aina arvokas ja hyvä, vaikka hän tekisikin väärin: *"oppilaan väärin toimimisessa pitää pitää erillään ihminen ja teko (teko väärä, siitä kannettava vastuu ja seuraukset, mutta oppilas itsessään ei ole 'väärä', vaan edelleen opettajan arvostuksen ja välittämisen kohde)"* (K5).

Opiskelijat siis ajattelivat, että aito välittäminen tukee oppilaan itsetuntoa. Aitoa välittämistä ovat oppilaan yksilöllinen kohtaaminen ja hänen hyväksymisensä yksilönä, oppilaan tunteminen ja opettajan kiinnostus häntä kohtaan sekä oppilaan arvostaminen ja kunnioittaminen. Näiden itsetunnon tukemisen keinojen voikin siis sanoa painottuvan oppilaan itsearvostuksen kehittämiseen. Myös Miller ja Moran (2012, 126) pitävät tärkeänä kiinnostuksen osoittamista oppilasta kohtaan oppilaan itsearvostuksen tukemiseksi. Millerin ja Moranin esittelemissä itsearvostuksen tukemisen keinoissa ei kuitenkaan tule esille muita edellä mainittuja välittämisen muotoja, joita puolestaan opiskelijat painottivat Milleriä ja Morania enemmän. Tutkimieni opiskelijoiden tavoin Johanssonin (2001, 77) sekä Scott ym. (1996, 290) tuloksissa opettajat puolestaan korostivat oppilaan itsetunnon tukemisessa lapsen hyväksymistä ja hänestä välittämistä. Lisäksi opettajat pitivät tärkeinä elementteinä itsetunnon tukemisessa lasten kuuntelemista ja oppilaan tuntemista (Johansson 2001, 77), jotka tulivat myös esille tutkimieni opiskelijoiden vastauksissa.

4.1.5 Oppilaan vahvuuksien ja heikkouksien tunnistaminen ja kehittäminen

Myös oppilaan vahvuuksien ja heikkouksien tunnistaminen ja kehittäminen oppilaan itsetunnon tukemisen keinona korostui luokanopettajaopiskelijoiden käsityksissä. Opiskelijoiden mukaan kaikissa oppilaissa on nähtävä vahvuuksia, ja opettajan pitää tuoda niitä myös esille: ”*Hänen [opettajan] tulisi pyrkiä löytämään jokaisesta oppilaastaan tämän vahvuutensa, tuoda se oppilaan tietoon ja pyrkiä sen kehittämiseen ja jalostamiseen* (K6). Eräs opiskelija (K24) tosin muistuttaa, että oppilaalle on luotava kuva myös hänen kehittämisalueistaan. Lisäksi toinen opiskelija (K10) huomauttaa, että vahvuudet tai heikkoudet eivät saa olla oppilaita erotteleva tekijä: ”*Tässä on kuitenkin josain määrin tasapainoiltava, ettei luokka jakaudu ’hyviin lukijoihin’ ja ’hyviin laskijoihin’, vaan kaikilla on oltava mahdollisuus menestyä jokaisessa oppiaineessa, toisten ’hyvyys’ ei tarkoita, että toiset ovat huonoja*”. Opiskelijat korostivat myös oppilaan itsearvioinnin näkökulmaa, jossa oppilas itse oppii huomaamaan omat vahvuutensa ja heikkoutensa:

-- miten se oppilas itse huomais missä olen hyvä tai missä minun pitää kehittyä, saattaa joku ihan pienellekin lapselle laittaa päivän päätteeksi se hymynaama että miten pärjäsin tänään tai miten minulla meni tänään niin ehkä siinäkin rupee jo vähän prosessoimaan sitä kuinka itse toimii... Ehkä se ois tärkeä hoksata niin sitten ehkä pystyis ymmärtää ja rakentaa sitä omaa itsetuntoakin paremmin. H4

Itsetunnon kehittymistä tukee -- se, että oppilasta ohjataan myös omatoimiseen itsensä sekä toimintansa arviointiin. Mitä paremmin oppilas hahmottaa omat vahvuutensa ja kehitysalueensa, sitä terveemmälle pohjalle itsetuntoa sekä omaa identiteettiään voi rakentaa. K18

Opettajan tulee myös auttaa oppilaita kehittämään ja hyödyntämään omia vahvuuksiaan. Lisäksi opettajan tulisi kertoa konkreettisesti, miten heikkouksissa voi kehittyä: ”*-- jos on jotain kehittämiskohteita, -- niin voi antaa neuvoja että miten kehittyä niissä, ei vaan sano että no sinun pitäis ehkä vähän nyt parantaa tuota englannin kielen taitoasi kun se on vitonen, vaan sitten antaa konkreettisia neuvoja että miten saavuttaa vaikka kasin tai seiskan --*” (H7). Tämän lisäksi opettajan tehtävänä on myös auttaa oppilasta hyväksymään omat heikkoutensa:

H2: -- jotenkin löytää se myös se että mitkä on ne minun vahvuudet ja mitkä on ne minun heikkoudet ja... siitä huolimatta vaikka on niitä heikkouksia niin... on ihan yhtä hyvä ku kaikki muutkin silleen että se ei, ne heikkoudet ei huononna sitä oppilasta tai mitenkä sen nyt sanois...

H3: että ihmisarvo pysyy.

Opiskelijoiden mukaan oppilaille tulisi saada myös ajatus siitä, että ihmiset ovat erilaisia vahvuuksineen ja heikkouksineen: ”*Opettajan olisi tärkeä tehdä oppilaille selväksi, että lahjakkuuksia ja taitoja on monenlaisia ja kaikkien ei tarvitse olla hyviä kaikessa*” (K6). Opiskelijoista poiketen Miller

ja Moran (2012) eivät tuoneet esille itsetunnon tukemisen keinoissaan viitteitä oppilaan vahvuuksien ja heikkouksien huomiointiin. He kuitenkin totesivat, että oppilaiden ryhmittely kykyjen perusteella ei välttämättä ole oppilaille hyväksi (Miller & Moran 2012, 100), jota myös opiskelija K10 painotti. Tutkimieni opiskelijoiden tavoin Johanssonin (2001, 77) tutkimat opettajat puolestaan toivat esille oppilaan vahvuuksien merkityksen oppilaan itsetunnolle.

4.1.6 Omasta toiminnastaan tietoinen ja yhteistyötä tekevä opettaja

Luokanopettajaopiskelijoiden mukaan opettajalla tulisi olla tietoisena päämääränä oppilaan itsetunnon tukeminen, jotta hän voi tukea oppilaan itsetuntoa. Opettajan tulisi myös tehdä tietoisia valintoja tämän päämäärän saavuttamiseksi; lisäksi häneltä vaaditaan tietoa itsetunnosta:

H5: -- *kyllähän jotkin pitää tehdä ihan tietosesti, semmosia tosiaan valintoja ja semmonen tavoite että minä pyrin siihen, jotta se sitten siinä työssä toteutuu ja tapahtuu ja se tulis silleen monipuolisesti eikä vaan vaikka niiden onnistumisten kokemuksista tai...*

H4: *Täytyy itse oppia tiedostamaan et mitä tekee, se voi, viedä aikaa että ei välttämättä huomaa niitä arkisia juttuja mitä toiselle sanoo ja toiselle unohtaa vaikka päivittäin sanoo, niin pitää silleen tulla tietoseks siitä omasta toiminnasta.*

H5: -- *pitää ensinnäkin just tietää niitä asioita mitkä kaikki vaikuttaa siihen oppilaan itsetuntoon --*

Opiskelijoiden tavoin myös Miller ja Moran (2012, 140) toivat esille, että opettajan täytyy ymmärtää mitkä tekijät vaikuttavat oppilaan itsetuntoon, jotta oppilaan itsetunnon tukeminen mahdollistuu. Opiskelijoiden mukaan oppilaan itsetunnon tukemiseksi opettajan tulisi myös kyetä refleктоimaan omaa toimintaansa; esimerkiksi toiminnan tasapuolisuutta oppilaita kohtaan. Lisäksi opettajalta tulisi löytyä myös tilanneherkkyyttä; taitoa olla vuorovaikutuksessa oppilaan kanssa ja kykyä asettua oppilaan näkökulmaan:

H2: -- *herkkyys ja tilannetaju, semmonen että millä tavalla oppilaiden kanssa ollaan vuorovaikutuksessa, just se että joku asia minkä opettaja sanoo, niin se saattaa jäädä jollekin oppilaalle tosi pitkäksi aikaa mieleen, jos opettaja ei -- osaa ajatella sitä silleen... oppilaan näkökulmasta, että pitää jollain tavalla osata kuitenkin asettua sen oppilaan näkökulmaan myös siinä opettajana, että minkälaisia vaikutuksia jollakin asialla voi olla sille oppilaalle.*

H1: *Niin pitäis just tietää että saattaa vahingossakin lipsahtaa joku juttu, mitä ei välttämättä ite opettajana ei aattele että sillä on vaikutusta mutta ku sillä oikeesti saattaa olla -- että pitäis olla ehkä semmone hyvä ihmistuntija, tai jotenki pitäis olla jotain semmosta psykologista silmää --*

Opettajan on myös tiedostettava oma roolinsa esimerkkinä ja mallina olemisesta. Opettaja näyttää siis esimerkillään lapsille esimerkiksi sosiaalisissa tilanteissa toimimista ja epäonnistumisen käsittelemistä, mutta toisaalta myös hyvää itsetuntoa ja toisten arvostamista: *”Opettajan tulisi myös toimia esimerkkinä toisten ihmisten arvostamisessa, mutta myös oman itsensä. Tähän vaikuttaa yleiset sanavalinnat ja mm. itsensä vähättelyn minimoiminen”* (K27). Myös Miller ja Moran (2012, 125–126), Scott ym. (1996, 290) sekä Rautio ja Uski (1997, 58, 77) pitivät opettajan mallia oppilaille hyvästä itsetunnosta ja toisten arvostamisesta yhtenä edellytyksenä, jota opettajalta vaaditaan oppilaan itsetunnon tukemiseksi.

Opiskelijat ajattelivat, että myös niin kodin ja koulun välinen kuin moniammatillinenkin yhteistyö voivat toimia keinoina tukea oppilaan itsetuntoa. Opettajan ja vanhempien välisen yhteistyön tarkoitus olisi tuolloin tukea oppilaan itsetuntoa sekä koulussa että kotona. Yhteistyöhön voisi kuulua esimerkiksi vanhempien kanssa keskustelua heidän lapsensa huonon itsetunnon mahdollisista syistä sekä keinoista, joilla huonoa lapsen itsetuntoa voisi tukea:

-- jos ajatellaan että oppilaalla on selvästi huono itsetunto, niin sitten minun mielestä -- se on niin tärkeä asia sen oppilaan elämän kannalta, että just se että voidaan vaikka vähän vanhempien kanssa keskustella, mitä vois olla ne keinot ja mitkä on ne tekijät mitkä vaikuttaa siihen oppilaan itsetuntoon, että miks sillä on vaikka niin huono itsetunto, että miten vois koti ja koulu yhdessä tukea sitä oppilaan itsetunnon kehitystä. H5

Eräs opiskelija (H7) ehdottaa, että vanhemmille voisi myös tarjota vinkkejä, miten tukea oppilaan vahvuuksia. Opettaja voi siis esimerkiksi kannustaa vanhempia viemään lapsensa sellaisen harrastuksen pariin, jossa lapsi voi kehittää vahvuuttaan. Moniammatillisen yhteistyön osalta opiskelijat totesivat, että koko koulun henkilökunta voi olla mukana tukemassa oppilaan itsetuntoa:

H5: -- se työyhteisön yhteistyö myös... sen oppilaan itsetunnon kehityksessä. -- kaikki ne, jotka työskentelee sen oppilaan kanssa. Opettajat yhdessä.

H4: Ja varmaan siihen voi kuulua sitten se henkilökuntakin.

H5: Nii kyllä, terveydenhoitaja.

H4: Siivooja menee ohi ja kattoo että olettepas te laittaneet kaikki kengät kauniisti siihen riviin, niin se on ihan arkinen juttu mikä sit kuitenkin voi olla oppilaasta hyvä, että ai minä osasin nyt laittaa ne sinne vihdoinkin.

Moniammatillinen yhteistyö on myös oppilaan itsetunnon tukemisen kannalta tärkeää silloin, kun opettaja huomaa, etteivät oma osaaminen tai jaksaminen enää riitä oppilaan tukemiseksi. Tilanne voi tällöin hyödyttää myös oppilasta, koska hän saa apua asiaan perehtyneeltä henkilöltä: *”-- onhan sen oppilaan kannaltakin parempi että hän saa sitten tarvittaessa oikeesti psykologin apua*

kuin sen opettajan apua, joka ei ole psykologi --” (H7). Myös Vesterisen (2011, 78) sekä Johansonin (2001, 77) tutkimat opettajat pitivät tärkeänä oppilaan itsetunnon tukemisessa kodin ja koulun välistä sekä moniammatillista yhteistyötä.

4.2 Oppilaan itsetunnon tukemisen merkitys

Käsittelen tässä alaluvussa toista tutkimuskysymystäni eli luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä oppilaan itsetunnon tukemisen merkityksestä. Opiskelijat korostivat vastauksissaan oppilaan itsetunnon tukemisen tärkeyttä; sitä pidettiin jopa koko luokanopettajan työn lähtökohtana. Opiskelijat miettivät myös perusteluja oppilaan itsetunnon tukemisen tärkeydelle sekä pohtivat, kenelle itsetunnon tukemista tulisi erityisesti suunnata. Käsittelen opiskelijoiden käsityksiä näistä teemoista tarkemmin seuraavissa alaluvuissa.

4.2.1 Itsetunnon tukeminen on tärkeää, koska se tukee oppilaan kehitystä

Luokanopettajaopiskelijat pitivät oppilaan itsetunnon tukemista tärkeänä, koska heidän mukaansa oppilaalle voi olla jatkossa hyötyä hyvästä itsetunnosta. Hyvän itsetunnon nähtiin tarjoavan hyvät lähtökohdat oppilaan elämälle: *”-- miten tärkeä se on just koko loppuelämän kannalta, et jos perustukset on huonot, niin miten sit pärjää elämässä jatkossa” (H4). Lisäksi hyvän itsetunnon nähtiin olevan yhteydessä hyvinvoivaksi aikuiseksi kasvamiseen: ”-- kuitenkin halus et omista oppilaista kasvais ihan semmosia kunnon kansalaisia ja yhteiskunnan jäseniä, tasapainosia --, ni kyllä sillä on siis vaikutusta, että onko ihmisellä hyvä vai huono itsetunto” (H7). Hyvinvoivaksi aikuiseksi kasvamisesta, jonka osana itsetunnon kehittymien nähtiin, pidettiin puolestaan tärkeämpänä kuin oppilaan tiedollista osaamista: ”-- että jos sä et nyt osaa jotain fysiikan kaavaa, niin se ei sun elämää kaada, mut semmoset elämäntaitojen hallinta, et minusta se itsetunto kuuluu niin vahvasti semmoisiin elämäntaitoihin tai linkittyy sinne --” (H6). Hyvän itsetunnon koettiin myös auttavan oppilasta selviämään pettymyksistä, haasteista ja epäonnistumisista:*

H5: Ja kuitenkin elämässä tulee paljon tilanteita, mitkä tulee koettelemaan sitä omaa itsetuntoa, niin se että, jos sille lapsena pystyy rakentamaan tai se oppilas rakentaa semmosen hyvän, vahvan terveen itsetunnon niin se selviytyy paljon paremmin haasteista ku haasteista, ja tuleehan niitä ikävaiheita, niinku joku murrosikä, jossa se varmasti horjuu se oma itsetunto ja muu mutta, mitä paremmalla pohjalla se on, sitä helpompi niihin haasteisiin on vastata ehkä.

H4: Ja eiks se oo tervettä itsetuntoo et osaa kohdata niitä pettymyksiäkin.

H5: *Niin ja toisaalta tietysti ku puhuttiin tuossa vaan niistä positiivisista asioista niin myös se, että onhan sekin sitä itsetunnon kehitystä, että pystyy just niihin epäonnistumisiin ja pettymyksiin suhtautumaan rakentavasti tai sillä tavalla et se nyt ei muserra sitä oppilasta -- vaan se että -- jokaiselle ihmiselle tulee niitä pettymyksiä ja epäonnistumisia ja virheitä ja muuta ja sit et ne on vaan sitä varten et sit siitä ponnistetaan eteenpäin.*

H4: *Ne ei saa murentaa sitä itsetuntoa tai olla siitä pois, pikemminkin joillain muilla keinoilla pitäis oppia sitte selviämään.*

Opiskelijat myös totesivat, että hyvä itsetunto auttaa oppilasta hyväksymään itsensä ja arvostamaan itseään:

-- mikä on se mitä mä haluaisin niille mun oppilaille välittää tai mitä mä haluaisin niille, niitten tulevaa elämää ajatellen, niin on onnellisuus, -- mutta sitte se, et miten siihen onnellisuuteen päästään, niin mun mielestä siellä on pohjalla se oppilaan itsetunto, minäkäsitys, se että se näkee itsensä positiivisessa valossa, se et se tykkää itsestään, sillä on hyvä olla itsensä kanssa -- H5

Opiskelijat pitivät siis hyvää itsetuntoa tärkeänä oppilaan tulevan elämän kannalta, mutta he eivät painottaneet niin paljon hyvän itsetunnon hyötyjä oppilaalle hänen nykyisessä elämäntilanteessaan. Opiskelijoiden käsitykset olivatkin osittain yhteneviä myös esimerkiksi Dumontin ja Provostin (1999), Rectorin ja Rogerin (1997), Avisonin ja McAlpinen (1992) sekä Eganin ja Perryn (1998) tuloksien kanssa hyvän itsetunnon hyödyistä oppilaan psyykkiselle hyvinvoinnille; näiden tutkijoiden mukaan hyvä itsetunto auttaa selviämään haasteista ja stressitilanteista, lisäksi se suojaa masennukselta ja lievittää stressin vaikutuksia. Opiskelijoiden käsityksissä ei kuitenkaan tullut niin selvästi esille, että hyvä itsetunto auttaisi oppilasta menestymään koulussa. Yksi opiskelija (H2) kuitenkin totesi, että opettajan tulisi ottaa huomioon oppilaan kasvu ihmisenä, koska se on edellytys asiasisältöjen oppimiselle. Lisäksi toinen opiskelija (H3) perusteli itsetunnon tärkeyttä siten, että kun oppilas uskoo omaan osaamiseensa, auttaa se häntä myös menestymään: *"-- jos kysytään et miks haluat tukea jonkun itsetuntoa niin tavallaan se että, jokainen meistä tietää sen että silloin ku sä uskot siihen että sä osaat niin sä pystyt parhaimpaas".* Nämä kaksi opiskelijaa ovatkin samoilla linjoilla Keltikangas-Järvisen (1992) ja Rosenberg ym. (1995) kanssa, jotka havaitsivat yhteyden hyvän itsetunnon ja koulumenestyksen välillä.

4.2.2 Itsetunnon tukeminen tulisi suunnata oppilaille tarpeen mukaan

Opiskelijat pohdiskelivat myös sitä, millaisilla lapsilla on erityinen tarve itsetunnon tukemiseksi. Muutama opiskelija piti tärkeänä ujojen ja arkojen oppilaiden itsetunnon tukemista: *"-- usein huomaa sen itsetunnon tukemisen merkityksen silloin ku on kyseessä just ujo tai arka tai silleen että, ehkä just silloin se mitenkä se on tärkeä on se semmonen kannustaminen ja -- just semmonen*

löytää ne vahvuudet ja niiden kautta sitte pystyy kannustamaan ja jotenki rohkasemaan...” (H2). Toisaalta toinen opiskelija (H3) totesi, että myös äänekkäät oppilaat voivat tarvita itsetunnon tukemista. Opiskelijat miettivät myös oppilaan koulumenestyksen yhteyttä itsetunnon tukemisen tarpeeseen mutta tulivat lopulta siihen tulokseen, että myös hyvin koulussa pärjäävillä voi olla huono itsetunto:

H5: -- ne oppilaat jotka on vähän huonompia joissain oppianeissa tai koulu ei ihan niin maistu, niin semmosille se on ehkä aika paljon tärkeempää... Tai no riippuu tietysti tilanteesta, voihan olla myös semmosia oppilaita jotka on tosi hyviä koulussa mut silti ne ei luota itseensä yhtään.

H4: Ei vaikka viittaa ollenkaan, tai ei uskalla viitata, vaikka siinä kun on vastaus oikein niin siinä vois nousta se itsetunto, mut sit jos vastaakin väärin niin sitte ei uskalla ottaa sitä riskiä.

Kaksi opiskelijaa keskusteli myös kotiolosuhteiden yhteydestä itsetunnon tukemisen tarpeeseen koulussa. He totesivat, että oppilaan kotoaan saamalla tuella on vaikutusta siihen, kuinka paljon opettaja tukee oppilaan itsetuntoa koulussa:

H3: -- puhutaan paljon siitä et pitää olla tasa-arvosta ja pitää kaikille antaa saman verran mutta sitte minä oon kyllä myös sitä mieltä, että -- on myös ryhmä oppilaita, joitten itsetunnossa... jotka saa sen tuen siihen kasvuun ja kehitykseen kotoon -- oppilaissa on erilaisia tarpeita ja joillekin pitää antaa kauhalla ja toisille se riittää lusikalla silleen että jos, jos kaikki on hyvin siellä kotona ja sä saat, sitä sun itsetuntoa tuetaan siellä tarpeeks niin sen opettajan merkitys siinä tapauksessa pienenee mutta -- jos on oppilas joka ei saa sitä mistään muualta niin se... sille opettajan mun pitää mielestä ammentaa enemmän ja enemmän ku sille joka sitä kotoosa saa.

H2: niin se on kyllä totta, tai että kaikki tarvii sitä huomioo ja semmosta huomiointia, mutta osa tarvii sitä enemmän.

Opiskelijat toivat siis esille erilaisia oppilaiden ominaisuuksia, joiden he ajattelivat olevan yhteydessä oppilaan itsetunnon tukemisen tarpeeseen. Tiivistettynä voikin siis todeta, että opiskelijat ajattelivat erityisesti sellaisten oppilaiden tarvitsevan itsetunnon tukemista, joilla on siihen jokin selvä tarve; esimerkiksi arkuus tai kotoa saatavan tuen puute. Opiskelijoiden mukaan siis esimerkiksi vanhempien toiminta tai oppilaan psyykinen hyvinvointi ovat yhteydessä siihen, millainen itsetunto oppilaalla on. Opiskelijoiden tavoin myös esimerkiksi Hammond ja Romney (1995) sekä Carlson ym. (2000) ovat todenneet, että psyykkisen hyvinvoinnin ja itsetunnon sekä vanhempien toiminnan ja itsetunnon välillä on yhteys. Opiskelijat eivät kuitenkaan tuoneet esille, että tietty sukupuoli vaikuttaisi itsetunnon tukemisen tarpeeseen. Opiskelijoista poiketen nimittäin Moksnes ja Espnes (2012, 486) huomauttavat, että koska tytöillä on huonompi itsetunto kuin pojilla, tulisi erityisesti tyttöjen itsetuntoa tukea.

4.3 Haasteita oppilaan itsetunnon tukemisessa

Tässä luvussa esittelen luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä haasteista, joita oppilaan itsetunnon tukemisessa voi ilmetä. Opiskelijat pitivät haasteina opettajan tai vanhempien ristiriitaisia viestejä oppilaalle, ongelmia opettajan ja oppilaan välisessä suhteessa, resurssipulaa sekä sitä, että lasten kanssa työskentely vaatii herkkyyttä ja havainnointitaitoja.

4.3.1 Opettajien tai vanhempien ristiriitaiset viestit oppilaalle

Opiskelijat pitivät yhtenä haasteena oppilaan itsetunnon tukemisessa eroja, joita ilmeni opettajan ja vanhempien suhtautumisessa lapseen. Haastavana pidettiin esimerkiksi sellaista tilannetta, jossa vanhemmat eivät tue oppilaan itsetuntoa, ja opettajalle jää tällöin kaikki vastuu oppilaan itsetunnon tukemisesta. Tällöin opiskelija (H5) ajatteli siis vanhempien negatiivisen suhtautumisen vaikuttavan enemmän lapseen kuin opettajan positiivisen suhtautumisen:

-- jos vaikka jossain kotona vanhemmat latistaa sitä oppilasta koko ajan, niin aika vaikee sitä on yksin siellä koulussa sitte nostattaa, tai vahvistaa, toki siihen pystyy ja se varmasti jollain tavalla vaikuttaa mutta yleensä nuo on jotenkin semmosia että se, jos siellä jossain on se negatiivinen niin se on jotenki vahvempi, niin sitte se positiivinen ei pysty vaikuttamaan siihen niin voimakkaasti. H5

Myös se nähtiin haasteena, että vanhempien ja opettajan vaatimukset oppilaan koulusuorituksille ovat ristiriidassa keskenään:

H6: Niin ja sit minusta haasteena vois olla se et jos esimerkiks oppilas saa ristiriitaisia viestejä -- että jos yrität koulussa selittää et se on ihan hyvä jos sulla on matikassa kasi ja sit jos kotona vaaditaan kymppiä eli just se, tai jos ne saa ristiriitasta viestiä kavereilta tai ylipäättänsä mistä vaan, et se on semmonen ristiriitaisuus.

H7: Niin niinpä se ehkä sit sekottaa oppilasta, et mikä tässä on sit se oikee.

Myös opettajien ristiriitainen palaute voi olla haaste oppilaan itsetunnon tukemisessa. Eräs opiskelija (H5) antoi tästä esimerkin kertomalla omasta kokemuksestaan kuvaamataidosta annetusta palautteesta. Hän oli pitänyt itseään keskivertotasoisena oppilaana kuvaamataidossa alakoulussa mutta yläkoulussa hänen käsityksensä itsestä olivat huonontuneet kuvaamataidon opettajan negatiivisen palautteen seurauksena. Lukiossa hän oli puolestaan taas saanut positiivista palautetta omasta osaamisestaan. Opiskelija ei kuitenkaan silti enää koskaan pystynyt pitämään itseään hyvänä kuvaamataidossa, koska yläkoulun kuvaamataidon opettajan näkemys oli vaikuttanut häneen niin voimakkaasti.

4.3.2 Ongelmat opettajan ja oppilaan välisessä suhteessa

Opiskelijat pitivät yhtenä haasteena oppilaan itsetunnon tukemisessa ongelmia, joita voi ilmetä oppilaan ja opettajan välisessä suhteessa. Eräs opiskelija (K10) esimerkiksi käsitti haasteeksi tilanteen, jossa opettaja ei pidä oppilaastaan: *"Haasteita varmasti on, sillä oppilaissakin on sellaisia, joista vain syystä tai toisesta pitää enemmän (tai vähemmän) kuin muista"*. Myös opiskelijat H6 ja H7 keskusteleivat samasta asiasta, ja pohtivat että haasteita ilmenee, mikäli opettajan ja oppilaan välinen suhde on huono:

H6: -- et voihan olla et oppilaan kaa ei kemiat kohtaa ollenkaan. Et silleen et ei vaan jotenki se yhtään

H7: Löydä sitä yhteyttä

H6: Niin ni se on aika hankalaa.

H7: Niin tai siinä ehkä tulee just se että et voi niin aitona olla siinä tilanteessa sit jos yrität tukea, jos oikeesti et vaan saa sitä yhteyttä siihen oppilaaseen, ni sitte ehkä helpompi on luoda semmoseen, tai kannustaa semmosta ja sanoo aidosti ne omat mielipiteensä johon sä oot luonu semmosen hyvän suhteen.

Eräs opiskelija (H7) piti myös haasteena oppilaan itsetunnon tukemisessa tilannetta, jossa opettaja ei ole tietoinen oppilaan kotona tapahtuneista ikävistä asioista. Oppilas voi siis kotitilanteensa takia käyttäytyä koulussa häiritsevästi, ja jos opettaja ei tiedä kotiasioista, voi opettaja ajatella että hän ei pidä oppilaasta juuri häiriökäyttäytymisen vuoksi. Jos taas opettaja on tietoinen oppilaan ikävästä kotitilanteesta, osaa hän suhtautua lapseen ja hänen käyttökseen toisella tavalla ja tukea myös lapsen itsetuntoa paremmin.

4.3.3 Resurssipula

Opiskelijat pitivät myös puutteellisia resursseja yhtenä haasteena opiskelijan itsetunnon tukemisessa. Yksi puutteellisista resursseista on aika: kiireen takia opettaja ei välttämättä muista tukea oppilaan itsetuntoa: *"-- jos sulla on hirvee kiire nii muistaks sinä sit sanoo että voi vitsit toi sun kynän asento on nyt hyvä tossa, et hienosti opit eilisestä, muistat miten sitä piti pitää"* (H4). Lisäksi eräs opiskelija (H3) koki kiireen vaikeuttavan opettajan jaksamista ja samalla myös oppilaan itsetunnon tukemista: *"-- jos on kiire niin pinna kiristyy -- monesti niin sitten niissä tilanteissa ku itellä voimat loppuu ni niissä tilanteissa sen toisen itsetunnon tukeminen on hiukan haastavampaa"*. Toisaalta kiireen nähtiin olevan uhka myös suoraan oppilaalle ja hänen itsetunnolleen:

Ja sit esimerkiks kun on kiire opiskeluissa tai opinnoissa ja näin, niin sit se ei kyllä välttämättä kaikkien itsetunton paranna, koska sitte jotkin taas on semmosia hitaita etenijöitä ja tälleen, niin sitte jos on koko ajan kiire ja käydään yks kappale yhdessä tunnissa, niin sit jotkin vaan oppii hitaammin niin niille tulee ehkä epäonnistumisen kokemuksia vaan sen kiireen takia. H7

Ajan puutteen lisäksi opiskelijat pitivät suuria ryhmäkokoja haasteena oppilaan itsetunnon tukemiselle. Isot ryhmäkoot vaikeuttavat oppilaan yksilöllistä huomiointia: ”*Ja haaste tietysti on myös se, että ryhmäkoot. Jos on hirmu isot ryhmät, niin vaikka kuinka sun pitäis jokainen oppilas kohdata yksilöllisesti, henkilökohtaisesti, mutta jos sulla on 30 oppilasta luokassa, niin se on aika vaikeeta*” (H5). Eräs opiskelija (H4) näki myös koulun teoriapainotteisuuden haasteena oppilaan itsetunnon tukemiselle. Hänen mukaansa itsetunnon tukeminen jää teoreettisen tiedon opettamisen varjoon:

Se on niin teoriapainotteista tuo koulu, että tärkeemmäks nähdään se, et oppii asioita, tollasia tieteellisiä vai mitä ne nyt onkaan, -- niin se tärkeemmät asiat, minun mielestä tärkeemmät asiat kuten vaikka se itsetunto, ni se ehkä sit unohtuu tai jää sinne taustalle jos sitä ei tietoisesti ota esille ite. H4

Ulkoisten resurssien puutteen lisäksi myös puutteet opettajan omassa osaamisessa voivat vaikeuttaa tutkimieni opiskelijoiden mukaan oppilaan itsetunnon tukemista. Erityisesti vasta töihin päässeillä opettajilla voi olla haasteita, koska opettajan keskittyminen kohdistuu vielä työuran alussa muihin asioihin kuin oppilaan itsetunnon tukemiseen:

-- ehkä näin alkuvaiheessa -- se oma keskittyminen on niin paljon niissä perusasioissa, niinku siinä että yrität saada ne lapset oppimaan ja yrität hallita kokonaisuuden ja sen koko koulupäivän ja yrität muistaa ne välitunnilla tehtävät asiat, hakee niitä luistimia sieltä ja kypäriä täältä ja laittaa viestiä vanhemmille ja kaikkee muuta, niin se että kun se ajatus on muutenkin miljoonassa eri asiassa, niin sitten se miten sä vielä muistat ne pienet mutta tärkeet asiat. H5

Opiskelijat pohtivat myös opettajan oman itsetunnon vaikutusta oppilaan itsetunnon tukemiseen. Jos opettajalla on huono itsetunto, ei hänellä silloin ole enää välttämättä voimavaroja tukea oppilaidensa itsetuntoa:

H6: -- mikä opettajan oma itsetunto on, et jos sillä itellä vaikka menee hirmu huonosti ja kaikki ihan sekasin omassa päässä, niin onks se välttämättä, pystyyks se sitte?

H7: Niinpä, sit ei oo ehkä resursseja itellä enää ruveta tukemaan muitten itsetunton, jos sun pitäis rakentaa omaa itsetunton tai sit saada oman elämän perusteet kuntoon.

Oppilaan koulukiusatuksi joutumista pidettiin myös haasteena itsetunnon tukemiselle. Eräs opiskelija (H7) näki haastavana positiivisten kokemusten saamisen koulukiusatulle oppilaalle hänen itsetuntonsa kehittämiseksi parempaan suuntaan. Lisäksi koulukiusatun oppilaan itsetunnon kehittäminen vaatii opettajalta niin resursseja kuin kärsivällisyyttäkin:

-- et jos oppilas on koulukiusattu tai muuta niin sit taas itellä pitää olla aika paljo resursseja siihen tukemiseen, et sit ei pidä heti ottaa itteensä jos ei onnistu siinä et välttämättä, tai siis et voi päivässä ehkä muuttaa sitä oppilasta, että -- "tänään kun oonkin kannustava niin huomenna sillä onkin tosi hyvä itsetunto", vaikka sitä on kiusattu tyyliin kolme vuotta, että kaikki ei oo aina myöskään itestä kiinni. H7

Myös Vesterisen (2011, 65) tutkimat opettajat käsittivät suuren ryhmäkoon haasteeksi oppilaan itsetunnon tukemisessa. Tutkimani opiskelijat eivät kuitenkaan maininneet vaihtolovelvollisuutta ongelmana, toisin kuin Vesterisen (2011, 76) tutkimat opettajat, jotka ajattelivat vaihtolovelvollisuuden hankaloittavan moniammatillista yhteistyötä.

4.3.4 Herkkyys ja havainnointitaidot

Opiskelijat pitivät myös haasteena oppilaan itsetunnon tukemisessa herkkyyttä ja havainnointitaitoja, joita opettajalta vaaditaan oppilaan itsetunnon kehittämiseksi. Opettajalta vaadittavalla herkkyydellä opiskelijat tarkoittivat sitä, että opettajan on oltava tietoinen omasta toiminnastaan ja itsetunnon tukemisen lähtökohdista. Haasteeksi koettiin siis se, että opettaja voi tietämättään vahingoittaa lapsen itsetuntoa: *"Opettajan epähuomiossa sanoma asia voi jäädä oppilaan mieleen niin, että hän muistaa sen pitkään. Pienikin asia, joka on sanottu oppilaalle väärällä tavalla, voi alkaa murentaa oppilaan itsetuntoa."* (K4). Myös kaksi muuta opiskelijaa keskustelivat siitä, kuinka helposti opettaja voi vaikuttaa oppilaan itsetuntoon negatiivisesti:

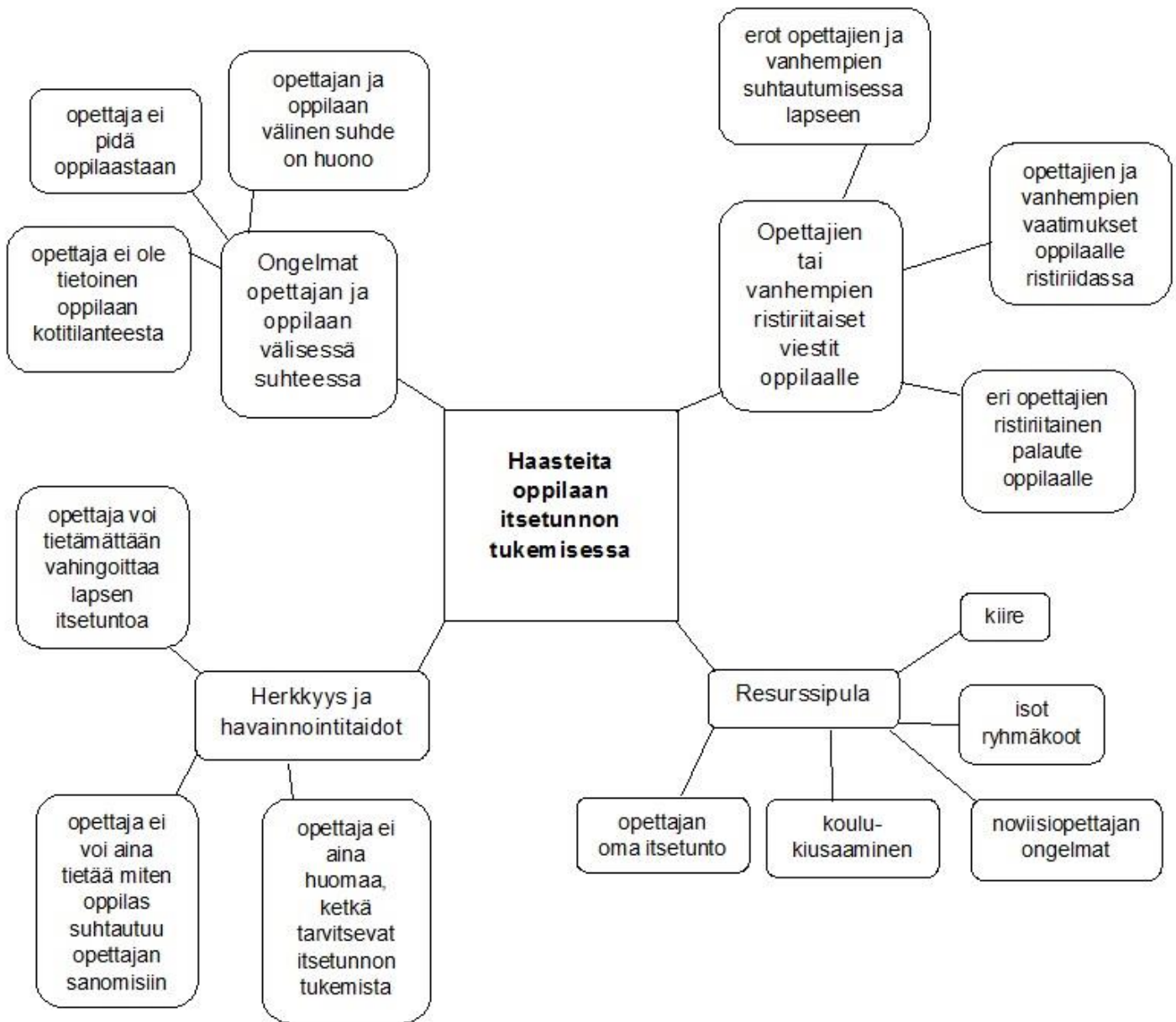
H5: -- mutta jos mietitään miten pienillä asioilla voi sen sijaan romuttaa sen oppilaan itsetunnon, ni se on muutama semmonen huono sana väärään paikkaan ni... se voi olla siinä.

H4: Kokemus: en pärjää liikunnassa yhtään ja sit joku on vahvistanu sitä et etkö sinä nyt osannutkaan tehdä tuotakaan niin sit se voi olla koko loppu ikänsä mukana siellä, et.

H5: Ni tai sit yks musiikin laulukoe, missä se opettaja sanoo, että eihän tämä nyt kyllä ihan nappiin menny että... että seiska, niin sit sille oppilaalle tulee semmonen että voi mä en voi enää koskaan laulaa, no ei tietenkään kaikille mutta voi helposti tulla.

Haasteena pidettiin myös oppilaalle tahattomasti aiheutettuja negatiivisia tuntemuksia. Opettaja ei voi siis aina tietää miten oppilas suhtautuu opettajan sanomisiin ja tekemisiin: *"vaikka puhuin just siitä herkkyydestä ja pitää opettajan mieltä miltä se oppilaasta tuntuu, mut että eihän aina voi tietää miltä toisesta tuntuu"* (H2). Opiskelijat näkivät myös opettajalta vaadittavat havainnointitaidot haasteena, koska opettaja ei välttämättä aina huomaa ketkä oppilaat tarvitsisivat itsetunnon tukemista: *"-- että yleensä just ne kiinnittää huomiota ne semmoset tosi ääriytyypit, -- et ei sitten liikaa anna keskity heihin vaan sitte et miten sitte tunnistaa oikeesti ne ketkä ehkä saattas tarvita sitä*

tukee vielä enemmänki --" (H1). Kuviossa 6 on yhteenveto opiskelijoiden kokemista haasteista oppilaan itsetunnon tukemisessa.



KUVIO 6. Luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä oppilaan itsetunnon tukemisen haasteista

4.4 Opettajankoulutuksen keinoja tukea tulevaa luokanopettajaa oppilaan itsetunnon kehittäjänä

Tässä luvussa käsittelen luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä keinoista, joilla opettajankoulutus voisi tukea heitä oppilaan itsetunnon kehittäjinä. Esittelen ensin luokanopettajaopiskelijoiden toiveita niistä tiedoista ja taidoista, joita opettajankoulutus voisi tarjota heille avuksi oppilaan itsetunnon tukemiseen. Tämän jälkeen kerron millä menetelmillä opiskelijat haluaisivat oppilaan itsetunnon tukemista käsiteltävän opettajankoulutuksessa.

4.4.1 Tiedot ja taidot

Luokanopettajaopiskelijat kaipasivat erityisesti lisää kasvatustieteistä tietoa. Moni opiskelija totesi, että luokanopettajakoulutuksessa on heidän käsityksensä mukaan melko vähän psykologiaan painottuvia opintoja, vaikka siitä olisi hyötyä myös oppilaan itsetunnon tukemista ajatellen: *”Mielestäni opettajakoulutukseen tulisi lisätä enemmän kehityspsykologiaa, jotta opettajan käsitys lapsen kasvusta ja itsetunnon kehityksestä vahvistuisi”* (K25). Oppilaan itsetunnon tukemisen käsittely jäi opiskelijoiden mukaan vain pinnalliselle tasolle: *”-- hirmu monessa kurssissa kyllä sanotaan sitä, että oppilaan itsetunto ja minäkäsitys, et ne on hirmu tärkeitä asioita, mut sitten niitä ei kuitenkaan sen enempää aukasta”* (H5). Opiskelijat eivät siis omien käsitystensä mukaan välttämättä hahmottaneet tavallisia arkisia tekoja oppilaan itsetunnon tukemiseksi, koska opettajankoulutuksessa tätä yhteyttä ei ollut tuotu esille:

H5: *Mutta taas toisaalta jos mietitään niin kyllähän joku kiusaamisen ennaltaehkäisy, niin onhan sekin itsetuntoon liittyvää*

H4: *Sitä ei vaan sanota suoraan*

H5: *Nii et sitte ku rupee just miettimään, kaikki sosiaalisten taitojen harjoittaminen, nehan vaikuttaa kaikki siihen, itsearviointi, noniin rupeehan näitä löytymään! Mutta ehkä se että ei anneta sitä suoraa linkkiä sitte sinne, mutta onhan näitä asioita.*

H4: *Se on oman pohdinnan varassa mitkä liität sitte sinne.*

Opiskelijat siis toivoivatkin, että oppilaan itsetuntoa käsiteltäisiin opettajankoulutuksessa tarkemmin ja selkeämmin: miten itsetunto kehittyy, mitkä tekijät vaikuttavat siihen, millaisia seuraamuksia tietynlaisella itsetunnolla on, sekä miten opettaja tunnistaa oppilaan itsetuntotyypin. Lisäksi koulutuksessa tulisi nostaa esille opettajan ja opetuksen merkitys oppilaan itsetunnolle: *”Tulisi korostaa opettajan ja opetuksen roolia oppilaan itsetunnon tukemisen kannalta”* (K22). Kasvatustieteiden tiedon lisäksi opiskelijat toivoivat oikean elämän esimerkkejä ja käytännön vinkkejä oppilaan

itsetunnon tukemiseen. Oikean elämän esimerkeillä tarkoitettiin esimerkiksi työssä olleiden tai olevien opettajien kokemuksia ja käytänteitä. Keksittyjen esimerkkioppilaiden avulla opiskelijat voisivat myös itse pohtia sopivia keinoja kyseisen oppilaan itsetunnon tukemiseen: ” -- *joidenkin esimerkkien kautta lähdeittäis yhdessä pohtimaan et mitkä vois olla niitä keinoja, et okei meillä on tällönen oppilas nytten, ja miten lähtisit, miten voisit rakentaa sitä oppilaan itsetuntoo.*” (H5). Käytännön vinkit olivat samansuuntaisia oikean elämän esimerkkien kanssa: opiskelijat toivoivat konkreettisia harjoituksia aiheeseen liittyen esimerkiksi harjoittelussa. Toisaalta eräs opiskelija (H6) myös muistuttaa, että itsetunnon tukemiseen ei ole yhtä käytännön keinoa, joka sopisi kaikille oppilaille:

-- monesti ihmiset pyytää et konkreettisia käytännön juttuja, jotain konkreettista, mutta eihän tähänkään välttämättä oo niin konkreettista semmosta, että ei oo semmosta et sun pitää tehdä näin, et toki näitä asioita voitais käsitellä enemmän ja vähän voitais vaikka yhdessä pohtia millä sitä vois tukea, että niitä keinoja, mut ku eihän siihen oo semmosta avainta onneen.

Opiskelijoiden mukaan he tarvitsisivat oppilaan itsetunnon tukemiseksi myös lisää harjoitusta vuorovaikutuksesta oppilaan kanssa. Eräs opiskelija (K8) esimerkiksi ajatteli, että opettajankoulutus ei anna opettajille valmiuksia kohdata oppilaita yksilöinä: ”*Oppilaista pitäisi enemmän puhua yksilöinä. Koulutus keskittyy liikaa oppiaineiden sisällönhallintaan, isojen linjojen vetämiseen ym. asioihin, jotka opettajan arjessa ovat toki taustalla, mutteivät auta yksilön kohtaamisessa.*” (K8). Muutama opiskelija kaipasi myös lisäharjoitusta ja ohjausta palautteen antamisesta oppilaalle. Myös oppilaanohjauksen käsittelyä toivottiin enemmän pakollisiin opintojaksoihin. Opiskelijat pitivät myös ammatillisen kasvun tukemista tärkeänä teemana opettajankoulutuksessa. Heidän mukaansa opettajankoulutuksessa tulisi tukea ja seurata opettajaopiskelijan reflektointitaitoja. Eräs opiskelija (K11) puolestaan huomautti, että opettajankoulutuksen olisi pyrittävä luomaan opiskelijoistaan eettisesti käyttäytyviä aikuisia, jotta oppilaan itsetunnon tukeminen olisi edes mahdollista:

Nuorien opiskelijoiden joukossa on selkeästi ns. "koulukiusaajia" jotka jatkavat toisten molaamista myös yliopistomaailmassa. Tämän pois kitkeminen on ehdottomasti tärkein askel kohti ammattimaisuutta. Jos tulevat opettajat arvottavat ihmisiä suosion, ulkonäön, iän ja tavaroiden perusteella ei heillä paljoa ole työkaluja erilaisten oppilaiden hyväksymiseen ja tukemiseen.

Toinen opiskelija (K2) sen sijaan ajatteli, että opettajaopiskelijoiden omaan itsetuntoon täytyisi panostaa opettajankoulutuksessa. Hänen mukaansa tuleva opettaja tarvitsee hyvän itsetunnon, jotta hän pystyy tukemaan oppilaiden itsetuntoa:

Mielestäni myös isolla osalla luokanopettajaopiskelijoita itsetunto on turhan heikolla tolalla jostain syystä, joten koulutuksessa olisi osittain saatava huomioitava myös tämä. Jotta opiskelija voisi jatkossa tukea oppilaita terveeseen itsetuntoon, on hänelle itselleen ensin muodostettava sellainen. Kuten lapsellekin, myös aikuisella onnistuisten kokemukset ovat tärkeitä. Olisikin

tärkeää, linkittyen esimerkiksi vaikkapa harjoitteluun, linkittää jonkinlainen tehtävä, jossa opiskelija tarkkailee oman itsetuntonsa kulmakiviä ja itsetuntonsa kehittymistä.

4.4.2 Menetelmät

Opiskelijat toivoivat itsetunnosta ja sen tukemisesta omaa opintojaksoa, tai että aihetta käsiteltäisiin muun opintojakson tai muiden opintojaksojen ohessa. Opintojaksoilla opiskelijat halusivat käsitellä aihetta keskustellen luentojen tai harjoituskertojen yhteydessä. Itsetuntoa ja sen tukemista toivottiin käsiteltävän myös opetusharjoittelussa. Opiskelijat ehdottivat, että harjoittelussa aihetta voisi lähestyä esimerkiksi suuryhmäohjauksessa tai ohjauskeskustelussa oman ohjaajan kanssa. Tällöin itsetunnon tukemiseen saataisiin kaivattua konkreettisuutta: *”ehkä harjoittelujen yhteydessä teemaa olisi kaikkein luontevinta pitää esillä vaikkapa jonkin ohjauskeskustelun aiheena: tällöin voitaisiin käydä luokan kontekstissa ja käytännön kautta läpi, mitä itsetunnon tukeminen voisi olla tässä luokassa ja kuka tukea erityisesti voisi tarvita”* (K5). Opetusharjoittelussa mahdollistuisi myös opiskelijan vuorovaikutustaitojen harjoittelu sekä erilaisten oppilaiden tukeminen. Opiskelijat ehdottivat myös opiskelijan oman toiminnan tarkkailua esimerkiksi oppituntien videoimisen avulla, jolloin oppilaan itsetunnon tukemisen tilanteet tulisivat myös opiskelijalle konkreettisiksi: *”-- oman toiminnan tarkkailu videon kautta opetusharjoittelussa (miten rohkaisen, miten annan palautetta)”* (K20).

Kaksi opiskelijaa toivoi oppilaan itsetunnon tukemisesta myös kirjallisuusvinkkejä, jotka ohjaisivat opiskelijaa esimerkiksi oppilaiden ymmärtämiseen. Eräs opiskelija (K3) kaipasi puolestaan lisää yhteistyötä luokanopettaja- ja erityisopettajaopiskelijoiden välille, mikä mahdollistaisi osaamisen jakamisen opiskelijoiden kesken: *”Luokanopettajien ja erityisopettajien yhteistyötä tulee lisätä koulutuksen aikana. Jaetun tiedon ja kokemuksen sekä moniammatillisen yhteistyön oppilaan identiteetin/itsetunnon tukemisessa tulisi olla jo osa koulutusta.”* (K3).

5 TULOSTEN KOONTIA JA POHDINTAA

Tuon esille tässä luvussa ensin yhteenvedon tutkielmani tuloksista, jonka jälkeen esittelen ehdotukseni oppilaan itsetunnon ja sen tukemisen käsittelyyn opettajankoulutuksessa. Luvun loppuun arvioin tutkimukseni luotettavuutta ja tarkastelen tutkielmani tulosten merkitystä sekä mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

5.1 Yhteenveto tuloksista

Ensimmäinen tutkimuskysymykseni käsitteli luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä oppilaan itsetunnon tukemisen keinoista. Opiskelijoiden käsitykset olivat monipuolisia, koska he löysivät useita eri tapoja tukea oppilaan itsetuntoa. Opiskelijoiden mukaan oppilaan itsetuntoa voi tukea realistisella ja kannustavalla palautteella, tuottamalla oppilaalle onnistumisen kokemuksia ja luomalla oppilaille turvallinen sosiaalinen ympäristö. Lisäksi opettajan tulisi tunnistaa ja kehittää oppilaan vahvuuksia ja heikkouksia ja toimia aidosti oppilaistaan välittävänä aikuisena, joka on tietoinen omasta toiminnastaan ja tekee yhteistyötä niin kodin kuin koulun muun henkilökunnankin kanssa. Opiskelijoiden käsityksissä oli kuitenkin vaihtelua. Osa opiskelijoista nimesi useita itsetunnon tukemisen keinoja ja perusteli niiden käyttöä, osa taas kuvasi käsityksiään pintapuolisesti. Vaihtelu opiskelijoiden vastauksissa voi kertoa ehkä siitä, että keinot oppilaan itsetunnon tukemiseksi eivät ole jäsentyneet opiskelijoille, vaan ne ovat lähinnä oman pohdinnan kautta syntyneitä ajatuksia.

Yhteenvetona voi todeta, että tutkimieni luokanopettajaopiskelijoiden käsitykset oppilaan itsetunnon tukemisen keinoista olivat enimmäkseen yhteneviä Millerin ja Moranin (2012) esittämien itsetunnon tukemisen keinojen kanssa (ks. taulukko 13). Opiskelijoiden käsityksissä oli havaittavissa useita itsetunnon tukemisen keinoja joko selvinä mainintoina tai epäsuorina viittauksina. Opiskelijat eivät kuitenkaan painottaneet niin vahvasti oppilaan itsearvostuksen tukemista kuin Miller ja Moran (2012). Oppilaalle saatava tunne oikein toimimisesta jäi opiskelijoilla lähes kokonaan mainitsematta. Opiskelijat toivat kuitenkin esille muita itsearvostuksen (sekä kyvykkyyden) tukemisen keinoja, jolloin heidän käsityksensä oppilaan itsetunnon tukemisesta tukivat itsetunnon kaksiulotteista määritelmää. Tutkimani opiskelijat toivat myös esille sellaisia itsetunnon tukemisen keinoja, joita ei mainittu Millerin ja Moranin (2012) kuvaamissa keinoissa. Esimerkiksi oppilaan vahvuuksien ja heikkouksien huomaaminen ja kehittäminen, monipuoliset opetusmenetelmät, kiusaamisen ennal-

taehkäisy ja siihen puuttuminen sekä oppilaan yksilöllinen huomiointi olivat sellaisia itsetunnon tukemisen keinoja, joita vain opiskelijat painottivat.

TAULUKKO 13. Luokanopettajaopiskelijoiden käsitykset oppilaan itsetunnon tukemisen keinoista verrattuna Millerin ja Moranin (2012) esittämiin itsetunnon tukemisen keinoihin

KYVYKKYYTTÄ TUKEVIA KEINOJA			ITSEARVOSTUSTA TUKEVIA KEINOJA		
opiskelijoiden mukaan			opiskelijoiden mukaan		
Menestyksen kokemukset:			Tunne omasta tärkeydestä:		
<i>Selkeä maininta</i>	<i>Epäsuora viittaus</i>	<i>Ei mainintaa</i>	<i>Selkeä maininta</i>	<i>Epäsuora viittaus</i>	<i>Ei mainintaa</i>
eriyttäminen	vertaisten kanssa työskentely	—	opettajan malli itsen ja toisten arvostamisesta	oppilaiden mielipiteiden huomiointi	Circle-time -menetelmä
formatiivinen arviointi ja arviointi, joka tehdään suhteessa oppilaan aikaisempaan toimintaan	tv:n käyttö oppimisen välineenä		huolehtiva ilmapiiri luokassa ja koulussa		
hallinnan tunteen mahdollistaminen					
Positiivinen ja realistinen käsitys omista kyvyistä:			Tunne oikein toimimisesta:		
<i>Selkeä maininta</i>	<i>Epäsuora viittaus</i>	<i>Ei mainintaa</i>	<i>Selkeä maininta</i>	<i>Epäsuora viittaus</i>	<i>Ei mainintaa</i>
tarpeen mukaan annettu kehu	oppilaiden älykkyyks-käsitysten haastaminen	oppilaiden motivaation ymmärtäminen	—	hyvään käyttäytymiseen rohkaiseminen ja hyvän käytöksen huomaaminen	vertaistutorointi
		korkeiden mutta realististen odotusten asettaminen			odotusten asettamien käytökselle
					opetus-suunnitelman mahdollisuudet

Tutkimieni opiskelijoiden käsitykset olivat myös hyvin yhteneviä verrattuna Vesterisen (2001), Johanssonin (2001) ja Scott ym. (1996) tutkimien opettajien kanssa. Lisäksi opiskelijoiden käsitykset olivat myös lähellä Raution ja Uskin (1997) tutkimien opettajien ja noviisiopettajien käsityksiä. Tutkimani opiskelijat toivat siis esiin samoja asioita oppilaan itsetunnon tukemisen keinoissa kuin opettajat ja noviisiopettajat. Tutkimieni opiskelijoiden käsityksissä korostuivat oman pohdinnan kautta saadut ajatukset itsetunnon tukemisen keinoista, eivät koulutuksen kautta saadut keinot. Myös Rautio ja Uski (1997) totesivat samaa: heidän tutkimiansa opettajaopiskelijoiden itsetuntotietämys perustui ”minusta tuntuu” -ajatteluun.

Tutkimani opiskelijat yhdistivät oppilaan itsetunnon tukemisen koulutyön kokonaisuuteen ja arkeen koulussa. Tämä periaate kokoakin opiskelijoiden käsitykset itsetunnon tukemisen keinoista. Eräs

opiskelija (H6) kiteytti periaatteen seuraavasti: ”--*ethän sä voi opettaa et noni nyt meillä on -- itse-
tuntotunti, että ku ei se voi olla silleen että tällä tunnilla laitetaan kaikkien itsetunnot kuntoon --
vaan se on niin osa arkea.*” Itsetunnon tukemista ei siis nähty tiedollisesta opetuksesta irrallisena
ilmiönä, joka vaarantaisi oppilaiden oppimisen, vaan paremminkin oppimista edistävänä tekijänä.
Tutkimieni opiskelijoiden käsitykset olivat siis yhteneviä Ferkanyin (2008) kanssa, joka piti itsetun-
non tukemista yhtenä tärkeänä koulun tavoitteena. Opiskelijoiden käsitykset poikkesivat puoles-
taan Kristjánssonin (2007) käsityksistä, koska hän (2007) vastusti oppilaan yleisen itsetunnon tu-
kemista koulussa.

Toisessa tutkimuskysymyksessäni pyrin selvittämään, millaisia käsityksiä luokanopettajaopiskeli-
joilla on oppilaan itsetunnon tukemisen merkityksestä. Opiskelijat ajattelivat oppilaan itsetunnon
tukemisen olevan tärkeää, koska oppilaalle on hyötyä hyvästä itsetunnosta. Hyvän itsetunnon nähtiin
olevan lähtökohta oppilaan tulevaisuudelle; hyvä itsetunto auttaa oppilasta selviytymään epä-
onnistumisista ja haasteista. Lisäksi se auttaa oppilasta hyväksymään itsensä sekä tuntemaan
itsensä paremmin. Kun oppilaalla on hyvä itsetunto, hän uskoo omaan osaamiseensa ja se puoles-
taan auttaa häntä menestymään. Hyvää itsetuntoa pidettiin jopa tärkeämpänä kuin tiedollista
osaamista. Tutkimieni luokanopettajaopiskelijoiden voikin siis ehkä sanoa olevan kasvatussuuntau-
tuneita opettajia; he pitivät tärkeänä tavoitteena koulussa oppilaan psykologista ja sosiaalista kehi-
tystä. Opiskelijoiden mukaan itsetunnon tukemista tulisi suunnata erityisesti niille oppilaille, joilla on
sille jokin erityinen tarve, esimerkiksi arkuus tai kotoa saatavan tuen puute. Opiskelijat eivät mai-
ninneet sukupuolen muodostavan erityistä tarvetta oppilaan itsetunnon tukemiselle. Opiskelijat
tiedostivat oppilaiden yksilöllisyyden myös itsetunnon tukemisessä: kaikki oppilaat eivät tarvitse
tukea yhtä paljon. Opiskelijoiden käsitykset itsetunnon tärkeydestä olivat melko yhteneviä esimer-
kiksi Dumontin ja Provostin (1999) sekä Eganin ja Perryn (1998) löytämien hyvän itsetunnon hyöty-
jen kanssa; myös opiskelijat toivat esille itsetunnon seuraukset oppilaan psyykkiselle hyvinvoinnille
erityisesti tulevaisuudessa. Itsetunnon hyödyt oppilaalle hänen nykyisessä elämäntilanteessaan
jäivät vähemmälle, kun opiskelijat eivät tuoneet esille esimerkiksi hyvää itsetunnon ja koulumenes-
tyksen välistä yhteyttä.

Kolmas tutkimuskysymykseni käsitteli luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä oppilaan itsetunnon
tukemisen haasteista. Opiskelijat pitivät haasteena opettajien tai vanhempien ristiriitaisia viestejä
oppilaalle, ongelmia oppilaan ja opettajan välisessä suhteessa sekä resurssipulaa, jolloin haas-
teeksi muodostuivat esimerkiksi ajan puute tai suuret ryhmäkoot. Sen lisäksi myös opettajalta vaa-
dittavia herkkyyttä ja havainnointitaitoja pidettiin haasteena, koska opettaja ei aina välttämättä tie-
dä miten oppilas suhtautuu hänen sanomisiinsa, eikä opettaja voi aina huomata kaikkea. Opiskeli-
jat näkivät siis oppilaan itsetunnon tukemisen realistisesti osana opetusta ja kasvatusta, jolla on

myös monia muita tavoitteita. Mielenkiintoista oli kuitenkin huomata, että vaikka opiskelijat käsittivät omat taitonsa pirstaleisiksi oppilaan itsetunnon tukemisen suhteen, eivät he silti pitäneet niitä haasteena itsetunnon tukemiselle. Opiskelijoiden tavoin myös Vesterisen (2011) tutkimat opettajat pitivät yhtenä haasteena suurta ryhmäkokoja. Tutkimani opiskelijat kuitenkin myös poikkesivat Vesterisen (2011) tuloksista, koska tutkimani opiskelijat eivät pitäneet vaihteluvallisuutta haasteena.

Neljäs tutkimuskysymykseni käsitteli luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä keinoista, joilla opettajankoulutus voisi tukea heitä oppilaan itsetunnon kehittäjinä. Opiskelijat totesivat, että opettajankoulutus ei tarjoa heille tarpeeksi välineitä oppilaan itsetunnon tukemiseen. Opiskelijoille olisi kuitenkin voinut jo olettaa tulleen jotakin tietoa itsetunnosta ja sen tukemisesta opettajankoulutuksen aikana, koska asiaa voi Joensuun kampuksen luokanopettajakoulutuksen entisten opetussuunnitelmien opintojaksojen sisältöjen ja tavoitteiden kuvauksen perusteella (ks. taulukko 11 luvussa 3.3) olettaa käsiteltävän edes jollakin opintojaksolla. Tämän vuoksi olikin yllättävää, että opiskelijat ajattelivat, ettei oppilaan itsetuntoa ja sen tukemista ole juuri käsitelty tai että käsittely on jäänyt hyvin pinnalliselle tasolle. Opiskelijat toivoivatkin, että opettajankoulutuksessa käsiteltäisiin enemmän kasvatopsykologiaa ja oikean elämän esimerkkejä, jotka antaisivat vinkkejä oppilaan itsetunnon tukemiseen. Lisäksi opiskelijat kaipasivat lisää opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen harjoittelua ja ammatillisen kasvun tukemista. Opiskelijat halusivat, että oppilaan itsetunnon tukemista käsiteltäisiin omalla opintojaksolla tai muun opintojakson yhteydessä yhdessä pohtien ja keskustellen. Toisena vaihtoehtona pidettiin asian esiin nostamista ja harjoittelemista opetusharjoittelussa. Taulukossa 14 on kuvattu yhteenveto tutkimukseni tuloksista; millaisia käsityksiä luokanopettajaopiskelijoilla on oppilaan itsetunnon tukemisesta.

TAULUKKO 14. Yhteenveto käsityksistä, joita luokanopettajaopiskelijoilla oli oppilaan itsetunnon tukemisesta

Oppilaan itsetunnon tukemisen keinoja	Oppilaan itsetunnon tukemisen merkitys	Oppilaan itsetunnon tukemisen haasteet
<ul style="list-style-type: none"> ○ realistinen ja positiivinen palaute ○ onnistumisen kokemuksien tuottaminen oppilaille ○ turvallisen sosiaalisen ympäristön luominen oppilaille ○ aito välittäminen oppilaista ○ oppilaan vahvuuksien ja heikkouksien tunnistaminen ja kehittäminen ○ omasta toiminnastaan tietoinen ja yhteistyötä tekevä opettaja 	<ul style="list-style-type: none"> ○ itsetunnon tukeminen on tärkeää, koska hyvästä itsetunnosta on hyötyä oppilaalle hänen kehitystään ja tulevaisuuttaan ajatellen ○ itsetunnon tukeminen tulisi suunnata oppilaille tarpeen mukaan 	<ul style="list-style-type: none"> ○ opettajien tai vanhempien ristiriitaiset viestit oppilaalle ○ ongelmat opettajan ja oppilaan välisessä suhteessa ○ resurssipula ○ lasten kanssa työskentely vaatii herkkyyttä ja havainnointitaitoja
Oppilaan itsetunnon tukemisen käsittely opettajankoulutuksessa		
<p style="text-align: center;"><i>Tietoja ja taitoja, joita opiskelijat kaipaavat, jotta he voisivat tukea oppilaan itsetuntoa</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ○ opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen harjoittelu ○ ammatillisen kasvun tukeminen ○ oikean elämän esimerkkien avulla käytännön vinkkejä oppilaan itsetunnon tukemiseen ○ kasvatopsykologisen tiedon lisääminen 		<p style="text-align: center;"><i>Oppilaan itsetunnon tukemisen käsittelyn menetelmät</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ○ oma opintojakso ○ muun opintojakson ohessa ○ opetusharjoittelut ○ keskustellen

5.2 Mahdollisuuksia oppilaan itsetunnon ja sen tukemisen käsittelyyn opettajankoulutuksessa

Tutkielmani tulokset ovat antaneet tietoa siitä, millaisia käsityksiä Itä-Suomen yliopiston Joensuun kampuksen luokanopettajaopiskelijoilla on oppilaan itsetunnon tukemisesta. Luokanopettajaopiskelijat pitivät omia käsityksiään oppilaan itsetunnon tukemisesta pirstaleisina ja vain omaan pohdintaan nojaavina. Tämän vuoksi luokanopettajaopiskelijat toivoivat lisää kasvatus- ja kehityspsykologiaa, opettajan työhön kuuluvan vuorovaikutuksen ja moniammatillisen yhteistyön harjoittelua sekä ammatillisen kasvun tukemista opettajaopintoihin. Itä-Suomen yliopiston Joensuun kampuksen uudessa luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmassa (Filosofinen tiedekunta 2015) näihin kaikkiin tarpeisiin onkin jo pyritty vastaamaan. Opetussuunnitelmassa esitellyissä kasvatustieteen kandidaatin tutkinnon osaamistavoitteissa yhtenä tavoitteena mainitaan esimerkiksi lapsen ja nuoren kehityksen merkityksen tunnistaminen opetuksessa ja oppimisessa. Lisäksi tavoitteena on, että opiskelija oppii soveltamaan erilaisia vuorovaikutuksen keinoja pedagogisessa toiminnassa ja hän tunnistaa moniammatillisen yhteistyön perusteita ja ymmärtää sen merkityksen. Myös kasvatustieteen maisterin tutkinnon tavoitteissa korostetaan lapsen kasvun ja kehityksen merkitystä: ”*opiskelija vahvistaa ymmärrystään ja tunnistaa kokonaisvaltaisesti lapsen ja nuoren kasvuun ja kehitykseen -- liittyviä tekijöitä*”. Maisterin tutkinnossa on myös tavoitteena, että opiskelija oppii analysoidaan omaa ammatillista kasvuaan. (Filosofinen tiedekunta 2015, 2–4).

Oppilaan kasvun ja kehityksen tukeminen on vahvasti esillä myös uusissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014). Opetussuunnitelman perusteissa korostetaan näin ollen myös oppilaan itsetunnon vahvistamista; esimerkiksi toisen vuosiluokan päätteeksi tehtävän arvioinnin yhtenä tavoitteena on oppilaan itsetunnon vahvistaminen (Opetushallitus 2014, 53). Itä-Suomen yliopiston Joensuun kampuksen luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmassa (Filosofinen tiedekunta 2015) oppilaan kasvun ja kehityksen käsittely painottuu siis *tunnistamisen* tasolle: opiskelija tunnistaa lapsen ja nuoren kehityksen merkityksen ja siihen vaikuttavia tekijöitä. Luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmassa (Filosofinen tiedekunta 2015) ei kuitenkaan tule selkeästi ilmi, että opiskelijalta vaadittaisiin oppilaan kasvun ja kehityksen *tukemista*, jota puolestaan uudet perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2014) korostavat. Luokanopettajakoulutuksessa olisi siis vielä mahdollista kehittää uusien perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden näkymistä omassa opetussuunnitelmassa. Tällöin lapsen ja nuoren kasvun ja kehityksen tukeminen, mukaan lukien itsetunnon vahvistaminen, voisi jäsentyä selkeämmin myös luokanopettajaopiskelijoille.

Tutkimani opiskelijat ovat suorittaneet Joensuun kampuksen luokanopettajakoulutuksen opintojaksoja vain nykyistä luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmaa edeltävien opetussuunnitelmien aikana. Tässä tutkielmassa ei siis voida ottaa tarkemmin kantaa miten oppilaan itsetunnon tukeminen näkyy nykyisessä luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmassa. Luokanopettajakoulutuksen nykyisen opetussuunnitelman ja uusien perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden vertaaminen kuitenkin osoitti, että luokanopettajakoulutus voisi vielä kehittää oppilaan itsetunnon *tukemisen* näkymistä koulutuksessaan. Oppilaan itsetuntoa ja sen tukemista olisi siis mahdollista käsitellä selkeämmin ja käyttää siihen enemmän aikaa. Tällöin opiskelijoiden käsitys itsetunnosta ja sen tukemisesta vahvistuisi eikä se jäisi niin pirstaleiseksi ja omaan pohdintaan nojaavaksi, kuin mitä tutkimani opiskelijat ajattelivat sen olevan. Esittelen seuraavaksi ehdotukseni oppilaan itsetunnon ja sen tukemisen käsittelyyn opettajankoulutuksessa. Ehdotus rakentuu tutkielmani tulosten ja teoreettisen taustan pohjalle.

Ehdotuksessani oppilaan itsetuntoa ja sen tukemista käsiteltäisiin opettajankoulutuksessa kahdessa vaiheessa: kasvatus- ja kehityspsykologiaan painottuvalla opintojaksolla sekä opetusharjoittelussa (ks. kuvio 15). Kasvatus- ja kehityspsykologian opintojakson tavoitteena olisi lisätä opiskelijoiden tietoa oppilaan psykologisesta kehityksestä ja sen tukemisesta peruskoulussa, mistä itsetunnon tarkastelu muodostaisi yhden osan. Lisäksi myös itsetunnon käsite olisi hyvä määritellä ja kertoa käsitteen hankaluudesta ja moninaisuudesta (esim. Mruk 2013; Rosenberg 1979; Tafarodi & Milne 2002). Myös lapsen ja nuoren itsetunnon kehittymistä olisi tärkeää tarkastella ja selvittää, mitkä tekijät ovat yhteydessä itsetuntoon (esim. Birndorf ym. 2005; Rosenberg ym. 1995) ja miksi oppilas tarvitsee hyvän itsetunnon (esim. Dumont & Provost 1999; Keltikangas-Järvinen 1992; Salmivalli ym. 1999).

Kasvatus- ja kehityspsykologiaan painottuvalla opintojaksolla voitaisiin myös kuvata, kuinka lapsen ja nuoren kehitystä voidaan tukea peruskoulussa. Tällöin voitaisiin myös pohtia erilaisia keinoja, joilla opettaja voi tukea oppilaan itsetuntoa (esim. Miller ja Moran 2012; Miller & Lavin 2007). Itsetunto-teeman käsittelyssä olisi myös hyvä huomioida lähdekriittisyys, koska harvoja itsetunnon tukemisen keinoja on todistettu tieteellisesti päteviksi (ks. luku 2.2). Lisäksi olisi tärkeää keskustella entistä enemmän koulukiusaamisen ehkäisystä ja siihen puuttumisesta (esim. Salmivalli 1998), kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä sekä moniammatillisesta yhteistyöstä. Tällöin pystyttäisiin vastaamaan myös tutkimieni opiskelijoiden kokemuksiin haasteisiin oppilaan itsetunnon tukemisessa. Tutkimani opiskelijat pitivät myös ongelmia vuorovaikutuksessa haasteena oppilaan itsetunnon tukemisessa, ja he toivoivat aiheen käsittelyä enemmän opettajankoulutuksessa. Joensuun kampuksen luokanopettajakoulutuksen uudessa opetussuunnitelman tavoitteissa korostetaankin vuorovaikutuksen sekä moniammatillisen yhteistyön roolia (Filosofinen tiedekunta 2015, 2–3), joten

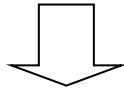
näitä aiheita käsitellään jo useilla opintojaksoilla, jotka noudattavat uutta luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmaa.

Ehdotuksen toisessa vaiheessa opiskelijat voisivat soveltaa teoriajaksolla opittuja ja pohdittuja tietoja käytäntöön opetusharjoittelussa. Tavoitteena olisi myös oppia refleктоimaan omaa toimintaa ja omia käsityksiä, jotka liittyvät oppilaan itsetunnon tukemiseen. Opiskelijoiden olisi myös tärkeää harjoitella oppilaiden itsetunnon tukemista opetusharjoittelussa eteen tulevissa opetus- ja kasvatustilanteissa. Tällöin opiskelija voisi oppia myös huomaamaan, että itsetunnon tukeminen ei ole muusta opetuksesta ja kasvatuksesta irrallinen ilmiö, vaan se nivoutuu yhteen myös opetuksellisten tavoitteiden kanssa (vrt. Miller & Moran 2012, 58). Tavallisen harjoittelutoiminnan yhteydessä opiskelija saa myös kokemuksia erilaisissa vuorovaikutustilanteissa toimimisesta. Lisäksi harjoitteluun olisi hyvä sisällyttää myös moniammatillista yhteistyötä, jota opiskelija pääsisi toteuttamaan esimerkiksi yhteisopettajuuden avulla muiden luokanopettajaopiskelijoiden tai erityisopettajaopiskelijoiden kanssa. Joensuun kampuksen luokanopettajakoulutuksen uudessa opetussuunnitelmassa tämä jo toteutuukin Tutkiva opettajuus -opetusharjoittelun osalta, jossa yhtenä tavoitteena mainitaan yhteisopettajuuden soveltaminen. Opetusharjoittelussa olisi myös tärkeää ottaa esille työhyvinvointi, jolloin opiskelija pystyisi tarttumaan paremmin oppilaan itsetunnon tukemisessa oleviin haasteisiin.

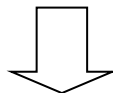
Kun oppilaan itsetuntoa ja sen tukemista olisi käsitelty opettajankoulutuksessa sekä teoriapainotteen opintojaksolla että harjoittelussa, olisi opettajaopiskelijalla ihannetapauksessa tiedostettu ja ehjä käsitys oppilaan itsetunnosta ja sen tukemisesta. Lisäksi opiskelija ymmärtäisi oppilaan itsetunnon tukemisen merkityksen ja selviäisi itsetunnon tukemisessä olevista haasteista työelämässä. Kuviossa 15 on kuvattu esittelemäni ehdotus.

KUVIO 15. Ehdotus oppilaan itsetunnon ja sen tukemisen käsittelystä opettajankoulutuksessa

Kasvatus- ja kehityspsykologiaan painottuva opintojakso	
Tavoite	Sisältö
<ul style="list-style-type: none"> tiedon lisääminen oppilaan kehityksestä ja sen tukemisesta 	<ul style="list-style-type: none"> lapsen ja nuoren kehitys itsetunto <ul style="list-style-type: none"> määritelmä(t) (esim. Mruk 2013; Rosenberg 1979; Tafarodi & Milne 2002) miten itsetunto kehittyy itsetuntoon yhteydessä olevat tekijät (esim. Birndorf ym. 200; Rosenberg ym. 1995) miksi oppilas tarvitsee hyvän itsetunnon (esim. Dumont & Provost 1999; Keltikangas-Järvinen 1992; Salmivalli ym. 1999) lapsen ja nuoren kehityksen tukeminen peruskoulussa <ul style="list-style-type: none"> itsetunnon tukemisen keinot (esim. Miller & Moran 2012; Miller, Topping & Thurston 2010) koulukiusaamisen ehkäisy ja siihen puuttuminen (esim. Salmivalli 1998) kodin ja koulun yhteistyö moniammatillinen yhteistyö vuorovaikutuksen käsittely ja harjoittelu



Opetusharjoittelu	
Tavoite	Sisältö
<ul style="list-style-type: none"> teoriajaksolla opittujen ja pohdittujen tietojen ja taitojen soveltaminen käytäntöön 	<ul style="list-style-type: none"> itsetunnon tukemisen tilanteiden huomaaminen ja analysoiminen
<ul style="list-style-type: none"> oman toiminnan reflektointi 	<ul style="list-style-type: none"> oppilaan itsetunnon tukemisen harjoittelu oman toiminnan tarkastelu oppilaan itsetunnon tukijana
<ul style="list-style-type: none"> itsetunnon tukeminen nivoutuminen yhteen opetuksellisten tavoitteiden kanssa 	<ul style="list-style-type: none"> vuorovaikutustilanteiden harjoittelu opetus- ja kasvatustilanteissa moniammatillisen yhteistyön harjoittelu
<ul style="list-style-type: none"> keinojen miettiminen oppilaan itsetunnon tukemisessa olevien haasteiden helpottamiseksi 	<ul style="list-style-type: none"> työhyvinvointi <ul style="list-style-type: none"> kiireen hallinta suuret ryhmät työssä jaksaminen uutena opettajana



Opiskelijalla on tiedostettu ja yhtenäinen käsitys oppilaan itsetunnosta ja sen tukemisesta, opiskelija ymmärtää oppilaan itsetunnon tukemisen merkityksen ja selviää itsetunnon tukemisessa olevista haasteista.

5.3 Tutkimuksen arviointia

Tässä luvussa tarkastelen tutkimukseni luotettavuutta erilaisten käsitteiden avulla. Tämän jälkeen kuvaan tutkimukseni merkitystä ja lopuksi tuon esille mahdollisia jatkotutkimusaiheita liittyen oppilaan itsetunnon tukemiseen.

5.3.1 Luotettavuuden tarkastelua

Laadullisen tutkimuksen piirissä on hyvin erilaisia käsityksiä tutkimuksen luotettavuudesta (Tuomi & Sarajärvi 2009, 134). Tässä tutkimuksessa keskitytään tarkastelemaan tutkimuksen luotettavuutta pätevyden, uskottavuuden, siirrettävyyden, vahvistuvuuden ja puolueettomuusnäkökulman käsitteiden avulla. Tutkimuksen pätevyydellä tarkoitetaan tutkimuksen teoreettisten ja käsitteellisten määrittelyjen sopimista yhteen (Eskola & Suoranta 1998, 213). Tässä tutkimuksessa pätevyyttä on pyritty parantamaan käyttämällä fenomenografista tutkimusotetta sekä teoreettisena lähtökohdana että analyysimenetelmänä. Lisäksi raportissa on pyritty selostamaan tarkasti tutkimuksen eri vaiheet aineiston keräämisestä sen analysointiin. Aineistoa on myös kerätty kahdella eri menetelmällä, mikä Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2009, 233) mukaan voi parantaa tutkimuksen pätevyyttä. Uskottavuuden käsitteen avulla pohditaan, vastaavatko tutkijan tulkinnat tutkittavien näkemyksiä (Eskola & Suoranta 1998, 211). Tässä tutkielmassa tuloksissa tehdyt tulkinnat on perusteltu aineistolainauksen avulla. Lisäksi analyysissa luotuja merkitysyksikköryhmiä ja kategorioita tarkasteltiin kriittisesti koko analyysin sekä tulosten kirjoittamisen ajan. Teinkin vielä tulosten kirjoittamisen aikana pieniä muutoksia analyysiin, koska huomasin, että aineisto ja tulkinta eivät vastanneet toisiaan yhdessä merkitysyksikköryhmässä.

Eskolan ja Suoranta (1998, 211–212) toteavat, että laadullisen tutkimuksen siirrettävyys ei ole yleensä mahdollista, toisin sanoen tutkimuksen tuloksia ei voi yleistää koskemaan muita ryhmiä. Tämänkään tutkimuksen tuloksia ei siis voi yleistää esimerkiksi kaikkiin luokanopettajaopiskelijoihin, vaan tulokset pätevät vain tutkitussa joukossa. Tulosten sovellettavuus muualla kuin tutkimusjoukossa jääkin lukijan arvioitavaksi; lukija voi päätellä tutkimuksen kuvauksen perusteella, voiko hän soveltaa tuloksiansi omaan tarkoitukseensa. Kun tutkijan tekemät tulkinnat saavat tukea muista toisista vastaavaa ilmiötä selvittäneistä tutkimuksista, puhutaan vahvistuvuudesta (Eskola & Suoranta 1998, 212). Tämän tutkimuksen tulokset olivat hyvin samanlaisia kuin Vesterisen (2011), Johanssonin (2001) ja Raution ja Uskin (1997) saamat tulokset opettajien käsityksistä, joten tutkimukseni tulokset saivat vahvistusta myös muista tutkimuksista.

Tutkimukseni tulosten ei voi sanoa olevan puolueettomia tai neutraaleja, koska Tuomen ja Sarajärven (2009, 136) mukaan tutkija tulkitsee aina havaintojaan omien taustojensa ja lähtökohtiensa perusteella. Lähtökohtani vaikuttivatkin esimerkiksi tutkimusaiheen valintaan. Koska koen, että oppilaan itsetuntoa ja sen tukemista ei ole mielestäni käsitelty opettajankoulutuksessa, halusin tehdä opinnäytetyöni tästä aiheesta. Tämä mielipiteeni vaikutti varmasti myös aineistoni tulkintaan. Tutkimani opiskelijat olivat samaa mieltä kanssani oppilaan itsetunnon tukemisen käsittelystä opettajankoulutuksessa ja toivoivat asiaan parannusta; sain siis asiaan vahvistuksen myös muilta opiskelijoilta ja siksi halusin korostaa asiaa myös tutkielmani tuloksissa.

Tätä tutkimusta on pyritty tekemään eettisten periaatteiden mukaisesti. Aineistonkeruuta varten kysyttiin tutkimuslupa Itä-Suomen yliopiston soveltavan kasvatustieteen ja opettajankoulutuksen osaston johtajalta. Tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista. Tutkittaville luokanopettajaopiskelijoille kerrottiin jo ennen kyselyyn vastaamista tai haastatteluun osallistumista, että heidän antamia tietoja käsitellään luottamuksellisesti eikä heidän henkilöllisyytensä tule ilmi tutkimuksessa. Tutkittavien anonymiteetin suojaamiseksi aineistolainauksissa ei mainita mitään tietoja opiskelijasta, vaan heidät on nimetty kirjain- ja numerokoodilla. Lisäksi opiskelijoiden kielen selkeitä murrepieriteitä on pyritty muokkaamaan litteroiduissa haastatteluissa yleiskielisiksi. Haastatteluun tulleille opiskelijoille kerrottiin myös etukäteen haastattelun äänittämisestä ja varmistettiin vielä ennen haastattelun alkua, hyväksyvätkö he äänittämisen. Huomasin litteroituja haastatteluja lukiessani, että olin muutaman kerran johdatellut opiskelijoita vastaamaan tietyllä tavalla esittämiini kysymyksiin. Eristin nämä kohdat aineistosta eikä niitä otettu mukaan analyysiin.

Tämän tutkimuksen tuloksia saattoivat vääristää jotkin tutkimusjoukkoon liittyvät tekijät. Häkkinen (1996, 47) toteaa, että tutkimuksissa on pidetty usein itsestänselvyytenä ajatusta, että tutkittavat pystyvät ja haluavat kertoa käsityksensä tutkittavasta ilmiöstä. Tutkittavien vastaamista voivatkin vaikeuttaa esimerkiksi erot ilmaisullisissa kyvyissä (Häkkinen 1996, 47). Tutkimuksessani erityisesti kyselyyn vastaamisessa oli paljon vaihtelua; osa vastasi muutamalla sanalla, osa usealla lauseella ja mielipiteitään perustellen. Ehkäpä osalle tutkittavista kirjallisessa muodossa vastaaminen ei ollutkaan sopiva menetelmä tuoda omia käsityksiä julki, ja osa vastauksista jäi siksi pinnallisiksi ja yksipuolisiksi. Kyselyyn vastaamisen tilanne saattoi myös olla opiskelijoille haastava; ehkä heidän vireystasonsa ei ollut silloin parhaimmillaan tai he olisivat tarvinneet pidemmän pohdiskeluajan ennen kyselyyn vastaamista. Tuloksia voi vääristää myös opiskelijoiden muistamattomuus; voi olla että itsetuntoa on käsitelty jossain vaiheessa luokanopettajaopintoja, mutta he ovat unohtaneet asian. Lisäksi on vaikeaa tietää, ovatko opiskelijoiden käsitykset tosia. Voihan olla, että opiskelijat vain miettivät sellaisia käsityksiä, joiden he olettivat olevan ”oikeita” ja eivät siksi uskaltaneet kertoa todellisia käsityksiään asiasta. Oman kokemukseni mukaan opiskelijat saattavat kärsiä myös ”tutkimusähkystä”, koska heille lähetetään usein tutkimuspyyntöjä sähköpostiin eikä kaikkiin niihin

vastaaminen enää motivoi. Lisäksi voi olla, että opiskelijat kokivat kyselyni aiheen haastavaksi, eivätkä siksi halunneet vastata siihen.

Osa haastateltavista opiskelijoista oli minulle ennestään tuttuja, joten he saattoivat vastata tietyllä tavalla esimerkiksi vain ollakseen minulle mieliksi tai hyödyksi. Yritin olla haastatteluissa herkkänä tällaisille tilanteille ja välttää opiskelijoiden johdattelua. Yhdessä haastattelussa esitettyäni haastateltaville kysymyksen, eräs haastateltavista totesi ensin naurahtaen: ”*mitähän siellä sun teoriassa vois lukea tästä*” ja vastasi sen jälkeen kysymykseen. Kommentista on siis havaittavissa pyrkimys haastattelijan miellyttämiseen; haastateltavat vastaavat sitä, mitä he olettavat haastattelijan haluvan. Päätinkin jättää kyseisen opiskelijan vastauksen esittämäni kysymykseen pois analyysistäni.

Kritiikkinä tutkimukselleni voi myös mainita pro gradu -tutkielmien käyttämisen lähteenä. Kaikki itsetunnon tukemisesta kertovat lähteet eivät myöskään täytä tieteellisen tutkimuksen kriteerejä. Lisäksi viittaamissani tieteellisissä artikkeleissa itsetunto on määritelty eri tavoin, eivätkä kaikki lähteet siis sitoudu kaksikulotteiseen itsetunnon määritelmään. Perusteluna epätieteellisten lähteiden ja eri itsetunnon määritelmillä olevien artikkelien käytölle olikin ajan puute. Itsetunto on aiheena niin laaja, että sopivien lähteiden etsiminen vie todella paljon aikaa. Pro gradu -tutkielmani tekemiselle oleva aika oli myös rajallinen, joten minulla ei ollut yksinkertaisesti tarpeeksi aikaa perusteellisemmalle taustatyöselvitykselle. Toisena kritiikkinä voi myös todeta fenomenografisen analyysin, joka ei kantanut ihan analyysin loppuun asti, vaan tein kuvauskategoriajärjestelmän sijasta ehdotuksen. Huusko ja Paloniemi (2006, 169) jopa toteavat, että on vaikeaa puhua edes fenomenografisesta tutkimuksesta, jos analyysistä puuttuu kuvauskategoriajärjestelmien luominen. Koinkin analyysissä toiselle tasolle pääsemisen haasteena, koska esimerkiksi ensimmäisen tutkimuskysymykseni aineisto oli niin limittyvää. Minun oli siis haastavaa erotella eri kategorioita toisistaan, koska eri merkitysyksikköryhmät liittyivät niin kiinteästi toisiinsa. Tämä tutkimus voidaan kuitenkin nähdä fenomenografisena, koska se keskittyi tarkastelemaan toisen asteen näkökulmaa eli ihmisten käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä. Tässä tutkimuksessa pyrittiin siis kuvaamaan, analysoimaan ja ymmärtämään luokanopettajaopiskelijoiden *käsityksiä* oppilaan itsetunnon tukemisesta.

5.3.2 Tulosten merkitys ja jatkotutkimusaiheita

Tutkielmani tulokset antavat Itä-Suomen yliopiston Joensuun kampuksen luokanopettajakoulutukselle tietoa heidän opiskelijoillaan olevista valmiuksista tukea oppilaan itsetuntoa. Lisäksi esittämäni ehdotus oppilaan itsetunnon ja sen tukemisen käsittelystä opettajankoulutuksessa tarjoaa ideoita aiheen käsittelyyn eri opettajankoulutuksissa. Tutkielmani luvussa 2 kuvattu kaksikulotteisen itsetunnon määritelmä sekä esitellyt itsetunnon tukemisen keinot antavat myös yhden näkökulman

itsetuntoon ja sen tukemiseen esimerkiksi aiheesta kiinnostuneille opettajaopiskelijoille tai opettajille. Tutkielmani voi mahdollisesti auttaa opettajankoulutusta kehittämään koulutustaan oppilaan kehityksen tukemisesta. Itsetunnon tukemista olisi siis hyvä käsitellä opettajankoulutuksessa. Oppilaan itsetunnon tukeminen ei ole vain ylimääräinen lisä opettajan työhön vaan tiiviisti työhön kuuluva osa-alue, jota painotetaan niin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2004, Opetushallitus 2014) kuin valtioneuvoston asetuksessakin (422/2012). Lisäksi esimerkiksi Hotulaisen ja Lappalaisen (2011), Birndorf ym. (2005), Carlson ym. (2000) sekä Harterin (1996) tutkimukset osoittavat, että opettajalla ja koko koululla on suuret mahdollisuudet vaikuttaa oppilaan itsetuntoon. Tämän vuoksi tulevilla opettajilla olisi tärkeää olla tietoa ja taitoa itsetunnosta ja sen tukemisesta.

Pro gradu -tutkielman tekeminen oppilaan itsetunnon tukemisesta on tarjonnut itselleni haasteita. Aihe oli minulle kasvatustieteen opiskelijana melko vaikea, koska itsetunto liittyy vahvasti psykologian alaan, johon en ole opinnoissani tarkemmin perehtynyt. Jouduin siis tekemään paljon taustatyötä, jotta edes tiesin, mitä itsetunto tarkoittaa. Toisaalta tutkielman teko on ollut myös erittäin motivoivaa, koska koen että esimerkiksi tutkielman teoriaosiosta on minulle hyötyä myös työelämässä. Tutkielmaprosessin jälkeen minulla on siis paremmat valmiudet tukea oppilaan itsetuntoa luokanopettajana, mikä olikin tavoitteenani tutkielman tekemiselle.

Vaikka itsetunto on jo laajasti tutkittu aihe, tarvitsee se silti jatkotutkimusta. Erityisesti itsetunnon tukemisen keinot ovat tekemieni kirjallisuushakujen perusteella jääneet vähemmälle tieteellisessä tutkimuksessa, joten ne kaipaisivat lisää tutkimusta. Itsetunto-tutkimuksen piirissä pitäisi myös päästä parempaan yhteisymmärrykseen itsetunnon määritelmästä, koska ristiriidat määritelmässä vaikeuttavat myös aiheen tutkimista (ks. Mruk 2013). Olisi myös mielenkiintoista tehdä jatkotutkimusta tutkimistani luokanopettajaopiskelijoista heidän ollessaan työelämässä; miten heidän käsityksensä oppilaan itsetunnosta ja sen tukemisesta toteutuvat käytännössä luokanopettajan työssä.

LÄHTEET

- Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen, S. Saari. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Ames, C. & Felker, D. 1979. Effects of self-concept on children's causal attributions and self reinforcement. *Journal of Educational Psychology* 71 (5), 613–619.
- Avison, W. R. & McAlpine, D. D. 1992. Gender differences in symptoms of depression among adolescents. *Journal of Health & Social Behavior* 33 (2), 77–96.
- Birndorf, S., Ryan, S., Auinger, P. & Aten, M. 2005. High self-esteem among adolescents. Longitudinal trends, sex differences, and protective factors. *Journal of Adolescent Health* 37 (3), 194–201.
- Brummelman, E., Thomaes, S., Orobio de Castro, B., Overbeek, G. & Bushman, B. J. 2014. "That's not just beautiful - that's incredibly beautiful!". The adverse impact of inflated praise on children with low self-esteem. *Psychological Science* 25 (3), 728–735.
- Brummelman, E., Thomaes, S., Overbeek, G., Orobio de Castro, B., van den Hout, M. A. & Bushman, B. J. 2014. On feeding those hungry for praise. Person praise backfires in children with low self-esteem. *Journal of Experimental Psychology* 143 (1), 9–14.
- Bucchianeri, M. M., Eisenberg, M. E., Wall, M. M., Piran, N. & Neumark-Sztainer, D. 2014. Multiple types of harassment. Associations with emotional well-being and unhealthy behaviors in adolescents. *Journal of Adolescent Health* 54 (6), 724–729.
- Bulanda, R. E. & Majumdar, D. 2009. Perceived parent-child relations and adolescent self-esteem. *Journal of Child and Family Studies* 18 (2), 203–212.
- Cacciatore, R., Korteniemi-Poikela, E. & Huovinen, M. 2008. Miten tuen lapsen ja nuoren itsetuntoa. Helsinki: WSOY.
- Carlson, C., Uppal, S. & Prosser, E. C. 2000. Ethnic differences in processes contributing to the self-esteem of early adolescent girls. *Journal of Early Adolescence* 20 (1), 44–68.
- Deutsch, F. M., Servis, L. J. & Payne, J. D. 2001. Paternal participation in child care and its effects on children's self-esteem and attitudes toward gendered roles. *Journal of Family Issues* 22 (8), 1000–1024.
- Dumont, M. & Provost, M. A. 1999. Resilience in adolescents. Protective role of social support, coping strategies, self-esteem, and social activities on experience of stress and depression. *Journal of Youth and Adolescence* 28 (3), 343–363.
- Egan, S. K. & Perry, D. G. 1998. Does low self-regard invite victimization? *Developmental Psychology* 34 (2), 299–309.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Felson, R. B. & Zielinski, M. A. 1989. Children's self-esteem and parental support. *Journal of Marriage and the Family* 51 (3), 727–735.
- Ferkany, M. 2008. The educational importance of self-esteem. *Journal of Philosophy of Education* 42 (1), 119–132.
- Filosofinen tiedekunta 2013. Soveltavan kasvatustieteen ja opettajankoulutuksen osasto. Joensuun kampus Opinto-opas 2013–2014. Joensuu: Itä-Suomen yliopisto.

- Filosofinen tiedekunta 2015. Luokanopettajakoulutus.
http://www2.uef.fi/documents/11461/2369332/Luokanopettaja_ja_lokoma OPS_2014-2017.pdf/9eb168f0-1235-40c3-a152-6cf82341ff11 [luettu 14.5.2015]
- Galletta, A. 2013. Mastering the semi-structured interview and beyond: from research design to analysis and publication. New York: New York University Press.
- Hammond, W. A. & Romney, D. M. 1995. Cognitive factors contributing to adolescent depression. *Journal of Youth & Adolescence* 24 (6), 667–683.
- Harter, S. 1993. Causes and consequences of low self-esteem in children and adolescents. Teoksessa Baumeister, R. F. (ed) *Self-esteem. The puzzle of low self-regard*. New York: Plenum Press, 87–116.
- Harter, S. 1996. Teacher and classmate influences on scholastic motivation, self-esteem, and level of voice in adolescents. Teoksessa J. Juvonen & R. Wentzel (eds) *Social motivation. Understanding children's school adjustment*. Cambridge: Cambridge University Press, 11–42.
- Heinonen, K., Räikkönen, K. & Keltikangas-Järvinen, L. 2003. Maternal perceptions and adolescent self-esteem. A six-year longitudinal study. *Adolescence* 38 (152), 669–687.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S.; Remes, P. ja Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. 15. painos. Helsinki: Tammi.
- Hotulainen, R. & Lappalainen, K. 2011. Pre-school socio-emotional behaviour and its correlation to self-perceptions and strengths of young adults. *Emotional & Behavioural Difficulties* 16 (4), 365–381.
- Hotulainen, R., Lappalainen, K., Ruoho, K. & Savolainen, H. 2010. Pre-school verbo-sensory motor status as a predictor of educational life-courses and self-perceptions of young adults. *International Journal of Disability, Development and Education* 57 (3), 299–314.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37 (2), 162–173.
- Häkkinen, K. 1996. Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä. Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 21.
- Jaari, A. 2004. Itsetunto, elämänhallinta ja arvot. Korrelatiivinen tutkimus Morris Rosenbergin itsetuntokäsitteen taustasta suomalaisilla työikäisillä. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- James, W. 1890/1983. *The principles of psychology*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Johansson, S. 2001. Opettajien käsityksiä ja kokemuksia terveen itsetunnon tukemisesta ala-asteella. Joensuun yliopisto. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma.
- Johnson, B. & Christensen, L. 2008. *Educational research. Quantitative, qualitative, and mixed methods*. 3. uudistettu painos. Los Angeles: Sage Publications.
- Johnson, D. & Lewis, G. 1999. Do you like what you see? Self-perceptions of adolescent bullies. *British Educational Research Journal* 25 (5), 665–677.
- Kamins, M. L. & Dweck, C. S. 1999. Person versus process praise and criticism. Implications for contingent self-worth and coping. *Developmental Psychology* 35 (3), 835–847.
- Kasvatustieteiden tiedekunta 2006. *Opinto-opas 2006–2008*. Joensuu: Joensuun yliopisto.

- Kasvatustieteiden tiedekunta 2009. Opinto-opas 2009–2010. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Keltikangas-Järvinen, L. 1992. Self-esteem as a predictor of future school achievement. *European Journal of Psychology of Education* 7 (2), 123–130.
- Keltikangas-Järvinen, L. 1994. Hyvä itsetunto. Porvoo: WSOY.
- Kernis, M. H., Brown, A. C. & Brody, G. H. 2000. Fragile self-esteem in children and its associations with perceived patterns of parent-child communication. *Journal of Personality* 68 (2), 225–252.
- Kernis, M. H., Brockner, J. & Frankel, B. S. 1989. Self-esteem and reactions to failure. The mediating role of overgeneralization. *Journal of Personality and Social Psychology* 57 (4), 707–714.
- Kristjánsson, K. 2007. Justified self-esteem. *Journal of Philosophy of Education* 41 (2), 247–261.
- Laine, T. 2007. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa: Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. 2. uudistettu painos. Juva: PS-kustannus, 28–45.
- Loughland, T., Reid, A., Petocz P. 2002. Young people's conceptions of environment: a phenomenographic analysis. *Environmental Education Research* 8 (2), 187–197.
- Mangione T. W. & Van Ness J. H. 2009. Mail Surveys. Teoksessa: Bickman, L. & Rog, D. J. (eds) *The Sage handbook of applied social research methods*. Los Angeles: Sage, 475–509.
- Martin, A. J., Marsh, H. W., McInerney, D. M., Green, J. & Dowson, M. 2007. Getting along with teachers and parents. The yields of good relationships for students' achievement motivation and self-esteem. *Australian Journal of Guidance and Counselling* 17 (2), 109–125.
- Marton, F. & Booth, S. 1997. Learning and awareness. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Midgett, J., Ryan, B. A., Adams, G. R. & Corville-Smith, J. 2002. Complicating achievement and self-esteem. Considering the joint effects of child characteristics and parent-child interactions. *Contemporary Educational Psychology* 27 (1), 132–143.
- Miller, D. & Lavin, F. 2007. 'But now I feel I want to give it a try'. Formative assessment, self-esteem and a sense of competence. *Curriculum Journal* 18 (1), 3–25.
- Miller, D. & Moran, T. 2007. Theory and practice in self-esteem enhancement. Circle-time and efficacy-based approaches – a controlled evaluation. *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 13 (6), 601–615.
- Miller, D. & Moran, T. 2012. Self-esteem – a guide for teachers. London: Sage.
- Miller, D. & Robertson, D. P. 2010. Using a games console in the primary classroom. Effects of 'Brain Training' programme on computation and self-esteem. *British Journal of Educational Technology* 41 (2), 242–255.
- Miller, D., Topping, K. & Thurston, A. 2010. Peer tutoring in reading. The effects of role and organization on two dimensions of self-esteem. *British Journal of Educational Psychology* 80 (3), 417–433.
- Moksnes, U. K. & Espnes, G. A. 2012. Self-esteem and emotional health in adolescents. Gender and age as potential moderators. *Scandinavian Journal of Psychology* 53 (6), 483–489.
- Mruk, C. 2013. Self-esteem research, theory, and practice. Toward a positive psychology of self-esteem. 4. uudistettu painos. New York: Springer.
- Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 85.

- O'Moore, M. & Kirkham, C. 2001. Self-esteem and its relationship to bullying behaviour. *Aggressive Behavior* 27 (4), 269–283.
- Opetushallitus 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.
- Orth, U., Robins, R. W., Trzesniewski, K. H., Maes, J. & Schmitt, M. 2009. Low self-esteem is a risk factor for depressive symptoms from young adulthood to old age. *Journal of Abnormal Psychology* 118 (3), 472–478.
- Orth, U., Robins, R.W. & Roberts, B. W. 2008. Low self-esteem prospectively predicts depression in adolescence and young adulthood. *Journal of Personality & Social Psychology* 95 (3), 695–708.
- Overbeek, G., Zeevalkink, H., Vermulst, A. & Scholte, R. H. 2010. Peer victimization, self-esteem, and ego resilience types in adolescents. A prospective analysis of person-context interactions. *Social Development* 19 (2), 270–284.
- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative research and evaluation methods*. 3. uudistettu painos. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Rautio, J. & Uski, S. 1997. *Noviisi- ja eksperttiopettajan käsitys oppilaan itsetunnosta*. Joensuun yliopisto. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma.
- Rector, N. A. & Roger, D. 1997. The stress buffering effects of self-esteem. *Personality and Individual Differences* 23 (5), 799–808.
- Roberts, R. & Bengtson, V. 1996. Affective ties to parents in early adulthood and self-esteem across 20 years. *Social Psychology Quarterly* 59 (1), 96–106.
- Rogers, C. R. 1982. *On becoming a person. A therapist's view of psychotherapy*. Lontoo: Constable.
- Rosenberg, M. 1979. *Conceiving the Self*. New York: Basic books.
- Rosenberg, M., Schooler, C., Schoenbach, C. & Rosenberg, F. 1995. Global self-esteem and specific self-esteem. Different concepts, different outcomes. *American Sociological Review* (60), 141–156.
- Salmivalli, C. 1998. *Koulukiusaaminen ryhmäilmionä*. Tampere: Gaudeamus.
- Salmivalli, C., Kaukiainen, A., Kaistaniemi, L. & Lagerspetz, K. M. J. 1999. Self-evaluated self-esteem, peer-evaluated self-esteem, and defensive egotism as predictors of adolescents' participation in bullying situations. *Personality and Social Psychology Bulletin* 25 (10), 1268–1278.
- Schraml, K., Perski, A., Grossi, G. & Simonsson-Sarnecki, M. 2011. Stress symptoms among adolescents. The role of subjective psychosocial conditions, lifestyle, and self-esteem. *Journal of Adolescence* 34 (5), 987–996.
- Scott, C. G. & Murray, G. C. 1996. Student self-esteem and the school system. Perceptions and implications. *Journal of Educational Research* 89 (5), 286–293.
- Stake, R. E. 2010. *Qualitative research. Studying how things work*. New York: The Guilford Press.
- Tafarodi, R. W. & Milne, A. B. 2002. Decomposing global self-esteem. *Journal of Personality* 70 (4), 443–484.
- Tafarodi, R. W. & Swann, W. B. 2001. Two-dimensional self-esteem: Theory and measurement. *Personality and Individual Differences* 31 (5), 653–673.
- Tafarodi, R.W. & Swann, W. B. 1995. Self-liking and self-competence as dimensions of global self-esteem: initial validation of a measure. *Journal of personality assessment* 65 (2), 322–342.

- Thomaes, S., Reijntjes, A., Orobio de Castro, B., Bushman, B. J., Poorthuis, A. & Telch, M. J. 2010. I like me if you like me. On the interpersonal modulation and regulation of preadolescents state self-esteem. *Child Development* 81 (3), 811–825.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009 *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. 6. laitos. Helsinki: Tammi.
- Uljens, M. 1991. Phenomenography - a qualitative approach in educational research. Teoksessa L. Syrjälä & J. Merenheimo (toim.) *Kasvatustutkimuksen laadullisia lähestymistapoja*. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 39, 80–107.
- Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta 422/28.6.2012.
- Watson, D. C. 1998. The relationship of self-esteem, locus of control, and dimensional models to personality disorders. *Journal of Social Behavior & Personality* 13 (3), 399–420.
- Vesterinen, S. 2011. Luokanopettaja – lapsen itsetunnon tukija vai tuhoaja? Keinoja alkuopetusikäisen lapsen itsetunnon vahvistamiseksi. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma.
- Wichstrøm, L. 2000. Predictors of adolescent suicide attempts. A nationally representative longitudinal study of Norwegian adolescents. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry* 39 (5), 603–610.
- Wilkinson, R. B. 2004. The role of parental and peer attachment in the psychological health and self-esteem of adolescents. *Journal of Youth and Adolescence* 33 (6), 479–493.

LIITTEET

Liite 1. Kysely (e-lomake)

Kysely oppilaan itsetunnon tukemisesta

Taustatietoja

Sukupuoli

--Valitse tästä--

Luokanopettaja oppilaan terveen itsetunnon tukijana

Johdantoa aiheeseen:

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004, 14) mukaan yhtenä perusopetuksen tehtävänä on lapsen terveen itsetunnon kehittäminen.

Keltikangas-Järvinen (1994, 16) määrittelee itsetunnon ihmisen kyvyksi luottaa itseensä, pitää itsestään ja arvostaa itseään havaitsemistaan heikkouksista huolimatta.

Cacciatore, Korteniemi-Polkela ja Huovinen (2008, 8) ovat todenneet, että kaikki lapsen tai nuoren kanssa tekemisissä olevat ihmiset vaikuttavat hänen itsetuntoonsa ja

itsetunnon tukeminen on osa kasvatustehtävää.

Pohdi seuraavia kysymyksiä mahdollisimman laajasti ja monipuolisesti miettien omia käsityksiäsi ja mielipiteitäsi. "Oppilaalla" tarkoitetaan näissä kysymyksissä peruskoulun vuosiluokkien 1–6 oppilaita.

1. Miten luokanopettajat (sinä itse ja opettajat yhteensä) voivat mielestäsi tukea omassa työssään oppilaan vahvan ja terveen itsetunnon kehittymistä?

2. Miten opettajankoulutus voisi mielestäsi edistää luokanopettajan ammatillista osaamista oppilaan terveen itsetunnon tukijana?

Kiitos vastauksestasi!

Liite 2. Kysely (paperiversio)

Kysely peruskoulun 1.–6. luokan oppilaiden itsetunnon tukemisesta keväällä 2014 työskentelyseminaariin osallistuville luokanopettajaopiskelijoille

Taustatietoja (rastita):

Sukupuoli: nainen mies

Pohdi seuraavia kysymyksiä mahdollisimman laajasti ja monipuolisesti miettien omia käsityksiäsi ja mielipiteitäsi. ”Oppilaalla” tarkoitetaan näissä kysymyksissä peruskoulun vuosiluokkien 1–6 oppilaita.

1. Miten luokanopettajat (sinä itse ja opettajat yleensä) voivat mielestäsi tukea omassa työssään oppilaan vahvan ja terveen itsetunnon kehittymistä?

2. Miten opettajankoulutus voisi mielestäsi edistää luokanopettajan ammatillista osaamista oppilaan terveen itsetunnon tukijana?

Liite 3. Saate kyselyyn

Hei!

Olen tekemässä kandidaatin tutkielmaa, jossa tutkin luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä oppilaan itsetunnon tukemisen keinoista.

Oppilaan itsetunnon tukeminen on jokaista tulevaa opettajaa koskettava aihe, koska jo perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2004, 14) mainitaan yhtenä perusopetuksen tehtävänä lapsen terveen itsetunnon kehittäminen.

Pyydän siis sinua osallistumaan tutkimukseeni ja kertomaan omia näkemyksiäsi oppilaan itsetunnon tukemisesta kyselyllä, johon pääsee seuraavasta linkistä:

<https://elomake.uef.fi/lomakkeet/5841/lomake.html>

Antamiasi tietoja käsitellään luottamuksellisesti.

Vastaathan 15.3. mennessä.

Jos sinulle jäi kyselystä jotain kysyttävää, minuun voi ottaa yhteyttä sähköpostitse: mari.tim@student.uef.fi

ystävällisin terveisin

Mari Timonen, luokanopettajaopiskelija

Teemahaastattelu peruskoulun 1–6. luokan oppilaiden itsetunnon tukemisesta graduseminaariin osallistuneille luokanopettajaopiskelijoille

Taustatiedoksi:

Keltikangas-Järvinen (1994, 16) määrittelee itsetunnon ihmisen kyvyksi luottaa itseensä, pitää itsestään ja arvostaa itseään havaitsemistaan heikkouksista huolimatta.

Haastattelurunko

1. Itsetunnon tukeminen

- millaisia kokemuksia sinulla on alakouluikäisen oppilaan itsetunnon tukemisesta?
 - harjoittelut, sijaisuudet, työssäolot
 - perustelut tiettyjen itsetunnon tukemisen keinojen käyttämiselle
- muita (kuin itse käyttämiä) itsetunnon tukemisen keinoja
 - toisilta opettajilta/kasvattajilta huomattuja keinoja
 - oppilaana huomattuja itsetunnon tukemisen keinoja
 - muualta lähtöisin olevia itsetunnon tukemisen keinoja
 - perustelut näille itsetunnon tukemisen keinoille
- itsetunnon tukeminen opettajan kannalta
 - millainen merkitys oppilaan itsetunnon tukemisella on tulevassa työssäsi?
 - millaisia valmiuksia luokanopettajalta vaaditaan oppilaan itsetunnon tukemiseksi?
 - haasteita oppilaan itsetunnon tukemisessä (joita esimerkiksi voisi esiintyä muilla opettajilla tai joita oppilas itse aiheuttaa tai joita resurssit aiheuttavat jne.)
- opiskelijan omat valmiudet
 - tiedot ja taidot → kohtaavatko omat valmiutesi ja itsetunnon tukemisen vaatimukset, miksi kohtaavat/eivät kohtaa?
 - omia haasteitasi oppilaan itsetunnon tukemisessä

2. Opettajankoulutus ja oppilaan itsetunnon tukeminen

- aiheen käsittely luokanopettajakoulutuksessa
 - miten aiheita on mielestäsi käsitelty luokanopettajankoulutuksessa
 - käsittelyn riittävyys - millaisia valmiuksia aiheen käsittely luokanopettajakoulutuksessa antaa työelämään?
- kehitysideoita - kuinka opettajankoulutus voisi edistää luokanopettajan ammatillista osaamista oppilaan terveen itsetunnon tukijana?