



OULUN YLIOPISTO
UNIVERSITY of OULU

Hyytinen Eveliina Sofia ja Koskela Elina Emilia
Palautteen merkitys lapsen myönteisen minäkäsityksen rakentumisessa

Kasvatustieteen kandidaatintyö
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Taide- ja taitopainotteinen luokanopettajakoulutus
2016



Luokanopettajankoulutus		Tekijä/Author Hyytinen Eveliina Sofia & Koskela Elina Emilia	
Työn nimi/Title of thesis Palautteen merkitys lapsen myönteisen minäkäsityksen rakentumisessa			
Pääaine/Major subject Kasvatustiede	Työn laji/Type of thesis Kandidaatintutkielma	Aika/Year 2016	Sivumäärä/No. of pages 34
Tiivistelmä/Abstract <p>Tämä tutkimus on toteutettu tiiviissä yhteistyössä, tutkimusparina. Vuorovaikutteiset keskustelut avasivat tien itsereflektiolle, palautteenannolle ja tutkimuskentän laajentumiselle, samalla syventäen oppimiskokemusta. Myönteisen minäkäsityksen rakentuminen nousee tarpeelliseksi ja ajankohtaiseksi tutkimusaiheeksi erityisesti tässä ajassa, jossa ihmisten pahoinvointi on yleisesti tunnustettu yhteiskunnallinen ongelma. Kasvatus-, ohjaus- ja opetustyö vaatii kasvattajilta itseltään vahvaa näkemystä kasvatuksen tavoitteesta ja päämäärästä. Kasvatuksen ja opetuksen ydin pohjaa omiin kokemuksiimme, jossa tärkeimpiä aspekteja ovat yksilön toimijuuden sekä kokonaisvaltaisen eheyden tukeminen ja sitä kautta hyvinvoinnin lisääminen. Tutkimusasetelma kumpuaa tarpeesta etsiä sellaisia työvälineitä, joiden kautta tulevana opettajina ja ohjaajina pystymme omalta osaltamme vaikuttamaan lapsen suotuisan kehityksen tukemiseen ja myönteisen minäkäsityksen rakentumiseen.</p> <p>Tutkimustamme ohjaa kognitiivinen konstruktivismi, jonka keskiössä on yksilön subjektiivisuus ja yksilöllinen tiedonmuodostus. Kognitiivis-konstruktivistisessa valossa minäkäsityksen rakentuminen nähdään aktiivisena prosessina, jossa yksilö rakentaa, uudistaa ja uusintaa minäkäsitystään, sosiaalisessa vuorovaikutuksessa saadun palautteen kautta. Tutkimuksessamme lähestymme minäkäsityksen rakentumista palautteenannon perspektiivistä. Tutkimuskysymykset olemme määrittäneet seuraavasti: 1. Miten lapsi kykenee vastaanottamaan saadun palautteen? ja 2. Millaisilla palautteenannon keinoilla opettaja pystyy vaikuttamaan lapsen myönteisen minäkäsityksen rakentumiseen?</p> <p>Tutkimuksemme noudattaa teoreettisen tutkielman kaavaa, joka ei sisällä empiiristä osuutta. Käsittelemme tutkimuksen aihepiiriin liittyviä käsitteitä ja nostamme esiin niihin liittyviä ongelmia. Tutkimuskysymyksiin vastaaminen ja niiden analysointi tutkimuskirjallisuuden valossa, auttaa meitä ymmärtämään käsitteiden problematiikkaa ja niiden sisältämiä ristiriitoja. Merkityksellisin johtopäätös, jonka tutkimuskirjallisuuteen pohjautuen teimme oli, että palaute ei riitä yksistään rakentamaan lapsen myönteistä minäkäsitystä. Eheäksi itseksi kasvamiseen tarvitaan lisäksi hyväksyvää ja kannustavaa vuorovaikutusta, dialogista kohtaamista ja sen asettamista kasvatuksen sekä opetuksen, ja sitä kautta palautteenannon lähtökohdaksi.</p>			
Asiasanat/Keywords kognitiivinen konstruktivismi, myönteinen minäkäsitys, palaute, dialogi			

Sisältö

1	JOHDANTO.....	2
1.1	Tutkimuksen lähtökohdat ja keskeinen kirjallisuus	4
1.2	Tutkimusmenetelmä ja -rakenne	7
2	KONSTRUKTIVISMI TÄMÄN TUTKIMUKSEN VIITEKEHYKSESSÄ.....	10
2.1	Kognitiivinen konstruktivismi	11
2.2	Kognitiivis-konstruktivistinen todellisuus- ja ihmiskäsitys	12
3	MINÄKÄSITYKSEN RAKENTUMINEN KOGNITIIVISTA KONSTRUKTIVISMIA MUKAILLEN.....	16
4	PALAUTTEEN SUHDE MINÄKÄSITYKSEN RAKENTUMISEEN.....	21
4.1	Palaute.....	22
4.2	Opettaja palautteen antajana, oppija palautteen vastaanottajana.....	25
4.3	Dialogisuus palautteen lähtökohtana	28
5	JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA	30
	LÄHTEET	33

”Hyvin tiedän: on ”minä”

vain eräs kuvasarja,

joka lähimmäisillä minusta on.

Ja se on hyvin, hyvin kirjava karja

monen vaiheen ja väärän arvion.

Mutta kammottavaisin valheen määrä

mua peilistä katselee.

Oma peili onhan niin kiero ja väärä

että itselleenkin valehtelee.”

Aaro Hellaakoski, 1961

1 JOHDANTO

Tänä päivänä yleisessä keskustelussa on noussut vahvasti esille lasten ja nuorten pahoinvointi. Samanaikaisesti kasvatuksen sekä opetuksen tavoitteeksi ja yleiseksi päämääräksi on voitu asettaa lasten hyvinvoinnin lisääminen.

Suomen koulujärjestelmä on tunnetusti hyvä, mutta se on saanut osakseen myös arvostelua ja kritiikkiä. Kouluopetusta ja sen menettelytapoja on arvosteltu muun muassa siitä, että ne eivät vaali lapsen luovuutta, vaan pikemminkin tukahduttavat sen. Arvostelun taustalla on ajatus, että koulukasvatuksen menetelmät ehkäisevät yksilöiden luovia pyrkimyksiä ja samalla estävät oman persoonallisen kasvun ja itseksi tulemisen. (Lehtinen, Kuusinen & Vauras, 2007, 8-302.)

Maailma on alati muuttuva ja yhteiskuntamme näyttäytyy sen mukaisesti epävarmana ja jatkuvasti eteenpäinpyrkivänä. Myös ihmisiltä vaaditaan koko ajan enemmän. (Uusikylä, 2015.) Koulumaailmassa tämä sama asia näyttäytyy usein virheiden etsimisenä ja aina uusien kehityskohteiden metsästämisinä. Karkeasti ajateltuna - liikaa punakynää ja liian vähän myönteistä palautetta. Emme näe koulua pelkästään tietoa tarjoavana instituutiona, joka konemaisesti vuodesta toiseen käsittelee lapsia kohteina, vaan pikemminkin näemme koulun paikkana, jossa monitasoisesti ja tietoisesti vaikutetaan lapsen kehitykseen ja kasvuun. Opettaja on lapsen elämässä yksi merkittävimmistä henkilöistä, jolta saatu palaute yleensä tulkitaan kovin vakavasti. Tästä esimerkkejä on varmasti miltei jokaisella antaa omista kouluaikaisista kokemuksista. Usein ihminen muistaa vielä vuosienkin päästä juuri itseensä kohdistuneen palautteen (Cantell, 2010, 190). Omiin kokemuksiimme pohjautuen voimme todeta, että palautetilanteisiin liittyvät vahvat tunteet voivat ikään kuin juurtua kehoon ja tulla esiin myöhemmin mitä erilaisimmissa elämäntilanteissa.

Tutkimuksemme yhtenä innoittajana pidämme kasvatustieteen professori Kari Uusikylää, joka rohkeasti asettaa kasvatuksen päämääräksi ihmisen kokonaisvaltaisen eheyden tukemisen. Hänen mukaansa hyväksyvä ja kannustava vuorovaikutus tulisi olla myös kaiken opetuksen ytimenä. *"Tärkeintä on lapsi persoonana tässä ja nyt, ei se, tuleeko hänestä ilmiömäinen huippuosaaja. Välittämällä ja kannustamalla kasvatetaan eheitä ihmisiä, jotka luottavat itseensä ja uskovat kelpaavansa. Tällaiset ihmiset tekevät*

työnsä parhaalla mahdollisella tavalla ja kantavat vastuuta isänmaasta ja maailmasta. Ihminen on parhaiten hyödyksi kanssaihmisilleen, kun hänen ei tarvitse hymyillä raunioina ja popsia pillereitä pysyäkseen jotenkuten kasassa", Uusikylä lataa. (Uusikylä, 2015.)

Tutkimusintressimme taustalla elää ajatus ihmisen kokonaisvaltaisesta hyvinvoinnista. Esille nousevat muun muassa ihmisen eheys, myönteinen käsitys itsestä sekä luottamus omaan tekemiseen ja usko siihen, että kelpaa. Koemme, että myönteisen minäkäsityksen rakentumisella, vahvalla minäpystyvyyden kokemuksella ja uskolla omaan kelpaavuuteensa on yksilön elämän mittakaavassa kauaskantoiset, myönteiset seuraamukset. Ennakkoletuksemme on, että hyväksyvällä vuorovaikutuksella ja oikea-aikaisella myönteisellä palautteella pystytään tukemaan eheäksi itseksi kasvamista ja vaikuttamaan myönteisen minäkäsityksen rakentumiseen. Uskomme, että jokainen lapsi ansaitsee ja tarvitsee suotuisan kehityksensä tueksi paljon kannustusta, kehuja ja myönteistä palautetta. Lisäksi rohkenemme väittää, että jokaisella lapsella on tarve tulla nähdyksi, kuulluksi ja hyväksytyksi juuri sellaisena kuin hän on.

Kiinnostuksemme tarkastella ja analysoida lapsen myönteisen minäkäsityksen rakentumista ja palautteen suhdetta kumpuaa juuri tästä kontekstista. Omien intressiemme lisäksi tutkimuksen merkitys piilee aiheen ajankohtaisuudessa. Yhteiskunta, jossa elämme, vaatii myös kasvatusalan toimijoilta entistä korostetummin kykyä, herkkyyttä sekä työvälineitä kohdata lapsi aidossa vuorovaikutuksessa ja samalla tarjota hänelle rakennusaineita kohti aktiivista toimijuutta – hyvinvoivaa ihmistä (Wihersaari, 2010, 1-326). Tutkimuksen tavoitteena on saada tietoa siitä, miten opettaja, ohjaaja, mentori omalta osaltaan pystyy vaikuttamaan lapsen myönteisen minäkäsityksen rakentumiseen ja sitä kautta eheäksi itseksi kasvamiseen. Lisäksi tutkimuksen tavoitteena on avata uudenlaisia näkökulmia ja olla vastaamassa vallitseviin kasvatuksellisiin haasteisiin sekä yleiseen tavoitteeseen lisätä lasten hyvinvointia.

Olemme tietoisia omista lähtökohdistamme ja niiden vaikutuksista tutkimuksen aiheen valintaan sekä ennakkoletuksiin. Henkilöhistoriamme on monessa suhteessa samankaltainen. Kiltin lapsen roolin kantaminen ja sitä kautta omat kokemuksemme ovat osaltaan vaikuttaneet siihen, mikä on käsityksemme myönteisestä palautteesta. Ennakkokäsityksemme myönteisen palautteen merkityksestä lapsen minäkäsityksen rakentumiseen muistuttaa Burns'n (1979) esittämää kehämallia. Oppilas, joka saa toistuvasti myönteistä palautetta ja kehuja omasta toiminnastaan jatkaa nousujohteista linjaansa myös opettajan suo-

siossa. Sellainen oppilas, joka taas saa paljon kielteistä palautetta toiminnastaan ja tekemisistään kerää itselleen kokonaisen repertuaarin epäonnistumisia ja jatkaa laskevaa menestystään myös opettajan suosiossa. (Burns, 1979, 286.)

Edellä mainittu kuvaus on meille molemmille kovin tuttu yhtälö. Kiltteydellä on monet kasvot – välillä se on myös aseistautuneena meitä itseämme vastaan. Kiltteyden käsitteeseen sen enempää paneutumatta, kumpuaa sisältämme tarve tulevina opettajina perehtyä minäkäsityksen sekä palautteen monisäikeiseen luonteeseen ja saada lisää vastauksia myöhemmin esitettyihin tutkimuskysymyksiin.

1.1 Tutkimuksen lähtökohdat ja keskeinen kirjallisuus

Päätös toteuttaa kandidaatintutkielma tiiviissä yhteistyössä, tutkimusparina, tapahtui pitkien pohdintojen ja syvällisten keskustelujen jälkeen. Ennestään toimivaksi todettu tiimityöskentely nousi päätöksentekovaiheen tärkeimmäksi lähtökohdaksi ja antoi samalla kimmoketta lähteä yhteiselle tutkimusmatkalle. Oli ensisijaisen tärkeää todeta molempien olevan tietoisia siitä, että parityöskentely vaatii osallistujiltaan vuorovaikutustaitoja, toimintatavoissa luovimista, toisen näkemysten kuuntelemista ja kunnioittamista sekä kykyä arvostaa ja tuoda esille myös omia näkemyksiään. Vehviläisen (2010) mukaan hyvän yhteistoiminnan ytimessä elää ymmärrys yhteisestä päämäärästä. Keskustelujen kautta avasimme ja kartoitimme molempien lähtökohtia tutkimuksen tekemiselle ja sovimme yhteisistä tavoitteista sekä menetelmistä. Taustalla oli molempien kokemuksiin pohjautuva käsitys parityöskentelyn tarjoamista mahdollisuuksista syventää oppimista – vuorovaikutteiset keskustelut avasivat tien refleksiivisyydelle (kts. luku 4.4), palautteenannolle ja tutkimuskentän laajentumiselle.

Tutkimuksemme pääkäsitteet nousevat esiin kirjallisuudesta. Esittelemme tutkimuksen alaluvuissa tarkemmin tutkimuksemme kannalta keskeiset käsitteet, joita ovat konstruktivismi, kognitiivinen konstruktivismi, myönteinen minäkäsitys ja palaute. Avainkäsitteiden määrittely ei ole yksiselitteistä. Esimerkkeinä mainittakoon konstruktivismiin laajat teoriataustat ja suuntaukset, myönteisen minäkäsityksen moniulotteinen rakentumisprosessi ja palautteen määrittelyn sisältämät monet tulkinnanvaraiset aspektit.

Suomalaisina auktoriteetteina konstruktivismiin määrittelyssä hyödynnämme Päivi Tynjälän, Tapio Puolimatkan ja Pauli Siljanderin ajatuksia konstruktivismista. Lukiessamme edellä mainittuja teoksia havaitsimme tutkijoiden tehneen merkittävästi viittauksia toisiinsa. Tutkimuskirjallisuudessa esiintyvät ristiviittaukset ja niiden välinen keskustelu saivat meidät vakuuttuneiksi lähteiden luotettavuudesta sekä niiden arvosta. Filosofian tohtori Päivi Tynjälä on Puolimatkan (2002) mukaan yksi suomalaisista radikaalin konstruktivismiin edustajista. Tynjälä (2002) käsittelee teoksessa *Oppiminen tiedon rakentamisena* oppimista radikaalin konstruktivistisesta näkökulmasta korostaen oppijan aktiivista luonnetta. Teoksen kirjoittaja ikään kuin vaatii lukijan aktiivisuutta tarjoamalla ja esittämällä sisällön oppimista tukevia tehtäviä sekä kysymyksiä mahdollistaen dialogisen lukemisprosessin. Kasvatustieteen professorin Tapio Puolimatkan (2002) teoksessa *Opetuksen teoria* pääsimme sukeltamaan syvälle konstruktivismiin lähtökohtiin, mutta samanaikaisesti saimme selkeän kuvan konstruktivismia kohtaan esitetystä kritiikistä. Teos laajensi näkemystämme konstruktivismiin luonteesta antaen samalla kosketuspintaa aiheen epäkohtiin sekä oppimisen realistisiin malleihin ja näkemyksiin. Kasvatustieteen professorin Pauli Siljanderin teos *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen* on perusteellinen katsaus kasvatuksen ilmiöihin ja kasvatustieteen sisällä vaikuttaviin tiedekäsityksiin (Siljander, 2014, 267). Teoksessa avataan lisäksi konstruktivismiin peruskäsitteistö ja pyritään vastaamaan konstruktivismista esitettyihin kysymyksiin.

Tutkimuksemme kannalta oleellisia kansainvälisiä teoreetikoita ovat kognitiivisen konstruktivismiin edustajat Immanuel Kant, Jean Piaget ja Ernst von Glasersfeld. Perehtyessämme lähdekirjallisuuteen havaitsimme, että aiemmin mainitut suomalaiset tutkijat olivat käyttäneet laajasti näitä kansainvälisiä teoreetikoita tutkimuksissaan. Vaikutusvaltainen filosofi Immanuel Kant (1724–1804) oli monipuolisesti edustettuna käytetyssä lähdekirjallisuudessa. Kantin ajatukset tarjosivat aikanaan merkittävän lähtökohdan oppimisen ja kehityksen kysymysten tarkastelulle korvaamalla empirismin passiivisen mielen mallin aktiivisella mielen käsitteellä (Lehtinen, Kuusinen, Vauras, 2007, 45–46). Kant on tutkimuksemme hyvin suppeasti edustettuna, sillä emme valitettavasti päässeet käsiksi hänen alkuperäiseen tutkimusaineistoon, emmekä halunneet käyttää toistuvasti toissijaisia lähteitä. Tutkimuksemme haluaa kuitenkin nostaa esille Kantin merkityksellisyys, asema ja näkyvyys konstruktivismista käydyssä kansainvälisessä keskustelussa.

Sveitsiläistä kehityspsykologia Piaget’ä voidaan pitää klassisena, vakiintuneen aseman ja arvon saavuttaneena teoreetikkona. Tästä johtuen viittasimme tutkimuksemme Piaget’n

vanhoihin teoksiin *Structuralism* ja *Lapsi maailmansa rakentajana*. Ernst von Glasersfeld (1995) on yhdysvaltalainen kasvatustieteilijä, joka on yksi tunnetuimmista yksilökonstruktivismiin edustajista. Von Glasersfeld kulki Jean Piaget'n jalanjäljissä vieden eteenpäin Piaget'n konstruktivismiin ideaa. Termi radikaali konstruktivismi (kts. luku 2.1) on peräisin von Glasersfeldin ja hänen tutkimusparinsa Charles Smockin konstruktivistisesta tutkimuksesta, jolle itse Piaget on antanut tunnustusta. Teoksessa *Radical Constructivism* von Glasersfeld käsittelee konstruktivismiin pääideoita omien kokemustensa valossa laajentaen samalla tutkimuksemme yksilökonstruktivistista käsitteenmäärittelyä. (von Glasersfeld, 1995.)

Minäkäsitystä ja sen rakentumista on tutkittu paljon monilla eri tieteenaloilla. Olemme kartoittaneet aiemmin tehtyä tutkimusta aiheemme tiimoilta ja katsauksen tuloksena voimme todeta käsittelyn olleen palautteen näkökulmasta kovin suppeaa. Minäkäsityksen määrittelyssä tutkimuksemme merkittävimiksi lähteiksi nousivat Sirkku Ahon, Kaarina Laineen, R. B Burns'n, Irene Ihmeen sekä Antero Toskalan ja Katja Hartikaisen kirjoitukset kyseisestä aiheesta. Kasvatustieteen tutkijoiden Ahon ja Laineen (2002) teos *Minä ja muut* käsittelee ihmistä ja minuutta useista eri näkökulmista korostaen kasvatuksessa ja opetuksessa ihmisen kasvua sekä yksilön ainutlaatuisuutta. Lukijan kannalta teoksen ansiioihin kuuluvat erityisesti tiedon selkeys sekä tiiviys. Lukiessamme ajallisesti uutta sekä vanhaa lähdekirjallisuutta huomasimme minäkäsitykseen liittyvän tiedon ja käsitteistön pysyneen suhteellisen muuttumattomana. Tästä syystä olemme perustellusti käyttäneet myös vanhempaa kirjallisuutta.

Burns'n (1979) *The self concept* on esimerkki vanhasta teoksesta, jonka sisältämä tieto on mielestämme edelleen relevanttia ja siten käyttökelpoista lähdemateriaalia. Filosofian tohtori, kasvatustieteen ja taiteiden maisteri Burns (1979) kartoittaa laajasti minäkäsityksen käsitteen. Hän aloittaa yksinkertaisista, teoreettisista psykologisista lähtökohdista siirtyen minäkäsityksen tutkimukseen ja päätyen tarkastelemaan minäkäsitystä ihmisen käyttäytymisen näkökulmasta, aina arkipäivän tilanteisiin asti. Erityisopettaja Irene Ihme (2009) on puolestaan käsitellyt minäkäsitystä arvioinnin perspektiivistä ja tarjoaa sitä kautta yhtymäkohtia tutkimuksillemme. Hänen tutkimuksensa on kuitenkin rajautunut käsittelemään pääasiassa formaalia palautetta, joka ei sellaisenaan ole tämän tutkimuksen fokuksena (kts. käsitteiden määrittelyt, luku 4.1). Psykologian tohtori, edesmennyt Jyväskylän yliopiston psykologian laitoksen professori Antero Toskala, ja psykologian maisteri, ohjaajakouluttaja Katja Hartikainen (2014) ovat käsitelleet minuuden rakentumista kognitiivis-

konstruktivistisesta perspektiivistä käsin. Teos *Minuuden rakentuminen – psyykkinen kehitys ja kognitiivis-konstruktivistinen psykoterapia* on laajentanut tutkimuksessamme minuuden ja minäkäsityksen käsitteiden määrittelyä. Toskalan ja Hartikaisen ajatuksiin pohjautuu oma näkemys minäkäsityksestä organisoituneena, dynaamisena sekä alati muutoksessa olevana struktuurina, skeemana itsestä.

Palautteen ja dialogisuuden määrittelyssä olemme hyödyntäneet Heljä Hätösen ja Birgitta Romppasen, Sigott'n, Jari Wihersaaren sekä Sanna Vehviläisen tutkimuksia kyseisestä aiheesta. Filosofian maisteri Hätönen, ja kasvatustieteen maisteri, työnohjaaja sekä psykoterapeutti Romppanen (2005) ovat teoksessaan *Arviointi ja palaute oppimisen ja kehityksen tukena* määritelleet arvioinnin ja palautteen keskeisiä piirteitä. Palautteen käsitettä laajensi entisestään itävaltalaisessa Grazin yliopistossa työskentelevä, arvostettu opettaja-kouluttaja Sigott (2010), joka on artikkelissaan *Current Feedback Practices in the EFL Classroom* käsitellyt laaja-alaisesti palautteenantoa. Sigott'n kautta kykenimme pureutumaan palautteen käsitteen yksinkertaisiin perusteisiin. Dialogisuuden tarkastelun lähtökohdaksi nousi esille kaksi merkittävää teosta. Filosofian tohtori, laaja-alainen luokanopettaja Wihersaari (2010) on tehnyt väitöskirjan aiheesta *Kohtaaminen - opettajuuden ydin*. Hän on keskittynyt tutkimuksessaan dialogisuuden ideaan kohtaamisen näkökulmasta ja antanut siten vastauksia tutkimuksemme peruskysymyksiin palautteenannon problematiikasta. Kasvatustieteen tohtori, aikuiskasvatuksen dosentti sekä työnohjaaja Vehviläinen (2014) on teoksessaan *Ohjaustyön opas – yhteistyössä kohti toimijuutta* käsitellyt ohjauksen perusolemusta kohtaamisen ja vuorovaikutuksen näkökulmasta. Teoksen kautta olemme tulleet tietoisiksi opetuksen ja ohjauksen yhtymäkohdista sekä saaneet käytännön työvälineitä palautteenantoon ja sen vastaanottamiseen liittyviin ongelmiin.

1.2 Tutkimusmenetelmä ja -rakenne

On miltei sanomattakin selvää, että tutkimuksen rajallisuudesta johtuen emme kykene tuomaan esille kaikkea sitä tietoa, mitä aiheesta on esitetty. Olemme valinneet tarkastelun lähtökohdaksi kognitiivisen konstruktivismin, joka osaltaan kaventaa tutkimuskenttää (kts. luku 2.1). Kiinnostavimmaksi tutkimuskohteeksi nousi opettajan (ohjaajan) ja oppijan (ohjattavan) välisen vuorovaikutuksen ja palautteenannon merkityksellisyys lapsen myönteisen minäkäsityksen rakentumisen viitekehyksessä. Valinnoistamme johtuen tarkastelun

ulkopuolelle rajautuu paljon kirjallisuutta ja eri näkökulmia tutkimuksen aiheesta. Lisäksi olemme tietoisia siitä, että valintojamme ohjaavat omat kokemukselliset lähtökohtamme ja kiinnostuksen kohteemme juuri lapsen kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin ja kasvun tukemisessa. Tästä johtuen tutkimuksen johtopäätökset eivät ole objektiivista tietoa, vaan pikemminkin subjektiivisesti väritynyttä tulkintaa, joka nojaa tieteelliseen kirjallisuuteen.

Tutkimuskysymyksiä on kaksi. Ensimmäinen etsii vastausta kysymykseen: *Miten lapsi kykenee vastaanottamaan saadun palautteen?* Merkittävän ongelman muodostaa lapsen hetkinen käsitys itsestä, joka kouluikäiselle lapselle on siihen mennessä muotoutunut. Jo olemassa oleva käsitys itsestä ohjaa palautteen vastaanottamista ja tulkintojen tekemistä. Palautteen laadun, oikea-aikaisuuden ja täsmällisyyden lisäksi vastaanottamiseen liittyviä merkittäviä tekijöitä ovat turvallisen oppimisilmapiirin ja vastavuoroisen, dialogisen vuorovaikutussuhteen luominen. Toinen tutkimuskysymys on: *Millaisilla palautteenannon keinoilla opettaja pystyy vaikuttamaan lapsen myönteisen minäkäsityksen rakentumiseen?* Tutkimuskysymys linkittyy vahvasti kasvatopsykologian peruskysymykseen - missä määrin ja millä tavoin ihmisen kehitykseen ja oppimiseen voidaan ulkoapäin ylipäätään edes vaikuttaa. (Lehtinen, Kuusinen & Vauras, 2007, 41). Toiseen tutkimuskysymykseen vastaaminen pakottaa meidät tarkastelemaan monia siihen liittyviä ongelmia. Se palauttaa meidät kasvatuksen alkujuurille ja tuo samalla esille kasvatukseen liittyvän paradoksaalisuuden – miten kasvatuksessa voidaan yhdistää vapaus ja pakko (Siljander, 2014, 31), miten tukea lapsen itsenäistä, autonomista minäkäsityksen rakentumista, jos hän on samalla riippuvainen vuorovaikutuksessa saadusta palautteesta. Ongelmaa värittävät myös monet muut palautteenantoon ja myönteisen minäkäsityksen rakentumiseen liittyvät ristiriidat. Miten opettajan oma käsitys palautteesta ja konkreettisesti toteutunut palaute ovat suhteessa toisiinsa. Kuinka merkityksellistä osaa lapsen myönteisen minäkäsityksen rakentumisessa näyttelevät koulun muu henkilökunta, vanhemmat, isovanhemmat, vertaisryhmät tai harrastusten ja muun lapsen arkielämän kautta esille nousseet merkittävät ihmissuhteet. Tutkimuksen tavoitteena ei ole tuottaa yksiselitteistä vastausta siihen, miten lapsen minäkäsitys rakentuu palautteen kautta, vaan pyrimme pikemminkin selvittämään, mikä merkitys opettajan antamalla palautteella on lapsen myönteisen minäkäsityksen rakentumisessa. Pohdimme tutkimuksessa lisäksi sitä, pystyykö opettaja vaikuttamaan lapsen minäkäsityksen rakentumiseen ylipäätään.

Tutkimuksen rakenne etenee laajemmista kokonaisuuksista kohti spesifejä aihealueita. Tutkimuksen toisessa luvussa tulemme erottamaan konstruktivismin kognitiivisesta kon-

struktivismista, joka näyttäytyy tutkimustamme ohjaavana paradigmana. Määrittelemme sen alaluvussa tiivistetysti kognitiivis-konstruktivistisen todellisuus- ja ihmiskäsityksen. Näiden jälkeen, luvussa kolme pyrimme esittelemään ymmärrettävän kokonaisuuden mi-näkäsityksen rakentumisesta kognitiivis-konstruktivistisessa valossa. Tutkimuksen neljän-nessä luvussa ja sen alaluvuissa keskitymme palautteen käsittelyyn sekä opettajan että op-pijan näkökulmista käsin. Neljännen luvun viimeisessä osuudessa määrittelemme dialogi-sen vuorovaikutussuhteen käsitteen ja sen yhteydet palautteenantoon sekä sen vastaanot-tamiseen. Viidennessä luvussa teemme tutkimuksen aiheesta yhteenvedon, analysoimme ja vastaamme esiin nostamamme kirjallisuuden kautta tutkimuskysymyksiin.

2 KONSTRUKTIVISMI TÄMÄN TUTKIMUKSEN VIITEKEHYKSESSÄ

Tässä luvussa esittelemme tiivistetysti konstruktivistisen tiedekäsityksen, joka ohjaa tutkimustamme. Keskitymme olennaisiin näkökulmiin ajatellen konstruktivismia tämän tutkimuksen viitekehyydessä. Aluksi määrittelemme konstruktivismin käsitteen, jonka jälkeen syvennymme yhteen konstruktivismin suuntaukseen - yksilökonstruktivismiin.

Konstruktivistinen lähestymistapa perustuu länsimaisen kasvatuksen perusihanteeseen, älyllisen vapauden korostamiseen, joka sai merkityksellisen aseman länsimaisessa kasvatuksessa valistuksen vaikutuksesta. Valistuksen myötä rantautui optimistinen ihmiskäsitys ja usko ihmisen mahdollisuuksiin rakentaa itse tietonsa sekä määrittellä omaehtoisesti elämänsä viitekehys. Älyllisen vapauden ihanteen varaan rakentuva konstruktivistinen oppimiskäsitys korostaa kriittistä avoimuutta ja sitoutumattomuutta tiettyihin oikeina pidettyihin käsityksiin. Opettajan rooli tässä kontekstissa on oppijan tukeminen ja ohjaaminen kohti aktiivista tiedon konstruointia. (Puolimatka, 2002, 22–25.) Ohjaajan rooli sisältää käsityksen kannustavasta opettajasta, johon liittyy pyrkimys tukea syvää oppimista ja ymmärtämistä sekä taata turvallinen johdattelu uusien asioiden ja ilmiöiden äärelle (vrt. opetussuunnitelma-ilmiöpohjaisuus) (Vänskä, 2012, 78). Ohjauksen käsitteeseen palaamme myöhemmin luvussa 4.

Konstruktivismilla on ollut keskeinen asema kasvatustieteellisessä keskustelussa jo muutamana viimeisen vuosikymmenen ajan. Käsitteenä konstruktivismi on monitulkintainen – se ei ole yhtenäinen teoria, vaan se jakautuu erilaisiin muunnelmiin, mistä johtuen yhteisten tekijöiden määrittäminen on haastavaa (Puolimatka, 2002,38; Siljander, 2014, 216; Tynjälä, 1999, 37.) Vaikka kasvatustieteellisessä keskustelussa konstruktivismilla tarkoitetaan ensisijaisesti oppimisen teoriaa, käsite on laajentunut tietoteoriaksi, opetuksen ja kasvatuksen teoriaksi ja jopa maailmankatsomukseksi (Puolimatka, 2002, 32). Siljander (2014) toteaaakin, että miltei jokaisella tieteenalalla on oma konstruktivismsa. Tynjälä (2002) tiivistää, että konstruktivismi itsessään ei ole oppimisteoria, vaan pikemminkin tiedon olemusta käsittelevä paradigma. Samalla se voidaan nähdä tieteen tekemistä ohjaavaksi tiedekäsitykseksi (Denzin ym., 2000 [Siljander, 2014, 216]). Tällä hetkellä konstruktivismi nähdään vallitsevana oppimiskäsityksenä oppimisen tutkimuksen ja pedagogiikan

alueella (Puolimatka, 2002, 21; Tynjälä, 1999, 37.) Pedagogiikalla tarkoitetaan tässä yhteydessä kasvatusta koskevaa oppia, kasvatusajattelua ja käytännön kasvatustoimintaa (Siljander, 2014, 22).

2.1 Kognitiivinen konstruktivismi

Siitä huolimatta, että puhutaan erilaisista suuntauksista tai painotuksista, konstruktivismilla on yhtenäinen pohja, johon kaikki eri suuntaukset perustuvat. Kun puhutaan ihmisen tiedonhankinnasta ja oppimisesta, on konstruktivistisille näkemyksille yhteistä ainakin rakentamismetafora. (Tynjälä, 2002, 57.) Rakentamismetafora tulee esille jo sanan etymologiasa, sillä konstruktivismin käsite johdetaan sanasta konstruoida eli rakentaa (*construct*). Rakentamisella tarkoitetaan tässä merkitysten luomista jollekin asialle tai ilmiölle. (Puolimatka, 2002, 13 & 36.) Kognition käsite tulee sanasta kognitio eli tieto (*cognition*), jolla tarkoitetaan yleisesti tiedon käsittelyyn ja käyttöön liittyviä prosesseja (Puolimatka, 2002, 85).

Konstruktivismin suuntaukset eroavat toisistaan erityisesti sen suhteen korostuuko tutkimuksessa yksilöllinen vai sosiaalinen konstruointi (Tynjälä, 2002, 38). Yleisesti konstruktivismi voidaan jakaa kahteen pääsuuntaukseen: yksilökonstruktivismiin ja sosiaaliseen konstruktivismiin. Yksilökonstruktivismi on synonyymi kognitiiviselle konstruktivismille. Tässä yhteydessä käytetään usein termiä radikaali konstruktivismi, joka on ikään kuin alakäsite yksilökonstruktivismille. Erona on, että termi radikaali konstruktivismi viittaa filosofiseen paradigmaan ja kognitiivinen konstruktivismi taas oppimispsykologiseen tutkimukseen. (Tynjälä, 2002, 39.) Edellisessä virkkeessä tiivistyy myös syy siihen valintaan, miksi käytämme tutkimuksessamme yleisimmin käsitettä kognitiivinen konstruktivismi (kognitiivis-konstruktivismi).

On tärkeää huomata, että monet tutkijat kuten Siljander (2014) ja Tynjälä (2002), kritisoiivat edellä mainittua konstruktivismin karkeaa jaottelua yksilö- ja yhteisökeskeisiin teorioihin. Siljander (2014) puhuisi mieluummin painotuksista, Tynjälä (2002) puolestaan haluaa muistuttaa suuntauksien mahdollisuuksista sisällyttää itseensä molemmat aspektit. Kriittistä huolimatta voimme karkean jaottelun mukaisesti määritellä tutkimuksemme pohjavan yksilökonstruktivistiseen suuntaukseen, sillä tutkimuksessamme korostuu yksilön sub-

jektius eli toimijuus ja yksilöllinen tiedonmuodostus. Tutkimuskentän rajaaminen kognitiiviseen konstruktivismiin on tietoinen valinta, jonka teimme harkitusti helpottaaksemme tutkimuksen tekemistä. Aiheena konstruktivismi eri painotuksineen ja teorioineen on kokonaisuudessaan sen verran laaja ilmiö, että se riittäisi tutkimuksen aiheeksi sellaisenaan. Valinnastamme huolimatta olemme tietoisia siitä, että ihminen on sosiaalinen olento ja elää maailmassa toisten ihmisten kanssa. Myös minäkäsitys rakentuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja palautteenantoon liittyy vahvasti kohtaamisen ulottuvuus (kts. luku 3).

2.2 Kognitiivis-konstruktivistinen todellisuus- ja ihmiskäsitys

Vaikka konstruktivistiset teoriat ovat erilaisia ja painottavat eri asioita, niihin kaikkiin liittyy vahvasti kysymys tiedon luonteesta (Siljander, 2014, 217). Käsittelemme seuraavaksi tietoteoreettista konstruktivismia lyhyesti, tiivistäen tutkimuksemme kannalta oleelliset pääkohdat kognitiivis-konstruktivistisesta todellisuus- ja ihmiskäsityksestä.

Ontologialla tarkoitetaan filosofista osa-aluetta, joka pyrkii selittämään mitä on olemassa (todellisuuskäsitys). Esimerkiksi: Onko jokin esine tai asia vain ihmismielen tuotetta vai onko se olemassa ihmismielestä riippumatta. Konstruktivismin mukaan ihminen luo itse oman todellisuutensa, oman maailmansa, ja jokaisen yksilön luoma todellisuus on yhtä hyväksytty sekä pätevä. (Puolimatka, 2002, 21, 41 & 377.) Yksilösuuntautuneessa eli kognitiivisessä konstruktivismissa todellisuus nähdään korostetusti yksilön omana kokemuksellisenä maailmana. Tästä ääriesimerkkinä voidaan pitää jyrkkää eli radikaalia yksilökonstruktivistista ontologiaa, joka hylkää kokonaan ajatuksen yleispätevästä objektiivisesta todellisuudesta. (Siljander, 2014, 223.) Tynjälä (2002) on perustellut väitettä toteamalla, että tällaista objektiivista todellisuutta ei nähdä mahdollisena, koska tiedon ja yksilön välissä on aina oma tulkinta.

Tutkimuksemme orientaatiota voidaan kuitenkin kuvailla maltillista konstruktivismia edustavaksi, joka liittyy läheisesti myös tiedon olemassaoloon ja sen luonteeseen. Maltillinen konstruktivismi ei hylkää kokonaan objektiivisen todellisuuden olemassaoloa tai ajatusta siitä, että todellisuudesta on mahdollista saada tietoa. Maltillisen konstruktivismin mukaan tieto ei ole todellisuuden heijastuma, vaan jokainen yksilö antaa omille kokemuksilleen merkityksiä ja sitä kautta tietäminen nähdään adaptiivisena (mukautuva, joustava) proses-

sina, joka organisoi yksilön kokemusmaailmaa. Tiedon luonteeseen kuuluu olennaisesti se, mikä merkitys rakentuneilla konstruktiolla ja tietoprosesseilla on yksilölle eli subjektille. Kognitiivisessa konstruktivismissa tieto nähdään konstruktiona, joka käsittelee subjektin kokemusmaailmaa. Keskeiseksi tekijäksi nousee tätä kautta tiedon käyttökelpoisuus ja se, miten se palvelee yksilön itsesääätelyä. Käyttökelpoisuuden mittarina voidaan pitää myös tiedon johdonmukaisuutta - missä suhteessa se on yksilön jo olemassa oleviin tietorakenteisiin. (Toskala & Hartikainen, 2014, 28–31.)

Edellä määriteltyyn todellisuuskäsitykseen liittyy läheisesti ajatus tiedosta. Siljanderin (2014) mukaan tieto nähdään välineenä, jota yksilö hankkii organisoidakseen toimintaympäristöään itselleen mieleisellä tavalla. Kognitiivis-konstruktivistinen tietokäsitys edustaa pragmatistista totuusteoriaa (Tynjälä, 2002, 40). Pragmatismi tulee kreikan kielen sanasta *πράγμα*, joka vapaasti suomennettuna tarkoittaa toimintaa. Siitä on johdettu englannin kielen sanat *action*, *practice* ja *practical*. Pragmatistisella totuusteorialla viitataan toimivuuteen ja käytännöllisyyteen – totta on se, mikä toimii käytännössä. (James, 2008, 143–146.) Sen mukaan yksilön kannalta käyttökelpoinen ja ympäristön suhteen relevantiksi todettu tieto voidaan ajatella yksilön kannalta todeksi (von Glasersfeld, 1995, 14; Tynjälä, 2002, 40).

Kognitiivis-konstruktivistisen ihmiskäsityksen mukaan ihminen on autopoieettinen systeemi, jolla tarkoitetaan itse itseään ohjaavaa järjestelmää (Siljander, 2014, 225–226). Ihminen nähdään aktiivisena, oman elämänsä subjektina eli toimijana, joka itse rakentaa, uusintaa ja uudistaa todellisuutta (von Glasersfeld, 1995, 56). Ihmiskäsitystä määriteltessä on väistämättä pureuduttava myös oppimiskäsityksen luonteeseen, sillä ne linkittyvät läheisesti toisiinsa. Oppimisen keskiössä on ihminen eli oppija, joten oppimiskäsitys rakentuu ihmiskäsityksen varaan – se missä valossa nähdään ihminen, ohjaa ajatuksia siitä, miten nähdään oppiminen. Oppimisen käsite on vahvasti läsnä arkikielen puhetaivoissa, mutta se kuuluu myös monien eri tieteenalojen käsitteistöön. Yhteisten nimittäjien löytämiseksi ja sitä kautta ymmärtämisen helpottamiseksi Siljander (2014) on tehnyt selkeän eron oppimisen ja oppimiskäsityksen välille. Oppimisen hän määrittelee prosessikäsitteeksi, jossa keskeiseksi nousee muutos yksilön taidoissa, tiedoissa, ajattelutavoissa tai toiminnassa. Oppimiskäsitys taas vastaa kysymyksiin, mitä oppimisessa tapahtuu ja mitkä seikat määrittävät oppimisprosesseja. (Siljander, 2014, 58–60.)

Kognitiivis-konstruktivistisessa oppimiskäsityksessä korostetaan sitä, että yksilön mieli on aktiivinen silloin, kun tietoa luodaan ja rakennetaan (Puolimatka, 2002, 13; Siljander, 2014, 225). Tämä liittyy oppimisen sisäiseen säätelyyn, jossa ihminen oppiessaan pyrkii luomaan järjestystä saamilleen ulkoisille ärsykeille. Se miten hyvin yksilö saa ulkoiset ärsykkeet järjestykseen riippuu yksilön aikaisemmista rakenteista eli yksilön jo olemassa olevista tietorakenteista. (Tynjälä, 2002, 41.) Kant korostaa, että oppimisprosessissa (vrt. havainnointiprosessi) on kyse vastaanotettavien ärsykkeiden muuttamisesta ymmärrettävään muotoon. Ymmärtäminen taas linkittyy yksilön aiempiin tietorakenteisiin. (Raustevon Wright, von Wright & Soini, 2003, 154 & 166).

Kognitiivis-konstruktivistisen oppimiskäsityksen keskeisimpiä käsitteitä ovat assimilaatio, akkommodaatio ja skeema, jotka on johdettu Piaget'n yksilösuuntautuneesta konstruktivistisestä psykologiasta (von Glasersfeld, 1995, 62). Seuraavaksi avaamme edellä mainitut käsitteet, koska näemme niiden olevan olennainen osa minäkäsityksen rakentumisprosessia. Kognitiivisen konstruktivismin mukaan minäkäsitys voidaan ajatella rakenteeksi eli tietorakenteeksi, eräänlaiseksi skeemaksi, jonka muuttaminen ja muokkaaminen tapahtuvat assimilaatio- ja akkommodaatio-prosessien kautta.

Piaget'n (1988) mukaan kehitys ja oppiminen ovat inhimillisiä toimintoja, itseään säätelviä prosesseja, joiden päämääränä on sekä hetkellinen että pysyvämpi tasapainottuminen (*équilibration*). Inhimilliselle toiminnalle on ominaista jatkuva ja toistuva korjaamisen sekä tasapainottumisen mekanismi (Piaget, 1988, 25). Tässä kontekstissa skeemat näyttävät tasapainottumisen mahdollistajina. Skeemat ovat eräänlaisia opittuja sisäisiä malleja, rakennelmia tai struktuureja, jotka ohjaavat yksilön toimintaa tehden siitä sujuvaa ja mielekäästä (Tynjälä, 2002, 41; kts. myös von Glasersfeld, 1995, 64–65).

Assimilaatiolla tarkoitetaan uuden tiedon sulautumista aiempaan tietorakenteeseen eli skeemaan (von Glasersfeld, 1995, 62). Tässä tapahtumassa on tarve saada ulkopuoliset ihmiset ja asiat mukaan subjektin omaan toimintaan eli pyrkimys sulauttaa ulkoisen maailman elementit jo olemassa oleviin struktuureihin (Piaget, 1988, 26). Sulauttamista eli assimilaatiota tapahtuu kaikissa ikävaiheissa ja sitä esiintyy kolmessa eri muodossa. Tois tavalla eli toiminnallisella sulauttamisella tarkoitetaan sellaista toimintaa, joka toistuu useita kertoja ja siten vahvistuu. Tunnistava sulauttaminen tarkoittaa sitä, että johonkin skeemaan sulautettavissa olevat kohteet tunnistetaan. Kolmantena voidaan mainita yleistävä sulauttaminen, joka puolestaan laajentaa toimintakaaviota. (Piaget, 1988, 144–150; Piaget,

1952, 350–356.) Piaget (1988) korostaa, että tunnetekijät, tarve ja tyydytys, ovat ihmisen liikkeelle paneva voima, vaikka skeemojen rakenne nähdäänkin luonteeltaan kognitiivisena. Assimilaatio eli kohteen sulauttaminen skeemaan on samanaikaisesti ihmisen tarpeen tyydyttämistä eli vastaamista sisäisiin tunnetekijöihin ja kognitiivisen rakenteen antamista toiminnalle. (Piaget, 1988, 144–150; Piaget, 1952, 350–356.)

Toimintaskeman sulauttaminen on tietynlaisessa suhteessa ympäristöönsä ja se voi erilaistua niiden kohteiden mukaisesti, joihin sitä sovelletaan. Tätä erilaistumista kutsutaan akkommodaatioksi eli mukauttamiseksi, jolla tarkoitetaan skeeman uudelleen muodostumista. (Piaget, 1988, 144–150.) Akkommodaatioissa vanha skeema muovautuu uuden tietoi- neksen avulla muokaten aiempaa tietorakennetta sopivampaan, käyttökelpoisempaan muotoon. Vanha skeema voi kuitenkin olla käyttökelpoinen vielä joissakin asiayhteyksissä, joten sitä ei välttämättä tarvitse kokonaan hylätä. Esimerkkinä tästä voidaan pitää akkommodaatiota, joka pohjautuu hetkelliseen muutokseen – ulkomaille matkustettaessa, toisessa maassa ja kulttuurissa, vanhaa skeemaa voi olla tarpeellista muuttaa tilanteeseen sopivaksi, mutta vanha skeema voi toimia sellaisenaan edelleen kotimaassa. (Tynjälä, 2002, 42.)

3 MINÄKÄSITYKSEN RAKENTUMINEN KOGNITIIVISTA KONSTRUKTIVISMIA MUKAILLEN

Minuuden kuvauksesta ei ole olemassa yhtä yleisesti hyväksyttyä mallia, vaan minuutta on kuvattu eri lähteissä monenlaisilla käsitteillä ja erilaisia tietoprosesseja painottaen. (Toskalla & Hartikainen, 2014, 49). Usein minuuden määrittelyssä palataan 1900-luvun puolivälissä vallalla olleen Sigmund Freudin psykoanalyttiseen persoonallisuusteoriaan. Uuden tutkimustiedon valossa Freudin persoonallisuusteoria, johon koko psykoanalyysi pohjautuu, ei riitä sellaisenaan kuvailemaan minän monisäikeistä luonnetta. Yhdymme psykoanalyysia kohtaan esitettyyn kritiikkiin ja jätämme tutkimuksen ulkopuolelle sekä psyykeen eri ulottuvuudet, seksuaalisen viettiteorian että tiedostamattomien psyykkisten prosessien ylikorostamisen. (kts. Tammisalo, 2010.) Seuraavaksi käsittelemme minäkäsitystä ja sen rakentumista erityisesti kasvatuksen perspektiivistä – kognitiivista konstruktivismia mukailen. Aluksi määrittelemme minäkäsityksen käsitteen juuret ja sen suhteen muuhun minään liittyvään käsitteistöön, kuten minä, minäkuva, persoonallisuus ja identiteetti. Vaikka minäkäsitys nähdään psykologisena käsitteenä, linkittyy se silti vahvasti oppimiseen ja tulee sitä kautta osaksi kasvatustieteellisen tutkimuksen kenttää. Tästä syystä hyödynnämme käsitteen määrittelyssä psykologisen kirjallisuuden lisäksi kasvatustieteellistä kirjallisuutta. Luvun lopussa selvitämme, miten minäkäsityksen kehittäminen ja tukeminen tulevat ilmi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014.

Konstruktivismiin valossa voidaan kysyä, onko minä sosiaalinen konstruktio tai konstruktio ylipäätään (Vuorinen, 1998, 73). Tyhjentävää, yksiselitteistä vastausta kysymykseen ei varmasti kenelläkään ole antaa, mutta lisätarkastelu lienee paikallaan. Konstruktivismiin mukaan persoonallisuuden rakentuminen eli toisin sanoen minän kehittäminen voidaan nähdä oppimisena (Puolimatka, 2002, 127). Kognitiivinen konstruktivismi haluaa korostaa yksilöllisyyttä ja sitä, että ihmisen minuus on aina läsnä kaikessa oppimisessa. Toisaalta se ei voi kiistä sitä, että minä on mukana myös kaikessa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Minän kautta ihminen tulkitsee kokemuksia ja tapahtumia antaen samalla niille merkityksen. (Aho & Laine, 2002, 16.) On selvää, että ihminen on sosiaalinen olento ja ihmisen perustarve on olla vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa. Tästä näkökulmasta katsottuna myös minäkäsitys voidaan ajatella rakentuvan pitkälti sosiaalisen vuorovaikutuksen

tuloksena, jossa yksilö kuitenkin aktiivisesti itse rakentaa omaa minuuttaan ja käsitystään itsestään.

Minäkokemuksen juuret ovat vanhemman ja lapsen välisessä varhaisessa vuorovaikutuksessa ja siten ympäristöllä on keskeinen asema minäkäsityksen rakentumisessa (Aho & Laine, 2002, 25). Vaikka itävaltalais-brittiläinen filosofi Karl Popper tunnetaan nykyisin kriittisen rationalismin edustajana ja hänen tieteenfilosofiassa on tunnistettu myös yhteyksiä loogiseen empirismiin, lainaamme rohkeasti hänen ajatuksiaan kuvaillessamme minäkäsityksen muodostumisen juuria (Niiniluoto, 2015). Popper on kuvaillut vanhemman ja lapsen välistä varhaista suhdetta tietynlaiseksi peilisuhteeksi (kts. myös Toskala & Hartikainen, 2005, 69; Yamamoto, 1972, 3). Hänen mukaansa vastasyntynyt lapsi ei ole eheä minä (*self*): lapsi ei toisin sanoen ole tietoinen itsestään. Ennen kuin itsetietoisuus on mahdollista, lapsen täytyy tulla tietoiseksi toisista ihmisistä ja oppia näkemään itsensä toisen ihmisen hänestä muodostamassa tietoisuuden peilissä. (Sahavirta, 2006, 466.) Toskala ja Hartikainen (2005) lisäävät, että kaikki itseä koskeva tieto perustuu jollain tavalla toisten ihmisten läsnäoloon ja heidän väliseen vuorovaikutukseen. Vuorovaikutussuhteessa lapsi alkaa etsiä omaa arvoaan hänelle merkittävistä ihmisistä, ensisijaisista hoitajista; vastaako vanhempi lapsen hymyyn, vastaako vanhempi lapsen itkuun, vastaako vanhempi lapsen tarpeisiin ja niin edelleen. Samalla lapsen kokemus itsestä eli minän ydin alkaa muodostua. Minäkäsitys syntyy, kun lapsi alkaa kokea ja tunnistaa toistuvasti itsessään eri puolia riippumatta ympäröivän maailman tapahtumista (vrt. minätietoisuus). (Toskala & Hartikainen, 2005, 68–75.)

Kognitiivisen konstruktivismin mukaan ihminen voidaan ajatella oppijaksi, joka aktiivisesti valikoi ja tulkitsee ulkopuolelta tulevaa informaatiota liittäen sen aiempaan tietorakenteeseensa eli tässä tapauksessa käsitykseensä itsestä (Toskala & Hartikainen, 2005, 55–75). Minäkäsityksen kehityksen herkkyyskausi ajoittuu ikävuosille 6-13, jolloin lapsen kognitiiviset taidot, havainto-, arviointi- ja päättelykyky, ovat kehittyneet riittävästi. Aloittaessaan koulunkäynnin lapsi irtaantuu kodistaan, hän saa väistämättä lisää vertailukohteita ja alkaa saada systemaattisesti palautetta itsestään toisilta ihmisiltä. (Aho & Laine, 2002, 25.) Kun lapsi tulee kouluun, on hänelle tässä vaiheessa muodostunut tietynlainen kuva itsestä (kts. myös Burns, 1979, 287). Lapsen sen hetkinen minäkäsitys luo tietynlaiset reunaehdot sille, missä määrin kukaan ulkopuolinen ihminen tai millainen tahansa ulkopuolinen palaute pystyy vaikuttamaan oppilaan minäkäsityksen rakentumiseen. Yksilön ennakkoodotukset ja aikaisemmat kokemukset ohjaavat tiedon rakentumisprosessia. Karkeasti aja-

teltuna ihmisen persoonallisuuden rakenteet ja sitä hetkeä hallitsevat minäkuvat säätelevät tiedon vastaanottamista ja uudelleen konstruointia. (Toskala & Hartikainen, 2005, 55–75.) Tässä yhteydessä on hyvä nostaa esille kuitenkin se, että ihmisen minäkäsitys on alati uudelleentulkinnan alla, dynaaminen, muutoksessa oleva kokonaisuus. Tästä näkökulmasta käsin ulkoisesta maailmasta tullut palaute voi joko uudistaa tai uusintaa todellisuutta eli yksilön käsitystä itsestä.

Ihmisen persoonallisuus (*personality*) voidaan määritellä kokonaiskuvaksi, joka muodostuu yksilön tunnusomaisista piirteistä ja suhteellisen pysyvistä ominaisuuksista. Persoonallisuuden ydin on minä (*self*). Ero näiden kahden käsitteen välillä on siinä, että persoonallisuus on toisten ihmisten näkemä kuva yksilöstä, minä taas käsittää kaiken sen, mitä yksilö itse näkee, kokee ja tuntee omakseen. (Aho & Laine, 2002, 17–18.) Minän ja identiteetin (*identity*) eroja voidaan täsmällisimmin määritellä tarkastelemalla käsitteitä niissä korostuvien tekijöiden kautta. Minässä korostuu persoonan sisäiset tekijät, kun taas identiteetissä persoonan ulkopuoliset, sosiaaliset tekijät. Identiteetin kautta yksilö etsii ja jäsentää olemassaoloaan eri sosiaalisissa yhteyksissä. (Aho & Laine, 2002, 17–18.) Tuttuna esimerkkinä voidaan pitää ammatti-identiteettiä ja sen kehittymistä.

Minäkäsitystä (*self concept*) ja minäkuvaa (*self image*) käytetään usein synonyymeina, mutta tässä tutkimuksessa olemme valinneet käyttää ensisijaisesti termiä minäkäsitys. Näemme minäkäsityksen yläkäsitteenä, jonka alakäsitteeksi määrittelemme minäkuvan. Tutkimuskirjallisuuteen nojaten näemme minäkäsityksen jäsentyneenä, organisoituneena, kognitiivisena struktuurina, skeemana itsestä. Se on muodostunut yksilön kokemuksista ja havainnoista itsestä suhteessa arvoihin, asenteisiin, ihanteisiin ja tunteisiin. Minäkäsitys toimii eräänlaisena kompassina, joka ohjaa yksilön toimintaa ja havainnointia. (Aho & Laine, 2002, 18–19.) Burns (1979) määrittelee minäkäsityksen käsitteen siten, että sen kautta voidaan vastata kysymykseen kuka minä olen. Psykologian apulaisprofessori Risto Vuorinen (1997) on rajannut teoksessaan *Minän synty ja kehitys* minäkäsityksen tietoiseksi minäkokemukseksi. Aho ja Laine (2002) laajentavat vielä määrittelyä lisäämällä, että minäkäsitys on yksilön itsensä tiedostama kokonaisnäkemys itsestä.

Minäkäsitys voidaan jakaa kolmeen eri dimensioon. Ensimmäinen niistä on reaalinäkäsitys, joka kuvaa ihmisen omaa käsitystä itsestä. Reaalinäkäsitys pitää sisällään niin julkisen kuin henkilökohtaisen minäkäsityksen, joista julkinen minäkäsitys tulee esille esimerkiksi vuorovaikutustilanteissa, kun taas henkilökohtainen minäkäsitys voi sisältää pal-

jastamattomia ominaisuuksia itsestä. Toinen minäkäsityksen dimensio on ihanneminäkäsitys, joka nimensä mukaisesti kuvaa ihanteita siitä, mitä yksilö haluaisi olla. Ihanneminäkäsitys on aina epärealistinen haavekuva itsestä, joka muotoutuu ulkoisten ja sisäisten tekijöiden kautta. Näitä tekijöitä ovat esimerkiksi ympäristön odotukset ja sisäinen halu kehittyä paremmaksi. Kolmas dimensio on normatiivinen minäkäsitys, joka käsittää toisten ihmisten ajatukset ja mielipiteet itsestä. Se on noin sanotusti ulkopuolinen näkemys itsestä – oma sisäinen käsitys siitä, millaisena muut näkevät minut. (Aho & Laine, 2002, 19.)

Minää voidaan yrittää määritellä myös sen kautta, miten yksilö asennoituu itseään kohtaan. (Aho & Laine, 2002, 18). Tässä määrittelyssä korostetaan sitä, että yksilön tietoinen käsitys itsestä on minän puolustusmekanismien eli defenssien (*defence*) muokkaama ja siitä syystä minäkäsitys sisältää tiedostamattomia ulottuvuuksia (vrt. Sigmund Freud – psyykeen tiedostamaton osa). (Aho & Laine, 2002, 18–19, Vuorinen, 1997, 50.) Toskala ja Hartikainen (2014) nostavat tässä yhteydessä esiin mielenkiintoisen aspektin toteamalla, että tietoiseen minäkäsitykseen ei sisällytetä sellaisia sanattoman tason kokemuksia, joita ei missään olosuhteissa voida hyväksyttää tietoiseen käsitykseen omasta itsestä.

Viimeisimmäksi haluamme nostaa mahdollisuuden minän tarkastelulle kahden eri ulottuvuuden kautta - minä subjektina ja minä objektina. Subjekti-minä on tekijä ja kokija, joka ideaalissa tilanteessa hallitsee kokonaisvaltaisesti ihmisen olemassaoloa. Se on mukana kaikessa yksilön olemisessa ja käyttäytymisessä, mutta sitä on vaikea arvioida ja mitata. (Aho & Laine, 2002, 17.) Kognitiivinen konstruktivismi, joka toimii tutkimuksemme viitekehyksenä, korostaa juurikin yksilön subjektiivutta, ihmistä aktiivisena toimijana, tekijänä (Toskala & Hartikainen, 2014, 18–48). Objekti-minä on puolestaan koettu minän ulottuvuus, jota voidaan tutkia ja tarkastella ikään kuin ulkopuolisin silmin. Objekti minän ulottuvuus tulee esille erityisesti ryhmä- ja vuorovaikutustilanteissa, jolloin yksilön käyttäytymistä leimaa passiivisuus ja lamautuneisuus. Objekti-minän ollessa aktiivinen yksilö kokee itsensä kohteena. Samalla hän arvioi itseään sisäistäen toisten asenteita itsestään. (Aho & Laine, 2002, 17.)

Tutkimuksemme yhtenä lähtökohtana on myönteisen minäkäsityksen rakentuminen, jossa päämääränä on eheä, hyvinvoiva ihminen. Toskalan ja Hartikaisen (2014) teoria ihmisen riittävästä ja myönteisestä yksilöitymisestä vastaa osittain käsitystämme myönteisestä minäkäsityksestä. Tässä määrittelyssä keskeistä on, että jokaisella ihmisellä on tarve kokea itsensä hyväksytyksi ja arvostetuksi. ”*Pyrkimyksenä on saavuttaa eheä, jatkuva ja hyväk-*

syttävä kokemus henkilökohtaisesta minuudesta muuttuvassa ympäristössä”. Määritelmän mukaan voidaan ajatella, että myönteisen minäkäsityksen rakentuminen tapahtuu luontaisesti, sisäisen tarpeen ja motivaation kautta. Myönteiseen kehitykseen kuuluu kyky nähdä omat rajat realistisella tavalla ja tunnistaa oma minuutensa sekä luottaa siihen. Yksilöllisen arvostuksen kokeminen luo pohjaa uskallukselle kohdata oma rajallisuutensa. Vastakohtana mainittakoon yksilöllistymisen kielteinen kehitys, joka voi johtaa epärealistisiin pyrkimyksiin hyväksynnän ja arvostuksen saavuttamisessa. (Toskala & Hartikainen, 2014, 55–101.)

Edellä mainitut lähtökohdat minäkäsityksen rakentumisesta tulisi ottaa huomioon opetuksen suunnittelussa ja sen kehittämisessä. On havaittavissa, että tuleva perusopetuksen opetussuunnitelma on osaltaan pyrkinytkin vastaamaan tähän tarpeeseen ja näiden tavoitteiden saavuttamiseen. Perusopetuksen opetussuunnitelma pohjaa sosiokonstruktivistiseen todellisuus- ja ihmiskäsitykseen. Myös oppiminen nähdään tapahtuvan tässä valossa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa on asetettu yhdeksi kasvatuksen ja opetuksen tavoitteeksi tukea yksilön kasvua tasapainoiseksi, terveen itsetunnon omaavaksi ihmiseksi. Tätä tavoitetta on täsmennetty määrittämällä, että opetuksen tulee rakentaa oppilaiden myönteistä identiteettiä ihmisinä, oppijoina ja yhteisön jäseninä. Lisäksi opetussuunnitelmassa on tiedostettu, että oppilaan minäkuva eli minäkäsitys vaikuttaa muun muassa siihen, millaisia tavoitteita oppilas asettaa omalle toiminnalleen ja oppimiselleen. Tähän liittyen opettajien tulisi rohkaista oppilaita luottamaan itseensä ja omiin näkemyksiinsä. (Opetushallitus, 2014, 15–20.)

4 PALAUTTEEN SUHDE MINÄKÄSITYKSEN RAKENTUMISEEN

Tässä luvussa määrittelemme yleisesti palautteen (*feedback*) käsitteen ja kartoitamme sen näkyvyyden tutkimuksessamme. Sen jälkeen tarkastelemme palautetta opettajan eli ohjaajan ja oppijan eli ohjattavan näkökulmista käsin. Käytämme tutkimuksessamme ohjaajan ja opettajan käsitteitä ikään kuin synonyymeina perehtymättä sen enempää sanojen etymologiaan tai korostamatta kummankaan käsitteen painotuksia ja eroja. Lopulta esittelemme tiivistetysti dialogisen vuorovaikutuksen idean kasvatuksessa, opetuksessa ja ohjauksessa tapahtuvan palautteenannon perspektiivistä käsin.

Jos opetuksen ja kasvatuksen tavoitteeksi asetetaan lapsen myönteisen minäkäsityksen rakentuminen, on oltava tietoisia niistä menetelmistä ja keinoista, jotka mahdollistavat tämän päämäärän saavuttamisen. Yhtenä lähtökohtana voidaan nähdä palaute, jonka pyrkimyksenä on saada aikaan muutosta yksilössä. Palautteen antaminen ja vastaanottaminen ovat yksilön oppimisen ja kehittymisen kannalta yksi keskeisimmistä asioista. Palaute voidaan nähdä tässä yhteydessä monipuolisen itsetuntemuksen mahdollistajana - edellytyksenä ihmisenä kasvamiselle. (Hätönen & Romppanen, 2002, 5-13.)

Ihmisen kognitiivinen toiminta ja ajattelu sekä sitä kautta myös palautteenanto ja sen vastaanottaminen ovat aina välittömässä suhteessa opittuun kieleen (Kivinen & Ristelä, 2001, 96). Kieli on myös merkittävä tekijä minäkäsityksen rakentumisprosessissa, joka tapahtuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa palautteen kautta. Kielen ensisijainen funktio on aina kommunikatiivinen. Se on sosiaalisen kanssakäymisen, ilmaisemisen ja ymmärtämisen väline. Kieli ikään kuin yhdistää viestinnän ja ajattelun aspektit toisiinsa. (Vygotski, 1982, 18–19; kts. Kivinen & Ristelä, 2001, 98.) Filosofian tohtori Derek Melser (2009) laajentaa tätä näkemystä korostamalla kielen inhimillistä, tarkoituksenmukaista ja tietoista luonnetta. Kielen lisäksi palautteenantoa ja sen vastaanottamista määrittävät aina vallitseva kulttuuri ja ympäristö. Kommunikointi ei siis toteudu pelkästään yhteisen kielen avulla, vaan viestien tulkintaan tarvitaan aina yhteinen viitekehys. (Raustevon Wright, von Wright & Soini, 2003, 162.) Yhteisen viitekehysten saavuttamista edesauttaa vastavuoroisen vuorovaikutussuhteen luominen – palautteen antajan ja vastaanottajan välinen dialogi (kts. luku 4.3).

Ajatus siitä, että todellisuus on kielellisesti rakentunut ja ihmisen puhe heijastaa kunkin yksilön totuutta, linkittyy vahvasti sosiaaliseen konstruktionismiin. Siinä tarkastelun kohteena ovat ensisijaisesti ihmisten tuottamat puhekäytännöt eli diskurssit. Sosiaalisen konstruktionismin edustajat painottavat merkitysten rakentumisen sosiaalista alkuperää ja näkevät siten myös minuuden määrittyvän osittain kulttuurin puhe- ja käsitteellistämistapojen pohjalta. Suoran kielellisen vuorovaikutuksen lisäksi yksilö tarvitsee kieltä jäsentääkseen ja selittääkseen sanattoman tason kokemuksia tietoisuudessa ja tehdäkseen niistä itselleen ymmärrettäviä. (Toskala & Hartikainen, 2014, 31–55.) Kielellinen näkökulma on merkityksellinen palautteenannon viitekehyksessä, mutta se ei ole tämän tutkimuksen fokuksena. Painotamme merkitysten yksilöllistä alkuperää ja minuuden kokemuksellista rakentumista, jossa vuorovaikutus ja kielellinen ulottuvuus ovat kuitenkin läsnä.

4.1 Palaute

Palaute voidaan jakaa karkeasti seuraaviin vastakohtapareihin: formaaliin (muodolliseen) ja spontaaniin, verbaaliin ja nonverbaaliin sekä myönteiseen ja kielteiseen palautteeseen (Aho & Laine, 2013, 74–75; Sigott, 2013, 9). Seuraavaksi määrittelemme tiivistetyksi edellä mainitut käsitteet.

Formaalilla (sisältää alakäsitteet: formatiivinen ja summatiivinen palaute) palautteella tarkoitetaan muodollista palautteenantoa, joka voidaan nähdä tapahtuvaksi järjestäytyneissä kasvatusinstituutioissa, esimerkiksi kouluissa. Siellä se tulee esille yleisimmin arviointina. Arviointi on yksi koulun tärkeimmistä tehtävistä ja raamit sille antaa opetussuunnitelma (Ihme, 2009, 88–90). Opetushallituksen (2014) perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa palautteenanto nähdään osana arviointia. Osa tutkijoista käyttää arvioinnin ja palautteen käsitteitä synonyymeina (Hätönen & Romppanen, 2002, 8), mutta tässä tutkimuksessa teemme selvän eron käsitteiden välille. Arviointi on koulumaailman yksi tärkeimmistä pedagogisista menetelmistä, kun tavoitellaan oppilaan kokonaisvaltaista kehitystä ja tuettua oppimista. Opetussuunnitelmassa korostetaan muun muassa sitä, että koulujen arviointikulttuurin tulisi rohkaista oppilasta yrittämään, kannustaa vuorovaikutteisuu-teen sekä tukea oman oppimisen suunnittelua ja ymmärtämistä. Opetussuunnitelman mukaan opettajan tehtävä on huolehtia, että oppilas tietää miten hän edistyy ja mitä hän osaa. Siksi palautteen tulisi olla ohjaavaa ja kannustavaa. Oppilaiden tulisi olla tietoisia siitä, että

epäonnistumiset ja virheet kuuluvat osaksi oppimisprosessia. Onnistumiset ja epäonnistumiset tulisi käsitellä koulussa siten, että niitä hyödynnetään oppilaan oppimisprosessissa häntä kunnioittavalla ja oppimista edistävällä tavalla. (Opetushallitus, 2014, 47.)

Liisa Keltikangas - Järvinen (2010) on tehnyt näkyväksi temperamentin sekä arvioinnin välisen yhteyden ja siihen liittyvät ristiriidat. Hän on tuonut esille tutkimustulokset, jotka osoittavat, että temperamentin vaikutus voi olla jopa 30 % arvosanan muodostumisesta (Keltikangas-Järvinen, 2014). Perusopetuksen opetussuunnitelma ottaa kantaa tähän asiaan toteamalla, että oppilasta ei saa arvioida hänen persoonan, temperamentin tai muiden henkilökohtaisten ominaisuuksien perusteella (Opetushallitus, 2014, 48). On kuitenkin huolehdittavaa huomata yhteys yhteiskunnallisesti arvostettujen temperamentti- ja hyvien kouluarvosanojen välillä. Herää kysymys, liittyykö tämä näkyvä ristiriita automaattisesti myös palautteenannon ja sitä kautta myönteisen minäkäsityksen rakentumisen problematiikkaan.

Yksilö saa jatkuvasti palautetta itsestään toisilta ihmisiltä. Tämän kaltaista spontaania palautteenantoa tapahtuu lähes joka tilanteessa ja se näyttäytyy sekä verbaalina että nonverbaalina viestintänä. Verbaalilla palautteella tarkoitamme sanallista viestintää eli puheen avulla tuotettua palautetta. Nonverbaalilla palautteella tarkoitamme katseilla, ilmeillä, eleillä ja muilla kehon kielillä tuotettua viestintää, joka kattaa jopa 90 % kaikesta viestinnästä. Nonverbaalin palautteenannon yhteydessä on tärkeää huomioida, että oppilaan ikä vaikuttaa palautteen vastaanottamiseen siinä määrin, että mitä vanhempi oppilas on, sitä paremmin hän pystyy tulkitsemaan opettajan antamaa nonverbaalia palautetta. Tämä siitä syystä, että oppija tarvitsee aiemmin rakentuneita skeemoja vastaanottaakseen ja ymmärtääkseen opettajan nonverbaalia viestintää. (Aho & Laine, 2013, 74–75.)

Koulumaailmassa kielteinen palautteenanto tapahtuu useimmiten silloin, kun yksilön käytös, toiminta tai puheet poikkeavat vallitsevista normeista. Vastaavasti voidaan ajatella, että myönteistä palautetta annetaan useimmiten silloin, kun yksilö toimii ennako-oletusten mukaisesti ja täyttää vallitsevien normien ehdot. Tässä yhteydessä ratkaisevaksi tekijäksi nousee opettajan (ohjaajan) oma näkemys siitä, millaista palautetta olisi hyvä käyttää. Osa opettajista uskoo, että kielteinen palaute ei ole tehokas palautteenannon muoto, mutta vastaavasti osa uskoo sen kertovan lapselle parhaiten sen, missä hänellä on vielä parannettavaa. Ajatus pohjautuu siihen, että palaute, joka sisältää oppijalle mahdollisia rakennusai- neita kohti onnistumista nähdään tehokkaana palautteen muotona. Kun oppija tulee itse

tietoiseksi omista ongelmistaan tai kehityskohdistaan, on hänen mahdollista muuttaa skeemojaan (kyseessä akkommodaatio, kts. luku 2.2). (Sigott, 2013, 10.) Opettajan on hyvä olla tietoinen siitä, että lapsen voi olla vaikea ymmärtää, että opettajan antama palaute pyrkii tarjoamaan rakennusaineita oppijan kehitykselle. Myönteisistä tarkoituspäristä huolimatta lapsi saattaa kokea palautteen hänen minänsä arvosteluksi (Ihme, 2009, 111). Sigott (2013) korostaa, että myönteiseksi muotoiltu palaute tulisi olla aina palautteenannon lähtökohdana, vaikka se sisältäisikin kielteiseen palautteeseen viittaavia asioita. Palautteen muotoilu suotuisaksi on yksi tärkeimmistä tekijöistä, jotta oppilas voisi kehittää omaa minäkäsitystään. (Sigott, 2013, 9-10.)

Suhtautumisemme kielteiseen palautteeseen mukailee kirjailija, teologi Anna-Liisa Valtavaaran (2005) ajatuksia: *”Kielteinen palaute, varsinkin, jos se on enemmän sääntö kuin poikkeus, on kuin kasvavan kukan talleamista, kasvun nujertamista”*. Rakentava kielteinen palaute ohjaa ja tukee parempaa kasvua kohti. Tällöin palaute lamauttamisen sijaan antaa turvalliset rajat ja kasvu ympäristön. (Valtavaara, 2005, 64–67.) Valtavaara (2005) kiteyttää, että palautteen tulee olla johdonmukaista, välitöntä ja oikea-aikaista. Sen tulee kohdistua lapsen yksilölliseen osaamiseen, kasvuun ja kehitykseen, eikä se missään tapauksessa saa pohjautua vertailuun. Yksityiskohtaiset ja täsmälliset tavoitteet tulee asettaa kasvun ja oppimisen tiellä, niihin yhteisesti sitoutuen (vrt. luku 4.3), joissa pienestäkin edistymisestä muistetaan kannustuksella ja myönteisellä palautteella. Ei siten, että huomio kiinnitetään alituisesti siihen, mitä lapsi ei vielä osaa. (Valtavaara, 2005, 64–67.) Tässä yhteydessä on syytä nostaa esiin myös Piaget’n tapa korostaa lapsen ajattelun erityislaatuisuutta ja myönteistä puolta. Huomion keskipisteenä on tällöin se, mitä lapsella on, ei niinkään se, mitä hänellä ei ole. (Vygotski, 1982, 23–24.)

Jäimme pohtimaan Sigott’n ajatuksia myönteisestä palautteesta. Jos yksilö saa myönteistä palautetta vain toimimalla ennakko-oletusten ja vallitsevien normien mukaisesti, jääkö tällöin myönteisen palautteen saanti liian vähäiseksi – erityisesti joidenkin oppilaiden kohdalla. Mieleemme muistuu erään luennoitsijamme sanat Interkulttuurisuus - kurssin luennoilta. Hän käytti puheessaan erästä vanhaa suomalaista sananlaskua *”lopussa kiitos seisoo”*, ja herätti kuuntelijoissa ristiriitaisia ajatuksia vielä lisäämällä, *”entä ne oppilaat, jotka eivät koskaan pääse sinne loppuun asti”*? (Nevala, 2014.) Nevala työskentelee sairaalakoulussa, jonka toimintakulttuurissa korostuu myönteisen palautteen tärkeys myös niille oppilaille, jotka eivät useinkaan yllä ennakko-oletusten ja vallitsevien normien mukaiseen käyttäytymiseen. Tämä esimerkki tukee osaltaan lähtöajatuksiamme myönteisen palautteen

merkityksellisyydestä lapsen suotuisan kehityksen sekä kasvun tukijana ja sitä kautta myönteisen minäkäsityksen rakentajana.

Ikään kuin vastineeksi Nevalaiselle, on tehnyt julki mielipiteensä myös lastenpsykiatri Jari Sinkkonen. Näemme Sinkkosen hieman popularisoituneena kasvatustieteellisessä viitekehityksessä, mutta toisaalta hänen huomionsa tarjoavat kriittistä näkökulmaa myönteisen palautteen tarkastelulle. Sinkkonen (2015) muistuttaa, että lapsi saa myönteistä palautetta pääasiassa sanattomien viestien kautta, aidossa vuorovaikutuksessa. Hänen kokemuksensa on, että myönteinen itsetunto ei synny kehuilla, vaan varauksettomasta rakastamisesta, johon kuuluvat niin äänenpaino, katseet, ilmeet kuin kosketuskin. Myönteistä palautetta eli kehuja on hänen mukaansa hyvä antaa silloin, kun lapsi on ponnistellut tavoitteen saavuttamiseksi tai edistynyt osaamisessaan. (Sinkkonen, 2015.) Sinkkonen (2015) rohkenee väittää, että yltiöpositiivinen kehuminen voi kääntyä vasten tarkoitusperiään ja siitä voi muotoutua este lapsen taitojen kehittymiselle.

4.2 Opettaja palautteen antajana, oppija palautteen vastaanottajana

Opettaja on yhteiskunnallinen vaikuttaja, jonka toiminta määräytyy osittain myös vallitsevien yhteiskunnallisten arvojen, normien ja asenteiden mukaan. Opettajuus on aina vahvasti arvosidonnaista ja eettistä toimintaa, joka sisältää voimakkaan yhteiskunnallisen latauksen. (Rauste- von Wright, von Wright & Soini, 2003, 227–232.) Kasvatustieteen tohtori ja tunnettu opettajuuden tutkija Risto Patrikainen (2009) painottaa tässä yhteydessä erityisesti yhteiskunnalliseen muutokseen liittyviä reunaehtoja, jossa opettajalta vaaditaan henkistä kasvua, itsetuntemusta ja eheää itsetuntoa. Tämä kaikki on yhteydessä arvoihin ja arvostuksiin, mutta viime kädessä kyse on opettajan ihmiskäsityksestä ja hänen oppimisteoreettisen sekä pedagogisen ajattelun laadusta. Nämä luovat pohjan sille, mitkä tekijät ovat merkityksellisiä siirtää opetuksen ja kasvatuksen kautta tuleville sukupolville. (Patrikainen, 2009, 19–22.)

Puolimatka (2002) toteaa, että opettamisessa ja kasvatuksessa on aina läsnä tietynlaisia kannanottoja kasvatustieteellisiin teorioihin ja käsityksiin. Vain tiedostamalla nämä kannanotot opettaja voi arvioida ja kehittää opetusta (Puolimatka, 2002, 11). Palautteenannon näkökulmasta opettajan oma kasvatustieteellinen filosofia vaikuttaa merkittävästi siihen, millaista pa-

lautetta hän kykenee antamaan. Opettajan asenteet opetustyötä, oppijoita ja erityisesti itseä kohtaan projisoituvat opettajan toimintaan ja opetukseen. (Korpinen, 1990, 36–37.) Kasvatustieteen professori Eira Korpinen (1990) tuo esille tutkimuksessaan, että opettajan henkilökohtainen minäkäsitys vaikuttaa merkittävästi siihen, millaisen oppimisympäristön hän kykenee rakentamaan. Myönteisen minäkäsityksen omaava opettaja kykenee luomaan virikkeellisemmän sekä luovemman oppimisympäristön, jossa korostuu vuorovaikutteellisuus ja mahdollistuu yksilöllinen tukeminen. Tästä syystä opettajan oma minäkäsitys vaikuttaa opetuksen laatuun ja erityisesti siihen, missä määrin hän pystyy ylipäättään vaikuttamaan lapsen myönteisen minäkäsityksen rakentumiseen. (Korpinen, 1990, 36–37.) Jotta opettaja kykenee tukemaan lapsen suotuisaa kehitystä ja kasvua kohti eheämpää minuutta, tulee hänen lisäksi olla tietoinen minäkäsityksen rakentumiseen liittyvistä tekijöistä, esimerkiksi oikeanlaisen palautteenannon merkityksellisyydestä (Aho & Laine, 2002, 20).

Yksi tutkimuskysymyksistämme liittyy palautteen vastaanottamisen ongelmallisuuteen - miten oppilas kykenee vastaanottamaan saadun palautteen. Ongelman muodostaa osittain palautteen vastaanottamiseen liittyvät reunaehdot. Reunaehdoilla tarkoitamme alakouluikäisen lapsen olemassa olevaa minäkäsitystä (skeema/konstruktio), joka vaikuttaa oppijan kykyyn vastaanottaa saatu palaute ja tapaan liittää ulkoapäin tullut tieto olemassa olevaan tietorakenteeseen eli käsitykseen itsestä. Lapsen älyllisestä kognitiivisesta kehittymättömyydestä johtuen, hän elää tietynlaisessa objektisuhteessa kasvattajiinsa. Piaget'n (1988) mukaan ulkopuolinen tieto, eli tässä suhteessa palaute, ei siirry lapseen sellaisenaan, vaan ympäristön vaikutukset assimiloituvat ja muuttuvat osaksi lapsen omaa olemusta. Hän korostaa, että lapsen psykologinen olemus ja sen kehitys antavat reunaehdot assimiloitumiselle, mutta samalla ne vääristävät sosiaalisen ympäristön vaikutuksia. (Piaget, 1988, 13–43.)

Palautteen vastaanottamista ja sitä kautta myös minäkäsityksen rakentumista voidaan tarkastella attribuutioteorioiden kautta. Yksinkertaisimmillaan attribuutioilla tarkoitetaan käyttäytymisen syy-selityksiä, joiden kautta yksilö pyrkii selittämään oman ja muiden käyttäytymisen syitä. Jo pieni lapsi pyrkii jäsentämään maailmaa miksi ja minkä takia -kysymysten kautta. Ihmiselle on ominaista tulkita, selittää ja ymmärtää ympäristön tapahtumia. Näiden prosessien tavoitteena on sisäisen tasapainon saavuttaminen, sen ylläpitäminen, tapahtumien ennustettavuuden ja hallinnan tunteen kokeminen (vrt. Piaget ja tasapainottuminen, luku 2.2). Attribuutioprosesseissa yksilön minäkäsitys ja itsetunto näyttäytyvät oleellisina tekijöinä (Aho & Laine, 2002, 86–89.) Kirjallisuuden valossa näemme attribuutioprosessin tietynlaisena kehämällinä liittyen yksilön minäkäsitykseen ja itsetuntoon. Se

vaikuttaa syiden ja selitysten laatuun sekä tulkintojen tekemiseen ja samalla nämä tulkinnat muovaavat yksilön minäkäsitystä sekä itsetuntoa. Merkityksellistä on, että useimmiten juuri epäonnistumis- ja onnistumistilanteet laukaisevat tämän syy-selitysprosessin (Aho & Laine, 2002, 86–89).

Palautteenanto ja sen vastaanottaminen sisältävät aina paljon tulkintaa, sillä palautteen vastaanottaja että sen antaja tulkitsevat havaitsemaansa aina omasta kokemuserustastaan ja lähtökohdistaan käsin. (Hätönen & Romppanen, 2005, 13–16.) Tällöin emotionaalisilla tekijöillä on suuri painoarvo. Erityisesti, kun puhutaan palautteesta, joka kohdistuu yksilön itseensä ja minuuteen liikutaan herkillä alueilla. Palautteen vastaanottaminen koetaan usein vaikeaksi, eikä voimakkailta tunne-reaktioilta voida välttyä. Etenkin korjaava palaute voi tuntua arvostelevana moitteena ja se voidaan tulkita vastaanottajan itsetuntoa kolhivaksi tekijäksi. (Vehviläinen, 2014, 170).

Karen Mann, Job Metsemakers, Joan Sargeant, Douglas Sinclair ja Cees Van Der Vleuten (2006) ovat tutkimuksessaan osoittaneet, että jos palaute vastaa palautteen vastaanottajan minäkäsitystä, se todennäköisesti pystytään käsittelemään ilman suurempia tunnereaktioita. Jos taas palaute poikkeaa suuresti palautteen vastaanottajan minäkäsityksestä, palautteen-antotilanne voi olla hyvin emotionaalisesti latautunut (Mann ym. 2006, 284). Palautteen muotoilu asialliseksi ja vastaanottajaa kunnioittavaksi voi auttaa tunteiden käsittelyssä, mutta se ei siitä huolimatta välttämättä estä tunnereaktioiden syntyä. Joissakin tilanteissa voi olla tarpeellista hyödyntää metakommunikaatiota eli käsitellä palautteen vastaanottamiseen liittyviä tunteita – millaista palaute on ollut, miltä palautteen vastaanottaminen on tuntunut ja mikä sen tavoitteena on ollut. (Vehviläinen, 2014, 168–170.) Kun palautteen vastaanottamiseen liittyvät tunteet sekä niiden vaikutukset tiedon hyväksymiseen ja jatko-toimenpiteisiin on tehty tietoisiksi, palaute voidaan uudelleen arvioida ja sen sisältämä uusi informaatio on mahdollista liittää aiempiin tietorakenteisiin (Mann ym. 2006, 285). Palautetilanteessa, palautteen herättämien tunteiden lisäksi, vastaanottajaa hallitsevat tunteet vaikuttavat palautteen vastaanottamiseen ja niistä tehtyihin tulkintoihin. Esimerkiksi oppijan alakuloinen tunnetila voi vaikuttaa siten, että toisen antama myönteinen viesti tulkitaan tahattomasti arvostelevaksi ja negatiivis-sävytteiseksi. (Aho & Laine, 2002, 74.)

4.3 Dialogisuus palautteen lähtökohtana

Jälkimodernissa yhteiskunnassa myös opettajan asema sekä rooli on joutunut etsimään paikkaansa ja asettumaan uusiin uomiinsa muutosten edessä. Kansankynttilästä on muovautunut hiljalleen ohjaaja, jonka pääsiallisena tehtävänä on yhteistoiminnan kautta tukea ja edistää ohjattavan kasvu-, oppimis-, ja ongelmanratkaisuprosesseja tavalla, joka samalla vahvistaa ohjattavan toimijuutta. Yhteiskunnallisissa instituutioissa, kuten kouluissa, ohjauksella on ensisijaisen tärkeä tehtävä. Sen kautta pyritään kiinnittämään ihmisiä yhteiskuntaan, mutta samalla yksilöitä autetaan rakentamaan elämänsä siten, että se on mielekästä ja omien arvojen mukaista. (Vehviläinen, 2014, 12–37.) Vehviläinen (2014) määrittelee ohjauksen tietoiseksi pedagogiseksi prosessiksi, jota tukevat kumppanuus, dialogisuus ja läpinäkyvyys. Edelliset käsitteet tunnetaan myös konstruktivistisessä perinteessä ja sitä kautta niillä on paljon yhtymäkohtia tutkimuksemme aiheeseen.

Kumppanuuden käsite antaa sijaa myös Siljanderin esittämään pedagogisen suhteen perusmalliin (kts. Siljander, 2014, 90). Kumppanuudella tarkoitetaan ohjattavan ja ohjaajan välistä kumppanuussuhdetta, jota leimaa molemminpuolinen sitoutuminen, kunnioitus ja luottamus. Lisäksi molemmille osapuolilla on oikeus ja velvollisuus tuoda esille omat päämääränsä sekä näkemyksensä. Dialogisuudella viitataan vuorovaikutuksen toimintatapaan, jossa osapuolet keskustelevat keskenään samalla sitoutuen ilmaisemaan ajatuksia, erilaisia kantoja ja tekemään rakentavia tulkintoja. Dialogisuus tulee esille konstruktivistisessä valossa, jonka mukaan ei voida olettaa, että maailma näyttäytyisi samanlaisena kaikille. Sen vuoksi erilaisia tulkintoja on tutkittava yhdessä, samalla etsien yhteisen kohteen tai tavoitteen näkökulmasta perusteltua tai mielekästä lopputulosta. Dialogisuuden ideaan kuuluu pyrkimys muovata vuorovaikutusta suuntaan, joka edistää opetuksen, kasvatuksen ja ohjauksen päämääriä. (Vehviläinen, 2014, 12–30.)

Dialogiseen vuorovaikutukseen pyrkiminen ja sen harjoittelu on osaltaan vastaamassa myös Opetushallituksen (2014) opetussuunnitelmassa esitettyyn itseohjautuvuuden tavoitteeseen, sillä se auttaa ohjattavaa suunnittelemaan, arvioimaan ja kannattelemaan oppimisprosessiaan itse koko ajan enemmän. Läpinäkyvyys linkittyy oppimisprosessin näkyväksi tekemiseen. Ohjauksen tulisi tehdä näkyväksi ohjattavalle itselleen työskentelyn kohteena oleva prosessi, eri työskentelyvaiheet ja sen kulku. (Vehviläinen, 2014, 12–30.) Siten ohjattavan on mahdollista muuttaa omaa toimintaansa ja ajatteluaan asetettujen tavoitteiden mukaisesti.

Wihersaaren (2010) väitöskirjassa *Kohtaaminen – opettajuuden ydin* kiteytyy ajatus dialogisuuden merkityksestä tutkimuksellemme. Hän määrittelee ihmiseksi kasvun korkeimmaksi arvoksi kasvatuksen maailmassa. Kasvatuksen yhteydessä Wihersaari (2010) määrittelee dialogin opettajan kasvatusajattelua ohjaavaksi kasvatusfilosofiaksi, eräänlaiseksi taustarakenteeksi, jonka ideaalina tavoitteena on yksilön kasvu ”ihmiseksi” (vrt. Kantilainen ajattelu; kasvattaminen on ihmiseksi saattamista). ”*Huttusen mukaan aito dialogi nähdään koulumaailmassa tärkeänä tavoitteena, koska sen tarve nousee kasvatuksen omista lähtökohdista*” (Huttunen, 1999, 57–58 [Wihersaari, 2010, 168]).

Dialoginen orientaatio ottaa kantaa ja samalla laajentaa käsitystämme palautteesta. Dialogisuuden ajatus kytkeytyy konstruktivismin olemukseen korostaa yksilön aktiivisuutta ja subjektiutta. Lähtökohtana dialogisessa palautteenannossa on ensisijaisesti palautteen vastaanottajan eli ohjattavan toimijuuden, subjektiuden korostaminen. Opettajan ja ohjattavan välisessä vuorovaikutuksessa ja palautteenannossa tavoitteena on saada molempien osapuolten käsitykset vuoropuheluun eli dialogiin keskenään. Dialogin kautta eri käsitykset ja näkemykset ovat vertailukelpoisia, niitä voidaan tarkentaa ja täydentää tarpeen mukaan. Ulkoisen dialogin eli keskustelun tarkoituksena on virittää yksilön mielessä käytävää sisäistä keskustelua, joka samalla mahdollistaa itsereflektion. Sisäisessä dialogissa eli keskustelussa itsensä kanssa tapahtuu asioiden tulkinta ja punnitseminen sekä sen avulla omat näkemykset ja käsitykset itsestä kypsyvät ja voivat uudistua. Dialoginen käsitys painottaa, että ulkoapäin tuleva, yksipuolinen palaute, esimerkiksi kiitos, kehu ja kannustukset eivät sellaisenaan riitä saamaan aikaan muutosta ihmisessä, sillä muutos lähtee aina yksilön oivaltamisesta ja sisäisestä halusta muutokseen. Muutos edellyttää itsereflektiota eli oman toiminnan tutkimista ja siitä keskustelemista. (Hätönen & Romppanen, 2005, 13–16.)

Hätönen ja Romppanen (2005) korostavat, että dialogisen orientaation lisäksi ihminen sosiaalisena olentona tarvitsee palautetta toisilta ihmisiltä, jolloin oma käsitys itsestä ja omasta toiminnasta suhteutuvat toisten näkemyksien kautta realistisiksi, laajentuneiksi kuviksi. Yksilön omat mielikuvat ja käsitys itsestä pysyvät usein kiinni aikaisemmissa näkemyksissä, eikä siten uudistumista pääse tapahtumaan. Toisen antama palaute toimii tällöin yksilölle ikään kuin oman arvioinnin tutkimisen peilinä (vrt. Popper, luku 3) (Hätönen & Romppanen, 2005, 13–16.)

5 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA

Tässä luvussa teemme tutkimuksen aiheesta yhteenvedon. Analysoimme ja vastaamme tutkimuskysymyksiin käsittelemämme kirjallisuuden pohjalta. Tässä vaiheessa tutkimusta emme koe mielekkääksi erottaa omia ajatuksiamme lähdekirjallisuudesta ja siitä johtuen emme ole käyttäneet johtopäätös- ja pohdintaosuudessa lähdeviitteitä.

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää palautteen merkityksellisyys suhteessa lapsen myönteisen minäkäsityksen rakentumiseen. Lähtökohtana olivat omat ennakkokäsityksemme ja kokemuksemme erityisesti aidon, hyväksyvän ja välittävän vuorovaikutuksen sekä oikea-aikaisen, myönteisen palautteen vaikutusmahdollisuuksista lapsen myönteisen minäkäsityksen rakentumisprosessissa. Tutkimuksessamme tarkastelimme minäkäsityksen rakentumista kognitiivis-konstruktivistisesta näkökulmasta käsin, jonka linkitimme palautteenannon problematiikkaan. Tutkiessamme aidon vuorovaikutuksen ja kohtaamisen merkityksellisyyttä minäkäsityksen rakentumisen ja palautteenannon perspektiivistä, dialogisuuden idea nousi yhdeksi merkittävimmäksi avaintekijäksi.

Määrittelimme tutkimuksemme alussa kaksi tutkimuskysymystä. Ensimmäinen kysymys oli, *miten lapsi kykenee vastaanottamaan saadun palautteen*. Tätä kysymystä lähestyimme määrittelemällä ensin sen taustateorian, joka liittyy minäkäsityksen rakentumiseen ja sitä kautta palautteen vastaanottamiseen. Kognitiivis-konstruktivistisen todellisuus- ja ihmiskäsityksen mukaisesti lapsen kognitiivisen kehityksen taso ja sen hetkinen minäkäsitys asettaa reunaehdot palautteen vastaanottamiseen liittyville prosesseille. Lapsen sen hetkinen minäkäsitys ohjaa havainnointia ja arvottamista sekä rajaa tulkintojen tekemistä ja tiedon uudelleen konstruointia. Edellä mainitut palautteen vastaanottamista määrittävät reunaehdot toimivat ikään kuin yläkäsitteenä sekä palautteen vastaanottamiselle että sitä kautta palautteen vaikutusmahdollisuuksille minäkäsityksen rakentumisprosessissa. Opettajan eli ohjaajan näkökulmasta on merkityksellistä tiedostaa, että pohja minäkäsityksen rakentumiselle luodaan varhain lapsuudessa. Uudet kokemukset ja palautteenannot tulevat aina olemaan suhteessa yksilön aiempiin kokemuksiin ja saatuihin palautteisiin hänelle tärkeiltä ihmisiltä. Tutkimuskirjallisuuden valossa voimme kuitenkin todeta, että ihmisen minäkäsitys on alati uudelleentulkinnan alla, muutoksessa oleva dynaaminen kokonaisuus, jonka rakentumista voidaan palautteen kautta uudistaa tai uusintaa.

Toinen tutkimuskysymys oli, *millaisilla palautteenannon keinoilla opettaja pystyy vaikuttamaan lapsen myönteisen minäkäsityksen rakentumiseen*. Palautteen käsitettä lähdimme määrittelemään vastakohtaparien kautta, joista myönteisen ja kielteisen palautteen suhde sai tutkimuksessamme erityistä huomiota. Yleinen, vallitseva ajatus on, että minäkäsityksen myönteinen rakentuminen on aina yhteydessä riittävään määrään myönteisiä kokemuksia, mistä johtuen myös palautteenantoa määrittää usein yltiöpositiivinen asenne - niin tässäkin tapauksessa. Tutkimuksen lähtökohdissa on selkeästi esillä ennako-oletuksemme myönteisen palautteen dominoivasta asemasta lapsen myönteisen minäkäsityksen rakentajana. Alun ajatuksemme oikeanlaisesta palautteesta mukaili yksinkertaista mallia, jonka mukaan opettajan antama myönteinen palaute rakentaa lapsen myönteistä minäkäsitystä. Tutkimuksen edetessä käsityksemme muuttui kuitenkin suuntaan, jossa palautteenannon keskiöön nousi välittävä, hyväksyvä ja turvallinen vuorovaikutus, jossa saatu palaute on laadultaan yksilön toimijuutta korostavaa, sitä kautta eheyttävää ja hyvinvointia lisäävää. Edelleen palautteen näkökulmasta merkityksellisiä aspekteja ovat palautteen laatu, oikea-aikaisuus ja täsmällisyys, mutta vielä merkityksellisemmäksi nousivat turvallisen, hyväksyvän oppimisilmapiirin luominen dialogisen vuorovaikutussuhteen kautta. Dialogisuuden näkökulmasta palautteen pyrkimyksenä on, toimijuuden korostamisen kautta, saada aikaan myönteistä muutosta yksilössä. Oikeanlainen palautteenanto tarjoaa mahdollisuuksia monipuoliseen itsereflektioon, ja itsetietoisuuden lisääntymisen kautta ohjattava pystyy kehittämään itseään kohti eheää, hyvinvoivaa ihmistä. Laadukas, minän subjektiivista tukeva palaute on luonteeltaan rakentavaa, voimaannuttavaa ja eheyttävää. Palautteen oikea-aikaisuudella ja täsmällisyydellä viittaamme tavoitteeseen olla ohjaajana tietoisia ohjattavan sen hetkisestä kehityksen tasosta ja pyrkimyksestä tarjota rakennusaineita kohti myönteisen minäkäsityksen rakentumista.

Tutkimuksen tavoitteena ei ollut tuottaa yksiselitteistä vastausta siihen, miten lapsen minäkäsitys rakentuu palautteen kautta, vaan pikemminkin pyrimme selvittämään, mikä merkitys opettajan antamalla palautteella on lapsen myönteisen minäkäsityksen rakentumisessa. Vaikka palautteen vastaanottamista ja sitä kautta oppilaan minäkäsityksen rakentumista määrittävät tietyt reunaehdot, ei opettajan vaikutusmahdollisuuksia lapsen minäkäsityksen rakentumiseen kannata aliarvioida. Opettaja on vahva vaikuttaja, jonka asemaa ja arvoa lapsen elämässä voidaan pitää miltei itsestään selvänä. Tutkimuskirjallisuuden valossa on yhä edelleen syytä uskoa palautteen voimaan. Tässä tutkimuksessa käytetyn lähdekirjallisuuden perusteella emme kykene vastaamaan kysymykseen, kuinka merkityksellistä osaa

lapsen myönteisen minäkäsityksen rakentumisessa näyttelevät koulun muu henkilökunta, vanhemmat, isovanhemmat, vertaisryhmät tai harrastusten ja muun lapsen arkielämän kautta esille nousseet merkittävät ihmissuhteet. Lisäksi jäimme edelleen pohtimaan vastausta siihen, miten opettajan oma käsitys palautteesta ja konkreettisesti toteutunut palaute ovat suhteessa toisiinsa.

Tutkimuksen alussa nostimme esille ihmisten pahoinvoinnin yleisesti hyväksyttynä yhteiskunnallisena ongelmana. Liitimme sen kasvatuksen ja opetuksen perspektiiviin toteamalla, että jotakin koulutuksessa on muutettava, jotta tulevaisuuden Suomessa olisi enemmän hyvinvoivia ihmisiä. Monien muiden tavoin asetimme kasvatuksen ja opetuksen tavoitteeksi tukea lapsen myönteisen minäkäsityksen rakentumista ja sitä kautta eheäksi itseksi kasvamisesta. Tutkimuksen edetessä saimme huomata, että ohjattavan näkökulmasta palaute itsessään, oli se muodoltaan millaista tahansa, ei tarjonnut riittäviä eväitä tukea lapsen myönteisen minäkäsityksen rakentumista. Ongelman ilmetessä päätimme perehtyä asiaan entistä syvemmin. Tutkimus johti ajatuksiimme kohti dialogisuutta, jonka asettaminen opetuksen lähtökohdaksi tarjosi meille avaimet myös palautteenannon ja sitä kautta myönteisen minäkäsityksen rakentumisen problematiikkaan. Tällä hetkellä olemme tilanteessa, jossa koemme tarvetta kehittää itseämme opettajina kohti kohtaamisen ja dialogiin asettumisen kykyä.

Tarve jatkotutkimukselle kumpuaa juuri tästä kontekstista. Kandidaatintutkielman yhtenä tavoitteena oli luoda pohjaa pro gradu- tutkielmalle, jonka aiomme tulevaisuudessa toteuttaa yhteistyössä. Pro gradu- tutkielmassa aiomme jatkaa myönteisen minäkäsityksen tutkimista, mutta keskittyä suhdekeskeisyyteen ja kohtaamisen näkökulmaan. Paneudumme entisestään dialogisen kohtaamisen ideaan, koska se on selkeästi muokannut käsitystämme opettajuuden ytimestä. Empiirisessä osuudessa lähdemme etsimään vastauksia kysymyksiin: millainen vuorovaikutus ja kohtaaminen tukevat myönteisen minäkäsityksen rakentumista, mitä dialogisella kohtaamisella tarkoitetaan ja miten dialogisuus näkyy koulun arjessa.

LÄHTEET

- Aho, S. & Laine, K. (2002). *Minä ja muut: kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen*. 1.-2. painos. Keuruu: Otava.
- Burns, R.B. (1979). *The self concept: theory of measurement, development and behaviour*. New York: Longman Inc.
- Cantell, H. (2010). *Ratkaiseva vuorovaikutus: kasvatuksellisia kohtaamisia lasten kanssa*. Juva: Ps-kustannus.
- von Glasersfeld, E. (1995). *Radical constructivism: a way of knowing and learning*. Lontoo: The Falmer Press.
- Hätönen, H. & Romppanen, B. (2005). *Arviointi ja palaute: oppimisen ja kehityksen tukena*. Helsinki: Kirjapaino Kyrri Oy.
- Ihme, I. (2009). *Arviointi työvälteenä: lasten ja nuorten kasvun tukeminen*. Jyväskylä: Ps-kustannus.
- James, W. (2008). What pragmatism means. Teoksessa Castell, A. (toim.), *Essays in pragmatism* (s. 141-158). New York: Hafner Publishing CO.
- Keltikangas-Järvinen, L. (2014). *Vaikuttaako henkilökemia liikaa oppilaan arvosanoihin?* Viitattu: 19.2.2016. <http://areena.yle.fi/1-2354847>
- Kivinen, O. & Ristelä, P. (2001). *Totuus, kieli ja käytäntö: pragmatistisia näkökulmia toimintaan ja osaamiseen*. Helsinki: WSOY.
- Korpinen, E. (1990). *Peruskoululaisen minäkäsitys*. Jyväskylä. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Väitöskirja.
- Lehtinen, E., Kuusinen, J. & Vauras, M. (2007). *Kasvatuspsykologia*. 2. uudistettu painos. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy.
- Mann, K., Metsemakers, J., Sargeant, J., Sinclair, D. & van der Vleuten, C. (2006). Understanding the influence of emotions and reflection upon multi-source feedback acceptance and use. *Health Sciences Education*, 13, 275-288. DOI: 10.1007/s10459-006-9039-x
- Melser, D. (2009). Verbal communication: from pedagogy to make-believe. *Language Sciences*, 31, 5, 555-571.
- Nevala, S. (2014). Sairaalakoulu. Luento. Interkulttuurinen kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Oulun yliopisto.
- Niiniluoto, I. (2015). *Popper, Karl*. Viitattu: 15.3.2016. <http://filosofia.fi/node/6966>
- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.
- Patrikainen, R. (2009). Opettajan työ yhteiskunnan ja tulevaisuuden kannalta. Teoksessa Blomberg, S. & Komulainen, J. & Lange, K. & Lapinoja, K.P. & Patrikainen, R. & Røhiola, U. & Sahi, S. & Turunen, T. (toim.), *Opettajuuteen ohjaaminen* (s.19-22). Helsinki: Ps-kustannus

- Piaget, J. (1988). *Lapsi maailmansa rakentajana*. (suom). Palmgren, S. (1988) Juva: WSOY.
- Piaget, J. (1971). *Structuralism*. (toim, translated by). Chaninah, M. Lontoo: Routledge and Kegan Paul Ltd.
- Puolimatka, T.(2002). *Opetuksen teoria: konstruktivismista realismiin*. Vammala: Tammi.
- Rauste von Wright, M., von Wright, J. & Soini, T. (2003). *Oppiminen ja koulutus*. 9. uudistettu painos. Juva: WS Bookwell Oy.
- Sigott, G. (2013). A Global Perspective on Feedback. Teoksessa Reitbauer, M. & muut (toim.), *Feedback Matters: Current Feedback Practices in the EFL Classroom* (s. 9-20). Frankfurt: Peter Lang GmbH.
- Sahavirta, H. (2006). *Karl Popper's Philosophy of Science: And the Evolution of the Popperian Worlds*. Vantaa: Dark Oy.
- Siljander, P.(2014). *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen: peruskäsitteet ja pääsuuntauokset*. Vantaa: Vastapaino.
- Sinkkonen, J. (2015). *Lastenpsykiatri Jari Sinkkonen: "Hyvä itsetunto ei rakennu vain kehuista"*. Viitattu: 15.2.2016.
http://www.vauva.fi/artikkeli/sina/vanhemmuus/lastenpsykiatri_jari_sinkkonen_hyva_itsetunto_ei_rakennu_vain_kehuista
- Tammisalo, O. (2010). Psykoanalyysi on malliesimerkki pseudotieteestä. *Tieteessä tapahtu*, 8, 51–53.
- Toskala, A. & Hartikainen, K. (2014). *Minuuden rakentuminen: Psykkinen kehitys ja kognitiivis-konstrukttiivinen psykoterapia*. Keuruu: Otavan kirjapaino Oy.
- Tynjälä, P.(2002). *Oppiminen tiedon rakentamisena: konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita*. 1.-3. painos. Tampere: Tammi.
- Uusikylä, K. (2015). Päämääränä ihmisen eheys. *Opettaja*, 19, 18–19.
- Valtavaara, A-L. (2005). *Kiltteydestä kipeät*. Jyväskylä: Gummerus.
- Vehviläinen, S. (2014). *Ohjaustyön opas: yhteistyössä kohti toimijuutta*. 2. uudistettu painos. Tallinna: Gaudeamus Oy.
- Vuorinen, R. (1997). *Minän synty ja kehitys*. Porvoo: WSOY.
- Vygotski, L.S. (1982). *Ajattelu ja kieli*. Helkama, K. Koski-Jännes, A. (suom.) Espoo: Weilin+Göös.
- Vänskä, K. (2012). *Ohjauksen osaajat: Miten he sen tekevät? Terveysalan ohjaajien käsityksiä ohjausosaamisesta*. Tampere: Juvenes Print.
- Wiheraari, J. (2010). *Kohtaaminen - opettajuuden ydin?* Tampere: Tampere University Press.
- Yamamoto, K. (toim.) (1972). *Child and his image*. U.S.A.