



OULUN YLIOPISTO
UNIVERSITY of OULU

ALANKO JENNI & KIELENNIVA LEENA

LUOKANOPETTAJA OPPILAAN MINÄKUVAN TUKIJANA

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Kajaanin opettajankoulutusyksikkö

Luokanopettajan koulutus

2013



Kajaanin opettajankoulutusyksikkö Luokanopettajankoulutus		Tekijä Alanko Jenni & Kielesseniva Leena	
Työn nimi Luokanopettaja oppilaan minäkuvan tukijana			
Pääaine Kasvatustiede	Työn laji Pro gradu -tutkielma	Aika Huhtikuu 2013	Sivumäärä 82
Tiivistelmä			
<p>Minäkuva on käsitteenä tärkeä, koska se vaikuttaa ihmisen elämään moniulotteisesti. Tutkielman viitekehys käsittelee lapsen minäkuvaa, sen kehitystä ja tukemista. Minäkuvaan liittyvä käsitteistö on hyvin laaja, eikä sitä voi rajata ainoastaan minäkuvan käsitteeseen. Viitekehyksessä käsitellään myös käsitettä minä, jota minäkuva, identiteetti ja itsetunto siivittävät. Rajasimme minäkuvan kehityksen ja erityisesti sen tukemisen ikäluokkiin 0–12.</p> <p>Pro gradu -tutkielman aiheen valitsimme yhteisen kiinnostuksen pohjalta. Aihe on myös aina ajankohtainen. Yhdeksi perusopetuksen kasvatustavoitteeksi on Suomen perusopetuslain (628/1998, 4§) asetuksessa säädetty kehittää oppilaan myönteistä minäkuvaa. Opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2004) on määritelty perusopetuksen yhdeksi tavoitteeksi antaa oppilaille mahdollisuus myönteisen minäkuvan kehitykseen.</p> <p>Pro gradu -tutkimuksemme tarkoituksena oli selvittää, miten luokanopettajat määrittelevät minäkuvan käsitteen ja millaisia haasteita ja mahdollisuuksia he kokevat olevan oppilaan minäkuvan tukemisessa. Tärkeimpänä tavoitteena oli selvittää millaisia keinoja kahdella kajaanilaisella luokanopettajalla on tukea oppilaan minäkuvaa.</p> <p>Tutkimuksemme on luonteeltaan kvalitatiivinen tapaustutkimus ja tiedonhankinnan strategiana on käytetty fenomenografiaa. Aineisto on hankittu puolistrukturoidun teemahaastattelun, videoinnin sekä havainnoinnin avulla. Aineisto kerättiin tammikuun 2013 aikana ja tutkittavina oli kaksi kajaanilaista peruskoulun luokanopettajaa. Aineisto on analysoitu deduktiivista logiikkaa noudattaen.</p> <p>Tutkimustulokset osoittavat, että tutkittavat luokanopettajat ymmärtävät, mitä minäkuvalle tarkoitetaan ja he pitävät sitä merkittävänä oppilaan oppimisen kannalta. Tutkimus osoittaa, että kohdehenkilöt kokevat minäkuvan tukemisen olevan yksi oppimisen edellytyksistä. Tärkeimmäksi minäkuvan tukemisen tekijäksi tässä tutkimuksessa nousee positiivinen palaute ja sosiaalinen vuorovaikutus, jota ilman minäkuva ei pääse kehittymään. Minäkuva kehittyy sosiaalisessa vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa ja vaatii kehittyäkseen turvallisen ympäristön, joten opettajan rooli minäkuvan tukemisessa on keskeinen.</p> <p>Tutkimustulosten perusteella minäkuvan tukemisen haasteena ovat kasvaneet oppilasmäärät ja ajanpuute. Lisäksi luokanopettajat tiedostavat, etteivät voi yksinään vaikuttaa oppilaan minäkuvaan, vaan siihen vaikuttavat yksilön sosiaalinen ympäristö ja vanhemmat. Luokanopettajat kuitenkin kokevat, että minäkuvan tukemiselle on aikaa opettajan niin halutessaan.</p> <p>Luokanopettajat kertoivat käyttävänsä minäkuvan tukemisen yhtenä keinona oppilaan perusturvallisuuden lisäämistä, koska ilman sitä minäkuva ei pääse kehittymään. Ilman oppilaan perusturvallisuuden tunnetta minäkuvan tukeminen on myös haasteellisempaa. Molemmat haastateltavat korostavat sosiaalista vuorovaikutusta ja palautteen merkitystä minäkuvan tukemisessa, koska ilman sosiaalista vuorovaikutusta minäkuvaa ei voida tukea.</p> <p>Tutkimuksemme on hyödyllinen, koska se lisää tietoa minäkuvan merkittävydestä ja sen tukemisen tärkeydestä. On välttämätöntä, että opettajat tiedostavat miten oppilaiden minäkuvaa tuetaan ja pyrkivät päivittäin toimimaan sen mukaisesti koulun arjessa. Tutkielmamme tarjoaa keinoja opettajille ja muille kasvattajille oppilaan minäkuvan tukemiseen.</p>			
Asiasanat kvalitatiivinen tapaustutkimus, minäkuva, minäkuvan kehitys, minäkuvan tukeminen			

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	1
2	MINÄ KÄSITTEENÄ	4
2.1	Identiteetti ja minä	5
2.2	Minäkuva	8
2.2.1	Minäkuvan ulottuvuuksia	11
2.2.2	Positiivinen ja heikko minäkuva	14
2.2.3	Opettajan minäkuva	16
2.3	Itsetunto	17
3	MINÄKUVAN KEHITYS	21
3.1	Minäkuvan kehitys ikävuosina 0-6	22
3.2	Minäkuvan kehitys ikävuosina 7-12	24
4	MINÄKUVAN TUKEMINEN	27
4.1	Vanhempien rooli minäkuvan tukemisessa	28
4.2	Opettajan rooli minäkuvan tukemisessa	31
5	TUTKIMUSONGELMAT	36

6	TUTKIMUKSEN METODOLOGIA JA TOTEUTUS.....	38
6.1	Kvalitatiivinen tapaustutkimus	38
6.2	Fenomenografia	40
6.3	Tutkimuksen aineiston hankinta	41
6.3.1	Videointi	43
6.3.2	Havainnointi	44
6.3.3	Haastattelu	45
6.4	Sisällönanalyysi	46
6.5	Tutkimuksen luotettavuus.....	49
7	TUTKIMUSTULOKSET.....	53
7.1	Minäkuva luokanopettajien määrittelemänä	54
7.2	Luokanopettajien kokemuksia mahdollisuuksista ja haasteista oppilaan minäkuvan tukijoina	56
7.3	Luokanopettajien keinot minäkuvan tukemiseen.....	61
7.3.1	Opettaja turvallisen ja positiivisen oppimisympäristön tukijana.....	61
7.3.2	Oppilaan turvallisuuden tunne.....	64
7.3.3	Sosiaalinen vuorovaikutus luokassa	66
8	POHDINTA	70
	LÄHTEET	77

1 JOHDANTO

Suomen perusopetuslaissa (628/1998, 4§) on säädetty tavoitteeksi oppilaan myönteisen minäkuvan kehittäminen (Opetushallitus 2004, 297). Yksi opettajan tärkeimmistä tehtävistä on vahvistaa ja tukea yksilön minäkuvaa, koska minäkuva ohjaa ja määrittää yksilöä koko elämän ajan. Lisäksi vietämme koulussa suuren osan elämästämme. Opettaja ei ole ainoa minäkuvan tukija yksilön peruskoulun aikana, vaan siihen vaikuttavat sosiaalinen ympäristö kuten koulu-kaverit, sisarukset sekä vanhemmat. Peruskoulussa rakennettu positiivinen minäkuva toimii hyvänä pohjana tulevaisuutta ajatellen.

Pro gradu -tutkielmamme aiheena on minäkuva, mutta siihen liittyvän laajan käsitteistön vuoksi katsoimme tärkeäksi perehtyä myös minäkuvan lähikäsitteisiin, joita ovat minä, identiteetti ja itsetunto. Näitä käsittelemme ensimmäisessä pääluvussa. Burns (1979) ja Aho (1996) jakavat yleisminäkuvan kolmeen ulottuvuuteen, jotka ovat reaali-, ihanne- ja normatiivinen minäkuva. Nämä kolme minäkuvan osaa jakautuvat jokainen vielä neljään ulottuvuuteen: suoritusminäkuva, sosiaalinen minäkuva, emotionaalinen minäkuva sekä fyysinen ja motorinen minäkuva. (Aho 1996, 15–19; Burns 1979, 50–52.) Tutkielman teoriaosuudessa kerromme minäkuvasta, sen kehityksestä ja tukemisesta.

Minäkuva ei ole synnynnäinen ominaisuus vaan sitä kehitetään ja opitaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Minäkuvaan vahvimmin vaikuttavat tekijät löytyvät kotoa, koska vanhemmilla on suuri rooli vuorovaikutustilanteiden luomisessa (Keltikangas-Järvinen 1995, 100). Vanhemmat saattavat toimia lapsen minäkuvan kehittymisen rajoittajina tai tukijoina. He voivat

toimillaan vaikuttaa muun muassa lapsen vapaa-ajan viettoon ja tätä kautta sosiaalisen vuorovaikutuksen määrään. Vaikka vanhemmilla on suuri rooli minäkuvan tukemisessa, emme opinnäytteessämme tutki heidän vaikutustaan minäkuvaan. Tutkimuksessa olemme kiinnostuneita luokanopettajan mahdollisuuksista ja keinoista tukea oppilaan minäkuva.

Sosiaalista vuorovaikutusta pidetään yksilön minäkuvan tukemisen ja kehittymisen kannalta ehdottomana edellytyksenä. (Sarjala 2003, 264). Sosiaaliset vuorovaikutustilanteet kehittävät yksilön minäkuva, jolloin esimerkiksi joukkuelajit tukevat minäkuvan kehittymistä enemmän kuin yksin virtuaalimaailmassa tapahtuva toiminta. Kasvattajina meidän on hyvä tiedostaa, että ikätovereiden keskinäinen vertailu voi vaikuttaa kehitykseen rajoittavasti. Muun muassa kahdeksanvuotias peilaa minäkuvaansa kavereidensa avulla ja saattaa asettaa itselleen liian suuria tavoitteita itsensä suhteen, koska heidän arvostelukykynsä ei ole kehittynyt vielä täydellisesti. (Aho 1993, 58.) Aikuisen tulisikin tiedostaa ja huomioida lapsen sosiaaliset suhteet, jotta ne eivät vaikuttaisi lapsen minäkuvan kehitykseen heikentävästi.

Myös opettajalla on suuri rooli lapsen minäkuvan tukemisessa. Tukeakseen yksilön minäkuva kasvattajalla ja opettajalla tulee olla positiivinen, hyvä ja terve minäkuva. Omalla terveellä minäkuvalla opettaja pystyy tukemaan yksilöä löytämään omat kykynsä, oman itsensä sekä omat arvonsa. (Aho & Heino 2000, 1.) Opinnäytteessä haluamme määritellä opettajan minäkuva erikseen, koska se on yksi osatekijä yksilön minäkuvan kehityksessä ja tukemisessa.

Minäkuvan tukeminen on asia, joka tulee jatkuvasti esille tulevassa työssämme, ja meidän on hyvä tietää, miten minäkuva peruskoulun alaluokkien aikana kehittyy. Meidän täytyy opettajina voida luoda sellainen oppimisympäristö, jossa yksilö tuntee olonsa turvalliseksi sekä kokee sosiaalista vuorovaikutusta koulukavereidensa ja aikuisten kanssa. Turvallinen oppimisympäristö on perusedellytys positiivisen minäkuvan muodostumiselle ja tukemiselle. Minäkuva on jäänyt kasvatustieteen opinnoissamme vähälle tarkastelulle, joten koemme hyötyvämmä tutkimuksestamme ja voimme hyödyntää tietojamme tulevaisuudessa.

Teimme vuonna 2012 kandidaatin tutkielman lapsen minäkuvasta, sen kehityksestä ja tukemisesta, koska olimme molemmat kiinnostuneita aiheesta. Tutkielman jälkeen mielenkiinto ai-

heeseen säilyi ja kandidaatin tutkielman aikana esille nousseiden jatkokysymysten jälkeen päätimme jatkaa pro gradu –tutkielmaa samasta aiheesta. Tutkimuksen toteuttamisessa pidimme tärkeänä aiheen valintaa, koska kiinnostava aihe motivoi meitä tutkimuksen tekemisessä. Aiheen on hyvä olla kiinnostava, mutta ei kuitenkaan liian läheinen tutkijoille, jotta siihen saataisiin mahdollisimman monipuolinen näkökulma (Eskola & Suoranta 2000, 35).

Pro gradu –tutkimuksemme tarkoituksena on selvittää, miten luokanopettajat määrittelevät käsitteen minäkuva. Pyrimme löytämään vastauksia myös siihen, millaisia keinoja opettajat käyttävät tukeakseen oppilaan minäkuvaa, sekä mitä haasteita ja mahdollisuuksia opettajilla on tukea sitä. Tutkimuksessa otamme myös mukaan opettajan minäkuvan ja kuinka se vaikuttaa oppilaisiin. Oletamme, että tuloksiin myös vaikuttaa se, kuinka merkitykselliseksi opettaja minäkuvan ylipäättään kokee ja arvostaa. Tutkimushenkilöiksi valikoitui kaksi peruskoulun luokanopettajaa, koska tutkimuksemme on tapaustutkimus ja koskee ainoastaan alakouluikäisten lasten minäkuvan tukemista.

Tutkimuksemme on kvalitatiivinen tapaustutkimus, jossa fenomenografia toimii tiedonhankinnan strategiana. Valitsimme pro gradu -tutkimukseen kvalitatiivisen tutkimusotteen, koska pyrimme saamaan selville perusteluita ja syitä tutkimukseen osallistuneiden opettajien käsityksille minäkuvasta ja sen tukemisesta. Tutkimuksemme valikoitui kaksi kajaanilaista luokanopettajaa (nainen ja mies), joita tutkimme tutkimuksessamme usealla aineistonkeruumenetelmällä. Aineistonkeruumenetelminä käytimme havainnointia, haastatteluja sekä videointia.

Fenomenografian tarkoituksena on kuvata asioita siten, kuinka tutkimukseen valitut henkilöt sen ymmärtävät ja käsittävät. Kyseisellä tiedonhankinnan strategialla pyritään saamaan vastauksia ihmisen arki ajattelulle, eikä sen avulla etsitä tieteellisiä totuuksia. (Niikko 2003, 15–16, 29.) Tutkimuksemme tavoitteenamme ei ole yleistää, vaan etsiä vastauksia ja näkökulmia luokanopettajien omista ajatuksista ja keinoista tukea oppilaan minäkuvaa.

2 MINÄ KÄSITTEENÄ

Tässä luvussa käsittelemme ihmisen minäkuvaa. Sen lisäksi avaamme itsetunnon ja identiteetin käsitteitä, koska ne ovat osa minäkuvaa. Minällä tarkoitetaan psyykkistä toimintoa, prosessia, jota yksilö tuottaa itse omassa mielessään. Minä luo kuvan siitä, miten näemme itsemme. Vuorinen (1997b, 50) määrittelee minäkuvan ja minuuden tietoisten ja tiedostamattomien ajatusten, tunteiden, toiveiden ja mielikuvien kokonaisuudeksi, johon vaikuttavat yksilö itse ja hänelle tärkeät ihmiset. Minuuteen kuuluvat kehominuus eli omasta kehosta muodostetut havainnot sekä sosiaalisesta vuorovaikutuksesta sisäistetyt mielikuvat.

Ojanen (1996, 31) erottaa minästä kolme eri osaa: identiteetti, minäkuva ja itsetunto. Työsämme tarkastelemme minäkuvaa, joita itsetunto ja identiteetti siivittävät. Ahon (1996, 10) mukaan tutkijat Elliot (1984), Damon ja Hart (1982) pitävät itsetuntoa minäkäsityksen affektisena, evaluatiivisena (arvioivana) ulottuvuutena, jolloin itsetunto on yksilön henkilökohtainen arvio omasta arvostaan, onnistumisistaan ja kyvyistään. Myöhemmässä tekstissään Aho (2005, 22–23) lisää edelliseen, että osa tutkijoista sisällyttää minäkuvaan vain kognitiivisen näkökulman. Hän myös toteaa, että minäkuvassa affektiivinen eli itsensäarvostamisen alue ei koskaan ole yhtä keskeinen kuin kognitiivinen eli itsensä tuntemuksen alue. Tätä teoriaa minän ulottuvuuksista vahvistaa myös Pöllin (1978, 14) aiemmin tekemä tutkimus, jossa hän toteaa minäkuvalla olevan affektiivinen, evaluatiivinen ja kognitiivinen ulottuvuus.

2.1 Identiteetti ja minä

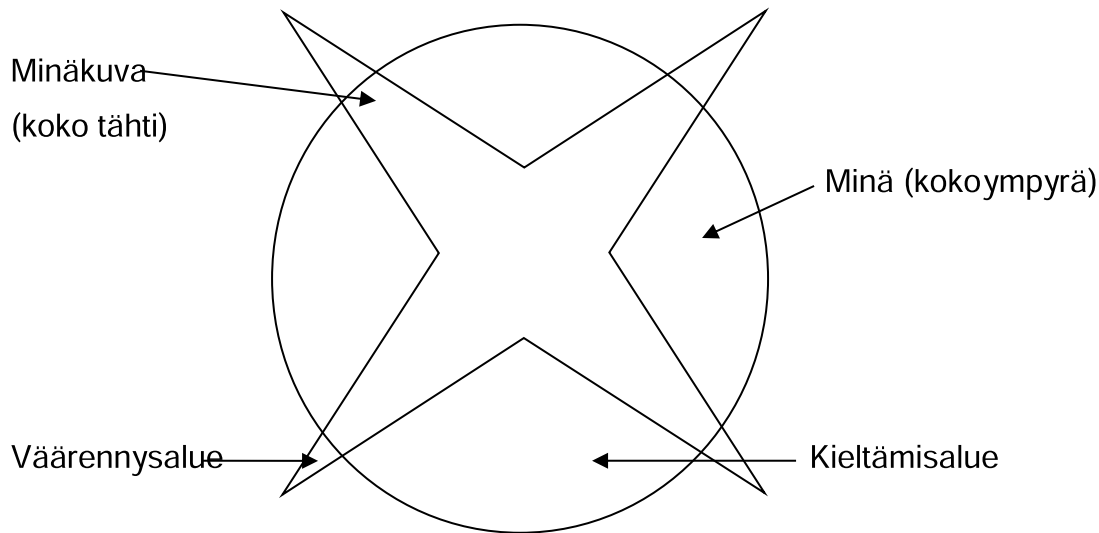
Identiteettiä ja minää on vaikea erottaa toisistaan. Kummatkin käsitteet ovat minään liittyviä yläkäsitteitä ja sisältävät minäkuvan sekä itsetunnon. Identiteetissä korostuvat persoonan ulkopuoliset tekijät ja minässä yksilölliset ja henkilökohtaiset tekijät. Identiteetti on viitekehys, jossa korostuvat erityisesti sosiaaliset tekijät. Identiteetti on itsensä tuntemista ja tietoisuus siitä, mikä minä olen. (Aho 2005, 22; Juntumaa 1997, 56; Ojanen 1996, 33.)

Käsitellessä termiä minä, voidaan siitä erottaa kaksi ulottuvuutta. Näitä ovat minä subjektina ja minä objektina. Minä subjektina tarkoittaa yksilöä kokijana tai tekijänä. Se hallitsee yksilöä ja se esiintyy kaikessa tekemisessä, mutta sitä on hyvin vaikea mitata ja arvioida. Minä objektina eli yksilö tekemisen kohteena tai koettuna tulee esille silloin, kun yksilö muistelee omaa tekemistään tai toimintaansa. Objektiminän muodostumiseen vaikuttavat erityisesti vuorovaikutustilanteet, joissa yhteisön asenteet ja arvot ohjaavat yksilön toimintaa. Se kuinka hyvin yksilö pystyy saavuttamaan ryhmässä odotetut arvot, sitä enemmän se kehittää hänen minäkuvansa muodostumista. Subjektiminä tarkkailee objektiminän toimintaa, jolloin objektiminä on rajoitetumpi. Subjektiminä ei kuitenkaan aina kykene ennustamaan, kuinka objektiminä toimii erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa. (Aho 2005, 21–22; Kjaldman 2006, 18; Vuorinen 1997a, 14.)

Minällä tarkoitetaan yksilön todellisia ominaisuuksia, jolloin minäkuva on useimmilla yksilöillä eri asia kuin minä. Minäkuvassa ei ole tiedostamattomia ja torjuttuja alueita, eli kieltämisalueita joita minässä on. Esimerkiksi lapsi saattaa olla hyvin aggressiivinen, mutta hän ei tiedosta sitä itse tai hän kieltää sen. Minä viittaa yksilön refleksiivisiin prosesseihin, joiden avulla hän tulee tietoiseksi itsestään. Refleksiivisen toiminnan tuotosta kutsutaan usein identiteetiksi. (Aho 2005, 22; Gecas & Burke 1995, 41–42.)

Toisaalta minäkuva saattaa sisältää ominaisuuksia, jotka yksilö kuvittelee omaavansa, mutta joita hänellä ei todellisuudessa ole. Kyseisiä ominaisuuksia kutsutaan niin sanotuiksi väärennysalueiksi. Esimerkiksi yksilö, joka luulee olevansa huumorintajuinen, onkin hyvin tosikko. Minäkuva sisältää yksilön kokemukset itsestään, eikä aina välttämättä vastaa minän todelli-

suutta. Kehityksen kannalta olisi tärkeää, että hänen minäkuvansa ja minänsä olisivat mahdollisimman samanlaisia, koska silloin yksilö tuntee itsensä paremmin toimeen muiden kanssa. Yksilön käyttäytymisen kannalta hänen minäkuvansa on tärkeämpi kuin hänen minänsä. (Aho 2005, 22.) Kuvio 1 auttaa hahmottamaan minäkuvan ja minän välistä suhdetta.



Kuvio 1. Minäkuvan ja minän välinen suhde. (Aho 1996, 13.)

Identiteetti ei muutu, mutta yksilöllä voi olla useita rooleja. Toisin sanoen identiteetti pysyy aina samana, vaikka yksilö eläisi monen eri roolipärimänä. Yksilöllä on erilaisia rooleja riippuen siitä, millaisessa sosiaalisessa ympäristössä hän elää. (Aho 2005, 22; Juntumaa 1997, 56; Ojanen 1996, 33; Pölkki 1990, 27.) Myös Heikkinen on todennut aiemmin saman asian; tulkinta identiteetistä muuttuu ja se ei ole sama kuin esimerkiksi viisi vuotta aikaisemmin eikä se tule olemaan sama viiden vuoden kuluttua (Heikkinen 2005, 33). Koulussa on opiskelijan rooli, kavereiden kesken ystävärooli ja harrastuksissa esimerkiksi jääkiekkoilijan tai maratoonarin rooli. Pohdimme, mikä on yksilön oikea identiteetti ja missä tilanteissa se näkyy. Identiteetti on kuin sateenkaari, jota useat roolit värittävät.

Juntumaan (1997, 568) mukaan identiteetin ollessa heikko, yksilö saattaa tuntea roolien vaihtuessa ahdistusta, ristiriitaa tai hämmennystä. Heikon identiteetin omaava yksilö epäröi tilanteissa, joissa roolit vaihtuvat toiseen eikä hän heti osaa omaksua roolia itselleen. Junt

maan (1997, 56–58) mielestä identiteetti voi olla eheä, vaikka ihminen toimisi monella eri tavalla ja monissa eri rooleissa. Yksilö, joka omaa vahvan identiteetin on joustava ja sosiaalisesti monipuolinen. Eteen tulevat vastoinkäymiset eivät horjuta vaan vahvistavat. Toskalan ja Hartikaisen (2005, 71) mukaan minäkuvan rakentumisessa on keskeistä oman identiteetin kokeminen positiiviseksi. Heikkisen (2005, 33) mukaan yksilö rakentaa identiteettiään vähitellen muuntuvan itsetulkinnan kautta sekä muiden yksilöiden kanssa sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa. Identiteetti rakentuu alati uudelleen näiden tekijöiden avulla.

Keltikangas-Järvisen (1995) mukaan samaistuminen on osa identiteetin kehitystä, etenkin lapsilla. Tällöin lapsi jäljittelee hänelle tärkeitä ihmisiä ja heidän käytöstään sekä samaistuu heihin. Samaistuminen auttaa lasta saavuttamaan oman identiteetin, mikä on varmuutta siitä, kuka minä on. Hyvä identiteetti on myös osa minäkuvaa. Heikon identiteetin omaavat henkilöt voivat sisäistää paljon jäljittelyn kautta tulleita rooleja. Tällöin hän ei tiedä itsekään kuka tai mikä on, vaan hänellä on niin sanotusti oikea malli käyttäytyä sopivasti joka tilanteessa. (Keltikangas-Järvinen 1995, 112–113.)

On olemassa erilaisia identiteettejä, joita ovat muun muassa sosiaalinen identiteetti ja minäidentiteetti. Negatiivisen identiteetin rakentuminen on myös mahdollista, kun identiteetin tunne rakentuu muista erottuen haluten samalla korostaa erilaisuutta. Tällainen negatiivinen identiteetti halutaan rakentaa uhman ja vastustamisen kautta, jotta halu olla eri mieltä tulee ilmi. Negatiivisen identiteetin omaavilla yksilöillä on tärkeämpää olla paha tai paheksuttu kuin olla samankaltainen kuin muut. (Juntumaa 1997, 56–58.)

Sosiaalinen identiteetti näkyy yksilöllä niissä tilanteissa, joissa hän toimii vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Tällainen identiteetti on positiivista silloin, kun yksilön ei tarvitse miellyttää tai olla samaa mieltä muiden kanssa sekä silloin, kun vuorovaikutuksesta jää hyvä mieli. Hän arvostaa omia mielipiteitään ja ajatuksiaan ryhmässä ilman, että hänellä olisi muita ihmisiä tukenaan. (Juntumaa 1997, 56.)

Minäidentiteetti on itsestä huolehtimista ja vuoropuhelua itsensä kanssa. Itsensä tutkiminen vahvistaa omien tunteiden käsittelyä, eikä hänen tarvitse sivuuttaa, tukahduttaa tai kieltää ko-

kemiaan tunteita. Vuoropuhelu itsensä kanssa vahvistaa myös tietoisuutta omista toiveista ja arvoista. Terveen minäidentiteetin omaava yksilö kykenee huolehtimaan itsestään ja osaa tehdä oikeita moraalisia ratkaisuja. Yksilö, jolla on heikko minäidentiteetti aiheuttaa itsellensä tuhoa, kuten olemalla piittaamaton omasta hyvinvoinnistaan. (Juntumaa 1997, 57.)

2.2 Minäkuva

Minäkäsitys ja minäkuva menevät usein käsitteinä sekaisin ja niitä käytetäänkin paljon rinnakkain. Myös Ahon (2005, 22) mukaan edellä olevat käsitteet tarkoittavat toistensa synonyymeja. Työssämme emme erottele kyseisiä käsitteitä toisistaan ja puhumme minäkuvasta.

Minäkuvalla tarkoitetaan yksilön ajatusta ja kokonaiskuvaa itsestään ja se on yhteydessä yksilön ajatuksiin, tunteisiin ja käyttäytymiseen. Minäkuva on yksilön itsensä asennoitumista itseensä sekä hänen tiedostamaa kokonaisnäkemystä itsestään (Aarnio 1985, 7; Aho 1997, 18; Kjaldman 2006, 15). Minäkuvaan liittyvät yksilön omat oletukset muun muassa taidoistaan, ulkonäöstään, toisten arvostuksesta, kulttuuritaustastaan ja tunteistaan. Itsevarmuus ei välttämättä ole osoitus hyvästä minäkuvasta. Heikon minäkuvan omaavat henkilöt peittelevät tämän käytöksellään tai muuttamalla ulkonäköään. (Aho 1996, 9; Liimatainen 2000, 26.)

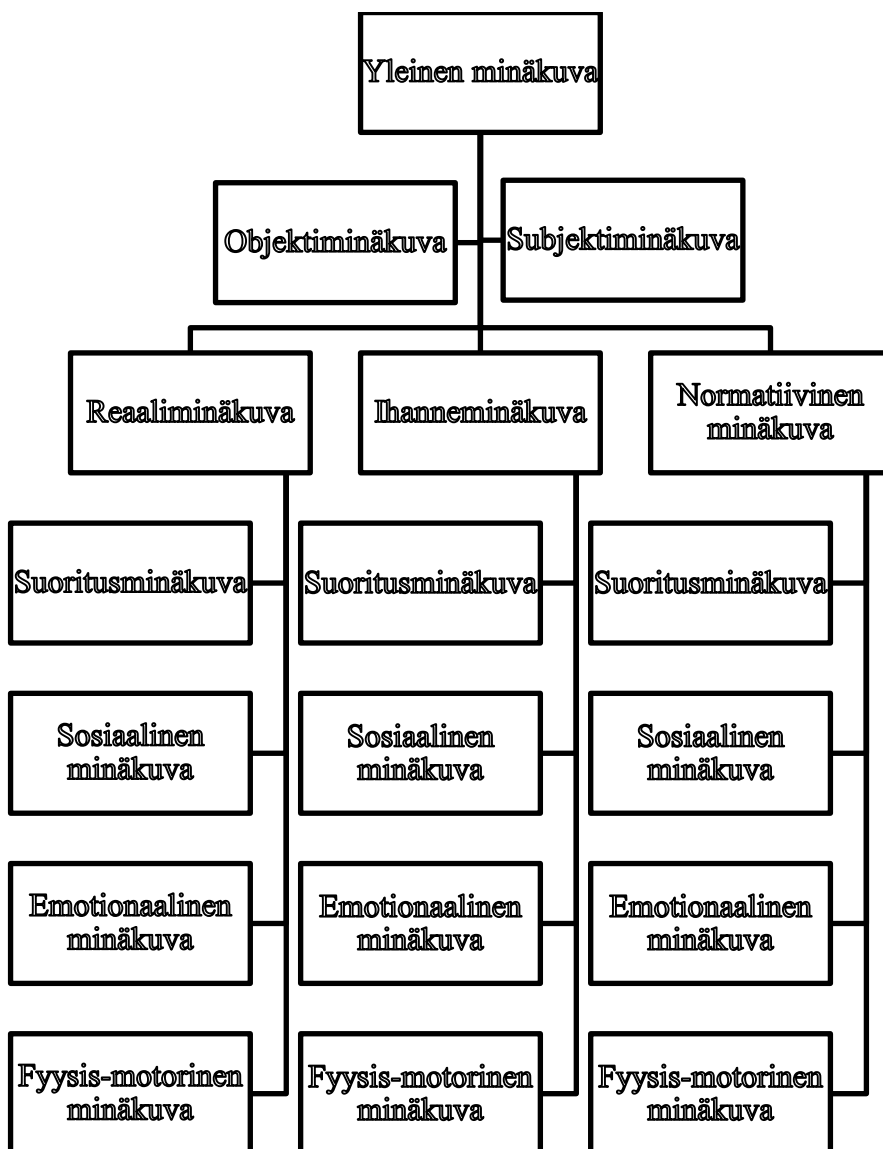
Minäkuvan tutkimuksissa on useita erilaisia näkemyksiä siitä, miten se muodostuu. Nykyään minäkuva nähdään hierarkkisenä linjana. Minäkuvan eri osa-alueisiin kuuluvat sosiaalinen, fyysinen, kognitiivinen sekä emotionaalinen puoli. Oma minäkuva muodostuu siis edellä mainittujen osien avulla sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. (Jeronen, 2005, 165; Liimatainen 2000, 26.)

Ensimmäinen minäkuva muodostuu oletetusti vuorovaikutuksessa vanhempien kanssa, missä yksilö lainaa sisältöä vanhempien minäkuvista. Vygotsky korostaa, että yksilön tiedolliset toiminnot alkavat yhteistoiminnassa aikuisen kanssa, jonka jälkeen ne muodostuvat omiksi rakenteiksi. (Lyytinen & Lyytinen 2002, 116; Salo 2002, 68). Ahon (1997) mukaan näyttää siltä, että vanhempien minäkuva heijastuu lasten minäkuvaan. Yksilö esimerkiksi lainaa van-

hemmiltaan itseään koskevia arvioita, joiden avulla minäkuva lähtee muodostumaan positiiviseen tai negatiiviseen suuntaan. (Aho 1997, 40.)

Minäkuvaa voidaan tarkastella myös kokonaisvaltaisemmin. Siinä hierarkkisella järjestyksellä ei ole merkitystä, vaan eri osa-alueita katsotaan kokonaisuutena sekä osa-alueiden summana. Tätä mallia on sanottu Harterin (1988) malliksi, jossa minä koetaan ainutlaatuiseksi kokonaisuudeksi. Siinä hierarkkisuus auttaa vain havainnoimaan eri osa-alueiden vaikutuksia, mutta ei määrää minäkäsityksen kokonaista muodostumista. (Liimatainen 2000, 26.)

Burnsin (1979, 50–51) mukaan yksilö ei rakenna itselleen vain yhtä minäkuvaa, vaan niitä on useita. Yksilön yleisminäkuva jaetaan kolmeen osaan, jotka kehittyvät vähitellen iän myötä (Aho 2005, 34). Kyseiset osa-alueet ovat todellinen (reaaliminäkuva), ihanneminäkuva sekä normatiivinen minäkuva. Kuvio 2 selventää minäkuvan osa-alueita ja niiden ulottuvuuksia.



Kuvio 2. Minäkuvan osa-alueet ja ulottuvuudet Burnsia (1982, 24) mukaillen.

Reaaliminäkuva kuvaa sitä millaisena yksilö pitää itseään. Se näkyy vuorovaikutustilanteissa ja muodostuu ulkoisesta, julkisesta minäkuvasta. Reaaliminäkuvaan kuuluu henkilökohtainen minäkuva, joka käsittää käsitykset itsestä: arvioiko hän itsensä esimerkiksi huumorintajuiseksi, hiljaiseksi, sosiaalisesti tai viisaaksi. (Aho 1996, 15; 2005, 23.)

Ihanneminäkuva on minän ajatus siitä millainen minä haluaisin olla (Burns 1982, 25). Ihanneminäkuva peilaa niitä ympäristön odotuksia ja vaatimuksia, jotka yksilö on sisäistänyt. Siitä

heijastuvat ympäristöltä tulleet vaatimukset ja odotukset. Se on ikään kuin yksilön motivaattori eli sisäinen paine, joka säätelee muuttumista ja kehittymistä. Ihanneminäkuva jaetaan yleensä kolmeen osaan, joilla kaikilla on oma merkityksensä ihmisten välisissä suhteissa. Yksi näistä on niin sanottu ihannoitu kuva itsestään eli epärealistinen haavekuva. Toinen on tavoite-minäkuva, joka on yleensä edellistä todellisempi ja jonka saavuttamiselle yksilö on omistautunut. Vuorovaikutuksella on suuri merkitys tavoite-minäkuvan kehittämisessä. Kolmas osa on niin sanottu moraalinen kuva, joka sisältää tiedot arvoista, normeista ja moraalisäännöistä. (Aho 2005, 23; Rauste von Wright 1981, 113.)

Normatiivinen minäkuva on ajatus siitä, millaisena muut ihmiset minua pitävät tai mitä minusta ajattelevat. Kyse on ympäristön odotuksista, joita tiedostamme, mutta emme välttämättä ole sisäistäneet. Yksilön tavoite on tulla hyväksytyksi ja arvostetuksi ympäröivässä sosiaalisessa yhteisössä. Normatiivinen minäkuva säätelee sitä kuinka ulkoiset paineet saattavat muuttaa yksilöä. (Aho 1996, 15; 2005, 23; Rauste von Wright 1981, 113.)

2.2.1 Minäkuvan ulottuvuuksia

Kuviosta 2 käy ilmi, että jokainen yleisminäkuvan osa-alue jaetaan vielä neljään eri ulottuvuuteen: suorituseräminäkuvaan, sosiaaliseen minäkuvaan, emotionaaliseen minäkuvaan sekä fyysiseen ja motoriseen minäkuvaan, joista jokainen voi olla positiivinen tai negatiivinen. (Aho 1987, 8; 1996, 17–19; Kuvio 2.)

Suoritusminäkuva

Suoritusminäkuva sisältää minäkuvan ensisijaisen kognitiivisen näkökulman, mikä tarkoittaa sitä, kuinka yksilö kokee itsensä tiedollisissa suoritustilanteissa. Siinä yksilö miettii asemaansa opiskelijana tai koululaisena. Kaksi edellä mainittua tekijää vaikuttavat yksilön minäkuvaan niin, kuinka hän kokee näiden tekijöiden kehittävän itseään. Se on käsitystä siitä miten yksilö kokee omat kyvyt, pätevyytensä ja suoriutumisen erilaisissa tilanteissa (Tulamo 1993, 65–66). Marsh ja Martin (2011, 60) toteavat, että minäkuva nähdään keskeisenä käsitteenä oppi-

misessa. Heidän tehokkaan koulun mallinsa mukaan tulisi korostaa suoritusminäkuva, jolloin päästään hyviin oppimistuloksiin.

Peruskoulun ensimmäisillä luokilla yksilön kognitiiviset kyvyt alkavat määrätä ratkaisevasti hänen suoritusminäkuvansa kehitykseen. Tällöin yksilö esimerkiksi saattaa huomata, että luokalla on muitakin, jotka ovat yhtä hyviä lukemaan tai nopeampia päässälaskijoita kuin hän. (Aho 2005, 35.) Aiemmassa tutkimuksessaan Aho (1993, 59) toteaa, että suoritusminäkuva on heikoin minäkuvan alue peruskoulun kolmannella luokalla.

Suoritusminäkuva tunnetaan myös käsitteenä akateeminen minäkuva. Akateeminen minäkuva muodostuu yksilöllä kahden tekijän perusteella, joita ovat vertaaminen itseään toisten suoriin ja omien kykyjen vertaaminen keskenään eri alueilla. Yksilön tuntiessaan olonsa älykkäämmäksi vertaistensa joukossa, hänen suoritusminäkuvansa voi tuntua todellista positiivisemmältä. Päinvastoin tilanteessa, jossa yksilö tuntee olonsa epävarmaksi, suoritusminäkuva koetaan huonommaksi. Onnistumisen ja epäonnistumisen kokemukset voivat vaikuttaa ratkaisevasti yksilön minäkuvan kehitykseen. Yksilö saattaa verrata omia kykyjään eri alueilla keskenään, jolloin voi muodostua ristiriita, joka yksilön on ratkaistava. (Aho 1996, 18; 1997, 19; 2005, 23; Heino 2000, 46; Tulamo 1993, 66.)

Sosiaalinen minäkuva

Sosiaalinen minäkuva kertoo millainen asema tai rooli yksilöllä on ympäröivissä sosiaalisissa ryhmittymissä omasta mielestään, esimerkiksi vuorovaikutussuhteissa kavereihin ja vanhempiin sekä häneltä löytyy kyky luoda ihmissuhteita ja ylläpitää sekä katkaista niitä. Ahon (1993, 60) mukaan peruskoulun neljäsluokkalaisilla sosiaalinen minäkuva on minäkuvan vahvin alue. Vuorovaikutustilanteissa sosiaalinen minäkuva korostuu tärkeimmäksi minäkuvan osa-alueeksi. Esimerkiksi liikuntaharrastukset tuottavat mielekkäitä vuorovaikutustilanteita, jotka ovat tärkeitä sosiaalisen minäkuvan rakentumisessa. (Aho 1996, 18; 2005, 24; Heino 2000, 46; Kalliopuska, Heikurainen & Larsio 1997, 7; Lintunen, Numminen, Nupponen, Oittinen & Telama 1998, 14.) Sosiaalista minäkuva heikentävät esimerkiksi tilanteet, joissa yksilö koetaan

erilaiseksi eikä sen vuoksi tule hyväksytyksi ryhmään. Tällöin sosiaaliset taidot eivät kehity. (Harris 2000, 311.)

Sosiaalisessa minäkuvassa on tärkeää, että yksilö muodostaa oman sosiaalisen näkemyksen itsestään niiden yhteisöjen jäsenenä, joita hän pitää arvossa. Kyseisten yhteisöjen normien ja arvostusten avulla yksilö muodostaa itselleen oman sosiaalisen minäkuvan. Harris (2000, 231) nimittää edellä mainittua sosiaalisesti vertaamiseksi. Sosiaaliseen minäkuvaan kuuluu siis myös käsitys toisten yksilöiden antamasta arvostuksesta. Koulussa sosiaalinen minäkuva näkyy muun muassa yksilön halussa auttaa ja olla yhteistyökykyinen sosiaalisissa tilanteissa. (Scheinin 1990, 82; Tulamo 1993, 66.)

Emotionaalinen minäkuva

Emotionaalinen minäkuva koostuu yksilön henkisestä olemuksesta, tunteista, luonteesta ja muista ominaisuuksista kuten temperamentista. Voidaankin puhua piirre-käsitteestä, jota käytetään tutkittaessa persoonallisuutta. Emotionaalisen minäkuvan alueelle kuuluvat yksilön omat arviot itsestään ja siitä, pitääkö hän itseään esimerkiksi herkkänä, totuudenmukaisena, empaattisena tai lempeänä. Emotionaalista minäkuvaa voi kehittää esimerkiksi liikuntaharrastuksen avulla. Vaikka voittaminen on usein mielekäästä, myös epäonnistumiset ja tappiot ovat tärkeitä minäkuvan kannalta. Kun yksilö kykenee kohtaamaan epäonnistumisia, samalla hän oppii antamaan arvostusta myös muiden onnistumisille ja taidoille. Näin yksilö oppii tuntemaan itseään paremmin ja emotionaalinen minäkuva kehittyy. (Aho 1996, 18; Miettinen 1999, 126; Tulamo 1993, 66.)

Minäkuvan emotionaalinen osa-alue nousee esille erityisesti murrosiän alkaessa. Tällöin yksilö on epävarma siitä, mitä ympäristö odottaa hänen olevan ja mitä hän itse tuntee olevansa. Emotionaalinen rauhattomuus näkyy siinä, että hän haluaa muiden kohtelevan häntä vuoroin lapsena, vuoroin itsenäisenä aikuisena. (Aho 2005, 36).

Fyysinen ja motorinen minäkuva

Fyysisellä ja motorisella minäkuvalla tarkoitetaan yksilön käsitystä omista fyysisistä ja motorisista taidoistaan, ulkonäöstään, kehostaan, voimastaan ja terveydestään. Fyysinen minäkuva ei siis tarkoita urheiluasuoritusten tuloksia. Fyysisen kuvan muodostumisella tarkoitetaan ulkonäköä sekä suorituskykyominaisuuksia. Kehonkaavan hahmottuminen on fyysisen minäkuvan kehityksen lähtökohtana. Kun yksilö tuntee fyysisen olemuksensa entistä paremmin ja hallitsee kehonsa liikkeitä, sitä positiivisempi on yksilön fyysinen minäkuva. (Aho 1996, 18; Heino 2000, 47; Jiang 2000, 283; Kääriäinen 1986, 49; 1988, 18; Liimatainen 2000, 26; Miettinen 1999, 125–126.)

Esimerkiksi urheilija, jolla on positiivinen minäkuva, mutta joka ei ole fyysisiltä ominaisuuksiltaan kaikkein lahjakkain, pärjää urallaan yllättävän pitkälle. Liikunta saattaa tuottaa yksilölle onnistumisen elämyksiä, jotka ovat erityisen tärkeitä. Onnistuminen liikuntasuorituksissa tuottaa iloa ja näin vahvistaa uskoa omiin kykyihin sekä mahdollisuuksiin. (Jiang 2000, 290.) Jiangin tutkimuksen mukaan fyysiseen minäkuvaa yksilöllisesti kohdistettu tuki vaikuttaa yksilön onnellisuuteen ja elämään laadullisesti, joka puolestaan vahvistaa fyysisistä ja motorista minäkuvaa (Jiang 2000, 290). Erityisesti kouluikäisillä on yhteys minäkuvan kehittymisen ja fyysisten ominaisuuksien välillä. Yksilölle on tällöin tärkeää arvioida omia kykyjään, tietojaan ja taitojaan vertaamalla niitä ikätovereidensa suorituksiin. (Aho 1996, 18; Heino 2000, 47; Kääriäinen 1986, 49; 1988, 18; Liimatainen 2000, 26; Miettinen 1999, 125–126.)

2.2.2 Positiivinen ja heikko minäkuva

Jos yksilön minäkuva on negatiivinen tai epätarkka, voi hän olla haavoittuva ja tästä voi seurata ahdistuneisuutta ja aloitekyvyttömyyttä. Positiivisen minäkuvan omaava henkilö sen sijaan on aktiivinen, sosiaalinen ja itsenäinen. (Aho 1992, 27.)

Puhuttaessa positiivisesta minäkuvasta yksilö pitää itseään arvokkaana sekä kunnioittaa itseään. Hän ei kuitenkaan aseta itseään parempaan asemaan kuin muut, vaan hyväksyy myös

muut yksilöt sellaisina kuin he ovat. (Aho 1987, 32; Korpinen 1990, 11.) Ahon (1987, 32) mukaan positiivisen minäkuvan omaava yksilö on muita enemmän sosiaalisessa vuorovaikutuksessa toisten kanssa ja hänellä on myös muita enemmän ystäviä. Kasanen ja Rätty (2002, 313) toteavat, että vaikka vahvan minäkuvan omaava yksilö joskus epäonnistuu tai tekee jotain väärin, tietää hän silti olevansa hyvä ja arvokas.

Minäkuvaltaan positiivinen yksilö uskoo itseensä ja arvostaa omaa toimintaansa. Tämä heijastuu koulussa menestymiseen, jolloin yksilö luottaa omaan arviointikykyynsä ja uskoo onnistuvansa uusissa tehtävissä. (Aho 1987, 35; Keltikangas-Järvinen 1995, 40–41.) Mitä enemmän yksilö kuulee positiivista palautetta itsestään, sitä todennäköisemmin hän pystyy arvioimaan itseään positiivisemmin, jolloin positiivinen minäkuva kehittyy (Salo 2002, 68).

Heikon minäkuvan omaavalla ihmisellä on negatiivisia ajatuksia muun muassa omasta kehostaan eli fyysisestä minäkuvastaan (Jiang 2000, 283). Negatiivisen minäkuvan muodostuminen on herkkää, koska muistamme pitkään negatiivisen palautteen. Tällaisessa tilanteessa onkin tärkeää korostaa yksilön vahvoja puolia, jotta negatiivista minäkuvaa ei vahvistettaisi. (Salo 2002, 68.) Yksilön negatiivista minäkuvaa uhkaavat monet noidankehät, esimerkiksi fyysiseltä minäkuvalta heikko yksilö välttelee liikuntaa eikä näin ollen kehitä kyseistä minäkuvaa (Harris 2000, 311).

Yksilön minäkuvan ollessa heikko, hän ei luota itseensä sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa, koska pelkää nolatuksi tulemista. Näin ollen yksilö saattaa vältellä sosiaalisia vuorovaikutustilanteita, eikä minäkuva kehity. Opettajalla on tällaisissa tilanteissa suuri merkitys, koska hänellä on mahdollisuus luoda ryhmätilanteita, joissa heikon minäkuvan omaava yksilö kokisi positiivisia ja turvallisia vuorovaikutustilanteita. (Aalto 2000, 47.)

Yksilö, joka kokee olevansa heikko tietyssä taidossa, kuten esimerkiksi lukemisessa, voi tuntea olevansa heikompi myös muissa taidoissa. Tällöin yksilön akateeminen minäkuva on heikko. Harris (2000, 306) toteaa, että yksilö, joka omaksuu heikoimmille lukijoille ominaisia piirteitä, saattaa luokitella itsensä heikommaksi myös muissa oppiaineissa. Yksilö pyrkii muovautumaan ryhmänsä normeihin ja omaksumaan ryhmän asenteet. Toisin sanoen yksilö alisuoriu-

tuu. Jos yksilö pääsee vaihtamaan luokkaa, saattaa tällä olla positiivisia vaikutuksia hänen akateemiseen minäkuvaansa, koska hänen asenteensa muuttuvat uuden ryhmän asenteiden mukaisiksi (Harris 2000, 306–307).

Yksi syy yksilön heikkoon tai negatiiviseen minäkuvaan löytyy kotoa. Tällöin yksilöltä on saatettu vaatia ehdotonta tottelevaisuutta eivätkä perheen roolit ja vastualueet ole olleet selvät. Kasvatustavat ovat olleet epäjohdonmukaisia eivätkä vanhemmat ole olleet kiinnostuneita lapsensa elämästä. (Aho 1997, 40). Tulevina opettajina meillä onkin suuri työ saada muutettua heikon minäkuvan omaavan oppilaan minäkuva positiiviseksi. Opettajan minäkuvalla on todettu olevan tärkeä merkitys oppilaiden minäkuvan tukemisessa (Korpinen 1993, 15). Tämän takia kuvaamme seuraavassa luvussa opettajan minäkuvaan liittyviä asioita.

2.2.3 Opettajan minäkuva

Opettajan oma minäkuva on kehittynyt erilaisten kokemusten kautta vuosien saatossa (Aalto 2000, 138). Opettajan omalla minäkuvalla ja itsetunnolla on vaikutuksia oppilaiden minäkuvan tukemiseen vahventavasti tai heikentävästi. Opetustilanteessa opettaja vaikuttaa koko persoonallaan, josta heijastuu hänen oma minäkuvansa. Kun opettaja hyväksyy itsensä, luo hän myös oppilaille luokkaan hyväksyvän ilmapiirin. Opettajan minäkuvalla onkin havaittu olevan yhteys oppilaan minäkuvaan ja sen kehitykseen. (Korpinen 1993, 15.) Kasvattajan persoonallisuuden ydin näkyy hänen positiivisessa minäkuvassaan, jonka avulla hän pystyy luomaan avoimen, aidon ja tasavertaisen suhteen oppilaisiin (Aarnio 1985, 16).

Burns (1982, 297) toteaa, että avoimet ja itsevarmat opettajat luovat aktiivisen ja ajattelevan oppimisympäristön. Tällaisissa luokissa esiintyy huomattavasti enemmän vuorovaikutusta opettajan ja oppilaan välillä sekä tukemista yksilötasolla. Tällöin opettajalla on hyvä ja vahva minäkuva (Korpinen 1993, 15). Opettajan täytyy kuitenkin muistaa, että hän on aikuinen luokassa eikä oppilaan kaveri (Scheinin 1990, 59). Korpisen (1989, 196) mukaan myönteiseen minäkuvaan johtaa opettajan luoma positiivinen ilmapiiri. Kyseiselle ilmapiirille tunnusomaisista on kunnioitus, huolenpito sekä hyväksyntä, jotka luovat oppilaalle tunteen arvokkuudesta.

Opettajalla minäkuvan ja itsetunnon heikkous saattaa olla työn tuloksellisuutta uhkaava tekijä. Opettaja, joka omaa heikon minäkuvan, käyttää yleensä perinteisiä ja muodollisia opetusmenetelmiä, jotka voivat olla joustamattomia ja rajattuja (Korpinen 1993, 15). Jos opettajalla ei ole riittävää itsearvostusta, heijastuu tämä hänen työssään nimenomaan heikentäen sosiaalisia vuorovaikutustilanteita oppilaiden kanssa. Tällöin opettaja voi sortua vahvistamaan omaa asemaansa ulkoisin keinoin kuten pakenemalla autoritaariseen ja ammattitaitoa korostavaan rooliin. Tällöin ilmeillä ja eleillä asetetaan vahvat rajat sille, miten missäkin tilanteessa saa käyttäytyä. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 102.) Tästä seuraa helposti kielteinen ilmapiiri luokassa ja vuorovaikutus oppilaan ja opettajan välillä ei toteudu, jolloin opettaja ei pysty tukemaan oppilaan minäkuvaa.

2.3 Itsetunto

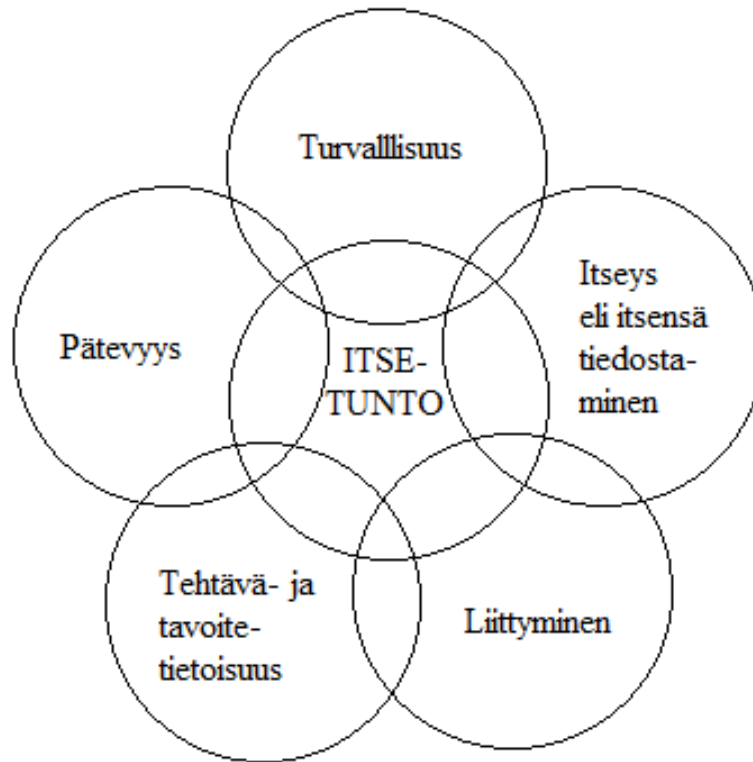
Käsitteet minäkuva ja itsetunto sekoitetaan valitettavan usein toisiinsa. Niitä saatetaan käyttää jopa toistensa synonyymeinä, jolloin aiheutuu hämmennystä ja ristiriitoja (Marsh & Martin 2011, 61). Ne ovat kuitenkin kaksi eri asiaa, mutta läheisesti kytköksissä toisiinsa, sillä uskomuksemme omista ominaisuuksistamme eli minäkuvasta eivät välttämättä vaikuta itsetunton tasoon. (Salmivalli 1998, 117, 119.) Yksilö voi olla esimerkiksi omasta mielestään hyvä laittamaan ruokaa, mutta kyseinen oletamus ei välttämättä kerro sitä, parantaako tämä hänen itsetuntoaan. Itsetunto sisältää monta eri tekijää, eikä niistä voida esittää luetteloa, koska tähän vaikuttavat kulloinkin käytetyt persoonallisuuden teoriat (Keltikangas-Järvinen 1995, 27).

Itsetunto on vaikeampi määritellä kuin minäkuva, ja tutkijoista esimerkiksi Ojanen (1996, 42–43) erottaa itsetunnosta kolme eri osaa, joita ovat minätietoisuus, itsearvostus ja itsetuntemus. Minätietoisuus on sitä, että yksilö tietää olevansa olemassa ja huomaa muutokset minässään. Se kehittyy sosiaalisessa vuorovaikutuksessa muutaman vuoden ikäisenä. Minätietoisuuden tunnistaa siitä, että yksilö pystyy esimerkiksi kuvailemaan tietyn asian itsessään. Toiseksi se näkyy yksilön toiminnassa, kuten esimerkiksi ulkonäöstä huolehtiminen lisääntyy.

Itsearvostuksella tarkoitetaan sitä, että yksilö arvostaa ja kunnioittaa itseään sekä hyväksyy itsensä sellaisena kuin on. Se on jokaisen yksilön henkilökohtainen näkemys omasta arvostaan, joka näkyy muun muassa sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa. Itsearvostuksen ollessa alhainen, yksilössä näkyy muun muassa itsensä hylkäämistä, itseinhoa ja tyytymättömyyttä omiin suorituksiin. Vastaavasti vahvan itsearvostuksen omaava yksilö on ylpeä itsestään ja omaa suhteellisen vakaan käsityksen itsestään. (Kalliopuska 1984, 10–11; Ojanen 1996, 51.)

Itsetuntemuksen avulla yksilö tiedostaa omat osaamisensa, taitonsa ja heikkoutensa. Itsetuntemus voi olla tiedostettua tai tiedostamatonta. Tiedostettuun itsetuntemukseen kuuluvat avoimuus ja itsensä kätkeminen, jolloin yksilö tietoisesti haluaa olla avoin ja sosiaalinen erilaisissa vuorovaikutustilanteissa. Toisaalta hän tietoisesti haluaa olla paljastamatta tiettyjä henkilökohtaisia asioita tai ominaisuuksia itsestään muille. Tiedostamattomaan itsetuntemukseen kuuluvat sokea ja tuntematon minä. Sokea minä tarkoittaa, ettei yksilö itse tiedosta kaikkea sitä, mitä muut hänessä näkevät. Tuntematonta minää ei nimensä mukaisesti tunne kukaan, ei yksilö eikä ulkopuoliset. (Ojanen 1996, 20, 41–42, 55–58.)

Itsetunnosta on laadittu useita erilaisia malleja, joista yleisimmät ovat yksiulotteinen, moniulotteinen ja hierarkkinen malli. Työssämme tuomme esille yksiulotteisen mallin, joka on noussut eniten esille käyttämässämme lähdekirjallisuudessa. Kyseisen yksiulotteisen mallin Aho ja Heino (2000, 3–4) esittelevät Borban itsetuntomallin pohjalta. Mallissa itsetunto rakentuu heidän mukaansa viidestä ulottuvuudesta, jotka ovat turvallisuus, itsensä tiedostaminen, yhteenkuuluvuuden tunne (liittyminen), tehtävä- ja tavoitetietoisuus sekä pätevyys. Nämä itsetunnon ulottuvuudet ovat päällekkäisiä ja yhdessä muodostavat yksilön itsetunnon (Aho 2005, 27).



Kuvio 3. Itsetunnon malli Borbaa (1989, 6) mukailleen.

Turvallisuuden tunteet tarkoittavat yksilön luottamusta muihin ihmisiin sekä hyvää oloa. Se on itsetunnon mallin osa-alue, joka on perusta muiden osa-alueiden kehittymiselle. Turvallisuuden tunne kehittää itsetuntoa siten, että mitä turvallisempi vallitseva ilmapiiri on, sitä paremmin yksilö pystyy muuttamaan vääristyneitä itsetunnon piirteitä positiivisemmaksi. (Aho 2005, 26; Aho & Heino 2000, 5.)

Itsensä tiedostaminen kuvaa, miten hyvin yksilö tuntee yksilöllisyytensä, roolinsa ja ominaisuutensa. Itsensä tiedostava yksilö on ylpeä yksilöllisyydestään ja mitä realistisemmin yksilö arvioi itsensä, sitä positiivisempi itsetunto on. Liittyminen eli yhteenkuuluvuuden tunne tarkoittaa samaistumista tiettyyn ryhmään tai yhteisöön sekä näiden hyväksyntää. Jos yksilö tuntee olonsa hyväksytyksi tietyssä ryhmässä, kuten perheessä, ovat hänen liittymisen tunteensa vahvoja. (Aho 2005, 26; Aho & Heino 2000, 8-10.)

Tehtävä- ja tavoitetietoisuudella tarkoitetaan vastuun ottamista, ongelmanratkaisutaitoja, realististen tavoitteiden asettamista ja aloitteen tekemistä (Aho 2005, 26). Yksilöllä on selvä käsi-

tys siitä suunnasta, johon hänen elämänsä on menossa. Tämä johtaa siihen, että tällainen yksilö onnistuu elämässään, koska on asettanut itselleen realistiset tavoitteet. (Aho & Heino 2000, 13.)

Pätevyys eli pätevyiden tunteet ovat niin kutsuttuja onnistumisen kokemuksia. Tällöin yksilö pitää itseään arvostettuna ja taitavana, jolloin hän sietää pettymyksiä ja uskaltaa ottaa riskejä. (Aho 2005, 27.) Pätevyiden tunnetta on tärkeää kehittää kaikilla elämän osa-alueilla, eikä vain kognitiivisissa suorituksissa. Epäonnistumisen kokemukset ovat arvokkaita oppimistilanteita, sillä ne saavat yksilön yrittämään entistä enemmän. Yrityksen jälkeen yksilö arvostaa omaa onnistumistaan enemmän. (Aho & Heino 2000, 15–16.)

Vahvan itsetunnon omaava ihminen tuntee hyvin itsensä. Hän on tietoinen omista vahvuuksistaan, mutta myös tunnustaa omat heikkoutensa eikä masennu näistä. Itsetunnon vahva yksilö suhtautuu itseensä positiivisesti, on optimistinen ja uskaltaa ottaa haasteita vastaan. Hyvän ja terveen itsetunnon omaava yksilö pystyy tarkkailemaan tilanteita ja asioita objektiivisesti. Hyvään itsetuntoon kuuluu myös toisten ihmisten arvostaminen, jolloin yksilö näkee toisten osaamiset ja kykenee antamaan arvoa heidän mielipiteilleen. Hän ei aliarvioi itseään eikä muita yksilöitä, vaan ymmärtää, että kaikilla on vahvuuksia ja heikkouksia. Tällainen yksilö on myös itsenäinen ja pystyy tekemään päätöksiä ilman muiden mielipiteitä. (Kalliopuska 1984, 62–63; Keltikangas-Järvinen 1995, 17–20).

Yksilön eri kehitysvaiheissa esiintyy tyydytys- ja pettymyskokemuksia, jotka rakentavat itsetuntoa. Hyvänolon tunteita välillä horjuttavat pienet pettymykset saavat yksilön luottamaan hyvänolon jatkuvuuteen. Erilaisuuden kohtaaminen on itsetuntoa ravisuttava tapahtuma, jonka seurauksena yksilö saattaa kohdata itsetunto-ongelmia. Pettymykset kuuluvat arkipäiväiseen elämään. Hyvä itsetunto näkyy siinä, ettei yksilö vastoinkäymisestä huolimatta lannistu vaan jatkaa eteenpäin. (Vuorinen 1997b, 117.) Myös yksilön positiiviset kokemukset itsestään vahvistavat itsetuntoa (Curry & Johnson 1990, 3).

3 MINÄKUVAN KEHITYS

Minäkuva on pitkäaikaisen oppimisen lopputulos. Se kehittyy vuorovaikutuksessa muiden kanssa (Curry & Johnson 1990, 8) ja näin ollen toisilta ihmisiltä saatu palaute vaikuttaa suurelta osin siihen, millainen minäkuva yksilölle muodostuu. Kuitenkin yksilö itse luo oman minäkuvansa, peilaten omia kokemuksiaan muiden kokemuksiin. Minäkuvan kehityksestä on useita, toisistaan poikkeavia näkemyksiä, jotka eroavat toisistaan siinä suhteessa, mitä asiaa halutaan painottaa. Toiset painottavat sosiaalisia vuorovaikutustekijöitä ja toiset yksilön omia, sisäisiä tekijöitä kuten perimän merkitystä. (Aho 1990, 34; 1993 50; 1996, 26; 2005, 32; Kjaldman 2006, 22–23; Toskala & Hartikainen 2005, 72.)

Minäkuvan muodostumiseen vaikuttaa suurelta osin myös se, millaisia ympäröivän yhteiskunnan ja vallitsevan kulttuurin arvot ovat. Seuraavassa käsittelemme minäkuvan kehitystä ikävuosina 0–12. Minäkuvan kehittymisestä asetetut ikäjakaumat ovat viitteellisiä, eikä niitä voi yleistää jokaiseen yksilöön (Aho 2005, 34). Kouluikä on tärkeää minäkuvan kehityksen kannalta ja rajasimme tarkasteltavan alueen päättymään peruskoulun alaluokkiin. Minäkuvan kehitys on jatkuva prosessi, eikä rajaamisemme suinkaan tarkoita sitä, että kehitys lakkaisi. (Aho 1990, 34; 1993 50; 1996, 26; 2005, 32.)

3.1 Minäkuvan kehitys ikävuosina 0-6

Tässä luvussa kerromme, miten lapsen minäkuva kehittyy varhaislapsuudessa. Pidämme tärkeänä, että luokanopettajat ja kasvattajat tietävät minäkuvan kehitysvaiheet heti lapsen syntymästä asti, jotta he voivat tukea minäkuvaa ja sen kehitystä parhaansa mukaan.

Keltikangas-Järvisen mukaan lapsen kolme ensimmäistä ikävuotta ovat psykologisen minän perusteiden kehittymisen aikaa. Tämä tarkoittaa sitä, että minän kehitys alkaa biologisen syntymän jälkeen ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa. Kolmen ensimmäisen ikävuoden jälkeen lapsi on saavuttanut itsestään sellaisen tietoisuuden, jota voidaan kutsua psykologiseksi minäksi. Tämä ei tarkoita sitä, että psykologisen minän kehitys loppuisi, vaan se jatkaa rakentumistaan vähitellen vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa. (Keltikangas-Järvinen 1995, 100.)

Keltikangas-Järvisen (1995, 101–102) mukaan fyysinen eriytyminen ulkomaailmasta ja omien rajojen tiedostaminen tapahtuu vaihe vaiheelta erilaisten kokemusten myötä. Tähän vaikuttavat omien liikkeiden tarkastelu, oma ääni sekä vanhemmat. Oman äänen avulla lapsi tiedostamatta vahvistaa käsitystään fyysisestä erillisyydestä. Myös vuorovaikutus vanhempien kanssa vahvistaa lapsen kehitystä omaksi itseksi. Kun lapsi on tajunnut olevansa muusta maailmasta erillinen yksilö, on psykologisen syntymän ensimmäinen vaihe ohitettu.

Minäkuvan kehitys alkaa syntymisen jälkeen. Vauvalla ei vielä ole tietoista minäkuvaa, mutta hänellä on sen rakentumiseen hyvät työkalut vanhempien vuorovaikutuksen avulla. Vanhemmat voivat vaikuttaa vauvan minäkuvan kehitykseen virikkeiden avulla. Minäkuvan puuttuminen on lapselle muun muassa sitä, että kun helistin katoaa vauvan näkökentästä, ei hän kaipaa sitä ja esine on lakannut olemasta. Kun muisti on kehittynyt, vauva ymmärtää että helistin on edelleen olemassa ja hänen käytettävissään, vaikka hän ei helistintä näkisikään. (Keltikangas-Järvinen 1995, 100; Ojanen 1996, 77.)

Ensimmäisen ja toisen vuoden aikana minän kehittymisen vaiheina ovat tietoisuus omasta kehosta ja kielen kehittyminen. Kehonkaavan muodostuminen eli kehollisen minän syntymi-

nen tarkoittaa sitä, että lapsi huomaa olevansa fyysisesti erillään muista eli käytännössä huomaa oman kehonsa rajat. Lapsi tutkii omaa kehoaan ja muun muassa helistimen avulla tajuaa, mihin oma keho kykenee ja rajoittuu. Lapsen kehollisen minän syntymisestä ei ole tarkkaa tietoa, mutta olennaista sille on omien kehonliikkeiden seuraaminen. Aluksi lapsi heiluttelee jalkaansa ja seuraa sitä, mutta ei tajua olevansa liikkeen tekijä. Kehityksen edetessä lapsi kuitenkin huomaa tekevänsä liikkeet itse, ja pystyy kontrolloimaan niitä. Tätä pidetäänkin ensimmäisenä kehollisen minän kokemuksena. (Keltikangas-Järvinen 1995, 101–102; Ojanen 1996, 77.)

Kielen kehittyminen nopeutuu toisen ikävuoden aikana. Lapselle on syntynyt peruskäsitys siitä, millainen hän on ja se ilmenee puheessa kuvattaessa itseään. Lapsi osaa sanoa itsestään, että Martti juoksee, mutta ei osaa käyttää itsestään persoonapronomineja, kuten minä juoksen. Kolmivuotiaana lapsi käyttää sekä omaa nimeään, että persoonapronomineja itsestään puhuttaessa. Tässä vaiheessa lapsi aloittaa sisäisen puheen, jolloin hän tutustuu itseensä. Tällöin lapsi puhuu ääneen itselleen, ei itsekseen. Sanat, lauseet ja eleet ovat merkkejä kielellisestä kehityksestä, mutta samalla ne kertovat myös yksilöstä itsestään ja hänen kyvystään olla vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Kielellinen kehitys ja kieli luovat sosiaalisia tilanteita, mutta ne ovat myös hyvin henkilökohtaisia minuuttamme määrittäviä ominaisuuksia. (Keltikangas-Järvinen 1995, 104–105; Laakso 2004, 28.)

Kielen kehityksen jälkeinen vaihe on leikki. Tällöin lapsen minä kehittyy leikin avulla, yleensä kahden ja neljän ikävuoden välillä. Leikin avulla lapsi opettelee tuntemaan itseään paremmin ja tutustuu todellisuuden ja mielikuvituksen väliseen eroon. Keltikangas-Järvinen (1995, 104–108) toteaa erittäin tärkeäksi leikin, jossa lapsi asettuu toisen ihmisen rooliin. Lapsi kokeilee, millaista olisi olla joku muu ja jäljittelee mm. koiraa tai rikasta rouvaa ja elehtii sekä puhuu siten, kuin itse kuvittelee heidän tekevän. Tämä on lapselle tärkeä vaihe, näin hän opettelee ymmärtämään maailmaa ja määrittelee, kuka hän itse on. Lapsen leikkiminen on siis erittäin tärkeää hänen minäkuvansa kehityksen kannalta.

Leikin jälkeisessä kehitysvaiheessa, noin 5–vuotiaana, lapsi tuntee jo olevansa osa häntä ympäröivää sosiaalista yhteisöä. Näin ollen muutkin kuin hänen vanhempansa vaikuttavat lapsen

minäkuvan kehitykseen. Lapsi pystyy tarkastelemaan asioita myös muiden näkökulmasta sekä noudattamaan ympäristön asettamaa roolia. (Keltikangas-Järvinen 1995, 108.)

3.2 Minäkuvan kehitys ikävuosina 7-12

Lapsi kykenee ymmärtämään itseään ja ympäristöään yhä paremmin 7–8-vuoden iässä. Hän kuvailee asioita, erityisesti itseään, tarkkaan ja hän yrittää käyttää sanoja siten, että ne kuvaavat juuri sitä, mitä hän haluaa kertoa. Lapsi kuvaa asioita ja toisia ihmisiä erittäin totuudenmukaisesti, vain pitävien tosiasioiden pohjalta. (Keltikangas-Järvinen 1995, 108.) Sanonta ”totuus tulee lapsen suusta” sopii hyvin kuvaamaan tätä minäkuvan kehityksen ikäkautta.

Kouluikäisen yksilön minäkuva kehittyy vaiheittain, joita ovat Ahon (1993, 52) mukaan itsensä tiedostaminen, itsensä arviointi ja henkilökohtainen voimantunto. Itsensä tiedostamisen vaiheessa yksilö tiedostaa psykologisen eron muiden ja itsensä välillä. Tässä vaiheessa yksilö huomaa, että on olemassa useita eri rooleja, joiden avulla toimia eri tilanteissa. Itsensä arvioinnin vaiheessa yksilö arvioi itseään saamansa suosion, aseman ja saavutustensa avulla. Fyysinen minäkuva on tässä vaiheessa tärkeä, koska yksilö vertaa omia urheilu- ja liikuntasuorituksiaan ikätovereidensa suorituksiin. Kolmas kehittyvä vaihe on henkilökohtainen voimantunto, jolloin yksilön arvio omasta voimastaan ja vahvuudestaan vaihtelee kilpailu- ja yhteistyötilanteissa menestymisen mukaan.

Yksilön minäkuva kehittyy erityisesti 5–12 vuoden iässä, eli peruskoulun alaluokilla. Aho (1996, 28–29) listaa useiden syiden joukosta neljä, jotka erityisesti vaikuttavat minäkuvan kehitykseen 5–12 vuoden iässä. Ensinnäkin tässä iässä yksilö on kehityspsykologisesti vaiheessa, jossa hänen arviointi- ja havaintokykynsä kehittyvät voimakkaasti. Hän siis pystyy arvioimaan itseään enemmän, jolloin yksilöstä tulee realistisempi itsensä suhteen. Toiseksi yksilön sosiaalinen verkosto laajenee, jolloin hän saa enemmän vertailukohteita. Näitä ovat muun muassa koulukaverit ja opettajat. Yksilö vertaa itseään muihin ja rakentaa omaa minäkuvaansa tätä kautta.

Kolmanneksi yksilö saa kouluaikana runsaasti systemaattista palautetta käyttäytymisestään. Palaute saadaan joko suoraan tai välillisesti, mikä ohjaa hänen käyttäytymistään. Kun palautetta annetaan systemaattisesti, oppii yksilö vähitellen, millainen hän on. Kehityksen myötä hän myös pystyy tarkastelemaan saamaansa palautetta kypsemmin ja edelleen arvioimaan itseään, jolloin minäkuva kehittyy. Neljänneksi tekijäksi Aho listaa yksilön suhteet opettajiin ja ikätovereihin. Nämä suhteet ovat hyvin tärkeitä ja opettajasta saattaa tulla jopa vanhempia tärkeämpi auktoriteetti, koska yksilö viettää koulussa suurimman osan ajastaan. (Aho 1996, 28–29; Aho 1997, 25.)

Ahon (1993, 57) mukaan seitsemänvuotiaan ajattelua ja toimintaa leimaa voimakas minäkeskeisyys. Tässä iässä osallistuminen sekä oman minän ja kykyjen vertailu korostuvat. Yksilö saattaa asettaa itselleen korkeita vaatimuksia, joilla on merkitystä minäkuvan kehittymisen kannalta. Hän peilaa minäkuvaansa ihanteidensa kautta, joita yleensä ovat yksilöt ympäröivässä sosiaalisessa verkostossa. Seitsemänvuotiaan minäkuva on usein vielä heikosti jäsentynyt ja epärealistinen. Minäkuvan kehittynein ja realistisin alue tässä iässä on yleensä fyysinen minäkuva.

Kahdeksanvuotiaan minäkuvassa itsekeskeisyys on vähentynyt ja minäkuvan kehitykseen vaikuttavat konkreettiset toiminnat ja havainnot. Yksilö hakee muiden hyväksyntää ja saattaa jopa muuttaa toimintaansa hyväksynnän saavuttamiseksi. Tässä iässä yksilölle ovat tyypillisiä alemmuuden- ja riittämättömyydentunteet. Onnistumiskokemukset vahvistavat minäkuva, kun taas ikätoverien välinen ja keskinäinen vertailu saattavat vaikuttaa kehitykseen rajoittavasti. Kahdeksanvuotias peilaa minäkuvaansa kavereidensa avulla ja saattaa seitsemänvuotiaan tavoin asettaa itselleen liian suuria vaatimuksia, koska arvostelukyky ei ole kehittynyt täydellisesti. Yksilö on kuitenkin hyvin kiinnostunut ulkomaailmasta ja hänen tunne-elämänsä on tasaista. (Aho 1993, 58; Aho 1997, 26–27.)

Seuraavassa vaiheessa, yhdeksänvuotiaana, yksilö on kognitiivisessa kehityksessä samalla tasolla kahdeksanvuotiaan kanssa. Epäonnistumisen ja onnistumisen kokemukset toimivat vahvoina muokkaajina minäkuvan kehityksessä. Myös sosiaalinen vuorovaikutus ja vertaisryhmät toimivat yksilön minäkuvan vertailun peileinä. Tämän ikäisenä yksilöllä on suuri miel-

lyttämisen tarve ja hän on herkässä iässä kritiikille. (Aho 1993, 58–59.) Yhdeksänvuotiaana yksilö pystyy jo varsin tarkkoihin itsearviointeihin (Aho 1997, 27).

Kymmenenvuotias pystyy jo asettumaan toisen asemaan (Aho 1997, 27) sekä analysoimaan omia ja muiden tunteita. Yksilö on kiinnostunut kaikesta uudesta ja haluaa saada itselleen arvostusta. Suhtautuminen itseensä ja ympäristöön on varsin realistista, jolloin ahdistuksen tunteet, koulupelot ja turhautumistilanteet vähenevät. Yksilön sosiaalinen verkosto on vahvistunut ja muiden mielipiteet vaikuttavat häneen vahvasti. Yksilö kuitenkin pystyy tässä iässä arvioimaan ominaisuuksiaan melko realistisesti. (Aho 1993, 59–60.)

Seuraavassa kehitysvaiheessa tapahtuu jo melko suuria muutoksia. Yksilö alkaa etsiä omaa identiteettiään ja ympäröivän sosiaalisen ryhmän paine on voimakas, koska kaikkien tulisi olla ryhmässä samanlaisia (Aho 1997, 28). Tieto onnistumisesta, ulkonäön hyväksyminen ja tunnustus vaikuttavat suuresti minäkuvan kehitykseen. Yksitoistavuotias on usein hyvin rauhaton ja ahdistunut emotionaalisesti, mikä voi aiheuttaa konflikteja muiden kanssa. Yksilön itsetunto tässä iässä saattaa olla heikko. (Aho 1993, 60.)

Kaksitoistavuotias on ohittamassa edelliseen kehitysvaiheeseen liittyviä negatiivisia oireita. Yksilö on tasapainoisempi kuin yksitoistavuotias, mutta yksilölliset erot kehityksessä ovat suuria. Yksilö pystyy välttämään konflikteja, koska hän osaa havaita tarkasti omat etunsa ja puutteensa, kykenee käsitteelliseen ajatteluun ja osaa ennakoida toimintansa seuraukset. Minäkuva on jo melko pysyvä, mutta samaistuminen ikätovereihin on tärkeää sen peilaamisen kannalta. Kaksitoistavuotias alkaa vähitellen vaatia itselleen itsenäisyyttä, jolloin suhteet vanhempiin saattavat kärjistyä. Vaikka minäkuva on tässä iässä jo melko stabiili, on yksilölle silti hyvin tärkeää, mitä muut hänestä ajattelevat, eikä hän mielellään hyväksy eriäviä mielipiteitä itsestään. (Aho 1993, 61.) Minäkuvan kehitys ei lakkaa rajaamaamme kahteentoista ikävuoteen, vaan sen kehitys jatkuu läpi elämän (Keltikangas-Järvinen 1994, 67).

4 MINÄKUVAN TUKEMINEN

Koululla on merkittävä rooli kodin ohella vaikuttaa yksilön minäkuvaan, koska yksilön minäkuva on melko stabiili noin 12–13-vuotiaana ja sitä on muodostumisen jälkeen hyvin vaikea muuttaa. (Aho 1997, 32, 40.) Yksilö viettää elämästään peruskoulussa yhdeksän vuotta, jonka vuoksi koulu on erittäin suuri vaikuttaja lapsen minäkuvaan ja sen tukemiseen (Aho 1997, 40). Opettajan tietoisuus minäkuvan kehittymisen vaiheista on tärkeää, jotta hän pystyy tukemaan lasta oikealla tavalla oikeaan aikaan. Opettaja ei kuitenkaan ole ainoa, joka tukee lapsen minäkuva, vaan tukijoina voivat olla myös koulun muu henkilökunta, kuten rehtori ja muut opettajat. Myös Tilus (2004, 68–69) ja Korpinen (1989, 196) toteavat, että koulukavereiden, opettajien ja muun henkilökunnan kanssa tapahtuva vuorovaikutus antaa palautetta minäkuvan tukemiselle ja kehittymiselle.

Kuten luvussa 2.3 kerroimme, itsetunto on osa minäkuva (Keltikangas-Järvinen 1995, 123). Voidaan siis olettaa, että kaikki, mikä vaikuttaa itsetuntoon, vaikuttaa myös minäkuvaan. Kuinka voimme tulevana opettajina ja kasvattajina tukea minäkuva ja kuinka kouluissa sitä tuetaan? Näihin kysymyksiin pyrimme löytämään vastauksen Pro gradu-tutkimuksessamme. Yhtä ainoa oikeaa vastausta tuskin löytyy, sillä näkökulmia ja minäkuvaan vaikuttavia tekijöitä on useita ja näin ollen on myös vastauksia.

Kodilla on suuri vaikutus minäkuvan kehitykseen ja tukemiseen (Keltikangas-Järvinen 1995, 100). Jokainen voi osaltaan vaikuttaa yksilön minäkuvaan ja sen tukemiseen tietoisesti tai tie-

dostamatta (Hurme 1997, 149). Korpinen (1993, 14) toteaakin, että kodin ja koulun välinen yhteistyö vahvistaa minäkuva.

Seuraavassa luvussa kerromme vanhempien roolista minäkuvan tukemisessa, koska pohja minäkuvan rakentumiselle tulee kotoa (Aho 2000, 26). Tutkimuksemme emme kuitenkaan ottaneet mukaan vanhempien vaikutusta oppilaan minäkuvaan, koska olimme kiinnostuneita nimenomaan opettajien mahdollisuuksista tukea oppilaan minäkuva.

4.1 Vanhempien rooli minäkuvan tukemisessa

Lapsen minäkuvan muodostuminen edellyttää perusluottamuksen ja -turvallisuuden syntymistä, josta vanhemmat tai huoltajat ovat useimmin vastuussa. Perusluottamus ja -turvallisuus syntyvät avoimuudesta, hyväksynnästä ja tuen antamisesta, mikä tapahtuu yksilön ja ympäristön välillä (Aalto 2000, 16–17). Edellä mainittujen tekijöiden avulla lapsi rakentaa tunteen ympäristön turvallisuudesta. Vanhempien kasvatuksellisten periaatteiden ja tapojen lisäksi lapsen minäkuvaan vaikuttavat myös perheessä vallitseva ilmapiiri sekä monet sellaiset tiedot, jotka yleensä siirtyvät täysin tiedostamatta vanhempien kasvatusasenteiksi. Myös ympäristöstä välittyvät arvot ja asenteet vaikuttavat lapsen minäkuvaan. (Keltikangas-Järvinen 1994, 95; 1995, 162; Kääriäinen 1986, 50).

Perusturvallisuus sisältää fyysisen ja psyykkisen turvallisuuden sekä kuvaa yksilön luottamusta muihin ihmisiin. Tärkeää on luoda turvallinen ympäristö ja positiivinen ilmapiiri, jossa yksilö pystyy olemaan aidosti oma itsensä. Ilman perusturvallisuutta yksilön minäkuva ei pääse kehittymään ja sitä on näin ollen haasteellinen tukea. (Burns 1982, 31.)

Kasvatustavat ovat voimakkaasti yhteydessä lapsen minäkuvaan. Lapset, jotka omaavat hyvän minäkuvan ovat saaneet kotonaan paljon rohkaisua ja kannustusta. Kyseisille lapsille asetetaan kotona selvät rajat ja heihin kohdistuu tiukkoja vaatimuksia huomioon ottaen lapsen kehitystason. (Aho 1996, 38–39.) Tällä Aho on tarkoittanut sitä, että rajat ovat lapsen parhaaksi eli ku-

ten sanotaan: rajat ovat rakkautta. Lapsen kasvatuksessa ei siis kannusteta vapaaseen kasvatukseen vaan suositeltavaa ovat lämpö, vastuu, ohjaus ja rajat (Aho 1996, 39).

Helena Hurme (1997, 148–150) on määritellyt perheen vaikutuksen lapseen ja sen itsetuntoon eli myös minäkuvaan. Vanhemmilla on lapseen suuri vaikutus, koska heidän välillään vallitsee ensinnäkin biologinen side ja toiseksi tähän liittyvä voimakas molemminpuolinen kiintymys. Vanhempien rooli korostuu myös siinä, että lapsi on emotionaalisesti, sosiaalisesti sekä fyysisesti riippuvainen heistä. Tällöin vanhemmat vaikuttavat siihen, mitä yksilö oppii ja millaiseksi hänen minäkuvansa kehittyy. (Aho 2000, 26.)

Vanhemmilla voi olla lapseen joko suora eli tietoinen tai epäsuora eli tiedostamaton vaikutus. Lapset oppivat mallintamalla, jolloin suuri osa opituista malleista tulee kotoa. Vanhemmat yleensä tiedostamatta siirtävät lapsilleen niin sanotun sosiaalisen perinnön, johon liittyvät mallit muun muassa lasten kasvatuksesta, sukupuolirooleista ja arvoista. Toinen Hurmeen määrittelemä vaikutustapa on vanhempien tietoinen pyrkimys vaikuttaa lapseen. Tämä voi tapahtua joko mallin kautta tai opetuksen avulla. Tällaista tietoista vaikuttamista on esimerkiksi se, kun isä opettaa lapselleen hiihtoa tai äiti kertoo, miksi puut syksyllä lakastuvat. (Hurme 1997, 149.)

Kolmas tapa on vanhempien toimiminen mahdollistajina tai rajoittajina. Osa tästä tapahtuu tietoisesti, osa tiedostamatta. Kuten edellä mainitsimme rajojen tärkeydestä lapsen minäkuvan kehityksen kannalta, on vanhemmilla suuri vastuu siinä, toimivatko he lasta vastaan vai häntä kannustaen. Riippuu paljon vanhemmista, millaisia sosiaalisia kontakteja lapsi kohtaa, vai kohtaako ollenkaan. Jos vanhemmat estävät lapsen vierailut kavereiden luokse, estyy myös sosiaalinen vuorovaikutus. Tämä voi vaikuttaa minäkuvan kehitykseen negatiivisella tavalla, koska sosiaalisuus on erittäin tärkeää minäkuvan kehityksen kannalta. (Hurme 1997, 149). Pohdimmekin, kuinka paljon vanhemmilla on valtaa rajoittaa lapsen sosiaalista kenttää. Sallivatko vanhemmat lapsen vierailla sellaisen kaverin luona, jonka kotiolot saattavat olla arveluttavia vai päästävätkö he lapsensa mieluummin hyvät arvot ja koti-ilmapiiirin omaavan kaverin kotiin.

Vanhemmat voivat toimia rajoittajina tai mahdollistajina myös erilaisissa virikkeissä tai harrastuksissa sekä kotona että sen ulkopuolella. Vanhemmilla on suuri mahdollisuus määrätä, mitä televisio-ohjelmia kotona saa katsoa tai mitä kirjoja kotona luetaan. (Hurme 1997, 149–150). Pohdimme, että suuren televisio-ohjelmien tarjonnan vuoksi lapset voivat kohdata paljon sellaista, mitä he eivät ole vielä valmiita käsittelemään. Vanhempien voi olla vaikeaa rajoittaa lastensa television katselua, koska televisiokanavat tarjoavat aikaan katsomatta sopimatonta-kin ohjelmaa ottamatta huomioon katsojien ikää.

Harrastusten avulla lapset kehittävät itsetuntoaan ja näin ollen myös minäkuvaansa. Erityisesti viime aikoina liikuntaharrastusten hyödyntäminen lasten minäkuvan kehittämisessä on herättänyt kiinnostusta, koska liikuntaa harrastavilla lapsilla on tutkimusten mukaan positiivisempi minäkuva. Liikunta kehittää muun muassa vahvempaa fyysistä sekä sosiaalista minäkuva, kuten luvussa 2.2.1 totesimme. Minäkuvan kehityksen kannalta oman kehon tuntemus on tärkeää. Minäkuva joutuu koetukselle, kun lapsi joutuu tilanteisiin, joissa lapsen on osoitettava kehollaan, mitä hän osaa ja kuka hän on. (Aho 1996, 39; Hurme 1997, 150).

Neljäs tapa, jolla vanhemmat voivat vaikuttaa lapsen itsetuntoon ja minäkuvaan, on heidän toimiminen lapsen toiminnan vahvistajina tai rankaisijoina. Kun vanhemmat osoittavat hyväksyntää, he vahvistavat lapsen tiettyä toimintaa ja samalla he vaikuttavat lapsen uskoon itsestä. Paheksuntaa osoittamalla vanhemmat rankaisevat lasta, jolloin he ehkä tiedostamatta vaikuttavat negatiivisesti lapsen minäkuvan kehitykseen. (Hurme 1997, 150). Toisaalta paheksunta voi olla myös lapsen parhaaksi, koska hän ei välttämättä tiedosta omaa parastaan. Paheksumalla ja asettamalla rajat lapsen toiminnalle vanhemmat lisäävät lapsen perusturvallisuuden tunnetta. Ilman perusturvallisuutta lapsen minäkuva ei pääse kehittymään ja sitä on mahdoton tukea (Burns 1982, 31).

Valitettavasti aikuisten rooli lastensa arjessa on vähentynyt, koska työ on suuressa roolissa aikuisten maailmassa. Sosiaalinen vuorovaikutus on yksilön minäkuvan kehittymisen ja tukemisen kannalta ehdoton edellytys. (Sarjala 2003, 264.) Omissa opinnoissamme on käyty keskustelua vuorovaikutuksesta lasten ja aikuisten välillä. Esille nousi asia, joka jäi mieleemme. Koulumaailmasta löytyy oppilaita, joille päivän ainoa vuorovaikutustilanne aikuisen kanssa

tapahtuu koulupäivän aikana oman opettajan kanssa. Tulevina luokanopettajina meidän tulisi-kin muistaa painottaa avoimia vuorovaikutustilanteita oppilaiden kanssa niin luokassa kuin sen ulkopuolella eikä painottaa ainoastaan opetustilanteita.

4.2 Opettajan rooli minäkuvan tukemisessa

Suomen perusopetuslain (628/1998, 4§) asetuksessa on säädetty yhdeksi perusopetuksen kasvatustavoitteeksi kehittää oppilaan myönteistä minäkuvaa (Opetushallitus 2004, 297). Myös opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2004) on määritelty perusopetuksen yhdeksi tavoitteeksi antaa mahdollisuus myönteisen minäkuvan kehittymiselle.

Pertti Tuomen (1996) mukaan kasvatus- ja ohjaustyötä tekevän on huomioitava minäkuvan kolme ominaisuutta, jotta hän pystyy tukemaan yksilön minäkuvaa. Ensimmäiseksi täytyy huomioida se, että minäkuva on opittu. Minäkuva muodostuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa ja siihen ovat vaikuttaneet aikaisemmat kokemukset ja palautteet yksilölle tärkeiltä ihmisiltä. Jos yksilön minäkuva ei ole sopuinnussa uusien kokemusten kanssa, saattaa hän kokea ne uhkaaviksi eikä hän tällöin ehkä pysty muuntamaan minäkuvansa, jolloin syntyy helposti vaikeuksia ja emotionaalisia ongelmia. (Tuomi 1996, 466.)

Toiseksi yksilön minäkuva on organisoitunut. Tämä tarkoittaa sitä, että minäkuva on vakaa järjestelmä, jonka eri osat ovat hierarkkisessa järjestyksessä ja tasapainossa. Hierarkkisuuudella tarkoitetaan sitä, että yksilön mielestä toiset kokemukset ja havainnot ovat keskeisempiä ja tärkeämpiä kuin toiset juuri minäkuvan kannalta. Mitä keskeisemmällä minäkuvan alueella onnistumisen ja epäonnistumisen kokemukset tapahtuvat, sitä enemmän ne minäkuvaa muuttavat. Yksilön havainnot itsestään ja suhteestaan toisiin ihmisiin muodostavat yhtenäisen kokonaisuuden. (Tuomi 1996, 466.)

Kolmanneksi on huomioitava minäkuvan dynaamisuus eli minäkuva toimii kaiken aikaa ja sen läpi kulkevat kaikki yksilön kokemukset ja havainnot. Yksilö muokkaa joka hetki sosiaalisen ympäristönsä tapahtumia oman minäkuvansa kautta, jolloin minäkuva kehittyy jatkuvasti. Mi-

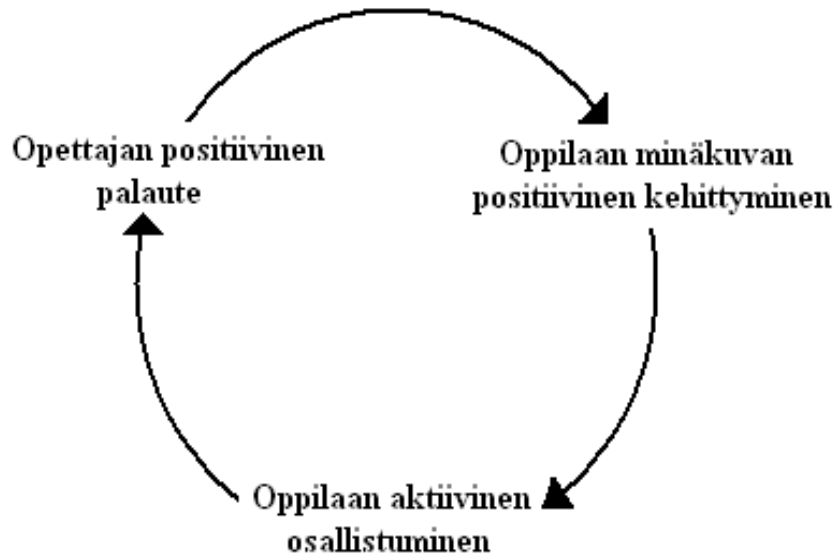
näkuvan ollessa positiivinen, on myös itsetunto hyvä. Jos itsetunto on kuitenkin huono, aiheuttaa se muun muassa ahdistusta ja minäkuvan kehittymisen mahdollisuudet ovat heikot. Jotta terve minäkuva ja itsetunto kehittyisivät, tarvitaan riittävä määrä onnistumisen kokemuksia. (Tuomi 1996, 466.)

Yksilön aloittaessa koulun, hänen ympäristönsä muuttuu erilaiseksi kuin kotona. Koulussa häneltä myös odotetaan erilaista käyttäytymistä. Aho (1995, 33) on kirjoittanut yliopistotasoisien opettajankoulutuslaitoksen tekijöistä, joilla voi edesauttaa opiskelijoiden positiivisen minäkuvan muodostumista. Tätä voidaan soveltaa myös peruskouluihin, joissa oppimisympäristöjen tulisi olla turvallisia. Oppilaan tulisi pystyä tuntemaan itsensä hyväksytyksi ja hänen täytyisi saada olla oma itsensä ilman pelkoa nöyryytyksestä tai väheksymisestä. Oppimisympäristön ollessa turvallinen, pystyy oppilas olemaan aito eikä hänen tarvitse turvautua minäkuvaa väärentäviin keinoihin.

Mikäli oppilaan turvallisuuden tunne ei ole tarpeeksi vahva, on se merkki siitä, ettei yksilö tunne omaavansa luottamusta, hänellä ei ole selviä rajoja ja sääntöjä ja hänellä ei ole positiivista kasvuilmapiiriä. Näihin seikkoihin kasvattajan ja opettajan tulisi kiinnittää huomiota. Luottamuksellisen suhteen luomiseksi opettajalta edellytetään aitoutta, tehokasta palautetta, realistisia odotuksia ja empaattisuutta vuorovaikutustilanteissa oppilaan kanssa. On erittäin tärkeää, että opettaja kuuntelee oppilasta ja ottaa hänet vakavasti. Toinen luottamuksellisen suhteen syntymisen edellytys on, että oppilas saa riittävästi aikaa tutustua oma-aloitteisesti uuteen ympäristöönsä ja ihmisiin, eli toisin sanoen kouluunsa ja luokkatovereihinsa. (Aho 1996, 59–61.)

Kolmas tapa luoda luottamuksellisia suhteita liittyy kommunikaatioon. Sen tulisi aina olla avointa ja rehellistä sekä palautetta sisältävää. Palaute tulee antaa oikeaan aikaan ja oikeasta asiasta. Mielistely ei kuulu oikeanlaiseen palautteeseen. (Aho 1996, 59–61.) Palautteen merkitys, jota opettaja antaa oppilaille, voidaan kuvata kehänä. Tällöin oppilas saa opettajalta sekä verbaalista että non-verbaalista palautetta, mikä näkyy siinä, millaiseksi oppilas arvioi itsensä tai mitä hän odottaa itseltään. Kun oppilas pitää itseään taitavana, uskaltaa hän enemmän osallistua ja olla aktiivinen sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa. Aktiivinen osallistuminen lisää

opettajan antamaa positiivista palautetta, joka taas kehittää oppilaan positiivista käsitystä itsestään. Näin ollen opettaja on tukenut tiedostamatta tai tiedostetusti oppilaan minäkuvaan. (Aho 1997, 40–41.) Pohdimmekin, kuinka suuri vaikutus kielteisellä palautteella on oppilaan aktiivisuuteen ja minäkuvaan. Tämä noidankehä voi vaikuttaa myös siihen, kuinka passiivinen oppilas on vuorovaikutustilanteissa.



Kuvio 4. Palautteen merkitys. Ahon tekstiä (1997, 40–41) mukailten.

Selvät säännöt ja rajat lisäävät turvallisuuden tunnetta. Yksilön tulee tiedostaa sovitut säännöt ja niiden rikkomisen seuraukset, ennen kuin hänelle voi syntyä tunne turvallisuudesta. Opettaja voi omassa luokassaan tukea turvallisuuden tunteen syntymistä sopimalla yhteiset säännöt oppilaiden kanssa, joita jokainen sitoutuu noudattamaan. Sääntöjen rikkomisesta seuraa sovitut rangaistukset. Täytyy kuitenkin muistaa, ettei oppilaan missään tilanteessa tarvitse pelätä hyväksymisen menettämistä, vaikka hän olisikin rikkonut sovittuja sääntöjä. (Aho 1996, 62.)

Turvallisuuden tunteen syntymiseksi tarvitaan positiivinen kasvu ympäristö. Jotta myönteinen ilmapiiri syntyisi, ovat opettajan oma esimerkki, käyttäytyminen, palaute ja ilmeet keskeisiä. Opettajan tulisi kiinnittää omaan käyttäytymiseensä huomiota, koska hän ei aina tiedosta viestittävänsä oppilaille jotakin negatiivista. Tärkeää positiivisen ilmapiirin syntymisessä on aikuis-

sen eli opettajan kyky reflektoida omaa käyttäytymistään. Opettajan tulee olla aito, emotionaalisesti lämmin ja empaattinen, jotta hän voi lisätä oppilaiden turvallisuuden tunnetta. Opettajan tulisi myös rohkaista oppilasta tutkimaan ympäristöään, jolloin oppilas on avoin, vastaanottavainen sekä hänen käyttäytymisestään voi huomata, että perusturvallisuus on kehittynyt. (Aho 1996, 63–64; Salmivalli 1998, 146.)

Kuten useaan otteeseen on todettu, sosiaalinen vuorovaikutus kehittää ja tukee yksilön minäkuvan rakentumista. Sosiaalisten vuorovaikutustilanteiden kautta yksilö saa palautetta ympäristöltään, jonka avulla hän rakentaa käsitystä itsestään. Ympäristöön kuuluvat ne henkilöt, jotka sillä hetkellä vaikuttavat yksilön elämään ja joita hän itse pitää tärkeinä. (Korpinen 1989, 196.)

Koulun yksi tärkeimmistä tehtävistä on luoda virikkeitä minäkuvan rakentumiselle ja kehitymiselle. Yksilön minäkuvan tukemiseen vaikuttavat koulun institutionaaliset piirteet, joita ovat muun muassa koulussa vallitseva ilmapiiri, koulun arviointijärjestelmät sekä palkitsemis- ja rankaisumenetelmät. Luokkatilanteessa opettaja voi tukea yksilön minäkuvaa ylläpitämällä hyväksyvää, tasa-arvoista ja positiivista ilmapiiriä. Opettajan tulisi myös tukea oppilaita arvioimaan itseään realistisesti. (Korpinen 1989, 196; 1993, 17.)

Minäkuvan yksi keskeisimmistä sisällöistä syntyy koulussa saaduista oppimiskokemuksista (Korpinen 1989, 196; 1993, 17). Oppimisen tulisi olla rakenteeltaan aktiivisuutta ja kokemuksia painottavaa eli oppilaskeskeistä. Tutkivan oppimisen tyyliä tulisi suosia, koska tämä vahvistaa itsensä hyväksymistä ja ymmärtämistä. Minäkuvan kehityksen kannalta tämä on tärkeää, koska näissä tilanteissa oppilas voi kokea itsensä joko objektiksi tai subjektiksi. Opettajan rooli on oppimistilanteissa tärkeä. Opettajan ei tule olla liian auktoriteettinen, vaan rajoja ja turvallista oppimisympäristöä ylläpitävä aikuinen. Oppilaan minäkuvan kehityksen kannalta on tärkeää, että opettaja tuntee oppilaansa. (Aho 1995, 33.)

Aikaisemmin totesimme minäkuvan kehittyvän yksilön peilatessa omaa minäkuvaansa muiden toimintoihin ja muihin yksilöihin. Onnistumisen kokemukset ja pettymykset kasvattavat yksilön minäkuvaa. Aho (1995) toteaaakin, että opettajan tulisi muistaa negatiivista palautetta anta-

essaan korostaa palautteen positiivisia puolia. Yksilö tarvitsee negatiivisen palautteen käsitte-
lyyn aikaa ja opettajan tulisikin osata antaa palautetta oikealla tavalla. Palautteen antamistilan-
teissa nousevat esille opettajan niin sanotut näkymättömät tuntosarvet sekä oppilaantuntemus.
(Aho 1995, 33.)

Karin (1985) tekemässä tutkimuksessa tutkittiin opettajaa oppilaan minäkuvan vahvistajana.
Tutkimuksen erään tuloksen mukaan oppilaiden minäkuva kehittyy sitä paremmin, mitä
enemmän opettaja kiinnittää opetuksessaan huomiota sosiaalisten tavoitteiden toteutumiseen.
Tälle tulokselle Kari on löytänyt kaksi vaihtoehtoista tulkintaa, jotka hän on tahallisesti kärjis-
tänyt vastakkaisiksi. Ensimmäisen tulkinnan mukaan opettajan vahva huomion kiinnitys ky-
seessä oleviin tavoitteisiin saattaa uhata oppilaan minäkuva. Toisen tulkinnan mukaan muun
muassa oppilaan heikon minäkuvan takia opettaja joutuu kiinnittämään huomiota erityisesti
oppilaiden sosiaalisiin vuorovaikutustilanteisiin sekä oppilaiden toimeentuloon itsensä kanssa.
(Kari 1985, 85.)

5 TUTKIMUSONGELMAT

Tutkimuksemme teoriaosassa kerroimme minäkuvan käsitteestä pääluvussa 2, sen kehittymisestä pääluvussa 3 ja tukemisesta pääluvussa 4. Minäkuva on käsitteenä monitahoinen ja sitä on pyritty avaamaan edellä mainituissa pääluvuissa. Minäkuva on pitkäaikaisen oppimisen lopputulos ja se kehittyy sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ympäröivän yhteisön avulla (Aho 1996, 26). Jotta yksilön minäkuva pystyisi kehittymään, täytyy perusturvallisuuden olla kunnossa. Tärkeää on luoda positiivinen ja turvallinen ilmapiiri (Burns 1982, 31), jolloin vanhempien ja opettajan rooli nousee merkittäväksi.

Ahon ja Heinon (2000, 1) mukaan itsetunto ja sitä kautta myös minäkuva kehittyvät herkimmin 6–13 vuoden iässä eli alakoulussa, joten luokanopettajilla on mahdollisuus vaikuttaa vahvasti minäkuvan kehittymiseen ja etenkin sen tukemiseen. Lisäksi yksilön minäkuva kehittyy erityisesti 5-12 vuoden iässä (Aho 1996, 28-29), kuten luvussa 3.2 kerroimme. Valitsimme tutkimukseemme kaksi kainuulaista luokanopettajaa, jotka opettavat 2. ja 3. luokka-astetta.

Pro gradu -tutkielmamme tarkoituksena on selvittää, miten luokanopettajat ymmärtävät ja määrittävät minäkuvan käsitteen ja miten tärkeänä he sitä pitävät. Haluamme selvittää, millaisia mahdollisuuksia opettajilla on tukea oppilaiden minäkuvaa ja millaisia haasteita sen tukeminen sisältää.

Olemme kiinnostuneita myös luokanopettajien keinoista tukea oppilaan minäkuvaa, koska Cacciatoren, Korteniemi-Poikelan ja Huovisen (2008, 138) mukaan opettajilla ei ole tarpeeksi

mahdollisuuksia tukea oppilaan minäkuvaa. Näistä aiheista johdimme seuraavat tutkimusongelmat:

1. Miten luokanopettajat määrittelevät minäkuvan?
2. Mitä haasteita ja mahdollisuuksia opettajat kokevat olevan oppilaan minäkuvan tukemisessa?
3. Millaisin keinoin opettajat tukevat oppilaan minäkuvaa?

6 TUTKIMUKSEN METODOLOGIA JA TOTEUTUS

Tässä luvussa kerromme tutkimuksen metodologiasta ja sen metodologisista valinnoista sekä selostamme tutkimuksen toteuttamisen. Kuvaamme kvalitatiivista tutkimusotetta, fenomenografiaa kvalitatiivisen tutkimuksen tiedonhankinnan strategiana, tutkimuksen aineiston hankinnan menetelmiä, sisällönanalyysiä ja lopuksi tarkastelemme tutkimuksen luotettavuutta.

Tutkimusaineiston hankimme haastatteluilla, videoinnilla ja havainnoinneilla. Haastattelimme kahta kajaanilaista luokanopettajaa, joista toisen oppitunteja videoimme. Lisäksi havainnoimme molempien opettajien oppitunteja. Havainnoidessamme oppitunteja kirjoitimme muistiinpanoja, joita olemme hyödyntäneet tutkimustuloksia kirjoittaessamme. Lisäksi katsoimme videoidut oppitunnit ja kirjoitimme niistä havaintoja. Videoidut oppitunnit tukivat jo aiemmin samoilla tunneilla tekemiämme havaintoja. Aineistomme koostuu siis haastatteluista, joita videoiduista ja seuratuista oppitunneista tekemämme havainnot tukevat.

6.1 Kvalitatiivinen tapaustutkimus

Tutkimuksemme on kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus ja sen tiedonhankinnan strategiana on fenomenografia. Kvalitatiivisen tutkimuksen lähtökohtana on tiedon hankkiminen luonnollisissa tilanteissa ja siinä korostetaan yksilöä elämismaailmansa kokijana, toimijana ja havainnoijana. (Metsämuuronen 2008, 9, 34; Ronkainen, Pehkonen, Lindblom-Yläne & Paavilainen 2011, 82.) Kvalitatiivisen tutkimuksen tarkoituksena on kuvata tiettyä ilmiötä tai tapahtumaa eikä siinä myöskään pyritä tilastollisiin yleistyksiin (Tuomi & Sarajärvi 2002, 85).

Kvalitatiiviselle tutkimukselle on olemassa ominaisia piirteitä. Yksi näistä piirteistä on ihmisen suosiminen tiedon keruun instrumenttina, koska tutkija luottaa enemmän omiin havaintoihinsa ja keskusteluihin tutkittavan kanssa kuin erilaisilla mittausvälineillä hankittaviin tietoihin. Olennaista kvalitatiiviselle tutkimukselle on myös tutkittavan kohdejoukon valitseminen tarkoituksenmukaisesti satunnaisotannan sijaan, koska silloin tutkittavana olevan kohdejoukon näkökulma nousee tutkimuksessa esille. (Denzin & Lincoln 2005, 2; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 160.) Tyypillistä on myös tutkimuksen käsittely ainutlaatuisena sekä aineiston tulkinta sen mukaisesti (Hirsjärvi ym. 2007, 160).

Kvalitatiivisen tutkimuksen tarkoituksena on löytää faktoja eikä toistaa jo olemassa olevia väittämiä (Hirsjärvi ym. 2007, 157). Kvalitatiivinen tutkimusote sopii tutkimukseemme, koska pyrimme saamaan selville luokanopettajien käsityksiä ja kokemuksia minäkuvasta ja sen tukemisesta. Kvantitatiivinen kyselylomake saattaisi ohjata tutkittavia henkilöitä vastaamaan pintapuolisesti, joka ei täyttäisi tutkimuksemme tavoitteita.

Kasvatustieteessä tapaustutkimuksen kohteena on yleensä tietyssä ympäristössä tapahtuva käytännön toiminta (Cohen, Manion & Morrison 2000, 181; Hirsjärvi ym. 2007, 131), kuten tietyn koulun tai luokan toiminta. Tapaustutkimuksessa voidaan tarkastella myös tietyssä ympäristössä toimivien yksittäisten henkilöiden toimintaa ja tapahtumia. Tapaustutkimusten kohteet, tavoitteet ja toteutus vaihtelevat laajasti, mutta yhteistä niille on kuitenkin monipuolisilla eri tavoilla hankittujen tietojen koonti. (Metsämuuronen 2008, 16–17; Syrjälä 1994, 10.) Monipuolisuus ilmenee tutkimuksemme usealla aineistonkeruumenetelmällä. Keräämme aineiston havainnoimalla ja videoimalla oppitunteja sekä haastatteleamalla opettajia.

Tapaustutkimuksen lähtökohtana on yksilöiden kyky tulkita elämän tapahtumia ja muodostaa merkityksiä heitä ympäröivästä maailmasta. Merkitykset, joita tutkittava antaa toiminnoilleen omassa ympäristössään, kiinnostavat tapaustutkijoita, koska niiden avulla voi oppia ja pohtia omia kokemuksiaan. (Syrjälä 1994, 13–14.)

Tapaustutkimukseen liittyy olennaisesti myös tutkijan ja tutkittavan välinen vuorovaikutus aineistoa koottaessa. Tutkittavat ovat tuntevia, toimivia ja osallistuvia subjekteja, kuten myös tutkijat. Tutkijan ennakkoluulot ja toiveet eivät kuitenkaan saa määrätä tutkimuksen lopputulosta, vaan subjektiivisuudella tarkoitetaan sitä, että tutkijalla on tutkimuskohteeseen liittyviä olettamuksia ja oma tapansa ymmärtää tutkittavaa. (Syrjälä 1994, 13–14.) Tutkimuksessamme vuorovaikutus tutkijan ja tutkittavan välillä näkyy siitä, pystyykö tutkittava olemaan videoitavien oppituntien ajan oma itsensä. Jos tutkittava ei muuta käytöstään, on vuorovaikutussuhde hyvä ja aineistoa voidaan pitää luotettavana.

Tapaustutkimuksessa aineiston hankinta on strukturoimatonta ja avointa, koska tutkijat ovat kiinnostuneita siitä, miten tutkittavat ryhmittävät omaa maailmaansa ja kokemuksiaan siitä. Tapaustutkimus on myös joustavaa, sillä tutkijat voivat etsiä tietoja sieltä, mistä niitä on mahdollista hankkia. Tutkimuskohde valitaan alkuperäisen kysymysasettelun mukaan, mutta kohde voi myös antaa suuntaa ongelmien muotoilemiseen. Joustavuus ilmenee myös siinä, että tutkimus voi muuttua toteutukseltaan ja tavoitteiltaan vallitsevien olosuhteiden perusteella. (Syrjälä 1994, 13–15.)

6.2 Fenomenografia

Yksi kvalitatiivisen tutkimuksen tiedonhankinnan strategioista on fenomenografia (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 158). Yleisesti fenomenografiassa tutkitaan sitä, miten maailma ilmenee ja rakentuu ihmisten tietoisuudessa. Käsitukset samasta asiasta voivat olla erilaisia riippuen esimerkiksi haastateltavan iästä, kokemuksista ja sukupuolesta. (Metsämuuronen 2008, 34–35.) Käsitukset ovat siis laadullisesti erilaisia, koska niiden viitetausta vaihtelee yksilöstä toiseen (Ahonen 1994, 114). Lähtökohtana on vain yksi maailma, josta eri ihmiset muodostavat erilaisia käsityksiä (Metsämuuronen 2008, 34–35). Kuitenkaan fenomenografinen tutkija ei tarkkaile tutkimushenkilön ulkoista tai pinnallista olemusta, vaan ryhtyy vuorovaikutukseen hänen kanssaan, tarkkaillen hänen tietoisuuttaan (Ahonen 1994, 122).

Fenomenografia on alun perin kehitetty ajattelua ja oppimista koskevaan tutkimukseen. Tutkimuksen kulku alkaa huomion kiinnittämisellä asiaan tai käsitteeseen, josta esiintyy erilaisia käsityksiä. Tämän jälkeen tutkija perehtyy asiaan tai käsitteeseen teoreettisesti. Teorian pohjalta tutkija haastattelee henkilöitä ja luokittelee käsitykset niiden merkitysten perusteella. (Metsämuuronen 2008, 35.)

Fenomenografia rakentuu sanoista ”ilmiö” ja ”kuvata”, eli se tutkii sitä, miten ympäröivä maailma ilmenee ja rakentuu ihmisen tietoisuudessa. Kokemusten ja ajattelun avulla ihminen rakentaa kuvan eli käsityksen jostakin ilmiöstä. Ihmisenä pidetään tietoisena olentona, joka rakentaa tietoisesti käsityksiä tietyistä ilmiöistä ja ilmaisee käsityksensä kielellisesti. (Ahonen 1994, 114, 121–122.) Fenomenografian pyrkimyksenä on siis kuvata, millaisia eroja ja yhtäläisyyksiä yksilöiden käsityksissä ilmenee (Niikko 2003, 28).

Maailmaa ei fenomenografian näkökulmasta pysty kuvaamaan sellaisenaan, joten sitä on hyvä tutkia ihmisten erilaisten kokemusten ja ymmärrysten kautta. Tiedonhankinnan tavoitteena on kuvata maailmaa siten, kuinka tutkimukseen valittu joukko sen ymmärtää ja käsittää. (Niikko 2003, 15–16.) Tutkimuksessa mukana olleille luokanopettajille on muodostunut työskennellessään omien henkilökohtaisten kokemusten pohjalta käsitys, siitä mitä minäkuva on ja miten sitä voi tukea. Tutkimme näitä luokanopettajien käsityksiä ja kokemuksia tutkimuksessamme fenomenografisella tiedonhankinnan strategialla. Fenomenografiassa pyritään tutkimaan ihmisen arki ajattelua eikä etsitä tieteellisiä totuuksia, eli tutkimuksen tarkoituksena ei ole luoda periaatteita kuinka asiat ovat (Niikko 2003, 29). Tutkimuksessamme olimme kiinnostuneita tutkimaan haastateltaviemme arki ajattelua ja -kokemuksia eli emme pyri yleistämään tutkimuksemme tuloksia.

6.3 Tutkimuksen aineiston hankinta

Laadullisessa tutkimuksessa tutkijat valitsevat tutkittavan kohderyhmän yleensä tarkoituksen mukaisesti, eikä satunnaisotoksen menetelmää käyttäen (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 164). Tässä tutkimuksessa kyseessä on tapaustutkimus, jossa kohdehenkilöinä on kaksi kaja-

nilaista luokanopettajaa. Kyseiset luokanopettajat valikoituivat tutkimukseen harjoittelujaksojemme aikana. Halusimme tutkimukseen pidemmän aikaa työskennelleitä luokanopettajia, koska heillä on kokemusta luokanopettajan työstä, jonka pohjalta he voivat vastata haastattelukysymyksiin.

Minäkuvan tutkiminen on ongelmallista, koska se on monimutkainen ja vaikeasti lähestyttävä ilmiö, jota tarkasteltaessa ei voi olla yhtä ainoaa totuutta (Kukkonen 2003, 36). Halusimme saada monipuolista aineistoa, joten aluksi valitsimme aineistonkeruumenetelmiksi videoinnin ja haastattelun. Toinen haastateltavista ei kuitenkaan halunnut tuntejansa videoitavan, joten päädyimme havainnoimaan kyseiset oppitunnit. Aineistomme koostuu siis pääosin haastateluista, joita videoinnit ja havainnoinnit tukevat. Haastattelun ja havainnoinnin yhdistäminen on usein hyvin tuottoisaa (Tuomi & Sarajärvi 2002, 83). Vilkan (2006, 24–25) mukaan tutkijan kannattaa kerätä monenlaista aineistoa tutkimuskohteestaan, jolloin hänellä on mahdollisuus varmistaa ja tulkita havaintojaan luotettavammin.

Tutkimusprosessimme alkoi joulukuussa 2012. Koska valitsimme yhdeksi aineistonkeruumenetelmäksi opetustilanteen videoinnin, tarvitsimme videointia varten luvan perusopetuksen tulosalueen johtajalta. Luvan saatuamme otimme yhteyttä luokanopettajiin pyytääksemme heitä tutkittaviksemme. Pyysimme luvan myös koulujen rehtoreilta, joilla luokanopettajat työskentelivät.

Sovimme aineistonkeruun tapahtuvan tammikuussa 2013. Aloitimme havainnoimalla kolme miesopettajan oppituntia. Havainnoinnit tapahtuivat tiistaina 8.1.2013. Aineistonkeruomme jatkui keskiviikkona 9.1.2013, jolloin videoimme ja havainnoimme kaksi naisopettajan oppituntia. Sovimme haastattelut samalle viikolle, jotka pidimme tutkittavien omilla työpaikoilla, jotta haastattelutilanne olisi heille mahdollisimman luonteva. Haastattelut tapahtuivat heti seuraavana päivänä havainnoiduista oppitunneista, jotta pystyimme etukäteen perehtymään havainnointitilanteissa tekemiimme muistiinpanoihin, sekä katsomaan videoidut oppitunnit.

Toinen tutkimuksemme kohdehenkilöistä on 3. luokkaa opettava nainen ja toinen 2. luokkaa opettava mies. Tutkimuksemme tarkoituksena ei ole kuitenkaan tutkia sukupuolten välisiä

eroja minäkuvan tukemisessa. Naisopettaja oli tutkimushetkellä 45-vuotias ja hän on valmistunut kasvatustieteen maisteriksi vuonna 1990 ja tehnyt luokanopettajan töitä 23 vuotta. Toinen tutkittavistamme, miesopettaja, oli tutkimushetkellä iältään myös 45-vuotias. Hän on tehnyt opettajan töitä noin kaksikymmentä vuotta.

6.3.1 Videointi

Videoiminen mahdollistaa moniosaisen analysoimisen. Se myös mahdollistaa aineiston suoran havainnoinnin, jolloin tutkijan ei tarvitse välttämättä tukeutua muistiinpanoihin, vaan palaaminen tutkimustilanteeseen on mahdollista yhä uudestaan. Videokamera tallentaa samassa ajassa huomattavasti enemmän havaintoja kuin havainnoija itse, jolloin videoinnin ja kirjoitetun havainnoinnin välillä on isoja eroja. Videokuva on mahdollista pysäyttää, jolloin tiettyjä kohtia videosta voi tarkastella erityisen tarkasti. (Pramling, Samuelsson & Lindahl 1999, 36.) Käytimme tutkimuksemme yhtenä aineistonkeruumenetelmänä videointia, koska sen avulla on mahdollista saada tarpeeksi havaintoja siitä, miten opettaja tukee oppilaiden minäkuvaa opetustilanteessa ja tarkan aineiston tutkiminen useasti on mahdollista

Ennen videointien aloittamista lähetimme tutkimukseen osallistuvien opettajien oppilaiden koteihin kirjeen, jossa kerroimme tutkimuksestamme ja sen tarkoituksesta. Kirjeen mukana oli lupalappu, jolla huoltajilta pyydettiin lupaa oppilaan osallistumisesta videoitaville tunneille.. Videoimme ensimmäistä tutkittavaa kahden oppitunnin ajan ja toisen tutkittavan tunteja havainnoimme, koska hän ei kokenut videoimista luontevaksi omalta osaltaan.

Ennen aineiston keräämistä tarkistimme videokameran toimivuuden ja sijoitimme sen tutkimuskohteeseen eli luokkaan niin, että koko luokka näkyi. Meidän ei siis tarvinnut siirrellä kameraa tutkimuksen aikana. Videointi tutkimusmetodin kuuluu ei-osallistuvaan havainnointiin, jolloin videokamera kuvaa tutkittavaa itseksensä ja tutkijat istuvat luokassa havaintoja tehden osallistumatta luokan toimintaan (Grönfors 2001, 130). Tarkemmin havainnoinnista kerromme seuraavassa luvussa.

6.3.2 Havainnointi

Tutkimuksemme yksi aineistonkeruutapa oli havainnointi. Havainnoinnin yksi hyvistä puolista on se, että sen avulla tutkija pystyy saamaan sellaista tietoa, jota ei esimerkiksi lomakekyselyn avulla saataisi (Cohen, Manion & Morrison 2000, 305). Havainnointia varten tutkijan olisi hyvä totuttaa itsensä tutkimusryhmään ennen tutkimusta, jotta tutkijoiden läsnäolo ei muuttaisi tutkittavien käyttäytymistä (Grönfors 2001, 131). Emme kuitenkaan nähneet tätä tarpeelliseksi, koska molemmat tutkimuskohteet, tässä tapauksessa opettajat, olivat tottuneita siihen, että luokassa saattaa vieraila muita aikuisia. Tutkimuksen aikana emme huomanneet muutosta opettajan käyttäytymisessä verrattuna aikaisempaan, joten voimme pitää havainnoimalla keräämäämme aineistoa luotettavana.

Havainnoinnin yksi aste on tutkijan asettuminen ainoastaan havainnoijan rooliin, jolloin hän ei osallistu lainkaan tutkittavien toimintaan (Vilka 2006, 43), vaikka tutkittavat tietävätkin, että heitä tutkitaan (Grönfors 2001, 130). Toisessa tutkimustilanteessa olimme kolmen oppitunnin ajan seuraamassa ja havainnoimassa opettajan toimintaa. Aineiston keräämisen aikana painotimme sekä tutkittaville että oppilaille, että tarkkailemme ainoastaan opettajaa, emme oppilaita. Aluksi havainnoimme vain passiivisesti, eli istuimme hiljaa luokan perällä häiritsemättä oppituntia muistiinpanoja tehden. Opettajan pyynnöstä aloimme kuitenkin kierrellä pitkin luokkaa tarkkaillen, jolloin havainnointi muuttui passiivisesta osallistuvaksi. Tällöin autoimme oppilaita tarvittaessa sekä teimme havaintoja opettajasta myös muualta kuin luokan perällä istuen.

Osallistuva havainnointi mahdollistaa aineistonkeräyksessä kuulon ja näön lisäksi myös muiden aistien käyttämisen sekä tunteiden hyödyntämisen joidenkin asioiden tarkastelussa. Tutkija ei kuitenkaan koskaan havainnoi ilman omia tuntemuksiaan ja tunteitaan (Vilka 2006, 8–9). Tutkijan on kuitenkin muistettava, ettei hän osallistumisellaan vaikuta tutkimustuloksiin. Parasta olisi antaa tutkittavan pyytää tutkija mukaan, kuten tutkimuksessamme kävi. (Grönfors 2001, 131.)

6.3.3 Haastattelu

Yksi suosituimmista tiedonhankinnan menetelmistä on haastattelu, jota käytimme myös omassa tutkimuksessamme. Se on ainutlaatuinen tiedonkeruumenetelmä, koska siinä ollaan suorassa kielellisessä vuorovaikutuksessa tutkittavan kanssa. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 199–200.) Haastattelussa tutkija ohjaa keskustelua tiettyihin aiheisiin ja hänen roolinsa on olla tietämätön osapuoli. Tilanteissa kysytään kysymyksiä, osoitetaan ymmärtämistä ja välitetään kiinnostusta. Tieto, mitä haetaan, on vain haastateltavalla eli informantilla. Tutkijan on haastattelun lisäksi tallennettava haastattelu joko nauhoittamalla tai muistiinpanoja tekemällä. (Ruusuvoori & Tiittula 2005, 22–23).

Menetelmänä haastattelu on erittäin joustava, ja siksi se soveltuu useisiin erilaisiin tutkimustarkoituksiin. Haastattelija voi ymmärtää vastausten taustalla olevien motiivien lisäksi paremmin haastateltavan vastauksia, koska tilanteessa on mahdollista tulkita haastateltavan ilmeitä ja eleitä. Haastattelutilanteissa haastateltava saa tuoda itseään koskevia asioita vapaasti esille. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 34–35.) Näiden syiden takia valitsimme haastattelun yhdeksi tutkimuksemme metodiksi. Lisäksi haastattelun avulla saimme selville, miten luokanopettajat määrittelevät minäkuvan käsitteen ja miten he omien sanojensa mukaan tukevat oppilaan minäkuvaa opetustilanteessa. Haastattelujen tueksi meillä oli tutkimuksessa mukana videointi ja havainnot.

Yksi haastattelun lajeista on puolistrukturoitu haastattelu eli teemahaastattelu (Hirsjärvi & Hurme 2000, 47). Se on välimuoto lomake- ja avoimen haastattelun malleista. Tyypillistä puolistrukturoidussa haastattelussa on, että aihepiirit eli teema-alueet ovat tiedossa, mutta kysymysten tarkka järjestys ja muoto puuttuvat. Teemahaastattelua käytetään paljon kasvatustieteellisessä tutkimuksessa, koska se vastaa monia kvalitatiivisen tutkimuksen lähtökohtia. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 203.)

Tutkimuksessamme tämä näkyi niin, että olimme etukäteen määritelleet haastattelun teemat ja johtaneet niistä kysymykset. Kysymysten määrittelyssä tukeuduimme omaan teoriaosioon. Esitimme kummallekin haastateltavalle samat kysymykset, mutta muoto ja järjestys vaihtelivat

haastatteluissa. Toiston välttämiseksi emme kysyneet täsmällisesti samoja kysymyksiä, koska haastateltavat vastasivat välillä ennakoivasti tuleviin kysymyksiin.

6.4 Sisällönanalyysi

Haastatteluaineiston analysoinnin aloitimme litteroimalla nauhoitetut haastattelut. Litteroinnilla tarkoitetaan tallennetun aineiston puhtaaksikirjoitusta ja se voidaan tehdä koko haastatteluaineistosta tai valikoiden esimerkiksi litteroimalla ainoastaan haastateltavan puheen. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 138.) Litteroimme koko aineiston, jotta pystyisimme analysoimaan tuloksia sana sanalta.

Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 140) mukaan haastattelutukijan työssä aikaa vievin ja haastavin vaihe on haastattelujen litterointi, koska sanasta sanaan kirjoittaminen on hidasta. Litteroinnille ei ole olemassa selviä ja yksiselitteisiä ohjeita. Litteroinnin tarkkuuteen vaikuttavat tutkimustehtävä ja tutkimusote. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 139–140.) Jätimme litteroinnissa pois niin sanotut täytesanat, kuten ”niinku” ja ”sitten tuota”, koska emme nähneet niillä olevan merkitystä tutkimuksemme kannalta. Litteroinnissa naispuolisen haastateltavan olemme lyhentäneet N-kirjaimella ja miespuolisen M-kirjaimella. Yhteensä haastatteluista tuli yhdeksäntoista sivua puhtaaksikirjoitettua tekstiä.

Deduktiivinen eli teorialähtöinen sisällönanalyysi nojaa johonkin tiettyyn teoriaan, malliin tai auktoriteetin esittämään ajatukseen. Tutkimuksessa kuvataan tämä malli ja sen mukaan määritellään muun muassa tutkimuksen oleelliset käsitteet. Tutkimuksessa aiemmin esitelty viitekehys ohjaa aineiston analyysia. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 99.) Tutkimuksemme valitsimme teorialähtöisen sisällönanalyysin, koska olimme etukäteen muodostaneet viitekehysten tutkitavasta aiheesta kirjallisuuden pohjalta. Sisällönanalyysi sopii myös hyvin strukturoimattoman aineiston analyysiin (Tuomi & Sarajärvi 2002, 105).

Sisällönanalyysi on perusanalyysimenetelmä, jota voidaan käyttää kaikissa kvalitatiivisissa tutkimuksissa, ja jonka avulla voidaan tehdä monenlaista tutkimusta. Sisällönanalyysia voi-

daan pitää sekä yksittäisenä menetelmänä että väljänä teoreettisena mallina, joka voidaan liittää erilaisiin analyysikonaisuuksiin. Useimmat kvalitatiivisen tutkimuksen analyysimenetelmät perustuvat jollain lailla sisällönanalyysiin, jos sillä tarkoitetaan kuultujen, nähtyjen tai kirjoitettujen sisältöjen analyysia laveana teoreettisena kehyksenä. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 93.)

Kvalitatiivinen analyysi muodostuu kahdesta vaiheesta, havaintojen pelkistämisestä ja arvioituksen ratkaisemisesta. Tällaisen erottelun voi tehdä ainoastaan teoriassa, koska käytännössä ne nivoutuvat aina toisiinsa. Havaintojen pelkistämisessä voidaan erottaa kaksi osaa. Ensimmäisessä osassa aineistoa tarkastellaan vain tietystä teoreettis-metodologisesta näkökulmasta, jolloin aineistoa tarkasteltaessa huomio kiinnitetään ainoastaan asioihin, jotka ovat olennaisia tutkimuksen viitekehyksen ja tutkimusongelmien kannalta. Toisessa osassa havaintoja pelkistetään edelleen yhdistämällä, jolloin havainnoille etsitään yhteinen piirre joka pätee kaikkiin ryhmän havaintoihin. (Alasuutari 1999, 22–23.) Tuomen ja Sarajärven (2002, 95) mukaan yhtä tapaa ryhmitellä kutsutaan teemoitteluksi, jossa määritellään luokkia ja painotetaan, mitä kustakin temasta on sanottu.

Haastattelujen litteroinnin jälkeen katsoimme videoidut oppitunnit uudelleen ja teimme niistä muistiinpanoja keskittyen viitekehyksemme kannalta oleellisiin asioihin. Kun sekä litteroidut haastattelut, videoiduista tunteista tekemämme muistiinpanot ja oppitunneista kirjoittamamme havainnot olivat edessämme tekstimuodossa, lähdimme tarkastelemaan aineistoa kiinnittäen huomiota asioihin, jotka ovat aiemmin kuvaamamme teoreettisen viitekehyksen kannalta olennaisia. Muistiinpanoja videoiduista ja havainnoituista oppitunneista tuli yhteensä 11 sivua.

Valitsimme tutkimusongelmille ja Ahon (1995; 1996; 1997) kirjallisuuden pohjalta kehittelemillemme teemoille omat värit, joilla väritimme litteroiduista haastatteluista ja havainnoinneissa tekemistämme muistiinpanoista tutkimusongelmiemme kannalta olennaiset asiat. Tutkimusongelmat ja teemat ovat minäkuvan määrittely, sen tukeminen, turvallinen ja positiivinen oppimisympäristö, turvallisuuden tunne ja sosiaalinen vuorovaikutus.

Aineiston pelkistämässä käytimme apuna Excel-taulukkoa, johon loimme omat sarakkeet tutkimuskysymyksille, teemoille ja pelkistetyille vastauksille. Sijoitimme litteroiduista haastatteluista, havainnointien muistiinpanoista ja videoiduista tunneista tekemämme havainnot taulukkoon oikean tutkimuskysymyksen tai teeman kohdalle. Taulukossa M kuvaa miesopettajaa, N naisopettajaa ja H tutkijoiden havaintoja.

	Tutkimuskysymys	Vastaus	Pelkistetty vastaus	Teema
M	Millaisin keinoin tuet oppilaan minäkuvaa?	Rehellinenhän pitää sillai olla, et kyllä lapsi näkee, jos sillä on vihko täynnä harakan varpaita, että jos menet valehtelemaan sille, että voi ku on hyvin menny.	Rehellinen palaute	Minäkuvan tukeminen
N	Millaisin keinoin tuet oppilaan minäkuvaa?	Sosiaalinen vuorovaikutus on tärkeä ja yksi syy siihen miksi meidän luokassa istutaan hirveen paljon ryhmissä ja ryhmät vaihtuu kerran kuussa.	Oppilaat istuvat melkein aina ryhmissä ja istumapaikkoja vaihdetaan kerran kuukaudessa.	Sosiaalinen vuorovaikutus
H	Millaisin keinoin opettajat tukevat oppilaan minäkuvaa tunnilla?	Keskustelua heräsi hurjasti tulipalo-aiheesta, joten luokassa on turvallinen ilmapiiiri puhua siitä ja jakaa kokemuksia	Luokassa ilmenee avointa keskustelua ja luokassa on turvallinen ilmapiiiri puhua omista kokemuksista	Turvallinen ja positiivinen oppimisympäristö

Taulukko 1. Näyte aineiston teemoittelusta.

Aineiston analysoinnin jälkeen lähdimme tulkitsemaan kunkin teeman ja tutkimusongelman alle sijoittamiamme tuloksia. Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2007, 224) toteavat, ettei tutkimus ole kuitenkaan valmis vielä silloin, kun tulokset on analysoitu. Alasuutarin (1999, 27) mukaan kvalitatiivisen tutkimuksen toinen vaihe on arvoituksen ratkaiseminen eli tulosten tulkinta. Tämä tarkoittaa tulkintojen tekemistä ja merkitysten muodostamista käytettävissä olevien havaintojen pohjalta. Tulosten tulkintavaiheessa palataan ja viitataan aikaisempiin tutkimuksiin ja kirjallisuuteen, jotka auttavat arvoitusten ratkaisemisessa (Alasuutari 1999, 27, 29).

Tulosten tulkintavaiheessa pohdimme tuloksia ja niiden merkityksiä peilaten niitä aiemmin luomamme viitekehyksen kirjallisuuteen. Etenimme tulosten tulkinnassa ja merkitysten kirjoittamisessa teemoittain. Tutkimuksemme toista tutkimusongelmaa, joka koski luokanopettajien haasteita ja mahdollisuuksia oppilaan minäkuvan tukemisessa, emme olleet valinneet omaksi teemakseen, vaan etsimme teemoitellusta aineistosta vastauksia tähän ongelmaan. Tutkimuksen tulokset koostuvat pääosin tutkittavien haastatteluista, mutta suuressa osassa tässä tutkimuksessa ovat myös tutkijoiden omat ja videoiduista tunteista tehdyt havainnot.

Haastatteluihin perustuvissa tutkimuksissa ja erityisesti kvalitatiivisesti suuntautuneissa analyseissa tavoitteena on päätyä onnistuneisiin tulkintoihin. Samaa haastattelutekstiä voidaan tulkita monilla eri tavoilla ja eri näkökulmista. Tulkinnan onnistumiseksi tulee tutkijan kanssa saman näkökulman omaksuvan lukijan voida löytää tekstistä samat asiat kuin tutkija löysi, riippumatta siitä onko hän näkökulmasta samaa mieltä vai ei. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 151.)

6.5 Tutkimuksen luotettavuus

Kaikissa tutkimuksissa pyritään arvioimaan tehdyn tutkimuksen luotettavuutta. Tarkka kuvaus tutkimuksen toteutuksesta lisää tutkimuksen luotettavuutta kvalitatiivisessa tutkimuksessa. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 226–227.) Kvalitatiivista tutkimusta on kritisoitu usein siitä, että sen avulla ei ole mahdollista tuottaa tilastollisia yleistyksiä, mutta sen tarkoitus on tuottaa laadullista tietoa erilaisista käsityksistä. Tarkoituksena ei ole siis tilastollinen yleistet-

tävyys, vaan tarkastella tulosten yleisyyttä. (Eriksson & Koistinen 2005, 34; Syrjälä 1994, 153.) Olemme kuvailleet tutkimuksen toteuttamisen pääluvussa 6 mahdollisimman tarkasti.

Tässä tutkimuksessa tutkittavien määrä oli kaksi, mutta tämä ei kuitenkaan ole laadullisessa tutkimuksessa ongelma, koska tarkoitus ei ole yleistää tilastollisesti (Hirsjärvi ym. 2007, 176; Tuomi & Sarajärvi 2002, 76). Luotettavuutta lisäisi varmasti tutkittavien suurempi määrä, mutta koska kyseessä on tapaustutkimus ja halusimme tutkia vain kahden kajaanilaisen luokanopettajan näkemyksiä, emme lisänneet tutkittavien määrää.

Voimme pitää aineistoa validina, koska tiedonhankinta menetelmiä oli useita ja koska kyseessä on tapaustutkimus, jonka tarkoituksena ei ole yleistää. Laadullinen aineisto on myös riittävä silloin, kun havainnot alkavat toistua (Eskola & Suoranta 2000, 215). Aineistossamme tutkittavien käsitykset ja vastaukset olivat osin samankaltaisia, mutta jos aineisto olisi ollut laajempi, olisi toisistaan eroavia tuloksia saattanut ilmetä. Emme myöskään voi sanoa, että aineistomme on riittävä, koska tutkittavia henkilöitä oli kaksi.

Tutkimusprosessissa on syytä tarkastella myös kerätyn aineiston luotettavuutta. Tutkimuksen laadukkuutta voi tavoitella etukäteen hyvällä haastattelurungolla. Tutkimusta tehdessä on eduksi miettiä ennalta miten teemoja voidaan syventää, ja lisäksi pohditaan vaihtoehtoisia lisäkysymysten muotoja. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 184.) Olemme ennen haastatteluja muotoilleet ja muokanneet haastattelukysymyksiä useaan kertaan.

Emme halunneet aineistonkeruuseen ottaa mukaan kyselylomakkeita, koska monille opettajille ja rehtoreille on syntynyt kielteinen asenne kyselylomakkeita kohtaan. Lisäksi kyselylomakkeisiin vastaajat voivat ymmärtää kysymykset väärin, mikäli tutkijat ovat esittäneet kysymykset heikohkosti. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 190, 193.) Haastattelutilanteet mahdollistivat sen, että pystyimme samalla tarkentamaan kysymyksiä, mikäli haastateltava ymmärsi kysymyksen väärin tai halusi tarkennusta. Vastaustemme luotettavuusarvo parani mielestämme tämän vuoksi. Kuitenkin haastattelutilanteessa olisi ehkä päässyt syvemmälle aiheeseen ja haastateltavan ajatuksiin, jos haastattelut olisivat kestäneet hieman kauemmin. Aikataulujen vuoksi sovimme haastateltavien kanssa, että haastattelu kestää alle tunnin. Lisäksi olimme

lähettäneet haastattelukysymykset opettajille jo aikaisemmin, jotta he pääsivät tutustumaan niihin ennakkoon.

Litterointi mahdollistaa toistuvan tulkinnan ja johtopäätösten teon, koska aineistoa voi tutkia moneen kertaan (Syrjälä 1994, 140). Haastattelujen jälkeen litteroimme ne huolellisesti. Tämä lisää aineiston analyysin luotettavuutta. Luimme litteroidun aineiston useaan kertaan ja samalla poimimme siitä tutkimuksemme kannalta oleelliset tiedot aineiston analysointia varten.

Olemme koonneet kattavan teoriapohjan tutkimukseemme, joten olemme perehtyneet hyvin aiheeseen. Viitekehystä tehdessämme huomasimme, ettei aiheesta ole saatavilla kovin tuoretta kirjallisuutta. Monet tuoreimmista lähteistä sijoittuivat 2000-luvun alkupuolelle. Asiaa on tutkittu paljon erityisesti 1970–1990-luvuilla. Minäkuva on jo pitkään pidetty tärkeänä psykologian ja erityisesti kasvatuksen kirjallisuudessa (Lai 2000, 292). Lähdekirjallisuutta tutkiessa huomasimme myös, että Sirkku Ahoa voidaan pitää minäkuvan tutkimisen uran uurtajana Suomessa.

Minäkuva ja siihen liittyvä käsitteistö huomattiin olevan hyvin laaja eikä niin yksiselitteinen. Työssä pyrimme tuomaan selvästi esille, mitä käsitteitä haluamme käyttää. Minäkäsitystä ja minäkuva pidetään yleensä toistensa synonyymeinä, mutta työssä halusimme käyttää vain käsitettä minäkuva.

Tutkimuksen luotettavuutta voidaan pohtia myös triangulaation näkökulmasta, jota on esimerkiksi lajiteltu neljään päätyyppiin joita ovat teoria, tutkija, tutkimusaineisto ja metodinen triangulaatio. Teoriaan liittyvällä triangulaatiolla tarkoitetaan sitä, että tutkimuksessa otetaan huomioon useampia teoreettisia näkökulmia. Kun tutkijoina toimii mahdollisimman monia henkilöitä, puhutaan tutkijatriangulaatiosta. Työpareina työskentely on luonut ajatuksia ja keskusteluja, joka on auttanut pysymään tekemässämme tutkimuksen rajauksessa. Tutkimusaineistotriangulaatiossa tutkimustietoa kerätään samasta aiheesta useilta eri kohderyhmiltä kuten rehtoreilta, luokanopettajilta ja koulunkäyntiavustajilta. Neljäs triangulaatiomuoto on metodinen, jolla tarkoitetaan useiden metodien käyttöä samassa tutkimuksessa. (Eriksson & Koistinen 2005, 42; Tuomi & Sarajärvi 2002, 141–143.)

Tutkimuksessamme toteutuu selkeästi tutkija- ja metoditriangulaatio. Työskentelimme tutkimuksemme parissa työparina alusta loppuun saakka. Tutkimusaineisto analysoitiin ja raportoitiin yhdessä, jolloin syntyi keskusteluja tutkimukseen liittyvistä näkökulmista. Metoditriangulaation piirteet tulevat esille aineiston keruun monipuolisuudessa: videointi, haastattelut ja havainnot.

7 TUTKIMUSTULOKSET

Tässä pääluvussa käymme läpi tutkimuksemme tuloksia ja peilaamme niitä aiempaan kirjallisuuteen. Pyrimme myös vastaamaan tutkimuskysymyksiin ja kertomaan tutkimustulosten pohjalta tekemämme johtopäätökset. Tutkimuksen tarkoituksen mukaisesti lähdimme selvittämään, millaisin keinoin opettajat tukevat oppilaan minäkuvaa. Tarkoituksenamme ei ole tutkia yleistävällä tasolla minäkuvan tukemista, vaan selvittää tapaustutkimuksen strategian mukaan tiettyjen henkilöiden kokemuksia ja käsityksiä minäkuvasta sekä tutkia heidän käsityksiään minäkuvan tukemista.

Esittelemme tutkimustulokset kooten haastateltavien vastaukset ja tekemämme havainnot videoiduista ja havainnoituista oppitunneista kunkin tutkimusongelman ja teeman alle. Teemat olemme muodostaneet Sirkku Ahon (1995; 1996; 1997) kirjallisuuden pohjalta, jossa hän kertoo positiivisen minäkuvan muodostumisen edesauttavista tekijöistä, kuten luvussa 4.2. kerroimme. Nämä teemat ovat turvallinen ja positiivinen oppimisympäristö, turvallisuuden tunne ja sosiaalinen vuorovaikutus.

Tutkimuksen luotettavuuden lisäämiseksi kerromme yksilöllisten vastausten kohdalla, kumpi tutkittavista sen on sanonut. Haluamme kuitenkin korostaa, ettei tutkittavien sukupuolella ole merkitystä tässä tutkimuksessa. Sisennetyissä ja kursivoiduissa vastauksissa olemme merkinneet naisopettajan vastaukset kirjaimella N, miesopettajan vastaukset kirjaimella M ja tutkijoiden tekemät havainnot kirjaimella H.

7.1 Minäkuva luokanopettajien määrittelemänä

Kumpikin haastateltavistamme määrittelee minäkuvan samoin kuin Aho (1997), että minäkuva on sitä, millaisena yksilö kokee itsensä ja millainen käsitys hänellä on itsestään. (Aho 1997, 18). Käsitteet minäkuva ja itsetunto sekoitetaan usein toisiinsa, vaikka ne ovat kaksi eri asiaa, mutta läheisessä kytköksessä toisiinsa (Marsh & Martin 2011, 61). Naisopettaja mainitsee, että itsetunto ei ole minäkuvan synonyymi, mutta liittyy siihen läheisesti.

Minäkuva on minun mielestä sitä, että minkälaisena se lapsi kokee itsensä. Eli et millainen ja mitkä on hänen omat vahvuutensa ja heikkoutensa. Ja tavallaan kestää heikkoutensa vahvuuksiensa kautta -- minäkäsityksen synonyymi se ei ole mutta lähellä sitä on itsetunto. (N)

Reaaliminäkuva kertoo, millaisena yksilö pitää itseään (Aho 1996, 15; 2005, 23). Naisopettaja lisää reaaliminäkuvaan sen, että yksilö tiedostaa omat vahvuutensa ja heikkoutensa. Yksilö myös kestää heikkoutensa vahvuuksiensa kautta eikä lannistu. Vaikka vahvan minäkuvan omaava yksilö joskus epäonnistuu, hän tietää silti olevansa hyvä ja arvokas (Kasanen & Rätty 2002, 313). Tutkittavista naisopettajista on huomannut, että jos oppilas on heikko jossain oppiaineessa, on minäkuva silloin myös heikompi. Vastaavasti oppilaan vahvuusalueella minäkuva on selvästi vahvempi. Hänen mukaansa oppilaan tietämys siitä, että on lahjakas tai epävarma jossakin, näkyy oppimisessa.

Kuten aikaisemmin olemme maininneet, haastateltavamme opettavat peruskoulun ensimmäisillä luokilla, jolloin yksilön kognitiiviset kyvyt alkavat Ahon (2005, 35) mukaan määrätä ratkaisevasti yksilön minäkuvan kehityksen. Kognitiivinen näkökulma kertoo sen, miten yksilö kokee itsensä tiedollisissa suoritusilanteissa (Tulamo 1993, 65–66). Tämä vaikuttaa esimerkiksi siihen, että yksilö huomaa luokalla olevan muitakin, jotka ovat hyviä lukemaan tai nopeampia päässälaskijoita kuin hän. (Aho 2005, 35.) Naishaastateltava lisää, että minäkuvan ollessa positiivinen yksilö ymmärtää heikkoutensa, jolloin myös tapahtuu oppimista. Kumpikin haastateltavistamme mainitsee, että oppimista tapahtuu paremmin, jos oppilaalla on positiivinen minäkuva. Marsh ja Martin (2011, 60) toteavat, että minäkuva nähdään keskeisenä käsitteenä oppimisessa.

Normatiiviseen minäkuvaan kuuluu ajatus siitä, mitä muut minusta ajattelevat ja millaisena muut ihmiset minua pitävät. (Aho 2005, 23; Rauste von Wright 1981, 113). Miesopettaja täydentääkin, että minäkuva on se, millainen käsitys tai oletamus muilla on minusta. Hän painottaa myös sitä, että joillakin yksilöillä oma käsitys ja kuvitelma itsestä eli omasta minäkuvasta on ristiriidassa sen kanssa mitä toiset minusta ajattelevat. Sosiaalisen minäkuvan rakentamisessa onkin tärkeää, että yksilö muodostaa oman sosiaalisen näkemyksen itsestään niiden yhteisöjen jäsenenä, joita hän pitää arvossa. (Scheinin 1990, 82; Tulamo 1993, 66.) Harris (2000, 231) nimittääkin edellä mainittua sosiaalisesti vertaamiseksi.

Haastateltavat mainitsevat, että minäkuva voi olla positiivinen tai heikko. Tutkittavista miesopettaja toteaa, että joillakin oppilailla voi olla liian negatiivinen käsitys ja joillakin taas liian positiivinen käsitys itsestään, jolloin minäkuva ei ole realistinen. Minäkuva saattaa sisältää käsityksiä, jotka yksilö kuvittelee omaavansa, mutta joita hänellä ei todellisuudessa ole (Aho 2005, 22).

Minäkuva. Käsitys itsestä ja sitten että minkälainen käsitys tai oletamus siitä minkälainen käsitys muilla on minusta itsestä -- sehän on välillä joillakin ihmisillä ristiriidassa sitten se oma käsitys ja sitte se oma kuvitelma toisten käsityksestä. Se voi olla realistinen, epärealistinen myöskin. (M)

Naisopettaja toteaa, että yksilö, joka on tasapainoinen ja jolla on hyvä pohja sosiaaliselle vuorovaikutukselle, hänellä on yleensä realistisempi ja positiivisempi minäkuva. Hän toteaa myös, että minäkuvan ollessa positiivinen yksilö ymmärtää myös heikkoutensa. Tärkeää on saada minäkuva positiiviseksi tai ainakin olla heikentämättä sitä. Aho (1987, 32) ja Korpinen (1990, 11) toteavat, että positiivisen minäkuvan omaava yksilö pitää itseään arvokkaana sekä kunnioittaa itseään. Yksilö hyväksyy myös muut sellaisina kuin he ovat.

Joillakinhan voi olla turhankin negatiivinen käsitys itsestä ja jollakin sitten älyttömän hyvä käsitys itsestään, ja niitä molempia sortteja. (M)

Miesinformantti täydentää, että jos on myönteinen käsitys itsestään, niin silloin pystyy kohtelemaan muitakin ihmisiä paremmin. Kun itsellä on hyvä olla, niin on helpompi kohdella muita kunnioittavasti. Hän myös lisää, että itsekunnioitustakin täytyy löytyä. Kalliopuskan (1984,

10–11) ja Ojasen (1996, 51) mukaan itsearvostus tarkoittaa sitä, että yksilö arvostaa ja kunnioittaa itseään sekä hyväksyy itsensä sellaisena kuin on.

Aallon (2000, 47) mukaan heikon minäkuvan omaava yksilö ei luota itseensä sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa. Miesopettaja mainitsee, että jos minäkuva on heikko, vikaa haetaan muista, koska se on yksi keino paeta todellisuutta jota ei haluta kohdata. Heikon minäkuvan omaava yksilö tulee myös muita herkemmin kateelliseksi. Aho (1997, 40) lisää, että minäkuvan ollessa heikko on kotona saatettu vaatia ehdotonta tottelevaisuutta, eikä perheen roolit tai vastualueet ole olleet selvät, jolloin kasvatustavat ovat olleet epäjohtonmukaisia. Naisopettaja huomauttaakin, että yksilöllä, jolla näkyy ongelmia ja oireiluja perhesyistä, on heikompi minäkuva. Lisäksi, jos lapsi on äärimmäisen latistettu ja lannistettu, sekä varhainen vuorovaikutus on häilynyt, on minäkuva ja sitä kautta itsetunto hukassa.

Lapsi joka on tasapainoinen ja jolla on kaikki perusedellytykset kunnossa ni yleensä heillä on hyvin realistinen ja positiivinen minäkuva. Mutta sitten ne lapset, joilla on ongelmia tai heillä on oireiluja perhesyistä tai muista niin silloin se minäkuva häilyy. Tai sitten, jos on ihan äärimmäisen latistettu ja lannistettu tai sitten jos varhainen vuorovaikutus on häilynyt niin silloinhan se minäkuva ja sitä kautta itsetunto on sekaisin.
(N)

Naisinformantti nostaa tärkeäksi minäkuvan muodostajaksi varhaisen vuorovaikutuksen, joka lähtee kotoa, kuten luvussa 4.1 mainitsimme. Hän näkee yksilön henkisen kasvun pohjaksi varhaisen vuorovaikutuksen. Ensimmäinen minäkuva muodostuu vanhempien kanssa, jolloin yksilö lainaa sisältöä vanhempien minäkuvasta, jonka kautta minäkuva muodostuu positiiviseen tai negatiiviseen suuntaan (Aho 1997, 40; Lyytinen & Lyytinen 2002, 116; Salo 2002, 68).

7.2 Luokanopettajien kokemuksia mahdollisuuksista ja haasteista oppilaan minäkuvan tukijoina

Korpisen (1993, 15) mukaan opettajan minäkuvalla ja itsensä hyväksymisellä on havaittu olevan yhteys oppilaan minäkuvaan ja sen kehitykseen. Naisopettaja sanoo, että kun opettajan oma minäkuva on realistinen, huokuu hän itsevarmuutta ja sillä saa oppilaille tunteen turvalli-

suudesta. Miesopettaja on sitä mieltä, että itsensä hyväksyminen heijastuu oppilaisiin hyvänä asiana. Näyttäisi siltä, että haastattelemamme luokanopettajat ymmärtävät omalla minäkuvalaan olevan yhteys oppilaan minäkuvaan.

Havainnoidessamme miesopettajan oppitunteja, huomasimme hänen minäkuvansa olevan vahva ja positiivinen, koska luokan oppimisympäristö oli turvallinen ja siellä vallitsi selvästi positiivinen ilmapiiri. Miesopettaja käytti opetuksessaan huumoria ja hän selvästi pystyi olemaan oma itsensä ja nauramaan itselleen. Aarnio (1985, 16) toteaa positiivisen minäkuvan omaavan kasvattajan pystyvän luomaan avoimen, aidon ja tasavertaisen suhteen oppilaisiin. Avoimet ja itsevarmat opettajat luovat aktiivisen ja ajattelevan oppimisympäristön, jossa esiintyy paljon vuorovaikutusta opettajan ja oppilaan välillä sekä oppilaan tukemista yksilötasolla (Burns 1982, 297). Opettajina haastateltavat näkivät itsellään olevan suuri rooli ja merkitys minäkuvan tukemisessa positiiviseen suuntaan. Tämä tulee hyvin esille naishaastateltavan vastauksesta:

--sanotaan et tieto lisää tuskaa tässä työssä, kun tietää miten tärkeässä osassa etenkin pienten lasten opettajana on. Sillä voi ratkaista hirveesti sen lapsen elämää. (N)

Molemmat haastateltavista ovat sitä mieltä, että minäkuvan tukeminen on pohja kaikelle oppimiselle ja se on yksi oppimisen edellytys. Naisopettaja toteaa, että opettajalla on suuri vastuu minäkuvan tukemisessa etenkin pienempien oppilaiden kohdalla. Hänen mukaansa ei ole oikein, jos yksi opettaja opettaa samaa luokkaa monta vuotta peräkkäin, koska useampi opettaja antaa oppilaalle useammanlaisia virikkeitä ja joku toinen opettaja täydentää niitä asioita, joita hän ei ehkä ole osannut opettaa sillä tavalla, kuin joku oppilas sen oppisi. Korpisen (1989, 196; 1993, 17) mukaan minäkuvan yksi keskeisimmistä sisällöistä saadaan koulussa erilaisista oppimiskokemuksista. Aho (1995, 33) lisää, että opettajan rooli oppimistilanteissa on tärkeä.

Havainnoidessamme miesopettajan oppitunteja, huomasimme hänen käyttävän useita eri opetustyyliä, joissa korostui oppilaskeskeisyys. Ahon (1995, 33) mukaan tutkivaa oppimista tulisi suosia, koska se vahvistaa oppilaan itsensä hyväksymistä ja ymmärtämistä. Tutkittavien opettajien oppitunneilla ei kyseistä opetustyyliä havainnointitilanteissa tai videoilta ilmennyt

eikä se noussut esille haastatteluissa. Miesluokanopettajan mukaan onnellinen ihminen oppii parhaiten. Minäkuvaltaan positiivinen yksilö uskoo itseensä, joka heijastuu hyvänä koulumesteyksenä, koska suoritusminäkuva on vahva, kuten luvuissa 2.2.1. ja 2.2.2 kerroimme.

Sekä mies- että naisopettaja korostavat oppilaantuntemuksen tärkeyttä minäkuvan tukemisessa. Minäkuvan kehityksen kannalta on Ahon (1995, 33) mukaan tärkeää, että opettaja tuntee oppilaansa. Jotta opettaja pystyy tukemaan oppilaan minäkuvaan, täytyy tuntea hänen heikkouksensa ja vahvuutensa. Naisopettaja toteaa, että kun tuntee oppilaat hyvin, on mahdollista yrittää saada onnistumisen kokemus epäonnistumisen jälkeen. Hän sanoo myös, että välillä minäkuvan tukeminen on tiedostamatonta, mutta vuosien kokemuksen myötä tukemista pystyy välillä tekemään spontaanisti improvisoiden. Miesopettajan mielestä opettaja huomaamattaan tukee ja eriyttää oppilasta tilanteessa, jossa hän on epäonnistunut.

Havainnoidessamme miesopettajan oppitunteja, huomasimme hänen tuntevan oppilaansa hyvin. Tämä näkyi muun muassa tilanteessa, jossa oppilaat lukivat vuorotellen ääneen, hän korjasi sujuvampaa lukijaa virheiden sattuessa, mutta heikomman kohdalla hän ei korjannut joikaista lukuvirhettä, jotta oppilas ei lannistuisi. Molemmilla opettajilla hyvään oppilaantuntemukseen luokassaan vaikuttaa varmasti se, että he ovat opettaneet kyseisiä luokkia ensimmäiseltä luokalta lähtien.

Molemmat luokanopettajat ovat sitä mieltä, että onnistumisen kokemukset ovat erittäin tärkeitä jokaiselle oppilaalle. Tuomi (1996, 466) toteaa, että onnistumisen kokemuksia tarvitaan, jotta yksilön terve minäkuva kehittyy. Toinen opettajista, naisopettaja, on sitä mieltä, että oikeantasoiset tehtävät ja eriyttäminen tukevat onnistumisia. Hänen mielestään opettajan tulee huomioida, että jokainen oppilas saa välillä loistaa ja onnistua omalla vahvuusalueellaan. Hänen mielestään vastuun antaminen oppilaalle on tärkeää. Ahon (1996, 50–51) mukaan minäkuvan kannalta olisi edullista, jos oppilaalle annettaisiin itsenäisesti ratkaistavia tehtäviä, joiden avulla hän voisi kokea olevansa hyvä. Vastuu tehtävistä kasvattaa oppilasta riippumattomuuteen, mikä on pohja vahvalle minäkuvalle.

Opettaja ei pakota ketään kokeilemaan uusia asioita väkisin, vaan kannustaa iloisesti kokeilemaan. Opettajalla on kuitenkin tavoite, että kaikki jotka haluavat pääsevät tun-

nin aikana tekemään tehtävän taululle. Opettaja antaa oppilaille positiivista palautetta todella useasti. (H)

Muistamme pitkään negatiivisen palautteen, joten tärkeää on korostaa yksilön vahvoja puolia, jotta heikkoa minäkuva ei vahvistettaisi (Salo 2002, 68). Myös Aho (1995, 33) toteaa, että opettajan tulisi rakentavaa palautetta antaessaan korostaa palautteen positiivisia puolia. Haastateltavista miesopettaja pitää tärkeänä palautteena positiivisen puolen esille tuomista:

Sitten jos on pitänyt tiukan puhuttelun, nii myöskin semmonen viesti siihen loppuun, että mä tykkään susta tosi paljon vaikka teit vain tosi tyhmästi. Että säilyy se varmuus että me välitetään. (M)

Miesopettaja kokee voivansa tukea oppilaan minäkuva positiivisen ja rehellisen palautteen kautta. Myös naisopettaja pitää minäkuvan tukemisessa vahvuutena kannustusta ja positiivista palautetta. Hän kuitenkin painottaa, että opettajalla täytyy olla niin sanotut tuntosarvet, ettei tule sanotuksi kenellekään mitään sellaista, joka jäisi vaivaamaan oppilasta. Opettajalla on suuri vastuu huomata heikon minäkuvan omaavat oppilaat ja antaa heille palautetta hellävaroin (Cacciatore, Korteniemi-Poikela & Huovinen 2008, 17). Myös Ahon (1995, 33) mukaan palautteen antamistilanteessa tärkeäksi nousevat opettajan niin sanotut näkymättömät tuntosarvet sekä oppilaantuntemus. Havainnointitilanteissa huomasimme, että positiivista palautetta esiintyi kummankin tutkimushenkilön oppitunneilla runsaasti sekä yhteisesti koko luokalle että yksilöllisesti. Havainnoimme myös, että rakentava palaute annettiin positiivisen palautteen avulla. Opettajien antamat palautteet ja kehut olivat luonnollisia ja aitoja.

Molemmat opettajat ovat sitä mieltä, että heikon minäkuvan omaavaa oppilasta tulee tukea enemmän. Täytyy kuitenkin muistaa, ettei neuvo koko ajan tiettyä oppilasta liikaa. Naisopettaja on sitä mieltä, että paljon apua tarvitsevaa oppilasta täytyy neuvoa vaivihkaa, jotta hän ei leimaannu. Hän toteaa, että pienikin kannustus voi riittää. Miesopettaja pohtii, että oppilaat ovat tarkkoja opettajan tasapuolisesta huomiosta. Tasapuolisuus toteutui havaintojemme perusteella kummankin luokanopettajan oppitunneilla muun muassa siten, että opettajat varmistivat, että jokainen saa vastausvuoron. Huomasimme myös, että molemmat opettajat kiertelevät paljon luokassa neuvoen, kannustaen ja motivoiden oppilaita. Naisopettaja sanoo, että koko luokalle täytyy antaa yhteisesti paljon kehuja, kun siihen on aihetta.

Naistutkittava toteaa, että jos oppilaalla on heikko minäkuva, opettajan täytyy tehdä töitä tukeakseen oppilaan minäkuva vahvemmaksi. Miesopettaja on sitä mieltä, että jos oppilas epäonnistuu, sen takia ei saa luovuttaa ja hän pyrkii saattamaan tilanteen loppuun niin, että oppilas kokee osanneensa asian. Naisopettaja täsmentää, että virheen sattuessa on tärkeää yhdessä oppilaan kanssa korjata virhe ja saattaa tehtävä loppuun asti. Opettajalla on suuri vastuu siinä, että saa luotua lapsen uskoa hänen osaamisestaan.

Luokanopettajat mainitsivat useita haasteita oppilaan minäkuvan tukemiselle. Molemmat opettajista nostavat esille luokkien suuret oppilasmäärät. He kokevat, että koulupäivän aikana oppilaan minäkuvan tukemiselle ei ole riittävästi aikaa. Nainen korostaa, että aikaa tukemiseen jää vähemmän erityisesti silloin, jos luokassa on erityistä tukea tarvitsevia oppilaita. Naisopettaja kokee, että tällä hetkellä hänellä on hyvä tilanne luokan oppilasmäärän suhteen, ja että oppitunnin aikana jokaisen oppilaan tukemiseen on riittävästi aikaa.

Molemmat haastateltavista ovat sitä mieltä, että tukeakseen oppilaan minäkuva, täytyy opettajan olla aidosti läsnä koko koulupäivän ajan. Naisopettaja pohtii, että on asenne- ja arvokysymys, mille asioille koulussa on aikaa. Hän myös lisää, että minäkuvan tukemisen määrässä ja laadussa on aina parantamisen varaa.

Aikaa on, sehän on asenne- ja arvostuskysymys, että mille asioille on aikaa. Minä ainakin nään et aikaa jokaisen lapsen tukemiseen sen tunnin sisällä kyllä on, ainakin tässä luokassa. Mutta tilannehan on eri sitten taas jossakin toisessa luokassa, eri kokosessa luokassa. Mullahan on ihannetilanne kaikin puolin tän luokan kans, heitä on seitsemäntoista eikä yhtään erityislasta. Voiko olla tänä päivänä ihanteellisempaa luokkaa et sulla on oppitunnin aikana aikaa käydä jokaisen oppilaan luona. Jos olisi kakkosluokka, kaksikymmentä oppilasta ja siellä olisi erityistyyppisiä tai aktiivisia kavereita niin hehän vie opettajan suurimman huomion ja sitten jää muu oppilaat pimentoon. Silloin ajanpuute voi olla ongelma. (N)

Miesopettaja kokee minäkuvan tukemisen haasteeksi jokaisen oppilaan erilaiset lähtökohdat. Hän korostaa kodin ja koulun yhteistyön tärkeyttä, jotta opettaja oppii tuntemaan oppilaan ja hänen lähtökohtansa. Opettaja sanoo, että opettajan tehtävänä on pyrkiä luomaan oppilaille terve ja realistinen minäkuva. Tämä on hänen mukaansa kuitenkin mahdotonta, koska opettaja

ei ole ainoa, joka vaikuttaa oppilaan minäkuvaan ja kaikkien minäkuvaa ei voi tukea samalla tavalla.

Tämän aineiston perusteella minäkuvan tukeminen näyttäisi olevan sidoksissa siihen, kuinka paljon opettajilla on aikaa oppilaille. Näyttäisi myös siltä, että opettajan ja koulun arvomaailmalla on vaikutusta opettajan asenteeseen minäkuvan tukemisessa ja siihen käytettävässä ajassa. Jos opettaja kokee minäkuvan tukemisen tärkeäksi, hän myös tietoisesti tukee oppilaan minäkuvaa ja järjestää tukemiselle aikaa. Havainnointi- ja haastattelutilanteissa huomasimme, että opettajien oma innostuneisuus ja aitous opetustyötä kohtaan vaikuttavat siihen, kuinka paljon hän panostaa oppilaan minäkuvan tukemiseen.

7.3 Luokanopettajien keinot minäkuvan tukemiseen

Haastatteluissa luokanopettajat kertoivat, millä tavoilla he tukevat oppilaan minäkuvaa. Esittelemme tulokset teemoittain, jotka olemme koonneet Sirkku Ahon kirjallisuudesta ja tutkimuksista, joissa hän esittelee positiivisen minäkuvan muodostumisen edesauttavia tekijöitä, kuten luvussa 4.2 kerroimme. Nämä teemat ovat turvallinen ja positiivinen oppimisympäristö, turvallisuuden tunne ja sosiaalinen vuorovaikutus.

7.3.1 Opettaja turvallisen ja positiivisen oppimisympäristön tukijana

Molemmat luokanopettajat kertoivat luokissaan olevan hyvä ryhmähenki, jota on rakennettu yhdessä ensimmäiseltä luokalta lähtien. Naisopettaja toteaa oppilaiden olevan innostuneita ja myönteisiä. Kyseinen opettaja toteaa myös, että oppilaat työskentelevät ahkerasti eikä luokassa ole häiriköitä. Tämä johtuu osaltaan hyvästä ryhmähengestä ja positiivisesta ilmapiiristä. Mitä turvallisempia vallitseva ilmapiiri ja oppimisympäristö ovat, sitä paremmin oppilaan minäkuva kehittyy (Aho 2005, 26; Aho & Heino 2000, 5).

Opettajalla on tärkeä rooli positiivisen oppimisympäristön syntymisessä ja ylläpitämisessä. Hänellä täytyy olla kyky reflektoida omaa käyttäytymistään ja ylläpitää rajoja sekä hänen tulee välttää liiallista autoritäärisyyttä. (Aho 1995, 33; 1996, 64.) Opettajan minäkuva on tärkeä oppimisympäristölle ja oppilaiden minäkuvan kehitykselle (Aho & Heino 2000, 31).

Tässä luokassa on tosi hyvä ryhmähenki, se on yksi syy minkä takia minä tämän luokan kans oon halunnu mennä kolmannelle luokalle. Tässä on ollu hirmu hyvä henki ja semmonen porukka minkä kans on sitä henkeä koottu aika hyväksi. (N)

Meillä on tosi hyvä ryhmähenki. Välillä totta kai ku näitä on kaksytkolme nii tulee erimielisyyksiä ja selvitettäviä asioita. Nää luottaa minuun ja ne luottaa myös siihen että mä sitten selvitän jos on tullu jotain ongelmia. (M)

Ilman perusturvallisuutta oppilaan minäkuva ei pääse kehittymään, jolloin sitä on myös haasteellista tukea. Kun perusturvallisuus on kunnossa, pystyy oppilas luottamaan muihin ihmisiin. Luokkaan on tärkeää luoda turvallinen oppimisympäristö ja positiivinen ilmapiiri, jossa tavoitteena on, että oppilas pystyy olemaan aidosti oma itsensä. (Burns 1982, 31.) Mieshaastateltava suunnittelee oppitunnin rakenteen valmiiksi, mutta on valmis joustamaan aikataulusta ja suunnitelmasta tilanteen niin vaatiessa. Tämä osaltaan lisää luokan perusturvallisuutta, koska oppilaat voivat luottaa opettajaan ja siihen, mitä hän tekee.

Kun luokan ryhmähenki on kunnossa, myös turvallisen oppimisympäristön ja positiivisen ilmapiirin luominen on mahdollista. Miesopettaja toteaa tämän rakentuvan sillä, että heidän luokassa ketään ei kiusata. Lisäksi oppilaat luottavat siihen, että opettaja selvittää ristiriitatilanteet. Kyseiset tilanteet selvitetään avoimesti luokan kuullen, mikä kasvattaa ryhmähenkeä eikä kenellekään jää epäselvyyksiä tilanteesta.

Turvallinen oppimisympäristö tulee tutkittavien luokissa ilmi myös siinä, että oppilaat uskaltaavat ottaa riskejä ja ilmaista mielipiteitään. Naisopettaja toteaa, että heidän luokassa oppilaan ei tarvitse olla varma onnistumisestaan ja silloin jokainen uskaltaa kokeilla uusia asioita ja ottaa riskejä. Ahon (1995, 33) mukaan oppilaan tulisi saada olla oma itsensä ilman pelkoa nöyryytyksestä. Naisopettaja sanoo myös että opettajalla on suuri rooli sellaisen oppilaan kohdalla, joka pelkää virheen tekemistä. Silloin hänen täytyy toimia tukijana ja rohkaista oppilas-

ta. Havaintojemme perusteella myös kyseisen luokan oppilaat kannustivat ja kehuivat paljon toisiaan, mikä kertoo erittäin hyvästä ryhmähengestä.

Molemmat opettajat sanovat luokissaan vallitsevan tasa-arvon. Korpisen (1989, 196; 1993, 17) mukaan opettaja voi luokkatilanteessa tukea oppilaan minäkuvaa ylläpitämällä tasa-arvoista, hyväksyvää ja positiivista ilmapiiriä. Havainnoidessamme sekä mies- että naisopettajan oppitunteja, huomasimme että oppilaat ovat aktiivisia ja rohkeita kertomaan omia kokemuksiaan. Toiset oppilaat kuuntelivat kunnioittaen ja kiinnostuen, mikä kertoo positiivisesta ilmapiiristä.

-- sitte tämmönen tasapuolinen kohtelu, että kyllä mä yhtä napakasti puutun tyttöjen kuin poikienki juttuihin. Vaikka mä lellin tyttöjä, mutta mä tunnustan sen että jos ne höpöttää niin kyllä mä sillai yhtä napakasti puutun siihen aivan kuten poikienki juttuihin -- se on semmonen viesti pojille, että minä kohtelen tyttöjä samalla tavalla. (M)

Opettajan olemus on iloinen ja läsnäoleva. Opettajan ääni on iloinen ja selkeä. Oppilaat eivät hermostuneet tunnilla, jos opettaja ei tullut heti viereen auttamaan eli he luottavat siihen, että opettaja tulee, kun kerkeää. Lisäksi kun joku kertoi kokemuksistaan, muut olivat kiinnostuneita ja kuuntelivat rauhassa. (H)

Molemmat haastateltavat kertovat, että oppilaille on mahdollisuus uusiin kokemuksiin, mutta ketään ei kuitenkaan pakoteta epämiellyttäviin tilanteisiin. Miesopettaja kertoo pyrkivänsä luomaan oppilaille haasteita ja rohkeutta yrittää. Hän mainitsee, että osalle oppilaista haaste voi olla toisesta luokasta jonkin tavaran hakeminen kesken tunnin. Onnistumisen kokemukset kasvattavat oppilaan minäkuvaa, mutta niin myös pettymykset (Aho 1995, 33). Voimmekin aineiston perusteella olettaa, että opettajat tietoisesti tukevat oppilaiden minäkuvaa luomalla heille uusia haasteita, joista he voivat saada erilaisia kokemuksia.

Naisopettaja kertoo luokan istumajärjestystä vaihdettavan kerran kuukaudessa. Tällöin kaikki oppilaat joutuvat istumaan kaikkien kanssa jossain vaiheessa lukuvuotta. Tämä lisää omalta osaltaan ryhmähenkeä ja turvallista oppimisympäristöä. Oppilaat myös oppivat tulemaan toimeen kaikkien kanssa. Miesopettaja kertoi oppilaiden tekevän paljon töitä ryhmissä ja pareittain. Hänen oppituntejaan havainnoidessamme huomasimme oppilaiden olevan samanarvoisia ja kaikki pystyivät tekemään tehtäviä kenen kanssa tahansa.

-- jos ajatellaan, että minun kanssa ja he keskenään, niin kyllä se sosiaalinen vuoro-vaikutus on tärkeä ja yksi syy, miksi meidän luokassa istutaan hirveen paljon ryhmissä. Ihan ekoista koulupäivistä lapset istuu ryhmissä ja ryhmät vaihtuu kerran kuukaudesta. (N)

Miesopettaja sanoo, että oppilaille tulisi korostaa, että toisia tulee kohdella siten kuin haluaisi itseään kohdeltavan. Hän myös toteaa, että opettaja omalla esimerkillään voi vaikuttaa ryhmähengen ja positiiviseen ilmapiiriin vahvasti. Hän korosti etenkin opettajan aitoutta ja ystävällistä suhtautumista lapsiin. Ahon (1996, 64) mukaan myönteisen ilmapiirin syntymiseen vaikuttaa opettajan oma esimerkki ja käyttäytyminen.

Omien havaintojemme perusteella voimme sanoa, että molempien luokanopettajien luokissa oli hyvin lämmin ja turvallinen ilmapiiri. Opettajat olivat aidosti läsnä tunneilla, mikä näkyi oppilaiden tyytyväisyytenä. Tuloksista voimme päätellä, että opettajilla on suuri rooli ryhmähengen ja turvallisen oppimisympäristön luomisessa. Heidän omalla olemuksellaan on vaikutusta oppilaisiin.

7.3.2 Oppilaan turvallisuuden tunne

Naisopettaja nostaa turvallisuuden tunteen erittäin tärkeäksi, jonka myös videoita havainnoidessamme huomasimme toteutuvan heidän luokassaan. Turvallisuuden tunteella tarkoitetaan oppilaan luottamusta muihin ihmisiin sekä hyvää oloa (Aho 2005). Naisopettajan mukaan turvallisuuden tunnetta voi lisätä luomalla yhdessä oppilaiden kanssa luokkaan omat säännöt, joita opettajan tulee oppilaiden kanssa ja heitä ohjaten oikeudenmukaisesti ja tasapuolisesti noudattaa.

Säännöt ja rajat lisäävät turvallisuuden tunnetta. Säännöt tulee laatia joustaviksi, oikeudenmukaisiksi ja realistisiksi oppilaan ikätasoon nähden. Oppilaiden tulee myös tiedostaa säännöt ja niiden seuraukset. (Aho 1996, 62.) Naisopettajan mukaan pelkkä kehuminen ei riitä tukemaan oppilaan minäkuvaa, koska virheidenkin kautta oppii ja oppilaan tulee tiedostaa tekojensa seuraukset.

Molemmat tutkittavat korostivat selkeiden sääntöjen ja rajojen tärkeyttä, koska ne toimivat pohjana turvallisuuden tunteen syntymiselle. Miesopettaja huomauttaa, että säännöt ja rajat menettävät merkityksensä, jos niitä ei noudateta. Molemmat toteavat, että tekojen seuraukset ovat jokaiselle samanlaiset ja oppilaat tietävät tämän. Oppilaan ei kuitenkaan tarvitse missään tilanteessa pelätä hyväksymisen menettämistä, vaikka olisikin rikkonut sovittuja sääntöjä (Aho 1996, 62). Ahon (1996, 39) mukaan rajat ja säännöt luodaan lapsen parasta ajatellen. Naisopettaja toteaa oppilaan turvallisuuden tunteesta:

Se on kans yks oppimisen ja ilmapiirin pohja. Se on älyttömän tärkeä. Se lisääntyy siten, että on yhdessä luotu säännöt luokkaan, joita opettaja lasten kanssa, lapsia ohjaten, oikeudenmukaisesti ja tasapuolisesti pitää kiinni niistä. Huomioi lapsia, välittää heistä, osoittaa että sä oot tärkeä. Ennen vanhaan puhuttiin kurista, tänä päivänä säännöistä ja sopimuksista. Se on pohja, millä voidaan mennä eteenpäin, niitä yhdessä noudattaen ja opettaja on se, joka katoo et ne kaikki niitä noudattaa. (N)

Haastateltava mies on sitä mieltä, että säännöt ja rutiinit lisäävät oppilaiden turvallisuuden tunnetta. Tämä näkyy luokassa strukturoituna päiväjärjestyksenä sekä rutinoituneina siirtymätilanteina. Hän korostaa tasapuolista kohtelua, jotta oppilaat voivat luottaa opettajaan. Opettajan täytyy pitää oppilaille antamansa lupaukset, jotta luottamus säilyy.

Kouluun tultaessa oppilas uskalsi mennä eteen pitämään aamunavausta, vaikka vieraita ihmisiä (tutkijat) oli paikalla katsomassa. Tunnin jälkeen palkintona on pitkä välitunti hyvin tehdystä työstä. (H)

Naisopettaja on sitä mieltä, että oppilaan perusturvallisuuden tulisi olla kunnossa jo kotona. Hänen mielestään turvallisuuden tunteen muodostumisessa tärkeintä ovat lapsen kolme ensimmäistä elinvuotta. Sinä aikana muodostetaan pohja, jolle perusturvallisuuden tunnetta voidaan lähteä rakentamaan.

Turvallisuuden tunnetta lisää miestutkittavan mielestä myös se, että opettaja hyväksyy itsensä. Hän on huomannut, että opettajat, jotka ovat ilkeitä eivätkä ole sinut itsensä kanssa tai ovat liian tyytyväisiä itseensä, kohtelevat he oppilaita huonosti, kyynisesti ja ilkeästi. Burns (1982, 250) on todennut, että heikon minäkuvan omaavilla opettajilla on emotionaalisia ja sosiaalisia vaikeuksia kouluun liittyvissä toimissa.

Tutkimustulosten perusteella voimmekin päätellä, että säännöt ja rajat luovat pohjan turvallisuuden tunteen rakentumiselle. Opettajan rooli on katsoa, että sovittuja sääntöjä noudatetaan. Jos sovittuja sääntöjä rikotaan, tulee seurauksien olla kaikille samanlaiset. Turvallisuuden tunnetta näyttäisi lisäävän myös se, että opettajan oma minäkuva on positiivinen ja hän hyväksyy itsensä.

7.3.3 Sosiaalinen vuorovaikutus luokassa

Yhdeksi minäkuvan kehittymiseen vaikuttavista tekijöistä, jotka vaikuttavat erityisesti peruskoulun alaluokilla, listaa Aho (1996, 28–29) sosiaalisen verkoston laajenemisen. Kouluun tultaessa tämä tarkoittaa muun muassa koulukavereita ja opettajaa. Oppilaan sosiaalisen minäkuvan tukeminen on erittäin tärkeää, koska minäkuva kehittyy vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Toisilta saatu palaute vaikuttaa suurelta osin siihen, millainen minäkuva oppilaalle muodostuu. (Aho 1990, 34; 1993, 50; 1996, 26; 2005, 32; Kjaldman 2006, 22–23; Sarjala 2003, 264.) Huomasimme tutkittavien oppitunneilla, että luokanopettajat olivat aidosti kiinnostuneita lapsista ja heidän kommunikointinsa oli avointa, rehellistä, huumorintajuista sekä selkeää.

Itsevarmat ja avoimet luokanopettajat luovat aktiivisen ja ajattelevan oppimisympäristön. Tällaisissa luokissa Burns (1982) mukaan esiintyy enemmän vuorovaikutusta opettajan ja oppilaan välillä, sekä minäkuvan tukemista etenkin yksilötasolla. (Burns 1982, 297.) Tutkittavien luokanopettajien oma minäkuva on positiivinen ja vahva, josta kerroimme jo alaluvussa 7.2. Kummankin tutkittavien oppitunneilla huomasimme, että vuorovaikutusta tapahtuu niin opettajan ja oppilaan välillä kuin oppilaiden välillä keskenään. Miesopettaja toteaa, että opettajalla tulee olla ystävällinen suhtautuminen lapsiin, mutta kuitenkin täytyy muistaa aikuisen ammatillinen rooli. Scheinin (1990, 59) on myös sitä mieltä, että opettajan täytyy muistaa, että hän on aikuinen luokassa eikä oppilaan kaveri.

Oppitunnilla oppilaille on mahdollisuus kertoa omia asioitaan ja tarinoitaan. Opettaja ei hätyytä oppilaita seuraavaan asiaan vaan antaa heille aikaa ja kuuntelee. Lisäksi keskusteluissa on mukana huumoria. (H)

Kontakti oppilaiden kanssa, että jutellaan lasten kanssa ja olen oikeesti kiinnostunut mitä niitten maailmaan kuuluu ja välitön henkilökohtainen kontakti -- ystävällinen suhtautuminen näihin lapsiin ja ku yrittää päästä niitten maailmaan sisälle. Sehän on ihan mahtavaa mitä sieltä löytyy. (M)

Sosiaalinen minäkuva ei kehity tilanteissa, joissa yksilö koetaan erilaiseksi eikä hän sen vuoksi tule hyväksytyksi ryhmään (Harris 2000, 31). Kummatkin luokanopettajat tiedostivat tämän ja kertoivat, että he käyttävät oppituntien aikana erilaisia työskentelytapoja kuten ryhmä- ja parityöskentelyä. Haastateltavista nainen lisäsi, että opettajan on välillä hyvä määrätä ryhmät, koska oppilaiden omilla valinnoilla saatetaan tehdä hallaa kaverisuhteille ja näin ollen joku voi helposti syrjäytyä porukasta pois.

Minä määrään välillä ryhmät. Liiallisella itsevalinnalla tehdään minun mielestä hallaa kaverisuhteille ja helposti voidaan syrjiä jotaki porukasta pois. Mutta kun kaikki istuu vuorotellen kaikkien kanssa ja kaikki tietää sen -- istumapaikka on joka kerta eri niin se on kaikille päivänselvä juttu ja kaikkien kans osataan tehdä töitä ja se on yks syy miksi tässä porukassa heillä on helppoa olla keskenään. (N)

Sosiaalinen minäkuva näkyy luokassa muun muassa yksilön halusta olla yhteistyökykyinen ja auttaa erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa (Scheinin 1990, 82; Tulamo 1993, 66). Havainnoidesamme oppitunteja huomasimme, että kummankin haastateltavan luokassa sosiaalista vuorovaikutusta syntyi paljon. Oppilaat uskalsivat kertoa omia kokemuksiaan ja kuulumisiaan, ja muut oppilaat olivat kiinnostuneita kuuntelemaan muiden kertomuksia.

Ahon (1987, 32) mukaan yksilö, joka omaa positiivisen minäkuvan, on muita enemmän sosiaalisessa vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Aineistomme perusteella emme voi sanoa, toteutuiko tämä tutkittavissa luokissa, koska emme tutkineet oppilaiden minäkuvia, vaan sitä kuinka opettajat tukevat oppilaan minäkuva.

Aalto (2000) toteaa, että yksilö jolla on heikko minäkuva, ei luota itseensä sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa, koska pelkää nolatuksi tulemista. Opettajan rooli tällaisissa tilanteissa kas-

vaa ja hänellä on mahdollisuus luoda ryhmätilanteita, joissa yksilö kokisi positiivisia ja turvallisia vuorovaikutustilanteita. (Aalto 2000, 47.) Kumpikaan haastateltava ei pakota ketään oppilasta tekemään asioita, joita he eivät itse halua. Haastateltavista nainen huomauttaa, että koska oppilaat tuntevat toisensa hyvin, on heidän helppoa ja turvallista kokeilla uusia asioita. Hän on kuitenkin huomannut, että luokassa on tietty hierarkia esimerkiksi esiintymistilanteissa, joissa rohkeimmat esiintyvät ensin.

--riitoja tottakait sattuu -- ristiriitatilanteet käsitellään kaikkien kuullen, jos on ollu jotain tönimistä. Ne joutuu selittämään sen kaikkien kuullen ja se on aika tehokasta -- ja ku jokainen joutuu tekemään sen saman homman, että se on sellainen reilupeli. (M)

Karin (1985) tekemässä tutkimuksessa selviää, että oppilaiden minäkuva kehittyy sitä paremmin, mitä enemmän opettaja kiinnittää opetuksessaan tarkkaavaisuutta sosiaalisten tavoitteiden toteutumiseen (Kari 1985, 85). Havainnoidessamme oppitunteja huomasimme, että vuorovaikutusta syntyi paljon. Etenkin miesopettajan tunnilla oppilaat ovat tottuneet siihen, että yhdessä luokkakaverin kanssa saa tehdä tehtäviä, kunhan työskentely on asiallista. Yhteistyö siis toimii, koska luokassa on selkeät säännöt ja rajat. Naisopettaja toteaa myös, että välillä hän kokeilee tietoisesti erilaisia pareja, jotta jokainen oppii olemaan jokaisen kanssa. Lisäksi hänen luokassa istumapaikkoja vaihdetaan kerran kuukaudessa ja joka kerta istutaan eri paikassa ja eri oppilaan kanssa. Tämä on hänen mielestään myös yksi syy siihen, että luokassa on hyvä ryhmähenki.

Ensimmäisen ja toisen kouluvuoden aikana sosiaalisen minäkuvan kehityksessä oppilas hakee muiden hyväksyntää ja saattaa muuttaa toimintaansa hyväksynnän saavuttamiseksi. Tällöin koulukavereiden välinen ja keskinäinen vertailu saattavat vaikuttaa kehitykseen rajoittavasti. (Aho 1993, 58.) Mielestämme opettajan roolilla on tässä vaiheessa suuri merkitys, jotta oppilaat pääsisivät kehittymään itsenäisesti, eikä ympäristö vaikuttaisi kehitykseen ainakaan heikentävästi.

Kuten aikaisemmin jo mainitsimme, on kummassakin luokassa hyvä ryhmähenki ja omia asioita kerrotaan kaikkien kuullen. Luokanopettajat nostavatkin haastatteluissa esille sosiaalisuuden tärkeyden. Naisopettaja mainitsee, että sosiaalisessa vuorovaikutuksessa tärkeää on toisen

kunnioittaminen ja toisten asioista kiinnostuminen. Tärkeäksi asiaksi haastateltavista miesten nostaa sen, ettei kenenkään jutuille naureta ilkeämielisesti. Tämä nostaa turvallisuuden tunnetta ja sitä, että jokainen oppilas uskaltaa kertoa omista asioistaan eikä hänen tarvitse pelätä nolatuksi tulemista.

-- mehän jutellaan joka päivä ja ne saa kertoa omista jutuistaan ja ne tietää sitte, että me ei naureskella ainakaan ilkeämielisesti kenellekään. (M)

Sosiaalista vuorovaikutusta luokassa ei tapahtunut pelkästään keskustelujen kautta vaan kommunikointia esiintyi myös nonverbaalisesti, eli luokanopettajat hyödynsivät tiedostetusti ja tiedostamatta opetuksessaan ilmeitä ja eleitä. Havainnoinneista huomasimme, että ilmeiden avulla opettajat esimerkiksi ilmaisivat tunteita ja osoittivat puheenvuoroja. Huomasimme myös, että kehon asennoilla luokanopettajat viestivät muun muassa läheisyydestä ja kiinnostuksesta oppilasta kohtaan. Kummankin tutkittavan luokassa opettaja asettui auttaessaan oppilaan tasolle esimerkiksi kumartumalla tai istumalla hänen viereensä. Lisäksi oppitunneilla esiintyi katsekontaktia oppilaisiin. Aineiston perusteella turvallista sosiaalisen vuorovaikutuksen ilmapiiriä mielestämme lisää myös se, että opettajat menivät oppilaita vastaan käytävälle jo ennen tunnin alkua.

8 POHDINTA

Minäkuva on aina ajankohtainen aihe ja tärkeä yksilön kehityksen kannalta. Tutkimuksemme toteutettiin laadullisena tapaustutkimuksena. Tutkimuksemme tarkoituksena oli selvittää, miten opettajat ymmärtävät minäkuvan käsitteenä ja miten he tukevat oppilaan minäkuva. Tutkimuksemme antoi vastaukset tutkimusongelmiin.

Opettajien käsitykset oppilaan minäkuvan tärkeydestä ovat merkityksellisiä oppilaan tulevaisuuden kannalta. Halusimme tutkia luokanopettajien käsityksiä, kokemuksia ja keinoja oppilaiden minäkuvan tukemisessa, koska aihe on aina ajankohtainen ja se kiinnosti meitä molempia. Tutkimuksessa pyysimme haastateltavia luokanopettajia kertomaan, mitä minäkuva heidän mielestään tarkoittaa ja miten tärkeäksi he kokevat minäkuvan tukemisen. Halusimme työssä myös selvittää, millaisia haasteita luokanopettajat ovat kohdanneet oppilaan minäkuva tukiessaan. Tärkeimmäksi asiaksi kuitenkin nousi, millaisin keinoin opettajat tukevat oppilaan minäkuva.

Yksilön minäkuva kehittyy sosiaalisessa vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa ja sen muodostumiseen vaikuttavat suurelta osin ympäröivän yhteiskunnan ja vallitsevan kulttuurin arvot. Sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta yksilö saa vahvistusta minäkuvalle, jotta hän voi kehittyä tasapainoiseksi ihmiseksi. Peruskoulun aikana opettajalla on suuri rooli oppilaan minäkuvan tukemisessa. Tärkeää on, että oppilas oppii näkemään itsessään hyvät puolet ja huomaamaan heikkoudet lannistumatta niistä.

Minäkuvan tukemisen haasteeksi luokanopettajat nostivat suuret oppilasmäärät. Koulupäivän aikana oppilaan minäkuvan tukemiselle ei ole riittävästi aikaa. Vähemmän aikaa tukemiseen jää erityisesti silloin, jos luokassa on oppilas joka vaatii erityistä tukea. Minäkuvan tukemisen haasteeksi he nostivat jokaisen oppilaan erilaiset lähtökohdat, jolloin kodin ja koulun välisen yhteistyön tärkeys korostuu.

Yleisesti voidaan todeta, että tutkimuksemme osallistuneiden luokanopettajien käsitykset minäkuvasta ja sen tukemisesta ovat varsin relevantit tutkimuskirjallisuuden valossa. Heidän mielestään opettajan tehtävänä on myös pyrkiä luomaan oppilaille terve ja realistinen minäkuva. Opettajat tiedostivat, etteivät he yksinään pysty tukemaan oppilaan minäkuvaa ja ettei kaikkien minäkuvaa voi tukea samalla tavalla. Haastateltavan N mielestään kuitenkin on asenne- ja arvokysymys mille asioille koulussa on aikaa. Tutkimuksen aineiston perusteella näyttää myös siltä, että opettajan ja koulun arvomaailmalla on vaikutusta opettajien asenteeseen minäkuvan tukemisessa ja siihen käytettävässä ajassa. Tutkimuksemme tärkeimmäksi tulokseksi nousi positiivisen palautteen ja sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitys oppilaan minäkuvan tukemisessa. Ilman sosiaalista vuorovaikutusta minäkuva ei pääse kehittymään ja positiivinen palaute edistää vuorovaikutuksen syntymistä.

Luokanopettajat nostivat oman minäkuvansa tärkeäksi, koska vain silloin he voivat tukea muiden minäkuvaa realistisesti. Opettajan omalla minäkuvalla ja itsensä hyväksymisellä on havaittu olevan yhteys oppilaan minäkuvaan (Korpinen 1993, 15). Haastateltava M mainitsikin, että jos on myönteinen käsitys itsestä, pystyy kohtelemaan muita ihmisiä paremmin.

Havainnoidessamme luokanopettajien tunteja, huomasimme heidän minäkuvansa olevan vahva ja positiivinen. Luokanopettajat olivat muun muassa avoimia ja itsevarmoja. Aarnio (1985) on todennut, että tällaiset opettajat luovat aktiivisen ja ajattelevan oppimisympäristön. Positiivisen minäkuvan omaava opettaja pystyy myös luomaan avoimen, aidon ja tasavertaisen suhteen oppilaisiin. (Aarnio 1985, 16.) Tällaisen aktiivisen ja ajattelevan oppimisympäristön huomasimme kummankin luokanopettajan tunneilla olevan.

Luokanopettajien haastatteluissa esille nousi heidän pyrkimyksensä saavuttaa luokkaan perusturvallisuuden tunne. Ilman perusturvallisuutta oppilaan minäkuva ei pääse kehittymään ja sitä on näin ollen haasteellisempaa tukea (Burns 1982, 31). Opettajien toiminnasta näki, että he pitävät minäkuvan tukemista hyvin tärkeänä. Heidän suhtautumisensa oppilaisiin oli hyvin avointa, ystävällistä ja aitoa. Aineiston perusteella voimme sanoa, että opettajien oma innostuneisuus ja aitous vaikuttavat siihen, kuinka paljon he panostavat oppilaiden minäkuvan tukemiseen. Kuitenkin aineiston pohjalta huomasimme, että luokanopettajat ovat luokassa johtohenkilöitä, jotka ylläpitävät sääntöjä ja rajoja.

Edellä mainitut säännöt ja rajat lisäävät turvallisuuden tunnetta luokassa. Säännöt ja rajat on laadittu oikeudenmukaisiksi ja realistisiksi oppilaiden ikätasoon nähden. (Aho 1996, 62.) Haastateltavista N toteaa mielestämme asian hyvin ja ytimekkäästi muistuttaen, että ennen vanhaan puhuttiin kurista, mutta tänä päivänä säännöistä ja sopimuksista.

Oppimisympäristön tulee olla turvallinen, jotta oppilas tuntee itsensä hyväksytyksi eikä hänen tarvitse pelätä nöyryytetyksi tulemisesta tai väheksymisestä. Kun oppimisympäristö on turvallinen, pystyy oppilas olemaan oma itsensä, eikä hänen tarvitse turvautua minäkuvaa väärentäviin tekoihin. (Aho 1995, 33–35). Kuten tutkimustuloksista tulee ilmi, kummankin luokan ryhmähenki on hyvä. Tämä taas kertoo sen, että luokassa on turvallinen ilmapiiri ja oppimisympäristö on positiivinen.

Opettajat tukivat oppilaiden minäkuvaa tietoisesti ja tiedostamatta. Yhtenä keinona minäkuvan tukemisessa opettajat käyttivät palautteen antoa. Minäkuvan tukemisen yhdeksi tärkeäksi seikaksi nousee palautteen tärkeys. Palautteen tärkeyttä ja sen merkitystä olemme kuvanneet luvussa 4.2, jossa Kuvio 4 selkeyttää palautteen merkitystä.

Palautteen merkitystä voidaan kuvata kehänä, jossa opettajan positiivisella palautteella on yhteyttä oppilaan minäkuvan positiiviseen kehittymiseen. Kun oppilaan minäkuva kehittyy, on hän myös aktiivinen osallistumaan opiskeluun. Kuten tutkimustuloksista käy ilmi, tutkimuksemme luokanopettajat pitävät minäkuvan tukemisessa positiivista ja kannustavaa palautetta

tärkeänä. He myös korostavat, että palautteen tulee olla aitoa, rehellistä ja oppilasta loukkaamatonta. Opettajan tulee osoittaa oppilaille, että hän on arvokas ja tärkeä.

Sosiaalinen verkosto laajenee peruskouluun tultaessa. Kuten moneen otteeseen olemme maininneet, oppilaan sosiaalisen minäkuvan tukeminen on tärkeää. Tutkimuksessa huomasimme, että luokanopettajien asenne oppilaita kohtaan oli avointa, rehellistä, huumorintajuista ja selkeää. Tutkimuksemme osoittaa, että oppitunneilla sosiaalista vuorovaikutusta esiintyi paljon niin opettajan ja oppilaiden välillä kuin oppilaiden välillä keskenään. Tuloksissa esille tulee myös se, että kummatkin opettajat tiedostavat sosiaalisen minäkuvan tukemisen tärkeyden. Luokissa oli paljon ryhmä- ja parityöskentelyä.

Tutkimustuloksista käy ilmi, että molempien opettajien luokissa vallitsee tasa-arvo sekä opettajan ja oppilaiden että oppilaiden välillä keskenään. Luokissa huomasimme olevan hyväksyvä ja positiivinen ilmapiiri. Tätä edisti mielestämme se, etteivät opettajat sallineet kiusaamista eikä kenenkään kokemuksille naurettu ivallisesti. Tämä on hyvä minäkuvan tukemisen keino, koska sen kautta oppilaat oppivat hyväksymään muut ja itsensä ainutlaatuisena yksilönä osana turvallista yhteisöä.

Luokanopettajat nostivat esille tutkimuksessa myös sen, että oppilaita tulee rohkaista tukemaan toisiaan ja hyväksymään toisensa. Luokanopettajien tunneilla huomasimme, että he käyttävät useita eri opetustyyliä, joissa tärkeimpänä asiana korostui oppilaskeskeisyys ja keskusteleva ilmapiiri. Tärkeäksi tutkimustulokseksi nousi se, että opettajat korostivat oppilaiden tasapuolista kohtelua. Tämä edistää oppilaiden luottamusta opettajaa kohtaan.

Havaintojemme perusteella sosiaalista vuorovaikutusta ei tapahtunut pelkästään keskustelujen avulla, vaan kommunikointia esiintyi myös nonverbaalisesti. Luokanopettajat käyttivät tunneilla apuna tiedostetusti ja tiedostamatta ilmeitä sekä eleitä. Tutkimustulosten perusteella sosiaalista vuorovaikutusta tukee luokassa käytettävä huumori. Huumorin avulla voidaan kehittää positiivista oppimisympäristöä.

Aineiston pohjalta voimme myös nostaa tärkeäksi asiaksi oppilaantuntemuksen, jonka avulla opettaja voi paremmin tukea oppilaiden yksilöllistä minäkuva. Oppilaantuntemuksen kautta opettajat tiedostivat oppilaidensa heikkoudet ja vahvuudet. Haastateltavat mainitsivat, että kun tuntee oppilaat hyvin, on helpompi saada onnistumisen kokemuksia heikkoon hetkeen.

Kun oppilailla on mahdollisuus päätöksentekoon, kokee hän itsensä arvokkaaksi ja tärkeäksi. Tutkimustulosten perusteella kummankin haastateltavan luokassa oppilailla oli mahdollisuus uusiin kokemuksiin, eikä ketään pakotettu epämiellyttäviin tilanteisiin. Haastateltavat pitivät tärkeänä minäkuvan tukemisen keinona antaa oppilaille mahdollisuus kokeilla uusia haasteita ja rohkaista tekemään niitä. Uusien kokemusten kautta oppilas saa onnistumisen kokemuksia, jotka kasvattavat heidän minäkuvaansa. Tutkimustulosten pohjalta on hyvä mainita, että epäonnistumiset ja pettymykset kasvattavat minäkuva. Tällaisten epäonnistumisien jälkeen opettajan rooli on tärkeä. Opettajan tulee antaa oppilaalle viesti, ettei kannata lannistua, jos hieman epäonnistuu.

Onnistumisen kokemukset ovat tärkeitä jokaiselle oppilaalle, muuten yksilön minäkuva ei kehity. Luokanopettajat mainitsevat tutkimuksessa, että oikeantasoiset tehtävät ja eriyttäminen tukevat minäkuvan kehitystä. Tuloksista esille nousi, että jokainen oppilas saa välillä loistaa ja onnistua omalla vahvuusalueellaan. Luokanopettajan on tärkeää tarjota oppilaille erilaisia oppimistilanteita, jotta jokainen kokee onnistuvansa.

Haastattelutilanteet onnistuivat hyvin ja pystyimme keskustelemaan luokanopettajien kanssa avoimesti minäkuvasta ja sen tukemisesta. Haastatteluja varten olimme laatineet haastattelukysymykset valmiiksi, joihin haastateltavat olivat saaneet tutustua jo etukäteen. Haastateltavat kertoivat aiheesta käyttäen arkikieltä ja kuvailivat käsityksiään erilaisten esimerkkien avulla. Tämä auttoi meitä pääsemään sisälle heidän ajatuksiinsa ja huomaamaan, kuinka luokanopettajat käytännössä tukevat oppilaan minäkuva. Tutkimuksessa hyödyimme myös videoiduista oppitunneista. Pystyimme palaamaan videoituihin tunteihin ja tarkentamaan havaintojamme tietyn teeman aiheesta.

Pro gradu -tutkielmamme toteutui tiiviissä yhteistyössä emmekä halunneet jakaa tutkielman tekemistä. Syynä tähän oli esimerkiksi se, että halusimme pitää tiivistä keskustelua ja pohdintaa yllä koko projektin ajan. Useampi tutkija lisää myös tutkimuksen luotettavuutta. Nauhoitettujen haastattelujen litterointeja lukuun ottamatta olemme työskennelleet koko ajan yhdessä. Eduksi huomasimme yhdessä työskentelyssä myös sen, että samalla saimme tukea ja palautetta toinen toiseltamme. Eteen tulleet ongelmat kykenimme selvittämään yhdessä ja löytämään parhaimmat ratkaisut joiden avulla pääsimme tutkimuksessa eteenpäin.

Valitsimme tutkimushenkilöiksi kaksi luokanopettajaa, jotka opettavat toista ja kolmatta luokkaa, koska Ahon mukaan (1996, 28–29) yksilön minäkuva kehittyy erityisesti 5-12 vuoden iässä. Opettajilla täytyi olla myös työkokemusta, koska katsoimme tämän lisäävän tutkimuksemme luotettavuutta. Luotettavuutta olisi voinut lisätä myös tutkimushenkilöiden suurempi määrä, mutta koska kyseessä oli tapaustutkimus eikä tarkoituksenamme ollut luoda yleisiä totuuksia minäkuvan tukemisesta, emme katsoneet tarpeelliseksi haastatella ja havainnoida kuin kaksi luokanopettajaa.

Työskentelyprosessimme on ollut pitkä, koska olemme perehtyneet minäkuvaan, sen tukemiseen ja kehitykseen jo kandidaatin tutkielman vaiheessa. Olemme oppineet samalla paljon minäkuvasta ja sen tukemisesta sekä kirjallisuuden että tutkimustulosten perusteella. Laadullisen tutkimuksen perusteet ovat tulleet tutkimuksen aikana tutuiksi ja aineiston sekä kirjallisuuden toisiinsa peilaaminen puolestaan on kehittänyt ajatteluamme tutkijoina.

Tutkimuksemme on lisännyt kiinnostusta oppilaiden minäkuvaa ja etenkin sen tukemista kohtaan. Lisäksi keskusteluiden kautta on herännyt ideoita jatkotutkimusmahdollisuuksista. Yhtenä mielenkiintoisena jatkotutkimusaiheena olisi tutkia, millainen rooli vanhemmilla on yksilön minäkuvan tukemisessa ja millaisia vaikutuksia koulun ja kodin välisellä yhteistyöllä on yksilön minäkuvan tukemiseen. Minäkuva jakautuu kolmeen osa-alueeseen, jotka sisältävät neljä ulottuvuutta (Kuvio 2). Jatkotutkimuksen aiheena voisikin olla perehtyä ainoastaan yhteen minäkuvan ulottuvuuteen ja sen tukemiseen. Tutkimushenkilöiksi valitsimme tarkoituksella opettajat, joille on kertynyt runsaasti työkokemusta. Jatkotutkimusta ajatellen olisi mielenkiin-

toista tutkia, eroavatko vastavalmistuneiden luokanopettajien ajatukset ja keinot noviisiopettajien ajatuksista tukea oppilaan minäkuvaa.

Tutkimuksen myötä olemme saaneet eväitä omaan opetustyöhön oppilaan minäkuvan tukemiseen liittyen. Tutkimuksemme viitekehyksen lähempi tarkastelu on auttanut ymmärtämään oppilaan minäkuvaa ja sen tukemisen merkitystä. Tämä taas on vahvistanut omaa käsitystämme sen tärkeydestä. Tutkimuksemme on hyödyllinen, koska se lisää tietoa minäkuvasta ja sen tukemisen tärkeydestä. On välttämätöntä, että opettajat tiedostavat miten minäkuva kehittyy ja miten sitä tuetaan.

LÄHTEET

- Aalto, M. 2000. Ryppäästä ryhmäksi. Turvallisen ryhmän rakenteet. Tampere: Tammer-Paino.
- Aarnio, H. 1985. Empatia ja itsetunto opetustaitoa ennustavina tekijöinä opettajakoulutuksessa. Hämeenlinna: Ammattikoulujen Hämeenlinnan opettajaopisto.
- Aho, S. 1987. Oppilaiden minäkäsitys. Minäkäsityksen rakenne, muuttuminen ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A: 117.
- Aho, S. 1990. Oppilaiden moraalikehitystason, sosiaalisen aseman, minäkäsityksen ja kouluasenteiden muuttuminen kahden ensimmäisen kouluvuoden aikana. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A: 143.
- Aho, S. 1992. Ali- ja ylisuoriutuminen peruskoulun ala-asteella ja lukiossa. Ali- ja ylisuoriutumisen esiintyminen sekä sen yhteydet oppilaiden moraaliseen kehitystasoon, minäkuvaan, koulumotivaatioon ja sosiaalisiin suhteisiin luokassa. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A:154.
- Aho, S. 1993. Oppilaiden moraalikehitystason, minäkäsityksen, sosiaalisen aseman ja kouluasenteiden muuttuminen peruskoulun ala-asteella. seurantatutkimuksen loppuraportti. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A:167.
- Aho, S. 1995. Minän ja minäkäsityksen kehittyminen opettajankoulutuksen aikana. Teoksessa J. Heikkilä & S. Aho (toim.) Muutosagenttiopettaja - luovuuden irtiotto. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja B:48. Turku: Painosalama Oy. 9–38.
- Aho, S. 1996. Lapsen minäkäsitys ja itsetunto. Helsinki: EDITA.
- Aho, S. 1997. Minä. Teoksessa S. Aho & K. Laine. Minä ja muut. Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Keuruu: Otava. 16–68.
- Aho, S. 2005. Minä. Teoksessa K. Laine. Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa. Keuruu: Otava, 20–57.

- Aho, S. & Heino, S. 2000. Itsetunnon vahventaminen päiväkodissa. Turun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja A 191. Turku: Painosalama Oy.
- Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa. Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Rauma: Kirjapaino West-Point Oy. 113-160.
- Alasuutari, P. 1999. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Borba, M. 1989. Esteem builders. A K-8 Self-esteem curriculum for improving student achievement, behavior and school climate. Torrance, California: Jalmar Press.
- Burns, R. B. 1979. The self concept. Theory, measurement, development and behavior. New York: Longman.
- Burns, R. B. 1982. Self-concept development and education. Great Britain: Dorset Press.
- Cacciatore, R., Korteniemi-Poikela, E. & Huovinen, M. 2008. Miten tuen lapsen ja nuoren itsetuntoa. Juva: WS Bookwell Oy.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2000. Research Methods in Education. Fifth Edition. London: Routledge.
- Curry, N. E. & Johnson, C. N. 1990. Beyond Self-Esteem: Developing a Genuine Sense of Human Value. Washington DC: National Association for the Education of Young Children.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. 2005. The Discipline and Practice of Qualitative Research. Teoksessa Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (ed.) The Sage Handbook of Qualitative Research. Third Edition. Thousand Oaks, California: Sage Publications. 1–32.
- Eriksson, P. & Koistinen, K. 2005. Monenlainen tapaustutkimus. Kerava: Savion Kirjapaino Oy.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2000. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus.
- Gecas, V. & Burke, P. J. 1995. Self and Identity. Teoksessa K. S. Cook, G. A. Fine & J. S. House. (ed.) Sociological Perspectives on Social Psychology. Boston: Allyn and Bacon, 41–67.
- Grönfors, M. 2001. Havaintojen teko aineistonkeräyksen menetelmänä. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1 – metodin valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Harris, J. R. 2000. Kasvatuksen myytti. Helsinki: Art House.
- Heikkinen, H. L. T. 2005. Terveys, identiteetti ja hyvä elämä. Teoksessa L. Kannas & H. Tyrväinen. (toim.) Virikkeitä terveystiedon opetukseen. Terveystiedon tutkimuskeskus. Julkaisuja 3. Jyväskylän yliopisto: Domus-Offset Oy, 19–36.

- Heino, S. 2000. Valmentautumisen psykologia. Iloisemmin, rohkeammin, kehittyneemmin! Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. Tutki ja kirjoita. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.
- Hurme, H. 1997. Perhe kehityksen kontekstina. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korhonen & H. Lyytinen. (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. Porvoo: WSOY, 139–156.
- Jeronen, E. 2005. Oppilas oppijana. Teoksessa V. Eloranta, E. Jeronen & I. Palmberg. (toim.) Biologia eläväksi. Biologian didaktiikka. Jyväskylä: PS-Kustannus. 161–180.
- Jiang, X. 2000. Self-Concept of Hong Kong Chinese University Students: Gender Difference and Developmental Perspectives. Teoksessa Self-Concept Theory, Research and Practice: Advances for the New Millennium. 282–291.
- Juntumaa, R. 1997. Matka kohti tasapainoista aikuisuutta. Teoksessa T. Heiskanen & M. Valisaari. (toim.) Elämä kutsuu. Elämän taidon ja selviytymisen kirja. Porvoo: WSOY.
- Kalliopuska, M. 1984. Itsetunto. Mänttä: Mäntän Kirjapaino Oy.
- Kalliopuska, M., Heikurainen, E. & Larsio, M. 1997. Arvostan itseäni. Vantaa: Psykologiatutkimus Mirja Kalliopuska.
- Kari, J. 1985. Opettaja luokkayhteisön eettissosiaalisen ilmaston luoja ja oppilaan minäkäsityksen vahvistajana. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 366. Jyväskylän yliopisto.
- Kasanen, K. & Rätty, H. 2002. ”You be sure now to be honest in your assessment”: Teaching and learning self-assessment. Social Psychology of Education 5. Netherlands: Kluwer Academic Publishers. 313–328.
- Keltikangas-Järvinen, L. 1994. Aggressiivinen lapsi. Miten ohjata lapsen persoonallisuuden kehitystä. Keuruu: Otava.
- Keltikangas-Järvinen, L. 1995. Hyvä itsetunto. Juva: WSOY.
- Kjaldman, I-O. 2006. Self-Concept and School Achievement of Pupils with Cleft Lip, Cleft Palate or Both. A Longitudinal Study. Helsinki: Yliopistopaino.
- Korpinen, E. 1989. Minäkäsitys kasvatuksellisenä käsitteenä ja koulun merkitys sen kehittämässä. Kasvatus (20) 3. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Korpinen, E. 1990. Peruskoululaisen minäkäsitys. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 34. Jyväskylän yliopiston monistuskeskus: Kirjapaino Oy Sisä-Suomi.

- Korpinen, E. 1993. Opettajan ja oppilaan minäkäsityksen kohtalonyhteys. Teoksessa Opettajaksi oppimaan - kasvattajaksi kasvamaan. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 7. 13–20.
- Kukkonen, M. 2003. Oppilaan minäkäsityksen tilannevaihtelu, oppiainesidonnaisuus ja jatkuvuus. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 100.
- Kääriäinen, H. 1986. Oppilaan selviytyminen koululaisena sekä minäkuvan ja kouluasenteiden kehitys peruskoulun luokilla 1-4. Opettajien, oppilaiden ja heidän vanhempiansa tekemiin arviointeihin sekä suoritettuihin mittauksiin perustuva seurantatutkimus kahdessa Helsingiläisessä koulussa. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 45.
- Laakso, M-L. 2004. Esikielellinen vuorovaikutus ja kommunikointi. Teoksessa T. Siiskonen, T. Aro, T. Ahonen & R. Ketonen. (toim.) Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa. Juva: WS Bookwell Oy. 20–47.
- Lai, P. 2000. Self-Concept of Hong Kong Chinese University Students: Gender Difference and Developmental Perspectives. Teoksessa Self-Concept Theory, Research and Practice: Advances for the New Millennium. 292–298.
- Liimatainen, E. 2000. Prososiaalinen käyttäytyminen, minäkäsitys ja liikuntaharrastus 11- ja 17-vuotiailla nuorilla. Jyväskylä. Likes Research Reports on Sport and Health 126.
- Lintunen, T., Numminen, P., Nupponen H., Oittinen, A. & Telama, R. 1998. Teoksessa M. Mertaniemi & M. Miettinen. Suuntana hyvinvointi – Mitkä ovat liikunnan mahdollisuudet? Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 113. Jyväskylä: Painoporras Oy. 12–17.
- Lyytinen, H. & Lyytinen, P. 2002. Tiedollinen kehitys lapsuudessa. Teoksessa Sinkkonen, J. toim. Pesästä lentoon. Kirja lapsen kehityksestä kasvattajalle. Helsinki: WSOY. 87–120.
- Marsh, H. W. & Martin, A. J. 2011. Academic self-concept and academic achievement: Relations and causal ordering. *British Journal of Educational Psychology* 81, 59–77.
- Metsämuuronen, J. 2008. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Metodologia-sarja 4. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.
- Miettinen, P. 1999. Liikkuva lapsi ja nuori. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 85. Joensuun yliopisto.
- Ojanen, M. 1996. Mikä minä on? Minän rakenne, kehitys, häiriöt ja eheytyminen. Tampere: Kirjatoimi.
- Opetushallitus. 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.
- Pramling Samuelsson, I. & Lindahl, M. 1999. Att första det lilla barnets värld – med videons hjälp. Stockholm:Liber AB

- Pölkki, P. 1990. Self-concept and social skills of school beginners. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 76. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston monistuskus and Sisäsuomi Oy.
- Pölli, P. 1978. Lasten minäkäsityksen kehittyminen, determinantit ja merkitys sosiaalisten taitojen kannalta. *Katsaus kehityspsykologiseen minäkäsityskirjallisuuteen. Reports from the department of psychology.* University of Jyväskylä. Finland.
- Rauste von Wright, M. 1981. Minäkuva persoonallisuuden osastrukturina. Teoksessa E. V. Šorohova, O. I. Zotova & A. Koski-Jännes. *Persoonallisuuden psykologian ongelmia. Suomalais-neuvostoliittolaisen symposion aineistoa. Suomen ja Neuvostoliiton välisen tieteellis-teknillisen yhteistoimintakomitean julkaisuja.* No. 9. Helsinki. 109–125.
- Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1994. *Oppiminen ja koulutus.* Juva: WSOY:n graafiset laitokset.
- Ronkainen, S., Pehkonen, L., Lindblom-Ylänne, S. & Paavilainen, E. 2011. *Tutkimuksen voimasanat.* Helsinki: WSOYpro Oy.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (toim.) *Haastattelu.* Tampere: Vastapaino. 22–56.
- Salmivalli, C. 1998. *Koulukiusaaminen ryhmäilmionä.* Tampere: Tammer-paino Oy.
- Salo, S. 2002. Kiintymyssuhteen merkitys elämänkaaren aikana. Teoksessa Sinkkonen, J. toim. *Pesästä lentoon. Kirja lapsen kehityksestä kasvattajalle.* Helsinki: WSOY. 44–77.
- Sarjala, J. 2003. Kasvatuksen vaikea oppi. Teoksessa J. Sinkkonen (toim.) *Pesästä lentoon. Kirja lapsen kehityksestä kasvattajalle.* Vantaa: WSOY. 257–268.
- Scheinin, P. 1990. *Oppilaiden minäkäsitys ja itsetunto.* Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 77.
- Syrjälä, L. 1994. Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työväliseenä. Teoksessa Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. *Laadullisen tutkimuksen työtapoja.* Rauma: Kirjapaino West-Point Oy. 9–66.
- Tilus, P. 2004. *Pelistä pois? Huolehtivan koulun haaste.* Jyväskylä: PS-kustannus.
- Toskala, A. & Hartikainen, K. 2005. *Minuuden rakentuminen. Psykkinen kehitys ja kognitiivis-konstruktivinen psykoterapia.* Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.
- Tulamo, K. 1993. *Koululaisen musiikillinen minäkäsitys, sen rakenne ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä. Tutkimus peruskoulun neljännellä luokalla. Sibelius-Akatemia Musiikkikasvatuksen osasto Studia Musica 2.* Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Tuomi, P. 1996. *Peruskoululaisen minäkuva oppijana.* Teoksessa Jakku-Sihvonen, R., Lindström, A. & Lipsanen, S. (toim.) *Toteuttaako peruskoulu tasa-arvoa? Opetushallitus.* Helsinki: Yliopistopaino. 464–483.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Vilka, H. 2006. Tutki ja havainnoi. Vaajakoski: Gummerus Kirjapaino Oy.

Vuorinen, I. 1997a. Tuhat tapaa opettaa. Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy.

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