



Tuomaala Lilja-Sofia

Lapsen minäkehityksen tukeminen peruskouluun siirtymävaiheessa

Kandidaatin tutkielma  
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA  
Teknologiapainotteinen luokanopettajakoulutus  
2018



Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Lapsen minäkehityksen tukeminen peruskouluun siirtymävaiheessa (Lilja-Sofia Tuomaala)

Kandidaatintutkielma, 30 sivua

Elokuu 2018

---

Tämän kandidaatintutkielman tarkoituksena on selvittää lapsen minäkehityksen vaiheita ja peruskoulun aloittamisen sekä siitä seuraavien aikuissuhteiden muutoksen vaikutuksia minäkehitykseen. Lisäksi tarkoituksena on selvittää opettajan toiminnan vaikutuksia lapsen itsetuntoon ja minäkäsitykseen. Pystyäkseen tukemaan lapsen minäkehitystä koulun alussa ja ennaltaehkäisemään yleistä itsetunnon heikkenemistä ensimmäisten kouluvuosien aikana opettajan tulee olla tietoinen minän kehityksestä kehityspsykologian näkökulmasta sekä aikuisen toiminnan merkityksestä erilaisissa vuorovaikutustilanteissa lapsen kanssa. Tutkielma käsittelee minuutta tieteellisessä tutkimuksessa, minäkehitystä lapsuuden ja erityisesti kouluun siirtymävaiheen aikana. Lisäksi tarkastellaan opettajan toiminnan vaikutusta oppimistilanteissa, kuten myös opettajan toimintaa kodin ja koulun yhteistyössä sekä oppilaiden välisissä vertaissuhteissa.

Minän kehitystä määrää pitkälti sosiaalinen vuorovaikutus ja näistä tilanteista hankittu kokemus. Varhaislapsuudessa määräävin vuorovaikutussuhde on vanhempiin ja tämä suhde on hyvin omaleimainen. Myöhemmin merkittäviksi vuorovaikutussuhteiksi nousevat suhde opettajaan sekä vertaisiin. Suhde opettajaan on uudenlainen muodollisempi aikuissuhde verrattuna vanhempiin ja opettajan vaikutuspiirissä lapset viettävät minäkehityksen herkkyykskaudesta suurimman osan. Opettaja voi toiminnallaan luokassa vaikuttaa ennakoivasti vertaissuhteiden laatuun. Myös vertaissuhteissa ilmenevien konfliktien sattuessa opettajan toiminnan vaikutus voi olla huomattava.

Vanhemmat ovat vaikuttaneet ja seuranneet lasta koko hänen elämänsä ajan ja heidän tietonsa lapsesta ovat tärkeitä apuvälineitä opettajalle. Myös yhteistyö koulusta kodin suuntaan ja informaation kulkeminen lapsen suoriutumisesta ja ajankohtaisista asioista on tärkeää lapsen minäkehityksen tukemiseksi kokonaisvaltaisesti sekä kotona että koulussa. Lapsella on tarve kokea itsensä arvostetuksi ja hyväksytyksi omana itsenään. Lapsi tarvitsee myös kokemusta osallisuudesta sekä informatiivista, kannustavaa palautetta, minkä tarjoamisessa yhteistyö kodin kanssa on tärkeää.

Avainsanat: peruskoulu, koulutulokas, minä, minäkäsitys, itsetunto, identiteetti, lapsen tukeminen

# Sisältö

<b>1</b>	<b>Johdanto</b> .....	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>Tutkielman lähtökohdat</b> .....	<b>7</b>
2.1	Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset.....	7
2.2	Kirjallisuuskatsaus tutkimusmenetelmänä.....	8
<b>3</b>	<b>Minuus tieteellisessä tutkimuksessa</b> .....	<b>10</b>
<b>4</b>	<b>Minä lapsuudessa</b> .....	<b>12</b>
4.1	Minän kehitys lapsuudessa .....	12
4.2	Aikuissuhteiden muutos ja sen vaikutus minäkäsitykseen.....	16
4.3	Syitä poikkeavan minäkäsityksen taustalla.....	16
<b>5</b>	<b>Aikuiset ja lapsen kohtaaminen</b> .....	<b>20</b>
5.1	Vertaisuuhteiden merkitys klassisten kehityspsykologian teorioiden valossa.....	20
5.2	Lapsen minäkehityksen tukeminen opetussuunnitelmassa .....	21
5.3	Opettajan toiminta oppimistilanteissa .....	23
5.4	Koulun ja kodin yhteistyö lapsen tukena .....	26
5.5	Aikuisen rooli lapsen vertaisuuhteissa .....	27
<b>6</b>	<b>Johtopäätökset</b> .....	<b>29</b>
<b>7</b>	<b>Pohdinta</b> .....	<b>31</b>
	<b>Lähteet</b> .....	<b>33</b>

# 1 Johdanto

Kandidaatintyössäni tutkin lapsen minäkehitystä erityisesti peruskouluun siirtymävaiheessa ja muuttuvien aikuissuhteiden vaikutusta siihen. Minäkehitys on kouluun siirryttäessä kriittisessä vaiheessa (Aho, 2005, 33) ja varhaisilla kouluvuosilla on suuri merkitys siihen, millaiseksi tulevaisuus muodostuu. Tutkimus on rajattu niin, että siinä tarkastellaan erityisesti opettajan toimintaa lapsen kanssa ja lapsen jokapäiväiseen elämään kuuluvien ihmisten kanssa.

Kiinnostuin aiheesta työskenneltyäni esikouluopettajan sijaisena kevätlukukauden ja huomatuani, kuinka suuret erot lapsilla on kouluun siirtyessään akateemisissa taidoissa, mutta myös vuorovaikutustaidoissa. Huomasin jääväni miettimään, miten kukakin oppilas pärjää jatkossa ja mitä kunkin menestyminen vaatii seuraavalta vuodelta tai seuraavilta vuosilta. Tunnistin opettajan vastuun parhaan mahdollisen tulevaisuuden turvaamiseksi lapselle ja avainasemassa siinä tuntui olevan se, että lapsella itsellään on positiivinen käsitys itsestä ja omista taidoista sekä kannustavia aikuisia. Huomasin myös, kuinka vaikeaa jo esikouluikäisen kohdalla minäkehityksen haasteita on tunnistaa ja korjata ja siksi halusin perehtyä asiaan opettajan näkökulmasta.

Työssäni etenen niin, että aluksi käsittelen minuutta yleisesti ja sen kehitysvaiheita lapsuudessa, erityisesti ennen kouluikää ja peruskouluun siirryttäessä. Tämän jälkeen pohditaan aikuisuhteiden muutosta ja niiden vaikutusta minäkäsitykseen sekä syitä poikkeavan minäkäsityksen taustalla. Seuraavassa luvussa siirytään käsittelemään aikuista toimijana lapsen kanssa sekä opettajan mahdollisuuksia tukea lapsen kehitystä koulun arjessa. Aikuisen toimintaa tarkastellaan opetussuunnitelman edellytysten sekä opettajan toiminnan valossa kuten myös kodin ja koulun välisen yhteistyön merkitystä sekä opettajan roolia lapsen vertaisuhteissa. Kandidaatintutkielma on laajuudeltaan sen verran suppea, ettei tutkimuksessa ole otettu erikseen huomioon fyysisistä tai psyykkisistä tekijöistä johtuvien rajoitteiden vaikutusta tai esimerkiksi erilaisten perhetaustojen vaikutusta siihen tai muun ennen kouluikää tapahtuvan toiminnan vaikutusta siihen, millaisessa vaiheessa kouluun tulevan lapsen minäkehitys on.



## 2 Tutkielman lähtökohdat

Tässä luvussa esitellään lähtökohtia ja näkökulmia, joista käsin aihetta tutkimuksessa lähestytään. Samalla kuvataan tutkimuksen tarkoitus sekä tutkimuskysymykset. Luvussa käsitellään lyhyesti myös kirjallisuuskatsausta tutkimusmenetelmänä.

### 2.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset

Lapsen ympäristö muuttuu huomattavasti hänen aloittaessa koulun ja samalla hänen elämäänsä tulee uudenlaisia aikuissuhteita. Ahon ja Laineen (2002, 26) mukaan tärkeimpiä minäkäsityksen määrääjiä koulutulokkaalla ovat suhteet vanhempiin. Kouluun siirtymiseen saakka vanhemmat ovat merkittävin vuorovaikutussuhde ja se on hyvin omaleimainen. Koulussa aikuissuhteet muuttuvat muodollisemmiksi ja etäisemmiksi. Lapsen rakentama itsetunto ja käsitys omasta minästään voi muuttua siirtymävaihetta seuranneen aikuissuhteiden muuttumisen seurauksena. (Aho & Laine, 2002, 26-28.)

Minäkehitystä on tutkittu paljon jo aiemmin. Koulumaailmaan liittyvä tutkimus on keskittynyt pääosassa aikuisten ja opettajan rooliin minäkuvan kehityksen tukijana yleisesti tai tietyssä oppiaineessa. Peruskoulun siirtymävaiheeseen keskittyvä näkökulma on vähäinen. Tutkimuksen tarkoitus on kartoittaa ja kuvailla siirtymävaiheeseen liittyviä minäkehityksen vaiheita sekä opettajan toiminnan vaikutuksia ja koota niitä yhteen, mistä on hyötyä myös työelämässä.

Tutkimuskysymykset:

1. Millaisessa vaiheessa lapsen minän kehitys on kouluun siirtymävaiheessa?
2. Miten aikuissuhteiden muutos siirtymävaiheessa vaikuttaa lapsen käsitykseen itsestään?
3. Millaisiin asioihin opettajan tulee kiinnittää huomiota tukeakseen koulutulokkaan minäkehitystä?

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen avulla on tarkoitus selvittää lapsen minäkehityksen vaiheita ja kouluun siirtymävaiheeseen liittyviä muutoksia. Toisen tutkimuskysymyksen

kohdalla kuvataan aikuissuhteiden muutosta ja sen vaikutusta lapseen. Viimeisen tutkimuskysymyksen tarkoitus on koota yhteen niitä päivittäin koulumaailmassa vastaantulevia tilanteita, joissa opettajan toiminnalla on merkitystä siihen, miten lapsi kokee oman roolinsa ja toimintansa tilanteissa sekä tämän vaikutusta lapsen minäkehitykseen. Aiheen tarkastelu rajataan opettajan toimintaan ja alueisiin, joihin opettaja voi vaikuttaa. Kandidaatintutkielma on laajuudeltaan kohtuullisen suppea, että esimerkiksi kodin ja päiväkodin sekä vertaissuhteiden vaikutukseen tarkemmin perehtyminen syvällisesti ei ole mahdollista. Rajauksella mahdollistetaan se, että valittua näkökulmaa pystytään tutkimuksessa tarkastelemaan mahdollisimman perusteellisesti.

Tutkimuksessa pyritään luotettavuuteen käyttämällä mahdollisimman tuoreita lähteitä tai vanhempia lähteitä, jotka ovat tunnettuja ja joihin on viitattu paljon myös muissa tutkimuksissa. Myös asiaan kuuluvalla tavalla ja johdonmukaisesti monipuolisiin lähteisiin viittaamalla pyritään lisäämään tutkimuksen reliabiliteettia (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 133).

## **2.2 Kirjallisuuskatsaus tutkimusmenetelmänä**

Kirjallisuuskatsaus on kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimusmenetelmä. Laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä pyrkimys säännönmukaisuuksien löytämiseen, toiminnan merkityksen ymmärtämiseen sekä reflektioon (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2002, 166). Kirjallisuuskatsauksen tavoitteena on paitsi kartoittaa olemassa olevaa teoriaa, myös rakentaa uutta. Sitä käytetään myös muodostamaan kokonaiskuva käsiteltävästä aiheesta. Toisaalta kirjallisuuskatsauksen avulla voidaan myös selvittää, millaisia ongelmia aiheen teoriaan on liittynyt ja miten teoria on kehittynyt ajan kuluessa. (Salminen, 2011, 3.)

Tässä tutkimuksessa kuvaileva kirjallisuuskatsaus on valittu tutkimusmenetelmäksi tavoitteena muodostaa kattava kokonaiskuva tutkittavasta ilmiöstä. Kuvailevan kirjallisuuskatsauksen tyypiksi on valittu integroiva kirjallisuuskatsaus, joka mahdollistaa laajan aineiston keräämisen ilman sen valintaa rajoittavia metodisia sääntöjä esimerkiksi systemaattisesta kirjallisuuskatsauksesta poiketen. Tarkoituksena on selvittää, mistä näkökulmasta ja millä tavalla asiaa on jo aiemmin tutkittu sekä käydä läpi tutkimuskohteen kannalta olennainen kirjallisuus. (Salminen, 2011, 8; Tuomi & Sarajärvi, 2009, 123; Hirsjärvi ym., 2002, 108.)





### 3 Minuus tieteellisessä tutkimuksessa

Minän määrittelemisen ei ole yksinkertaista, sillä absoluuttista, mitattavissa olevaa minää ei ole. Minää on määritelty historian aikana monin tavoin, minkä seurauksena Leary (2004, 1) ja Olson (1998) ovat Brummelmanin ja Thomaesin (2017, 1764) mukaan esittäneet huolensa siitä, merkittääkö koko termi merkityksensä. Psykologisesti tarkasteltuna minällä tarkoitetaan ihmisen näkemystä omasta persoonastaan eli sitä minkä ihminen kokee minuna. Toisaalta minällä tarkoitetaan myös ihmisen kykyä tarkastella kokemuksiaan niin, että niihin tulee mielekkyys sekä tarkastelun seurauksena saavutettuja minäkäsityksen rakenteita. Toisaalta myös ihmisen kyky järjestellä kokemuksiaan mielekkäästi voidaan yhdistää minään. Minää on kuvattu myös yksilöllisenä, ruumiista erillisenä ja jossakin silmien takana sijaitsevana ominaisuutena, joka vakiintuu ajan kuluessa. Se kehittyy vasta biologisen syntymän jälkeen ensimmäisten kolmen ikävuoden aikana vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa. Minän perusrakenteiden kehittymisestä käytetään myös termiä psykologinen syntyminen. (Brummelman & Thomaes, 2017, 1764; Keltinkangas-Järvinen, 2017, 117, 121–122, Ojanen, 1994, 27–28.)

Minää voidaan osittaa monin eri tavoin. Keltinkangas-Järvinen (2017, 118–120) puhuu yksityisestä minästä, joka käsittää henkilökohtaiset pelot, ajatukset ja unelmat, joita muut eivät tiedä sekä sosiaalisesta minästä ja ihanneminästä. Sosiaalinen minä syntyy ryhmässä ja voi vaihdella eri ryhmissä tai tilanteissa yksilön roolin mukaan. Ihanneminällä tarkoitetaan niitä ominaisuuksia ja piirteitä, joita ihminen toivoisi itsessään olevan sekä tavoitetta, johon ihminen elämässään pyrkii sekä eettisiä ja moraalisia odotuksia, joita ihminen asettaa itselleen. Yksityinen minä ja ihanneminä ovat aina keskenään jännitteisiä ja Keltinkangas-Järvisen mukaan tämän jännitteen voimakkuus kertoo yksilön itsetunnon ja psyykkisen hyvinvoinnin tilasta.

Minää kuvataan myös kaksijakoisena objekti- ja subjektiulottuvuuden sisältävänä. Subjektiminä on abstrakti tekijä ja kokija, joka sisältyy sekä hallitsee kaikkea toimintaa. Subjektiminä tarkkailee objektiminää, joka taas tarkkailee muiden suhtautumista itseen tai muistelee omaa toimintaa aiemmassa tilanteessa ja muiden asennoitumista. Esimerkiksi toisten negatiivinen tai positiivinen suhtautuminen itseen vaikuttaa siihen, millä tavoin itse asennoidutaan itseään kohtaan. Objektiminä on helpommin tutkittava ja analysoitava kuin

subjektiminä ja se korostuu vuorovaikutustilanteissa. (Aho & Laine, 2002, 17; Mead 1934, 277.)

Minää ja identiteettiä on vaikea erottaa toisistaan ja minästä voidaankin erottaa kolme ulottuvuutta: identiteetti, itsetunto ja minäkuva tai minäkäsitys. Identiteetissä korostuu jonkun tietyn yhteisön, ryhmän tai paikan merkitys, esimerkiksi oululaisuus. Se toimii kontekstina, jossa yksilö havainnoi ja jäsentää olemassaoloaan. Itsetunto on vaikeammin määriteltävä käsite, joka sisältää tietoisuuden itsestä, itsearvostuksen sekä itsetuntemuksen eli käsityksen omista heikkouksista ja vahvuuksista. Näistä tärkein prosessi on itsearvostus eli se kuinka arvokkaaksi ja hyväksi yksilö kokee itsensä. Minäkuva tai -käsitys on laajempi kokonaisnäkemys siitä, millainen minä olen. Minäkuva on lapsuudessa konkreettisia asioita ja toimintaa, mutta myöhemmin se muodostuu jäsentäytyneeksi mielen sisäiseksi malliksi itsestä, missä korostuvat arvot, asenteet, ihanteet ja tunteet, joihin sekä menneet, nykyiset ja tulevat kokemukset vaikuttavat. Minäkuva voi myös vaihdella tilanteen mukaan. (Ojanen, 1994, 31–40; Aho & Laine, 2002, 16–20.)

## **4 Minä lapsuudessa**

Tässä luvussa käsitellään minäkehitystä lapsuudessa ja millaiset tekijät voivat johtaa poikkeavaan minäkehitykseen. Vaikka psykoanalyttikot uskovat jonkinlaisen minuuden kehittyvän jo kolmen ensimmäisen ikävuoden aikana, minän eri osat – minäkäsitys, itsetunto ja identiteetti – kehittyvät ja selkeytyvät vaiheittain lapsuuden aikana. Peruskoulu on minäkäsityksen ja itsetunnon herkintä kehitysaikaa ja erityisesti peruskouluun siirryttäessä lapsen elämässä tapahtuu paljon muutoksia, jotka vaikuttavat minäkehitykseen (Aho, 2005, 33).

Lapsuus voidaan määritellä joko lain ja oikeuksien tai psykologisen ja fysiologisen kehityksen lähtökohdasta. Yhdistyneiden Kansakuntien lasten oikeuksia koskevan yleissopimuksen (VUOSI) määritelmän mukaan lapseksi määritellään jokainen alle 18-vuotias. Toisen määritelmän kehityspsykologisen määritelmän mukaan lapsuudella käsitetään ikävuodet syntymästä kahteentoista. Varhaislapsuus käsittää ikävuodet 0-6 ja ikävuosista seitsemästä kahteentoista puhuttaessa käytetään keskilapsuuden käsitettä. Murrosiän alkaessa 12-13 vuoden iässä voidaan ajatella siirryttävän lapsuudesta nuoruuteen. (Dunderfelt, 2011, 61–84.)

### **4.1 Minän kehitys lapsuudessa**

Minän perusrakenneosat kehittyvät vasta biologisen syntymän jälkeen kolmeen ikävuoteen mennessä. Sen edellytyksenä on vuorovaikutus muiden ihmisten kanssa ja ensimmäisenä vaiheena syntyy oman kehon itsenäisyyden tietoisuus. Kielen kehittymisen seurauksena lapsi oppii kielen käyttämistä oikein suhteessa itseensä. Noin kolmen vuoden iässä lapsi ottaa tietoisesti puheeseensa minä-sanana. Minäkäsitystä ei ole vielä tällöin selkeästi erotettu itsensä tiedostamisesta. Lapsi alkaa myös osoittamaan mitkä kuvaukset sopivat häneen ja mitkä eivät kertoen näin itsestään muille. Minän ja minäkäsityksen tutkimisessa tällä tavoin on käytetty apuna kuvia, mutta luotettavaa tietoa pienten lasten minäkäsityksestä on vähän. (Keltinkangas-Järvinen, 2017, 121–122; Aho, 1996, 26–27.)

Daniel Sternin (1992) mukaan ihminen alkaa syntymästään lähtien aktiivisesti luomaan suhdetta ympäristöönsä kehitystasoaan vastaavalla tavalla. Minuuden rakentuminen tapahtuu vuorovaikutuksessa ympäristön ja muiden ihmisten kanssa. Itseyden kokemus jakautuu Sternin mukaan ensimmäisten vuosien aikana neljään kehitysvaiheeseen – muotoutuvaan itseyteen, ydinitseyteen, subjektiiviseen itseyteen sekä kielelliseen itseyteen. Muotoutuvan itseyden vaiheessa minää ei varsinaisesti vielä ole, mutta lapsella on kuitenkin tunne omasta itsestään, mikä näkyy katsekontaktina, hymynä, lepertelynä ja ympäristön tarkkailuna. Noin 2 kuukauden iässä alkaa ydinitseyden vaihe, jossa hän alkaa kokea yhteyttä toisen ihmisen kanssa ja liikkumisen lisääntyessä kokee itsensä toimivana. Subjektiivinen itseys kehittyy noin 8 kuukauden iästä alkaen, jolloin syntyy tietoisuus omasta kehosta ja sen erillisyydestä muihin. Lapsi tarkkailee äidin tunteita ja omia tunteitaan suhteessa niihin. Kielen kehittyessä alkaa kielellisen itseyden vaihe noin 15 kuukauden iässä, jolloin lapsi alkaa käyttää kieltä asiaankuuluvalla tavalla suhteessa itseensä. Sternin mukaan kieli rikastaa kanssakäymistä, mutta voi samalla vieraannuttaa omista sisäisistä tunnoista. (Dunderfelt, 2011, 65–66; Keltinkangas-Järvinen, 2017, 121–122; Aho, 1996, 26–27.)

Toisena ikävuonna merkittävin tapahtuma on puhumaan oppiminen, johon vaikuttavat sekä ympäristö ja perimä että epigeneettisen kehityksen mukainen herkkyyskausi. Kolmannen ikävuoden aikana kävelemisen oppimisen ansiosta vapautuu energiaa kielelliseen kehitykseen. Kielen kehitys on edellytys myös ajattelun ja yksilöllisyyden kehitykselle, missä tapahtuu suuri muutos kolmannen ikävuoden aikana. Lapsi alkaa käyttää minä-sanaa, jonka toistuvasta hokemisesta voi huomata lapsen sisäisesti kokevan olevansa ”joku”. (Dunderfelt, 2011, 67–72.)

Peruskouluun siirtymävaiheen kannalta merkityksellinen kehitysaskel on Sigmund Freudin käyttöönottamien ylimiten muodostuminen 3–7-vuotiaana. Lapsen liittyessä ympäröivään yhteisöön, sen kulttuuriin sekä arvo- ja normimaailmaan ylimiten, sisäinen psyykinen kontrolli sekä sensuuritoiminta kehittyvät valtavasti. Lasta aletaan opettaa noudattamaan vallitsevia normeja ja vanhemmat asettavat lapselle rajoja, joita vastaan lapsi kapinoi. Toisessa ylimiten kehitysvaiheessa säännöt ja normit sisäistetään lapsenmaksi sisäiseksi puheeksi ja kuviksi, jotka palautuvat lapsen mieleen. Kun säännöt ja normit ovat sisäistyneet osaksi lapsen omaa sisäisyyttä ja hän toimii ympäristön vaatimalla tavalla tiedostamatta itse sitä, on kyseessä kolmas vaihe. (Dunderfelt, 2011, 73–75.)

Yliminän kehittyminen on edellytys koulukypsyydelle. Yliminän kehittyessä positiivisesti lapsi saavuttaa piirteitä, jotka edesauttavat tulevaa kehitystä. Lapsi tuntee oman itsensä olevan hyväksytty ja olevansa osa perhettä autonomisena yksilönä. Lapselle muodostuu myös sosiaalinen identiteetti ja omatunnon perusta ja hän saavuttaa jonkinlaisen sukupuoli-identiteetin. Aiempi pienelle lapselle ominainen spontaanisuus siis vähenee yliminän kehittyessä ja samaan aikaan yliminä asettaa rajat yksilöllisyyden kehittymiselle. Peruskoulu aloitetaan useimmiten vuonna, jonka aikana lapsi täyttää seitsemän, sillä hänen katsotaan saavuttaneen riittävän fyysisen kehitystason, pitkäjänteisyyttä ja keskittymiskykyä, itsenäisyyttä vanhemmista, sosiaalisia taitoja ja kyvyn sietää arvostelua ja opettajan kontrollia sekä vaadittavat kognitiiviset taidot pystyäkseen ymmärtämään ja tulemaan ymmärretyksi. (Dunderfelt, 2011, 75–80.)

Peruskouluun siirryttäessä lapsen elämässä on fyysisen ympäristön muutoksen lisäksi paljon muitakin merkittäviä muutoksia. Lapsen sopeutumiskyvyltä vaaditaan paljon aikuissuhteiden muuttuessa muodollisemmiksi ja käyttäytymiseen liittyvien odotusten muuttuessa. Lapsen minäkäsitys on muutosten keskellä vielä hyvin jäsentymätön ja epärealistinen, minkä seurauksena lapsi voi helposti yleistää yhden positiivisen tai negatiivisen ominaisuutensa käsittämään muutkin osa-alueet. Myös lapsen itsetunto kehittyy noin 5-12 vuoden iässä hänen arvioidessaan itseään suhteessa muihin ja saamansa palautteen pohjalta. Lasten itsetunnon onkin nähty heikkenevän ensimmäisten kouluvuosien aikana huomattavasti, kun vanhempien jakamaton huomio vaihtuu opettajan huomion jakamiseen yhdessä ison ryhmän kanssa. Lapsi voi myös helposti asettaa itselleen liian vaativia tavoitteita ja verrata onnistumistaan muihin, minkä seurauksena todennäköiset epäonnistumiset johtavat alemmuuden kokemukseen ja edelleen itsetunnon heikkenemiseen. Siirtymävaihe kotoa tai päiväkodista kouluun on siis minäkehityksen näkökulmasta erityisen herkkää aikaa ja vaatii huomiota. (Dunderfelt, 2011, 81; Aho & Laine, 2002, 26; Aho, 2005, 34–35; Aho, 1996, 27–29.) Peruskoulun ensimmäisiä luokkia voi pitää tärkeänä kehitysvaiheena minäkuvan ja minäpystyvyyden näkökulmasta. Uuden päivittäisen sosiaalisen ympäristön ansiosta lapsi saa päivittäin palautetta opettajalta ja vertailukohteita luokkakavereista. (Pesu, Viljaranta & Aunola, 2016, 64.) Mikäli vertailukohteet ovat pääosin paremmin suoriutuvia, saattaa lapsi Davisin (1966) ”frog pond”-teorian mukaan kehittää heikomman minäkuvan (Sandhu, 2014, 249). Juuri peruskoulu on minäkäsityksen ja itsetunnon herkintä kehitysaikaa ja peruskoulun aikana rakentuu minän perusta niin minäkäsityksen kuin itsetunnonkin osalta (Aho, 2005, 33, 36).

Toisella luokka-asteella itsetunnon on lähes säännönmukaisesti nähty heikkenevän entisestään ja erityisesti suoritusminäkuva heikkenee. Toisaalta heikkenemistä selittää se, että peruskoulun ensimmäisen luokan alussa minäkuva on usein hieman epärealistisen positiivinen. (Aho, 1990, 113; Aho, 1993, 126.) Sandhun mukaan Meadin (1934) ja Cooleyn sosiaalipsykologisten teorioiden pääoletus on, että lapsen minäkuva itse asiassa vahvistuu kouluympäristössä (Sandhu, 2014, 249). Lapsi osaa jo huomata tasoeronsa suhteessa muihin esimerkiksi laskemisessa tai lukemisessa ja kognitiivisten kykyjen onkin nähty olevan yhteydessä siihen, millaisen minäkuvan lapsi muodostaa. Keltinkangas-Järvisen (2017, 218–219) mukaan koulumenestys vaikuttaa itsetuntoon, mutta myös koettu itsetunto määrittää pitkälti koulumenestystä. Itsearviointi taitojen kehittyessä yhdeksännen ja kymmenennen ikävuoden aikana lapsi tulee myös herkäksi kritiikille ja itsetunto saattaa kärsiä rakentavankin kritiikin seurauksena. Lapsella on suuri tarve kokea tulevaisuuden hyväksytyksi aikuisten taholta ja näiden tarpeiden täytyessä tai jäädessä täyttymättä minä ja käsitys omasta minästä rakentuvat. Vanhempien merkitys minäkäsityksen rakentumisessa vähenee ja samalla opettajan toiminnan vaikutus kasvaa. (Aho & Laine, 2002, 26–27; Aho, 2005, 36; Dunderfelt, 2011, 81–83.)

Viidennen kouluvuoden aikana lapsilla on tavallisesti vaikeampi kehitysvaihe, jolloin nuori alkaa etsiä omaa identiteettiään ja tuntee painetta sulautua ryhmään. Tässä vaiheessa vertaissuhteilla, onnistumisen kokemuksella ja fyysisestä kehityksestä seuraavien ulkoisten muutosten ja ulkonäön hyväksymisellä on merkittävä vaikutus identiteetin ja minäkäsityksen muodostumisessa. Itsetunto kokee yleensä heikkenemistä. Kuudennelle luokalle tultaessa noin 12-13 vuoden iässä yksilölliset erot ovat etenkin fyysisesti suuria, mutta vaikeampi minäkehityksen vaihe alkaa erityisesti pojilla olla ohi, tytöillä itsetunto saattaa laskea pidempään. (Aho, 2005, 36.) 12-13 vuoden iässä itsetunnon ydin alkaa saavuttaa stabiilin tilan ja itsetunnon muutokset yläkouluun siirryttäessä ovat usein tilapäisiä (Aho & Laine, 2002, 32). Minäkäsitys voi kokea paljonkin vaihtelua murrosiän seurauksena, mutta perusta sille on luotu peruskoulun alaluokkien aikana ja suurempia muutoksia on vaikea enää saavuttaa. Lukioikään saavuttaessa nuori alkaa siirtyä kohti varhaista aikuistumista, jolloin eletään Loevingerin minäteorian (1976) mukaisesti mukautumisen vaihetta ja tutkitaan omaa minäkäsitystä suhteessa ympäröivään maailmaan. Itsetuntemus syvenee ja nuori pystyy refleктоimaan omaa toimintaansa. Minä kehittyy kuitenkin jatkuvasti, mutta perusrakenteet ovat kohtuullisen pysyviä. (Aho, 2005, 36–38.)

## **4.2 Aikuissuhteiden muutos ja sen vaikutus minäkäsitykseen**

Ennen peruskouluun siirtymistä lapsen elämän merkittävin aikuissuhde minäkehityksen kannalta on ollut suhde omiin vanhempiin. Tyypillisesti vanhempien ja lapsen väliselle suhteelle on ominaista se, että lasta keuhataan ja ihailaan, jolloin minä nähdään usein hyvänä ja kauniina. Lapsen minäkuva on vielä epärealistinen ja hänellä ei ole vielä tarvittavia taitoja jäsenellä sitä. Kouluun siirtyessä ja aikuissuhteiden muuttuessa muodollisemmiksi ja etäisemmiksi lapsi voi kohdata pelkoa hyväksymättömäksi tulemisesta opettajan tai muiden koulun aikuisten taholta. (Aho & Laine, 2002, 26.)

Kasvavalla lapsella on tarve auktoriteetille ja samaistumiselle. Ennen kouluun siirtymävaihetta auktoriteettina toimivan omat vanhemmat ja hyvässä kodissa kasvaneelle lapselle on vanhempien rohkaisemana ja tukemana kasvanut vahva itsetunto. Kouluun siirryttyään aika omien vanhempien seurassa vähenee ja suuri osa ajasta vietetään päivittäin tekemisissä opettajan kanssa, jolloin opettajasta tulee merkittävä vaikuttaja lapsen itsetunnon kehittymiselle. Myös lapseen kohdistuvat odotukset eriävät aiemmista. Lapsi kaipaa edelleen positiivista ja kannustavaa palautetta. Opettajan antaman palautteen tulisi edelleen sisältää vanhemmilta saadun palautteen tapaan kehuja, mutta palaute sisältää myös aiempaa enemmän informaatiota ihailun sijaan ja rakentavakin kritiikki voi alentaa itsetuntoa. (Aho & Laine, 2002, 26–27, 39–41.)

## **4.3 Syitä poikkeavan minäkäsityksen taustalla**

Syitä poikkeavan minäkäsityksen taustalla voi olla useita. Kuten aiemmin on esitetty, lapsen suhde vanhempiin on minäkehityksen kannalta merkityksellinen ja määrittävä. Lapsen ja vanhemman välille syntyy hyvin varhaisessa vaiheessa kiintymyssuhde. Kiintymyssuhteen merkityksestä on aika ajoin kiistelty, mutta aivotutkimus varhaisten hoivakokemusten vaikutuksesta aivojen ohjelmoinnissa toimimaan tietyllä tavalla tukee kiintymyssuhdeteoriaa (Keltinkangas-Järvinen, 2012, 20–23).

Turvallinen kiintymyssuhde edellyttää pysyvyyttä. Huonot hoivakokemukset ja turvallisen kiintymyssuhteen puuttuminen vaikuttavat aivojen välittäjäainejärjestelmiin ja voivat myöhemmin näkyä esimerkiksi taipumuksena stressiin. Kolme ensimmäistä ikävuotta ovat merkitykselliset persoonallisuuden ja minän perusrakenteosien muodostumisessa. Läheinen



vuorovaikutus lapselle tärkeän aikuisen kanssa on perusedellytys minuuden, yksilöllisyyden ja ainutlaatuisuuden tunteen kehittymiselle. Vuorovaikutustilanteissa lapsi muodostaa myös käsityksen siitä, miten sosiaalisissa tilanteissa tulee toimia ja säädellä käytöstä ja tunteita. Jos tässä kehityksessä on puutteita se korreloi ongelmina myös myöhemmissä kehitysvaiheissa. Esimerkiksi välinpitämättömyys lapsen tarpeita kohtaan ja vaihtuvat hoitajat voivat johtaa siihen, ettei kiintymyssuhdetta pääse muodostumaan. Myös varhainen ero lähivanhemmasta, 8-10 kuukauden kriittisessä ikävaiheessa, kun lapsella ei vielä ole keinoja käsitellä eroa eikä vanhemmat tunnista tai tunnusta tuen tarvetta vaikeiden tunteiden säätelylle, voi vahingoittaa kiintymyssuhdetta. Huono kiintymyssuhde taas voi näkyä lapsen sosiaalisissa suhteissa luottamuksen ja omanarvontunnon puutteena ja takertuvaisuutena. (Keltinkangas-Järvinen, 2012, 20–23, 39–47, 136; Aho, 2005, 41–42.)

Verschuerenin, Doumenin ja Buysen (2012, 234) tekemä tutkimus äiti-lapsi -, opettaja-oppilas - ja vertaissuhteiden merkityksestä nuorten lasten minäkehitykseen tukee käsitystä kiintymyssuhteen pitkäkestoisesta vaikutuksesta tulevaisuudessa. Tutkimuksen mukaan heikko kiintymyssuhde äitiin voi vaikuttaa lapsen psykologiseen kehitykseen ja vaikeuttaa läheisen opettaja-oppilas -suhteen sekä muiden kodin ulkopuolisten ihmissuhteiden muodostumista. Se voi vaikuttaa myös epäsuorasti eri minäkuvan alueisiin, sillä opettaja-oppilas -suhteella taas näyttää tutkimuksen mukaan olevan yhteys ensimmäisellä luokalla olevan lapsen akateemiseen itsetuntoon. (Verschueren ym., 2012, 234.)

Kun lapsi alkaa noin 6-8 kuukauden iässä ensimmäistä kertaa havaita oma erillisyytensä, on kyseessä toinen tärkeä vaihe positiivisen minäkäsityksen tukemisessa tulevaisuuden näkökulmasta. Samalla, kun lapsi alkaa kokea oman erillisyytensä, alkaa hän myös muodostaa ensimmäisiä omaan ruumiinkuvaansa liittyviä kokemuksia. Tällöin on tärkeää, että lapselle osoitetaan kosketuksen ja läheisyyden keinoin hänen kehonsa olevan hyvä. (Dunderfelt, 2011, 67.) Mikäli lasta ei tueta omaan kehoon tutustumisessa ja hyväksymisessä, voi sen ajatella edesauttavan lapsen fyysisen minäkuvan negatiivista kehitystä.

Vanhemmuus pitää sisällään myös rajojen asettamisen lapselle. Keltinkangas-Järvinen (2012, 66–69) puhuu ”curling-vanhemmuudesta”, joka tarkoittaa pyrkimystä lapsen onnellisuuden turvaamiseen kokoaikaisesti ja välttämään pettymyksiä. Pettymysten määrä ei itsessään ole edellytys hyvälle itsetunnolle ja vahvan itsetunnon rakentamiseen tarvitaankin kehuja ja ihailua sekä positiivista palautetta. Kuitenkin, mikäli pettymyksiä ei opetella käsittelemään, vaan ne ohitetaan esimerkiksi palkitsemalla voi lapsi kohdata itsetuntoon liittyviä haasteita

minäkuvan muuttuessa kouluun siirryttäessä realistisemmaksi lapsen huomatessa, ettei hän olekaan paras ja kaunein. Tämä ei kuitenkaan tarkoita tietoista pettymysten tuottamista lapselle ja sitä kautta itsetunnon kehityksen vaarantamista. Mikäli lapsi ei koe epäonnistuessaan tai pettyessään, että vanhempien silmissä hänen arvonsa on edelleen yhtä hyvä, vaan se on riippuvainen suoriutumisesta, ei lapsi saa pettymyksiensä jälkeen vanhemmilta palautetta, jonka avulla voisi korjata omaa käsitystä itsestään takaisin hyväksi. (Keltinkangas-Järvinen, 2012, 66–69.) Rajojen asettaminen tarkoittaa onnistuessaan vanhempien positiivisten odotusten ja toiveiden välittämistä lapselle. Se on myös välttämätöntä ja edellytys yliminän kehittymiselle, mikä tapahtuu lapsen kapinoidessa asetettuja rajoja vastaan ja lopulta sisäistäessä ne osaksi itseään ja sulauttaessa itseään sopimaan ympäröivään yhteisöön. Epäjohdonmukaisuus rajojen asettamisessa ja liian ehdottoman tottelevaisuuden ja mukautumisen vaatiminen kuitenkin heijastuvat heikkona minäkäsityksenä. Yliminän kehittyessä liian ankaraksi, lapsi ei koe itseään riittäväksi ja voi kokea syyllisyyden ja voimattomuuden tunteita. Liian heikko yliminä sen sijaan voi näkyä empatian puutteena ja egoistisuutena. Vanhempien heikko itsetunto näkyy heidän toiminnassaan ja heijastuu myös lasten itsetuntoon. (Aho, 2005, 41–42; Dunderfelt, 2011, 75.)

Lapsilla on tarve tulla nähdyksi ja hyväksytyksi sellaisenaan, jotta omanarvontunto ja itsetunto vahvistuvat. Jos lapsen elämästä puuttuu tärkeä aikuinen ihminen, jonka lapsi kokee luotettavana ja turvallisena, ei vahvistumista pääse tapahtumaan. Päinvastoin toistuvan arvostavan viestin puuttuminen ja epäarvostavat ja turvattomuuden tunnetta aiheuttavat kohtaamiset aikuisen kanssa, heikentävät lapsen käsitystä itsestä. Rakentaakseen positiivista minäkuvaa lapsi tarvitsee kokemuksen siitä, että hänelle tärkeät ihmiset suhtautuvat häneen positiivisesti ja arvostavasti. Kokemukseen voi vaikuttaa myös perherakenne. Esikoislapsilla sekä ainoilla lapsilla on yleensä suhteellisen hyvä itsetunto, kun taas nuorimmaisella sekä erityisesti keskimmaisilla lapsilla joutuu kamppailemaan itsetunnon kanssa. Syynä voi olla huomion määrä tai kilpailuasetelma sisarusten kanssa ja siitä aiheutuvat alemmuudentunteet, joiden seurauksena lapsen kokemus voi erota siitä, mitä vanhempi pyrkii viestimään. (Mattila, 2011, 18–19, 27–32; Aho, 2005, 42.)

Lämsän (2009a, 36) mukaan lapsen suhde kouluun rakentuu koulumaailman kohtaamisissa. Suhteen muotoutumiseen vaikuttavat oppilaan asenne koulun sääntöjä sekä omaa koulumenestystä ja sosiaalista asemaa kohtaan, kuten myös koulun toimintaympäristö ja oppimisympäristön puitteet, esimerkiksi ryhmäkoko. Lämsä (2009a, 36) toteaa, että erityisesti

kouluun suhtautumista vaikuttavat määrittävän tavoitteiden asettelu, palautteen antaminen ja suhtautuminen erilaisuuteen.

Lapsen kokemus omasta pystyvyydestä vastata häneen kohdistuviin odotuksiin on koulusuhteen kannalta merkittävä tekijä. Koulua aloittavat lapset ovat tiedoiltaan ja taidoiltaan hyvin kaukana toisistaan, mikä näkyy luokassa hyvin konkreettisesti ensimmäisten kouluvuosien aikana. Kun osa koulun aloittavista lapsista ovat kehitysiältään neljän ja toiset kahdentoista vuoden tasolla, oppivat heikommat lapset jo koulupolun alussa, etteivät ole yhtä hyviä kuin muut. Kyse ei kuitenkaan ole välttämättä siitä, ettei lapsi voisi oppia, vaan hänen oppimisprosessinsa eroaa muista. (Lämsä, 2009a, 36.) Mikäli tehtäviä ja tavoitteita ei suunnitella niin, että jokainen lapsi saa onnistumisen kokemuksia sopivan haastavissa tehtävissä, voivat epäonnistumiset johtaa ajatukseen omasta pystymättömyydestä oppia. Liian helppoissa tehtävissä menestyminen yhdistetään tehtävän helppouteen ja liian vaikeissa tehtävissä menestyminen selitetään onnella. (Clifford, 1990, 22.) Ensimmäisten kouluvuosien aikana hankittu kokemus itsearvostuksen kehittymisestä sekä yhteistyössä ikätovereiden kanssa toimimisesta vaikuttavat siihen, miten lapsi kokee koulun ja mahdollisuutensa pitkällä aikavälillä (Lämsä, 2009a, 37–38).

Minäkehityksen kannalta olennaista on riittävän hyvä vanhemmuus, joka edellyttää lapsen rakastamista omana itsenään riippumatta suorituksista (Mattila, 2011, 56). Minäkäsitykseen negatiivisesti vaikuttavat tekijät voivat olla myös vanhemmista riippumattomia, esimerkiksi koulukiusaaminen tai kiusaaminen päiväkodissa. Kiusaamista on monenlaista, mutta kokemus vertaisryhmän torjunnasta ja muiden negatiivisesta asennoitumisesta itseä kohtaan vaarantaa minäkehityksen. Heikko asema vertaisryhmässä näkyy usein myös negatiivisena asennoitumisena itseä kohtaan. Kiusaaminen voi olla jatkuvaa tai kertaluontoista eikä yksittäiset tilanteet jätä yleensä suurimpia jälkiä, mutta niiden seurauksena voi käynnistyä reaktioiden jatkumo, jolla on vaikutuksensa minäkuvaan ja itsetuntoon kuten myös ihmissuhteiden solmimiseen ja toimintaan sosiaalisissa tilanteissa vuosien päähän. (Lämsä, 2009b, 68–70; Aho, 2005, 44.)

## **5 Aikuiset ja lapsen kohtaaminen**

Joka vuosi noin 55 000 lasta aloittaa Suomessa peruskoulun ensimmäisen luokan (Lämsä, 2009a, 34). Tässä vaiheessa useimmat heistä ovat innokkaita oppimaan ja suhtautuvat positiivisesti omiin mahdollisuuksiinsa pärjätä koulussa. Useat menestyvätkin ja saavat tukea omaan kasvuunsa. Osa koulutulokkaista kuitenkin keräävät kokemuksia epäonnistumisista ja pystymättömyydestä täyttää odotuksia muiden tavoin.

Tässä luvussa käsitellään opettajan toimintaa erilaisissa vuorovaikutustilanteissa lapsen kanssa. Luvussa käydään läpi, mitä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet opettajalta edellyttävät ja miten opettajan tiedostettu tai tiedostamaton toiminta voi konkreettisesti vaikuttaa lapsen minäkehitykseen niin, että epäonnistumisen ja pystymättömyyden kokemuksia ei kerry liikaa. Luvussa tarkastellaan myös opettajan roolia lasten vertaissuhteiden ohjaajana ja niissä tapahtuvien konfliktien ratkaisemisessa sekä vertaissuhteiden merkitystä klassisten kehityspsykologian teorioiden valossa.

### **5.1 Vertaissuhteiden merkitys klassisten kehityspsykologian teorioiden valossa**

Suhteelle vanhempiin ja vertaissuhteille annetaan eri teorioiden yhteydessä erilaisia merkityksiä lapsen kehityksen näkökulmasta. Psykoanalyttinen teorianmuodostus näkee lapsen suhteen vanhempiin kehitystä määrittävänä suhteena. Vertaissuhteille ei anneta painoarvoa kehitystä ohjaavana tekijänä, vaan se nähdään vain kohtuullisen turvallisenä ympäristönä, jossa lapsi voi ilmaista aggressiivisia ja seksuaalisia viettejä. (Salmivalli, 2005, 16.)

Meadin symbolisen interaktionismin nimellä kulkevan teorian (1934) mukaan vertaisten välinen vuorovaikutus sen sijaan opettaa lasta havainnoimaan omaa itseään niin subjektina kuin objektinakin. Samalla lapsi muovaa jatkuvasti minäkäsitystään päätellen oman arvonsa tilanteessa toimiessaan vertaisten kanssa toisten asenteista ja suhtautumisesta itseään kohtaan ja yleistäen sen käsittämään vertaisten suhtautumista häneen vastaavanlaisissa tilanteissa. Objektiminä ja subjektiminä toimivat yhteistyössä, objektiminä tarkkailen tilannetta ja

muiden asennoitumista itseen sekä itseä suhteessa muihin ja subjektiminä toimii objektiminän havaintoja hyödyntäen. (Salmivalli, 2005, 17; Mead, 1934, 154–155, 273–277.)

Jean Piaget taas korosti teoriassaan vertaisten ja näissä suhteissa syntyvien konfliktien merkitystä kognitiiviselle kehitykselle. Konfliktitilanteissa lasten ollessa eri mieltä asioista heidän täytyy kommunikoida perustellakseen näkemystään, tarkistaakseen sitä sekä ymmärtääkseen toisten ajattelutapaa. Tämä on Piaget'n teorian mukaan tilanne, jossa tapahtuu kognitiivista kehitystä. (Piaget, 1988, 63–65; Salmivalli, 2005, 17; Vygotsky, 1978, 90.) Myös Lev Vygotsky (1978, 84–91) yhtyy Piaget'n käsitykseen vertaissuhteiden merkityksestä kognitiiviselle kehitykselle. Vygotskyn teorian mukaan yksilö pystyy lähikehityksen vyöhykkeellä selviytymään haastavampien ongelmien ratkaisusta kuin hänen aktuaalinen kehitystasonsa antaisi olettaa toimiessaan yhteistyössä itseään taitavamman kanssa ja hänen ohjauksestaan hyötyen. Tämän mahdollistaa ero tämän hetkisen taitotason ja potentiaalisen kehitystason välillä.

Harry Stack Sullivnin interpersoonallinen teoria (1953) nostaa esille hyvinvointinäkökulman osaksi vertaissuhteiden merkityksellisyyttä. Sullivanin teorian mukaan lapsella on erityisesti peruskoulun alusta alkaen tarve tuntea itsensä vertaisryhmänsä tärkeäksi ja arvostetuksi jäseneksi. Tarpeen jäädessä toteutumatta ja lapsen jäädessä ryhmän ulkopuolelle voi seurauksena olla alemmuudentunteiden kokemuksia sekä tunne-elämän ongelmia. (Salmivalli, 2005, 17.) Epäsuosion tai ei-pidetyksi tulemisen kokemukset ovat riskitekijä lapsen kehitykselle, kun taas päinvastaiset positiiviset kokemukset tukevat lapsen kehitystä (Laine, 2005, 206).

## **5.2 Lapsen minäkehityksen tukeminen opetussuunnitelmassa**

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2014) korostetaan kauttaaltaan oppilaan hyvinvointia edistävää toimintaa kaikessa toiminnassa. Erityisesti motivaatiota tukevien tehtävien, työtapojen ja muun toiminnan merkitystä korostetaan. Opettaja voi tavoitteet, tehtävät, työtavat ja palautteen määrittelemällä vaikuttaa siihen, millaiseksi lapsen itsetunto ja käsitys omasta pystyvyydestä oppijana muodostuu, mikä taas on yhteydessä lapsen suhtautumiseen koulutyöhön (Aho & Laine, 2002, 20–23, 26, 32, 40–

41). Opetussuunnitelman perusteiden oppimiskäsitys painottaa myönteisten tunnekokemusten merkitystä oman osaamisen kehittämisessä. (Opetushallitus, 2014, 15.)

Kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin tukemisen, motivaatiota edistävien toimintatapojen ja tehtävien sekä osallisuuden kokemusten lisäksi perusopetussuunnitelman perusteissa mainitaan myös käsitteet minäkuva, identiteetti ja itsetunto. Perusopetuksen tehtävä on yhteistyössä kodin kanssa paitsi tukea oppimista, kehittymistä ja hyvinvointia myös rakentaa oppilaiden myönteistä identiteettiä sekä ihmisinä että oppijoina ja yhteisön jäseninä. Opettajan tulee kiinnittää huomiota näihin opetusta suunnitellessaan sekä työtapoja valitessaan. Vallitsevan oppimiskäsityksen mukaan

*”oppilaan minäkuva sekä pystyvyyden tunne ja itsetunto vaikuttavat siihen, millaisia tavoitteita oppilas asettaa toiminnalleen”* (Opetushallitus, 2014, 17)

ja oppilaan saaman ohjauksen tulisi vahvistaa oppilaan kokemusta omasta pystyvyydestä. Lisäksi opetuksen ja kasvatuksen tavoitteeksi nimetään terveen itsetunnon omaaviksi ihmisiksi kasvamisen tukeminen. (Opetushallitus, 2014, 17–19.)

Kodin ja koulun välisen yhteistyön merkitystä oppilaiden kasvun ja kehityksen sekä hyvinvoinnin tukemiseksi korostetaan kautta linjan. Oppilaiden kokonaisvaltaista hyvinvointia ja kehitystä tulisi tukea osallistamalla oppilaat ja kodit opetuksen suunnitteluun, arviointiin, arvopohdintaan sekä hyödyntämällä yhteistyötä kehitystason mukaisen opetuksen ja tuen tarjoamiseksi. Sekä kodin ja koulun että koulujen ja päiväkotien yhteistyön merkitystä korostetaan erityisesti nivelvaiheissa. (Opetushallitus, 2014, 15, 18, 35–36, 47–48.)

Toimintakulttuurin osalta painotetaan yhteisön merkitystä myönteistä ja realistista käsitystä itsestä luodessa. Toimintakulttuurin tulisi olla sellainen, että se tarjoaa sopivasti haasteista, edesauttaa omien vahvuuksien tunnistamisessa sekä kohtelee kaikkia yhteisön jäseniä samanarvoisina tukien jokaisen oppilaan oman identiteetin rakentamista. Myös monipuolisten työtapojen merkitys oppilaiden motivoimisessa ja myönteisen suhtautumisen tukemisessa velvoitetaan. (Opetushallitus, 2014, 26–28, 30.) Oppilaille annettavan palautteen merkitys motivaatioon ja tahtoon toimia on merkittävä. Opetussuunnitelma velvoittaa opettajia rohkaisevaan ohjaukseen sekä monipuolisen, informatiivisen ja kannustavan palautteen antamiseen. Palautteessa kiinnitetään huomiota onnistumiseen ja oman oppimisen edistymiseen, mutta myös epäonnistumisiin suhtaudutaan luontevana osana oppimisprosessia ja ne käsitellään oppilasta kunnioittavalla tavalla. (Opetushallitus, 2014, 20–24, 47–48.)

### 5.3 Opettajan toiminta oppimistilanteissa

Motivaatio ja itsetunto ovat selvästi yhteydessä toisiinsa sekä koulumenestykseen. Koska lasten minäkehitys on kouluun siirtymävaiheessa erityisen herkässä vaiheessa (Aho, 2005, 33) on opettajan kiinnitettävä erityistä huomiota sen tukemiseen sekä motivoivan ja turvallisen toimintaympäristön rakentamiseen. Vershueren ym. (2012, 243) osoittavat tutkimuksessaan, että opettajan ja oppilaan välisellä suhteella on omaleimainen vaikutus lapsen minäkuvaan. Vershuerenin ym. (2012, 234) mukaan myös Colwell ja Lindsey osoittivat tutkimuksessaan (2003) enemmän positiivisia tunteita opettajiensa kanssa toimimista kohtaan osoittavien viisivuotiaiden omaavan paremman minäkuvan. Havaintoa tukevat myös toisella luokalla tehdyn pitkittäistutkimuksen tulokset sekä lapsen sosiaalisen että suoritusminäkuvan vahvistumisesta kouluvuoden kuluessa ja kannustavien opettajan kanssa tapahtuvien kohtaamisten yhteydestä.

Nuori lapsi arvioi ja määrittää onnistumisensa saamansa palautteen mukaan. Koulupolun alussa lapset ovat ensimmäisiä kertoja tilanteissa, joissa he saavat palautetta toiminnastaan. Tästä syystä opettajan antaman palautteen merkitys siinä, millaiseksi lapsi mieltää tulevat mahdollisuutensa korostuu. Erityisesti kouluun siirtymävaiheessa lapsi ottaa saadun palautteen yleispäteväksi ja muodostaa sen avulla herkästi käsityksen itsestään oppijana, mikä ohjaa itsetarkastelua myös tulevien tehtävien yhteydessä. Erityisesti tilanteet, joissa lapsi on kokenut voimakkaita tunteita, jäävät mieleen. Negatiivinen palaute muistetaan positiivista helpommin. Näin ollen opettajan antamalla palautteella voi olla kauaskantoinen vaikutus yksilön toimintaan vastaavissa tilanteissa. (Lämsä, 2009a, 38–39.) Päivittäisen tietyissä sosiaalisissa tilanteissa, kuten tehtäviä tehdessä tapahtuvassa vuorovaikutuksessa opettajan kanssa, saadun palautteen voi nähdä vahvistavan käsitystä itsestä ja omista kyvyistä (Vershueren ym., 2012, 243).

Opettajan vastuulla on myös sopivan haastavien tehtävien tarjoaminen oppilaille. Oppilaat selittävät sopivasta haasteesta selviämisen herkemmin henkilökohtaisella panoksella, kyvyillä ja valituilla ratkaisustrategioilla onnen tai tehtävän helppouden sijaan. Hieman omaa tasoa vaativampi tehtävä motivoi oppilaita eniten ja on samalla ihanteellinen älyllisen kehityksen

näkökulmasta. Myös välitön, rakentava palaute oppimistilanteessa edistää sekä oppimista että vahvistaa oppilaiden kuvaa omista kyvyistä ja niiden kehittymisestä. Informatiivisella ja kehityssuuntaisella palautteella on nähty olevan tärkeä motivoiva vaikutus. (Clifford, 1990, 22–24; Opetushallitus, 2014, 26–28.)

Myös opettajan odotuksilla lasten koulumenestykselle on nähty olevan yhteys lasten minäpystyvyyden tunteeseen. Pesu ym. (2016, 68) esittävät tutkimuksessaan, että sekä opettajien että vanhempien uskomuksilla lasten kyvyistä on positiivinen yhteys lasten suoritusminäkuvaan. Pesun ym. tutkimuksen tulokset osoittavat erityisesti opettajien uskomusten lasten kyvyistä ennakoivan suomalaisten ekaluokkalaisten suoritusminäkuvaa lukemisen ja matematiikan osalta ensimmäisen luokan lopussa. Kyseisen tutkimuksen perusteella voisi olettaa, että opettajan odotusten lasten suhteen ollessa positiivisia, lasten minäkuva vahvistuisi. Tutkimuksessa ei kuitenkaan löydetty yhteyttä huonosti menestyvien oppilaiden suoritusminäkuvan ja opettajan positiivisten odotusten välillä, mikä voi johtua monesta eri asiasta. (Pesu ym., 2016, 68.) Kuitenkin Ahon ja Laineen (2002, 40–41) mukaan opettajan odotusten lapsia kohtaan ollessa positiiviset se näkyy oppimistilanteissa haastavampina tehtävinä, pitempänä suoritusajana sekä negatiivisen palautteen vähyytenä. Tämän taas on havaittu korreloivan lasten vahvan itsetunnon kanssa sekä siitä seuraavana rohkaistumisena ja aktiivisuutena oppimistilanteissa.

Luokassa on aina keskenään erilaisia lapsia sekä taustoiltaan, ulkonäöltään että oppimistyylyiltään. Lämsä (2009a, 44–51) jakaa lapset neljään oppilastyyppiin. Enemmistö oppilaista on sopeutujia, jotka selviävät koulusta sopeutumalla tavoitteisiin ja työtapoihin. Tavallisesti he pärjäävät koulussa hyvin toisia myötäillen. Opettajan tulisi kuitenkin rohkaista heitä tuomaan esille omia mielipiteitään ja tekemään itsenäisiä valintoja. Toinen ryhmä, menestyjät, työskentelevät koulupolun alusta asti saavuttaakseen hyvinkin selkeän tulevaisuuden tavoitteensa. Menestyjät suhtautuvat kouluun positiivisena ja hyödyllisenä asiana, mutta heidän näkökulmansa on suorituskeskeinen. Menestyjien kohdalla epäonnistuminen voi olla vaikea kokemus. Opettajan tulisikin rakentaa oppimisympäristöä ja ilmapiiriä sekä tehtäviä luokassa sellaiseksi, että epäonnistumiset ovat osa oppimisprosessia ja auttaa menestyjiä näkemään epäonnistumisen hyödyt (Clifford, 1990, 23). Vastustajien koulumotivaatio on heikko ja asennoituminen koulua kohtaan negatiivinen. Myös suhtautuminen opettajaan voi olla kielteinen. Vastustajat leimaantuvat helposti sekä vertaisten että koulun aikuisten silmissä ”hankaliksi oppilaiksi”. Opettajilla jää usein myös käyttämättä jäänyt potentiaali usein huomaamatta (Pesu ym., 2016, 64) ja leimaantuminen voi näin toimia

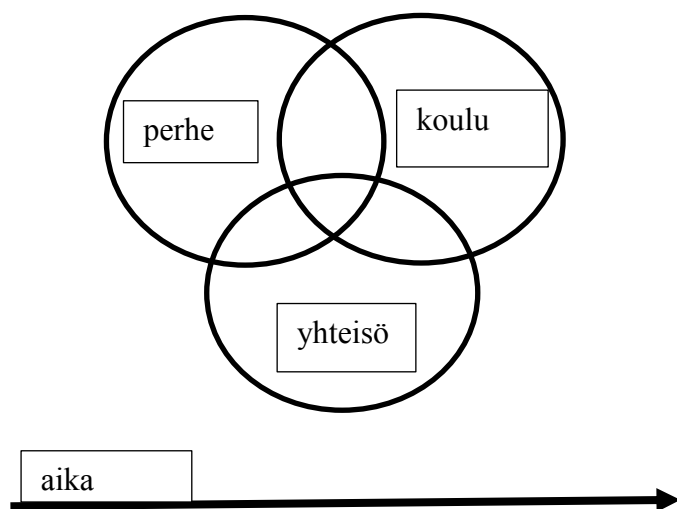


itseään ennustavana tekijänä (Lämsä, Kiviniemi & Pönkkö, 2009, 102–105). Usein syy käytöksen takana on huomion tarve, jota ei osata tuoda esille parhaalla mahdollisella tavalla. Kokemus siitä, että opettaja on kiinnostunut lapsesta ja hänen tekemisistään on erityisen tärkeä. Viimeinen oppilastyyppeistä, vetäytyjät, on yhdessä vastustajien kanssa suuressa riskissä minän negatiiviselle kehitykselle. Heidän itsetuntonsa on tyypillisesti jo alkuaan huono ja epäonnistumisen kokemukset ovat yleisiä. Vetäytyjät ovat tietoisia omista puutteistaan ja heikkouksistaan ja mieltävät epäonnistumisen syyksi yleisesti jonkin itsestään riippuvaisen tekijän. Jatkuvien epäonnistumisten seurauksena motivaatio on huono, eikä lapsi näe tehtävien suorittamista merkityksellisenä. (Lämsä, 2009a, 44–51.)

Opettaja on malli oppilaille koulumaailmassa myös suhtautumisessa erilaisuuteen. Opettajan persoonallisuus ja temperamentti vaikuttavat siihen, miten hän opettaa ja kohtaa oppilaansa. Persoonallisuus ja kohtaaminen aidosti omana itsenään ovat edellytys toimivaan vuorovaikutukseen lapsen ja opettajan välillä. Aito, vahvistava kohtaaminen on tärkeää myös aikuisten välillä, mutta lapsen ja aikuisen kohtaamisessa aikuisella, oppimistilanteissa opettajalla, on vastuu siitä, että lapsi tulee kohdatuksi kauniisti. Vaikka opettajan on helpointa samaistua lapseen, joka muistuttaa paljon opettajaa temperamentiltaan ja tavoiltaan toimia, on muistettava, että lasten kokemukset oppimistilanteista sekä heidän tapansa oppia ja omaksua asioita ovat moninaiset. Koska toiselle sopii paremmin toiminnallinen yhteistyö ja toinen oppii parhaiten lukemalla, ei opettaja voi suosia yhtä työskentelytapaa toisen kustannuksella. Kannustavalla pedagogiikalla, myönteisellä palautteella sekä kuuntelemalla oppilaita aidosti voi opettaja tukea lasten minäkehitystä. Oppilaat on nähtävä yksilöllisinä ja ainutlaatuisina, jotta heidän kasvuaan ja kehitystään voidaan tukea. Työn kohteena ei ole lapsen persoona, vaan työ tulee suorittaa sitä kunnioittaen ja vaalien. Lapsi rakentaa minäkuvaansa kaikissa kohtaamisissa, joten jokainen kokemus arvostavasta kohtaamisesta on merkityksellinen. Selkeiden rajojen, inhimillisyyden, suvaitsevaisuuden ja oman esimerkin avulla opettaja voi opettaa lapsille paitsi suvaitsevaisuutta ja ymmärrystä itseään kohtaan, myös lisätä oppilaiden keskinäistä suvaitsevaisuutta sekä kääntää eroavaisuudet vahvuudeksi. (Lämsä, 2009a, 43; Veivo-Lempinen, 2009, 201–202; Mattila, 2011, 18–25.)

#### 5.4 Koulun ja kodin yhteistyö lapsen tukena

Toimiva koulun ja kodin välinen vuorovaikutus ja aito kasvatusyhteistyö synnyttää asiantuntijuutta lapsen asioihin liittyen (Eskelinen, 2005, 39–41). Joyce Epsteinin luomassa mallissa esitetään kodin, koulun sekä yhteisön vaikutusten päällekkäisyyttä lapsen elämässä.



*Kuvio: Malli perheen, koulun ja yhteisön päällekkäisistä vaikutuksista lapsen oppimiseen. (Epstein, 2011, 32.)*

Malli koostuu kolmesta alueesta, joilla kuvataan kotia, koulua sekä yhteisöä ja jotka ovat elämänvaiheesta ja siihen liittyvistä eri tekijöistä riippuen päällekkäisiä tai ei-päällekkäisiä. Päällekkäisyyden suuruus määräytyy ajan sekä perheiden ja koulujen kokemuksen perusteella. Ajalla Epstein (2011, 32–33) viittaa sekä yksilön fyysiseen ja psykologiseen ikään ja kehitystasoon sekä koulun luokkatasoon että historialliseen aikaan, jossa eletään ja jonka sosiaaliset olosuhteet vaikuttavat lapsen koulunkäyntiin. Ennen kouluun siirtymistä päällekkäisyyttä ei välttämättä ole ja päällekkäisyys näyttäisi Epsteinin mukaan pienenevän mitä pidemmälle lapsi koulupolulla etenee. Suurin päällekkäisyys koulun ja kodin alueiden välillä on kouluun siirtymävaiheen aikaan esikoulussa ja peruskoulun ensimmäisillä luokilla.

(Epstein, 2011, 26–39.) Tätä tukee myös teoria minäkehityksen kriittisestä kehitysvaiheesta peruskoulun alussa ja suuresta tuen tarpeesta (Aho, 2005, 33), mikä korostaa kodin ja koulun välisen yhteistyön tärkeyttä peruskouluun siirryttäessä. Vanhemmat ja opettaja voivat toiminnallaan lisätä päällekkäisyyttä. Toimiva vuorovaikutus kodin ja koulun välillä sekä vanhempien kiinnostus lapsensa oppimisesta ja opettajan aktiivinen kotien osallistaminen ja viestintä koteihin kasvattavat päällekkäisyyden astetta. (Epstein, 2011, 33–35.)

Eskelinen (2005, 39–44) ja Alaja (2005, 57–60) nostavat esille aidon kohtaamisen ja yhteistyön sekä yhteisten tavoitteiden merkityksen lapsen koulukokemuksen parantamiseksi ja lapsen tukemiseksi. Toisten näkökulmien tunnustaminen ja hyväksyminen, kuunteleminen ja kysyminen tukevat yhteistyötä kodin ja koulun välillä ja auttavat yhteisesti kehittämään toimintaa lapsen parhaaksi. Vanhemmat ja opettajat ovat molemmat tahollaan asiantuntijoita lapseen liittyen ja yhteistyö lisää molempien asiantuntijuutta sekä auttaa haasteiden ja riskien tunnistamisessa sekä opetuksen ja muun toiminnan kehittämisessä lapsen edun mukaiseksi. Alaja (2005, 53–55) mainitsee myös idealisoinnin todellisen yhteistyön esteenä. Idealisoimalla tilannetta ja lapsen kanssa toimivia henkilöitä sekä lasta itseään ja peittelemällä epätäydellisyyttä voidaan estää mahdollisuuksia rakentavaan toimintaan ja kehittymiseen.

## **5.5 Aikuisen rooli lapsen vertaissuhteissa**

Vertaissuhteilla tarkoitetaan suhteita lähellä omaa ikätasoa tai omaa kehitystasoa oleviin ihmisiin, lapsilla yleensä omiin ikätovereihin (Salmivalli, 2005, 15). Lapset solmivat kaverisuhteita itsenäisesti välitunneilla ja harrastuksien parissa ja niitä pidetään oppilaiden henkilökohtaisena alueena, eikä opettajan toivota niihin puuttuvan. Yksin jäävä lapsi kuitenkin jää ilman paitsi näitä kaverisuhteita myös kaverisuhteissa tapahtuvaa rakentavaa ja kehittävää vuorovaikutusta. Opettaja voikin ystävyysuhteiden solmimiseen puuttumatta toiminnallaan vaikuttaa siihen millaiseksi ilmapiiri luokassa ja luokan vertaisten kesken muodostuu ja ohjata lasten sosiaalista toimintaa ja taitoja niin, ettei ketään jätetä yksin. (Laine, 2005, 178.)

Ilman opettajan ohjausta voi lasten välisiin vertaissuhteisiin syntyä valtavainoutumia, joiden korjaaminen on sitä vaikeampaa mitä pidempään ne saavat kehittyä ja olla olemassa. Ongelmien tunnistaminen varhaisessa vaiheessa on tärkeää. Opettaja voi tarkkailla jääkö joku lapsi jatkuvasti leikkien ulkopuolelle tai mainitsematta kavereita kysyttäessä. Sosiaalinen

asema ja vertaissuhteet ovat tärkeitä kouluikäisille lapsille ja erityisesti peruskoulun alussa minäkehityksen ollessa herkässä vaiheessa, voi torjunta tuntua erityisen pahalta. Ongelmien varhainen tunnistaminen on tärkeää myös siksi, että turvallisessa kasvuympäristössä lapsen potentiaali rakentaa kestäviä ihmissuhteita kasvaa. (Laine, 2005, 179–180; Huuki, 2016, 7.)

Lasten välisissä suhteissa saatetaan jokin asia, kuten harrastus, ihonväli tai sukupuoli, arvottaa toista paremmaksi. Opettajan esimerkki erilaisuuteen suhtautumisessa on merkittävää. Opettajan tulisi toiminnallaan opastaa lapsia näkemään eroavaisuuksia vahvuuksina. Jos kuitenkin lapsi jää yksin ei opettajan tehtävänä ole tarjota heille ystäviä, vaan selvittää yksinäisyyden syitä ja auttaa heitä luomaan kaverisuhteita. Keskiössä auttamisessa on lapsen myönteisen minäkuvan rakentaminen sekä tukeminen sosiaalisissa taidoissa. Myös luokan ilmapiiri ja toimintakulttuuri ovat hyviä vaikuttamisen kohteita. (Laine, 2005, 180; Lämsä 2009a, 42; Huuki, 2016, 10.)

Opettaja ei voi suoraan vaikuttaa siihen kenen kanssa lapsi ystäväystyy, mutta hän voi esimerkiksi oppimistilanteissa järjestää sellaisia tilanteita, joissa lapset joutuvat vuorovaikutukseen myös muiden kuin parhaiden kavereidensa kanssa ja näin järjestää tilanteita, joissa oppilaat parhaassa tapauksessa löytävät ystävän (Laine, 2005, 180). Olennaista positiivisten vertaissuhteiden tukemisessa on ongelmakohtien näkyväksi tekeminen ja niistä keskusteleminen. Lapsilla ei ole syntyjään valmiita ihmissuhde- ja kaveritaitoja vaan ne ovat tärkeä osa koulussa opittavia taitoja ja tietoja. Opettajan tulee yhdessä lasten kanssa määritellä, mikä on lasten kesken arvostettua ja hyvää toimintaa. Vertaissuhteisiin vaikuttamisen edellytyksenä ovat hyvät opettaja-oppilas -suhteet ja avoin keskusteluyhteys sekä tietoisuus toiminnasta vertaissuhteissa. Lasten hierarkian huipulla olevia lapsia voi opettaa käyttämään valtaansa kaikkia kunnioittavalla tavalla. (Huuki, 2016, 29–31.)

## 6 Johtopäätökset

Tutkimusten perusteella lapsen minäkäsitys on peruskouluun siirtymävaiheessa herkässä vaiheessa ja koulupolun alku voi vaikuttaa pitkälti siihen, millaiseksi lapsen minäkäsitys muodostuu ja miten hän suhtautuu kouluun ja itseensä paitsi oppijana myös ihmisenä. Uudenlaisten tehtävien ja ympäristön lisäksi minäkehitykselle haasteensa asettaa aikuissuhteiden muuttuminen yleensä läheisestä ja vapaasta suhteesta vanhempiin etäisempään ja muodollisempaan opettaja-oppilas -suhteeseen. Toisaalta lapsi on tutkimusten perusteella siirtymävaiheessa myös melko joustava ja pystyy siksi hyvän ohjauksen avulla käsittelemään muutokset. Opettajan toiminta on kuitenkin merkittävässä osassa ja ulottuu useille eri osa-alueille.

Koulussa lapsi saa ensimmäistä kertaa jatkuvasti rakentavaa palautetta suorituksistaan ja opettajan on mietittävä tarkkaan, miten palautteen antaa ja kiinnitettävä huomiota siihen, että se on kokonaisuudessaan positiivisesti lapseen ja tämän mahdollisuuksiin suhtautuvaa. Opettajan positiiviset odotukset lapsen menestymisen suhteen näyttävät korreloivan parempien oppimistulosten kanssa. Suhde vanhempiin ja heiltä saatu palaute ja suhtautuminen epäonnistumiseen vaikuttavat siihen, kuinka hyvin lapsi pystyy vastaanottamaan ja käsittelemään kritiikkiä. Positiiviset kokemukset ja opettajan positiivinen toiminta vaikuttavat olevan tärkeitä minäkehityksen kannalta ja positiivisen minäkuvan ylläpitämisessä, mutta erityisesti heikon minäkäsityksen parantamisessa. Koulussa tapahtuvan toiminnan vaikutus tuntuu olevan merkittävämpi niiden lapsien kohdalla, joilla minäkehitys on jo kouluun tultaessa edennyt lyhemmälle kuin kaikkein varmimmilla ja taitavimmilla lapsilla. Myös oma akateeminen kyvykkyys vaikuttaa siihen, kuinka suuri merkitys opettajan palautteella on. Mikäli onnistumisia on muutenkin vähemmän, voi yksittäistenkin negatiivisten kommenttien merkitys olla suurempi kuin sellaisessa tapauksessa, joissa lapsi saa paljon onnistumisen kokemuksia.

Palautteen ja luokan ilmapiirin lisäksi opettaja voi tukea lapsen minäkehitystä myös vertaissuhteiden tai kodin kautta. Kouluun siirtymävaiheessa lapsi on vielä hyvin nuori ja minäkehityksen kannalta tuen tarve on suuri, mikä lisää kodin ja koulun välisen yhteistyön merkitystä. Perusopetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus, 2014) edellyttää opettajaa toimimaan lapsen edun mukaisesti yhteistyössä kodin kanssa sekä kiinnittämään huomiota

palautteen lasta vahvistavaan laatuun. Myöhemmin koulupolulla minäkäsityksen ja itsetunnon vakiintuessa opettajan toiminnan merkitys vähenee.

Opettaja voi tukea lapsen minäkehitystä myös toimimassa ohjaajana vertaissuhteissa. Lapset solmivat ystävyyssuhteet itse eikä opettajan tule niihin suoraan vaikuttaa, mutta arkipäivän toiminnoissa koulussa opettajalla on mahdollisuus järjestää tilanteita, joissa lapsilla on mahdollisuus ystäväystymiseen ja näin edesauttaa oppilaiden kokemusta hyväksytyksi tulemisesta vertaisryhmässä. Vertaissuhteissa toimimisen tukemisessa avainasemassa on positiivisen minäkuvan rakentamisessa auttaminen sekä sosiaalisten taitojen vahvistaminen.

## 7 Pohdinta

Kokonaisuutena tutkimus on toistettavissa ja teoriaa kootessa huomiota on kiinnitetty lähteiden tuoreuteen samoin kuin niiden arvostukseen tieteellisessä yhteisössä. Vanhemmat lähteet ovat aiheeseen liittyvässä tutkimuksessa paljon viitattuja ja arvostettuja, mikä lisää reliabiliteettia.

Tutkimuksen rajaus kaventaa näkökulmaa ja aihetta tarkastellaan yleisellä tasolla. Tässä tutkimuksessa ei ole otettu huomioon erikseen esimerkiksi erityistä tukea tarvitsevia oppilaita tai erilaisten perherakenteiden merkitystä, millä voisi olla vaikutuksensa tuloksiin tai mikä voisi korostaa tiettyjä tuloksia. Myöskin yhteistyö muun koulun henkilökunnan ja varhaiskasvatuksen henkilöstön kanssa on jätetty tutkimuksessa huomioimatta, kuten myös linjauksista vastaavat henkilöt ja heidän vaikutuksensa välillisesti tai välittömästi opettajan toimintaan tai lapseen. Myös näitä suhteita tutkimalla jatkossa saisi kattavamman kuvan kaikista niistä moninaisista ulottuvuuksista, jotka koulun siirtymävaiheessa vaikuttavat lapsen minäkehitykseen. Toisaalta kandidaatintutkielma on laajudeltaan sen verran suppea, ettei kaikkien näkökulmien käsitteleminen kattavasti ole mahdollista ja tutkimuksessa on keskitytty opettajan toimintaan lapsen sekä niiden henkilöiden kanssa, jotka ovat päivittäin tekemisissä lapsen kanssa.

Kodin ja koulun välisen yhteistyön merkitys lapsen asioihin liittyvän asiantuntijuuden lisäämisessä ja yksilöllisemmän tuen tarjoamisessa sekä siihen liittyvät tulokset voisivat mahdollisesti olla siirrettävissä varhaiskasvatuksen ja peruskoulun väliseen yhteistyöhön. Varhaiskasvatuksessa lapsen hoitaja on vanhemman ja opettajan tavoin merkittävä vaikuttaja lapsen elämässä ja merkitys korostuu sitä enemmän, mitä pidempi ja pysyvämpi hoitosuhde on. Osa lapsista aloittaa päiväkodissa jo ensimmäisten ikävuosien aikana, jolloin minän perusrakenteet vasta muodostuvat ja lapsi saattaa viettää puolet hereilläoloajastaan hoitajansa kanssa vanhempien sijaan. Toisinaan turvallinen aikuinen lapsen varhaisessa elämässä ja näin yksi merkityksellisimmistä aikuissuhteista on hoitaja.

Peruskouluun siirtymävaiheessa minäkehitys on vielä hyvin keskeneräinen ja siihen kohdistuvan tuen tarve on suuri. Aikaisemmin määrittävin vuorovaikutussuhde on ollut omiin vanhempiin ja koulua aloitettaessa opettajan toiminnan merkitys on suuri. Myöhemmin

peruskoulun aikana minäkäsitys ja itsetunto stabilisoituvat ja opettajan toiminnan merkitys vähenee. Tämän perusteella voisi päätellä, että opettajan toiminnan merkitys kasvaa erityislasten kohdalla, erityisesti mikäli lapsen kehitys on ikätasoonsa nähden hitaampaa. Samoin poikkeavilla perherakenteilla, kuten turvallisen aikuissuhteen puuttumisella tai vanhempien erolla, voi olla tuen tarvetta korostava vaikutus. Perherakenteiden vaikutukseen tarkemmin perehtyminen minäkehityksen näkökulmasta koulun siirtymävaiheessa olisi mielenkiintoinen jatkotutkimuskohde.

Vertaissuhteiden kohdalla opettajan toiminnan ja roolin merkitys tuntuu tutkimusten perusteella korostuvan konfliktitilanteissa. Tässä tutkimuksessa ei syvällisemmin perehdytty koulukiusaamiskokemusten ja opettajan toiminnan vaikutukseen näissä tilanteissa lapsen minäkehityksen näkökulmasta. Edellä mainittu näkökulma voisi olla myös yksi hyvä kohdistettu näkökulma aiheeseen liittyvää jatkotutkimusta ajatellen.



## Lähteet

- Aho, S. (2005). *Minä*. Teoksessa Laine, K. Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa. Keuruu: Otava.
- Aho, S. (1996). *Lapsen minäkäsitys ja itsetunto*. Opetus ja kasvat. Helsinki: Edita.
- Aho, S. (1993). *Oppilaiden moraalikehitystason, minäkäsityksen, sosiaalisen aseman ja kouluasenteiden muuttuminen peruskoulun ala-asteella. Seurantatutkimuksen loppuraportti*. Julkaisusarja A:167. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta.
- Aho, S. (1990). *Oppilaiden moraalikehitystason, sosiaalisen aseman, minäkäsityksen ja kouluasenteiden muuttuminen kahden ensimmäisen kouluvuoden aikana*. Julkaisusarja A:143. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta.
- Aho, S. & Laine, K. (2002). *Minä ja muut. Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen*. Helsinki: Otava.
- Alaja, K. (2005). *Idealisointi esteenä opettajan ja vanhempien kohtaamisissa*. Teoksessa Salminen, P. (toim.) Yhdessä kasvattamaan. Kohti välittämisen toimintakulttuuria. 53-60. Keuruu: Otava.
- Brummelman, E. & Thomaes, S. (2017). *How Children Construct Views of Themselves: A Social Developmental Perspective*. Child Development, Vol 88. Nro 6. 1763-1773. Viitattu 10.8.2018: <https://doi.org/10.1111/cdev.12961>
- Clifford, M. (1990). *Students need challenge, not easy success*. Educational Leadership, Vol 48, Nro 1, 22-26.
- Dunderfelt, T. (2011). *Elämänkaaripsykologia*. 14.-15. Painos. Helsinki: WSOYpro Oy.
- Epstein, J. L. (2011). *School, Family and Community Partnerships. Preparing Educators and Improving Schools*. 2. painos. Johns Hopkins University: Westview Press.
- Eskelinen, A. (2005). *Kaksi todellisuutta*. Teoksessa Salminen, P. (toim.) Yhdessä kasvattamaan. Kohti välittämisen toimintakulttuuria. 39-44. Keuruu: Otava.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2002). *Tutki ja kirjoita*. Vantaa: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Huuki, T. (2016). *Vallan visaiset kaverisuhteet. (Väki)valta alakouluikäisten lasten suhdekulttuureissa*. Oulu: Juvenes Print Oy. Viitattu 1.9.2018: [http://tuijahuuki.com/data/documents/vallan\\_visaiset\\_kaverisuhteet.pdf](http://tuijahuuki.com/data/documents/vallan_visaiset_kaverisuhteet.pdf)
- Keltinkangas-Järvinen, L. (2017). *Hyvä itsetunto*. Helsinki: WSOY.

- Laine, K. (2005). *Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa*. Keuruu: Otava.
- Leary, M. R. (2004). *What Is the Self? A Plea for Clarity*. *Self and Identity*, Vol 3. 1-3. Viitattu 11.8.2018: <https://doi.org/10.1080/13576500342000004>
- Lämsä, A-L. (2009a). *Lasten ja nuorten suhde kouluun*. Teoksessa Lämsä, A-L. (toim.) *Mun on paha olla. Näkökulmia lasten ja nuorten psyykkiseen hyvinvointiin*. 33-57. Juva: PS-kustannus.
- Lämsä, A-L. (2009b). *Kiusaamisen muodot ja ulottuvuudet*. Teoksessa Lämsä, A-L. (toim.) *Mun on paha olla. Näkökulmia lasten ja nuorten psyykkiseen hyvinvointiin*. 59-72. Juva: PS-kustannus.
- Lämsä, A-L., Kiviniemi, L & Pönkkö, M-L. (2009). *Kiusatun leima ja itsetuhoisen elämä*. Teoksessa Lämsä, A-L. (toim.) *Mun on paha olla. Näkökulmia lasten ja nuorten psyykkiseen hyvinvointiin*. 97-109. Juva: PS-kustannus.
- Mattila, K-P. (2011). *Lapsen vahvistava kohtaaminen*. Juva: PS-kustannus.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, Self and Society from the Standpoint of a Social Behaviorist*. Works of George Herbert Mead, vol 1. Chicago: The University of Chicago Press.
- Ojanen, M. (1994) *Mikä minä on? Minän rakenne, kehitys, häiriöt ja eheytyminen*. Tampere: Kirjatoimi.
- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014:96*. Helsinki: Next Print Oy. Viitattu 12.8.2018: [https://www.oph.fi/download/163777\\_perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)
- Piaget, J. (1988). *Lapsi maailmansa rakentajana*. Juva: WSOY.
- Pesu, L., Viljaranta, J. & Aunola, K. (2016). *The Role of Parents' and Teachers' Beliefs in Children's Self-Concept Development*. *Journal of Applied Developmental Psychology*, Vol 44. 63-71. Viitattu 13.8.2018: <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2016.03.001>
- Salminen, A. (2011). *Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin*. Vaasan opetustieteen julkaisuja. Opetusjulkaisuja 64. Julkisjohtaminen 4. Vaasa: Vaasan yliopisto.
- Salmivalli, C. (2005). *Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys*. Keuruu: PS-kustannus.
- Sandhu, R. (2014). *Impact of School Environment on Self-Concept*. *Indian Journal of Health & Wellbeing*, Vol 5. Nro 2. 249-251. Viitattu 13.8.2018: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=aph&AN=97584903&site=ehost-live>

- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Jyväskylä: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Veivo-Lempinen, L. (2009). *Nuoren aito kohtaaminen*. Teoksessa Lämsä, A-L. (toim.) *Mun on paha olla. Näkökulmia lasten ja nuorten psyykkiseen hyvinvointiin*. Juva: PS-kustannus. 197-213.
- Verschueren, K., Doumen, S. & Buyse, E. (2012). *Relationships with Mother, Teacher, and Peers: Unique and Joint Effects on Young Children's Self-Concept*. *Attachment & Human Development*, Vol 14. Nro 3. 233-248. Viitattu 14.8.2018: <https://doi.org/10.1080/14616734.2012.672273>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.