

**Pieni koulu itsetunnon kehittymisen kasvuympäristönä -  
Fenomenografinen tutkimus opettajien käsityksistä**

Mirjami Maaninka  
Pro gradu -tutkielma  
Luokanopettajan koulutusohjelma  
Lapin yliopisto  
Kevät 2024

## Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

**Työn nimi:** Pieni koulu itsetunnon kehittymisen kasvuympäristönä – Fenomenografinen tutkimus opettajien käsityksistä

**Tekijä:** Mirjami Maaninka

**Koulutusohjelma/oppiaine:** Kasvatustiede/Luokanopettajan koulutusohjelma

**Työn laji:** Pro gradu -työ:  Laudaturtyö:  Lisensiaatintyö:

**Sivumäärä, liitteiden lukumäärä:** 83 + 1 liite

**Vuosi:** 2024

### Tiivistelmä:

Pro gradu -tutkielmassani tarkastelen opettajien käsityksiä itsetunnon tukemisesta pienellä koululla sekä siitä, millainen kasvuympäristö pieni koulu on vahvan itsetunnon kehittymisen tukijana. Suomalaisten pienten koulujen lakkautukset ovat käyneet kiivaina jo pitkään, ja siksi tutkimustietoa aiheesta tarvitaan. Tutkielmani avaa osaltaan sitä, millainen ympäristö uhanalainen pieni koulu on kasvaa ja oppia.

Tutkimusaineistoni koostuu 23 elämäskirjoituksesta, jotka keräsin pienten koulujen opettajilta ympäri Suomen hyödyntäen eläytymismenetelmää. Fenomenografisen tutkimukseni aineiston analyysimenetelmänä toimii fenomenografinen analyysi.

Tulosteni mukaan opettajat käsittävät pienen koulun pääosin hyvänä ja turvallisena ympäristönä itsetunnon kehittymiselle. Sen ansioksi nähtiin pienten koulujen vahva yhteisöllisyys ja lämminhenkinen, jokaista kunnioittava ilmapiiri. Lisäksi vähäisen oppilasmäärän myötä opettajilla on vahva oppilaantuntemus, ja opetuksen nähtiin olevan lapsilähtöistä ja yksilölliset tarpeet huomioivaa. Itsetunnon kehittymistä haastavina tekijöinä nähtiin erityisesti ystävien puute sekä yhdysluokkien sopimattomuus oppimisen haasteista kärsivälle oppilaalle.

Itsetunnon kehityksen tukemiseen suurin osa opettajista koki pienellä koululla olevan hyvin mahdollisuuksia. Oppilaslähtöiset ja monipuoliset työtavat, vahvuuksien ja osaamisen huomiointi, oppilaiden kohtaaminen sekä oppilaantuntemuksen kautta tehdyt erilaiset pedagogiset ratkaisut nousivat eniten mainintoja saaneiksi itsetunnon tukemisen keinoiksi. Lisäksi toimiva kodin ja koulun yhteistyö nähtiin tärkeäksi. Muutama opettajista koki, ettei pienellä koululla ole riittävästi aikaa eikä resursseja oppilaiden itsetunnon tukemiseen opettajan joutuessa olemaan samaan aikaan vastuussa useammasta luokka-asteesta.

**Avainsanat:** *kasvuympäristö, kasvuympäristön ulottuvuudet, pieni koulu, itsetunto, eläytymismenetelmä, fenomenografia*

Tutkielma ei sisällä muita kuin tekijän omia henkilötietoja.

# Sisällys

|   |    |
|---|----|
| 1 Johdanto .....  | 4  |
| 2 Itsetunnon käsitteen määrittelyä.....                                     | 7  |
| 2.1 Itsetunnon kehittyminen ja opettajan rooli itsetunnon tukemisessa ..... | 9  |
| 2.2 Itsemääräämisteorian näkökulmia itsetuntoon .....                       | 13 |
| 3 Kasvuypäristönä pieni koulu.....  | 17 |
| 3.1 Pienen koulun psyykkinen ja sosiaalinen kasvuypäristö.....              | 17 |
| 3.2 Pienen koulun pedagoginen kasvuypäristö .....                           | 19 |
| 3.3 Pienen koulun fyysinen kasvuypäristö.....                               | 21 |
| 4 Tutkimuksen toteutus .....  | 23 |
| 4.1 Tutkielman tarkoitus ja tutkimuskysymykset.....                         | 23 |
| 4.2 Laadullinen fenomenografinen tutkimus.....                              | 23 |
| 4.3 Aineiston hankinta eläytymismenetelmällä.....                           | 25 |
| 4.4 Fenomenografinen aineiston analyysi .....                               | 29 |
| 4.5 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys .....                             | 36 |
| 5 Pieni koulu itsetunnon kehittymisen kasvuypäristönä .....                 | 41 |
| 5.1 Psyykkinen ja sosiaalinen ulottuvuus.....                               | 41 |
| 5.1.1 Yhteisöllisyys pienellä koululla .....                                | 41 |
| 5.1.2 Turvallinen ja lämminhenkinen ilmapiiri.....                          | 45 |
| 5.2 Pedagoginen ulottuvuus .....  | 47 |
| 5.2.1 Yhdysluokkapedagogiikka .....   | 48 |
| 5.2.2 Lapsilähtöisyys opetuksen ilmentäjänä.....                            | 50 |
| 5.3 Fyysinen ulottuvuus .....   | 52 |
| 6 Opettajat itsetunnon tukijoina .....                                      | 54 |
| 6.1 Emotionaalinen tuki .....   | 54 |
| 6.2 Luokan toiminnan organisointi .....                                     | 59 |
| 6.3 Opetuksen laatu.....  | 61 |
| 7 Johtopäätökset .....  | 65 |
| 8 Pohdinta.....   | 71 |
| Lähteet.....  | 75 |
| Liitteet .....  |    |
| Liite 1. Saatekirje .....   |    |

# 1 Johdanto

Jokaisen suomalaisen perusopetusta tarjoavan koulun toimintaa ohjaavat opetukseen ja kasvatukseen liittyvät tavoitteet, joilla perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet tarkoittavat oppilaiden oppimisen, hyvinvoinnin ja kehityksen tukemista yhdessä kotien kanssa (Opetushallitus 2016a, 18). Opetussuunnitelmassa korostetaan perusopetuslain ohjaamana yhdeksi opetuksen ja kasvatuksen tärkeäksi tavoitteeksi oppilaiden tukemista heidän kasvussaan ihmisyyteen sekä vastuulliseen jäsenyyteen yhteiskunnassamme. Myös terveen itsetunnon tukeminen nähdään tärkeänä peruskoulun tavoitteena, ja se onkin huomioitu erikseen myös useiden oppiaineiden oppiainekohtaisissa tavoitteissa. (Opetushallitus 2016a; Perusopetuslaki 628/1998, 2 §.)

Koulun merkitys itsetunnon kehittymiselle on valtava. Keltikangas-Järvinen (2023, 218–219) toteaa, että koulun aloittaessaan lapsi alkaa arvioimaan itseään ja käytöstään uudelleen ja kriittisemmin. Erityisesti ensimmäisten kouluvuosien aikana hänelle muodostuu vahva käsitys siitä, mitä osaa ja mitä taas ei. Nämä käsitykset ohjaavat lasta odotusten asettamisessa ja tulevaisuuden tavoitteiden muodostamisessa. Myös itsetunnon ja koulumenestyksen välillä on vahva yhteys. Itsetunnon voidaan jopa väittää olevan tärkeimpiä selittäjiä koulumenestyksen takana. (Keltikangas-Järvinen 2023, 219.)

Useiden tutkimusten mukaan terveen ja vahvan itsetunnon merkitys hyvinvoinnille on huomattava. Sen on todettu ehkäisevän muun muassa syrjäytymistä, riskialtista käytöstä sekä itsemurhayrityksiä (mm. Overholser, Adams, Lehnert & Brinkman 1995; Nassar-McMillan & Cashwell 1997; Rosenberg, Schooler & Schoenbach 1989, Nurmi & Salmela-Aro 2002). Korkeamman itsetunnon omaavilla lapsilla on myös todettu esiintyvän vähemmän erilaisia emotionaalisia haasteita, kuten masennusta (Hammond & Romney 1995). Terveen itsetunnon vahvistaminen on siis syystä asetettu yhdeksi tärkeäksi tavoitteeksi niin varhaiskasvatukseen, esiopetuksen kuin perusopetuksenkin opetussuunnitelmissa (Opetushallitus 2016a; 2016b; 2022).

Kiinnostuin tutkimaan itsetuntoa ja sen kehittymistä nimenomaan pienten koulujen kontekstissa, sillä koen niillä olevan erityispiirteitä kasvu- ja oppimisympäristöinä. Olen itse käynyt alakouluvuoteni pienessä kyläkoulussa ja koin sen oppimiselle ja kasvulle antoisaksi ympäristöksi. Aihetta käsittelevässä tutkimuskirjallisuudessa on mainintoja pienestä koulusta nimenomaan itsetunnon kehittymisen ympäristönä (esim. Kilpeläinen 2010), ja esiin siihen liittyen on noussut vahvasti muun muassa pienten koulujen turvallinen ilmapiiri.

Tutkimukseni kontekstina toimii siis pieni koulu. Suomea on perinteisesti pidetty pienten kyläkoulujen maana, ja useille pienille kouluille on ollut tarvetta maamme suureen pinta-alaan nähden harvan asutuksen vuoksi (Korpinen 2010a, 16). Kuitenkin pienten koulujen määrä on ollut maassamme jo pitkään laskussa. Peruskoulujen lakkauttamiset ovat alkaneet Suomessa jo 1900-luvun puolivälissä, ja suurimman lakkautusuhan alla ovatkin siitä lähtien olleet juuri pienet, alle 50 oppilaan koulut. (Peltonen 2002, 38–40.) Lakkautusten takana voi olla erilaisia tekijöitä, mutta Korpinen (2010a, 17) mainitsee yleisimmäksi syyksi oppilasmäärän merkittävän vähenemisen. Toisena suurimpana tekijänä hän mainitsee säästösyitä, joilla on perusteltu jopa suurempienkin koulujen lopettamista.

Pieni koulu käsitetään kontekstista riippuen eri tavoin, eli sille ei ole olemassa yhtä yksiselitteistä määritelmää. Määrittelyissä voidaan mainita esimerkiksi yhdysluokat, koulun sijainti maaseudulla, opettajien tai opetusryhmien määrä tai oppilasmäärä, joka voi olla esimerkiksi alle 20, alle 50 tai alle 100 oppilasta (Autti & Hyry-Beihammer 2009, 55). Karlberg-Granlund (2009) tarkastelee väitöstutkimuksessaan alle 30 oppilaan pieniä kouluja. Korpinen (2010a, 16) taas määrittelee pienen koulun useimmiten maaseudulla sijaitseväksi, alle 50 oppilaan ja kahden tai kolmen opettajan kouluksi. Myös Kalaojan (1988) tutkimuksessa pienen koulun opettajien määrä on rajattu kolmeen.

Omassa tutkimuksessani käsitän pieniksi kouluiksi alle 100 oppilaan alakoulut. Opettajien lukumäärälle koulussa en aseta rajoja. Tutkimuskirjallisuudessa pieni koulu -käsitteen rinnalla käytetään myös käsitettä kyläkoulu (ks. esim. Peltonen 2002; Karlberg-Granlund 2009; Kilpeläinen 2010). Omassa tutkimuksessani puhun pienestä koulusta, jotta käsite ei rajaisi tutkimuksen ulkopuolelle mahdollisia muualla kuin maaseudulla sijaitsevia pieniä kouluja.

Tarkastelen pientä koulua kasvuympäristönä vahvan itsetunnon kehittymisen näkökulmasta. Tarkoituksena on selvittää opettajien käsityksiä siitä, millaisena itsetunnon kehitysympäristönä he näkevät pienen koulun ja millaisiksi he käsittävät valmiutensa ja mahdollisuutensa oppilaiden itsetunnon tukemiselle pienen koulun kontekstissa. Aineistoni koostuu opettajien kirjoittamista lyhyehköistä kertomuksista, jotka on kerätty eläytymismenetelmää käyttäen.

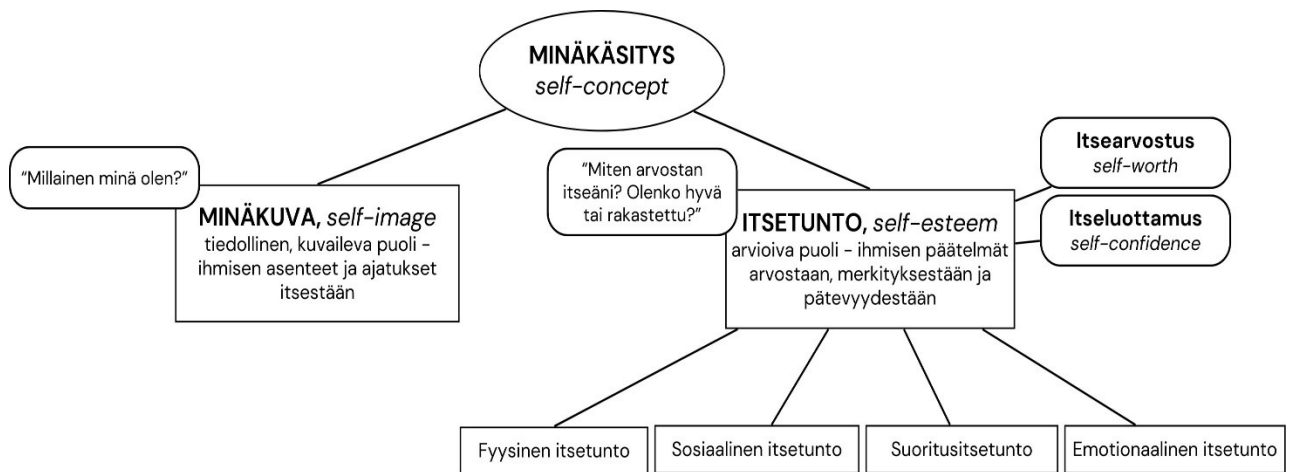
Jaan tarkasteluni Kilpeläisen (2010) maaseudun kyläkouluja käsittelevään tutkimukseen perustuen kasvuympäristöjen psyykkiseen ja sosiaaliseen, pedagogiseen sekä fyysiseen ulottuvuuteen. Tämä jaottelu nousee Piispasen (2008) konstruoimasta mallista oppimisympäristön osaluista. Lisäksi tutkielmani teoreettisessa taustassa on vahvasti esillä Richard M. Ryanin ja Edward L. Decin itsemääräämisteoriat, jossa he määrittelevät ihmisen kolmeksi psykologiseksi

perustarpeeksi kyvykkyyden, autonomian sekä yhteisöllisyyden (Ryan & Deci 2017, 10). Itsemääräämisteorian kolme ulottuvuutta kietoutuvat läheisesti käyttämäni Koiviston (2007) määritelmään itsetunnosta sekä linkittyvät useiden tekijöiden osalta myös pienen koulun kasvuympäristön ominaispiirteisiin. Ryan ja Deci (2017, 393) kirjoittavat, että ihmisen todellinen itsetunto eli perustavanlaatuinen tunne omasta arvokkuudesta liittyy läheisesti korkeampaan psykologisten perustarpeiden tyydyttymiseen. Itsetunnon tukemiseen liittyen teoreettisena viitekehystenä on Hamren, Piantan ja kumppaneiden (2013) tehokkaan opettamisen ja luokkahuonevuorovaikutuksen malli, joka perustuu ajatukseen siitä, että suotuisan kasvun ja oppimisen perustana on toimiva opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus. Mallissa luokkahuonevuorovaikutus jaetaan kolmeen osa-alueeseen, joiden kautta tarkastelen itsetunnon tukemista: emotionaalinen tuki, luokkahuoneen organisointi ja opetuksen laatu.

Tutkimusaiheeni on tärkeä ja ajankohtainen, sillä pienten suomalaisten koulujen verkosto on ahdingossa. Talouslaskelmiin perustuvissa lakkautuskeskusteluissa ei useinkaan nähdä pienten koulujen arvoperusteita tai niiden mahdollisuuksia ja vahvuuksia. (Autti & Hyry-Beihammer 2009, 54.) Tutkimukseni avaa osaltaan sitä, millainen yksikkö uhanalainen pieni koulu on ja millaisen ympäristön se tarjoaa kasvulle ja oppimiselle.

## 2 Itsetunnon käsitteen määrittelyä

Itsetunto (*self-esteem*) on ilmiönä hyvin moniulotteinen ja siten hankalasti määriteltävissä (Mruk 2013, 1). Itsetunnosta puhuttaessa käytetään myös vaihtelevasti esimerkiksi käsitteitä minäkäsitys (*self-concept*), minäkuva (*self-image*), minäpystyvyys (*self-efficacy*), itseluottamus (*self-confidence*) tai itsearvostus (*self-worth*), ja näitä pidetään toisinaan myös toistensa synonyymeinä (Byrne 1996, 1). On siis tarpeen määrittellä se, miten itsetunto ymmärretään tässä tutkielmassa. Määrittelen samalla lyhyesti myös itsetunnon suhteen sen lähikäsitteisiin, minäkäsitykseen ja minäkuvaan. Kuvio 1 esittää itsetunnon suhteessa lähikäsitteisiinsä niin, miten se tutkielmassani ymmärretään.



Kuvio 1. Itsetunnon käsite ja suhteet sen lähikäsitteisiin Milleriä ja Morania (2012) sekä Koiviston (2007) itsetunnon hierarkista rakennemallia mukaillen

Miller ja Moran (2012, 18) näkevät minäkäsityksen yläkäsitteenä, jolla on kaksi puolta – itsetunto ja minäkuva. Minäkuva nähdään kokemusten kautta syntyneenä, kuvailevana ja tiedollisena minäkäsityksen osana ja se sisältää ihmisen asenteet ja ajatukset omasta itsestään. Itsetunto taas on minäkäsityksen arvioiva puoli, joka muodostuu ihmisen käsityksistä omasta arvostaan ja siitä, kuinka paljon hän näkee itsessään hyviä ominaisuuksia. Siinä missä minäkuvan voidaan ajatella vastaavan kysymykseen ”millainen minä olen?”, itsetuntoon liitettyjä kysymyksiä voisivat olla ”miten arvostan itseäni?”, ”luotanko itseäni?” tai ”olenko hyvä tai rakastettu?”. Keltikangas-Järvinen (2023, 17) toteaaakin, että itsetunto on ihmisen minäkäsityksen positiivisuus-

den määrä. (Byrne 1996, 5–6; Keltikangas-Järvinen 2023, 16–17.) Tässä tutkimuksessa itsetunto siis ymmärretään minäkäsityksen yhtenä puolena Millerin ja Moranin määritelmän mukaan.

Keltikangas-Järvinen (2023) avaa teoksessaan sitä, millainen hyvä itsetunto on. Hän jakaa tarkastelun kuuteen osaan. Ensimmäisenä itsetunto on tunnetta siitä, että on hyvä omana itsenään. Tällöin ihminen tiedostaa heikkoutensa, mutta ei määrittele itseään niiden kautta ja korostaa hyviä ominaisuuksiaan. Hyvä itsetunto on myös itseluottamusta ja itsearvostusta – ihminen esimerkiksi pystyy tuntemaan tyytyväisyyttä omista suorituksistaan, puolustamaan itseään, uskalttaa ottaa haasteita vastaan ja ymmärtää omat mahdollisuutensa vaikuttaa elämäänsä. Kolmantena osa-alueena hän mainitsee sen, että ihminen kykenee näkemään oman elämänsä ainutkertaisena ja arvokkaana. Hyvä itsetunto on myös kykyä arvostaa itsensä lisäksi muita ihmisiä, kykyä antaa toisten mielipiteille arvo ja ihailia toisia ihmisiä. Riippumattomuus muiden mielipiteistä ja itsenäisyys oman elämän ratkaisuissa kuuluvat niin ikään hyvään itsetuntoon. Viimeisenä, hyvän itsetunnon omaava ihminen sietää myös pettymyksiä ja epäonnistumisia sekä myöntää virheensä antamatta niiden vaurioittaa omaa itsetuntoaan. (Keltikangas-Järvinen 2023, 18–25.)

Koivisto (2007, 32) on määritellyt väitöstutkimuksessaan itsetunnon tarkoittavan henkilön päätelmiä omasta arvostaan, merkityksestään ja pätevydestään, ja avaa määritelmän sisältävän itsearvostuksen sekä itseluottamuksen ulottuvuudet. Itsearvostus on ihmisen luottamusta siihen, että hänellä on oikeus menestyä, saada tarpeensa ja toiveensa tyydytyksi sekä tuntea itsensä rakastetuksi ja arvokkaaksi. Itseluottamus taas tarkoittaa sitä, että ihminen luottaa kykyihinsä selvitä erilaisista elämän haasteista.

Käsitän omassa tutkimuksessani itsetunnon Koiviston määritelmän mukaan. Vaikka Koivisto käsittelee tutkimuksessaan varhaiskasvatukseen ikäisiä lapsia, tämä määritelmä soveltuu käytettäväksi eri-ikäisten ihmisten kohdalla lapsista aikuisiin, joskin erityisesti lasten itsetunto eriytyy vielä kehityksen myötä. Itsetunnon laatua kuvatessa voidaan käyttää käsitteitä vahva tai heikko, myönteinen tai kielteinen sekä korkea tai matala itsetunto, ja vielä myöhemmin mukaan on tullut terveen itsetunnon käsite, jotta pystyttäisiin jollakin tavalla erottelemaan epäterve ja narssistinen itsetunto vahvasta itsetunnosta. (Koivisto 2007, 32.) Tässä tutkimuksessa käytän käsitteitä vahva ja heikko itsetunto.

Koivisto esittelee tutkimuksessaan muodostamansa itsetunnon hierarkisen rakennemallin, jossa on yhdistelty Shavelsonin ym. (1976), Burnsin (1982) sekä Rosenbergin ym. (1995) esittämiä



malleja ja kehittelyjä minäkäsityksen hierarkisesta rakenteesta. Siinä yläkäsitteenä on ”yleinen itsetunto”, jonka Koivisto on määritellyt tarkoittavan ihmisen näkemystä omasta arvostaan ja merkityksestään, eli hänen myönteistä tai kielteistä asennettaan itseään kohtaan. Yleinen itsetunto jakautuu neljään eri osa-alueeseen: fyysinen itsetunto eli yksilön käsitys fyysisistä ominaisuuksistaan, sosiaalinen itsetunto eli arvio sosiaalisesta selviytymisestä, suoritusitsetunto, jonka kautta yksilö tiedostaa omat kykynsä ja taitonsa ja luottaa niihin, sekä emotionaalinen itsetunto, eli tuntemus ja hyväksyntä omista luonteenpiirteistä ja tunteista. Nämä osa-alueet keskustelevat vahvasti keskenään ja vaikuttavat toisiinsa. (Koivisto 2007, 32–34.)

## 2.1 Itsetunnon kehittyminen ja opettajan rooli itsetunnon tukemisessa

Ihminen rakentaa itsetuntoaan erilaisten kokemustensa kautta. Heti syntymästään asti pieni lapsi on sosiaalinen olento, kaipaa kontaktia toisiin ihmisiin ja osaa itkeä myös yksinäisyyttään. Jo vauvana luodaan itsetunnolle perustaa samalla, kun rakennetaan perusluottamusta ja turvallisuuden tunnetta hoivan ja erilaisten tarpeiden tyydyttymisen kautta. Keltikangas-Järvinen (2023) kuvaakin, että itsetunnon kehittymisen varhaisin vaihe on ajatus siitä, että ”minun täytyy olla tärkeä, koska minua hoidetaan ja minusta huolehditaan”. Ajan myötä kyvystä luottaa toisiin ihmisiin kehittyä lapsen kyky luottaa myös itseensä. (Keltikangas-Järvinen 2023; 149, 153.) Fyysisen itsetunnon osa-alueen kehittyminen alkaa jo hyvin varhain, kun vauvalle kehittyä fyysinen tietoisuus itsestään, kehostaan ja sen ominaisuuksista (Harter 1999, 31; Koivisto 2007, 39).

Lapsen kasvaessa hänen aktiivisuutensa kasvaa ja motoriikkansa kehittyä. Itsetunnon kehittymisen näkökulmasta tärkeäksi asiaksi nousee se, miten ihmiset ympärillä suhtautuvat lapsen oppimiseen, osaamiseen ja erilaisiin tekemisiin. Samalla myös suoritusitsetunto alkaa kehittyä. Lapsi tarvitsee oppimistaan uusista asioista paljon kehuja ja kannustusta. Tärkeää on se, että positiivinen palaute tulee jo suorituksesta eikä vasta täydellisestä lopputuloksesta. Lapsen ajatusmaailmassa hän on niin hyvä kuin kaikki se, mitä hän osaa. (Keltikangas-Järvinen 2023, 158–162.)

Myöhemmin lapsen osaamisen- ja hallinnantunne leviää suoritusten lisäksi myös erilaisten tunteiden ja oman itsen käsittelyyn, mikä on merkittävä osa itsetunnon kehittymistä. Keltikangas-Järvinen (2023, 163) nimittää sitä sisäiseksi autonomiaksi. Lapsi oppii reagoimaan ärsykkeisiin haluamallaan tavalla, ohjailemaan tunteitaan ja niiden ilmaisua ja säätelemään toimintaansa.

Emotionaalisen itsetunnon kehittyessä tärkeää on auttaa lasta tunnetyöskentelyssä ja sallia kaikenlaisten tunteiden näyttäminen (Saarni 1999). Itsensä psyykkinen hallinta kasvattaa itsevarmuutta ja mahdollistaa esimerkiksi pettymysten käsittelyn niin, ettei se vahingoita itsetuntoa. Ennen kouluikää kehittyy myös yliminä, joka persoonallisuudenosana säätelee toimintaa tavoitteiden asettamisen kautta sekä tuottaa syyllisyyden- ja häpeäntunteita. Liian ankara yliminä voi olla itsetunnon kehitykselle haitallinen liian korkeiden tavoitteiden ja herkästi syntyvien syyllisyydentunteiden kautta. (Keltikangas-Järvinen 2023; 164, 190.)

Ikätasoisten rajojen asettaminen lapselle kuuluu myös hoivaamiseen ja turvallisuudentunteeseen. Rajojen tarkoituksena ei ole se, että lapsi oppisi tottelemaan määräyksiä vaan se, että hän oppii hallitsemaan itseään ja toimintaansa, tekemään kompromisseja sekä löytämään itseään ja toisia ihmisiä kunnioittavat käyttäytymisen rajat. Se, miten rajat asetetaan, on oleellista – sopivien rajojen puitteissa lapsen on helpompi toimia. Mitä enemmän lapsi saa kokemuksia siitä, että itse tehdystä ratkaisusta seurasi hyvä lopputulos, sitä enemmän hallinnantunne ja sitä kautta itsetunto kehittyvät. Rajat muuttavat muotoaan lapsen kasvaessa, mutta koko kehitysaikansa lapsuudesta murrosikään lapsi tarvitsee niitä tuekseen. Rajojen ja sääntöjen puitteissa lapsi oppii käsittelemään myös pettymyksen tunteita ja epäonnistumisia itsetunnon kehitystä vaarantamatta. (Keltikangas-Järvinen 2023, 176–182.)

Itsetunnon kehittymisen yhteydessä Keltikangas-Järvinen (2023) kirjoittaa myös peilisuhteesta. Se tarkoittaa ilmiötä, jossa lapsi ”peilaa” osaamistaan ja itseään vanhemmistaan käsin. Lapsi poimii vanhempien antamasta palautteesta ja reaktioista positiivisia ja negatiivisia asioita ja liittää ne kuuluviksi itseensä. Vanhemmat viestittävät jatkuvasti, sanallisesti tai sanattomasti, lapselle asioita siitä, miten tyytyväisiä lapseen ollaan ja millainen hän on. Peilisuhde vaikuttaa kehitykseen aina murrosiän loppuun saakka. Ilmiötä voi myös tietoisesti käyttää itsetunnon vahvistamisessa keskittymällä positiivisiin asioihin. (Keltikangas-Järvinen 2023; 185–186, 188.) Myös psykologi Carl Rogers (1951, 498–502) kirjoittaa teoksessaan, että ihmisten keskinäisessä vuorovaikutuksessa sen arvioiva luonne korostuu erityisesti – yksilön käsitykset saavat negatiivisen tai positiivisen arvon toisilta saamansa palautteen kautta.

Useiden itsetuntoa käsittelevien teorioiden mukaan vuorovaikutussuhteet ovat itsetunnon rakentumisen perustana. Vanhempien ja omien perheenjäsenten lisäksi myös suhteet muiden ihmisten kanssa rakentavat itsetuntoa. Lapsi saattaa viettää varhaiskasvatuksessa päivittäin aikaa useiden tuntien ajan ja muodostaa siellä kiintymyssuhteita aikuisiin. (Koivisto 2007, 36–37.)

Varhaiskasvatusikäinen lapsi on myös kehityksessään siinä iässä, että vertaisten rooli itsetunnon rakentajina alkaa hiljalleen nousta tärkeämmäksi (Harter 1999, 35–36). Tällöin sosiaalisen itsetunnon osa-alue painottuu erityisesti (Koivisto 2007, 39).

Lapsen itsetunnon vahvistamisessa kasvatusilmapiiri on yksi tärkeimmistä tekijöistä (Koivisto 2007, 42). Myös Keltikangas-Järvinen (2023) painottaa perheen ilmapiirin ja asenteiden merkitystä. Lapsen itsetunto on yhteydessä niin vanhempien käsityksiin lapsesta kuin heidän tekoihinsa. Lapsen tarpeista lähtevä yksilöllinen huomiointi on tärkeää. Kodin ilmapiiriin liittyen tietyt tekijät ovat erityisen merkittävässä asemassa itsetunnon kehittymisessä: kiinteät siteet perheenjäsenten välillä ja vanhempien aito kiinnostus lapsen asioista, selkeät ja tason mukaiset odotukset lapsen käytökselle ja vaatimus sääntöjen noudattamisesta, kiittäminen ja kehuminen rankaisujen sijaan ja kiintymyksen osoittaminen sekä tasa-arvoinen perhe-elämä. Lapsen on tärkeää tietää, että hän itse on tärkeämpi kuin hänen suorituksensa. (Keltikangas-Järvinen 2023, 202–206.) Koivisto (2007, 46) mainitsee alan asiantuntijoiden myös painottaneen lapsen itsetunnon tukemisessa kasvattajan tai opettajan oman itsetunnon merkitystä. Vahvan itsetunnon omaava aikuinen kykenee todennäköisemmin toimimaan lasten itsetuntoa tukevalla tavalla.

Koulun vaikutusta itsetuntoon ei myöskään voi väheksyä. Lapsen mennessä kouluun hän alkaa arvioida käytöstään kriittisesti ja aiemmin vahvana ollut tyytyväisyys itseensä ja aikaansaannoksiinsa vähenee. Koulussa menestyminen ja kokemukset kehittävät itsetuntoa, mutta itsetunto on myös vahvana tekijänä koulumenestyksen takana. (Keltikangas-Järvinen 2023, 218–219.) Robins ja Trzesniewski (2005) tutkivat itsetunnon kehitystä ihmisen elinkaaren aikana. Tutkimuksen tulosten mukaan pienten lasten itsetunto on usein korkea, mutta siinä tapahtuu vähitellen laskua lapsuuden aikana ja murrosiässä. He ehdottavat, että ulkopuolelta tuleva arvioiva palaute sekä oman itsensä vertailu ikätovereihin elämän eri osa-alueilla voivat olla yksiä tekijöitä tämän laskun takana. Myös lasten uskomukset omista kyvyistään muuttuvat negatiivisemmiksi kasvun myötä, etenkin murrosiän alkaessa (Wigfield & Eccles 2000, 77). Koulussa lapset usein esimerkiksi kohtaavat odotuksia siitä, millaisia heidän tulisi olla, heidän osaamisensa on arvioinnin kohteena, he saattavat kohdata koulukiusaamista tai oppiaineet voivat suosia tietynlaisia lahjakkuuksia (Keltikangas-Järvinen 2023; 233–235, 250, 256). Suoritusitsetunto itsetunnon osa-alueena korostuu koulumaailmassa (Koivisto 2007, 40).

Keltikangas-Järvinen (2023) toteaa, että usein koulun vaikuttaessa todella merkittävästi oppilaan itsetuntoon vaikutus on usein negatiivinen. Monen lapsen koulunkäyntiä värittää kokemus siitä, että hän on epäonnistuja ja huonompi kuin muut. Vaikka he onnistuisivat omalla tasollaan

miten hyvin, ovat he aina siitäkin huolimatta keskitason alapuolella. Epäonnistunutta varhaisen itsetunnon kehitystä koulun on vaikeaa kääntää positiivisempaan suuntaan. Koulun positiiviset vaikutukset itsetuntoon painottuvat niille oppilaille, joilla valmiudet ovat jo kouluun tullessa riittävän hyvät. (Keltikangas-Järvinen 2023, 220.)

Koululla on kuitenkin paljon mahdollisuuksia oppilaan itsetunnon tukemisessa ja jopa korjata vaurioita, joita varhaislapsuudessa on saattanut syntyä (Keltikangas-Järvinen 2023, 219). Itsetunnon tukeminen on vahvasti osana suomalaista perusopetuksen opetussuunnitelmaa ja joka-päiväistä opetusta niin eri oppiaineiden tavoitteissa kuin jokaisella kolmiportaisen tuen tasollakin (Opetushallitus 2016a). Keltikangas-Järvinen (2023, 218–219) toteaa, että erityisesti ensimmäiset kouluvuodet ovat merkittävää aikaa itsetunnon kehittymiselle niiden muodostaessa lapselle käsityksen omasta osaamisestaan. Yksi konkreettisimmista keinoista itsetunnon tukemiseen koulussa on positiivisen palautteen antaminen (Manninen 2018, 37). Koska lapset muodostavat käsityksiään itsestään ja kyvyistään hyvin paljon ulkopuolelta tulevan palautteen perusteella (mm. Wigfield & Eccles 2000; Robins & Trzesniewski 2005), on sen laadulla suuri merkitys. Myös koulussa toteutettavan arvioinnin tulee olla oppimista edistävää, monipuolista ja oikeudenmukaista (Opetushallitus 2016a, 47), jotta se osaltaan tukisi oppilaiden itsetuntoa.

Hamre, Pianta ja kumppanit (2013) ovat tutkineet tehokasta opettamista ja luokkahuonevuorovaikutusta ja esittelevät tutkimusartikkelissaan käsitteellisen mallin, joka jakaa opettajan ja oppilaiden välisen suotuisan vuorovaikutuksen kolmeen osa-alueeseen: emotionaalinen tuki, luokkahuoneen organisointi ja opetuksen laatu. He esittävät, että tehokkaan oppimisen perustana on toimiva vuorovaikutus opettajien ja oppilaiden välillä. (Hamre, Pianta ym. 2013.) Mallissa esitetyt suotuisan vuorovaikutuksen osatekijät ovat sellaisia, joiden toteutumisella on positiivisia vaikutuksia myös itsetunnon kehittymiseen – kuten edellä on todettu, itsetunto kehittyy pitkälti vuorovaikutussuhteissa. Lisäksi koululla on oppilaiden itsetuntoon merkittävät vaikutukset ja tehokas oppiminen sekä onnistumisen kokemukset myös edesauttavat itsetunnon kehittymistä. Hamre ja Pianta (2005) ovat toisessa tutkimuksessaan todenneet myös, että ensimmäisinä kouluvuosina opettajan antama opetuksellinen ja emotionaalinen tuki lieventää oppilaan riskiä esimerkiksi oppimisvaikeuksiin ja edistää lapsen kehitystä.

Emotionaalinen tuki eli oppilaiden tukeminen emotionaalisisessa ja sosiaalisessa toiminnassa positiivisen ohjauksen keinoin on keskeistä tehokkaassa luokkahuonetoiminnassa. Hamre, Pianta ja kumppanit (2013) siteeraavat Connellia ja Wellbornia (1991) sekä Bowlbya (1969) maini-

nessaan että, emotionaalisen tuen hyötyjä puoltavat kaksi merkittävää teoriaa, kiintymyssuhdeteoria sekä itsemääräämisteoria. Kiintymyssuhdeteorian mukaan aikuisten tarjoaman emotionaalisen tuen myötä lasten itsevarmuus ja uskallus tutkia maailmaa vahvistuvat, kun he voivat luottaa aikuisen antamaan tukeen. Itsemääräämisteoria taas esittää, että lasten oppimismotivaatio kasvaa, kun heidän autonomiaansa tuetaan ja lasta autetaan saavuttamaan pätevyyden kokemuksia. (Hamre, Pianta ym. 2013, 466.)

Toinen tärkeä osa-alue toimivassa luokkahuonevuorovaikutuksessa on luokkahuoneen organisointi eli tavat, joilla opettaja auttaa oppilaita suuntaamaan käytöksensä ja huomionsa akateemisia tavoitteita kohti. Muun muassa itseohjautuvuuden tukeminen, lapsia luonnostaan kiinnostavien tehtävien tarjoaminen sekä selkeät luokkahuoneen säännöt ja rutiinit tukevat oppimista ja muiden tärkeiden taitojen kehittymistä. (Hamre, Pianta ym. 2013, 466.) Pakarinen, Kiuru ja kumppanit (2010) ovat tutkimuksessaan todenneet myös, että korkea luokkahuoneen organisoinnin taso opettajan matalan pedagogisen stressin ohella tukee oppimismotivaatiota sekä parantaa oppimistuloksia (Pakarinen, Kiuru, Lerkkanen, Poikkeus, Siekkinen & Nurmi 2010).

Kolmantena luokkahuonevuorovaikutuksen osa-alueena mallissa on esitetty opetuksen laatu. Tehokas opetus antaa oppilaalle mahdollisuuksia ilmaista taitojaan ja on konkreettista ja oikean tasoista. Tehokkaaseen opetukseen kuuluu myös välittömän, oppilaalle yksilöllisesti suunnatun ja oppimista tukevan palautteen antaminen, joka auttaa lisäämään motivaatiota, edistää ajattelua ja oppimista sekä muun muassa hallitsee turhautumista. (Hamre, Pianta ym. 2013, 466–467.) Oppimisprosessiin kohdistuvan palautteen antamisen ja opittavien asioiden kielellisen mallintamisen on todettu vahvistavan lasten tehtäväsuuntautunutta työskentelytapaa (Pakarinen, Lerkkanen & Poikkeus 2012).

## 2.2 Itsemääräämisteorian näkökulmia itsetuntoon

Empiirisen psykologian historiassa ihmisen tarpeen käsitettä on tarkasteltu useissa eri teorioissa ja eri näkökulmista. Ryan ja Deci lähestyvät itsemääräämisteoriassaan (engl. Self-Determination Theory, SDT) tarpeen käsitettä psykologisesta perspektiivistä. Heidän mukaansa ihmisellä on kolme psykologista perustarvetta, jotka aikakaudesta ja kulttuurisesta ympäristöstä riippumatta ovat fysiologisten tarpeiden ohella välttämättömiä ihmisen kasvulle, eheydelle ja hy-

vinvoinnille. Nämä kolme perustarvetta ovat kyvykkyys, autonomia ja yhteenkuuluvuus. Ryanin ja Decin (2017) mukaan minkä tahansa näiden kolmen tarpeen riistämisestä tai estämisestä seuraa havaittavaa hyvinvoinnin heikkenemistä. (Ryan & Deci 2017, 10.) Ümmet (2015) selvitti tutkimuksessaan opiskelijoiden itsetuntoa psykologisten perustarpeiden tyydyttymisen ja tiettyjen muuttujien, kuten vanhempien koulutustason, tulojen sekä sukupuolen kautta, ja raportoi tuloksissaan korkean perustarpeiden tyydyttymisen ennustavan positiivisesti myös itsetunnon tasoa. Kolmesta perustarpeesta erityisesti autonomian sekä yhteenkuuluvuuden merkitykset itsetunnolle korostuivat hänen tutkimuksessaan.

Kyvykkyuden osa-alue määritellään itsemääräämisteoriassa ihmisen tarpeena tuntea tehokkuutta ja aikaansaavuutta. Ihminen tarvitsee osaamisen kokemuksia tärkeissä elämäntilanteissaan. Tunne kyvykkyydestä on kuitenkin haavoittuva ja herkästi katkeava, jos ihminen kohtaa usein haasteita, jotka ovat liian suuria tai mahdottomia ylittää ja johtavat epäonnistumiseen. Myös toisilta ihmisiltä saatu negatiivinen palaute ja henkilökohtainen kritiikki sekä omien kykyjen vertailu toisten kykyihin saattavat heikentää ihmisen kokemusta omasta kyvykkyydestä. (Ryan & Deci 2017, 11.) Kun tarkastellaan edellä mainitsemaani itsetunnon määritelmää Koiviston (2007, 32) mukaan, itsetunnon yksi merkittävä osa-alue on ihmisen päätelmä omasta pätevyystään. Tämä linkittyy suoraan itsemääräämisteoriassa esitettyyn kyvykkyuden osa-alueeseen. Itsetuntoon määritelmässä sisältyvä itseluottamus, eli ihmisen usko kykyihinsä selvitä haasteista, heikkenee hänen kohdatessaan liian vaikeita haasteita. Samalla ihmisen tarve tuntea kyvykkyyttä tulee uhatuksi. (Koivisto 2007, 32; Branden 1994, 4; Ryan & Deci 2017, 11.)

Ihmisen tunne omasta pätevyystään on yhteydessä itseluottamukseen ja samalla myös itsetuntoon (Rosenberg, Schooler, Schoenbach & Rosenberg 1995). Onnistumisten lisäksi lapsen on kuitenkin kohdattava jonkin verran myös epäonnistumisia, jotta vältettäisiin narsistisen, epäterveen itsetunnon kehittyminen (Koivisto 2007, 38–39). Keltikangas-Järvinen (2010, 86) toteaa, että narsismiin usein kuuluva itsekeskeisyys saattaa saada ulospäin aikaan vaikutelman hyvästä itsetunnosta, vaikka todellisuudessa itsetunto voikin olla täysin olematon. Myös ikätasoon ja osaamiseen suhteutetut rajat ja säännöt ovat tärkeitä, sillä niiden puitteissa lapsen on turvallista käsitellä pettymyksen tunteita ja epäonnistumisia vaarantamatta vahvan itsetunnon kehitystä (Keltikangas-Järvinen 2023, 182; Coopersmith 1976, 196–198).

Myös itsemääräämisteorian toinen osa-alue, autonomia, linkittyy läheisesti itsetuntoon. Se tarkoittaa ihmisen tarvetta omatoimisuuteen ja tarvetta säädellä tekojaan ja kokemuksiaan. Autonomian tunnusmerkkinä voidaan pitää sitä, että ihmisen toiminta on yhteneväistä hänen arvonsa ja kiinnostuksen kohteidensa kanssa ja motivaatio tekemiseen kumpuaa niistä käsin. Ihminen kokee ristiriitaa, jos joutuu tekemään asioita pakotetusti ja vasten tahtoaan. (Ryan & Deci 2017, 10–11.) Koiviston (2007) tutkimuksen tuloksissa esiintyi yhtenä itsetuntoa tukevan toimintakulttuurin merkittävänä tekijänä lasten yksilöllisyyden huomiointi. Kun lapsi saa vaikuttaa esimerkiksi siihen, millaiseen leikkiin tai toimintaan käyttää vapaa-aikansa sen sijaan, että aikuinen ohjaa häntä, muuttaa toimintakulttuuria lapsilähtöisempään suuntaan. Itsetuntoa vahvistavassa ja yksilöllisyyden huomioivassa toimintakulttuurissa ollaan aidosti kiinnostuneita siitä, mitä kullekin lapselle kuuluu, millaisia asioita he toivovat ja mitä he ajattelevat. (Koivisto 2007, 123–124.) Myöhemmin kouluikäisenä ja nuoruudessa oppilaan tarve autonomiaan näkyy muun muassa vahvuuden kokemuksissa, oman käytöksen itsearvioinnissa ja opiskeluvalintojen tekemisessä (Manninen 2018, 55).

Thomas ja Montgomery (1998) tutkivat alakouluikäisten lasten odotuksia opettajaa kohtaan, ja heidänkin tutkimuksessaan yksilöllisyyden huomioimisella oli merkittävä rooli itsetunnon tukemisen kannalta. Oppilaskeskeisyydellä ja kunkin oppilaan yksilöllisten tarpeiden huomioimisella on myös yhteys oppimismotivaatioon (Pakarinen, Kiuru ym. 2010). Motivoivat, yksilöllistetyt oppimistehtävät ja positiivinen palaute edistävät itseluottamuksen ja itsetunnon, erityisesti suoritusitsetunnon osa-alueen, kehittymistä (Koivisto 2007, 144–145.) Myös Keltikangas-Järvinen (2023) kirjoittaa oppimismotivaation ja itseluottamuksen merkityksestä – ne johtavat usein onnistumisen kokemuksiin ja yhä edelleen itsetunnon kohenemiseen.

Itsemääräämisteorian kolmas ulottuvuus, yhteenkuuluvuus, sisältää yksilön tarpeen tuntea yhteyttä toisten ihmisten kanssa. Ihminen kaipaa tunnetta siitä, että kuuluu joukkoon ja hänestä välitetään – niin pienemmissä ryhmissä kuin yhteiskunnan tai erilaisten organisaatioiden jäsenenä. Lisäksi yhteenkuuluvuuden kannalta merkittävää on itse olla myös se osapuoli, joka myötävaikuttaa sosiaalisesti toisiin ihmisiin. (Ryan & Deci 2017, 11.) Yhteenkuuluvuuden tarpeen yhteydestä itsetuntoon löysin myös useita tutkimustuloksia. Esimerkiksi eräässä prososiaalista käyttäytymistä ja subjektiivista hyvinvointia käsittelevässä tutkimuksessa todettiin, että koulussa oppilaiden välinen prososiaalinen käyttäytyminen eli positiivinen keskinäinen vuorovaikutus täytti heidän yhteenkuuluvuuden perustarvettaan. Tämä puolestaan liittyi positiiviseen

itsetunnon kehitykseen ja hyvinvointiin. (Liu, Su, Tian & Huebner 2021.) Lisäksi toinen tutkimus raportoi, että ihmisten korkeampi tyytyväisyys sosiaalisiin suhteisiin liittyvissä tarpeissa liittyi myös korkeampaan itsetuntoon (Rueger, Malecki & Demaray 2010).

Ryan ja Deci (2017) esittelevät teoksessaan kaksi erilaista itsemääräämisteoriaan linkittyvää itsetunnon tyyppiä, jotka he nimeävät ehdolliseksi ja todelliseksi itsetunnoksi. Ehdollisessa itsetunnossa ihmisen tunteet omasta arvokkuudestaan ovat suoraan riippuvaisia siitä, miten hän onnistuu täyttämään erilaiset ympäröivän maailman odotukset ja standardit. Se on siis luonteeltaan epävakaa ja keskittyy todennäköisimmin saavuttamaan ulkoisia tavoitteita, kuten ammatillista menestystä, toisten ihmisten suosiota tai houkuttelevaa imagoa. Todellinen itsetunto taas on itsearvostuksen tunne, joka ei ole riippuvainen ihmisen saavutuksista. Ihminen kykenee arvostamaan itseään huolimatta siitä, onnistuuko vai epäonnistuuko tavoitteissaan – itsensä hyväksymisen ja arvokkuuden tunteet ovat osa sitä, kuka ihminen on. Todellinen itsetunto on vakaampaa ja liittyy psykologisten perustarpeiden korkeampaan täyttymiseen, kun taas korkean ehdollisen itsetunnon takana on usein epävarmuutta ja puutteita perustarpeiden tyydyttymisessä. (Ryan & Deci 2017, 393–394.)



### 3 Kasvuympäristönä pieni koulu

Kuten aiemmin jo mainitsin, koululla on vahvasti sekä opetus- että kasvatustehtävä. Koulu siis on oppimisympäristön ohella samalla yksi lapsen tärkeistä kasvuympäristöistä. Ympäristöjen tulee aina olla yksilön ja yhteisön kasvua, vuorovaikutusta sekä oppimista tukevia (Opetushallitus 2016a, 29). Koulun tavoite kasvuympäristönä on edistää pedagogisen toimintansa kautta lapsen oppimista, kasvua ja kehittymistä aikuisuutta kohti (Kilpeläinen 2010, 34). Toisinaan kasvatusta ja opetusta pidetään jopa synonyymeinä toisilleen, sillä koulun kontekstissa ja toiminnassa niitä on hyvin vaikeaa tai jopa mahdotonta erottaa toisistaan. Yleisesti kuitenkin voidaan ajatella, että kasvatusta on yläkäsite sisältäen opetuksellisen toiminnan. (Brotherus, Hytönen & Krokfors 2002, 112–113.)

Kilpeläinen (2010) on väitöstutkimuksessaan tutkinut maaseudun kyläkouluja opettajien kuvaamina oppimis- ja kasvuympäristöinä, ja jakaa tarkastelunsa ympäristöjen fyysiseen, psyykkiseen ja sosiaaliseen sekä pedagogiseen ulottuvuuteen. Hän perustaa jaottelun Piispanen (2008) konstruoimaan malliin oppimisympäristön osa-alueista. Käytän pienen koulun kasvu-ympäristön tarkastelussa samankaltaista jaottelua Kilpeläisen kanssa. Kun tutkimuksen kohteena on pieni koulu ympäristönä itsetunnon kehittymisen näkökulmasta, painotan erityisesti psyykkistä ja sosiaalista sekä pedagogista ulottuvuutta enemmän fyysisen ympäristön jäädessä vain vähälle tarkastelulle. Oppimis- ja kasvuympäristön fyysistä ulottuvuutta ei voi kuitenkaan täysin jättää huomiotta, sillä ulottuvuudet toimivat vahvassa vuorovaikutuksessa keskenään ja yksilölle ympäristön hyvyys peilautuu näiden ulottuvuuksien summana (Piispanen 2008, 23). Pienten koulujen kohdalla ympäristön fyysinen ulottuvuus usein tarjoaa ainutlaatuisia mahdollisuuksia, mutta myös asettaa rajoituksia, ja nämä tekijät heijastuvat suoraan esimerkiksi koulun toimintaan, opettajien toteuttamaan pedagogiikkaan sekä koulussa viihtymiseen (Kilpeläinen 2010, 44).

#### 3.1 Pienen koulun psyykkinen ja sosiaalinen kasvu-ympäristö

Oppimis- ja kasvu-ympäristöissä psyykkinen ja sosiaalinen ulottuvuus ovat usein yhtäaikaaisesti läsnä ja toimivat niin läheisessä vuorovaikutuksessa keskenään, että niitä voidaan käsitellä myös yhteisesti yhtenä ulottuvuutena. Ympäristön sosiaalisessa toimintakentässä yksilö on tii-

viissä vuorovaikutuksessa ympäristön ja muiden sen toimijoiden, kuten luokkatovereiden, opettajien ja kouluviranomaisten kanssa, ja vuorovaikutuksen laatu on sosiaalisen ympäristön keskeinen kriteeri. Sosiaaliseen ympäristöön voidaan katsoa kuuluvaksi myös yleinen päätöksenteko. (Piispanen 2008, 140; Ahvenainen, Ikonen & Koro 2001, 194.)

Ihmisen psykologinen ja sosiaalinen maailma yhdistyvät kielessä – se on vahva osa sekä ihmisen yksilöllistä kehitystä että vuorovaikutustilanteita toisten ihmisten kanssa. Kommunikoinnin välineenä kieli mahdollistaa vuorovaikutuksen ja on tärkeää niin sosiaalisen kanssakäymisen kuin uuden oppimisen kannalta. Sosiaaliseen ympäristöön liittyy siis aina myös psyykkisiä näkökulmia, jotka vaikuttavat vuorovaikutustilanteiden ilmapiiriin ja ihmisten tunteisiin. Psykkinen ympäristö itsessään on hyvin vaikeasti havainnoitavissa, mutta se on aina kuitenkin kokonaisvaltaisesti läsnä. Sekä kognitiiviset, emotionaaliset että sosiaaliset rakenteet vaikuttavat psyykkisen ympäristön muodostumiseen. Yhdessä yksilöt muodostavat yhteisön, ja yksilöiden hyvinvointi näkyy myös siten suoraan koko yhteisön hyvinvoinnissa. (Piispanen 2008; 141, 155.)

Kilpeläisen (2010) tutkimuksessa korostui koulujen psyykkiseen ja sosiaaliseen kasvu- ja oppimisympäristöihin liittyen vahvasti yhteisöllisyys. Opettajien vastauksissa korostui toisten arvostamisen kulttuuri ja ilmapiiri, jossa jokainen pystyy tuntemaan itsensä hyväksytyksi yhteisön jäseneksi. Pienten koulujen sisäisessä toiminnassa yhteisöllisyys ilmenee esimerkiksi toisten auttamisena, arvostamisena ja huomioimisena, yhteistyötaitoina ja kohteliaana käytöksenä. Eri-ikäisistä oppilaista koostuvat yhdysluokat mahdollistavat oppilaille monipuolisten sosiaalisten taitojen harjoittelun. Pieni koulu yhteisö edellyttää jäseniltään hyviä vuorovaikutustaitoja ja yhteen hiileen puhaltamista, sillä suurten koulujen tapaan ihmismassaan piiloutuminen ei ole mahdollista. (Kilpeläinen 2010, 85–87.)

Korpinen (2010b) mainitsee pienten koulujen luontaiseduksi läheiset ihmissuhteet. Kaikki koulu yhteisön jäsenet ovat tuttuja toisilleen ja oppilaiden kasvattamiseen osallistuvat opettajien lisäksi myös muut aikuiset aina keittäjistä talonmiehiin. Näin oppilaalla on mahdollisuus saada erilaisia roolimalleja itselleen ja sosiaalistua moninaisessa yhteisössä. Korpinen luonnehtii kyläkoulua jopa entisajan suurperhettä muistuttavaksi – eri-ikäiset oppilaat voivat tuntea olevansa kuin sisaruksia keskenään. (Korpinen 2010b, 90–91.)

Pienissä kouluissa yhteisöllisyyttä ilmentää myös kodin ja koulun tiivis yhteistoiminta. Esimerkiksi Kilpeläisen (2010) tutkimustuloksista on nähtävissä opettajien tyytyväisyys kotien ja kou-

lun yhteistyöhön. Suurin osa opettajista kuvaili yhteistyötä avoimeksi ja mutkattomaksi ja ihmiset ovat tuttuja toisilleen. Koululla ja kodeilla on yhtenevät kasvatustavoitteet ja vanhemmat ovat halukkaita tukemaan koulun opetus- ja kasvatustehtävää. Tuloksista ilmenee kuitenkin myös se, että joskus pienuus ja tuttuus voi olla myös rasite – osa opettajista koki pienen kylän aiheuttavan esimerkiksi ”juoruamista” sekä ristiriitoja vanhempien välille. (Kilpeläinen 2010; 70, 88.)

Erityisesti maaseudun pienissä kylissä sijaitsevilla kouluilla on erityinen rooli kyläyhteisön elämässä. Kilpeläisen (2010, 71, 91–92) tutkimuksen mukaan opettajat pitivät kylän ja koulun yhteistyötä toimivana ja merkittävänä. Luonnollinen osa pienen koulun toimintaa on yhteistyö kyläyhdistyksen ja -toimikunnan sekä yksittäisten kyläläisten kanssa. Historiassa kouluja on pidetty jopa eräänlaisina kylien symboleina. Koulu on toiminut paikkana kyläläisten kokoontumisille ja harrastustoiminnalle. (Autti & Hyry-Beihammer 2009, 57–58). Koulun ja kyläyhteisön vahva suhde on nähtävissä myös monen muun tutkimuksen tuloksista (ks. esim. Haantie 2013; Peltonen 2002; Karlberg-Granlund 2009; Kalaoja 1988). Koulun ja ympäröivän yhteisön läheinen rooli tukee myös oppilaita. Hautala (2002, 35) toteaa merkittäväksi asiaksi sen, että koulu ei toimi pelkästään eristäytyneenä omien seiniensä sisällä vaan osallistuu elämään yhteisön osana. Tällöin koulutyöhön tulee mukaan myös eloisuutta ja oppiminen liittyy luonnolliseksi osaksi oppilaan elämää.

Kannustavan ja turvallisen kouluilmapiirin merkitystä ei voi korostaa – se vaikuttaa kokonaisvaltaisesti oppilaiden hyvinvointiin, kehitykseen ja oppimiseen (OECD 2009, 108). Kilpeläisen (2010) tutkimuksessa opettajat pitivät pienten koulujen vahvuutena oppimista ja kasvamista edistävää, turvallista ja avointa ilmapiiriä. Turvallisuus ja kodinomaisuus olivat isoja teemoja vastauksissa ilmapiiriin liittyen. Opettajat korostivat lisäksi oppilaantuntemuksen myönteistä vaikutusta koulun ilmapiiriin. (Kilpeläinen 2010, 98–104.) Myös 14 eri maan nuorten käsityksiä koulun ilmapiiristä ja mielenterveydestä selvittävästä tutkimuksesta ilmeni, että sekä fyysinen että emotionaalinen turvallisuus edistivät oppimista (La Salle, Rocha-Neves, Jimerson, Di Sano & Martinsone 2021). Pienen koulun ilmapiiriä heikentävistä tekijöistä taas merkittävimpänä pidettiin lakkautusuhan aiheuttamaa epävarmuutta ja henkistä painetta. Osa koki myös sopeutumattomuutta pieneen kouluyhteisöön. (Kilpeläinen 2010; 102, 104–106.)

### 3.2 Pienen koulun pedagoginen kasvuympäristö

Koulun pedagogisen kasvu- ja oppimisympäristön ulottuvuuden muodostavat yhdessä erilaiset fyysiset, psyykkiset ja sosiaaliset osatekijät. Kuitenkin ulottuvuuden keskiössä on ennen kaikkea opetuksellinen toiminta, jota koulussa toteutetaan. (Manninen, Burman ym. 2007, 108.) Toiminnan pyrkimyksenä on mahdollistaa mahdollisimman hyvä oppiminen. Pedagoginen ulottuvuus sisältää lisäksi aina jonkinlaisia tavoitteita. (Piispanen 2008, 157.)

Pienissä kouluissa on usein käytössä opetusmuotona yhdysluokkaopetus johtuen oppilaiden vähäisestä lukumäärästä. Kilpeläisen (2010) tutkimuksessa opettajat kokivat yhdysluokkaopetuksen etuina muun muassa oppilaan eri-ikäisyyden hyödyntämisen ja hyvät mahdollisuudet eheyttäviin ja yhteistoiminnallisiin työtapoihin sekä opettajajohtoisen ja oppilaiden omatoimisen työskentelyn vuorottelun helppouden. Opettajat kokivat pienen koulun pääosin myös yhteisöllisenä, antoisana ja mielekkäitä haasteita tarjoavana työympäristönä, vaikka muun muassa resurssipuutteet ja lakkautusuhan aiheuttamat epävarmuudet myös heikensivät työilmapiiriä. (Kilpeläinen 2010, 164–165.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa jokaiselle vuosiluokalle on asetettu omat tavoitteensa ja oppisisältönsä, joiden mukaan myös yhdysluokkien pedagoginen toiminta etenee. Vuorokurssijärjestelmässä oppiaineiksessa edetään vuorovuosin siten, että esimerkiksi kolmannen ja neljännen vuosiluokan oppilaista koostuvassa yhdysluokassa molemmat luokkatasot opiskelevat samoja oppisisältöjä eli etenevät esimerkiksi kolmannen vuosiluokan oppimäärää yhdessä. Seuraavana lukuvuonna oppisisällöt vaihdetaan neljännen luokan oppimäärään. Hyyrö (2015, 96) toteaa vuorokursseittain etenemisen sopivan parhaiten niin sanottujen tietoaaineiden, kuten historian, ympäristöopin tai fysiikan ja kemian opettamiseen, kun taas esimerkiksi matematiikka vaatii etenemisen yksinkertaisimmista sisällöistä vaativampiin. Vuosikurssijärjestelmässä vuosiluokat taas opiskelevat aihepiirejä ja oppiaineita noudattaen kukin omia opetussuunnitelmiaan. (Kilpeläinen 2010, 148; Hyyrö 2015, 96; Kalaoja 2010, 103–104.)

Myös vuosiluokkiin sitomaton opetus on yhdysluokissa toteutettavissa oleva opetusjärjestely. Käsitteelle on vaikea löytää yksiselitteistä määritelmää jokaisen maan ja koulun toteuttaessa sitä omalla tavallaan. Perusajatuksena on kuitenkin, että eri-ikäisistä oppilaista koostuvissa ryhmissä kukin etenee oppisisällöissä omien edellytystensä ja taitojensa mukaan. Toiminta etenee siis oppikirjojen sijaan oppilaiden tarpeista käsin, ja tällöin oppilasta ei myöskään jätetä luokalle. (Ilo & Kaikkonen 2002, 119–120.)

Pienten koulujen pedagogisen ympäristön erityispiirteenä on korostunut eri-ikäisten oppilaiden vertaisoppiminen. Yhdysluokissa vanhemmat oppilaat huolehtivat ja opettavat nuorempia ja

vastaavasti myös nuoremmat antavat osaltaan mallia vanhemmille. Kalaoja (2010, 104) mainitsee, että pienemmät oppilaat liikkuvat näin jopa kykyjensä ääri rajoilla, minkä on todettu nopeuttavan oppimista ja kasvua. Opetus on yhteistoiminnallista ja tekemällä opitaan. Yhdysloukassa kukin oppilas saa myös toimia vuorollaan sekä vanhemman että nuoremman oppilaan roolissa siirryttäessä seuraaville vuosiluokille. Kun opettajalla on ohjattavanaan kaksi tai useampia ikäryhmiä samanaikaisesti, syntyy väistämättömiä odotustilanteita, joissa oppilaista voi olla suurta apua toisilleen. Samalla totutaan myös oma-aloitteisuuteen ja opitaan itsenäisen työskentelyn taitoja. Kvalsundin (2004) tutkimuksessa on vertailtu isoja ja pienempiä kouluja toisiinsa sosiaalisen oppimisen näkökulmasta. Myös hänen tuloksissaan korostui pienten maaseutukoulujen oppilaiden yhteisöllisyys ja vertaisoppiminen. Pienten koulujen oppilaat opiskelevat esimerkiksi useammin yhteistyössä keskenään ja muodostavat eri-ikäisistä oppilaista koostuvia heterogeenisiä ryhmiä, joissa opitaan toinen toisiltaan. (Peltonen 2002, 53; Kalaoja 2010, 104; Kvalsund 2004, 354–356.)

### 3.3 Pienen koulun fyysinen kasvu ympäristö

Fyysinen ulottuvuus on oppimis- ja kasvu ympäristöjen konkreettinen ulottuvuus ja tarkoittaa esimerkiksi luontoa ja lähiympäristöjä sekä erilaisia rakennettuja ympäristöjä, joissa kasvua ja oppimista tapahtuu. Toimintaa ei enää ole rajattu tapahtuvaksi pelkästään luokkahuoneeseen tai muuhun perinteiseen tilaan, vaan näkemys fyysisestä kasvu- tai oppimisympäristöstä on laajentunut (Piispanen 2008, 112; Manninen, Burman ym. 2007, 63–64.) Ahvenainen, Ikonen ja Koro (2001, 194) mainitsevat, että fyysiseen ympäristöön liittyvät tekijät, kuten koulun koko, ikä, maantieteellinen sijainti tai kunto, asettavat toiminnan järjestämiselle aina tietynlaisia rajoituksia. Lasken tutkimuksessani fyysiseen ulottuvuuteen kuuluviksi myös koulun taloudelliset resurssit, jotka voivat toimia rajoittavana tekijänä opetuksen järjestämisessä rajoittaen esimerkiksi mahdollisuutta koulunkäynnin ohjaajiin.

Pienten koulujen fyysisen ympäristön vahvuuksina Kilpeläisen (2010) tutkimuksessa mainittiin koulun usein hyvin luonnonläheinen sijainti sekä virikkeellinen ulkoinen ympäristö lähimetsineen, liikunta- ja leikkimahdollisuuksineen sekä retkeilykohteineen. Opettajat mainitsivat myös opetuksen integroimisen lähiympäristöön olevan helppoa. Usein maaseudulla sijaitsevat pienet koulut on rakennettu keskeisille paikoille hyvien liikenneyhteyksien varrelle, ja ympäröivä mil-

jöö toimintakeskuksena tarjoaa koko kylälle mahdollisuuksia harrastustoimintaan. Myös lapsiystävällisyys ja turvallisuus kuvaavat pienten koulujen fyysistä ympäristöä tutkimuksen mukaan. (Kilpeläinen 2010, 53–58.)

Kytän (2003) luomassa lapsiystävällisten elinympäristöjen arviointimallissa ympäristöjen laatua ja lapsiystävällisyyttä kuvaavat kaksi näkökulmaa: lasten itsenäisen liikkumisen aste sekä ympäristön tarjoutat eli erilaiset toimintamahdollisuudet, joita ympäristö tarjoaa. Tarjoutat aktivoivat lasta aktiivisesti liikkumaan ja tutkimaan. Mallissa ympäristöt on jaettu neljään kategoriaan ja nimetty Melukyläksi (Bullerby), Autiomaaksi (Wasteland), Selliksi (Cell) sekä Akvaarioksi (Glasshouse). Melukylä on määritelty ympäristönä ihanteelliseksi ja siellä lapsella on mahdollisuus aktiiviseen ja tutkivaan toimintaan. Se sijaitsee usein maaseudulla tai kaupunkilähiössä ja tarjoaa lapselle runsaasti virikkeitä. Autiomaan on itsenäisen liikkumisen mahdollistava ympäristö, mutta tekemisen mahdollisuudet ovat melko yksipuoliset. Akvaariossa ympäristön tarjoutat ovat monipuoliset, mutta lapsi ei pääse niihin käsiksi – hän ikään kuin katselee ympäristöään lasiseinien takaa. Selli on ympäristö, jossa mahdollisuudet kaikenlaiseen tekemiseen ja liikkumiseen ovat pienet. (Kytä 2003, 90–94.)

Opettajien mainintojen perusteella pienten kyläkoulujen fyysiset ympäristöt ovat lapselle ihanteellisia ympäristöjä kasvaa. Ne asettuvat ominaispiirteidensä perusteella pitkälti Melukylän kuvauksen alle – lapsilla on isoilla pihilla paljon vapautta liikkua ja usein hyvin metsäiset alueet tarjoavat mahdollisuuksia turvalliseen tutkimusretkeilyyn. Ympäristöstä löytyy aina uusia ja kiinnostavia asioita, jotka edelleen motivoivat liikkumiseen. (Kytä 2003, 90–95; Kilpeläinen 2010, 55.) Myös Björklid (2005, 19) toteaa, että erilaiset monimuotoiset luonnonympäristöt tarjoavat asfalttialueiden ja leikkikenttien lisäksi monipuolisesti leikkimahdollisuuksia ja tarjoavat ulkoiluun virikkeitä myös talvella.

Pienten koulujen fyysisiin ympäristöihin liittyen mainittiin myös joitakin heikkouksia. Esimerkiksi syrjäinen sijainti ja pitkät välimatkat koettiin osittain haasteina. Joidenkin koulujen yksipuoliset leikkivälineet ja hoitamattomat piha-alueet saivat mainintoja ja koulun pihan liikenneturvallisuudessa koettiin puutteita pihan toimiessa toisinaan autojen ajoväylänä. Koulurakennukset sisätiloineen ovat pienillä kouluilla usein vanhoja ja ahtaita ja usein esimerkiksi sisäliikuntamahdollisuudet ja erillinen kouluruokala puuttuvat kokonaan. Myös kuntien vähäinen kiinnostus pienten koulujen kehittämiseen sekä rajalliset taloudelliset resurssit ovat toisinaan pienissä kouluissa arkipäivää ja rajoittavat opetuksen järjestämistä esimerkiksi opetusvälineistön osalta. (Kilpeläinen 2010, 56–62.)

## 4 Tutkimuksen toteutus

### 4.1 Tutkielman tarkoitus ja tutkimuskysymykset

Tutkielmani tarkoituksena on tutkia opettajien käsityksiä pienestä koulusta kasvuympäristönä itsetunnon kehittymisen näkökulmasta sekä mahdollisuuksistaan oppilaiden itsetunnon tukemiseen pienellä koululla. Pyrin tutkielmani kautta kuvaamaan erilaisia käsityksiä ja niiden keskinäisiä eroavuuksia sekä lisäämään tietoa tutkittavasta ilmiöstä. Tarkastelen opettajien käsityksiä eläytymismenetelmän kautta kerätyillä elämäskirjoituksilla. Pyrin löytämään vastauksen seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

*Millainen kasvuympäristö pieni koulu on itsetunnon kehittymiselle  
opettajien käsitysten mukaan?*

*Millaisia käsityksiä opettajilla on oppilaiden itsetunnon tukemisesta pienellä koululla?*

### 4.2 Laadullinen fenomenografinen tutkimus

Koska tavoitteenani on opettajien erilaisten käsitysten selvittäminen ja ymmärryksen lisääminen tutkittavasta ilmiöstä, tutkimukseni tieteenfilosofinen perusta on hermeneutiikassa. Hermeneuttinen tutkimusperinne perustuu absoluuttisen tiedon etsinnän sijaan tulkintaan ja ymmärtämiseen, ja todellisuuden nähdään rakentuvan aina uudelleen uuden tiedon myötä. Tutkimus ei etene suoraan yksittäisestä yleiseen, vaan tutkijan kiinnostuksen kohteena on myös ainutkertaisuus ja ainutlaatuisuus. (Laine 2018.)

Luonteeltaan työni on laadullinen tutkimus ja noudattaa fenomenografista tutkimusotetta, joka on erityisesti kasvatustieteissä käytetty laadullinen lähestymistapa. Lähestymistavan juuret ovat virallisesti 1980-luvulla ja sen perustajana pidetään Göteborgin yliopiston professoria Ference Martonia. Fenomenografiassa tutkimuksen kohteina ovat ihmisten erilaiset tavat ymmärtää ja

käsittää ympäröivää maailmaa arkipäiväisine ilmiöineen. Se siis kuvaa ilmiöön liittyvää kokemisen variaatiota. Fenomenografia kuvailee, analysoi ja ymmärtää käsitysten lisäksi myös niiden keskinäisiä suhteita. (Marton 1988, 144; Niikko 2003; 10, 23; Huusko & Paloniemi 2006, 163.) Niikon (2003, 7) mukaan fenomenografia on osaltaan edistänyt kasvatustieteellisen tutkimuksen siirtymää käyttäytymisen tutkimuksesta myös ajattelun ja edelleen oppimisen tutkimiseen. Huusko ja Paloniemi (2006, 163) nostavat artikkelissaan esiin muun muassa Niikon (2003) pohdintaa siitä, voiko fenomenografiaa pitää tutkimuksellisenä lähestymistapana vai onko se pelkästään tutkimus- tai analyysimenetelmä. Vaikka fenomenografiassa selkeästi on metodologisia ominaispiirteitä, sitä voidaan pitää yhtä lailla tutkimusprosessia ohjaavana suuntauksena.

Fenomenografia ei niinkään etsi tieteellisiä totuuksia tai yritä muodostaa todellisuutta koskevaa tietoa, vaan sen kohteena on ihmisten arki ajattelu (Niikko 2003, 29). Ahosen (1994, 116) mukaan ihminen nähdään rationaalisenä olentona, joka muodostaa käsityksensä ilmiöistä kokemusmaailmansa kautta: koetut tapahtumat liitetään toisiinsa ja niille pyritään löytämään jokin selitys. Tärkeässä roolissa erilaisten käsitysten lisäksi ovat siis myös ihmisten kokemukset, ja näitä pidetäänkin toisinaan toistensa synonyymeina fenomenografisessa tutkimuksessa (Niikko 2003, 46). Käsitykset ymmärretään merkityksenantoprosessina ja niiden ajatellaan olevan merkitykseltään laajempia ja syvempiä kuin mielipiteet. Ihminen muodostaa ilmiöstä kokonaiskäsityksen havainnoimalla ja tulkitsemalla erilaisia tilanteita ja kiinnittämällä samalla huomiota erilaisiin osa-alueisiin. Näitä osa-alueita suhteutetaan toisiinsa ja muodostetaan sitä kautta kokonaiskäsitys ilmiöstä. Merkityksenannot muodostuvat siis aina suhteessa johonkin isompaan kokonaisuuteen. (Huusko & Paloniemi 2006, 164–165.)

Fenomenografiassa keskeistä on toisen asteen perspektiivi. Se siis tarkastelee ihmisten käsityksiä ilmiöstä ja tekee päätelmiä niiden pohjalta. Todellisuuden nähdään rakentuvan sosiaalisesti ja konstruktivistisesti. Maailma esittäytyy yksilölle sen suhteen kautta, mikä meillä siihen on. (Niikko 2003, 24–25; Huusko & Paloniemi 2006, 165.) Kuten Marton (1988, 145) kirjoittaa, fenomenografia ei anna suoraa lausuntoja siitä, millainen maailma on, vaan keskittyy sen sijaan ihmisten erilaisiin käsityksiin maailmasta. Tällöin se ei jätä huomiotta myöskään mahdollisia virheellisiä todellisuuskäsityksiä. Tässä tutkielmassa en kuitenkaan koe tarpeelliseksi luokitella osallistuneiden opettajien käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä oikeisiin tai virheellisiin, vaan pyrin käsittelemään kaikenlaisia käsityksiä objektiivisesti. Jos kuitenkin puhutaan virheellisistä todellisuuskäsityksistä tämän tutkielman aiheeseen liittyen, niitä olisivat ehdottomasti sellaiset käsitykset, jotka vaikuttavat heikentävästi oppilaiden itsetuntoon eivätkä millään tavalla edistä



vahvan itsetunnon kehittymistä. Vahingollisia ne olisivat erityisesti silloin, jos opettaja alkaisi työssään toimimaan tällaisten käsitystensä mukaan.

Fenomenografiassa toisen asteen perspektiivin voidaan ajatella sisältävän myös tutkijan omat ennakkokäsitykset ja kokemukset tutkittavasta ilmiöstä. Fenomenografiaa hyödyntävän tutkijan onkin erityisen tärkeää tunnistaa ja tiedostaa ne ja pyrkiä pitämään ne erillään tutkimuksesta. (Niikko 2003, 24–25.) Tämän pyrin itsekin pitämään mielessä koko tutkimusprosessin ajan, sillä tiedostan, että henkilökohtaisten kokemusteni kautta minulle on muodostunut tietynlaisia käsityksiä pienestä koulusta kasvuympäristönä. En kuitenkaan arvota erilaisia kouluja pelkäämään niiden kokojen mukaan eikä taustallani ole vahvoja mielipiteitä tutkittavasta ilmiöstä suuntaan tai toiseen. Siksi uskon pystyväni tarkastelemaan ilmiötä tutkielmassani objektiivisesti, opettajien käsityksiin pohjaten.

### 4.3 Aineiston hankinta eläytymismenetelmällä

Fenomenografisessa tutkimuksessa tyypillisiä aineistoja ovat erilaiset kirjalliseen muotoon muokatut aineistot, kuten haastattelut, kyselyt, dokumentit ja kirjoitelmat (Huusko & Paloniemi 2006, 163–164). Keräsin omaan tutkimukseeni aineiston hyödyntäen eläytymismenetelmää (Method of Empathy-Based Stories, MEBS). Eläytymismenetelmä on laadullisen aineiston tiedonhankintamenetelmä, jossa aineisto koostuu lyhyehköistä tarinoista. Tutkimukseen osallistujille annetaan orientaatioksi pieni kehyskertomus, jonka herättämien mielikuvien pohjalta he kirjoittavat tarinan – he joko jatkavat kehyskertomuksessa aloitettua tarinaa eteenpäin tai kertovat, miten kuvattuun tilanteeseen on päädytty. Menetelmässä ei siis haeta vastauksia tutkijan ennalta määrittelemiin kysymyksiin valmiiksi määritellyillä käsitteillä tai rastiteta lomakkeelta erilaisia vaihtoehtoja, vaan se mahdollistaa osallistujille vapaamman käsitysten tuottamisen tutkittavasta ilmiöstä ja tarkastelun laajentamisen oman ajattelun ulkopuolelle. Eläytymismenetelmä ei tarjoile tutkijallekaan vastauksia valmiina. Se pakottaa hänet aktiiviseen teoreettiseen työskentelyyn ja mahdollistaa samalla uusien ajatusten ja näkökulmien löytämisen. (Eskola ym. 2017, 266–268; Eskola, Virtanen & Wallin 2018, 64–65.)

Alun perin Yhdysvalloissa 1960-luvulla kehitetyn menetelmän juuret ovat kokeellisessa tutkimusperinteessä. Haluttiin kehittää eettisesti mahdollisimman ongelmaton menetelmä, jossa tutkittavien ihmisarvoa kunnioitettaisiin eikä heitä kohdeltaisi manipuloitavissa olevina tutkimus-

kohteina, mutta jossa olisi samalla tallella kokeellisen tutkimuksen peruslogiikka eli tietyn tekijän variointi. Suomeen menetelmä rantautui 1980-luvun alussa ja on sen jälkeen vakiintunut osaksi tutkimusmenetelmien kirjoa. Viime aikojen kehitystyö menetelmää koskien on tapahtunut pitkälti Suomessa. (Eskola ym. 2017, 267–269; Eskola, Virtanen & Wallin 2018, 57–58.) Wallinin, Koro-Ljunbergin ja Eskolan (2019, 526) artikkelissa mainitaan tähän liittyen, että jopa useimmat kansainvälisetkin eläytymismenetelmää hyödyntävät tutkimukset on tehty Suomessa, suomalaisten tutkijoiden toimesta. Eläytymismenetelmä on hyvin mukautuva, joten se soveltuu käytettäväksi monipuolisesti eri tieteenaloilla ja on sovellettavissa erilaisiin aihepiireihin tai tutkimustarkoituksiin. Sitä voidaan käyttää myös esimerkiksi yhdessä kyselyiden tai haastatteluiden kanssa. (Eskola, Virtanen & Wallin 2018, 64–65.)

Tutkija ei voi suhtautua eläytymismenetelmän kautta syntyneisiin tarinoihin suoraan kuvauksina todellisuudesta – ne ovat pikemminkin mahdollisia tarinoita siitä, miten tarinoiden kirjoittajien mielestä ilmiötä voitaisiin käsittää, mitä erilaiset asiat merkitsevät tai mitä tilanteessa mahdollisesti voisi tapahtua. Vastaukseksi ei saada koskaan lopullista totuutta vaan tietoa siitä, mitä kaikkea ilmiö voisi olla. Tarinoiden kautta voidaan tavoittaa kiinnostavia asioita ympärivästä maailmasta niiden ilmentäessä erilaisia poliittisia, yhteiskunnallisia sekä kulttuurisia käsitteitä ja merkityksiä. (Eskola ym. 2017, 268; Eskola, Virtanen & Wallin 2018; 56, 65; Särkelä & Suoranta 2020.) Wallin, Koro-Ljunberg ja Eskola (2019, 525) kirjoittavat eläytymismenetelmää käsittelevässä artikkelissaan, että tarinoiden kautta kontekstuaalista ja aikasidonnaista todellisuutta osaltaan ilmentävä hiljainen tieto voi tulla kuvatuksi.

Vastaaja siis eläytyy kehyskertomuksessa kuvattuun tilanteeseen ja kirjoittaa siitä lyhyen tarinan. Aiheena tarinassa voi olla kehyskertomuksessa kuvatun tilanteen selittäminen tai esimerkiksi kuvitelma siitä, mitä tulevaisuudessa tulee tapahtumaan. Kehyskertomuksesta muodostetaan yleensä kaksi tai useampia variaatioita. Ne pohjautuvat samaan peruskehyskertomukseen, mutta poikkeavat toisistaan jonkin keskeisen seikan suhteen. Menetelmässä oleellista onkin juuri tämä yhden tekijän variointi muiden olosuhteiden pysyessä samana: sitä kautta pyritään selvittämään, mikä vaikutus tällä seikalla on tutkittavaan asiaan ja näin ilmiöstä voi nousta esiin erityispiirteitä. (Eskola, Virtanen & Wallin 2018, 56–57; Nikanto & Eskola 2018, 386–388.)

Kehyskertomuksen onnistuneisuus on olennaisesti vaikuttamassa eläytymismenetelmäaineiston käyttökelpoisuuteen. Se, miten hyvin kehyskertomusten eri versiot pureutuvat tutkimusongelmaan, vaikuttaa suoraan tutkimuksen toimivuuteen tai toimimattomuuteen. Eskola, Virtanen

ja Wallin (2018, 60–61) kuvaavatkin kehyskertomuksen laatimista menetelmän olennaisimmaksi ja haasteellisimmaksi vaiheeksi. Liian pitkä kehyskertomus voi johdattaa vastaajia kiinnittämään huomiota keskenään hyvin erilaisiin asioihin tai oleelliset asiat sekä kertomuksiin sisällytetty variaatio saattavat hukkuu monenlaisten vihjeiden keskelle. Usein tavoitteena pidetäänkin jopa mahdollisimman lyhyitä kehyskertomuksia. Kehyskertomuksen muoto riippuu aina lopulta tutkimuskysymyksestä, joten sen laatimiseen ei ole olemassa täysin yleistettäviä ohjeita. Tutkijan tulee esimerkiksi päättää, onko tarinan päähenkilö esitetty yksikön kolmannessa persoonassa vai pyydetäänkö vastaajia kuvittelemaan itsensä päähenkilöksi ja aktiiviseksi osallistujaksi kuvattuun tilanteeseen. Myös esimerkiksi päähenkilön sukupuolen määrittäminen tai vaihtoehtoisesti sukupuolineutraalien hahmojen käyttö on valinta, joka kehyskertomuksen laatijan tulee tehdä. Kehyskertomuksen on myös tärkeä olla kohderyhmälleen suunnattu, kirjoittamaan innostava ja ajatuksia herättävä. (Eskola, Virtanen & Wallin 2018, 60–63; Nikanto & Eskola 2018, 387; Wallin, Koro-Ljunberg & Eskola 2019, 529.)

Muodostin tutkimustani varten yhdestä peruskehyskertomuksesta kaksi erilaista variaatiota, joista toisessa lähestymiskulma ilmiöön on positiivinen ja toisessa negatiivinen. Kehyskertomuksissa kertoja on minä -muodossa, jolloin vastaaja kuvittelee itsensä aktiiviseksi osallistujaksi tapahtumiin ja kertoo niistä omasta näkökulmastaan. Uskon näin saaneeni parhaiten tietoa siitä, millaisena kasvuympäristönä opettajat kokevat pienen koulun ja millaisia ovat itsetunnon tukemisen mahdollisuudet pienen koulun kontekstissa. Muuttuva tekijä kahden kehyskertomusvariaation kesken on oppilaan itsetunnon kehityssuunta.

Kehyskertomukset tässä tutkimuksessa ovat seuraavanlaiset:

*A. Olet opettajana pienellä koululla. Perjantaina iltapäivällä lähdet viikonlopun viettoon iloisenä ja tyytyväisenä. Viikon aikana olet huomannut, että luokkasi oppilaan haasteet itsetunnon kanssa ovat jälleen ottaneet harppauksia parempaan suuntaan. Olet pystynyt antamaan hänelle oikeanlaista apua ja pieni koulu ympäristönä selvästi sopii oppilaalle.*

*Kirjoita kuvaus viikostasi pienellä koululla oppilaan itsetunnon tukemisen mahdollisuuksien näkökulmasta.*

*B. Olet opettajana pienellä koululla. Perjantaina iltapäivällä lähdet viikonlopun viettoon surullisena ja pettyneenä. Viikon aikana olet huomannut, että luokkasi oppilaan haasteet itsetunnon kanssa ovat jälleen pahentuneet. Et taaskaan ole pystynyt antamaan hänelle oikeanlaista apua, eikä pieni koulu ympäristönä välttämättä sovi oppilaalle.*

*Kirjoita kuvaus viikostasi pienellä koululla oppilaan itsetunnon tukemisen mahdollisuuksien näkökulmasta.*

Keräsin tutkimukseni aineiston pienten koulujen opettajilta marras-joulukuun 2023 aikana. Aluksi lähestyin opettajia yleisellä ilmoituksella erään Facebook-ryhmän kautta. Ilmoituksessa esittelin tutkimukseni keskeisen sisällön sekä painotin anonymiteettiä ja osallistumisen vapaaehtoisuutta. Lähetin vielä myöhemmin samaa saatekirjettä opettajille ympäri Suomen yksityisesti sähköpostitse koulujen kotisivuilta löytyneiden yhteystietojen avulla. Näin sain lopulta tutkimukseeni mukaan yhteensä 16 pienen koulun opettajaa. Saatekirjeessä pyrin esittelemään myös tutkimukseni tavoitteet ja käytössä olevan aineistonkeruumenetelmän sekä avaamaan selkeästi sitä, mihin tarkoitukseen vastauksia tullaan käyttämään. Osallistumisen vapaaehtoisuuden sekä anonymiteetin lisäksi painotin sitä, että aineisto tullaan hävittämään asianmukaisesti tutkimusprosessin valmistuttua. Näiden asioiden vuoksi en nähnyt tarpeelliseksi hakea tutkimusta varten erillisiä tutkimuslupia, vaan pidin jokaisen osallistujan omaa suostumusta riittävänä heidän tietäessään, mihin ovat osallistumassa.

Aineiston keruussa hyödynsin Webropol -sovellusta, jonne loin anonyymin kyselypohjan vastaamista varten. En kokenut tarpeelliseksi määritellä tutkimuksen keskeisiä käsitteitä valmiiksi, sillä luotin siihen, että yhteinen ymmärrys teemoista on saavutettu. Opettajilla oli kokemustensa ja käsitystensä pohjalta vapaus valita, kumpaan kehyskertomuksen versioon pohjaten kirjoittivat tarinansa. Koen, että jo pelkästään valittu näkökulma kertoo jotain opettajien käsityksistä ja asenteista tutkittavaa ilmiötä kohtaan.

Halusin lisäksi selvittää, ovatko tutkimukseen osallistuneet henkilöt toimineet opettajina pienten koulujen lisäksi myös isommissa kouluissa, joten asetin lomakkeen alkuun sitä varten yhden taustakysymyksen. Vastausten mukaan jokaiselle heistä on kertynyt opettajauransa aikana kokemusta myös suuremmista, yli 200 oppilaan kouluista. Koen tämän olevan tutkimukseni kannalta etu – kun opettajat omaavat monipuolisesti kokemusta erilaisista kouluympäristöistä, pystyvät he varmasti antamaan myös tutkimukselleni paljon arvokasta informaatiota itsetunnon kehittymisestä ja sen tukemisesta erilaisilla kouluilla. Lainasin aiemmin luvussa 4.2 Ahosta

(1994, 116) kokemuksiin liittyen hänen kirjoittaessaan, että ihminen muodostaa käsityksensä maailmasta ja ilmiöistä juuri kokemustensa kautta. Myös Uljens (1989, 14) kirjoittaa fenomenografian näkevien kokemukset pohjana ihmisen käsityksille ja todellisuuden rakentumiselle. Uskon siis tähän tutkimukseen osallistuneiden opettajien muodostaneen vahvan käsityksen siitä, millainen ympäristö juuri pieni koulu on kasvaa ja oppia, kun vertailupintaa isompiin kouluihin löytyy.

Eläytymismenetelmäaineiston koko voi vaihdella paljonkin tutkimuksesta riippuen, noin 20 tarinasta jopa yli sataan tarinaan (Nikanto & Eskola 2018, 389). Omassa tutkimuksessani tarinoiden lopullinen lukumäärä on yhteensä 23, kun osa vastaajista kirjoittivat tarinansa molempiin kehyskertomuksen versioihin. Vastausten pituus vaihteli melko paljon yhden virkkeen pituisesta vastauksesta useamman kappaleen pituisiin kertomuksiin. Aineiston koko Word -tiedostona on yhdeksän sivua (fontti Times New Roman, fonttikoko 12, rivinväli 1,5) ja sanamäärä 2244 sanaa.

Aineiston riittävää kokoa pohtiessa on eläytymismenetelmäaineistojen kohdalla syytä mainita saturaation mahdollisuus, josta Eskola ym. (2017) kirjoittavat artikkelikokoelmassaan. Saturaation myötä kertomusten keskeinen sisältö saattaa alkaa toistaa itseään, eivätkä uudet vastaukset välttämättä enää tuo mukaan uusia näkökulmia. Kertomusten riittävä määrä on tapauskohtaista, mutta nyrkkisääntönä on usein pidetty 15–25 kertomusta kutakin kehyskertomuksen variaatiota kohden. (Eskola ym. 2017, 285.) Särkelä ja Suoranta (2020, 403) toteavat, että jopa kymmenkin vastausta voi riittää saavuttamaan aineiston saturaatio- eli kylläntymispisteen elämyskirjoitusten ollessa yleensä sisällöltään rikkaita. Tässä tutkimuksessa 23 saatua vastausta jakautuvat kehyskertomusvariaatioiden mukaan seuraavasti: versioon A vastauksensa kirjoitti 15 opettajaa ja versioon B 8 opettajaa. Yksi jälkimmäisen ryhmän kertomuksista vastasi kuitenkin sisältönsä puolesta mielestäni selkeästi kehyskertomukseen A, ja olen huomioinut tämän vastausten koodaamisessa ja aineiston analyysissä.

#### 4.4 Fenomenografinen aineiston analyysi

Eläytymismenetelmäaineiston analyysin voi toteuttaa kuten minkä tahansa muun laadullisen aineiston ja siihen on helppo soveltaa monenlaisia analyysitapoja (Wallin, Koro-Ljunberg & Eskola 2019; 527, 530). Elämyskirjoituksista koostuva aineisto mahdollistaa analyysin työstä-

misen muun muassa taulukoiden ja teemoittelun avulla (Nikanto & Eskola 2018, 393). Ohjaavana linjana analyysissä pidän fenomenografista analyysiä, jossa luokittelurunkona ei käytetä teoriaa, vaan lähestymistapa on aineistolähtöinen. Toisin kuin esimerkiksi sisällönanalyysin kohdalla, fenomenografisessa analyysissä kategorisointi tapahtuu aineiston pohjalta vasta analyysin aikana. Fenomenografisessa analyysissä aineistoa käsitellään kokonaisuutena, josta ilmiön osien luonne on riippuvainen. Vastauksista muodostetaan isompi kokonaisuus vaiheittain edeten. Martonin (1988) mukaan fenomenografisen analyysin tarkoituksena on kaivaa kielellisistä ilmauksista esiin käsitykset, joita tutkittavilla on ilmiöstä. (Marton 1988, 155; Huusko & Paloniemi 2006, 166.) Niikko (2003, 35) korostaa fenomenografisen analyysin kohdalla tutkijan jatkuvaa keskustelua aineiston kanssa.

Kuten tutkimusprosessin kaikissa vaiheissa, myös läpi analyysivaiheen tutkijan on tärkeää reflektoida omia esioletuksiaan ilmiöstä sekä sulkeistaa ne parhaan kykynsä mukaan tutkimuksen ulkopuolelle. Niikko (2003) määrittelee esioletuksiksi esimerkiksi aikaisempaa tutkimustulosta samasta aiheesta, tutkijan uskomuksia ja persoonallista tietoa sekä tietynlaista aineiston pohjalta tehtävää tulkintaa. (Niikko 2003, 35.) Fenomenografiassa keskeinen toisen asteen näkökulma otetaan käyttöön myös analyysivaiheessa: Martonin ja Boothin (1997) mukaan tutkijan pyrkimyksenä on päästä käsiksi siihen, miten tutkimushenkilöt käsittävät ilmiön, joten hänen tulee myös tiedostaa omat käsityksensä ja ikään kuin vetäytyä niistä pois. Omia kokemuksiaan ja käsityksiään tutkija käyttää ainoastaan apuna valaisemaan sitä, miten tutkittavat puhuvat ilmiöstä sekä miten he ymmärtävät, kokevat ja käsittävät sen. (Marton & Booth 1997, 121.)

Analyysivaiheen alussa elämäskirjoitukset on hyödyllistä järjestellä kehyskertomusversioittain ja antaa kullekin vastaukselle oma tunnisteensa. Mahdolliset käsin kirjoitetut vastaukset on myös järkevää litteroida tiedostomuotoon. Tutkittavien anonymiteetin turvaamiseksi kirjoituksista on samalla perusteltua poistaa mahdolliset identiteettiä paljastavat ilmaukset, mutta muutoin tekstien muokkaamista esimerkiksi kirjoitusvirheiden kohdalla tulee pohtia tarkkaan, jotta aineisto pysyy autenttisenä. (Nikanto & Eskola 2018, 392.)

Aloitin analyysivaiheen aineiston huolellisella läpikäymisellä ja siihen perehtymisellä. Luin aineiston useaan kertaan läpi ja järjestelin samalla vastaukset kehyskertomusten mukaan. Annoin tässä vaiheessa kullekin vastaukselle omat kirjaimesta ja numerosta koostuvat koodinsa: koodissa kirjain A tai B kertoo sen, kumpaan kehyskertomuksen versioon vastaus on annettu, ja numerot 1–23 kertovat vastausten paikat järjestellyssä aineistossa. Ensimmäistä kehyskertomuksen variaatiota käsittelevät kertomukset saivat koodit A1–A16 ja jälkimmäistä käsittelevät

vastaavasti B17–B23. Kuten jo edellä mainitsin, yksi B-ryhmän kertomuksista sisältönsä puolesta vastasi kertomukseen A, ja tämä tekijä huomioidaan koodeissa. Lisäksi osa opettajista kirjoitti vastauksensa molempiin kehyskertomuksen versioihin ja aineiston keruun ollessa täysin anonymi, en pysty yksilöimään vastauksia tietylle vastaajalle. Tästä syystä käsittelen analyysissä jokaista kertomusta erillisellä koodillaan, enkä nimeä kertomuksia niiden kirjoittajien mukaan.

Vastausten koodaamisen lisäksi korjasin tässä vaiheessa kertomuksista pois selkeät kirjoitusvirheet, mutta kuitenkin niin, ettei niiden sisältö tai luonne kärsinyt siitä millään tavalla. Säästin puhekielen ilmaisut ja murre sanat alkuperäisiin muotoihinsa säilyttääkseni parhaani mukaan aineiston autenttisuuden. Kertomuksista ei löytynyt minkäänlaisia henkilöllisyyksiä tai maantieteellisiä sijainteja paljastavia ilmauksia, joten myös anonymiteetin suojelun näkökulmasta vastaukset saivat jäädä alkuperäisiin muotoihinsa.

Fenomenografiselle analyysille ei Martonin (1988, 154) mukaan voida yksiselitteisesti määrittellä tarkkaa vaiheesta toiseen etenevää tekniikkaa, vaikkakin tietty malli analyysin etenemiselle on olemassa. Tutkija voi analyysissään käyttää apunaan erilaisia kysymyksiä, joita asettaa aineistolle (Huusko & Paloniemi 2006, 167). Ensimmäisessä vaiheessa aineistosta etsitään merkitysyksikköjä eli niin sanottuja merkityksellisiä ilmaisuja. Tutkijan tulee pitää mielessä tutkimusongelmansa ja etsiä ilmaisuja, jotka vastaavat ongelmaan ja ovat mahdollisimman tarkoituksenmukaisia. Tärkeää on myös hahmottaa mahdollisimman hyvin tutkittavien kokonaiskäsitys ilmiöstä. Valittuja ilmaisuja käytetään pohjana analyysin seuraavissa vaiheissa ja ne muodostavat ikään kuin eräänlaisen tietopankin. (Marton 1988, 154–155; Niikko 2003, 33.) Luetuani koko aineiston useaan kertaan huolellisesti läpi, ryhdyin etsimään sieltä merkitysyksikköjä pitäen koko ajan mielessä tutkimuskysymykseni. Poimimani ilmaisut olivat aineistossa esiintyneitä sanoja ja suoria tekstinpätkiä, jotka erotin muusta tekstistä lihavoimalla ne.

Toisessa vaiheessa tutkijan huomio siirtyy yksittäisistä aiheista ja lainauksista niiden sisältämiin merkityksiin, kun löydettyjä ilmauksia aletaan lajitella ja ryhmitellä erilaisiksi teemoiksi tutkimuskysymysten ohjaamina. Ilmauksia pyritään ymmärtämään tutkimuskysymysten kautta ja vertailemaan niitä keskenään etsien ilmaisujen joukosta samankaltaisuuksia ja erilaisuuksia sekä rajatapauksia ja harvinaisuuksia. Tutkijan huomio kiinnittyy vuorollaan kuhunkin tutkimuskysymykseen tai teemaan ja sitä koskeviin merkityksiin. (Marton 1988, 155; Marton & Booth 1997, 133; Niikko 2003, 34.) Aloin siis seuraavaksi ryhmitellä poimimiani merkityksel-

lisiä ilmauksia erilaisiksi teemoiksi. Rakensin teemat tutkimuskysymysten mukaan seuraavasti: pieni koulu itsetunnon kehittämissympäristönä sekä opettajat itsetunnon tukijoina. Tässä analyysin vaiheessa käytin havainnollistamisen apuna eri värejä ja muodostin kustakin teemasta taulukot, joihin keräsin kertomuksista merkitykselliset ilmaukset ja muodostin niistä merkityksyksikköjä. Alla oleva taulukko 1 havainnollistaa tiivistetysti analyysin toista vaihetta.



Taulukko 1. Esimerkki merkitysyksikköjen muodostamisesta.

| <b>Aineistosta poimittu ilmaisu</b>  | <b>Merkitysyksikkö</b>        | <b>Teema</b>  |
|--|-------------------------------|---|
| <i>”Vähä kerrassaan alan löytää niitä asioita, joita Maija osaa.” (A10)</i>  | Huomio osaamiseen             | OPETTAJAT<br>ITSETUNNON<br>TUKIJOINA                    |
| <i>”keskustelimme tunteista” (A8)</i>  | Tunnekasvatus                 |   |
| <i>”osaa tukea kaikkia yksilöllisesti” (A6)</i>  | Oppilaantuntemus              |   |
| <i>”Olisi kiva jos joskus ehtisi rupertella oppilaiden kanssa ja aidosti kehua heitä.” (B18)</i>                   | Ajan puute                    |   |
| <i>”ylpeitä omasta pienestä koulustamme” (A1)</i>  | Ylpeys koulusta               | PIENI KOULU<br>ITSETUNNON<br>KEHITTÄMIS-<br>YMPÄRISTÖNÄ |
| <i>”Yhdysluokassa oppilaat suorastaan joutuvat huolehtimaan niin omista kuin välillä toistenkin asioista” (A3)</i> | Luokkakaverista huolehtiminen |   |
| <i>”Oppilaat tukevat toisiaan ja ovat samassa veneessä.” (A1)</i>  | Toisten tukeminen             |   |
| <i>”kaikki eivät välttämättä löydä itselleen samanhenkistä ystävää” (B21)</i>                                      | Yksinäisyys                   |   |
| <i>”muut oppilaat huomaavat heidän olevan heikompia” (B18)</i>   | Sosiaalinen vertailu          |   |

Kolmannessa vaiheessa merkitykset lajitellaan kategorioiksi, joiden perustana ovat samankaltaisuudet. Kategoriat taas vastaavasti erotetaan toisistaan eroavaisuuksien perusteella. Tutkijan

tulee siis löytää kullekin kategorialle oma kriteeristönsä. Fenomenografisen analyysin ja perinteisen sisällönanalyysin selkein ero onkin nähtävissä juuri tässä vaiheessa analyysiä, kun kategorioita muodostetaan – jälkimmäisessä analyysitavassa luokat on siis luotu etukäteen, mutta fenomenografisen analyysin perustana on aineistolähtöisyys. (Marton 1988, 155.)

Kaikille merkityksille ei välttämättä suoraan löydy omaa selvää kategoriaansa, mikä voi tuoda haasteensa kategorioiden muodostamiselle. Tutkija saattaa joutua useampaan kertaan korjailemaan ryhmittelyjään, etteivät kategoriat sisällöiltään sekoitu liiaksi keskenään. Kategorioiden tulisi olla selkeässä suhteessa toisiinsa mutta kuitenkin niin, että kukin niistä kertoo jotakin erilaista tutkittavien tavoista kokea ilmiötä. Niikko (2003) painottaa, että tässä vaiheessa tutkijan on syytä päättää, millä tasolla on kuvaamassa tutkittavaa ilmiötä, ja esittelee alataason ja ylätason kategorioiden käsitteet. Analyysin päättäminen alataason kategorioihin on mahdollista, mutta jättää tulokset vaatimattommiksi. (Niikko 2003, 36.) Ryhdyin siis etsimään muodostamistani merkitysyksiköistä samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia ja luomaan niiden perusteella alataason kategorioita.

Analyysin neljännessä vaiheessa ilmiötä siirrytään käsittelemään vielä laaja-alaisemmin. Teoreettisten lähtökohtien ohjaamina alataason kategoriat yhdistetään ylemmälle tasolle ja näin pyritään muodostamaan niin sanottu kuvauskategorioiden joukko. Kuvauskategoriat sisältävät ominaispiirteet tutkittavien käsityksistä ja kokemuksista. (Niikko 2003, 36–37.) Marton (1988, 146) painottaa kuvauskategorioiden olevan ikään kuin yhteenvetoja ja niiden luominen on fenomenografisessa tutkimuksessa päämääränä. Kuvauskategoriat ovat tutkijan tulkinnan kautta rakentuneita, ne edustavat tutkittavien kokemusten ja käsitysten joukon keskeisimpiä merkityksiä ja ilmentävät ilmiön kuvaamisen, analysoinnin ja ymmärtämisen erilaisia tapoja (Niikko 2003, 37). Muodostin siis lopulta teoriataustan ja aiempien analyysivaiheiden ohjaamina joukon kuvauskategorioita, jotka toimivat päätuloksina tutkimuksessani. Taulukko 2 havainnollistaa tiivistetysti analyysin kolmatta ja neljättä vaihetta eli kuvauskategorioiden muodostamista merkitysyksiköiden ja alataason kategorioiden kautta.

Taulukko 2. Esimerkki alatason kategorioiden ja kuvauskategorioiden muodostamisesta (Teemana pieni koulu itsetunnon kehittämissympäristönä, psyykinen ja sosiaalinen ulottuvuus)

| <b>Merkitysyksikkö</b>         | <b>Alatason kategoria</b> | <b>Kuvauskategoria</b> |
|--------------------------------|---------------------------|------------------------|
| Lupa olla oma itsensä          | Turvallisuus              | ILMAPIIRI              |
| Jokaisen hyväksyminen          |                           |                        |
| Kokeiluille tilaa              |                           |                        |
| Yksilöillä tilaa               |                           |                        |
| Ei hukuta massaansa            |                           |                        |
| Läheiset oppilassuhteet        | Oppilaantuntemus          |                        |
| Jokainen tunnetaan             |                           |                        |
| Kontaktit                      |                           |                        |
| Perheet tutuiksi               |                           |                        |
| ”Suuri perhe”                  | Yhteishenki               |                        |
| Ylpeys koulusta                |                           |                        |
| Toisten tukeminen              |                           |                        |
| Jokaista tarvitaan             |                           |                        |
| Kannustaminen                  |                           |                        |
| Vaikuttamis-<br>mahdollisuudet | Yhdessä tekeminen         |                        |
| Isot ja pienet yhdessä         | Sosiaaliset suhteet       |                        |
| Ulkopuolisuus porukasta        |                           |                        |
| Yksinäisyys                    |                           |                        |
| Ystävän puute                  |                           |                        |
| Sosiaalinen vertailu           |                           |                        |

Luvussa 5 esittelen tutkimustulokseni jakaen ne kahteen pääteemaan: pieni koulu itsetunnon kehittämisen kasvuympäristönä sekä opettajat itsetunnon tukijoina. Käsittelen pientä koulua kasvuympäristön psyykkisen ja sosiaalisen, pedagogisen sekä fyysisen ulottuvuuden näkökulmista ja jaan analyysissäni muodostamani kuvauskategoriat näiden ulottuvuuksien alle. Vaikka jaankin tarkastelun kasvuympäristön erilaisiin ulottuvuuksiin, on hyvä tiedostaa, että ulottu-

vuudet toimivat saumattomassa vuorovaikutuksessa keskenään ja vaikuttavat jatkuvasti toisiinsa muodostaen tiiviin kokonaisuuden. Yksilö kokee ympäristönsä näiden ulottuvuuksien summana. (Piispanen 2008, 23.) Tämä näkyy myös tutkimukseni tuloksissa siten, että ulottuvuuksiin liittyvät teemat ovat osin päällekkäisiä ja sisältävät asioita, jotka tukevat ja sivuavat toisiaan. Itsetunnon tukemisen tarkastelun jaan niin ikään kolmeen teemaan: emotionaalinen tuki, luokkahuoneen organisointi ja opetuksen laatu. Jaottelu pohjautuu Hamren, Piantan ja kumppaneiden (2013) esittämään malliin, jossa opettajan ja oppilaiden välinen suotuisa luokkahuonevuorovaikutus on jaettu näihin kolmeen osa-alueeseen. Havainnollistaakseni tulkintoja käytän raportoinnin apuna aineistosta poimittuja lainauksia ja koodeja, jotka yksilöivät lainaukset tietyille vastaajille.

#### 4.5 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuden arvioinnin tulee olla irrottamaton osa koko tutkimusprosessia sen sijaan, että luotettavuusnäkökulmia arvioitaisiin vain tutkimuksen päätyttyä. Keskeisin luotettavuuden kriteeri ja samalla tutkimusväline onkin tutkija itse. (Eskola & Suoranta 1998.) Eläytymismenetelmää hyödyntävien tutkimusten luotettavuuden arvioinnissa kysymykset ja ongelmakohdat ovat pitkälti yhteneväisiä muun laadullisen tutkimuksen kanssa sen ollessa laadullinen tutkimusmenetelmä. Rytivaara, Lätti, Härkönen ja Wallin (2022) ovat koonneet julkaisuunsa neljä käsitettä, joiden kautta eläytymismenetelmätutkimuksen luotettavuutta voidaan arvioida: uskottavuus, johdonmukaisuus, siirrettävyys ja etiikka. Pohdin tässä aluvuussa tutkimukseni luotettavuutta ja eettisyyttä erityisesti aineistonkeruun ja analyysin sekä oman tutkijan asemani osalta näiden teemojen näkökulmista.

Perinteisesti tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden tarkastelussa on käytetty validiteetin ja reliabiliteetin arviointia (Sarajärvi & Tuomi 2018). Näiden käsitteiden käyttöä laadullisessa tutkimuksessa on kritisoitu (Sarajärvi & Tuomi 2018), vaikkakin Eskola ja Suoranta (1998) toteavat, ettei käsitteillä sinänsä ole merkitystä vaan sisällöllä, joka niille annetaan. Laadullisessa tutkimuksessa validiteetin käsitteen korvaajana on alettu käyttää muun muassa uskottavuuden käsitettä, sillä todellisuuden nähdään olevan jatkuvasti muuntuva. Eläytymismenetelmäaineiston uskottavuutta ilmentävät aineiston keräämisen tapa, kehyskertomusten muotoilu sekä lopullinen aineiston koko. (Rytivaara, Lätti, Härkönen & Wallin 2022, 314–315; Merriam & Tisdell 2016, 239.)

Eläytymismenetelmäaineiston voi kerätä niin sähköisesti kuin kasvokkainkin (Rytivaara ym. 2022, 315). Päädyin itse keräämään aineistoni sähköisesti jaetun linkin kautta, sillä näin uskoin tavoittavani kohderyhmääni parhaiten. Lisäksi uskoin sen olevan myös ainoa toteutettavissa oleva tapa, jolla opettajia ympäri Suomen oli mahdollista saada osallistumaan tutkimukseeni. Sähköisesti kerätyn aineiston uskottavuutta heikentää hieman se, että vastaajien kuulumista kohderyhmään ei täysin voida varmistaa (Rytivaara ym. 2022, 316). Osa vastaajista lähti mukaan erääseen suomalaisia pieniä kouluja käsittelevään Facebook-ryhmään jakamastani linkistä ja osa suoraan heille henkilökohtaisesti lähettämieni sähköpostien kautta. Lisäksi tarkensin osallistujien historiaa opettajana taustakysymyksellä. Uskon näiden tekijöiden yhdessä varmentavan vastaajien kuulumista kohderyhmään ja näin osaltaan lisäävän aineistonkeruun uskottavuutta. Sähköinen aineistonkeruu vaatii usein suuren kohderyhmän varmistamaan riittävä vastausten saanti (Rytivaara ym. 2022, 316), ja tämä oli ehdottomasti haasteena myös omassa tutkimuksessani. Linkin vastaanotti yli 500 opettajaa, joista lopulta mukaan lähti vain 16.

Aiemmin luvussa 4.3 esittelin saturaation eli kylläntymisen käsitteen, ja sillä voidaan osittain arvioida eläytymismenetelmäaineiston riittävää kokoa. Vastausten määrä ei suoraan kerro aineiston laadusta, sillä kertomusten pituus voi vaihdella paljonkin, ja tämän vuoksi myös aineiston sanamäärä nousee merkittäväksi tekijäksi. Lopulta olennaisinta on kuitenkin se, miten hyvin saadulla aineistolla voidaan vastata tutkimuskysymyksiin. Tutkimukseni aineisto koostuu 23 elämäskirjoituksesta ja on pituudeltaan 2244 sanaa. Aineistoa voidaan määritellä pienehköksi keskimääräisen vähimmäisvastaajamäärän ollessa kutakin kehyskertomuksen variaatiota kohden 15–15 kertomusta. (Rytivaara ym. 2022, 316–318.) Aineistossa oli erityisesti muutamien teemojen kohdalla näkyvissä kylläntymistä, kun samat asiat toistuivat useissa kertomuksissa. Koen sen pääpiirteissään olleen riittävän suuri vastaamaan tutkimuskysymyksiini, vaikka lisävastauksista olisikin voinut nousta esille vielä uusia teemoja.

Kehyskertomuksia laatiessani pyrin kiinnittämään huomiota ymmärrettävyyteen ja samaistuttavuuteen. Kertomukset on kirjoitettu yleiskielellä ja niissä käytetyt sanat ovat selkeitä ja kohderyhmälleen tuttuja. Kehyskertomusten sanavalinnat voivat ohjata vastaajaa kirjoittamaan tarinaansa tiettyyn suuntaan, joten tutkijan tulee tiedostaa käyttämiensä sanojen merkitys tarinalle ja niiden mahdolliset vaikutukset vastauksiin. Kertomuksissa ohjasin vastaajia eläytymään kuvattuun tilanteeseen omasta subjekti-asemastaan käsin ja käytin sanamuotoja ”olet” tai ”lähdet” korostamaan sitä, että vastaaja itse toimii ammattilaisena tapahtumissa. Tämä helpottaa tilanteisiin eläytymistä. Halusin myös käyttää sukupuolineutraalia lähestymistapaa, jotta osallistujat

voisivat vapaammin muodostaa tulkintansa. (Rytivaara ym. 2022, 319–320.) Graduohjaajani luki kehyskertomukset läpi ennen niiden lähettämistä vastaajille.

Tutkimuksen johdonmukaisuus tarkoittaa sitä, että teoria, tutkimuskysymykset ja käytetyt menetelmät ovat yhdenmukaisia, mutta myös yhdenmukaisuutta aineiston ja saatujen tulosten välillä. (Merriam & Tisdell 2016, Rytivaara ym. 2022, 324.) Olen fenomenografisen tutkimukseni etenemistä kuvaavassa luvussa pyrkinyt tuomaan näkyville tekemäni valinnat ja muut tutkimuksen etenemiseen vaikuttavat seikat aina tutkimusmenetelmistä aineistonkeruuseen ja analyysiin asti. Kuvaan analyysin etenemistä ja vaiheita mahdollisimman yksityiskohtaisesti, sekä lisäksi kuvailun tueksi taulukoita, joissa analyysin eteneminen on myös visuaalisessa muodossa näkyvillä. Pyrin myös analyysissäni rakentamaan kategoriat niin, että niiden perusta on tutkimukseni teoriassa. Ahonen (1994, 152) mainitsee, että fenomenografisessa tutkimuksessa relevanssi toteutuu, mikäli aineisto ja siitä johdetut tulokset pohjautuvat teoreettisiin lähtökohtiin. Tutkimustulosten raportoinnissa käytän havainnollistamisessa suoria otteita aineistosta, mikä lisää tutkimuksen läpinäkyvyyttä (Rytivaara ym. 2022, 324.) Haasteeksi analyysivaiheessa muodostui kategorioiden muodostaminen. Niikko (2003, 36) mainitsee, että kategoriat eivät ole toistensa kanssa limittäisiä ja niiden tulisi kunkin kertoa jotakin uutta tavoista kokea ilmiötä. Kasvu ympäristöjen ulottuvuuksien vuorovaikutteisen luonteen vuoksi oli kuitenkin haastavaa muodostaa erillisiä kategorioita ilman, että ne eivät lainkaan sisältäisi päällekkäisyyksiä tai toisiinsa integroituvia teemoja.

Siirrettävyyden käsite on sovellettu laadulliseen tutkimukseen sopivammaksi yleistettävyyden käsitteestä, ja tarkoittaa sitä, miten ja millä ehdoin tulokset ovat sovellettavissa toiseen kontekstiin. Erityisesti laadullisessa tutkimuksessa siirrettävyys kuvaa myös lukijan mahdollisuutta päättää tulosten hyödynnettävyydestä omassa tutkimuksessaan, ja tämän mahdollistaakseen tutkijan on kuvattava tutkimuksensa konteksti ja eteneminen mahdollisimman tarkasti. Siirrettävyys on saavutettu, kun lukija pystyy paitsi samaistua tuloksiin, myös edelleen soveltamaan niitä. (Merriam & Tisdell 2016, 254; Rytivaara ym. 2022, 327; Alasuutari 2000.)

Tutkimuksen osallistujajoukon kuvaaminen parantaa siirrettävyyttä (Merriam & Tisdell 2016, 257). Eläytymismenetelmätutkimuksissa vastaajien kuvaaminen on kuitenkin usein vähäistä niukkojen taustatietojen vuoksi, eikä esimerkiksi sukupuoli- tai ikäjakaumilla ole tuloksissa merkitystä. Tutkimushenkilöiden ryhmä valitaan tutkimusongelman pohjalta. (Rytivaara ym. 2022, 327–328.) Koen, että tutkimukseni osallistujajoukko on tutkimusongelman suhteen rele-

vantti, ja pienten koulujen opettajat ovat juuri oikeita henkilöitä kuvaamaan pienen koulun kasvuympäristöön liittyviä tekijöitä. Opettajien työhistoriaa kartoittavan taustakysymyksen tulokset myös vahvistavat tätä, sillä kaikkien opettajien omatessa kokemusta myös isommista kouluista, he pystyvät vertailemaan kasvuympäristöjä toisiinsa ja antamaan arvokasta tietoa pienten koulujen erityispiirteistä. Vaikka eläytymismenetelmällä pyritään ensisijaisesti kokemusten sijaan käsitysten keräämiseen (Rytivaara ym. 2022, 328), fenomenografiassa yksilön käsitysten ajatellaan muodostuvan kokemusten kautta (Ahonen 1994, 116).

Eläytymismenetelmätutkimuksen siirrettävyyden pohdinnassa tulee huomioida menetelmällä kerätyn tiedon luonne. Sillä voidaan selvittää joukkoa erilaisia tapoja, joilla ilmiötä on mahdollista käsittää. Aineistoa ei voida suoraan pitää kuvauksena todellisuudesta vaan kertomuksina siitä, mitä kaikkea ilmiö voisi olla. Tällöin voidaan pohtia, onko eläytymismenetelmän kautta mahdollista saada täysin luotettava tietoa todellisuudesta. Menetelmällä on kuitenkin omat vahvuutensa— se antaa vastaajille luvan käyttää mielikuvitustaan ja tuo siksi esiin erilaisia, jopa yllättäviäkin ajattelutapoja ja tulkintoja. (Rytivaara ym. 2022; 328–329, 333.)

Etiikan suhteen merkittäväksi tekijäksi tutkimuksissa nousee erityisesti tutkittavien anonymiteetti. Vaikka eläytymismenetelmässä ollaan tekemisissä kuvitteellisten tarinoiden kanssa, anonymiteetistä huolehtiminen on silti perusteltua. (Rytivaara ym. 2022, 330.) Painotin anonymiteettiä ja osallistumisen vapaaehtoisuutta tutkittaville saatekirjeessä. Lisäksi kerroin, että aineisto tullaan säilyttämään luottamuksellisesti ja hävittämään tutkielman valmistuttua. Vaikka osa opettajista kirjoitti vastauksensa molempiin kehyskertomuksiin, en pysty yhdistämään niitä tietyille opettajille. Uskon, että vastaajien on ollut helpompi tuottaa avoimia kertomuksia, kun aineistonkeruu tapahtui nimettömänä. Rytivaara ja kumppanit (2022, 330–331) toteavat, että analyysivaihe ja tulosten raportointi myös vahvistavat anonymiteettiä, kun kokonaisten kertomusten sijaan käytetään yksittäisiä lauseita tai mainintoja.

Niikon (2003) mukaan fenomenografisen tutkimuksen haasteena on tutkijan omien esioletusten sulkeistaminen ulos tutkimusprosessista. Tutkittavien käsityksiä ja kokemuksia tulee kuvata objektiivisesti ja käyttää omia käsityksiään vain valaisemaan ihmisten erilaisia ymmärryksen tapoja tutkittavasta ilmiöstä. Siksi tutkijan oma kriittinen reflektointi on merkittävässä asemassa. (Niikko 2003, 47.) Erityisesti analyysissa tutkijan on oltava tietoinen esioletuksistaan lisätäkseen tutkimuksen luotettavuutta (Marton 1988, 148; Ahonen 1994, 122). Tiedostan, että itselleni on muodostunut kouluvuosieni aikana pienistä kouluista joukko käsityksiä, jotka voi-

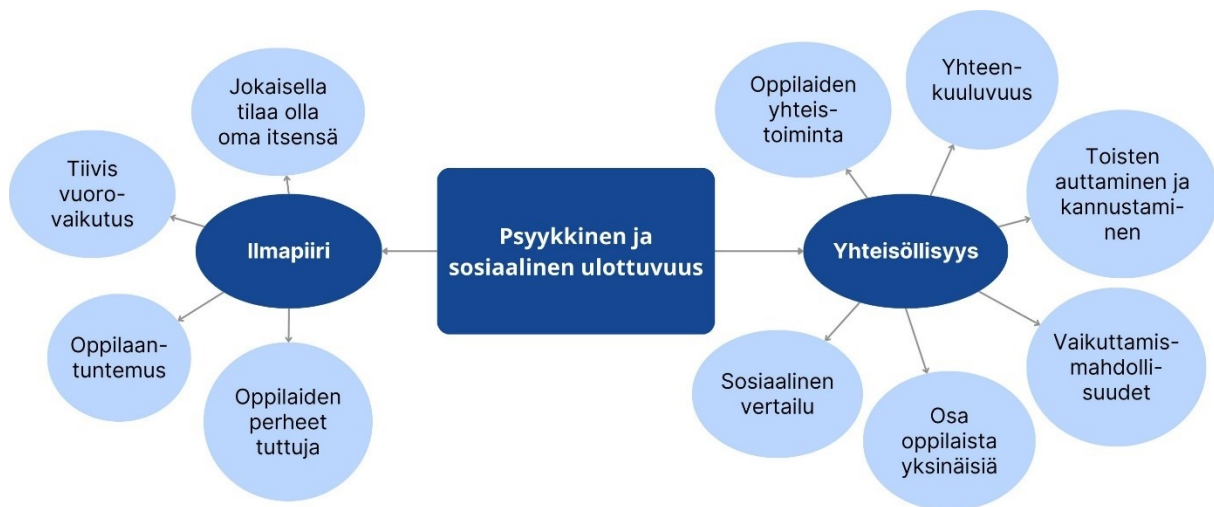
vat vaikuttaa tutkimusprosessiini. Olen käynyt alakouluni alle 100 oppilaan kyläkoulussa maaseudulla ja sittemmin myös tehnyt paljon luokanopettajan sijaisuuksia useilla pienillä kouluilla. Käsittelin kandidaatin tutkielmassani kyläkoulujen yhdysluokkaopetuksen käytänteitä ja tutustuin jo sitä tehdessäni pieniä kouluja käsitteleviin tutkimustuloksiin. Pyrin kuitenkin parhaani mukaan lähestymään pro gradu -tutkielmaani puhtaalta pöydältä. Ahonen (1994, 122) painottaa kuitenkin, että mitä vahvempi tutkijan teoreettinen tietämys on, sitä objektiivisemmin hän pystyy tavoittamaan tutkittavien käsitykset.



## 5 Pieni koulu itsetunnon kehittymisen kasvuympäristönä

### 5.1 Psykkinen ja sosiaalinen ulottuvuus

Pienen koulun kasvuympäristön psykkinistä ja sosiaalista ulottuvuutta ilmentävät kaksi analyysissä muodostettua kuvauskategoriaa, yhteisöllisyys sekä ilmapiiri. Kuten kasvuympäristön ulottuvuudet yleisesti, nämäkin kategoriat integroituvat osittain toisiinsa ja esimerkiksi oppilaantuntemus selittää jollakin tavoin niistä molempia. Yhteisöllisyyden kategorian alle olen kerännyt erilaiset aineistosta löytyneet pienen koulun yhteishenkeä ja sosiaalisia suhteita koskevat maininnat. Ilmapiirin kategoria sen sijaan käsittää erityisesti oppilaantuntemukseen sekä turvallisuuteen ja kodinomaisuuteen liittyviä seikkoja. Psykkinen ja sosiaalinen ulottuvuus oli kasvuympäristön ulottuvuuksista se, joka sai aineistossani eniten mainintoja.



Kuvio 2. Kasvuympäristön psykkinen ja sosiaalinen ulottuvuus opettajien kertomuksissa

#### 5.1.1 Yhteisöllisyys pienellä koululla

Yhteisöllisyys tai sosiaalinen pääoma syntyy ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa, kun yhteisön jäsenten keskinäinen luottamus ja yhdessä tekeminen synnyttävät voimakkaan me-hengen (Hyypä 2005, 19–21.) Opettajien kertomuksissa pienen koulun yhteisöllisyys näyttäytyi hyvin positiivisessa valossa. Oppilaiden välisestä yhteistoiminnasta oli kertomuksissa useita

mainintoja. Useita kertomuksia yhdisti koko koulun yhteisen tekemisen kuvaaminen, kun eri-ikäiset oppilaat leikkivät ja pelaavat välitunneilla yhdessä ja muodostavat tiiviin porukan, jossa kaikki tuntevat toisensa. Yhteistoiminta ja vuorovaikutus ovatkin edellytyksiä yhteenkuuluvuuden tunteelle ja sitä kautta myös yhteisöllisyydelle (Hännikäinen 2006, 127).

*”Yhteisöllisyys ja kaikkien kanssa tekeminen on pienen koulun valtti. Jalkapalloa pelaavat kaikki ”ykkösestä kutoseen” yhdessä, kun muuten olisi tosi tylsä pelata pienellä porukalla.” (A3)*

*”Isot ja pienet oppilaat touhuavat yhdessä ja se vaikuttaa itsetuntoon monesti positiivisesti.” (A6)*

*”Oppilaat tuntevat toisensa niin hyvin, että tämä vaikuttaa oppilaisiin vahvistaen itsetuntoa, sillä ovat vahva tiivis porukka.” (A15)*

Pienten koulujen yhteisöllisyydestä sellaisenaan en löytänyt juurikaan tutkimuksia, vaikkakin sitä sivutaan useissa pieniä kouluja käsittelevissä tutkimuksissa. Tutkimukseni tulokset ovat yhteneväisiä esimerkiksi Kilpeläisen (2010, 85) tutkimuksen kanssa siitä, että pienten koulujen yhteisöllisyys näkyy omalaatuisella tavalla eri-ikäisten oppilaiden yhdessä tekemisessä ja sosi-aalisessa kanssakäymisessä. Oppilaat kannustavat toisiaan ja heidän välillään vallitsee keskinäinen luottamus. Eräs opettajista luonnehti kertomuksessaan pienen koulun yhteisöä kuin ”suureksi perheeksi”:

*”Olemme kuin suurta perhettä ja ylpeitä omasta pienestä koulustamme, luokan ja koko koulun yhteishengestä.” (A1)*

Yhdessä tekemisen lisäksi myös oppilaiden välinen kannustaminen ja auttaminen sekä toisia huomioiva kulttuuri yhdistivät opettajien kertomuksia. Rovai (2002) kuvaa kouluyhteisön yhteisöllisyyttä ja mainitsee yhteisön jäsenten keskinäisellä luottamuksella olevan suuri merkitys yhteenkuuluvuuden tunteelle ja ihmisten keskinäisille suhteille. Hän esittää, että luottamuksessa on osaltaan kyse siitä, että yksilöllä on aito kiinnostus muiden hyvinvointia kohtaan ja hän haluaa auttaa luokkatovereitaan. Luottamuksen puute koulussa aiheuttaa sen, että toiminta on pitkälti opettajajohtoista ja luokassa ei vallitse toisista huolehtivaa ja avointa yhteisöllisyyttä. (Rovai 2002, 5.) Opettajien kuvaaman toisia auttavan ja huomioivan toimintakulttuurin perusteella pienissä kouluissa vallitsee jäsenten keskinäinen luottamus. Pieni koulu muodostaa yhteisön, jossa jokaisella jäsenellä on paikkansa. Myös oppitunneilla yhteisöllisyyden merkitys on suuri, kun jokaiselle annetaan tila oppia ja edetä omalla tavallaan ja tasollaan.

*”Pienessä koulussa jokaista tarvitaan.” (A8)*

*”Luokkayhteisö muodostaa elävän kokonaisuuden, jossa jokainen saa olla omanlaisensa ja oppia omalla tavallaan. Oppilaat tukevat toisiaan ja ovat samassa veneessä.” (A1)*

Sosiaalisten suhteiden ja itsetunnon välillä on vahva yhteys (ks. mm. Liu, Su, Tian & Huebner 2021; Rueger, Malecki & Demaray 2010). Ystävyysuhteiden solmiminen ja niiden ylläpitäminen vaikuttaa siihen, millaisia käsityksiä lapsella on itsestään. Jos lapsen kokemukset sosiaalisesta tuesta hänelle tärkeillä elämän osa-alueilla ovat negatiivisia, on hänellä myös herkemmin haasteita itsearvostuksen kanssa. Puolestaan positiiviset sosiaalisen tuen kokemukset vaikuttavat käsityksiin itsestä positiivisesti. (Harter 1996, 29.) Myös Keltikangas-Järvinen (2010, 40) kirjoittaa sosiaalisuuden merkityksestä itsetunnolle: lapsen sosiaalinen toiminta ja siitä saadut positiiviset kokemukset toimivat hyvänä lähtökohtana itsetunnon kehittymiselle. Opettajien kertomusten perusteella pienessä koulussa oppilaan on helppo saada positiivisia kokemuksia sosiaalisesta toiminnasta ja kehittää uusia ihmissuhteita.

Yhdessä tekemistä ilmentää myös yhteinen päätöksenteko. Yksi opettajista kuvasi pienen koulun aktiivista oppilaskuntatoimintaa, jonka kautta kukin koulun luokka-asteista pääsee vaikuttamaan koulun asioihin valitsemiensa oppilaskunnan edustajien kautta. Päätöksiin osallistuminen ja omien arvojen ja kiinnostuksen kohteiden mukaisen toiminnan edistäminen antavat tärkeitä autonomian kokemuksia paitsi oppilaskunnan johtokuntaan valituille jäsenille, mutta myös koko luokalle heidän kauttaan (Manninen 2018, 55; Ryan & Deci 2017, 10–11).

*”Oppilaskunnan johtokunnassa on jokaiselta ikäluokalta kaksi edustajaa, joten 12 edustajaa pystyy toimimaan ja tiedottamaan tulevista asioista todella tehokkaasti. Oppilaat pääsevät vaikuttamaan moneen tekemiseen viikoittain.” (A3)*

Läheisten kaverisuhteiden solmimisen vastakohtana pienen koulun tiivis sosiaalinen yhteisö voi olla myös osalle oppilaista vahingollinen. Kehyskertomusversion B kertomuksista yhteensä kolmessa mainittiin oppilasmäärän vähyden aiheuttavan osaltaan myös sitä, että kaikki oppilaat eivät löydä itselleen oikeaa ystävää tai koe kuuluvansa kaveriporukkaan. Opettajat luonnehtivat ystävien puutetta seuraavasti:

*”Kaikille ei löydy sitä ”oikeaa” ystävää ja moni saattaa tuntea olonsa yksinäiseksi. Väkisin on vaikea sovitella itseään porukkaan. Tietysti se vaikuttaa itsetuntoon.” (B20)*

*”Koulussamme on vain vähän oppilaita, joka aiheuttaa sen, että kaikki eivät välttämättä löydä itselleen samanhenkistä ystävää.” (B21)*

*”Pienessä koulussa haasteena on yhdysluokat ja se, että kavereita tai ystäviä ei ole.” (B22)*

Vastaavia sosiaalisten suhteiden haasteita on näkyvissä myös Kilpeläisen (2010, 98) tuloksissa. Opettajat mainitsivat pienillä kouluilla esiintyvän toisinaan oppilasmäärän vähydestä johtuvaa kiusaamista tai muita oppilaiden välisiä riitatilanteita. Kun oppilasmäärä on pieni, kavereista syntyy helpommin kilpailua. Varsinaisia koulukiusaamistilanteita opettajat eivät oman aineistoni kertomuksissa kuvanneet, mutta osa mainitsi totuttuna käytäntönä olevan, että mahdollisiin tilanteisiin tartutaan aina välittömästi ja ne selvitetään yhteistyössä kotien ja tarvittaessa muidenkin tahojen kanssa. Tästä voisi päätellä, että kuitenkin ajoittain pienillä kouluillakin syntyy jonkinlaisia kiusaamistilanteita.

Erään opettajan kertomuksessa haasteena sosiaaliin suhteisiin liittyen esiintyi myös oppilaiden keskinäistä vertailua. Kun pienessä koulussa kaikki tuntevat toisensa, huomataan herkemmin myös toisten heikkouksia. Opettajan kertomuksessa sosiaalista vertailua tapahtui oppitunneilla, kun omaa osaamista verrataan luokkakavereiden osaamiseen. Opettaja koki, että haasteet oppitunneilla ja niitä seuraava huonommuuden tunne vaikuttavat negatiivisesti oppilaiden itsetuntoon. Vertailu muihin voikin olla yksi selittävä tekijä itsetunnon laskulle kouluiässä (mm. Robins & Trzesniewski 2005).

*”Näiden neljän oppilaan kanssa, joiden kanssa aikani vietän itsetunto osalla nousee, kun oppivat lisää. Osalla taas ei, kun eivät pärjää yksin lähes missään tehtävissä ja tarvitsevat jatkuvasti tukea ja tietävät, että muut oppilaat huomaavat heidän olevan heikompia.” (B18)*

Vaikka pieni oppilasmäärä ja tiiviit piirit tuovatkin tietynlaisia haasteita etenkin oppilaiden keskinäisiin suhteisiin, tutkimukseni tulosten perusteella voidaan todeta, että suomalainen pieni koulu yhteisönä on pääosin hyvin ihmiskeskeinen ja yhteisöllisyyttä vaaliva. Kertomuksista huokui opettajien positiiviset kokemukset pienistä kouluista – yli kahdestakymmenestä kertomuksesta löytyvistä yhteisöllisyyttä kuvaavista maininnoista suurin osa oli positiivisia. Yhdessä työskenteleminen eri-ikäisten oppilaiden kesken ja koko koulun tasolla sujuu hyvin ja yhteisön jäsenet haluavat tukea ja kannustaa toisiaan. Yhteisöllisyys näkyy pienen koulun si-

säisessä toiminnassa päivittäin monin tavoin. Opettajien negatiiviset kokemukset pienten koulujen yhteisöllisyydestä painottuivat joidenkin oppilaiden ystävien puutteeseen ja haasteisiin kuulua porukkaan.

### 5.1.2 Turvallinen ja lämminhenkinen ilmapiiri

Piispanen (2008) kuvaa koulun psyykkisen ja sosiaalisen ilmapiirin olevan pohja sille, miten yksilö kokee ympäristönsä hyvyyden. Hyvinvointia lisää erityisesti sisäinen kokemus hyvinvoinnista, ja yhdessä joukko hyvinvoivia yksilöitä muodostaa hyvinvoivan yhteisön. Sisäinen hyvän olon kokemus ja viihtyminen ympäristössä vaikuttavat edistävästi oppimiseen. (Piispanen 2008, 155–156.) Ilmapiiri kuvaa yhteisön vuorovaikutuksessa ja toiminnassa vallitsevaa tunnelmaa, jonka ollessa positiivinen, on yhteisön jäsenenä hyvä olla (Lahtinen-Leinonen 2009, 166). Opettajien kertomusten perusteella pienillä kouluilla vallitsee turvallinen ja viihtyisä ilmapiiri, mikä on suuri etu oppilaiden kasvulle ja oppimiselle. Erään opettajan kuvaus ilmentää opettajan näkökulmasta pienen koulun ilmapiiriä ja yhteisön hyvinvointia osuvasti:

*”Meillä on ollut kovin mukava viikko lasten kanssa ja myös opettajalla on hyvä mieli. Mielestäni ammattini opettajana on pienessä koulussa aivan uskomattoman mukavaa!!” (A4)*

Yksi merkittävimmistä pienten koulujen ilmapiiriin vaikuttavista tekijöistä aineistossani oli oppilaantuntemus, ja se nousikin teemana esille yhteensä yhdessätoista kertomuksessa. Opettajat sekä koulun muut aikuiset tuntevat kaikki koulun oppilaat ja toisinpäin. Edellisessä alaluvussa kuvattu yhteisöllisyys ja yhteistoiminta kasvattavat myös oppilaantuntemusta (Kilpeläinen 2010, 103), minkä myötä opettaja pystyy tukemaan oppilaita heidän yksilöllisistä tarpeistaan käsin. Opettajat mainitsivat useaan kertaan oppilaantuntemuksen merkityksen myös itsetunnon tukemiselle, ja sitä käsitellen lisää seuraavassa luvussa.

*”Pienessä koulussa kaikki koulun aikuiset tuntevat oppilaat.” (A5)*

*”Oppilaisiin tutustuu pienessä koulussa syvällisemmin.” (A7)*

*”Koen tuntevani pienellä koululla lapset paljon paremmin isoon kouluun verrattuna.” (A12)*

Opettajat kokivat, että vahvan oppilaantuntemuksen ansiosta tiivis vuorovaikutus oppilaiden kanssa on mahdollista. Vähäisen oppilasmäärän ansiosta kuhunkin heistä pystyy muodostamaan vahvan suhteen ja vuorovaikutus osapuolten välillä on tiivistä ja luottamuksellista. Yksi opettajista mainitsi vuorovaikutustilanteiden eduksi myös kiireettömyyden. Opettajat pitivät tärkeänä, että saavat olla oppilaiden elämässä turvallisia aikuisia ja tukea heitä erilaisissa haasteissa.

*”Oppilaisiin saa paremman yhteyden ja läheisemmän kontaktin. Oppilas on tuttu ja opettaja on hänelle usein tuttu ja turvallinen aikuinen, jolta on helpompaa ottaa vastaan itsetuntoon vaikuttavia asioita.” (A6)*

Lisäksi vahvan oppilaantuntemuksen ansioksi nähtiin myös se, että oppilaiden perheet tulevat tutuiksi ja yhteistyö koteihin tällöin helpommaksi ja antoisammaksi. Sama opettaja saattaa opettaa perheestä useampaa lasta, jolloin vuosien varrella yhteistyöstä kehittyy saumatonta:

*”Useista perheistä olen opettanut kaikkia sisaruksia jossakin vaiheessa heidän koulupolkuun ja oppilas ja koko oppilaan perhe tulee pienessä koulussa hyvin tutuksi, ja näin ollen oppilasta on helpompi tukea erilaisissa haasteissa kokonaisvaltaisesti.” (A7)*

Oppilaantuntemuksen ohella pienen koulun ilmapiiriä aineistossa kuvaavat sanat turvallisuus ja lämminhenkisyys. Kilpeläisen (2010) tutkimuksessa myös kodinomaisuuden käsite nousee usein esiin pienen koulun ilmapiirin kuvauksissa. Sitä pidettiin koulujen merkittävänä vahvuutena. (Kilpeläinen 2010, 100.) Omasta aineistostani oli hyvin nähtävissä, että opettajien käsitysten mukaan pienessä koulussa jokaisella yhteisön jäsenellä on tilaa olla oma itsensä eikä mokailua tarvitse pelätä, mikä tuo turvallisuuden tunnetta. Yhteisö tukee ja kannattelee jokaista jäsentään ja antaa tilaa myös kokeiluille. Muun muassa näin opettajat kuvasivat pienen koulun ilmapiiriä:

*”Pienessä ryhmässä kaikki tuntevat toisensa, joten mokailu ei tunnu pelottavalta.” (A8)*

*”Suhde oppilaisiin on vahva. Jokainen saa olla oma itsensä, eikä kukaan huku niin sanotusti massaansa.” (A15)*

*”Ja siten kasvetaan, omana itsenään, lapsena, nuorena, yhteisön jäsenenä - hyväksytyynä, roolissa, joka on tuttu ja turvallinen - mutta sallii kokeilut.” (A11)*

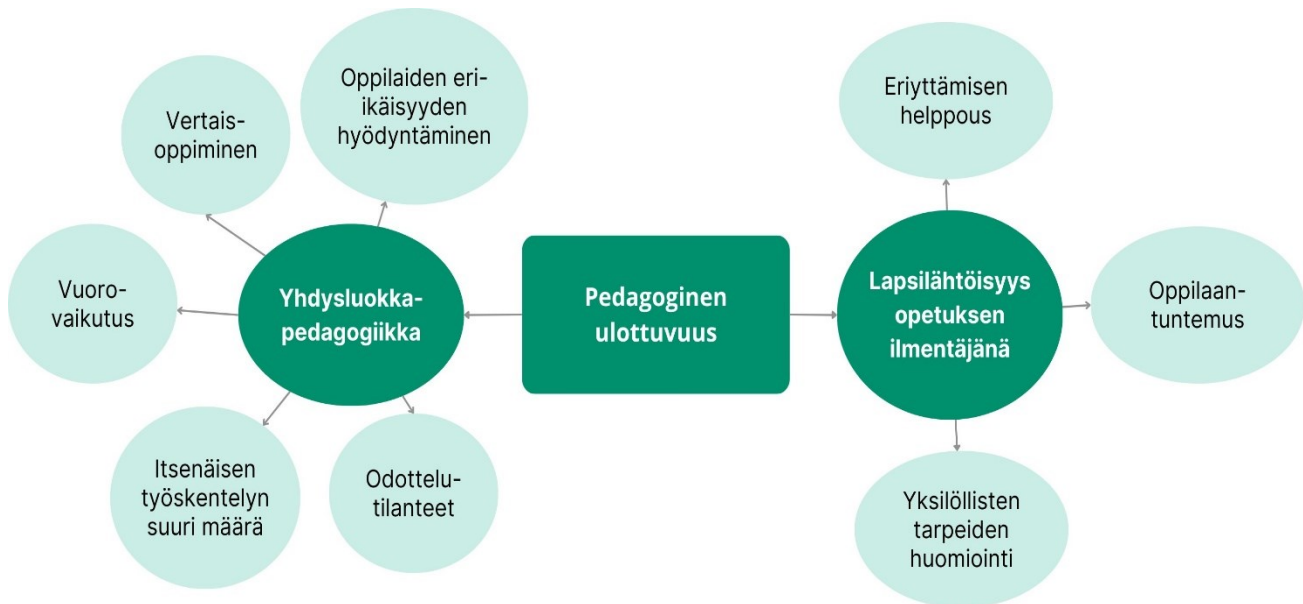
Merkillepantavaa on mielestäni se, että yhtä kertomusta vaille jokainen pienen koulun ilmapiiriä koskevista maininnoista aineistossa oli positiivisia. Turvallinen ja lämmin ilmapiiri nousi jollakin tavoin esiin yhteensä kymmenessä kertomuksessa. Negatiivisesti ilmapiiriin vaikuttavana tekijänä kuvattiin eräässä kertomuksessa tilannetta, kun opettajan ja oppilaan väliset kemiat eivät välttämättä kohtaa ja oppilaalle turvallisena aikuisena oleminen ei parhaalla mahdollisella tavalla toteudu:

*”Opettajia on vain muutama. jos kemiat eivät oppilaan ja opettajan välillä koh-  
taa, on melko yksin asian kanssa.” (B20)*

Laine (2005) mainitsee turvallisen oppimisilmapiirin edistävän oppilaiden sosiaalisia taitoja, mutta lisäksi myös minäkäsityksen ja itsetunnon kehittymistä (Laine 2005, 240–241). Pääosin pienen koulun ilmapiiri näyttäytyy aineistossani juuri turvallisena ja lämminhenkisenä, ja tukee siis kasvua ja oppimista kokonaisvaltaisesti. Tulokseni ovat linjassa Kilpeläisen (2010) tutkimuksen lisäksi myös useiden muiden pieniä kouluja käsittelevien tutkimusten kanssa. Esimerkiksi Rajaniemi (2016) on pro gradu -tutkielmassaan saanut samankaltaisia kokemuksia pienten koulujen ilmapiiristä ja myös yhteisöllisyydestä. Karlberg-Granlundin (2009) tutkimuksessa opettajat niin ikään kertoivat positiivisia kokemuksiaan pienten koulujen ilmapiiristä.

## 5.2 Pedagoginen ulottuvuus

Pedagogisen kasvuympäristön ulottuvuuden alle muodostin kaksi yläkategoriaa. Ensimmäinen niistä, yhdysluokkapedagogiikka, käsittelee pienillä kouluilla tyypillistä yhdysluokkaopetusta mahdollisuuksine ja haasteineen itsetunnon kehittymisen näkökulmasta. Toinen kategoria, yksilöllisyyden huomioiva opetus, sisältää opettajien maininnat pienen koulun pedagogiikkaa ilmentävästä opetuksesta, jossa pienen oppilasmäärän ja vahvan oppilaantuntemuksen kautta erilaisten oppijoiden yksilölliset tarpeet tulevat nähdyiksi ja jokaista pystytään tukemaan mahdollisimman hyvin.



Kuvio 3. Kasvu ympäristön pedagoginen ulottuvuus opettajien kertomuksissa

### 5.2.1 Yhdysluokkapedagogiikka

Yhdysluokkapedagogiikka mahdollisuuksine ja haasteineen oli aineistossa usein toistuva teema. Osa opettajista koki yhdysluokat kasvun ja oppimisen kannalta hyviksi ympäristöiksi, mutta osa myös päinvastoin. Erityisesti oppimisen haasteista kärsiville oppilaille yhdysluokat olivat opettajien kertomusten perusteella jopa haitallisia ympäristöjä etenkin silloin, kun luokassa ei ole saatavilla koulunkäynninohjaajan apukäsiä. Yhdysluokkien positiivisista teemoista taas korostuivat eri-ikäisten oppilaiden keskinäinen vuorovaikutus ja toisten auttamisen kulttuuri.

Pienen koulun yhdysluokkaopetus tarjoaa oppilaalle runsaasti tilaisuuksia vuorovaikutukseen ja yhteistyöhön eri-ikäisten oppilaiden kanssa. Kun useammasta luokka-asteesta koostuvat yhdysluokat ovat koulussa enemmän sääntö kuin poikkeus, oppilaille saavat jatkuvasti olla vuorovaikutuksessa eri-ikäisten kanssa ja toimia kukin vuorollaan toistensa ohjaajina. Korpinen (2010b, 93) mainitsee, että minäkäsityksen kehittymisen kannalta vuorovaikutus eri-ikäisten ihmisten kanssa on tärkeää – yksilö pystyy laajentaa käsitystään itsestään pohtimalla, miten on kehittynyt juuri omanlaisekseen ja millainen ehkä on tulevaisuudessa. Yksi vastaajista mainitsi



myös, että oppilaat pystyvät toimimaan ikään kuin toistensa opettajina silloin, kun opettaja itse on varattuna toisen luokan opetukseen tai hoitamassa muita velvollisuuksiaan.

*”Yhdysluokassa oppilaat suorastaan joutuvat huolehtimaan niin omista kuin välillä toistenkin asioista koulupäivän aikana. Parityöskentely ja toisten neuvominen sujuu hyvin, kun ope on varattu toisen luokan kanssa tai on puhelimesta hoitamassa jotain hallinnollista juttua (reksin ominaisuudessa).” (A3)*

Muutamista B-kehyskertomusversioon vastanneista kertomuksista nousi esiin myös haasteita yhdysluokkaopetukseen liittyen oppilaiden itsetunnon näkökulmasta. Moni opettajista koki yhdysluokkaopetuksesta johtuvan suuren itsenäisen työskentelyn määrän olevan haaste osalle oppilaista. Kun opettajalla on kaksi tai joissakin tapauksissa useampikin luokka-aste opetettavanaan, syntyy herkästi odottamistilanteita. Jos oppilaalla on oppimisessaan haasteita, odottelu ja itsenäinen työskentely eivät välttämättä edesauta häntä saamaan onnistumisen kokemuksia ja yksin tunnilla eteneminen ei aina onnistu. Jatkuva kokemus omasta epäonnistumisesta tai huomomuudesta taas vaikuttaa haitallisesti itsetunnon kehittymiseen (Keltikangas-Järvinen 2023).

*”Yhdysluokassa opiskeleva oppilaani ei saa aina sitä tukea oppimiseensa, jota juuri siinä hetkessä tarvitsisi, sillä samaan aikaan joudun opettamaan useita eri sisältöjä usealle eri luokka-asteelle.” (B21)*

Eräs opettaja kirjoitti kertomuksessaan esimerkin neljästä oppilaasta, joilla esiintyi käyttäytymisen ja oppimisen haasteita. Hän pohtii kertomuksessaan näiden oppilaiden sopivuutta pienen koulun yhdysluokkaan ja mainitsee, että näkisi heidän paikkansa olevan jossakin muualla juuri edellä mainituista yhdysluokkaopetuksen haasteista johtuen – odottelutilanteet haastavat oppimisen ja toiminnanohjauksen haasteista kärsivää oppilasta ihan eri tavalla. Näin opettaja pohtii yhdysluokan sopivuutta haasteista kärsiville oppilaille:

*”Näistä oppilaista kahden paikaksi ei minusta sovi yhdysluokka pienellä koululla. Oppitunneilla käydään usein kahden luokka-asteen oppiaineita ja odottelua ja itsenäistä työskentelyä on paljon. Tämä voi tuoda haasteita ja aiheuttaa tilanteita, joka ei tue itsetuntoa. En kyllä koe heidän paikakseen isoa koulua ja pienryhmääkään. Mutta koulun ja ryhmän koolla on väliä.” (B18)*

Tulosteni mukaan pienen koulun pedagogiikkaa ilmentävä yhdysluokkaopetus voi siis olla itsetunnon kehittymisen osalta haaste sellaisille oppilaille, joilla on oppimisessa tai muilla osa-

alueilla haasteita. Kuitenkin yhdysluokkapedagogiikan suhteen tuli myös paljon positiivisia mainintoja, joten ympäristö tarjoaa myös toisaalta etunsa monille oppilaille opettajien käsitysten mukaan. Yksilöllisten tarpeiden huomiointi, jota seuraavaksi pienen koulun kontekstissa käsittelen, nousee siis tärkeään rooliin, jotta jokainen oppilas pystyisi myös pienten koulujen yhdysluokkaympäristössä oppia ja kasvaa omaan tahtiinsa.

### 5.2.2 Lapsilähtöisyys opetuksen ilmentäjänä

Vähäinen oppilasmäärä ja syvä oppilaantuntemus ovat tekijöitä, jotka vaikuttavat pienen koulun psyykkisen ja sosiaalisen kasvuympäristön ohella vahvasti myös pienen koulun pedagogiikkaan. Vahvan oppilaantuntemuksen myötä jokaisen yksilölliset tarpeet ovat tiedossa ja opettaja sekä myös muut koulun aikuiset pystyvät kannustamaan ja tukemaan oppilaita näistä tarpeista käsin. Useat opettajat kokivat, että pienessä luokassa heillä on selvästi enemmän resursseja oppilaiden yksilöllisten tarpeiden huomioimiseen, kun oppilaita ei ole niin paljon. Opetuksen lapsilähtöisyys on vahvasti pienen koulun piirre aineistoni perusteella – peräti 13 A-kehyskertomukseen vastanneista 15 kertomuksesta sisälsi mainintoja opetuksen lapsilähtöisyydestä ja oppilaiden yksilöllisten tarpeiden tukemisesta.

*”Pienessä viitekehyksessä jokaisen voi ottaa huomioon yksilönä. Pienessä yksikössä myös tuntee oppilaat todella hyvin ja osaa tukea kaikkia yksilöllisesti. Opettajana huomaa ja pystyy huomioimaan oppilaisiin liittyviä asioita enemmän ja helpommin.” (A6)*

*”Pienessä luokassa pystyn paremmin huomioimaan oppilaan yksilönä. --- Näen että minulla on hänelle enemmän aikaa, kuin isossa yksikössä.” (A2)*

*”Opetus on lapsilähtöistä.” (A5)*

Opetuksen eriyttäminen on pedagoginen lähtökohta kaikelle opetukselle ja perustuu ennen kaikkea vahvaan oppilaantuntemukseen (Opetushallitus 2016a, 30). Eriyttäminen ilmentää konkreettisella tavalla opetuksen lapsilähtöisyyttä ja se mainittiin useissa aineistoni kertomuksissa osana pienen koulun pedagogista ympäristöä. Useiden tutkimukseeni osallistuneiden opettajien käsitysten mukaan eriyttäminen pienen koulun yhdysluokassa on vähäisen oppilasmäärän ansiosta helppoa.

*”Myös oppilaiden osaamisen eriyttäminen on helpompaa, kun heitä on vähemmän. Kun jokainen saa edetä omalla osaamistasollaan, vahvistuu hänen itsetunto sekä minäpystyvyys.” (A15)*

Kuten yksi opettaja edellä mainitsee, eriyttämisen ansiosta oppilas saa edetä omalla osaamistasollaan, ja sitä kautta saadut osaamisen kokemukset vaikuttavat suoraan positiivisesti itsetuntoon. Sen sijaan oppimisvaikeudet ja jatkuva tuen tarve vaikuttavat itsetuntoon sitä heikentävästi. Esimerkiksi lukivaikeudesta kärsivien lasten itsetuntoa ja minäpystyvyyttä tutkittaessa todettiin, että lukivaikeuteen liittyvillä haasteilla on merkittävä heikentävä vaikutus niistä molempiin. (Humphrey & Mullins 2002.) Eriyttämisen keinoina aineistossa mainittiin esimerkiksi erilaiset oppilaille yksilöllisesti valmistellut avustavat tehtävät sekä kotitehtävien eriyttäminen. Osa myös kertoi antavansa oppilaalle oppimateriaaleja ennakoon tutkittavaksi helpottaakseen hänen oppimistaan. Näin yksi opettajista kuvaa oppilaiden yksilöllisten tarpeiden huomioimista kertomuksessaan:

*”Koska opetusryhmä on pieni, olen pystynyt antamaan enemmän aikaa oppilaalle kuin pystyisin suuressa koulussa. Täten myös hänen esittämänsä kysymykset ja huomaamani haasteet hänen oppimisessaan tulevat huomioituiksi ja pystyn suunnitamaan opetustani juuri hänelle ja hänen persoonalleen sopivaksi.” (A1)*

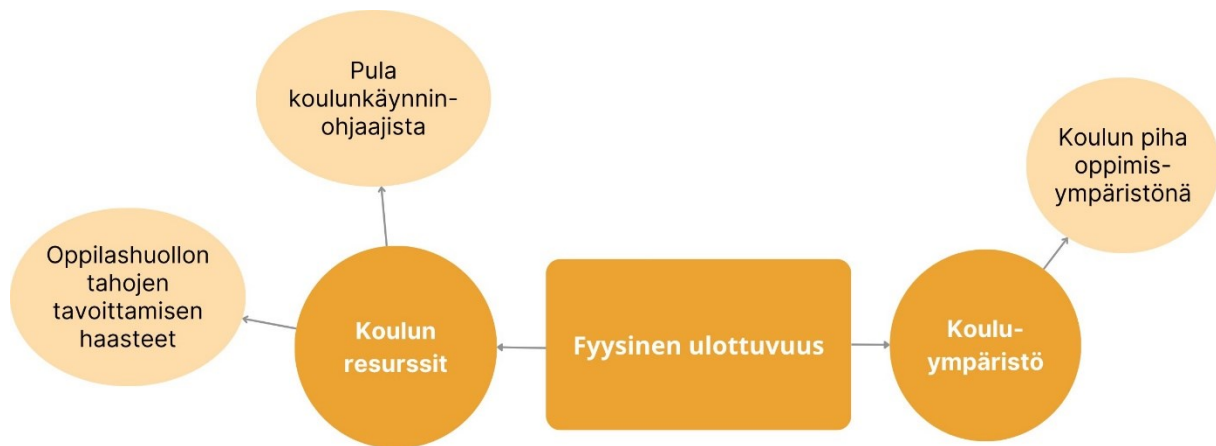
Kun opetus tai kasvatustapa on lapsilähtöistä, siinä huomioidaan lasten oikeudet kiinnostuksen kohteisiin, mielipiteisiin ja omiin käsityksiin. Perustana on ajatus siitä, että jokainen lapsi hyväksyytään sellaisena kuin hän on yksilöllisine tarpeineen, eikä hänestä pyritä muovaamaan standardien mukaista. (Brotherus, Hytönen & Krokfors 2002, 41–42.) Koivisto (2007, 124) siteeraa Pulkista (1994) kuvatessaan lapsilähtöistä ilmapiiriä hyväksyväksi, lämminhenkiseksi ja lapsen tarpeet huomioivaksi. Voisi siis todeta, että pienissä kouluissa vallitsee lapsilähtöinen ja yksilöllisyyden huomioiva opetusilmapiiri pitkälti sellaisena, kuin edellä olevat määritelmät sitä kuvaavat. Koiviston (2007) tutkimustuloksissa on näkyvissä yksilöllisyyden huomioivan toimintakulttuurin suuri merkitys itsetunnolle.

Samankaltaista tietoa pienten koulujen opetuksen lapsilähtöisyydestä löytyy myös muista tutkimuksista ja kirjallisuudesta. Kilpeläisen (2010, 121) tutkimuksessa opettajat kokivat sen pienten koulujen pedagogiseksi vahvuudeksi juuri yksilön tarpeista lähtevän opetuksen. Korpinen (2010b, 91) kuvaa pientä koulua oppilaskeskeiseksi yhteisöksi, jossa oppilas kokee olevansa keskeisessä asemassa ja tärkeä henkilö. Sitä kautta hänestä kasvaa itseään arvostava ja itsensä

hyväksyvä yksilö. Myös esimerkiksi Viljanen (1998) esittää pienen kyläkoulun olevan kasvatusratkaisuna ihanteellinen yksilöllisten opetusmenetelmien ja monipuolisen sosiaalisen kasvatuksen korostuessa.

### 5.3 Fyysinen ulottuvuus

Fyysinen kasvuympäristön ulottuvuus jäi opettajien kertomuksissa hyvin pienelle huomiolle. Yhtä lukuun ottamatta jokainen fyysistä ulottuvuutta koskevista maininnoista liittyi koulun resurssien puutteeseen.



Kuvio 4. Kasvuympäristön fyysinen ulottuvuus opettajien kertomuksissa

Resurssien vähyyden vuoksi luokkaan voi olla hankalaa saada koulunkäynninohjaajaa jakamaan opettajan kanssa vastuuta, ja tästä syystä opettajat kokevat, etteivät ehdi aina tukea jokaista oppilasta tasapuolisesti ja riittävästi. Kuitenkin myös kahdessa A-kehyskertomukseen vastanneessa kertomuksessa kirjoitettiin niin ikään koulunkäynninohjaajista, mutta niissä opettajat kokivat ohjaajan resurssia olevan pienessäkin koulussa saatavilla. Lisäksi yhdessä tarinassa mainittiin haastavaksi tavoittaa oppilashuollon tahoja. Lasken tämän myös kuuluvaksi koulun resurssihin ja sitä kautta fyysisen ulottuvuuden alle.

*”Ohjaaja resurssia on vähän, sitä tarvitaan myös ykköskakkosten yhdysluokassa. Tuntuu, etten välttämättä muista edes kaikkien muiden oppilaideni nimiä. Niin harvoin ehdin heitä huomioida, kun neljä oppilasta vie kaiken aikani.” (B18)*

*”Oppilashuollon tahoja on hankala tavoittaa (koulukuraattori, psykologi, terveydenhoitaja).” (B19)*

Fyysiseen kasvuympäristöön liittyen yhdessä kertomuksessa mainittiin lisäksi koulun pihan ja välituntien hyödyntäminen koulupäivien aikana. Suurin osa suomalaisista pienistä kouluista sijaitsee pienemmillä kylillä ja maaseutu ympäristössä (mm. Peltonen 2002), ja tällöin koulun lähiympäristö on usein luonnonläheinen ja monipuolinen. Tällainen piha toimii mielenkiintoisena leikkiympäristönä välitunneilla ja tarjoaa paljon virikkeitä (Kyttä 2003, 104). Opettaja kuvasi kertomuksessaan, että koulun pihaa käytetään sisätilojen tapaan oppimisympäristönä:

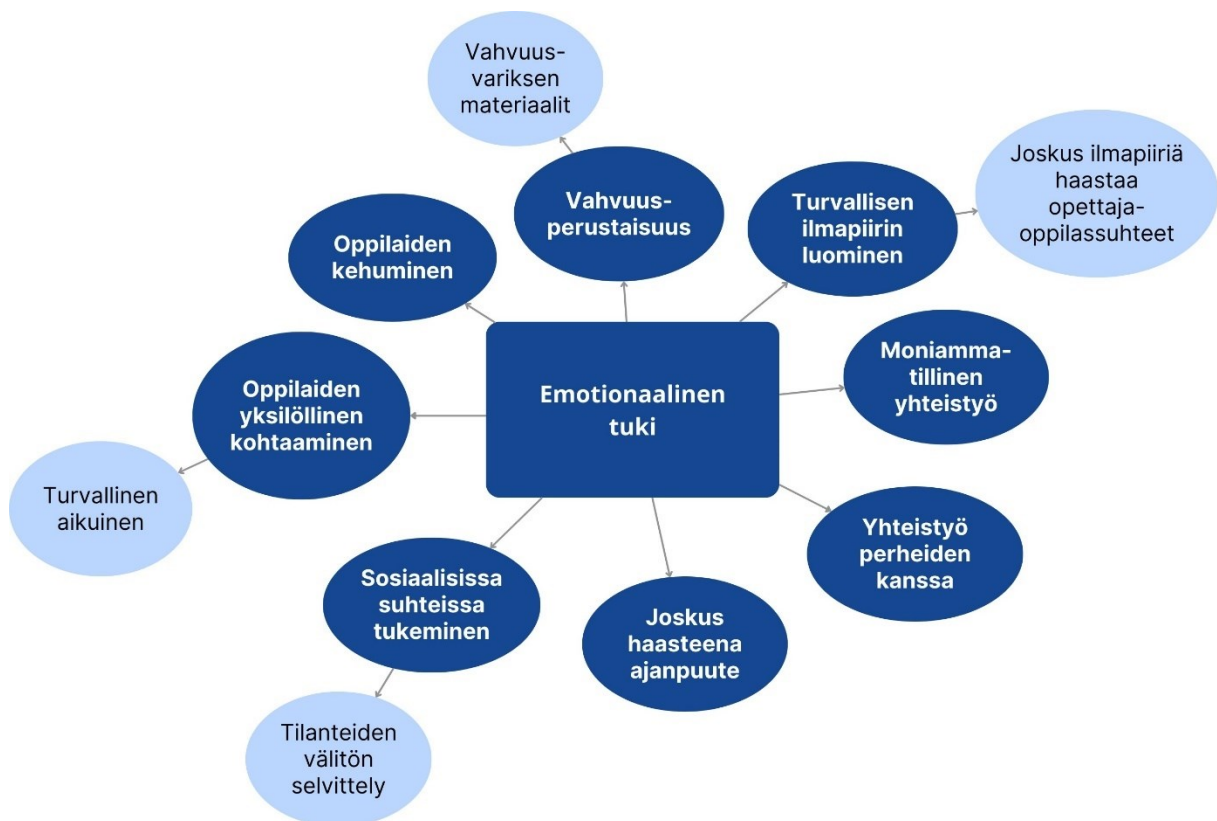
*”Viikon aikana käytimme paljon aikaa leikkiin sekä ulkona että sisällä. Pienessä koulussa välitunnit voivat olla juuri sen mittaisia, mikä palvelee oppilaita parhaiten. Välitunnit ovat meillä osa oppimisympäristöä, sillä välitunneilla leikitään yhdessä.” (A8)*

Kaiken kaikkiaan fyysinen kasvu ympäristön ulottuvuus jäi vastauksissa hyvin vähälle huomiolle. Koska tutkielmassani käsitellään itsetuntoa ja sen tukemista, psyykinen ja sosiaalinen sekä pedagoginen ulottuvuus painottuvat fyysisen ympäristön jäädessä taka-alalle. Pohdin hie-  
man fyysisen ulottuvuuden pientä roolia luvussa 7.

## 6 Opettajat itsetunnon tukijoina

### 6.1 Emotionaalinen tuki

Hamren, Piantan ja kumppaneiden (2013) kolmivaiheisessa mallissa emotionaalinen tuki on yksi suotuisan luokkahuonevuorovaikutuksen osatekijöistä. Emotionaalisen tuen osa-alue käsittää muun muassa luokassa vallitsevan ilmapiirin ja oppilaiden tukemisen sosiaalisessa ja emotionaalisisessa toiminnassa. Keskeistä on myös opettajan herkkyys lapsen tarpeille ja aloitteille sekä niihin vastaaminen. (Hamre & Pianta ym. 2013, 466; Hamre & Pianta 2001) Käsitelen tässä luvussa emotionaaliseen tukeen liittyviä asioita, joita opettajat mainitsivat kertomuksissaan oppilaiden itsetunnon tukemisen yhteydessä.



Kuvio 5. Emotionaalinen tuki itsetunnon tukemisessa

Opettajan antamaan emotionaaliseen tukeen liittyy itsemääräämisteorian ajatus siitä, että lapsen oppimismotivaatioon ja kasvuun vaikuttavat autonomiassa tukeminen ja se, että häntä autetaan

saavuttamaan kokemuksia omasta pätevydestään (Hamre, Pianta ym. 2013, 466). Moni opettajista mainitsi, että käyttää oppilaiden kehumista ja vahvuusperustaista lähestymistapaa keinona tukemaan oppilaiden itsetuntoa. He myös kannustavat oppilaita itse etsimään vahvuuksia itsestään sekä luokkakavereistaan. Kehujen ja vahvuuksiin keskittymisen kautta oppilas helpommin huomaa onnistumisensa ja osaamisensa. Yksi opettajista mainitsi käyttävänsä tukena myös Vahvuusvariksen materiaaleja. Kehujen ja positiivisen palautteen antaminen sekä vahvuuksiin keskittyminen esiintyivät teemana yhteensä yhdeksässä kertomuksessa.

*”Etsin oppilaasta vahvuuksia. Kannustan myös miettimään ja löytämään niitä itsessään sekä luokkakaverissa. Yhdessä kehumme joitakin ja mietimme vahvuuksia.”* (A14)

*”Oppilas oli aikaisemmin hiljainen ja ujo, epävarma itsestään, mutta onnistumisten ja positiivisen palautteen-niin oppilastovereilta kuin opettajalta-ansiosta, hän on saanut valoa olemukseensa ja selvästi luottaa itseensä jo enemmän.”* (A1)

Eräs opettajista kuitenkin myös koki, ettei pienen koulun opettajana ole juurikaan aikaa aidosti pysähtyä oppilaiden kanssa ja kehua heitä:

*”Olisi kiva jos joskus ehtisi rupertella oppilaiden kanssa ja aidosti kehua heitä.”* (B18)

Useaan kertaan eri kertomuksissa teemana toistui oppilaan kohtaaminen yksilönä. Opettajat pitivät itsetunnon kehittymiselle tärkeänä, että lapset kohdataan yksilöinä ja heille annetaan aikaa jokaisena koulupäivänä. Kertomukset sisälsivät mainintoja pienistä arkisista hetkistä, jolloin opettaja esimerkiksi välitunneilla tai kouluun tullessa pysähtyy kuuntelemaan oppilaan kuulumisia tai antaa hänelle jonkin pienen kehun. Yksi opettajista painotti myös keskusteluyhteyden merkitystä. Oppilaalla on mahdollisuus jakaa ajatuksiaan turvalliselle aikuiselle ja saada kokemuksia kuulluksi tulemisesta. Kun koulussa on tuttu aikuinen, jonka antamaan tukeen oppilas voi aina luottaa, kasvattaa se hänen itsevarmuuttaan ja rohkaisee kokeilemaan uusia asioita (Hamre, Pianta ym. 2013, 466).

*”Pystyn ottamaan hänen kanssaan lyhyitä hetkiä välitunnin alussa ja lopussa. --  
- Ulkona näen hänet välituntivalvonnassa ja ehdin kysäistä mitä kuuluu ja kannustaa häntä touhuissaan.”* (A2)

*”Oppilas on ollut sairaana edellisen viikon. Aamulla luokkaan tullessani sanon hänelle, että kiva kun pääsit taas kouluun. Toivottavasti jaksat taas opiskella.”*

(A3)

Kohtaamiset ja ajan antaminen oppilaalle itsetunnon tukemisen keinoina esiintyivät yhteensä yhdeksässä kertomuksessa. Kahdenkeskisten, lyhyiden kohtaamisten tärkeydestä kaikki aiheesta kirjoittaneet opettajat olivat samaa mieltä, vaikkakin yksi heistä kertoi niiden järjestämisen olevan pienessä koulussa haastavaa ajan puutteen vuoksi.

*”Pystyin aidosti kohtaamaan oppilaani joka päivä, vieläpä useampaan otteeseen.”* (A8)

*”Minulla on aikaa kuunnella oppilasta ja tutustua häneen ihmisenä. Uskon ja olen huomannut, että lapselle on tärkeää tulla kuulluksi omana itsenään.”* (A9)

*”Voin olla tukena ja apuna, tuttu aikuinen, jonka puoleen on helppo kääntyä.”* (A1)

Kaverisuhteet ovat merkittävä osa lapsen itsetunnon rakentumista. Lapsella on tarve tulla sosiaalisesti hyväksytyksi ja mikäli hän kokee ulkopuolisuuden tunnetta tai hyväksynnän puutetta, vaikuttaa se itsetuntoon heikentävästi. (Miller & Moran 2012, 23.) Moni opettaja piti tärkeänä, että jokaiselle löytyisi koulussa ystävä. Aineistossa oli useita mainintoja pienen koulun yhteisöllisyydestä ja oppilaiden välisistä läheisistä kaverisuhteista, mutta vain kaksi opettajaa mainitsi kaverisuhteissa tukemisen itsetunnon tukemisen keinona. Opettajat kertoivat kannustavansa itsetunnon haasteista kärsivää oppilasta yhteisiin leikkeihin toisten kanssa ja myös osallistumaan koulun ulkopuoliseen toimintaan. Yksi vastaajista koki ristiriitaisena sen, ettei pysty opettajana toimimaan yksinäiselle oppilaalle ystävän roolissa.

*”Yritän kannustaa lasta osallistumaan yhteisiin leikkeihin ja kannustan häntä osallistumaan myös koulun ulkopuoliseen toimintaan.”* (B17)

*”Minun on vaikea muuttua todelliseksi ystäväksi, vaikka haluaisin.”* (B22)

Sosiaalisissa suhteissa tukemiseen kuuluu myös mahdollisten riitatilanteiden ja kiusaamistapausten selvittely. Kolmessa kertomuksessa kirjoitettiin oppilaiden välisistä riidoista ja niiden selvittelystä itsetunnon tukemisen keinona. Molemmissa yhteistä oli se, että tilanteet käydään läpi heti niiden tapahduttua, jotta tapahtumat ovat tuoreessa muistissa ja niiden selvittely on helpompaa. Keltikangas-Järvinen (2023, 256) kuvaa koulukiusaamista oppilaan itsetunnolle



vakavimmaksi vaaraksi, joka voi koulussa tulla vastaan. Opettajien mainitsema välitön asioihin puuttuminen on siis perustellusti yksi keino vahvan itsetunnon tukemisessa.

*”Riita- ja kiusaamistilanteet selvitetään välittömästi. Verso-sovittelu on käytössä.” (A5)*

*”Välitunnilla tuli oppilaille riitaa, ja välituntivalvontavuorossa ollut henkilö toimitti oppilaat ”reksin huoneeseen” kertomaan tapahtumasta. Oppilaat tulivat ja selvittivät tilanteen omista näkökulmistaan. Oppilaat totesivat keskenään, että riita oli ihan tyhmä. ”Meinasin jo ihan motatakin!” tuumasi toinen. Kun keskusteluvuoro oli molemmilla ja tilanne oli jo ehtinyt rauhoittua, oppilaat saivat asian sovittua. Tuon enempiä ei tilanteiden selvittelyyn yleensä vaaditakaan, kun ne hoidetaan heti tapahtuttuaan.” (A3)*

Kodin ja koulun yhteistyö on merkittävä osa oppilaan tukemista, myös itsetunnon osalta. Jo aiemmin oppilaantuntemukseen liittyen käsittelin tiiviitä suhteita pienen koulun opettajien ja perheiden kanssa, mutta toimiva kodin ja koulun yhteistyö on opettajien kertomuksissa myös itsetunnon tukemisen apuna. Joskus avuksi oppilaiden haasteiden ratkaisemiseen tarvitaan myös muita ammattilaisia. Moniammatillisen yhteistyön mainitsi kertomuksissaan kaksi opettajaa, joista toinen koki, että oppilashuollon tahot ovat pienellä koululla huonosti tavoitettavissa. Opettajat kirjoittivat ohjaavansa oppilaita esimerkiksi keskustelemaan koulukuraattorin kanssa tarpeen tullen.

*”Kun luokalla on vähemmän oppilaita, oppilaisiin itseen ja heidän perheeseen pystyy muodostamaan tiiviimmän vuorovaikutuksen. Tämä helpottaa taas paljon oppilaan itsetunnon kehityksen kannalta, kun vahvistetaan oppilaan kehitystä ja itsetuntoa niin koulussa kuin kotona.” (A15)*

*”Ohjaan myös kuraattorille.” (B23)*

Moni opettajista lähestyi itsetunnon tukemista heikon itsetunnon omaavan oppilaan tukemisesta käsin. Eräässä kertomuksessa opettaja kuitenkin pohti asiaa myös lapsen luonnollisen kasvun ja kehityksen kautta laajentaen tarkastelunsa konkreettisten tukitoimien ulkopuolelle. Koulun tehtävä on osaltaan tukea lapsen kehitystä ja hyvinvointia (Opetushallitus 2016a, 18), ja tässä suhteessa opettajan antama vahva emotionaalinen tuki on tärkeää. Se luo kouluun turvallisen ilmapiirin, joka mahdollistaa kunkin oppilaan elämän ja kasvun mukana tapahtuvan itsetunnon

kehittymisen jokaisen omista lähtökohdista käsin. Näin opettaja pohti tarinassaan keskiössä olevan oppilaan itsetunnon kehittymistä:

*”Ajattelen hänen operoivan kahden maailman rajalla: isomman, murrosikäisen, nuoreen aikuisuuteen kurkottelevan ja toisaalta turvallisen lapsuuden maisemaan kaipaavan tai niin että identiteetissä on päällekkäin tai sisäkkäin tunteita molemmista.*

*Tunteita, ei käsitteitä tai johdonmukaisia ajatuksia, vaan vaikutelmia ja heittäytymistä. Molemmissa voi olla, mitä on.*

*Kysymys ei ole heikosta itsetunnosta, vaan nimenomaan itsetunnon kehittämisestä. Sellaisesta kehityksestä, joka on luonnollista ja aikaa ja ponnistelua vaativaa.” (A11)*

Ennen kaikkea opettajien kertomuksia sävytti se, että heillä on aidosti halu auttaa oppilaitaan ja tukea heitä itsetunnon haasteissa. Oppilaantuntemus, joka oli aineiston kantavana teemana lähes jokaiseen kuvauskategoriaan liittyen, esiintyi kertomuksissa myös itsetunnon tukemisen ja emotionaalisen tuen merkittävänä mahdollistajana. Oppilaantuntemus myös vaikuttaa myönteisesti luokan ja koko koulun ilmapiiriin lisäten turvallisuuden kokemusta (Kilpeläinen 2010).

*”Minä tunnen oppilaani ja pystyn antamaan hänelle hänen kaipaamansa huomion.” (A9)*

*”Pienellä koululla voi monen oppilaan huoleen ja ongelmaan tarttua kovin helposti.” (A4)*

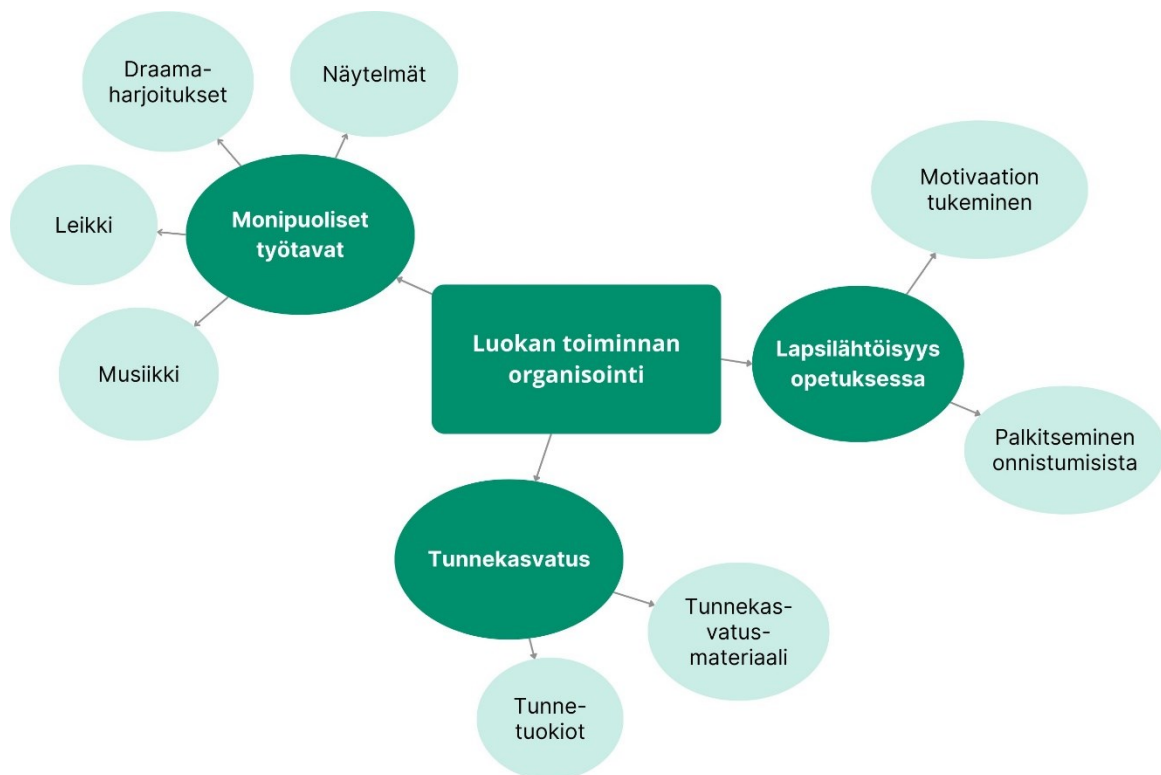
Yksi itsetunnon tukemiseen ja myös ilmapiiriin negatiivisesti vaikuttava maininta koski opettajien ja oppilaan välistä suhdetta – kertomuksessa pohdittiin, ettei kukaan pienen koulun muutamasta opettajasta ole välttämättä sellainen, jonka oppilas tarvitsisi tuekseen. Kaiken kaikkiaan opettajat kuitenkin kokivat pystyvänsä auttamaan oppilaitaan ja tuntevansa heidät hyvin.

*”Kiva huomata, että turhat huonot puheet ovat jääneet pois. Ehkä niitä tulee, mutta kun jokainen sattuu olemaan juuri riittävän hyvä.” (A13)*

Edellä oleviin lauseisiin eräs opettaja lopettaa kertomuksensa. Kiteytys ilmentää hyvin itsetuntoa tukevaa kasvuympäristöä ja turvallista ilmapiiriä – koulussa vallitsee ilmapiiri, jossa jokainen on riittävän hyvä juuri sellaisena kuin on.

## 6.2 Luokan toiminnan organisointi

Suotuisan luokkahuonevuorovaikutuksen mallin toinen osa-alue, luokan toiminnan organisointi, käsittää esimerkiksi erilaiset toistuvat rutiinit, luokan säännöt sekä rajojen asettamisen. Näiden lisäksi yhtä lailla tärkeitä luokkahuoneen organisointiin liittyviä asioita ovat myös oppilaiden motivaation ja itseohjautuvuuden tukeminen. (Hamre, Pianta ym. 2013, 466; Hamre & Pianta 2005.). Motivoitunut lapsi saa koulussa onnistumisen kokemuksia ja kehittää niiden kautta pystyvyyden tunnettaan ja itsetuntoaan, mikä taas motivoi häntä entisestään. Myös epäonnistuminen vaikuttaa oppilaan käsityksiin itsestään ja heikentää motivaatiota. (Miller & Moran 2012, 108–111.) Motivaation ja itseohjautuvuuden merkitys itsetunnolle näkyy myös itseohjautuvuusteoriassa ja psykologisten perustarpeiden tyydyttämisessä (Ryan & Deci 2017).



Kuvio 6. Luokan toiminnan organisointi itsetunnon tukemisessa

Tunnekasvatuksen mainitsi itsetunnon tukemisen keinona vastauksissaan kaksi opettajaa. Tunnetaitojen merkitys lapselle on valtava – ne antavat lapselle työkaluja tunteiden käsittelyyn ja itsestään ja ajatuksistaan kertomiseen, ja sitä kautta esimerkiksi positiivisten sosiaalisten suh-

teiden kehittämiseen (Erkko & Hannukkala 2013). Toinen tunnekasvatuksen maininneista opettajista kertoi pitävänsä oppilailleen tunnetuokioita ja käyttävänsä esimerkiksi tunnetaitokortteja apunaan. Toinen opettajista taas kirjoitti yleisesti tunteista keskustelemisen tärkeydestä.

*”Perjantaina meillä on ”tunnetuokio”. Jokainen oppilas valitsee Mahti-korteista itselleen sopivan. Tämä kertainen kysymys on: Millä mielellä lähdet viettämään viikonloppua?” (A3)*

Eryityisesti vaihtelevien ja monipuolisten työtapojen hyödyntäminen itseohjautuvuuden ja motivaation tukemisen näkökulmasta korostui vastauksissa. Monipuolisten työtapojen painottaminen näkyi tärkeänä osana myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita. Ne tukevat eriikäisten oppilaiden luovaa toimintaa, tuovat onnistumisen kokemuksia ja oppimisen iloa. Toiminnallisuus ja kokemuksellisuus vahvistavat oppilaiden motivaatiota ja itseohjautuvuutta. (Opetushallitus 2016a, 30.) Kertomuksissa mainittiin useita erilaisia työtapoja, joita opettajat kertoivat hyödyntävänsä opetuksessa ja itsetunnon tukemisessa. Leikillisuus mainittiin kahdessa kertomuksessa ja sen lisäksi yksi opettajista kertoi tekevänsä oppilaidensa kanssa draamaharjoituksia. Myös koulun joulujuhlan valmistelu nousi vahvasti esiin eräässä kertomuksessa, ja opettaja koki sen tukevan oppilaiden kasvua. Näytelmiä harjoitellessaan lapsi saa koetella rajojaan, heittäytyä tekemiseen ja ilmaista itseään turvallisessa ympäristössä. Musiikin ja liikkumisen kautta oppiminen olivat niin ikään esillä eräässä kertomuksessa.

*”Alkuviikosta teimme yhdessä draamaharjoituksia --- .”(A8)*

*”Pikkukoulun joulujuhlien valmistelu tukee ihmiseksi, omaksi itsekseen tuleamista. Koetellaan rajoja, turvallisesti, innokkaasti, välillä torjuen, välillä innostuen.” (A11)*

*”Laulun jälkeen ope menee oppilaan tilalle ja soittaa samaa, jotta oppilaat (5.lk) voivat tehdä erilaisia pyramideja musan kanssa.” (A13)*

Työtapojen valinnassa opettajat halusivat siis painottaa lapsilähtöisyyttä ja valita tehtäviä, jotka lähtevät lasten kiinnostuksesta käsin. Eräs opettaja kirjoitti myös oppilaiden palkitsemisesta, kun jokin tavoite on saavutettu tai koulunkäynti on sujunut hyvin. Myös palkitseminen hyvin sujuneista viikoista toteuttaa lapsilähtöisyyttä ja kasvattaa motivaatiota, kun palkinto on yhteistuumin luokan toiveiden mukaan valittu:

*”--- mennyt viikko onnistui kaikilta hyvin. Koko luokan leipomispäivä on siis jälleen lähempänä! (Tavoite pitää leipomis-/mittaamis-/herkuttelupäivä, kun hyviä viikkoja on kertynyt. Tavoite on, että tammikuun lopussa leivotaan.” (A3)*

Opettajien kertomuksissa monipuoliset ja lapsilähtöiset, motivaatiota ja itseohjautuvuutta tukevat työskentelytavat olivat siis edustettuina. Sen sijaan kertomuksissa ei mainittu lainkaan luokahuoneen organisointiin liittyviä rutiineja, rajoja tai sääntöjä. Työtapojen monipuolisuuteen liittyvät tulokset ovat linjassa esimerkiksi Kilpeläisen (2010) tutkimuksen kanssa, jonka mukaan pienten koulujen opetuksessa hyödynnetään monipuolisesti oppilaskeskeisiä ja toiminnallisia työtapoja sekä eri-ikäisten oppilaiden yhteistoimintaa.

### 6.3 Opetuksen laatu

Kolmantena osa-alueena suotuisan luokahuonevuorovaikutuksen mallissa on opetuksen laatu, jota joissakin tutkimuksissa nimitetään myös ohjaukselliseksi tueksi. Tehokas opetus on konkreettista ja selkeää sekä huomioi kunkin oppilaan yksilölliset tarpeet. Merkittävää on myös oppimista tukeva ja oppilaille yksilöllisesti suunnattu palaute. (Hamre & Pianta ym. 2013, 466–467; Pakarinen, Lerkkanen & Poikkeus 2012, 5.) Käsittelen tässä alaluvussa erilaisia opetuksen laatuun liittyviä keinoja, joiden kautta opettajat tukevat lasten itsetunnon kehittymistä.



Kuvio 7. Opetuksen laatu itsetunnon tukemisessa

Suurimpana teemana aineistossa oli näkyvissä opetuksen eriyttäminen vastaamaan oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin. Kertomukset sisälsivät useita erilaisia eriyttämisen keinoja, joista eniten mainintoja sai oppimistehtävien eriyttäminen – opettajat valmistelevat oppilaille oikean tasoisia tehtäviä, jotka tarjoavat juuri sopivasti haasteita olematta kuitenkaan liian vaikeita. Lisäksi kotitehtävien eriyttäminen esiintyi yhdessä kertomuksessa. Jos kotitehtävät ovat esimerkiksi olleet oppilaalle liian vaikeita, on huoltajien kanssa sovittu, että siitä kirjoitetaan kirjaan maininta ja läksyt voidaan jättää tekemättä. Opettajat kokivat itsetunnon ja minäpystyvyyden vahvistamisessa tärkeäksi, että kukin saa edetä omalla osaamistasollaan. Opetussuunnitelman perusteissa (2016) mainitaan niin ikään, että oppimisen rauhan, motivaation ja tuen tarpeiden ehkäisyn ohella itsetunnon tukeminen on eriyttämisen merkittävä tehtävä (Opetushallitus 2016a, 30).

*”--- pystyn suuntaamaan opetustani juuri hänelle ja hänen persoonalleen sopivaksi.” (A1)*

*”Annan hänelle pieniä ylimääräisiä avustavia tehtäviä ---” (A2)*

*”Valmistelin oppilaalleni sellaisia tehtäviä, joissa hän voi haastaa itseään epäonnistumatta.” (A8)*

Tukiopetus sai aineistossa kolme mainintaa. Yhden opettajan kertomuksessa sitä käytettiin satunnaisesti apuna esimerkiksi kotitehtävien tekemisessä tai yleisesti oppisisältöjen kertaamisessa, jos niiden kanssa on ollut haasteita. Toinen kertoi pitävänsä tukiopestusta säännöllisenä tukikeinona tiettyjen oppilaiden kanssa, ja yksi opettaja kertoi myös hyödyntävänsä ennakoivaa tukiopestusta käymällä oppilaan kanssa tulevia sisältöjä etukäteen läpi. Oppilaantuntemuksen ansiosta opettaja koki tietävänsä, että tämä järjestely helpottaa tukea tarvitsevaa oppilasta.

*”Sovitaan yhdessä perheen kanssa, että molemmat tytöt jäävät perjantaisin tukiopestukseen. Pelaamme matikkapelejä. Käytämme välineitä. Puhumme paljon. Teemme kirjantehtäviä.” (A10)*

*”Tiedän, että hänestä on mukavaa, kun tietää uudesta opiskeltavasta asiasta ainakin vähän etukäteen.” (A3)*

Aiemmin emotionaalisen tuen yhteydessä kirjoitin opettajien kertomasta yleisestä vahvuuksien huomioimisesta koulupäivien aikana. Myös opetukseen liittyen painottui samankaltainen teema – opettajat mainitsivat useaan kertaan positiivisen palautteen antamisen ja osaamisen huomaimisen merkityksen oppitunneilla. Yhteensä kahdeksassa kertomuksessa kirjoitettiin vahvan itsetunnon kehittymisen kannalta olevan tärkeää, että oppitunneilla huomioidaan ne osa-alueet, jotka oppilas jo osaa eikä keskitytä niihin, jotka tuottavat vielä haasteita. Tärkeää itsetunnon kannalta on myös se, että oppilas itse tietää oman osaamisensa ja pystyy huomioimaan vahvuuksiaan oppisisällöissä:

*”Vähä kerrassaan alan löytää niitä asioita, joita Maija osaa. Huomaan, että osaaminen on häilyväistä. Välillä Maija muistaa ja osaa, toisinaan sama asia ei enää luonnistu.*

*Nyt Maija on nelosella. Matematiikka on edelleen työlästä. Muutokset ovat olleet kuitenkin isoja. Maija tietää, mitä asioita hän osaa.” (A10)*

*”--- jokainen on jossain matematiikan alueella vahva ---” (A13)*

Palautteen antamisessa oppitunneilla yksi opettajista koki oleellisena, että se kohdistetaan oppilaalle yksilöllisesti ja suunnataan juuri opittuun asiaan yleisen kehu sijasta:

*”--- oletpa kehittynyt tässä asiassa hienosti, olet selvästi nähnyt paljon vaivaa kun olet harjoitellut tätä viime kerrasta” --- kohdistettu ns. aidosti oikein, eikä vaan yleisellä tasolla, kuten ”hienosti tehty”. (A12)*

Opettajat kokivat, että pystyvät myös erilaisten ryhmittelyiden kautta tukemaan oppilaita tehokkaasti. Vaikka pienellä koululla luokkakoot ovat usein pieniä jo itsessään, mainitsi kolme opettajaa käyttävänsä ryhmiin jakamista opetuksen keinona. Opettajat kertoivat hyödyntävänsä oppilaiden ryhmittelyä erityisesti silloin, jos luokkaan on saatavilla koulunkäynninohjaaja. Kun samaa oppilasmäärää kohden on käytettävissä useampi aikuinen, saa oppilas tehokkaampaa tukea oppimisen haasteisiin ja itsetunnon tukeminenkin on helpompaa. Näin eräs opettaja kirjoitti oppilaiden ryhmittelystä:

*”Ohjaajien avulla pystymme jakamaan oppilaita vieläkin pienempiin ryhmiin, jolloin oppilaita on tunnista riippuen 2-8/aikuinen. Koen, että pienellä koululla/pienillä ryhmäkoko-panoilla on todella suuri vaikutus siihen, miten opettaja pystyy tukemaan lapsen itsetuntoa. Koen, että se oppilasmäärä/aikuinen on aikalailla suoraan verrannollinen oppilasta kohti käytettävissä olevaan aikaan.”*

(A12)

Opettajat kirjoittivat opetuksen laatuun liittyvistä asioista pääosin positiivisessa valossa ja kokivat erilaisten pedagogisten ratkaisujen tekemisen mahdolliseksi vahvan oppilaantuntemuksen ansiosta. Ainoat negatiiviset maininnat koskivat ohjaajaresurssin puutetta, jota käsittelin aiemmin luvussa 5.3, sekä yhdysluokkapedagogiikasta johtuvia tilanteita, kun yhden opettajan käsiparit eivät riitä hänen joutuessa olemaan samaan aikaan vastuussa useammasta luokka-asteesta. Näitä asioita pohdittiin yhteensä neljässä eri B-kehyskertomukseen vastanneessa kertomuksessa.



## 7 Johtopäätökset

Tutkimukseni tulosten mukaan opettajat käsittävät pienen koulun pääosin hyvin suotuisana ympäristönä itsetunnon kehittymiselle. Opettajien käsityksissä myös oppilaiden itsetunnon tukeminen mahdollistuu pienessä koulussa hyvin. Tutkimukseni eläytymismenetelmäaineistossa kertomukset jakautuivat siten, että suurin osa niistä vastasi kehyskertomukseen A, johon olin muotoillut tapahtumista itsetunnon kehittymisen ja tukemisen mahdollisuuksien kannalta positiivisen version. Vaikka eläytymismenetelmällä kerätyt tarinat eivät ole täysiä totuuksia todellisuudesta (esim. Eskola, Virtanen & Wallin 2018), koen, että positiiviset käsitykset ilmiöstä ehkä ohjaavat vastaajaa kirjoittamaan myös kertomuksensa positiivisesta perspektiivistä. Siten vastausten jakautuminen kehyskertomusversioiden kesken voi myös osaltaan ilmentää opettajien käsityksiä. Myös kertomusten sisältö tukee tätä – pienten koulujen kasvuympäristöön liitettiin merkittävästi enemmän positiivisia seikkoja negatiivisten mainintojen ollessa vain satunnaisia ja esiintyen ainoastaan kehyskertomukseen B vastanneissa kertomuksissa.

Opettajien mainitsemat pienen koulun kasvuympäristöön liittyvät tekijät ovat merkittäviä myös aiemman tutkimustiedon näkökulmasta. Pienen koulun sosiaalista kasvuympäristöä kuvaavat vahva yhteisöllisyys, yhdessä tekemisen kulttuuri sekä turvallinen ilmapiiri, jossa jokaisella on tilaa olla oma itsensä. Yhteisöön kuuluminen ja sosiaaliset suhteet ovatkin itsetunnon kannalta merkittäviä. Itsetunto heijastaa yksilön kokemusta hyväksytyksi tulemisesta: jos ihminen tuntee, etteivät toiset hyväksy häntä, aiheuttaa se itsetunnon heikkenemistä (Miller & Moran 2012, 23). Myös itsemääräämisteorian mukaan yhteenkuuluvuuden tarpeen täyttymisellä on yhteys itsetunnon tasoon ja kehittymiseen (esim. Ryan & Deci 2002). Identiteettiään ja minäkäsitystään rakentaessaan yksilö haluaa tuntea yhteyttä toisten kanssa ja tuntea olevansa merkityksellinen (Pietarinen & Rantala 2002, 232). Sosiaalisilla suhteilla on lisäksi todettu olevan yhteys kouluun kiinnittymiseen ja siellä viihtymiseen (Goldschmidt 2008; Buhs & Ladd 2001).

Yllätyin hieman siitä, miten vähän esimerkiksi koulukiusaaminen sai tilaa tuloksissa – opettajat eivät raportoineen varsinaisia kiusaamistilanteita kertomuksissaan lainkaan, vaan kaikki aihetta koskeva sisältö oli pintapuolisempaa mainintaa mahdolliseen kiusaamiseen puuttumisesta. Sen sijaan huomattavasti enemmän painottuivat eri-ikäisten oppilaiden yhdessä tekeminen ja läheiset kaverisuhteet. Pienten koulujen yhteisöllisyys onkin tutkimusten perusteella poikkeuksellisen vahvaa. Esimerkiksi Autti ja Hyry-Beihammer (2014, 253–254) toteavat, että oppilaiden välituntitoiminta eroaa merkittävästi isoilla ja pienillä kouluilla. Suuremman kaupunkikoulun

pihalla näkyy usein tiiviitä oppilasryhmiä, jotka muodostuvat iän ja sukupuolen samankaltaisuuksiin perustuen. Pienten koulujen välitunneilla sen sijaan on tyypillisesti käynnissä kaikkien oppilaiden yhteinen leikki tai peli. He tulkitsevat, että luokkarajat rikkovalla yhdysluokkaopetuksella on vaikutusta myös välituntitoimintaan. Kuorelahti, Lappalainen ja Viitala (2012) kirjoittavat, että osallisuus ja kuuluminen yhteisöön ovat lapsen itsearvostukselle merkittäviä asioita. Osallisuuteen kuuluu aina lapsen yksilöllisyyden kunnioittaminen, mutta tärkeää on myös yhteisöllisyys ja vuorovaikutus aikuisten kanssa. Sosiaalinen osallisuus taas liittyy lasten väliin keskinäisiin suhteisiin eli lapsella on ystäviä ja hän kokee tulevansa hyväksytyksi ryhmässä. (Kuorelahti, Lappalainen & Viitala 2012.)

Manninen (2018, 44) toteaa, että viime vuosina sekä suomalaisessa koulutuspolitiikassa että tutkimuskirjallisuudessa kansainvälisestäkin on nostettu esiin tarve lasten ja nuorten sosiaalisten, emotionaalisten sekä yhteistyö- ja vuorovaikutustaitojen kehittämiseen. Näen, että opettajien käsityksissä pienen koulun kasvuympäristöstä on paljon piirteitä, jotka tukevat näiden taitojen kehittymistä. Ainutlaatuisena ympäristönä pieni koulu tarjoaa paljon mahdollisuuksia vuorovaikutustaitojen harjoittelulle ja sosiaalisten suhteiden kehittämiseksi, ja sitä kautta myös antaa pohjaa vahvalle itsetunnolle.

Tutkimukseeni osallistuneiden opettajien mukaan pienen oppilasmäärän varjopuolena saattaa toisaalta näkyä myös oppilaiden yksinäisyyttä. Sydänystävää ei kaikille välttämättä löydy koko koululta ja porukkaankin voi olla vaikea mennä mukaan. Tämä poikkeaa hieman esimerkiksi Toimelan (2015) pro gradu -tutkielman tuloksista, joiden mukaan oppilaiden kertomuksissa yksinäisyyttä ei liitetty lainkaan kuuluvaksi pieneen kyläkouluympäristöön. Toisaalta hän pohjaa, että oppilaille saattoi olla halu kirjoittaa koulustaan positiivisemmassa valossa, ja opettajien ollessa omassa tutkimuksessani tiedon tuottajina, heille voi myös olla muodostunut hiukan realistisempi kuva koko koulun tilanteesta.

Keltikangas-Järvinen (2023) kirjoittaa, että vahva itsetunto on yhteydessä ihmisen parempiin sosiaalisiin taitoihin ja helpottaa siten uusien sosiaalisten suhteiden muodostamista. Vahvaa itsetuntoa ei tarvitse jatkuvasti tukea tai paikkailla, ja ihmisellä vapautuu tällöin energiaa kanssakäymiseen toisten ihmisten kanssa. (Keltikangas-Järvinen 2023, 42.) Tästä voisi päätellä, että yksinäiselle oppilaalle voi helposti syntyä koulussa itsetuntoa vahingoittava negatiivinen kehä, jossa hän yksin jäädessään ei pääse harjoittamaan sosiaalisia taitojaan, mikä edelleen vaikuttaa itsetuntoon heikentävästi. Kokonaisuudessaan yksinäisyys ja kiusaaminen näyttää kuitenkin muutamia tapauksia lukuun ottamatta olevan kohtalaisen vähäistä pienissä kouluissa, mikä on

ehdottomasti itsetunnon kehittymiselle etu (esim. Autti & Hyry-Beihammer 2014; Kilpeläinen 2010). Uskon vahvalla oppilaantuntemuksella olevan yhteyttä asiaan opettajien tunnistaessa herkästi yksinäisyyden ja kiusaamisen ja puuttuessa siihen nopeasti.

Sen lisäksi, että opettajat käsittävät pienen koulun vahvan itsetunnon kehittymisen kannalta suotuisaksi kasvuympäristöksi, he myös pitävät itsetunnon tukemisen mahdollisuuksia pienellä koululla varsin hyvinä: heidän kertomuksensa sisälsivät paljon erilaisia itsetunnon tukemisen keinoja, joita pienen koulun viitekehyksessä on mahdollista hyödyntää. Vain pieni osa opettajista koki tiettyjä haasteita itsetunnon tukemisessa liittyen erityisesti opettajan suureen työmäärään ja kiireeseen yhdysluokissa.

Opetussuunnitelmaan peilaten pienissä kouluissa tarjotaan laadukasta ja itsetuntoa tukevaa opetusta. Opetussuunnitelma (Opetushallitus 2016a, 30) painottaa pedagogisen eriyttämisen merkitystä muun muassa tuen tarpeiden ehkäisemiseksi sekä motivaation ja oppimisen rauhan turvaamiseksi, mutta yhtä lailla myös itsetunnon positiivisen kehityksen turvaajana. Yhdysluokan opetusmenetelmät vuoro- ja vuosikurssijärjestelmineen ovat luonteeltaan sellaisia, että jo oppilaiden eri-ikäisyydestä johtuvien tasoerojen vuoksi opettajalta edellytetään monipuolista eriyttämistä (Kilpeläinen 2010, 149). Pienet luokkakoot tekevät sen helpommaksi, ja kyläkoulujen tutkijana vahvan historian tehnyt Kalaoja (1990) toteaaakin, että eri-ikäisten oppilaiden muodostama luokka on jo itsessään eriyttämiskäytännön parhaimmillaan. Pienten koulujen pedagogisesti kokonaisvaltainen opetus muistuttaa niin lähtökohdiltaan, tavoitteiltaan kuin toteutuksiltaankin hyvin paljon vuosiluokkiin sitomatonta opetusta. Vuosiluokattomuuden perustana on ajatus siitä, että ketään ei jätetä luokalle vaan oppilaat etenevät sisällöissään omaan tahtiinsa edellytyksensä mukaisesti. (Ilo & Kaikkonen 2002, 119–121; Apajalahti & Kaartovaara 1995.)

Miller ja Moran (2012) kirjoittavat erilaisten opetusmenetelmien merkityksestä itsetunnolle ja painottavat oppilaiden kiinnostuksesta käsin lähtevien työtapojen sekä oppilaiden keskinäisen vertaisoppimisen ja sosiaalisen vuorovaikutuksen tärkeyttä. Myös eriyttämisen merkitys motivaatiolle ja onnistumisen kokemuksille on merkittävä. (Miller & Moran 2012, 92–93.) Opettajien kertomusten mukaan pienet koulut ympäristöinä ja pienten koulujen yhdysluokkapedagogiikka sisälsivät hyvin pitkälle näitä asioita. Myös muun muassa Kilpeläinen (2010, 103, 150) sekä Peltonen (2010, 106) mainitsevat pienten koulujen yhdysluokkaopetuksen olevan monipuolista ja sisältävän runsaasti oppilaskeskeisiä ja vuorovaikutteisia työtapoja.

Toisaalta opettajien käsitysten mukaan yhdysluokka voi olla oppimisen tai muiden osa-alueiden haasteista kärsivälle oppilaalle haasteellinen ympäristö oppia ja kehittää itsetuntoaan. Yhdysluokassa oppilailta edellytetään paljon itseohjautuvuutta ja kykyä edetä tehtävissä myös itsenäisesti opettajan työskennellessä toisen luokka-asteen kanssa. Jokaisella oppilaalla on kuitenkin omat vahvuusalueensa ja niiden hyödyntäminen auttaa oppimisen haasteista kärsivää oppilasta saavuttamaan itsetunnon kannalta arvokkaita onnistumisen kokemuksia. Näille oppilaille vahingollista voi joskus olla tietynlainen lahjakkuusprofiilia suosivat oppiaineet koulussa – esimerkiksi matemaattisesti lahjakas oppilas nähdään osaavana ja piirtämisen lahjakkuus on harrastelua. (Keltikangas-Järvinen 2023, 234–236.) Koivisto (2007, 39) toteaaakin, että kasvu-ympäristössä olisi tärkeä tunnistaa ne itsetunnon osa-alueet, jotka ovat erityisesti vielä kehittymässä, ja tarjota turvallisia tilaisuuksia harjoitella niitä. Lisäksi lapselle tulisi tarjota mahdollisuuksia osoittaa asioita, joita hän jo osaa hyvin.

Teoksessaan Miller ja Moran (2012) esittelevät Argynen (1969) ajatuksia tekijöistä, jotka vaikuttavat itsetuntoomme, ja hän painottaa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa saamiemme sanallisten ja sanattomien viestien merkitystä. Niiden kautta ihmiselle, erityisesti kehittyvälle lapselle, muodostuu tietynlainen kuva itsestään. Vahvuuksia kunnioittavassa ympäristössä kasvavan lapsen itsetunto kehittyy heijastaen positiivisia viestejä ja toisaalta taas lapsi, joka joutuu toistuvasti kuulemaan olevansa muita huonompi, todennäköisesti myös kasvaa näkemään itsensä sillä tavalla. (Miller & Moran 2012, 31–32.) Mielestäni tämän ajatuksen valossa tarkasteltuna pienten koulujen opetuksessa on paljon piirteitä, joita itsetuntoa tukevassa opetuksessa ja vuorovaikutuksessa tuleekin olla. Opettajat pitivät tärkeänä, että kiinnittävät huomiota vahvuuksiin ja osaamiseen ja kannustavat siihen myös oppilaita.

Iso osa koulussa toteutettavasta arvioinnista on vuorovaikutusta opettajan ja oppilaan sekä huoltajien välillä, ja oppimista ohjaava positiivinen palaute sekä osaamisen huomioiminen kuuluvat arviointiin merkittävästi. Arvioinnin yksi pyrkimyksistä on itsetunnon ja oppimismotivaation tukeminen, ja koulu voi olla merkittäväällä tavalla myös arvioinnin kautta vaikuttamassa lapsen käsityksiin itsestään. (Opetushallitus 2016a, 47.) Opettajat mainitsivat kertomuksissaan paljon arviointiin kuuluvia asioita kuten positiivisen palautteen voiman ja vahvuusperustaisuuden, mutta kuitenkin itseäni yllätti se, etteivät arviointimenetelmät saaneet lopulta enempää mainintoja. Opettajalla on arvioijana paljon valtaa ja näen sen vaikutusten ulottuvan herkästi myös itsetuntoon. Siksi odotin, että arvioinnin tema olisi ollut vielä vahvemmin aineistossa esillä.

Eräs opettaja mainitsi kertomuksessaan positiivisen pedagogiikan, ja kiinnostuin sitä kautta selvittämään enemmän sen ydinajatuksia. Sen tärkeänä tavoitteena on saada oppilaat tietoisiksi osaamisestaan ja vahvuuksistaan ja valjastamaan ne työkaluikseen oppimisessa. Omien luontevahvuuksien löytäminen, mielekäs oppiminen ja kannustava palaute edistävät myönteistä kasvua ja oppimista. Vahvuutensa tunteva ja hyvinvoiva ihminen menestyy elämässään eri osa-alueilla hyvin ja jokainen lapsi nähdään onnistuvana ja arvokkaana. (Uusitalo & Vuorinen 2023.) Positiivisesta pedagogiikasta paljon kirjoittanut Leskisenoja (2017, 189) painottaa kuinka merkittävää on se, että kasvattaja uskoo lapsen taitoihin ja hänessä olevaan hyvään. Positiivisen pedagogiikan maininnut opettaja avaa käsityksiään hyvän huomaamisen merkityksestä itsetunnolle ja kuvaa samalla positiivisen pedagogiikan ydinajatustakin varsin hyvin:

*”Niin metsä vastaa kuin sinne huudetaan eli hyvä vastaa aina hyvällä. Luokkani oppilaiden itsetunto on mielestäni vahvistunut lukuvuoden aikana paljon!” (A16)*

Lähtökohtana itsetunnon vahvistamisessa on lapsen rakastaminen ja hyväksyminen sellaisena kuin hän on (Koivisto 2007, 38). Siksi voidaan todeta, että positiivisen pedagogiikan näkemykset ovat myös itsetunnolle merkittäviä. Yhden opettajan mainitsemat Vahvuusvarikset sekä ylipäänsä vahvuuksia hyödyntävä opetus pohjautuvat positiiviseen pedagogiikkaan (Uusitalo & Vuorinen 2023). Muutenkin opettajien kertomuksissa oli paljon piirteitä positiivisesta pedagogiikasta, vaikkei sitä erikseen nimeltä mainittukaan.

Koen, että lopulta oppilaantuntemus on ytimessä siinä, miksi opettajien käsityksissä pieni koulu on itsetunnon kehittymiselle ja tukemiselle niin suotuisa ympäristö. Se näkyi jollakin tavalla teemana lähes jokaisessa kertomuksessa ja mahdollistaa erilaiset itsetunnon tukemisen keinot aina oppilaiden kohtaamisesta opetuksen eriyttämiseen ja yksilöllisten tarpeiden huomioimiseen saakka. Oppilaantuntemus vaikuttaa positiivisesti etenkin pienten koulujen ilmapiiriin tehdessä siitä niin ainutlaatuisen kuin se on; kaikki tunnetaan yli luokkarajojen ja opettaja pystyy luomaan oppilaiden kanssa luottamuksellisia ja turvallisia suhteita. Myönteinen ilmapiiri luo edellytykset oppilaiden kokonaisvaltaiselle kasvulle ja oppimiselle unohtamatta opettajien oman työn ja pedagogiikan kehittämistä (Atjonen, Halinen ym. 2008, 147). Myös pieniä kouluja tutkinut Peltonen (2002, 71) korostaa niin oppilaantuntemusta kuin toimivaa kodin ja koulun yhteistyötäkin laatutekijöinä, jotka vaikuttavat yleiseen oppimisilmastoon.

Fyysisestä kasvuympäristön ulottuvuudesta ei ollut juurikaan aineistossa mainintoja kumpaankaan tutkimuskysymykseen liittyen, joten on hyvä myös pohtia, mistä se mahdollisesti johtuu.

Kuten aiemmin on mainittu, itsetuntonemme kehittyy pitkälti vuorovaikutussuhteissa (mm. Koivisto 2007, 36). Fyysisen kasvuympäristön ulottuvuuden määritelmä ei sisällä vuorovaikutukseen liittyviä tekijöitä, ja uskon tämän olevan syynä sille, miksi fyysinen ulottuvuus sai aineistossa vain vähän tilaa. Tätä todistaa esimerkiksi Ümmetin (2015) tutkimus, jossa selvitettiin opiskelijoiden itsetunnon tasoa psykologisten perustarpeiden tyydyttymisen kautta. Tuloksissa suurin merkitys itsetunnolle oli autonomian ja yhteenkuuluvuuden tarpeiden täyttymisellä, ja näiden tarpeiden tyydyttyminen mahdollistuu ensisijaisesti psykologisten, sosiaalisten ja pedagogisten tekijöiden kautta.

Halusin kuitenkin ehdottomasti ottaa fyysisen ulottuvuuden tarkastelun mukaan tutkimukseen, sillä fyysisen ympäristön tekijät asettavat aina koulun toiminnalle tiettyjä raameja (Ahvenainen, Ikonen & Koro 2001, 194) ja ovat siksi välillisesti myös vaikuttamassa esimerkiksi itsetunnon tukemisen mahdollisuuksiin. Suomalaiset pienet koulut ovat usein kyläkouluja, joilla on pitkä historia, ja kunnilla saattaa olla haluttomuutta kehittää vanhojen koulujen fyysisiä olosuhteita. Myös taloudellisten resurssien vähyys koskettaa monia pieniä kouluja. (esim. Kilpeläinen 2010, 61.) Eräs opettaja mainitsi kertomuksessaan, ettei usko pienen koulun itsessään vievän itsetuntoa ylöspäin tai alaspäin, ja tulkitsin hänen tarkoittavan juuri pienen koulun fyysistä ympäristön ulottuvuutta. Yhdyn hänen mielipiteeseensä siitä, etteivät fyysiset puitteet ole välttämättä itsetunnon suhteen kaikista ratkaisevin asia vaan se, mitä koulupäivien aikana tapahtuu.

## 8 Pohdinta

Tutkielmani tarkoituksena oli siis tutkia opettajien käsityksiä pienestä koulusta kasvuympäristönä vahvan itsetunnon kehittymiselle sekä mahdollisuuksistaan oppilaiden itsetunnon tukemiseen pienellä koululla. Tavoitteenani oli erityisesti ymmärryksen lisääminen tutkittavasta ilmiöstä. Loppujen lopuksi tulosteni perusteella voidaan todeta, että pieni koulu kasvuympäristönä kykenee samaan kuin mikä tahansa muukin koulu; tukemaan oppilaita heidän kasvussaan ja kehityksessään, oppimisessaan ja hyvinvoinnissaan, jotka on opetussuunnitelmassa määritelty yksiksi perusopetuksen tehtäviksi (Opetushallitus 2016a, 18). En koe tarpeellisena asettaa erilaisia koulumuotoja vastakkain tai laittaa niitä paremmuusjärjestykseen vaan uskon, että kaikenlaisilla kouluilla on vahvuutensa ja myös tietyt heikkoutensa itsetunnon kehittymiselle. Koen, että tutkielmani aihe on yhteiskunnallisesti tärkeä ja ajankohtainen pienten koulujen tilanteen vuoksi, mutta myös kouluhyvinvoinnin näkökulmasta. Vaikka pieniä kouluja on jonkin verran tutkittu, tarvitaan tutkimusta edelleen lisää (esim. Autti & Hyry-Beihammer 2009, 54; Kilpeläinen 2010, 17). Autti ja Hyry-Beihammer (2009, 54) mainitsevat, että tietoa olisi tärkeää saada erityisesti siitä, millaista on opettaa, oppia ja kasvaa pienillä kouluilla.

Etenkin tutkimusprosessin alussa haasteenani oli itsetunnon moniulotteinen käsite ja sen määrittelyn hankaluus. Itsetuntoon liittyy paljon lähikäsitteitä ja niitä käytetään vaihtelevasti eri yhteyksissä. Koen, että sain kuitenkin lopulta määriteltyä erityisesti itselleni sen, mitä itsetunnolla tässä tutkimuksessa tarkoitetaan. Haasteeksi tai ainakin hidasteeksi muodostui myös osittain aineistonkeruuprosessi, joka vei aikaa enemmän kuin oletin etukäteen. Kuten Rytivaara ja kumppanit (2022, 315–316) kirjoittavat, sähköisesti eläytymismenetelmäaineiston kerääminen vaatii usein suuremman kohdejoukon ja vastausten saaminen voi olla haastavampaa. Oma aineistonkeruuprosessini todisti tätä.

Sen sijaan en kokenut analyysin aikana haasteeksi vastausten epätasaista jakautumista kehyskertomusversioiden kesken. Usein eläytymismenetelmätutkimusten kohdalla on syytä myös pohtia, mitä menetelmän ytimessä oleva variointi aiheuttaa aineistolle (Rytivaara ym. 2022, 324–326). Oman tutkielmani kohdalla kehyskertomusversioissa itsetunnon kehityssuunnan variointi näkyi yhtä poikkeusta lukuun ottamatta suoraan niiden kirjoittajien käsitysten positiivisuudessa tai negatiivisuudessa ilmiötä kohtaan. Kehyskertomukseen A vastanneiden käsitykset pienestä koulusta itsetunnon kehittymisen kasvuympäristönä ja itsetunnon tukemisen mahdollistajana olivat positiivisia ja vastaavasti B-versiossa negatiivisia. Vaikka osa opettajista kir-

joitti sekä omista positiivisista että negatiivisista käsityksistään vastaten molempiin kehysker-  
tomuksiin, kertoo se mielestäni vain eläytymismenetelmätutkimusten luonteesta: menetelmä  
itse asiassa kertoo ilmiöstä skaalan erilaisia tapoja, millä tavoin sitä on mahdollista käsittää  
(Rytivaara ym. 2022, 328).

Muutaman opettajan mainitessa yhdysluokkaopetuksen työmäärästä johtuvasta kiireestä jän  
pohtimaan, hyötyisivätkö opettajat siitä, että jo opiskeluaikoina käsiteltäisiin enemmän yhdys-  
luokkaopetusta haasteineen mutta myös mahdollisuuksineen. Yhdysluokkapedagogiikkaa käy-  
tetään pienten koulujen lisäksi kouluissa laajemmaltikin ja Kalaoja (2010, 102) toteaa sen  
olevan yhä lisääntymässä myös isommilla kaupunkikouluilla pedagogisten ansioidensa vuoksi.  
Siksi tiedon lisääminen yhdysluokkaopetuksesta ei hyödyttäisi pelkästään pienille kouluille  
suuntaavia uusia opettajia.

Lopulta tutkielmani on vain pieni askel suomalaisten pienten koulujen tutkimuksessa, ja lisä-  
tutkimusta tarvitaan varmasti. Itsetunto on ennen kaikkea jokaisen yksilön subjektiivinen ko-  
kemus, eivätkä opettajat välttämättä pysty oppilaidensa itsetunnon tasoa tai kehityssuuntaa täy-  
sin ulkopuolelta arvioimaan siitäkään huolimatta, että toimivat päivittäin tiiviisti yhdessä. Siksi  
samaa aihetta olisi varmasti hedelmällistä lähestyä myös oppilaiden käsityksiä tutkien. Toi-  
saalta myös vertailevat tutkimukset pienten ja isompien koulujen kesken voisivat antaa mielen-  
kiintoisia tutkimustuloksia – miten esimerkiksi itsetunnon kehittyminen eroaa pienten ja isom-  
pien koulujen oppilailla?

Tutkimusaiheeni olisi myös voinut pro gradu -tutkielmaan rajata tiukemmin tutkimalla esimer-  
kiksi vain opettajien käsityksiä pienestä koulusta itsetunnon kehittymisen kasvuympäristönä tai  
vastaavasti käsityksiä itsetunnon tukemisesta pienellä koululla. Tuloksia tutkimuksessani on  
lopulta melko paljon, mutta sain silti mielestäni analyysissä muodostettua niistä toimivan ja  
jäsennellyn kokonaisuuden. Jatkotutkimusaiheena voisi tähän liittyen olla myös esimerkiksi  
hieman rajatumpi kokonaisuus tietystä osa-alueesta, esimerkiksi pienen koulun ainutlaatuisesta  
sosiaalisesta kasvuympäristöstä ja siihen liittyvästä osallisuudesta ja yhteisöllisyydestä itsetun-  
non kehittäjinä. Koska yhteisöllisyys nousee esiin monessa pieniä kouluja käsittelevässä tutki-  
muksessa (ks. esim. Kvalsund 2004; Kilpeläinen 2010; Autti & Hyry-Beihammer 2014; Raja-  
niemi 2016), erityisesti sen yhteydestä itsetuntoon voisi saada aikaiseksi kiinnostavan tutki-  
muksen.



Tässä tutkielmassa keskityin pienten koulujen oppilaiden itsetunnon kehittymiseen, mutta kasvattajan itsetunnon vaikutus lapsen itsetunnon rakentumiselle on myös todettu tärkeäksi (Koivisto 2007, 24). Korpinen (2010b, 97–98) pohtii, että pienten koulujen asemasta ja myllerryksistä johtuen kyläkouluopettajien itsetunto ja työmotivaatio ovat saattaneet joutua koetukselle. Siksi mielenkiintoista olisi tutkia myös sitä, millaisena pienten koulujen opettajat kokevat oman itsetuntonsa ja sen merkityksen oppilaiden itsetunnon tukemiselle.

Koska aineistoni on verrattain pieni ja tutkimukseni tulokset kertovat vain pienen opettajajoukon käsityksistä, on perusteltua pohtia, miten laajasti tulokseni ovat yleistettävissä koskemaan koko suomalaisten pienten koulujen verkostoa. Laajempi aineisto olisi varmasti mahdollistanut paremman yleistettävyyden, mutta koen kuitenkin, että tutkielmani antaa tärkeää viestiä pienten koulujen merkityksellisyydestä pienemmälläkin otannalla. Myös eläytymismenetelmäaineistojen luonne vaikuttaa siihen, miten menetelmää hyödyntäneiden tutkimusten tulokset ovat yleistettävissä (Rytivaara ym. 2022, 328). Toisaalta tutkimukseni tarkoituksena ei kuitenkaan ollut kuvata absoluuttista totuutta vaan lisätä ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä, ja kaikenlaisille näkökulmille on varmasti suomalaisten pienten koulujen ahdingon keskellä tilaa.

Mielestäni onnistuin tutkielmallani vastaamaan sille asetettuihin tavoitteisiin: tavoitteena oli selvittää opettajien käsityksiä pienen koulun kasvuympäristöstä vahvan itsetunnon kehittymisen ja sen tukemisen näkökulmista. Tutkielmani auttaa lisäämään ymmärrystä pienistä kouluista antaen äänen opettajille, jotka arjessaan päivittäin työskentelevät pikkukouluilla ympäri Suomen ja omaavat siksi paljon kokemusta kyseisistä kasvuympäristöistä. Uskon, että kaikenlaisiin kouluihin liittyy omia ongelmakohtiaan tietyille oppilaille, ja kouluympäristöä, joka sopisi täydellisesti jokaiselle yksilölle, tuskin on olemassakaan. Pieni koulu tarjoaa lapsille tutkielmani perusteella kuitenkin ainutlaatuisen ja suojelun arvoisen kouluympäristön. Toivon, että tulokseni toisivat arvoa myös lakkautuskeskusteluihin, joissa usein unohdetaan pienten koulujen vahvuudet ja mahdollisuudet siinä missä nähdään vain niiden aiheuttamat lisämenot (Autti & Hyry-Beihammer 2009, 58). Näen pienet koulut ainutlaatuisina ympäristöinä, jotka ehdottomasti ovat säilyttämisen arvoisia, ja siksi halusin antaa niille tutkielmani kautta äänen kuuluviin.

Kaiken kaikkiaan tietyistä haasteista huolimatta pro gradu -tutkielmaprosessi oli itselleni hyvin antoisa. Uskon, että tulevana luokanopettajana tulen hyötymään saamistani opeista ja koen omaavani nyt tutkielmaprosessin päättyessä paljon enemmän arvokasta tietoa paitsi itsetun-

nosta ja sen kehittymisestä yleisesti, mutta ennen kaikkea siitä, millaisin keinoin vahvan itsetunnon kehittymistä on opettajana koulumaailmassa mahdollista tukea. Vaikka en tulevaisuudessa tulisikaan työskentelemään pienellä koululla, lopulta samat asiat ovat oppilaiden kasvun tukemisessa merkittäviä ympäristöstä riippumatta.

## Lähteet

- Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa E. Syrjäläinen, S. Ahonen, S. Saari & L. Syrjälä. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 113–160.
- Ahvenainen, O., Ikonen, O. & Koro, J. 2001. Johdatus erityiskasvatuksen käytäntöön. Helsinki: WSOY.
- Alasuutari, P. 2000. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Apajalahti, M. & Kaartovaara, E. 1995. Vuosiluokkiin sitomaton opetus: lähtökohtia ja kehitysnäkymiä. Helsinki: Opetushallitus.
- Argyle, M. 1969. Social Interaction. London: Methuen.
- Atjonen, P., Halinen, I., Hämäläinen, S., Korkeakoski, E., Knubb-Manninen, G., Kupari, P., Mehtäläinen, J., Risku, A-M., Salonen, M. & Wikman, T. 2008. Tavoitteista vuorovaikutukseen: perusopetuksen pedagogiikan arviointi. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 30.
- Autti O. & Hyry-Beihammer, E. K. 2009. Kyläkouluverkko tuhoutumassa – koulujen lakkauttaminen jatkuu kiivaana. Kasvatus & Aika 3 (4) 2009, 49–63. Saatavilla [www-muodossa: https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68132/28982](https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68132/28982) . (Luettu 22.4.2023.)
- Autti, O. & Hyry-Beihammer, E. K. 2014. Sosiaalinen oppiminen välituntipihoilla kaupunkikoulun ja kyläkoulun oppilaiden kertomana. Kasvatus 45 (3), 242–256.
- Björklid, P. 2005. Lärande och fysisk miljö. En kunskapöversikt om samspelet mellan lärande och fysisk miljö i förskola och skola. Stockholm. Forskning i focus 25.
- Bowlby, J. 1969. Attachment and loss: vol. 1. Attachment. New York: Basic Books.
- Branden, N. 1994. The six pillars of self-esteem. New York: Bantam.
- Brotherus, A., Hytönen, J. & Krokfors, L. 2002. Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka. Helsinki: WSOY.
- Buhs, E. S. & Ladd, G. W. 2001. Peer rejection as antecedent of young children's school adjustment: An examination of mediating processes. Developmental Psychology 37 (4), 550–560.
- Burns, R. B. 1982. Self-concept development and education. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Byrne, B. 1996. Measuring self-concept across the life span: issues and instrumentation. Washington: American Psychological Association.

Coopersmith, S. 1976. The Antecedents of self-esteem. San Francisco: Freeman.

Connell, J. P., & Wellborn, J. G. 1991. Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. Teoksessa M. R. Gunnar & L. A. Sroufe. 1991. Self processes and development: The Minnesota symposia on child development. Vol. 23. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 43–77.

Goldschmidt, E. P. 2008. The role of social competence in the relationship between classroom behaviors and school engagement. Boston college, Lynch school of education.

Erkko, A. & Hannukkala, M. 2013. Mielenterveys voimaksi: käsikirja nuorisotyön ammattilaisille. Suomen mielenterveysseura.

Eskola, J., Karayilan, S., Kaski, T., Lehtola, T., Mäenpää, T., Nishimura-Sahi, O., Oede, A-M., Rantanen, M., Saarinen, S., Toivikko, P., Valtonen, M. & Wallin, A. 2017. Eläytymismenetelmä 2017: Ohjeita ja kokemuksia menetelmästä kiinnostuneille. Julkaisussa J. Eskola, T. Mäenpää & A. Wallin (toim.). 2017. Eläytymismenetelmä 2017: Perusteema ja 11 muunnelmaa. Tampere: Tampere University Press, 266–293.

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

Eskola, J., Virtanen, S. & Wallin, A. 2018. Tiedettä tarinoista: Eläytymismenetelmän käyttö ja soveltaminen. Teoksessa R. Valli. 2018. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus: 56–68.

Haantie, T. 2013. Kun ukset kiinni pantihin – tutkimus 33 lakkautetusta koulusta Pohjois- ja Tunturi-Lapin alueella vuosina 1983–2005. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Hammond, W. A. & Romney D. M. 1995. Cognitive factors contributing to adolescents depression. *Journal of Youth and Adolescence* 24, 667–683.

Hamre, B. K. & Pianta, R. C. 2001. Early teacher child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development* 72 (2), 625–638.

Hamre, B. K. & Pianta, R. C. 2005. Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development* 76 (5), 949–967.

Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., DeCoster, J., Mashburn, A. J., Jones, S. M., Brown, J. L., Cappella, E., Atkins, M., Rivers, S. E., Brackett, M. A. & Hamagami, A. 2013. Teaching Through Interactions. Testing a Developmental Framework of Teacher Effectiveness in over 4000 Classrooms. *The Elementary School Journal* 113 (4), 461–487.

Harter, S. 1996. Teacher and classmate influences on scholastic motivation, self-esteem and level of voice in adolescents. Teoksessa J. Juvonen & K. R. Wentzel 1996 (toim.). *Social motivation. Understanding children's school adjustment. Cambridge Studies in Social and Emotional Development: Cambridge University Press* 29, 11–42.

Harter, S. 1999. *The construction of the self: a developmental perspective*. New York: Guilford Press.

Hautala, M. 2002. Miten lapsi ja nuori kasvaa yhteisön jäsenyyteen jälkimodernina aikana? Julkaisussa E. Kalaoja (toim.) 2002. *Näkökulmia kyläkouluihin ja niiden kehittämiseen. Tutkimuksia* 21/2002. Oulu: Oulun yliopiston Kajaanin opettajankoulutusyksikkö, 23–58.

Humphrey, N. & Mullins, P. M. 2002. Self-concept and self-esteem in developmental dyslexia. *Journal of Research in Special Educational Needs* 2 (2).

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

Hyypä, M. 2005. *Me-hengen mahti*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Hyvärö, T. 2015. Ytyä yhdysluokasta – eri-ikäisopetus ennen ja nyt. *Journal of Teacher Research* 1/2015. Jyväskylä: Yliopistopaino.

Hännikäinen, M. 2006. Yhteenkuuluvuuden tunne ja oppijoiden yhteisöksi kehittyminen. Teoksessa M. Alasuutari, M. Hännikäinen, K. Karila, A. R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.). 2006. *Kasvatusvuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 126–146.

Ilo, A-M. & Kaikkonen, M. 2002. Kokemuksia vuosiluokkiin sitomattomasta opetuskokeilusta – tapaustutkimus Nerkoon koululla. Julkaisussa E. Kalaoja (toim.). 2002. *Näkökulmia kyläkouluihin ja niiden kehittämiseen. Tutkimuksia* 21/2002. Oulu: Oulun yliopiston Kajaanin opettajankoulutusyksikkö, 119–130.

Kalaoja, E. 1988. *Maaseudun pienten koulujen kehittämistutkimus. Osa 1: Koulu kyläyhteisössä*. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 52.

- Kalaoja, E. 1990. Maaseudun pienten koulujen kehittämistutkimus. Osa 3: Pienten koulujen ja niiden opetuksen evaluointia. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 63.
- Kalaoja, E. 2010. Mitä yhdysluokkaopetuksella tarkoitetaan? Teoksessa E. Korpinen (toim.). 2010. Eläköön kyläkoulu! Jyväskylä: PS-kustannus, 102–104.
- Karlberg-Granlund, G. 2009. Att förstå det stora i det lilla. Byskolan som pedagogik, kultur och struktur. Åbo: Åbo Akademis förlag.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2010. Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot. Helsinki: WSOY.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2023. Hyvä itsetunto. Helsinki: WSOY.
- Kilpeläinen, R. 2010. Kyläkoulut Suomessa. Maaseudun pienet koulut opettajien kuvaamina oppimis- ja kasvuympäristöinä. Oulu: Oulun yliopisto, Kajaanin opettajankoulutusyksikkö.
- Koivisto, P. 2007. ”Yksilöllistä huomiota arkisissa tilanteissa”: päiväkodin toimintakulttuurin kehittäminen lasten itsetuntoa vahvistavaksi. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Korpinen, E. 2010a. Kyläkoulu yhteiskunnan rakennemuutoksessa. Teoksessa E. Korpinen (toim.). 2010. Eläköön kyläkoulu! Jyväskylä: PS-kustannus, 14–28.
- Korpinen, E. 2010b. Kyläkoulu oppilaan itsetunnon kehittämisympäristönä. Teoksessa E. Korpinen (toim.). 2010. Eläköön kyläkoulu! Jyväskylä: PS-kustannus, 84–99.
- Kuorelahti, M., Lappalainen, K. & Viitala, R. 2012. Sosioemotionaalinen kompetenssi ja osallisuuden kokemus. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.). 2012. Lasten erityishuolto ja opetus Suomessa. Tampere: Vastapaino.
- Kvalsund, R. 2004. Schools As Environments for Social Learning – Shaping Mechanisms? Comparisons of Smaller and Larger Rural Schools in Norway. *Scandinavian Journal of Educational Research* 48 (4), 347–371.
- Kyttä, M. 2003. Children in outdoor contexts. Affordances and independent mobility in the assessment of environmental child friendliness. Helsinki University of Technology, Centre for Urban and Regional Studies A 28.
- Lahtinen-Leinonen, M. 2009. Tukioppilastoiminta. Teoksessa T. Saloviita (toim.). 2009. Meidän koulu – keinoja työrauhan ja hyvän ilmapiirin saavuttamiseen, 165–178.
- Laine, K. 2005. Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa. Keuruu: Otavan kirjapaino.

- Laine, T. 2018. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli (toim.). 2018. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 25–42.
- La Salle, T. P., Rocha-Neves, J., Jimerson, S., Di Sano, S. & Martinsone, B. 2021. A multinational study exploring adolescent perception of school climate and mental health. *School Psychology* 36 (3), 155–166.
- Leskisenoja, E. 2017. Positiivisen pedagogiikan työkalupakki. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Liu, W., Su, T., Tian, L. & Huebner, E. S. 2021. Prosocial Behavior and Subjective Well-Being in School among Elementary School Students: the Mediating Roles of the Satisfaction of Relatedness Needs at School and Self-Esteem. *Applied Research in Quality of Life* 16 (4), 1439–1459.
- Manninen, J., Burman, A., Koivunen, A., Kuittinen, E., Luukannel, S., Passi, S. & Särkkä, H. 2007. Oppimista tukevat ympäristöt. Johdatus oppimisympäristöajatteluun. Helsinki: Opetushallitus.
- Manninen, S. 2018. Kouluviihtyvyys ja siihen liittyvät tekijät peruskoulussa ja toisen asteen opinnoissa. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 612. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Marton, F. 1988. Phenomenography: A Research Approach to Investigating Different Understandings of Reality. Teoksessa R. Sherman & R. Webb 2004. *Qualitative Research in Education: Focus and Methods*. London: Falmer Press, 141–161.
- Marton, F. & Booth, S. 1997. *Learning and awareness*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Merriam, S. B. & Tisdell, E. J. 2016. *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Miller, D. & Moran, T. 2012. *Self-esteem: a guide for teachers*. London: Sage.
- Mruk, C. J. 2013. *Self-Esteem and Positive Psychology: Research, Theory and Practise*. New York: Springer Publishing Company.

- Nassar-McMillan, S. C. & Cashwell, C. S. 1997. Building self-esteem of children and adolescents through adventure-based counselling. *Journal of Humanistic Education and Development* 36 (2), 59–67.
- Nikanto, I. & Eskola, J. 2018. Näin käytät eläytymismenetelmää: hyvät ja käytännöt ja kiperät kysymykset. Julkaisussa J. Eskola, I. Nikanto & S. Virtanen (toim.). 2018. *Aikamme kasvatus: vain muutos on pysyvää? – 14 eläytymismenetelmätutkimusta*. Tampere: Tampere University Press, 385–397.
- Niikko, A. 2003. *Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa*. Joensuun yliopisto.
- Nurmi, J-E & Salmela-Aro, K. 2002. Goal Construction, Reconstruction and Depressive Symptoms in a Life-Span Context: The Transition From School to Work. *Journal Of Personality* 70 (3), 385–420.
- OECD 2009. *Creating Effective Teaching and Learning Environment. First Results from TALIS*. Saatavilla www-muodossa: <https://www.oecd.org/education/school/43023606.pdf> . (Luettu 23.4.2023.)
- Opetushallitus 2016a. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki. Saatavilla www-muodossa: [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf) .
- Opetushallitus 2016b. *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki. Saatavilla www-muodossa: [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/esiopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf) .
- Opetushallitus 2022. *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2022*. Helsinki. Saatavilla www-muodossa: [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Varhaiskasvatussuunnitelman\\_perusteet\\_2022\\_0.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2022_0.pdf) .
- Overholser, J. C., Adams, D. M., Lehnert, K. L., & Brinkman, D.C. 1995. Self-esteem deficits and suicidal tendencies among adolescents. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry* 34, 919–928.
- Pakarinen, E., Kiuru, N., Lerkkanen, M-K., Poikkeus, A-M., Siekkinen, M. & Nurmi, J-E. 2010. Classroom organization and teacher stress predict learning motivation in kindergarten children. *European Journal of Psychology of Education* 25, 281–300.



- Pakarinen, E., Lerkkanen, M-K. & Poikkeus, A-M. 2012. Ohjausvuorovaikutuksen laadun yhteys lasten taitojen ja motivaation kehitykseen esiopetuksessa. NMI-bulletin 22 (2), 4–17.
- Peltonen, T. 2002. Pienten koulujen esiopetuksen kehittäminen – entisajan alakoulusta esikouluun. Oulu: Oulun yliopisto.
- Peltonen, T. 2010. Yhdysluokkaopetuksen edut – myös esitetty kritiikki. Teoksessa E. Korpinen (toim.). 2010. Eläköön kyläkoulu! Jyväskylä: PS-kustannus, 105–116.
- Perusopetuslaki 21.8.1998/628. Saatavilla www-muodossa: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628> . (Luettu 22.4.2023.)
- Pietarinen, J. & Rantala, S. 2002. Koulu sosiaalisena ympäristönä yläasteelle siirtymisen vaiheessa: näkökulma sosiaaliseen kehitykseen. Teoksessa M-L. Julkunen, (toim.). 2002. Opetus, oppiminen, vuorovaikutus. Helsinki: WSOY.
- Piispanen, M. 2008. Hyvä oppimisympäristö. Oppilaiden, vanhempien ja opettajien hyvinvointien kohtaaminen peruskoulussa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.
- Pulkkinen, L. 1994. Millaista lastenkasvatusta nykytutkimus suosittelee? Teoksessa J. Virkki (toim.). 1994. Ydinperheistä yksilöllistyviin perheisiin. WSOY, 26–45.
- Rajaniemi, J. 2016. Kyläkoulun yhteisöllisyys koulupäivien aikana. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Robins, R. W. & Trzesniewski, K. H. 2005. Self-esteem development across the lifespan. *Current Directions in Psychological Science* 14 (3), 158–162.
- Rosenberg, M., Schooler, C. & Schoenbach, C. 1989. Self-esteem and Adolescent Problems: Modeling Reciprocal Effects. *American Sociological Review* 54, 1004–1018.
- Rosenberg, M., Schooler, C., Schoenbach, C. & Rosenberg, F. 1995. Global self-esteem and specific self-esteem: different concepts, different outcomes. *American Sociological Review* 60 (1), 141–156.
- Rueger, S. Y., Malecki, C. K. & Demaray, M. K. 2010. Relationship between multiple sources of perceived social support and psychological and academic adjustment in early adolescence: comparisons across gender. *Journal of Youth and Adolescence* 39 (1), 47–61.

- Rogers, C. 1951. Client-centered therapy: it's current practice, implications, and theory. London: Constable.
- Rovai, A. P. 2002. Building Sense of Community at a Distance. *International Review of Research in Open and Distance Learning* 3 (1).
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. 2002. An overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. Teoksessa E. L. Deci & R. M. Richard (toim.) 2002. *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: The University of Rochester Press, 3–36.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. 2017. *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development and Wellness*. The Guilford Press.
- Rytivaara, A., Lätti, J., Härkönen, S. & Wallin, A. 2022. Suuntaviivoja eläytymismenetelmätutkimusten luotettavuuden arviointiin. Julkaisussa S. Härkönen, J. Lätti, A. Rytivaara & A. Wallin (toim.). 2022. *Kasvatuksen muuttuvat työ- ja toimintaympäristöt: 10 eläytymismenetelmätutkimusta*. Tampere: Tampere University Press, 315–336.
- Saarni, C. 1999. A skill-based model of emotional competence: a developmental perspective. ED430678.
- Sarajärvi, A. & Tuomi, J. 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J. & Stanton, G. C. 1976. Self-concept: validation of construct interpretations. *Review of Educational Research* 46 (3), 407–441.
- Särkelä, E. & Suoranta, J. 2020. The Method of Empathy-Based Stories as a Tool for Research and Teaching. *The Qualitative Report*, 25 (2), 399–415.
- Thomas, J. A. & Montgomery, P. 1998. On becoming a good teacher: reflective practice with regard to children's voices. *Journal of Teacher Education* 49 (5), 372–380.
- Toimela, M. 2015. ”Kaikki auttavat toisiaan jos toinen ei osaa.” *Kyläkoulujen sosiaalinen kasvu- ja oppimisympäristö lasten silmin*. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Uljens, M. 1989. *Fenomenografi – forskning om uppfattningar*. Lund: Studentlitteratur.
- Uusitalo, L. & Vuorinen, K. 2023. *Huomaa hyvä! Näin ohjaat lasta ja nuorta löytämään luontevahvuutensa*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Ümmet, D. 2015. Self esteem among college students: a study of satisfaction of basic psychological needs and some variables. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 174, 1623–1629.

Viljanen, E. 1998. Kyläkoulu kunnan kouluverkossa. Teoksessa E. Korpinen (toim.). 1998. Kehittyvä kyläkoulu. *Tutkiva opettaja* 6. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 6–16.

Wallin, A., Koro-Ljunberg, M. & Eskola, J. 2019. The method of empathy-based stories. *International Journal of Research & Method in Education* 42 (5), 525–535.

Wigfield, A. & Eccles, J. S. 2000. Expectancy – value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25 (1), 68–81.

# Liitteet

## Liite 1. Saatekirje

Hei,

Olen maisterivaiheen luokanopettajaopiskelija Lapin yliopistosta ja työstän parhaillaan pro gradu –tutkielmaani. Tavoitteenani on selvittää, millainen pieni koulu on kasvuympäristönä oppilaille itsetunnon kehittymisen näkökulmasta ja millaisiksi opettajat kokevat mahdollisuutensa vahvan itsetunnon tukemiseen pienen koulun kontekstissa. Etsin tutkimukseeni osallistujiksi opettajia alle 100 oppilaan alakouluilta. Tutkielmani kannalta ei ole merkitystä, oletko tällä hetkellä opettajana pienellä koululla vai onko siitä jo kulunut aikaa.

Kerään tutkimusaineistoni eläytymismenetelmää käyttäen. Menetelmässä vastaajille annetaan orientaatioksi pieni kehyskertomus, jonka herättämien mielikuvien pohjalta kirjoitetaan lyhyehkö tarina eläytymällä kehyskertomuksessa kuvattuun tilanteeseen. Olen muodostanut kaksi erilaista kehyskertomuksen variaatiota, joista vastaaja saa valita lähestymiskulmansa. Vastauksen pituutta ei ole tarkemmin määritelty - kaikenlaisista tarinoista, muutaman lauseen pituisista pidempiin, on valtavan suuri apu.

Aineistonkeruu toteutetaan täysin anonymisti, joten en pysty vastauksista näkemään, kuka sen on kirjoittanut. Aineisto myös säilytetään luottamuksellisesti ja hävitetään asianmukaisesti tutkielman valmistuttua. Osallistuminen on täysin vapaaehtoista.

Jokainen vastaus on tutkimukseni kannalta tärkeä ja kiitän kovasti jo etukäteen jokaista vastaajaa! Vastaan mielelläni mahdollisiin kysymyksiin sähköpostitse.

Vastaamaan pääset tästä linkistä:

Ystävällisin terveisin,  
Mirjami Maaninka  
msyrjani@ulapland.fi