



HELSINGIN YLIOPISTO
HELSINGFORS UNIVERSITET
UNIVERSITY OF HELSINKI

Itsetunto ja koulu

Kuudesluokkalaisten itsetunnon yhteys oppimisvaikeuksiin, kouluarvostukseen ja -ympäristöön

Helsingin yliopisto
Käyttäytymistieteellinen tiedekunta
Opettajankoulutuslaitos
Luokanopettajakoulutus
Pro gradu -tutkielma
Kasvatuspsykologia
Huhtikuu 2015
Laura Bauer

Ohjaaja: Kirsti Lonka, Lauri Hieta-
järvi



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Käyttäytymistieteellinen		Laitos - Institution - Department Opettajankoulutuslaitos	
Tekijä - Författare - Author Laura Elina Bauer			
Työn nimi - Arbetets titel Itsetunto ja koulu – Kuudesluokkalaisten itsetunnon yhteys oppimisvaikeuksiin, kouluarvostukseen ja -ympäristöön			
Title Self-esteem and School – associations between 6 graders' self-esteem, learning difficulties, school value and school environment			
Oppiaine - Läroämne - Subject Kasvatuspsykologia			
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Kirsti Lonka (HY), Lauri Hietajärvi (HY)		Aika - Datum - Month and year Huhtikuu 2015	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 61 s + 5 liites.
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p>Tämän tutkimuksen tavoitteena oli tarkastella, minkälainen kuudesluokkalaisten koettu itsetunto on ja mitkä asiat kouluympäristössä ovat siihen yhteydessä. Itsetuntoa tutkittiin suhteessa sukupuoleen, oppimisvaikeuksiin, kouluarvostukseen, kouluviihtyvyyteen, opettajan toimintaan sekä kiusatuksi tulemisen kokemuksiin ja kiusaamiseen osallistumiseen. Nämä muuttujat valittiin perustuen aikaisempiin tutkimuksiin. Tutkimuksen avulla on tarkoitus ymmärtää paremmin niitä tekijöitä, joilla voi koulumaa-ilmassa olla heikentävä tai vahvistava vaikutus oppilaan itsetunnolle. Näin tutkimus voi auttaa opettajaa ratkaisemaan oppilaan itsetunnon tukemiseen liittyviä haasteita.</p> <p>Tutkimusaineisto kerättiin 2013 vuoden keväällä osana Mind the Gap -pitkittäistutkimushanketta. Tutkimukseen osallistui (n= 735) kuudesluokkalaisia oppilaita 33 eri koulusta. Vastaajat jaettiin koetun itsetunnon perusteella kolmeen eri itsetuntoluokkaan: Heikko, keskiverto, ja vahva itsetunto suhteessa muihin vastaajiin. Vastaajien koettua itsetuntoa suhteessa riippuviin muuttujiin tutkittiin Pearsonin tulomomenttikorrelaatiokertoimen avulla. Riippumattomien parien t-testillä tarkasteltiin oliko sukupuolten välillä eroja. Lopuksi tutkittiin kaksisuuntaisen varianssianalyysin avulla itsetunnon ja sukupuolen sekä niiden yhteisvaikutusta muuttujiin.</p> <p>Tämän tutkimuksen mukaan kuudesluokkalaiset kokivat itsetuntonsa keskimäärin melko positiiviseksi. Pojilla itsetunto oli keskimäärin vahvempi kuin tytöillä. Pojilla oli toisaalta myös enemmän koettuja oppimisvaikeuksia ja he osallistuivat enemmän kiusaamiseen. Tytöillä taas kouluarvostus oli korkeammalla tasolla. Kouluviihtyvyyden, opettajan toiminnan ja kiusatuksi tulemisen kokemuksissa ei löytynyt eroja sukupuolten välillä.</p> <p>Itsetunnolla oli kaikkien muuttujien kohdalla suurempi selittävä tekijä kuin sukupuoli. Kiusatuksi tulemisen osalta löydettiin itsetunnon ja sukupuolen yhteisvaikutus ja selvisi, että keskiverto itsetunnon luokassa pojat kokevat enemmän kiusaamista kuin tytöt. Saman ryhmän pojat toisaalta myös osallistuivat eniten kiusaamiseen.</p>			
Avainsanat - Nyckelord Itsetunto, minäkuva, oppimisvaikeudet, kouluarvostus, kouluviihtyvyys, opettajan toiminta, koulukiusaaminen			
Keywords Self-esteem, self-image, learning difficulties, teacher's behavior, school value, school satisfaction, bullying			
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis			
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information Toteutettu osana Suomen Akatemian Mind-ohjelmaan kuuluvaa Mind the Gap –tutkimushanketta (1265528)			



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Behavioural Sciences		Laitos - Institution - Department Teacher Education	
Tekijä - Författare - Author Laura Elina Bauer			
Työn nimi - Arbetets titel Itsetunto ja koulu – Kuudesluokkalaisten itsetunnon yhteys oppimisvaikeuksiin, kouluarvostukseen ja -ympäristöön			
Title Self-esteem and School – associations between 6 graders' self-esteem, learning difficulties, school value and school environment			
Oppiaine - Läroämne - Subject Educational psychology			
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Kirsti Lonka, Lauri Hietajärvi		Aika - Datum - Month and year April 2015	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 61 pp. + 5 appendices
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p>The aim of this study was to examine 6th graders' self-esteem and find out what kind of factors in the school environment are interrelated with it. This study examined interrelation between self-esteem and gender, learning difficulties, school value, school satisfaction, teacher's behavior, being bullied and participating in bullying. These different variables were chosen based on previous studies about self-esteem. The aim is to gain better understanding of the different factors that influence students' self-esteem in the school environment and therefore provide help for teachers battling with issues regarding self-esteem enhancement.</p> <p>The data was collected in the spring of 2013 as part of the Mind the Gap -project. Participants (n=735) were 6th grades from 33 different schools. Three different groups according to self-esteem were formed: weak, mediocre, and strong self-esteem in relation to other respondents. Relations between self-esteem and other variables were examined by Pearson's product-moment coefficient and Independent-Samples T test was used to examine differences between genders. Finally two-way ANOVAs were conducted to investigate self-esteem and gender differences regarding the different variables.</p> <p>According to the results 6th graders evaluated their self-esteem as relatively good. Boys reported better self-esteem than girls. However the boys also experienced more learning difficulties and took part in bullying more than girls. Girls' reported their school value, on the other hand, higher than boys'. There were no differences between genders in school satisfaction, experiencing teacher's behavior nor being bullied.</p> <p>The effect of self-esteem was clearly higher than the effect of gender on all the variables. Also an interaction effect of self-esteem and gender was found regarding being bullied. In the mediocre self-esteem group boys experienced more bullying than girls. The boys of the mediocre self-esteem group also participated in bullying the most.</p>			
Avainsanat - Nyckelord Itsetunto, minäkuva, oppimisvaikeudet, opettajan toiminta, kouluarvostus, kouluviihtyvyys, koulukiusaaminen			
Keywords Self-esteem, self-image, learning difficulties, school value, school satisfaction, teacher's behavior, bullying			
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited City Centre Campus Library – Helda / E-thesis			
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information This study was carried out as a part of the Mind the Gap –research project (1265528) funded by the Academy of Finland			

Sisällys

1	JOHDANTO.....	1
1.1	Käsitteiden määrittely	2
1.1.1	Minäkäsitys	4
1.1.2	Itsetunto	5
1.1.3	Minäpystyvyys.....	7
1.2	Itsetunto ja koulumaailma	9
1.2.1	Koulun vaikutus ja vastuu	10
1.2.2	Alisuoriutuminen ja koulumenestys	15
1.2.3	Itsetunnon tukeminen koulussa	17
2	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	22
3	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS JA MENETELMÄT	24
3.1	Aineisto ja muuttujat	24
3.1.1	Tutkimukseen osallistuneet ja aineiston keruu	24
3.1.2	Summamuuttujien muodostus	25
3.2	Tilastolliset analyysimenetelmät	27
4	TUTKIMUSTULOKSET	30
4.1	6. -luokkalaisten itsetunto suhteessa muuttujiin	30
4.1.1	Itsetunto yleisesti.....	30
4.1.2	Selittävät muuttujat yleisesti	31
4.1.3	Muuttujien väliset yhteydet.....	33
4.1.4	Itsetuntoluokat	34
4.2	Kaksisuuntaisen varianssianalyysin tulokset.....	35
5	POHDINTA.....	39
5.1	Tulosten yhteenveto.....	39
5.1.1	Itsetunnon ja sukupuolen yhteys muuttujiin	39
5.2	Tulosten luotettavuus.....	42
5.3	Sovellukset koulutodellisuuteen	46
5.4	Johtopäätökset	52
6	LÄHTEET.....	55

LIITTEET

LIITE 1: Summamuuttujien kuvaajat

LIITE 2: Summamuuttujien väliset yhteydet Spearmanin järjestyskorrelaatiokertoimen mukaan

LIITE 3: Kaksisuuntaisen varianssianalyysin kuvaajat

TAULUKO

Taulukko 1. Summamuuttujien kuvailevat arvot.

Taulukko 2. Muuttujien keskiarvot (\bar{x}) ja -hajonnat (s^2), t-testin tulosten sukupuolierot muuttujissa

Taulukko 3. Muuttujien väliset korrelaatiot

Taulukko 4. Itsetuntoluokan ja sukupuolen pää- ja yhteisvaikutukset

Taulukko 5. Itsetuntoluokkien väliset keskiarvoerot

1 Johdanto

Ei voi koskaan sanoa, että tee näin, näin lapsesi saa hyvän itsetunnon. Ne on mokomat sellaisia, kukin omanlaisensa. Vaikka vieressä istuisit ja sanoisit että se on ihan hyvä, se riittää, niin lapsella saattaa olla tunne, että ei riitä vielä. On tähtioppilaita, jotka menestyvät koulussa ja harrastuksissa, mutta koko ajan on tunne, että ei ole tarpeeksi hyvä, eikä silloin välttämättä auta, mitä sanomme. Mutta me voimme tehdä parhaamme ja se mitä voimme tehdä, on helliä, pitää ihanana ilman mitään suorituksia, ilman, että meidän kasvot loistavat vain silloin kun hän on menestynyt ja saanut jotain aikaan. Että hän kelpaa sellaisena kuin on, räkänenänä.

Näin lateli lastenpsykiatri Jari Sinkkonen 13.2.2013 Yle:n toimittajalle. Otsikolla ”Helliä lapsianne” varustetun kirjoituksen on jakanut Facebookissa ystävilleen ja tuttavilleen tätä kirjoittaessani 74923 ihmistä. Mielestäni jakojen määrä puhuu puolestaan. Itsetunto on yhä ajankohtainen ja mielenkiintoinen aihe, joka mietityttää niin alan asiantuntijoita kuin äitejä, isiä, naapurin setiä ja tätejäkin – meitä kaikkia, jotka yritämme ymmärtää ihmistä ja sen toimintaa!

Sinkkosen arkikielisesti ilmaisemassa ajatuksessa on monta tärkeää viestiä. Ensinnäkin, kun puhutaan itsetunnon tukemisesta, on syytä muistaa, että olemme tekemisissä yksilöiden kanssa. Itsetuntoa voidaan tukea vahvistamalla lapsen pätevyyden tunnetta sekä tunnetta hyväksytyksi tulemisesta ja tämä on huomattavasti helpompaa, kun tunnetaan lapsi yksilönä kaikkine eri puolineen (Vesterinen, 2009). Toiseksi, ulospäin näkyvä menestyminen – vaikkapa sitten Sinkkosen mainitseman tähtioppilaan kymppirivi todistuksessa – ei ole automaattinen indikaattori hyvästä itsetunnosta. Keltikangas-Järvisen (2004) mukaan länsimainen suoritusyhteiskunta on vain johtanut ajattelemaan, että itsetunto liittyy aktiivisuuteen, suorituksiin ja menestykseen. Kuitenkin ulkopuolelta saatu palaute – kuten juuri opettajan antamat kymmit tai vanhemmilta saatu kiitos niistä – voivat toki vahvistaa itsetuntoa (Keltikangas-Järvinen, 2004). Kolmanneksi, juuri sitä meidän tulisikin tehdä. Vahvistaa lasten itsetuntoa. Se, mitä me aikuiset voimme tehdä, on yrittää parhaamme tukeaksemme lasten myönteistä itsetunnon kehitystä.

Tässä tutkimuksessa keskityn tarkastelemaan itsetuntoa erityisesti koulunnäkökulmasta. Tulevan opettajan ammattini takia mielenkiinnon kohteenani on se, mitkä asiat kouluympäristössä ovat yhteydessä lapsen itsetuntoon. Mitä asioita kouluissa tulisi huomioida, jotta voisimme paremmin tukea oppilaiden itsetuntoa? Vaikka keskitynkin tutkimaan itsetuntoa koulukontekstissa, on hyvä pitää mielessä, että tärkeintä roolia lapsen itsetunnon kehittymisessä näyttölee ennen kaikkea kotiympäristö (mm. Gecas & Schwalbe, 1986; Korpinen, 1990). Opettajalla on kuitenkin merkittävä rooli peruskoululaisen elämässä ja loistava mahdollisuus omalta osaltaan tukea oppilaidensa itsetunnon positiivista kehitystä.

Tämän tutkimuksen tehtävänä on selvittää Mind the Gap -tutkimuksessa kerätyn aineiston avulla sitä, minkälaiset tekijät kuudesluokkalaisten koulumaailmassa ovat yhteydessä oppilaan itsetuntoon. Aihetta käsittelevän kirjallisuuden ja aikaisempien tutkimusten perusteella olen valinnut tarkastelun kohteeksi neljään eri osa-alueeseen jaettavat tekijät: taustatekijät, yleiset kouluolot, opettajan toiminta ja koulukiusaaminen. Ensiksi tutkitaan taustatekijöiksi laskettavien sukupuolen ja koettujen oppimisvaikeuksien yhteyttä itsetuntoon. Toiseksi, kouluolojen osalta syvennyttään tarkastelemaan itsetunnon yhteyttä kouluarvostukseen ja kouluviihtyvyyteen. Kolmantena kokonaisuutensa tutkitaan oppilaan koettua itsetuntoa suhteessa hänen kokemuksiinsa opettajan toiminnasta. Neljäntenä osa-alueena tutkitaan itsetuntoa suhteessa sekä koulukiusatuksi tulemiseen että kiusaamiseen osallistumiseen.

1.1 Käsitteiden määrittely

Itsetunto on eräs vanhimmista käyttäytymistieteiden käsitteistä. William James esitteli käsitteen jo 1800-luvun loppu puolella. Käsitteen esittelemisen jälkeen siitä on kirjoitettu yhteensä kymmeniä tuhansia artikkeleja, kappaleita ja kirjoja. Mruk (2006) arveleekin, että ehkäpä itsetunto on säilyttänyt mielenkiintonsa juuri siksi, että sen eri ulottuvuudet koskettavat ihmisyyden kaikkia kerroksia.

Burns (1982) nostaa esille etenkin aloittelevaa tutkijaa helposti hämmentävän tosiasian siitä, että valitettavasti tieteellisessäkin kirjallisuudessa termejä itsetunto ja minäkäsitys käytetään osin synonyymeinä ja välillä melko sekavasti päällekkäin. Tämä voi olla ongelmallista yritettäessä muotoilla tarkkaa ja yleisesti hyväksyttyä määritelmää itsetunnon. Mistä moinen epätarkkuus ja päällekkäisyys sitten voivat johtua? Ehkäpä epäselvän mielikuvan syntymiseen ovat vaikuttaneet osaltaan myös tutkimuksissa ilmi tulleet ristiriidat. Hyvä esimerkki on muun muassa tutkimustulokset sosioekonomisen taustan vaikutuksesta itsetuntoon. Tutkija Olli Kiviruusun (2015) mukaan juuri valmistuneessa Terveystieteiden- ja hyvinvoinnin laitoksen teettämän pitkittäistutkimuksen mukaan vanhempien sosioekonominen asema on yhteydessä lapsen itsetuntoon. Vaikka Twenge & Cambell (2002) päätyivät omista tutkimuksissaan samaan tulokseen, nostavat he kuitenkin esiin, että löydöksestään huolimatta suhde näiden kahden välillä on monimutkainen. Esimerkiksi Mullis, Mullis & Normandin (1992) päätyivät tutkimuksissaan vastakkaiseen tulokseen. Nämä ovat hyviä esimerkkejä siitä, miten eri tutkimuksen ovat tuottaneet ristiriitaisia tietoja itsetunnosta. Toisinaan tutkimuksissa löydetään jonkin muuttujan ja itsetunnon välinen yhteys, toisinaan ei.

Samanlainen ristiriitaisuus vaivaa siis käsitteen määrittelyä. Minäkäsityksellä ja minäkuvalla viitataan usein siihen, millaisena yksilö itsensä kokonaisuudessaan näkee ja kokee (Aho, 1996) toisaalta taas itsetunnon määrittellään olevan osa minäkuvaa (esim. Keltikangas-Järvinen, 2003). Nämä eivät ole toisiaan poissulkevia määritelmiä, mutta nämä esimerkit havainnoillistavat hyvin sitä, miten käsitteitä käytetään usein limittäin. Ei ole ihme, että niin kahvipöytäpsykologien kuin tieteenkentässä toimivienkin keskuudessa aiheeseen on liittynyt paljon epäselvyyttä. Keltikangas-Järvinen (2004) kuitenkin teillaa puheet itsetunto käsitteen vaikeasta määrittelystä toteamalla, ”Itsetuntoa ei ole vaikea määrittellä. Käsitteellä on aivan selvä sisältö, joka kuitenkin poikkeaa ratkaisevasti yleisen keskustelun tavasta liittää itsetuntoon, mitä tahansa hyvää ja kaunista” (s. 100).

Tässä työssä pyrin käyttämään pääasiassa käsitettä itsetunto. Koska itsetunnon käsite kuitenkin liittyy läheisesti myös minäkäsityksen ja minäkuvan käsitteisiin (mm. Aho, 1996; Burns, 1982; Korpinen, 1990; Salmivalli, 1998) esittelen myös näiden käsitteiden teoreettista viitekehystä tarkemmin.

Itsetunnolla viitataan tässä työssä sekä Liisa Keltikangas-Järvisen (2003) että Morris Rosenbergin (1965) määritelmään itsetunnosta. Tässä työssä itsetunnolla tarkoitetaan sitä, kuinka paljon ihminen liittyy itseensä negatiivisia tai positiivisia käsityksiä (Rosenberg, 1965). Lisäksi itsetunnolla tarkoitetaan itsensä arvostamista ja itseluottamusta sekä tunnetta omasta hyvyydestä, kuitenkin siten, että minäkuva on todenmukainen (Keltikangas-Järvinen, 2003, 2004.)

1.1.1 Minäkäsitys

Keltikangas-Järvinen (2003) selvittää psykologiassa *minän* tarkoittaa kaikkea sitä, mitä ihminen kokee *minuna* ja *minällä* viitataan yksilön omaan kokemukseen persoonastaan. Itsetunto taas on osa minäkuva (Keltikangas-Järvinen, 2003). Niinpä itsetunnon käsitettä on mahdotonta määritellä määrittelemättä minäkuva eli minäkäsitystä.

Aho (1996) puhuu yhtä aikaa minäkäsityksestä ja minäkuvasta. Niillä viitataan hänen mukaansa siihen millaisena yksilö itsensä kokonaisuudessaan näkee ja kokee. Toisin sanottuna siihen, minkälaisena ihmisenä ihminen itseään pitää. Ahon (1996) yksinkertaistetun määritelmän mukaan minäkäsitys syntyy siitä, millainen on ihmisen tausta, mitä hän ajattelee ulkonäöstään, millaiset ovat hänen arvonsa ja asenteensa ja millaisia ominaisuuksia ja tunteita hän itseensä liittyy. Minäkäsityksen ero itsetuntoon taas on ehkä helpompi sisäistää Salmivallin (1998) määritelmästä. Hän tekee eron minäkäsityksen ja itsetunnon välille esittämällä, että minäkäsitystä voidaan kuvata vastaamalla kysymykseen “millainen minä olen” kun taas itsetuntoa kuvaisi paremmin kysymys “miten suhtaudun siihen, millainen olen”.

Puhuttaessa minäkäsityksestä, on tärkeää ymmärtää, että ei ole olemassa vain yhtä kiveen hakattua minäkäsitystä. Ihmisellä on useita minäkäsityksiä, jotka voidaan jakaa reaali-, ihanne- ja normatiiviseen minäkäsitykseen (Aho, 1996). Aho (1996) selittää reaaliminäkäsityksellä viitattavan siihen, millaisena yksilö itseään pitää ja ihanneminäkäsityksellä tarkoitettavan sitä kuvaa, minkälainen haluaisi olla ja mihin itseään vertaa. Normatiivinen minäkäsitys sen sijaan tarkoittaa sitä kuvaa, jonka yksilö kuvittelee muilla ihmisillä olevan hänestä (Aho, 1996). Minäkäsityksellä on siis eri ulottuvuuksia.

Yksilön käsitykset omasta itsestä muovautuvat vuorovaikutussuhteessa yksilön ja ympäristön välillä (mm. Rosenberg 1965). Minäkäsityksen eri ulottuvuudet on siis hyvä ymmärtää myös suhteessa yksilön ympäristöön. Havainnot itsestä muodostuvat sen perusteella, mitä palautetta ihminen on ympäristöltään saanut ja minkälaisen tulkinnan hän on palautteesta tehnyt (Korpinen, 1990). Näin minäkäsitys liittyy myös oppimiseen. Aina, kun oppii jotain uutta, oppii samalla itsestään (Korpinen, 1990).

Kuten edellä todettiin, minäkäsitys ei ole kiveen hakattua, vaikka sitä pidettiin pitkään luonteeltaan melko pysyvänä. Bong ja Skaalvik (2003) toteavat kuitenkin uudemman tutkimuksen suhtautuvan kriittisemmin minäkäsityksen staattisuuteen. He muistuttavat, että minäkäsitystä tutkittaessa on otettava huomioon sen tilannekohtaisuus. Esimerkiksi lasten minäkäsitys kouluun liittyvissä asioissa voi erota paljonkin heidän harrastuksiinsa liittyvästä minäkäsityksestä (Bong ym 2003).

1.1.2 Itsetunto

Itsetunnon määritelmä kiteytetään usein niin, että itsetunnossa on kyse siitä, kuinka paljon ihminen liittyy itseensä negatiivisia tai positiivisia käsityksiä (mm. Keltikangas-Järvinen, 1994; Rosenberg, Schoenbach, Schooler, & Rosenberg 1995). Keltikangas-Järvinen (2003) määrittelee itsetunnon olevan tunne siitä, että on hyvä tai sitä kuinka paljon ihminen liittyy itseensä hyviä ominaisuuksia, kuitenkin siten, että minäkuva säilyy totuudenmukaisena. Samalla hyvän itsetunnon omaava ihminen tuntee heikkoutensa eikä niiden myöntäminen tuhoa itseluottamusta tai aiheuta liiaksi ahdistusta (Keltikangas-Järvinen, 2003). Hyvä itsetuntoinen ihminen hyväksyy siis myös sen, että hänellä on heikkouksia eikä anna heikkouksiensa liiaksi vaikuttaa arvioonsa itsestä.

Keltikangas-Järvinen (2003) korostaa myös, että itsetunto on myös itseluottamusta ja oman itsensä arvostamista. Hänen mukaansa hyvän itsetunnon omaava ihminen kokee elämänsä arvokkaaksi ja oma elämä tuntuu ainutkertaiselta ja tärkeältä, vaikka ei kokisi-kaan yltävänsä erityisiin onnistumisiin tai suorituksiin. Toisin sanoen hyvällä itsetunnolla varustettu ihminen arvostaa elämäänsä ilman, että tämän täytyisi kalastella muilta saatua arvostusta, eli sillä ei ole merkitystä, kuinka tärkeää hänen elämänsä tai saavutuksensa muiden silmissä mitattuna on (Keltikangas-Järvinen, 2003).

Itsetunnon käsitteen eroa minäkäsityksestä voidaan havainnoillistaa myös korostamalla sen omakohtaista tulkintaa ja tunnelatautuneisuutta. Keltikangas-Järvinen (2004) esittää, että minäkuvalla on objektiivisempi luonne kuin itsetunnolla, jota taas voidaan luonnehtia subjektiivis-affektiiviseksi arviosta itsestä. Minäkuva siis rakentuu paljolti ulkopuolelta saadun palautteen varassa, kun taas itsetunto on ihmisen oma käsitys itsestä ja tunne omasta hyvydestä (Keltikangas-Järvinen 2004). Myös Ojanen (1994) jakaa näkemyksen siitä, että itsetunnon voidaan ajatella olevan minäkäsityksen affektiivinen tai arvioiva ulottuvuus. Hänen määritelmässään itsetuntoon liittyy lisäksi itsetietoisuus ja itsetunteemus. Itsetietoisuudella Ojanen (1994) viittaa neutraaliin itsensä havaitsemiseen ja itsetunteumuksella taas siihen, että ihminen on tietoinen omista heikkouksistaan ja vahvuuksistaan.

Itsetunnon kehittyminen

Usein itsetunnosta puhutaan kuin se olisi menestyneen ihmisen mittari. Keltikangas-Järvinen (2004) kuitenkin muistuttaa, että on tärkeää ymmärtää, ettei itsetunto ole sama asia kuin hyvä ja onnistunut ihminen. Itsetunto ei ole persoonallisuuden peruspilari tai ominaisuus, jonka mukaan onnistuneen ihmisen arvo voitaisi laskea. Se on vain yksi ominaisuus ihmisen persoonallisuuden laajassa kentässä ja huonoakin itsetuntoa terve ihminen pystyy kompensoimaan monin eri tavoin (Keltikangas-Järvinen, 2004). Tästä huolimatta jokaisen kasvattajan ensisijaisena tavoitteena varmasti on kasvattaa hyvällä itsetunnolla varustettuja yksilöitä. Keltikangas-Järvinen (2004) toteaa, että näin kasvatamme todennäköisimmin yksilöitä, jotka luottavat itseensä, pitävät elämänsä arvokkaana ja osaavat myös tukea ja kiittää muita.

Miten itsetunto sitten kehittyy? Kuinka voimme varmistaa, että lapselle kasvaa terve ja vahva itsetunto? Keltikangas-Järvinen (2004) toteaa itsetunnon koostuvan sekä annetusta että hankitusta itsetunnosta ja tiivistää hyvin näiden eron. Hän selvittää, että hankittu itsetunto kehittyy kokemusten ja havaintojen kautta ja on seurausta siitä, kun yksilö huomaa onnistuneensa tai selvinneensä pettymyksistä. Siihen vaikuttaa myös muilta saatu palaute (Keltikangas-Järvinen, 2004). Annettu itsetunto taas syntyy Keltikangas-Järvisen (2004) mukaan siitä hyväksynnästä ja kiitoksesta, joka annetaan ihmiselle ilman, että sen eteen tarvitsee tehdä jotain. Riittää, että on oma itsensä ja saa kokemuksen siitä, että on hyväksytty ja rakastettu sellaisena kuin on (Keltikangas-Järvinen 2004).

1.1.3 Minäpystyvyys

Minäpystyvyyden alunperin sosiokognitiivisen teoriansa yhteydessä esitelty Albert Bandura (1997) on määritellyt sen tarkoittavan yksilön omaa käsitystä omista kyvyistään ja suorituksistaan. Äkkiseltään on helppoa nähdä sen muistuttavan minäkuvaa ja ilmiöillä onkin joitakin samankaltaisuuksia. Onkin luonnollista, että näiden ilmiöiden välisistä suhteista on tehty useita tutkimuksia (mm. Bong & Skaalvik, 2003; Mone, Baker & Jeffries, 1995; Zimmerman & Cleary, 2006). Banduran (1995) mukaan yksilöiden motivaatio, tunnetilat ja toiminta riippuu enemmän siitä, mitkä heidän uskomuksensa ovat kuin mikä objektiivisesti tarkasteltuna on asian laita. Mikään ei vaikuta toimijuuteen yhtä vahvasti kuin minäpystyvyyden uskomukset (Bandura 1995). Tästä syystä minäpystyvyyttä onkin tärkeää tarkastella silloin, kun tutkitaan itsetuntoa. Mitkä asiat selittyvät itsetunnolla? Entä milloin minäpystyvyys on merkittävämpi tekijä? Milloin voisi olla järkevämpää tutkia minäpystyvyyttä kuin itsetuntoa?

Minäpystyvyyden syntyminen ja muokkautuminen

Minäpystyvyys syntyy pitkälti sen perusteella, minkälaisia aiempia kokemuksia yksilöllä on erilaisista tilannespesifeistä suoritustilanteista omien tulkintojen sekä ympäristöltä saamansa palautteen perusteella (Pajares & Usher, 2005) ja sillä on vaikutusta sekä sosiaaliseen että emotionaaliseen kehitykseen (Schunk & Meece, 2006).

Minäpystyvyyteen vaikuttavat yksilölliset, sosiaaliset ja kontekstuaaliset tekijät (Schunk & Meece, 2006) eli samat tekijät kuin itsetunnon kehittymiseenkin. Lapsen ja nuoren kehittyessä minäpystyvyyden muutoksilla tai kehityksellä voi olla merkittäviä seuraamuksia esimerkiksi koulumenestykseen, kaverisuhteisiin, uraan ja vapaa-ajan tekemisiin (Schunk ym. 2006). Näin voidaan ajatella olevan myös itsetunnon osalta. Minäpystyvyys vaikuttaa oleellisesti siihen, kuinka haasteellisia tavoitteita yksilö asettaa itselleen ja kuinka periksiantamaton hän on tavoitteiden saavuttamisessa (Pajares 2005). Myös tältä osin minäpystyvyys muistuttaa paljon itsetuntoa, sillä myös itsetunto vaikuttaa siihen, kuinka korkealle omat tavoitteensa asettaa (Keltikangas-Järvinen, 2004) eli mitä uskaltaa elämässään tavoitella.

Minä pystyvyyden ja itsetunnon välinen suhde

Kuten edellä todettiin, on minäpystyvyyden ja itsetunnon välillä on paljon yhtymäkohtia. Oiva esimerkki samankaltaisuuksista näiden ilmiöiden välillä on esimerkiksi toisilta saadun palautteen merkitys, jolla on merkitystä molempien vahvistumiseen. Verbaalisella rohkaisulla ja kannustuksella on minäpystyvyyden syntymiselle suuri merkitys (esim. Bandura, 1997; Bong & Skaalvik, 2003) ja se muovautuu siis muun muassa toisilta sadun palautteen perusteella. Tämä luo vahvan assosiaation minäpystyvyyden ja minäkäsityksen välille, sillä vaikuttaahan palautteenanto myös minäkäsityksen muovautumiseen (esim. Keltikangas-Järvinen, 2003; Korpinen, 1990).

Banduran (1997) näkemys itsetunnosta luo myös osaltaan siltaa itsetunnon ja minäpystyvyyden välille. Bandura (1997) nimittäin korostaa itsetunnon tilannekohtaista luonnetta globaalin luonteen sijaan. Hän näkee, että itsetunto on yhtälailla moniulotteinen kuin minäpystyvyydenkin. Toisaalta Brown ja Lent (2006) taas esittävät minäpystyvyyden nimenomaan erovan itsetunnosta juuri sen kontekstisidonnaisuutensa vuoksi. He korostavat minäpystyvyyden liittyvän uskomuksiin omista kyvyistä jossakin spesifissä kontekstissa. Minäuskomukset eivät siis ole pysyviä käsityksiä globaalista itsetunnosta vaan läheisesti sidottuna tiettyyn tilannekohtaiseen suoritukseen (Brown & Lent, 2006). Bong ja Skaalvik (2003) edustavat näkemyksillään välimaastoa: tilannesidonnaisuus on sekä yhdistävä että erottava tekijä. Toisaalta minäkäsitys nähdään nykyään muokkautuvampana ja moniulotteisempana kuin ennen, mutta se ei silti ole samalla tasolla tilannespesifi kuin minäpystyvyys (Bong ym 2003).

Onkin tärkeää ymmärtää, ettei kyse ole päällekkäisistä käsitteistä. Bandura (1997) muistuttaa, että itsetunto ja minäpystyvyys ovat kaksi eri ilmiötä. Itsetunto on affektiivinen reaktio sille, mitä mieltä yksilö on itsestään (Zimmerman & Cleary, 2006). Erona itsetuntoon minäpystyvyydessä on kysymys nimenomaan kognitiivisista käsityksistä liittyen omiin kykyihin. Itsetunto linkittyy siis tunteisiin ja minäpystyvyys kognitioon (Bong & Skaalvik, 2003).

Bandura (1997) tekee eroa ilmiön välille esittämällä, että yksilön minäpystyvyys voi olla hyvinkin surkea jossain tietyssä tehtävässä, mutta sillä ei ole välttämättä minkäänlaista

vaikutusta hänen itsetuntoonsa. Näin on etenkin silloin, jos kyseinen yksilö ei koe itsetuntoonsa rakentuvat tämän tietyn tehtävän pohjalta (Bandura, 1997). Tämä on tunnistettavissa helposti esimerkiksi luokassa oppilaiden kanssa. Kun oppilas joutuu tekemään tehtävän, jossa hän kokee heikkoa minäpystyvyyttä, mutta hän ei anna kovin suurta arvoa kyseiselle tehtävälle tai osaamiselleen siinä, ei kehnolla suoriutumisella ole todennäköisesti mitään vaikutusta hänen minäkäsitykseensä. Ihmisillä on myös taipumus harjauttaa osaamistaan juuri niissä asioissa, joiden he kokevat vahvistavan heidän omantunnonarvoaan (Bandura, 1997).

Monen, Bakerin & Jeffriesin (1995) tutkimuksessa testattiin sitä, minkälaisena ennustajana minäpystyvyys ja itsetunto toimivat korkeakouluopiskelijoilla tavoitteiden asettamisessa sekä suoriutumisessa. Ero oli selvä. Tutkimuksen perusteella vain minäpystyvyys toimii ennusteena akateemiselle menestykselle (Mone ym., 1995). Tutkimustulos johtaa siis ajattelemaan, että minäpystyvyydellä on suurempi merkitys opinnoissa menestymiselle kuin itsetunnolla. Myös Bandura (1997) toteaa, että tarvitaan paljon enemmän kuin hyvä itsetunto, jotta voidaan menestyä annetuissa tehtävissä. Hän myös toteaa, että joku, jolla on erittäin korkeat tavoitteet, voi olla hyvinkin arvosteleva itseään kohtaan, sillä asetetut tavoitteet ovat kohtuuttoman korkealla. Vastaavasti jollakin saattaa olla loistava itsetunto, koska hän ei vaadi itseltään paljoja tai ei arvota itsetuntoaan saavutustensa perusteella (Bandura 1997).

1.2 Itsetunto ja koulumaailma

Vahva itsetunto on avain tasapainoiseen kehitykseen ja oppimiseen (Roberts, 2002). Lapsen itsekriittisyys alkaa kuitenkin lisääntyä jo ensimmäisenä koulupäivänä (Keltikangas-Järvinen, 2003). Lapsi ikään kuin muuttaa tapaansa arvioida itseään, kun hän saapuu kouluympäristöön. Toki siellä myös odotetaan lapselta erilaista käyttäytymistä kuin mihin lapsi on kotiympäristössään tottunut (Aho, 1997). Itsetunnon kehittymiseen vaikuttaa tietenkin moni muukin asia kuin koulu, mutta kuten Opetushallituksen raportissa todetaan, voidaan itsetuntoa pitää keskeisenä persoonallisuuden osatekijänä ja eräänlaisena peruskoulun tulosindikaattorina (Scheinin, 2003). Tässä kappaleessa käsitellään niitä itsetuntoon vaikuttavia tekijöitä, joihin lapsi koulumaailmassa törmää.

1.2.1 Koulun vaikutus ja vastuu

Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2004) todetaan, että perusopetuksen on annettava mahdollisuus terveeseen itsetunnon kehittymiseen. Perusopetuksen tavoitteena on luoda kasvuympäristö, jossa lapsen yksilöllisyys ja terve itsetunto voivat kehittyä (POPS, 2004). Itsetunto nähdään siis yhtenä tärkeänä osa-alueena, kun puhutaan oppilaiden kokonaisvaltaisen kasvun ja kehityksen tukemisesta.

Koululla on vaikutuksensa oppilaiden itsetuntoon aina – joko tiedostaen tai tietämättään. Keltikangas-Järvinen (2003) toteaa lapselle tyypillisen ominaisuuden olla itseensä ja suorituksiinsa ihastunut ja tyytyväinen katoavan vähitellen lapsen aloitettua koulun. Toisaalta tutkimukset ovat myös osoittaneet, että koulun järjestämällä tukitoimilla voidaan vaikuttaa positiivisesti lasten minäkuvaan (mm. Kääriäinen, 1988; Lawrence, 1988; Miller, Topping & Thurston, 2010).

Koulun ja opettajien mahdollisuudesta vaikuttaa lapsen itsetuntoon on kiinnostunut luonnollisesti myös Opetusministeriö. 1990-luvun loppupuolella kootun työryhmän tavoitteena oli selvittää, miten tervettä itsetuntoa ja kouluviihtyvyyttä voidaan lisätä opetussuunnitelmallisilla, opetusmenetelmällisillä sekä opettajankoulutuksellisin keinoin (Scheinin, 2000). Kyseessä oli hyvin laaja kvantitatiivinen tutkimus, johon osallistui 12 kuntaa ja yli 70 koulua. Tavoitteena oli kehittää koulujen toimintakulttuuria yhteisölliseksi ja yksilölliset edellytykset huomioon ottavaksi sekä syrjäytymistä ehkäiseväksi oppimisympäristöksi (Scheinin, 2000). Asiat, joiden kautta pyrittiin vaikuttamaan tähän kehitykseen, olivat luokkatasolla konkreettisia ja itsetunnon perusteisiin keskittyviä. Tutkimuksen loppuraportti esitteli muutamia tuolloin kehitettyjä konkreettisia toimintamalleja mm. oppilaan arviointiin, koulukiusaamiseen ja kodin ja koulun yhteistyöhön liittyen. Valitettavasti seurantatutkimuksessa kävi ilmi, että oppilaiden sosiaalinen minäkäsitys, itsetunto ja oppimisilmapiiri olivat lopputestissä jopa kielteisempiä kuin projektin alkutilanteessa (Scheinin, 2003).

Itsetunto laskee koulun alettua

Roberts (2002) esittää, että lasten tyytyväisyys itseensä laskee koulu alettua siksi, että he alkavat pikku hiljaa verrata itseään suhteessa omiin odotuksiin itsestä sekä toisiin lapsiin.

Eräissä tutkimuksissa (Sander, Reijntjes, Orobio de Castro, Bushman, Poorthuis & Telch, 2010) tutkittiin sitä, millainen vaikutus muiden lasten sanomisilla voi olla tilannekohtaiseen minäkäsitykseen. Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää voiko muiden lasten hyväksyntä tai hyljeksintä vaikuttaa suoraan lapsen tilannekohtaiseen minäkuvaan. Tutkimukseen osallistui 333 keski-ikältään noin 10 -vuotiaasta lasta, joiden tehtävänä oli luoda henkilökohtainen profiili itsestään internettiin. Tämän jälkeen joukko muita oppilaita olivat arvostelevinaan luodut profiilit ja profiilien tehneet oppilaat saivat satunnaisessa järjestyksessä hyvää, huonoa tai neutraalia palautetta luomistaan profiileista. Tutkimuksen mukaan muiden oppilaiden antamalla huonolla palautteella oli heikentävä vaikutus itsetuntoon, kun taas hyvällä palautteella todettiin olevan vahvistava vaikutus (Sander ym. 2010).

Myös Ahon (1996) mukaan lapsella on kouluun tullessaan jokseenkin vahva itsetunto, mutta jo heti ensimmäisten kouluvuosien aikana itsetunto heikkenee merkittävästi. Hänen mukaansa itsetunnon heikkenemistä tapahtuu koko ala-asteen ajan ensimmäiseltä luokalta aina 11–12 -vuotiaaksi asti. Tyttöjen ja poikien välillä on hieman eroa siinä, että pojilla itsetunto olisi heikoimmillaan noin 11 -vuotiaana ja tytöillä vasta 12 vuoden iässä. Itsetunnon tutkimuksen lähtökohdista tarkasteltuna erityisen raskas vaikuttaisi olevan neljäs kouluvuosi, jolloin itsetunnon heikkenemistä tapahtuu eniten (Aho, 1996). Tutkimukset, joihin Aho näkemyksensä perustaa ovat suurimmaksi osaksi kuitenkin yli 20 vuotta vanhoja. Tässä ajassa suomalainen koulu on mahdollisesti muuttunut paljonkin. Ahon esittelemät tutkimustulokset ovat kuitenkin mielenkiintoisia ja asiaa olisi tärkeää tutkia lisää nykypäivän suomalaisessa koulussa.

Suomalaisten huonosta itsetunnosta kuulee puhuttavan paljon niin arki- kuin yhteiskunnallisissakin keskusteluissa. Usein siitä myös puhutaan melko negatiiviseen sävyyn. Kuitenkin 1990-luvun loppupuolella aloitetun Terve itsetunto projektin tuloksista käy ilmi, että koululaisten käsitykset ovat suurimmilta osin olleet yllättävänkin positiivisia (Scheinin, 2003). Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, ettei enää tarvittaisi aktiivista kehitystyötä itsetunnon vahvistamiseksi kouluissa. Terve itsetunto projektin loppuraportin mukaan tarvitaan kansallisen kehityksen systemaattista seurantaa pohjaksi koko Suomen laajuisille kokeilu- ja kehittämishankkeille (Scheinin, 2003). Eli itsetunnon vahvistaminen kouluissa tulisi olla tavoite, jonka saavuttamiseksi ponnisteltaisiin aktiivisesti niin valtakunnallisella kuin koulukohtaisellakin tasolla.

Kouluarvioinnin vaikutus itsetunnon kehitykseen

Kouluvuosien aikana lasta arvioidaan useita kertoja vuodessa. Keltikangas-Järvinen (2003) muistuttaa, että lapselle annettulla palautteella on suuri merkitys hänen kehityksensä kannalta. Se kuinka lapsi itse itseään arvioi muodostaa pohjan itsearvostukselle (Keltikangas-Järvinen, 2003). Ei siis ole tarpeetonta miettiä, miten arviointi kouluissa toteutetaan.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) itsearvioinnin taitojen nähdään linkittyvän itsetuntoon. POPS:ssa (2004) todetaan esimerkiksi, ”Itsearviointitaitojen kehittämisen tarkoituksena on tukea oppilaan itsetuntemuksen kasvua ja opiskelutaitojen kehittymistä. Tavoitteena on, että oppilaan itsetunto ja myönteinen minäkuva oppijana sekä osallisuuden tunne vahvistuvat” (s. 264). Tämä tarkoittaa toisaalta myös sitä, että opettajan pitää pystyä asettamaan oppilaille realistiset tavoitteet eli tavoite pitää olla realistisesti toteutettavissa. Korpinen (1990) näkee tämän tarkoittavan sitä, että tavoitteen tulee usein olla yksilöllinen. Kun tavoite on ollut realistinen, voi arviointikin olla sitä. Korpinen (1990) mukaan opettajan tehtävä on auttaa oppilaita arvioimaan itseään totuudenmukaisesti. Tällöin on tärkeää, että opettaja ei vertaa lasta toisiin lapsiin, vaan keskittyy arvioimaan sitä, miten lapsi on aikaisempaan suoritukseen nähden kehittynyt (Korpinen, 1990).

Opetussuunnitelman perusteet (2004) ovat kuitenkin osin ristiriidassa sen suhteen, että arviointi tulisi olla yksilöllistä. POPS:ssa (2004) hyvän osaamisen kuvaukset ja kriteerit arvosanalle 8 eivät nimittäin velvoita tekemään arviointia perustuen oppilaan omaan kehitykseensä vertaamatta tätä muihin. Päinvastoin Opetussuunnitelmassa nimenomaan kuvaillaan tietty hyvä taso, johon oppilasta tulisi arvioidessa verrata. Ainoastaan erityistä tukea tarvitsevan yksilöllisen oppimäärän mukaan opiskelevan oppilaan, arviointiin liittyen POPS (2004) toteaa, ”(--)) arvioidaan oppilaan suorituksia henkilökohtaisessa opetuksen järjestämisestä koskevassa suunnitelmassa määriteltyihin hänelle yksilöllisesti asetettuihin tavoitteisiin perustuen. Silloin oppilaan osaamista ei arvioida suhteessa opetussuunnitelman perusteissa määriteltyihin hyvän osaamisen kuvauksiin” (s. 265). POPS (2004) velvoittaa yksilölliseen arviointiin siis vain näissä erityistapauksissa.

Kouluviihtyvyyden ja kouluarvostuksen suhde itsetuntoon

Jo pitkään on kuultu ihmettelyä siitä, miksi edistyksellisenä koulumaana tunnetussa Suomessa lapset eivät kuitenkaan tunnu viihtyvän koulussa. Kansainvälisissä vertailuissa (ks. esim. OECD 2014) pärjäämme muuten hienosti, mutta kouluviihtyvyyden suhteen emme voi olla ylpeitä. Aiempien pro gradu tutkielmien (mm. Harapainen 2007; Talaslampi & Tiensuu 2006) mukaan kaikkein heikointa kouluviihtyvyys on heidän joukossaan, joilla on myös heikoin itsetunto. Tulokset ovat siis osoittaneet, että mitä vahvempi itsetunto on, sitä parempaa on kouluviihtyvyys.

Vuonna 2012 ilmestyneessä kouluviihtyvyyttä käsitelleessä raportissa Hyvä, paha koulu (Harinen & Halme 2012) kouluviihtyvyyttä tutkittiin suhteessa YK:n lapsen oikeuksien yleissopimuksen yleisperiaatteisiin, joita ovat oikeus yhdenvertaisuuteen, lapsen edun ensisijaisuus, oikeus kehittyä ja oikeus tulla kuulluksi. Raportin mukaan suomalaisten koulujen pyrkimyksistä huolimatta, koulujen toimintaan ja ympäristöön liittyy asioita, jotka vaikeuttavat lapsen oikeuksien toteutumista. Harinen & Halme (2012) toteavat raportissa, että kouluviihtyvyyttä Suomessa nakertavat muun muassa fyysiset tekijät kuten epäterveet koulurakennukset ja ankeat ja epäesteettiset sisustusratkaisut ja piharakenteet. Luonnollisesti kouluviihtyvyyttä rasittavat myös henkiset harmit esimerkiksi koulussa koetut pelon tunteet ja kiusaaminen (Harinen & Halme, 2012).

Harinen & Halme (2012) tuovat raportissa ilmi myös koulun merkityksen vertaissuhteiden luomisessa. Toisaalta, he myös näkevät kolikon kääntöpuolena ongelman, jonka mukaan oppilasyhteisöjä yhdistävä tekijä tuntuu usein olevan erityisesti Suomelle tyypillinen koulunvastustuskulttuuri. Luonnollisesti olisi kasvatuksellisesta näkökulmasta mielekkäänpää tukea oppilaiden keskinäisen koheesion vahvistumista, mikäli yhdistävänä tekijänä olisi jotain arvokkaampaa kuin negatiivinen asenne koulua kohtaa.

Harisen & Halmeen (2012) mukaan ongelmaksi on noussut myös osallisuus oikeuden toteutuminen. He näkevät, että kouluviihtyvyyden kannalta olisi tärkeää, että lapset itse pääsisivät osallistumaan, vaikuttamaan ja päättämään. Se ettei lapsia ole kuultu tarpeeksi, on Harisen & Halmeen (2012) mukaan voinut osaltaan vaikuttaa tunnekuilun syntymiseen aikuisten ja lasten välille. Tämä tunnekuilu taas heidän mukaansa näyttäytyy usein negatiivisena suhtautumisena opettajiin.

On kuitenkin hyvä tuoda ilmi myös Opetushallituksen ja Jyväskylän yliopiston Terveystieteiden edistämisen tutkimuskeskuksen tuottaman raportin (WHO 2012) tulokset, joiden mukaan kouluviihtyvyyden kokemukset ovat Suomessa vahvistuneet vuosina 1994–2010. On siis mahdollista, että olemme pikku hiljaa menossa oikeaan suuntaan. On myös mahdollista ja toivottavaa, että 2016 vuonna julkaistava opetussuunnitelman perusteet tulee vaikuttamaan omalta osaltaan kouluviihtyvyyden paranemiseen sen painottaessa aiempaa vahvemmin oppilaiden osallistumista ja aktiivista roolia (POPS, 2016).

Koulukiusaaminen

On tärkeää käsitellä myös koulukiusaamisen merkitystä lapsen itsetunnolle, koska itsetunto kytkeytyy sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Koulukiusaaminen taas voi puolestaan pahastikin häiritä lapsen mahdollisuutta osallistua sosiaaliseen vuorovaikutukseen.

Salmivalli (1998) toteaa, että vallalla olevan käsityksen mukaan koulukiusaajalla on huono itsetunto, jota kiusaaja yrittää peittää kiusaamalla ja esittämällä ”kovista”. Usein ajatellaan, että juuri kiusaamisen kautta kiusaaja hakee pönkitystä itsetunnolleen. Salmivallin (1998) mukaan asia ei kuitenkaan ole niin mustavalkoinen. Hän toteaa, että useissa tutkimuksissa, joissa on tutkittu lasten minäkäsitystä, on huomattu, että kiusaaja voi nähdä itsensä hyvässäkin valossa. Kiusaajat voivat kokea positiivisesti etenkin sosiaalisen, urheilullisen ja fyysisen minäkuvansa (Salmivalli, 1998).

Salmivalli (1998) on tutkinut kahdeksaslukulaisten koululaisten minäkuvan yhteyttä heidän rooleihinsa kiusaamisprosessissa. Tutkimuksessa Salmivalli mittasi itsetuntoa kuuden eri osa-alueen osalta: Älyllisen, sosiaalisen, emotionaalisen, fyysisen, hyvän käytöksen sekä perheminäkuvan. Tutkimuksen mukaan sellaiset oppilaat joiden sosiaalinen ja fyysinen minäkäsitys olivat tavallista paremmat, mutta jotka kokivat käyttäytyvänsä huonosti, eivät omasta mielestään tulleet hyväksytyiksi ja ymmärretyiksi perheensä parissa, kiusasivat kaikkein eniten (Salmivalli, 1998). Kiusatuksi taas joutui Salmivallin (1998) mukaan sellaisia oppilaita, jotka kokivat olevansa heikkoja minäkuvansa jokaisella osa-alueella: Älyllisellä, sosiaalisella, emotionaalisella, fyysisellä, hyvän käytöksen sekä perheminäkuvan alueilla. Myös sellaiset oppilaat, jotka kokivat sosiaalisen minäkuvansa negatiiviseksi, mutta toisaalta samalla kokivat heidän hyvän käytöksen ja perheminäkuvan myönteiseksi joutuivat kiusatuiksi (Salmivalli, 1998).

1.2.2 Alisuoriutuminen ja koulumenestys

Alisuoriutuminen ja itsetunto

Aikuisen pitäisi Viljamaan (2008) mukaan suoda lapselle mahdollisuus onnistua joka päivä, jotta tämän itsearvostus kasvaisi. Hän näkee, että vahva itsearvostus taas toimii suojamuurina elämän vaikeina hetkinä. Kiiänmaa (2012) näkee myös, että itsetunto voi toimia myös aseena alisuoriutuvaa asennetta kohtaan. Hänen mukaansa alisuoriutuminen on eräänlainen suojakeino, jolla yksilö puolustaa ja suojaa sisintään. Voidaan siis ajatella, että mitä vahvempi yksilön sisin siis on, sitä pienempi riski on alisuoriutuvaan käytökseen (Kiiänmaa, 2012). Kiiänmaan mukaan (2012) alisuoriutuminen vaivaa jopa noin puolta opiskelijoista ja työssäkävivistä ihmisistä ja tyypillistä se on myös lasten keskuudessa. Alisuoriutuminen tarkoittaa Kiiänmaan (2012) mukaan sitä, että syystä tai toisesta lapsi ei toimi kykyjensä mukaisesti vaan suoriutuu tehtävistä selvästi taitotasoaan huonommin. Syitä alisuoriutumiseen on monia. Kiiänmaa (2012) näkee, että esimerkiksi liian kovat suorituspainet ja lapseen kohdistetut odotuksen ovat omiaan heikentämään suoritusta. Alisuoriutuminen on siis hyvin yleistä. Kiiänmaa (2012) toteaa kuitenkin, että jostain syystä siihen ei ole kiinnitetty hirveästi huomiota. Alisuoriutumiseen olisi kuitenkin tärkeää puuttua, sillä pahimmillaan se voi olla alkua jopa syrjäytymiselle (Kiiänmaa, 2012).

Alisuoriutuminen saa Kiiänmaan (2012) näkemyksen mukaan alkunsa siitä, että vuoro-vaikutus yksilön ja ympäristön välillä epäonnistuu. Alisuoriutumisen riski vähenee silloin, jos lapsen ei tarvitse kehittää voimakkaita sopeutumiskeinoja suhteessa ympäristöönsä, vaan hän saa kokea tulevansa hyväksytyksi sellaisenaan (Kiiänmaa, 2012). Niinpä itsensä hyväksyminen ja hyvä itsetunto voidaan nähdä vastakohtana alisuoriutuvalla asenteelle. Alisuoriutumisen vastalääkkeeksi lapsi tarvitsee myönteistä huomioita ja aitoa uskoa lapsen mahdollisuuksiin (Kiiänmaa 2012). Eli samankaltaisia asioita, joita lapsen itsetunto tarvitsee vahvistuakseen.

Kiiänmaa (2012) esittää, että alisuoriutumisen nujertamisessa korostetaan ihmisen itsetuntemuksen ja itsetunnon vaikutusta opiskeluun. Itsetunto ei hänen mukaansa lapsellaakaan voi perustua vain tekoihin ja suorituksiin ja niistä saatuun positiiviseen palautteeseen. Hyvä itsetunto kun tarkoittaa myös lapselle sitä, että tämä hyväksyy itsensä persoonana mikä on, ilman erityisiä suorituksia (Kiiänmaa, 2012). Kiiänmaa (2012) muistuttaa

kuitenkin, että lapsen itsetunto on enemmän riippuvainen ympäristön antamasta palautteesta kuin aikuisten ja siitä syystä positiivinen ympäristöltä saatu palaute, joka auttaa vahvistamaan lapsen itsetuntoa auttaa lasta myös tuntemaan itsensä kelvolliseksi ilman erityisiä suorituksia. Tämän tulisi hänen mukaansa auttaa taistelussa alisuoriutumiseen johtavaa käyttäytymistä vastaan. Kiianmaan (2012) mukaan niin lapsen vanhempien kuin opettajankin olisi hyvä antaa lapselle päivittäin myönteinen kommentti, jonka eteen lapsi ei ole joutunut tehdä jotain. Näin toimimalla tehdään vahva interventio lapsen itsetunnon puolesta ja voi joissain tapauksessa vaikuttaa merkittävästikin positiivisen kehityskulun syntymiseen (Kiianmaan, 2012).

Koulumenestyksen ja oppimisvaikeuksien yhteys itsetuntoon

Koulumenestyksen ja minäkäsityksen yhteyttä on tutkittu paljon. Tutkimustuloksia itsetunnon vaikutuksesta koulumenestykseen on saatu sekä puolesta että vastaan (Ciarrochi, Heaven & Davies, 2007). Keltikangas-Järvinen (2007) näkee itsetunnon ja koulumenestyksen välillä merkittävän yhteyden. Sitran vuonna 2007 julkaisemassa raportissa Keltikangas-Järvinen toteaa tuolloin teetetyt tutkimuksen vahvistavan 20 vuotta aiemmin tehdyn laajan suomalaisen aineistoon perustuneen tutkimuksen tuloksia. Niiden mukaan pojilla on kyllä parempi itsetunto, mutta se ei näy parempana koulumenestyksenä. Itsetunnon ja koulumenestyksen välillä vallitsee erityyppinen yhteys tytöillä ja pojilla. Keltikangas-Järvisen (2007) mukaan tytöt saattavat menestyä koulussa hyvin, vaikka heillä olisi huono itsetunto ja pojilla taas hyvä itsetunto on välttämätöntä koulumenestykselle. Poikien hyvä itsetunto ei tutkimuksen mukaan kuitenkaan vielä takaa koulumenestystä. Keltikangas-Järvisen (2007) mukaan tutkimus osoittaa, että pojilla itsetunnon merkitys koulumenestykseen näkyy vain silloin, kun itsetunto on huono.

Tutkimuksen (Keltikangas-Järvinen, 2007) kaikkein parhaiten koulussa menestyvällä ryhmällä (keskiarvo yli 8,5) itsetunto selitti tytöillä merkittävästi koulumenestystä. Samaa yhteyttä ei kuitenkaan parhaiten menestyvien poikien ryhmässä löytynyt. Keltikangas-Järvinen (2007) toteaaakin, että hyvä itsetunto auttaa siis tyttöjen kohdalla koulumenestyksessä, mutta ei poikien ja toisaalta tyttöjen osalta hyvä itsetunto ei myöskään ole edellytys hyvään koulumenestykseen. Keltikangas-Järvinen (2007) toteaa raportissa puhuttaneen itsetunnon vaikutuksesta koulumenestykseen, mutta toteaa, että sukupuolieroa

voi selittää yhtäläillä koulun vaikutus itsetuntoon. Tämä onkin itsetuntotutkimuksen hankaluus: Kumpi vaikuttaa kumpaan vai vaikuttavatko molemmat toisiinsa?

Myös Denis Lawrence (1988) toteaa, että on olemassa useita eri tieteellisiä tutkimustuloksia siitä, että hyvä itsetunto korreloi positiiviseen koulumenestykseen. Lawrence itse on tutkinut itsetunnon yhteyttä koulumenestykseen lukivaikeuksista kärsivien lasten kanssa tehtyjen testien avulla. Vuonna 1984 tehdyssä tutkimuksessa lukihäiriöisten 8-vuotiaiden lasten joukko (n = 372) jaettiin neljään koeryhmään. Koeryhmistä kaksi saivat erityisapua pelkkään mekaanisen lukutaidon harjoittamiseen ja toinen näistä ryhmistä sai tämän lisäksi oppilaanohjaustukea. Kontrolliryhmä sai ainoastaan tavallista opetusta ilman erityisapua. Neljännen ryhmän opetukseen lisättiin lukemisen tuen lisäksi noin 45 minuutin pituinen kerran viikossa toteutettava draamatunti, jonka aikana tehtiin itsetuntoa kohottavia harjoituksia. Lawrence (1988) esittää niissä kahdessa ryhmässä, joiden kohdalla toteutettiin lukemisen tuen lisäksi oppilaanohjausta ja draamaa tapahtuneen enemmän positiivista muutosta lukemisen ja itsetunnon kehittymisen osalta. Tämän tutkimuksen mukaan opettajien tulisi siis kiinnittää enemmän huomiota lapsen itsetunnon tukemiseen, koska sillä voi olla suurikin merkitys oppimistuloksille (Lawrence, 1988).

Edellä on todettu tutkimusten osoittaneen itsetunnon ja koulumenestyksen väliltä löytyneen yhteyden. Luonnollisesti myös oppimisvaikeudet ovat yhteydessä itsetuntoon. Aho-osen ja Aron (1999) mukaan epäonnistuminen koulussa on vahvasti yhteydessä heikkoon sosiaaliseen selviytymiseen ja mielenterveysongelmiin. Koulussa epäonnistumisen psykologiset vaikutukset liittyvät heidän mukaansa selvimmin heikkoon itsetuntoon, masentuneisuuteen ja jopa kohonneeseen itsemurhariskiin. Juvonen (1999) puolestaan muistuttaa lisäksi, että mikäli lapsi syyttää oppimisvaikeuksista itseään, heikentää tulkinta entisestään hänen itsetuntoaan.

1.2.3 Itsetunnon tukeminen koulussa

Opettajan keinot tukea oppilaan itsetuntoa

Itsetuntoa paljon tutkinut ja siitä paljon kirjoittanut Borba (2003) nimeää viisi peruspilaria, joista itsetunto rakentuu. Nämä viisi itsetunnon peruspilaria ovat turvallisuus (secu-

urity), minuus (selfhood), yhteenkuuluvuuden tunne (affiliation), tavoite- ja tehtävätietoisuus (mission) ja osaamisen tunne (competence). Borba (2003) on valinnut tutkittavaksi nämä kyseiset tekijät tarkoin kriteerein. Ne ovat hänen mukaansa ensinnäkin yleisiä ominaisuuksia, joita ihmiset, joilla on hyvä itsetunto liittävät itseensä. Toiseksi, hän näkee, että ne ovat ominaisuuksia, jotka on mainittu useissa merkittävässä itsetunnosta tehdyissä tutkimuksissa. Kolmanneksi, ne ovat ominaisuuksia, joita aikuinen, joka haluaa tukea lapsen itsetuntoa, pystyy vahvistamaan, kunhan toimii tietyn roolin ja toimintamallien mukaan (Borba, 2003).

Borba (2003) on tutkinut sitä, mitä aikuinen voi tehdä tukeakseen lapsen itsetunnon vahvistumista. Turvallisuuden luomiseksi täytyy opettajan hänen mukaansa kyetä luomaan luottamusta sekä pystyä asettamaan rajat ja säännöt, joita noudatetaan säännönmukaisesti. Minuutta, eli tunnetta yksilöllisyydestä, opettaja pystyy tukemaan siten, että pyrkii vahvistamaan lapsen realistista minäkäsitystä (Borba, 2003). Borba (2003) myös näkee, että lapselle pitää luoda mahdollisuuksia löytää itsestään ainutlaatuisia ominaisuuksia ja tiedostaa ne. Yhteenkuuluvuudentunteen vahvistamiseksi taas opettajan tulee pyrkiä vahvistamaan koko ryhmän osalta hyväksyvää ja toiset mukaan ottavaa ilmapiiriä (Borba, 2003). Päämäärätietoisuuden tukemiseksi Borba (2003) taas nimeää hyvin samankaltaisia asioita, kuin mistä muun muassa Aho (1997) on kirjoittanut. Päämäärätietoisuudella viitataan tarkoituksen ja motivaation löytämiseen elämässä ja nämä asiat saavat vahvistusta siitä, että tuetaan lapsen itsearviointikykyjä ja opetetaan lapselle, miten tavoitteita kannattaa asettaa ja kuinka ne pikku hiljaa voi saavuttaa (Borba, 2003). Viidettä itsetunnon rakennuspilaria, osaamisen tunnetta, opettaja pystyy Borban (2003) mukaan tukemaan siten, että tarjoaa lapselle mahdollisuuksia tiedostaa omat yksilölliset osaamisen alueensa ja vahvuutensa. Lapselle pitäisi myös opettaa, kuinka tärkeää on se, että pystyy antamaan itse itsellensä tunnustusta onnistumisista (Borba, 2003).

Turvallisen opetusympäristön luominen

Turvallisuus on siis oleellinen osa itsetunnon myönteistä kehitystä. Aho (1996) esittää, että opettajan tulisi pyrkiä tuntemaan oppilaansa kaikki minäkäsityksen ulottuvuudet; reaali-, ihanne- sekä normatiivisen minäkäsityksen. Tällöin opettaja saa hänen mukaansa parhaimman kokonaiskuvan lapsen psyykestä. Mikäli lapsen reaalinäkäsitys poikkeaa

huomattavasti normatiivisesta minäkäsityksestä, ei lapsen ja kasvattajan välille ole mahdollista luoda luottamusta (Aho, 1996). Luottamusta ei Ahon (1996) mukaan voi syntyä silloin, jos lapsen kuva itsestään, poikkeaa paljolti siitä, miten hän kuvittelee muiden häntä arvioivan (Aho, 1996). Luottamuksen syntymistä taas voidaan pitää edellytyksenä turvallisuuden tunteen syntymiselle.

Turvallisen oppimisympäristön luominen on ensi arvoisen tärkeää, sillä opettaja voi tukea oppilaan itsetuntoa vain turvallisesti koetussa ympäristössä (Borba, 2003). Turvallisuuden tunteen syntyminen taas ei ole mahdollista ilman, että opettajan ja oppilaan välillä vallitsee toimiva vuorovaikutus. Vesterinen (2009) toteaaakin, että lapsen ja opettajan välisen vuorovaikutuksen tulee toimia, jotta opettajalla olisi mahdollisuus vaikuttaa oppilaan itsetuntoon. Tässä auttaa hänen mukaansa hyvä oppilaantuntemus. Vesterinen (2009) esittää, että opetustilanteissa opettajan tulisi pystyä vaikuttamaan oppilaan turvallisuuden tunteeseen, vahvistamaan pätevyyden tunnetta sekä tunnetta hyväksytyksi tulemisesta. Opettajan tulisi Vesterisen (2009) mukaan pystyä huomioimaan se, että jokainen oppilas on yksilö. Tämä pitäisi huomioida jo opetuksen suunnitteluvaiheessa, koska tällöin opetus voidaan suunnata sopimaan sellaiseksi, että sen avulla pystytään ainakin jossain määrin tukemaan luokan jokaisen oppilaan itsetunnon positiivista kehitystä (Vesterinen, 2009).

Myös Yli-Luoma (2003) toteaa, että opetusympäristön tulee olla lapselle turvallinen. Hänen mukaansa opettajalla on turvallisuuden tunteen syntymisessä merkittävä rooli, sillä vaaran uhatessa täytyy lapsella olla joku, joka toimii turvallisuuden luojana. Koulussa opettajan on oltava tämä henkilö. Turvallisen ilmapiirin luominen vaatii Yli-Luoma (2003) mukaan toimivaa kiintymyssuhdetta opettaja ja oppilaan välillä. Hänen mukaansa lapsen turvallisuuden tunteeseen vaikuttaa ennen kaikkea se kokeeko hän, että hänestä pidetään tai häntä rakastetaan. Yli-Luoma (2003) esittää myös, että itsetunnon kasvu-ympäristössä tulisi olla emotionaalinen ilmapiiri. Itsetunnon ei ole hänen näkemyksensä mukaan edes mahdollista kasvaa vahvaksi jollei emotionaalista ulottuvuutta ole olemassa. Emotionaalisuudella Yli-Luoma (2003) tarkoittaa sellaista turvallista kasvu-ympäristöä, joka synnyttää lapselle tunteen siitä, että häntä autetaan, arvostetaan ja että hänestä pidetään. Hän konkretisoi ajatustaan vastaesimerkillä, ”Jos itsetunto muokkautuisi emotionaalisesti turvattomassa ympäristössä, niin lapsi joutuisi usein tekemään johtopäätöksen,

että häntä ei arvosteta, rakasteta eikä auteta. Miksi? Koska ”minä en ilmeisesti ole sen arvoinen” (s. 35).

Luokan ilmapiiri ja opettajan luokahuonekäyttäytyminen

Korpinen (2009) muistuttaa, että myös luokassa valitseva ilmapiiri vaikuttaa oppilaan itsetunnon kehittymiseen ja opettajalla taas on mahdollisuus vaikuttaa ilmapiirin muodostumiseen. Hänen mukaansa oppilaiden itsearvostuksen tunnetta tukee lämmin ilmapiiri, jossa oppilasta kunnioitetaan ja jossa oppilasta kohtaan ollaan empaattisia. Korpinen (2009) näkee, että opettaja pystyy tukemaan oppilaan itsetuntoa opettamalla innostavasti, rohkaisevasti ja joustavin metodein, koska tällöin oppilaan omat mielipiteet pääsevät kuuluviin ja ne voidaan huomioida opetuksessa. Myös Ahon (1997) mukaan se, millainen opettaja luokassa on, heijastuu luokan ilmapiiriin. Luokassa, jossa on lämmin ilmapiiri, vaikuttaa hänen mukaansa usein itseensä luottava ja avoin opettaja. Tällaisilla opettajilla on Ahon (1997) nähden korkea moraali ja eettistä herkkyyttä ja he haluavat kehittää sosiaalisia suhteita. Hän myös toteaa, että tällaisissa luokissa on myös paljon vuorovaikutustilanteita ja oppilaat ovat aktiivisempia. Opettaja myös tukee lasten kykyä sietää erilaisuutta ja opettaa hyväksymään ja tukemaan toisiaan (Aho 1997).

Aho (1997) peräänkuuluttaa myös opettajan heikon itsetunnon vaikutuksia opettamiseen ja luokan ilmapiiriin. Hänen mukaansa heikon itsetunnon omaavan opettajan luokassa on vaarana, että oppilaille ei esimerkiksi uskalleta antaa tarpeeksi vastuuta eivätkä he tule kuulluiksi. Opetus on tällöin enemmän traditioon perustuvaa formaalista opetusta ja opetustyyli joustamaton (Aho 1997). Opettaja ei siis luota itseensä, eikä oppilaidensa kykyihin.

Opettajan tulisi kuitenkin ennen kaikkea toimia sen ajatuksen pohjalta, että hänellä on mahdollisuus tukea oppilaidensa itsetuntoa. Opettajalla on nimittäin päivittäisissä vuorovaikutustilanteissa lukuisia tilaisuuksia vaikuttaa oppilaan minäkäsitykseen. Tukeakseen oppilaan positiivisen minäkäsityksen kehitystä tulisi opettajan Korpinen (2009) mukaan valita työtapoja, joissa oppilas on keskiössä. Oppilaiden tulisi hänen mukaansa saada esimerkiksi vaikuttaa työtapoihin ja -materiaaleihin, kunhan opettaja on loppukädessä se, joka asettaa rajat toiminnalle. Korpinen (2009) neuvoa opettajia rohkaisemaan oppilaita yksilöllisiin työskentelytapoihin ja itseilmaisuun ja kannustamaan oppilaita valitsemaan

oppimiskokemuksia, jotka lähtevät oppilaan omista kiinnostuksen kohteista, harrastuksista ja tarpeista.

Opettajan vaikutusmahdollisuudet oppilaan itsetuntoon perustuvat Korpisen (2009) mukaan siihen, että oppilas hyväksyy opettajan henkilönä, joka on hänelle tärkeä. Kun oppilas kokee opettajansa tärkeäksi henkilöksi, hän ottaa osaksi minäkäsitystään sen kuvan, jonka kokee opettajalla olevan hänestä (Korpinen, 2009). Opettajan tulee siis tiedostaa, että hänen käytöksensä vuorovaikutustilanteissa, valitut työskentelytavat ja opetusmenetelmät vaikuttavat kaikki siihen, millä tavalla suhteen hän kuhunkin oppilaaseen kykenee luomaan ja miten luotu suhde vaikuttaa jatkossa opettajan mahdollisuuksiin tukea oppilaan itsetuntoa.

2 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, minkälaiset tekijät ovat yhteydessä 6.-luokkalaisten koettuun itsetuntoon. Teoreettisen viitekehyksen ja aiempien tutkimusten pohjalta mielenkiinnonkohteeksi suhteessa itsetuntoon on valittu oppimisvaikeudet, kouluarvostus, kouluviihtyvyys, opettajan toiminta, kiusatuksi tulemisen kokemukset sekä kiusaamiseen osallistumisen kokemukset. Lisäksi tavoitteena on tutkia sukupuolten välisiä eroja suhteessa itsetuntoon ja edellä mainittuihin muuttujiin, sillä aiemmat tutkimuksen ovat osoittaneet lapsilla ja nuorilla itsetunnon olevan yhteydessä sukupuoleen (mm. Harapainen, 2007; Keltikangas-Järvinen, 2007; Korpela, 2014; Kujala, 2008; Scheinin 2003; Pihlajaniemi, 2014).

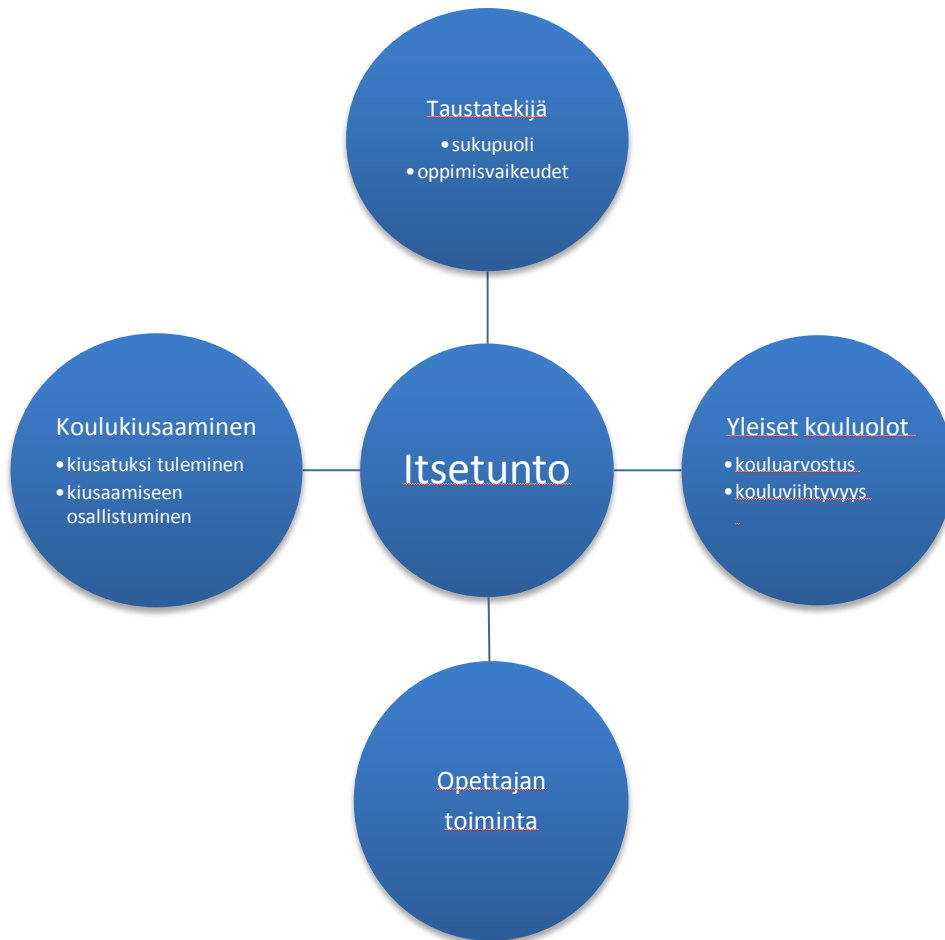
Tutkimuskysymyksiksi tarkentuivat siis aiemman tutkimuksen ja kirjallisuuteen perehtymisen pohjalta seuraaviksi:

1. Millaiseksi 6. luokkalaiset kokevat itsetuntonsa ja miten sukupuoli ja oppimisvaikeudet ovat yhteydessä heidän itsetuntoonsa?
2. Millä tavoin kouluarvostus ja kouluviihtyvyys ovat yhteydessä oppilaan itsetuntoon ja sukupuoleen?
3. Miten opettajan toiminta on yhteydessä oppilaan itsetuntoon ja sukupuoleen?
4. Millä tavoin kiusatuksi tuleminen ja kiusaamiseen osallistuminen ovat yhteydessä oppilaan itsetuntoon ja sukupuoleen?

Tutkimuksen muuttujat voidaan nähdä jakautuvat tutkimuskysymysten mukaisesti 4 eri osa-alueeseen. Ensimmäinen osa-alue on ”Taustatekijät”, joilla viitataan sukupuoleen ja koettuihin oppimisvaikeuksiin. Toinen osa-alue, ”Yleiset kouluolot”, koostuvat kouluarvostuksesta ja kouluviihtyvyydestä, eli mittareista, jotka kartoittavat kokemuksia omasta luokasta, kouluympäristöstä sekä oppilaan asenteita koulunkäyntiä kohtaan. Kolmas osa-alue on ”Opettajan toiminta”, joka sisältää oppilaan kokemukset opettajansa toimintaa. Viimeisenä osa-alueena on ”Koulukiusaaminen”, joka sisältää sekä kiusatuksi tulemisen

että siihen osallistumisen kokemukset. Tämä tutkimus keskittyy tutkimaan sitä, miten itsetunto on yhteydessä näihin neljään osa-alueeseen (ks. kuva 1).

Kuva 1



3 Tutkimuksen toteutus ja menetelmät

3.1 Aineisto ja muuttujat

Tämän tutkimuksen aineisto on peräisin 2013 kuudesluokkalaisille teetetystä kvantitatiivisesta survey-tutkimuksesta. Kysely on osa Mind the Gap -pitkittäistutkimushanketta, joka on yksi Suomen Akatemian kymmenestä Mind-ohjelmaan kuuluvasta hankkeesta (nro. 1265528). Hanketta johtavat tutkijat ovat professorit Kirsti Lonka (HY) (projektin vetäjä), Kimmo Alho (HY), Kai Hakkarainen (TY) ja Katariina Salmela-Aro (JY). Mind the Gap:ssa tutkitaan diginuoriksi kutsutun sukupolven omien käytänteiden ja koulunkäytänteiden kohtaamista. Tutkimuksen avulla pyritään selvittämään, kuinka nykykoulu voisi paremmin vastata diginuorten tarpeisiin. Kyseessä on pitkittäistutkimus, jossa aineistoa kerätään 12-, 16- ja 20-vuotiailta oppilailta ja opiskelijoilta – kaikilta koulutusasteilta peruskoulusta yliopistoon – ja tutkittavia seurataan koulu-uriansa eri vaiheissa.

Mind the Gap -kyselylomakkeessa oli yhteensä 18 sivua. Etusivulle jokaisen vastaajan tuli lisäksi täyttää perustietonsa. Kyselylomake oli jaettu 7 eri osaan, jotka olivat Taustatiedot, Koulu ja opiskelu, Sinä ja tulevaisuutesi, Talous, Terveys ja hyvinvointi, Tietoteknologian ja median käyttö ja Etninen tausta. Tässä tutkimuksessa on hyödynnetty kysymyksiä, jotka sijoittuvat osioihin: Taustatiedot, Koulu ja opiskelu ja Terveys ja hyvinvointi. Kyselyn etusivulla kerrottiin täyttöohjeet ja selitettiin vastaajalle sitä, mitä tarkoittaa, että tutkimus on luottamuksellinen.

3.1.1 Tutkimukseen osallistuneet ja aineiston keruu

Kyselyyn vastanneet olivat keväällä 2013 kuudetta luokkaa käyneitä helsinkiläisnuoria. Pitkittäistutkimuksessa samoja henkilöitä on tarkoitus seurata myös yläkoulussa. Koska vastaajat olivat alaikäisiä, oli oppilaiden vanhemmilta etukäteen hankittu tutkimuslupa. Kyselyyn vastaaminen oli kuitenkin oppilaalle vapaaehtoista. Tutkimuksen otoskoko oli yhteensä 1344 oppilasta 33 eri koulusta. Vastausprosentti oli 54,7 % eli 735 henkilön vastaukset sisällytettiin lopulliseen, Mind the Gap -hankkeen tutkimuskäyttöön päätyneeseen aineistoon.

Aineiston keräsivät hankkeen tutkijat sekä kyseistä tehtävää varten rekrytoidut henkilöt. Kaikki aineiston kerääjät saivat perehdytyksen aineiston keruuta varten. Oppilaat vastasivat kyselyyn keväällä noin kuukautta ennen alakoulun loppumista. Kerääjät antoivat oppilaille ohjeet ennen kyselyyn vastaamista ja vastaaminen tapahtui koulupäivän aikana kerääjien ollessa paikalla ja valmiina vastaamaan mahdollisiin kyselyn aikana nousseisiin kysymyksiin. Kyselyyn vastanneille oppilaille pyrittiin painottamaan sitä, että vastaukset ovat anonymoituja ja että kyselyyn tulisi vastata mahdollisimman huolellisesti.

Kyselyistä poistettiin vastaajien henkilötiedot, jotta kyselyyn osallistuneiden anonymiteettiä voitiin turvata. Vastanottaessani aineiston kyselyyn vastaajien nimien tilalle olivat hankkeen tutkijat ehdineet vaihtaa numerot. Aineisto oli kokonaisuudessaan valmiiksi syötetty ja valmis analysoitavaksi IBM SPSS 20-ohjelmalla.

3.1.2 Summamuuttujien muodostus

Tässä tutkimuksessa itsetuntoa on tarkasteltu suhteessa seuraaviin tutkimuksessa esiintyviin mittareihin: koetut oppimisvaikeudet, kouluarvostus, koettu kouluviihtyvyys, opettajan toiminta, kiusatuksi tuleminen ja kiusaamiseen osallistuminen. Näistä mittareista muodostettuun keskiarvosummamuuttujat, joiden reliabiliteetit tarkistettiin laskemalla niille Cronbachin Alphan. Metsämuuronen (2011) mukaan Cronbachin Alphan avulla voidaan varmistua mittarin sisäisestä konsistenssista. Vaikka luotettavan alfan alarajana on yleisesti totuttu pitämään .60 rajaa, toteaa Metsämuuronen (2011) kuitenkin, ettei tätä nyrkkisääntöä ole välttämättä enää pidetty ehdottomana lakina. Kaikkien summamuuttujien alphan on esitetty Taulukossa 1, joka kuvaa summamuuttujien kuvailevia arvoja. Kaikilla muilla summamuuttujilla alfa ylitti .06 rajan, mutta kiusatuksi tulemisen osalta alfa jäi .56.

Itsetuntoa mitattiin kyselyssä Rosenbergin (1965) itsetuntoskaalaan perustuvilla 5 itseen liittyvällä väittämällä, joista kaksi oli ilmaistu kielteisessä muodossa (esimerkiksi ”Aina silloin tällöin ajattelen, ettei minussa ole mitään hyvää”). Nämä väittämät käännettiin positiiviseen muotoon ennen summamuuttujan muodostamista. Skaala on laajalti tunnettu ja käytetty ympäri maailman ja useat alan tutkijat ovat todenneet sen olevan luotettavasti koettua itsetuntoa mittaava (mm. Greenberg & Chuansheng, Dmitrieva, Farruggia 2003; Hagborg 2006; Jaari 2004). Vastausasteikko oli 7-portainen Likert -asteikko (1 = Täysin

eri mieltä – 7 = Täysin samaa mieltä). Rosenbergin (1965) mukaan väittämät on laadittu niin, että sen perusteella selviää suhtautuuko vastaaja itseensä yleisesti ottaen negatiivisesti vai positiivisesti, vaikka jonkun kysymyksen kohdalla vastaaja olisikin epävarma.

Taulukko 1. Summamuuttujien kuvailevat arvot.

SUMMAMUUTTUJA	N	Ka	Kh	Asteikko	Huipukkuus	Vinouma	Alpha
Itsetunto	717	4,7275	1,1241	1 – 7	.175	-.333	.724
Oppimisvaikeus	723	1,9212	.8903	1 – 5	.680	1,045	.795
Kouluarvostus	710	5,2277	1,3563	1 – 7	.257	-.754	.761
Opettajan toiminta	711	3,7264	.8758	1 – 5	.045	-.664	.817
Kouluviihtyvyys	709	3,8355	.6368	1 – 5	.708	-.676	.729
Kiusatuksi tuleminen	725	1,2897	.4974	1 – 4	.6779	2,337	.560
Kiusaajana toimiminen	730	1,2110	.4375	1 – 4	14,459	3,284	.714

Oppimisvaikeuksia selvitettiin 3 eri väittämällä, joiden avulla oppilaan tuli arvioida onko hänellä vaikeuksia oppimisen eri alueilla (esimerkiksi ”Opetuksen seuraaminen tunneilla”). Kysymykset perustuivat THL:n kouluterveyskyselyyn (Terveysten- ja hyvinvoinnin laitos, 2015). Oppilasta pyydettiin arvioimaan vaikeuksiaan Likert-asteikolla 1–5 (1 = Ei lainkaan vaikeuksia – 5 = Erittäin paljon vaikeuksia).

Kouluarvostusta (school value) eli koulunkäynnin mielekkyyttä oli mitattu 3 eri käänteisellä väittämällä, jotka perustuvat Niemivirran (2004) ja Tuominen-Soinin ym. (2011, 2012) mukaan koulunkäynnin mielekkyyden mittaamiseen (esimerkiksi ”Opiskelusta ja koulunkäynnistä ei mielestäni ole mitään hyötyä”). Nämä väittämät olivat kyselylomakkeen osassa, jossa kartoitettiin yhteensä 24 eri väittämän avulla oppilaan asenteita koulunkäyntiä kohtaan. Oppilaan tuli vastata väittämiin 7-portaisella Likert-asteikolla (1 = Ei pidä ollenkaan paikkaansa – 7 = Pitää täysin paikkansa). Väittämät käännettiin positiiviseksi summamuuttujaa varten.

Kouluviihtyvyyttä oli mitattu osassa, joka koostui 10 yleisiä kouluoloja ja opettajaa koskevasta väittämästä. Väittämät perustuivat pääasiassa THL:n (2015) teettämään kouluterveyskyselyyn ja 5 väittämistä mittasi nimenomaan kouluviihtyvyyttä. Väittämiin tuli vastata 5-portaisella Likert-asteikolla (1 = Täysin eri mieltä – 5 = Täysin samaa mieltä). Kouluviihtyvyyttä mittaavat väittämät koskivat sekä oman luokan toimintaa että koko kouluympäristöä (esimerkiksi ”Luokkani oppilaat viihtyvät hyvin yhdessä” ja ”Luokasani on hyvä työrauha”).

Opettajan toimintaa ja oppilaan suhtautumista opettajaan oli kartoitettu samassa osiossa kuin kouluviihtyvyyttä. Osion 10 väittämästä 4 koski opettajaa. Näistä 3 oli peräisin THL:n kouluterveyskyselystä. Väittämät mittasivat oppilaan kokemuksia opettajan toiminnasta (esimerkiksi ”Opettajani kohtelevat meitä oppilaita oikeudenmukaisesti” ja ”Opettajat rohkaisevat minua ilmaisemaan mielipiteeni oppitunnilla”). Väittämiin tuli vastata 5-portaisella Likert-asteikolla (1 = Täysin eri mieltä – 5=Täysin samaa mieltä).

Koulukiusatuksi tulemista ja kiusaamiseen osallistumista mitattiin myös THL:n kouluterveyskyselyyn perustuvilla kysymyksillä. Oppilaan pyydettiin arvioimaan, kuinka usein hän on tullut koulussa kiusatuksi tai osallistunut kiusaamiseen viimeisen puolen vuoden aikana. Kysymyksissä kartoitettiin myös erillisillä kysymyksillä internetissä kiusatuksi tulemisen ja kiusaamiseen osallistumisen kokemuksia. Vastaus tuli merkitä ajallista tiheyttä kuvaavaan Likert -tyyppiseen asteikkoon (1 = Useita kertoja viikossa, 2 = Noin kerran viikossa, 3 = Harvemmin ja 4 = Ei lainkaan). Summamuuttujia varten asteikot sekä kiusatuksi tulemisen että kiusaamiseen osallistumisen osalta käännettiin toisin päin, jolloin mitä suurempi arvo, sitä enemmän kiusaamiskokemuksia on ollut. Kiusatuksi tulemisen summamuuttujalle laskettiin alfhaksi vain .56. Tämä johtuu siitä, että summamuuttuja on muodostettu vain kahdesta erillisestä muuttujasta. Arvo on kuitenkin sen verran korkea, että se voidaan hyväksyä tässä tutkimuksessa.

3.2 Tilastolliset analyysimenetelmät

Aineiston esikäsittely

Tutkimusaineisto oli melko suuri koostuen 735 oppilaan vastauksista. Ennen aineiston analyysia tarkistettiin kaikkien tässä tutkimuksessa käytettävien kysymysten puuttuvat

vastaukset. Puuttuvia vastauksia kaikkien muuttujien kohdalla oli alle 5 % (puuttuvien arvojen vaihteluväli 0,5–3,9 %). Metsämuurosen (2003) mukaan aineiston ollessa näin suuri, ei puuttuvia arvoja tarvitse korvata, joten tässä tutkimuksessa puuttuvien arvojen annettiin jäädä aineistoon sellaisenaan.

Tarkasteltaessa tutkimuksessa käytettävien muuttujien jakaumien normaalisuutta selvisi, että läheskään kaikki muuttujat eivät olleet lähelläkään normaalijakaumaa (ks liite 1). Reunamon (2010) mukaan suurilla tapausten määrillä testitulokset on kuitenkin lähes aina epänormaali, mutta suuremmilla aineistoilla ($n > 200$) vinous ei myöskään enää niin helposti vaaranna testin tulosta.

Pearsonin tulomomenttokorrelaatio

Metsämuuronen (2011) toteaa, että korrelaatiolla voidaan mitata kahden eri muuttujan välistä yhteyttä. Hän lisää, että korrelaatio vaihtelee välillä -1 ja 1 ja sitä on vahvempi, mitä lähempänä se on lukua 1. Jos korrelaatio on negatiivinen tarkoittaa se sitä, että toisen muuttujan arvon kasvaessa toisen arvo vähenee (Metsämuuronen, 2011). Vastaavasti silloin, kun korrelaatioksi tulee nolla, ei muuttujien välillä ole lineaarista riippuvuutta toisiinsa (KvantiMOTV 2014).

Yleisimmin käytetty korrelaatiota kuvaava tunnusluku on Pearsonin tulomomenttikorrelaatiokerroin, jonka avulla voidaan laskea kahden muuttujan välinen lineaarinen riippuvuus (KvantiMOTV, 2014). Sen ehtona on, että muuttujat ovat intervalliasteikollisia (Nummenmaa, 2004). Korrelaatio kertoo siis vain sen vallitseeko kahden muuttujan välillä lineaarista riippuvuutta. Onkin tärkeää muistaa, että korrelaatio ei ilmaise kausaalisuutta. Korrelaation avulla ei voida siis selvittää johtuuko A B:stä, vaan ainoastaan todeta, että niiden välillä vallitsee yhteys, joka voidaan ilmaista korrelaatiokertoimella (KvantiMOTV, 2004). Se ei myöskään ilmaise epälineaarista riippuvuutta, eli se tuo näkyväksi yhteyden vain niissä tapauksissa, kun riippuvuus on lineaarista (KvantiMOTV 2014).

Tässä aineistossa korrelaatioita tarkasteltiin myös Spearmanin järjestyskorrelaatiokertoimen avulla, sillä se ei ole niin herkkä muuttujan ei-normaalisuudelle (Reunamo, 2015).

Haluttiin siis varmistua siitä, että samansuuntaiset korrelaatiot löytyvät myös Spearmanin testillä.

Riippumattomien otosten t-testi

Nummenmaan (2004) mukaan T-testin avulla voidaan selvittää poikkeavatko kaksi ryhmää toisistaan jonkin tietyn ominaisuuden suhteen. Hän selvittää, että pelkkä keskiarvojen vertailu ei ole tilastollisesti luotettavaa, mutta t-testin avulla voidaan laskea ovatko ryhmien keskiarvot toisistaan tarpeeksi erilaisia, jos hajonnat ja keskiarvon keskivirheet otetaan myös huomioon. Eli saadaan selville onko ryhmien välisissä keskiarvoissa tilastollisesti merkitsevä ero.

Tässä tutkimuksessa t-testin avulla haluttiin alustavassa tarkastelussa selvittää löytyykö tyttöjen ja poikien välillä eroja kaikkien eri muuttujien kohdalla.

Kaksisuuntainen varianssianalyysi

Kaksisuuntaisen varianssianalyysin avulla voidaan tutkia, miten kaksi tekijää yhdessä vaikuttavat tutkittavaan riippuvaan muuttujaan (Nummenmaa, 2004). Analyysin avulla on siis mahdollista selvittää kahden muuttujan yhteisvaikutusta tutkittavaan ilmiöön.

T-testien tulosten sekä edellä mainittujen aiempien tutkimusten perusteella haluttiin kaksisuuntaisen varianssianalyysin avulla tutkia tarkemmin sukupuolen ja itsetunnon sekä niiden mahdollista yhteisvaikutusta tutkittaviin riippuviin muuttujiin.

Tulosten luotettavuuden varmistamiseksi tarkasteltiin jokaisen muuttujan kohdalla ensiksi Levenen testin arvoja. Talukosta *Levene's test of Equality of Error Variances* varmistettiin, että *Sig.* -arvo on yli .05., sillä muuten on mahdollista, että ryhmien varianssien ero on liian suuri ja tällöin testin luotettavuus kärsii (Reunamo 2015).

4 Tutkimustulokset

Tässä luvussa kuvailen ensiksi tutkimuksen kannalta relevantteja ja mielenkiintoisimpia summamuuttujien kuvailevia arvoja sekä t-testissä saatuja tuloksia tyttöjen ja poikien välisistä eroista eri muuttujien suhteen. Vastatakseni tämän jälkeen tutkimuskysymyksiin itsetunnon ja muuttujien välisistä yhteyksistä, tarkastelen muuttujien välisiä korrelaatioita. Lopuksi syvennyttään tarkastelemaan itsetunnon ja sukupuolen vaikutuksia sekä mahdollisia yhteisvaikutuksia tarkastelemalla kaksisuuntaisen varianssianalyysin tuloksia.

4.1 6. -luokkalaisten itsetunto suhteessa muuttujiin

4.1.1 Itsetunto yleisesti

Suurin osa vastaajista ($n = 717$) oli vastannut viiteen itsetuntoa koskevaan kysymyksiin melko positiivisesti. Kuten taulukossa 2 on esitetty, kaikkien vastaajien Itsetunnon keskiarvo itsetunnon summamuuttujalla laskettuna oli 4,73, kun vastausasteikko oli 1–7. Tutkimuksen mukaan 6.-luokkalaiset kokevat itsetuntonsa siis keskimäärin melko hyväksi. Vaikka keskiarvo onkin melko hyvä, on myös tärkeää huomata, että noin viidennes (20,4 %) oli vastauksiltaan kuitenkin lähempänä huonointa kuin parasta arvosanaa.

T-testin avulla selvisi, että tyttöjen ja poikien välillä on tilastollisesti merkitsevä ero itsetunnossa (ks. Taulukko 2). Tulos on vahvistaa aikaisemmissa tutkimuksissa saatuja tuloksia. Tytöt ($M = 4,53$) kokevat itsetuntonsa poikia ($M = 4,99$) heikommaksi. Keskihajonta oli lisäksi tytöillä hieman suurempi ($SD = 1,17$) kuin pojilla ($SD = .99$), eli hajontaa esiintyi enemmän tyttöjen vastauksissa.

Taulukko 2. Muuttujien keskiarvot (ka) ja keskihajonnat (kh) sekä t-testin tulosten sukupuolierot muuttujissa

Muuttuja	Kaikki		Työt		Pojat		t	p	d ¹
	ka	kh	ka	kh	ka	kh			
Itsetunto	4,73	1,12	4,53	1,18	4,98	.998	t (714) = -5,486	.000	.41
Oppimisvaikeus	1,92	.890	1,86	.875	2,01	.904	t (720) = -2,237	.026	.17
Kouluarvostus	3,84	.637	5,39	1,26	5,02	1,44	t (707) = 3,621	.000	.27
Kouluviihtyvyyys	5,23	1,36	3,85	.611	3,82	.670	t (706) = .555	.579	.05
Opettajan toiminta	3,72	.876	3,76	.885	3,69	.865	t (708) = 1,110	.267	.08
Kiusatuksi tuleminen	1,29	.497	1,28	.513	1,30	.478	t (723) = -.331	.741	.04
Kiusaamiseen osallistuminen	1,21	.437	1,16	.436	1,28	.431	t (727) = -3,631	.000	.28

4.1.2 Selittävät muuttujat yleisesti

Oppimisvaikeudet

Kaikkien vastanneiden (n = 723) keskiarvoksi oppimisvaikeuksissa muodostui 1,92. Summamuuttujan mediaaniksi muodostui 1,67, mikä kertoo siitä, että suurin osa vastaajista oli sijoittanut vastauksensa joko kohtaan 1 (*"Ei lainkaan"* oppimisvaikeuksia) tai kohtaan 2, joka voidaan tulkita hyvin vähäisiksi oppimisvaikeuksiksi. Viidennes (25,0 %) vastaajista ei koe lainkaan oppimisvaikeuksia. Vain noin joka kymmenes (9,6 %) vastaaja sai oppimisvaikeuksia koskevista kysymyksistä keskiarvokseen arvokseen yli 3, jolloin voidaan tulkita, että he kokevat melko paljon tai erittäin paljon vaikeuksia oppimisessa. Tyttöjen ja poikien koettujen oppimisvaikeuksien väliltä löytyi tilastollisesti merkitsevä ero (ks. Taulukko 2). Pojat ($M = 2,01$) kokevat enemmän vaikeuksia oppimisessa kuin tytöt ($M = 1,86$).

Kouluarvostus

Kouluarvostuksen summamuuttujan saavuttama keskiarvo kaikkien vastaajien ($n = 710$) kesken asteikolla 1–7 oli 5,23. Voidaan siis todeta, että tässä aineistossa kouluarvostus on melko hyvällä tasolla vastaajien keskuudessa. Vastaajista löytyi kuitenkin 10 hengen joukko (1,4 % vastaajista) joka eivät lainkaan koe koulunkäyntiä arvokkaaksi. Lisäksi tyttöjen ($M = 5,39$) ja poikien ($M = 5,02$) väliltä löytyi keskiarvoissa tilastollisesti merkitsevä ero kouluarvostuksessa. Tytöillä kouluarvostus oli siis suurempaa (ks. Taulukko 2).

Kouluviihtyvyys

Myös kouluviihtyvyys oli koettu kaikkien vastaajien ($N = 709$) keskuudessa melko hyväksi. Keskiarvoksi asteikolla 1–5 muodostui 3,84. Yli puolet vastaajista (63,2 %) koki kouluviihtyvyyden paremmaksi kuin 4, jota voidaan pitää hyvän rajana. Kouluviihtyvyyden suhteen sukupuolen välisiä eroja ei havaittu (ks. Taulukko 2).

Opettajan toiminta

Yleisesti ottaen voidaan todeta, että opettajan toimintaa ja oppilaan asenteita opettajaansa kohtaan mittaaviin neljään eri väittämään oli myös vastattu melko positiivisesti. Keskiarvoksi kaikkien vastaajien ($n = 711$) kesken muodostui 3,73 asteikolla 1–5. Vain 5,3 % vastaajista oli vastannut keskimäärin 2 tai huonommin. Tyttöjen ja poikien välillä ei löytynyt eroja siinä, miten opettajaan ja tämän toimintaan suhtauduttiin (ks. Taulukko 2).

Koulukiusatuksi tuleminen

Koulukiusatuksi tulemista oli mitattu kyselyssä pyytämällä oppilaita arvioimaan kokemansa kiusaamiskerrat viimeisen puolen vuoden ajalta sekä koulussa, että internetissä. Positiivista tuloksissa on se, että kaikista vastaajista ($n = 725$) huomattava enemmistö (64,6 %) ei ollut kokenut lainkaan kiusaamista viimeisen puolen vuoden aikana. Samalla on todettava, että noin kolmanneksella (35,4 %) kiusatuksi tulemisen kokemuksia kuitenkin enemmän tai vähemmän oli. Useasti viikossa kiusatuksi tulevat olivat onneksi vähemmistö. Kun tarkastellaan vain koulussa tapahtuvaa kiusaamista, useita kertoja viikossa

kiusatuksi vastasi tullessaan 3,0 % vastaajista ($n = 22$) ja kerran viikossa 3,8 % ($n = 28$). Internetissä kiusaamista oli raportoitu sen sijaan vähemmän. Vain vajaa prosentti ($n = 6$) vastanneista oli kokenut kiusaamista internetissä useita kertoja viikossa ja 2,2 % ($n = 16$) noin kerran viikossa. Vaikka iso osa vastanneista vastasikin, ettei ollut kokenut viimeisen puolen vuoden aikana kiusaamista lainkaan, on hyvä ymmärtää, että vastaajien joukossa on kuitenkin kymmeniä oppilaista, joille kiusatuksi tuleminen on vähintään viikoittaista. Tyttöjen ja poikien välillä ei löytynyt eroja sen suhteen, kuinka paljon kiusaamista he ovat kokeneet (ks. Taulukko 2).

Kiusaamiseen osallistuminen

Selvä enemmistö (72,2 %) kaikista vastaajista ($n = 730$) koki, ettei ollut lainkaan osallistunut kiusaamiseen viimeisen puolen vuoden aikana. Vastaavasti noin neljännes (25,8 %) myönsi olleensa osallisena kiusaamisessa. Tarkasteltaessa kiusaamiseen osallistumista erikseen koulussa ja internetissä ei havaittu yhtä suuria eroja näiden välillä kuin kiusatuksi tulemisen kohdalla. Alle prosentti ($n = 6$) oppilaista myönsi kiusanneensa useita kertoja viikossa koulussa ja 1,0 % ($n = 7$) internetissä.

Toisin kuin kiusatuksi tulemisen kokemuksissa kiusaamiseen osallistumisessa poikien ja tyttöjen väliltä löytyi tilastollisesti merkitsevä ero kiusaamiseen osallistumisen keskiarvoissa (ks. Taulukko 2). Asteikolla, jossa 1 tarkoitti, ettei kiusaa lainkaan, poikien keskiarvoksi muodostui 1,28 ja tyttöjen 1,16. Pojat siis vastasivat osallistuvansa kiusaamiseen tyttöjä hieman useammin.

4.1.3 Muuttujien väliset yhteydet

Tässä tutkimuksessa summamuuttujien välisiä yhteyksiä tarkasteltiin Pearsonin tulomomenttikorrelaation avulla. Pearsonin korrelaatiokertoimia tarkastelemalla löytyi itsetunnon ja kaikkien muiden muuttujien väliltä tilastollisesti merkitsevä yhteys. Vahvimmat korrelaatiot itsetuntoon liittyen muodostivat kouluarvostus ($r = .328$) ja kouluviihtyvyys ($r = .323$). Sekä kiusatuksi tulemisen ($r = -.224$) että kiusaamiseen osallistumisen ($r = -.093$) suhteen löydettiin negatiivinen yhteys itsetuntoon. Negatiivinen korrelaatio kertoo siis

siitä, että mitä enemmän kiusaamiskokemuksia on, sitä heikompi itsetunto on. Myös oppimisvaikeuksien ($r = -.222$) ja itsetunnon väliltä löytyi negatiivinen korrelaatio eli oppimisvaikeuksien kasvaessa itsetunto laskee.

Taulukko 3. Muuttujien väliset korrelaatiot

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
1. Itsetunto_summa	1							
2. Oppimisvaikeus	-.222**	1						
3. Kouluarvostus	.328**	-.393**	1					
4. Kouluviihtyvyys	.323**	-.248**	.392**	1				
5. Opettajan toiminta	.229**	-.223**	.451**	.624**	1			
6. Kiusatuksi tuleminen	-.224**	.164**	-.116**	-.278**	-.148**	1		
7. Kiusaajana toimiminen	-.093*	.155**	-.221**	-.212**	-.177**	.531**	1	

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Lisäksi tarkasteltiin Spearmanin korrelaatiokertoimia, sillä muuttujat eivät olleet normaalisti jakautuneita. Samansuuntaiset tulokset kuitenkin saatiin myös Spearmannin menetelmällä (ks. liite 2).

4.1.4 Itsetuntoluokat

Tutkimuksessa kuudesluokkalaisten koettua itsetuntoa tutkittiin siis suhteessa kouluun liittyviin muuttujiin. Saadaksemme lisää informaatiota itsetunnon suhteesta muihin muuttujiin, muodostettiin itsetunnon summamuuttujasta itsetuntoluokat. Vastanneet jaettiin 3 eri itsetuntoluokkaan keskiarvon ja keskihajonnan perusteella, siten että ensiksi itsetunnon summamuuttuja oli standardoitu.

Keskiverto itsetunnon luokkaan sijoittui huomattavan suuri osa, 63,3 % ($n = 454$), vastaajista. Hyvän itsetunnon luokkaan sijoittui 21,3 % ($n = 153$) vastaajista. Vähiten vastaajia sijoittui heikoimman itsetunnon luokkaan, johon laskettiin mukaan vain 15,3 % ($n = 110$) vastaajista. On tärkeää huomata, että luokat on muodostettu suhteessa muiden koettuun itsetuntoon. Tämä tarkoittaa sitä, että esimerkiksi osa heikoimman itsetunnon luokkaan

kuuluvista on arvioinut itsetuntonsa jopa kohtalaiseksi. Luokat kuvaavat siis itsetuntoa suhteessa muihin vastaajiin.

4.2 Kaksisuuntaisen varianssianalyysin tulokset

Seuraavaksi haluttiin kaksisuuntaisen varianssianalyysin avulla tarkemmin selvittää sukupuoli- ja itsetunnon vaikutusta sekä mahdollista yhteisvaikutusta selitettäviin muuttujiin.

Oppimisvaikeudet

Kuten taulukossa 4 on osoitettu, koettujen oppimisvaikeuksien suhteen päävaikutus oli sekä sukupuolella ($F(1, 707) = 8,629; p = .003$) että itsetuntoluokalla ($F(2, 707) = 19,407; p = .000$). Näistä kahdesta itsetuntoluokan ($\eta^2 = .052$) vaikutus oli selvästi suurempi kuin sukupuolen ($\eta^2 = .012$). Sukupuolen ja itsetuntoluokan yhteisvaikutusta ei havaittu. Heikon ($M = 2,54, SD = 1,14$) ja keskiverto ($M = 2,09, SD = .876$) itsetunnon luokkaan kuuluvat pojat kokivat selvästi eniten oppimisvaikeuksia (ks liite 3). Vertailtaessa eri itsetuntoluokkien välisiä oppimisvaikeuksien keskiarvoja, huomattiin tilastollisesti merkitsevä ero vahvan itsetuntoluokan ja muiden luokkien välillä (ks. taulukko 5).

Kouluarvostus

Myös kouluarvostuksessa päävaikutus löytyi sekä sukupuolesta ($F(1,696) = 17,962; p = .000$) että itsetuntoluokasta ($F(2,696) = 39,957; p = .000$). Näistä kahdesta itsetunnolla ($\eta^2 = .104$) oli jälleen selvästi vahvempi vaikutus kuin sukupuolella ($\eta^2 = .025$). Sukupuolen ja itsetuntoluokan yhteisvaikutusta kouluarvostukseen ei havaittu. Tulosten mukaan kouluarvostus on kaikkein korkeimmillaan vahvan itsetunnon omaavien tyttöjen ($M = 6,06, SD = 1,10$) ja poikien ($M = 5,80, SD = 1,31$) keskuudessa (ks. liite 3). Selvästi heikoin kouluarvostus löytyy heikkoon itsetuntoluokkaan kuuluvien poikien keskuudesta ($M = 3,99, SD = 1,69$). Itsetuntoluokkien välisessä vertailussa havaittiinkin, että kaikkien itsetuntoluokkien väliltä löytyi tilastollisesti merkitsevä ero kouluarvostuksessa (ks. taulukko 5).

Kouluviihtyvyyys

Koetun kouluviihtyvyyden osalta tulokset olivat samansuuntaiset kuin kouluarvostuksenkin. Päävaikutus oli myös kouluviihtyvyyden osalta sekä sukupuolella ($F(1,693) = 6,557$; $p = .11$) että itsetunnolla ($F(2,693) = 31,436$; $p = 0,000$). Itsetunnolla ($\eta^2 = .084$) vaikutus oli jälleen selvästi vahvempi kuin sukupuolen ($\eta^2 = .009$). Itsetuntoluokan ja sukupuolen yhteisvaikutusta kouluviihtyvyyteen ei havaittu. Myös kouluviihtyvyyden korkeimmat arvosanat tulivat vahvaan itsetuntoluokkaan kuuluvilta. Kouluviihtyvyyys oli kaikkein huonointa heikoimpaan itsetuntoluokkaan kuuluvilla pojilla ($M = 3,21$, $SD = .77$) ja tytöillä ($M = 3,61$, $SD = .58$), joskin tytöillä se oli hieman korkeampaa kuin pojilla heikoimmassa itsetuntoluokassa (ks. liite 3). Myös kouluviihtyvyyden suhteen kaikki itsetuntoluokat erosivat keskiarvoiltaan tilastollisesti merkitsevästi (ks. taulukko 5).

Opettajan toiminta

Opettajan toimintaan suhtautumisessa päävaikutus oli vain itsetunnolla ($F(2,694) = 13,321$; $p = .000$). Itsetuntoluokan ja sukupuolen yhteisvaikutusta ei havaittu. Tytöt ja pojat olivat siis arvioineet opettajan toimintaa melko samankaltaisesti. Kaikkein positiivisimmin opettajan toimintaa oli arvioitu vahvan itsetunnon luokassa ja negatiivisimmin heikoimmassa (ks. liite 3). Ryhmien välisessä vertailussa myös opettajan toiminnan suhteen löytyi kaikkien itsetuntoluokkien välillä ero (ks. taulukko 5).

Kiusatuksi tuleminen

Kiusatuksi tulemisen osalta kaksisuuntaisen varianssianalyysin tuloksiin on suhtauduttava varuksella, sillä Levenen testin p-arvoksi tuli .000. Tämä kertoo siitä, että ryhmien sisäiset varianssit toisiinsa nähden ovat melko suuria ja näin ollen testin luotettavuus hieman kärsii.

Kiusatuksi tulemisen kokemuksissa löytyi päävaikutus itsetuntoluokasta ($F(2,708) = 14,940$; $p = 0,41$) sekä mielenkiintoinen sukupuolen ja itsetunnon yhteisvaikutus ($F(2,708) = 3,151$; $p = 0,043$, $\eta^2 = .009$). Pareittaisessa vertailussa löytyi sukupuolten välinen tilastollisesti merkitsevä ero keskivertoitsetunnon luokassa. Keskivertoitsetunnon

luokassa pojat ($M = 1,34$, $SD = .50$) arvioivat tulevansa kiusatuksi tilastollisesti merkitsevästi enemmän kuin tytöt ($M = 1,25$, $SD = .43$). Kaikkein eniten kiusatuksi tulemisen kokemuksia raportoivat heikoimpaan itsetuntoluokkaan kuuluvat pojat ($M = 1,64$, $SD = .59$). Eri itsetuntoluokkien kokemaa kiusaamista vertaillessa selvisi, että jälleen kaikki luokat erosivat toisistaan tilastollisesti merkitsevästi (ks. taulukko 5).

Kiusaamiseen osallistuminen

Myös kiusaamiseen osallistumisen osalta kaksisuuntaisen varianssianalyysin tuloksiin on suhtauduttava varauksella, sillä jälleen Levenen testin p-arvoksi tuli .000. Saadut tulokset ovat kuitenkin mielenkiintoisia. Kiusaamiseen osallistumisessa päävaikutus oli sekä sukupuoliella ($F(1,712) = 6,253$; $p = .013$) että itsetunnolla ($F(2,712) = 5,015$; $p = .007$). Jälleen itsetuntoluokalla oli kuitenkin suurempi vaikutus ($\eta^2 = .014$) kuin sukupuoliella ($\eta^2 = .009$). Vähiten kiusaamiseen osallistuvat he, jotka kuuluvat vahvimpaan itsetuntoluokkaan. Mielenkiintoista tuloksissa on se, että nimenomaan keskiverron itsetunnon luokkaan kuuluvat pojat ($M = 1,32$, $SD = .47$) osallistuvat kiusaamiseen kaikkein eniten (ks. liite 3). Itsetuntoluokkien välisessä vertailussa havaittiinkin tilastollisesti merkitsevä ero vain vahvan ja keskiverron itsetuntoluokkien väliltä (ks. taulukko 5).

Taulukko 4. Itsetuntoluokan ja sukupuolen pää- ja yhteisvaikutukset

Riippuva muuttuja	Riippumaton muuttuja											
	Itsetuntoluokka				Sukupuoli				Itsetuntoluokka x sukupuoli			
	<i>df</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2	<i>df</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2	<i>df</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2
Oppimisvaikeudet	2, 707	19.41	.000	.052	1, 707	8,63	.003	.012	2, 707	1.451	.235	.004
Kouluarvostus	2, 696	39.957	.000	.104	1, 696	17.962	.000	.025	2, 696	1.287	0.277	.004
Kouluviihtyvyys	2, 693	31.436	.000	.084	1, 693	6.557	.011	.009	2, 693	2.585	.076	.007
Opettajan toiminta	2, 694	13.321	.000	.037	1, 694	1.969	0.161	.003	2, 694	.285	.752	.001
Kiusatuksi tuleminen	2, 708	14.940	.000	.041	1, 708	2.276	.000	.003	2, 708	3.151	.043	.009
Kiusaamiseen osallistuminen	2, 712	5.015	.007	.014	1, 712	6.253	.013	.009	2, 712	1.798	.166	.005

Taulukko 5. Itsetuntoluokkien väliset keskiarvoerot

Muuttuja	Heikko itsetunto		Keskiverto itsetunto		Vahva itsetunto	
	M	SD	M	SD	M	SD
Oppimisvaikeudet	2,15 ^a	.93	1,98 ^a	.89	1,58 ^b	.77
Kouluarvostus	4,61 ^a	1,44	5,13 ^b	1,29	5,92 ^c	1,22
Kouluviihtyvyys	3,53 ^a	.64	3,8 ^b	.61	4,11 ^c	.61
Opettajan toiminta	3,39 ^a	.89	3,71 ^b	.86	4 ^c	.85
Kiusatuksi tuleminen	1,46 ^a	.57	1,29 ^b	.47	1,15 ^c	.44
Kiusaamiseen osallistuminen	1,24 ^{ab}	.49	1,22 ^b	.42	1,12 ^a	.40

5 Pohdinta

5.1 Tulosten yhteenveto

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin kuudesluokkalaisten itsetuntoa sekä sen yhteyttä erilaisiin koulussa vaikuttaviin tekijöihin. Lisäksi oltiin kiinnostuneita tyttöjen ja poikien välisistä eroista sekä itsetunnon että muiden muuttujien osalta. T-testin avulla haluttiin aluksi selvittää kunkin muuttujan osalta tyttöjen ja poikien välisiä eroja. Itsetunnon osalta tulokset vahvistivatkin aiemmissakin tutkimuksissa saatuja tuloksia (mm. Keltikangas-Järvinen, 2007; Scheinin 2003); pojilla oli parempi itsetunto kuin tytöillä. Tarkemmin sukupuolten välisiä eroja tarkasteltiin kaksisuuntaisen varianssianalyysin avulla. Analyysin mielenkiintoisimpia tuloksia oli se, että efektikoot, jotka kertovat ilmiön voimakkuudesta tietyssä otoksessa, olivat jokaisen tutkittavan muuttujan kohdalla itsetuntoluokan osalta suurempia kuin sukupuoli (Nummenmaa, 2004).

5.1.1 Itsetunnon ja sukupuolen yhteys muuttujiin

Vastaajat olivat arvioineet itsetuntonsa keskimäärin melko positiivisesti. Valtaosan vastaajista voidaan sanoa arvioineen itsetuntonsa vähintäänkin hyväksi. Samalla on kuitenkin todettava vastaajissa olleen huomattava määrä myös heitä, jotka kokivat itsetuntonsa vähemmän tyydyttäväksi tai jopa huonoksi.

Tutkimuksessa selvisi, että itsetunto korreloi tilastollisesti merkittävästi kaikkien tutkittavien summamuuttujien kanssa. Vahvin yhteys löytyi itsetunnon ja kouluarvostuksen sekä kouluviihtyvyyden väliltä. Korrelaatioiden perusteella ei kuitenkaan voida tehdä vielä kovin voimakkaita päätelmiä ilmiön kausaalisuudesta eli syy-seuraussuhteesta (Nummenmaa, 2009). Korrelaation avulla ei siis voida sanoa vaikuttaako itsetunto johonkin asiaan vai vaikuttaako tutkittava asia itsetuntoon.

Oppimisvaikeudet

Tulosten perusteella pojat kokivat oppimisvaikeuksia hieman enemmän kuin tytöt. Koettujen oppimisvaikeuksien suhteen sukupuolta merkittävämmäksi tekijäksi nousi kuitenkin itsetuntoluokka. Tämä tutkimustulos tulee aiempia tutkimuksia (mm. Ahonen & Aro, 1999; Juvonen, 1999) joiden mukaan oppimisvaikeudet ovat yhteydessä itsetuntoon. Päävaikutus löytyi siis myös sukupuolesta, mutta itsetunnon vaikutus oli suurempi. Huomattiin myös, että kaikkein vahvin itsetuntoluokka erosi tilastollisesti merkitsevästi muista luokista. Vahvimmassa itsetuntoluokassa oppimisvaikeuksia oli siis raportoitu vähemmän kuin muissa luokissa. Tämä tukee ajatusta siitä, että oppimisvaikeuksilla olisi vaikutusta itsetuntoon. On kuitenkin tärkeää huomata, että sekä heikon että keskiverto itsetuntoluokan keskiarvot oppimisvaikeuksissa olivat melko lähellä vahvaa itsetuntoluokkaa. Vaikka ryhmien väliltä löytyikin ero, ei silti ole syytä vetää liian jyrkkää johtopäätöstä siitä, että oppimisvaikeuksista kärsivillä on automaattisesti huono itsetunto.

Kouluarvostus

Kouluarvostus oli selvästi parempaa tyttöjen kuin poikien keskuudessa. Suurinta se oli vahvimman itsetuntoluokan tyttöjen keskuudessa. Melko hyvällä tasolla se oli kuitenkin myös samaan itsetuntoluokkaan kuuluvien poikien keskuudessa. Vastaavasti heikoimmassa itsetuntoluokassa kouluarvostuskin oli heikompaa. Sukupuolta suurempi vaikutus löytyikin itsetuntoluokasta. Tämä tulos tuki aiempia tutkimustuloksia, joiden mukaan heikko itsetunto ja kouluarvostus ovat yhteydessä toisiinsa. Esimerkiksi tavoiteorientaatioprofiileita tutkineen Tuominen-Soinin (2012) mukaan välttämisorientoituneiden ja sitoutumattomien oppilaiden keskuudessa sekä kouluarvostus (*koulunkäynnin mielekkyys*) että itsetunto ovat melko matalalla tasolla.

Kouluviihtyvyys

Kouluviihtyvyyden voidaan tämän tutkimuksen perustella todeta olevan vähintäänkin kohtuullisella tasolla. Tämä ei kuitenkaan vastaa yleistä kuvaa, joka suomalaisten lasten kouluviihtyvyydestä on viime vuosina välittynyt erilaisissa kansainvälisissä vertailuissa (Harinen & Halme 2012). Aiempi tutkimus (Kämppi ym. 2012) on myös osoittanut, että

poikien kouluviihtyvyys on yleensä huonommalla tasolla kuin tyttöjen. Tässäkin suhteessa tulokset kuitenkin poikkeavat aiemmasta tutkimuksesta, sillä tässä aineistossa sukupuolten välisiä eroja ei havaittu.

Tämän tutkimuksen tulokset taas osoittavat osaltaan, että kouluviihtyvyyden suhteen sukupuolta merkittävämpi tekijä on itsetunto. Päävaikutus löydettiin kyllä sukupuolestakin, mutta suurempi vaikutus oli jälleen itsetunnolla. Kouluviihtyvyyden ja itsetunnon välisen suhteen osalta taas tässä tutkimuksessa saadut tulokset ovat samoja kuin aiheetta aiemmin tutkineiden pro gradu tutkielmien (mm. Harapainen 2007; Talaslampi & Tiensuu 2006); mitä vahvempi itsetunto on, sitä parempaa on kouluviihtyvyys.

Opettajan toiminta

Myöskään opettajan toiminnan suhteen ei havaittu eroja tyttöjen ja poikien välillä. Päävaikutus löytyi vain itsetunnosta. Positiivisimmin opettajan toimintaa oli arvioitu vahvimmissa itsetuntoluokassa ja vastaavasti negatiivisimmin heikoimmassa. Tutkimuksen perusteella voidaan siis todeta oppilaan arvioivan opettajansa toimintaa sitä positiivisemmin, mitä vahvempi itsetunto on. Itsetunnon vaikutusta opettajan toiminnan kokemisessa korostaa myös itsetuntoluokkien välinen vertailu. Vertailussa havaittiin, että kaikki itsetuntoluokat eroavat toisistaan sen suhteen, miten opettajan toimintaa on arvioitu.

Kiusatuksi tuleminen

Kiusatuksi tuleminen osalta tässä tutkimuksessa saadut tulokset ovat yhdenmukaisia aiempien tutkimustulosten kanssa. Salmivallin (1998) kahdeksaluokkalaisille koululaisille tehdyn tutkimuksen mukaan sellaiset oppilaat, jotka kokevat minäkuvansa heikoksi joka alueella, joutuvat kiusatuksi. Myös tässä tutkimuksessa havaittiin koulukiusaamisen määrän noustessa itsetunnon laskevan.

Sukupuolten välisten erojen osalta tämän tutkimuksen tulokset poikkesivat hieman aiemmasta tutkimuksesta, sillä tässä tutkimuksessa tyttöjen ja poikien välillä ei yleisesti ottaen havaittu eroja kiusatuksi tuleminen kokemuksissa. Toisenlaiseen tulokseen päädyttiin esimerkiksi WHO-koululaistutkimuksessa (Kämppe ym. 2012), jonka mukaan pojat joutuivat kiusatuksi enemmän kaikilla tutkituilla vuosiluokilla (5., 7., ja 9 lk). Toisaalta myös tässä tutkimuksessa havaittiin sukupuolen päävaikutus, itsetunnon vaikutuksen ollessa

kuitenkin jälleen voimakkaampi. Sukupuolen eroista tarkempaa tietoa saatiin, kun havaittiin mielenkiintoinen itsetuntoluokan ja sukupuolen yhteisvaikutus. Pareittaisessa vertailussa kävi nimittäin ilmi, että nimenomaan keskiverto itsetuntoluokassa pojat kokivat enemmän kiusaamista kuin tytöt. Tässä ryhmässä toisaalta myös kiusattiin eniten, kuten seuraavassa kappaleessa käy ilmi.

Kiusaajana toimiminen

Kiusaamiseen osallistumisessa löytyi yllätys siis keskiverto itsetuntoluokkaan kuuluvista pojista. He kiusasivat kaikkein eniten. Tämä ensituntumaltaan hieman yllättävältä tuntuva tutkimustulos on kuitenkin linjassa aiemman tutkimuksen kanssa. Salmivallin (1998) mukaan useissa tutkimuksissa on todettu, että kiusalla ei vastoin yleistä käsitystä ole automaattisesti huono itsetunto. Kiusaaja voi nimittäin nähdä itsensä positiivisessakin valossa. Toisaalta kuitenkin on nostettava esiin, että tässä tutkimuksessa kiusaamiseen osallistuttiin selvästi vähiten vahvimmassa itsetuntoluokassa. Tilastollisesti merkitsevä ero itsetuntoluokkien välillä kiusaamiseen osallistumisessa löytyikin juuri vahvan ja keskiverto itsetuntoluokan väliltä eikä esimerkiksi vahvan ja heikoimman itsetuntoluokan väliltä. Tytöt kiusasivat hieman vähemmän kuin pojat ja toisin kuin pojilla, heidän osaltaan eniten kiusasivat heikoimpaan itsetuntoluokkaan kuuluvat.

5.2 Tulosten luotettavuus

Cohen (2007) kumppaneineen toteaa, että tutkijoiden esittämät selitykset ilmiöistä eivät voi olla samanlaisia kuin ”maallikoiden”. Heidän mukaansa tutkijan tulee esittää teoriansa harkiten ja systemaattisesti. Tutkijan tulee aina esittää näkemyksensä empiiristen testien pohjalta, jotta esitetyllä teorialla on vahva, uskottava ja kontrolloitu pohja (Cohen, Manion & Morrison, 2007). Toisin sanoen tutkijalla tulee olla esittää tieteellisesti uskottavat perusteet – eli tutkimustulokset – väitöksilleen. Tuloksilla ei kuitenkaan ole painoarvoa, jos niiden luotettavuutta ei voida uskottavasti todistaa. Seuraavaksi tavoitteenani onkin pohtia tämän tutkimuksen luotettavuutta.

Tutkimuksen uskottavuuden kannalta on tärkeää arvioida sekä sen reliabiliteetti että validiteetti. Cohen ym (2007) muistuttavat, että on lukuisia eri tekijöitä, jotka vaikuttavat

niihin ja on tärkeää ymmärtää, ettei näitä tekijöitä voida koskaan täysin eliminoida. Siitä syystä onkin tärkeää, että tekijät, jotka mahdollisesti vaikuttavat negatiivisesti reliabiliteettiin tai validiteettiin, tuodaan näkyväksi työssä (Cohen ym., 2009). Cohen ym. (2007) selittävät validiteetin kuvaavan sitä, mittaako kyseinen mittaus tai tutkimusmenetelmä juuri tutkittavaa ilmiötä. Reliabiliteetti kvantitatiivisessa tutkimuksessa taas tarkoittaa sitä, miten luotettavasti ja toistettavasti käytetty mittausmenetelmä mittaa tutkittua ilmiötä (Cohen ym., 2007). Nummenmaa (2009) kiteyttää käsitteet hieman eri sanakäantein: reliabiliteetilla viitataan tutkimuksessa mittauksen virheettömyyteen ja validiteetilla taas luotettavuuteen, eli siihen onko mittaristo mitannut juuri niitä asioita, joita tutkijat ovat halunneet mitata.

Reliabiliteetti

Metsämuuronen (2011) toteaa, että kvantitatiivisessa tutkimuksessa eräs reliabiliteetin kannalta tärkeä seikka on se noudattavatko muuttujat normaalijakaumaa. Hänen mukaansa useat monimuuttujamenetelmät perustuvat siihen oletukseen, että muuttujien taustalla on normaalisti jakautunut populaatio. Menetelmissä onneksi sallitaan jonkin verran huojuntaa oletuksista (Metsämuuronen, 2011). Tässä aineistossa muuttujat olivat erittäin ei-normaalijakautuneita ja niissä esiintyi paljon sekä lattia- että kattoefektiä. Onhan ymmärrettävää ja positiivistakin, että marginaali-ilmiöiden, esimerkiksi koulukiusaamisen suhteen, muuttujassa on vahva lattiaefekti. Yli 200 vastaajan aineistoissa ei muuttujan vinous Reunamon (2015) mukaan enää kovin helposti vaaranna testitulosta. Tässä aineistossa vastaajien määrä oli pitkälti yli 700 ja näin ollen uskallettiin luottaa siihen, että muuttujien ei-normaalius ei vaaranna saatuja tuloksia. Kuitenkin muuttujien välisten yhteyksien tutkimisessa Pearsonin tulomomenttikorrelaation lisäksi tarkasteltiin ei-normaalisti jakautuneille muuttujille suositeltavaa epäparametrista Speamanin järjestyskorrelaatiokertoimia, jotta voitiin vahvistua tulosten paikkansa pitävyydestä (Nummenmaa, 2004; Reunamo, 2015).

Kaikkien keskiarvosummamuuttujien sisäinen konsistenssi pyrittiin vahvistamaan laskeamalla niille Cronbachin alfa. Yleisesti ottaen alfa tulisi saada vähintään arvo .60, jotta se voidaan hyväksyä, mutta raja ei kuitenkaan Metsämuuronen (2011) mukaan ole täysin ehdoton. Tässä aineistossa kaikki muut summamuuttujat saivat kirkkaasti yli .60 alfa,

mutta kiusatuksi tulemista mitannut keskiarvosummamuuttuja vain .56. Alphan heikkou-
teen on vaikuttanut se, että summamuuttuja on rakennettu vain kahdesta muuttujasta.
Alpha oli kuitenkin sen verran lähellä viitearvoa, että se voitiin hyväksyä tässä tutkimuk-
sessa. Kiusaamiskysymysten osalta toinen luotettavuutta heikentävä tekijä, joka on hyvä
nostaa esiin on se, että sekä kiusatuksi tulemisen että kiusaamiseen osallistumisen osalta
kaksisuuntaisessa varianssianalyysissä Levenen testin p-arvoksi molempien osalta saatiin
.000, kun Reunamon (2015) mukaan arvon tulisi olla $> .05$, jotta luotettavuus ei kärsisi.
Ryhmien sisäiset varianssit olivat siis melko suuria ja tästä johtuen tuloksia ei siis voida
pitää täysin luotettavina (Reunamo 2015).

Mittarityypit olivat suurimmaksi osaksi välimatka asteikollisia 5–7 portaisia Likert -as-
teikkoja. Kouluoloja ja opettajan toimintaa koskeneissa kysymyksissä vastausasteikko oli
5 portainen, jossa 1 = *Täysin eri mieltä* ja 5 = *Täysin samaa mieltä*. Myös oppimisvai-
keuksia mitattiin 5-portaisella asteikolla, jossa 1 = *Ei lainkaan* (vaikeuksia) ja 5 = *Erittäin*
paljon (vaikeuksia). Kouluarvostusta mitanneet väittämät taas oli vastattava 1–7 portai-
selle Likert -asteikolle, jossa ääripää 1 = *Ei pidä ollenkaan paikkaansa* ja ääripää 7 =
Pitää täysin paikkansa. Parittomissa asteikoissa asteikossa on se ongelma, että vastaajan
on mahdollista vastata luku asteikon keskeltä. Metsämuuronen (2011) toteaa parittoman
asteikon olevan tutkijan kannalta hankalampi tulkita, koska tutkija ei voi tietää kumpaan
suuntaan asteikkoa vastaaja todellisuudessa on mahdollisesti kallellaan. Tämä siis saattaa
hieman nakertaa keskiarvojen luotettavuutta.

Lisäksi vastaajalle hieman vaikeasti tulkittava kysymys on voinut olla kiusatuksi tulemi-
sen sekä kiusaamiseen osallistumisen kokemuksia mitannut mittari. Ensinnäkin vastaajan
tuli muistaa, että kysymys koski vain rajattua viimeisen puolen vuoden aikaa ja hänen on
täytynyt erikseen osata eritellä ensimmäisessä kohdassa koulussa tapahtuneet kiusaamis-
kokemukset (*"Kuinka paljon sinua on kiusattu KOULUSSA kuluneen PUOLEN VUODEN AI-*
KANA ") ja seuraavassa kohdassa arvioida erikseen internetissä viimeisen puolen vuoden
aikana koetut kiusaamistilanteet (*"Kuinka usein sinua on kiusattu NETISSÄ kuluneen PUO-*
LEN VUODEN AIKANA"). Lisäksi vastaus tuli merkitä järjestysasteikolle 1–4, jossa 1 =
Useita kertoja viikossa, 2 = *Noin kerran viikossa*, 3 = *Harvemmin* ja 4 = *Ei lainkaan*.
Näistä vastausvaihtoehdoista *harvemmin* olisi voitu ilmaista muodossa *harvemmin kuin*
kerran viikossa sillä irrallisena käsitteenä ilmaistuna *harvemmin* voi tarkoittaa hyvinkin
eri asioita.

Välimatka- ja järjestysasteikollisten mittareiden huonopuoli on se, että tutkittavalla ei ole mahdollista avata vastaustaan sanallisesti. Lisäksi väärinymmärryksen riski tai skaalan huolimaton tulkinta etenkin lasten kohdalla voi heikentää luotettavuutta. Luotettavuutta yritettiin kuitenkin parantaa siten, että aineiston kerääjät olivat hyvin ohjeistettuja ja tunsivat kyselyn. He olivat myös läsnä, kun oppilaat täyttivät kyselyä ja pystyivät näin ohjeistamaan kohdissa, joissa oppilaille on herännyt kysyttävää.

Validiteetti

Metsämuuronen (2011) selittää validiteetin jakautuvan sekä ulkoiseen että sisäiseen validiteettiin. Hän toteaa, että ulkoinen validiteetti arvioi onko tutkimus yleistettävissä ja sisäinen validiteetti taas tutkimuksen omaa luotettavuutta. Tässä tutkimuksessa ulkoisen validiteetin kannalta tärkeä kysymys on se, missä määrin tulokset on yleistettävissä koskemaan koko Suomen 6.-luokkalaista. Kyselyssä oli mukana 30 koulua, jotka kaikki sijaitsivat Helsingissä. Emme valittavasti voi täysin poissulkea sitä mahdollisuutta, että vastaukset olisivat saattaneet olla erilaisia muualla Suomessa esimerkiksi maaseudun kouluissa. Muuten tutkimuksen yleistettävyyttä voidaan pitää hyvänä. Tutkimukseen vastasi kuitenkin peräti 735 oppilasta, vaikkakin vastaajien määrä (54,7 %) kaikista 1344 tutkittavasta oppilaasta jäi melko pieneksi. Vastanneiden määrä on kuitenkin itsessään vielä niin suuri, että tutkimuksen ulkoista yleistettävyyttä ainakin Helsingin alueen 6.luokkalaisiin voidaan pitää erittäin hyvänä.

Sisäistä validiteettia tässä tutkimuksessa nostaa se, että Mind the Gap -hankkeen asiantuntevat tutkijat ovat laatineet mittarit. Mittarit perustuivat joko olemassa oleviin tutkittavan ilmiön kannalta relevantteihin teorioihin (kouluarvostus: Niemivirta 2004; Tuominen-Soini ym. 2011, 2012) tai aiempaan laajasti käytössä olleeseen ammattitutkijoiden laatimaan kouluterveyskyselyyn (oppimisvaikeudet, kouluviihtyvyys, opettajan toiminta, kokemukset kiusaamisesta ja kiusaamiseen osallistuminen). Myös itsetuntoa mitanneen mittarin validiteettia voidaan pitää hyvänä, koska se perustui paljon käytettyyn ja yleisesti tiedeyhteisön hyväksymään Rosenbergin (1865) itsetuntoskaalaan, jota on käytetty lukuisissa tutkimuksissa ympäri maailman. Huolimatta siitä, että rakennevaliditeettia ei erikseen testattu, voidaan todeta, että mittareissa käytetyt käsitteet ja väittämät ovat suurella todennäköisyydellä mitanneet juuri niitä ilmiöitä, mitä on haluttu selvittää.

Validiteetin arviointiin liittyy myös pohdinta siitä, mitkä tekijät mittaustilanteessa vaikuttavat luotettavuutta alentavasti (Metsämuuronen, 2011). Yksi suurimmista tämän tutkimuksen luotettavuutta alentavista tekijöistä varmasti onkin se, että vastaajat ovat olleet 6.-luokkalaisia lapsia, joiden on pitänyt jaksaa keskittyä erittäin pitkän kyselylomakkeen täyttämiseen yhden päivän aikana. Kyselypaperissa oli yhteensä 18 sivua ja 100 kohtaa. Näissä 100 eri kohdassa oli suurimmassa osassa useita erillisiä kysymyksiä. Vastaajat vastasivat yhteensä siis satoihin eri kysymyksiin ja on mahdollista että esimerkiksi keskittymisen herpaantuminen on vaikuttanut vastausten tarkkuuteen ja sitä kautta tulosten luotettavuuteen.

Kaiken kaikkiaan voidaan todeta tämän tutkimuksen luotettavuutta nostaneen erityisesti sen, että mittarit ovat asiantuntijoiden laatimia ja kyselylomakkeella on suurella todennäköisyydellä tavoitettu juuri ne ilmiöt, joita haluttiin tutkia. Pohdittavaa sen sijaan löytyy sen suhteen, missä määrin lapset ovat jaksaneet keskittyä pitkän kyselyn täyttämiseen ja miten paljon Likert-asteikolliset skaalat todella antavat vastaajalle mahdollisuutta ilmaista kokemuksiaan. Esimerkiksi haastattelun keinoin voisi olla tarpeen syventää nyt saatuja tutkimustuloksia ja selvittää ilmiöihin liittyviä näkökulmia tarkemmin.

5.3 Sovellukset koulutodellisuuteen

Tuloksia on tärkeää pohtia myös sen kannalta, mitä ne tarjoavat koulutodellisuudessa työskenteleville opettajille ja muille kasvattajille. Mitä voimme päätellä tuloksista ja miten voimme hyödyntää päätelmiä kouluarjessa?

Oppimisvaikeuksien suhteen tutkimustulokset olivat linjassa aiemman tutkimuksen kanssa eli vahvemman itsetunnon omaavat oppilaat arvioivat kokevansa vähemmän oppimisvaikeuksia. Onkin tarpeenmukaista pohtia sitä, mitä opettaja voi konkreettisesti tehdä, jotta oppilaan kokemat oppimisvaikeudet eivät vaikuttaisi heikentävästi hänen itsetuntoonsa. Eräs ratkaisu on erilaisten työtapojen vaihtelevuus. Jokaisella peruskoulun käyneellä on omia kokemuksiaan siitä, kuinka monta erilaista oppijaa yhteen luokkaan mahtuu. Luokassa on yhtä monta erilaista oppijaa kuin on oppilastakin. Valitessaan työtapoja, opettajan tulee varmistaa, että jokaiselle suodaan joskus mahdollisuus onnistua.

Miller, Topping & Thurston (2010) ovat tutkineet parilukemisen (paired reading) vaikutuksia itsetuntoon. Tämä on hyvä esimerkki tavasta, jossa oppilaiden erilaiset taidot käännetäänkin mahdollisuudeksi tukea itsetuntoa. Parilukemisen ideana on, että muodostetaan pari kahdesta oppilaasta, joista toinen osaa lukea etevämmin ja toinen hieman heikommin. Miller ym. (2010) ovat lähestyneet asiaa siten sekä tuutoroivan että tuutoroitavan oppilaan näkökulmasta. He uskovat työtavan vahvistavan molempien itsetuntoa, mutta erilaisista syistä. Tuutoroitavan itsetuntoa vahvistaa se, että hän huomaa osaavansa lukea melko hyvin ja osaamisen tunne vahvistuu, kun hän saa auttaa toista oppilasta (Miller ym 2010). Tuutoroitavan oppilaan kohdalla taas positiiviset vaikutukset itsetuntoon johtuvat Millerin ym. (2010) mukaan siitä, että hän saa keskittyä vain omaan osaamiseensa, eikä hänen tarvitse verrata itseään koko ajan muihin. Tällöin hän huomaa oman kehittymisensä ja kokee näin onnistumista (Miller ym. 2010). Näin siis keskitytään oppilaiden epäonnistumisen sijaan kunkin onnistumisiin.

Myös draaman opetuksesta voi löytyä avain oppimisvaikeuksien kanssa kamppailevien tukemiseksi. Lawrencen (1988) lukivaikeuksista kärsivien lasten kanssa tehdyssä tutkimuksessa todettiin draaman opetuksella olevan itsetuntoa vahvistava vaikutus. Koeryhmän, jonka opetukseen lisättiin draaman opetusta, tapahtui eniten kehitystä paitsi opittavassa asiassa myös itsetunnon vahvistumisessa (Lawrence, 1998). Tämän tutkimuksen perusteella draaman opetuksella voisi siis olla positiivisia vaikutuksia oppilaan itsetuntoon. Näin uskoo myös Toivanen (2007), joka toteaa draaman avulla olevan mahdollista kehittää monia erilaisia taitoja, kuten puhe- ja kirjoitustaitoa, mutta hieman erilaisin keinoin kuin mihin olemme ehkä perinteisesti tottuneet. Näin draama tarjoaa onnistumisen mahdollisuuden myös heille, joita perinteisemmät opetusmenetelmät eivät niinkään suosi.

Jokaisen opettajan on tärkeää tiedostaa, että oppilaan kokemilla oppimisvaikeuksilla voi olla vaikutusta oppilaan koettuun itsetuntoon. Opettajan tulee kuitenkin varoa tekemästä liian jyrkkiä johtopäätöksiä siitä, että oppimisvaikeudet tarkoittavat aina heikkoa itsetuntoa, sillä näin ei suinkaan ole. Tässä tutkimuksessa oppimisvaikeuksia koettiin kaikissa itsetuntoluokissa ja erot luokkien keskiarvoissa olivat lopulta melko pieniä, vaikkakin tilastollisesti merkitseviä. Erot merkitsevät kuitenkin sitä, että jokaisen opettajan on syytä olla tietoinen siitä, että tällainen yhteys on olemassa. Tiedostamalla tämän, opettaja voi

tehdä parhaansa tukeakseen oppimisvaikeuksista kärsivän lapsen itsetuntoa kuitenkin leimaamatta tätä heikkoitsetuntoiseksi.

Eräs positiivisimmista tutkimustuloksista oli kouluarvostuksen melko korkea taso. Vahvan itsetunnon tytöillä keskiarvo oli jopa poikkeuksellisen korkea. Korkeisiin arvioihin on voinut kuitenkin vaikuttaa se, että väittämät ovat olleet käänteisiä ja hyvin negatiivisia ilmaisultaan. Voisi siis kuvitella, että keskinkertaisestikin koulua arvostavan ja koulunkäynnin mielekkääksi kokevan on ollut helppo vastata olevansa väitteiden kanssa täysin eri mieltä. Tämän ajatuksen myötä on kuitenkin sitäkin suuremmalla huolella nostettava esiin, että kouluarvostus oli huonointa kaikkein heikoimpaan itsetuntoluokkaan kuuluvilla pojilla. Heidän joukossaan vastaukset esimerkiksi väittämään ”*Opiskelusta ja koulunkäynnistä ei mielestäni ole mitään hyötyä*” sijoittuivat lähemmäs ääripäätä ”*Pitää täysin paikkansa*” kuin ääripäätä ”*Ei pidä ollenkaan paikkaansa*”. Yleistäen, tämä tulos kertoo siis siitä, että on olemassa muihin verrattuna huonomman itsetunnon omaava joukko poikia, jotka kokevat koulunkäynnin olevan enemmän tai vähemmän tylsää ja hyödytöntä. Kysymys kuuluukin, voisimmeko vaikuttaa tämän joukon asenteisiin koulunkäyntiä kohtaan, jos pystyisimme jotenkin tukemaan heidän itsetuntoaan?

Myös koetussa kouluviihtyvyydessä huonoimmat kokemukset olivat heikoimman itsetuntoluokan pojilla. Yleisesti ottaen tyttöjen ja poikien välillä ei kouluviihtyvyydessä kuitenkaan ollut eroa. Sen, että tytöt ja pojat viihtyivät koulussa jotakuinkin yhtä hyvin, voidaan ajatella olevan melko kiitollinen tulos. Voisihan olla paljon vaikeampaa ratkaista, mitä pitäisi tehdä toisin, että jompikumpi sukupuoli kokisi viihtyvänsä koulussa paremmin kuin se, mitä voimme tehdä tukeaksemme oppilaan itsetuntoa. Kiitollisena tuloksena voidaan pitää myös sitä, että tässä tutkimuksessa myös kouluviihtyvyys oli verrattain hyvällä tasolla. On kuitenkin mahdotonta sanoa olisiko kouluviihtyvyyden paranemisella vaikutusta oppilaan koettuun itsetuntoon. Heikko itsetunto tuntuisi nimittäin olevan luonnollisempi selitys sille, että koulussa ei viihdytä. On siis pohdittava sitä, mitä voimme tehdä, jotta heikkoitsetuntoisten itsetunto vahvistuisi ja he alkaisivat viihtymään myös koulussa paremmin. Yhtenä mahdollisuutena voidaan jälleen nähdä draamanopetus. Ehkäpä kaikkein heikkoitsetuntoisimpienkin kouluviihtyvyyttä etenkin oman luokkaan osalta voitaisi parantaa, kun tehtäisi asioita enemmän ryhmänä. Toivanen (2007) näkee draamatyöskentelyn vahvistavan lapsen itsetuntoa ja koska sitä toteutetaan usein juuri ryhmätöinä, se vahvistaa samalla ryhmädynamiikkaa ja rikkoo luokassa olevia valmiita

oppilasrooleja. Toiminta kehittää siis myös lasten sosiaalisia vuorovaikutusmalleja (Toivanen, 2007) ja näin ollen sillä on vaikutusta myös siihen, millaiseksi oppilas kokee asemansa suhteessa muuhun luokkaan ja miten hän kokee istuvansa porukkaan. Tällä taas on vaikutusta kouluviihtyvyyteen. Olisi myös mielenkiintoista tutkia onko draamatyökentelyllä yhteyttä koulukiusaamisen vähenemiseen lasten vuorovaikutustaitojen kehittymisen myötä ja tätä kautta taas itsetunnon vahvistumiseen.

Oli myös ilahduttavaa, että sukupuolen vaikutusta opettajan toiminnan arvioinnissa ei havaittu lainkaan. Olisihan kamalaa, jos pojat ja tytöt olisivat kokeneet opettajansa toiminnan eri tavalla. Surullista sen sijaan on se, että itsetunnolla oli yhteys siihen, miten opettajan toiminta koetaan. Tutkimuksen mukaan siis mitä heikompi on itsetunto, sitä huonommat ovat kokemukset opettajan toiminnasta. Eikö juuri heikoimman itsetunnon luokkaan kuuluvien olisi pitänyt vastata, että he erityisesti kokisivat opettajien esimerkiksi rohkaisevan heitä esittämään mielipiteensä tunnilla ja kohtelevan oppilaita oikeudenmukaisesti? Toisaalta onhan tietenkin luonnollista, että heikko itsetunto heijastuu siihen, millaisena opettajan toiminta koetaan, vaikka opettajan toiminta olisi täydellisen tasapuolista kaikkia oppilaita kohtaan. Herää kuitenkin kysymys, pitäisikö opettajien huomioida ja rohkaista heikkoitsetuntoisia oppilaitaan vielä enemmän? Mitä opettaja voi siis tehdä muuttaakseen toimintaansa sellaiseksi, että sillä olisi oppilaiden itsetuntoa vahvistava vaikutus?

Korpisen (2009) mukaan opettaja pystyy tukemaan oppilaan itsetuntoa opettamalla innostavasti, rohkaisevasti ja joustavin metodein, jolloin oppilaiden omat toiveet voidaan huomioida. Hänen mukaansa luokassa valitseva ilmapiiri vaikuttaa oppilaan itsetunnon kehittymiseen ja siksi opettajan tulisikin pystyä luomaan luokkaan lämmin ilmapiiri, jossa oppilasta kunnioitetaan ja jossa oppilasta kohtaan ollaan empaattisia. Näillä asioilla voidaan siis Korpisen (2009) mukaan vaikuttaa oppilaiden itsearvostukseen positiivisesti ja tätä ajatusta tukevat myös tässä tutkimuksessa saadut tulokset. Tämä tutkimus ei kuitenkaan valitettavasti kerro, sitä minkälaisen opettajan luokassa esiintyy eniten vahvaitsetuntoisia oppilaita. On kuitenkin mahdollista, että tutkimuksessa havaittu yhteys hyvän itsetunnon ja opettajan toiminnan positiivisen arvioinnin välillä kertoo siitä, että luokassa, jossa opettaja – ainakin oppilaiden kokemuksen mukaan – toimii rohkaisevasti ja oikeudenmukaisesti ja osoittaa kiinnostusta oppilaitaan kohtaan, on oppilaiden itsetunto keskimäärin hieman korkeampi.

Eräs tärkeä tekijä, jota jokaisen opettajan tulisi lisäksi pohtia on se, millä tavoin oppilaille annetaan palautetta. Tämän tutkimuksen aineistossa ei erikseen ole kartoitettu sitä, miten oppilas kokee opettajaltansa saamaansa palautteen, mutta on oletettavaa, että epärakentavalla tavalla palautetta antavan opettajan oppilaat eivät myöskään yleisesti ottaen arvioi opettajansa toimintaa kovin positiivisesti. Tapa, jolla palautetta annetaan vaikuttaa nimitäin myös osaltaan ilmapiirin ja suotuisan vuorovaikutussuhteen kehittymiseen. Oppilaat haluavat kokea tulevansa hyväksytyksi ja heille on tärkeää saada tunnustusta onnistumisistaan. Ahon (1997) mukaan lapsilla, joiden opettajalla on heitä kohtaan positiiviset odotukset on havaittu olevan vahva itsetunto. Myös tässä tutkimuksessa kaikkein positiivisimmin opettajansa toimintaa arvioineilla oli myös vahvin itsetunto. Mikäli oppilas opettajan antamaan palautteen perusteella pystyy muodostamaan itselleen uskaltavan ja osaa- van minäkäsityksen ja ajattelee olevansa taitava, mahdollistaa tämä aktiivisen osallistumisen oppimistilanteissa (Aho, 1997). Tästä seuraa hyvää itsetuntoa vahvistava tapahtumakehä, jossa osallistuessaan vuorovaikutustilanteisiin, oppilas saa jälleen mahdollisuuden saada hyvää palautetta ja tämä vahvistaa oppilaan minäkäsityksen toivottuja ominaisuuksia (Aho, 1997). Cacciatore, Korteniemi-Poikela & Huovinen (2008) muistuttavatkin, että heikkouksiin keskittymistä tärkeämpää on se, miten lapsen vahvuuksia tuetaan. Heidän mukaansa palautteenantaminen myönteisen ja positiivisen näkökulman kautta auttaa oppilasta kehittämään omia selviytymis- ja sopeutumiskykyjään. Palautetta voi antaa lapselle kaikesta siitä, mitä hän jo osaa tehdä hyvin ja mistä hän selviää (Cacciatore ym, 2008).

Myös kehuminen on palautteenantamista. Kehumisen vaikutuksia tutkinut Robins (2012) muistuttaa, että tunnustuksen antaminen lapselle on voimakas motivaattori. Hänen mukaansa hyvän käytöksen tai työn kehuminen auttaa rakentamaan lapsen itsetuntoa ja -varmuutta. Robins (2012) kuitenkin esittää, että kehut ja tunnustukset jäävät kuitenkin usein toissijaiseen arvoon, silloin kun oppiminen on hauskaa. Kehujen tai palkkioiden jakamisen sijaan, opettajan olisi siis ehkä relevantimpaa pohtia, miten hän ja oppilaat yhdessä voisivat tehdä oppimisesta myös hauskaa.

Palautteenantamisen lisäksi tulisi miettiä, miten oppilaan oma ääni saadaan kuulumaan ja miten hänet saadaan pohtimaan omaa toimintaansa. Lapsen on usein vaikeaa analysoida

omia onnistumisiaan ja epäonnistumisiaan (Aho, 1997) ja juuri epäonnistumisilla ja niiden vääränlaisella käsittelyllä – tai käsittelemättä jättämisellä – voi olla heikentävä vaikutus lapsen itsetunnolle. Niinpä opettajan kannattaakin kiinnittää erityistä huomiota siihen, millä tavalla epäonnistumisia kohdataan ja käsitellään. Opettajan tulisi pyrkiä siihen, että oppilaiden itsearviointikyvyt kehittyisivät ja sitä kautta myös heidän itsetuntemuksensa parantuisi (POPS, 2004). Silloin, jos lapsi saa itse arvioida suoritustaan ja huomata epäonnistumisensa, ei epäonnistuminen pääse vaikuttamaan itsetuntoon yhtä paljon (Ahon, 1997).

Kiusatuksi tulemisen osalta merkittävintä on ymmärtää yhteys kiusatuksi tulemisen ja itsetunnon välillä. Kiusaamisella on erittäin suurella todennäköisyydellä vaikutusta kiusattavan itsetuntoon (mm. Salmivalli, 1998). Tässäkin tutkimuksessa eniten kiusaamista kokevilla oli myös huonoin itsetunto suhteessa muihin. Vaikka koulukiusaaminen loppuisikin jossain vaiheessa, eivät itsetuntoon aiheutetut säröt välttämättä koskaan täysin korjaudu. Tässä tutkimuksessa havaittiin, että pojat kokivat keskivertoitsetunnon ryhmässä tyttöjä enemmän kiusaamista ja toisaalta tämän luokan pojat myös kiusasivat eniten. Vaatisi kuitenkin tarkempaa ja laajempaa tutkimusta, jotta tästä joukosta voitaisi todeta sen pidemmälle meneviä johtopäätöksiä. Tämän tutkimuksen perusteella voimme todeta vain, että tällainen ero on tyttöjen ja poikien välillä kyseisessä itsetuntoluokassa olemassa.

Kiusaamisilmiön eräitä mielenkiintoisempia seikkoja on se, että myös yksilöt, joilla on yleisesti ottaen positiivinen minäkäsitys ottavat osaa kiusaamiseen (Salmivalli, 1998). Myös tässä tutkimuksessa löytyi oppilaita, jotka olivat arvioineet itsetuntonsa hyväksi ja jotka silti osallistuivat kiusaamiseen. Kiusaamista ei siis todennäköisesti saataisi kokonaan hävitetyksi, vaikka luokassa ei olisi yhtään heikkoitsetuntoista. On kuitenkin huomattava, että kiusaaminen oli huomattavasti vähäisempää hyvän itsetunnon luokassa kuin heikon ja keskivertoitsetunnon luokassa. Näin voidaan siis ajatella, että itsetunnon tukemisella on loppu viimein tärkeä roolinsa myös kiusaamisen kitkemisessä ja tämän on hyvä myös jokaisen opettajan ymmärtää. Kaikella sillä, mitä opettaja tekee vahvistaakseen oppilaidensa itsetuntoa, olipa kyse sitten opetusmenetelmien valinnasta, tavasta antaa palautetta tai kohdata lapsi, voidaan ajatella itsetunnon vahvistumisen kautta olevan vaikutusta myös luokan vuorovaikutustaitojen kehittymiseen ja kiusaamisen vähenemiseen.

5.4 Johtopäätökset

Rosenberg (1965), Mead (1913) ja James (1984) kaikki jakoivat näkemyksen siitä, että itsetunto kehittyy ja muovautuu nimenomaan yksilön ja ympäristön välisessä jatkuvassa vuorovaikutussuhteessa. Tästä syystä onkin mielenkiintoista tutkia itsetuntoa suhteessa niihin ilmiöihin, jotka lapsen kasvuympäristössä vaikuttavat. Maailma, jossa oppilaat elävät tällä hetkellä on muuttunut suuresti viimeisen parinkymmenen vuoden aikana. Vielä 90-luvulla lapsuutensa eläneet kasvoivat erilaisessa maailmassa kuin lapset nykyisin. Esimerkiksi tietotekniikka ja internet ovat iso ja luonnollinen osa nykylapsen arkea ja ne ovat muuttaneet myös lasten elämää monin tavoin. Koska lapsen elinympäristö muuttuu jatkuvasti, on perusteltua säännöllisesti tarkastella sen suhdetta myös itsetuntoon ja olla valppaina niistä tekijöistä, jotka modernissa maailmassa aiheuttavat kolhuja lapsen itsetuntoon tai vastaavasti löytää uusia tekijöitä, joiden avulla itsetuntoa voidaan tukea. Itsetunto on siis jokaiselle kasvattajalle ajankohtainen asia nyt ja tulevaisuudessa. Viljamaa (2014) toteaa, että kasvatuksen tavoitteena on *aina* hyväitsetuntoinen ihminen. Itsetunto vaikuttaa Keltikangas-Järvisen (2003) mukaan siihen, miten paljon ihminen itseänsä arvostaa ja kuinka tärkeänä hän oman elämänsä näkee. Hän toteaa hyvän itsetunnon tarkoittavan myös sitä, että vaikka tiedostaakin omat heikkoutensa, voi silti pitää itsestään. Nämä ovat asioita, jotka vaikuttavat taustalla, kun ihminen tekee elämässään erilaisia ratkaisuja (Keltikangas-Järvinen, 2003). Burns (1982) myös lisää itsetunnon määrittelyä sen keitä me olemme, keitä me luulemme olevamme sekä sen, mihin uskomme pystyvämme ja minkälaisiksi ihmisiksi kuvittelemme pystyvämme tulemaan. Näiden näkemysten perusteella itsetunnon voidaan ajatella olevan taustavaikuttaja kaikessa, mitä ihminen tekee.

Aiemmat tutkimukset (mm. Keltikangas-Järvinen, 2007; Harinen & Halme, 2012; Salmivalli, 1998) ovat esittäneet itsetunnon olevan yhteydessä moniin sellaisiin koulussa vaikuttaviin tekijöihin, joihin opetuksen suunnittelijoilla ja järjestäjillä on mahdollista vaikuttaa. Toisaalta, vaikka kaikki opetus suunniteltaisiin, järjestettäisiin ja toteutettaisiin täydellisesti, ei tällä välttämättä ole mitään merkittävää vaikutusta oppilaiden itsetuntoon. Itsetuntotutkimuksen suurimpia haasteita on nimittäin se, ettemme varmuudella tiedä vaikuttaako huono itsetunto annettuun arvioon eli kokemukseen asiasta vai onko kokemuksilla vaikutus huonoon itsetuntoon.

Tämän tutkimuksen perusteella voidaan kuitenkin melko luotettavasti todeta, että itsetunnolla vaikuttaisi olevan sukupuolta merkitsevämpi yhteys niin oppimisvaikeuksien, kouluarvostuksen, kouluviihtyvyyden, opettajan toiminnan kuin kiusaamiskokemustenkin suhteen. Tämä ei toki vielä kerro siitä, kuinka kokonaisvaltainen vaikutus itsetunnolla on oppilaan toimintaan ja asenteisiin suhteessa koulussa vaikuttaviin tekijöihin. Tulos on kuitenkin mielenkiintoinen opettajan näkökulmasta. Pelkistetysti voisikin todeta, että opettajan kannattaisi miettiä esimerkiksi opetusta suunnitellessaan mieluummin sitä, onko kyse heikko- tai vahvaitsetuntoisesta oppilaasta kuin sitä onko kyseessä tyttö- vai poikaoppilas.

Tämä tutkimus on osa käynnissä olevaa Mind the Gap -pitkittäistutkimushanketta, joka mahdollistaa tutkittavien seuraamisen, kun he siirtyvät ylemmille luokka-asteille. Pitkittäistutkimuksen avulla olisi mielenkiintoista tutkia, minkälaisia vaikutuksia oppilaan itsetuntoon on yläasteelle siirtymisestä, kun oppilaan sosiaaliset kuviot sekä kouluympäristö muuttuvat mahdollisesti paljonkin. Jatkossa voisi olla myös mielenkiintoista saada tutkimuksen avulla lisää tietoa lasten ja nuorten itsetunnon suhteesta minäpystyvyyteen. Tämä kuitenkin tarkoittaisi entisestään hyvin pitkän kysymyslomakkeen kasvattamista. Olisi myös mielenkiintoista tutkia sitä, minkälaisia ovat koulujen ja luokkien väliset erot itsetunnossa. Etenkin tutkittaessa itsetunnon suhdetta opettajan toimintaan olisi mielenkiintoista vertailla luokkien välisiä eroja. Koulujen väleillä on todettu aiemmissa tutkimuksissa löytyvän selviä eroja oppilaiden itsetunnoissa (Scheinin, 2003). Olisi kuitenkin mielenkiintoista tutkia, löytyisikö esimerkiksi luokkia, joissa opettajan toiminta on arvioitu erityisen positiivisesti ja jossa tämä näkyisi vahvana itsetuntona?

Kuten aiemmin todettiin, itsetuntotutkimuksen ikuinen kysymys on se, vaikuttaako itsetunto kokemukseen vai kokemus itsetuntoon. Emme esimerkiksi tämän tutkimuksen perusteella voi vetää johtopäätöksiä siitä vaikuttaako esimerkiksi opettajan toiminta oppilaan heikkoon itsetuntoon vai onko opettajan toiminnan kokeminen negatiivisempänä seurausta oppilaan huonosta itsetunnosta. Saadaksemme itsetunnon ja koulussa vaikuttavien muuttujien välisistä vaikutussuhteista enemmän tietoa olisi kaivettava syvemältä. Tämän aineiston perusteella oltaisi esimerkiksi voitu valita kaikkein heikoimman ja vahvimman itsetunnon omaavia vastaajia ja haastatella heitä, jotta saataisi tarkempaa tietoa

heidän kokemuksistaan ja eroistaan. Näin saataisi mahdollisesti enemmän tietoa siitä, mitkä asiat juuri koulumaailmassa vaikuttavat itsetuntoon heikentävästi tai positiivisesti.

Toinen vaikea kysymys itsetuntotutkimuksessa on se, miten itsetuntoa voidaan ylipäänsä luotettavasti mitata? Monet itsetuntoa mittaavat tutkimukset, kuten tämäkin tutkimus, perustuvat juuri Morris Rosenbergin vuonna 1965 kehittämään itsetuntoskaalaan. Voikin olla aiheellista kysyä onko mittari yhä ajankohtainen? Mittaako se itsetuntoa nykykäsityksen mukaan parhaalla mahdollisella tavalla? Entä onko koko itsetunnon käsitettä uudistettu tarpeeksi ja toisaalta onko sitä edes tarvetta uudistaa? Nämä kaikki ovat kysymyksiä, jotka on hyvä tiedostaa silloin, kun vedetään johtopäätöksiä saaduista tuloksista ja pohditaan niiden luotettavuutta.

Huolimatta siitä, että itsetunnon tutkimiseen liittyy paljon haasteita ja ehkä myös uudistamistarpeita, on kuitenkin tärkeää jatkaa tutkimusta ja kehittää sitä eteenpäin. On tietenkin myös ymmärrettävä, ettei itsetunto ole ratkaisu kaikkeen. Baumaister kumppaneineen (2003) muistuttaakin, että hyvä itsetunto ei ole välttämättömyys menestykseen tai varma tie hyvään elämään. Keltikangas-Järvinen (2004) toteaa lisäksi, ettei hyvä itsetunto myöskään ennusta onnistumista ihmissuhteissa, tee ihmisestä viehättävämpää muiden silmissä tai takaa sosiaalisia taitoja. Keltikangas-Järvinen (2004) jopa toteaa, ”Erittäin hyvällä itsetunnolla varustettu ihminen voi itsevarmuudessaan olla rasittavakin. Jos häneltä vielä puuttuvat empatia ja sosiaaliset taidot, hän on eteenpäin porskuttelussaan kammotus” (s. 101). Itsetunto ei siis ole onnistuneen ihmisen mittari.

Emme siis voi taata oppilaillemme hyvää ja menestyksestä loppuelämää, vaikka olisimme onnistuneet heidän itsetuntonsa tukemisessa. Itsetunnolla on kuitenkin tutkimusten mukaan osoitettu olevan vahva yhteys yksilön onnellisuuteen ja huonomman itsetunnon omaavat ovat esimerkiksi tietyissä olosuhteissa taipuvaisempia masennukseen (Baumaister, Campbell, Krueger & Voss, 2003). Se myös auttaa ottamaan vastuuta omasta elämästä ja hilaamaan vaatimustason omille suorituksille astetta korkeammalle (Keltikangas-Järvinen, 2000). Hieman provokatiivisesti yleistäen uskallankin väittää, että mikäli yhteiskuntamme haluaa jäsenikseen onnellisia yksilöitä, on meidän pidettävä huolta siitä, että oppilaiden itsetuntoa tuetaan kouluissa niin paljon kuin se koulun toiminnan kannalta vain on mahdollista.

6 Lähteet

- Aho, S. (1996). *Lapsen minäkäsitys ja itsetunto*. Helsinki. Oy Edita Ab.
- Aho, S., Laine, K. (1997.) *Minä ja muut: Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen*. Helsinki. Otava.
- Ahonen, T. & Aho T. (1999.) Neurokognitiivisen tiedon soveltaminen kehityksen tukemiseen. Teoksessa Ahonen, T. & Aho T. (toim.) *Oppimisvaikeudet*. (14-23.) Jyväskylä. Atena.
- Bandura, A. (1997.) *Self-efficacy: the exercise of control*. New York. Freeman cop.
- Bandura, A. (1995.) *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Baumaister R.F., Campbell, J.D., Krueger J.I. & Voss, K.D. (2003.) Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness or healthier lifestyles? *Psychological Science in the Public Interest*. 4 (1), 1–44.
- Bong, M., & Skaalvik, M. (2003.) Academic Self-Concept and Self-Efficacy: How Different Are They Really? *Educational Psychology Review*, 15 (1), 1–40.
- Borba, M. (2003). *Esteem Builders: A K-8 Self Esteem Curriculum for Improving Student Achievement, Behavior and School Climate*. California. Jalmar Press.
- Brown, S.D. & Lent, R.W. Preparing adolescents to make career decisions – A social Cognitive Perspective. Self-Efficacy Beliefs of Adolescent. Greenwich. (201–223.) *Adolescence and Education*, Conn: Information Age Publishing.
- Burns, R. (1982). *Self-Concept Development and Education*. London. Holt, Rinehart and Winston Ltd.
- Cacciatore, R., Korteniemi-Poikela, E. & Huovinen, M. (2008.) *Miten tuen lapsen ja nuoren itsetuntoa*. Helsinki. WSOY.
- Ciarrochi, J., Heaven, P.C.L. & Davies, F. (2007.) The Impact of Hope, Self-Esteem, and Attributional Style on Adolescent's School Grades and Emotional Well-Being: A Longitudinal Study. *Journal of Research in Personality*, 41 (6), 1161–1178.

- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007.) *Research Methods in Education*. New York. Routledge.
- Gecas, V., Schwalbe M. (1986.) Parental Behavior and Adolescent Self-esteem. *Journal of Marriage and the Family*, 48 (1) 37–46.
- Greenberger, E. & Chuansheng, C. & Dmitrieva, J. & Faaruggia, J. (2003). Item-wording and the dimensionality of the Rosenberg Self-Esteem Scale: do they matter? *Personality and Individual Differences*, 35 (6), 1241–1254.
- Hagborg, W.J. (1993.) The Rosenberg Self-Esteem scale and Harter's Self-Perception profile for adolescents: a concurrent validity study. *Psychology in Schools*, 30 (2), 132–136.
- Harapainen, M. (2007.) Minkä ilotta oppii, sen surutta unohtaa, Tutkimus suomalaisten yläkouluikäisten kouluviihtyvyydestä ja itsetunnosta, sekä sukupuolen, luokkatason, jatkokoulutus suunnitelmien ja itsetunnon yhteyksistä kouluviihtyvyyteen. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Terveystieteiden laitos
- Jaari, A. (2004.) Itsetunto, elämäntilanne ja arvot – Korrelatiivinen tutkimus Morris Rosenbergin itsetuntokäsitteen taustasta suomalaisilla työikäisillä. Akateeminen väitöskirja. Helsinki. Helsingin yliopisto.
- James, W. (1984.) *Psychology, brief Course*. Cambridge. Harvard University Press.
 Saatavissa
<http://www.google.fi/books?id=xr7hamRLTr0C&printsec=frontcover&hl=fi#v=onepage&q&f=false>.
- Juvonen, J. (1999.) Attribuutioiden, motivaation ja kuntoutus. Teoksessa Ahonen, T. & Aho T. (toim.) *Oppimisvaikeudet*. (39–46.) Jyväskylä. Atena.
- Kalliopuska, M. (1990.) *Itsetunto*. Helsinki. Kirjayhtymä.
- Keltikangas-Järvinen, L. (2003.) *Hyvä itsetunto*. Porvoo. WSOY.
- Keltikangas-Järvinen, L. (2004.) *Tunne itsesi, suomalainen*. Helsinki. WSOY.
- Keltikangas-Järvinen, L. (2007.) Koulu sosiaalisen pääoman lisääjänä ja elinikäisen oppimisen kasvattajana psykologisten tutkimustulosten valossa. Teoksessa Alatupa,

- S. (toim.), Karppinen, K., Keltikangas-Järvinen, L. & Savioja, H. *Koulu, syrjäytyminen ja sosiaalinen pääoma : löytyykö huono-osaisuuden syy koulusta vai oppilaasta?* (22–44). Sitran raportteja 75. Helsinki. Edita Prima Oy.
- Kiianmaa, K. (2012). Alisuoriutuminen ei ole pysyvä olotila. Teoksessa Ikonen, O. & Korogerus, A. (toim.), *Ainutkertainen oppija* (73–85). Jyväskylä. PS-kustannus.
- Kiviruusu, O., Huurre, T., Aro, H., Marttunen, M. & Haukkala, A. (2015) Self-esteem growth trajectory from adolescence to mid-adulthood and its predictors in adolescence. *Advances in Life Course Research*, 23, 29–43.
- Korpinen, E. (1990). Peruskoululaisen minäkäsitys. Jyväskylä. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Korpinen, E.(2009.) Searching for the pedagogy of joy. Korpinen, E., Husso, M-L., Juurikkala, J., Vesterinen. (toim.) *Tutkiva Opettaja: Näkökulmia Ilon Pedagogiikkaan* (68–79.) Jyväskylä. TUOPE: Tutkiva opettaja.
- Korpela, K. (2014.) Sosioekonomisen aseman yhteys 7- ja 9-luokkalaisten nuorten itse-tuntoon. WHO-Koululaistutkimus. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Terveystieteiden laitos
- Kujala, J. (2008.) Mikä saa nuoret laihduttamaan? Psykososiaaliset tekijät, sukupuoli ja painoindeksi nuorten laihduttamisen selittäjinä. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto. Sosiaalipsykologian laitos.
- Kääriäinen, H. (1988). Minäkuvan kehitys. Loimaa. Oy Finn Lectura.
- KvantiMOTV. (2015.)
Luettu: 9.3.2015
<http://www.fsd.uta.fi/metelmaopetus/intro.html>
- Lawrence, Denis. (1987). Enhancing self-esteem in the classroom. London. Paul Chapman Publishing Ltd.
- Maïano, C., Marsh, H. W., Nagengast, B., Janosz, M. (2013.) School Life and Adolescents' Self-Esteem Trajectories. *Child Development*, 84 (6), 1967–1988.
- Mead, G.H. (1913.) The Social Self. *The Journal of Philosophy, Psychology and Scientific Methods*, 10 (14), 374–380.

- Metsämuuronen, J. (2003). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*. Jyväskylä. Gummerus Kirjapaino Oy.
- Miller, D. & Topping, K., & Thurston, A. (2010). Peer Tutoring in Reading: The Effects of Role and Organization on Two Dimensions of Self-Esteem. *British Journal of Educational Psychology*, 80, 417–433.
- Mone, M.A., Baker, D.D. & Jeffries, F. (1995.) Predictive validity and time dependency of self-efficacy, self-esteem, personal goals, and academic performance. *Educational and Psychological Measurement*. 55, 716–727.
- Mruk, C.J. (2006). *Self-esteem Research, Theory, and Practice: Toward a Positive Psychology of Self-Esteem*. New York. Springer Publishing Company Inc.
- Mullis, A.K., Mullis, R.L., Normandin, D. (1992.) Cross-sectional and longitudinal comparisons of adolescent self-esteem. *Adolescence* 27(105), 51–61.
- Niemivirta, M. (2002). Motivation and performance in context: The influence of goal orientations and instructional setting on situational appraisals and task performance. *Psychologia*. 45 (4), 250–270.
- Nummenmaa, L. (2009). *Käyttätymistieteiden tilastolliset menetelmät*. Helsinki. Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Nummenmaa, L. (2004). *Käyttätymistieteiden tilastolliset menetelmät*. Helsinki. Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- OECD (2014.) PISA 2012. Results: What students know and can do: Student performance in mathematics, reading and science. Paris. OECD. <http://www.oecd.org/pisa/key-findings/pisa-2012-results-volume-i.htm>. (Luettu 30.3.2015.)
- Ojanen, M. (1994). *Mikä minä on?: Minän rakenne, kehity, häiriöt ja eheytyminen*. Tampere. Kirjatoimi.
- Pihlajaniemi, N. (2014). *Liikunta-aktiivisuuden yhteys nuorten kehonkuvaan ja itsetuntoon*. WHO-Koululaistutkimus. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Terveystieteiden laitos.
- POPS (2004). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Helsinki. Opetushallitus.
- POPS (2016). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2016*. Opetushallitus. <http://www.oph.fi/ops2016/perusteet>. (Luettu 29.3.2016.)

- Reunamo, J. Pikaohjeita SPSS:n käyttöön. 31.1.2010.
<http://www.helsinki.fi/~reunamo/opetus/spssohje.htm>. (Luettu 1.3.2015.)
- Roberts, R., (2002.) *Self-esteem and Early Learning*. Lontoo. Paul Chapman.
- Robins, G. (2012.) *Praise, Motivation and the Child*. New York. __ Routledge.
- Rosenberg, M. (1965.) *Society and the adolescent self-image*. New Jersey. Princeton University Press.
- Rosenberg, M. & Schoenbach, C. & Schooler, C. & Rosenberg, F. (1995). Global Self-Esteem and Specific Self-Esteem: Different Concepts, Different Outcomes. *American Sociological Review*, 60 (1), 141–156.
- Sander, T. & Reijntjes, A. & Orobio de Castro, B. & Bushman, B.J. & Poorthuis, A. & Telch, M.J. (2010.) I Like Me if You Like Me: On the Interpersonal Modulation and Regulation of Preadolescents' State Self-Esteem. *Child Development*, 81, 811–825.
- Salmivalli, C. (1999.) *Koulukiusaaminen ryhmäilmionä*. Helsinki. Gaudeamus.
- Scheinin, P., Niemivirta, M. (2000.) *Itsetunto, syrjäytymisuhka ja koulun toimintakulttuuri*. Moniste 4/2000. Helsinki. Opetushallitus. Edita Oy.
- Scheinin, P. (2003.) *Onnistuuko itsetunnon vahvistaminen ja syrjäytymisen ehkäiseminen kouluissa*. Moniste 2/2003. Helsinki. Opetushallitus. Edita Prima Oy
- Schunk, D.H. & Meece, J.L. (2006.) *Self-efficacy development in adolescence*. Teoksessa: Pajares, F. & Urdan T.C. (toim.) *Self-Efficacy Beliefs of Adolescent* (71–96). Greenwich. Adolescence and Education, Conn: Information Age Publishing.
- Sinkkonen, J. (13.2.2013.) *Lastenpsykiatri Sinkkonen: Hellikää lapsianne!* Susanna Pekkarinen (toim.) Yle Uutiset. Saatavissa: (http://yle.fi/uutiset/lastenpsykiatri_sinkkonen_hellikaa_lapsianne/6493633)
- Talaslampi, H. & Tiensuu, M. (2006.) *Kouluviihtyvyys viidesluokkalaisten kokemana*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos.

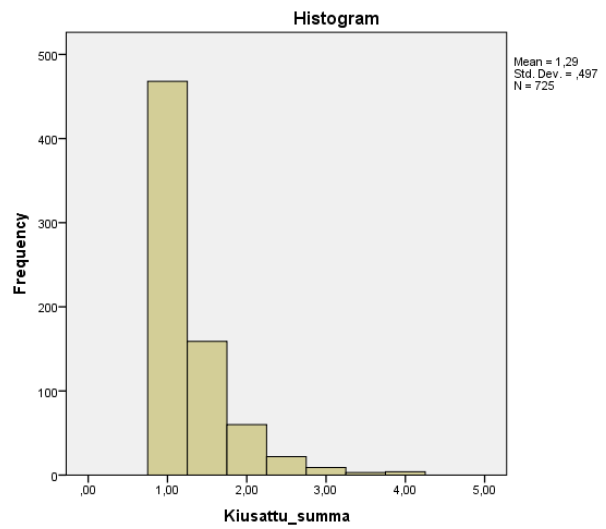
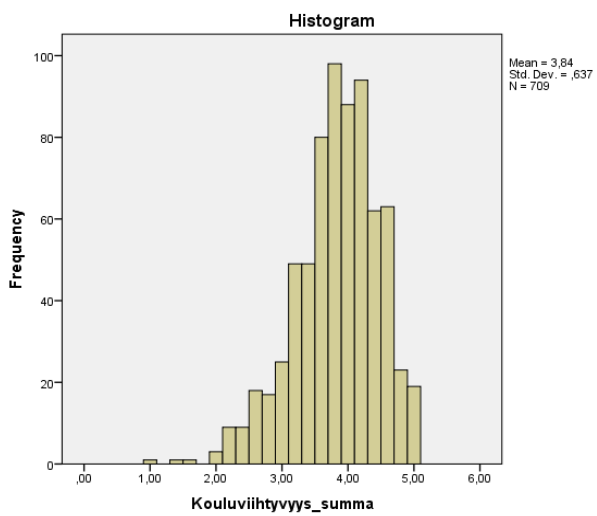
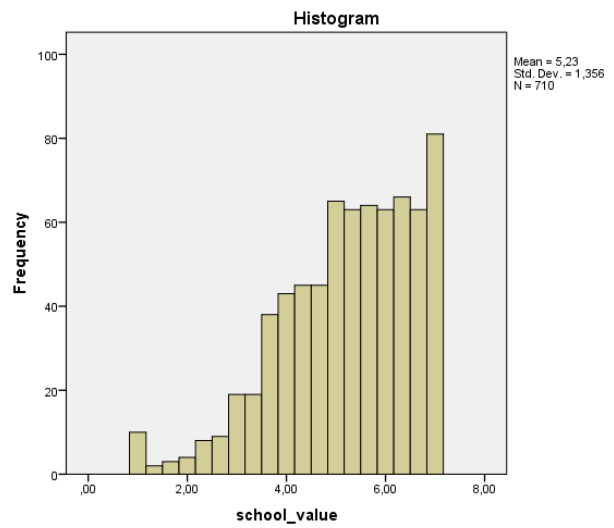
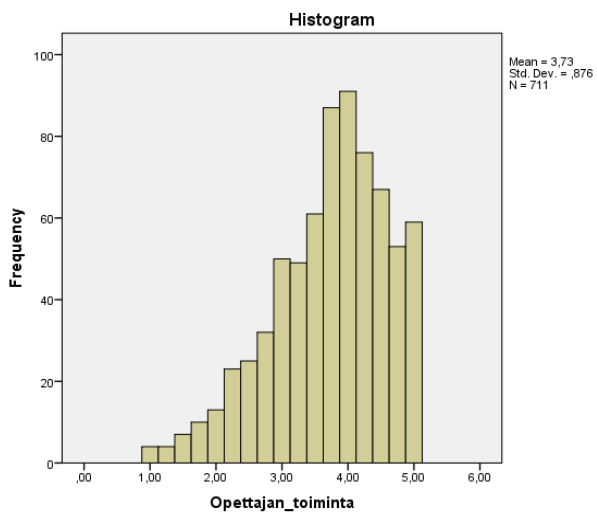
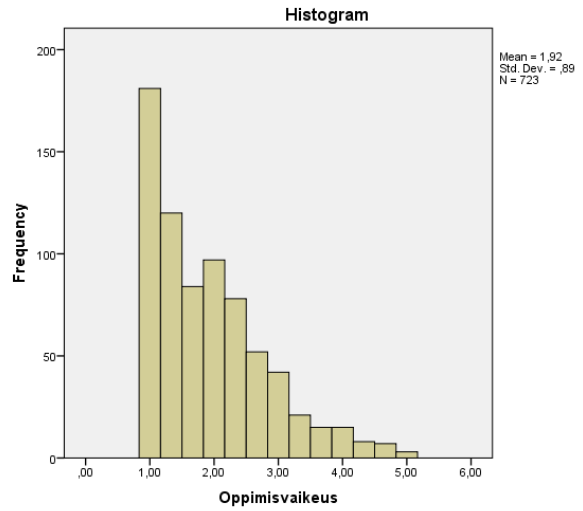
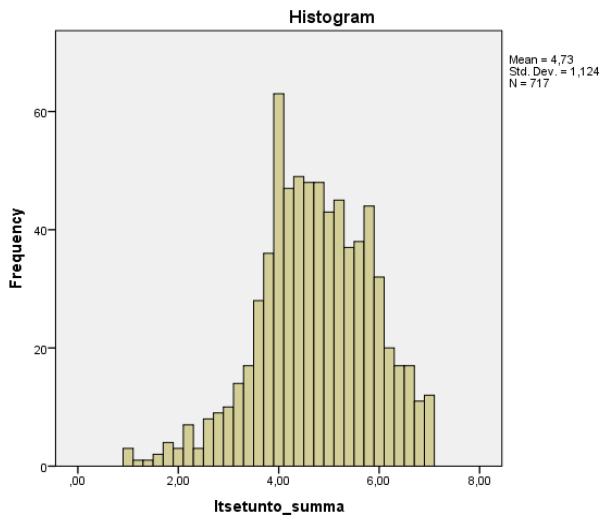
- Tampereen yliopisto. Avoin yliopisto. Verkko-opinnot. Sosiaalipsykologian peruskurssi. <http://www.uta.fi/avoinyliopisto/arkisto/sosiaalipsykologia/skinner.html>. Luettu 9.5.2013.
- Terveyden ja hyvinvoinninlaitos (2015.)
<http://www.thl.fi/fi/tutkimus-ja-asiantuntijatyo/vaestotutkimukset/kouluterveyskyselytulokset/tulokset-aiheittain/kouluolot>
- Toivanen, T. (2007.) *Lentoon! Draama ja teatteri koulussa*. Helsinki. WSOY Oppimateriaalit Oy.
- Tuominen-Soini, H. (2012). *Student motivation and well-being: Achievement goal orientation profiles, temporal stability, and academic and socio-emotional outcomes*. Studies in Educational Sciences 245. University of Helsinki, Institute of Behavioural Sciences. Helsinki, Finland: Unigrafia.
- Tuominen-Soini, H., Salmela-Aro, K., & Niemivirta, M. (2011). Stability and change in achievement goal orientations: A person-centered approach. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 82–100.
- Tuominen-Soini, H., Salmela-Aro, K., & Niemivirta, M. (2012). Achievement goal orientations and academic well-being across the transition to upper secondary education. *Learning and Individual Differences*, 22, 290–305.
- Twenge, J.M. & Campbell, W.K. (2002). Self-Esteem and Socioeconomic Status: A Meta-Analytic Review. *Personality and Social Psychology Review*, 6 (1), 59–71.
- Usher, E.L. & Pajares, F.(2006.) Sources of academic and self-regulatory efficacy beliefs of entering middle school students. *Contemporary Educational Psychology* 31 (2), 125–141.
- Viljamaa, J. (2012.) *Kuka täällä oikein määrää*. Helsinki. Minerva kustannus Oy.
- Viljamaa, J. (2008.) *Anna lapsen onnistua*. Jyväskylä. Gummerus Kirjapaino Oy.
- Vesterinen, S. (2009.) “Sen varassa joko lähdetään lentoon tai mennään piiloon” – Keinoja alkuopetusikäisen lapsen itsetunnon vahvistamiseksi. Korpinen, E., Husso, M-L., Juurikkala, J., Vesterinen. (toim.) *Tutkiva Opettaja: Näkökulmia Ilon Pedagogikkaan* (80–94). Jyväskylä. TUOPE: Tutkiva opettaja.

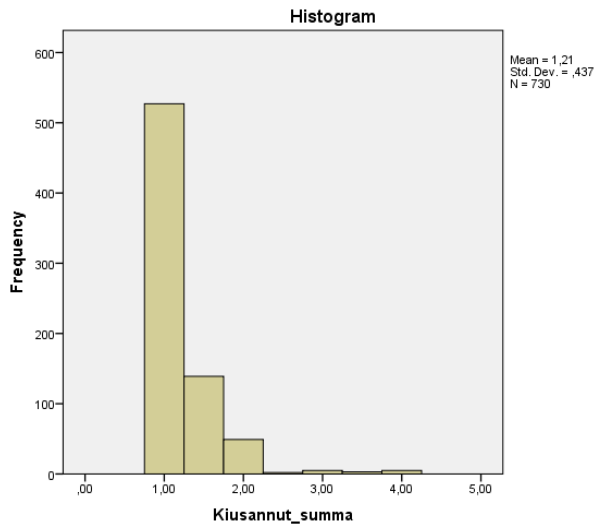
Kämppi, K., Välimaa, R., Ojala, K., Tynjälä, J., Haapasalo, I., Villberg, J., & Kannas, L. (2012.) Koulukokemusten kansainvälistä vertailua 2010 sekä muutokset Suomessa ja Pohjoismaissa 1994-2010. WHO-Koululaistutkimus (HBSC- Study). Opetushallitus & Jyväskylän yliopisto.

Yli-Luoma, P. (2003.) Hyvä opettaja. Sipoo. IMDL Oy Ltd.

Zimmerman, B.J. & Cleary, T.J. Adolescents' development of Personal Agency. Teoksessa: Pajares, F. & Urdan T.C. (toim.) *Self-Efficacy Beliefs of Adolescent* (45–69). Greenwich. In Adolescence and Education, Conn: Information Age Publishing.

LIITE 1





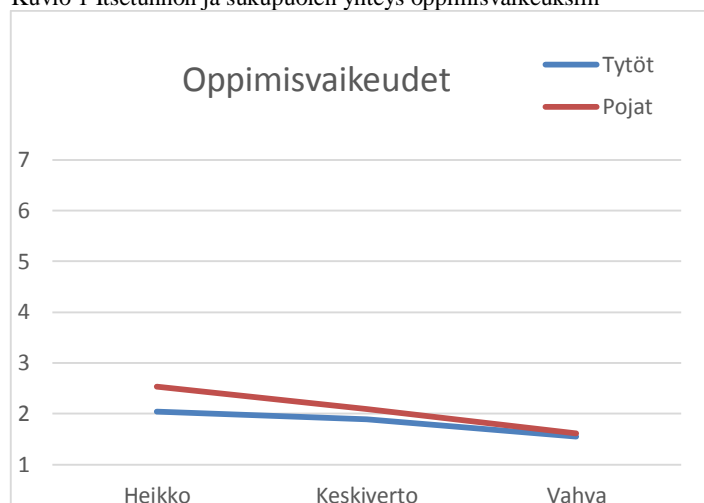
LIITE 2

Summamuuttujien väliset yhteydet Spearmanin järjestyskorrelaatiokertoimen mukaan

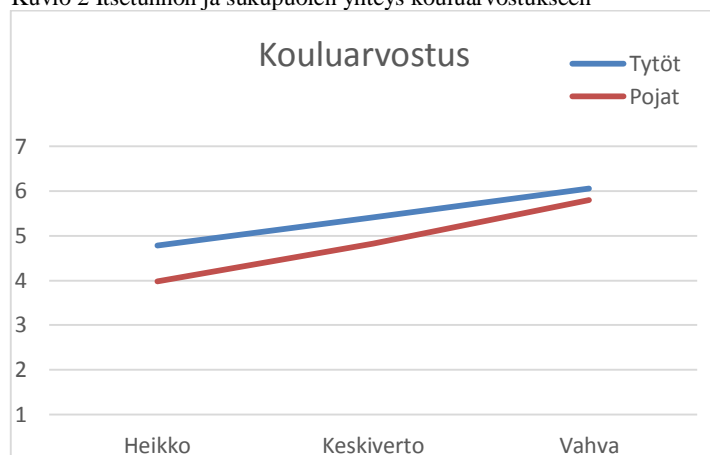
		1	2	3	4	5	6	7
Spearman's rho	Itsetunto	1,000						
	Oppimisvaikeus	-,263**	1,000					
	Kouluarvostus	,348**	-,406**	1,000				
	Kouluviihtyvyys	,346**	-,283**	,402**	1,000			
	Opettajan toiminta	,238**	-,257**	,443**	,586**	1,000		
	Kiusatuksi tuleminen	-,253**	,209**	-,116**	-,245**	-,147**	1,000	
	Kiusaamiseen osallistuminen	-,137**	,192**	-,272**	-,224**	-,206**	,383**	1,000
	** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).							

LIITE 3

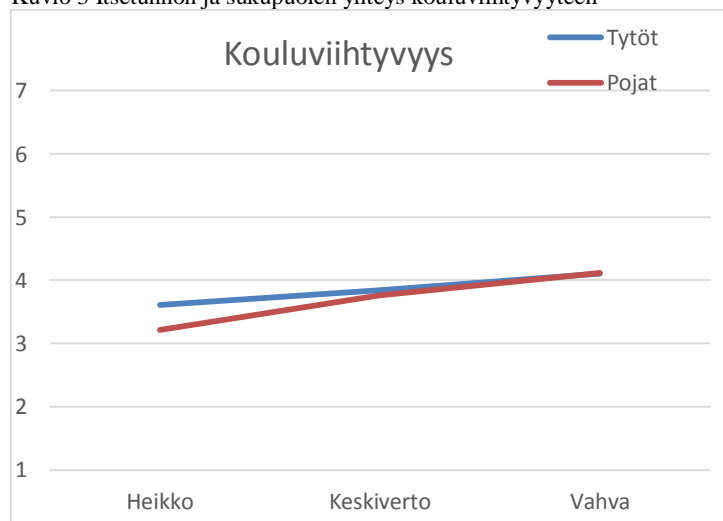
Kuvio 1 Itsetunnon ja sukupuolen yhteys oppimisvaikeuksiin



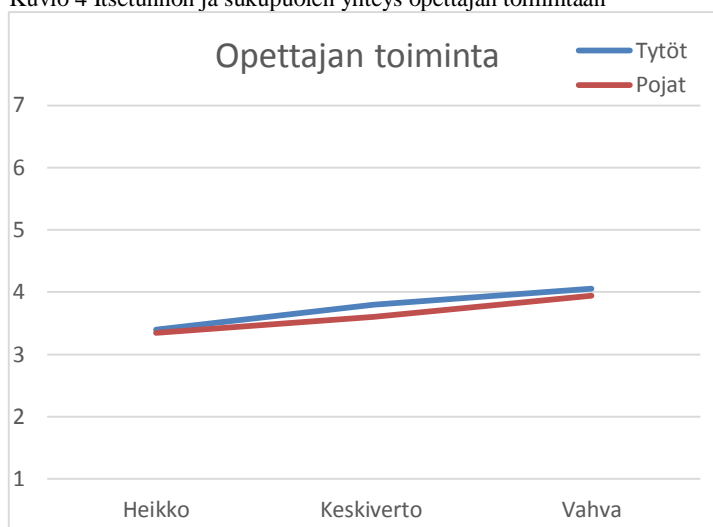
Kuvio 2 Itsetunnon ja sukupuolen yhteys kouluarvostukseen



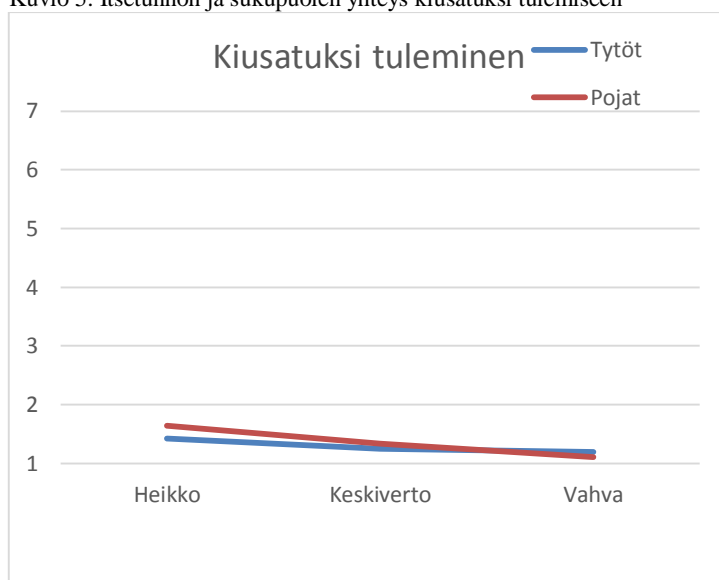
Kuvio 3 Itsetunnon ja sukupuolen yhteys kouluviihtyvyyteen



Kuvio 4 Itsetunnon ja sukupuolen yhteys opettajan toimintaan



Kuvio 5. Itsetunnon ja sukupuolen yhteys kiusatuksi tulemiseen



Kuvio 6. Itsetunnon ja sukupuolen yhteys kiusaamiseen osallistumiseen

