



Toivanen Vilja

Lapsen itsesäätelyn kehittyminen ja luokanopettajan rooli kehityksen tukemisessa
peruskoulun alakoulun aikana

Kandidaatin tutkielma

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

Taide- ja taitopainotteinen luokanopettajakoulutus

2020

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Lapsen itsesäätelyn kehittyminen ja luokanopettajan rooli kehityksen tukemisessa peruskoulun alakoulun aikana (Vilja Toivanen)

Kandidaatin tutkielma, 36 sivua

Tammikuu 2020

Tämä kandidaatintyö käsittelee lapsen itsesäätelytaitoja alakoulukontekstissa. Työ on narratiivinen kirjallisuuskatsaus lapsen itsesäätelyn kehitymisestä ja niistä keinoista, joilla luokanopettaja voi tukea itsesäätelyn kehittymistä kouluympäristössä. Lisäksi tutkielmassa käsitellään itsesäätelyn merkitystä koulussa toimimisen kannalta. Tutkimuskysymykset ovat:

1. Miten lapsen itsesäätely kehittyy?
2. Kuinka luokanopettaja voi omalla toiminnallaan tukea oppilaan itsesäätelytaitojen kehittymistä alakoulun aikana?

Lapsen itsesäätely, eli kyky säädellä tunteita, käyttäytymistä ja kognitiivisia toimintoja itsenäisesti, kehittyy aivojen neurologisen kehityksen mahdollistamana vuorovaikutuksessa fyysisen ja sosiaalisen ympäristön kanssa. Aluksi itsesäätely on täysin aikuisen ulkoisesti säätelemää, jossa aikuinen ohjaa lasta puheella ja eleillä ja organisoi lapsen toimintaa ja oppimista esimerkiksi mallintamalla tilanteessa sopivaa toimintaa. Vähitellen lapsi omaksuu nämä ohjeet, ihanteet ja toimintamallit osaksi omaa toimintaansa. Kehittynyt itsesäätelykyky mahdollistaa muun muassa taidot toimia vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa, toimimisen omien tavoitteiden saavuttamiseksi ja oppimiseen liittyvien taitojen kehittymisen.

Itsesäätelyn taidot ovat kouluvalmiuden, oppimisen ja sosiaalisissa yhteisöissä toimimisen kannalta kriittisen tärkeitä taitoja, ja nämä taidot on mainittu ja tunnustettu tärkeiksi myös vuoden 2014 Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa. Opettajat ovat avainasemassa luomassa luokahuoneeseen struktuureja, jotka tukevat itsesäätelytaitojen kehittymistä ja oppimisen itsesäätelyä. Aineistoista keskeisenä tekijänä itsesäätelyn kehittymiselle nousi turvallinen ympäristö, jossa lapsi voi kehittää omaa itsesäätelyään aikuisen tarjoaman tuen avulla. Lisäksi useimmissa aineistoissa keskeisenä tukikeinona toistui oppilaan omista säätelyprosesseista tietoiseksi tekeminen. Turvallisen toimintaympäristön ja sopivan tuen toteuttamisessa keskeisiä keinoja ovat opettajan organisointikyky ja johdonmukaisuus, oppilaan saama yksilöllinen ohjaus ja positiivinen palaute, sekä ohjattu itsesäätely- ja opiskelustrategioiden tietoinen harjoittelu.

Avainsanat: itsesäätely, itsesäätelytaidot, luokanopettaja, alakoulu, tukeminen

Sisältö

1	Johdanto	4
2	Tutkielman lähtökohdat	6
2.1	Tutkielman tavoitteet ja toteuttaminen	6
3	Itsesäätelytaidot	8
3.1	Itsesäätelyn kolme ulottuvuutta	8
3.2	Itsesäätelytaitojen kehitys	10
3.2.1	<i>Itsesäätelyn varhaiset vaiheet</i>	11
3.2.2	<i>Kielen merkitys itsesäätelyssä</i>	12
4	Itsesäätely koulussa	14
4.1	Itsesäätelytaidot kouluvalmiuden ja oppimisen näkökulmasta	14
4.1.1	<i>Lapsen kouluvalmius ja itsesäätely</i>	14
4.1.2	<i>Itsesäätöinen oppiminen</i>	15
4.1.3	<i>Emootioiden ja käyttäytymisen säätely oppimiskontekstissa</i>	16
4.1.4	<i>Sosiaaliset kontekstit oppimisessa</i>	17
4.2	Itsesäätelytaidot opetussuunnitelmassa.....	17
4.2.1	<i>Itsesäätelyyn liittyvät käsitteet opetussuunnitelmassa</i>	18
4.2.2	<i>Opetussuunnitelman oppimiskäsitys, oppimisympäristöt ja työtavat</i>	19
5	Itsesäätelytaitojen kehityksen tukeminen koulussa	21
5.1	Oppilaan tietoiseksi tekeminen	22
5.2	Ympäristön johdonmukaisuus	23
5.3	Yksilöllinen ohjaaminen	24
5.3.1	<i>Palautteen antaminen</i>	25
5.4	Emootioiden säätelyn tukeminen	26
6	Johtopäätökset	28
7	Pohdinta	30
Lähteet	32

1 Johdanto

Itsesäätelyllä, eli yksilön kyvyllä säädellä omaa kognitiotaan, emootioitaan ja käyttäytymistään on suuri merkitys ihmisen sopeutumiskyvyn kannalta: oppiessaan itsesäätelyn taitoja vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa yksilö kehittää itseään osaksi ympäröivää yhteisöä ja maailmaa (Bronson, 2000; Kurki, 2017). Nämä taidot mahdollistavat muun muassa toimivan vuorovaikutuksen muiden ihmisten kanssa (Whitebread & Basilio, 2012), yksilön tietoisien toimimisen omien tavoitteiden saavuttamiseksi (Boekarts, 2011) ja oppimiseen liittyvien taitojen kehittymisen (mm. Aro 2011a; Neuenschwander, Röthlisberger, Cimeli, Roebers, 2012). Itsesäätelytaitojen ja metakognition hallinnan onkin todettu olevan perustavanlaatuisen tärkeitä sekä yksilön yleisen että akateemisen kehityksen kannalta (Whitebread & Basilio, 2012).

Ensimmäinen tämän tutkielman kahdesta tutkimuskysymyksestä koskee oppilaan itsesäätelytaitojen kehittymistä, jota on käsitelty myös koulussa toimimisen kannalta. Lapsen kouluun sopeutuminen on moniulotteinen prosessi, jolloin konkreettisia vaatimuksia itsesäätelylle asetetaan monille lapsille ensimmäistä kertaa (Aro, 2012; Neuenschwander, ym., 2012). Koulussa oppilaan odotetaan omaksuvan sekä valtavia määriä teoreettista tietoa että paljon käyttäytymiseen, ryhmässä toimimiseen ja opiskelemiseen liittyviä tietoja ja taitoja (mm. Aro, 2012; Neuenschwander, ym., 2012). Monien näiden odotusten täyttämisen ja taitojen oppimisen edellytys on oppilaan kehittynyt itsesäätelykyky (mm. Aro, 2011a; Neuenschwander, ym., 2012)

Oppilaille asetetuista, yhä moninaisemmista vaatimuksista on puhuttu paljon vuoden 2014 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden puitteissa toteutettujen avoimien oppimisympäristöjen ja itseohjautuvuutta painottavien uudistusten myötä. Esimerkiksi Helsingin yliopiston psykologian emeritaprofessori Liisa Keltikangas-Järvinen esitti Ylen Aamu-tv:ssä 7.2.2018 kysymyksen siitä, ovatko itseohjautuvuus, ja siten myös itsesäätelyn taidot, edellytys opetussuunnitelman asettamiin tavoitteisiin pääsemiselle? Ja jos näin on, niin mitä tapahtuu niille oppilaille, joilla ei ole vielä valmiuksia itseohjautuvaan toimintaan (Keltikangas-Järvinen, 2018)? Epäonnistumisten tuoma riittämättömyyden kokemus, negatiivinen kuva omasta oppijuudesta ja koulutyön liiallinen kuormitus lisäävät oppilaiden negatiivista asennetta koulutyöskentelyä kohtaan (Salmela-Aro, 2018). Tutkimukset koulu-uupumuksesta eli pitkittyneen koulustressin aiheuttamista stressioireyhtymästä paljastavat,

että lähes puolet peruskoulun kuudesluokkalaisista suhtautuu koulunkäyntiin kyynisesti (Salmela-Aro, 2018). Lisäksi noin viidellä prosentilla oppilaista kyynisyys ja koulustressi on niin suurta, että he ovat vaarassa uupua (Salmela-Aro, 2018). Voisivatko itsesäätelyn ja oppimisen itsesäätelyn opettaminen ja tietoinen tukeminen olla avaimia oppilaiden parempaan jaksamiseen ja kokonaisvaltaisen kasvun tukemiseen?

Toinen tutkimuskysymys käsittelee luokanopettajan roolia oppilaan itsesäätelyn kehityksen kannalta. Kuinka oppilaan itsesäätelyn kehittymistä voidaan tukea onnistuneesti alakoulun aikana? Tieteellisen tutkimuksen lähtökohtana on usein ongelma, jonka ratkaisemiseen yksilön jokapäiväisessä elämässä käyttämä tieto ja osaaminen ei riitä (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2004) ja niin on myös tämän tutkielman kohdalla. Tutkimusintressi aiheeseen liittyy edellä esitetyn ajankohtaisuuden lisäksi oman ammatillisen kasvun tukemiseen. Itsesäätelyn valikoituminen tämän työn aiheeksi tapahtui osittain sattumalta, sillä törmäsin tähän vieraaseen käsitteeseen etsiessäni aineistoa aivan toisesta aiheesta. Perehtyessäni itsesäätelyyn tarkemmin ymmärrys näiden taitojen tärkeydestä koulussa toimimisen ja oppimisen kannalta kirjoitti mieleeni kysymyksen: miksi en ole kuullut tästä aiemmin? Itsesäätely ei ole tullut esiin omien luokanopettajaopintojeni aikana ja keskustelut opiskelijatovereiden kanssa vahvistavat tätä käsitystä: opettajaopinnot eivät ole tarjonneet tietoja itsesäätelyn merkityksestä ja kehittymisestä, eivätkä taitoja tukea tätä kehitystä.

Tutkielma on toteutettu kuvailevan kirjallisuuskatsauksen muodossa, painottuen erityisesti narratiiviseen orientaatioon (Salminen, 2011). Olen lähestynyt aihetta kahden tutkimuskysymyksen avulla: *Miten lapsen itsesäätely kehittyy?* ja *Kuinka luokanopettaja voi omalla toiminnallaan tukea oppilaan itsesäätelytaitojen kehittymistä alakoulun aikana?* Tavoitteena on kerätä yhteen tieteellisesti perusteltua tietoa ja teoriaa, sekä käyttökelpoisia keinoja, joilla oppilaiden itsesäätelyn kehitystä voidaan tukea alakoulussa ja etenkin alakoulun ensimmäisten vuosien aikana. Aineistoina on käytetty monipuolisesti ajankohtaisia tutkimusartikkeleita ja tieteellisiä julkaisuja, sekä erilaisia opaskirjoja ja kokoelmateoksia, joita on haettu esimerkiksi Oula-Finna-, Arto-, Google Scholar- ja ProQuest-palveluista.

2 Tutkielman lähtökohdat

Tutkielman aiheena on oppilaan itsesäätelyn kehittyminen alakoulun aikana. Aihe on sopiva kasvatustieteiden ja luokanopettajakoulutuksen kandidaatintutkielmaan, koska tutkimuksen kohteena on lapsen ja etenkin alakouluikäisen lapsen kehitys ja tukeminen. Aineistonkeruuta tehdessä voitiin havaita, että tutkimusta lapsen itsesäätelystä ja etenkin oppimisen itsesäätelystä on tehty vuosien aikana paljon. Tutkimuksissa näkökulma koulukontekstissa tapahtuvasta itsesäätelystä painottuu kuitenkin paljolti juuri oppimisen itsesäätelyyn, jolloin itsesäätelyn perustaidot jäävät usein vähäisemmälle huomiolle. Siksi tutkielma on suunnattu itsesäätelyn tarkasteluun kokonaisuutena.

Tutkimuskysymykset ovat:

- 1. Miten lapsen itsesäätely kehittyy?**
- 2. Kuinka luokanopettaja voi omalla toiminnallaan tukea oppilaan itsesäätelytaitojen kehittymistä alakoulun aikana?**

2.1 Tutkielman tavoitteet ja toteuttaminen

Tämän kirjallisuuskatsauksen tavoitteena on luoda laaja ja monipuolinen katsaus itsesäätelyn kehittymiseen. Lisäksi työssä on tavoiteltu tutkimustiedon ja käytännön kasvatustoiminnan vuoropuhelua keräämällä yhteen tieteellisesti perusteltua tietoa ja teoriaa, sekä käyttökelpoisia keinoja, joilla oppilaiden itsesäätelyn kehitystä voidaan tukea alakoulussa ja etenkin alakoulun ensimmäisten vuosien aikana. Tavoitteena on luoda objektiivisesti koottu, laadukas kokonaisuus (Tuomi & Sarajärvi, 2018), jota kasvatusalalla toimivat henkilöt voivat halutessaan hyödyntää oppilaiden tukemisen suunnittelussa.

Työ on toteutettu kuvailevan kirjallisuuskatsauksen muodossa, narratiiviseen orientaatioon painottuen (Salminen, 2011). Metodologisesti narratiivinen kirjallisuuskatsaus pyrkii kokoamaan monipuolista ja kriittisesti arvioitua tutkimustietoa ja -tuloksia uudeksi tutkimukseksi (Salminen, 2011). Kandidaatin tutkielman tavoitteena on puolestaan luoda opiskelijalle kattava ja ajankohtaiseen tutkimukseen perustuva kokonaisuus tutkimastaan aiheesta, joten narratiivinen kirjallisuuskatsaus vastaa näihin tavoitteisiin erittäin hyvin. Muita kuvailevan kirjallisuuskatsauksen hyviä puolia kandidaatin tutkielman kannalta ovat joustava muoto, kohtuullisen vapaa lähestymistapa ja rajaamaton kysymyksenasettelu, jotka tarjoavat

keinoja yksilöidä tutkimusta ja suuntautua kirjoittajaa kiinnostavaan aiheeseen mielekkäällä tavalla (Salminen, 2011).

Tässä tutkielmassa lähteinä on käytetty suomen- ja englanninkielisiä aineistoja. Aineistoina toimivat paitsi ajankohtaiset tutkimusartikkelit ja tieteelliset julkaisut, myös erilaiset opaskirjat ja kokoelmateokset. Näiden eri tyyppisten lähdemateriaalien avulla on pyritty kokoamaan laaja katsaus tarkastellusta ilmiöstä. Aineiston hakemisessa on hyödynnetty tietokantoina muun muassa Oula-Finna-, Arto-, Google Scholar- ja ProQuest-palveluita niiden helppokäyttöisyyden ja hyvän saatavuuden vuoksi. Validiteetti ja reliabiliteetti ovat kaksi tieteellisen luotettavuuden mittaria (Tuomi & Sarajärvi, 2018) ja ne on otettu huomioon kaikessa työskentelyssä muun muassa varmistamalla aineiston sisällöt aiheeseen sopiviksi ja valitsemalla lähteiksi ensisijaisesti vertaisarvioituja (peer-reviewed) aineistoja. Vertaisarvioidut aineistot arvioi tutkimusryhmän ulkopuolinen asiantuntijajoukko, joka työllään kasvattaa lähteen luotettavuutta (Oulun Yliopiston kirjasto, 2019).

3 Itsesäätelytaidot

Laajasti määriteltynä itsesäätelyllä viitataan yksilön kykyyn säädellä omaa toimintaansa (Aro, 2011a; Bronson, 2000) ja mukautua muuttuviin ympäristöihin (Kurki, 2017). Florez (2011) on verrannut itsesäätelyä osuvasti termostaattiin, eli mekaaniseen lämmönsäättimeen (Kielitoimiston sanakirja, 2018). Termostaatti mittaa ympäristön lämpötilaa, vertaa tuloksia ennalta määriteltyihin vakioihin ja tämän vertailun pohjalta muokkaa toimintaansa nostamalla tai laskemalla omaa lämpötilaansa ylläpitääkseen haluttua vakiolämpötilaa (Florez, 2011; Kielitoimiston sanakirja, 2018). Samaan tapaan lapsi arvioi ympäristön erilaisia viestejä ja merkityksiä, vertaa näitä havaintoja ja tulkintoja omiin ennakkotietoihinsa ja tämän vertailun pohjalta säätelee omaa toimintaansa (Florez, 2011).

Itsesäätelyn taidoilla on tärkeä merkitys ihmisen sopeutumisen ja selviytymisen kannalta: oppiessaan itsesäätelyn taitoja yksilö kehittää itseään osaksi ympäröivää yhteisöä ja maailmaa (Bronson, 2000). Tutkimuksissa on havaittu, että keskimäärin normaalissa tahdissa etenevä itsesäätelytaitojen kehittyminen ja hallitseminen ennustavat myöhempää menestystä sosiaalisesti ja kognitiivisesti haastavissa tilanteissa (Vallotton & Ayoub, 2011). Itsesäätelytaitojen ja metakognition, eli oppimisen itsesäätelyn taitojen onkin todettu olevan perustavanlaatuisen tärkeitä lapsen yleisen ja akateemisen kehityksen kannalta (Whitebread & Basilio, 2012).

Tässä vaiheessa on huomautettava, että seuraavissa kappaleissa käsitelty itsesäätelyn kehittyminen kuvaa kehittyviä valmiuksia vain keskimäärin ja yleisellä tasolla. Itsesäätelyn kehitys on aina yksilöllinen prosessi (Ahonen, 2017), jossa paitsi yksilön omalla kehityksellä, myös ympäristöllä on suuri merkitys (Aho, 2011b). Siksi on tärkeää muistaa, ettei itsesäätelyä voi ”standardisoida”, vaan yksilön itsesäätely on aina muuttuvien tekijöiden vaikutuksessa syntynyt ainutlaatuinen kokonaisuus.

3.1 Itsesäätelyn kolme ulottuvuutta

Tässä työssä itsesäätelyä käsitellään Aron (2011a) esittämän kolmijaon mukaisesti: kognitiivisen säätelyn, emootioiden säätelyn ja käyttäytymisen säätelyn ulottuvuuksien kautta. Kyseinen jaottelu on valittu siksi, että sen ulottuvuudet kuvaavat erilaisia itsesäätelyn toimintoja helpommin hahmotettavassa muodossa. Lisäksi valintaa vahvistii se, että vastaavia

määritelmiä on käytetty myös muiden asiantuntijoiden toimesta: esimerkiksi Bronson (2000) on käyttänyt samankaltaista jaottelua itsesäätelyä määritellessään.

Kognitiivisen toiminnan säateleminen sisältää etenkin oppimiselle tärkeiden toimintojen, kuten tarkkaavaisuuden kohdistamisen ja ylläpitämisen, muistin kehittymisen ja kehittämisen ja tavoitteellisen toiminnan taidot (Aro 2011a). Usein itsesäätelyn kognitiivisiin perustoimintoihin, eli tarkkaavaisuuden, muistitoimintojen ja inhibition kontrolliin viitataan käsitteellä ”executive functions”, jonka voisi vapaasti suomentaa esimerkiksi ”toimeenpanevat toiminnot” tai ”toimintaa ohjaavat toiminnot”. Neuropsykologisessa tiedeyhteisössä näihin toimintoihin viitataan usein toiminnanohjauksen käsitteellä (Tommo, Hokkanen & Klenberg, 2018). Kognitiiviset perustoiminnot ovat itsesäätelyn kehittymisen pohja ja ne kehittyvät jo varhaislapsuudessa (Määttä & Aro, 2011; Whitebread & Basilio, 2012). Näillä kognitiivisilla perustaidoilla on todettu yhteys paitsi oppimiseen liittyviin prosesseihin, myös sekä sosiaalisiin että kielellisiin taitoihin, jotka ovat keskeisiä ryhmässä toimimisen ja siten esimerkiksi lapsen koulussa pärjäämisen kannalta (Tommo, ym., 2018).

Emootioiden, eli tunteiden säätelyn ja käyttäytymisen säatelemisen alue painottuu yksilön kykyyn ymmärtää ja hallita tunnekokemuksiaan ja niihin liittyviä reaktioita (Aro, 2011a). Yksilön kyky säädellä tunteita omien tavoitteiden saavuttamiseksi on merkittävä taito, joka vaikuttaa menestymiseen kaikilla elämän osa-alueilla (Boekarts, 2011). Tunteiden säätelyn haasteet ilmenevät usein käyttäytymisen säätelyn haasteina: hankalat tunteet käynnistävät toimintayllykkeitä, jotka ilmenevät esimerkiksi kielellisinä purkauksina, fyysisen ympäristön hajottamisena tai tilanteesta vetäytymisenä (Ahonen, 2017). Kehittyneellä emootioiden ja käyttäytymisen säätelyllä on tärkeä merkitys myös kognitiivisen kehityksen kannalta: kun lapsi oppii säatelemään ja hallitsemaan tunteiden laukaisemia reaktioita ja toimintayllykkeitä, hän pystyy rentoutumaan ja keskittymään kognitiivisten taitojen opettelemiseen ja hyödyntämiseen (Florez, 2011).

Emootioiden ja käyttäytymisen säätelystä puhuttaessa on luontevaa kiinnittää huomiota myös sosiaaliseen kontekstiin, sillä sosiaalisesti taitava vuorovaikutus on paljolti kehittyneen tunteiden säätelyn ja ilmaisun tulosta (Poikkeus, 2011). Emootioiden säätely mahdollistaa vuorovaikutuksen muiden kanssa yhteisön sosiaalisten sääntöjen mukaisesti ja vähitellen kehittyvän taidon sopeutua tunnetasolla haastaviin tilanteisiin ympäristön hyväksymällä tavalla (Whitebread & Basilio, 2012).

Edellä esitetty kolmijako auttaa hahmottamaan itsesäätelyn eri osa-alueita, mutta käytännössä esitetyt ulottuvuudet liittyvät voimakkaasti toisiinsa, kehittyen ja toimien samanaikaisesti ja vuorovaikutuksessa (Bronson, 2000): kognitiivinen kehitys on emootioiden ja käyttäytymisen säätelyn oppimisen edellytys (Määttä & Aro, 2011), ja toisaalta kognitiivisten valmiuksien hyödynnettävyyteen vaikuttaa voimakkaasti vallitseva emootio ja taidot hallita tunteisiin liittyviä toimintoja (Aro, 2011a; Aro, 2011b). Myös haasteet ovat usein ristikkäisiä: esimerkiksi kognitiivisen toiminnan haasteet ilmenevät usein myös käyttäytymisen haasteina, kuten tarkkaavaisuuden herpaantumisen tai levottomuutena (Ahonen, 2017) organisoituissa oppimistilanteissa. Usein itsesäätelyn haasteet johtavat ympäristön tulkintoihin, joissa haasteita omaavaan lapsen käytöstä pidetään hankalana (Ahonen, 2017).

3.2 Itsesäätelytaitojen kehitys

Itsesäätelytaitojen kehittyminen alkaa jo aivan sylilapsena ja jatkuu pitkälle aikuisikään saakka (Bronson, 2000). Ensimmäisten viiden-kuuden elinvuoden aikana kognitiivisissa toiminnoissa tapahtuu kuitenkin kriittistä kehitystä, joilla on laajamittaisia vaikutuksia myöhempää itsesäätelyn kehitystä ajatellen (Whitebread & Basilio, 2012). Itsesäätelyn kehittymiseen vaikuttavat lapsen aivojen kehittyminen, eli neurologinen kehitys ja vuorovaikutus ympäristön kanssa (Aro, 2011b).

Aivojen toiminta on monimutkainen kokonaisuus, jossa monet eri alueet ja useiden eri hormonien toiminta ovat yhteydessä toisiinsa (Aro, 2011b). Toimintaa ohjaavat toiminnot ja kognitiivinen kontrolli on kuitenkin pystytty laajasti linkittämään tapahtuvaksi aivojen etuotsalohkon kuoressa (Aro, 2011b; Whitebread & Basilio, 2012). Saman aivoalueen on tutkittu olevan yhteydessä myös tunteiden kokemiseen ja säätelyyn liittyviin hermoverkkoihin (Aro, 2011b). Tämä osa aivoista on yksi hitaimmin kehittyvistä osista ja sen kehityksen tiedetään jatkuvan pitkälle aikuisuuteen saakka (Whitebread & Basilio, 2012).

Vaikka itsesäätelyn kehittymisen perusta on lapsen neurologisessa kehityksessä, on itsesäätelytaitoja mahdollista opettaa ja oppia (Whitebread & Basilio, 2012). Itsesäätelytaitojen kehitystä ohjaavat ympäristön sosiaaliset ja fyysiset säännöt, odotukset ja ohjeet, ja niiden sisäistäminen osaksi omaa toimintaa (Aro, 2011a; Aro & Närhi, 2003; Bronson, 2000). Ympäristössä toimivat kasvattajat, kuten vanhemmat, opettajat ja muut hoitajat organisoivat lapsen toimintaa ja oppimista esimerkiksi säätelemällä tehtävien vaikeusastetta tai mallintamalla ja tukemalla tehtävässä sopivaa toimimista (Bransford, ym.,

2004; Florez, 2011). Nämä ympäristön tarjoamat mallit itsesäätelystä ohjaavat voimakkaasti lapsen omien ihanteiden ja toimintamallien muodostumista (Aro, 2011b).

3.2.1 Itsesäätelyn varhaiset vaiheet

Kehityksen alkuvaiheessa lapsen itsesäätely on ensisijaisesti ulkoista, ympäristöstä tulevaa säätelyä, joka edistää lapsen oman säätelyn kehittymistä ja asteittain itsenäistyvää ylläpitämistä (Bransford, ym., 2004). Muistin ja etenkin työmuistin kehittymisen, tarkkaavaisuuden säätelyn ja inhibition, eli toimintayllykkeiden hallinnan on tutkittu olevan ensimmäisenä kehittyviä kognitiivisia perustoimintoja, jotka ovat avainasemassa itsesäätelyn myöhemmän kehityksen kannalta (Määttä & Aro, 2011; Whitebread & Basilio, 2012). Näiden perusprosessien on tutkittu kehittyvän itsesäätelytaidoiksi noin 3–6-vuotiaana (Whitebread & Basilio, 2012). Samalla on kuitenkin huomautettava, että nämä ensimmäiset kognitiiviset taidot jatkavat kehittymistään vielä pitkään itsesäätelyn ohessa ja puitteissa (mm. Bronson, 2000). Seuraavissa kappaleissa käsitellään näitä keskeisiä kognitiivisia valmiuksia yksitellen.

Itsesäätelyn kehittymisen kannalta yksi tärkeimmistä taidoista on inhibition, eli toimintayllykkeiden kontrolli (Whitebread & Basilio, 2012). Käsitteellä viitataan kykyyn hallita, säädellä ja viivästyttää omia positiivisia ja negatiivisia tunnereaktioita ja toimintayllykkeitä (Määttä & Aro, 2011). Näin lapsi ei ole enää välittömien tunne- ja toimintareaktioiden vanki, vaan pystyy reaktiota viivyttämällä hillitsemään ympäristön häiriöiden vaikutusta omaan toimintaansa ja harkitsemaan omia toimintavaihtoehtojaan (Määttä & Aro, 2011). Lisäksi inhibition taitoihin kuuluu mielihyvän tietoinen viivyttäminen (Whitebread & Basilio, 2012). Taito hallita automaattisia tai yliopittuja reaktioita on tutkitusti tärkeä etenkin sosiaalisten suhteiden luomisen ja ylläpitämisen kannalta, sillä inhibition avulla lapsi pystyy toimimaan vuorovaikutuksessa muiden henkilöiden kanssa yhteisön sosiaalisten sääntöjen mukaisesti (Tommo, ym., 2018; Whitebread & Basilio, 2012). Sosiaalisten taitojen vaikeudet onkin yhdistetty impulsiivisuuden ja motorisen levottomuuden ohessa nimenomaan inhibition kehityksen haasteisiin (Tommo, ym., 2018).

Toinen keskeisistä kognitiivisista taidoista on tarkkaavaisuuden säateleminen, eli taito suunnata ja ylläpitää omaa huomiota (Määttä & Aro, 2011; Tommo, ym., 2018). Tämä kyky kohdistaa huomio toiminnan kannalta relevanttiin tietoon on etenkin koulussa tapahtuvan tavoitteellisen oppimisen kannalta tärkeä perustaito (Tommo, ym., 2018). Lisäksi tarkkaavaisuuden hallinta on tärkeässä osassa muun muassa myöhemmin kehittyvän tunteiden

säätelyn kannalta (Määttä & Aro, 2011). Kasvattaja voi tukea tarkkaavaisuuden varhaista kehitystä auttamalla lasta suuntaamaan huomiotaan ympäristön ärsykkeistä kyseisellä hetkellä tärkeimpään kohteeseen (Bransford, ym., 2004; Florez, 2011). Käytännössä tämä tapahtuu esimerkiksi suuntaamalla omaa huomiota näkyvästi haluttuun kohteeseen tai poissulkemalla lapsen ympäriltä ylimääräisiä ärsykejä (Bransford, ym., 2004; Florez, 2011).

Kolmas varhaisista kognitiivisista perustoiminnoista on muistitoimintojen kehittyminen. Muistitoimintojen kehittyessä lapsi pystyy organisoimaan ympäristöään paremmin erilaisten opittujen visuaalisten säännönmukaisuuksien kautta ja esimerkiksi jäljittelemään kasvattajan mallintamia toistuvia toimintatapoja: ensin ohjatusti ja vähitellen itsenäisemmin (Määttä & Aro, 2011). Oppimisen kannalta tärkeä taito on myös työmuisti, joka mahdollistaa asioiden pitämisen mielessä, jotta niitä voi palauttaa pitkäkestoisesta muistista ja päivittää uusien tietojen tasalle (Garon, Bryson & Smith, 2008).

Yksilön kognitiivisten perustoimintojen kehitys on itsesäätelyyn liittyvien taitojen oppimisen edellytys (Bronson 2000; Määttä & Aro, 2011). Syvenevät kognitiiviset valmiudet mahdollistavat itsesäätelytaitojen kehittymisen aina vain pidemmälle ja näin lapsi kykenee jatkuvasti monipuolisempaan ja tahdonalaisempaan säätelyyn (Määttä & Aro, 2011).

3.2.2 Kielen merkitys itsesäätelyssä

Kun lapsi oppii käyttämään kieltä ja sanattomia ilmaisuja kommunikaation keinona, hän voi myös oppia käyttämään näitä työkaluja itsesäätelyyn ja kognitiivisten prosessien hallintaan (Whitebread & Basilio, 2012), eli kielellinen ilmaisu auttaa lasta säätelemään omaa toimintaansa (Vallotton & Ayoub, 2011). Tutkimuksissa onkin havaittu, että kielellä ja itsesäätelyllä on positiivinen, mutta tilannesidonnainen vaikutus, joka on pystytty havaitsemaan jo taaperoikäisillä lapsilla (Vallotton & Ayoub, 2011). Kielen oppiminen on tärkeässä osassa myös yhteisöön kiinnittymisen kannalta (Määttä & Aro, 2011). Kielen avulla yhteisön jäsenet pystyvät välittämään lapselle esimerkiksi käsityksen hyväksytystä käyttäytymisestä ympäröivässä yhteisössä ja tunteiden säätelyyn liittyviä tietoja ja taitoja, kuten apua tunteiden tunnistamisessa ja nimeämisessä (Määttä & Aro, 2011) Kielelliset valmiudet tarjoavat lapselle paremmat mahdollisuudet tulla ymmärretyksi ja tuetuksi itsesäätelyn kehittämisessä (Ahonen, 2017).

Kielellinen kehitys tapahtuu itsesäätelyn tavoin vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Lapsen puheella ja eleillä ohjaaminen on aikuiselle luonteva tapa säädellä lasta ulkoisesti (Whitebread & Basilio, 2012). Oppiessaan kieltä ja sanattomia ilmaisuja lapsi alkaa omaksua aikuisen antamia ulkoisia ohjeita osaksi omaa toimintaansa ja käyttämään niitä omien ajatustensa ja toimintansa säätelmissä (Whitebread & Basilio, 2012). Ensin lapsi ohjeistaa ja säätelää itseään puhumalla itselleen ääneen (Whitebread & Basilio, 2012). Vähitellen tämä puhe kuitenkin hiljenee lapsen sisäiseksi puheeksi ja myöhemmin kielelliseksi ja sanalliseksi ajatteluksi (Määttä & Aro, 2011; Whitebread & Basilio, 2012). Sisäinen puhe ja kielellinen ajattelu vakiintuvat kuuden ja yhdeksän ikävuoden välillä (Bronson, 2000). Tutkimuksissa on havaittu, että lapsen sisäisen puheen sisällöt ovat yhteydessä siihen, miten vanhemmat ja opettajat ovat aiemmin ohjanneet lasta samankaltaisissa tehtävissä (Whitebread & Basilio, 2012).

Kielen siirtyminen sisäiseksi puheeksi ja tahdonalaisen ohjaamisen keinoksi on inhibition, eli toimintayllykkeiden säätelyn kehittymisen kannalta erittäin tärkeää (Määttä & Aro, 2011). Inhibition ja kielellisen kehityksen tarjoama mahdollisuus irtautua välittömistä aistihavainnoista ja reaktioista tarjoaa lapselle valmiuksia suoriutua etenevästi vaativammista kognitiivisista toiminnoista, kuten tarkkaavaisuuden valikoivasta kohdentamisesta, tietoisesta mieleen painamisesta ja käsitteellisestä ajattelusta. Kieli edesauttaa myös muistikuvien syntyä ja pysyvyyttä (Määttä & Aro, 2011).

Kielellisen kehityksen vaikeudet kertovat usein myös itsesäätelyn haasteista ja niihin on tutkimuksissa liitetty etenkin tarkkaavaisuuden suuntaamiseen, siirtämiseen ja aloitteellisuuteen liittyviä vaikeuksia (Tommo, ym., 2018). Eräässä tutkimuksessa esikoululaisilla, joiden kielellinen kehitys on keskivertoa hitaampaa, oli todettu ilmenevän etenkin ohjatun toiminnan yhteydessä enemmän käyttäytymisen säätelyn ja sosiaalisten taitojen haasteita kuin lapsilla, joiden kielellinen kehitys etenee keskimäärin odotettuun tahtiin (Qi & Kaiser, 2004). Jos lapsella on esikoulussa todettu haasteita kielellisissä tai sosiaalisissa taidoissa, on kognitiivisten perustaitojen kehittymisen tukemiseen kiinnitettävä erityistä huomiota (Tommo, ym., 2018). Kielellisen ilmaisun harjoittelua olisikin luontevaa kehittää ohjatusti kasvattajan toimesta ja hyödyntää kieltä etenkin konfliktitilanteiden selvittämisessä (Vallotton & Ayoub, 2011).

4 Itsesäätely koulussa

Koulu on instituutiona erilaisten auktoriteettien säätelemä, moniulotteinen ympäristö (Hohti & Karlsson, 2012). Koulussa toimiakseen oppilaan odotetaan hallitsevan monimutkaisia ja usein tilannekohtaisia säätelyn taitoja (Hohti & Karlsson, 2012). Esimerkkinä voisi mainita erilaisissa sosiaalisissa konteksteissa toimimisen tai yhteisön sääntöihin ja niiden noudattamiseen liittyvät tilanteet (Hohti & Karlsson, 2012). Tällaisen mukautuvan säätelyn perustana voidaan pitää oppilaan itsesäätelytaitoja, sillä juuri nämä taidot mahdollistavat sosiaalisesti ja kognitiivisesti haastavissa tilanteissa tapahtuvan joustavan toimimisen (Vallotton & Ayoub, 2011). Lisäksi itsesäätelyn taidot ovat keskeisessä osassa kouluympäristössä tapahtuvan oppimisen kannalta, sillä etenkin kognitiivinen säätely sisältää tavoitteellisen oppimisen kannalta tärkeitä taitoja (Aro, 2011a; Määttä & Aro, 2011). Toisaalta itsesäätelyn taidot opitaan ympäristöstä (Määttä & Aro, 2011), eli itsesäätelytaitojen kehittyminen on myös itsessään oppimista.

4.1 Itsesäätelytaidot kouluvalmiuden ja oppimisen näkökulmasta

Itsesäätelyllä on tärkeä merkitys muun muassa oppilaan sopeutumiskyvyn (Kurki, 2017), sosiaalisten suhteiden luomisen ja ylläpitämisen, sekä oppimisen kannalta (Neuenschwander, ym. 2012). Seuraavissa kappaleissa käsitellään lapsen itsesäätelyn merkitystä koulussa toimimisen ja oppimisen näkökulmasta.

4.1.1 Lapsen kouluvalmius ja itsesäätely

Iso osa itsesäätelyn toimintojen kehityksestä on jo hyvässä vauhdissa alakouluun mentäessä, mutta ne eivät välttämättä ole täysin sisäistettyjä ennen nuoruusikää (Bronson, 2000), jos silloinkaan. Tommo, Hokkanen ja Klenberg (2018) ovat nimenneet esikouluikäiselle lapselle tärkeimmiksi taidoiksi kyvyn toimia itsenäisesti osana ympäröivää yhteisöä, valmiudet olla vuorovaikutuksessa muiden yhteisön jäsenten kanssa, kyvyn säädellä omaa käyttäytymistään ympäristölle ja tilanteelle sopivalla tavalla ja riittävän kehittyneet kognitiiviset valmiudet oppia uusia tietoja ja taitoja. Itsesäätelyn onkin tutkittu olevan tärkeä taito lapsen kouluvalmiuden kannalta. Koulun aloittaminen on useista muutoksista koostuva kokonaisuus, joka tuo mukanaan useita uusia vaatimuksia lapsen itsesäätelylle (Neuenschwander, ym., 2012). Näitä odotuksia ovat esimerkiksi formaaliin koulutusjärjestelmään mukautuminen,

strukturoidussa luokkahuoneympäristössä oppiminen ja aiempaa itsenäisempi työskentely (Neuenschwander, ym., 2012). Samaan aikaan lapsille asetetaan myös tiedollisia ja taidollisia oppimistavoitteita, kuten lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen ja matemaattisen ajattelun taidot (Neuenschwander, ym., 2012). Eli odotuksia ja kuormitusta lapsen kehitykselle ja säätellylle tulee samanaikaisesti monista eri suunnista.

Formaali oppiminen strukturoidussa luokkahuoneympäristössä vaatii hyviä itsesäätelyn taitoja (Neuenschwander, ym., 2012), eli itsesäätelytaidot ovat erittäin tärkeässä osassa koulukontekstissa tapahtuvan oppimisen kannalta (Aro, 2011b; Määttä & Aro, 2011). Etenkin kognitiivisilla perustaidoilla on todettu olevan suuri merkitys koulussa menestymisen kannalta ja niillä voidaan ennustaa koulumenestystä jopa akateemista lähtötasoa paremmin (Tommo, ym., 2018). Käytännössä kognitiivisten perustaitojen hallitsemisen on todettu edesauttavan esimerkiksi lasten sitoutumista oppimiseen ja sen myötä parantavan myös oppimistuloksia ja arvosanoja (Neuenschwander, ym., 2012).

Keskivertoa heikommät itsesäätelytaidot omaavilla oppilailla ei ole vielä valmiuksia hyödyntää oppimismahdollisuuksiaan tehokkaasti, minkä vuoksi oppilaille saattaa tuottaa vaikeuksia valita kuinka käyttää annettu aika oman oppimisen edistämiseen (Connor, ym., 2010). Tämä voi potentiaalisesti aiheuttaa esimerkiksi oppimisen haasteita ja tietoaukkoja. Itsesäätely vaikuttaisikin olevan kriittisen taito, jotta lapsi voi onnistuneesti ottaa haltuun koulun aloittamisen mukanaan tuomat muutokset ja vaatimukset (Neuenschwander, ym., 2012).

4.1.2 Itsesäätöinen oppiminen

Oppimiseen ja opiskelutaitoihin liittyvään itsesäätelyyn viitataan usein metakognition tai itsesäätöisen oppimisen käsitteellä. Itsesäätöisen oppimisen taidot ovat itsesäätely- ja opiskelutaitojen myötä kehittyviä edellytyksiä säädellä omia kognitiivisia toimintoja, tunteita, käyttäytymistä ja oppimisprosesseja tietoisesti, erilaisia opittuja struktuureja hyödyntäen (Bronson, 2000; Kerola, 2001; Zimmerman & Schunk, 2011). Käytännössä käsitteellä viitataan oppijan kykyyn ottaa vastuu ja hallinta omasta oppimisestaan, joka ilmenee esimerkiksi kykyinä valikoida tehtävälle sopivia, tehokkaita oppimisstrategioita (Kerola, 2001; Zimmerman & Schunk, 2011), kuten tietoinen ja järjestelmällinen harjoittelu tai muistiinpanojen tekeminen (Zimmerman & Schunk, 2011). Lisäksi aktiivisesti itsesäätöisiä oppimisstrategioita hyödyntävät oppijat asettavat tavoitteita omalle oppimiselleen, säätelevät

ja arvioivat edistymistään tietoisesti (Zimmerman & Schunk, 2011), säätelevät omaa motivaatiotaan ja muokkaavat ympäristöään omien tarpeidensa mukaiseksi (Järvelä & Järvenoja, 2006). Itsesäätöisen oppimisen tietoisesta kehittämisestä ja opettamisesta on havaittu tukevan tehokkaampien opiskelustrategioiden hallitsemisen lisäksi oppilaan minäpystyvyyden tunteen kehitystä positiiviseen suuntaan ja muovaavan asennetta omasta oppimisesta ja oppijuudesta (Dignath, Buettner & Langfeldt, 2008; Zimmerman & Schunk, 2011).

4.1.3 Emootioiden ja käyttäytymisen säätely oppimiskontekstissa

Oppilaan taidot hallita käyttäytymisimpulsseja, tunteita ja motivaatiota strukturoidussa luokkaympäristössä ovat pohja tehokkaiden ongelmanratkaisu- ja oppimistaitojen kehittymiselle (Neuenschwander, ym., 2012). Emootioiden säätelyn haasteet vaikeuttavat lapsen itsesäätelyä ja erityisesti silloin, kun yksilön tunnetila on negatiivinen, kuten ahdistunut, turhautunut tai surullinen, vie tunnetila helposti huomion muilta ympäristön ärsykkeiltä ja vaikeuttaa yksilön tarkkaavaisuuden hallintaa ja muiden kognitiivisten valmiuksien hyödyntämistä tilanteeseen sopivalla tavalla (Aro, 2011a; Aro, 2011b; Florez, 2011).

Koulussa itsesäätelytaidot ovat koetuksella varsinkin oppilaille stressiä tuottavissa tilanteissa, jolloin taidot säädellä ja ohjailta omia tunteita ovat avainasemassa haasteista selviytymisessä (Boekarts, 2011). Oppilaiden stressireaktiot voivat johtua joko äkillisistä tapahtumista tai pitkään jatkuneista, kroonistuneista tekijöistä (Boekarts, 2011). Koulussa stressiä voivat aiheuttaa muun muassa erilaiset sosiaaliset konfliktit, kuten kiusaaminen ja ulkopuolisuuden tunne, ja akateemiset stressitekijät, kuten epäonnistumiset, epäedulliset oppimisympäristöt ja koejännitys (Boekarts, 2011). Stressi vaikuttaa aina oppilaan toimintaan luokahuoneessa ja oppimistilanteissa (Boekarts, 2011). Esimerkiksi negatiivinen kokemus omasta oppijuudesta ja omista taidoista vaikuttaa oppilaan käyttäytymiseen oppimistilanteissa: jos oppilas kokee oppimistilanteen uhkaavan häntä esimerkiksi liiallisen haastavuuden tai liian vähäisen tuen vuoksi, käynnistyy aivoissa stressireaktioita (Boekarts, 2011). Syntynyt stressi laukaisee puolestaan negatiivisia tunnereaktioita, jotka johtavat oppilaan uhkalta suojaavaan käytökseen (Boekarts, 2011). Tällainen käytös ilmenee esimerkiksi tehtävää välttävänä tai häiritsevänä käyttäytymisenä sen sijaan, että oppilas paneutuisi haastavalta tuntuvaan tehtävään ja sinnikkäästi pyrkisi ratkaisemaan haasteet (Boekarts, 2011; Florez, 2011). Eli emootioiden säätely on usein suoraan yhteydessä myös oppimistehtävästä suoriutumiseen ja jopa

arvosanoihin (Boekarts, 2011). Kun lapsi oppii säätelemään ja hallitsemaan epämiellyttäviä tunnereaktioita, hän pystyy rentoutumaan ja keskittymään kognitiivisten taitojen opettelemiseen (Florez, 2011). Tämä vahvistaa käsitystä siitä, että emootioiden ja käyttäytymisen säätelyn taitojen vahvistaminen tukee myös oppimista.

4.1.4 Sosiaaliset kontekstit oppimisessa

Alakoulun ensimmäisten vuosien aikana lapset tulevat yhä tietoisemmiksi itsestään ja suhteestaan muihin (Bronson, 2000). Ikätovereiden ajatukset vaikuttavat oppilaisiin ja ryhmän sosiaaliset normit nousevat yhä tärkeämmiksi ja vaikeammiksi vastustaa, sillä lapsi ei halua tulla suljetuksi sosiaalisen ryhmän ulkopuolelle tai leimautua liian erilaiseksi (Bronson, 2000). Positiivisten sosiaalisten suhteiden onkin todettu auttavan oppilaita sietämään ympäristön asettamia paineita ja haasteita (Salmela-Aro, 2013) ja sosiaalisten konfliktien puolestaan aiheuttavan koulustressiä, joka vaikeuttaa esimerkiksi oppimista (Boekarts, 2011). Kyky muodostaa positiivisia ja toimivia vuorovaikutussuhteita ikätovereiden kanssa on siis koulussa toimimisen kannalta yhtä tärkeää, kuin kyky noudattaa sääntöjä ja toimia positiivisesti aikuisten kanssa (Bronson, 2000). Niiden muodostamiseksi lapsen tulisi pystyä hallitsemaan muun muassa käyttäytymisimpulssejaan ja tunteitaan sosiaalisesti hyväksyttävällä tavalla (Neuenschwander, ym., 2012). Itsesäätelytaidot tarjoavat lapselle valmiuksia sosiaaliseen vuorovaikutukseen muiden ihmisten kanssa ja siten mahdollisuuksia muodostaa merkityksellisiä sosiaalisia kontakteja (Ahonen, 2017).

4.2 Itsesäätelytaidot opetussuunnitelmassa

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus, 2015) on opetushallituksen tuottama virallinen asiakirja, joka on yksi perusopetuksen ohjausjärjestelmän monista osista (Opetushallitus, 2015). Ohjausjärjestelmän tehtävänä on taata perusopetuksen laadun ja tasa-arvon toteutuminen ja luoda oppilaiden kasvulle, kehitykselle ja oppimiselle mahdollisimman hyvät lähtökohdat (Opetushallitus, 2015). Opetussuunnitelmalla on valtava merkitys peruskoulussa tapahtuvan opetustoiminnan ja toimintakulttuurin kannalta, jonka myötä onkin luontevaa havainnoida itsesäätelyä myös opetussuunnitelman kontekstissa. Seuraavissa kappaleissa käsitellään vuoden 2014 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita (Opetushallitus, 2015) itsesäätelyyn liittyvien käsitteiden kautta. Vertailuun on otettu vuoden 2014 Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus, 2014), johon on tehty

samanlainen käsitteiden kuin perusopetuksen opetussuunnitelmaan. Lisäksi perehdytään opetussuunnitelman oppimiskäsitykseen, oppimisympäristöihin ja työtapoihin.

4.2.1 Itsesäätelyyn liittyvät käsitteet opetussuunnitelmassa

Haettaessa vuoden 2014 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista sanaa ”itsesäätely” voidaan todeta, että se toistuu tekstissä viisi (5) kertaa. Maininnoista kolme on elämäntiedon oppiaineen yhteydessä, jossa yksi oppiaineen sisällöistä on oppilaan oppimisen itsesäätelytaitojen kehityksen tukeminen (Opetushallitus, 2015, s. 140, 255 ja 413). Neljäs maininta on perusopetuksen arvoperustassa, jossa todetaan seuraavasti: ”Sivistynyt ihminen pyrkii toimimaan oikein, itseään, toisia ihmisiä ja ympäristöä arvostaen. Hän osaa käyttää tietoa kriittisesti. Sivistykseen kuuluu myös pyrkimys itsesäätelyyn ja vastuunottoon omasta kehittämisestä ja hyvinvoinnista.” (Opetushallitus, 2015, s. 16). Viides viittaus on laaja-alaisen tavoitteen *Itsestä huolehtiminen ja arjen taidot* (L3) yhteydessä, jossa ajanhallinnan opetus nimetään tärkeäksi osaksi itsesäätelyä (Opetushallitus, 2015, s. 22). Lisäksi muita itsesäätelyyn liittyviä käsitteitä haettaessa tuloksia saadaan runsaasti: esimerkiksi haulla ”tunteiden” hakutuloksia saadaan kolmekymmentä kolme (33), ”tunne” neljäkymmentä kuusi (46), ”itseohjautuv” seitsemäntoista (17), ”toiminnanohj” nolla (0) ja haulla ”säätely” viisitoista (15) (Opetushallitus, 2015).

Haettaessa sanaa ”itsesäätely” vuoden 2014 Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteista saadaan hakutulokseksi vain yksi maininta, joka on ilmaisukasvatukseen liittyvän kappaleen alla: ”Lasten oppimisedellytykset, sosiaaliset taidot ja myönteinen minäkuva vahvistuvat, kun he saavat valmiuksia ympäröivän maailman jäsentämiseen. Nämä valmiudet kehittyvät, kun lapset tutkivat, tulkitsevat ja ilmaisevat itseään ja maailmaa erilaisia ilmaisun taitoja harjoittelemalla. Harjoittelu tukee myös lasten keskittymiskyvyn ja itsesäätelytaitojen kehittymistä.” (Opetushallitus, 2014, s. 31). Lisäksi haettaessa samoja käsitteitä, kuin Perusopetuksen opetussuunnitelmasta saadaan tuloksina seuraavaa: haulla ”tunteiden” hakutuloksia saadaan kaksi (2), ”tunne” yhdeksän (9), ”itseohjautuv” nolla (0), ”toiminnanohj” nolla (0) ja haulla ”säätely” yksi (1) (Opetushallitus, 2014).

Näistä opetussuunnitelmista saaduista hakutuloksista voidaan vetää johtopäätös, että itsesäätely on opetussuunnitelmissa yleisesti tunnistettu ja tunnustettu ilmiö, vaikka termi ei sellaisenaan toistu opetussuunnitelmissa kovin runsaasti. Sen sijaan emootioiden ja käyttäytymisen säätelyyn liitettävissä olevat sanat ”tunne” ja ”tunteiden” toistuvat laajasti

sekä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa, että oppiainesisällöissä (Opetushallitus, 2015). Esiopetuksen (2014) ja perusopetuksen (2014) opetussuunnitelmien hakutulosten määrällisiä eroja voidaan osittain selittää teosten laajuudella: esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa käsitellään vain yhden vuoden sisältöjä ja tavoitteita, kun perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa määritellään opetuksen raamit ensimmäisestä luokasta yhdeksänteen luokkaan.

4.2.2 Opetussuunnitelman oppimiskäsitys, oppimisympäristöt ja työtavat

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden oppimiskäsitys painottaa oppijan aktiivista toimijuutta (Opetushallitus, 2015). Oppimisen todetaankin olevan ”erottamaton osa yksilön ihmisenä kasvua ja yhteisön hyvän elämän rakentamista.” (Opetushallitus, 2015, s. 17). Oppiminen toteutetaan jatkuvassa vuorovaikutuksessa koko kouluyhteisön kanssa ja näin kehitetään yhdessä toimimisen ja oppimisen taitoja. Kumuloituvan tiedollisen ja taidollisen oppimisen ohessa harjoitellaan myös oppimisprosessien, omien kokemusten ja tunteiden reflektointia, sekä työskentely- ja ajattelutaitoja. Oppimisprosessiaan hallitseva oppilas ”oppi toimimaan yhä itseohjautuvammin.” (Opetushallitus, 2015, s. 17). Oppimisprosessien hallinta nimetäänkin osaksi oppimaan oppimisen taitoja, jotka opetussuunnitelma nimeää tavoitteellisen ja elinikäisen oppimisen perustaksi (Opetushallitus, 2015).

Oppimiskäsitys vaikuttaisi korostavan oppilaan aktiivisuuden ja opetuksen vuorovaikutuksellisuuden ohessa monia itsesäätöisen oppimisen osa-alueita ja taitoja. Kuten kappaleissa 4.1.1–4.1.4 on todettu, on näiden taitojen hallitsemisen ja koulussa toimimisen pohja itsesäätelyn eri osa-alueiden hallinnassa. Opetussuunnitelman oppimiskäsityksen perusteella voitaneen tehdä johtopäätös, että peruskoulussa opiskellakseen oppilaalta odotetaan monipuolisten itsesäätelyprosessien hallintaa.

Opetussuunnitelman oppimisympäristöjä ja työtapoja tarkastellessa (Opetushallitus 2015, s. 29–31) voidaan havaita, että molemmissa korostuvat yksilöllisten tarpeiden huomioiminen ja monipuolisuus. Opetussuunnitelman mukaan oppimisympäristöjä tulisi kehittää sellaisiksi, joissa on turvallista ja terveellistä työskennellä, ja jotka tarjoavat oppilaille monipuolisia oppimistilanteita ja onnistumisen kokemuksia (Opetushallitus, 2015). Monipuolisilla työtavoilla pyritään puolestaan vahvistamaan oppilaiden itseohjautuvuutta, motivaatiota, itseilmaisua ja ryhmään kuuluvuuden tunnetta positiivisten kokemusten avulla (Opetushallitus, 2015). Lisäksi työtapojen yhteydessä tuodaan esiin opettajan ohjauksen

merkitys oppimaan oppimisen taitojen mahdollistajana etenkin oppilaan oman työskentelyn suunnittelemista ja arviointia harjoittelemalla (Opetushallitus, 2015). Näkemyksiä opetussuunnitelman oppimisympäristöistä ja työtavoista itsesäätelyn näkökulmasta esitetään lisää tutkielma kappaleessa 7 *Pohdinta*, itsesäätelyn kehittymistä tukevien keinojen valossa.

5 Itsesäätelytaitojen kehityksen tukeminen koulussa

Kuten aiemmissa kappaleissa on esitetty, ovat itsesäätelytaidot erittäin tärkeitä koulussa toimimisen kannalta (mm. Bronson, 2000; Neuenschwander, ym., 2012; Tommo, ym., 2018). Koulu on kuitenkin myös erinomainen ympäristö itsesäätelytaitojen oppimiselle ja kehittämiseksi: se tarjoaa lapsille monipuolisia tilaisuuksia kehittää näitä taitoja kasvatusalan ammattilaisen ohjaamana ja yhdessä vertaisryhmän kanssa (Bronson, 2000). Opettajat ovat avainasemassa luomassa luokkahuoneeseen struktuureja, jotka tukevat itsesäätelytaitojen kehittymistä ja oppimisen itsesäätelyä (Kurki, 2017).

Laadukkaan tukemisen pohjalla ovat opettajan omat itsesäätelytaidot (Florez, 2011), ymmärrys itsesäätelystä ja sen kehittymisestä (Bronson, 2000), erilaisista kehityksen haasteista ja toimivista tukikeinoista (Qi & Kaiser, 2004). Tutkimuksissa on havaittu, että sekä liiallinen, että liian vähäinen tuki ovat molemmat haitallisia itsesäätelyn kehittymisen kannalta (mm. Bronson, 2000; Florez, 2011): liian pitkään jatkunut ulkoinen kontrolli estää lasta kehittämästä ja sisäistämästä itsesäätelyn taitoja, kun taas liian vähäinen tuki ei mahdollista turvallista ja vuorovaikutuksellista itsesäätelyn harjoittelua.

Opettajalla tulisikin olla herkkyyttä itsesäätelyn kehitystä tukevissa toimissaan. Ohjenuorana kehityksen tukemiselle voisi mainita esimerkiksi usein oppimisen teorioissa viitatus, Vygotskin lähikehityksen vyöhykkeen pohjalta kehitetyn pedagogisen sovelluksen, johon viitataan käsitteellä ”scaffolding” (Bronson, 2000), eli oppimisen ohjattu tukeminen (Iiskala & Hurme, 2006). Siinä opettaja (tai toisinaan esimerkiksi taitavampi oppilas) ohjaa oppilasta yksilöllisesti esimerkiksi mallintamalla toimintaa, pilkkomalla tehtäviä pienempiin osiin, tai tarjoamalla vihjeitä ja palautetta (Bronson, 2000; Florez, 2011). Näin opettaja mahdollistaa lapsen työskentelyn juuri osaamistasonsa ylärajalla, eli lähikehityksen vyöhykkeellä (Bronson, 2000; Florez, 2011; Iiskala & Hurme, 2006). Vähitellen opettaja voi vähentää tarjoamaansa tukea ja mahdollistaa lapsen säätelyn itsenäisen harjoittelun, pysytellen kuitenkin valmiina tarjoamaan lisää tukea tilanteissa, joissa tuen tarvetta ilmenee (Florez, 2011).

Opettajan kannattaa tiedostaa, että lapset, joilla on haasteita itsesäätelyn taidoissa tarvitsevat runsaasti tukea opettajiltaan ennen kuin heiltä voi odottaa itsenäistä ja tehokasta tunteiden, toiminnan ja kognition säätelyä (Degol, 2015). Lisäksi eri ikäiset lapset tarvitsevat erilaista tukea itsesäätelyn kehittymiseksi: esikouluikäinen kaipaa tukea kasvavan

itsesäätelykapasiteetin ja tavoitteellisen toiminnan harjoitteluun, jotka kehittävät oppilaan minäpystyvyyden ja hallinnan tunnetta (Bronson, 2000). Koulutaipaleen alkuvaiheessa oppilaat tarvitsevat puolestaan kokemuksia, jotka kasvattavat itsetuottamusta ja tukevat itsetunnon kehitystä, sillä tässä vaiheessa itsetietoisuus ja yksilön vertaileminen muihin ihmisiin lisääntyy huomattavasti (Bronson, 2000). Seuraavissa luvuissa käsitellään itsesäätelyn kehityksen tukemista luokanopettajan työn ja toiminnan näkökulmasta.

5.1 Oppilaan tietoiseksi tekeminen

Itsesäätelyn kehitystä voidaan tukea huolehtimalla lapsen tietoisesta omien säätelytaitojen ja -prosessien käytöstä ja kehittamisestä (Bronson, 2000). Etenkin koulun alkuvaiheessa opettajilla on suuri rooli oppilaiden oppimisen säätelyssä, kuten tavoitteiden asettamisessa, ajanhallinnassa sekä iskostamisessa oppilaille käsityksiä ja odotuksia koulussa tapahtuvasta työskentelystä ja omasta oppijuudestaan (Ramdass & Zimmerman, 2011). Erilaisten säätelyprosessien tietoinen harjoittelu, ohjaaminen ja niistä tietoiseksi tekeminen onkin tärkeää, jotta oppilas voi vähitellen ottaa itse ohjat omasta itsesäätelystään ja oppimisestaan.

Kouluikäinen lapsi on ohjattavissa kielellisillä ohjeistuksilla ja keskusteluilla (Aro, 2011b). Oppilaan omaa tietoisuutta oppimisesta, itsesäätelystä ja itsesäätöisen oppimisen prosesseista lisäävät keskustelut ja henkilökohtainen palaute, jotka auttavat oppilasta kehittämään säätely- ja opiskelustrategioitaan (Zimmerman & Schunk, 2011). Itsesäätelyn kehittymistä tukee myös aiemmin tapahtuneiden samankaltaisten tilanteiden muisteleminen, eli tietoinen keskustelu millä tavoin ja miksi viimeksi onnistuttiin (Eklund & Heinonen, 2011). Tällainen pohdinta auttaa lasta ymmärtämään ja sisäistämään esimerkiksi sääntöjen noudattamiseen ja muiden kunnioittamiseen liittyviä vaatimuksia (Aro, 2011b).

Lisäksi esimerkiksi kotitehtävien rooli itsesäätelytaitojen ja metakognition vahvistajana voi olla hyvinkin merkityksellinen (Ramdass & Zimmerman, 2011). Oppilaalle annetut oikean tasoiset kotitehtävät tukevat myönteisen käsityksen muodostumista koulusta ja omasta oppijuudesta ja auttavat paitsi asiasisällön kertaamisessa, myös itsenäisen opiskelemisen harjoittamisessa (Ramdass & Zimmerman, 2011). Opettaja voi myös auttaa oppilaita kehittämään ajanhallinnan taitoja ja itsearviointia lisäämällä oppilaiden tietoisuutta omasta toiminnastaan esimerkiksi kotitehtävien reflektointitehtävillä, joissa oppilas pohtii tehtäviin käyttämänsä aikaa, omaa motivoitumistaan ja häiriötekijöiden välttämistä (Ramdass & Zimmerman, 2011). Näin oppilas tulee tietoiseksi omista oppimisen säätelyyn liittyvistä

prosesseistaan, oppii tunnistamaan omia vahvuuksiaan ja heikkouksiaan, ja kehittää siten metakognitiotaan (Ramdass & Zimmerman, 2011).

5.2 Ympäristön johdonmukaisuus

Kaikenikäiset lapset tarvitsevat pysyvyyttä, johdonmukaisuutta ja ennustettavuutta ympäristöltään, jotta he voivat kehittää omaa itsesääätelyään vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa (Bronson, 2000). Lisäksi koulukontekstissa toimittaessa on tärkeää ymmärtää, että oppilaat sitoutuvat oppimiseen vain silloin, kun he kokevat olevansa turvassa ja pystyvänsä hallitsemaan oppimistilannetta (Boekarts, 2011). Eklund ja Heinonen (2011) painottavat, että kaikkien kasvatustoimintaan osallistuvien aikuisten välillä tulisikin olla yhteisymmärrys ohjauskeinoista ja tavoitteista, joilla luodaan lapsille turvallinen ympäristö itsesäätelyn kehittämiseen.

Strukturoitu ympäristö, jossa opettaja selittää selvästi säännöt, toimintamallit ja toimintaohjeet voi potentiaalisesti vähentää oppilaiden tarkkaavuuden ja kognition kuormitusta (Connor, ym., 2010). Opettajan taidolla hallita luokkaa ja organisoida toimintaa on todettu olevan vahva yhteys oppilaan käyttäytymisen ja kognition säätelyyn, työskentelytapoihin, sekä luokkaan ja oppimiseen sitoutumiseen (Rimm-Kaufman, ym., 2009). Eklund ja Heinonen (2011) korostavat erityisesti yhteisten sääntöjen merkitystä turvallisen toimintaympäristön toteuttamisessa. Yhteiset säännöt kertovat lapselle millainen käytös on hyväksyttyä ja millainen puolestaan kiellettyä, jolloin itselle ja muille asetetut odotukset ovat selkeitä ja mahdollistavat ryhmän jouhevan toiminnan yhdessä. Kaikkien tulee olla tietoisia säännöistä ja niiden seuraamuksista ja opettajan velvollisuus on pitää kiinni sääntöjen oikeudenmukaisesta noudattamisesta (Eklund & Heinonen, 2011).

Hyvin organisoiduissa luokissa oppilaille on tiedossaan tutut rutiinit ja selkeät ohjeet siirtymistä ja lisätehtävistä (Connor, ym., 2010; Rimm-Kaufman, ym., 2009), kun puolestaan huonosti organisoidussa luokkaympäristössä lapsi ei ole varma mitä tehdä, siirtyy helpommin pois tehtävän ääreltä ja käyttäytyy häiritsevästi (Rimm-Kaufman, ym., 2009). Ohjaamisen kannalta haastavia tilanteita ovat usein etenkin siirtymät ja odottelu, joita kannattaa jo ennakkoon pohtia paitsi opettajien kesken, myös lasten kanssa (Eklund & Heinonen, 2011). Näin voidaan potentiaalisesti ennaltaehkäistä uuden, epävarmuutta aiheuttavan tilanteen tuomaa levottomuutta ja impulsiivista käytöstä (Eklund & Heinonen, 2011).

5.3 Yksilöllinen ohjaaminen

Alakoulua aloittava lapsi on itsetietoisuuden kehittymisen kannalta herkässä vaiheessa ja tarvitsee siksi ympäristöltään tukea, kannustusta ja mahdollisuuksia positiivisiin kokemuksiin omasta pystyvyydestään ja vaikutusmahdollisuuksistaan (Aro, 2011b). Yksi keskeisistä tavoista tukea kognitiivisten taitojen kehitystä on aikuisen toteuttama ohjaaminen ja palautteen antaminen (Tommo, ym., 2018).

Itsesäätelyn kehittymistä voidaan tukea muokkaamalla tehtävien rakenteita sellaisiksi, jotka tukevat oppilasta yksilöllisesti niiden taitojen kehittymisessä, joissa on oppilaalla vielä haasteita (Tommo, ym., 2018). Tehtävät, jotka ovat oppilaan omaan tasoon nähden sopivan haastavia, mutta ratkaistavissa auttavat oppilasta motivoitumaan ja innostumaan oppimisesta (Bronson, 2000). Lisäksi mahdollisuus valikoida sopivan tasoisia tehtäviä oman mielenkiinnon perusteella lisää oppilaan kokemaa vapauden tunnetta ja sitoutumista omaan koulutyöhön (Bronson, 2000).

Itsesäätelyn kehittymisen tukemista yksilöllisen ohjaamisen keinoin ovat tutkineet Connor, Ponitz, Phillips, Travis, Glasney ja Morrison (2010). Tutkimuksessa havainnoitiin ensimmäisen luokan oppilaille tarjotun opettajan yksilöllistetyn ohjauksen vaikutuksia oppilaiden itsesäätelyn ja kielellisten taitojen kehitykseen. Tutkimuksen puitteissa opettajia ohjattiin opetuksen suunnitteluun tarkoitetun sovelluksen avulla luomaan oppilaille ja pienryhmille yksilöllisiä ohjeistuksia ja opetustuokioita, tietoisesti organisoimaan opetustaan ja rohkaisemaan oppilaitaan toimimaan tavoilla, jotka tukivat itsesäätelytaitojen kehitystä. Tutkimuksessa havaittiin, että ne tutkimukseen osallistuneet oppilaat, joilla oli lähtökohtaisesti keskivertoa heikommat itsesäätelyn taidot, kehittivät itsesäätelytaitojen hallinnassa enemmän kuin kontrolliryhmän oppilaat. Tulokset tukivat käsitystä, että opettajan toiminta vaikuttaa sekä oppilaan itsesäätelyyn että akateemisten taitojen kehitykseen (Connor, ym., 2010).

Kouluympäristössä odotettua, hyvää työskentelyä voidaan tukea myös mallintamalla koko oppilasryhmälle tehtävässä sopivan työskentelyn vaiheet ja palaamalla näihin vaiheisiin ja malleihin oppimisen kannalta luonteivissa tilanteissa (Aro, 2011b). Lisäksi konkreettiset itsesäätelyä ohjaavat keinot sisällytettynä osaksi rutiinia voivat olla hyödyllisiä tapoja muistuttaa lasta tilanteessa vaadituista toimintamalleista (Aro, 2011b). Tästä esimerkkinä Aro (2011b) antaa ”kielenhuoltajan silmälasit”: oppilailla on käytössään pahvista tehdyt lasit,

jotka päässään lapsen voi olla helpompi muistaa kiinnittää huomiota kirjoituksensa tarkastamiseen tai esimerkiksi spesifimmin virkkeen tunnusmerkkien käyttöön.

5.3.1 Palautteen antaminen

Lapsen kasvava tietoisuus itsestään tekee hänestä erityisen herkän ympäristön haasteille ja arvostelulle (Bronson, 2000). Oppilaan käsitys omista onnistumisista ja epäonnistumisista sekä muiden saamasta palautteesta sisäistyy ja vaikuttaa esimerkiksi opiskelumotivaatioon (Bronson, 2000). Positiivinen käsitys itsestä ja omasta pystyvyydestä auttaa lasta motivoitumaan ja paneutumaan sinnikkäästi uusiin haasteisiin (Aro, 2011b). Ohjattu itsearviointin harjoittelu lisää oppilaan itsetuntemusta ja tukee terveen ja realistisen minäkäsityksen kehittymistä (Korpinen, Jokiaho, & Tikkanen, 2003).

Annettaessa lapselle palautetta opettajan kannattaa tiedostaa, että se mistä annetaan palautetta mitä todennäköisimmin toistuu riippumatta palautteen sävystä tai aiheesta (Eklund & Heinonen, 2011). Oppilaan tukemisessa kannustava palaute ja myönteiset kokemukset itsestä taitavana toimijana tukevat myönteistä minäkuvaa ja auttavat lasta yrittämään ja jaksamaan alati lisääntyvissä haasteissa (Aro, 2011b). Siksi etenkin vilpittömään positiiviseen palautteeseen panostaminen on usein erityisen hedelmällistä: lapsi jatkaa kehuttua toimintaa, toimii todennäköisesti samoin myös seuraavalla kerralla ja samalla näyttää muille lapsille mallin tilanteesta toivotusta toimintatavasta (Eklund & Heinonen, 2011). Merkityksellinen myönteinen palaute onnistumisista auttaa lasta myös tunnistamaan omia vahvuuksiaan, joka puolestaan tukee oman identiteetin ja itsearvostuksen muodostumista (Hotulainen, Lappalainen ja Sointu, 2014) ja aiemmin kuvailtua tietoiseksi tekemistä ja tuleamista.

Opettajan sensitiivisellä ja emotionaalisesti kannustavalla suhtautumisella oppilaisiinsa on havaittu olevan positiivisia vaikutuksia etenkin käyttäytymisen ja oppimisen haasteita omaavien oppilaiden toimintaan (Kurki, 2017). Opettajan sensitiivisyys tarkoittaa opettajan johdonmukaista positiivista ja lämmintä suhtautumista oppilaisiin (Rimm-Kaufman, ym., 2002). Tällainen suhtautuminen oppilaisiin potentiaalisesti vähentää tehtävää välttelevää ja negatiivista käyttäytymistä sekä lisää oppilaan itsenäistä työskentelyä (Rimm-Kaufman, ym., 2002).

5.4 Emootioiden säätelyn tukeminen

Vaikeudet itsesäätelyn kognitiivisten perustaitojen hallinnassa on yhdistetty kielellisten ja sosiaalisten taitojen vaikeuksiin, jotka ovat puolestaan keskeisiä taitoja ryhmässä toimimisen kannalta (Tommo, ym., 2018). Tunne- ja vuorovaikutustaitojen ja kielellisen ilmaisun tietoinen, ohjattu harjoittelu tukevat oppilaan itsesäätelyä ja siten kouluun sitoutumista ja oppimista (Qi & Kaiser, 2004). Kielellisen ilmaisun harjoittelua on luontevaa kehittää ohjatusti kasvattajan toimesta ja hyödyntää kieltä etenkin konfliktitilanteiden selvittämisessä (Vallotton & Ayoub, 2011).

Tunteiden vaikutus lapsen kognitiivisten valmiuksien hyödynnettävyyteen ja oppimiseen on voimakas, sillä etenkin alakouluikäinen on vielä paljolti tunteidensa armoilla (Aro, 2011b). Lapset kokevat parempaa emootioiden säätelyä, kun negatiivinen ajatus ”En ole hyvä tässä” korvataan neutraalimmalla muodolla, kuten: ”Tämä on vaikeaa, mutta pystyn siihen, kun vain jatkan yrittämistä” (Florez, 2011). Tällainen ahdistuksen ja ajatusten säätely auttaa lasta jaksamaan haastavissa aktiviteeteissa, jolloin heidän mahdollisuutensa harjoitella ja oppia tehtävän vaatimat taidot paranevat (Florez, 2011).

Tehokkaan tunteiden säätelyn hallitsemiseksi lapsen täytyy ensin oppia millainen tunteiden ilmaisu on sovinnasta tai epäsovinnasta missäkin tilanteessa (Boekarts, 2011). Etenkin voimakkaiden tunnetilojen hallinnassa aikuinen on avainasemassa tukemassa lapsen tunnesäätelyä ja mallintamassa rakentavia keinoja toimia myöhemmin samankaltaisissa tilanteissa (Aro, 2011b). Aikuinen voi tukea lapsen tunteiden säätelyä ja sen kehitystä esimerkiksi puhumalla, toimimalla rauhallisesti ja hyväksyvästi silloin kun lapsi on voimakkaan tunnetilan vallassa, ohjaamalla lasta tunteiden sanoittamiseen, nimeämiseen ja syy-seuraussuhteiden oivaltamiseen, sekä mallintamalla itse tehokkaita tunteiden säätelyn keinoja (Aro, 2011b; Boekarts, 2011). Kielellinen kehitys tarjoaa lapselle paremmat mahdollisuudet tulla ymmärretyksi (Ahonen, 2017).

Tunnetaitoihin kuuluu omien tunteiden säatelemisen lisäksi taito tunnistaa ja tulkita muiden ihmisten tunteita ja toimia empaattisesti muita ihmisiä kohtaan (Ahonen, 2017). Keskustelut lapsen elämästä, tunteista ja ajatuksista vahvistavat lapsen minätietoisuutta ja tarjoavat lapselle kokemuksen ja mallin siitä, että omien ajatusten jakaminen muiden kanssa on merkityksellistä (Määttä & Aro, 2011). Aikuisen tuen ja ohjauksen ohessa ystävyys- ja vuorovaikutussuhteet ja leikki ovat keinoja, joilla lapsi voi turvallisesti harjoitella tunteiden

ilmaisua ja ristiriitojen selvittämiseen liittyviä taitoja (Aro, 2011b). Leikkiä kannattaakin tietoisesti hyödyntää tunteiden ja käyttäytymisen säätelyn harjoittelemisessa (Aro, 2011b).

6 Johtopäätökset

Tämä kirjallisuuskatsaus käsitteli itsesäätelytaitojen kehittymistä ja tukemista koulukontekstissa. Itsesäätelyn taidoilla on tärkeä merkitys ihmisen sopeutumisen ja selviytymisen kannalta (Bronson, 2000). Näiden taitojen hallinta tai puute korostuu etenkin erilaisissa sosiaalisesti ja kognitiivisesti haastavissa tilanteissa (Vallotton & Ayoub, 2011). Seuraavissa kappaleissa tarkastellaan kirjallisuuskatsauksessa esitettyjä tietoja työlle asetettujen tutkimuskysymysten näkökulmasta.

Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä haettiin vastausta siihen, *miten lapsen itsesäätely kehittyy*. Lapsi kehittää itsesäätelytaitojaan aivojen kehityksen tuomien valmiuksien puitteissa, vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa (Aro, 2011b). Itsesäätelytaitojen kehittymistä ohjaavat esimerkiksi ympäristön sosiaaliset ja fyysiset säännöt, odotukset ja ohjeet, ja niiden sisäistäminen osaksi omaa toimintaa (Aro, 2011a; Aro & Närhi, 2003; Bronson, 2000). Lapsen kielellinen kehitys tapahtuu samanaikaisesti itsesäätelyn kehittymisen kanssa ja edistää osaltaan erilaisten itsesäätelytaitojen ja prosessien kehittymistä (Vallotton & Ayoub, 2011; Whitebread & Basilio, 2012). Aluksi itsesäätely on ulkoista ja täysin aikuisen säätelemää (Bransford, ym., 2004). Aikuinen ohjaa lasta puheella ja eleillä (Whitebread & Basilio, 2012) ja organisoii lapsen toimintaa ja oppimista esimerkiksi mallintamalla toimintaa ja tarjoamalla lapsen tasolle sopivia tehtäviä (Bransford, ym., 2004; Florez, 2011). Aivojen kehityksen, kielellisen kehityksen ja ympäristön tarjoaman tuen avulla lapsi sisäistää vähitellen erilaisissa tilanteissa tarvittavia itsesäätelyn taitoja, oppii ohjaamaan omaa toimintaansa ja säätelemään itse itseään.

Toisessa tutkimuskysymyksessä pohdittiin opettajan roolia itsesäätelyn kehittämisessä, eli *kuinka luokanopettaja voi omalla toiminnallaan tukea oppilaan itsesäätelytaitojen kehittymistä alakoulun aikana*. Itsesäätelyn taidot ovat kouluvalmiuden, oppimisen ja sosiaalisissa yhteisöissä toimimisen kannalta kriittisen tärkeitä taitoja (mm. Bronson, 2000; Connor, ym., 2010; Neuenschwander, ym., 2012). Itsesäätely ja siihen liittyvät taidot on mainittu ja tunnustettu tärkeiksi myös Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2015). Itsesäätelyn taitoja on mahdollista opettaa ja oppia (Whitebread & Basilio, 2012) ja opettajat ovat keskeisiä toimijoita luotaessa kouluun ja luokkiin struktuureja, jotka tukevat itsesäätelytaitojen kehittymistä ja oppimisen itsesäätelyä (Kurki, 2017).

Itsesäätelyn kehitystä tuettaessa tärkeitä ovat opettajan omat itsesäätelytaidot (Florez, 2011) ja ymmärrys itsesäätelystä ja sen kehittymisestä (Bronson, 2000).

Aineistoista keskeisenä tekijänä itsesäätelyn kehityksen tukemiselle nousi turvallinen ympäristö, jossa lapsi voi kehittää omaa itsesäätelyään aikuisen tarjoaman tuen avulla (Bronson, 2000; Florez, 2011). Lisäksi useimmissa aineistoissa keskeisenä itsesäätelyn kehittämisen keinona toistui oppilaan omista säätelyprosesseista tietoiseksi tekeminen (mm. Aro, 2011b; Bronson, 2000; Eklund & Heinonen, 2011; Ramdass & Zimmerman, 2011). Turvallisen toimintaympäristön ja sopivan tuen toteuttamisessa keskeisiä keinoja ovat opettajan organisointikyky ja johdonmukaisuus (Bronson, 2000; Connor, ym., 2010; Eklund & Heinonen, 2011; Rimm-Kaufman, ym., 2009), oppilaan saama yksilöllinen ohjaus ja positiivinen palaute (Aro, 2011b; Bronson, 2000; Connor, ym., 2010; Eklund & Heinonen, 2011; Tommo, ym., 2018), sekä aikuisen ohjaama itsesäätely- ja opiskelustrategioiden tietoinen harjoittelu esimerkiksi keskustelujen ja mallintamisen avulla (Aro, 2011b; Boekarts, 2011; Bronson, 2000; Florez, 2011; Eklund & Heinonen, 2011; Määttä & Aro, 2011; Ramdass & Zimmerman, 2011).

7 Pohdinta

Tutkielman yhteenvedona voidaan todeta, että itsesäätelyllä on koulussa merkittävä rooli sekä oppimisen että muun koulussa tapahtuvan toiminnan kannalta. Luokanopettajalla on paljon vastuuta, mutta myös mahdollisuuksia tukea itsesäätelyn ja metakognition kehittymistä kouluympäristössä (Kurki, 2017) toimiessaan päivittäin saman oppilasryhmän kanssa. Tietoisuutta itsesäätelyn merkityksestä olisikin tärkeää lisätä kasvattajien ja opettajien keskuudessa (mm. Bronson, 2000). Laajentamalla opettajien ymmärrystä itsesäätelytaitojen merkityksestä ihmisen kokonaisvaltaisen kehityksen tukijana voitaisiin oppilaita auttaa entistä paremmin heidän kasvussaan osaksi ympäröivää maailmaa. Lisäksi ymmärrys itsesäätelyn haasteista ja tukemisen keinoista mahdollistaisivat sen, että oppilaan yksilöllistä tukea voitaisiin tarjota jo ennen, kuin itsesäätelyyn liittyvät haasteet kasvavat ylitsepääsemättömiksi (Qi & Kaiser, 2004).

Johdannossa esittämäni arkikokemuksen perusteella luokanopettajakoulutuksessa käsitellään itsesäätelyä ja sen merkitystä lapsen oppimiselle ja sosiaaliselle toiminnalle erittäin vähän. Tutkielmaa tehdessäni sain kuitenkin havaita, että useat esiin tulleet toimintatavat ja tukikeinot, kuten rutiinien ylläpitäminen, oppilaan tietoisuuteen panostaminen ja opettajan esimerkkinä toimiminen ovat tulleet esille luokanopettajaopintojen aikana erilaisissa yhteyksissä. Nämä asiat on kuitenkin esitetty kyseenalaistamattomina normeina sen sijaan että niille olisi esitetty perusteita siitä, miksi näitä toimintatapoja on tärkeää ylläpitää. Tätä työtä tehdessäni monet näistä yleisesti hyväksytyistä toimintatavoista saivat uuden merkityksen ja entistä suuremman painoarvon. Tätä ymmärrystä soisin levitettävän myös muille opettajaopiskelijoille – tuleville kasvatusalan ammattilaisille.

Pohdittaessa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2015) oppimisympäristöjä ja työskentelytapoja tässä tutkielmassa esitettyjen tukemisen keinojen valossa voidaan todeta, että oppimisympäristöille ja työtavoille esitetyt pääkriteerit, monipuolisuus ja yksilöllisten tarpeiden huomioiminen, voivat potentiaalisesti tukea oppilaiden itsesäätelyn kehittymistä. Muita itsesäätelyn kehittymistä tukevia keinoja kyseisissä opetussuunnitelman kappaleissa olivat ainakin turvallinen ympäristö, positiiviset kokemukset ja opettajan rooli oppimisen itsesäätelyyn ohjaajana (Opetushallitus, 2015). Näitä opetussuunnitelman linjauksia toteuttaessa tulisi kuitenkin kriittisesti pohtia niitä tapoja, joilla uudistukset konkretisoidaan kouluympäristöihin. Millaisia ovat ne oppimisympäristöt ja

työtavat, jotka tukevat oppilaiden itsesäätelyn ja itsesäätöisen oppimisen kehittymistä kaikkein parhaiten?

Vaikka kandidatoitujen töiden merkitys tiedeyhteisölle on verrattain pieni, on tässä tutkimuksessa pyritty panostamaan reliabiliteettiin ja validiteettiin, eli tiedeyhteisöissä käytettyihin luotettavuuden mittareihin (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Erityistä huomiota on kiinnitetty tieteellisten lähteiden valintaan, laatuun, käyttöön ja merkitsemiseen reliabiliteetin ja validiteetin ohessa koherenssin toteuttamiseksi (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Runsaalla ja monipuolisella lähteiden käytöllä on pyritty myös toteuttamaan tutkielma mahdollisimman objektiivisesti. Samaan aikaan on kuitenkin syytä tiedostaa, että mikään tutkimus ei ole koskaan täysin objektiivinen, vaan tämänkin tutkimuksen lähtökohdana on tekijän henkilökohtainen kiinnostus.

Tutkielman rajoitteista selkein on ollut käytettävissä olevan ajan rajallisuus tehtäessä työtä muiden opintojen ohessa. Etenkin tukikeinojen laajempi ja syvällisempi käsitteleminen, sekä vielä perusteellisempi konkretisointi olisi ollut erittäin hedelmällistä. Samaan aikaan on kuitenkin tiedostettava, että jokaisella tutkimuksella on rajoitteensa ja myös tätä kirjallisuuskatsausta voisi oletettavasti laajentaa jopa vuosia kestäväksi tutkimukseksi. Tästä näkökulmasta pohdittuna aiheen rajaaminen riittävän tarkaksi, mutta monipuoliseksi toteutui realistisesti ja työ onnistui saatavilla olevan ajan puitteissa.

Tutkielman aihetta olisi tärkeää tutkia lisää nimenomaan alakoulukontekstissa tapahtuvan kehityksen ja tuen kannalta. Uuden opetussuunnitelman puitteissa toteutetut avoimia oppimisympäristöjä ja itseohjautuvuutta painottavat uudistukset asettavat oppilaat itsesäätelyn näkökulmasta yhä vaativampiin olosuhteisiin (mm. Keltikangas-Järvinen, 2018). Voisiko oppilaiden itsesäätelyn kehittymisen tietoinen tukeminen auttaa lapsia selviytymään uusissa oppimisympäristöissä? Tutkimusta olisi hedelmällistä jatkaa esimerkiksi tutkimalla tässä työssä esitettyjen tukitoimien vaikutuksia käytännön opetustoiminnassa ja seuraamalla niiden vaikutuksia itsesäätelyyn. Entä millaisia strategioita työssä toimivat opettajat käyttävät tukeakseen itsesäätelyn kehittymistä? Ja kuinka erilaiset pedagogiset suuntaukset, kuten vahvuuspedagogiikka tai positiivinen pedagogiikka voivat tukea itsesäätelyn kehittymistä? Kysymyksiä voitaisiin esittää loputtomiin, mutta toivottavasti edes jotkin niistä saavat tulevaisuudessa myös vastauksen.

Lähteet

- Ahonen, L. (2017). *Haastavat kasvatustilanteet: Lämpimän vuorovaikutuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Aro, T. (2012). ADHD itsesäätelykyvyn vaikeutena. Dufva, V. & Koivunen, M. (toim.) *ADHD: Diagnosointi, hoito ja hyvä arki* (s. 51–62). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Aro, T. (2011a). Miten ymmärrämme itsesäätelyn? Aro, T. & Laakso M-L. (toim.). *Taaperosta taitavaksi toimijaksi: Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen* (s. 10–19). Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Aro, T. (2011b). Itsesäätelytaitojen kehitys ja biologinen perusta. Aro, T. & Laakso, M-L. (toim.). *Taaperosta taitavaksi toimijaksi: Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen* (s. 20–41). Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Aro, T. & Närhi, V. (2003). *Tarkkaavaisuushäiriöinen oppilas koululuokassa*. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Boekarts, M. (2011). Emotions, emotion regulation and self-regulation of learning. Zimmerman, B. J. & Schunk, D. H. (toim.). *Handbook of self-regulation of learning and performance* (s. 408–425). New York: Routledge.
- Bransford, J. D., Tanner, J., Cocking, R. R., Donovan, S. M., Pellegrino, J. W. & Brown, A. L. (2004). National Research Council: Committee on Developments in the Science of Learning, Committee on Learning Research and Educational Practice, Commission on Behavioral and Social Sciences and Education (toim.) *Miten opimme: Aivot, mieli, kokemus ja koulu* (käänt. Penttilä, A.). Helsinki: WSOY.
- Bronson, M. B. (2000). *Self-regulation in early childhood: Nature and nurture*. New York: The Guilford Press.
- Connor, C. M., Ponitz, C. C., Phillips, B. M., Travis, Q. M., Glasney, S. & Morrison, F. J. (2010). First graders' literacy and self-regulation gains: The effect of individualizing student instruction. *Journal of School Psychology, 48*(5), s. 433–455.

- Degol, J. L. (2015). Preschool teachers' classroom behavioral socialization practices and low-income children's self-regulation skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 31, s. 89–100.
- Dignath, C., Buettner, G. & Langfeldt, H-P. (2008). How can primary school students learn self-regulated learning strategies most effectively? A meta-analysis on self-regulation training programmes. *Educational Research Review Vol. 3(2)*, s. 101–129.
- Eklund, K. & Heinonen, J. (2011). Lapsen itsesäätelyn tukeminen arjessa. Aro, T. & Laakso, M-L. (toim.). *Taaperosta taitavaksi toimijaksi: Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen* (s. 216–235). Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Florez, I. R. (2011). Developing Young Children's Self-Regulation through Everyday Experiences. *Young Children*, 66(4), s. 46–51.
- Garon, N., Bryson, S. E. & Smith, I. M. (2008). Executive Function in Preschoolers: A Review Using an Integrative Framework. *Psychological Bulletin*, 134(1), s. 31–60.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2004). *Tutki ja kirjoita* (10. osin uud. laitos.). Helsinki: Tammi.
- Hohti R. & Karlsson L. (2012). Kevätjuhlat – Koululaisena toimimisen tilat ja rajat. Pekkarinen, E., Vehkalahti, K. & Myllyniemi, S. (toim.). *Lapset ja nuoret instituutioiden kehyksissä* (s. 128–142). Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto: Terveiden ja hyvinvoinnin laitos: Valtion nuorisoasiain neuvottelukunta.
- Hotulainen, R., Lappalainen, K. ja Sointu E. (2014). Lasten ja nuorten vahvuuksien tunnistaminen. Uusitalo-Malmivaara, L. (toim.). *Positiivisen psykologian voima* (s. 264–280). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Iiskala T. & Hurme T-R. (2006). Metakognitio teknologisissa oppimisympäristöissä. Järvelä, S., Häkkinen, P. & Lehtinen, E. (toim.). *Oppimisen teoria ja teknologian opetuskäyttö* (s. 40–60). Porvoo; Helsinki: WSOY Oppimateriaalit.
- Järvelä, S. & Järvenoja, H. (2006). Motivaation ja emootioiden itsesäätely oppimisprosessin aikana. Järvelä, S., Häkkinen, P. & Lehtinen, E. (toim.). *Oppimisen teoria ja teknologian opetuskäyttö* (s. 85–102). Porvoo; Helsinki: WSOY Oppimateriaalit.

- Keltikangas-Järvinen, L. (2018). *Professori peruskoulun opetussuunnitelmasta: ”Lasten pitäisi ilmeisesti opettaa toisiaan”*. Yle:n Aamu-tv haastattelu 7.2.2018. Katsottavissa: <https://yle.fi/uutiset/3-10062762>.
- Kerola, K. (2001). *Struktuuria opetukseen: Selkeys ja rakenteet oppimisen edistäjänä*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kielitoimiston sanakirja (2018). *Sanahaku: termostaatti*. Helsinki: Kotimaisten kielten keskus. Verkkojulkaisu HTML. Päivitettävä julkaisu. Päivitetty 6.6.2018.
- Korpinen, E., Jokiaho, E. & Tikkanen, P. (2003). Miten esi- ja alkuopetusikäiset lapset arvioivat itseään ja oppimistaan? *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja*, 34(1), s. 66–78.
- Kurki, K. (2017). *Young children’s emotion and behaviour regulation in socio-emotionally challenging situations*. Oulu: Oulun yliopisto.
- Määttä, S. & Aro, T. (2011). Kognitiivisten taitojen merkitys itsesäätelyn kehityksessä. Aro, T. & Laakso, M-L. (toim.). *Taaperosta taitavaksi toimijaksi: Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen* (s. 42–79). Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Neuenschwander, R., Röthlisberger, M., Cimeli, P. & Roebbers, C. M. (2012). How do different aspects of self-regulation predict successful adaptation to school? *Journal of Experimental Child Psychology*, 113(3), s. 353–371.
- Opetushallitus. (2015). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus. (2014). *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.
- Oulun yliopiston kirjasto (2019). *Tieteellisen tiedonhankinnan opas: Lehdet ja lehtiartikkelit*. Oulu: Oulun yliopisto. Luettavissa: https://libguides oulu.fi/tieteellinentiedonhankinta/lehdet_ ja_lehtiartikkelit
- Poikkeus, A-M. (2011). Itsesäätely sosiaalisten taitojen ja suhteiden perustana. Aro, T. & Laakso, M-L. (toim.). *Taaperosta taitavaksi toimijaksi: Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen* (s. 80–105). Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.

- Qi, C. H. & Kaiser, A. P. (2004). Problem behaviors of low-income children with language delays: An observation study. *Journal of speech, language, and hearing research: JSLHR*, 47(3), s. 595–609.
- Ramdass, D. & Zimmerman, B. J. (2011). Developing Self-Regulation Skills: The Important Role of Homework. *Journal of Advanced Academics*, 22(2), s. 194–218.
- Rimm-Kaufman, S. E., Curby, T. W., Grimm, K. J., Nathanson, L. & Brock, L. L. (2009). The Contribution of Children's Self-Regulation and Classroom Quality to Children's Adaptive Behaviors in the Kindergarten Classroom. *Developmental Psychology*, 45(4), s. 958–972.
- Rimm-Kaufman, S. E., Early, D. M., Cox, M. J., Saluja, G., Pianta, R. C., Bradley, R. H. & Payne, C. (2002). Early behavioral attributes and teachers' sensitivity as predictors of competent behavior in the kindergarten classroom. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 23(4), s. 451–470.
- Salmela-Aro, K. (2018). Kouluinto ja koulu-uupumus. Salmela-Aro, K. (toim.). *Motivaatio ja oppiminen* (s. 25–46). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Salmela-Aro, K. (2013). Koulu-uupumus ja -into koulutuksellisissa siirtymissä. Pyhältö, K. & Vitikka, E. (toim.). *Oppiminen ja pedagogiset käytännöt varhaiskasvatuksesta perusopetukseen* (s. 164–172). [Helsinki]: Opetushallitus.
- Salminen, A. (2011). *Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin*. Vaasa: Vaasan Yliopiston julkaisuja, opetusjulkaisu. Luettu 1.11.2019. Luettavissa: https://www.univaasa.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-349-3.pdf.
- Tommo, H., Hokkanen, L. & Klenberg, L. (2018). Kielellisiin ja sosiaalisten taitojen vaikeuksiin liittyvät toiminnanohjauksen piirteet esikouluiässä. *Psykologia: tiedepoliittinen aikakauslehti*, 53(2), s. 166–179.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos.). Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

- Vallotton, C. & Ayoub, C. (2011). Use your words: The role of language in the development of toddlers' self-regulation. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(2), s. 169–181.
- Whitebread, D. & Basilio, M. (2012). The emergence and early development of self-regulation in young children. *Journal of Curriculum and Teacher Education, Monograph Issue: Learn to Learn. Teaching and Evaluation of Self-Regulated Learning*, 16 (1) (2012), s. 15–34.
- Zimmerman, B. J. & Schunk, D. H. (2011). Self-Regulated Learning and Performance: An Introduction and an Overview. Zimmerman, B. J. & Schunk, D. H. (toim.). *Handbook of self-regulation of learning and performance* (s. 1–12). New York: Routledge.