



Kujala Helena

Oppilaan itsetunnon tukeminen yläkoulussa

Kandidaatin tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Opetus- ja kasvatusalan tutkinto-ohjelma
2020

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa määritellään yhdeksi koulun tehtävistä tukea ja kasvattaa oppilaan tervettä itsetuntoa. Tämän työn tarkoituksena oli selvittää kirjallisuuskatsauksen pohjalta, miten yläkoulussa pystytään tukemaan oppilaan itsetuntoa. Kuvailen työssäni itsetuntoa, minäkäsitystä, minäkäsityksen muodostumista sekä sen osa-alueita ja ulottuvuuksia lähestyen käsitteitä lähinnä kasvatustieteen kannalta. Työssäni pyrin löytämään kuvauksen nuoruuden erityispiirteistä, jotka vaihtelevat nuoren oman kehitysasteen pohjalta. Esittelen myös, minkälaisia yhtymäkohtia itsetunnolla ja minäkäsityksellä on opiskeluun ja koulunkäyntiin. Tarkastelen työssäni koulua pedagogisena instituutiona ja käsittelen koulun toimintaa ja tehtäviä sekä pedagogisessa että yhteiskunnallisessa viitekehyksessä.

Itsetunnon tukemisen tarkastelussa käytän Borban (2016) itsetunnon tukemisen mallia. Tämä malli koostuu viidestä osa-alueesta, joita ovat turvallisuuden, yksilöllisyyden, yhteenkuuluvuuden, tehtävätietoisuuden ja pätevyyden tunteet (Borba 2016). Tuon työssäni esille, miten kaikkia näitä mallin osa-alueita voidaan huomioida ja kehittää koulussa ja näin tukea itsetunnon vahvistumista uuden opetussuunnitelman hengessä.

Työssäni nousi esille, että kaikkia itsetuntomallissa olevia osa-alueita voidaan tukea ja kehittää yläkoulun jokapäiväisessä työssä. Itsetunnon rakentumiseen vaikuttavat ympäristön odotukset, sen tarjoama tuki ja annettu palaute. Siirtymävaiheessa koulun tarjoama tuki on nuorelle tärkeä. Yläkoulun alkuvaiheessa nuoren tukemisessa korostuu kodin rooli, joka vähenee nuoren kasvaessa. Nuoret odottavat opettajalta inhimillisyyttä ja läheisyyttä, ja myös vertaissuhteet ovat tärkeitä. Itsetunto vaikuttaa nuoren valintoihin, opiskeluasenteeseen, koulumenestykseen, jatko-opiskelusuunnitelmiin, sosiaalisiin suhteisiin ja käytökseen. Ihminen, jolla on hyvä itsetunto, on motivoituneempi, käyttää paremmin omaa osaamistaan, saavuttaa parempia akateemisia tuloksia, on jatko-opiskeluhaluampi ja voi mielenterveydeltään paremmin. Koulukokemukset vaikuttavat siihen, miten nuori kykenee myöhemmin toimimaan yhteiskunnan jäsenenä.

Avainsanat: itsetunto, minäkäsitys, oppilaan tukeminen, pedagoginen instituutio, koulun tehtävät

Sisältö

1	Johdanto	5
2	Itsetunto ja minäkäsitys	7
2.1	Käsitteiden määrittely.....	7
2.2	Itsetunnon ja minäkäsityksen muodostuminen.....	8
2.3	Yläkouluikäisen itsetunnon ja minäkäsityksen erityispiirteet.....	12
2.4	Itsetunnon ja minäkäsityksen suhde oppimiseen ja koulunkäyntiin.....	13
3	Koulu pedagogisena instituutiona	16
3.1	Pedagoginen toiminta.....	16
3.2	Koulun tehtävät pedagogisena instituutiona.....	17
3.3	Koulun yhteiskunnalliset tehtävät.....	18
4	Itsetunnon tukeminen koulussa	20
4.1	Turvallisuuden tunne.....	20
4.2	Yksilöllisyyden tunne.....	22
4.3	Yhteenkuuluvuuden tunne.....	23
4.4	Tehtävä tietoisuuden tunne.....	24
4.5	Pätevyyden tunne.....	25
5	Yhteenveto	27
6	Lähteet	30

1 Johdanto

Mielenkiintoni yläkouluihkäisen nuoren itsetunnon tukemiseen nousee omasta työhistoriastani. Olen työskennellyt opettajana yläkoulussa yli 20 vuotta. Työurani aikana olen saanut seurata lukuisia oppilaspolkujä, joista osa on johtanut menestykseen ja elämässä selviämiseen, osa syrjäytymiseen. Miettiessäni syitä tähän olen havainnut, että osalla nuorista itsetunto on hyvin heikko. Heiltä puuttuu usko omiin mahdollisuuksiinsa ja taitoihinsa selvitä elämässä eteenpäin ja unelmoida tulevaisuudestaan. Opetushallitus määrittää perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa yhdeksi koulun tehtäväksi oppilaan terveen itsetunnon tukemisen ja kasvattamisen (Opetushallitus 2014, 16). Päätin selvittää, millä keinoilla yläkoulussa voidaan huomioida nuoren itsetunnon tukeminen ja kasvattaminen.

Tutkimuskysymykseni tässä työssä on:

Miten yläkoulussa voidaan tukea ja kasvattaa nuoren itsetuntoa?

Tätä kysymystä avaan aluksi kahden apukysymyksen avulla, joilla pyrin luomaan käsitystä itsetunnosta ja yläkoulusta pedagogisena instituutiona. Apukysymykseni työssäni ovat ”Miten itsetunto ymmärretään kasvatuksellisesta näkökulmasta?” ja ”Minkälainen koulu on pedagogisena instituutiona?” Työni rakentuu kirjallisuuskatsaukseen aiheesta aiemmin tehdyistä tutkimuksista ja julkaisuista. Työni aihetta, itsetuntoa ja minäkäsitystä, on tutkittu runsaasti, minkä takia aineistoa aihealueeseeni löytyy hyvin sekä suomalaisesta että kansainvälisistä kirjallisuudesta ja julkaisuista. Käyttämäni materiaali on vain pieni läpileikkaus aiheesta.

Aluksi kuvailen työssäni itsetuntoa, minäkäsitystä ja näiden lähikäsitteitä. Itsetunnon käsite liittyy hyvin läheisesti ihmisen minäkäsitykseen. Koen näiden molempien käsitteiden avaamisen tarpeelliseksi selittääkseni, mitä itsetunto tarkoittaa ja miten se vaikuttaa ihmiseen. Pyrin tarkastelemaan käsitteitä lähinnä kasvatustieteellisenä ilmiönä kasvatuksen ja opetuksen kannalta, pyrkimättä avaamaan syvällisesti näiden psykologista taustaa. Lisäksi rajaan aiheeni tarkastelun sukupuolineutraaliksi. Päämääränäni on löytää kuvaus yläkouluihkäisen itsetunnon erityispiirteistä, jotka vaihtelevat yksilön oman kehitysvaiheen mukaan. Luvun lopussa pohdin myös itsetunnon ja minäkäsityksen yhteyttä opiskeluun ja koulunkäyntiin.

Seuraavaksi kuvaan koulua pedagogisena instituutiona ja tarkastelen sen toimintaa ja tehtäviä sekä pedagogisesta että yhteiskunnallisesta viitekehyksestä käsin. Haasteena työssäni on löytää yhteiskunnallisessa viitekehyksessä määritellystä yläkoulun toiminnasta yksilön itsetunnon

kasvun tukemista mahdollistavat elementit. Toisaalta mielenkiintoista olisi havaita, mitä positiivisia vaikutuksia nuoren hyvästä itsetunnosta on yhteiskunnalle.

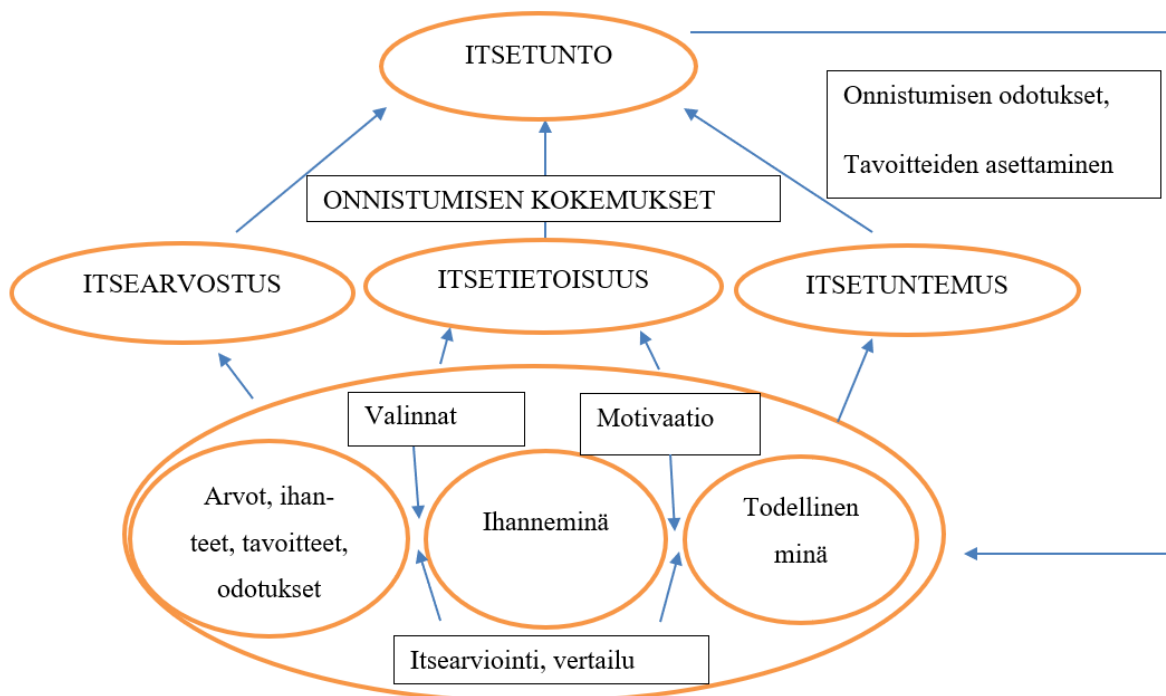
Itsetunnon tukemisen käsittelyssä käytän apuna Borban (2016) itsetunnon tukemisen mallia, mikä koostuu viidestä osa-alueesta, joita ovat turvallisuuden, yksilöllisyyden, yhteenkuuluvuuden, tehtävä tietoisuuden ja pätevyyden tunteet (Borba 2016). Mallin avulla pyrin tunnistamaan yläkoulun toiminnasta itsetunnon tukemiseen ja kasvatukseen vaikuttavia tekijöitä.

2 Itsetunto ja minäkäsitys

Tässä luvussa määrittelen käsitteitä itsetunto ja minäkäsitys sekä avaan näiden käsitteiden lähi-käsitteitä. Pyrin kuvailemaan itsetunnon ja minäkäsityksen muodostumista, osa-alueita ja ulottuvuuksia lähestyen niitä lähinnä kasvatustieteen kannalta. Luvun lopussa tarkastelen yläkouluikäisen itsetunnon ja minäkäsityksen erityispiirteitä sekä itsetunnon ja minäkäsityksen vaikutusta oppimiseen ja koulunkäyntiin.

2.1 Käsitteiden määrittely

Käsiteltäessä itsetuntoa osa tutkijoista käyttää synonyymina käsitteitä itsetunto ja minäkäsitys. Aho (1996) kertoo itsetunnon kuvaavan yksilön omaa arviota omista kyvyistään, onnistumisestaan ja arvostaan. Hänen mukaansa itsetunnossa on kolme osa-aluetta, joita ovat itsetietoisuus, itsetuntemus ja itsearvostus. Itsetietoisuus kertoo yksilön omista havainnoista itsestään. Itsetuntemus on yksilön tietoisuutta omista taidoistaan, vahvuuksistaan ja heikkouksistaan. Itsearvostuksen osa-alue itsetunnosta ilmentää, kuinka arvokkaaksi ihminen kokee itsensä (Aho 1996, 10).



KUVIO 1. Minäkäsityksen ja itsetunnon suhde mukailen Korpista (1990, 14).

Korpisen (1990) mukaan ihminen arvioi jatkuvasti omaa kokemustaan todellisesta minästään ja ihanneminästään. Itsearviointi ja vertailu muodostavat hänelle käsityksen omasta itsestään ja

arvostaan. Minäkäsityksen osa-alueista itsearvostus katsotaan tärkeimmäksi minän osa-alueeksi. Se kertoo ihmiselle hänen vahvuuksistaan ja heikkouksistaan, taidoistaan ja siitä, miten toiset häntä arvostavat. Korpinen kertoo, että itsearvostuksen rakentumisessa ihminen prosessoi ympäristöltään saamaansa palautetta verraten sitä ihanneminäänsä. Palautteen perusteella syntyy itsetuntemusta tarvitaan realististen tavoitteiden asettelussa, jonka avulla voidaan saavuttaa onnistumisen elämyksiä (Korpinen 1990, 15). Ihminen, jolla on hyvä itsetunto osaa olla tyytyväinen omaan työhönsä ja osaa arvioida omaa osaamistaan (Törmä 2011, 43). Itsetunnon ja minäkäsityksen määritelmät eri lähteissä esiintyvät lomittain toisiinsa nähden. Osittain näitä käsitteitä käytetään toistensa synonyymeina, mikä joskus voi aiheuttaa sekaannusta.

Aho (1996) ja Keltikangas-Järvinen (2004) kuvailevat minäkäsitystä yksilön kokonaiskäsitykseksi itsestään, minuuden tasoksi, jolta ihminen arvioi itseään. Minäkäsitys kertoo yksilön asenteesta ja arvioista omasta itsestään, joka huomioi taustan, asenteet, ulkonäön, arvot, ominaisuudet ja tunteet. Minäkuvan on ominaisuuksien, päämäärien ja toimintojen kokonaisuus, jonka avulla ihminen rakentaa kuvaa itsestään. Minäkokemus ja minuus puolestaan sisältävät ihmisen tiedostamattomat ja tiedostetut tunteet, ajatukset, mielikuvat ja toiveet. Minäkokemus sisältää yksilön itsensä lisäksi hänelle tärkeät ihmissuhteet. (Aho 1996, 9; Keltikangas-Järvinen 2004, 50).

2.2 Itsetunnon ja minäkäsityksen muodostuminen

Itsetunto ja minäkäsitys muodostuvat ihmiselle kehityksen myötä vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa. Aro kollegoineen (2014) kertoo itsetuntoon vaikuttavan ympäristön odotuksien ja sen tarjoaman tuen sekä annetun arvioinnin. Kouluiässä lapselle alkaa muodostua yleinen itsetunto eli kokonaisarvio itsestään. Itsetunto on sitä vahvempi, mitä myönteisempi on ihmisen minäkäsitys (Aro ym. 2014, 12). Keltikangas-Järvinen (2004) sekä Leskisenoja ja Sandberg (2019) kuvaavat hyvän itsetunnon pohjautuvan realistiseen minäkuvaaan, jossa tunnustetaan myös omat heikkoudet. Heidän mielestään heikkouksien huomaaminen ei riko ihmisen itseluottamusta eikä se vie hänen itsekunnioitustansa. Ihminen, joka arvostaa itseään, osaa olla tyytyväinen suorituksiinsa. Heidän käsityksensä mukaan itsearvostus luo myös itsevarmuutta, joka antaa ihmiselle luottamusta selvitä elämän mukanaan tuomista haasteista ja vaikuttaa myös siihen, kuinka korkeita haasteita ihminen uskaltaa itselleen asettaa ja miten uskoo niistä selviävänsä. Tärkeänä he pitävät sitä, että ihmisen omaan itsearvostukseen kuuluu tuntemus oman elämän ainutkertaisuudesta. Ihmiselämään kuuluvat myös vastoinkäymiset. Ihminen, jolla on

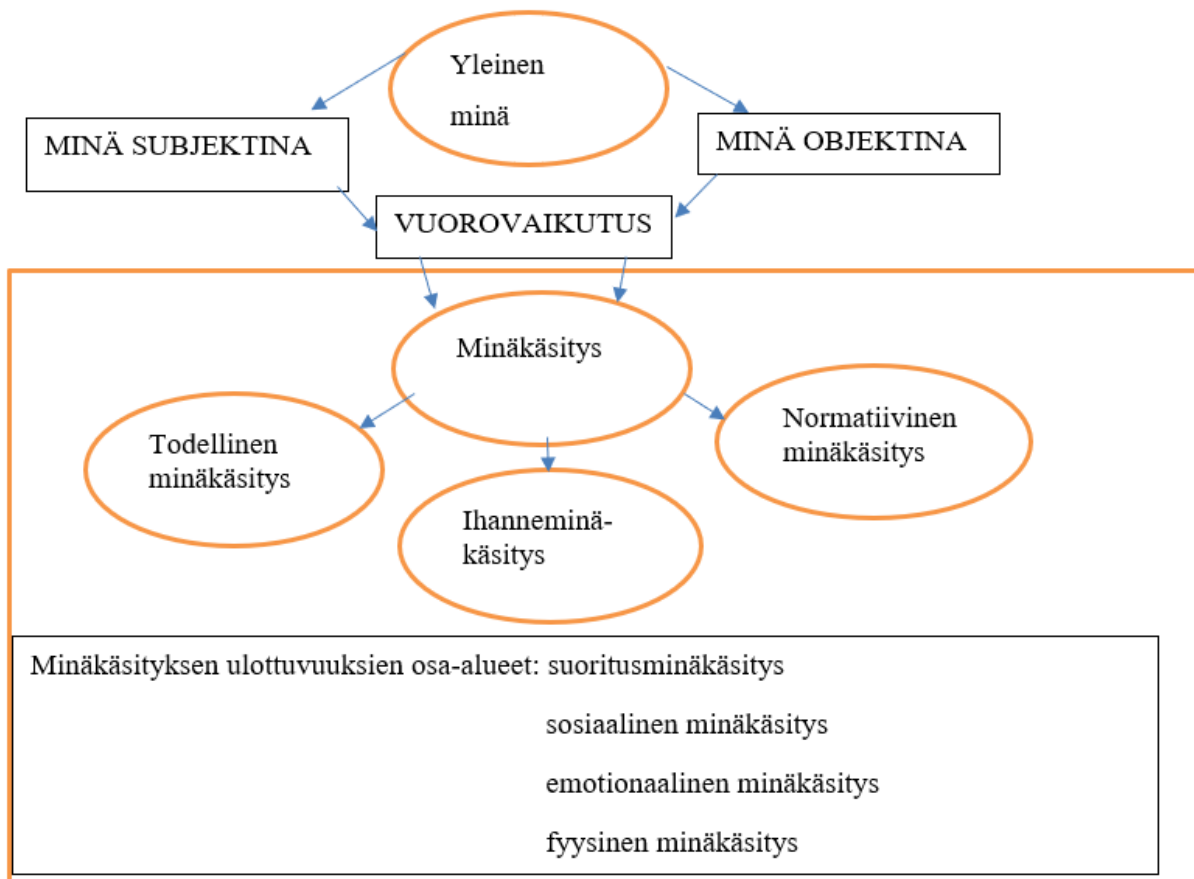
hyvä itsetunto, sietää paremmin pettymyksiä ja epäonnistumisia elämässään (Keltikangas-Järvinen 2004, 17–22; Leskisenoja & Sandberg 2019, 75). Itsetunnon tukeminen tapahtuu arkielämässä lapsen huomioimisella, arvokkaalla käyttäytymisellä kannustaen ja tukien sekä ohjaamalla heikkouksissa ja opettaen lasta havaitsemaan omat vahvuutensa.

Elämän menestymisen näkökulmasta itsetunto on nuoren elämässä tärkeä myönteiseen kehitykseen vaikuttava tekijä (Leskisenoja & Sandberg 2019, 75). Kontoniemi (2003) näkee itsetunnon käsitteeseen liittyvän omien tarpeiden tunnistamisen ja täyttämisen. Lisäksi hän painottaa, että hyvä itsetunto, omien heikkouksien ja vahvuuksien tunnistaminen ja niiden hyväksyminen mahdollistavat myös toisten ihmisten hyväksymisen (Kontoniemi 2003, 26). Hyvällä itsetunnolla on vaikutusta sosiaalisiin ihmissuhteisiin ja erilaisuuden hyväksymiseen. Toisaalta positiiviset kokemukset ihmissuhteissa vahvistavat itsetuntoa.

Ympäristö ja kaverisuhteet voivat ohjata lasta ja nuorta ei-toivottuun riskikäyttäytymiseen, esimerkiksi päihdekokeiluihin. Cacciatore, Korteniemi-Poikela ja Huovinen (2008) kertovat itsetunnolla olevan suuren vaikutuksen siihen, miten lapset ja nuoret arvostavat ja suojaavat itseään erilaisilta riskeiltä (Cacciatore ym. 2008, 51). Itsetunto vahvistaa lasta ja nuorta tekemään omat valintansa omien arvojensa pohjalta. Heikko itsetunto altistaa nuorta menemään kriittikittömästi kaveriporukan mukana. Baumeister, Campbell, Krueger ja Vohs (2003) väittävät, että itsetunto viittaa ihmisen uskomuksiin omista ominaisuuksistaan ottamatta kantaa siihen, ovatko ihmisen uskomukset todellisia. He pitävät itsetuntoa pikimminkin havaintona kuin todellisuutena (Baumeister ym. 2003, 7).

Minäkäsitys kehittyy sosiaalisessa vuorovaikutuksessa samoin kuin itsetunto. Kehittyäkseen omaksi itsekseen lapsi tarvitsee ympärilleen sosiaalisia suhteita ja vuorovaikutusta, missä omien havaintojen ja saamansa palautteen pohjalta ihmiselle syntyy käsitys itsestään. Minäkäsitys on moniulotteinen ja sen osa-alueet kuvaavat ihmisen käsityksmaailmaa itsestään. Antikainen (1993) määrittelee minän eli itsen synnyn kaiken kehityksen perustaksi. Minäkäsitys kehittyy sosialisatiossa yhteisön jäseneksi. Se rakentuu objektiivisten kokemusten ja roolien pohjalta sekä subjektiivisten elämäkerrallisten kokemusten kautta suhteessa ympäristöön (Antikainen 1993, 81). Aho (1996) ja Kukkonen (2003) kuvaavat minäkäsityksen syntyvän oppimalla saavutuksista ja epäonnistumisista sekä itse kerätystä tai toisilta saadusta palautteesta. Minäkäsityksen avulla arvioidaan omien kokemustensa merkitystä ja tulkitaan ympäröivää maailmaa (Aho 1996, 11, 14; Kukkonen 2003, 12, 18).

Aho (1996) jakaa ihmisen minäkäsityksen todelliseen minäkäsitykseen, ihanneminäkäsitykseen ja normatiiviseen minäkäsitykseen (Aho 1996, 15). Keltikangas-Järvinen (2004) kertoo todellisen minäkäsityksen kuvaavan yksilön omaa käsitystä itsestään. Ihanneminäkäsitys kuvaa ihmistä todellista minäkäsitystä värittyneemmin. Se sisältää ihmisen toiveet itsestään ja siitä, millä tavalla hän haluaisi olla. Ihanneminän avulla luodaan tavoitteita omaan elämään, joita ihminen pyrkii tavoittelemaan aktiivisesti (Keltikangas-Järvinen 2004, 99). Aho (1996) arvelee ihanneminän luovan yksilölle sisäisen paineen muuttua ja kehittyä. Normatiivista minäkäsitystä Aho kuvaa yksilön käsitykseksi siitä, millaisena toiset pitävät häntä ja mitä he odottavat häneltä. Normatiivinen minäkäsitys tuo yksilölle ulkoista painetta muuttumiseen ja kehittymiseen (Aho 1996, 15–16).



KUVIO 2. Minäkäsityksen osa-alueet ja ulottuvuudet mukaillen Ahoa (1996, 19).

Minäkäsityksen osa-alueita voidaan tarkastella myös niiden ulottuvuuksien kautta. Kaikki osa-alueet jakautuvat Ahon (1996) esittämänä neljään ulottuvuuteen, joita ovat suoritusminäkäsitys, sosiaalinen minäkäsitys, emotionaalinen minäkäsitys ja fyysinen minäkäsitys. Suoritusminäkäsityksellä on sama tarkoitus kuin akateemisella minäkäsityksellä. Ne sisältävät kokemuksia

kognitiivisista taidoista (Aho 1996, 18). Joskus samassa tarkoituksessa käytetään myös käsitettä kouluminäkäsitys. Kontoniemi (2003) kertoo kouluminäkäsityksen muodostuvan alkuopetuksessa, jolloin oppilas sosialisoi kouluun. Minäkäsityksen kehitykseen vaikuttavat kavereilta ja opettajalta saatu palaute ja oppimisen elämykset (Kontoniemi 2003, 17). Kouluminäkäsitystä tukee positiivinen palaute ja onnistumisen elämykset. Oppilas, jolla on heikko käsitys itsestään oppijana ei usein kokemukseni mukaan osaa asettaa itselleen realistisia tavoitteita. Epävarma oppilas pelkää epäonnistumista ja tavoitteet asetetaan silloin alle taitotason. Pesu (2017) kuvaa oppilaan käyttävän sekä sisäistä että ulkoista viitekehystä suoritusminäkäsityksen muodostamiseen. Sisäisessä viitekehyksessä oppilas vertaa omaa suorituskykyään eri osaamisalueidensa suorituksiin. Ulkoisessa viitekehyksessä omien suoritusten vertailu tapahtuu toisten suorituksiin (Pesu 2017, 16).

Sosiaalista minäkäsitystä Aho (1996), Keltikangas-Järvinen (2004) ja Vuorinen (1998) kuvaavat yksilön kokonaisnäkemykseksi asemastaan ja roolistaan hänelle merkityksellisissä yhteisöissä, sisältäen arvot, normit ja erilaiset roolit. Sosiaalinen minäkäsitys kehittyy jatkuvassa vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa. Yksilöllä ei ole vain yhtä sosiaalista minää, vaan se vaihtelee ihmisen toimiessa eri ryhmissä (Aho 1996, 18; Keltikangas-Järvinen 2004, 99; Vuorinen 1998, 72). Ympäristö voi vaikuttaa ihmisen sosiaalisen minäkäsityksen kehitykseen sekä positiivisesti, että negatiivisesti. Nuoruusiässä, kun nuori irtaantuu vanhemmistaan, kaverien merkitys nuorelle lisääntyy. Kaverien puute voi olla osalle nuorista kipeä kokemus yläkouluikässä.

Emotionaalinen minäkäsitys kätkee sisäänsä yksilön mielipiteet tunteistaan, luonteestaan ja henkisestä olemuksestaan (Aho 1996, 18). Vuorinen (1998) väittää, että minän kehitystä ja tunteiden kehitystä ei voi erottaa toisistaan. Hän arvioi, että tunne-elämän tasapainoinen kehitys ja kontaktin säilyttäminen omiin tunteisiin torjumatta niitä vaikuttavat ratkaisevasti myöhempien elämänvaiheiden emotionaaliseen hyvinvointiin (Vuorinen 1998, 73). Puolimatkan (2010) mukaan ihmiskäsitys ei kasvavalla lapsella saa olla liian positiivinen, koska silloin syntyy ilmapiiri, jossa ei ole tilaa kielteisille tunteille, niiden kokemiselle ja ilmaisemiselle. Hänen mielestään lapsi tarvitsee realistista näkemystä omista ennakkoluuloistaan ja niiden vaikutuksesta käsityksiinsä. Realistinen näkemys on yksi edellytys sekä tiedon että moraalien kasvatuksessa (Puolimatka 2010, 58). Pettymyksen, kiukun ja vastoinkäymisten kohtaaminen kasvattavat lapselle elämässä selviämisen taitoja, joita on hyvä harjoitella turvallisessa ilmapiirissä läheisten ihmisten kanssa.

Fyysistä minäkäsitystä Vuorinen (1998) kuvaa käsitteellä kehominuus. Varhaisten vuosien kehitys rakentuu omaan kokemukseen omasta kehostaan (Vuorinen 1998, 72). Aho (1996) esittää fyysisen ja motorisen minäkäsityksen sisältävän yksilön käsityksen taidoistaan, terveydestään ja ulkonäöstään (Aho 1996, 18). Murrosiässä fyysinen kasvu ja sukukypsyuden myötä alkava hormonitoiminta horjuttavat nuoren fyysistä minäkäsitystä. Murrosiän kasvupyrähdys tapahtuu nuorilla yksilöllisesti ja samassa oppilasryhmässä voi olla samaan aikaan vielä hyvin lapsenkaita oppilaita, osan luokkatovereiden ollessa jo kehittyneempiä. Henkinen kehitys vie kypsymiseen enemmän aikaa kuin fyysinen muutos lapsesta aikuisuuteen.

2.3 Yläkouluikäisen itsetunnon ja minäkäsityksen erityispiirteet

Yläkoulu aikana nuori kehittyy lapsesta aikuisuuden kynnyksellä olevaksi nuoreksi. Kaikilla nuorilla kehitys etenee omia polkujaan, osalla nopeasti ja osalla hitaammin. Kinnunen (2001) kertoo myönteisen itsetunnon ja minäkäsityksen yläkouluiässä auttavan nuorta rakentamaan omaa käsitystä itsestään ja tekemään erilaisia valintoja elämässään (Kinnunen 2001, 33). Kukkonen (2003) mukaan nuoren minäkäsityksen monipuolistumisen mahdollistavat kognitiivisten ja kielellisten taitojen kehittyminen. Hänen mukaansa nuori kykenee erittelemään kokemiaan asioita ja muovaamaan niitä käsitteellisesti. Edelleen Kukkonen kertoo nuoruuteen liittyvien valintatilanteiden motivoivan nuorta minäkäsityksensä jäsentämiseen. Kukkonen näkee nuoruudessa tapahtuvan irtautumisprosessin vanhemmista vauhdittavan minäkäsityksen kehitystä. Tämän seurauksena sosiaalisten suhteiden merkitys korostuu nuoruudessa (Kukkonen 2003, 31–32). Toisaalta Houtulaisen ja Lappalaisen (2005) mielestä erityisesti nuoruusiässä omaan elämän tarkoitukseen, tulevaisuuteen, päämääriin ja ylipäätään omaan persoonaan liittyvät kysymykset tuntuvat välillä haastavilta ja vaikeilta. He esittävät minäkäsitykseen liittyvä tiedon vaihtelevan eri tilanteissa, mikä tekee kokonaisuuden rakentamisesta haastavan (Houtulainen & Lappalainen 2005, 105). Tämä on peruste siihen, miksi esimerkiksi omat vanhemmat eivät aina ymmärrä lastensa roolia ja käytöstä koulussa. Kotona nuori voi olla hyvin seesteinen, kun taas koulussa sama nuori voi etsiä itseään ja paikkaansa hyvinkin räiskyvästi.

Yläkouluiässä nuori ei välillä tunnu itsekään tuntevansa itseään. Leskisenoja ja Sandberg (2019) kertovat nuoren minäkäsityksen peilaavan nuoren käsityksiä itsestään suhteessa ympäristöönsä. Irtaantuessaan vanhemmistaan nuori pyrkii selvittämään, kuka hän on ja miten toiset ihmiset hänet kokevat (Leskisenoja & Sandberg 2019, 196). Välillä nuoren käytös on hyvin ailahtelevaa. Aho (1996) ilmaisee, että ihmisen käyttäytyminen määryytyy hänen minäkäsityksensä pohjalta, ei hänen todellisten kykyjensä tai ominaisuuksiensa mukaan (Aho 1996, 11).

Houtulainen ja Vainikainen (2017) kertovat nuoruusiän kehityksen lukuisten kehitystehtävien luovan nuorille paineita prosessoidessaan minään liittyvää informaatiota monella tasolla eri ympäristöissä. He esittävät, että ristiriitaisten viestien tulkintaa voi nuoruusiässä haitata kognitiivisen kehityksen taso, mikä saattaa johtaa ahdistukseen ja turhautumiseen (Houtulainen & Vainikainen 2017, 29, 32). Yläkouluiässä osa nuorista tarvitsee koulukuraattoripalvelujen tukea aivan tavalliseen kasvuun ja kehitykseen liittyvissä asioissa.

Houtulainen ja Vainikainen (2017) näkevät ulkonäköpaineiden kasvavan yläkouluiässä ja nuoren kaipaavan sosiaalista hyväksyntää. Nuoren minäkäsityksen rakentumiseen kuuluu paikan etsiminen koettelemalla aikuisten asettamia rajoja. Nuoren identiteetti prosessiin kuuluu auktoriteetin vastustaminen ja irrationaalinen käyttäytyminen. Nuoruutta pidetään minäkäsityksen intensiivisimpänä kehitysvaiheena (Houtulainen & Vainikainen 2017, 32–34). Nuori on hyvin herkkä ulkonäköön tulevista palautteista. Kukkosen mukaan (2003) positiivinen minäkäsitys vahvistaa oppilaan sosiaalista asemaa ja sosiaalisia vuorovaikutustaitoja (Kukkonen 2003, 10). Tämä vaikuttaa muun muassa oppilaan pärjäämiseen uudessa sosiaalisessa ympäristössä siirtäessä yläkouluun. Usein yläkouluaikaan liittyy nuoruuteen kuuluva kuohuntavaihe, minkä ajankohta vaihtelee nuoren kehityksen mukaan.

Puolimatka (2010) nostaa esille, että tieto siitä, mitä on hyvä elämä, on minuuden rakentamisen tärkein asia. Hänen mielestään lapsille ja nuorille tulee opettaa käsitys hyvästä ja pahasta. Kriittinen ajattelu osoittaa hyvän ja oikean olevan inhimillisen elämän perusta ja sen sisäistämisen myötä lapsi ja nuori löytää ihmisyyden (Puolimatka 2010, 43–44). Kriittisen ajattelun taitoa ihminen tarvitsee esimerkiksi arvioidessaan tietoa opiskellessaan uusia asioita. Kriittisessä ajattelussa on kyse oikean ja väärän, luotettavan ja epäluotettavan erottelusta.

2.4 Itsetunnon ja minäkäsityksen suhde oppimiseen ja koulunkäyntiin

Korpinen (1990) kertoo minäkäsityksen rakentuvan sisäistämisprosessissa, jossa uusia kokemuksia ja informaatiota verrataan omiin arvoihin, tavoitteisiin, odotuksiin ja ihanteisiin. Uusi tieto integroituu osaksi jo olemassa olevia rakenteita. Minäkäsitys valikoi vastaanotettavaa tietoa ja kokemusta. Korpinen mukaan uudet vaikutteet otetaan vastaan sitä todennäköisemmin, mitä paremmin ne vahvistavat ja tukevat jo olemassa olevia minän rakenteita (Korpinen 1990, 13). Myös Ahon (1996) mielestä minäkäsityksellä on suuri vaikutus siihen, mitä ihminen voi

oppia (Aho 1996, 11). Joskus oppimisen esteenä ei ole taitojen puute, vaan nuorella itsellä taidoistaan olevat asenteet. Woolfolkin (1995) liittyy hyvän itsetunnon ja minäkäsityksen käyttäytymiseen, opiskeluasenteisiin ja koulusaavutuksiin (Kukkonen 2003, 11).

Baumeister ja kumppanit (2003) tuovat tutkimuksessaan esille itsetunnolla ja koulusuorituksilla olevan vaatimattomat korrelaatiot keskenään. Tämä osoittaa, että korkea itsetunto ei välttämättä johda hyvään suoritukseen. Baumeisterin ja kumppaneiden mukaan hyvien koulusuoritusten tuloksena syntyy korkea itsetunto, ja he pohtivat, onko hyvä itsetunto syy vai seuraus koulumenestykseen (Baumeister & kumppanit 2003, 1, 7). Kukkonen (2003) pohtii minäkäsityksen opiskelussa olevan todennäköisesti samaan aikaan sekä syy että seuraus. Hän kuvaa koulumenestyksen ja minäkäsityksen suhdetta kehämäiseksi kuvioksi, jossa kielteinen minäkäsitys johtaa huonompiin tuloksiin ja minäkäsitys heikkenee ennestään. Positiivinen minäkäsitys vahvistaa oppimista ja johtaa parempiin tuloksiin vahvistaen itseään (Kukkonen 2003, 11). Mikäli oppilaalla on selkeä käsitys syistä, mitkä johtivat hänen epäonnistumiseen, hänen on helpompi hyväksyä epäonnistumisensa. Opiskellessa virheestä voi oppia paljon. Seuraavalla kerralla voi muistaa mikä johti epäonnistumiseen ja osaa välttää virheen.

Kukkonen (2003) selittää opiskeluminäkäsityksen olevan oppilaan subjektiivinen kokemus itsestä erilaisissa oppimistilanteissa. Opiskeluminäkäsitykseen kuuluvat myös kokemukset, tunteet ja arviot itsestä ryhmän jäsenenä. Edelleen Kukkonen mukaan minäkäsityksellä on suuri vaikutus opiskelulle ja koulunkäynnille. Hän toteaa hyvän itsetunnon vaikuttavan koulusaavutuksiin, opiskeluasenteisiin ja nuoren käyttäytymiseen. Positiivinen minäkäsitys vahvistaa itsetunnon lisäksi oppilaan sosiaalista asemaa ja sosiaalisia vuorovaikutustaitoja (Kukkonen 2003, 10,13). Itsetunnon ja minäkäsityksen tukeminen vaikuttavat siis siihen, miten oppilas jaksaa opiskella ja minkälaisia tuloksia hän saavuttaa.

Manninen (2018) korostaa koulussa annetun palautteen vaikutusta itsetunnon rakentumiseen. Hän toteaa kiusaamiskokemusten heikentävän oppilaan luottamusta, itsetuntoa ja minäkäsitystä. Parhaimmillaan koululla on hänen mielestään kuitenkin mahdollisuus korjata itsetuntoon aiemmassa lapsuudessa tulleita vaurioita ja vahvistaa oppilaan itsetunnon kehittymistä (Manninen 2018, 37). Esimerkiksi yläkoulussa tunnistettu oppimisen ongelma ja siihen saatu tuki voi muuttaa oppilaan kouluminäkäsitystä positiivisemmaksi. Oppilaan tukeminen vaatii oppilaan tuntemista ja opettajan oikea-aikaista tarttumista tilanteeseen. Osa oppilaista voi yläkoulun aineopettaja järjestelmässä jäädä opettajille vieraaksi ja tuen tarve huomioimatta. Kiusaamista

vastustavan KiVa-toiminnan olen kokenut yläkoulussa myös merkitykselliseksi oppilaiden hyvinvoinnin kannalta. Usein kiusaaja tarvitsee enemmän tukea ja kuraattoripalveluja kuin kiusattu päästäkseen eroon kiusaajan roolistaan.

3 Koulu pedagogisena instituutiona

Tässä luvussa tarkastelen koulua pedagogisena instituutiona. Aluksi selvennän, mitä tarkoitetaan pedagogisella toiminnalla. Koulun pedagogista toimintaa kuvailen neljän pedagogisen peruseriaatteen kautta, joita ovat sivistyksellisyys, vaatimus itsenäisestä toiminnasta, kulttuurin presentaatio ja representaatio. Tämän jälkeen käsittelen työssäni koulun pedagogisia ja yhteiskunnallisia tehtäviä.

3.1 Pedagoginen toiminta

Kaikilla suomalaisilla on omakohtaisia kokemuksia koulusta ja jokaisella on olemassa käsitys mitä on koulun toiminta. Kivelä (2004) määrittelee pedagogisen toiminnan käsittävän kaikki toiminnot, joilla kasvatetaan tai pyritään kasvattamaan. Pedagogiseen toimintaan kuuluvat myös kasvatuksen aikaansaamat sivistysprosessit kasvatettavassa (Kivelä 2004, 9). Kivelä, Peltonen ja Pikkarainen (1996) selittävät, että sivistyksellisyydellä tarkoitetaan ihmisen muovautuvuutta ja kehitysmahdollisuutta ympäristössään sekä sosiokulttuurisessa maailmassaan. Lisäksi he korostavat, että pedagogisessa toiminnassa kasvatettavalla tulee olla mahdollisuus itsenäiseen toimintaan ja mahdollisuus työstää, tulkita ja muuttaa maailmaansa. Tämä ihmisen sivistyksellinen vapaus luo jännitteitä pedagogiseen suhteeseen, joka muuntuu ja luo koko ajan uutta maailmaa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa (Kivelä ym. 1996, 130–132).

Opetushallitus tuo opetussuunnitelman perusteissa (2014) esille, että koulussa jokaisella oppilaalla tulee olla mahdollisuus kasvaa ja kehittyä ainutlaatuisena arvokkaana ihmisenä ja yhteiskunnan jäsenenä. Kasvamiseen oppilas tarvitsee kannustusta ja tukea, kuulluksi tulemisen kokemuksia ja arvostusta sekä yhteisöllisiä kokemuksia osallistumisesta yhteisön toiminnan ja hyvinvoinnin rakentamiseen. Tärkeäksi osaksi koulun pedagogista toimintaa koetaan myös oppilaan kokonaisvaltaisesta hyvinvoinnista ja oppimisesta välittäminen (Opetushallitus 2014, 12).

Kivelän ja kollegoiden (1996) mukaan pedagoginen toiminta toteutuu kulttuurisessa, historiallisessa ja kielellisessä ympäristössä kasvatettavan, kasvattajan ja ympäristön vuorovaikutuksessa. Tästä tapahtumasta käytetään nimitystä kulttuurin presentaatio. Lisäksi he kuvaavat pedagogiseen toimintaan liittyvän kulttuurin representaatio eli tulevaisuuden ulottuvuuden. Kivelä kollegoineen esittää pedagogisessa toiminnassa pyrittävän kulttuurista siirtämään uudelle sukupolvelle kulttuurisisältöjä, joilla katsotaan olevan merkitystä heidän tulevaisuudessaan.

Pyrkimyksenä on tietoisesti ja suunnitelmallisesti muovata uusi, tulevaisuudessa toimivampi kulttuurinen elämänmuoto. Tämä tietoinen suunnitelmallisuus erottaa pedagogisen toiminnan sosialisatiosta (Kivelä ym. 1996, 130—133).

3.2 Koulun tehtävät pedagogisena instituutiona

Koulun kolme pedagogista tehtävää ovat opetus, sivistys ja kasvatus. Siljander, Kontio ja Pikkarainen (2017) pitävät opettamista pedagogisten instituutioiden päätoimintana. Heidän mukaansa opetusta antavilla opettajilla on oppilaitoksen tunnustama asema, johon vaaditaan tarvittavat ammatilliset tiedot, taidot ja pätevyys. He tuovat esille, että monipuolisen, tarkoituksenmukaisen opetuksen tehtävänä on tukea, ohjata ja suunnata oppimista tiettyjä tavoitteita kohden. Siljander kollegoineen näkee, että opetuksella ei pyritä pelkästään tietojen ja taitojen siirtämiseen, vaan tavoitteena on saavuttaa taidot, joilla pystytään jatkamaan oppimisprosesseja koulun ulkopuolella osallistuen yhteiskunnan erilaisiin toimintoihin. Nyky-yhteiskunnan tietojen, taitojen ja pätevyysvaatimusten mukaista opetusta ei kyetä antamaan pelkästään arjen oppimisympäristöissä (Siljander ym. 2017, 5).

Siljander (2014) kuvaa opetuksen olevan ammatillista, suunniteltua ja tarkoituksenmukaista toimintaa, mikä tapahtuu organisoidusti instituutioissa. Siljanderin mukaan opetuksen tarkoitus on edistää oppimista. Opetukselle asetetaan aina pedagogiset tavoitteet, jotka huomioivat oppilaan yksilölliset tekijät ja erityistilanteet, yhteiskunnan tilanteet ja historialliset vaikutteet (Siljander 2014, 54–55). Opetussuunnitelman perusteissa (2014) oppilasta pidetään aktiivisena toimijana, joka asettaa elämässään tavoitteita ja ratkaisee ongelmia. Osa päätöksistä tehdään yksin, osa yhteistyössä toisten kanssa. Uuden oppimisen rinnalla oppilas myös reflektoi opittuja asioita, kokemuksiaan ja tunteitaan. Oppimista edistävät luova toiminta, oppimisen ilo ja positiiviset tunnekokemukset. Oppimisprosessiin liittyy suunnittelu, ajattelu, tekeminen, tutkiminen sekä opitun monipuolinen arviointi huomioiden toiminnan vaikutukset ja seuraukset. Oppimisella pyritään kehittämään erilaisista näkökulmista tarkastelevaa luovaa ja kriittistä ajattelua, ongelmanratkaisutaitoja, oppilaiden ennakoitua ja itseohjautuvuutta (Opetushallitus 2014, 14–15).

Koulun toiseen pedagogiseen perustehtävään, sivistykseen, opetussuunnitelmien perusteet (2014) katsoo kuuluvaksi eettiset pohdinnat, tietoon perustuvan harkinnan ja empatian ratkaisuja tehdessä. Sivistyneeksi ihmiseksi mielletään ihminen, joka pyrkii oikeuteen arvostaen itseään, muita ihmisiä sekä ympäristöään. Lisäksi sivistykseen kuuluvat kriittinen tiedon käyttö,

itsesääntely sekä vastuunotto omasta hyvinvoinnista ja kehittämisestä (Opetushallitus, 2014, 13). Siljander (2014) kiistää, että sivistys olisi tiedollinen ja taidollinen ominaisuus. Hänen mukaansa se ei myöskään ole minkään erityisryhmän itseoikeus, eikä se ole kiinni ammatista tai yhteiskuntaluokasta. Sivistysprosessissa ihminen tavoittelee ennalta määrittelemätöntä edistyneempää elämää (Siljander, 2014, 35).

Kasvatus on vanhemman sukupolven toimintaa, mikä ohjaa ja muokkaa kasvatettavaa kasvavan omassa aktiivisessa toiminnassa. Pikkaraisen (2004) ja Siljanderin (2014) mukaan kasvatuksen päämäärä ei ole ennustettavissa, koska sen saavuttamiseen vaikuttavat osapuolten aktiivisuus ja heidän välinen suhteensa. Kasvatuksessa tärkeää on se, minkälaisia merkityksiä ihminen kokee ja minkälaiset mahdollisuudet toimimiseen hänellä on omassa ympäristössään. (Pikkarainen 2004, 213; Siljander 2014, 27-28, 31). Kasvatus on aina yksilöllinen prosessi, kahta ihmistä ei voi kasvattaa samalla tavalla, koska yksilö vaikuttaa aina myös itse omaan kasvatukseensa.

Antikainen (1993) näkee ihmisen kehittyvän koko elinikänsä ja siksi hän katsoo myös kasvatuksen elinikäiseksi prosessiksi. Hän korostaa, että kehitys voi karttua myös omien voimavarojen kehittämisestä eli kasvatus voi olla myös itsekasvatusta. Kasvatus vaihtelee erilaisissa ympäristöissä ja on riippuvainen ympäristön arvoista, normeista ja toimintatavoista. Edelleen Antikaisen mukaan kaikki kasvatus ei tapahdu tietoisesti. Esimerkiksi media kasvattaa ilman että kasvatus olisi suunniteltu ja kohdistettu juuri tietylle henkilölle (Antikainen 1993, 10–12). Antikaisen näkemykseen on helppo yhtyä. Koulussa oppilaat voivat oppia paljon asioita, joita heille ei varsinaisesti opeteta. He kasvavat esimerkiksi ryhmän mukana erilaisiin toimintatapoihin, joiden avulla selvittää ryhmässä. Pikkarainen (2004) pohtii kasvatuksen kahtia jakautuvaa olemusta, pakottamista ja sallimista. Hän tuo esille kasvatuksen tarvitsevan rajoja, mutta toteaa samalla, että kasvatuksen tulee edistää kasvatettavan vapautta (Pikkarainen 2004, 216—217). Kasvattajan tulee asettaa toiminnalle rajat, mutta kasvatettavalla tulee olla mahdollisuus määritellä itse toimintansa rajojen sisällä.

3.3 Koulun yhteiskunnalliset tehtävät

Suomessa koulut ovat osa maamme julkishallintoa, jota säädellään lailla ja asetuksilla. Siljander kollegoineen (2017) näkee koululla olevan merkittävä rooli sosiaalisen ja kulttuurisen elämän uudistajana (Siljander ym. 2017, 1). Koulua ei saa pitää ainoastaan opetusta ja kasvatusta antavana instituutiona. Kivelä (2000) laajentaa sosialisointin kuuluvan osaksi pedagogista toimintaa. Sosialisointin prosessiin kuuluu omaksumista ja muokkautumista elämään, ryhmään,

instituutioon ja yhteiskuntaan (Kivelä 2000, 57). Siljander (2014) kuvailee sosialisatiota kasvatuksellisena prosessina, jossa yksilöstä tulee yhteiskuntakelpoinen yhteiskunnan jäsen. Hän kertoo yksilön omaksuvan sosialisatiossa yhteiskunnan toiminnalle välttämättömiä arvoja, normeja, arvostuksia, uskomuksia, rituaaleja ja muita kulttuuriperinnön siirtymiseen vaikuttavia tekijöitä (Siljander 2014, 48–49).

Antikainen, Rinne ja Koski (2015) näkevät koulutuksen yhteiskunnalliseksi tehtäväksi tietojen ja taitojen opettamisen lisäksi yhteiskunnassa tarvittavien arvojen ja normien tuottamisen sekä erilaisten yksilöiden ja ryhmien yhdistämisen yhdeksi kansakunnaksi (Antikainen ym. 2015, 127). Yhteiskunnallisesti koululta odotetaan tuloksellista toimintaa, joka johtaa yksilön ja yhteiskunnan kasvuun ja hyvinvointiin (Kyllönen 2011, 59). Koulutuksen erityiseksi tehtäväksi nähdään ihmisten ohjaaminen yhteiskunnassa erilaisiin tehtäviin ja aseisiin (Siljander 2014, 66–68). Sekä Antikainen kollegoineen (2015) että Kyllönen (2011) ovat samaa mieltä Siljanderin kanssa koulun valikointi- ja ohjaustehtävästä. (Antikainen ym. 2015, 128; Kyllönen 2011, 29). Kyllösen (2011) mukaan tämä tarkoittaa yksilön kannalta sitä, että hän voi saada halujensa ja lahjakkuuksiensa mukaista koulutusta, joka antaa yksilölle mahdollisuuksia edetä eteenpäin omassa elämässään. Lisäksi hän toteaa koulutuksen tehtäväksi myös säädellä työvoiman siirtymistä työmarkkinoille (Kyllönen 2011, 29–31). Yhteiskunta vaikuttaa koulutuksen kautta jokaisen ihmisen elämään. Koulutus puolestaan vaikuttaa ja uudistaa yhteiskunnan elämää muokaten ja muovaten oppilaita toimintakykyisiksi yhteiskunnan jäseniksi.

4 Itsetunnon tukeminen koulussa

Koulussa on tärkeä opettaa kaikille oppilaille itsetuntemusta ja vahvistaa heidän itsetuntoaan. Aho (1996) toteaa, että hyvän itsetunnon omaava ihminen selviytyy elämästään, koska hän kykenee käsittelemään joustavasti siinä vastaan tulevia ongelmia ja uskaltaa heittäytyä siihen. Hyvään itsetuntoon kuuluu omien heikkouksien ja vahvuuksien tunteminen sekä tunnetaidot. Ihminen, jolla on hyvä itsetunto, kykenee ottamaan riskejä sekä sietämään epävarmuutta. (Aho 1996, 86–87). Leskisenoja ja Sandberg (2019) näkevät kodin merkityksen nuoren kehityksen tukijana kiistattomaksi. He huomauttavat nuoren tarvitsevan kokemusta siitä, että hän on ainutlaatuinen ja arvostettu. Nuorelle on tärkeää huomata, että muutkin aikuiset kuin vain omat vanhemmat ovat kiinnostuneita hänestä ja valmiita panostamaan hänen hyvinvointiinsa. Edelleen Leskisenoja ja Sandberg mielestä koulussa voidaan auttaa nuorta huomaamaan ja kehittämään omia vahvuuksiaan. (Leskisenoja & Sandberg 2019, 76—77).

Houtulainen ja Lappalainen (2005) yhtyvät Leskisenojan ja Sandbergin näkemykseen koulun tärkeästä tehtävästä nuoren itsetunnon ja positiivisen minäkäsityksen kehittämisessä. Koulussa saatu tuki, positiiviset koulukokemukset ja ympäristön tarjoamat erilaiset mahdollisuudet vaikuttavat nuoren tulevaisuuteen ohjaten nuoren havaintoja, käyttäytymistä ja tulkintoja tulevasta elämästä (Houtulainen & Lappalainen 2005, 115). Kallion (2016) mielestä uusi opetussuunnitelma korostaa oppilaan osallisuutta ja oppimisen ilon löytämisen tärkeyttä. Hän esittää, että opetuksen keskiöön pitää nostaa tiedonhankinta- ja ajattelutaidot, oppimaan oppiminen sekä laaja-alainen osaaminen. Nämä taidot tukevat elinikäisen oppimisen mahdollisuutta sekä nuoren itseluottamusta, osallisuutta ja sosiaalisten taitojen hallintaa (Kallio 2016, 7). Näitä taitoja oppilas tarvitsee läpi oman elämänsä toimiakseen yhteiskunnan jäsenenä sekä jatkaakseen opiskelua koulun ulkopuolella. Kinnunen (2001) toteaa aikuisten aidon kiinnostuksen lapsia kohtaan luovan uskoa selviytymiseen vahvistaen lapsen itseluottamusta (Kinnunen 2001, 33).

4.1 Turvallisuuden tunne

Borba (2016) ja Aho (1996) kertovat, että oppilas kokee olonsa koulussa mukavaksi ja turvalliseksi, kun hänellä on turvallinen olo, vahva itsevarmuuden tunne. Turvallisuuden tunne on tärkein itsetunnon osa-alue ja lähtökohta itsetunnon kehitykselle. Koulussa turvallisuuden tunteen syntymiseen vaikuttavat luotettavat ja hyvät suhteet toisiin ihmisiin. Fyysinen ja emotionaalinen turvallisuus vaativat syntyäkseen selvät ja kohtuulliset rajat ja säännöt, joita noudate-

taan johdonmukaisesti. Turvallisuuden tunne mahdollistaa oppilaan osallisuuden ja stressittömän kanssakäymisen kouluyhteisön jäsenten kanssa, mistä muodostuu positiivinen ja välittävä ilmapiiri kouluun (Borba 2016; Aho 1996, 59–60).

Anderman ja Klassen (2016) näkevät opettajan työskentelevän oppilaiden kognitiivisten, sosiaalisten ja tunteisiin vaikuttavien prosessien kanssa. Opettajien pedagogiset ratkaisut, tunteet, sitoutuminen ja tehokkuuden tunne vaikuttavat opettajien ja oppilaiden väliseen vuorovaikutukseen. Vuorovaikutuksessa opettajan emotionaalinen tila ja käytös heijastuvat oppilaiden käyttäytymiseen, tunnetiloihin ja tuloksiin. Edelleen Andermanin ja Klassen mukaan yläkoulussa oppilaiden läheiset suhteet opettajiin heikentyvät, koska aineopettajajärjestelmässä opettajien kanssa vietetään vähemmän aikaa. Opettajilla on rajalliset mahdollisuudet kehittää läheisiä suhteita oppilaisiin ja huomioida jokaisen oppilaan yksilölliset tarpeet (Anderman & Klassen 2016, 401–402, 407–408). Kontoniemi (2003) korostaa opettajan inhimillisyyden ja omana itsenä olemisen merkitystä suhteessa oppilaisiin. Hänen mukaansa yläkoulussa oppilaat odottavat opettajalta inhimillistä läheisyyttä ja lämpöä (Kontoniemi 2003, 39). Toivola (2019) näkee turvallisuuden tunteen luovan perustan yhteenkuuluvuudelle. Yhteenkuuluvuus lisää ystävien merkitystä oppimisessa. Oppilaiden kokonaisvaltaista hyvinvointia tulee Toivolan mielestä tukea etenkin tilanteissa, joissa oppilaat ovat ahdistuneita tai turhautuneita (Toivola 2019, 30).

Oppilaalle on tärkeää tutustua ryhmänohjaajaansa mahdollisimman nopeasti siirtyessään yläkouluun. Jokainen oppilas tarvitsee koulussa kokemuksia läheisten ja turvallisten aikuisten tuesta. Yläkoulun aineopettajajärjestelmässä opettajien määrä kasvaa ja opettajilla kuluu aikaa, ennen kuin he oppivat tuntemaan oppilaansa. Yläkouluun siirtymävaiheessa Manninen kokee kouluympäristön tarjoaman tuen oppilaille merkitykselliseksi (Manninen 2018, 34).

Gniewosz, Eccles ja Noack (2012) kuvaavat yläkoulun oppilaiden kohtaavan uuteen kouluun siirryttäessä lukuisia muutoksia niin ihmissuhteissaan kuin kouluympäristössään. Nämä muutokset voivat johtaa oppilaan arvosanojen laskemiseen. Gniewoszin ja kollegoidensa mukaan siirtymävaiheessa vanhempien rooli oppilaan tukijana on merkittävä. Vanhempien näkemys nuoren kyvyistä muodostuu erilaisista ympäristöistä ja erilaisista tehtävistä vapaa-ajalta ja pidemmältä ajanjaksolta kuin yhdeltä lukukaudelta tai lukuvuodelta. Heidän mukaansa vanhempien tuen merkitys oppilaan akateemisen minäkäsityksen tukijana vähenee yläkoulun siirtymävaiheen jälkeen, kun arvosanat palautuvat vastaamaan oppilaan taitoja (Gniewoszi ym. 2012, 537–540).

Houtulainen ja Lappalainen (2005) tarkastelevat oppilashuollon merkitystä yläkoulussa. Oppilashuollon tehtäväksi he näkevät myönteisen ja vuorovaikutteisen toimintakulttuurin luomisen sekä huolenpidon ja välittämisen varmistamisen tasapuolisesti kaikille oppilaille (Houtulainen & Lappalainen 2005, 111). Ensisijaiseksi oppilashuollon tehtäväksi Hietanen-Peltola, Laitinen, Autio ja Palmqvist (2018) nostavat ennaltaehkäisevän ja yhteisöllistä toimintaa tukevan työn. Oppilashuollon keinoin huolehditaan koulujen hyvinvoinnista, turvallisuudesta, esteettömyydestä sekä koulun oppilaiden ja henkilökunnan terveydestä. Yhteisölliseen oppilashuoltoon kuuluu myös koulun toimintakyvyn varmistaminen yllättävissä ongelma- ja kriisitilanteissa (Hietanen-Peltola ym. 2018, 3, 9). Käytännön tasolla koulukuraattorien, oppilaanohjaajien ja ryhmäohjaajien sekä tukioppilaiden tuki uusille seitsemäsluokkalaisille ovat tärkeitä uudessa koulussa.

4.2 Yksilöllisyyden tunne

Yksilöllisyyden tunne syntyy Borban (2016) ja Ahon (1996) mukaan itsetuntemuksen myötä, joka sisältää tarkan ja realistisen kuvauksen itsestään. Se syntyy ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa turvallisessa ilmapiirissä. Yksilöllisyyden tunteeseen kuuluvat itsensä arvostaminen sekä oman ainutlaatuisuutensa tunteminen. Itsensä tiedostava yksilö osaa realistisesti kuvata omia ominaisuuksiaan. Hän tuntee itsensä, osaa ilmaista itseään ja tiedostaa minkälaisia rooleja hänellä on yhteisössä. Tietoisuus omasta yksilöllisyydestään kuuluu vahvaan itsetuntoon. Sitä voidaan vahvistaa tarjoamalla mahdollisuuksia löytää itselleen tärkeämpiä rooleja ja ominaisuuksia yhteisössä (Borba 2016; Aho 1996, 65–67). Omien heikkouksien tunnistaminen ei heikennä vahvaa itsetuntoa. Oppilaan vahva itsetunto auttaa oppilasta kestäämään myös epäonnistumisia.

Itsetietoisuutta voidaan tukea arvioinnin keinoin. Houtulainen ja Vainikainen (2017) korostavat, että oppilaita pitäisi ohjata arvioimaan työskentelyään ja tunnistamaan, mistä saa onnistumisen kokemuksia. Osaamista tulee verrata aina tavoitteisiin: vertailu muihin oppilaisiin ei tue oppilaan kouluminäkäsityksen vahvistumista. Arvioinnissa on syytä selvittää, miten oppilas on edennyt opiskelussa ja mitä hän voi tehdä edistyäkseen. Oppilas, jolla on myönteinen minäkäsitys, osaa olla tyytyväinen omaan suoritukseensa (Houtulainen & Vainikainen 2017, 37–38). Yksilöllisyyden tunteen syntymiseen vaikuttaa opettajan antama palaute. Palautteen antami-

sessä opettajilta vaaditaan ammatillisuuden lisäksi erityistä herkkyyttä sille, minkälaisesta palautteesta oppilas hyötyy eri tilanteissa. Lisäksi itsearviointi ja vertaisarviointi opettavat oppilaita tunnistamaan omia vahvuuksiaan, heikkouksia ja kehityskohteitaan.

Opetushallituksen (2020) uudistamissa oppimisen ja arvioinnin perusteissa arvioinnin päätehtäviä ovat oppilaiden itsearviointitaitojen kehittäminen, opiskelussa ohjaaminen ja kannustaminen. Näitä tehtäviä toteutetaan formatiivisella arvioinnilla, minkä perusteella oppilas arvioi omaa oppimistaan ja tunnistaa kehittämiskohteitaan ja vahvuuksiaan. Formattiivisen arvioinnin tulee olla oppimista ohjaavaa ja tukevaa palautetta. Osa formatiivisesta arvioinnista voi olla itsearviointia tai vertaisarviointia (Opetushallitus 2020, 2). Houtulaisen ja Vainikaisen (2017) mukaan osan itsearvioinnista tulisi olla attribuutiopalautetta. Sillä tarkoitetaan palautetta, mikä avaa oppilaan ymmärrystä oman toimintansa vaikutuksista päämäärän saavuttamisessa (Houtulainen & Vainikainen 2017, 38). Arvioinnin onnistuminen vaatii aina hyvää oppilastunteusta. Itsearviointi- ja vertaisarviointitaidot syntyvät harjoittelun ja ohjaamisen avulla.

4.3 Yhteenkuuluvuuden tunne

Yhteenkuuluvuuden tunteeseen Borba (2016) ja Aho (1996) kuvaavat kuuluvan sen, että ihminen kokee itse olevansa hyväksytty ryhmän jäsen ja hän tuntee myös, että muut ryhmän jäsenet ovat hyväksytyjä, arvostettuja ja kunnioitettuja. Vahvaan yhteenkuuluvuuteen liittyy aloitekykyisyys, toisten huomioiminen, yhteistyökykyisyys ja ryhmässä toimimisesta nauttiminen. Yhteenkuuluvuuden tunnetta voidaan lisätä koulussa kaikilla toimenpiteillä, joilla edistetään ryhmään kuulumista, toisten hyväksymistä ja me-henkeä. Koulussa tulisi tutustuttaa oppilaita toisiinsa ja opettaa taitoja, mitä tarvitaan ystäväystymiseen sekä toisten kannustamiseen ja tukemiseen (Borba 2016; Aho 1996, 71–72).

Pedagogisella toiminnalla koulussa luodaan oppilaille mahdollisuuksia muovautua ja kasvaa ihmisenä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja turvallisessa ympäristössä. Manninen (2018) kuvaa yläkouluajan olevan läheisten vertaissuhteiden luomisessa kriittistä aikaa. Hänen mielestään niillä on vahva vaikutus oppilaiden tyytyväisyyteen, kumppanuuteen ja kokemukseen henkisen tuen saamisesta (Manninen 2018, 34).

Opetussuunnitelman perusteiden mukaan (2014) koululla on parhaimmillaan mahdollisuus tarjota murrosikäiselle nuorelle tärkeä yhteisö, jonka avulla nuori pystyy jäsentämään omaa itse-

ään ja ympäristöään. Koulun tärkeä tavoite on luoda itsetuntoa vahvistavia ja onnistumisen elämyksiä tarjoavia kokemuksia. Koulussa oppilaan tulisi oppia tunnistamaan vahvuutensa ja arvokkuutensa sekä kehitystarpeensa realistisesti (Opetushallitus 2014, 314).

Hietanen-Peltolan ja kollegoidensa (2018) mielestä oppilaiden ja vanhempien osallisuutta koulun toiminnassa tulisi lisätä. Osallisuuden tunnetta lisäävät arvostus, tasavertaisuus ja luottamus sekä mahdollisuus osallistua ja vaikuttaa koulun toimintaan ja kehittämiseen. He nostavat esille kodin ja koulun yhteistyön mahdollisuutena luoda välittämisen ja huolenpidon turvaverkko lapsille ja nuorille. Oppilaiden osallisuuteen voidaan vaikuttaa myös oppilaskuntatoiminnalla (Hietanen-Peltola ym. 2018, 13). Manninen (2018) tuo esille kouluviihtyvyyden merkityksen oppilaiden positiivisen elämänlaadun kokemisessa. Hän kertoo kouluun kiintymisen ruokkivan koulumotivaatiota ja oppilaan innostuneisuutta koulussa. Kouluun kiinnittyminen vaikuttaa myös koulumenestykseen ja myönteiseen jatko-opiskeluhaluuteen. Manninen näkee koulukokemusten vaikuttavan myös siihen, miten nuori kykenee myöhemmin toimimaan yhteiskunnan jäsenenä (Manninen 2018, 14–17). Ryhmässä, missä oppilaat tuntevat toisensa hyvin kaikilla oppilaille on helpompi olla ja opiskella yhdessä. Yhteenkuuluvuus ja hyvät välit luokkatovereiden kanssa helpottavat yhteistyötä luokassa ja antavat hyvän pohjan yhdessä oppimiselle

4.4 Tehtävätietoisuuden tunne

Tehtävätietoisuuteen Borba (2016) ja Aho (1996) määrittelevät sisältyvän toiminnan tarkoituksenmukaisuuden ja motiivit elämässä. Oppilas tarvitsee vaikutusmahdollisuuksia elämäänsä. Tehtävätietoisuutta ovat realistiset, saavutettavissa olevat tavoitteet, toiminnan suunnittelu sekä yksilön vastuunotto päätöstensä mukaisista seurauksista. Opettajan tulee auttaa oppilasta arvioimaan nykyistä akateemista suoriutumistaan ja käytöstään. Tehtävätietoisuutta kehitetään opettamalla realististen tavoitteiden asettamista ja etsimällä erilaisia vaihtoehtoja, harjoittelemalla päätöksentekoa ja ennakoimalla toiminnan seurauksia (Borba 2016; Aho 1996, 76–78).

Oman toiminnan arvioinnissa Toivola (2019) näkee tärkeäksi arvioinnin avaamisen opetus suunnitelman kriteereistä käsin, jolloin oppilas voi ymmärtää oman osaamisensa tason asetettuihin tavoitteisiin nähden. Opettajan odotukset oppilaan selviytymisestä vahvistavat oppilaan uskoa omiin kykyihinsä. Toivola näkee itseohjautuvuuden olevan sosiokulttuurista toimintaa, ja hänen mukaansa itseohjautuvuuden kasvattamisessa keskeistä on lisätä oppilaiden ymmärrystä opeteltavasta asiasta ja sitouttaa heidät opetukseen tukemalla sosioemotionaalisia tarpeita (Toivola 2019, 28–29).

Houtulainen ja Vainikainen (2017) mainitsevat oppilaan minäkäsitykseen liittyvän oppilaan käsityksen omista rajoistaan, voimavaroistaan, tarpeistaan ja motivaatiostaan. Siihen liittyvät myös omien päätösten ja niiden seurausten tunnistaminen sekä erilaisten vaihtoehtojen huomiointi. Kielteiset kokemukset koulussa suoriutumisesta voivat ajaa nuorta alisuoriutumiseen (Houtulainen & Vainikainen 2017, 33–34). Näin ollen minäkäsitys liittyy itsetuntoa tukevaan tehtävätietoisuuteen. Opetussuunnitelman perusteissa (2014) opettajia kannustetaan oppilaita rohkaisevaan ohjaukseen, koska tämä tukee oppilaiden luottamusta omaan pärjäämiseensä. Itsetunnon ja motivaation tueksi opetuksessa tulisi huomioida oppilaiden kehitykselliset erot ja yksilölliset ominaisuudet. Eriyttäminen on yksi koulun keinoista, jolla voidaan vahvistaa oppilaan itsetuntoa. Eriyttäminen voi ehkäistä laajemman tuen tarpeen opiskelussa. (Opetushallitus 2014, 15, 29). Oikea-aikainen tuki voi sekä korjata itsetuntoa, että ennaltaehkäistä itsetunnon laskua. Koskaan ei ole liian myöhäistä tunnistaa oppilaan tuentarvetta ja huomioida tämä toiminnassa.

4.5 Pätevyyden tunne

Pätevyyden tunteen keskeisiksi tekijöiksi Borba (2016) ja Aho (1996) nostavat onnistumisen elämykset, menestymisen ja saavutuksen tunteet asioissa, joita oppilas pitää itselleen tärkeänä. Onnistuminen saa ihmisen tunnistamaan taitonsa. Onnistumiseen kuuluu itsensä kokeminen arvokkaaksi ja tärkeäksi. Taitava ihminen uskaltaa ottaa riskejä ja kertoa mielipiteitään ja kokee myös epäonnistumiset oppimistilanteiksi. Tässä vaiheessa ihminen hyväksyy myös heikkouksensa osaksi itseään. Pätevyyden tunnetta voidaan kehittää tarjoamalla oppilaalle mahdollisuuksia lisätä tietoisuuttaan omista yksilöllisistä taidoistaan ja vahvuuksistaan. Opettamalla itsearviointia omien vahvuuksien, heikkouksien ja virheiden tunnistaminen lisääntyy. Lisäksi pätevyyden tunnetta voidaan vahvistaa itsensä palkitsemisella ja kehumisella. On tärkeää, ettei lapsi ole riippuvainen vain ulkoisesta palkitsemisesta, vaan osaa palkita myös itse itseään (Borba 2016; Aho 1996, 81–82).

Itsearviointilla ja vertaisarviointilla Toivola (2019) kertoo tuettavan itseohjaavuutta ja yhteisohjautuvuutta. Näiden arviointitapojen tavoitteena on havainnoida, missä oppilas tarvitsee vielä tukea ja miten hän selviytyy seuraavalle asettamalleen tavoitetasolle. Edelleen Toivola toteaa, että itse- ja vertaisarviointissa korostuu oppimisen vapaus sosiaalisessa vuorovaikutuksessa oppilaiden ja opettajan toimiessa yhteistyössä tasavertaisina toimijoina. Opettajan tavoitteeksi

Toivola esittää oppimisen taitojen opettamisen, jotta oppilaat saadaan ymmärtämään eri tavoitetasojen vaatimukset ja sen, miten asetetut tavoitteet ovat saavutettavissa. Tämä antaa oppilaille mahdollisuuden arvostaa omia suorituksiaan ja olla niistä ylpeitä, kokea oppimisen iloa ja samalla havaita omia kehittämisen kohteitaan (Toivola 2019, 31–32).

Aikuisten antama myönteinen palaute oppilaan oppimismahdollisuuksista tukee Kinnusen (2001) mukaan oppilasta ja mahdollistaa häntä käyttämään paremmin kaikki taitonsa hyödyksi opiskelussaan. Saatu palaute vaikuttaa myös oppilaan ainevalintoihin ja tulevaisuudensuunnitelmiin (Kinnunen 2001, 24–25). Opettajan muodostamalla käsityksellä oppilaan itsetunnosta on suuri mahdollisuus myös toteutua riippumatta siitä, onko opettajan käsitys oikea vai väärä (Baumeister ym. 2003, 2).

Opettajan odotukset oppilaan selviytymisestä voivat tukea tai heikentää oppilaan itsetuntoa. Myös Kallio (2016) kokee opettajan uskon oppilaan voimavaroihin ja taitoihin olevan hyvä perusta oppilaiden oppimiselle. Hänen mielestään oppilasta tulee auttaa löytämään omat voimavaransa ja ohjata kehittämään omia suunnitelmiaan opiskelussa. Edelleen Kallio kertoo voimavarakeskeisen ohjaamisen kehittävän oppilaiden sinnikkyyttä, joustavuutta ja uskoa pärjävyyteen. Hänen mielestään joustavuus on tärkeä osa-alue oppimisessa, mikä tuo tilaa uusille oivalluksille poiketen aiemmasta ja suunnitellusta toiminnasta. Toisaalta joustavuutta tarvitaan myös silloin, jos alkuperäiset suunnitelmat jumiutuvat tai ne eivät innosta oppilasta etenemään opiskelussa (Kallio 2016, 108–109, 117, 123). Joustavuutta tarvitaan myös aina ryhmätilanteissa ja yhdessä oppimisessa. Joustava ihminen osaa huomioida toisen pelkäämättä itse joutuvansa alistetuksi. Joustavuutta tarvitaan aina myös opettajan toiminnassa ilman, että menetetään toiminnalle asetettuja rajoja.

5 Yhteenveto

Tutkimuksessani pyrin etsimään vastausta kysymykseen siitä, miten yläkoulussa voidaan tukea oppilaan itsetuntoa. Alussa pohdin kysymystä kahden apukysymyksen avulla avaten itsetuntoa ja siihen läheisesti liittyvää minäkäsitystä sekä koulua pedagogisena instituutiona. Aihettani pyrin lähestymään kasvatustieteellisestä lähestymistavasta. Lisäksi rajasin aiheeni käsittelyn sukupuolineutraaliksi. Työni pohjautuu aihealueesta tehtyyn kirjallisuuskatsaukseen.

Itsetunto ja minäkäsitys ovat lomittaisia käsitteitä, joita kirjallisuudessa käytetään osittain myös toistensa synonyymeina. Itsetuntoon vaikuttavat ympäristön odotukset, tarjottu tuki ja annettu palaute (Aro ym. 2014, 12). Myönteinen minäkäsitys vahvistaa itsetuntoa. Vahva itsetunto auttaa sietämään pettymyksiä ja epäonnistumista sekä selviytymään vastoinkäymisistä (Keltikangas-Järvinen 2004, 17–22; Leskisenoja & Sandberg 2019, 75). Vahva itsetunto tukee myös ihmisen psyykkistä ja sosiaalista hyvinvointia ja vaikuttaa ihmisen myönteiseen kehitykseen. Nuoren minäkäsityksen kehitystä yläkouluiässä vauhdittaa irtautumisprosessi vanhemmista. Toisaalta sen mahdollistaa nuoren kognitiivinen ja kielellinen kehitys (Kukkonen 2003, 31–32). Nuoruus ikään liittyy oman paikan etsiminen omana itsenään. Nuoruuden kehitys voi olla haastavaa. Nuori prosessoi minään liittyvää informaatiota monella tasolla erilaisissa tilanteissa (Houtulainen & Vainikainen 2017, 29, 32). Joskus kehitys aiheuttaa ahdistusta ja turhaantumista. Minäkäsitys vaikuttaa vastaanotettavan tiedon valikoimiseen ja sillä on vaikutusta oppimiseen. Hyvä itsetunto voi olla sekä syy että seuraus hyvään koulumenestykseen (Baumeister & kumppanit 2003, 1, 7; Kukkonen 2003, 11). Itsetunto vaikuttaa nuoren valintoihin, opiskeluasenteeseen, koulumenestykseen, jatko-opiskelusuunnitelmiin, sosiaalisiin suhteisiin ja käyttökseen.

Koululla on merkittävä rooli nuoren itsetunnon tukemisessa varsinkin, jos koti ei pysty tukemaan nuorta riittävästi. Parhaimmillaan koulussa voidaan korjata aiemmissa kehitysvaiheissa itsetuntoon tulleita kolhuja. Koulun tarjoamat mahdollisuudet ja positiiviset kokemukset vaikuttavat nuoren tulevaisuuteen, käyttäytymiseen ja oman elämänsä tulkitsemiseen. (Houtulainen & Lappalainen 2005, 115). Koulun toiminta on tietoista ja suunnitelmallista kasvattamista, sivistämistä ja opettamista (Siljander 2014, 54–55). Toiminnassa korostuu lapsen ja nuoren itsenäinen toiminta maailmansa muuttajana. Pedagoginen suhde on aina jännitteinen, eikä sen päämäärää voida ennustaa (Siljander 2014, 27–28). Koulun toimintaan kuuluu kokonaisvaltainen lasten ja nuorten hyvinvoinnista huolehtiminen. Koululta odotetaan toimintaa, joka johtaa yksilön ja yhteiskunnan kasvuun ja hyvinvointiin (Kyllönen 2011, 59). Ihminen, jolla on hyvä

itsetunto, on motivoituneempi, käyttää paremmin omaa osaamistaan, saavuttaa parempia akateemisia tuloksia, on jatko-opiskeluhaluikkaampi ja voi mielenterveydeltään paremmin. Yhteiskunnalla on monta syytä pyrkiä tukemaan lasten ja nuorten kehitystä positiiviseen suuntaan.

Itsetunnon tukemisen tarkastelussa käytin Borban itsetunnon tukemisen mallia, jota Aho on soveltanut suomalaiseen koulutukseen. Malli koostuu viidestä osa-alueesta, joita ovat turvallisuuden, yksilöllisyyden, yhteenkuuluvuuden, tehtävätietoisuuden sekä pätevyyden tunteet. Itsetunnon tukeminen lähtee yläkoulussa turvallisuuden tunteen luomisesta (Borba 2016). Turvallisuuden tunne nousi kirjallisuudessa itsetunnon tukemisessa tärkeimmäksi osa-alueeksi. Tähän vaikuttavat koulussa oppilas-opettajasuhde sekä fyysinen ja emotionaalinen turvallisuus, luottamus kaikkiin koulun aikuisiin, selvät rajat, säännöt, positiivinen kasvun ilmapiiri sekä oikea-aikainen ja riittävä tuki koulunkäynnissä (Aho 1996, 59–60).

Haasteena opettajilla yläkoulussa on rajallinen aika ja mahdollisuudet luoda luottamuksellisia suhteita oppilaisiin ja havaita heistä jokaisen yksilölliset tarpeet (Anderman & Klassen 2016, 407–408). Yläkoulussa oppilashuollon ensisijainen tehtävä on välittämisen varmistaminen tasapuolisesti kaikille oppilaille. Tärkeä osa turvallisuutta koulussa ovat myös kiusaamisen ehkäisemiseen pyrkivät toimenpiteet. Koulun ja vanhempien tarjoama tuki oppilaille yläkoulun siirtymävaiheessa on merkityksellistä (Gniewoszi ym. 2012, 537–540; Manninen 2018, 34).

Murrosiässä yksilöllisyyden ja itsearvostuksen tunne tukevat itseluottamuksen syntymistä. Nuorelle tulee muodostua realistinen kuva omista ominaisuuksistaan muun muassa itsearviointin keinoin. Itsetuntoa tukevat onnistumisen kokemukset, joihin pyritään arvioimalla omaa onnistumista tavoitteisiin nähden ja havainnoimalla sitä, miten itse on edistynyt oppimisessa (Houtulainen & Vainikainen 2017, 37–38). Opettajalla on tärkeä rooli oppilaan oppimisen ohjaamisessa ja kannustamisessa. Nuoruudessa ystävien merkitys kasvaa. Yhteenkuuluvuus ja hyväksytyksi tuleminen tunne vahvistavat nuoren itsetuntoa. Murrosiässä luodaan läheisiä suhteita ystäviin ja ystävyysuhteet vaikuttavat oppilaiden tyytyväisyyteen, kumppanuuteen ja kokemukseen henkisen tuen saamisesta (Manninen 2018, 34).

Koulussa arviointi tulisi avata nuorelle opetussuunnitelman kriteereistä käsin. Toiminnalle tulee asettaa realistiset tavoitteet ja suunnitelmat. Oppilaita tulee ohjata vastuunottoon, suunnitelmallisuuteen ja aloitteellisuuteen (Toivola 2019, 28–29). Opettajan tehtävänä on vahvistaa oppilaan luottamusta omaan selviytymiseensä. Opetuksessa tulee huomioida oppilaan yksilölliset ja kehitykselliset lähtökohdat ja tarvittaessa eriyttämällä varmistaa oppimisen elämyksiä op-

pilaalle. Nämä positiiviset kokemukset auttavat oppilaita tunnistamaan taitonsa ja heikkouksensa sekä hyväksymään ne osaksi itseään. Positiivinen palaute auttaa oppilasta käyttämään opiskelussa hyödykseen kaikki taitonsa (Kinnunen 2001, 24–25). Toisaalta on tärkeää opettaa myös oppilasta itseään kehumaan ja palkitsemaan itseään eikä olla riippuvainen vain ulkoisesta vahvistamisesta (Aho 1996, 81–82).

Tiedot muuttuvat ja vanhenevat, mutta koulussa opitut tiedonetsintä- ja -prosessointitaidot, aloittekykyisyys, yhteistyötaidot, itsensä arvostaminen sekä omien vahvuuksiensa ja heikkouksiensa tunnistaminen ja hyväksyminen eivät katoa mihinkään. Koulun tehtävänä on kasvattaa oppilaalle elinikäisessä oppimisessa ja yhteiskunnassa toimimisessa tarvittavia taitoja. Vahva itsetunto luo hyvän pohjan kaikkeen tähän. Itsetunnon vahvistaminen on läsnä kaikessa koulun arkisessa toiminnassa. Siinä korostuvat luottamukselliset suhteet, oppilaan arvostaminen, hänen kehityksensä keskeneräisyyden tunteminen, positiivinen palaute ja kannustaminen. Oppilaan oma osallisuus niin päätösten tekemisessä kuin myös oppimisen arvioinnissa antavat pohjaa elämässä tarvittavien taitojen hallinnassa.

Osa käyttämäistäni lähteistä oli melko iäkkäitä. Nämä olivat lähinnä kasvatustieteen perusteoksia, joissa esitetty tieteellinen perusteoria ei tietyllä tavalla vanhene, vaan kehittyy eteenpäin. Tärkeänä kriteerinä niiden käytössä pidin, että nämä lähteet eivät olleet ristiriidassa uusimpien lähteiden kanssa. Kasvatustieteen perusta keskusteli mielestäni erittäin hyvin opetussuunnitelman perusteiden ja uusimpien lähteiden kanssa. Itsetunnon tukemista käsitteleviä tuoreita lähteitä löytyi runsaasti. Tuoreissa lähteissä nousi esille etenkin nuoren itsetuntemuksen lisäämisen ja arvioinnin merkitys nuoren kasvun tukemisessa sekä opettajuuden muuttuminen perinteisestä opetuksesta opetuksen ohjaamiseen.

Työtä tehdessäni minulle korostui entisestään oppilaiden tarvitseman tuen sekä kodin ja koulun välisen yhteistyön merkitys yläkoulun siirtymävaiheessa. Jatkossa nostaisin työstäni mielenkiinnon kohteeksi nimenomaan yläkoulun siirtymävaiheen kehittämisen, koska oppilas on silloin haavoittuvimmillaan sekä koulun vaihdoksesta johtuvien muutosten että nuoruusiän kehityksen vuoksi. Oikeaan aikaan annettu riittävä tuki mahdollistaa nuoren kehittymisen ja selviämisen elämässään eteenpäin hyödyntäen mahdollisimman hyvin hänellä olevia potentiaaleja.

6 Lähteet

- Aho, S. (1996). *Lapsen minäkäsitys ja itsetunto*. Helsinki: Edita.
- Antikainen, A. (1993). *Kasvatus, koulutus ja yhteiskunta*. Helsinki: WSOY.
- Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. (2015). *Kasvatussosiologia* (5. uudistettu painos). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Anderman, L.H. & Klassen, R.M. (2016). Being a Teacher Efficacy, Emotions and Interpersonal Relationships in the Classroom. Teoksessa Corno, L & Anderman, E.M. *Handbook of Educational Psychology* (3. painos). (402–411). New York: Routledge.
- Aro, T, Järviluoma, E., Mäntylä, M. Mäntynen, H., Määttä, S., Paananen, M. & Vehniäinen, J. (2014). *Oppilaan minäkyky ja luottamus omiin kykyihin* (1. p. ed.). Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Baumeister, R. F., Campbell, J.D., Krueger, J.I. & Vohs, K.D. (2003). *Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles?* Psychological Science in the Public Interest 4(1), 1–44.
- Borba, M. (2016). *The five building blocks of self-esteem* Saatavilla lähteessä <https://micheleborba.com/the-five-building-blocks-of-self-esteem/>. [Luettu 12.5.2020]
- Cacciatore, R., Korteniemi-Poikela, E. & Huovinen, M. (2008). *Miten tuen lapsen ja nuoren itsetuntoa*. Helsinki: WSOY.
- Gniewosz, B., Eccles J.S., & Noack P. (2012). *Secondary school transition and the use of different sources of information for the construction of the academic self-concept*. Social Development, 21(3), 537–557.
- Hietanen-Peltola, M., Laitinen, K., Autio, E. ja Palmqvist, R. (2018). *Yhteisestä työstä hyvinvointia – opiskeluhuoltoryhmä perusopetuksessa*. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. Ohjauksen 9/2018. Juvenes Print – Suomen yliopistopaino Oy Tampere.
- Houtulainen, R. & Lappalainen, K. (2005). Nuoruusiän minäkäsityksen rakentuminen ja tukeminen siirryttäessä toisen asteen koulutukseen. Teoksessa Holopainen P., Ojala T., Miettinen K. ja Orellana T. (toim.) *Siirtymät sujuviksi – ehyttä koulupolkua rakentamassa* (102–117). Opetushallitus. Moniste 6/2005. Edita Prima Oy Ab Helsinki.
- Hotulainen, R., & Vainikainen, M-P., (2017). Arviointipalautteen merkitys minäkäsityksen kehittymiselle. Teoksessa *Arviointia toteuttamassa, näkökulmia monipuoliseen oppimisen arviointiin* (26–41). Opetushallitus, Oppaat ja käsikirjat 2017:4 Juvenes Print – Suomen yliopistopaino Oy Helsinki.

- Kallio, J. (2016). *Opettamisen vallankumous. Opettajasta elinikäisen oppimisen valmentajaksi*. Tietosanoma. Helsinki. Printon, Tallinna.
- Keltikangas-Järvinen, L. (2004). *Hyvä itsetunto*. Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö.
- Kinnunen, S. (2001). *Keskilapsuuden tärkeät vuodet* (3. p. ed.). Helsinki: Karas-sana.
- Kivelä, A., Peltonen, J. & Pikkarainen E. (1996) *Lähtökohtia pedagogisen toiminnan teorialle ja tutkimukselle*. Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja 27 (1996): 2.126-138 Saatavilla osoitteessa <https://www-doria-fi.pc124152.oulu.fi:9443/handle/10024/15856>. [Luettu 20.2.2020]
- Kivelä, A. (2000). *Huomiota kasvatuksen, sivistyksen ja sosialisoinnin välisistä suhteista*. Aikuiskasvatus 1/2000 52–61. Saatavilla osoitteessa <http://cc.oulu.fi/~epikkara/kivela2000.htm> [Luettu 18.2.2020].
- Kivelä, A. (2004). *Subjektifilosofiasta pedagogisen toiminnan teoriaan*. Oulu: Oulun yliopisto. Saatavilla osoitteessa <http://herkles.oulu.fi/isbn9514273052/isbn9514273052.pdf> [Luettu 27.2.2020].
- Korpinen, E. (1990). *Peruskoululaisen minäkäsitys = the self-concept of comprehensive school pupils*. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Kontoniemi, M. (2003). *"Milloin sinä otat itseäsi niskasta kiinni?": Opettajien kokemuksia alisuoriutujista*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kukkonen, M. (2003). *Oppilaan minäkäsityksen tilannevaihtelu, oppiainesisidonnaisuus ja jatkuvuus*. Oulu: Oulun yliopisto.
- Kyllönen, M. (2011). *Tulevaisuuden koulu ja johtaminen: Skenaariot 2020-luvulla*. Tampere: Tampere University Press.
- Leskisenoja, E., & Sandberg, E. (2019). *Positiivinen pedagogiikka ja nuorten hyvinvointi*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Manninen, S. (2018). *Kouluviihtyvyys ja siihen liittyvät tekijät peruskoulussa ja toisen asteen opinnoissa*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Opetushallitus (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus. Saatavilla osoitteessa https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf [Luettu 17.2.2020].
- Opetushallitus (2020). *Oppilaan oppimisen ja osaamisen arviointi perusopetuksessa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 muutokset*. Opetushallitus 10.2.2020 Saatavilla osoitteessa https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen-arviointiluku-10-2-2020_1.pdf [Luettu 24.2.2020].

- Pesu, L. (2017). *The role of parents' and teachers' child-related competence beliefs in the development of students' self-concept of ability*. Jyväskylä: University of Jyväskylä. Saatavissa osoitteessa https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/53013/978-951-39-6975-2_vaitos2402017.pdf?sequence=1&isAllowed=y [Luettu 27.2.2020].
- Puolimatka, T. (2010). *Kasvatuksen mahdollisuudet ja rajat: Minuuden rakentamisen filosofia* (2., uud. p.). Ryttylä: Suunta-kirjat.
- Pikkarainen, E. (2004). *Merkityksen ongelma kasvatustieteessä: Lähtökohtia pedagogisen toiminnan perusrakenteen semioottiseen analyysiin*. Acta Universitatis Ouluensis Scientiae Rerum Socialium E 69. Saatavana osoitteessa <http://herkules oulu.fi/isbn9514273214/isbn9514273214.pdf> [Luettu 18.2.2020].
- Siljander, P. (2014). *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen: Peruskäsitteet ja pääsuunnaukset* (Uud. p.). Tampere: Vastapaino.
- Siljander, P., Kontio, K. & Pikkarainen, E. (2017). *A Modern Idea of the School*. Teoksesta *Schools in transition: Linking past, present, and future in educational practice*. Pauli Siljander, Kimmo Kontio ja Eetu Pikkarainen. Rotterdam, Sense Publishers. (1-15).
- Toivola, M. (2019). *Käänteinen arviointi* (1. painos). Helsinki: Edita.
- Törmä, E. (2011). *Tutkivana opettajana arvioinnin olemusta etsimässä: Kertomus oppilaan kasvua tukevan arvioinnin kehittämistä yksilöllisenä ja yhteistoiminnallisena prosessina*. *Journal of teacher researcher*, 1, 2011. Jyväskylä: Tuope.
- Vuorinen, R. (1998). *Minän synty ja kehitys: Ihmisen psyykinen kehitys yli elämänkaaren* (2. uud. p.). Helsinki; Porvoo: WSOY.