Tavoiteltava minäkäsitys

Olenko hyvä? Mitä muut minusta ajattelevat? Rakastetaanko minua? Kelpaanko minä? Näiden kysymysten kanssa lapset ja nuoret kamppailevat. Olemme aikaisemmin todenneet, että nykykäsityksen mukaan minäkäsitys on oppimisen tulosta. Siksi haluan lähestyä tavoiteltavaa minäkäsitystä oppimisen ja oppilaan kasvun näkökulmasta. *Se tarkoittaa minäkäsityksen määrittelyä koulun tietoisena, tavoitteellisena toimintana.*

Pohdittaessa tavoiteltavan minäkäsityksen sisällöllisiä merkityksiä ja arvioitavuutta joudutaan vaikeiden kysymysten äärelle. Voiko tavoiteltavaa minäkäsitystä ylipäätään tarkoituksenmukaisesti määritellä? Onko määrittely tarpeellista? Jos on, niin kenelle? Ketä varten määrittely kannattaa tehdä? Kuka, ketkä tai mikä instanssi on oikea, asiaankuuluva määrittelijä? Eikö jokainen yksilö itse ole vastuussa omasta minäkäsityksestään? Mitä eettisiä ongelmia määrittelyyn saattaa sisältyä?

Seuraavaksi tarkastelemme minäkäsitykseen liittyvää ydinkysymystä: miten tavoiteltava minäkäsitys tulisi määritellä ajatellen sitä kasvatustavoitteena. Pitäisikö määrittelyn vastata kysymykseen, *millainen* tavoiteltava minäkäsitys on vai *mikä* tavoiteltava minäkäsitys on?

Mikä vai millainen?

Minäkäsityksen kehittämisen tavoite voidaan ilmaista erilaisin termein, joiden tarkoitus on johtaa samaan hyvään päämäärään. Oppilaan *terveen itsetunnon kehittäminen* on opetussuunnitelman perusteiden (2004) asettama tavoite. Patrikainen (1997) mainitsee oppilaan henkistä kasvua tukeviksi tavoitteiksi *realistisen minäkuvan, terveen itsearvostuksen ja ehjän maailmankuvan.* Puolimatka (2004) hahmottelee *arvotietoisen ihmisen* sivistysihanteen, jonka ytimenä on ajatus arvojen pohjalta ohjautuvasta ihmisestä. Usein näkee käytettävän myös ilmaisua *hyvä itsetunto* tai *itseluottamus.* Minäkäsitystutkimukset ovat vastanneet perinteisesti kysymykseen, millainen itsetunto, itseluottamus tai itsearvostuksen taso on. Millainen-kysymys on luonnollisesti antanut tulokseksi vastauksen, mikä sijoittuu johonkin kohtaan hyvä–huono- tai vahva–heikko-akselilla. On syytä kysyä, johtavatko edellisen kaltaiset tavoitteet haluttuun päämäärään. Mainitun kaltainen *kasvatustavoite,* joka sisältää adjektiiviattribuutin minäkäsityksen määritteenä, vaatii hieman lisätarkastelua.

Oppilaan minäkäsityksen rakentamisen kannalta adjektiivi tavoitteen määritteenä on pulmallinen. Oppilaan tulisi aina saada kokea, että hän voi toiminnallaan saavuttaa asetetut tavoitteet. Oppilaan olisi erittäin tärkeää saada tuntea myös, että tavoitteen saavuttamista arvioitaessa arvioidaan toimintaa ja sen tuloksia eikä persoonaa. Voiko oppilas ymmärtää ja sisäistää tavoitteekseen *terveen itsetunnon* tai *vahvan itseluottamuksen*? Osaako joku tavoitteen hänelle ymmärrettävästi määritellä? Millainen itsetunto on ennen kuin se on terve tai itseluottamus ennen kuin se on vahva? Mainitun kaltainen tavoitteenasettelu opetussuunnitelmassa on eettisesti kyseenalainen. Ristiriitaa syntyy opetussuunnitelman muiden tavoitteiden, esimerkiksi tasa-arvotavoitteen ja oikeudenmukaisuusperiaatteen, toteutumisen kannalta. Koulumaailmassa leimaavat laadulliset ilmaisut (hyvä/huono, terve/sairas, ehjä/rikkinäinen) saattavat olla haitallisia ja toimia siten hyvää tarkoittavaa

tavoitteenasettelua vastaan. Negatiivisesti leimaavat huono-, sairas- ja heikko-adjektiivit ovat *hiljaisena tietona* olemassa, vaikka niitä ei koulussa lausuttaisikaan ääneen. Vastapariadjektiivit sisältävät arvolatauksen, mikä tässä yhteydessä, oppilaan minäkäsityksen ollessa kyseessä, ei ehkä johdakaan toivottuun lopputulokseen vaan pahimmassa tapauksessa tulee kehityksen esteeksi.

Kasvava lapsi ja nuori on itsenäistymiseensä asti kykenemätön tarkastelemaan omaa tekemistään erillään omasta itsestään. Näin ollen arvioinnit – sekä sanalliset että numeeriset – tarkoittavat oppilaalle, että hän on hyvä, huono tai keskinkertainen, ellei aikuinen ohjaa lasta tulkitsemaan arviointia tavoitelähtöisen toiminnan seurauksena. Ilman tällaista ohjausta lapsi kokee arvioinnin häneen itseensä ja hänen persoonaansa kohdistuvana arvosteluna. Aikuisen tehtävä on auttaa ja tukea lasta tässäkin kehityksellisessä kasvuprosessissa, kunnes hänellä itsellään on keinot tulkita arviointeja oppimisen kannalta hyödyllisellä tavalla. On tarjottava edellytykset oppia tarkastelemaan omia tekoja oman henkilökohtaisen minän rinnalla.

Minäkäsityksen kehittäminen koulun tavoitteena tarkoittaa oppilaan itsensä kannalta suotuisaa etenemistä. Paneutumatta tässä tarkemmin edellä mainittuun ongelmaan joudumme kysymään: miten tästä eteenpäin? Voisiko tavoiteltavan minäkäsityksen määrittelyä lähestyä asettamalla millainen-kysymyksen sijaan toisen kysymyksen? Voisiko toisen kysymyksen avulla lähestyä tavoiteltavaa minäkäsitystä niin, että minäkäsitykselle paljastuisi uusi merkityssisältö? Eettisesti hyväksyttävä on sellainen minäkäsitysmäärittely, joka pedagogiseksi tavoitteeksi muotoiltuna ei vahingoita yksilöä. Määrittelyn tulisi pikemminkin sisältää jokaisen yksilön minäkäsityksen kehittymisen edellytyksiä, olla oppilaan kannalta tarkoituksenmukainen. Tavoiteltavan minäkäsityksen määrittelyä ohjaavat myös eettisesti hyväksyttävät pedagogiset arviointimenettelyt. Millainen-kysymyksen sijaan voisi mahdollisesti kysyä, mikä on tavoiteltava minäkäsitys.

Huomioitavat tekijät

Alamme etsiä vastausta edellä esitettyyn kysymykseen hyvin käytännönläheisesti. Tavoiteltavan minäkäsityksen eettisiin edellytyksiin perehdyimme edellä. Seuraavaksi kokoamme tiiviisti yhteen kirjassa aiemmin esillä olleita minäkäsityksen kehittymiseen vaikuttavia tekijöitä edellytyksinä ja perusteina uudelle minäkäsitystulkinnalle. Niiden tarkoitus on johtaa tavoiteltavan minäkäsityksen määrittelyyn. Ihmiskäsitys-, psykologiset ja opetusteoreettiset tarkastelut toimivat työkaluina pohdittaessa niitä edellytyksiä, joilla tavoiteltavan minäkäsityksen määrittely voisi tapahtua. Holistisessa ihmiskäsityksessä tarkastellaan ihmistä kokonaisuutena ja otetaan huomioon kokonaisvaltaisesti ihmisen konteksti, kulttuuri, kieli ja historia.

Perusopetuksen arvopohja ohjaa osaltaan tässä tapahtuvaa tavoiteltavan minäkäsityksen määrittelyä. Opetussuunnitelmassa (2004) mainitaan: perusopetus kunnioittaa 1) ihmisoikeuksia, 2) ympäristön elinkelpoisuuden säilyttämistä, 3) monikulttuurisuuden hyväksymistä, 4) yhteisöllisyyden ja vastuullisuuden edistämistä sekä 5) yksilön oikeuksia ja vapauksia. Kun määrittelijänä toimii opettaja, hänen pedagoginen ihmiskuvansa, käsityksensä oppilaasta ihmisenä ohjaa määrittelyä. Jokaisen opettajan tulisi olla tietoinen omasta pedagogisesta ihmiskuvastaan ja sen merkityksestä omassa työssä. Patrikainen (1997) on muotoillut opetussuunnitelman perusteiden mukaiset ihmiskäsitysulottuvuudet käytännölliseen muotoon seuraavasti:

1. *Yksilöllisyyden vahvistaminen*
   - oppilaan uteliaisuus, oppimishalu, aktiivisuus
2. *Tasapainoisen persoonallisuuden kaikinpuolinen kehittäminen*
   - eettinen ja esteettinen herkkyys, tunne-elämä, luova ajattelu ja ongelmanratkaisukyky
3. *Oman elämänhallinnan taitojen kehittäminen*
   - oma terveys ja hyvinvointi: fyysiset, psyykkiset ja sosiaaliset voimavarat

4. *Jatko-opintojen ja ammatinvalinnan kannalta tarpeellisten taitojen kehittäminen*
   - vastuu, yritteliäisyys, yhteistyökyky; eettiset arvo- ja moraalipohdinnat ja -keskustelut

Viimeksi mainittu ihmiskäsitysulottuvuus (4.) ei varsinaisesti tule esille vielä 7–13-vuotiaiden kohdalla vaan vasta myöhemmin nuoruusiässä. Patrikaisen muotoilema ihmiskäsitys on jokseenkin kokonaisvaltaisesti ihmisen olemuksen kattava kuvaus. Jään kuitenkin kaipaamaan yksilön henkilökohtaisen historian huomioon ottamista. Minäkäsityksen kehittymisen alku, historia ennen kouluikää, on mukana koko eliniän.

Lapsen ympäristöllä, kuten oppimisympäristöllä, on merkityksensä minäkäsityksen kehittymisessä. Koulussa sekä fyysisellä että henkisellä oppimisympäristöllä, esimerkiksi viihtyvyyden lisääjänä, saattaa olla hyvinkin keskeinen merkitys minäkäsityksen kehittymiselle. Oppimisympäristöt joudumme tässä yhteydessä rajaamaan tarkastelun ulkopuolelle. Ehkä voimme palata oppimisympäristöjen tarkoituksenmukaiseen suunnitteluun, rakentamiseen ja toimivuuteen myöhemmin tulevaisuudessa, kun koulussa aletaan kiinnittää huomiota minäkäsityksen myönteisen kehittymisen edellytyksiin.

Edellä olemme tarkastelleet erikseen yleistä ihmiskäsitystä ja opettajan ihmiskäsitystä edellytyksinä tavoiteltavan minäkäsityksen määrittelylle. Seuraavaksi esitän tiivistetyn yhteenvedon (taulukko 2.) niistä kirjan alkupuolella esillä olleista kehityspsykologisista lähtökohdista, jotka ovat välttämättömät edellytykset tavoiteltavan minäkäsityksen määrittelylle. Eri tutkijoiden esittämät käsitykset siitä, milloin ihmisen minäkäsitys on muotoutunut pysyväksi, ovat hyvin samansuuntaisia. Aho (1997, 32) esittää seuraavaa:

> kun minäkäsitys on kehittynyt fyysisten ominaisuuksien ja konkreettisen käyttäytymisen kuvauksesta abstraktien psyykkisten ominaisuuksien, arvojen, asenteiden ja tunteiden sisäistämiseksi, on yksilön minäkäsitys muodostunut.

Tämä tapahtuu 12–13-vuoden iässä, minkä jälkeen itsetunnon ydin alkaa pysyä vakaana. Tällä perusteella oletetaan minäkäsityksen muodostuvan 7–13 ikävuosina suhteellisen pysyväksi yksilön perusominaisuudeksi.

Taulukko 2. Kehityspsykologiset edellytykset 7–13-vuotiaiden tavoiteltavan minäkäsityksen määrittelylle

AJATTELU (Piaget/Feuerstein)	**KIELI** (Vygotsky)	**PSYKOSOSIAALISUUS** (Erikson)	**KEHITYSTEHTÄVÄT** (Havighurst/Kuusinen 1995, 129)
Piaget: – konkreetit operaatiot ja oman toiminnan tärkeys – itsenäinen ajattelu – tunne-elämän kehittyminen/ yhteistoimintamoraali ja henkilökohtainen autonomia Feuerstein: – kognitiivinen muovautuvuus ja *ohjattu oppimiskokemus* (MLE) – metakognitiot eli oman ajattelun ajattelutaidot –kognitiivinen taso määrää emotionaalista tasoa (vrt.Erikson)	– kielen merkitys keskeistä oman toiminnan tahdonalaisen kontrollin saavuttamisessa – sosiaalinen vuorovaikutus & toiminnan ulkoisen säätelyn sisäistäminen; korkeampien funktioiden sisäistäminen tapahtuu kielen välityksellä	– psykososiaalinen kehitys tapahtuu psykososiaalisten kriisien kautta – kouluikäisten kehitystehtävät: ahkeruus, pystyvyys; voimana osaavuus (vastakohtana alemmuuden tunne ja tylsistyminen) – emootiot ovat keskeisiä kognitiivisten toimintojen määrittäjiä (vrt. Feuerstein)	– kehitystehtävä on sopeutumista eri kehitysvaiheissa ympäristön ja yksilön biologisen kehityksen esittämiin vaatimuksiin ja odotuksiin – lapsuuden keskivaihe: 1. ryhmätoiminnan oppiminen 2. käyttäytymissääntöjen oppiminen 3. lukemisen, kirjoittamisen ja laskemisen perustaitojen oppiminen 4. moraalisääntöjen kehittyminen 5. itsenäisyyden kehittyminen 6. demokraattisia arvoja heijastavan asenteen oppiminen

Taulukko 2 tuo esille, miten moninaisesta ilmiöstä minäkäsityksen kehittymisessä on kyse. Toisaalta kuviosta voidaan lukea, erilaisista painotuksista huolimatta, että yhteinen *edellytys tavoiteltavan minäkäsityksen rakentamiselle on ajattelun, kielen, tunne-elämän ja sosiaalisuuden huomioiminen.* Käytännössä näillä ihmisen kehityksen osa-alueilla esiintyy yksilöllisiä vaihteluita, mikä tekee koulun arjen usein haasteelliseksi. Saarinen, Ruoppila ja Korkiakangas (1991, 109) esittävät, että erityisesti lapsuudessa ja myös

nuoruusiässä yksilö tarvitsee hänen kasvatuksestaan vastaavien aikuisten tukea pystyäkseen suoriutumaan ikävaiheensa ja elämäntilanteensa kehitystehtävistä. Kasvatuksesta vastaavia tärkeitä aikuisia lapsen elämässä ovat ne aikuiset, joiden kanssa lapsi suurimman osan ajastaan viettää. Kielen kehityksen merkitys yleensä sekä lapsen ja aikuisen vuoropuhelussa käyttämän kielen merkitys minäkäsityksen kehittymiselle olisi mielenkiintoinen tutkimisen alue.

Jo aiemmin olemme todenneet, että Havighurstin kehitystehtävät tarjoavat käytännöllistä perustaa koululle kasvattajana ja tavoiteltavan minäkäsityksen määrittelylle. Nykyisessä opetussuunnitelmassa (2004) ja käytössä olevissa oppikirjoissa *kehitystehtävät* ja yleensä yksilön kokonaisvaltaiseen kasvuun liittyvät tavoitteet esitetään hyvin yleisluontoisesti. Osin tästä syystä koulun arjessa kehitystehtävien suomat kasvatukselliset mahdollisuudet jäävät toistaiseksi liian vähälle huomiolle.

Pohdittaessa kasvatuspsykologisia edellytyksiä tavoiteltavan minäkäsityksen määrittelylle on syytä tarkastella vähän lähemmin niitä taulukosta 2 puuttuvia ulottuvuuksia, joiden avulla minäkäsitystä on määritelty tässä kirjassa aiemmin. Aho (1997a, 19) erottaa kolme dimensiota. Ulottuvuudet ovat reaaliminäkäsitys, ihanneminäkäsitys ja normatiivinen minäkäsitys. Tässä pohdiskelussa pyritään löytämään tavoiteltavan minäkäsityksen sisällön määrittely, joten myös *ihanneminän* tarkastelu on välttämätöntä. On syytä selvittää, mitä ihanneminäkäsitys tässä yhteydessä tarkoittaa. Aho (1997, 19) jakaa ihanneminäkäsityksen kolmeen osaan: 1) ihannoitu kuva itsestä eli epärealistinen haavekuva, 2) tavoiteminäkuva, jonka saavuttamiselle yksilö on omistautunut ja 3) moraalinen kuva. Tämän kirjan tarkastelussa *tavoiteltava minäkäsitys tarkoittaa edellä mainitun tavoiteminäkuvan (2) ja moraalisen minäkuvan (3) yhdistelmää.* Ihanneminä(käsitys) tarkoittaa itsestä luotua, epärealistista haavekuvaa (1). Ihanneminällä ei näin ollen tässä yhteydessä ole suurtakaan merkitystä, mutta sen olemassaolosta tulee olla tietoinen, koska käytännössä ihannoidulla kuvalla itsestä saattaa olla hyvinkin kauaskantoisia vaikutuksia.

Minäkäsityksen rakentamisen tärkeimmät edellytykset ovat lapsessa itsessään, hänen historiassaan ja varhaislapsuudessaan mutta myös hänen nykyisyydessään. Nykyhetken kasvatustodellisuudessa luodaan niitä mahdollisuuksia, mielikuvia ja näköaloja, jotka mahdollisesti todellistuvat tulevaisuudessa. Näin koulun tehtäväksi jää houkutella oikeaan aikaan eli kehityksen kannalta suotuisaan aikaan esiin kunkin yksilön omat edellytykset ja kasvun mahdollisuudet. Koulun tehtävä on omalta osaltaan, kodin rinnalla, vastata niihin kehityksellisiin odotuksiin, jotka jokainen lapsi ikävaiheittain käy läpi.

Pohdittaessa tavoiteltavan minäkäsityksen määrittelyn edellytyksiä oppimis- ja opetusteoreettinen katsaus ovat paikallaan. Eri yhteyksissä on jo tullut esille nykyisin vallalla oleva konstruktivistinen oppimis- ja opetuskäsitys. Sen etuna pidän oppijan roolin korostumista, joka on minäkäsityksen rakentamisessa olennaista. Konstruoitavaa arvokasta tietoa oppija voi löytää myös itsestään. Metakognitiiviset taidot ovat välineitä, joiden avulla voi oppia ajattelemaan "omaa ajattelua". Tällainen ajattelun taito on muun muassa itsesäätelyn kehittymisessä oleellisen tärkeää. Tämän kirjan yksi tarkoitus on nostaa esiin ja ylläpitää ihmisen ajattelun (ajattelutaitojen) merkitystä. Ajattelu on sisäinen tapahtuma, jonka avulla ihmisen on mahdollista ennakoida, ohjata ja arvioida toimintaansa. Voidaan sanoa, että ulkoinen toiminta ja käyttäytyminen ovat ajattelun näkyvää tulosta.

Toisaalta oppiminen koulussa ymmärretään tavoitteelliseksi toiminnaksi, joka sisältää käsityksen tiedollisesta ja taidollisesta edistymisestä. Konstruktivistinen ajattelu pelkkänä tiedon konstruoimisena ei tulkintani mukaan sisällä tätä tavoitteellista ulottuvuutta. Siksi tavoiteltavan minäkäsityksen määrittely edellyttää konstruktivistisen ajattelun rinnalle näköaloja laajentavaa mutta samalla niitä kokoavaa oppimisteoreettista ajattelua. Puolimatkan (2002, 291–293) esittämän realistisen näkemyksen mukaan on luotava tapoja, joilla oppilaan käsityksiä voidaan kehittää toivottuun suuntaan. Opettajan on etsittävä kuhunkin tilanteeseen sopiva menetelmä ja lähestymistapa,

jonka avulla tiettyä oppilasta saadaan rohkaistua oppimisprosessissa ja hänen käsityskykyään ja tiedollisia käsityksiä saadaan kehitettyä paremmin todellisuutta vastaaviksi. Oppimiselle asetettujen tavoitteiden tulee olla saavutettavia, realistisia päämääriä.

Arviointi toimii minäkäsityksen rakentamismenetelmänä

Olemme perehtyneet niihin ihmiskäsitykseen liittyviin psykologisiin sekä oppimis- ja opetusteoreettisiin edellytyksiin, jotka ovat perustana tavoiteltavan minäkäsityksen sisällön määrittelylle. Rakenteellisena lähtökohtana käytämme tässä kirjassa aiemmin esiteltyä minäkäsityksen mallia (kuvio 6), jossa kouluminän ulottuvuudet ovat: minä oppijana, minä toverina ja minä ihmisenä.

Uusi minäkäsityksen määritelmä sisältää suotuisan kasvun elementit:

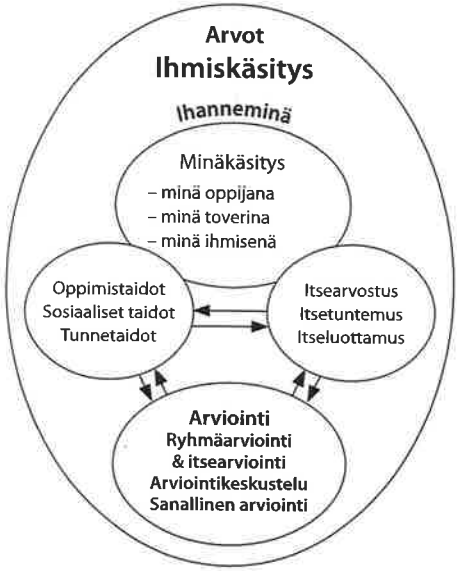
> Tavoiteltava minäkäsitys on oppimisprosessi, jossa kouluminän osa-alueet (minä oppijana, toverina ja ihmisenä) muodostavat harmonisen ja eheän kokonaisuuden niin, että ikävuosina 7–13 käsitys itsestä rakentuu vähitellen ja vaiheittain suhteellisen pysyväksi, tietoiseksi ja realistisen myönteiseksi asenteeksi itseä ja omia mahdollisuuksia kohtaan.

Kutsun tavoiteltavaa minäkäsitystä *pedagogiseksi minäkäsitykseksi*. Pedagogiseksi minäkäsityksen tekee se, että kyseessä oleva kehityksellinen prosessi on samalla oppimisprosessi, johon on mahdollisuus vaikuttaa koulun keinoin eli oppimisympäristöjä ja menetelmiä muuntelemalla. Minäkäsityksen pedagogisointi on tarpeen ennen kaikkea siksi, että lapsen (oppilaan) olisi sen avulla, aikuisen opastuksella mahdollista ymmärtää, mitä minäkäsitys tarkoittaa ja mikä merkitys sen rakentamisella on hänelle itselleen. Yhteistä aikaisemmin esitetyille minäkäsitysmäärittelyille on pedagogisen minäkäsityksen moniulotteisuus ja hierarkkisuus sekä se, että minäkä-

sityksen oletetaan olevan oppimisen tulosta.

Pedagogisen minäkäsitysprosessin oletetaan olevan valmis noin 13-vuotiaana, johon mennessä esillä olleet kouluikäisen kehitystehtävät ovat toteutuneet. Se, millainen näin rakentuva minäkäsitys on, jää kunkin yksilön itsensä koettavaksi. Toisaalta olisi mielenkiintoista selvitellä, millainen tässä esillä olleista lähtökohdista tarkasteltuna suomalaislasten minäkäsityksen taso eri ikäkausina on. Miten se muuttuu iän karttuessa?

Esittämäni pedagogisen minäkäsityksen määrittely ja pedagogisen minäkäsityksen prosessimalli (ks. kuvio 8) ovat uusi keino tarkastella oppilaan minäkäsityksen kehittymistä koulussa. *Pedagoginen minäkäsitys on oppimisprosessi, jossa oppilasarviointia käytetään minäkäsityksen rakentamismenetelmänä.*



Kuvio 8. Pedagogisen minäkäsityksen prosessimalli

Toteutuessaan edellä esitetyn mallin tulisi johtaa oppilaan turvallisuuden lisääntymiseen, henkilökohtaiseen kykyyn tarkastella

omaa kasvuaan ja päämääriään sekä haluun ja kykyyn liittyä muun muassa luokka- ja kouluyhteisöön kokien samalla yhteenkuuluvuuden tunnetta. Tapahtuuko näin käytännössä? Tähän kysymykseen vastaaminen on käytännön kokeilun ja uuden pohdiskelun aihe. Kyseisen mallin tarkoitus on myös auttaa koulua sille annetun kasvatustehtävän toteuttamisessa. Malli tarjoaa opettajalle käytännöllisen välineen opetuksen suunnitteluun ja arviointiin.

Puolimatka (2002) väittää oppimisen hermeneuttisen ulottuvuuden olevan ratkaisevassa asemassa, koska oppimista ei voi kuvata irrallaan oppijan omista tavoista tulkita todellisuutta ja itseään. Oppiminen perustuu aina tulkintaan, joka etenee hermeneuttisessa kehässä: opittavan asian yksityiskohdat on tulkittava kokonaisuuden valossa, ja kokonaisuus puolestaan ymmärretään yksityiskohdista käsin. Puolimatka esittää, että *hermeneuttista tekstien tulkintaa koskevat periaatteet pätevät havaintojen, kokemusten, tunteiden ja tekojen* sekä minkä tahansa todellisuuden yksityiskohdan tai osakokonaisuuden *tulkintaan*. Maltillisen hermeneuttisen oppimisnäkemyksen kolme keskeistä tekijää ovat *oppimisen sitoutuneisuus perinteeseen, yksilön rajojen ylittäminen ja tuottavuus.*

Pedagogisen minäkäsityksen prosessimalli edustaa maltillista hermeneuttista oppimisnäkemystä, jossa keskeistä ovat oppilaan edellytykset (historia ja nykyisyys), yksilön kehitystehtävien toteutuminen (rajojen ylitys) sekä uusien mahdollisuuksien ja näköalojen luominen (tuottavuus). Prosessimalli tarjoaa jokaiselle oppijalle tasavertaiset lähtökohdat oman minäkäsityksensä rakentamiseen. Kunkin oma esiymmärrys on lähtökohta, joka muokkautuu lisääntyvän tiedon ja kokemuksen tulkinnasta.

Tässä kirjassa olemme tarkastelleet minäkäsityksen rakentamista koululle annettuna tehtävänä ja näin ollen minäkäsitys on rajattu kouluminän tarkasteluksi. Tämä luonnollisesti saattaa kaventaa mahdollisuutta muodostaa kokonaiskäsitystä minäkäsityksen kehittymisestä. Toisaalta Korpisen (1990) tutkimustulosten mukaan yleisminä ja kouluminä muodostavat oman ulottuvuuden, jota parhaiten selittävät kouluun liittyvät tekijät. Tämä antaa viit-

teitä siihen suuntaan, että kouluminä edustaa laajempaa minäkäsitystä kuin pelkästään koululaisena oloa. Pedagogisen minäkäsityksen määritelmä ja minäkäsityksen prosessimalli ovat yksi tapa yrittää ratkaista koulussa mahdottomalta tuntuvaa tehtävää eli positiivisen, realistisen minäkäsityksen rakentamista oppilaan kanssa. Mikäli koulu onnistuu tässä tehtävässä, vaikutukset kyllä näkyvät. *Myönteinen minäkäsitys tulee miellyttävällä tavalla kuulumaan sanoina ja näkymään tekoina siinä ympäristössä, missä itseään arvostava, itsensä tunteva ja itseensä luottava ihminen elää vastavuoroisessa vuorovaikutuksessa toisten kanssa.*

- Miten arviointi vaikuttaa oppilaan minäkäsitykseen?
- Miten oppilaan omat edellytykset on mahdollista huomioida arvioinnissa?
- Miten oppimistaitoja, sosiaalisia taitoja ja tunnetaitoja kehitetään?
- Miten oppilaan itsearvostus näkyy koulussa ja miten itsearvostusta oppijana voi kehittää?
- Miten oppilaan itsetuntemusta voi lisätä ja miten oppilaan itseluottamusta voi vahvistaa?

Tavoiteltavan minäkäsityksen rakentaminen käytännössä

Miten pedagogista minäkäsitystä voisi käytännössä rakentaa? Olemme löytäneet tavoiteltavan minäkäsityksen määritelmän konkreetin tavoitteen asettelun pohjaksi. Samoin olemme todenneet minäkäsityksen rakentamisen kannalta tarkoituksenmukaiseksi yhdistää arviointimenetelmiä arviointiprosessiksi. Näistä lähtökohdista ryhdymme tarkastelemaan niitä prosesseja, joissa minäkäsityksen rakentuminen voisi käytännössä tapahtua.

Koulun tehtävä tarkoittaa opettajalle annettua tehtävää. Minäkäsityksen rakentamisessa opettajan rooli kasvattajana korostuu ja opettajuus saa uuden haasteellisen merkityssisällön. Opettajan tulisi olla nykyhetkessä elävä, dialogiin pyrkivä, turvallinen aikuinen ja ohjaaja. Hänen tulee muistaa, että lapsi tarvitsee myös vapaan toiminnan aikaa ja kasvurauhaa. Tämä edellyttää opettajalta asenteiden tarkistusta ja mahdollisesti asennemuutosta omaan opettajuuteensa nähden. Kaikki arvokkaan oppiminen ei tapahdu luonnostaan eikä vaivatta.

Opettajan ja oppilaan vuorovaikutuksen laadulla on koulussa tärkeä merkitys oppilaan kokonaisvaltaiselle kehittymiselle, mutta ilman vanhempien mukanaoloa koulun merkitys jää varsin rajalliseksi minäkäsityksen rakentamisessa. Koulu ja opettaja tarvitsevat

vanhempia mukaan tähän yhteiseen, arvokkaaseen työhön. Ei sovi unohtaa myöskään luokkatovereita, ystäviä ja harrastusten parissa syntyviä sosiaalisia suhteita, joiden merkitys erityisesti minäkäsityksen muodostumisessa saattaa olla ratkaiseva.

Opetussuunnitelmassa koululle määritelty tehtävä on muotoiltava tavoitteeksi, joka tulee voida konkretisoida toiminnaksi esimerkiksi osatavoitteiden avulla. Tällöin tavoitteeseen pyrkimistä ja tavoitteen saavuttamista voidaan arvioida ja samalla kontrolloida. Kontrolliuskomusten on todettu motivoivan oppilasta (Lehtinen, Kuusinen & Vauras 2007, 219). Arvioinnilla on kontrollointitehtävän lisäksi muitakin funktioita. Tällaisia arvioinnin tehtäviä ovat oppimisen ohjaaminen ja tukeminen sekä muut motivationaaliset tehtävät, joihin en tässä paneudu tarkemmin. Arvioinnilla voidaan katsoa olevan myös opetuksen kehittämiseen tähtäävä tehtävä, joka koulun arjessa jää usein vähälle huomiolle. Minäkäsityksen rakentamisen malli (kuvio 6) toimii lähtökohtana minäkäsityksen rakentamisen konkretisoimiseksi tavoitteellisena toimintana.

Minäkäsityksen arvioitavat ulottuvuudet

Kouluminän eli pedagogisen minäkäsityksen ulottuvuudet ovat minä oppijana, minä toverina ja minä ihmisenä. Näitä vastaavat taitoalueet ovat oppimistaidot, sosiaaliset taidot ja tunnetaidot (ks. luku Oppilaslähtöinen minäkäsityksen rakentaminen). Oppimistaidoilla tarkoitetaan niitä taitoja, joilla oppija ohjaa itseään, ajatteluaan ja toimintaansa oppimisprosessissa. Metakognitiiviset taidot, oman ajattelun ohjaamisen taidot, ovat keskeisiä itsesäätelyn ja itseohjautuvuuden kehittymisessä. Sosiaalisia taitoja ovat empatia ja sosiaaliset kyvyt. Ne sisältävät kyvyn asettua toisen asemaan, kyvyn tulla toimeen toisten kanssa ja sääntöjen noudattamisen. Tunnetaidoilla tarkoitetaan tässä henkilökohtaisia taitoja tulla toimeen itsensä kanssa. Tunnetaitojen osa-alueet ovat itsetuntemus, itsehallinta ja motivoituminen.

Taulukossa 3 esitän taitoalueiden yksityiskohtaiset sisällöt sekä perustelen niiden toimivuuden tarkoituksenmukaisina pedagogisen minäkäsityksen arvioitavina ulottuvuuksina. Käytän taitoalueiden sisällön luokitusta tukevina perusteluina Korpisen (1990, 15) esitystä, jossa minäkäsitystä tarkastellaan *itsearvostuksen kehittymisenä, itsetuntemuksen lisääntymisenä ja itseluottamuksen vahvistumisena*. Samassa tarkoituksessa tuon esille Ahon (1996, 57) esittämät itsetunnon ulottuvuudet: turvallisuus, itsensä tiedostaminen, liittyminen, tehtävä- ja tavoitetietoisuus ja pätevyyden tunne.

Taulukko 3. *Pedagogisen minäkäsityksen taitoalueiden sisällön luokitus*

Tehtävä- ja tavoitetietoisuus & Pätevyys	**OPPIMISTAIDOT** *toiminnan ohjautuminen & metakognitiiviset taidot:* Tarkkaavuus Tavoitteellisuus (oma-aloitteisuus) Työn suunnittelu (ohjeiden noudattaminen) Työskentelytaidot (huolellisuus) Arviointitaidot	ITSEARVOSTUS kehittyy OPPIJANA
Liittyminen	**SOSIAALISET TAIDOT** *empatia ja sosiaaliset kyvyt:* Ryhmään osallistuminen (aktiivisuus) Neuvon tai avun pyytäminen Asettuminen toisen asemaan Vuorovaikutus vertaisten ja aikuisten kanssa Sääntöjen noudattaminen	ITSELUOTTAMUS vahvistuu TOVERINA
Itsensä tiedostaminen & turvallisuuden tunne	**TUNNETAIDOT** *itsetuntemus, itsehallinta, motivaatio:* Tietoisuus omista tunteista Tietoisuus omista rajoista ja vahvoista puolista Itsekuri, luotettavuus, joustavuus Motivoituminen koulutehtäviin	ITSETUNTEMUS lisääntyy IHMISENÄ

Yhteys opittavien taitojen ja minäkäsityksen rakentamisen osa-alueiden välillä ei ole näin suoraviivainen, koska minäkäsityksen rakentaminen on prosessi, jossa muutos yhdellä alueella heijastuu muutoksena myös muilla alueilla. Kuitenkin aikaisempien tutkimusten ja tulkitsemieni tekstien perusteella voidaan ajatella, että oppimistaitoja, sosiaalisia taitoja ja tunnetaitoja kehittämällä pedagogisen minäkäsityksen osa-alueet muokkautuvat haluttuun suuntaan.

Taulukosta 3 voidaan lukea, miten opiskeltavien taitojen harjoittelu voisi olla yhteydessä minäkäsityksen rakentamiseen: Oppimistaitoja kehittämällä tehtävätietoisuus ja pätevyyden tunne paranevat. Itsearvostus oppijana kehittyy. Sosiaalisten taitojen oppiminen harjaannuttaa kykyä liittyä ryhmään ja kokea yhteenkuuluvuuden tunnetta. Itseluottamus toverina vahvistuu. Tunnetaitojen kehittäminen lisää itsensä tiedostamisen kykyä ja turvallisuuden tunnetta. Itsetuntemus inhimillisenä ihmisenä lisääntyy.

Korpisen (1990, 17) mukaan minäkäsityksen ydin on yleinen itsearvostus, johon vaikuttaa voimakkaimmin se ympäristö, jonka piirissä yksilö tietyssä kehitysvaiheessa toimii ja jossa hän joutuu ratkomaan kehitystehtäviään. Kodin piirissä muokkautuvat erityisesti kotiin liittyvät minäkokemukset ja kouluympäristössä ennen kaikkea koulu- ja toveriminä. Voisivatko koti ja koulu etsiä ja löytää ne yhteiset arvot ja tavoitteet, jotka tukevat lasten ja nuorten kehitystehtävien suotuisaa ratkaisemista?

Taulukkoon 4 olen koonnut pedagogisen minäkäsityksen arvioitavat ulottuvuudet sekä ne kehitystehtävät, joiden suotuisa ratkaiseminen tarkoittaa pedagogisen minäkäsityksen rakentumista. Taulukosta voidaan päätellä, miten oppimistaitojen, sosiaalisten taitojen ja tunnetaitojen harjoittelu ja arviointi ovat yhteydessä kouluikäisen kehitystehtäviin sekä yksilön kokonaiskehitykseen.

Taulukko 4. *Pedagogisen minäkäsityksen arvioitavat ulottuvuudet*

7–13-vuotiaat		
Yksilön kehittymisen osa-alueet	Pedagogisen minäkäsityksen arvioitavat ulottuvuudet	Kehitystehtävät (Havighurst/ Kuusinen 1995, 129)
AJATTELU & KIELI & TUNNE & PSYKO-SOSIAALISUUS	Oppimistaidot: Tarkkaavuus Tavoitteellisuus Työn suunnittelutaidot Työskentelytaidot Arviointitaidot Sosiaaliset taidot: Ryhmään osallistuminen Neuvon ja avun pyytäminen Asettuminen toisen asemaan Vuorovaikutustaidot Sääntöjen noudattaminen Tunnetaidot: *Itsetuntemus* eli tietoisuus omista tunteista; käsitys omista rajoista ja vahvoista puolista *Itsehallinta* eli itsekuri; luotettavuus ja joustavuus *Motivoituminen koulutyöhön:* vastuu koulutehtävistä ja halu kehittyä ja pyrkiä yhä parempaan	1. Ryhmätoiminnan oppiminen 2. Käyttäytymissääntöjen oppiminen 3. Lukemisen, kirjoittamisen ja laskemisen perustaitojen oppiminen 4. Moraalisääntöjen oppiminen 5. Itsenäisyyden kehittyminen 6. Demokraattisia arvoja heijastavan asenteen oppiminen

Minäkäsitystä rakentava arviointiprosessi

Minäkäsitys on edellisessä luvussa määritelty oppimisprosessiksi, jonka tuloksena oppilaalle on 13. ikävuoteen mennessä muodostunut suhteellisen pysyvä, realistisen myönteinen asenne itseä ja omia mahdollisuuksiaan kohtaan. Seuraavaksi teemme yhteenvetoa niistä arviointimenetelmistä sekä opetusmenetelmistä ja -malleista, joiden aikaisemmin olemme havainneet minäkäsityksen rakentamiseen soveltuviksi koulun menetelmällisiksi ratkaisuiksi (ks. taulukko 5).

Puolimatkan (2002, 13) mukaan oppimisen konstruktiiviseen ja realistiseen lähestymistapaan ovat kiteytyneet länsimaisen kasvatuksen kaksi perusihannetta: älyllisen vapauden ihanne ja yleissivistävän kasvatuksen ihanne. Edellisen ihanteen painotus on jo pitkään korostunut kaikkine seurauksineen yleissivistävän kasvatusihanteen jäädessä vähemmälle huomiolle. Opettaja valitsee käytännössä oppimiskäsityksensä perusteella kuhunkin tilanteeseen soveltuvimman opetusmenetelmän, mikä puolestaan ohjaa arviointimenetelmän valintaa.

Konstruktivistisia opetusmalleja edustavat tässä tutkiva oppiminen, yhteistoiminnallinen oppiminen ja käytännössä oppiminen. Realistisia opetusmalleja edustavat dialogimalli, kriittisen oppimisen malli ja oivallusmalli. Käytännössä olisi mielenkiintoista kokeilla ja analysoida molempiin oppimisteorioihin perustuvien opetusmallien toimivuutta (ks. luku Oppimisen ja opetuksen painotuksia). Erityisen antoisaa ja hyödyllistä saattaisi olla käytännön toteutuksena mallien mielekäs yhdistäminen.

Taulukko 5. Minäkäsitystä rakentava arviointiprosessi

OPPIMIS-KÄSITYS	OPETUS-MALLI	ARVIOINTIMENETELMÄ & arvioinnin suorittajat	ARVIOITAVAT TAIDOT & TIEDOT
KONSTRUK-TIVISTINEN (älyllisen vapauden ihanne)	Tutkiva oppiminen Yhteistoi-minnallinen oppiminen Käytännössä oppiminen	**RYHMÄARVIOINTI JA ITSEARVIOINTI:** oppilasryhmä – oppilastoverit oppilas itse – opettaja **ARVIOINTIKESKUSTELU:** oppilas – vanhemmat – opettaja **SANALLINEN ARVIOINTI:** (tai/ja numeerinen arviointi) opettaja – oppilas – vanhemmat	Oppimistaidot Sosiaaliset taidot Tunnetaidot & Oppiainekoh-taiset taidot ja tiedot
REALISTINEN (yleissi-vistävän kasvatuksen ihanne)	Dialogimalli Kriittisen oppimisen malli Oivallusmalli		

Arviointi minäkäsitystä rakentavana prosessina alkaa oppilaan aloittaessa koulunkäynnin noin seitsemänvuotiaana ja päättyy oppilaan lopettaessa alakoulun kuudennen luokan 12–13-vuotiaana. Tässä kirjassa esitetty arvioinnin prosessimalli on sovellettavissa myös yläkoulussa sillä edellytyksellä, että oppimis-, sosiaaliset ja tunnetaidot tavoitteineen määritellään nuoruusiän kehitystehtävien perusteella. Alakoulun ja yläkoulun yhtenäinen arviointikäytäntö saattaisi tulevaisuudessa tukea yhtenäiskoulun oppijakeskeisten periaatteiden toteutumista.

Arviointimenetelmiin olemme perehtyneet aiemmin omassa luvussaan. Tässä on tarpeen vain lyhyt tiivis katsaus, jotta arviointiprosessi hahmottuisi kokonaisuutena. *Ryhmäarviointi* ja *itsearviointi* voivat tapahtua oppimistilanteessa tai pitkäkestoisemman

prosessityöskentelyn aikana. Ryhmän suorittamaa tai oppilaan oman työn prosessiarviointia ohjaa opettaja. Arviointi kannustaa ja auttaa oppijaa etenemään yhdessä asetettujen taidollisten ja tiedollisten tavoitteiden suunnassa. *Vertaisarviointi* kannattaisi ottaa arkikäytännöksi ryhmä- ja itsearviointien rinnalle. Oppimis-, sosiaalisten ja tunnetaitojen arvioitavat ulottuvuudet on esitetty taulukossa 3.

Arviointikeskustelu on oppilaan, hänen vanhempiensa ja opettajan välinen vuoropuhelu, jota opettaja johtaa. Keskustelun ensisijainen tavoite on vaihtaa ajatuksia oppilaan kokemuksista oppijana, toverina ja kouluyhteisön jäsenenä sekä vahvistaa ryhmäarvioinnin ja itsearvioinnin antamaa kannustavaa informaatiota oppilaan edistymisestä minäkäsitystä rakentavilla oppimisen osa-alueilla. Arviointikeskustelun toisena tavoitteena on keskustella edistymisestä oppiainekohtaisten tavoitteiden saavuttamisessa. Oppimistaitojen kehittymisen myötä varsinkin vanhemmat oppilaat alkavat havaita niiden yhteyden oppiainekohtaisten tavoitteiden paranemiseen. Tätä mahdollista oppimistaitojen ja oppiainekohtaisten tavoitteiden yhteyttä kannattaisi tutkia ja selvitellä tarkemmin. Arviointikeskustelussa oppilaan edistyminen on keskeinen vuoropuhelun aihe ja oppilas itse on aktiivinen keskustelija sekä muiden läsnäolijoiden myönteisen huomion kohde.

Sanallinen arviointi (tai/ja numeerinen) voi tapahtua kaksi kertaa tai useamman kerran lukuvuodessa. Mielestäni kaksi kertaa lukuvuodessa, syys- ja kevätlukukausien päättyessä, on riittävä määrä silloin, kun sanallinen arviointi on, kuten tässä tarkoitetaan, arviointiprosessin yksi osa-alue. Sanallinen arviointi vahvistaa arviointikeskustelujen sisällön ja toimii oppilaan edistymisestä laadittuna kirjallisena, informatiivisena dokumenttina sekä oppilaalle itselleen että hänen vanhemmilleen. Sanallisen arvioinnin laatii opettaja tai opettajat yhteistyössä. Oppilas ja vanhemmat voivat tarkastella ja arvioida yhdessä kotona opettajan antaman sanallisen arviointipalautteen sisältöä ja mahdollisesti palata seuraavassa keskustelussa opettajan kanssa aiheeseen.

Tätä kolmivaiheista arviointiprosessia voidaan toteuttaa eri tavoin käytännössä. Ryhmä- ja itsearvioinnin tuottamaa informaatiota kaikilta tavoitealueilta voidaan kerätä talteen eri menetelmin. Arviointikeskustelussa voidaan käyttää keskustelun pohjana valmiita kaavakkeita. Erilaisia sanallisten (ja numeeristen) arviointikaavakkeiden kunta- ja koulukohtaisia versioita on olemassa suuri määrä. On kuitenkin todettava, että arviointiprosessin osaprosessit voivat käytännössä olla osin päällekkäisiä. Parhaimmillaan prosessin päällekkäisyys ja arviointitiedon toistaminen saattaa vahvistaa oppimista ja tuottaa uutta, entistä vaativampaa tavoitteenasettelua. Opettajien asiantuntemus ja kokemukset sekä keskinäinen yhteistyö on arvioinnin sisältöjen kehittämisessä välttämätöntä.

Tärkeintä on kuitenkin se, että arviointi tapahtuu oppilasta varten ja oppilaan parhaaksi niin, että hän omista edellytyksistään lähtien etenee vähitellen tavoitteissaan parhaaseen mahdolliseen lopputulokseen kaikilla oppimisen osa-alueilla. Systemaattisesti eli säännöllisin määräajoin, lukuvuoden sisällä sekä lukuvuodesta toiseen, toistuva kannustava palaute on tehokas. Vaille vastausta jää kysymys, kuinka usein toistuva ja missä muodossa saatu palaute on tehokkainta. Taulukosta 5 voidaan päätellä, että myös arvioinnille asetetut prosessiarvioinnin ja arvioinnin autenttisuuden periaatteet (ks. luku Autenttinen arviointi) toteutuvat.

Koulun arjessa, ryhmä- ja itsearviointien ja arviointikeskustelujen ohjaajana sekä arviointipalautteen antajana olen havainnut, että arviointitilanteisiin saattaa liittyä erilaisia tilannekohtaisia tekijöitä, jotka opettajan tulisi mahdollisuuksien mukaan huomioida jo valmistautuessaan arviointitapahtumaan. Tulevaa tilannetta kukaan ei voi ennustaa, mutta tavoite on aina oppilaan kannalta hyvään lopputulokseen pääseminen. Tämä edellyttää ainakin seuraavien periaatteiden toteutumista: 1) *turvallisuus*, 2) *henkilökohtaisuus*, 3) *yksilöllisyys* ja 4) *yhteisöllisyys*. Arviointitilanteessa oppilaan (ja vanhemman) tulisi saada kokea olonsa turvalliseksi. Lapsi haluaa tässäkin tilanteessa tuntea itsensä rakastetuksi ja tärkeäksi omana itsenään. Opettajasta välittyvä oppilaan (ja vanhemmuu-

den) kunnioitus lisää oppilaan luottamusta, mikä tukee arviointitilanteen onnistumista. Jokainen oppilas on persoonallinen yksilö, joka tulee kohdata henkilökohtaisesti. Tavoitteiden suunnassa eteneminen tapahtuu yksilöllisin edellytyksin, jolloin arvioinnissa tarkastellaan kunkin oppilaan yksilöllistä etenemistä.

Koulussa oppilas on aina yhteisön jäsen. Liittyminen oppilasryhmään ja sitä kautta syntyvä osallisuuden kokemus ovat yksilön kehittymisen ja edistymisen keskeisiä edellytyksiä. Opettaja edustaa oppilaalle yhtä yhteisön aikuista jäsentä, joka toimii aikuisen mallina ja auktoriteettina oppilaalle. Siljanderin (2005, 86–87) mukaan kasvattajan auktoriteetin tekee pedagogiseksi lähinnä se, että kasvattaja ei toteuta omaa vallanhaluaan, vaan tähyää kasvatettavan sivistyspäämääriin ja niiden toteuttamisen ehtoihin. Pedagogisen auktoriteetin toinen puoli on pedagoginen tahdikkuus, kasvattajan kyky ja halu oivaltaa kasvavan tilanne.

> Mikäli arviointitilanteet ovat muodostuneet oppijalle henkilökohtaisiksi oppimistilanteiksi, joissa hänelle on syntynyt merkityksellisiä oppimiskokemuksia (Mediated Learning Experience), arviointia voidaan pitää onnistuneena.

Tällöin oppilaan minäkäsitys oppijana, toverina ja ihmisenä on rakentunut haluttuun suuntaan arvioinnin avulla. Tämä väite vastauksena siihen, miten päästään kohti tavoiteltavaa minäkäsitystä, perustuu pedagogisen minäkäsityksen ja koulun arviointikäytäntöjen tarkoituksenmukaiseen yhdistämiseen. Arviointitilanne voi parhaimmillaan olla paitsi oppilaalle myös vanhemmille ja opettajalle sivistävä kokemus, jossa kaikki oppivat jotain uutta.

Ohjattu oppimiskokemus tietoiseksi käytännöksi

Mikä ohjattu oppimiskokemus oikeastaan on? Miten se voi käytännössä syntyä? Olemme aiemmin tutustuneet Feuersteinin luomaan Mediated Learning Experience -käsitteeseen, jota on tarkoitus soveltaa feuersteinilaisen opetusohjelman ulkopuolella. Nykyisin on mahdollista yhdistää tieto aivojen neurologiasta tiedon käsittelyn prosesseihin. Se mahdollistaa oppimisprosessien selvittämisen myös neurokognitiivisena ilmiönä. Opetuksessa voidaan hyödyntää niitä oppimisprosesseja, jotka oppijalla ovat vahvimmat, ja toisaalta sopivilla interventio-ohjelmilla (esim. IE) voidaan korjata puutteita kognitiivisessa prosessoinnissa. Neurokognitiivisista oppimisprosesseista saatua kokemusta ja tietoa on mahdollista soveltaa huomattavasti nykyistä laajemmin koululaitoksessa. Feuersteinin luoman ajattelutaitojen kehittymistä kuvaavan teorian (ks. luku Ohjattu oppimiskokemus) mukaan ihmisen kognitiivisen prosessointikyvyn on mahdollista muovautua ja oppija voi itse olla mukana muokkautumisprosessissa riippumatta siitä, minkä ikäinen hän on. Teorian mukaan oppiminen perustuu ohjatun oppimiskokemuksen tuottamiseen. Ohjattu oppimiskokemus perustuu Feuersteinin mallissa ohjaajan ja oppijan väliselle vuorovaikutukselle. Ohjaaja on tavallisesti aikuinen, vanhempi tai opettaja. Hän toimii välittäjänä oppijan ja ympäristön välillä. Oppija on tarkoitus varustaa niillä kognitiivisen prosessoinnin elementeillä, jotka mahdollistavat kokemuksen hyödyntämisen ja oppimisen.

Käytännössä ohjatun oppimiskokemuksen tuottaminen tarkoittaa oppijan toiminnan ja huomion sekä tarkkaavuuden kielellistä ohjausta. Vuorovaikutus etenee kulloinkin esillä olevan tehtävän suorittamiseen ja tehtävää muuhun toimintaan liittävien kysymysten avulla. Näin oppija saadaan pohtimaan oman toimintansa perusteita ja liittämään käsiteltävänä oleva tehtävä omaan kokemusmaailmaansa. Kysymysten tarkoituksenmukaisuus ja vuorovaiku-