



OULUN YLIOPISTO
UNIVERSITY of OULU

Hyytinen Eveliina Sofia ja Koskela Elina Emilia

Fenomenografinen tutkimus luokanopettajien käsityksistä käytössä olevista työvälineistä lapsen myönteisen minäkuvan tukemisessa.

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

Luokanopettajan koulutus

2017



Kasvatustieteiden tiedekunta
Faculty of Education

Tiivistelmä opinnäytetyöstä
Thesis abstract

Luokanopettajankoulutus Luokanopettajankoulutus		Tekijä/Author Hyytinen Eveliina Sofia ja Koskela Elina Emilia	
Työn nimi/Title of thesis Fenomenografinen tutkimus luokanopettajien käsityksistä käytössä olevista työvälineistä lapsen myönteisen minäkuvan tukemisessa.			
Pääaine/Major subject Kasvatustiede	Työn laji/Type of thesis Pro gradu -tutkielma	Aika/Year 2017	Sivumäärä/No. of pages 94+2
Tiivistelmä/Abstract <p>Lapsen suotuisan kehityksen perustana voidaan pitää myönteistä minäkuvaa, sillä se asettaa rajat yksilön olemiselle, ajattelulle sekä toiminnalle. Samalla myönteisen minäkuvan tukeminen tulee osaksi kasvatuksellista kenttää ja se voidaan sijoittaa kasvatuksen sekä opetuksen ytimeen, yhdeksi sen perustehtäväksi. Tutkimusasetelma kumpuaa tarpeesta tuoda esille minäkuvan myönteisen rakentumisen merkityksellisyys yksilön elämän mittaisella polulla.</p> <p>Minäkuvatutkimuksen merkitys pohjautuu aiheen ajankohtaisuuteen – hyvinvoinnin edistämisen näkökulmaan. Tutkimuksen kautta pyrimme syventymään minäkuvan käsitteeseen ja avaamaan minäkuvan rakentumisen olemusta sekä kuvailemaan luokanopettajien käsityksiä tästä moniulotteisesta ilmiöstä. Muodostamme minäkuvan rakentumiseen liittyvän kokonaisnäkökulman problematisoimalla minäkuvaa ja siihen liittyvien käsitteiden käyttöä sekä niiden sisältöjä. Analyysi auttaa meitä tulevana luokanopettajina ymmärtämään, mitkä tekijät ovat myönteisen minäkuvan tukemisen lähtökohtana. Tutkimuksemme asettuu kasvatuksellisista instituutioista koulun kentälle ja sen arjen käytäntöihin, jossa luokanopettajille tarjotaan mahdollisuus tulla kuulluksi.</p> <p>Tarkastelemme tutkimuksen aihetta sosiokonstruktivistisesta näkökulmasta käsin, yksilön subjektiivista unohtamatta. Tutkimus on luonteeltaan kvalitatiivinen, joka on toteutettu fenomenografisella tutkimusotteella. Aineisto kerättiin haastattelemalla puolistrukturoidun teemahaastattelurungon avulla yhteensä kymmentä luokanopettajaa, joista viisi oli vasta valmistunutta noviisia ja viisi kauan työskennellyttä konkaria. Tämän tutkimuksen tutkimuskysymykset ovat: 1. Miten luokanopettajat määrittelevät minäkuvan käsitteen? 2. Millaisilla konkreettisilla työvälineillä luokanopettajat kokevat tukevansa lapsen myönteisen minäkuvan rakentumista? 3. Miten vasta kentälle tulneiden noviisiopettajien ja kauan työelämässä olleiden konkariopettajien käsitykset minäkuvasta ja käytössä olevista työvälineistä ovat suhteessa toisiinsa?</p> <p>Tutkimustulokset osoittivat, että käytössä olevien työvälineiden ja myönteisen minäkuvan tukemisen suhde riippuu pitkälti siitä, mitä ymmärrämme minäkuvan käsitteellä. Minäkuvan käsite moniulotteisena ilmiönä sekoittuu helposti sen lähikäsitteisiin. Tutkimus vahvasti yleisesti hyväksytyjä teoreettisia lähtökohtia palautteen ja kohtaamisen merkityksellisyydestä lapsen myönteisen minäkuvan rakentumisessa sekä sen tukemisessa. Näiden elementtien kautta on mahdollista päästä sisälle sekä minäkuvan käsitteen että lapsen myönteisen minäkuvan tukemisen alkujuurille. Noviisiopettajien ja konkariopettajien käsityksissä oli havaittavissa selkeitä poikkeamia, jotka liittyivät sekä käsitteen määrittelyyn että konkreettisten työvälineiden käyttöön.</p>			
Asiasanat/Keywords fenomenografia, laadullinen tutkimus, minäkuva, myönteinen minäkuva, teemahaastattelu, työväline			

Sisältö

1	JOHDANTO.....	3
2	LAPSEN MYÖNTEISEN MINÄKUVAN TEOREETTINEN JÄSENTELY.....	6
2.1	Minän ulottuvuudet.....	7
2.1.1	<i>Minuuden syvätaaso.....</i>	<i>9</i>
2.1.2	<i>Persoonallisuuden määrittely.....</i>	<i>10</i>
2.1.3	<i>Itsetunto, itsearvostus ja itseluottamus.....</i>	<i>11</i>
2.1.4	<i>Banduran teoria minäpystyvyydestä.....</i>	<i>13</i>
2.1.5	<i>Identiteetti osana yksilöä.....</i>	<i>14</i>
2.2	Minäkuva ja myönteinen minäkuva.....	16
2.3	Minäkuvan rakentuminen	18
3	LUOKANOPETTAJA LAPSEN MYÖNTEISEN MINÄKUVAN TUKIJANA	23
3.1	Opettajan vaikutusmahdollisuuksien reunaehdot.....	24
3.2	Luokanopettajalla käytössä olevat työvälineet lapsen myönteisen minäkuvan tukemisessa	25
3.2.1	<i>Palautteen eri muodot</i>	<i>26</i>
3.2.2	<i>Arviointi osana koulukulttuuria.....</i>	<i>30</i>
3.2.3	<i>Dialogisen kohtaamisen ja vuorovaikutuksen ulottuvuus opettajan työssä.....</i>	<i>32</i>
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTUKSEN KUVAUS.....	36
4.1	Tutkimuskysymykset	36
4.2	Laadullinen tutkimus	37
4.3	Fenomenografinen tutkimusote.....	38
4.4	Puolistrukturoitu teemahaastattelu aineistonkeruumenetelmänä	40
4.5	Tutkimuksen kohdejoukon kuvaus	45
4.6	Aineiston analyysi.....	45
5	TUTKIMUKSEN TULOKSET JA TULKINTA	49
5.1	Konkariopettajien haastatteluaineistosta kootut tutkimustulokset	50
5.2	Noviisiopettajien haastatteluaineistosta kootut tutkimustulokset.....	59
5.3	Konkariopettajien ja noviisiopettajien käsitysten vertailu	68
6	JOHTOPÄÄTÖKSET.....	72
7	TUTKIMUKSEN EETTISYYS JA LUOTETTAVUUS.....	75
7.1	Tutkimuksen eettisyys	75
7.2	Tutkimuksen luotettavuus	78
8	POHDINTA.....	82
	LÄHTEET	87
	LIITTEET.....	95

LIITE 1- Tutkimuslupalomake.....	95
LIITE 2 - Teemahaastattelurunko.....	98

1 JOHDANTO

Tämän pro gradu-tutkielman pohjana toimii kandidaatintutkielmamme, josta osittain myös kumpuaa tämän tutkimuksen aiheeseen liittyvät merkityksenannot sekä ennakkokäsitykset. Kandidaatintutkielmamme käsitteli palautteen suhdetta lapsen myönteisen minäkäsityksen rakentumiseen. Tutkimus ei sisältänyt empiiristä osuutta, vaan tutkimustulokset pohjautuivat käytettyyn lähdekirjallisuuteen ja niistä tehtyihin tulkintoihin. Kandidaatintutkielman lähtökohtana toimi omat ennakkokäsityksemme aidon, hyväksyvän ja välittävän vuorovaikutuksen sekä oikea-aikaisen, myönteisen palautteen vaikutusmahdollisuuksista lapsen myönteisen minäkäsityksen rakentumisessa. Ennakkokäsityksemme mukaili suhteellisen selkeää ajatusta, jonka mukaan opettajan antama myönteinen palaute rakentaa väistämättä lapselle myönteistä minäkäsitystä. Kandidaatintyön tutkimustulokset kuitenkin osoittivat, että myönteisen minäkuvan rakentuminen ja myönteisen palautteen antamisen suhde ei ole niin yksiselitteinen. Pelkällä myönteisellä palautteella, kehuilla ja kannustuksella ei yksistään rakenneta lapselle myönteistä minäkuvaa. Tutkimuksen edetessä palautteenannon keskiöön nousi välittävä ja hyväksyvä vuorovaikutus, jossa saatu palaute on laadultaan yksilön subjektiivista korostavaa, sitä kautta eheyttävää sekä hyvinvointia lisäävää. Oikeanlaisella palautteenannolla oli oma painoarvonsa, mutta vielä merkityksellisimmiksi aspekteiksi nousivat turvallisen ja hyväksyvän oppimisilmapiirin luominen dialogisen vuorovaikutussuhteen kautta. (Hyytinen & Koskela, 2016, 30–31.)

Kuten aiheemme lähtökohdista kävi ilmi, toteutimme kandidaatintutkielman tiiviissä yhteistyössä, tutkimusparina. Toimivasta ja antoisasta työskentelystä johtuen päätimme jatkaa tutkimuksen tekemistä yhdessä pro gradu - tutkielmaan. Päätöstä yhteistyön jatkamiselle tuki lisäksi molempien kasvava mielenkiinto lapsen hyvinvointia ja myönteistä minäkuvaa kohtaan. Tutkimusta tehdessä pyrimme toimimaan tasavertaisina tutkijoina (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2012, 6), jotka antavat täyden panoksensa tutkimuksen suunnitteluun ja sen toteuttamiseen. Olemme havainneet, että toimiva yhteistyö ja jatkuva vuorovaikutus sekä keskustelu ovat syventäneet oppimista sekä pakottanut meidät refleктоimaan jokaista päätöstä ja ajatusta näin ollen parantaen tutkimuksen laatua sekä sen luotettavuutta.

Ahon (1987) mukaan kasvatuksen ja opetuksen yhdeksi tavoitteeksi voidaan asettaa myönteinen ja suotuisa kasvuprosessi, joka tukee yksilön minuutta sekä kasvua eheäksi ihmiseksi, omaksi itsekseen. Lapsen myönteisen kehityksen perustana voidaan pitää myönteistä minäkuva, sillä se asettaa rajat yksilön olemiselle, käyttäytymiselle, ajattelulle sekä toiminnalle. Näemme Ahon tavoin, että koulussa opittua tiedollista ainesta tärkeämpää on se, mitä lapsi oppii itsestään. (Aho, 1987, 1.) Tiedot vanhenevat, mutta minuutta yksilö kantaa mukanaan koko elämänsä ajan (Aho, 1996, 7). Ahon (1987) mukaan toisten ihmisten, erityisesti opettajan suhtautuminen lapseen ja lapsen koulunkäyntiin vaikuttaa siihen, muotoutuuko lapselle vahva ja myönteinen minäkuva. Se, millaiseksi lapsen minäkuva rakentuu ja millaisena se näyttäytyy koulun kentällä vaikuttaa monin eri tavoin lapsen kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin, mutta sen lisäksi se on suorassa yhteydessä lapsen koulumotivaatioon, suoriutumiseen sekä koulussa käyttäytymiseen. (Aho, 1987, 1.)

Olemme tietoisia siitä, että tutkimuksen rajallisuudesta johtuen, emme kykene tuomaan esille kaikkea sitä tietoa, mitä aiheesta on esitetty. Minäkuvan muodostuminen on monimutkainen sekä vaikeasti lähestyttävä ilmiö, jonka tarkastelussa ei voida missään suhteessa olettaa olevan vain yhtä totuutta. Minuuden hierarkkisesta kuvauksesta ei ole olemassa yhtä yleisesti hyväksyttyä mallia, vaan minuuden käsitteistö on vaihteleva ja siihen liittyy monia erilaisia painotuksia. (Aho, 1996, 8; Toskala & Hartikainen, 2005, 49.) Lisäksi olemme tietoisia siitä, että valintojamme ohjaavat omat kokemukselliset lähtökohdamme ja kiinnostuksen kohteemme juuri lapsen kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin ja kasvun tukemisessa.

Olemme valinneet tarkastelun lähtökohdaksi koulun, organisoituneena yhteiskunnallisena instituutiona, sekä opettajan yhteiskunnallisena vaikuttajana, kasvattajana sekä merkittävänä henkilönä lapsen elämässä. Tutkimuskohteena ovat luokanopettajat, joiden näkökulmat, kokemukset, käsitykset ja ajatukset tutkimusaiheesta haluamme tuoda esille. Tutkimuksen ulkopuolelle rajautuu muun muassa lasten eli oppilaiden oma näkökulma, sekä lapsen elämässä muiden merkittävien henkilöiden, kuten vanhempien ja vertaisten asema lapsen myönteisen minäkuvan rakentumisessa. Näihin teemoihin palaamme myöhemmin jatkotutkimusaihe-osioissa. Valitsimme tutkimuskohteeksi luokanopettajat, sillä haluamme saada lisää tietoa myönteisen minäkäsityksen rakentumisprosessista ja luokanopettajien käsityksistä sekä konkreettista työvälineistä, joita opettajilla on käytössä koulun arjessa. Tutkimusasetelma kumpuaa tarpeesta etsiä sellaisia näkökulmia, jotka tuovat esille tärkeinä pidettyjä tekijöitä minäkuvan tukemiseen liittyen ja samalla auttaa meitä ymmärtämään, mi-

ten me tulevina luokanopettajina voimme omalta osaltamme olla vaikuttamassa lapsen myönteisen minäkuvan rakentumiseen.

Minäkuvatutkimuksen ajankohtaisuutta lisää se, että tänä päivänä yleisessä kasvatustieteellisessä keskustelussa on ollut vahvasti esillä oppilaan itseohjautuvuus sekä itsearviointivalmiuksien edistäminen. Voidaan myös kysyä, mitä edellytyksiä ja rajoituksia voidaan liittää itsearviointitaitoihin, itsereflektioon ja itsetuntemukseen eri-ikäisillä oppilailla. Lisäksi on syytä pohtia sitä, millä keinoilla opettaja pystyy tukemaan näiden taitojen kehittymistä. Itsearviointit heijastavat hyvin pitkälle lapsen käsitystä omasta itsestään, joten vastauksia näihin kysymyksiin voidaan etsiä myös lapsen minäkuvan näkökulmasta. (Kukkonen, 2003, 9-10.)

Edellä mainituista lähtökohdista käsin tämän tutkimuksen tavoitteena on kuvailla ja tulkita luokanopettajien käsityksiä myönteisestä minäkuvasta ja konkreettisista, käytössä olevista työvälineistä tukea lapsen myönteisen minäkuvan rakentumista. Tutkimuksessa halutaan kerätä yksityiskohtaista ja tilannekohtaista tietoa, jossa myönteinen minäkuva tulee esille juuri sellaisena kuin opettajat sen tietyssä tilanteessa kokevat. Oleellista on myös se, että tilannekohtaisen tiedon avulla voidaan selvittää, ovatko luokanopettajat tietoisia oppilaan minäkuvan rakentumiseen liittyvistä prosesseista ja niiden tukemisen mahdollisuuksista tai ylipäättään myönteisen minäkuvan sekä esimerkiksi itsearviointin välisistä yhteyksistä. Tutkimuksellista mielenkiintoa lasten myönteisen minäkuvan rakentumista kohtaan herättää myös huoli lasten sekä nuorten pahoinvoinnista, uupumisesta sekä mielenterveysongelmista. Lapsen myönteisen minäkuvan terveen kehityksen edistäminen on yksi keino torjua näitä ongelmia ja luoda pohjaa lasten sekä nuorten hyvinvoinnille. (Kukkonen, 2003, 9-10.)

2 LAPSEN MYÖNTEISEN MINÄKUVAN TEOREETTINEN JÄSENTELY

Tässä luvussa syvennymme tutkimuksen pääkäsitteeseen, minäkuvaan (*self-image*) eli minäkäsitykseen (*self-concept*). Minäkuvan määrittelyssä on väistämättä otettava kantaa sen suhteesta minäkuvan lähikäsitteisiin. Termejä kuten minä (*self*), minäkäsitys, minäkuva, minäpystyvyys (*self-efficacy*), itsetunto (*self-esteem*) ja itsearvostus (*self-esteem/self-regard*) käytetään yleisessä keskustelussa usein rinnakkain tai harhaanjohtavasti jopa toistensa synonyymeinä. (Keltikangas-Järvinen, 1998, 97.) Eikä tämä ole ihme, sillä teoreettisesti tarkasteltuna minän määrittelyssä ei ole olemassa yhtä yleisesti hyväksyttyä mallia (Toskala & Hartikainen, 2005, 49). Minän määrittelyn vaikeus johtuu osittain kai siitä, että ei voida ajatella edes olevan olemassa mitään yksiselitteistä ja mitattavissa olevaa minää. Minän käsite ja monet sen lähikäsitteet ovat psykologiseen käyttöön luotuja, joiden avulla pyritään kuvaamaan ihmisen kokemusta ja ymmärtämään esimerkiksi hänen toimintaansa ja tekemiään ratkaisuja. (Keltikangas-Järvinen, 1998, 97.)

Eri tutkijat ovat keskenään eri mieltä siitä, mitä kaikilla minään liittyvillä käsitteillä ylipääntään edes tarkoitetaan (Aho, 2002, 16). Toisin sanoen määritelmät, termistö ja käsitteistö on hyvin sekava ja laaja (Aho, 1996, 6). Lisäksi myös eri kielten, kuten suomen ja englannin, merkityksenannot minään liittyvissä käsitteissä lisäävät käsitteistön vaikeaselkoisuutta. Siitä syystä tässäkin tutkimuksessa ei ole mahdollista käsitellä kaikkia minään liittyviä käsitteitä ja teorioita, jotka voidaan loogisesti liittää aiheeseen, vaan rajaamme käsittelyä tämän tutkimuksen kannalta olennaisimpiin käsitteisiin. (Kukkonen, 2003, 11–12.) Seuraavassa luvussa määrittelemme aluksi minäkäsityksen eli minäkuvan syntyyn liittyvät prosessit, alkaen minän muotoutumisesta ja minän ytimestä eli minän syvätasosta. Siitä siirymme määrittelemään persoonallisuuden ja etenemme itsetunnon, minäpystyvyyden sekä itsearvostuksen kautta minäkuvan eli minäkäsityksen määrittelyyn.

2.1 Minän ulottuvuudet

Tässä tutkimuksessa määrittelemme minuutta organisaation käsitteen kautta, sillä haluamme korostaa minuuden prosessinomaista luonnetta. Prosessinomaisuus liittyy vahvasti kognitiivis-konstruktivistiseen perinteeseen, näkökulmaan, jonka mukaan erityisesti yksilön tapa hankkia ja käsitellä tietoa ovat olennainen osa minuuden rakentumista. (Mead, 1934, 135–143; Guidano & Liotti, 1983, 32; Toskala & Hartikainen, 2005, 49.) Tiedolla tarkoitetaan tässä yhteydessä, perinteestä poiketen, kaikkia niitä mielen sisäisiä tietoprosesseja (*cognition*), joiden pohjalle muodostuu ja rakentuu yksilön tietoinen sekä tiedostamaton käsitys itsestä suhteessa ympäröivään maailmaan. Näiden tietoprosessien tehtävänä on palvella yksilön mielen sisäistä tasapainotilaa eli toisin sanoen tietoprosessit pyritään järjestämään mielen sisällä siten, että minuuden kokemus säilyy eheänä, yhtenäisenä ja tuottaa yksilölle jatkuvuuden kokemuksen. (Toskala & Hartikainen, 2005, 13–15.) Piaget’n (1988, 14) mukaan minä reagoi ulkoapäin tuleviin uhkiin, jotka kohdistuvat itseen ja pyrkii saavuttamaan sekä ylläpitämään siten tätä tasapainotilaa (*équilibrium*). Minä voidaan siis määritellä tietynlaiseksi kehitykseksi, joka ei ole olemassa lapsen syntyessä valmiina, vaan minä syntyy prosessinomaisesti sosiaalisten kokemusten ja yksilön aktiivisuuden kautta. Toisin sanoen minä alkaa kehittyä vuorovaikutussuhteissa prosessinomaisesti, yksittäisistä tekijöistä kohti yhtenäistä kokonaisuutta eli minuutta. (Mead, 1934, 135.)

Minä (*self*) on kaikkea sitä, minkä ihminen kokee omakseen. Se muodostuu asioista, jotka yksilö itse näkee sekä kokee itsestään. Voidaan sanoa, että koko ihmisen elämä pyörii kirjaimellisesti hänen minänsä ympärillä – sen kautta ihminen tekee tulkintoja maailmasta, toisista ihmisistä ja itsestään. (Aho, 2002, 16–17.) Minuuden kautta yksilö tekee olemisestaan sekä kokemuksistaan mielekkäitä ja selittää omaa toimintaansa. Ihminen ei prosessoi joitakin kiinteitä minäkuvia tai käsityksiä, vaan yksilön mieli toimii sanattomien organisaatioprosessien pohjalta, joiden kautta hän aktiivisesti tekee arvioita, reflektoi kokemuksiaan ja tunteitaan sekä rakentaa tarinoita eli narratiiveja. (Toskala & Hartikainen, 2005, 49; Mead, 1934, 140–144.) Yksilön minuus siis tuottaa sellaisia kertomuksia, jotka auttavat häntä selviytymään uhkaavista tilanteista. Minän tehtävä on huolehtia siitä, että persoonallinen kertomus on riittävän eheä suhteessa yksilön toimintaan. (Ojanen, 2011, 22–23.) Reflektiolla tarkoitetaan tässä tapauksessa niitä ihmismielen toimintoja, joiden avulla ihminen havainnoi itseään tai toisia ja rakentaa omaa suhdettaan sekä itseensä että ulkopuoliseen

maailmaan. Reflektiivisyys voidaan nähdä yksilön mielen sisäisiksi, ylemmiksi kognitiivisiksi taidoiksi (metakognitio), joihin sisältyy esimerkiksi ajatuksia omista ajatuksista tai haluja omista haluista. Toisin sanoen reflektiivisyyteen liittyy sekä tietoisten että tiedostamattomien psyykkisten tapahtumien käsittely. (Toskala & Hartikainen, 2005, 13 & 76.)

Kun puhutaan minästä tai yritetään kuvailla sitä, on muistettava, että minä on käsite, sana, joka auttaa meitä ymmärtämään psyykkisiä tapahtumia. Minä ei siis ole paikka jossakin ihmisen sisällä, vaan sen avulla monet irralliselta vaikuttavat asiat liitetään yhteen. Minä kuvaa olemuksemme ydintä, jotain, jonka omistamme ja joka kokee, tulkitsee ja toimii. (Ojanen, 2011, 22–24.) Minä muodostuu ajatuksista ja tunteista ja ne ovat osa ihmisen tietoisuutta omasta olemassaolosta, käsitys siitä, kuka ja mitä minä olen (Aho, 1987, 3). Minuuden merkittävin aines on yksilön kokemus jatkuvuudesta. Ilman sitä, minuutta on vaikea kuvitella edes olevan olemassa. Toinen minuuden keskiössä oleva ominaisuus on johdonmukaisuus. Johdonmukaisuus tulee esille siten, että yksilö toimii kuten hän itse odottaa ja kuten muut odottavat hänen toimivan. Kolmas tärkeä minuutta tukeva aspekti on jo edellisessä kappaleessa mainittu elämää jäsentävä kertomus eli narratiivit. (Ojanen, 2011, 22–24.)

Minä on siis se, mitä minä itse näen sekä koen itsestä ja se on aina läsnä ihmisen olemisessa. Toki on huomioitavaa, että ihmisen tietoisuus omasta itsestään vaihtelee tilanteiden mukaan. Esimerkiksi hyvin keskittyneenä tiettyyn tehtävään, ei ihminen tietoisesti ajattele tai käsittele omaa minäänsä. (Aho, 2002, 16.) Muutenkin on hyvä huomioida, että osa tietoisesta koskien omaa minuutta ei koskaan siirry tietoisuuteen, joten yksilö on aina enemmän kuin hän itse kykenee tiedostamaan (Yamamoto, 1972, 1). Tästä pääteltynä voidaan todeta, että myös toinen ihminen on aina enemmän kuin voimme edes aavistaa (vrt. minän syvätason suojamekanismeihin – defenssit ja kompensatioprosessit), ja jotta voimme ymmärtää toista ihmistä, tarvitaan vuorovaikutusta ja kohtaamista. On kuitenkin hyvä muistaa, että aina kun yksilö kertoo itsestään eli määrittelee itseään tai kokemuksiaan toisille, ihminen asettuu objektiposition ja samalla hän ikään kuin tarkastelee itseään ulkopuolisena kohteena. (Yamamoto, 1972, 1.) Minälle voidaankin määritellä kaksi eri ulottuvuutta: minä subjektina ja minä objektina (Mead, 1934, 136–138).

Minä subjektina on vaikeasti havaittavissa ja arvioitavissa oleva ulottuvuus. Se hallitsee yksilöä ja yksilön käyttäytymistä, mutta ei kuitenkaan aina pysty ennustamaan objektin reagoitua sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa. Toisin sanoen yksilö ei ole aina tie-

toinen omista reagoititavoistaan tietyissä itseen vaikuttavissa tilanteissa, vaan reaktio saattaa kummuta jostakin tiedostamattomasta aineksesta. (Aho, 2002, 17.) Erityisesti traumaattiset kokemukset tai muuten uhkaa sisältävät kokemus- ja tunnealueet säilyvät hyvin muuttumattomina ja täten voivat vaikuttaa yksilön ajatteluun, toimintaan ja reagoititapoihin – tiedostipa yksilö sitä tai ei (Toskala & Hartikainen, 2005, 51). Objektiminässä ihminen taas asettuu tietyllä tavalla itsensä ulkopuolelle ja voi sieltä käsin analysoida ja tutkia itseään. Usein vuorovaikutustilanteissa objektiminä on vahvasti läsnä. Ihminen analysoi toisten kommentteja ja sanattomia oletuksia omasta käytöksestä ja peilaa niitä itseensä. Yksilö saattaa ikään kuin alistua toisten odotuksille ja hänen objektiminänsä ottaa vallan. (Aho, 2002, 17; Mead, 1934, 136–141.) Ideaalissa, aidossa vuorovaikutuksessa, dialogissa, yksilö pystyy kuitenkin olemaan tilanteen subjekti eli tekijä, jolloin hän kykenee olemaan oma itsensä, ilmaisemaan omia ajatuksiaan, mielipiteitään sekä tunteitaan.

2.1.1 Minuuden syväataso

Kun minuus nähdään hierarkkisenä systeeminä, organisaationa, voidaan minuus ajatella konstruktioksi eli rakennelmaksi ja siinä voidaan havaita eri tasoja ja kehityskulkuja (Guidano & Liotti, 1983, 56–83; Mead, 1934, 135–143). Minuuden syväatasosta voidaan käyttää nimitystä minän ydin tai sanatonta taso. Minuuden syväatasolla tarkoitetaan niitä prosesseja, joiden tehtävänä on rakentaa järjestäytynyt organisaatio sekä tuottaa merkityksiä. Se on abstrakti systeemi, joka on muodostunut emotionaalisista eli tunnepitoisista skeemoista ja säännöistä, jotka järjestävät tietoa ja ohjaavat merkitystenantoa. Yksilön skeemat ja säännönmukaisuudet ohjaavat tietoisia prosesseja, mutta ne eivät välttämättä kuitenkaan tule suoraan esille esimerkiksi yksilön käyttäytymisessä tai sanallisessa puheessa. Mielen syväatasolla tapahtuu sanatonta tiedon järjestäytymistä, eli yksilö havaitsee maailmaansa omalla tavallaan, kiinnittämällä huomiota johonkin ja ohittamalla loput. (Toskala & Hartikainen, 2005, 50–51.)

Syvätasoon prosessit liittyvät aluksi minän erottamiseen toisista ihmisistä ja tämän rajan ylittämiseen. Kun ajatellaan pientä lasta (vauvaa), hänen kokemuksensa määrittyvät ja organisoituvat aluksi minuuden syvätasoon kautta hyvin dikotomisesti eli kahden vastakkaisen ääripään kautta. Vähitellen lapsi kykenee kuitenkin muodostamaan ääripäiden välille yhteyksiä. Jos lapsi esimerkiksi kokee hetkellistä turvattomuuden tunnetta, hän kykenee pi-

tämään tietyn aikaa mielessä mahdollisuuden saada turvaa. Tämä minän tunnistamisen ja eriytymisen tapahtumaketju eli minän erottaminen toisista ihmisistä ja asioista tapahtuu vähitellen, vaiheittain. (Toskala & Hartikainen, 2005, 50–68.)

Vertauskuvallisesti voidaan ajatella, että psyykeen syvätason ydinminää ympäröi sitä suojaava taso, joka koostuu defensseistä eli psyykeen suojamekanismista ja kompensatioista. Defenssit voidaan määritellä syvätason tapahtumiksi, jotka pyrkivät muuttamaan ulkopäin tulevaa tietoa siten, että se voisi tulla tietoisella tavalla hyväksytyksi. Toisin sanoen defenssien kautta tieto mukautetaan aiempaan tietorakenteeseen sopivampaan muotoon, esimerkiksi minuuteen. Kompensaatioprosesseilla tarkoitetaan taas sellaisia mielen sisäisiä prosesseja, joiden pyrkimyksenä on luoda ulospäin sellainen kuva itsestä, joka tukee hyväksyttävää minäkuvaa ja suojelee samalla sisäisiltä ristiriidoilta. Esimerkiksi jos yksilö kokee olevansa riittämätön jollakin elämän osa-alueella, hän pyrkii ylläpitämään riittävyyden kokemusta todistamalla sitä tiettyjen toimintojen kautta alati uudelleen. Sekä defenssit, että kompensatioprosessit pyrkivät pitämään psyykeen tasapainossa sekä järjestyksessä ja mahdollistavat jatkuvuuden kokemuksen. (Toskala & Hartikainen, 2005, 53; Piaget, 1988, 14.)

2.1.2 Persoonallisuuden määrittely

Persoonallisuuden määrittelyssä on olemassa hyvin monia erilaisia lähestymistapoja ja suuntauksia, eli persoonallisuusteorioita. Persoonallisuusteoriat eroavat toisistaan monin eri tavoin ja voidaankin kysyä, onko mahdollista tai ylipäätään edes mielekäästä tavoitella täydellisesti toimivaa tai yleisesti hyväksyttyä persoonallisuusteoriaa. (Pervin & Oliver, 1996, 3 & 22.) Persoonallisuuden määrittelyssä palataan usein 1900-luvulla vallinneeseen Sigmund Freudin psykoanalyttiseen persoonallisuusteoriaan, jonka pohjana toimii yksilön tiedostamattomat psyykeen osa-alueet ja seksuaalinen viettiteoria. Postmoderniin aikaan tultaessa on kuitenkin kuljettu pitkä matka passiivisen mielen teorioista, kuten behaviorismista ja psykoanalyttisista teorioista, kohti kognitiivisuutta sekä yksilön aktiivisuutta ja subjektiivutta korostavia teorioita. Tämän päivän psykologisessa valossa voidaan todeta, että yksilö on aina oman elämänsä “tähti”, joka pystyy itse aktiivisesti määrittämään sekä omaa elämäänsä ja itseensä liittyviä asioita. Yksinkertaisesti ihminen voi kysyä itseltään, mitä minä haluan olla, ja hän voi olla juuri sitä, mitä hän haluaa. Toisaalta kuitenkin voidaan

kysyä, missä määrin ihminen voi päättää, millainen hän on ominaisuuksiltaan ja ajatuksiltaan. On selvää, että elämässä tapahtuu asioita, joihin kukaan ei pysty vaikuttamaan, mutta jotka kuitenkin vaikuttavat yksilön minuuden rakentumiseen ja sitä kautta esimerkiksi hänen ajatteluunsa sekä toimintaansa. (kts. Tammissalo, 2010.) Eri persoonallisuusteoriat eivät ole tämän tutkimuksen kannalta olennainen aihealue, joten ei ole mielekästä syventyä persoonallisuusteorioiden eri aspekteihin, eikä arvioida niiden välisiä suhteita. Tässä tutkimuksessa pyrimme pikemmin määrittelemään persoonallisuuden lyhyesti tämän päivän psykologisen käsitteistön valossa.

Tarkastelemme persoonallisuuden käsitettä minän avulla, sillä minä muodostaa persoonallisuuden ytimen. Aho (2002, 17) luonnehtii persoonallisuuden ja minän eroa seuraavasti: “se, mitä muut näkevät ja kokevat minusta, on persoonallisuus, mutta se, mitä itse näen ja koen, on minä”. Persoonallisuus käsitetään usein yksilön erilaisten ominaisuuksien väliseksi tasapainotilaksi (Radford & Kirby, 1977, 18). Se määritellään yksilöstä saaduksi kokonaiskuvaksi, joka koostuu kaikesta siitä, mikä on yksilölle tunnusomaista ja suhteellisen pysyvää (Aho, 2002, 16–17). Ihmisen persoonallisuudesta puhuttaessa viitataan yleisesti ottaen siihen, millä tavalla yksilö eroaa muista ihmisistä ja millä tavalla ihmiset ovat samanlaisia (Pervin & Oliver, 1996, 3; Radford & Kirby, 1977, 8). Hyvin usein persoonallisuuden määrittelyssä keskitytään myös yksilön käyttäytymisen tarkasteluun, sillä ihmisen persoonallisuuden ajatellaan muodostuvan yksilön suhteellisen pysyvistä käyttäytymismalleista (Pervin & Oliver, 1996, 4).

2.1.3 Itsetunto, itsearvostus ja itseluottamus

Ihmisen yksilöitymiseen liittyy ajatus kaikista niistä prosesseista, joiden kautta yksilö tunnistaa oman merkityksellisyytensä sekä ainutkertaisuutensa, ja joiden kautta ihminen määrittää itsensä yksilönä. Itsensä määrittämiseen liittyy läheisesti itsetunto eli se, millaisena yksilö näkee itsensä. (Toskala & Hartikainen, 2005, 100.) Itsetunnon käsitteellä viitataan tietynlaiseen itsearviointiin, jonka yksilö tekee ja tavanomaisesti ylläpitää itse. Itsetunto ilmentää yksilön asennetta hyväksymisestä tai hylkäämisestä, ja se osoittaa, missä määrin yksilö uskoo itsensä olevan kykenevä, merkityksellinen, menestyksellä, ja arvokas. Lyhyesti sanottuna itsetunto on henkilökohtainen “tuomio” omasta kelvollisuudesta ja arvosta, joka ilmaistaan henkilökohtaisissa asenteissa itseä kohtaan. Se on aina subjektiivinen ko-

kemus, jonka yksilö välittää muille esimerkiksi verbaalisesti puheessaan tai muilla avoimilla ilmeillä, eleillä tai käyttäytymisellä. Itsetunto tulee usein esille juuri yksilön käyttäytymisessä ja siitä, miten hän suhtautuu itseensä ja toisiin ihmisiin. Tästä johtuen itsetunto liitetään läheisesti myös toisten ihmisten arvostamiseen – vahva ja terve ihminen pystyy antamaan arvoa myös toisille ihmisille, heidän mielipiteilleen ja tekemisilleen. (Coopersmith, 1967, 4–7; Keltikangas-Järvinen, 1998, 17–23.)

Keltikangas-Järvinen (1998) on määritellyt itsetunnon osittain minäkäsityksen eli minäkuvan (kts. seuraava luku) kautta. Itsetunto voidaan nähdä janana, jonka toisessa päässä on hyvä ja toisessa päässä huono itsetunto. Ihmisellä on hyvä itsetunto silloin, kun minäkuvassa suuremman painoarvon saa sen myönteiset ominaisuudet, ja huono silloin, kun kielteisten ominaisuuksien määrä on suurempi kuin myönteisten. (Keltikangas-Järvinen, 1998, 17; kts. myös Coopersmith, 1967, 5–7.) Riittävä ja myönteinen kehitys luo väistämättä pohjaa sille, että ihminen voi seistä itsensä puolella, omalla perustallaan. Tähän kehitykseen kuuluu itseluottamus ja realistinen käsitys itsestä eli oman minuuden tunnistaminen sekä sen hyväksyminen. (Toskala & Hartikainen, 2005, 100.) Keltikangas-Järvinen (1998) painottaa muiden tutkijoiden tavoin, että hyvän itsetunnon omaavan ihmisen minäkuva on aina suhteellisen realistinen. Tällä hän tarkoittaa, että yksilön omien vahvuuksien lisäksi yksilö tunnistaa ja havaitsee omat heikkoutensa, eikä niiden myöntäminen tuota hänelle ylitsepääsemätöntä ahdistusta tai aiheuta hänelle itseluottamuksen romahdusta. Tätä kautta riittävän myönteiseen itsetuntoon voidaan liittää myös pettymysten ja epäonnistumisten sietämistä. (Keltikangas-Järvinen, 1998, 17; kts. myös Korpinen, Korpinen & Pollari, 1999, 115.)

Itsetunto liittyy läheisesti itseluottamuksen ja itsearvostuksen kokemuksiin. Toisin sanoen itsetuntoa voidaan kuvata tiettyyn rajaan asti itseluottamuksen, itsevarmuuden ja itsearvostuksen määrällä. (Keltikangas-Järvinen, 1998, 17–23.) Useimmiten näiden käsitteiden erottamista toisistaan ei pidetä edes mielekkäänä. Jos eroja halutaan kuitenkin tehdä, Korpinen (1990) korostaa, että itsearvostus on minäkuvan osa-alueista eniten tutkittu ja myös tärkein, sillä itsearvostus voidaan ajatella olevan yksilön määrittämä arvio itsestä. Sen kautta yksilö ilmaisee omaa asennoitumistaan ja asennettaan itseään kohtaan. Ulospäin se tulee usein esille verbaalisella ilmaisulla ja käyttäytymisen eri muotoina. (Korpinen, 1990, 11; kts. myös Coopersmith, 1967, 4–7.) Itsearvostukseen liittyy esimerkiksi se, että yksilö on “kuuliainen” omille tunteilleen ja osaa pitää omia puoliaan, eikä anna siten laiminlyödä itseään esimerkiksi sosiaalisissa suhteissa (Keltikangas-Järvinen, 1998, 17–23). Yksilön

näkökulmasta tämä tarkoittaa sitä, että hän näkee itsensä siten, että hänen on mahdollista saada muiden arvostusta ja hyväksyntää (Toskala & Hartikainen, 2005, 100). Itseluottamuksella puolestaan tarkoitetaan muun muassa yksilön kykyä tehdä itsenäisiä päätöksiä, asettaa itselleen tavoitteita tai toisaalta rohkeutta lähteä saavuttamaan niitä (Keltikangas-Järvinen, 1998, 17–23).

Se, kuinka arvokkaana ja ainutkertaisena ihminen näkee oman itsensä ja oman elämänsä, kertoo siis yksilön itsetunnosta. Hyvällä itsetunnolla varustetun ihmisen ei esimerkiksi tarvitse osoittaa omaa arvoaan suorituksilla tai onnistumisilla, eikä hänen tarvitse olla korostuneen riippuvainen suhteessa toisiin ihmisiin tai asioihin. (Toskala & Hartikainen, 2005, 101; Keltikangas-Järvinen, 1998, 17–23.) Itsetunnon käsitettä määriteltäessä on kuitenkin otettava huomioon, että itsetunto on ihmisen sisällä oleva tunne, ja toisin sanoen kukaan ulkopuolelta ei pysty arvioimaan sitä, kokeeko yksilö oman elämänsä arvokkaaksi ja ainutkertaiseksi. Se ei ole suoraan riippuvainen ympäristön tai yhteiskunnan antamasta arvosta tai merkityksestä ihmisen elämälle, vaikka niiden välillä voidaankin nähdä yhtymäkohtia. (Coopersmith, 1967, 4–7; Keltikangas-Järvinen, 1998, 17–23.)

2.1.4 Banduran teoria minäpystyvyydestä

Ajatuksemme minäpystyvyyden käsitteestä ja sen määrittelystä pohjautuu Banduran minäpystyvyysteoriaan, vaikka hän edustaakin behavioristista koulukuntaa. Koemme kuitenkin hänen teoriansa klassisen yleispäteväksi ja minäpystyvyyden määrittelyssä luotettavaksi auktoriteetiksi. Banduran (1995) mukaan ihmisellä on tarve kontrolloida elämäänsä, jonka vuoksi yksilö usein ennustaa ja arvioi toimintansa lopputuloksia ennen tehtävän aloittamista. Tällä tavoin yksilö kykenee valitsemaan niitä asioita suoritettavakseen, joista hän kokee suoriutuvansa ja joilla on hänelle itselleen jotakin arvoa. Toisaalta taas yksilö pyrkii välttämään niitä asioita, joista ei usko suoriutuvansa ja joiden lopputulos ei tällöin ole henkilökohtaisen ennusteen mukaan todennäköisesti toivottu. Käytännössä minäpystyvyys määrittelee yksilön näkökulmasta sitä, kuinka haastavia tehtäviä hän valitsee suoritettavakseen ja kokeeko hän ylipäätään edes mielekkäänä lähteä tavoittelemaan niitä. (Bandura, 1995, 1.) Toisin sanoen yksilön minäpystyvyys heijastelee hyvin vahvasti hänen suoriutumisensa tasoa ja siten esimerkiksi alhainen minäpystyvyyden kokemus saattaa helposti johtaa yksilön alisuoriutumiseen sekä motivaation laskuun tai sen puutteeseen (Bandura, 1995, 6-7).

Minäpystyvyys nähdään olevan suorassa yhteydessä muun muassa siihen, miten ajattemme, tunnemme tai koemme motivaatiota tiettyä tehtävää tai toimintaa kohtaan. Kasvatuksen näkökulmasta ja erityisesti opettajan perspektiivistä on kiinnostavaa kääntää katse hetkeksi kohti minäpystyvyyden muotoutumisen juuria. Banduran (1995) mukaan minäpystyvyys rakentuu pitkälti onnistumisten kokemusten pohjalle. Toisin sanoen minäpystyvyys vahvistuu onnistumisen kokemusten kautta. Pystyvyyden tunne, erityisesti yksilölle keskivertoa haastavimmissa tehtävissä, antaa hänelle pitkävaikutteisia kokemuksia omasta pystyvyydestä. Yksilölle kehittyy tällaisten kokemusten kautta kognitiivisia sekä käytökseen ja itsesäätelyyn liittyviä työkaluja, joita hän voi soveltaa muissa vaativissa tilanteissa. Minäpystyvyyden tunteen saattaa tuoda myös toisen samankaltaisen yksilön, kuten vertaisen esimerkki. Lapsille usein luontaista on haluta nähdä toisen lapsen tekemä suoritus tietystä toiminnosta ennen omaa kokeilua ja lopullista suoritusta. Minäpystyvyyden vahvistuminen tapahtuu siis pitkälti onnistumisen kokemusten kautta ja vastaavasti taas epäonnistumiset usein kyseenalaistavat omaa minäpystyvyyden kokemusta. Laajemmassa mittakaavassa epäonnistumiset kuuluvat normaaliin kehitykseen ja ovat olennainen osa realistisen minäkuvan rakentumista. Yksittäisen toimintojen näkökulmasta epäonnistumisista voi kuitenkin muotoutua erittäin haitallisia silloin, kun yksilö epäonnistuu ennen kuin hän on ehtinyt kokea minkäänlaisia pystyvyyden tunteita tiettyä toimintaa suorittaessa. (Bandura, 1995, 3.)

2.1.5 Identiteetti osana yksilöä

Yksilön näkökulmasta tarkasteltuna identiteetti auttaa ihmistä ymmärtämään kuka hän on, mitä hän on suhteessa muihin sekä mitä yksilö mahdollisesti haluaa olla. Identiteetin rakentumisprosessiin kuuluu toisin sanoen pohtia myös sitä, mitä minä en halua olla. Usein ihminen tekee helposti eroa täysin vastakkaisten aspektien välille ja tämän kautta alkaa hiljalleen muodostaa identiteettiään. (Woodward, 1997, 9-14.) Guidano ja Liotti (1983, 32–61) määrittelevät, että identiteetti sisältää toisaalta asenteen itseä kohtaan, mutta toisaalta taas asenteen suhteessa todellisuuteen. Näihin asenteisiin kuuluu yksilön uskomukset itsestä suhteessa toisiin – mitä hän merkitsee toisille ja mitä toiset merkitsevät hänelle (Guidano & Liotti, 1983, 32–61). Saastamoinen (2006, 172) kiteyttää, että kun minuus muuttuu kohteeksi, jota on tarkoitus arvottaa ja määrittää, on kyseessä identiteetti.

Côté ja Levine (2016) jakavat identiteetin kolmeen eri aspektiin, jotka ovat ego, persoonallinen ja sosiaalinen identiteetti. Ego identiteetillä he tarkoittavat yksilön suhteellisen jatkuvaa ajatusta oman elämän tarkoituksellisuudesta. Persoonallinen identiteetti on puolestaan käyttäytymismalleja, joita yksilö omaksuu itselleen suhteessa muihin. Yhteisöllinen asema ja rooli yksilön elämässä sisältyvät sosiaaliseen identiteettiin. Yksilö pyrkii jatkuvasti pitämään nämä kolme aspektia tasapainossa, koska ongelmat voivat aiheuttaa hämmennyksen tunnetta yksilön identiteetissä ja johtaa identiteetti kriisin. (Côté & Levine, 2016, 15.)

Guidano ja Liotti (1983, 32–61) määrittelevät yksilöllistä identiteetin muotoutumista asteittaisena ja yhtenäisenä prosessina, joka alkaa biologisesta yksilöitymisestä eli minän synnystä. Identiteetti rakentuu asteittain yksilön tarkkaillessa ympäröivää maailmaa ja vertaillessa sitä itseensä (Woodward, 1997, 14). Vertauskuvainnollisesti ajateltuna, ulkoinen todellisuus näyttäytyy yksilölle eräänlaisena peilinä, jonka kautta hän tunnistaa ja näkee itsensä. Identiteetti muovautuu kehityksen kautta kohti psykologista yksilöitymistä, kunnes lopulta saavutetaan eräänlainen käsitteellinen ja abstrakti, persoonallinen identiteetti. Tämä tietoinen persoonallinen identiteetti on pohjana kaikelle kokemuserustalle ja sen menettäminen tarkoittaa todellisuuden menettämistä. Identiteetti nähdään monien muiden minään liittyvien käsitteiden tavoin prosessinomaisena kokonaisuutena. Kun persoonallinen identiteetti on muotoutunut suhteellisen eheäksi, ei sitä kuitenkaan ole määritelty lopullisesti, vaan alati muutoksessa olevaan käsitykseen itsestä hyväksytään jatkuvasti palautetta, samalla tehden uudelleen arviointia itsestä. Tämä puolestaan vaikuttaa edelleen yksilön omaan rakentuneeseen maailmaan ja todellisuuteen. (Guidano & Liotti, 1983, 32–61; kts. myös Saastamoinen, 2006, 172.)

Identiteetin muuttumiseen ja muovautumiseen on aina yhteydessä jonkinlainen muutos ympäristössä tai omissa ajatuksissa. Woodward (1997, 21) toteaa, että muun muassa laajoilla yhteiskunnallisilla muutoksilla on aina vaikutusta myös yksilötasolla. Isot muutokset esimerkiksi politiikassa saattavat laukaista yksilössä itsereflektion, jonka seurauksena yksilö saattaa joutua määrittelemään uudelleen omaa identiteettiään. Identiteetin muovautumiseen liittyy myös se, että yksilöllä ei ole vain yhtä identiteettiä, vaan niitä on monia. Esimerkiksi lesbo, feministi äiti omaa useita erilaisia identiteettejä liittyen muun muassa hänen seksuaalisuuteensa ja poliittiseen suuntautuneisuuteen. Ympäristön olosuhteiden muuttuessa tai yksilön itsereflektion tuloksena nämä identiteetit saattavat joutua murroksen alle tai yksilö saattaa saada kokonaan uusia identiteetin muotoja. Esimerkiksi lasta odottava

nainen omaksuu äidin identiteetin elämänmuutoksen yhteydessä. (Woodward, 1997, 23 & 21.)

Identiteettiin käsite näyttäytyy tässä tutkimuksessa tietynlaisena yksilöllisenä ominaisuutena ja kokemuksena, mutta siitä huolimatta identiteetin käsitteestä ei voida erottaa sen symbolista ja sosiaalista ulottuvuutta. Symbolisena identiteetin tunnuksina voidaan pitää esimerkiksi univormuja tai maan lippuja, joista myös ulkopuoliset näkevät yksilön kuuluvan tiettyyn ryhmään. Sosiaalinen ulottuvuus tulee ajankohtaiseksi silloin, kun meillä ei ole mitään symbolista tai materiaalista merkkiä mistä tunnistamme samankaltaiset ihmiset. Tällöin se, miten käyttäydymme ja miten tuomme ideologiamme esille, määrittelee identiteettiämme. (Woodward, 1997, 12.)

2.2 Minäkuva ja myönteinen minäkuva

Minäkuva ja minäkäsitys tarkoittavat useilla tutkijoilla samaa asiaa (Aho, 2002, 18). Myös tässä tutkimuksessa termit nähdään toistensa synonyymeina ja ne kulkevat tekstissä luontevasti rinnakkain. Valitsimme työn otsikkoon minäkuvan perustellusti, sillä uudessa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa minäkäsityksen sijaan puhutaan minäkuvasta ja minäkuvan myönteinen tukeminen on kirjattu tavalla tai toisella osaksi monien koulujen opetussuunnitelmien arvoperustaa (Opetushallitus, 2014; Kukkonen, 2003, 9).

Yleisesti ottaen minäkuvalla tarkoitetaan yksilön itsensä tiedostamaa kokonaisnäkemystä ja kokemusta itsestä sekä tietynlaista asennoitumista itseään kohtaan. Tähän kokonaisnäkemykseen sisältyy se, millaisena yksilö pitää itseään taustoiltaan, asenteiltaan, ulkonäkönsä, arvoiltaan, ominaisuuksiltaan ja tunteiltaan. (Aho, 1996, 9; kts. myös Korpinen, Korpinen & Pollari, 1999, 115.) Minäkuva eli minäkäsitys nähdään tässä tutkimuksessa jäsentyneeksi, organisoituneeksi skeemaksi itsestä, joka sisältää menneisyyden, nykyisyyden ja tulevaisuuden kokemukset sekä havainnot, kietoutuen samalla yksilön arvoihin, asenteisiin, ihanteisiin ja tunteisiin. On hyvä korostaa, että minäkuva ei ole sama asia kuin minä, vaikka ne ovatkin päällekkäisiä käsitteitä. Yksilön minä voidaan nähdä minäkuvaa laajempänä yläkäsitteenä. (Aho, 2002, 17–18.) Tätä suhdetta voidaan kuvata filosofisella vertauksella: “Karttakaan ei ole itsessään se alue, jota se kuvaa, eivätkä sanat ole itse sanojen tarkoittamia asioita” (Yamamoto, 1972, 2). Minäkuva voi siis poiketa huomattavissa määrin

ihmisen minästä, eikä minäkuva välttämättä vastaa todellisuutta (Aho, 2002, 18). Osaksi syy siihen voi olla siinä, että ihminen ei halua hyväksyä kaikkia asioita, jotka ovat osa hänen minuuttaan ja tämän vuoksi torjuu ne. Toisin sanoen minäkuvassa ei ole kaikkia niitä tiedostamattomia tai kiellettyjä alueita, joita minä todellisuudessa sisältää (vrt. Freudin tiedostamattomat mielen sisäiset alueet ja kts. defenssit ja kompensatioprosessit luku 2.1). Toisaalta taas minäkuva voi sisältää monia sellaisia ominaisuuksia, joita ihmisellä ei todellisuudessa ole, mutta joita ihminen kuvittelee omaavansa. (Aho, 2002,18.)

Minäkuvalle voidaan määritellä ainakin kolme eri roolia. Tutkijoiden mukaan minäkuvan yhtenä tehtävänä on ylläpitää yksilön ja ympäristön välistä tasapainoa sekä johdonmukaisuutta (vrt. minän tasapainotila). Minäkuva on kuin suodatin tai kuin opas, jonka avulla yksilö tulkitsee ja säätelee kokemuksiaan ja erilaisia tilanteita. Se ohjaa ja määrää myös odotuksia – sitä, mitä yksilö odottaa tulevaisuudelta. Mielenkiintoiseksi tästä yhteydestä tekee sen, että usein ihmiset toimivat odotustensa mukaisesti samalla vahvistaen sisäistä oikeassa olemisen tunnetta. (Aho, 2002, 19; Aho, 1987, 5; Burns, 1979, 14–15.)

Minäkuva voidaan jakaa karkeasti kolmeen eri dimensioon eli ulottuvuuteen, jotka yhdessä muodostavat yleisen minäkuvan käsitteen. Nämä kolme eri ulottuvuutta ovat reaali-, ihanne- ja normatiivinen minäkuva. Reaaliminäkuvalla tarkoitetaan todellista, tiedostettua käsitystä itsestä ja siitä, millainen minä olen. Ihanneminäkuva puolestaan käsittää sen, millainen minä haluaisin olla. Ihanneminäkuva ikään kuin painostaa yksilöä kehittymään ja muuttumaan paremmaksi itsekseen. Se voi sisältää ihanteita, tavoitteita tai tietynlaisia moraalisaäntöjä ja normeja siitä, miten yksilön tulisi käyttäytyä. (Aho, 2002, 19; Keltikangas-Järvinen, 1998, 98–99.) Normatiivinen minäkuva taas sisältää tiedon siitä, millaisena yksilön mielestä toiset ihmiset näkevät hänet tai minkälainen haluavat hänen olevan. Tällä tarkoitetaan ulkoapäin tulevaa painetta muuttua tiettyyn suuntaan tai ympäristön odotusten mukaisesti. Ulkoapäin asetetut tavoitteet ihminen taas joko tiedostaa tai ei tiedosta ja joko sisäistää tai ei sisäistä. (Aho, 2002, 19.)

Edellä mainitun jaottelun lisäksi jokainen minäkuvan kolmesta osa-alueesta voidaan jakaa vielä neljään eri aspektiin, joita ovat suoritusminäkuva, sosiaalinen minäkuva, emotionaalinen minäkuva ja fyysis-motorinen minäkuva. Suoritusminäkuva liittyy useimmiten kouluun ja opiskeluun. Se kertoo siitä, millaisena yksilö näkee ja kokee itsensä kognitiivisia taitoja vaativissa suoritus tilanteissa. Sosiaalinen minäkuva tarkoittaa puolestaan sitä, millaisena ihminen pitää itseään sosiaalisissa tilanteissa, suhteessa toisiin ihmisiin. Emotio-

naalinen minäkuva taas kertoo yksilölle sen, millaisena hän pitää itseään tunteiltaan ja luonteenpiirteiltään. Fyysis-motorisessa minäkuvassa kyse on siitä, millaiseksi yksilö näkee itsensä fyysisiltä ominaisuuksiltaan. Näiden dimensioiden alapuolelle sijoittuvien osalueiden lisäksi on vielä huomioitava, että ihmisellä on monia tilannekohtaisia minäkuvia, joiden merkitys sekä painoarvo vaihtelevat yksilö- ja tilannekohtaisesti. (Aho, 1987, 7–13; Aho, 2002, 19–20.) Nämä tilannevaihtelut ja yksilökohtaiset erot ovat usein ulkopuolisilta ihmisiltä piilossa, joten niitä voi olla vaikea tai jopa mahdotonta arvioida. Yhteenvedona voidaan kuitenkin todeta, että minäkuva on hierarkkisesti järjestäytynyt siten, että ylimpänä on kokonaisvaltainen yleinen minäkuva, joka on pysyvyydeltään vähiten muuttumaton. Tämä yleinen minäkuva jakaantuu edellä mainittuihin dimensioihin ja edelleen pienempiin sisältöalueisiin, jotka ovat tilannesidonnaisia ja tämän vuoksi alttiimpia muuttumaan. (Aho, 1987, 9–11.)

Käsityksemme lapsen myönteisestä minäkuvasta vastaa Toskalan ja Hartikaisen (2005) ajatuksia ihmisen myönteisestä individualisoitumisesta eli yksilöitymisestä, jonka kautta kasvatukselliseksi ja opetukselliseksi päämääräksi voidaan asettaa eheä ja hyvinvoiva ihminen. Heidän ajatuksissaan korostuu, että jokaisella yksilöllä on sisäsyntyinen tarve tuntea ja kokea itsensä hyväksytyksi sekä arvostetuksi. ”Pyrkimyksenä on saavuttaa eheä, jatkuva ja hyväksyttävä kokemus henkilökohtaisesta minuudesta muuttuvassa ympäristössä” (Toskala & Hartikainen, 2005, 55). Määritelmän mukaan myönteisen minäkuvan rakentuminen tapahtuu luontaisesti, sisäisen tarpeen ja motivaation kautta. Myönteiseen kasvuun ja kehitykseen kuuluu yksilön kyky nähdä omat rajat realistisesti ja tunnistaa minuu- tensa sekä luottaa itseensä. Kun yksilö kokee arvostavansa itseään, hän kykenee ja uskaltaa kohdata oman rajallisuutensa. Vastaavasti jos yksilöllistymisprosessi kehittyy kielteisesti, se voi johtaa epärealistisiin pyrkimyksiin hyväksynnän sekä arvostuksen saavuttamiseksi. (Toskala & Hartikainen, 2005, 55–101.)

2.3 Minäkuvan rakentuminen

Psykeen rakenteiden kehitystä voidaan kuvata etenevänä, dynaamisena prosessina, joka kehittyy läpi elämän, aina varhaislapsuudesta aikuisuuteen saakka. Kun ihminen nähdään tietoisena olentona, kehityksen kannalta on merkityksellistä kysyä, miten ja milloin lapsi saavuttaa eheän sekä jatkuvan kokemuksen itsestään ja millä keinoilla yksilö ylläpitää sitä.

Kyse on useista, monitasoisista tapahtumista, jotka väistämättä kietoutuvat toisiinsa. Kaikesta taustalla on lapsen luontainen kyky tunnistaa toisia ja itsensä suhteessa toisiin ihmisiin (Guidano, & Liotti, 1983, 6). Tämä luontainen kyky on perustana kaikelle vuorovaikutukselle ja sitä kautta yksilön tasapainoiselle kehitykselle. Kanttia mukaillen se toimii pohjana kasvulle kohti ihmisyyttä. (Sahavirta, 2006; Keltikangas-Järvinen, 1998, 100.)

Biologisen syntymän jälkeen lapsen minä alkaa kehittyä ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa (Guidano & Liotti, 1983, 16 & 32). Yleisessä psykologisessa termistössä tätä tapahtumaa nimitetään psykologiseksi syntymäksi. Lapsen tarpeet ja kokemukset ovat aluksi välittömiä ja ne perustuvat hyvin pitkälti fyysisiin tunteuksiin. (Guidano & Liotti, 1983, 14; Toskala & Hartikainen, 2005, 50–67.) Sitä kautta kokemukset ovat aluksi suurelta osin kehollisia. Vastasyntynyt alkaa muodostaa minäänsä suhteessa omaan kehoon ja ulkopuolisiin tekijöihin – ihmisiin ja asioihin. (Yamamoto, 1972, 26–27; Keltikangas-Järvinen, 1998, 101.) Jotta kykenemme löytämään itsemme maailmasta ja voimme liikkua, on meidän opittava tuntemaan oman ruumiimme osat (Radford & Kirby, 1977, 30–32). Pieni lapsi katselee käsiään ja jalkojaan, repii hiuksiaan sekä laittaa tavaroita suuhun. Tällä tavoin lapsi alkaa muodostaa käsitystä itsestään suhteessa ympäristöönsä samalla itse aktiivisesti rakentaen omaa minuuttaan. (Yamamoto, 1972, 26–27; Keltikangas-Järvinen, 1998, 100–101.) Hoitajan säännönmukainen ja toistuva käyttäytyminen helpottaa lasta liittämään tunteitaan tietynlaisiin toimintoihin ja muistoihin. Näin aluksi hyvin tunnepitoiset, mielen sisäiset mallit eli skeemat alkavat muodostua. Lapsen kokemukset ovat hyvin vahvasti subjektiivisia ja kokemusten aktivoitumiseen liittyy läheisesti havainto itsestä, toisista ja maailmasta erillisenä olentona. Näiden varhaisten skeemojen ympärille alkaa siis rakentua edellä mainittu minän ydin eli psykeen syvätaaso, jolla tarkoitetaan syvintä kokemusta itsestä. (Toskala & Hartikainen, 2005, 50–67.) Minäkuvaa muodostuu näiden varhaisten kokemusten pohjalle ja kietoutuu monin eri tavoin minän ytimen ympärille. Minäkuvan muotoutumisen prosessi on monimutkainen toimintamalli, joka kulkee käsi kädessä minän syvätaason kehityksen kanssa. Minäkuvan muotoutumisessa tärkein aspekti on vuorovaikutussuhteet toisiin ihmisiin, sillä niiden välityksellä ihminen muodostaa psykologisen minäkuvansa. (Radford & Kirby, 1977, 30–32.)

Vuorovaikutus on siis oleellinen osa minuuden ja minäkuvan syntyä sekä minän eriytymisen prosesseja. Karkeasti voidaan todeta, että kaikki itseä koskeva tieto pohjautuu toisten ihmisten läsnäoloon ja heihin liittyvään vuorovaikutukseen. Kärjistetyksi ajateltuna me olemme sitä, mitä toiset ihmiset saavat meidät uskomaan itsestämme. (Sahavirta, 2006,

466; Guidano & Liotti, 1983, 6–16.) Ilman vuorovaikutusta minuutta pystyy hädin tuskin edes muodostumaan (Yamamoto, 1972, 3). Pieni lapsi elää eräänlaisessa peilisuhteessa ensisijaisiin hoitajiinsa, erityisesti äitiin, ja alkaa muodostaa käsitystä itsestään tässä suhteessa saadun palautteen ja erilaisten viestien kautta (Sahavirta, 2006, 466; Yamamoto, 1972, 3). Palautteella tarkoitetaan tässä yhteydessä kaikkia niitä vuorovaikutuksessa esiin nousseita viestejä, jotka kertovat lapselle, millainen hän on ominaisuuksiltaan ja arvoltaan. Tässä yhteydessä on hyvä kuitenkin huomioida, että pieni lapsi ei ole yksistään tiedon passiivinen vastaanottaja (objekti), joka ainoastaan saa palautetta itsestään sekä viestejä ympäröivästä maailmasta ja toisilta ihmisiltä. Vastaanottamisen lisäksi lapsi lähettää viestejä ympäristöönsä ja osoittaa omat tarpeensa esimerkiksi itkulla tai äänтелеillä sekä alkaa jo varhain aktiivisesti itse rakentaa käsitystä itsestään suhteessa toisiin ihmisiin, esineisiin ja asioihin sekä ulkopuoliseen maailmaan (subjekti). (Guidano & Liotti, 1983, 16.) Vähitellen lapsen mieleen rakentuu tieto itsestä ja omasta arvosta osittain sen perusteella, vastaako hoitaja hänen itkuunsa täyttämällä hänen perustarpeensa, vastaako hoitaja hänen hymyynsä kertomalla samalla hänen olevan ihana ja niin edelleen. Lapsen käsitys itsestä syntyy, kun lapsi alkaa kokea ja tunnistaa itsessään eri puolia riippumatta ympäröivän maailman tapahtumista. (Toskala & Hartikainen, 2005, 68–75; Mead, 1934, 138–139; Guidano & Liotti, 1983, 20–22.)

Minäkuva voidaan nähdä ensisijaisesti opittuna, pitkäaikaisen oppimisprosessin tuloksena, jonka avulla yksilö vastaanottaa ja valikoi informaatiota sekä jäsentää ja tulkitsee kokemuksiaan (Guidano & Liotti, 1983, 32). Toisin sanoen yksilö luo itse oman maailmansa ja oman minuutensa, mutta tätä muotoutumista ei ole mielekästä koskaan erottaa suhdekeskeisyydestä eli vuorovaikutuksesta ja toisista ihmisistä (Guidano & Liotti, 1983, 32–33; Aho, 1996, 26). Minäkuvan muotoutumisen herkkyyksikausi sijoittuu ikävuosille 6–13, jolloin lapsen kognitiiviset taidot, kuten havainto-, arviointi- ja päättelykyky, ovat kehittyneet riittävästi. Alakouluikäinen lapsi on kognitiiviselta kehityksen tasolta siinä vaiheessa, että hän kykenee rakentamaan realistista kuvaa itsestään. (Harter, 1999, 143–144.) Vähitellen lapsi alkaa erottaa minäkuvastaan erillisiä osa-alueita kuten reaali- ja ihanneminän (Aho, 2002, 26). Tätä ennen lapsi ei ole kyennyt tai hänen on ollut miltei mahdotonta erottaa reaalinä ihanneminästä (Harter, 1999, 143–144). Suotuisan kasvun ja kehityksen kannalta on merkityksellistä, että lapsen reaalinä ja ihanneminän välinen kuilu on mahdollisimman pieni (Harter, 1999, 143–144). Tämän näkökulman huomioon ottaminen on

oleellista erityisesti koulumaailmassa ja se suhteutuu monin eri tavoin opettajana olemiseen.

Kun lapsi astuu koulutielle, hän irtaantuu tutusta kotiympäristöstä ja väistämättä hänen elinpiirinsä laajenee mikrotasolta eli primaariryhmästä makrotasolle eli sekundaarisille kentille (vrt. Bronfenbrenner - ekologinen teoria, Bronfenbrenner, 1979, 258–288). Samalla häneen vaikuttavien ihmisten ja tekijöiden määrä kasvaa huomattavasti. Lapsi saa paljon lisää vertailukohteita ja alkaa saada jatkuvaa palautetta itsestään toisilta ihmisiltä. Koulu on yhteiskunnallisena instituutiona paikka, jossa lapsi alkaa rakentaa identiteettiään vertaamalla itseään muihin, itselleen lähimpiin ihmisiin. Samalla hänen minäkuvansa vahvistuu, voimistuu ja muovautuu. (Aho, 2002, 25; Aho, 1996, 29.) Lapselle on kouluikänsä mennessä muotoutunut tietynlainen kuva itsestä, omista tiedoista, taidoista ja omasta arvosta. Voidaan ajatella, että lapsen sen hetkinen minäkuva luo reunaehdot ulkopuolisen palautteen vaikutusmahdollisuuksille lapsen minäkuvan rakentumiseen liittyen. Reunaehdoilla tarkoitetaan tässä tutkimuksessa yksilön ennakko-odotuksia ja aikaisempia kokemuksia, jotka alati ohjaavat tiedon rakentumisprosesseja. Toisin sanoen ihmisen persoonallisuuden rakenteet ja sitä hetkeä määrittävät minäkuvat säätelevät tulkintojen tekemistä, tiedon vastaanottamista ja sen uudelleen konstruointia. (Toskala & Hartikainen, 2005, 55–75; kts. myös Burns, 1979, 287.) Koulun arjessa, oppilaan jo olemassa oleva minäkuva vaikuttaa muun muassa siihen, millaisia merkityksiä hän antaa esimerkiksi opettajan käyttäytymiselle tai häneltä saadulle palautteelle. Oleellista on, että ihminen tuo kaikkiin sosiaalisiin tilanteisiin aina mukanaan oman minänsä. (Aho, 2002, 16.) Tämän vuoksi voidaan myös ajatella, että opettajan sekä oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa molempien minät ja minäkuvat ovat alati läsnä sekä tietynlaisessa vuorovaikutussuhteessa keskenään.

Ahon (2002) mukaan minäkuva on muotoutunut, kun minäkuva on fyysisten ominaisuuksien ja konkreettisten käyttäytymisen kuvauksien kautta kehittynyt abstraktien psyykkisten ominaisuuksien, kuten arvojen, asenteiden ja tunteiden sisäistämiseksi. Hänen mukaansa minäkuva on melko pysyvä ominaisuus, jota on hyvin vaikea muuttaa. Ihmisellä on luontainen taipumus ylläpitää hänelle muotoutunutta minäkuvaansa suodattamalla kaikki siihen ristiriidassa oleva informaatio pois. (Aho, 2002, 32.) Tämän tutkimuksen kannalta on kuitenkin mielekästä ajatella, että minäkuvan muuttuminen sekä muokkaaminen on mahdollista ja sitä tapahtuu koko ajan. Yamamoto (1972, 7) väittää, että minäkuva on jatkuvasti uudelleentulkinnan alla, muutoksessa oleva kokonaisuus. Voimme siis ajatella, että vuorovaikutuksen sekä ulkoisen palautteen kautta voidaan joko uudistaa tai uusintaa todellisuutta

eli tässä tapauksessa yksilön sisäistä käsitystä ja kuvaa itsestä. Muutokset minäkuvassa edellyttävät kuitenkin sitä, että yksilön on hyväksyttävä asioita minuudessaan, joita ei ole aiemmin kokenut omakseen (Yamamoto, 1972, 7).

3 LUOKANOPETTAJA LAPSEN MYÖNTEISEN MINÄKUVAN TUKIJANA

Tässä luvussa tarkastelemme luokanopettajaa lapsen myönteisen minäkuvan tukijana. Opettajalla on suuri rooli lapsen elämässä, ja opettajan toiminnan vaikutukset lapsen koulu-aikana voivat olla hyvinkin kauaskantoiset. Pureudumme tässä luvussa opettajan asemaan yleisesti yhteiskunnassa sekä pohdimme niitä vaikuttajia, jotka asettavat reunaehdoja opettajan toiminnalle ja vaikutusmahdollisuuksille. Tämän jälkeen olemme poimineet kirjallisuudesta niitä työvälaineitä, jotka opettajalla ajatellaan olevan käytössään tukea lapsen myönteisen minäkuvan rakentumisprosessia koulun arjessa.

Opettaja on aina yhteiskunnallinen toimija ja vahva vaikuttaja, jonka toiminta heijastaa monin tavoin vallitsevia yhteiskunnallisia arvoja, normeja ja asenteita. Opettajuus on kaikin tavoin arvosidonnaista ja eettistä toimintaa, joka sisältää merkittävän yhteiskunnallisen latauksen. (Raustevon Wright, von Wright & Soini, 2003, 227–232.) Tässä yhteydessä Patrikainen (2009) nostaa esille yhteiskunnalliseen muutokseen liittyvät reunaehdot, jonka vuoksi opettajalta vaaditaan jatkuvaa henkistä kasvua, itsetutkiskelun kautta saavutettua itsetuntemusta sekä tervettä ja eheää itsetuntoa. Opettajuus on siis vahvasti yhteydessä yhteiskunnallisiin arvoihin ja arvostuksiin, mutta viime kädessä kyse on opettajan ihmiskäsityksestä ja hänen oppimisteoreettisen ajattelun laadusta sekä pedagogisesta ammattitaidosta. (Patrikainen, 2009, 19–22.)

Tämän tutkimuksen kannalta on mielekästä ajatella Ahon (2002, 20) tavoin, että opettajan tulee olla tietoinen minäkuvan rakentumiseen liittyvistä tekijöistä, jotta hän kykenee tukemaan lapsen suotuisaa kehitystä ja kasvua kohti eheämpää minuutta. Lisäksi opettajan tulee tiedostaa, mitkä tekijät luovat pohjaa sille, missä määrin hän kykenee tukemaan lapsen minäkuvan rakentumista. Patrikaisen (2009, 19–22) mukaan opetukseen sekä kasvatukseen liittyy aina monia kannanottoja kasvatustieteellisiin teorioihin ja käsityksiin. Jotta opettaja voi arvioida ja kehittää opetusta, on hänen tiedostettava nämä kannanotot ja omat näkemykset kasvatuksesta sekä opetuksesta (Puolimatka, 2002, 11).

3.1 Opettajan vaikutusmahdollisuuksien reunaehdot

Korpinen (1990) tuo esille tutkimuksessaan, että opettajan henkilökohtainen minäkuva vaikuttaa monin tavoin ylipäätään jo siihen, millaisen oppimisympäristön hän kykenee luomaan. Opettajan asenteet omaa työtä, oppilaita ja erityisesti itseä kohtaan heijastuvat opettajan toimintaan, opetukseen sekä kasvatustyöhön. Kun opettajalla itsellään on myönteinen kuva itsestä, hän kykenee luomaan virikkeellisen sekä luovan oppimisympäristön, jossa korostuu vuorovaikutuksellisuus ja yksilöllinen huomioiminen. Tästä syystä opettajan henkilökohtainen minäkuva on suorassa yhteydessä opetuksen laatuun ja erityisesti siihen, kykeneekö hän tukemaan lapsen myönteisen minäkuvan rakentumista. (Korpinen, 1990, 36–37.) Aho (2002) lisäksi korostaa, että opettajan suhteellisen myönteinen henkilökohtainen minäkuva mahdollistaa sen, että hän voi esimerkillään ja asenteillaan vaikuttaa positiivisesti lapsen minäkuvan muotoutumiseen. Jos opettaja ei ole itse käsitellyt omaa itseään ja sitä, millaisen minäkuvan hän omaa, on hyvin todennäköistä, että hänen tietotaitonsa sekä käytännön toimenpiteet lapsen myönteisen minäkuvan tukemiseksi jäävät vajajiksi. (Aho, 2002, 16–17.) Tämä liittyy siihen, että lapsi oppii sosiaalisia käyttäytymismalleja vanhemmiltaan sekä lapselle merkittävilta henkilöiltä. Jos vanhempi on esimerkiksi sisäänpäin kääntynyt ja käyttäytyy vetäytyvästi sosiaalisissa tilanteissa, luultavasti lapsi käyttäytyy ja toimii samalla tavalla. Näemme, että luokanopettaja on lapsen elämässä vahva vaikuttaja ja roolimalli, jonka asema on kiistaton lapsen kasvun ja kehityksen sekä oppimisen kannalta.

Eheän ja hyvinvoivan yksilöitymisen saavuttamiseksi, minäkuvan rakentumisprosessiin liittyvät tekijät tulee ottaa huomioon opetuksen suunnittelussa ja sen toteuttamisessa. Uudessa perusopetuksen opetussuunnitelmassa 2014 on havaittavissa selkeä pyrkimys vastata tähän myönteisen kasvun tukemisen tarpeeseen ja näiden tavoitteiden saavuttamiseen. Opetussuunnitelma on rakentunut sosiokonstruktivistisen oppimiskäsityksen pohjalle, jossa tieto ja oppiminen nähdään rakentuvaksi aina sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, suhteessa toisiin ihmisiin. Siinä yhdeksi kasvatuksen ja opetuksen tavoitteeksi on asetettu yksilön kasvun tukeminen kohti tasapainoista, terveen itsetunnon omaavaa ihmistä. Tavoitetta on laajennettu määrittämällä, että opetuksen kautta tulee rakentaa oppilaiden myönteistä identiteettiä ja käsitystä itsestä sekä ihmisinä, oppijoina että yhteisön jäseninä. Yksityiskohtaisena huomiona teimme lisäksi, että opetussuunnitelmassa on todettu oppilaan minäkuvan vaikuttavan erityisesti siihen, millaisia tavoitteita oppilas asettaa omalle toiminnalle ja oppimisen polulle. (Opetushallitus, 2014, 15–20.)

Myös Aho (1987, 16) tukee opetussuunnitelmassa esiin nousutta tavoitetta. Hän korostaa, että myönteisen minäkuvan kehittyminen edellyttää aina ihanteen (vrt. ihanneminä) olemassaoloa eli toisin sanoen ihminen asettaa omalle henkilökohtaiselle minuudelle päämäärän ja tavoitteen, jota kohti pyrkii. Tästä syystä on tärkeää, että opettaja aktiivisesti ja tietoisesti rohkaisee oppilaita luottamaan itseensä sekä omiin näkemyksiinsä (Opetushallitus, 2014, 15–20). Lapsen minäkuvan rakentumisen kannalta on merkityksellistä myös se, miten hän luulee toisten ihmisten näkevän hänet ja ajattelevan hänestä (Aho, 2002, 25). Sitä kautta yhtenä opetuksen ja kasvatuksen tavoitteena voidaankin pitää sitä, että opettajan ennako-odotukset sekä oppilaan henkilökohtaiset tavoitteet omalle oppimispolulle ovat yhdensuuntaiset. Esimerkkinä mainittakoon, että jos opettajan odotukset lasta kohtaan ja lapsen omat kiinnostuksen kohteet sekä, käsitykset itsestä, omista tiedoista ja taidoista eivät kohtaa, tai niiden välillä on suuri kuilu, voi lapsen mielessä tapahtua sisäinen konflikti. Tämä voi johtaa riittämättömyyden ja arvottomuuden kokemuksiin, ja muihin negatiivisiin reaktioihin. (Harter, 1999, 144.)

3.2 Luokanopettajalla käytössä olevat työvälineet lapsen myönteisen minäkuvan tukemisessa

Kun opetuksen ja kasvatuksen tavoitteeksi asetetaan lapsen myönteisen minäkuvan rakentuminen, on kasvattajina ja opettajina oltava tietoisia niistä menetelmistä ja keinoista eli työvälineistä, jotka mahdollistavat tämän päämäärän saavuttamisen. Tässä alaluvussa erittelemme kirjallisuudesta esiin nousseita työvälineitä sekä toimenpiteitä, jotka usein esiintyvät koulun arjen käytännöissä ja joilla koetaan olevan vaikutusta lapsen myönteisen minäkuvan tukemisessa. Työvälineen käsitteellä tarkoitamme kaikkia niitä pedagogisia ja didaktisia menetelmiä sekä muita kasvatuksellisia ja opetuksellisia ulottuvuuksia, joiden kautta opettaja pyrkii tietoisesti tai tiedostamatta tukemaan lapsen myönteistä minäkuvan rakentumista. Merkittävimpiä esiin nousseita teemoja ovat palaute, arviointi, yksilöllinen huomioiminen, kohtaamisen ulottuvuus ja sitä kautta dialoginen vuorovaikutuksen taso.

3.2.1 Palautteen eri muodot

Palautteen yleisenä pyrkimyksenä voidaan pitää tavoitetta saada aikaan muutosta yksilössä. Palautteen antaminen ja sen vastaanottaminen ovat yksilön oppimisen ja kehityksen kannalta keskeisimpiä teemoja. Uudessa opetussuunnitelmassa 2014 korostetaan sitä, että lapsen tulee harjoitella aktiivisesti sekä palautteen antamista että sen vastaanottamista. Tämä arviointiin liittyvä periaate näyttäytyy itseohjautuvuuden mahdollistajana ja sen kautta pyritään ohjaamaan lasta kohti subjektiutta sekä tietoista oman oppimisen seuranta ja suunnittelua. (Opetushallitus, 2014, 47.) Palaute nähdään tässä yhteydessä itsetuntemuksen mahdollistajana, itsereflektion välineenä sekä edellytyksenä ihmisenä kasvamiselle (Hätönen & Romppanen, 2005, 5–13).

Ihmisen kognitiiviset toiminnot, esimerkiksi ajattelun prosessit sekä sitä kautta palautteenanto ja sen vastaanottaminen ovat aina välittömässä suhteessa opittuun kieleen (Kivinen & Ristelä, 2001, 96). Kieli on lisäksi merkittävä tekijä minäkuvan rakentumisprosessissa, sillä se tapahtuu aina sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, suhteessa saatuun palautteeseen itsestä. Kieli on sosiaalisen kanssakäymisen, ilmaisemisen ja ymmärtämisen väline. Tästä johtuen voidaan ajatella, että kielen ensisijainen funktio on aina kommunikatiivinen, jonka tehtävä on yhdistää viestinnän ja ajattelun ulottuvuudet toisiinsa. (Vygotski, 1982, 18–19; kts. myös Kivinen & Ristelä, 2001, 98.) Derek Melser (2009) laajentaa tätä näkemystä korostamalla, että kielen luonteeseen kuuluu inhimillisyys, tarkoituksenmukaisuus ja tietoisuus. Kommunikointi ei kuitenkaan toteudu pelkästään yhteisen kielen avulla. Esimerkiksi palautteen kautta saatujen viestien tulkintaan tarvitaan aina yhteinen viitekehys, jota määrittävät muun muassa vallitseva kulttuuri ja ympäristö. (Rauste- von Wright, von Wright & Soini, 2003, 162.) Yhteisen viitekehysten ja sitä kautta yhteisen ymmärryksen saavuttamista edesauttaa vastavuoroisen vuorovaikutussuhteen luominen – palautteen antajan ja vastaanottajan välinen dialogi (Hyytinen & Koskela, 2016, 21).

Palaute on monisyinen käsite, joka sisältää monia eri ulottuvuuksia ja erityisesti palautteen vastaanottamiseen liittyy ongelmallisia аспекteja. Palautetta voidaan lähteä jäsentämään jakamalla käsite seuraaviin vastakohtapareihin: formaaliin (muodolliseen) ja spontaaniin, verbaaliin ja nonverbaaliin sekä myönteiseen ja kielteiseen palautteeseen (Aho & Laine, 2005, 74–75; Sigott, 2013, 9). Seuraavaksi määrittelemme tiivistetysti edellä mainitut käsitteet tämän tutkimuksen viitekehyksestä käsin.

Formaali palaute on muodollista palautteenantoa, joka tapahtuu pääasiassa järjestäytyneissä kasvatusinstituutioissa, esimerkiksi kouluissa ja päiväkodeissa. Siellä formaali palaute tulee esille useimmiten arviointina. Arvioinnista kerromme yksityiskohtaisemmin seuraavassa alaluvussa. Spontaani palaute liittyy siihen, kuinka yksilö saa alati palautetta itseltään toisilta ihmisiltä. Spontaani palautteenanto voi näyttäytyä sekä verbaalina että nonverbaalina viestintänä, lähes joka tilanteessa. Verbaali palaute tarkoittaa sanallista viestintää eli puheen avulla ilmaistua palautetta. Nonverbaali palaute on puolestaan eleillä, ilmeillä, katseilla ja muulla kehon kielellä tuotettua viestintää. Nonverbaalin palautteenannon vastaanottamiseen vaikuttaa merkittävästi yksilön ikä ja hänen kognitiivinen kehittymissensä taso. Opettajan on siitä syystä tärkeää huomioida palautteen vastaanottamiseen liittyvä problematiikka ja ne reunaehdot, jotka liittyvät palautteen vastaanottamiseen prosesseihin. Karkeasti voidaan ajatella, että mitä vanhempi oppilas on, sitä paremmin hän pystyy tulkitsemaan opettajan antamaa nonverbaalia palautetta. Tämä johtuu siitä, että lapsi tarvitsee aiemmin rakentuneita skeemoja vastaanottaakseen sekä ymmärtääkseen opettajan nonverbaalia viestintää. (Aho & Laine, 2005, 74–75.) Palaamme myöhemmin tässä alaluvussa erityisesti palautteen vastaanottamiseen liittyviin ongelmiin ja määrittelemme tiivistetysti palautteen vastaanottamiseen liittyvät reunaehdot konstruktivistisesta viitekehyksestä käsin.

Koulun arjessa kielteinen palautteenanto nousee esille useimmiten silloin, kun oppilaan toiminta, käytös tai puheet poikkeavat vallitsevista normeista. Vastaavasti voidaan ajatella, että myönteistä palautetta annetaan silloin, kun oppilas toimii ennakko-oletusten mukaisesti ja toimii koulumaailmassa vallitsevien normien mukaisesti. Tässä yhteydessä ratkaisevinta on opettajan oma näkemys siitä, millaista palautetta olisi tavoitteellista käyttää. Tutkimuskirjallisuudessa kävi ilmi, että osa opettajista ei usko lainkaan kielteisen palautteen voimaan, eikä siten koe sitä tehokkaana palautteenannon muotona. Vastaavasti osa opettajista uskoo kielteisen palautteen tekevän näkyväksi ja kertovan lapselle parhaiten hänen kehityskohtansa ja yhteisesti asetetut tavoitteet. Ajatus pohjaa siihen, että kielteisen palautteen ajatellaan sisältävän oppijalle mahdollisia rakennusaineita kohti onnistumista ja siten se koetaan tehokkaana palautteen muotona. Toisin sanoen, kun oppija tulee itse tietoiseksi omista ongelmistaan tai kehityskohdistaan, on hänen mahdollista muuttaa toimintamallejaan toivottuun suuntaan. (Sigott, 2013, 10.) Opettajana tulee olla tietoinen siitä, että oppijan voi olla vaikea ymmärtää opettajan antaman palautteen päämäärää eli pyrkimystä tarjota rakennusaineita lapsen kehitykselle. Opettajan antaman palautteen myönteisistä tarkoi-

tusperistä huolimatta lapsi saattaa kokea saadun palautteen hänen minänsä arvosteluksi (Ihme, 2009, 111). Sigott (2013) puhuu perustellusti positiivisuuden puolesta toteamalla, että myönteiseksi muotoiltu palaute tulisi olla aina palautteenannon lähtökohtana, siitäkin huolimatta, että se sisältäisi kielteiseen palautteeseen viittaavia Aspekteja. Hän lisää, että lapsen minäkuvan rakentumisprosessin kannalta on merkityksellistä, että palaute muotoillaan suotuisaksi. (Sigott, 2013, 9–10.)

Valtavaaran (2005) ajatukset kielteisestä palautteesta linkittyvät osuvasti lapsen minäkuvan rakentumiseen: ”Kielteinen palaute, varsinkin, jos se on enemmän sääntö kuin poikkeus, on kuin kasvavan kukan talleamista, kasvun nujertamista”. Kielteisestä palautteesta on kuitenkin hyvä erottaa rakentava palaute, jonka tarkoituksena on ohjata ja tukea lasta kohti eheää itseyttä sekä parempaa kasvua. Lamauttamisen sijaan rakentava palaute tarjoaa turvalliset rajat sekä suotuisan kasvuympäristön lapsen kasvulle ja kehitykselle. Valtavaara kiteyttää, että ideaali palaute sisältää johdonmukaisuuden, välittömyyden ja oikea-aikaisuuden ulottuvuudet. Palautteen tulee kaikissa olosuhteissa kohdistua lapsen individualistiseen eli yksilölliseen kasvuun ja kehitykseen sekä osaamisen seurantaan, eikä se missään tapauksessa saa pohjautua yksilöiden väliseen vertailuun. Yksityiskohtaiset ja täsmälliset tavoitteet tulee asettaa näkyviksi kasvun ja oppimisen polulla, niihin yhteisesti sitoutuen. (vrt. Opetushallitus.) Valtavaara (2005) korostaa, että lasta tulee huomioida pienestäkin edistymisestä kannustuksella ja myönteisellä palautteella. (Valtavaara, 2005, 64–67.) Huomio ei saisi alituisesti kohdistua siihen, mitä lapsi ei vielä osaa tai mitä hänellä ei ole, vaan pikemminkin huomion keskipisteenä tulisi korostaa lapsen ajattelun erityislaatuisuutta ja myönteistä puolta (Valtavaara, 2005, 64–67; Vygotski, 1982, 23–24).

Sigott'n (2013) ajatukset palautteesta saivat meidät pohtimaan myönteisen palautteen luonnetta ja sen ilmenemistä koulun arjessa. Jos lapsi saa myönteistä palautetta ainoastaan silloin, kun hän toimii ennakko-oletusten ja asetettujen normien mukaisesti, voidaan kysyä jääkö myönteisen palautteen saanti erityisesti joidenkin oppilaiden kohdalla liian vähäiseksi. Entä ne oppilaat, jotka toimivat koko ajan koulun sääntöjen ja ennakko-odotusten mukaisesti. Hukkuuko heidän äänensä muuhun oppilasmassaan ja miten se vaikuttaa heidän minäkuvan muotoutumiseen? Mieleemme muistuu erään luennoitsijamme sanat, joka käytti vertauskuvallisesti puheessaan erästä vanhaa suomalaista sananlaskua ”lopussa kiitos seisoo”, ja herätti meissä kuulijoissa monia kysymyksiä vielä lisäämällä, ”entä ne oppilaat, jotka eivät koskaan pääse sinne loppuun asti”. (Nevala, 2014.) Nevala avasi laajasti työtään sairaalakoulussa, jonka toimintakulttuuri pohjautuu myönteisen palautteen ympärille huo-

mioiden erityisesti ne oppilaat, jotka eivät kykene ennakko-oletusten ja vallitsevien normien mukaiseen käyttäytymiseen. (Hyytinen & Koskela, 2016, 24–25.)

Vastineeksi Nevalaiselle (2014), on tuonut julki mielipiteensä myös lastenpsykiatri Sinkkonen (2015). Yleisesti ottaen Sinkkonen voidaan nähdä hieman popularisoituneena kasvatustieteellisessä viitekehyksessä, mutta käytämme kaikesta huolimatta hänen ajatuksiaan, koska ne tarjoavat kriittistä näkökulmaa myönteisen palautteen tarkastelulle. Sinkkonen (2015) toteaa, että lapsi saa myönteistä palautetta pääasiallisesti nonverbaalin viestinnän kautta, aidossa vuorovaikutuksessa. Hänen mukaansa terve ja hyvä itsetunto ei synny yksistään kehuilla ja myönteisen palautteen kautta, vaan varauksettomasta rakastamisesta, johon kuuluvat kaikki sanattoman viestinnän aspektit, kuten katseet, ilmeet ja kosketuskin. Kehuja eli myönteistä palautetta tulee Sinkkoson mukaan antaa silloin, kun lapsi on nähnyt vaivaa ja todella ponnistellut tavoitteen saavuttamiseksi tai edistymisensä eteen. Sinkkonen väittää rohkeasti, että yltiöpositiivinen kehuminen voi olla este lapsen taitojen kehittymiselle ja pahimmillaan kääntyä vasten myönteisiä tarkoituksiperiään. (Sinkkonen, 2015.)

Kun arvioidaan ja asetetaan palautteelle tiettyjä päämääriä, on hyvä tehdä tietoisesti palautteen vastaanottamiseen liittyvä problematiikka. Yhdeksi keskeisimmäksi ongelmaksi muotoutuu palautteen vastaanottamiseen liittyvät reunaehdot, joilla tarkoitetaan kouluikäisen lapsen olemassa olevaa minäkuvausta itsestä. Lapsen minäkuva vaikuttaa hänen kykyynsä vastaanottaa ulkoapäin tullutta palautetta ja hänen tapansa liittää palautteen kautta tullut informaatio jo olemassa olevaan tietorakenteeseen eli käsitykseen itsestä. Piaget'n (1988) mukaan ulkopuolelta tullut informaatio, eli tässä suhteessa palaute ei siirry lapseen sellaisenaan, vaan ympäristön vaikutukset muuttuvat (assimiloituminen) osaksi lapsen omaa kokemusmaailmaa ja yksilön minuutta. Hänen teoriassa korostuu, että lapsen kognitiivinen kehityksen taso ja psykologinen olemus rajaavat tietynlaiset reunaehdot muutosprosessille, mutta samalla väärinä sosiaalisen ympäristön vaikutuksia. (Piaget, 1988, 13–43.)

Minäkuvan rakentumista sekä palautteen vastaanottamisen prosesseja voidaan tarkastella attribuutioteorioiden kautta. Attribuutioilla tarkoitetaan käyttäytymisen syy-selityksiä, joiden avulla yksilö pyrkii selittämään oman sekä toisten ihmisten käyttäytymisen syitä. Ihminen luontaisesti tulkitsee, selittää ja pyrkii ymmärtämään itseään, toisia ihmisiä ja ympäristön tapahtumia. Nämä mielensisäiset, korkeat kognitiivisen tason prosessit mahdollistavat yksilön sisäisen tasapainon saavuttamisen, sen ylläpitämisen, tapahtumien ennustettavuuden ja hallinnan tunteen kokemisen. Kirjallisuuden valossa attribuutioprosessit näyttävä-

tyvät tietynlaisina kehämalleina liittyen vahvasti yksilön minäkuvaan ja itsetuntoon. Minäkuva ja itsetunto vaikuttavat toisaalta syiden ja selitysten laatuun sekä tulkintojen tekemiseen, mutta samalla tulkinnat muovaavat alati yksilön minäkuvaa sekä itsetuntoa. Merkittävää on, että erityisesti juuri epäonnistumis- ja onnistumistilanteet laukaisevat attribuutio-prosessit. (Aho, 2002, 86–89.) Tästä voidaan päätellä, että minäkuvan yksi merkittävimmistä muovaajista on se tapa, miten epäonnistumisiin ja onnistumisiin suhtaudutaan ja se, millaista palautetta niistä lapselle annetaan. Tämä nostetaan esille jo perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa, jossa arvioinnin yhtenä tavoitteena on tukea lasta kohti oikeanlaista suhtautumista sekä inhimillistä reagoititapaa omiin epäonnistumisiin ja onnistumisen hetkiin (Opetushallitus, 2014, 47).

Palaute annetaan ja vastaanotetaan aina omasta kokemuserustasta ja omista lähtökohdista käsin, jonka vuoksi palaute sisältää aina paljon tulkintaa (Hätönen & Romppanen, 2005, 13–16). Tämän vuoksi yksilölliset emotionaaliset tekijät nivoutuvat vahvasti sekä palautteen antamiseen että sen vastaanottamiseen. Silloin kun palaute kohdistuu yksilön minuuteen ja itseen, liikutaan erittäin sensitiivisillä alueilla. Palautteen vastaanottaminen saateen kokea haastavaksi, jolloin voimakkaat tunne-reaktiot ovat usein läsnä. Erityisesti korjaava palaute voidaan kokea minän arvosteluna ja se voidaan helposti tulkita itsetuntoa heikentäväksi tekijäksi. Opettaja voi omalta osaltaan olla tukemassa palautteesta nousseita tunnereaktioita ja niiden käsittelyä. Merkittäviä tekijöitä ovat palautteen muotoilu asialliseksi ja lasta kunnioittavaksi sekä palautteen vastaanottamiseen liittyvien tunteiden käsittely – millaista palautetta lapsi sai, miltä palautteen vastaanottaminen tuntui ja mikä sen tavoitteena oli. (Vehviläinen, 2014, 168–170.) Palautteeseen liittyvän kommunikaation pyrkimyksenä on saada aikaan muutosta yksilön ajattelussa, käytöksessä ja toimintamalleissa sekä helpottaa palautteelle asetettujen tavoitteiden ja päämäärien ymmärtämistä. Keskustelun kautta ulkoapäin tulleen palautteen sisältämä informaatio on mahdollista tehdä tietoiseksi, arvioida ja sisällyttää se aiempiin, jo olemassa oleviin tietorakenteisiin itsestä. (Mann, Metsemakers, Sargeant, Sinclair & Van der Vleuten ym. 2006, 285.)

3.2.2 Arviointi osana koulukulttuuria

Arviointi on olennainen osa koulun toimintaperiaatteita (Ihme, 2009, 88–90), mutta toisaalta koko elämä on yhtä arviointia ja arvioitavana olemista (Korpinen, Korpinen & Polla-

ri, 1999, 8). Jo pieni lapsi arvioidaan synnytyslaitoksessa pistein 1-10. Arviointi on käsitteenä laaja, koko ihmiselämää värittävä virranjakaja, joka luo pohjaa sosiaalisille suhteille ja yhteiselämälle. Arvioimme jatkuvasti itseämme, mutta myös ympärillämme olevia ihmisiä, asioita, tilanteita ja tapahtumia. Heti kun tapaamme uuden ihmisen, alamme välittömästi arvioida muun muassa hänen ulkoista olemustaan, käyttäytymistään ja tapansa olla. Samalla tavalla myös uusi opettaja alkaa heti arvioida uusia oppilaitaan. Koulumaailmassa arvioinnin tärkein tehtävä on kuitenkin opetuksen, oppimisen sekä kasvun edistäminen ja sen tukeminen. Arvioinnin kautta saatu tieto mahdollistaa kehityksen tapahtumisen ja oikeanlaiset tukitoimet sekä opetuksen että oppimisen näkökulmasta. (Korpinen, Korpinen & Pollari, 1999, 8.) Kasvatuksellisesti taas arviointi voidaan nähdä yksinkertaisimmillaan arvon tai ansion määrittämisenä jollekin kasvatuksen edellytykselle, prosessille tai tulokselle, johon liittyy vahvasti vertailun aspekti (Atjonen, 2007, 19).

Arviointi on ollut ja tulee varmasti aina olemaan opettajan yksi tärkeimmistä, mutta samalla haastavimmista tehtävistä koulun arjessa. Arviointi pitää sisällään monia eri mahdollisuuksia, mutta samanaikaisesti arviointitehtävän äärellä ei voida välttyä eettisiltä kysymyksiltä. Merkityksellistä on muistaa, että arvioinnin tulee aina olla toiminnan kehittämisen väline sekä opettajalle että oppijallekin. Siitä syystä sen tulee olla tavoitteineen läpinäkyvää, aina reilua ja oikeudenmukaista sekä motivoivaa. (Ihme, 2009, 13–14.) Aikamme ja sitä kautta myös koulujärjestelmämme on muuttunut myös arvioinnin osalta. Perinteiset kokeet ja testit soveltuvat kai edelleen joihinkin tilanteisiin, mutta toisaalta on selvää, että tavoitteiden asettaminen oppimisen polulle, sekä oppimisprosessin aikana tapahtuva jatkuva arviointi ovat aivan yhtä tärkeässä osassa arvioinnin ideaalia toteutumista.

Arvioinnilla tarkoitetaan tässä yhteydessä formaalia palautteenantoa, joka kuuluu olennaisena osana koulun toimintaperiaatteisiin ja jolle raamit antaa opetussuunnitelma (Ihme, 2009, 88–90). Opetushallituksen (2014) laatimassa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa arvioinnin toteuttamiseen liittyvät säädökset ovat muuttuneet radikaalisti suhteessa edellisiin opetussuunnitelmiin. Opetussuunnitelmassa todetaan, että koululla on merkittävä vaikutus siihen, millaisen kuvan oppilas muodostaa itsestään oppijana ja ihmisenä. Arviointi on yksi koulumaailman tärkeimmistä pedagogisista menetelmistä, kun tavoitellaan oppilaan kokonaisvaltaista kehitystä ja tuettua oppimista. Opetussuunnitelmassa korostetaan, että koulujen arviointikulttuurin tulee rohkaista oppilasta yrittämään, kannustaa vuorovaikutteisuuteen ja tukea oman oppimisen suunnittelua sekä sen ymmärtämistä. Opettajan tulee huolehtia, että oppilas on tietoinen omasta edistymisestään sekä osaamises-

taan. Koulukulttuurissa tulee korostua se, että epäonnistumiset ja virheet kuuluvat osaksi oppimisprosessia ja niiden tekeminen on sallittua sekä hyväksyttyä. Oppimisprosessissa oppilasta tulee kaikissa tilanteissa tukea häntä kunnioittavalla ja oppimista edistävällä tavalla. (Opetushallitus, 2014, 47.)

Uudessa perusopetuksen opetussuunnitelmassa 2014 on määritelty tarkasti arvioinnin tehtävät, tavoitteet, luonne, kohde sekä siihen liittyvät yleiset periaatteet. Uusi opetussuunnitelma nostaa edeltäjänsä selvemmin esille itsearvioinnin ja vertaisarvioinnin merkityksen suotuisalle oppimisprosessille. ”Oppilaan arvioinnin tehtävänä on ohjata ja kannustaa opiskelua sekä kehittää oppilaan edellytyksiä itsearviointiin” (Opetushallitus, 2014, 47). Nämä taidot lisäävät ja laajentavat samalla käsitystä itsestä suhteessa toisiin ihmisiin. On selvää, että itseä on opittava arvioimaan, mutta myös toisilta tullutta palautetta on opittava vastaanottamaan. Nämä ovat taitoja, joiden oppiminen on hyvä aloittaa ruohonjuuritasolta, jotta lopulta lapsi kykenee toimimaan itseohjautuvammin sekä ymmärtämään oppimiseen liittyviä omalähtöisiä tekijöitä. Lisäksi opetussuunnitelmassa on tehty tietoiseksi, että oppilaan oppimista, työskentelyä ja käyttäytymistä tulee arvioida monipuolisesti sekä hänen subjektiivuttaan tukien. Edellä mainitut lähtökohdat tulisi olla aina kaiken arvioinnin lähtökohdana, jolloin arvioinnin painopiste on kaikissa tilanteissa oppimista tukeva ja sitä edistävää. (Opetushallitus, 2014, 47–60.)

Opetussuunnitelma on tiedostanut arvioinnin sekä minäkuvan rakentumisen yhteydet ja korostaakin, että arviointikulttuuri tulee rakentaa myönteistä minäkäsitystä tukevaksi. Tällöin oppilaille jää tilaa omien onnistumisten sekä epäonnistumisten tarkastelulle ja niistä oppimiselle. Jos kasvatuksen ja opetuksen tavoitteeksi asetetaan lapsen myönteisen minäkäsityksen tukeminen, on arvioinnin lähtökohdaksi asetettava dialogisuus ja aito kohtaaminen sekä vuorovaikutteisuuden korostaminen. Kohtaamisen ja aidon vuorovaikutuksen kautta oppimisen polku sekä yhteisesti asetetut tavoitteet tulevat tietoisiksi ja näkyviksi niin vanhemmille, opettajille kuin oppijoille itselleenkin. (Opetushallitus, 2014, 47–60.)

3.2.3 Dialogisen kohtaamisen ja vuorovaikutuksen ulottuvuus opettajan työssä

Toisen ihmisen kohtaaminen liittyy läheisesti kasvatuksen maailmaan sekä opettajuuteen, mutta se on noussut enenevässä määrin esille omassa merkityksellisyydessään myös tämän

päivän yleisessä keskustelussa. Keskustelu dialogisen vuorovaikutuksen merkityksellisyydestä on noussut ajankohtaiseksi puheenaiheeksi postmodernissa yhteiskunnassa, jossa alettiin korostaa tiedon ja vuorovaikutuksen sosiaalista sidonnaisuutta (Mönkkönen, 2002, 31). Pyrkimys aitoon kohtaamiseen ja vuorovaikutteisuuteen voidaan nähdä monin eri tavoin kasvatusta ja opetusta kehittävinä tekijöinä. Lisäksi jos pohdimme kasvatustyötä, on selvää, että opettajalla tulee olla selkeä näkemys kasvatuksen tavoitteista ja sen ydinkysymyksistä. (Wihersaari, 2010, 6-7.) Wihersaari (2010, 6-7) asettaakin rohkeasti kohtaamisen osaksi kasvatuksen ydintä ja määrittelee sen tärkeimmäksi perustehtäväksi kasvatuksen ja opetuksen näkökulmasta.

Kohtaaminen on hyvin arkipäiväinen osa opettajan työtä ja koulun arjen käytäntöjä. Kokemuksemme on, että usein sen merkitys ja asema kuitenkin hukkuvat kaiken sen opetettavan aineksen ja muiden tärkeämpien osatekijöiden taakse. Wihersaaren (2010) väitöskirjassa, Kohtaaminen – opettajuuden ydin, kiteytyy ajatus dialogisen kohtaamisen merkityksestä tutkimuksellemme. Kasvatuksen näkökulmasta Wihersaari (2010, 6–8, 52) näkee dialogin opettajan ajattelua ja toimintaa ohjaavana kasvatusfilosofiana, eräänlaisena taustarakenteena, jonka ideaalina tavoitteena on yksilön kasvu ”ihmiseksi” (vrt. Kantilainen ajattelu; kasvattaminen on ihmiseksi saattamista).

Aito kohtaaminen liitetään usein dialogisuuden käsitteeseen, jolla tarkoitetaan yksinkertaistetusti vuorovaikutuksen toimintatapaa, jossa osapuolet keskustelevat keskenään samalla sitoutuen ilmaisemaan omia ajatuksia, erilaisia kantoja ja tekemään rakentavia tulkintoja. Dialogisuuden käsite johdetaan usein Buberin (tai Bahtinin) ajatuksista ja hänen teologisen ulottuvuuden värittämästä filosofiasta, jonka perinpohjainen käsittely ei tässä yhteydessä ole mahdollista, eikä edes mielekäästä. Viittaamme kuitenkin aidon kohtaamisen ja vuorovaikutuksen käsitteellä dialogisuuteen, ja käytämme niitä rinnakkain pyrkimättä otamaan kantaa näiden käsitteiden välisiin eroihin tai yhtäläisyyksiin. Aito kohtaaminen eli dialogisuus voidaan nähdä konstruktivistisessa valossa, jonka mukaan ei voida olettaa olevan vain yhtä maailmaa ja todellisuutta. Tästä johtuen yksilöiden välisiä erilaisia tulkintoja on tarkasteltava yhdessä samalla etsien yhteisen tavoitteen näkökulmasta perusteltua tai mielekäästä lopputulosta. Dialogisuuden ideaan kuuluu pyrkimys muovata vuorovaikutusta ja kohtaamista suuntaan, joka edistää opetuksen ja kasvatuksen tavoitteita sekä sille asetettuja päämääriä. (Vehviläinen, 2014, 12–30.)

Dialoginen orientaatio ottaa kantaa sekä samalla laajentaa käsitystämme lapsen minäkuvan rakentumisprosessista ja niistä työvälineistä, joiden kautta opettaja voi tukea lapsen myönteistä minäkuvan muotoutumista. Dialogisuuden ajatus kytkeytyy monin eri tavoin konstruktivismiin olemukseen korostaa yksilöllistä tiedon muodostusta, yksilön omaa aktiivisuutta ja subjektiivuutta. Palautteenannolle dialogisuus määrittää tietyt ehdot ja tavoitteena on kaikissa tilanteissa korostaa palautteen vastaanottajan toimijuutta. Ajatuksena on, että opettajan ja oppilaan välisen dialogin kautta eri käsitykset ja näkemykset on mahdollista saada vertailukelpoisiksi keskenään, jolloin niitä voidaan myös tarkentaa ja täydentää tarpeen mukaan. Keskustelun eli ulkoisen dialogin kautta yksilö pystyy käymään oman mielen sisäistä keskustelua, joka samalla mahdollistaa itsereflektion. Itsereflektiossa eli mielen sisäisessä keskustelussa itsensä kanssa tapahtuu asioiden tietoinen tulkinta ja punnitseminen. Sisäisen puheen avulla omat näkemykset sekä käsitykset itsestä kypsyvät ja voivat uudistua. (Hätönen & Romppanen, 2005, 13–16.) Itsereflektion kehittyminen on myönteisen minäkuvan rakentumisen yksi peruskulmakivistä, mistä johtuen näemme opettajan tietoisien pyrkimysten kohti aitoa dialogista kohtaamista perusteltuna tavoitteena koulun arjen käytännöissä.

Lapsen minäkuvan tukemisessa, konkreettisista työvälineistä erityisesti palaute nousee esille dialogisessa valossa. Kohtaamisen ulottuvuutta korostava dialogisuus painottaa, että ulkoapäin tuleva yksipuolinen palaute, olivat ne sitten “risuja”, kiitoksia tai kehuja, eivät sellaisenaan riitä saamaan aikaan muutosta yksilössä, sillä muutos lähtee aina oivaltamisesta ja sisäisestä halusta muutokseen. Edellä mainittu itsereflektio eli oman toiminnan tutkiminen ja siitä keskustelu kiittää aina muutoksen edelläkävijänä. (Hätönen & Romppanen, 2005, 13–16.) Toisin sanoen ihminen sosiaalisena olentona tarvitsee palautetta toisilta ihmisiltä, sillä siten oma käsitys itsestä sekä omasta toiminnasta pystyy muotoutumaan toisten näkemysten kautta realistisiksi, laajentuneiksi kuviksi. Yksilön luontaisesta tasapainottumisen mekanismeista johtuen omat mielikuvat ja käsitys itsestä pysyvät usein kiinni aikaisemmissä näkemyksissä, eikä siten uudistumista pääse tapahtumaan (vrt. Neisser-havaintokehä). Tällöin vuorovaikutuksessa saatu palaute toimii yksilölle ikään kuin oman arvioinnin tutkimisen peilinä (vrt. Popper-peilisuhte). (Hätönen & Romppanen, 2005, 13–16.)

Määtä ja Uusiautinin (2012) mukaan opettajan työ on kaikin tavoin ihmissuhdetyötä, jossa oppilaan ja opettajan välisen vuorovaikutuksen laatu on osaltaan vaikuttamassa lapsen minäkuvan muotoutumiseen. Hyvä opetus edellyttää elävää vuorovaikutusta, aitoa kohtaamis-

ta, kiinnostumista ja kykyä asettua vuorovaikutussuhteeseen oppilaiden kanssa. Alati muuttuvassa ajassa ja epävarmassa maailmassa, jossa elämme, opettajalta vaaditaan vahvoja ihmissuhde- ja vuorovaikutustaitoja. Määttä ja Uusiautti (2012) toteavatkin, että muun muassa yhä lisääntyneet oppimisvaikeudet, syrjäytyminen sekä erilaiset sosiaaliset ongelmat edellyttävät opettajilta yhä parempia valmiuksia tulla toimeen erilaisten oppijoiden kanssa. Niissäkin tapauksissa, kun oppilaiden lähtökohtatilanne poikkeaa ideaalista tai on heikko, opettajan tulee olla kiinnostunut oppilaistaan ja hänellä tulee olla rohkeutta sekä halua asettua vuorovaikutussuhteeseen heidän kanssaan. Kohtaaminen, vuorovaikutuksen luominen ja sen ylläpitäminen ei ole koskaan mutkatonta tai helppoa. Määttä ja Uusiautti antavat toisaalta ymmärrystä opettajien pelolle tai haluttomuudelle lähestyä haastavia tilanteita tai oppilaita, mutta toisaalta he painottavat kuinka usein oppilaiden karskin ulkokuoren ja ronskin kielenkäytön alta paljastuu kuitenkin hauras ja ehkä hyvinkin haavoitettu sisin. (Määttä & Uusiautti, 2012, 23-34.)

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUKSEN KUVAUS

Tämä tutkimus on toteutettu laadullisena fenomenografisena tutkimuksena, jonka aineisto on kerätty haastattelemalla luokanopettajia puolistrukturoidulla teemahaastattelulla. Seuraavaksi esittelemme tutkimuskysymykset, jonka jälkeen siirrymme spesifisti käsittelemään tähän tutkimukseen liittyvät metodologiset lähtökohdat

4.1 Tutkimuskysymykset

Tämän pro gradu -tutkielman tarkoituksena on selvittää luokanopettajien käsityksiä myönteisestä minäkuvasta ja niistä käytössä olevista työvälineistä, joilla voidaan tukea lapsen myönteisen minäkuvan rakentumista. Näiden lähtökohtien pohjalta olemme muodostaneet kolme tutkimuskysymystä.

1. Miten luokanopettajat määrittelevät minäkuvan käsitteen?
2. Millaisilla konkreettisilla työvälineillä luokanopettajat kokevat tukevansa lapsen myönteisen minäkuvan rakentumista?
3. Miten vasta kentälle tulleiden noviisiopettajien ja kauas työelämässä olleiden konkariopettajien käsitykset minäkuvasta ja käytössä olevista työvälineistä ovat suhteessa toisiinsa?

Tutkimuskysymyksiin vastaaminen edellyttää meitä tutkijoina esittämään informanteille sellaisia haastattelukysymyksiä, joiden kautta luokanopettajat kykenevät pohtimaan sekä reflektoimaan omia käsityksiään minäkuvan käsitteestä ja käytössä olevista sekä käytännössä toteutuneista työvälineistä sekä niiden välisistä suhteista. Tutkimuskysymykset johdattelevat meidät lisäksi tarkastelemaan, miten luokanopettajan oma käsitys myönteisen minäkuvan rakentumisesta ja käytössä olevat työvälineet ovat suhteessa toisiinsa. Kolmas tutkimuskysymys on johdettu Alangon ja Kielennivan (2013) pro gradu- tutkielmasta, jossa fokuksena on luokanopettaja oppilaan minäkuvan tukijana. Alanko ja Kielenniva (2013) esittivät jatkotutkimusaiheita, joista yksi herätti mielenkiintomme. Tutkimuskohteeksi he esittivät noviisin ja kokeneemman opettajan eroavaisuudet ajattelussa ja keinoissa tukea oppilaan minäkuvaa.

4.2 Laadullinen tutkimus

Tutkimuksemme edustaa kvalitatiivista eli laadullista tutkimusta, jota voidaan pitää eräänlaisena muoti-ilmionä kasvatustieteellisen tutkimuksen piirissä (Sherman & Webb, 1990, 2–6). Valitsimme tämän tutkimuksen lähtökohdaksi kvalitatiivinen tutkimuksen, sillä se on luonteeltaan ihmislähtöistä ja se keskittyy merkityksiin, jotka ilmenevät tai ovat saavutettavissa yksilöiden välisissä sosiaalisissa tilanteissa (Greene, 1990, 175; Saldaña, 2011, 30 & 3–4). Tällaiset sosiaaliset tilanteet ovat yleisesti ottaen kasvatuksen keskiössä, mistä johtuen kvalitatiivisen tutkimuksen suosio kasvatustieteen kentällä ei ole mikään ihme. Kasvatustieteissä tutkitaan useimmiten juuri ihmisten käyttäytymistä tai heidän kokemuksia tietystä asiasta tai ilmiöstä. (Sherman & Webb, 1990, 2–6.) Näitä aspekteja tutkittaessa meidän ei ole mahdollista luoda sellaisia mittaamisen, havainnoinnin tai ennakoinnin tutkimusmenetelmiä, joilla saisimme täysin puolueetonta tietoa ihmisten käyttäytymisestä tai kokemuksista, ja tämän vuoksi tarvitsemme kvalitatiivista tutkimusta (Greene, 1990, 175). Koska ihminen on ajatteleva yksilö, oma persoonansa, ei ihmistieteiden näkökulmasta määrällisen eli kvantitatiivisen tutkimuksen menetit riitä useinkaan selittämään ihmismieltä ja ihmisten käyttäytymistä (Sherman & Webb, 1990, 2–6). Kvalitatiivinen tutkimus on kaikesta huolimatta kvantitatiivisen tutkimuksen tavoin loogiseen todistamiseen ja objektiivisuuteen pyrkivää. Siinä tutkijat nojaavat kvantitatiivisen tutkimuksen tavoin todistelunsa havaintoaineistoihin, eivätkä tutkimustulokset tämän vuoksi perustu henkilökohtaisiin mieltymyksiin tai omiin arvolähtökohtiin. (Alasuutari, 2001, 32.)

Jos näiden kahden menetelmän välille halutaan vetää jokin raja, niin karkeasti voidaan ajatella, että kvalitatiivinen tutkimus perustuu tekstiluontoisen aineiston analysointiin, kun taas kvantitatiivinen tutkimus perustuu numeroihin (Eskola & Suoranta, 1998, 15). Saldaña (2011, 30) määrittelee, että kvalitatiivisen tutkimuksen menetelmät ovat usein elektisiä, heuristisia ja kokonaisvaltaisia, kun taas kvantitatiivisen tutkimuksen menetelmät ovat ennalta määrättyjä, lineaarisia ja algoritmeihin perustuvia. Tämän vuoksi aineistonkeruumenetelmät poikkeavat toisistaan monin eri tavoin ja tutkimuksen toteutus on myös hyvin erilaista. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa on tavallista, että tutkimuksen edetessä tutkimussuunnitelmaa joudutaan tarkistamaan ja osittain jopa muuttamaan. Tästä johtuen tutkijalla on tietynlaista vapautta tutkimuksen tekemisen prosessissa, mutta joka toisaalta johtaa siihen, että tutkimukset eivät ole useinkaan täysin toistettavissa sellaisenaan toisen tutkijan toimesta, mikä taas kuuluu kvantitatiivisen tutkimuksen luonteeseen. (Eskola & Suoranta, 1998, 15–21.)

4.3 Fenomenografinen tutkimusote

Tämän tutkimuksen tutkimusotteena ja aineistoanalyysimenetelmänä toimii fenomenografia. Fenomenografia pohjautuu Ruotsin Göteborgista lähtöisin olevan, Ference Martonin tutkimusperustaan (Marton, 1990, 141; Metsämuuronen, 2008, 35). Nimi fenomenografia tulee sanoista “ilmiö” sekä “kuvata” ja siinä tutkitaan maailman rakentumista sekä sen ilmentymistä ihmisten tietoisuudessa (Ahonen, 1995, 114; Metsämuuronen, 2008, 34). Fenomenografiassa tarkastelun kohteena ovat ihmisten erilaiset käsitykset ja tavat kokea asioita, sekä yksilöiden erilaiset tavat ajatella niistä (Huusko & Paloniemi, 2006, 163; Metsämuuronen, 2006, 108; Metsämuuronen, 2008, 34). Tutkittaessa ihmisten ymmärrystä joistakin ilmiöistä, konsepteista tai tavoista, voidaan jatkuvasti todeta, että on olemassa rajallinen määrä tapoja ymmärtää niitä (Marton, 1990, 143). Fenomenografia tutkii näitä erilaisia ymmärryksen variaatioita tietystä määritellystä asiasta (Marton, 1990, 144). Tavoitteena on vertailla sekä kartoittaa näitä erilaisia ymmärryksiä ja niiden keskinäisiä suhteita toisiinsa (Huusko & Paloniemi, 2006, 163).

Fenomenografisen tutkimuksen kannalta olennaisinta on määrittää käsityksen (concept) käsite, koska koko tutkimusmetodi pohjaa kyseiselle termille. Marton (1990, 143 & 146; 1996, 179) määrittelee, että käsitys on ymmärtämistä ja näkemystä jostakin – kokemisen tapa, johon liittyy tietoisuus kokemuksistamme. Niikko (2003, 25) taas määrittelee käsityksen perustavaa laatua olevana ymmärryksenä ja näkemyksenä jostakin asiasta. Huusko ja Paloniemi (2006, 164) puolestaan toteavat, että käsitykset ovat merkityksenantoprosesseja, jotka ovat syvempiä ja laajempia kuin mielipiteet. Lisäksi käsitys voidaan määritellä ajattelukonstruktiksi, joka pohjaa yksilön kokemuksille ilmiöistä, asioista, olioista ja tapahtumista (Ahonen, 1990, 117). Konstruktion (construct) käsitteellä tarkoitetaan tässä yhteydessä yksilön mielessä, ajattelun tasolla muodostunutta rakennelmaa. Konstruoinnilla viitataan puolestaan rakentamisen metaforaan, eli merkitysten luomiseen jollekin asialle tai ilmiölle. (Puolimatka, 2002, 85.) Kokemus nähdään taas prosessina, jonka päämääränä ovat käsitykset ja näiden käsitysten tarkentaminen (Niikko, 2003, 25).

Fenomenografiassa ajatellaan, että on olemassa vain yksi maailma, josta jokainen yksilö muodostaa erilaisia käsityksiä (Metsämuuronen, 2006, 108; Metsämuuronen, 2008, 35). Tutkimusmetodin keskiössä on ihmisen ja häntä ympäröivän maailman suhde toisiinsa (Marton, 1990, 144; Säljö, 1996, 28). Tämä suhde nähdään non-dualistisena eli yksilö ja maailma ovat sisäisesti suhteessa toisiinsa (Huusko & Paloniemi, 2006, 164). Fenomeno-

grafiassa tutkija pyrkii tunnistamaan tutkittavan ymmärryksiä, käsityksiä ja kokemuksia tutkittavan henkilökohtaisesta maailmasta, jossa hän elää (Niikko, 2003, 30–31). Fenomenografi näkee siis ihmisen rationaalisen olentona, joka muodostaa mielessään käsityksiä koetuista asioista (Ahonen, 1995, 116). Näillä abstrakteilla käsityksillä ihminen taas liittää itsensä ympäröivään maailmaan (Niikko, 2003, 26). Nuo käsitykset pitävät sisällään ilmiöitä, olioita ja tapahtumia, jotka yksilö on havainnoinut ympäristöstään (Ahonen, 1995, 116). Tämän vuoksi fenomenografit eivät siis tutki maailmaa sellaisenaan vaan tutkimuskohteena ovat ihmisten käsitykset maailmasta. Toisin sanoen tutkimustuloksista ei voida poimia yleispäteviä ”totuuksia”, vaan ne ovat yksilöiden henkilökohtaisia käsityksiä, joista tutkija tekee tulkintoja ja muodostaa päätelmiä. (Marton, 1990, 145.)

Yksilöiden henkilökohtaisten käsitysten tutkiminen viittaa siihen, että fenomenografiassa tutkitaan toisen asteen näkökulmia. Toisen asteen näkökulman tutkiminen eroaa ensimmäisen asteen näkökulmasta siten, että tutkijan ja tutkimuksesta syntyvien päätelmien välissä on jonkun toisen yksilön kokemukset tutkittavasta asiasta. Ensimmäisen asteen näkökulmassa tutkija taas tekee päätelmät omien kokemustensa pohjalta. Tässä tutkimuksessa tarkastelemme käsityksiä sekundaarisena ilmiönä, koska jokaisella yksilöllä on omiin kokemuksiin perustuvat omanlaiset ja omalaatuiset käsitykset asioista. Tällä tarkoitamme, että emme vertaa aineistosta esiin nousseita käsityksiä mihinkään luonnontieteellisesti ”oikeina” pidettyihin käsityksiin, vaan tutkimme esiin nousseita, ilmiöitä kuvaavia, laadullisesti erilaisia käsityksiä. (Niikko, 2003, 24–26.)

Säljö (1996) kritisoi fenomenografiaa siitä, että tutkimusotteessa jää huomiotta kielen ja kommunikaation teoria. Hänen mielestään on suurta piittaamattomuutta, että huomiota ei kiinnitetä siihen, miksi ihmiset puhuvat niin kuin he puhuvat. (Säljö, 1996, 24.) Hirsjärvi ja Hurme (2010) ovat myös painottaneet kielen merkitystä tutkimuksen tekemisessä ja erityisesti, kun kyse on haastattelusta aineistonkeruumenetelmänä. He eivät puhu asiasta fenomenografisesta näkökulmasta käsin, mutta se on silti oleellinen, koska haastattelu on fenomenografian käytetyin aineistonkeruumenetelmä. Kielen käyttö korostaa ihmisen tietoisuutta toimijuutta ja aktiivista subjektiutta. Haastattelutilanteessa pyritään vastavuoroisuuteen ja yhteisrakentamiseen (co-construction), jossa haastateltava ja haastattelija pyrkivät luomaan yhteistä ymmärrystä asiasta sekä tulkitsemaan toinen toistaan. On hyvä ottaa huomioon, että haastattelutilannetta ei aloiteta ”tyhjältä pöydältä”, vaan haastattelija ja haastateltava tulevat tilanteeseen aina oman historiansa ja kokemusperustansa kanssa – näiden pohjalta he luovat merkityksiä ja ymmärtävät haastattelutilanteessa käsiteltävät asiat aina

omista lähtökohdista käsin. (Hirsjärvi & Hurme, 2010, 41 & 49). Kielen aspekti tekee tutkimuksen analysoinnista entistä moniulotteisempaa, ja olemme tietoisia sen merkityksestä sekä vaikutuksesta myös tämän tutkimuksen toteuttamiseen ja erityisesti haastattelujen vuorovaikutustilanteisiin. Jätämme kuitenkin kielen ulottuvuuden kriittisen tarkastelun sen laajuuden sekä syvyyden vuoksi vähemmälle huomiolle ja keskitymme seuraavaksi vielä fenomenografian tunnusomaisten piirteiden esiin tuomiseen tämän tutkimuksen viitekehystä käsin.

Fenomenografista tutkimusta tehdessä voidaan kysyä, että mitä hyötyä on ylipäättään tutkia ihmisten erilaisia käsityksiä asioista. Kysymys on luonteeltaan filosofinen ja vastaus siihen hyvin moniulotteinen. Yksinkertaistetusti voidaan todeta – jotta voisimme saada tietoa siitä, miten ihmiset käsittelevät ongelmia, tilanteita ja maailmaa, täytyy meidän saada tietää, kuinka he kokevat nämä asiat. Käsitykset ja kokemukset asioista heijastuvat nimittäin aina siihen, kuinka ihminen toimii tietyssä tilanteessa. Kahdelle ihmiselle voi ulkoisesti jokin tilanne näyttäytyä täysin samana, mutta mielensisäiset käsitykset ohjaavat toimintaa täysin erilaisiin suuntiin. (Marton, 1996, 178.) Tutkimuksemme kannalta voidaan ajatella, että opettajien käsitykset minäkuvasta ja sen tärkeydestä heijastuvat suoraan opettajana olemiseen, heidän toimintaansa ja motivaatioonsa olla tukemassa lapsen myönteisen minäkuvan rakentumista.

4.4 Puolistrukturoitu teemahaastattelu aineistonkeruumenetelmänä

Käytämme tutkimuksen aineistonkeruumenetelmänä puolistrukturoitua teemahaastattelua. Paneudumme tässä alaluvussa haastatteluun aineistonkeruumenetelmänä sekä spesifisti puolistrukturoituun teemahaastatteluun. Lisäksi pohdimme haastattelun luonnetta sekä hyötyjä ja vaaroja, mutta myös perustelemme kyseisen menetelmän valintaa tutkimuksemme kannalta.

Ihmisen käyttäytyminen ja kokemukset ovat aina yhteydessä jonkinlaiseen kontekstiin. Jos tätä kontekstia ei oteta huomioon tutkimusta tehdessä, tulisi tutkimuksista rakenneltuja ja keinotekoisia, eivätkä ne antaisi meille oikeanlaista kuvaa todellisuudesta. Pelkkä tarkkailu ei kuitenkaan aina riitä, vaan kasvatustieteen piirissä halutaan panostaa kokonaisvaltaiseen ymmärrykseen. Tämän vuoksi tutkittavasta asiasta halutaan kuulla tutkittavalta itseltään ja

tämä taas johtaa siihen, että haastatteluja käytetään paljon kasvatustieteen kentällä. (Sherman & Webb, 1990, 2–6.) Haastattelu onkin kvalitatiivisen tutkimuksen yksi päämenetelmistä, joka on lähtöisin jo Antiikin Kreikasta, Aristoteleen ajoilta (Hirsjärvi & Hurme, 2010, 11; Metsämuuronen, 2008, 14; Eskola & Suoranta, 1998, 86). Jos haluamme tietää, mitä joku ajattelee, on helpointa kysyä suoraan häneltä itseltään. Tätä teemme jatkuvasti arjessa, joten miksi emme hyödyntäisi keskustelua myös tutkimuksen kentällä. (Eskola & Vastamäki, 2015, 27; Eskola & Suoranta, 1998, 86; Kvale, 2007, 1.) Haastattelu onkin eräänlaista keskustelua ja vuorovaikutusta, mutta eroaa siitä siinä määrin, että haastattelu on ennalta suunniteltua ja päämäärähakuista sekä sen tarkoituksena on kerätä informaatiota (Hirsjärvi & Hurme, 2010, 42; Kvale, 2007, 8; Kvale, 1996, 20 & 27; Eskola & Vastamäki, 2015, 27–28; Eskola & Suoranta, 1998, 86).

Haastattelun merkittävimmäksi ansioksi voidaan ajatella tilanteen ainutlaatuisuus, jossa haastattelijan ja haastateltavan välillä on suora vuorovaikutus (Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara, 2005, 193–195). Tämän ansiosta tutkittavan ajatukset ja yksilöllinen reflektio saadaan tuoreena taltioitua ja havainnoitua (Francis, 1996, 36). Haastattelu voidaan siis nähdä hetkessä tapahtuvana vuorovaikutuksellisenä keskusteluna, dialogina, joka sisältää tiettyjä spesifejä sääntöjä ja malleja (Holstein & Gubrium, 1997, 113). Dialogilla tarkoitamme yksinkertaistetusti haastattelijan ja haastateltavan välistä vuoropuhelua. Haastattelijan ja haastateltavan välisessä vuorovaikutuksessa tavoitteena on saada molempien osapuolten käsitykset vuoropuheluun eli dialogiin keskenään. Dialogin kautta eri käsitykset ja näkemykset ovat vertailukelpoisia, niitä voidaan tarkentaa ja täydentää tarpeen mukaan. Ulkoisen dialogin eli keskustelun tarkoituksena on virittää yksilön mielessä käytävää sisäistä keskustelua, joka samalla mahdollistaa itsereflektion. Sisäisessä dialogissa eli keskustelussa itsensä kanssa tapahtuu asioiden tulkinta ja punnitseminen sekä sen avulla omat näkemykset ja käsitykset itsestä kypsyvät ja voivat uudistua. (Hätönen & Romppanen, 2005, 13–16.) Tutkijan rooli on avainasemassa onnistuneelle haastattelulle ja siinä käytävälle dialogille. Haastattelijan rooli on haastattelutilanteessa melko passiivinen. Hän esittää ennalta määritettyjä kysymyksiä sekä mahdollisia tarkentavia kysymyksiä. Niillä hän pyrkii pitämään huolen siitä, että haastattelu pysyy aiheessa. (Gubrium & Holstein, 2001, 3.)

Suurena etuna haastattelutilanteessa on joustavuus, jonka kautta tilannetta voidaan säädellä sen edellyttämällä tavalla ja vastaajaa myötäillen. Siinä mahdollistuu dialogisuudelle tärkeä aspekti eli pyrkimys ymmärtämiseen asioiden syventämisen ja selventävien lisäkysymysten kautta. (Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara, 2005, 193–195; kts. myös Francis, 1996,

36.) Asioiden syventäminen ja lisäkysymykset ovat tarpeen, koska jokainen haastateltava vastaa kysymyksiin oman kokemuspohjansa kautta, omista lähtökohdistaan käsin. Toisin sanoen haastattelu tukee ajatusta ihmisen subjektiudesta. Parhaimmillaan haastattelutilanteessa haastateltava pystyy tuomaan esille vapaasti itseään koskevia asioita. (Hirsjärvi & Hurme, 2010, 16 & 34–35; Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara, 2005, 193–195; Holstein & Gubrium, 1997, 116; kts. myös Gubrium & Holstein, 2001, 13.) Tällainen tilanne voidaan mahdollistaa luomalla luottamuksellinen vuorovaikutussuhde ja yksilöllisen vapauden tunne haastateltavalle (Niikko, 2003, 32; Eskola & Vastamäki, 2015, 32; Eskola & Suoranta, 1998, 94).

Hyvien puolien ja hyötyjen lisäksi haastattelutilanne, kuten kaikki muutkin asiat, sisältää myös monia haasteita, joiden huomiointi on hyvä tehdä selväksi ennen tutkimuksen tekemistä. Haasteet liittyvät niin konkreettisiin kuin abstrakteihin asioihin ja osan haasteista voi eliminoida hyvällä suunnittelulla sekä ennakoinnilla. Yksi haaste muodostuu esimerkiksi siitä, kuinka saadaan luotua haastateltavalle mahdollisimman rento ja avoin ilmapiiri niin psyykkisellä, mutta myös fyysisellä tasolla (Holstein & Gubrium, 1997, 116; Kvale, 1996, 125), jotta haastateltava ei koe tilannetta uhkaavaksi tai pelottavaksi (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2005, 195). Tilanteen uhkaavuus voi johtaa siihen, että haastateltavan antaman tiedon luotettavuus heikkenee (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2005, 195). Haastattelujen toteuttamisessa otimme tämän huomioon muun muassa siten, että haastateltavalla oli mahdollisuus valita itse haastattelupaikka. Haastateltava sai valita sellaisen ympäristön, jossa hän kokee haastattelun turvalliseksi ja tuntee hallitsevansa ympäristön sekä pystyy keskittymään itse haastatteluun (Hirsjärvi & Hurme, 2010, 74; Eskola & Vastamäki, 2015, 30–31; kts. myös Eskola & Suoranta, 1998, 92). Toiseksi kiinnitimme huomiota siihen, miten istuimme suhteessa haastateltavaan, jotta hän ei kokisi oloaan ahdistuneeksi (kts. Hirsjärvi & Hurme, 2010, 91). Me tutkijat emme istuneet suoraan vastapäätä haastateltavaa, josta voi helposti tulla tunne, että “tutkijat vastaan kohde”, vaan istuimme kauempana toisistamme omina yksilöinä.

Suuri haaste haastatteluissa liittyy kysymyksiin ja kysymysten asetteluun. Tällä voi olla vaikutusta myös tutkimuksen luotettavuuteen. (Francis, 1996, 126–127.) Erityisesti fenomenografisessa haastattelussa kysymysten asettelu on tärkeää, koska tutkitaan ihmisten käsityksiä jostakin ilmiöstä. Avoimet kysymykset ovat tärkeitä, jotta haastateltava saa itse valita kuinka syvällisesti haluaa kysymykseen vastata. (Marton, 1990, 154.) On huomioitava, että tutkija ei vahingossa esitä liian johdattelevia kysymyksiä johtuen omasta teoreetti-

sesta näkemyksestä tai ennakkokäsityksistä aiheeseen (Francis, 1996, 126–127). Lisäksi haastatteluissa on suuri vaara tapahtua väärinymmärryksiä sekä virheitä. Näiden molempien haasteiden estämiseksi kysymysten asettelulla on suuri painoarvo. (Holstein & Gubrium, 1997, 113.) On myös todettu, että usein haastateltava pyrkii tulkitsemaan kysymyksiä ja antamaan sellaisia vastauksia, jotka hän olettaa olevan tutkimuksen kannalta relevantteja (Alasuutari, 2001, 149). Vastaavasti haastattelutilanne voi myös painostaa haastateltavaa antamaan sosiaalisesti hyväksytyjä vastauksia (Hirsjärvi & Hurme, 2010, 35; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2005, 195). Jos esimerkiksi yksilö kokee haastattelutilanteesta riippumatonta sosiaalista painetta, ei tällöin kysymysten asettelulla ole välttämättä suurta merkitystä informantin vastausten kannalta. Tässä tutkimuksessa opettajana toimiminen voi asettaa yksilöille tietynlaisia sosiaalisia odotuksia ja paineita vastata ammatin soveltuvalla tavalla.

Niin kuin useimmiten on tapana, tutkimushaastattelut nauhoitetaan tai videoidaan. Tässä tutkimuksessa käytimme nauhoitusta haastattelun taltioinnissa. Pelkkä ääninauhoitus on saanut kritiikkiä siitä, että huomiotta voi jäädä sanattomat viestit, kuten pään pudistukset, huokailut, ilmeet ja eleet (Ruusuvuori, 2010, 427). Emme kuitenkaan koe tutkimuksen aiheemme kannalta oleelliseksi näitä sanattomia viestejä. Koemme nauhoittamisen tutkimuksen kannalta edullisena, sillä haastattelun nauhoittaminen mahdollistaa tilanteeseen palaamisen uudelleen (Kvale, 2007, 93; Kvale, 1996, 160; Tiittula & Ruusuvuori 2005, 14). Se toimii muistiapuna sekä tulkintojen tekemisen välineenä ja lisäksi se mahdollistaa sen, että haastattelutilanteen vuorovaikutuksen kulkua voidaan jälkikäteen tarkastella ja analysoida. Nauhoitusten uudelleen läpikäyminen voi tuoda haastattelusta esiin uusia puolia, joita itse haastattelutilanteessa tai ensimmäisellä kuuntelukerralla ei ole välttämättä huomioitu. Nauhoitus voi tuoda esille myös monia piiloisiakin asioita. Esimerkiksi haastattelijan johdattelevat kysymyksenasettelut tai tilanteet, joissa haastateltava pysäyttää keskustelun tai vaihtaa aihetta. Nauhoituksen kautta haastattelu on mahdollista raportoida tarkasti. Yksityiskohtainen raportointi tuo näkyville vuorovaikutuksen laadun ja sen suhteen tutkimustuloksiin. Onnistuneen nauhoituksen kannalta on merkityksellistä suunnitella haastattelutilanne huolellisesti ja ottaa huomioon nauhoitukseen liittyvät käytännön seikat. (Tiittula & Ruusuvuori 2005, 14–15; Kvale, 2007, 93.)

Toteutimme haastattelut yksilöhaastatteluina, vaikka olemme tietoisia ryhmähaastattelujen eduista. Näemme, että yksilöhaastattelu tukee jokaisen henkilökohtaista ajatusten, tunteiden sekä mielipiteiden ilmaisua. Alasuutari (2001, 153) toteaa, että kumpikaan menetelmä

ei ole toistaan parempi, eikä kumpikaan niistä anna toinen toistaan kiinnostavampaa tai syvällisempää informaatiota, vaan aineiston laatu riippuu hyvin pitkälle esitetyistä kysymyksistä.

Haastattelutyypiksi olemme valinneet puolistrukturoidun teemahaastattelun, joka on lomakehaastattelun ja avoimen haastattelun välimuoto. Puolistrukturoitu haastattelu tarkoittaa haastattelua, jossa näkökulma on ennalta määrätty, mutta haastateltava saa vapaasti vastata kysymyksiin omin sanoin. Teemahaastattelu on puolistrukturoitu sen vuoksi, että teema-alueet ja haastattelun aihepiiri ovat kaikille samat. Haastattelussa edetään siis tiettyjen teemojen mukaisesti ja käytetään apuna kysymyksiä, mutta niiden muotoa ja järjestystä ei ole ennalta määrätty. Tätä käytetään paljon kasvatus- ja yhteiskuntatieteellisessä tutkimuksessa, koska se vastaa kvalitatiivisen tutkimuksen lähtökohtia. Valitsimme teemahaastattelun siitä syystä, että se tarjoaa mahdollisuuden vapaalle keskustelulle ja vuorovaikutukselle, mutta samalla valmiit kysymykset tukevat sekä ohjaavat haastattelua. (Hirsjärvi & Hurme, 2010, 34–36 & 47–48; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2005, 197; Kvale, 1996, 124; kts. myös Eskola & Vastamäki, 2015, 29.) Haastattelu on myös fenomenografiassa yleisin käytetty aineistonkeruumenetelmä (Francis, 1996, 38), jonka vuoksi haastattelu tuntui luotettavalta vaihtoehdolta näin tutkimusuran alkutaipaleella.

Teimme haastattelulle valmiin teema/kysymysrunгон (LIITE 2), joka toimi pohjana haastattelulle. Testasimme haastattelurungon kahdella opettajalla ennen varsinaisia haastatteluja. Toinen esihaastateltavista oli konkariopettaja ja toinen vasta valmistunut noviisiopettaja. Esitestauksen tarkoituksena oli testata rungon toimivuutta ja mahdollisesti muuttaa runkoa puutteiden tai ongelmien ilmetessä. Emme muuttaneet juurikaan runkoa esihaastatteluiden jälkeen, mutta varsinaisissa haastatteluissa koimme rungon hieman kömpelöksi. Onneksi teemahaastattelu mahdollistaa haastattelujen muovaamisen prosessin aikana. Pidimme teemat tietyssä järjestyksessä ja muutaman kysymyksen esitimme samanlaisina jokaiselle opettajalle, mutta muuten haastattelu eteni lisäkysymysten ja tarkentavien kysymysten mukaan, kukin haastattelu omalla painollaan. Osa haastateltavista vastasi etukäteen jo usean teeman kysymyksiin, jonka jälkeen esitimme vain tarkentavia kysymyksiä.

4.5 Tutkimuksen kohdejoukon kuvaus

Tutkimuksen kohdejoukkona ovat noviisit ja konkarit luokanopettajan työssä toimivat opettajat. Noviisit, eli aloittelevat opettajat, olemme rajanneet sellaisiin henkilöihin, jotka ovat työskennelleet luokanopettajana alle viisi vuotta. Todellisuudessa aineistoon päätyi kuitenkin vain hieman yli vuoden luokanopettajan työtä tehneitä noviisiopettajia. Konkarit, eli ammattilaiset, taas ovat opettajia, jotka ovat toimineet luokanopettajina yli 20-vuotta. Olemme rajanneet tutkimuksen kohdejoukon siis ainoastaan luokanopettajana työskenteleviin, joten esimerkiksi aineenopettajat ja erityisopettajat ovat jääneet kohdejoukon ulkopuolelle.

Kohdejoukko ja haastateltavat koostuvat viidestä noviisiopettajasta ja viidestä konkariopettajasta eli yhteensä kymmenestä haastateltavasta. Kvalen (1996, 102) mukaan yleisin tutkimuksissa käytetty haastateltavien määrä on 10–15 haastateltavaa, joten perustellusti koemme kohdejoukon olevan riittävän suuri. Hän korostaa, että liian pieni informanttien määrä ei anna luotettavia ja käyttökelpoisia tuloksia tutkittavasta aiheesta (Kvale, 1996, 102). Suurin osa kohdejoukon opettajista työskentelee Oulun seudulla, mutta osa haastateltavista työskentelee Kempeleen, Raahen ja Kemin alueilla. Osa informanteista työskentelee saman koulun opettajina, mistä johtuen voidaankin kysyä, että vaikuttaako se heidän käsityksiinsä tutkittavasta aiheesta. Kaikki haastateltavat olivat naispuolisia henkilöitä, vaikka sukupuolen rajaaminen ei ollut tietoinen valintakriteeri. Ajattelemme tämän johtuvan opetusalan naisvaltaisuudesta, joten toisen sukupuolen korostuminen haastatteluotannassa ei ole täysin odottamatonta. Emme kuitenkaan koe sukupuolella olevan merkitystä tutkimuksemme toteutumiseen ja luotettavuuteen, joten emme paneudu asiaan syvemmin.

4.6 Aineiston analyysi

Tutkimuksen aineisto, eli tässä tapauksessa haastattelut, analysoidaan fenomenografisella aineiston analyysimenetelmällä. Fenomenografinen tutkimus tähtää aineistolähtöiseen tutkimukseen eli induktiiviseen tapaan analysoida aineistoa, jossa tulokset tulevat aineistosta, eikä teoriasta (Francis, 1996, 43). Aineiston analyysin tuloksena muodostamme kategorioita, jotka sisältävät niitä rakenteellisesti merkittäviä ominaispiirteitä, jotka tulevat esiin aineistosta. Etsimme siis kaikista olennaisimpia ja selkeästi erottuvia аспектеja suhteessa

yksilöön ja ilmiöön. Muodostuneet kategoriat ovat tärkein fenomenografisen tutkimuksen tulos ja näillä tuloksilla pystymme jatkossa ennakoimaan muiden ihmisten ajatuksia samasta ilmiöstä. (Marton, 1990, 146–147; kts. myös Francis, 1996, 37.)

Fenomenografisen tutkimuksen analyysivaiheissa on tärkeää, että tutkija lakkaa ajattelemasta haastatteluja tietyn yksilön kertomina asioina ja siirtyy kohti kokonaisvaltaisempaa aineiston tarkastelua. Marton (1990) toteaa, että on hylättävä yksilö ja keskityttävä “merkitysten altaaseen”. Aineistosta on toisin sanoen tehtävä hyvin yhtenäinen ja sitä kautta tutkija lähtee etsimään merkityksellisiä asioita. (Marton, 1990, 155; kts. myös Niikko, 2003, 33.) On myös huomioitava, että tutkijan tulee pyrkiä olemaan mahdollisimman objektiivinen aineiston suhteen. Tutkija voi helposti poimia sellaisia merkityksiä aineistosta, jotka kokee itse tärkeäksi. (Francis, 1996, 44; Uljens, 1996, 122.)

Ensimmäinen aineiston käsittelyvaihe on litterointi eli aineistoin muuntaminen puheesta tai kuvasta tekstiksi (Ruusuvuori, 2010, 424). Tarkka litterointi edesauttaa aineiston analysointia sekä merkittävien yksityiskohtien huomioimista. Jälkeenpäin voidaan syvemmin tarkastella haastattelijan itsensä että haastateltavan käyttäytymistä, sanavalintoja ja muita tutkimuksen kannalta oleellisia näkökulmia. (Tiittula & Ruusuvuori, 2005, 16.) Tässä tutkimuksessa litteroitua materiaalia tuli yhteensä 109 (konkarit 54 sivua ja noviiisit 55) sivua, kun kirjasinkoko on 11, fontti Times New Roman ja riviväli 1,5. Haastattelut on litteroitu siten, että henkilöiden puheenvuorojen välissä on rivi tyhjää helpottamaan uudelleen luenta. Haastattelut litteroitiin lähes sana sanalta. Litteroinnista jätettiin pois haastatelijoiden hymähtelyt ja muminat, koska emme kokeneet niillä olevan painoarvoa aineistolle. Hymähtelyt ja muminat ovat vain osa kohteliasta vuorovaikutusta, jotta haastateltava tietää haastatelijoiden kuuntelevan heidän puhettaan. Lisäksi litteroinnista jätettiin pois ylimääräisiä kommentteja ja täysin asian vierestä olevia, hyvin henkilökohtaisia kertomuksia. Ylimääräiset kommentit liittyivät esimerkiksi veden juontiin kesken haastatteluun tai muihin, vain siinä hetkessä relevantteihin vuorovaikutuksen ilmaisuihin. Asian vierestä olevat henkilökohtaiset kertomukset koskivat esimerkiksi turhan tarkkaa oman työhistorian kuvailua.

Toisessa aineiston analyysin vaiheessa ensin uudelleen luetaan haastatteluista kirjoitettuja litterointeja, jonka jälkeen päästään kolmanteen vaiheeseen eli lajitteluun. Lajittelussa aineistoa nimensä mukaisesti lajitellaan ja ryhmitellään, joka tapahtuu vertailemalla merkityksellisiä ilmauksia toisiinsa ja nostamalla esiin aineistosta erilaisuuksia ja samankaltai-

suuksia. (Niikko, 2003, 34.) Nämä kaksi vaihetta, uudelleen luennan ja lajittelun toteutimme tutkijoina erikseen niin, että molemmat kävivät läpi itsekseen aineistoa, jonka jälkeen vielä itsenäisesti merkitsimme tulostettuihin litterointeihin värikynillä merkityksellisiä ilmaisuja. Aineiston läpikäynti ja merkityksellisten asioiden nostaminen esiin ensin erikseen, yksilöllisinä tutkijoina, tukee tutkimuksemme luotettavuutta, koska analyysia on tehnyt kaksi tutkijaa yhden sijasta (triangulaatio). Yksilöllisen läpikäynnin jälkeen kävimme aineiston ja siitä tekemämme analyysit läpi yhdessä. Huomasimme, että olimme poimineet aineistosta lähes samat asiat ja usein poimintamme olivat täysin identtisiä. Pohdimme kuitenkin, että analyysimme samankaltaisuuteen on saattanut vaikuttaa pitkä yhteistyö ja aiemmat keskustelut aiheesta. Esiin nostamamme ja lopulta yhdessä päätetyt merkitykselliset asiat aineistosta kokosimme yhdessä erilliseen tiedostoon kopioimalla kohdat litteroinneista.

Neljännessä vaiheessa kolmannen vaiheen merkitysryhmät ja teemat käännetään kategorioksi, joista muodostui alatasen kategorioiden joukko. Näiden kategorioiden tulee olla selkeässä suhteessa toisiinsa ja ne eivät saa mennä limittäin toistensa kanssa. Jokainen kategoria kertoo jotakin erilaista tietystä tavasta kokea ilmiö. (Niikko, 2003, 36.) Alatasen kategoriat muodostimme järjestelemällä erillisessä tiedostossa olevat merkitykselliset ilmaisut ryhmiin. Keräsimme samankaltaiset tai samaa tarkoittavat ilmaisut yhteen ja muodostimme syntyneelle kategorialle otsikon. Muodostetut kategoriat ovat nähtävillä tutkimuksen tulosluvun taulukoinneissa.

Viidennessä ja viimeisessä vaiheessa alemman tason kategorioiden joukot yhdistetään teoreettisista lähtökohdista käsin laaja-alaisemmiksi ylemmän tason kategorioksi eli kuvauskategorioksi. Nämä kuvauskategoriat ovat abstrakteja kokonaisuuksia, jotka sisältävät empiiriset käsitykset ja kokemukset linkittäen ne tutkimuksen aineistoon. Nämä kategoriat kuvaavat laadullisesti erilaisia tapoja kuvata, ymmärtää ja analysoida tutkittavaa ilmiötä. (Niikko, 2003, 37.) Ylemmän tason kategoriat syntyivät lähes samanaikaisesti alemman tason kategorioita pohdittaessa.

Olemme tiedostaneet, että tieteellisen tutkimuksen luonteeseen kuuluu, että käsitelty ydinkysymys ei ole suoraan havainnoitavissa aineistosta. Haastateltavien vastaukset ja kertomukset sellaisenaan eivät kelpaa suoraan tutkimustuloksiksi. Aineisto ei ole koskaan yhtä kuin tutkimuskohde. Se, mitä tutkijana näemme tai kuulemme, ovat vain tehtyjä havaintoja, joita käytetään tutkimustuloksia esiteltäessä. (Alasuutari, 2001, 155–156.) Puolistruktu-

roiduissa teemahaastatteluihin on aineistossa myös hyvin paljon tutkimusaiheen kannalta epärelevanttia tietoa (Hirsjärvi & Hurme, 2010, 36). Fenomenografiassa on tärkeää tarkastella, miten käsitykset ovat suhteessa toisiinsa (Huusko & Paloniemi, 2006, 165). Lisäksi tutkimustulosten ja niiden analysoinnin kannalta on merkityksellistä huomioida, että haastatteluaineisto on aina lisäksi konteksti- ja tilannesidonnaista (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2005, 195).

5 TUTKIMUKSEN TULOKSET JA TULKINTA

Tässä luvussa kokoamme tutkimuksemme tulokset yhteen ja tulkitsemme niitä teoreettisessa valossa. Käytämme tulosten koonnissa apuna suoria lainauksia haastatteluiden litteroinneista, jotta oma ajattelumme ja analysointimme olisi selkeämmin lukijan nähtävillä. Lainauksissa esiintyvien tutkittavien nimet ovat muutettu yksityisyyden suojaamiseksi. Koska tutkimuksen kohdejoukko jakaantuu kahteen erilaiseen joukkoon, käsittelemme selkeyden vuoksi ensin konkariopettajien aineiston, jonka jälkeen siirrymme noviisiopettajien aineiston tuloksiin. Käsittelemme molempien kohdejoukkojen aineistot ensin kahden ensimmäisen tutkimuskysymyksen näkökulmasta, jonka jälkeen esitämme kyseisen kohdejoukon tuloksista yhteenvedon taulukkomuodossa. Kun olemme käsitelleet molemmat aineistot erikseen, paneudumme tutkimuksemme kolmanteen tutkimuskysymykseen eli siihen, kuinka konkariopettajien ja noviisiopettajien käsitykset ovat suhteessa toisiinsa. Ennen rajatumpaa kohdejoukkojen analysointia, olemme kuitenkin halunneet nostaa esille aineistosta ilmenneen, koko tutkimuksemme kannalta oleellisen ja merkittävän asian.

Tutkimuksen yhtenä lähtökohtana on kulkenut johtava ajatus siitä, kuinka kasvatuksen ja opetuksen tärkeimpiä tehtäviä ja tavoitteita on tukea lapsen myönteisen minäkuvan rakentumista sekä kasvua kohti eheää, yksilöllistä minuutta. Aho (1987) painottaa sitä, että koulu maailmassa yksilön minuuden rakentuminen on monin tavoin tärkeämpää kuin tiedollisen aineksen sisäistäminen, sillä minuus kulkee yksilön mukana läpi elämän. (Aho, 1987, 1 & 1996, 7.) Opettaja lapsen minäkuvan tukijana ja minäkuvan tukeminen yhtenä kasvatuksen tärkeimpänä tehtävänä nousi esille myös haastatteluaineistosta, joka samalla vahvisti omaa käsitystämme aiheen merkityksellisyydestä sekä sen ajankohtaisuudesta. Niin konkariopettajat kuin noviisiopettajat nostivat esille, että lapsen minään liittyvät asiat ja niiden tukeminen ovat usein tärkeämmässä roolissa kuin opitut ainekohtaiset tiedot lapsen koulupolulla. Alla olevassa esimerkissä konkariopettaja Heini kuvailee terveen minäkuvan ja itsetunnon tärkeyttä lapsen elämässä.

“Oikeesti nimenomaan se minäkuva ja terve itsetunto että, mää koen, että se on meillä opettajilla se tärkein asia lapsille saaha, että ihan sama mitä muuta ne oppii kouluai- kana, se on se, jos, jos ne oppii semmosen, semmosen, että ne saa sen terveen itsetun-

non ja hyvän kuvan itsestään niin sillä ne selviää elämässä, että ku ei kuitenkaan kaikki voi kaikkea oppia täydellisesti, niin pidän sitä tärkeimpänä” (Heini)

5.1 Konkariopettajien haastatteluaineistosta kootut tutkimustulokset

Tässä alaluvussa käsittelemme kahta ensimmäistä tutkimuskysymystämme konkariopettajille tehtyjen haastattelujen näkökulmasta. Ensin kiteytämme ydinkohdat liittyen ensimmäiseen tutkimuskysymykseen eli siihen, *miten luokanopettajat määrittelevät minäkuvan käsitteen.*

Moni konkariopettaja koki minäkuvan käsitteen määrittelyn haastavaksi. Käsitteen moniulotteisuus sekä sen luonteen syvälaatuisuus ovat usein syynä käsitteen määrittelyn vaikeuksiin. Kuten olemme aiemmin tutkimuksessamme jo maininneet, ei minän määrittelyssä ole olemassa yhtä yleisesti hyväksyttyä mallia. Minäkuvan käsitteen määrittelyssä on väistämättä otettava huomioon minäkuvan suhde sen lähikäsitteisiin. (Toskala & Hartikainen, 2005, 49; Keltikangas-Järvinen, 1998, 97.)

“Se on kyllä aika vaikee selittää” (Anni)

Haastateltavat määrittelivät minäkuvaa usein sen lähikäsitteiden kautta, joskus käsitteet jopa sekoittuivat toisiinsa tai niitä käytettiin puheessa harhaanjohtavasti synonyymeina. Erityisesti itsetunto ja minäkuva liitettiin vahvasti toisiinsa ja osan haastateltavien puheessa itsetunnon käsite ylikorostui ja osittain jopa sivuutti minäkuvan käsitteen.

“Tietenki se, että, se itsetunto on kohillaan ja lapsella ehkä se, että itsetunnon kehittämistä tarvii, että just tässä alakouluiässä kovastikin” (Anni)

Konkariopettajat määrittelivät minäkuvan käsitettä kovin suppeasti ja osa haastateltavista ei lisäkysymyksistä huolimatta antaneet laisinkaan vastausta minäkuvan määrittelyyn. Niiden opettajien puheissa, jotka sitä ylipäättään määrittelivät, oli havaittavissa minäkuvan teoriaan liitettävät eri ulottuvuudet ja aspektit. Alla olevassa katkelmassa Merja määrittelee minäkuvan käsitettä normatiivisen minäkuvan ja reaalinäkuvan kautta. Tämän tutkimuksen teoreettisessa viitekehyksessä normatiivinen minäkuva määritellään yksilön tiedoksi siitä, millaiseksi muut hänet näkevät. Reaalinäkuva on vastaavasti yksilön kokema ja tiedostettu käsitys siitä, millainen minä olen. (Aho, 2002, 19-20; Aho, 1987, 7-13.) Tämän

lisäksi Merja nosti esille puheessaan ammatillisen minäkuvan, joka nähdään teoreettisesti suoritusminäkuvana. Suoritusminäkuva kertoo siitä, millaisena yksilö näkee itsensä kognitiivisia taitoja vaativissa suoritustilanteissa, kuten koulussa tai työelämässä (Aho, 2002, 19-20; Aho, 1987, 7-13).

“Mää ymmärrän minäkuvan käsitteellä sitä, että niinku minkälainen ihmisen.. mä olen niinku et minkälaisen vaikutelman mä annan niinku ulospäin...Mitä mä sisäisesti aattelen, että mikä mun oma sisäinen kuvani on...Mulla on niinku varmaan ammatillinen minäkuva ja sitten mullon niinku ei ammatillinen mieli... mieli... siis ammatillinen kuva” (Merja)

Heini puolestaan näkee minäkuvan realistisessa valossa, johon kuuluu sekä omien vahvuuksien että heikkouksien tunnistaminen. Realistinen minäkuva liitetään myönteisen minäkuvan osaksi. Myönteisen minäkuvan omaava ihminen kykenee näkemään omat rajansa realistisesti, arvostamaan ja luottamaan itseensä sekä omaan pystyvyyteensä. (Toskala & Hartikainen, 2005, 55–101.)

“No mä ajattelin ehkä näin, että se on se kuinka ajattelee, mitä ajattelee itsestä, että ymmärtää omat niinkö heikkoudet, omat vahvuudet, missä on kehitettävää ja muuta” (Heini)

Havaintojemme mukaan useat haastateltavat eivät osanneet määrittää eroa myönteisen minäkuvan ja minäkuvan välillä. Vastaukset haastattelukysymyksiin minäkuvan käsitteestä ja myönteisestä minäkuvasta usein sekoittuivat toisiinsa ja olivat osalla haastateltavista jopa lähes identtisiä. Seuraavassa katkelmassa haastateltavalle oli esitetty kysymys, jossa tuli määritellä omin sanoin minäkuvan käsite. Esimerkkinä on Pirkon vastaus, joka heijastelee monin tavoin myönteisen minäkuvan käsitteen määrittelyä ja, johon yksilön näkökulmasta kuuluu aina olennaisena osana realistinen minäkuva.

“No mä käsitän sen sillä tavalla, että olipa se lapsi tai aikuinen, et sillä on realistinen kuva itsestään. Ei, ei, ei niinkö ole semmonen niinku vääristyny vaan se on realistinen, et sää tiedät ne vahvuudet, sää tiedät ehkä ja uskallat tunnustaa aikuisena ne heikkoudetki ja sit sää tiiät niitä välineitä että miten sää lähet sitte niitä sun heikkouksia työstämään” (Pirkko)

Seuraavassa esimerkissä Pirkko on puolestaan vastannut myönteisen minäkuvan määrittelyä koskevaan kysymykseen. Katkelmasta on selkeästi nähtävissä vahva yhteys ja samankaltaisuus edelliseen katkelmaan, joka koski minäkuvan käsitteen määrittelyä.

“Mää nään sen sillä tavalla niin, että sä tiedät ne vahvuudet ja sitte se, että sää tiedät ne heikkoudet, mutta sitte toisaalta niin, ne heikkoudet ei niinku käännä sitä negatiiviseksi sitä minäkuvaa, vaan sää oot niinku, ne on balanssissa, että jokaisella löytyy niitä kehitettäviä alueita vaikka niitä ei nyt heikkouksiksi tarvi sanoa, vaan semmosia niinkö missä sää kehität ittiäs” (Pirkko)

Konkariopettajien näkemykset minäkuvan muotoutumisesta olivat kovin yhtenäisiä. Yhtä konkariopettajaa lukuun ottamatta minäkuvan rakentumisprosessi käsitettiin alkavan heti syntymästä lähtien, jossa lapsen varhaisvuosilla nähtiin olevan suuri merkitys ja painoarvo.

“En mää usko, että ihan mitään tiettyä, mutta eiköhän se ihan pienestä asti ala, että voisin kuvitella että ihan, ihan pienestä, pienestä asti, että varhaisilla vuosilla on suuri merkitys” (Heini)

Haastateltavien puheissa korostui vahvasti vuorovaikutussuhteiden merkitys minäkuvan muotoutumiseen. Minäkuvan muotoutumisen juuret nähdään tämän tutkimuksen teoreettisessa viitekehyksessä pohjautuvan varhaisiin vuorovaikutussuhteisiin. Vuorovaikutus on koko minuuden ja minäkuvan rakentumisprosessin merkittävin osa. Voidaan todeta, että minuutta pystyy hädin tuskin edes muodostumaan ilman toisia ihmisiä, lapsen ensisijaisia hoitajia ja heidän välistä vuorovaikutusta. (Sahavirta, 2006, 466; Yamamoto, 1972, 3.) Varhaisvuosien näkökulmasta vanhemmat, perhe ja koti luovat lähtökohdat lapsen minäkuvan rakentumisprosessille eli toisin sanoen luovat reunaehdot sille, missä määrin kukaan ulkopuolinen ihminen pystyy vaikuttamaan myöhemmin lapsen minäkuvan muotoutumiseen (Toskala & Hartikainen, 2005, 55–75). Lapsen elinympäristön laajetessa harrastuksiin, päiväkotiin ja kouluun, minäkuvan muotoutumiseen alkaa vaikuttaa monin eri tavoin myös vertaiset, opettajat ja muut aikuiset sekä kasvattajat (Aho, 2002, 25). Alla olevassa esimerkissä on nähtävissä, kuinka lapsen eri elämäalueilla läsnäolevat henkilöt vaikuttavat monitasoisesti minäkuvan rakentumiseen.

“Kyllä se varmaan on, että kuinka vanhemmat ja kasvattajat ja aikuiset ylipäätään siihen niinkö siihen on ohjannu. Kuinka lasta on kehuttu tai sille on

kerrottu asioita. Mutta eniten mää ajattelin, että sillä on nimenomaan vaikutusta vanhemmilla, omilla vanhemmilla ja varmaan näin kouluikäisillä sillä opettajalla, että, että toki tietenkin muillakin jos vaikka harrastuksissa on nii muilla aikuisilla mitä ne kertoo sille lapselle, kuinka sitä kehutaan ja tuota asioita sille kerrotaan” (Heini)

Merkittävä poikkeus haastatteluaineistossa oli geeniperimän ja temperamentin vaikutuksen liittäminen minäkuvan muotoutumiseen. Yhdistämme geenit ja temperamentin vahvasti biologian ja neuropsykologian viitekehykseen, mistä johtuen kyseiset aspektit eivät ole tämän tutkimuksen fokuksena. Lyhyesti kuvattuna temperamentti on laaja joukko synnynnäisiä taipumuksia ja reagoititapoja ulkoapäin tuleviin ärsykkeisiin. Temperamentti määräytyy osittain geneettisesti, mutta siihen on vaikuttamassa myös raskausaika ja varhaislapsuuden tapahtumat. Yleisesti ehkä tunnetuimpia temperamenttipiirteitä on ulospäin- ja sisäänpäinsuuntautuneisuus eli ekstroverttiys ja introverttiys. (Selin, 2006.) Keltikangas-Järvinen (2004) on laajan temperamentti-tutkimuksen kautta todistanut, että yhteiskunnassamme ekstroverttiys ja sosiaalisuus ovat arvostettuja ja tavoiteltuja asioita. Tästä johtuen introverttiys nähdään usein vähempiarvoisena ja jopa kitkemisen arvoisena luonteenpiirteenä. Konkariopettajien puheissa tämä temperamenttien arvonäkökulma tuli muutamassa tilanteessa esille, mutta toisaalta osa opettajista näki erilaiset persoonallisuudet ja yksilölliset piirteet rikkautena.

“Ja sitten se minkä kans joutuu painimaan, ko ittellä on tämmönen halki poikki ja pinoon tyyppinen ja sittenku on niitä lapsia, jotka on ihan hirmu arkoja, niin tuota miten sää niinku sää et voi niistä hetkessä vääntää mitään ekstoverttejä jos ne ei kerta oo sitä luontojaan” (Tiina)

Tässä vaiheessa tuloslukua lähemme etsimään vastausta toiseen tutkimuskysymykseemme eli *millaisilla konkreettisilla työvälineillä luokanopettajat kokevat tukevansa lapsen myönteisen minäkuvan rakentumista*. Tarkastelemme asiaa konkariopettajien haastatteluaineistosta käsin ja tuomme esille siitä nousseet pääkohdat

Konkariopettajien haastatteluaineistossa korostetuimmaksi työvälineeksi nousi odotetusti myönteinen palaute. Teoreettisesti tarkasteltuna palaute nähdään minäkuvan muotoutumisen kannalta erittäin merkittäväksi tekijäksi. Jo pieni lapsi saa alati palautetta itsestään ja omasta arvostaan toisilta ihmisiltä. Kun lapsi tulee kouluun, häneen vaikuttavien ihmisten ja tekijöiden määrä kasvaa moninkertaiseksi. Samalla lapsi saa paljon vertailukohteita ja

hän saa huomattavan paljon enemmän jatkuvaa palautetta itsestään. (Aho, 2002, 25; Aho, 1996, 29.) Palaute voidaan nähdä kehityksen edellytyksenä, joka mahdollistaa yksilöllisen itsetuntemuksen sekä itsereflektion ja samalla se nähdään pohjana ihmisenä kasvamiselle (Hätönen & Romppanen, 2002, 5-13). Seuraavaksi Anni kuvailee myönteisen palautteen suhdetta lapsen minäkuvan rakentumiseen.

“No varmasti se on se kannustaminen tai semmonen positiivinen palaute vaikuttaa myönteisesti ja sitte jos aina haukutaan ja aina on jotaki sanomista niin se sitten varmaa vaikuttaa sitte negatiivisesti. Yrittää sitten niinko sillai myönteisesti ja ilosesti ja sillai. Löytää niitä hyviä puolia siitä lapsesta”
(Anni)

Konkariopettajien puheissa ja erityisesti Annin esimerkissä oli havaittavissa yksinkertainen käsitys, jonka mukaan myönteinen palaute rakentaa väistämättä lapselle myönteistä minäkuvaa. Kandidaatintutkielmamme yhtenä johtopäätöksenä oli kuitenkin, että myönteisen minäkuvan ja myönteisen palautteen suhde on paljon monimutkaisempi kokonaisuus, jossa merkityksellisemmiksi aspekteiksi nousivat aidon välittävän vuorovaikutuksen ja varauksettoman rakastamisen kautta saatu realistinen palaute (vrt. Sinkkonen, 2015).

Realistiseen palautteeseen kuuluu ajatus siitä, että yksilö saa rakennusaineita kohti onnistumisia ja välineitä kehittää itseään. Rakentavan palautteen kautta yksilö tulee tietoiseksi omista heikkouksistaan ja kehityskohdistaan, joiden avulla ihminen voi muuttaa toimintaja ajattelumallejaan kohti ihanteita ja asetettuja tavoitteita. (Sigott, 2013, 10.) Konkariopettajien puheissa tasapainoa etsi juurikin myönteisen, realistisen ja kielteisen palautteen välinen suhde. Vaikka kaikilla opettajilla korostui myönteisen palautteen merkitys lapsen myönteisen minäkuvan rakentumisen tukemisessa, he olivat kuitenkin tietoisia realistisen, rakentavan palautteen merkityksestä lapsen suotuisalle kehitykselle ja kasvulle.

“Varmasti koululaisilla opettajastakin kiinni, että, että sitä lasta kehutaan, kehutaan ehkä niistä oikeista asioista, että ei se nyt hyödytä kehua, että onpa sulla on hyvä käsiälä, jos se ei oo hyvä, että mutta että että, kehutaan niistä hyvistä” (Heini)

Aineistosta nousi esille, että palautteenanto tapahtuu koulun arjessa niin konkreettisten välineiden kuin verbaalisen palautteen kautta. Verbaaliseen palautteenantoon voidaan sisällyttää sekä keskustelun että vuorovaikutuksen ulottuvuudet. Ne näyttäytyvät koulun

arjen käytännöissä ohimennen muun muassa yksilöllisenä huomiointina ja formaalina palautteenantona eli arviointina sekä palautekeskusteluina (Aho & Laine, 2005, 74-75). Yksilöllisen huomioimisen näkökulmasta opettajat kokivat tärkeäksi, että jokainen lapsi kohdataan henkilökohtaisesti mahdollisimman usein. Kohtaamisissa ja vuorovaikutuksessa lapsi saa väistämättä palautetta itsestään ja samalla nämä tilanteet mahdollistavat välittömän, suullisen palautteenannon (Hätönen & Romppanen, 2005, 13-16). Tiina kertoo alla olevassa esimerkissä henkilökohtaisen huomioinnin ja palautteenannon merkityksellisyydestä.

“Että ne saa niinku sen viikon mittaanki aina jossakin tämmösessä pienessä muodossa sitä tavallaan sitä henkilökohtaista huomiota ja palautetta. Se kantaa hirveen pitkälle” (Tiina)

Konkreettisina palautteenannon välineinä opettajat mainitsivat esimerkiksi tarrat, leimat, sekä pienet viestit ja kehut vihkojen tai kokeiden reunaan. Eräs opettaja koki, että kirjallinen palaute ei kuitenkaan aina yksistään riitä, vaan sen lisäksi tarvitaan verbaalista palautetta, joka mielellään tapahtuu vertaisten läsnäollessa. Alla oleva esimerkki heijastelee behavioristisen psykologian palkitsemisjärjestelmää, jossa annetaan välitön palkinto toivotun käyttäytymisen saavuttamiseksi (vrt. esim. Skinner - operantti ehdollistaminen).

“Siis tarroilla mä oon saanu nää vaikka solmuun. Ja sitten ne tietää, että hyvin tehdystä työstä saa tarran ja sitku sä jäät joskus ilman nii aivan hulluna lisäävät kierroksia ja tekevät paremmin” (Tiina)

Korpinen, Korpinen ja Pollari (1999) toteavat, että luottamuksellisen ja toisia kunnioittavan ilmapiirin luomiseen tarvitaan arviointia, jolla on lapsen itsetuntoa, motivaatiota ja iloisuutta lisäävä vaikutus. He korostavat myös sitä, että rehellinen arviointi lisää oppilaan motivaatiota. (Korpinen, Korpinen & Pollari, 1999, 16.) Arviointi näyttäytyy järjestäytyneissä kasvatusinstituutioissa yhtenä merkittävimpänä palautteenannon muotona, joka nousi esille myös haastatteluaineistosta. Uusi opetussuunnitelma 2014 korostaa arvioinnin merkitystä lapsen myönteisen minäkuvan rakentajana. Opetussuunnitelman mukaan arvioinnin tulee olla monipuolista, jatkuvaa, läpinäkyvää sekä aina oppimis- ja kasvuprosesseja tukevaa. Uudessa arviointikulttuurissa korostuu vertais- ja itsearviointien merkitys kokonaisvaltaisen kehityksen kannalta, jonka puolesta myös konkariopettajat puhuivat. (Opetushallitus, 2014, 15–47.) Itsearviointitaitoihin liittyy läheisesti oman ajattelun ja käyttäytymisen tietoiseksi tekeminen (metakognitio), sen pohtiminen ja siitä keskustelu eli itse-reflektio. Itse-reflektiota voidaan pitää kehittymisen ja oppimisen edellytyksenä, mistä joh-

tuen sen kehittämisen tavoittelu on arvioinnin perspektiivistä hyvin perusteltua. Itsereflektiotaitojen kehittymiseen tarvitaan keskustelua eli dialogista kohtaamista, mistä johtuen arviointiin sisältyy aina vuorovaikutuksellinen ulottuvuus. (Hätönen & Romppanen. 2005, 5–13.) Alla olevassa kappaleessa Pirkko on pohtinut arvioinnin monipuolisuutta ja sitä murrosta, jonka arviointikulttuuri on kohdannut uuden opetussuunnitelman myötä.

“Erilaiset arviointimenetelmät on jees juttu ja niiden kautta voidaan vahvistaa lapsen itsetuntoa ja myönteistä käsitystä itsestä. Elikkä vielä enemmän niinkö, niinkö korostetaan sitä, että, että kuinka monimuotoista se pitää olla, se pitää olla jatkuvaa se arviointi ja sitte niinkö itekki on ottanu erilaisia työkaluja viime syksynä käyttöön. Elikkä sen pitää olla näkyvää ja, ja mää luulen niin, että oppilaatkin nyt vaikka nii, munki oppilailla on käytössä semmonen skilli -itsearviointi, tämmönen tietokonepohjainen alusta“ (Pirkko)

Haastatteluaineistossa keskustelu nähtiin yhdeksi tärkeäksi työvälineeksi tukea lapsen myönteistä minäkuvan muotoutumista. Keskustelu liitettiin osaksi sekä opettajan ja oppilaan että opettajan ja vanhempien välistä kohtaamista sekä kasvatuskumppanuutta. Opettajan ja oppilaan välinen keskustelu tapahtui konkariopettajien mukaan spontaanisti koulun arjen opetus- ja kasvatustilanteissa, mutta myös järjestetyissä arviointikeskusteluissa. Arviointikeskusteluissa on opettajan ja oppilaan lisäksi yleensä läsnä lapsen vanhemmat. Aineistosta nousi esille, että konkariopettajat kokivat arviointikeskustelut hyvänä kasvatuskumppanuuden luomisen ja sen kehittämisen paikkana. Samalla yhteisten tavoitteiden asettaminen lapsen kasvun ja oppimisen tiellä mahdollistuu.

“Sitten me keskustellaan lapsen kanssa, ja keskustellaan yhdessä lapsen ja vanhempien kanssa. Että vanhemmathan sitte monesti niinkö, kun mietitään yhdessä esimerkiksi syksyllä niitä oppimisen suunnitelman tavoitteita niin, jos sieltä nousee, että se minäkuva on vähän tämän tyyppinen, että voitaisko me mieltä, että miten me lähetään tätä niinku tukemaan tätä lasta” (Pirkko)

Luokkayhteisössä tapahtuva keskustelu ja eri osapuolten välinen vuorovaikutus nähtiin merkittävänä osana myönteisen, turvallisen ja hyväksyvän ilmapiirin luomista. Jokaisen konkariopettajan puheesta nousi esille jokin edellä mainituista aspekteista ja ne koettiin jopa yhtenä perusedellytyksenä lapsen myönteisen minäkuvan rakentumiselle. Turvallisen

ja hyväksyvän luokkayhteisön ilmapiiriin muotoutumiseen vaikuttaa omalta osaltaan opettaja, mutta myös oppilaiden välisillä suhteilla nähtiin olevan vaikutusta.

“Kaikella tämmösellä vuorovaikutustaidoilla on hirveän suuri osa. Jos puhutaan luokastakin, et se minäkuva muotoutuu sen luokan ilmapiiriin mukaan. Ne vuorovaikutustaidot, se minäkuva muokkaa sitä... Ja sit se vertaistuki esimerkiksi käytän paljon, mikä sitte taas niinkö pönkittää semmosen lapsen varmaan itsetuntoa tai minäkuvaa kehittää, että hän huomaa, että hänellä joku semmonen vertaistuki tässä luokassa tai verkosto, ettei olla yksin. Ja niinkö mää painotan, pa panostan siihen, että just siihen luokan ilmapiiriin ja siihen henkeen, että se ois myönteinen” (Pirkko)

Korpisen (1990) mukaan opettajan henkilökohtainen minäkuva on yhteydessä siihen, kykeneekö hän ylipäättään tukemaan lapsen myönteisen minäkuvan rakentumista. Lisäksi opettajan minäkuvan laatu vaikuttaa opettajan kykyyn luoda virikkeellisiä, monipuolisia ja vuorovaikutuksellisia oppimisympäristöjä. (Korpinen, 1990, 36–37.) Haastatteluaineistossa yksi haastateltava korosti vahvasti opettajan persoonallisuuden merkitystä opetustyössä, mutta myös muut konkariopettajat tiedostivat opettajan aseman sekä vaikutusmahdollisuudet lapsen suotuisan kasvun ja kehityksen kannalta.

“Mutta toki se opettajan resursseja vaatii, että on aikaa sitte semmoselle keskustelulle. Mutta se varmaan riippuu hirveesti opettajasta ja opettajan persoonasta, että miten niinku suhtautuu tämmösiin minäkuva asioihin” (Pirkko)

“Omallaan esimerkillään sallii sen, tekee virheitä ja myöntää lapsille ne, eikä anna ittestään kuvaa, että on täydellinen... Opettajan asema on vankkumaton... Siis opettajallahan on vaikutusvaltaa, jos se vaan uskaltaa käyttää sitä” (Tiina)

Konkariopettajat kokivat erilaiset työtavat tärkeiksi työvälineiksi tukea lapsen myönteisen minäkuvan muotoutumista. Erilaisten työtapojen kautta oppilas saa onnistumisen kokemuksia, joiden nähtiin vahvistavan lapsen käsitystä itsestä. Esiin nousseita työtapoja olivat aiemmin mainitun keskustelun lisäksi muun muassa tunne- ja draamakasvatus sekä monipuoliset työskentelymallit, kuten ryhmä - ja parityöt. Tämän lisäksi erilaiset koulutukset ja valmiit materiaalipaketit, kuten Lions Quest, KIVA-koulu ja lapset puheeksi- menetelmä

koettiin hyödyllisiksi työvälineiksi. Lisäksi minäkuvan myönteinen rakentuminen ja sen tukeminen nähtiin osaksi hyvinvointia ja mielenterveyttä.

Tämän tutkimuksen pääkäsite eli minäkuva kumpusi opetussuunnitelmasta, joten halusimme kuulla myös opettajien ajatuksia sekä käsityksiä tutkimuksen aiheen ja opetussuunnitelman suhteesta käytännön opetustyöhön. Konkariopettajien yleinen käsitys oli, että opetussuunnitelma kyllä mahdollistaa erityisesti laaja-alaisten oppimistavoitteiden kautta lapsen minäkuvan huomioimisen ja sen tukemisen, mutta sen ei kuitenkaan koettu tarjoavan konkreettisia työvälineitä myönteisen minäkuvan tukemiseen. Haastatteluaineistosta teimme huomion, että uutta opetussuunnitelmaa ja sen sisältöjä ei olla selkeästi vielä sisäistetty, eikä sitä olla otettu täydellisesti käytännön kentällä vielä edes käyttöön.

Alla olevaan taulukkoon (Taulukko 1) olemme koostaneet yhteenvedon konkariopettajien käsityksistä tutkimuksemme teemoista. Taulukosta on nähtävillä fenomenografisen aineistonanalyysin tuloksena tehdyt kategoriajoukot: ylätasen kategoriat eli kuvauskategoriat sekä alatason kategoriat. Yhteenvedoon on koostettu keskeisimmät merkityksenannot, jotka tulivat esille konkariopettajien haastatteluista. Kategoriat on lisäksi jaoteltu tutkimuskysymyksiä mukailleen minäkuvaan liittyviin kategorioihin sekä työvälineisiin liittyviin kategorioihin.

Taulukko 1 Yhteenveto konkariopettajien käsityksistä

Tutkimuksen teemat	Ylätason kategoria	Alatason kategoria
Minäkuvaan liittyvät kategoriat	Minän eri ulottuvuudet	Normatiivinen minäkuva Reaaliminäkuva Suoritusminäkuva Realistinen minäkuva
	Myönteinen minäkuva	Realistinen minäkuva
	Minäkuvan muotoutuminen	Varhaisvuosien merkitys Varhaisvuosien vuorovaikutus- suhteet Temperamentti
Työvälineisiin liittyvät kategoriat	Palaute	Myönteinen palaute Realistinen palaute Verbaali palautteenanto Kirjallinen palautteenanto Arviointi
	Vuorovaikutus	Turvallinen ja hyväksyvä ilmapiiri Keskustelu Opettajan oma minäkuva ja persoona
	Pedagogiset työtavat	Tunnekasvatus Konkreettiset materiaalipaketit Monipuoliset työskentelymallit

5.2 Noviisiopettajien haastatteluaineistosta kootut tutkimustulokset

Tässä alaluvussa käsittelemme kahta tutkimuskysymystämme noviisiopettajille tehtyjen haastattelujen näkökulmasta. Ensiksi käsittelemme ensimmäiseen tutkimuskysymykseen liittyvät teemat minäkuvasta ja sen muotoutumisesta. Ensimmäinen tutkimuskysymyksemme etsi vastausta kysymykseen, *miten luokanopettajat määrittelevät minäkuvan käsitteen*.

Kahta noviisiopettajaa lukuun ottamatta minäkuvan käsitteen määrittely oli informaatioilla suhteellisen monipuolista ja laaja-alaista. Kaksi haastateltavaa, joiden määrittely oli mie-

lestämme suppeaa, kuvailivat minäkuvan käsitettä pääasiallisesti realistisen minäkuvan kautta, joka liitetään yksilön näkökulmasta osaksi myönteistä minäkuvaa. Tällä tarkoitetaan sitä, että myönteisen minäkuvan omaavalla henkilöllä on aina suhteellisen realistinen kuva itsestään. Seuraava katkelma osoittaa realistisen minäkuvan näkyvyyden minäkuvan käsitteen määrittelyssä.

“Noo varmaan se on sitä niinku käsitystä itsestä, että millanen niinku on ja mitkä on omia vahvuuksia ja mitä mitkä on ehkä semmosia missä tarvii kehittyä ja mistä saa niinku hyvää energiaa ja missä kokee olevansa hyvä ja varmaan semmosia” (Kaarina)

Noviisiopettajat, jotka määrittelivät minäkuvan käsitettä monipuolisemmin, oli käsitteen määrittelyssä vahvasti läsnä teoriaan pohjautuvat monet minäkuvan ulottuvuudet. Esiin oli nostettavissa minäkuvan kolmesta päädimensiosta erityisesti reaalinäkökuva ja normatiivinen minäkuva. Näiden lisäksi yksi haastateltava nosti esille myös ihanneminäkuvan, joka on kolmas minäkuvaan liitettävistä päädimensioista. (kts. luku 2.2.) Kuten olemme jo aiemmin tässä tutkimuksessa kuvanneet, nämä kolme ulottuvuutta voidaan jakaa edelleen vielä neljään eri aspektiin (Aho, 1987, 7–13; Aho, 2002, 19–20), joista haastatteluaineistosta esiin nousivat fyysis-motorinen minäkuva, sosiaalinen minäkuva sekä suoritusminäkuva. Yhden noviisiopettajan antamassa monipuolisesta minäkuvan käsitteen määrittelyssä, oli kuitenkin lisäksi havaittavissa viitteitä realistisen minäkuvan sisältöihin. Seuraava katkelma on esimerkki laajasta minäkuvan käsitteen määrittelystä, joka sisältää viitteitä reaalinäkökuvasta, suoritusminäkökuvasta, sosiaalisesta minäkökuvasta sekä fyysismotorisesta minäkökuvasta, mutta siitä voidaan poimia myös realistisen minäkuvan ulottuvuuksia.

“Niin minäkuva niin, että kuka minä olen, mihin minä kuulun, minkälaisia asioita minun elämässäni on, mistä minä tykkään ja mistä minä en tykkää, missä minä olen hyvä, missä minä en ole hyvä. Ja mun mielestä se on aika väkeväki osa sitä minäkuvaa just se, että miten aattelee itsestä, että minkälaista palautetta lapsi itse itelleen antaa. Miten se ottaa vastaan. Niin niin sitä on minäkuva. Se on juuri niinku sitä ajatusta itsestä, mutta se on ajatusta itsestä myös suhteessa siihen koko ympäröivään maailmaan. Mm. Niin ehkä siihen liittyy vielä se, että just mitä äskön sanoin, niin että kuka on ja mistä tykkään ja mikä minä oon suhteessa muihin ja millaisena muut minut näkevät. Että mikä minä oon toisille” (Pauliina)

Noviisiopettajien myönteisen minäkuvan käsitteen määrittelyistä oli kiinnostava huomata, että vaikka realistinen minäkuva nousi esille minäkuvan määrittelyssä, vain yksi noviisiopettaja määritteli myönteistä minäkuvaa realistisen minäkuvan kautta tai edes ylipäänsä liitti realistisen minäkuvan osaksi myönteistä minäkuvaa.

“Myönteinen minäkuva on sillon, ku pystyy ajattelleen itestä niitä hyviä ja huonoja puolia ja suht sillai realistisesti” (Kerttu)

Suurin osa noviisiopettajista määritteli myönteistä minäkuvaa minäpystyvyyden kautta, joka voidaan kyllä nähdä myönteisen minäkuvan lähikäsitteeksi, mutta joka ei sellaisenaan riitä kuvailemaan myönteisen minäkuvan käsitettä. Minäpystyvyys heijastelee yksilön uskoa itseensä, omiin mahdollisuuksiin suhteessa toimintaan ja asetettuihin tavoitteisiin (Bandura, 1995, 1–7). Seuraavassa katkelmassa on selkeästi havaittavissa noviisiopettajan käsitys minäpystyvyyden ja myönteisen minäkuvan suhteesta.

“Niin niin niin tota sillä lapsella on semmonen kuva itestään, että se pystyy niihin asioihin mihin se haluaa pystyvän tai, että se kokee, että sillä on mahdollisuus pystyä niihin asioihin tietyn toiminnan tai vaikka harjottelun kautta. Silleen, että se ei nää niinku, että ei oo silleen, että. Tai on eri asia aatella silleen, että mä en ossaa, mutta mä pystyn kyllä oppimaan ku se, että mä en ossaa ja tuu ikinä oppimaankaan” (Kirsi)

Varhaisvuosien merkitys lapsen minäkuvan muotoutumisessa nousi esille kolmen noviisiopettajan puheista. Tämän tutkimuksen teoreettisessa viitekehyksessä olemme todenneet, että minäkuva lähtee muodostumaan varhaisten kokemusten pohjalle omasta itsestään suhteessa ympäristöön ja toisiin ihmisiin. Jo pieni lapsi alkaa toiminnallaan erottaa itsensä maailmasta, ulkopuolisista ihmisistä ja asioista. Nämä varhaisvuosien kokemukset ovat pohjana minäkuvan rakentumiselle, jossa vuorovaikutus näyttelee suurinta ja merkittävintä osaa. (Yamamoto, 1972, 26–27; Radford & Kirby, 1977, 30–32.) Alla olevassa esimerkissä Leila määrittelee osuvasti minäkuvan muotoutumisen juuria ja vuorovaikutuksen merkityksellisyyttä lapsen varhaisvuosien perspektiivistä.

“No kyllä se ympäristö toki on, se mikä siihen vaikuttaa. Se, että ihan lapselta saakka ne ensimmäiset ihmiset joitten kans. Minust tuntuu, että se on minusta ehkä se mikä eniten vaikuttaa siihen. Mimmosen alun sie oot saanu sun

elämälle, niin se on minusta tavallaan niinku se rakennelman se pohja ja siten siihen lähetään” (Leila)

Vuorovaikutuksen näkökulmasta kaikki noviisiopettajat kokivat palautteen olevan yksi tärkeimmistä elementeistä lapsen myönteisen minäkuvan rakentumisprosessissa. Palaute näyttäytyi haastateltavien puheissa vuorovaikutuksen muotona, jonka kautta yksilö pystyy rakentamaan omaa minuuttaan. Toisilta ihmisiltä tulleiden ulkopuolisten viestien välityksellä yksilö jatkuvasti peilaa omaa itseään suhteessa toisiin ihmisiin ja asioihin, mutta samalla yksilö tarkastelee ja arvioi itseään suhteessa omiin käsityksiin (Mead, 1934, 136–141; Aho, 2002, 17). Seuraavassa katkelmassa informantti kuvailee minäkuvan muotoutumista laajana prosessina, jossa palaute näyttäytyy monisyisenä aspektina.

“Kaikki positiivinen ja negatiivinen mitä se lapsi saa, tai ihminen, olipa nyt lapsi tai ei, ja tota. Kaikki semmonen kirjallinen, suullinen, ilmeet, eleet, kaikki, kaikki. Jotenki koko se oleminen. Että mitä niinku toiset sitä ihmistä vastaan niinku antavat” (Kerttu)

Minäkuvan muotoutumisen prosessinomaisuus tuli esille kolmen noviisiopettajan puheista. He korostivat sitä, että minäkuvan ja erityisesti myönteisen minäkuvan muotoutuminen on jatkuva prosessi, joka vaatii pitkäjänteistä huomioimista ja konkreettista toimintaa. Myönteisen palautteenannon ja vuorovaikutuksen näkökulmasta seuraavassa kappaleessa tulee lisäksi esille yksilöllisen huomioimisen merkitys lapsen suotuisalle kasvulle ja kehitykselle.

“Niin ei sitä kerran kiitoksella paranneta. Sillä saa jonkun pienen murusen, mutta se pitää olla pitkäjänteistä työtä ja miettiä just sen lapsen kohalla, että mistä lähtökohista hän tulee” (Pauliina)

Seuraavaksi lähdemme etsimään noviisiopettajien haastatteluaineistosta vastausta toiseen tutkimuskysymykseen eli siihen, *millaisilla konkreettisilla työvälineillä luokanopettajat kokevat tukevansa lapsen myönteisen minäkuvan rakentumista*. Pyrimme tuomaan esille haastatteluista nousseet pääkohdat ja tärkeimmät elementit sekä nostamaan lukijan nähtävälle merkittävimmät erot ja poikkeavuudet.

Noviisiopettajien haastatteluissa erilaiset palautteen muodot korostuivat merkittävimmin minäkuvan tukemisen työvälineinä. Palautteenannossa tärkeimmiksi tekijöiksi koettiin yksilöllisyys ja realismi, jotka kumpuavat myös tämän tutkimuksen teoreettisesta viite-

kehyksestä. Merkittävänä havaintona teimme, että yksilöllisyyden merkityksellisyydestä puhuivat kaikki noviisiopettajat. Yksilölliseen palautteenantoon liittyy läheisesti henkilökohtaisen kohtaamisen ja vuorovaikutuksen ulottuvuudet, johon palaamme myöhemmin. Nostamme kuitenkin tässä vaiheessa esille palautteen vastaanottamisen problematiikan. Tämän tutkimuksen teoriaosuudessa olemme kartoittaneet palautteen vastaanottamisen reunaehdot aiemmin tehdyn tutkimuksen valossa. Palautteen antajan näkökulmasta on huomioitavaa, että palautteen vastaanottamiseen voi liittyä monitasoisia yksilöllisiä haasteita ja vaikeuksia. Ongelmat voivat liittyä muun muassa lapsen sen hetkiseen minäkuvaan, kognitiiviseen kehityksen tai emotionaaliseen virittyneisyyden tasoon. (Piaget, 1988, 13–43; Vehviläinen, 2014, 168–170; Kivinen & Ristelä, 2001, 96.) Alla olevassa esimerkissä oppilas ei kykene vastaanottamaan lainkaan suullista palautetta. Voidaan kysyä, mitkä tekijät ovat vaikuttaneet tässä tapauksessa palautteen vastaanottamisen vaikeuteen. Mielenkiintoista oli huomata, että lähes identtinen esimerkki tuli ilmi myös toisen, eri koulussa työskentelevän, noviisiopettajan haastattelussa. Tästä päättelimme, että palautteenannon problematiikka on todellakin vahvasti läsnä koulun arjessa.

“Tämä lapsi sattuu olemaan semmonen, joka ei suullista palautetta, semmosta rohkasua ja oikeeseen suuntaan ohjaamista ota vastaan ollenkaan” (Pauliina)

Realistisen palautteen arvo nousi korostetusti esille kahden noviisiopettajan puheista. Myös Sinkkonen (2015) puhuu realistisen palautteenannon puolesta ja korostaa, että palautetta tulisi antaa erityisesti silloin, kun lapsi on nähnyt vaivaa, tai todella ponnistellut jonkin tavoitteen saavuttamiseksi tai sen edistämiseksi. Hänen mielestään yltyöpositiivinen kehuminen voidaan nähdä jopa esteenä lapsen suotuisalle kasvulle ja kehitykselle (Sinkkonen, 2015). Alla olevassa esimerkissä Kirsi on selkeästi määritellyt käsitystään realistisen ja myönteisen palautteen suhteesta sekä liittänyt siihen luontevasti kohtaamisen tärkeyden.

“Jotenki se semmonen oleminen niitten lasten kanssa tai sen lapsen kanssa. Ja niinku semmonen reilu palaute. En mää tarkota sitä, että sitä pitäs koko ajan kehua ja sillee vaan, että rehellisesti antaa sitä palautetta” (Kirsi)

Merkittävänä poikkeavuutena haastatteluaineistosta oli havaittavissa yhden noviisiopettajan käsitys palautteenannon oikea-aikaisuuden merkityksestä. Oikea-aikaisuus on yksi tärkeä aspekti palautteenannon näkökulmasta, joten oli yllättävää huomata, ettei asia noussut useampien opettajien puheesta esille. Valtavaara (2005, 64–67) on muun muassa määritell-

lyt, että ideaali palaute on aina johdonmukaista, välitöntä ja oikea-aikaista. Kirsi jatkaa edellistä esimerkkiään vielä toteamalla, että palautteen tulee olla realistisuuden lisäksi oikea-aikaista.

“Se on se niinku rehellinen oikea-aikanen palaute” (Kirsi)

Noviisiopettajat näkivät vertaispalautteen ja itsearviointin tärkeänä palautteenannon muotona. Näiden tekijöiden puolesta puhuu myös uusi perusopetuksen opetussuunnitelma, jota olemme avanneet tämän tutkimuksen teoreettisessa viitekehyksessä. Itsearviointi ja vertaisarviointi ovat aiempaa selkeämmin ja korostetummin esillä uudessa opetussuunnitelmassa ja ne nähdään tärkeinä taitoina lapsen itseohjautuvuuden ja itsereflektion kehittymisen kannalta (Opetushallitus, 2014, 47–60). Kaarinan esimerkissä on selkeästi havaittavissa, kuinka opettajan ohjauksen kautta lapsi kykenee itse pohtimaan itseään, omaa suoritustaan ja asettamaan omalle toiminnalleen tavoitteita.

“Ja sit mää yleensä kysyn, että ootko sää samaa mieltä tästä palautteesta, että menikö tää sunki mielestä hyvin tai oisko oisitko tässä voimu vaikka nyt käyttää sitä samaa sinnikkyyttä mitä sää käytit siinä jutussa ja tavallaan sil-lain” (Kaarina)

Vaikka itsearviointi oli monen noviisiopettajan huulilla, arviointi itsessään koulun perinteisenä toimintaperiaatteena eli formaalina palautteenantona ei ollut nähtävillä lainkaan haastatteluaineistossa. Arviointia tärkeimmiksi tekijöiksi koettiin yksilöllinen kohtaaminen ja vuorovaikutuksellinen ulottuvuus lapsen myönteisen minäkuvan tukemisessa. Aidon, yksilöllisen huomioimisen merkitys ja arvo nousivat korostetusti esille kolmen noviisiopettajan puheesta. Yksilöllisen huomioinnin ja kohtaamisen kautta lapsi saa palautetta itsestään ja omasta toiminnastaan, joka antaa samalla lapselle rakennusaineita kehittää itseään ja omaa minuutta (Hätönen & Romppanen, 2005, 13–16). Lisäksi vuorovaikutuksen eri ulottuvuuksista esille nousi turvallinen ilmapiiri sekä kunnioitus toisia kohtaan. Kaarina korosti turvallisen ilmapiirin merkitystä ja opettajan roolia sekä asemaa sen saavuttamiseksi. Kirsi puolestaan korosti toisten ihmisten välistä kunnioittamisen tärkeyttä.

“Niin monet kaipasi kuitenkin sitä, semmosta niinkö myönteistä ja hyvää ilmapiiriä ja sitte just vasta luin semmosen, että että tavallaan jos opettaja on ystävällinen niin se viestii semmosta lapselle, että täällä on kaikki hyvin ja ei oo mitään vaaraa, ja täällä on niinkö turvallista” (Kaarina)

“Minkälaisia niitten pitää olla toisiaan kohtaa, miten kohdella toisiaan”
(Kirsi)

Aiemmin kartoitimme palautteen vastaanottamisen problematiikkaa, mutta myös palautteen antamiseen liittyvät ongelmat nousivat esille haastatteluaineistossa. Palautteenannon ongelmat kietoutuvat väistämättä kohtaamiseen, sillä palautteenannossa on aina läsnä vuorovaikutuksellinen ulottuvuus. Useat noviisiopettajat kokivat palautteenannon ja kohtaamisen aikaa vieväksi, raskaaksi ja työlääksi. Jatkuva läsnäolo ja vuorovaikutus näyttäytyivät uuvuttavana tekijänä koulun hektisessä arjessa.

“Mutta se on aika työlästä antaa sitä palautetta ... No se kohtaaminen, seki on työlästä minusta” (Kirsi)

Noviisiopettajien haastatteluaineistosta kaikki esiin nousseet konkreettiset työvälineet liittyivät vahvasti palautteenantoon. Yksi opettaja avasi Wilman näkyvyyttä opettajan työn näkökulmasta, ja työvälineenä Wilma voidaan sijoittaa kasvatuskumppanuuden sekä palautteenannon välimaastoon. Opettajat ovat käyttäneet myönteisen minäkuvan tukemisessa monipuolisia konkreettisia ja näkyviä pedagogisia keinoja, joista Wilman lisäksi mainittiin tarrat ja muut palkinnot sekä erilaiset tavoitteiden seurantaan tarkoitetut symbolit ja kuviot, kuten onnistumisen puu, liikennevalot sekä etenevä bussi. Pauliina kertoo alla olevassa katkelmassa esimerkin tällaisesta konkreettisesta työvälineestä, onnistumisen puusta, joka perustuu asetettujen tavoitteiden seurantaan.

“Semmonen onnistumisen puu, johon tota saa liimata aina lehen ku on onnistunu ja siihen lehteen kirjoitetaan, että mikä onnistu. Ja ne on hyvin monenlaisia ne onnistumiset siellä” (Pauliina)

Kaikki noviisiopettajat korostivat puheissaan, että työtapojen monipuolisuus ja vaihtelevuus ovat tärkeitä lapsen suotuisan kehityksen tukemisessa ja minäkuvan muotoutumisessa. Opettajat tiedostivat, että jokaisella oppilaalla on yksilöllinen tapa oppia ja omaksua asioita, mistä johtuen on tärkeää tukea monenlaisia oppimistyylejä ja erilaisia oppijoita.

“Vaan se, että, kun kaikki oppilaat ei kuitenkaan opi sillä tavalla. Ja kaikille se ei oo se kaikista mieluisin, niin et ois monenlaista. Kokkeiltais vähän erilaisia juttuja niin, että jokainen sais ees joskus semmosen mieleisen” (Leila)

Monipuolisten työtapojen lisäksi kaksi opettajaa pitivät vastuun jakamista ja sen antamista oppilaille tärkeänä. Monipuoliset työskentelytavat mahdollistavat vastuun jakamisen oppilaille, joiden kautta he voivat saada haasteita oppimiseensa ja kehittää osaamistaan sekä omaa minuuttaan. Kertun puheessa painottuu vastuun jakamisen tärkeys ja lapsen toimijuuden eli subjektiivisuuden korostaminen.

“No siis ensimmäisenä tulee mieleen just niinku kaikki työskentelymenetelmät mitä vaikka niinku valitsee, valitsee käyttöön millä opettaa, että lapsetki pääsee niinkö tekemään, että jos ne vaan istuu siellä niin ei se välttämättä pääsee niitä niinku parhaita puoliaan näyttämään” (Kerttu)

Teoreettisessa viitekehyksessä olemme tuoneet esille opettajan vaikutusmahdollisuudet lapsen elämässä olevana merkittävänä henkilönä. Kaikki noviisiopettajat olivat tietoisia opettajan roolista sekä asemasta lapsen kehitykselle ja kasvulle. Tämän lisäksi yksi informantti nosti esille opettajan oman minäkuvan merkityksen lapsen myönteisen minäkuvan tukemisprosessissa. Korpisen (1990, 36–37) mukaan opettajan henkilökohtainen minäkuva on suorassa yhteydessä siihen, kykeneekö opettaja omalta osaltaan tukemaan lasta kasvun ja kehityksen tiellä kohti myönteisesti rakentunutta käsitystä itsestä. Opettaja nähtiin Kirsin puheessa merkittävänä roolimallina, jonka toiminnalla on kauaskantoiset seuraukset lapsen elämän mittaisella polulla.

“Opettajalla on aivan älyttömän suuri rooli. Jos niinku miettii muita jotaki ammattilaisia ketä kohtaa. Ite on kohannu lapsena, niin ei niitä muista muinaakaan. Mutta sitten niinku opettajan sää muistat. Opettaja viettää ihan älyttömän ajan tuota niitten lasten kanssa ja musta siinä on niinku. Musta se on vähän pelottavaa jopa se vastuu mikä siinä on” (Kirsi)

Yhtä noviisiopettajaa lukuun ottamatta, informanttien puheissa oli havaittavissa selkeää epävarmuutta suhteessa opetussuunnitelmaan ja tämän tutkimuksen aiheeseen. Tästä huolimatta, noviisiopettajat näkivät, että uusi opetussuunnitelma 2014 kuitenkin mahdollistaa lapsen myönteisen minäkuvan tukemisen erityisesti laaja-alaisten oppimiskokonaisuuksien kautta. Liikunnan luonteen muututtua laaja-alaisten oppimistavoitteiden myötä kokonaisvaltaisemmaksi, koettiin sen tukevan merkittävästi yksilöllistä sekä monipuolista oppimista. Liikunta nousi esille haastatteluaineistosta kolmen eri opettajan puheissa. Alla olevassa esimerkissä Leila kuvailee opetussuunnitelman tasolla tapahtunutta kehitystä suhteessa myönteisen minäkuvan tukemiseen ja sen muotoutumiseen.

“Esimerkiksi liikunnassa niin ei enää oo pelkkiä piippi-testejä tai pelkkää niinkö cooperin juoksemista. Että siinä niinkö koitetaan, että, tai että se ei oo se, että nyt on jalkapallo ja osaatko jalkapalloa, vaan se on se, että osaatko nyt käsitellä palloa. Ja niinku et kyllä se siinä mielessä mun mielestä oikeestaan minäkuvan kannalta jos kattoo niin se on oikeestaan menny parempaan suuntaan” (Leila)

Lopuksi haluamme vielä nostaa esille haastatteluaineistosta noviisiopettajien yleisen kokemuksen minäkuvan tukemisen merkityksestä. Tutkimuksen aihe koettiin tärkeäksi ja mielenkiintoiseksi sen jatkuvan ajankohtaisuuden vuoksi. Lisäksi noviisiopettajat kokivat, että hyvinvointi on saanut tässä ajassa sekä yhteiskunnassa merkittävän aseman, joka näkyy myös opetuksen ja kasvatuksen kentällä kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin korostamisena. Lasten henkistä, psyykkistä ja fyysistä hyvinvointia pidetään yhtenä kasvatuksellisena tavoitteena ja osittain jopa tärkeämpänä tekijänä kuin spesifiä, ainekohtaista osaamista.

Alla olevaan taulukkoon (Taulukko 2) olemme koostaneet yhteenvedon noviisiopettajien käsityksistä tutkimuksemme teemoista, samoin kuten konkariopettajien käsityksistä. Taulukosta on nähtävillä fenomenografisen aineistonanalyysin tuloksena tehdyt kategorijoukot: ylätasen kategoriat eli kuvauskategoriat sekä alatasen kategoriat. Yhteenvetoon on koostettu keskeisimmät merkityksenannot, jotka tulivat esille noviisiopettajien haastatteluista. Kategoriat on lisäksi jaoteltu tutkimuskysymyksiä mukaillen minäkuvaan liittyviin kategorioihin sekä työvälineisiin liittyviin kategorioihin.

Taulukko 2 Yhteenveto noviisiopettajien käsityksistä

Tutkimuksen teemat	Ylätason kategoria	Alatason kategoria
Minäkuvaan liittyvät kategoriat	Minän eri ulottuvuudet	Normatiivinen minäkuva Reaaliminäkuva Ihanneminäkuva Fyysis-motorinen minäkuva Sosiaalinen minäkuva Suoritusminäkuva Realistinen minäkuva
	Myönteinen minäkuva	Minäpystyvyys
	Minäkuvan muotoutuminen	Varhaisvuosien merkitys Varhaisvuosien vuorovaikutussuhteista saatu palaute Muotoutumisen prosessin-omaisuus
Työvälineisiin liittyvät kategoriat	Palaute	Yksilöllinen palaute Realistinen palaute Vertaispalaute Itsearviointi
	Vuorovaikutus	Yksilöllinen huomiointi Opettajan minäkuva ja persona Toisia kunnioittava ja hyväksyvä ilmapiiri
	Pedagogiset työtavat	Wilma Konkreettiset symbolit ja kuviot Monipuoliset työskentelytavat

5.3 Konkariopettajien ja noviisiopettajien käsitysten vertailu

Seuraavaksi vastaamme kolmanteen tutkimuskysymykseen eli siihen, *miten vasta kentälle tulleiden noviisiopettajien ja kauan työelämässä olleiden konkariopettajien käsitykset minäkuvasta ja käytössä olevista työvälineistä ovat suhteessa toisiinsa*. Avaamme ensin molempien opettajaryhmien eli noviisi- ja konkariopettajien haastatteluaineistojen samankaltaisuuksia, jonka jälkeen siirrymme tarkastelemaan opettajien puheissa esiin nousseita merkittäviä eroavaisuuksia.

Samankaltaisuuksia noviisi- ja konkariopettajien haastatteluaineistossa oli löydettävissä useita. Emme kuitenkaan koe mielekkääksi lähteä avaamaan jokaista pientäkin samankaltaisuutta, jotka tulivat esille opettajien puheissa, vaan keskitymme tarkastelemaan aineistojen merkittävimpiä ja laajimpia yhtäläisyyksiä. Minäkuvan määrittelyssä oli epävarmuutta sekä vaikeuksia kaikilla opettajainformanteilla. Käsite koettiin sen laajuuden sekä monisyisen luonteen vuoksi haastavaksi määritellä selkeästi ja johdonmukaisesti. Opettajien puheissa minäkuva määriteltiin pitkälti realistisen minäkuvan käsitteen kautta, joka kertoi osan opettajan tietämättömyydestä suhteessa minäkuvan spesifisiin teoreettiseen määritellyyn. Teoreettisesti tarkasteltuna opettajilla oli kuitenkin selkeä näkemys minäkuvasta jatkuvana prosessina sekä suhteellisen vankka tietämys minäkuvan muotoutumisen juurista ja varhaisvuosien merkityksestä lapsen minäkuvan rakentumiselle. Erityisiksi tekijöiksi nousivat varhaisvuosien vuorovaikutussuhteet, perheen ja kodin sekä vertaissuhteiden merkitys.

Opettajat kokivat, että kaiken opetuksen sekä kasvatuksen ja sitä kautta myös minäkuvan tukemisen lähtökohtana voidaan pitää opettajan omaa persoonaa. Myönteisen minäkuvan tukemisen näkökulmasta merkittävimiksi työvälineiksi nähtiin myönteinen ja realistinen palaute, joiden ajateltiin hiljalleen vahvistavan lapsen myönteistä käsitystä itsestä. Opettajilla oli käytössä monia erilaisia konkreettisia työvälineitä, jotka koettiin palautteen lisäksi tärkeiksi aspekteiksi minäkuvan rakentumisen kannalta. Mielenkiintoista oli huomata, että niinkin pieni asia kuin tarrat kumpusivat monien informanttien haastatteluista.

Tutkimusaineistossa eroja noviisi- sekä konkariopettajien välillä oli havaittavissa niin minäkuvan määrittelyssä kuin minäkuvan tukemisen mahdollistavien työvälineiden tarkastelussa. Konkariopettajien puheissa oli selkeästi nähtävillä minäkuvan käsitteen määrittely sekä tarkastelu sen lähikäsitteiden kautta. Konkariopettajat sekoittivat usein itsetunnon harhaanjohtavasti minäkuvan käsitteeseen, mutta noviisiopettajien aineistosta puolestaan itsetunto nousi esiin vain muutama otteeseen ja silloinkin perustellusti. Alla olevassa katkelmassa noviisiopettaja Pauliina erottelee minäkuvan ja itsetunnon käsitteen toisistaan sekä osoittaa tietämystään käsitteiden välisestä suhteesta.

“Minäkuva, itsetunto, jotka ehkä mun mielestä jossain määrin on, niillä on yhteyksiä niillä sanoilla, käsitteillä toisiinsa” (Pauliina)

Konkariopettajien puheissa esiin nousi temperamentin arvottaminen ja sen merkitys toisaalta minäkuvan rakentumiseen, mutta myös opettajan näkökulmasta sen tukemisen vai-

keuteen. Noviisiopettajat eivät viitanneet missään yhteydessä temperamentin käsitteeseen tai ylipäättään eri luonteenpiirteisiin puhuttaessa lapsen minäkuvan tukemisesta.

Minäkuvan tukemiseen käytettävistä työvälineistä formaali arviointi sai suuren painoarvon konkariopettajien haastatteluaineistossa. Noviisiopettajat hädin tuskin sivusivat perinteisenä pidettyä, kasvatustieteissä tapahtuvaa arviointia tai sen merkitystä lapsen minäkuvan rakentumiselle. Arvioinnin näkökulmasta on kuitenkin huomioitavaa, että itsearviointi oli hyvin edustettuna molempien opettajaryhmien haastatteluaineistossa. Lisäksi yhtenä merkittävänä erona koemme sen, että uudesta opetussuunnitelmasta huolimatta kasvatuskumppanuus ja sen merkitys lapsen minäkuvan tukemisessa nousi esille vain konkariopettajien haastatteluaineistosta. Konkariopettajat puhuivat suoraan siitä, että koulun ja kodin välisellä sujuvalla yhteistyöllä on merkitystä lapsen kokonaisvaltaisen kehityksen ja kasvun tiellä.

Alla olevaan taulukkoon (Taulukko 3) olemme koostaneet yhteenvedon konkari- ja noviisiopettajien käsityksien suhteesta toisiinsa. Taulukossa on avattu ensimmäisessä sarakkeessa opettajien käsitysten välisiä yhteneväisyyksiä sekä toisessa sarakkeessa käsitysten välisiä eroja. Lisäksi taulukko on jaettu horisontaalisesti tutkimuskysymyksiä mukaillen minäkuvan käsitteeseen liittyviin seikkoihin sekä lapsen minäkuvan tukemisen työvälineitä koskeviin asioihin.

Taulukko 3 Yhteenveto konkari- ja noviisiopettajien käsityksistä suhteessa toisiinsa

Tutkimuksen teemat	Yhteistä	Eroavaisuudet
Minäkuvan käsite	<ul style="list-style-type: none"> - Käsitteen määrittely haastavaa - Minäkuvan määrittely realistisen minäkuvan kautta - Varhaisvuosien merkitys minäkuvan muotoutumisprosessissa 	<ul style="list-style-type: none"> - Konkariopettajat sekoittivat minäkuvan lähikäsitteisiin - Konkariopettajat arvottivat temperamentin osana minäkuvaa
Työvälineet lapsen myönteisen minäkuvan tukemisessa	<ul style="list-style-type: none"> - Opettajan oman persoonan vaikutus - Myönteisen ja realistisen palautteen merkitys - Itsearviointi tärkeää - Konkreettiset työvälineet tukena 	<ul style="list-style-type: none"> - Konkariopettajat korostivat formaalia palautteenantoa kuten arviointia - Noviisiopettajat korostivat yksilöllistä kohtaamista - Konkariopettajat korostivat koulun ja kodin välistä yhteistyötä

6 JOHTOPÄÄTÖKSET

Tässä luvussa kokoamme yhteen tiivistetysti tutkimusaineiston analysoinnin tuloksena syntyneet johtopäätökset. Käsittelemme aiheita ja teemoja jo tutussa järjestyksessä eteneväällä minäkuvasta kohti myönteisen minäkuvan tukemisessa käytettyjä työvälineitä, jonka jälkeen kokoamme vielä johtopäätökset konkari- ja noviisiopettajien käsitysten välisestä suhteesta.

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli tuoda esille luokanopettajien käsityksiä myönteisestä minäkuvasta ja konkreettisista, käytössä olevista työvälineistä tukea lapsen myönteisen minäkuvan rakentumista. Halusimme kerätä yksityiskohtaista ja tilannekohtaista tietoa, jossa myönteinen minäkuva tulee esille juuri sellaisena kuin opettajat sen tietyssä tilanteessa kokevat. Tilannekohtaisen tiedon kautta pyrimme selvittämään, ovatko luokanopettajat ylipäättään tietoisia oppilaan minäkuvan rakentumiseen liittyvistä prosesseista ja niiden tukemisen mahdollisuuksista.

Tutkimuksen lähtökohtana oli kolme tutkimusongelmaa. Ensimmäinen tutkimuskysymys kuului, *miten luokanopettajat määrittelevät minäkuvan käsitteen*. Vastauksena ensimmäiseen tutkimuskysymykseen tämän tutkimuksen tuloksina voidaan esittää, että opettajien puheissa erityisesti minäkuvan käsitteen määrittely koettiin säännönmukaisesti haastavana ja vaikeana tehtävänä. Yksikään opettaja ei ainakaan haastattelutilanteessa kyennyt tuomaan esille, että olisi ollut tietoinen minäkuvan teoreettisesta määrittelystä, vaikka yleisesti ottaen asia koettiin hyvin tärkeäksi teemaksi. Myönteinen minäkuva oli puolestaan selkeämmin ja teoreettisemmin jäsentynyt opettajien kokemus- ja käsityksperustassa. Useimmiten myönteistä minäkuvaa määriteltiin realistisen minäkuvan kautta, mikä on luontainen osa myönteisesti rakentunutta minäkäsitystä. Toisin sanon, opettajien käsityksissä myönteiseen minäkuvaan liitettiin poikkeuksetta realistinen käsitys itsestä, jolloin yksilön tiedot omista heikkouksista ja vahvuuksista ovat kohtuullisessa tasapainossa toisiinsa nähden. Tämän lisäksi opettajat tiedostivat myönteiseen minäkuvan muotoutumiseen vaikuttavien tekijöiden, kuten varhaisten vuorovaikutussuhteiden ja niiden kautta saadun palautteen merkityksestä minäkuvan rakentumisprosessissa. Lisäksi opettajat kokivat, että minäkuvan muotoutumisen jatkuvuuden ja sen prosessinomaisen luonteen kautta opettajalla on suuri merkitys ja painoarvo lapsen kasvun sekä kehityksen tukemisessa.

Toisen tutkimuskysymys kautta selvitimme, *millaisilla konkreettisilla työvälineillä luokanopettajat kokevat tukevansa lapsen myönteisen minäkuvan rakentumista*. Työvälineitä määriteltessä opettajien puheissa korostui vuorovaikutuksen monet eri ulottuvuudet. Palautteen kiistaton merkitys lapsen, ja ylipäätään ihmisen kehitykselle, oli opettajien puheissa selkeästi läsnä. Opettajat painottivat, että monipuolinen palaute, joka sisältää suullisen sekä kirjallisen palautteenannon aspekteja, on tärkeää oppilaiden oppimismotivaatiolle sekä ihmisenä kasvamiselle. Lisäksi realistisuus sekä kielteisen ja myönteisen palautteen suhde nousi usein esille opettajien puheissa. Liiallisella kehumisella tai päinvastoin jatkuvalla torumisella ei nähty olevan kauaskantoista kehitystä ja kasvua edistävää vaikutusta, vaan pikemminkin niiden koettiin kääntyvän vasten tarkoituksperiään. Vuorovaikutuksen näkökulmasta yksilöllinen huomiointi, henkilökohtainen, aito kohtaaminen sekä välittäminen koettiin merkityksellisiksi työvälineiksi. Jokaisen oppilaan yksilöllisen tuntemisen kautta jokaiselle lapselle voidaan tarjota hänen kehityksensä mukaista opetusta sekä hänen vahvuuksiaan ja heikkouksiaan voidaan tukea oikealla tavalla.

Haastatteluaineistosta nousi esille, että opettajat olivat tietoisia lapsen minäkuvan rakentamiseen vaikuttamisen tiedostamattomasta aineksesta koulun arjessa. Opettajien mukaan minäkuvan tukemista tapahtuu jatkuvasti arjen eri käytännöissä – tarkoituksenmukaisesti kuin tahattomasti. Lapsen minäkuvan rakentumista voidaan kuitenkin tukea etukäteen suunnitelluilla oppitunneilla. Tämän kaltaisia minäkuvaan liittyviä sisältöjä tuli esille erityisesti uskonnon opetuksen oppiainesisällöissä, linkittyen esimerkiksi uskonnon eettiseen kasvatukseen. Tunnekasvatus nousi lisäksi merkittäväksi työvälineeksi, jonka kautta on mahdollista pureutua minäkuvaan ja sen tukemiseen antaen samalla oppilaille välineitä itsereflektioon sekä oman minuuden tarkasteluun.

Kolmas tutkimuskysymys oli, *miten vasta kentälle tulleiden noviisiopettajien ja kauas työelämässä olleiden konkariopettajien käsitykset minäkuvasta ja käytössä olevista työvälineistä ovat suhteessa toisiinsa*. Aineistosta oli selkeästi nähtävillä eroavaisuuksia noviisi- ja konkariopettajien käsitysten välillä. Havaittavissa oli, että konkariopettajat ovat itse eläneet ja kasvaneet aikana, jolloin behavioristinen oppimiskäsitys oli valtaapitävässä asemassa, ja jonka mukaan oppiminen nähdään ulkoapäin ohjattavissa olevana käyttäytymisen muutoksena. Konkariopettajien puheissa korostui erilaiset palkitsemisjärjestelmät sekä perinteiset arviointimenetelmät, kuten kokeet lapsen myönteisen minäkuvan tukijana. Haastatteluaineistosta oli selkeästi tulkittavissa konkariopettajien oppimiskäsitys, joka noudatti hyvin yksinkertaista mallia: ”kun opettaja opettaa niin oppilas oppii”. Konka-

riopettajissa oli lisäksi havaittavissa muutosvastaisuutta, joka liittyi erityisesti uuteen opetussuunnitelmaan. Esille nousi muun muassa mielipide siitä, että uusi opetussuunnitelma tuskin muuttaa kenenkään opettajan opetuskäytänteitä. Tämän lisäksi saimme suoria mielipiteitä siitä, että uusi opetussuunnitelma koettiin huonoksi ja jopa täysin surkeaksi. Novii-siopettajat puolestaan painottivat puheissaan enemmän oppilaan subjektiivista ja aktiivista toimijuutta, joka kumpuaa tällä hetkellä vallitsevasta oppimiskäsityksessä eli sosiokonstruktivismista. Siinä yksilö nähdään aktiivisena tiedon rakentajana, oman elämänsä ja sitä kautta myös oman oppimisensa ”päätähtenä”. Sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys tuli noviisiopettajien puheissa esille muun muassa siten, että heidän puheissa korostui lapsilähtöisyys, sekä oppimisen yksilöllinen vastuunkannon näkökulma.

7 TUTKIMUKSEN EETTISYYS JA LUOTETTAVUUS

“Tieteellinen tutkimus voi olla eettisesti hyväksyttävää ja luotettavaa ja sen tulokset uskottavia vain, jos tutkimus on suoritettu hyvän tieteellisen käytännön edellyttämällä tavalla”. Hyvän tieteellisen käytännön ohjeet ja periaatteet ovat laatineet tutkijayhteisö, jolle kuitenkin Suomen lainsäädäntö on määritellyt tietyt rajat. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2012, 6.)

Ihmistieteiden eettiset periaatteet ja normit perustuvat pääsääntöisesti neljään eri periaatteeseen, joita ovat hyöty-, vahingon välttämisen-, autonomian kunnioittamisen- ja oikeudenmukaisuuden periaate. Näitä periaatteita on kehitetty ihmistieteissä siten, että mukana on yleensä myös tieteen sisäisen etiikan periaatteita, kuten avoin ja rehellinen tieteen tekemisen menetelmien noudattaminen. Lisäksi normeihin liitetään kaikissa tapauksissa tutkittavia koskevien tietojen luottamuksellisuuden turvaamisen periaate. Ihmistieteiden eettiset normit jaetaan yleensä kolmeen eri aspektiin eli totuuden etsimistä ja tutkimuksen luotettavuutta koskeviin normeihin, ihmisarvon kunnioittamiseen liittyviin normeihin ja tutkijoiden keskinäisiä suhteita ilmentäviin normeihin. Aineiston hankintaan ja tutkimusaineistoon liittyvät edelleen sekä ihmisarvon suojeluun liittyvät normit, että tutkimuksen luotettavuuteen liittyvät normit. (Kuula, 2006, 58-60.) Tässä luvussa käsittelemme näitä eettisiä periaatteita ja normeja yhdessä tutkimuksen luotettavuuden kanssa. Olemme jakaneet luvun kahteen eri alalukuun, joissa käsittelemme erikseen ensin eettisyyttä, jonka jälkeen siirrymme tutkimuksen luotettavuuden tarkasteluun. On kuitenkin huomioitava, että jaottelustamme huolimatta nämä kaksi aspektia kietoutuvat toisiinsa ja niitä voitaisiin tarkastella myös yhdessä. Selkeyden vuoksi olemme kuitenkin päättäneet käsitellä aiheita erikseen.

7.1 Tutkimuksen eettisyys

Tutkimusetiikkaa voidaan tarkastella ikään kuin kahdesta eri näkökulmasta. Toisessa ääripäässä on tutkimuksen teknisluontoiset seikat kuten anonymiteettiongelmat, haastateltavien informointi, aineiston keräämiseen liittyvät aspektit ja muut samankaltaiset tutkimuksen teknisiin asioihin liitettävät näkökulmat. Toisessa ääripäässä taas nähdään tutkimusetiikka

metodologisena asiana. Tällöin tarkastellaan enemmän muun muassa tutkimuksessa tehtyjä valintoja moraalisesta näkökulmasta ja keskitytään tutkimusaiheen valintaan liittyviin eettisiin seikkoihin. (Tuomi & Sarajärvi, 2003, 125.) Tässä luvussa ja omaa tutkimustamme tarkastellessa olemme keskittyneet enemmän teknisluonteisiin seikkoihin, mutta olemme tietoisia siitä, että tutkimuksemme aiheen valinta on jo lähtökohtaisesti noussut meistä yksilöinä ja meidän ajatuksistamme, ja on jo tämän vuoksi eettisyyteen liittyvä valinta. Tuomi ja Sarajärvi (2003, 126) toteavat, että aiheeseen liittyvät eettiset kannanotot ovat aina läsnä tutkimuksessa, tiedosti tutkija sitä tai ei.

Eettiset kysymykset ovat aina yhteydessä tutkimuksen uskottavuuteen (Tuomi & Sarajärvi, 2003, 129), joka on myös yksi tutkimuksen luotettavuuden kriteeri (Eskola & Suoranta, 1998, 212). Koska tutkimuksen uskottavuus on meille tärkeää, olemme ottaneet huomioon tutkimuksen eettisyyden useilla eri tavoilla ja olemme olleet tietoisia tutkimuksen eettisistä kysymyksistä koko prosessin ajan. Jo itse tutkimuksen tarpeellisuus on yksi eettinen periaate, ja jotta tutkimus olisi eettisesti hyväksytty, täytyy sen tekeminen olla perusteltua ja tutkimuksella tulee olla arvo itsessään. (Miles & Huberman, 1994, 290–291.)

Tutkimuksen tekemisessä yksi merkittävimmistä eettisistä kysymyksistä liittyy aineiston keruuseen ja sen käsittelyyn. Tutkimusetiikan näkökulmasta tärkeää on yleinen tarkkuus ja huolellisuus tutkimustyössä, erityisesti tulosten tallentamisessa ja niiden esittämisessä sekä tulosten arvioinnissa (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2012, 6). Tutkimustyön luotettavuuden takaamiseksi olemme antaneet jokaiselle haastatteluun osallistuvalla allekirjoitettavaksi tutkimuseettisen neuvottelukunnan vaatiman tutkimuslupalomakkeen (LIITE 1), jossa on esitetty kaikki oleellinen tieto tutkimukseemme liittyen; tutkijoiden yhteystiedot, tutkimuksen taustatiedot, tutkimusaineiston säilyttäminen, tutkimuksen tarkoitus, tavoite ja merkitys, menettelyt, joiden kohteeksi tutkittavat joutuvat, tutkimustulosten käyttötarkoitus, tutkittavan oikeudet sekä tutkittavan suostumukseen liittyvät ehdot. Tutkimuslupalomakkeessa on selvitetty myös tutkittavien anonyymiys eli toisin sanoen keskeisten tunnistusten poistaminen tai muuttaminen, joka on yksi tärkeimmistä eettisistä periaatteista tutkimusta tehdessä. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2012, 6; kts. myös Kvale, 1996, 111.)

Anonyymiudesta huolehtiminen on yksi tunnetuimmista tutkimuseettisistä normeista ihmistieteissä ja useimmiten sitä pidetään jopa itsestään selvänä lähtökohtana tutkimusaineiston käsittelyyn ja sen julkaisuun liittyvissä sopimuksissa. Huolehdimme, että tutkittavam-

me säilyvät anonyymeina ja heitä ei voida tunnistaa tutkimuksestamme, jolloin suojelemme tutkittavia mahdollisilta negatiivisilta seurauksilta, jota heidän tunnistamisensa tutkimusjulkaisussa saisi aikaan. Tunnistamiseen liittyvät vahingot voidaan liittää yksilöiden lisäksi myös esimerkiksi tiettyihin ihmisryhmiin tai paikkakuntiin, mistä johtuen asiaa on syytä tarkastella laajasta perspektiivistä käsin. Tunnistamisen lisäksi olennaista on myös pohtia sitä, miten tutkijana kirjoittaa tutkittavistaan ja mistä asioista ylipäättään kirjoittaa tunnistettavasti. Kriittisestä tutkimusotteesta huolimatta kirjoitustyylissä on aina hyvä välttää negatiivisuutta, yksipuolisuutta tai epäkunnioittavia tapoja ilmaista asioita. Tavoitteena ja tutkimuksen tekemisen lähtökohtana voidaan pitää tutkittavien ymmärtämistä ja tutkittavan kohteen selittämistä. Tutkijana on siis syytä huomioida, että pelkästään jo teksteistä ja kirjoitustavasta välittyy aina tutkijan arvostus tutkittavia kohtaan. (Kuula, 2006, 200–206; kts. myös Miles & Huberman, 1994, 292–293; Lichtman, 2013, 52.) Aineiston säilytys tukee osaltaan haastateltavien anonymiteettiä. Säilytys tulee toteuttaa tieteelliselle tiedolle asetettujen vaatimusten mukaisesti eli toisin sanoen aineisto on vain tutkijoiden saatavilla. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2012, 6; kts. myös Kvale, 1996, 111.) Huolellinen säilytys takaa sen, että aineisto pystyy tutkijoiden hallussa.

Tutkittavilla tulee aina olla mahdollisuus valita, haluaako osallistua tutkimukseen vai ei. Itsemääräämisoikeuden mukaan tutkittavilla on vapaus tehdä omaan itseensä ja elämäänsä liittyviä päätöksiä sekä oikeus määrätä suhteistaan toisiin ihmisiin. Tämän mukaan yksilö voi sopia tutkimussuhteen ja luottaa tutkijalta saamaansa suojaan sekä kunnioitukseen. Vapaaehtoisuus nähdään ehdottomana tekijänä, jonka mukaan tutkittavilla tulee olla mahdollisuus valita osallistumisen tai osallistumattomuuden väliltä. (Kuula, 2006, 86–87; kts. myös Lichtman, 2013, 53.) Tutkijan tehtävänä on myös huolehtia siitä, että tutkittava on varmasti ymmärtänyt oikeutensa eikä esimerkiksi kieli oli ymmärryksen esteenä (Lichtman, 2013, 53). Edellä mainitut lähtökohdat olivat läsnä haastatteluaineistoa kerätessä. Ennen haastattelun aloittamista selvitimme haastateltaville heidän oikeutensa keskeyttää haastattelun eteneminen ja päättää tutkimukseen osallistuminen milloin tahansa ilman selvitystä.

Tutkimustietoon liittyvää vaitiolovelvollisuutta pidetään ammattieettisenä itsestäänselvyytenä, johon harvemmin tarvitaan juridisia toimenpiteitä. Muutamia näkökulmia on kuitenkin hyvä tuntea ja nostaa esille. Tämän tutkimuksen näkökulmasta vaitiolo- ja salassapito-velvollisuudella tarkoitetaan sitä, että tutkijoina emme saa kertoa tutkittavista tai yksityiskohtaisista seikoista, liittyen heidän haastatteluun, ulkopuolisille tekijöille. Tutkijan on

pidättäydettävä alusta loppuun saakka tutkijan roolissa, eikä kerättyä tietoa saa luovuttaa tai käyttää muuhun kuin tutkimuksen tarkoitukseen. (Kuula, 2006, 90–93; kts. myös Lichtman, 2013, 50.)

Olemme tietoisia siitä, että lähdemateriaalin valintaan liittyy paljon eettistä pohdintaa. Tekijänoikeudelliset lähtökohdat nivoutuvat tutkimuksen tekemiseen sekä lainsäädännöllisesti, mutta ennen kaikkea tutkimuseettisesti. (Kuula, 2006, 66–70.) Tutkijan etiikkaan ja moraalikäsitteeseen liittyy läheisesti lähteiden sekä lähdeviittausten rehellinen ja asianmukainen käyttö sekä toisten tutkijoiden tekemän työn ja julkaisujen kunnioittaminen (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2012, 6; Tuomi & Sarajärvi, 2003, 130; Kuula 2006, 66–70). Tutkimuksen tekemisessä olemme noudattaneet tieteen tekemiselle asetettuja asianmukaisia vaatimuksia, kunnioittaneet tekijänoikeuksia ja yleisesti noudatettavia hyviä tapoja. Tutkijana on hyvä huomioida, että tieteellisessä kirjoittamisessa lähdemateriaalin valintojen kautta tutkijoiden oma ääni tulee esille. Tutkimuksessamme olemme pyrkineet valitsemaan lähteet siten, että ne edustavat mahdollisimman objektiivisesti tutkimaamme aihetta ja emme ole jättäneet mitään löytämiämme lähteitä pois vääristääksemme tutkimustuloksia. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2012, 6; Tuomi & Sarajärvi, 2003, 130.)

7.2 Tutkimuksen luotettavuus

Kuten tutkimuksen etiikkaa tarkasteltaessa, myös tutkimuksen luotettavuuden näkökulmasta on olemassa erilaisia käsityksiä siitä, mikä on tutkimuksen luotettavuuden kannalta olennaista (Tuomi & Sarajärvi, 2003, 131). Laadullisesta tutkimuksesta puhuttaessa kuitenkin aina esiin nousevat kysymykset objektiivisesta tiedosta ja totuudesta (Peräkylä, 1998, 201). Olemme käsitelleet tutkimuksen luotettavuutta näiden kahden lähtökohdan lisäksi myös tutkimusaineiston luotettavuuden sekä tutkimusparina työskentelyyn liittyvien aspektien näkökulmasta. Yleensä tutkimuksen luotettavuudesta puhuttaessa törmää käsitteisiin validiteetti ja reliabiliteetti, mutta niiden käyttö laadullisen tutkimuksen kentällä on ristiriitainen (Tuomi & Sarajärvi, 2003, 133). Validiteetin ja reliabiliteetin nähdään vastaavan lähinnä vain määrällisen eli kvantitatiivisen tutkimuksen tarpeita (Tuomi & Sarajärvi, 2003, 133; Eskola & Suoranta, 1998, 212), jonka vuoksi emme käytä suoranaisesti kyseisiä käsitteitä luotettavuutta tarkasteltaessa. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että kvalitatiivista tutkimusta saisi tehdä miten tahansa (Hirsjärvi & Hurme, 2010, 189).

Vaikka validiteetti ja reliabiliteetti käsitettä ei katsota mielekkääksi käyttää laadullisessa tutkimuksessa, voidaan niiden kaltaisia sisältöjä tarkastella. Validiteetista ja reliabiliteetista voidaan puhua käsitteen realistinen luotettavuusnäkemys alla. Validiteetin näkökulmasta voidaan tarkastella tutkijoiden pätevyyttä kuvata tutkittavaa kohdetta. Tutkimuksessa tulee nousta esille selkeä ja pätevä kuvaus aiheesta sekä taustateorian tulee olla tasapainoinen. Toisin sanoen onko tutkimuksessa tutkittu sitä, mitä on sanottu tutkittavan ja onko tutkimuksessa käytetty päteviä menetelmiä tutkia juuri kyseistä aihetta. (Eskola & Suoranta, 1998, 213–214; kts. myös Hirsjärvi & Hurme, 2010, 186.) Reliabiliteetti tarkoittaa yleensä tutkimuksen toistettavuutta, mutta laadullisia tutkimuksia on harvoin toistettavissa uudelleen sellaisenaan. Laadullisen tutkimuksen kentällä toistettavuutta voidaan kuitenkin harjoittaa niin, että esimerkiksi muutetaan tutkimuksen indikaattoreita, havainnoidaan useampaan otteeseen tai käytetään useampia tutkijoita esimerkiksi havainnoinnissa. (Eskola & Suoranta, 1998, 213–214; kts. myös Hirsjärvi & Hurme, 2010, 186; Marton, 1990, 132.)

Laadullisen tutkimuksen luotettavuudessa on tärkeintä aineistosta tehtyjen tulkintojen tarkkuus ja niiden vastaavuus todellisuuteen. Fenomenografisessa tutkimuksessa tutkija tekee tulkintoja tutkittavien käsityksistä ja muodostaa niistä kategorioita. Jotta tällainen tutkimus olisi mahdollisimman luotettava, on hyvä huomioida seuraavat lähtökohdat. Yksi luotettavuuden mitta on se, miten tutkittavien tarkoittamat merkitykset vastaavat tutkijan tekemiä tulkintoja niistä. Toiseksi on merkityksellistä, miten nämä tehdyt tulkinnat vastaavat teoreettisia lähtökohtia aiheesta. (Ahonen, 1995, 129.) Objektiiivisuus on tärkeä osa näiden aspektien toteutumista. Tutkijan tulee kuunnella informaattikkoa itseään, eikä suodattaa jatkuvasti kuulemaansa oman teoreettisen viitekehänsä läpi. Todellisuudessa kuitenkin jokainen tekee väistämättä omat tulkintansa ulkoapäin tulevista virikkeistä, eli tässä tapauksessa haastateltavien puheesta, mutta lähtökohtana tulisi pitää informaattikon asian kuuntelemista sellaisenaan. (Tuomi & Sarajärvi, 2003, 133.)

Tutkimusaineistosta puhuttaessa luotettavuus tarkoittaa kaikkia niitä sopimuksia ja lupauksia, joita aineiston käytöstä tehdään tutkittavien kanssa. Kun tutkija on asianmukaisesti kertonut tutkimuksen aiheesta ja tutkimustavoitteista, aineiston käsittelystä, sen käytöstä ja arkistoinnista, ja kun tutkittava on antanut suostumuksen tutkimukseen, puhutaan yksilöidystä tietoisesta suostumuksesta. Luotettavuus tarkoittaa tässä yhteydessä sitä, että haastateltavat voivat luottaa tutkijan antamaan lupaukseen aineiston käyttötarkoituksesta ja siihen liittyvistä lähtökohdista. Lain mukaan “vain tutkija ja vain tähän tutkimukseen”-tyylinen sopimus viittaa siihen, että kerätty aineisto pitää hävittää aineiston oikeellisuuden

tarkistamisen jälkeen. Luotettavuuden tärkeimmäksi ehdoksi voidaan määritellä, että aineistoa käytetään aina sovitulla tavalla. (Kuula, 2006, 88–90; Lichtman, 2013, 53.)

Käytettäessä haastattelua aineistonkeruumenetelmänä, lisää se jo itsessään haasteita tutkimuksen luotettavuuteen. Vaikka haastateltavat olisivatkin perillä aineiston käyttötarkoituksesta ja aineistoa käytettäisiin luotettavalla tavalla, ei se vielä yksistään takaa aineiston luotettavuutta. Haastatteluaineiston luotettavuuden takaa se, että haastattelu on nauhoitettu selkeästi sekä litteroitu hyväksyttävällä tavalla. Esimerkiksi nauhoituksen huono kuuluvuus heikentää haastatteluaineiston luotettavuutta. Lisäksi haastattelut on litteroitava oikeaoppisesti niin, että kaikki oleellinen tieto saadaan varmasti taltioitua. (Hirsjärvi & Hurme, 2010, 185.)

Tutkimuksen luotettavuutta voidaan lisätä tai arvioida triangulaatiolla. Triangulaatiossa tutkimusta tarkastellaan erilaisista perspektiiveistä niin tutkijan, informaattikkojen, tutkimusmetodien sekä teoreettisten lähtökohtien näkökulmasta. Ongelmalliseksi triangulaatio on kuitenkin nähty siinä suhteessa, että tuloksena on useita erilaisia tuloksia tutkittavasta aiheesta. Toisaalta taas tutkimuskirjallisuudessa on todettu, että jopa keskenään ristiriitaiset näkökulmat voivat olla yhtä aikaa voimassa niiden erilaisten suuntautuneisuuksien tai metodien vuoksi. (Tuomi & Sarajärvi, 2003, 140–142; Eskola & Suoranta, 1998, 69–72.) Tutkimuksessamme eri triangulaation ulottuvuudet ovat suhteellisen heikosti edustettuina. Pääasiassa tutkijan triangulaatio on ainoa, joka sellaisenaan toteutuu selkeästi tässä tutkimuksessa. Emme koe mielekkääksi lähteä laajentamaan pro gradu- tutkielmaa siten, että aihetta tarkasteltaisiin eri teorioista käsin ja useita metodeja käyttäen. Tutkimusaineistoon liittyvää triangulaatiota olisimme voineet toteuttaa esimerkiksi haastatteleamalla oppilaiden vanhempia ja kyselemällä heidän käsityksiään luokanopettajien työvälineistä tukea lapsen myönteistä minäkuvaa, mutta tulevana luokanopettajina halusimme fokusoida tutkimuksemme pelkästään luokanopettajien käsityksiin. Ainoa selkeä triangulaatio tutkimuksessamme on tutkija triangulaatio, joka mahdollistuu yhteistyössä tutkijaparina. Analyysivaiheessa yhden sijaan kaksi ihmistä on tekemässä päätelmiä ja asetelma pakottaa tutkijat jatkuvasti keskustelemaan ja arvioimaan sekä pohtimaan tekemiään valintoja ja päätelmiä. Keskustelut avaavat tien itsereflektiolle ja tarjoavat väylän sekä yksilöiden väliselle, että mielen sisäiselle dialogille. Tutkimuksen luotettavuuden kannalta on merkityksellistä tiedostaa omat ennakkokäsitykset ja lähtökohdat, sillä se mahdollistaa totuudenmukaisten päätelmien teon, aineiston analysoinnin sekä raportoinnin.

Tutkimuksen tekemisen näkökulmasta vuorovaikutus on aina institutionaalisesti väritynyttä, sillä myös epävirallinen vuorovaikutus, esimerkiksi tässä tapauksessa juuri laadullisessa haastattelussa, on aina lähtökohtaisesti suunniteltua ja se heijastaa laajempaa tutkimuksen kehystä (Kuula, 2006, 58). Lisäksi paikan valinta lisää haastattelun institutionaalista vaikutusta, koska paikka itsessään asettaa yksilön tiettyyn rooliin (Peräkylä, 1998, 212). Josain määrin voidaan kuitenkin ajatella, että tutkijan ja tutkittavan välinen vuorovaikutus on ihmistieteissä suhteellisen lähellä arkielämän vuorovaikutustilanteita ja kohtaamisia (Kuula, 2006, 58). Tärkeintä on kuitenkin, että haastattelijan tulee omaksua oma roolinsa tutkijana koko tutkimuksen ajan, jotta aineisto olisi luotettava. Oli haastateltava sitten entuudestaan tuttu tai tuntematon, on tutkijan aina vältettävä näyttämästä tunteitaan haastattelutilanteessa. Varsinkin pidemmissä tutkimuksissa tutkijan suhde informanttiin saattaa liukua ystäväyden puolelle, mikä saattaa heikentää tutkimuksen luotettavuutta. Erityisesti empatian osoittaminen haastattelutilanteessa voi olla haitallista tutkimustuloksia ajatellen. Ammattimainen suhtautuminen tutkimuksen tekoon on tärkeä lähtökohta, mutta on myös huomioitava, että liiallinen ammattimaisuus esimerkiksi kysymysten asettelussa voi myös heikentää haastateltavan ymmärrystä. (Kvale & Brinkmann, 2009, 75.)

8 POHDINTA

Tämän tutkimuksen aiheen valinta perustui osittain tarpeelle jatkaa yhteistä tutkimusmatkaa kandidaatintutkielman aiheesta, joka kietoutui minäkuvatutkimuksen ympärille. Halusimme tehdä tutkimusta, jonka kautta pystyisimme saamaan konkreettisia työvälineitä tulevaan luokanopettajan työhön, koulun arjen kentälle. Minäkuvatutkimus on aiheena ajan-kohtainen ja se linkittyy vahvasti lasten sekä nuorten hyvinvoinnin tukemisen näkökulmaan. Koemme, että luokanopettajakoulutus ei yksistään ole tarjonnut riittäviä eväitä myönteisen minäkuvan tukemiseen liittyvään työhön, joten toivomme, että tämä tutkimus on osaltaan avaamassa tätä tilaa sekä herättämässä yleistä keskustelua aiheeseen liittyen.

Johdannossa avasimme ennakkokäsityksiämme ja niiden muutosjohteisuutta alkaen kandidaatintutkielmasta kohti tämän tutkimuksen tekemistä. Ennen koko yhteistä tutkimusprojektimme alkua, eli ennen kandidaatin – tutkielman tekemistä, elimme vahvasti siinä uskossa, että myönteinen palaute rakentaa väistämättä lapselle myönteistä minäkuvaa. Kandidaatintutkielman edetessä saimme ymmärtää, että palautteenannon ja myönteisen minäkäsityksen rakentumisen suhde on uskomuksiamme paljon moniulotteisempi kokonaisuus. Myönteisen minäkäsityksen rakentumisen keskiöön nousi välittävä ja hyväksyvä vuorovaikutus, jossa palaute näyttäytyi aina muodoltaan yksilön subjektiivista tukevana ja siten eheyttävänä. Tällainen palaute mahdollistaa yksilön kehityksen ja kasvun, hyvinvoinnin lisääntymisen sekä luo pohjaa turvallisen ja hyväksyvän oppimisilmapiirin luomiselle dialogisen vuorovaikutussuhteen kautta. Tämän pro gradu-tutkielman ennakkokäsitykset ja odotukset linkittyvät vahvasti näihin edellä mainittuihin aiempiin käsityksiimme minäkuvan rakentumisen ja myönteisen palautteen suhteesta. Olimme miltei varmoja siitä, että itsemme tavoin myös muut luokanopettajat kokevat myönteisen palautteen rakentavan lapselle myönteistä minäkuvaa. Hypotesimme osoittautui todeksi. Haastattelujen aikana palaute nousi hyvin nopeasti esiin opettajien puheissa, ja erityisesti myönteinen palaute sekä kehu nähtiin merkittävinä tekijöinä lapsen myönteisen minäkuvan rakentumisen tukemisessa.

Yllättävää oli, että minäkuvan käsitteen määrittely koettiin niin haastavaksi luokanopettajien keskuudessa. Minäkuvan käsite on luonteeltaan moniulotteinen ja yleisesti ottaen miinään liittyvä käsitteistö on tutkijoidenkin mielestä suhteellisen laaja sekä sekava. Jäimme

kuitenkin pohtimaan syitä sille, miksi opettajat määrittivät minäkuvan käsitettä poikkeuksetta realistisen minäkuvan kautta, joka on osa myönteistä minäkuvaa. Näkevätkö opettajat minäkuvan aina positiivisesti virittäytyneeksi käsitteeksi vai hämmensikö tutkimusaiheemme opettajia, vai oliko syynä kenties kysymyksen asetteluun liittyvät vaikeudet? Koimme kuitenkin, että minäkuvaan käsitteeseen liittyvä kysymyksen asettelu oli selkeä, joten emme usko sen ainakaan siltä osin vaikuttaneen opettajien vastauksiin. Vaikka tutkimme ihmisten käsityksiä, jäimme silti pohtimaan tämän tutkimuksen pätevyyttä ja sen sovellettavuutta tulevaisuutta ajatellen. Ensinnäkin, jos opettajat eivät ymmärrä tutkimuksen pääkäsitettä eli tässä tapauksessa minäkuvan-käsitettä teoreettiselta pohjalta, voidaanko ylipäätään edes olettaa, että he tällöin pystyisivät tukemaan jollakin tavalla minäkuvan rakentumista. Tämä tutkimus herätteli lisäksi meitä kysymään, miten ja millä keinoilla opettajat kykenevät toteuttamaan uutta opetussuunnitelmaa, jossa minäkuvan käsite on mainittu useaan otteeseen, jos he eivät ymmärrä käsitteen todellista merkitystä?

Tämän tutkimuksen kannalta on hyvä silti tuoda esille, että vaikka opettajilla ei olisi minäänlaista käsitystä myönteisestä minäkuvasta, sen muotoutumisen prosesseista tai sen tukemiseen liittyvistä toimenpiteistä, minäkuvan tukemiseen liittyvää työtä tapahtuu väistämättä koulun arjessa ja sen eri käytännöissä. Lisäksi uusi opetussuunnitelma miltei pakottaa opettajia käyttämään minäkuvaa tukevia pedagogisia menetelmiä ja sitä kautta ne ikään kuin livahtavat käytännön opetustyöhön ja esimerkiksi arvioinnin periaatteisiin. Tutkijoina olemme iloksemme huomanneet, että minäkuva on kirjoitettu monin eri tavoin uuden opetussuunnitelman arvoperustaa. Myönteinen minäkuva nousee eri oppiaineiden merkityssisällöistä, ja minäkuvan myönteisen tukemisen tärkeyttä korostetaan entisestään opetussuunnitelman perusteissa. Oppiaineista erityisesti uskonto tarjoaa sisällöllisesti sellaisia pedagogisia työvälineitä, joiden kautta opettajan on väistämättä pohdittava tietoisesti tai tiedostamatta lapsen minäkuvaa ja usein hän myös liittää ne osaksi opetuksen käytännön toteuttamista.

Tässä tutkimuksessa tuli esille konkari- ja noviisiopettajien erilaiset käsitykset koskien minäkuvaa ja käytössä olevia työvälineitä tukea lapsen myönteisen minäkuvan rakentumista. Tutkijoina oli lisäksi mielenkiintoista huomata, että omat käsityksemme haastatteluissa esiin nousseista asioista olivat pitkälti samansuuntaisia noviisiopettajien kanssa. Uskomme tämän johtuvan todennäköisesti siitä, että olemme itsekin pian työelämään astuvia noviisiopettajia. Edellisen lisäksi vastauksia käsitysten yhteneväisyydelle voidaan etsiä tästä ajasta, paikasta ja yhteiskunnasta. Toisin sanoen - jokainen on oman aikansa lapsi, ja

olemme noviisiopettajien kanssa saman sukupolven edustajia, joiden kouluttautuminen on tapahtunut suurin piirtein samoihin aikoihin. Tämä voi vaikuttaa osaltaan myös siihen, miten haastatteluaineistossa työkokemuksella ja sitä kautta myös opettajan iällä oli vaikutusta siihen, millainen käsitys opettajalla oli minäkuvasta sekä työvälineistä sen tukemisessa.

Syy voi osittain olla luokanopettajakoulutuksessa sekä muuttuneessa oppimiskäsityksessä. Konkariopettajat ovat käyneet opettajakoulutuksen yli 20 vuotta sitten, jolloin yhteiskunnassa vallitseva oppimiskäsitys ja sitä kautta koko koululaitos oli hyvin erilainen verrattuna nykyiseen sosiokonstruktivistiseen oppimiskäsitykseen ja koulukulttuuriin. Siihen suhteutettuna myös opettajakoulutuslaitos on muuttunut ja tänä päivänä se varmasti painottaa hyvin erilaisia asioita, verrattuna menneisiin vuosikymmeneihin. Noviisiopettajat ovat valmistuneet opettajiksi muutama vuosi sitten, joten heidän saamaansa koulutusta voidaan pitää lähes identtisenä oman koulutuksemme kanssa. Vaikka havaitsimme noviisiopettajien ja omien käsitystemme välillä yhtäläisyyksiä, emme kuitenkaan koe sen vaikuttaneen tutkimuksen luotettavuuteen tai pätevyYTEEN sinänsä, koska tutkimustulokset on koottu aineistolähtöisesti. Kvalitatiivista tutkimusta tehdessä täytyy kuitenkin aina muistaa, että tutkimustulokset ovat tutkijoiden omaa tulkintaa ja ne ovat aina tietyn yksilön ajattelun tulosta. Näillä tutkimusmenetelmillä ja tällä tutkimusasetelmalla emme kykene siis saamaan täysin objektiivista tietoa ja nämäkin tutkimustulokset voidaan tarvittaessa kyseenalaistaa. Kvalitatiivisen tutkimuksen tutkimustulosten tarkoitus onkin olla suuntaa antavia, eivätkä ne kuvaa todellisuutta sellaisenaan.

Vaikka tutkimuksemme ei anna tietoa todellisuudesta sellaisenaan, uskomme sen silti olevan tarpeellinen ja hyödyllinen kasvatuksen sekä opetuksen kentille. Tässä ajassa korostetaan lasten ja nuorten kokonaisvaltaista hyvinvointia sekä sen tukemista. Sitä kautta myös terveen itsetunnon ja myönteisen minäkuvan rakentuminen voidaan nähdä tärkeänä kasvatuksellisenä tavoitteena. Tutkimuksemme antaa selkeän käsityksen siitä, kuinka tärkeänä luokanopettajat pitävät lapsen myönteistä minäkuvaa ja tuo esille niitä käytössä olevia työvälineitä, joiden avulla he voivat tukea myönteisen minäkuvan rakentumista. Lisäksi tämä tutkimus osoitti sen, että vaikka opettajat tiedostavat minäkuvan tukemisen tärkeyden, minäkuvan tematiikkaa pitäisi nostaa entistä enemmän yleiseen keskusteluun ja sitä kautta myös opettajien tietoisuus aiheesta syventyisi. Tutkimuksen kautta tuli näkyville se, että opettajilla ei ole tarpeeksi selkeää kuvaa siitä, mitä minäkuva teoreettisesti tarkasteltuna

tarkoittaa, eikä opettajilla myöskään ole tiedossa tarpeeksi minäkuvan tukemisen keinoja eli niitä konkreettisia työvälineitä koulun arjessa.

Tutkimuksemme sisältää selkeitä yhtymäkohtia aiemmin tehtyihin tutkimuksiin. Esimerkiksi Alangon ja Kielennivan (2013) pro gradu – tutkielma, *Luokanopettajasta oppilaan minäkuvan tukijana*, antaa hyvin samankaltaisia tutkimustuloksia omaan tutkimukseemme nähden. Vaikka heidän tutkimuksen kohdejoukko on ollut huomattavasti suppeampi kuin tässä tutkimuksessa, voidaan samankaltaisuuksia siitä huolimatta poimia useita. Kielennivan ja Alangon (2013) tutkimuksessa yhteneviä elementtejä oli jokaisessa teema-alueessa. Esiin nousseita yhteneväisyyksiä oli esimerkiksi palaute, vuorovaikutus ja lapsen kohtaaminen, turvallinen ilmapiiri sekä opettajan oman persoonallisuuden vaikutus lapsen minäkuvan rakentumiselle ja sen tukemiselle. Lisäksi oli mielenkiintoista huomata, että myös Alangon ja Kielennivan (2013) tutkimuksessa luokanopettajat käyttivät konkariopettajien tavoin minäkuvan ja itsetunnon käsitettä harhaanjohtavasti limittäin. Triangulaation näkökulmasta voidaan siis todeta, että tutkimuksemme jatkaa yhteistä linjaa aiemmin tehtyjen tutkimusten kanssa. Tämä vahvistaa tutkimuksemme luotettavuutta sekä sen uskottavuutta.

Aineistonkeruun ja sen analysoinnin aikana ymmärryksemme tutkimuksen moniulotteisesta luonteesta syveni entisestään. Tutkimuksessamme on omat ansionsa ja teimme perustelluja valintoja liittyen muun muassa tiedonkeruumenetelmiin sekä aineiston analysointiin. Esimerkkinä mainittakoon, että fenomenografinen tutkimusote ja teemahaastattelu palvelivat hyvin tämän tutkimuksen luonnetta sekä sen toteuttamista. Tiedostamme kuitenkin, että tähän tutkimukseen liittyy myös kehitettäviä kohtia, joita ovat esimerkiksi suhteellisen pieni tutkimusotoksen määrä sekä siitä johtuva kategorisoinnin suppeus. Lisäksi olemme tietoisia siitä, että tämän tutkimuksen kautta esiin nousseesta informaatiosta ei voida tehdä yleistettäviä johtopäätöksiä, eikä niitä voida pitää yleisinä totuuksina. Tämän tutkimuksen tavoitteena oli pikemminkin esittää tilannekohtaisia, haastattelujen kautta esiin nousseita käsityksiä tutkimuksemme aiheesta. Saadusta aineistosta me tutkijat olemme puolestaan tehneet tulkintamme sekä analyysimme, inhimillisinä ihmisinä aina omista lähtökohdistamme käsin, mutta aina objektiivisuuteen pyrkien sekä tutkimuseettisiä periaatteita noudattaen.

Loppuun haluamme vielä korostaa, että pro gradu – tutkielmamme tarjoaa tilannekohtaista tietoa juuri niiden opettajien sen hetkisestä käsityksestä aiheeseemme liittyen, jonka vuoksi tutkimus ei ole missään määrin yleistettävissä, vaikka se sisältääkin yhtymäkohtia aiemmin

tehtyihin tutkimuksiin. Olemme jo aiemminkin tässä tutkimuksessa todenneet, että ihminen on aina enemmän kuin voimme edes aavistaa, ja osa ihmisestä sekä hänen ajatuksistaan jää toisilta ihmisiltä piiloon – pinnan alle. Lisäksi on olemassa paljon hiljaista tietoa, jota ei useinkaan ihminen kykene sanallistamaan, ja jonka vuoksi se jää useimmiten vuorovaikutustilanteiden sekä keskusteluiden ulkopuolelle. Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä on siinä mielessä ongelmallinen, että sen kautta saatu tieto on vain ja ainoastaan siinä hetkessä esiin noussutta tietoa eli tässä tapauksessa haastateltavien ajatuksia, käsityksiä ja kokemuksia aiheemme tiimoilta. Jokainen meistä varmasti kykenee samaistumaan tilanteeseen, jossa jälkeenpäin mieleen tulee joku erittäin tärkeä asia, mutta tilanne on lipunut jo ohi.

Tässä tutkimuksessa tarkastelun ulkopuolelle jäi monia tutkimusongelmia ja kysymyksiä, joihin emme tutkimuksen rajallisuudesta johtuen kyenneet vastaamaan. Pro gradu-tutkielman tekeminen nosti esille monia kysymyksiä, jotka vaativat syvempää perehtymistä ja jatkotutkimuksen tekemistä. Tämän tutkimuksen keskiössä oli koulu kasvatuksellisenä instituutiona ja tutkimuskohteeksi asemoitui opettaja, yhtenä merkittävänä henkilönä lapsen elämässä. Sitä kautta tutkimuksen ulkopuolelle rajautui muun muassa se, mikä merkitys lapsen myönteisen minäkuvan rakentumisessa on vanhemmilla tai lapsen muilla sosiaalisilla suhteilla. Jos ajatellaan koulua kasvatuksellisenä instituutiona, koemme tällä hetkellä tärkeäksi, että tutkimuksen kautta pystyttäisiin tuomaan esille lapsen oma ääni. Tutkimuskohteena voisi tällöin olla se, miten koulussa syntyneet vertaissuhteet vaikuttavat lapsen minäkuvan rakentumiseen ja kuinka suuri painoarvo ja merkitys niillä on sitä kautta lapsen hyvinvointiin sekä kokonaisvaltaisen kasvun ja kehityksen tiellä.

LÄHTEET

- Aho, S. & Laine, K. (2005). *Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa*. Keuruu: Otava.
- Aho, S. (2002). Minä. Teoksessa Aho, S. & Laine, K. (toim.), *Minä ja muut- Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen* (s.16–65). Keuruu: Otava.
- Aho, S. (1996). *Lapsen minäkäsitys ja itsetunto*. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Aho, S. (1987). *Oppilaiden minäkäsitys - Minäkäsityksen rakenne, muuttuminen ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä*. Rauma: Rauman opettajakoulutuslaitoksen offsetpaino. Julkaisusarja A: 117.
- Ahonen, S. (1995). Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. (toim.), *Laadullisen tutkimuksen työtapoja* (s. 114-160). Rauma: West Point Oy.
- Alanko, J. & Kielenniva, L. (2013). *Luokanopettaja oppilaan minäkuvan tukijana*. Pro gradu- tutkielma, Oulun yliopisto.
- Alasuutari, P. (2001). *Laadullinen tutkimus*. Jyväskylä: Vastapaino. 3. uudistettu painos.
- Atjonen, P. (2007). *Hyvä, paha arviointi*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Bandura, A. (1995). *Self-Efficacy in Changing Societies*. Yhdysvallat: Cambridge University Press.
- Burns, R.B. (1979). *The self concept: theory of measurement, development and behaviour*. New York: Longman Inc.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development - Experiments by nature and design*. Yhdysvallat: Harvard University Press.

Coopersmith, S. (1967). *The Antecedent of Self-esteem*. Yhdysvallat: W. H. FREEMAN AND COMPANY.

Côté, J. E. & Levine, C. G. (2016). *Identity formation, youth, and development - A simplified approach*. New York: Psychology Press.

Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.

Eskola, J. & Vastamäki, J. (2015). Teemahaastattelu: Opit ja opetukset. Teoksessa Valli, R. & Aaltola, J. (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1 - Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (s. 27- 43). Juva: Bookwell Oy. 4. uudistettu ja täydennetty painos.

Francis, H. (1996). Advancing phenomenography - Questions of method. Teoksessa Dall'Alba, G. & Hasselgren, B. (toim.), *Reflections on phenomenography - Towards a Methodology* (s. 35-47). Göteborg: ACTA UNIVERSITATIS GOTHOBURGENSIS.

Greene, M. (1990). Qualitative research and the Uses of literature. Teoksessa Sherman, R.R. & Webb, R.B. (toim.), *Qualitative Research in Education: Focus and Methods* (s. 175-189). Lontoo: The Falmer Press. 2. painos.

Gubrium, J. F. & Holstein, J. A. (2001). From the individual interview to the interview society. Teoksessa Gubrium, J. F. & Holstein, J. A. (toim.), *Handbook of interview research - Context & Method* (s. 3-31). Yhdysvallat: Sage Publication, Inc.

Guidano, V. F. & Liotti, G. (1983). *Cognitive Processes and Emotional Disorders*. New York: THE GUILFORD PRESS.

Harter, S. (1999). *The Construction of the Self - A Developmental Perspective*. New York: The Guildford Press.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2010). *Tutkimushaastattelu - Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Tallinna: Gaudeamus.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2005). *Tutki ja kirjoita*. Jyväskylä: Gummerus. 11. painos.

Holstein, J. A. & Gubrium, J. F. (1997). Active interviewing. Teoksessa Silverman, D. (toim.), *Qualitative Research - Theory, Method and practice* (s. 113- 129). Lontoo: SAGE Publications Ltd.

Huusko, M. & Paloniemi, S. (2006). Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus*, 37 (2), 162-173.

Hyytinen, E. & Koskela, E. (2016). *Palautteen merkitys lapsen myönteisen minäkäsityksen rakentumisessa*. Oulun yliopisto. Kandidaatintutkielma.

Hätönen, H. & Romppanen, B. (2005). *Arviointi ja palaute: oppimisen ja kehityksen tukena*. Helsinki: Kirjapaino Kyrrii Oy.

Ihme, I. (2009). *Arviointi työvälteenä: lasten ja nuorten kasvun tukeminen*. Jyväskylä: Ps-kustannus.

Keltikangas-Järvinen, L. (2004, toukokuu). Temperamentti. *Inhimillinen tekijä, Yle TV 2*. Haettu osoitteesta: <https://www.youtube.com/watch?v=CoPoY49ScNo>

Keltikangas-Järvinen, L. (1998). *Hyvä itsetunto*. Juva: WSOY

Kivinen, O. & Ristelä, P. (2001). *Totuus, kieli ja käytäntö: pragmatistisia näkökulmia toimintaan ja osaamiseen*. Helsinki: WSOY.

Korpinen, E. (1990). *Peruskoululaisen minäkäsitys*. Jyväskylä: Kirjapaino Oy.

Korpinen, M-L., Korpinen, E. & Pollari, J. (1999). *Arviointi oppimisen tukena*. Juva: WSOY.

Kukkonen, M. (2003). *Oppilaan minäkäsityksen tilannevaihtelu, oppiainessidonnaisuus ja jatkuvuus*. Oulu: Oulun yliopistopaino.

Kuula, A. (2006). *Tutkimuseetiikka - aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Jyväskylä: Vastapaino.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *InterViews – Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing*. Yhdysvallat: SAGE Publications, Inc.

Kvale, S. (2007). *Doing Interviews*. Yhdysvallat: SAGE Publications, Inc.

Kvale, S. (1996). *InterViews - An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. Yhdysvallat: SAGE Publications, Inc.

Lichtman, M. (2013). *Qualitative Research in EDUCATION - A User's Guide*. Yhdysvallat: SAGE Publication, Inc. 3. painos.

Mann, K., Metsemakers, J., Sargeant, J., Sinclair, D. & van der Vleuten, C. (2006). Understanding the influence of emotions and reflection upon multi-source feedback acceptance and use. *Health Sciences Education*, 13(3), 275-288. DOI: 10.1007/s10459-006-9039-x

Marton, F. (1996). Cognosco ergo sum - Reflections on reflections. Teoksessa Dall'Alba, G. & Hasselgren, B. (toim.), *Reflections on phenomenography - Towards a Methodology* (s. 163- 187)? Göteborg: ACTA UNIVERSITATIS GOTHOBURGENSIS.

Marton, F. (1990). Phenomenography: Research Approach to Investigating Different Understanding of Reality. Teoksessa Sherman, R.R. & Webb, R.B. (toim.), *Qualitative Research in Education: Focus and Methods* (s. 141-161). Lontoo: The Falmer Press. 2. painos.

Mead, G.H. (1934). *Mind, Self, & Society from the Standpoint of a Social Behaviorist*. Yhdysvallat: The University of Chicago Press.

Melser, D. (2009, Syyskuu). Verbal communication: from pedagogy to make-believe. *Language Sciences*, 31(5), 555-571.

- Metsämuuronen, J. (2008). *Laadullisen tutkimuksen perusteet*. Jyväskylä: Gummerus. 3. uudistettu painos.
- Metsämuuronen, J. (2006). *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. Jyväskylä: Gummerus.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *An Expanded Sourcebook - Qualitative Data Analysis*. Yhdysvallat: SAGE Publications, Inc. 2. painos.
- Määttä, K. & Uusiautti, S. (2012). Pedagoginen auktoriteetti ja pedagoginen rakkaus- yhdessä vai vastakkain? *International journal of whole schooling*, 8 (1), 22-33.
- Mönkkönen, K. (2002). *Dialogisuus kommunikaationa ja suhteena. Vastaaminen, vallan ja vastuun merkitys sosiaalialan asiakastyön vuorovaikutuksessa*. Kuopio: Kuopion yliopisto painatuskeskus.
- Nevala, S. (2014). Sairaalakoulu. *Interkulttuurinen kasvatus luento*. Oulun yliopisto.
- Niikko, A. (2003). *Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa*. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Ojanen, M. (2011). *Minä ja muut - itsetuntemuksen kirja*. Hämeenlinna: Kariston kirjapaino Oy.
- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Haettu osoitteesta http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Pervin, L. A. & Oliver, P. J. (1996). *Personality - theory and research*. Yhdysvallat: Lehigh Press.
- Peräkylä, A. (1998). Reliability and Validity in Research Based on Transcripts. Teoksessa Silverman, D. (toim.), *Qualitative Research – Theory, Method and Practice* (s. 201- 220). Lontoo: SAGE Publication Ltd.

Piaget, J. (1988). *Lapsi maailmansa rakentajana - kuusi esseetä lapsen kehityksestä*. Suom. Palmgren, S. Juva: WSOY.

Puolimatka, T. (2002). *Opetuksen teoria: konstruktivismista realismiin*. Vammala: Tammi.

Radford & Kirby. (1977). *Persoona psykologiassa*. Espoo: Weilin + Göös kirjapaino.

Rauste - von Wright, M., von Wright, J. & Soini, T. (2003). *Oppiminen ja koulutus*. Juva: WSOY. 9. uudistettu painos.

Ruusuvuori, J. (2010). Litteroijan muistilista. Teoksessa Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (toim.), *Haastattelun analyysi* (s. 424-431). Tampere: Vastapaino.

Saastamoinen, M. (2006). Minuus ja identiteetti tutkimuksen haasteina. Teoksessa Rautio, P. & Saastamoinen, M. (toim.), *Minuus ja identiteetti - sosiaalipsykologinen ja sosiologinen näkökulma* (s. 172- 178). Tampere: Juvenes Print.

Sahavirta, H. (2006). *Karl Popper's Philosophy of Science: And the Evolution of the Popperian Worlds*. Vantaa: Dark Oy.

Saldaña, J. (2011). *Fundamentals of Qualitative Research - Understanding qualitative research*. Yhdysvallat: Oxford University Press, Inc.

Selin, S. (2006). Liisa Keltikangas-Järvinen johdatteli temperamenttien maailmaan. *Työterveyslääkäri*, 24(4), 30-33. Haettu osoitteesta: http://www.ebm-guidelines.com/dtk/shk/avaa?p_artikkeli=ttl00381

Sherman, R.R. & Webb, R.B. (1990). Qualitative Research in Education: A Focus. Teoksessa Sherman, R.R. & Webb, R.B. (toim.), *Qualitative Research in Education: Focus and Methods* (s. 2-21). Lontoo: The Falmer Press. 2. painos.

Sigott, G. (2013). A Global Perspective on Feedback. Teoksessa Reitbauer, M. & muut (toim.), *Feedback Matters: Current Feedback Practices in the EFL Classroom* (s. 9-20). Frankfurt: Peter Lang GmbH.

Sinkkonen, J. (2015). *Lastenpsykiatri Jari Sinkkonen: "Hyvä itsetunto ei rakennu vain kehuista"*. Haettu osoitteesta: http://www.vauva.fi/artikkeli/sina/vanhemmuus/lastenpsykiatri_jari_sinkkonen_hyva_itsetunto_ei_rakennu_vain_kehuista

Säljö, R. (1996). Minding Action - Conceiving of the world versus participating in cultural practices. Teoksessa Dall'Alba, G. & Hasselgren, B. (toim.), *Reflections on phenomenography - Towards a Methodology* (s. 19-34)? Göteborg: ACTA UNIVERSITATIS GOTHOBURGENSIS.

Tammisalo, O. (2010, elokuu). Psykoanalyysi on malliesimerkki pseudotieteestä. *Tieteessä tapahtuu*, 28(8), 51–53.

Tiittula, L. & Ruusuvuori, J. (2005). Johdanto. Teoksessa Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (toim.), *Haastattelu – tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus* (s. 9-21). Jyväskylä: Vastapaino.

Toskala, A. & Hartikainen, K. (2005). *Minuuden rakentuminen: Psykkinen kehitys ja kognitiivis-konstruktivinen psykoterapia*. Keuruu: Otavan kirjapaino Oy.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2012). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. Haettu osoitteesta http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2003). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Uljens, M. (1996). On the philosophical foundations of phenomenography. Teoksessa Dall'Alba, G. & Hasselgren, B. (toim.), *Reflections on phenomenography - Towards a Methodology* (s. 103- 127)? Göteborg: ACTA UNIVERSITATIS GOTHOBURGENSIS.

Valtavaara, A-L. (2005). *Kiltteydestä kipeät*. Jyväskylä: Gummerus.

Vygotski, L.S. (1982). *Ajattelu ja kieli*. Helkama, K. Koski-Jännes, A. (suom.) Espoo: Weilin+Göös.

Woodward, K. (1997). Concepts of identity and difference. Teoksessa Woodward, K. (toim.), *Identity and difference* (s. 7-62). Lontoo: SAGE Publication Ltd.

LIITTEET

LIITE 1- Tutkimuslupalomake

Oulun yliopisto

Kasvatustieteen tiedekunta, taide- ja taitopainotteinen luokanopettajakoulutus

Suostumuslomake

Tutkimuksen nimi: Luokanopettajan käsitys lapsen minäkuvasta ja työvälineistä lapsen myönteisen minäkuvan tukemisessa.

TIEDOTE TUTKITTAVILLE JA SUOSTUMUS TUTKIMUKSEEN OSALLISTUMISESTA

1 Tutkijoiden yhteystiedot

Eveliina Hyytinen, 045 2037289, eveliinahyytinen@gmail.com

Elina Koskela, 040 8236485, Elina.Koskela@student.oulu.fi

2 Tutkimuksen taustatiedot

Oulun yliopisto, Oulu

Opinnäytetyö, Pro gradu-tutkielma

3 Tutkimusaineiston säilyttäminen

Vastuullisina tutkijoina vastaamme tutkimusaineiston turvallisesta säilyttämisestä.

4 Tutkimuksen tarkoitus, tavoite ja merkitys

Tämän tutkimuksen tavoitteena on kuvailla ja tulkita opettajien käsityksiä myönteisestä minäkuvasta ja konkreettisista, käytössä olevista työvälineistä tukea lapsen myönteisen minäkuvan rakentumista. Tutkimuksessa halutaan kerätä yksityiskohtaista ja tilannekohtaista tietoa, jossa myönteinen minäkuva tulee esille juuri sellaisena kuin opettajat sen tietyssä tilanteessa kokevat.

Tutkimuksellista mielenkiintoa lasten myönteisen minäkuvan rakentumista kohtaan herättää huoli lasten sekä nuorten pahoinvoinnista, uupumisesta sekä mielenterveysongelmista. Lapsen myönteisen minäkuvan terveen kehityksen edistäminen on yksi keino torjua näitä ongelmia ja luoda pohjaa lasten sekä nuorten hyvinvoinnille.

5 Menettelyt, joiden kohteeksi tutkittavat joutuvat

Haastattelu, äänite haastattelusta

6 Miten ja mihin tutkimustuloksia aiotaan käyttää

Pro gradu-tutkielmaan

7 Tutkittavien oikeudet

Osallistuminen tutkimukseen on täysin vapaaehtoista. Tutkittavilla on tutkimuksen aikana oikeus kieltäytyä vastaamasta kysymyksiin ilman, että siitä aiheutuu mitään seuraamuksia. Tutkimuksen järjestelyt ja tulosten raportointi ovat luottamuksellisia. Tutkimuksesta saatat tiedot tulevat ainoastaan tutkijoiden käyttöön ja tulokset julkaistaan tutkimusraporteissa siten, ettei yksittäistä tutkittavaa voi tunnistaa. Tutkittavilla on oikeus saada lisätietoa tutkimuksesta tutkijaryhmän jäseniltä missä vaiheessa tahansa.

8 Tutkittavan suostumus

Olen perehtynyt tämän tutkimuksen tarkoitukseen ja sisältöön sekä tutkittavien oikeuksiin. Suostun osallistumaan haastatteluun annettujen ohjeiden mukaisesti. Voin halutessani peruuttaa tai keskeyttää osallistumiseni tai kieltäytyä haastattelusta missä vaiheessa tahansa. Tutkimustuloksiani saa käyttää tieteelliseen raportointiin sellaisessa muodossa, jossa yksittäistä tutkittavaa ei voi tunnistaa.

Päiväys

Tutkittavan allekirjoitus

Päiväys

Tutkijan allekirjoitus

Tutkijan allekirjoitus

LIITE 2 - Teemahaastattelurunko

Itsemme esittely. Kiitokset osallistumisesta. Haastattelun aiheen /tarkoituspöytäkirjan kertaaminen. Luotettavuus/anonyymius- käytetään saatua aineistoa vain opinnäytetyön tekemiseen.

Kerrotaan haastattelun nauhoituksesta.

Eve:

Miltä tuntui tulla haastateltavaksi? Jännittääkö?

Elina:

Oletko tutustunut haastattelun tematiikkaan eli aiheeseen ennen tätä haastattelua? *Jos olet, niin miten ja missä?

Kuinka tutuksi koet aiheen ennestään?

Eve:

Kuinka kauan olet toiminut luokanopettajana?

Oletko tällä hetkellä työelämässä

*Kuinka kauan olet työskennellyt tässä koulussa?

*Kuinka kauan olet toiminut tämän saman ryhmän opettajana?

Koetko itse olevasi ammattitaitoinen työssäsi?

Millä tasolla koet olevasi ammatillisen kehittymisen kannalta?

*Oletko tietoisesti reflektoinut/pohtinut omaa työtäsi/työkuvaasi?

*Haluatko kertoa lisää pohdinnoista tai pohtimatta jättämisestäsi?

Elina:

Kerro omin sanoin, mitä tarkoitetaan minäkuvan käsitteellä?

*Miten määrittelisit sen?

Millä asioilla ajattelet olevan vaikutusta lapsen minäkuvaan tai sen muotoutumiseen?

Eve:

Miten määrittelet taas käsitteen myönteinen minäkuva?

Miten myönteinen minäkuva muotoutuu?

Milloin tämä muotoutuminen mielestäsi tapahtuu?

Miten oma käsityksesi minäkuvasta näkyy työssäsi, koulun arjessa?

Elina:

Koetko, että sinulla on käytössäsi työvälineitä, joilla voit tukea lapsen myönteistä minäkuva-

* Jos sinulla ei ole ollut työvälineitä käytössäsi, niin miksi näin on?

Miten arvioit niitä toimenpiteitä ja keinoja / työvälineitä, joita sinulla on käytössäsi?

Miten nämä toimenpiteet näkyvät käytännössä?

Eve:

Voitko kertoa konkreettisen esimerkin tällaisesta työvälineestä, jota olet käyttänyt? *Onko se ollut esimerkiksi jokin opetuksellinen keino, pedagoginen tai didaktinen menetelmä?

*Onko se liittynyt kohtaamiseen, palautteenantoon tai arviointiin?

Koetko olevasi tietoinen niistä minäkuvaan liittyvistä toimenpiteistä tai työvälineistä, jotka konkreettisesti toteutuvat koulun arjessa?

Jos sinulla on ollut työvälineitä käytössäsi niin, ovatko ne olleet toimivia vai eivät?

*Miksi?

Elina:

Koetko, että myönteisestä minäkuvasta puhutaan yleisessä keskustelussa?

Koetko, että myönteisestä minäkuvasta puhutaan työpaikallasi?

Kiinnitetäänkö koulussasi huomiota lapsen myönteisen minäkuvaan?

Eve:

Miten uusi opetussuunnitelma mielestäsi huomioi lapsen minäkuvan?

Mitä ajattelet, mahdollistaako uusi opetussuunnitelma 2014 lapsen myönteisen minäkuvan huomioimisen?

Tarjoaako uusi opetussuunnitelma 2014 työvälineitä tukea lapsen myönteistä minäkuva?

Onko vielä mielessä jotain lisättävää, ihan mitä vain? Haluatko vielä palata minäkuvan käsitteen määrittelyyn?

Muistuta, että yhteyttä voi ottaa jos tulee lisäkysymyksiä tai asioita mielenpäälle. Kiitä osallistumisesta

