

Opettajien kokemuksia oppilaiden itsesäätelytaidoista ja
niiden tukemisesta ensimmäisellä luokalla

Katja Riivari

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevät 2017

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Riivari, Katja. 2017. Opettajien kokemuksia oppilaiden itsesätelytaidoista ja niiden tukemisesta ensimmäisellä luokalla. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 60 sivua.

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää luokanopettajien kokemuksia oppilaiden itsesätelytaidoista ja niiden haasteista ensimmäisellä luokalla sekä saada tietoa opettajien keinoista itsesätelytaitojen tukemiseen. Aineisto kerättiin haastattelemalla viittä luokanopettajaa kahdesta eri kaupungista keväällä 2016. Tutkimusmenetelmänä käytettiin puolistrukturoitua haastattelua. Aineisto analysoitiin teoriaohjaavan sisällönanalyysin avulla.

Tutkimuksen tulokset osoittivat, että luokanopettajat kokivat oppilaiden itsesätelyn haasteiden liittyvän tunteiden säätelyyn, käyttäytymisen säätelyyn, ryhmässä toimimiseen sekä toiminnanohjaukseen. Opettajien mukaan oppilailla ilmeni itsesätely haasteita usein vapaammissa tilanteissa, joissa aikuinen ei ole valvomassa ja ohjaamassa. Luokanopettajat kertoivat pyrkivänsä tukemaan oppilaiden itsesätelytaitoja erilaisin ohjaus- ja tukikeinoin, kuten konkreettisesti harjoittelemalla, muokkaamalla oppimisympäristöä sekä monialaisen yhteistyön avulla. Opettajat kokivat roolinsa itsesätelytaitojen tukemisessa keskeiseksi ensimmäisellä luokalla.

Saatujen tulosten perusteella pitäisi pohtia, miten koulu yhteisössä voitaisiin paremmin tukea oppilaiden itsesätelytaitoja. Tällaisia keinoja voisivat olla esiopetuksesta kouluun liittyvien siirtymäkäytäntöjen ja monialaisen yhteistyön kehittäminen sekä opettajien täydennyskoulutus itsesätelytaitojen kehityksestä ja sen tukemisen keinoista.

Hakusanat: itsesätelytaidot, opettajan antama tuki, alkuopetus, ensimmäisen luokan oppilaat, luokanopettaja

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	5
2	ITSESÄÄTELY	7
2.1	Näkökulmia itsesäätelyn määrittelyyn.....	7
2.2	Itsesäätelyn ulottuvuudet	8
2.3	Itsesäätelyn haasteita	11
2.4	Kouluvalmius ja akateeminen suoriutuminen	13
3	ITSESÄÄTELYTAITOJEN KEHITYS JA TUKEMINEN	15
3.1	Itsesäätelytaitojen kehitys varhaislapsuudessa	15
3.2	Alkuopetusikäisen lapsen itsesäätelytaidot.....	16
3.3	Opettajan rooli itsesäätelytaitojen tukemisessa koulussa	18
3.4	Vertaissuhteiden yhteydet itsesäätelytaitoihin	20
3.5	Monialainen yhteistyö lapsen kehityksen tukena.....	21
4	TUTKIMUSKYSYMYKSET	23
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	24
5.1	Tutkimukseen osallistujat ja tutkimuksen eteneminen.....	24
5.2	Tutkimusmenetelmä ja aineistonkeruun toteuttaminen.....	25
5.3	Aineiston analyysi	27
5.4	Luotettavuus ja eettisyys	30
6	TULOKSET	32
6.1	Oppilaiden itsesäätelytaidot ja niissä ilmenevät haasteet.....	32
6.2	Opettajien keinot tukea oppilaiden itsesäätelytaitoja.....	37
7	POHDINTA	44
7.1	Tulosten tarkastelua	44
7.2	Koulun tuki oppilaiden itsesäätelytaidoille.....	47

7.3	Tutkimuksen luotettavuus	51
7.4	Jatkotutkimushaasteet	52
	LÄHTEET	54

1 JOHDANTO

Lasten itsesäätelytaidoista ja niiden oppimisen tärkeydestä on puhuttu viime vuosina kasvavassa määrin mediassa. Psykologi Keijo Tahkokallio toteaa Aamulehden internetsivuilla julkaistussa artikkelissa (Aamulehti 27.3.2017), että ”lapsilla, joilla on hyvä tunteiden säätelykyky, kasvaa hyvä itsetunto”. Tahkokallio liittyy siis itsesäätelytaitojen oppimisen kiinteästi hyvän itsetunnon kehittymiseen, joka taas mahdollistaa ihmisen pärjäämisen elämän eri osa-alueilla, kuten esimerkiksi koulutyöskentelyssä.

Itsesäätelyllä tarkoitetaan yksilön kykyä säädellä omaa toimintaansa, tunteitaan, ajatuksiaan ja kognitiiviseen toimintaan liittyviä prosesseja tietoisesti ja tilanteen vaatimusten mukaisesti (Baumeister & Vohs 2004; Blair & Diamond 2008; Kopp 2001). Tässä tutkimuksessa itsesäätelyllä tarkoitetaan lapsen kykyä säädellä omaa toimintaansa niin, että se on toisaalta omien tavoitteiden mukaista, mutta myös ympäristön kannalta suotavaa. Tutkimuksessa käytetään kolmijakoa, jossa itsesäätely kuvataan kykynä säädellä tunteita, käyttäytymistä ja kognitiivista toimintaa (Aro 2013). Työskennellessäni lastentarhanopettajana esiopetusryhmässä, olen huomannut, että lapsilla on monenlaisia haasteita itsesäätelyn eri osa-alueilla. Tulevana luokanopettajana olin kiinnostunut selvittämään, millaisina luokanopettajat kokevat ensimmäisen luokan oppilaiden itsesäätelytaidot ja millaisin keinoin opettajat tukevat oppilaiden itsesäätelyä.

Itsesäätelytaitoja pidetään yhdessä sosiaalisten-, vuorovaikutus- ja ryhmätyöskentelytaitojen kanssa tärkeinä taitoina koulunaloituksen kannalta. Lukuisat tutkimukset ovat osoittaneet, että itsesäätelytaidot ovat avaintekijöitä lapsen varhaisessa akateemisessa suoriutumisen (mm. Blair 2002; McClelland, Cameron, Connor, Farris, Jewkes & Morrison 2007; Von Suchodoletz, Trommsdorff, Heikamp, Wieber & Gollwitzer 2009). Opettajilla on merkittävä tehtävä lasten itsesäätelytaitojen kehityksen tukemisessa. Opettajien pedagogisen osaamisen on osoitettu monissa tutkimuksissa olevan yhteydessä lasten parempaan käyt-

täytymisen säätelyyn ja oppimiseen sitoutumiseen (mm. Cadima, Doumen, Verschueren & Buyse 2015; Rimm-Kaufman, Curby, Grimm, Brock & Nathanson 2009).

Itsesäätelytaitojen kehityksestä ja tukemisesta on tehty paljon tutkimusta lähinnä varhaiskasvatusikäisillä, mikä selittyy itsesäätelytaitojen huimalla kehityksellä nimenomaan varhaislapsuudessa (mm. Kochanska, Coy & Murray 2001; Kopp 1982; Thompson 1994). Tutkimusta lasten itsesäätelystä löytyy verrattain paljon lastentarhanopettajien ja muun varhaiskasvatuksen henkilökunnan näkökulmasta. Vähemmän tutkimusta on alakoululaisten itsesäätelytaidoista opettajien arvioimina. Raffaellin, Crockettin ja Shenin (2005) mukaan paljon kirjallisuutta löytyy itsesäätelyprosessien kehittymisestä ensimmäisten kuuden ikävuoden ajalta. Kyseiset tutkimukset viittaavat siihen, että 5-6- vuotiaana lapsilla olisi jo muodostunut kyky sisäiseen säätelyyn. Raffaelli ym. havaitsivat kuitenkin tutkimuksessaan, että itsesäätely kasvoi merkittävästi 4-5 ikävuoden ja 8-9 ikävuoden välillä. Tulokset tukevat oletusta, että kehitystä itsesäätelyssä tapahtuu edelleen myös varhaislapsuuden jälkeen ja ensimmäiset vuodet koulussa ovat merkittäviä itsesäätelytaitojen kehittymiselle ja tukemiselle.

On tärkeää saada lisää tutkimustietoa alkuopetusikäisten lasten itsesäätelytaidoista sekä lisätä luokanopettajien tietoisuutta keinoista tukea oppilaiden itsesäätelytaitoja. Tässä tutkimuksessa haluttiin selvittää, millaiset itsesäätelytaidot ensimmäisen luokan oppilailla on opettajien näkökulmasta sekä minkälaisia haasteita niissä ilmenee. Tutkimuksessa selvitettiin myös luokanopettajien keinoja tukea ensimmäisen luokan oppilaiden itsesäätelytaitoja. Tutkimus toteutettiin haastattelemalla viittä luokanopettajaa heidän kokemuksistaan oppilaiden itsesäätelytaidoista ja niihin liittyvistä haasteista.

2 ITSESÄÄTELY

2.1 Näkökulmia itsesäätelyn määrittelyyn

Itsesäätelylle ei ole yksiselitteistä määritelmää, vaan siihen vaikuttaa määrittelijän teoreettinen viitekehys sekä asiayhteys, jossa käsitettä käytetään (Aro 2013). Käsitteen monitahoisuudesta johtuen alla esitellään useampia näkökulmia itsesäätelyyn ja kuvataan itsesäätelyn käsitteen merkitystä, sen eri ulottuvuuksia ja siihen vaikuttavia tekijöitä.

Baumeister ja Vohs (2004) määrittävät itsesäätelyn yksilön kyvyksi säädellä ajatuksiaan, tunteitaan, impulssejaan, halujaan, tarkkaavaisuuttaan sekä suorituksiaan. Blairin ja Diamondin (2008) mukaan itsesäätelyn käsitteellä viitataan kognitiivisiin ja käyttäytymisen prosesseihin, joiden kautta yksilö säätelee emotionaalaisia, kognitiivisia ja motivaatioon liittyviä yllykkeitään. He tarkentavat, että kyseiset prosessit edistävät myönteistä mukautumista ja sopeutumista, jotka näyttäytyvät hyvinä sosiaalisina suhteina, suorituksina sekä myönteisenä suhtautumisena omaan itseensä.

Aro (2013) nimeää itsesäätelyn kehitykseen vaikuttavina tekijöinä yksilön myötäsyntyiset ominaisuudet ja reagointitaitumukset, tarpeen ymmärtää, jäsentää ja hallita ympäristöään ja itseään sekä käsitykset itsestä yksilönä ja yhteisön jäsenenä. Lisäksi hän mainitsee tärkeiksi tekijöiksi itsesäätelytaitojen kehityksessä käsitykset muista ihmisistä, ympäristön palautteen ja aktiivisen sosiaalisen toiminnan.

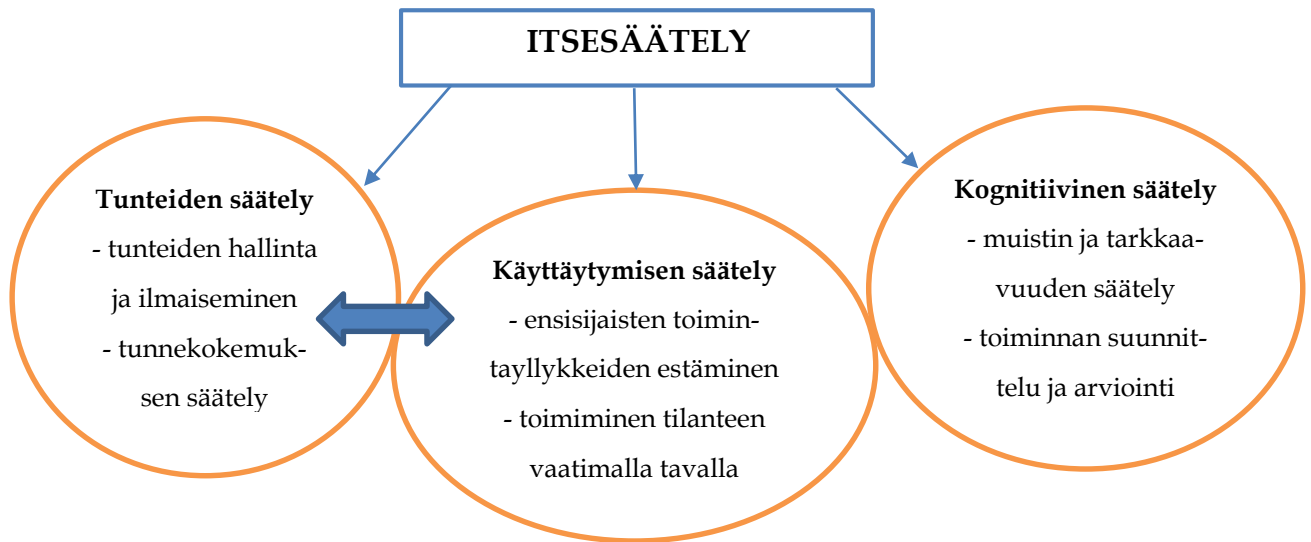
Kopp (2001) määrittää itsesäätelyn käsitettä kolmesta eri näkökulmasta. Ensimmäisen määritelmän mukaan itsesäätelyllä viitataan lapsen kehittyvään kykyyn noudattaa vanhempiansa ja muiden määrittämiä tapoja ja sääntöjä. Itsesäätelyyn sisältyy tällöin toimiminen ohjeiden mukaan, toiminnan viivästyttäminen tarkoituksenmukaisella tavalla ja tunteiden, motoriikan ja äänenkäytön säätely. Itsesäätelyn käsitteeseen sisältyy tietoinen itse, joka ymmärtää syyt normeille ja arvioi omaa toimintaansa suhteessa toisten tunteisiin ja tarpeisiin. Koppin kuvaaman toisen määritelmän mukaan itsesäätelyllä tarkoitetaan 1 fysiologisia ja

psykobiologisia prosesseja, jotka toimivat mukautuvasti tilanteen vaatimalla tavalla, eivätkä usein sisällä ohjeellisia normeja. Kolmas itsesäätelyn näkökulma liittyy motivaatioon, ja erityisenä kiinnostuksen kohteena on ymmärtää, miten aikuiset helpottavat tai rajoittavat lapsen itsenäistymistä.

Sameroffin (2010) mukaan itsesäätely ilmenee pääosin sosiaalisessa ympäristössä, joka on aktiivisesti yhteydessä muiden taholta tapahtuvaan säätelyyn. Sitä mukaa kun lapsi kykenee itse ottamaan vastuuta omasta hyvinvoinnistaan, tasapaino itsesäätelyn ja muiden taholta tapahtuvan säätelyn välillä muuttuu. Muiden taholta tapahtuvan säätelyn kautta lapsi saa sosiaalisia, emotionaalisia ja kognitiivisia kokemuksia, joiden kautta hän harjoittelee itsesäätelyä ja saa tukea, jos itsesäätely ei vielä onnistu.

2.2 Itsesäätelyn ulottuvuudet

Tiivistetysti itsesäätely voidaan kuvata ihmisen kykynä säädellä tunteitaan, käyttäytymistään ja kognitiivista toimintaansa ympäristölle suotuisalla ja yksilön tavoitteiden mukaisella tavalla (Aro 2013). Eri ulottuvuudet täydentävät toisiaan ja ovat osittain päällekkäisiä. Erityisesti tunteiden säätely on tiiviisti yhteydessä käyttäytymisen säätelyyn, sillä voimakkaat tunnereaktiot näkyvät usein ulospäin epäsopivana käyttäytymisenä. Näitä kolmea itsesäätelyn ulottuvuutta on kuvattu alla kuviossa 1.



KUVIO 1. Itsesäätelyn kolme ulottuvuutta

Tunteiden säätely. Tunteiden säätely käsittää ulkoisia ja sisäisiä prosesseja, jotka vastaavat emotionaalisten reaktioiden tarkkailusta, arvioinnista ja muokkauksesta, erityisesti säätelystä koskien näiden reaktioiden voimakkuutta ja ajallisia piirteitä (Thompson 1994). Eisenbergin ja Fabesin (1992) mukaan itsesäätelyn ja tunteiden säätelyn välisen suhteen voi ymmärtää niin, että tunteiden säätelyllä tarkoitetaan lähinnä tunnekokemuksen säätelyä, kun taas itsesäätelyä ovat ne säätelyn muodot, jotka liittyvät tunneilmaisun ja käyttäytymisen muokkaukseen.

Kokkonen ja Kinnunen (2015) kuvaavat tunteiden säätelykeinoja varhaislapsuudessa hyvin konkreettisiksi: ne perustuvat ulkopuolisten hoivaajien tukeen tai tähtäävät aistiärsykkeiden säätelyyn. Iän myötä lapsi alkaa käyttää tunteiden säätelyssä vähitellen myös keinoja, jotka ovat lapsesta itsestään lähtöisin olevia tai kieleen liittyviä. Morrisin (2007) mukaan tunteiden säätelyä ja sen kehitystä muokkaa synnynnäinen herkkyys erilaisille ärsykkeille, mutta geenit, aivorakenteet ja hermosto eivät yksinään riitä takaamaan tasapainoista tunteiden

säätelyä. Välttämättömiä ovat myös lapsen ja vanhempien välinen suotuisa vuorovaikutus, perheessä vallitseva tunneilmasto, vanhempien kasvatuskäytännöt sekä lapsuuden myönteiset kiintymyssuhteet.

Eisenbergin ja Spinradin (2004) mukaan tunteiden säätelyssä on tärkeää erottaa toisistaan yksilön kyky säädellä tunteita itsenäisesti, ja sellainen säätely, joka tapahtuu pääosin toisten ihmisten ponnistelujen myötävaikuttamana. Varsinkin pienillä lapsilla tunteiden säätely mahdollistuu toisten ihmisten ponnistelujen kautta ennemmin kuin lapsesta itsestään käsin pyrkimyksenä sopeutua tai saavuttaa jokin tavoite. Tällaista tunteiden säätelyä voidaan nimittää ulkoiseksi tunteiden säätelyksi. Iän myötä lapsi kykenee enemmän hallitsemaan ja ilmaisemaan tunteitaan itsenäisesti, jolloin voidaan puhua tunteisiin liittyvästä itsesäätelystä.

Tunnetaidoilla tarkoitetaan kykyä käsitellä aggressioita, sietää turhautumista sekä hallita impulsseja (Jalovaara 2005). Kokkosen (2010) mukaan tunteiden säätely avulla pyritään hillitsemään kuormittavaksi koettuja tunteita sekä voimistamaan hyödyllisiä tunteita. Kokkonen toteaa, että tunteiden säätely on yhteydessä myös käyttäytymisen säätelyyn. Lapsen oppiessa hillitsemään kielteisiä tunteitaan, hänen lähiympäristönsä häiritseväksi mieltämä käyttäytyminen myös todennäköisesti vähenee. Emootioiden säätelyllä tarkoitetaan yksilön kykyä vaikuttaa omien tunnetilojen voimakkuuteen ja keston (Salmivalli 2005). Tunteiden säätely auttaa käyttäytymään rakentavasti ristiriitatilanteissa ja huomioimaan eri tilannetekijöitä (Pulkkinen 2002).

Käyttäytymisen säätely. Käyttäytymisen säätely nähdään kykynä estää enesisijaisia toimintayllykkeitä muuttumasta toiminnaksi epäsuotuisalla hetkellä sekä tunneilmaisuihin liittyvien toimintojen säätelyä siten, että toiminta on tilanteen ja tavoitteiden mukaista (Aro 2013). McClellandin ym. (2007) mukaan käyttäytymisen säätely koostuu taidoista, joiden avulla lapsi säätelee omaa käyttäytymistään. Näihin taitoihin sisältyy kyky kiinnittää huomio haluttuun asiaan, ohjeiden mukaan toimiminen sekä kyky estää epäsuotuisia toimintayllykkeitä.

Dayn, Connorin ja McClellandin (2015) tutkimuksen mukaan, alle kouluikäiset lapset, joilla oli heikompi käyttäytymisen säätely, käyttivät yleensä vähemmän aikaa tuottavaan, ei-ohjattuun toimintaan, verrattuna lapsiin, joiden taidot olivat paremmat. Heidän mukaansa tulokset tukevat päätelmää siitä, että oppilaat, joilla on parempi käyttäytymisen säätely, kykenevät paremmin työskentelemään itsenäisesti. Varhaiskasvatuksen laadulla on havaittu olevan yhteyksiä lasten käyttäytymisen säätelyyn. Broekhuizen, Slot, Van Aken ja Dubas (2016) havaitsivat tutkimuksessaan, että varhaiskasvatuksen laatu oli enemmän yhteydessä niihin lapsiin, joilla oli heikommat taidot käyttäytymisen säätelyssä. Varhaiskasvatusryhmässä aikuisen emotionaalisella tuella ja käyttäytymisen säätelyllä sekä lasten sosiaalisella yhteenkuuluvuudella huomattiin olevan positiivinen yhteys lapsiin, joilla käyttäytymisen säätely oli heikkoa.

Kognitiivisen toiminnan säätely. Kognitiivisella itsesäätelyllä tarkoitetaan joukkoa taitoja, jotka liittyvät impulssikontrollin, työmuistin ja tarkkaavaisuuden säätelyyn (Fuhs, Farran & Nesbitt 2013). Kognitiivisen säätelyn yhteydessä puhutaan myös toiminnanohjauksen taidoista. Aron (2013) mukaan kognitiivisen toiminnan säätelyllä tarkoitetaan kykyä tietoisesti säädellä tarkkaavaisuutta ja muistia, jäsentää tietoa, luoda sääntöjä, kehittää strategioita sekä suunnitella ja arvioida toimintaa. Bronsonin (2000) mukaan nämä kyvyt kehittyvät lapsella osittain spontaanisti, mutta myös ympäristö voi edistää kehitystä. Varhaislapsuudessa toiminnanohjauksen ydintaidot kehittyvät nopeasti, luoden perustan korkeampien kognitiivisten taitojen kehitykselle aina aikuisuuteen saakka (Garon, Bryson & Smith 2008).

2.3 Itsesäätelyn haasteita

Aron (2012) mukaan itsesäätelytaitojen haasteet voivat ilmetä tunteiden ja käyttäytymisen ali- tai ylisäätelyinä. Alisäätelyssä on kyse vaikeudesta säädellä tunteita tai toimintaa riittävästi, mikä voi näkyä impulsiivisuutena, aggressiona

muita kohtaan, uhmakkuutena ja käytösongelmina. Jännittyneisyys ja estyneisyys ovat merkkejä ylisäätelystä, joka tarkoittaa liiallista säätelyä. Aron mukaan on tavallista, että ylisäätelevä lapsi ei uskalla ilmaista tai ei osaa tunnistaa tunteitaan tai ei osaa säädellä niitä. Ylisäätelevän lapsen voi olla myös vaikea leikkiä ja olla vuorovaikutuksessa vertaisten kanssa, jonka vuoksi sosiaalisten taitojen oppiminen kärsii. Ylisäätelevä lapsi voi myös olla yksinäinen, kokea itsearvostuksen puutetta ja jopa masennusta.

Alisäätelyn yhteydessä käytöshäiriöstä voidaan puhua vasta, kun epäsosiaalinen, aggressiivinen tai uhmakas käytös on pitkäaikaista, toistuvaa ja iänmukaisista sosiaalisista odotuksista poikkeavaa (Aro 2012). Tällainen käytös aiheuttaa helposti ristiriitoja ympäristön kanssa ja vaikeuttaa sosiaalisten suhteiden luomista. Alisäätelyn ongelmiin lukeutuu Aron mukaan myös tarkkaavuus- ja ylivilkkaushäiriöt.

Keskittymisvaikeudet, ylivilkkaus ja impulsiivisuus ovat oireita aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriöstä, jota kutsutaan termillä ADHD (*attention deficit hyperactivity disorder*) (Moilanen 2012). Tarkkaavuuden ongelmat alkavat jo lapsuudessa ja oireet ovat pysyviä, vaikkakin niiden esiintyminen ja voimakkuus vaihtelevat yksilön henkilökohtaisten ominaisuuksien ja ympäristön mukaan. Oireyhtymään liittyy usein myös muita häiriöitä, kuten kömpelyyttä ja hahmotus- ja oppimisvaikeuksia (Michelsson, Saresma, Valkama & Virtanen 2004). ADHD jaotellaan kolmeen alatyyppiin: vain tarkkaavuuden ongelmiin tai vain impulsiivisuuteen ja ylivilkkauteen tai näiden yhdistelmään (Leppämäki 2012).

Impulsiivinen lapsi käyttäytyy äkillisesti ja odottamattomasti (Michelsson 2004), eikä suunnittele toimintaansa etukäteen tai ajattele toimintansa seurauksia. Tällöin lapsi ei myöskään ymmärrä, miten tilanne kehittyi eikä osaa ratkaista sitä. Työskentely kahdestaan aikuisen kanssa sujuu tyyppillisesti hyvin, mutta tilanteet isossa ryhmässä ilman aikuisen välitöntä ohjausta, vievät lapsen usein impulsiiviseen virikkeisiin reagoimiseen ja käyttäytymiseen. Ylivilkkaalla ja keskittymisvaikeuksista kärsivällä lapsella on usein vaikeuksia jaksaa kuunnella muita, hänelle on haastavaa odottaa omaa vuoroa ja kognitiivisissa tehtävissä ponnistelu voi olla hankalaa.

Tarkkaavaisuudella tarkoitetaan Michelssonin (2004) mukaan sitä, että lapsi kykenee keskittymään johonkin tehtävään vaaditun ajan, pystyy huomioimaan tehtävän kannalta olennaiset asiat ja vaihtamaan huomion kohdetta tehtävän edellyttämällä tavalla. Kyky muodostaa tavoitteita sekä suunnitella tavoitteeseen suuntautuvaa käyttäytymistä on merkki onnistuneista toiminnan ohjauksen taidoista. Tarkkaavaisuushäiriötä luonnehtivat puolestaan vaikeudet kohdistaa tarkkaavaisuus yhteen asiaan, ja keskittyä yhteen asiaan tarpeeksi pitkään, tehtävien vaihtaminen ennen edellisten valmiiksi tekemistä sekä kyky huomioida tehtävän ratkaisemisen kannalta olennaiset asiat.

2.4 Kouluvalmius ja akateeminen suoriutuminen

Itsesäätelytaidot ovat yhteydessä onnistuneeseen kouluun sopeutumiseen jopa niin, että kyvyt itsesäätelyssä ovat yhtä tehokkaita kouluun sopeutumisen ennustajia kuin älykkyys (Blair 2002). Von Suchodoletzin ym. (2009) tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää alle kouluikäisten lasten käyttäytymisen säätelyn vaikutusta kouluun sopeutumiseen. Tutkimuksessa ilmeni, että varhaisen iän käyttäytymisen säätely oli positiivisesti yhteydessä akateemiseen suoriutumiseen ja luokkahuonekäyttäytymiseen koulussa. Tulokset havainnollistavat, että onnistunut käyttäytymisen säätely on älykkyyden ohella tärkeä tekijä akateemisessa suoriutumisessa.

Blairin (2002) mukaan voidaan olettaa, että kotiympäristö ja varhaiskasvatus, jotka pyrkivät vähentämään stressiä ja edistävät emotionaalisia kykyjä, tukevat tarkkaavaisuutta ja kognitiivisia itsesäätelytaitoja, joita tarvitaan sekä sosiaalisessa että kognitiivisessa sopeutumisessa luokkahuoneeseen. Blair jatkaa, että emotionaalisesti reaktiivisella ja huonosti ohjautuvalla, mutta muuten normaalisti kehittyvällä lapsella, joka on ympäristössä, joka ei pysty tukemaan lapsen itsesäätelykykyä, on riski kouluvalmiuden ongelmiin. Toisaalta, lapselle, joka on säätelytaitoja tukevassa ympäristössä, kehittyy epätodennäköisemmin

reaktiivisia säätelyn muotoja ja hän osoittaa todennäköisemmin vahvempia itsesäätelytaitoja.

Ponitzin ym. (2009) tutkimuksen mukaan 5-6-vuotiailla lapset, joilla oli päiväkotivuoden alussa syksyllä korkeampi käyttäytymisen säätely, saavuttivat opettajien arvioiden mukaan paremmat taidot matematiikassa ja lukemisessa sekä luokkahuonekäyttäytymisessä seuraavana keväänä. Sawyer ym. (2015) huomasivat tutkimuksessaan, että lapset, joilla tehtäväsuuntautunut tarkkaavaisuus kasvoi enemmän ikävuosien 2-3 ja 6-7 välillä, kykenivät parempiin suorituksiin lukemisessa ja matematiikassa verrattuna lapsiin, joilla kehitys tarkkaavaisuudessa oli vähäisempää. Kyseinen tutkimus osoitti myös tunteiden säätelyn vahvemman kehityksen edellä mainittujen ikävuosien välillä olevan yhteydessä hieman parempaan suoriutumiseen lukemisessa verrattuna lapsiin, joilla tunteiden säätelyn kehitys oli vähäisempää. Rimm-Kaufmanin, Piantan ja Coxin (2000) tutkimuksessa lastentarhanopettajilta kysyttiin, minkälaisia ongelmia lapsilla on siirtymässä päiväkotiin (esiopetuksen syksyä vastaavassa vaiheessa). Lastentarhanopettajat arvioivat, että noin päiväkotisiirtymässä esiintyi kuudesosalla lapsista vakavia yleisiä sopeutumisen ongelmia ja noin kolmasosalla jonkinasteisia ongelmia. Yleisimpinä ongelmina lastentarhanopettajat kokivat vaikeudet seurata ohjeita sekä puutteet akateemisissa taidoissa.

3 ITSESÄÄTELYTAITOJEN KEHITYS JA TUKEMINEN

Seuraavissa alaluvuissa käsitellään ensin itsesäätelytaitojen kehitystä varhaislapsuudessa Koppin (1982) tunnetun kehitysteorian mukaan. Sen jälkeen tarkastellaan alkuopetusvaiheelle tyypillisiä itsesäätelytaitoja, opettajan roolia sekä vertaissuhteiden merkitystä lapsen itsesäätelytaitojen kehityksessä ja tukemisessa.

3.1 Itsesäätelytaitojen kehitys varhaislapsuudessa

Kopp (1982) on jakanut itsesäätelyn kehityksen lapsuudessa viiteen eri vaiheeseen. Ensimmäinen vaihe, neurofysiologinen siirtymä, sijoittuu syntymästä noin kolmen kuukauden ikään. Vaihe merkitsee neurofysiologisten mekanismien aktivoitumista ja refleksitoimintoja. Toista vaihetta Kopp kutsuu sensomotoriseksi siirtymäksi, jolla tarkoitetaan lapsen kykyä tahdonalaiseen motoriseen toimintaan, esimerkiksi kurkottamiseen ja tarttumiseen, sekä kykyä vaihtaa toimintaa reaktiona ilmeneviin tilanteisiin. Tämä toinen vaihe sijoittuu lapsella noin kolmen kuukauden ja yhden ikävuoden välille.

Itsesäätelyn kehityksen kolmannen vaiheen Kopp (1982) on nimennyt kontrollin vaiheeksi, joka on tärkeä siirtymäjakso kohti varsinaista itsesäätelyä. Kontrollivaihe sijoittuu yhdeksän kuukauden ja puolentoista vuoden iän välimaastoon. Tässä vaiheessa lapsilla ilmenee tietoisuutta toisten määrittämistä sosiaalisista tai tehtävien vaatimuksista sekä kykyä aloittaa, ylläpitää, siirtää tai lopettaa fyysisiä toimintoja, kommunikaatiota ja emotionaalisia signaaleja sen mukaisesti. Neljäs, itsekontrollin vaihe ilmenee lapsella noin puolentoista vuoden ja kahden vuoden välillä. Lapselle on ominaista tässä vaiheessa ohjeiden mukaan toimiminen, ja kyky viivästyttää toimintaa pyynnöstä ja käyttäytyä hoitajien ja sosiaalis-

ten tilanteiden odotusten mukaan. Itsekontrollivaiheelle on ominaista symbolisen ajattelun ilmeneminen ja pitkäaikainen muisti mikä erottaa sen kontrollivaiheesta.

Itsekontrolli ja viimeinen vaihe, itsesäätely (Kopp, 1982) ovat käsitteellisesti yhteydessä toisiinsa, sillä molemmat riippuvat symbolisen ajattelun ja mielikuvia herättävän muistin kehityksestä ja käytöstä. Itsekontrollin vaiheessa lapsella on rajallinen joustavuus sovittaa toimintoja uusiin tilanteen vaatimuksiin ja rajallinen kyky viivästyttää ja odottaa. Itsesäätely nähdään sopeutuvampana muutoksiin ja kypsempänä kontrollin muotona. Siirtymä itsekontrollista itsesäätelyyn kolmesta ikävuodesta eteenpäin heijastaa myös kognitiivisten taitojen kehitystä.

3.2 Alkuopetusikäisen lapsen itsesäätelytaidot

Raffaelli, Crockett ja Shen (2005) havaitsivat tutkimuksessaan, että itsesäätely kasvoi merkittävästi varhaislapsuuden, eli 4-5 ikävuoden, ja keskilapsuuden eli 8-9 ikävuoden välillä. Tulokset tukevat oletusta, että itsesäätelyssä tapahtuu kehitystä edelleen myös varhaislapsuuden jälkeen. Ensimmäiset vuodet koulussa ovat merkittäviä itsesäätelytaitojen kehittymiselle ja tukemiselle.

Esiopetusiässä lapsi pystyy itse enemmän säätelemään käyttäytymistään eikä tarvitse siihen niin paljon aikuisen tukea (Aro 2013). Esiopetusiässä lapsi yleensä saavuttaa vaiheen, jossa kaikkia saavutuksia ei tarvitse jakaa aikuisen kanssa, vaan älyllisen haasteen ratkaiseminen sinänsä on riittävä. Vaiheen saavuttaminen merkitsee Aron mukaan alkavaa kypsyyttä koulumaiseen työskentelyyn.

Linnilä (2011) kuvaa koulunaloitusvaihetta otolliseksi ajaksi itsesäätelytaitojen kehittymiselle, sillä esi- ja alkuopetusiässä toimintojen tahdonalaisuus ja sisäinen säätely kehittyvät lapsella etenevässä määrin. Aron (2013) mukaan lapsen tietoisuus itsestä kehittyy voimakkaasti koulua edeltävässä ja koulun alkuun sijoittuvassa vaiheessa, ja lapsi tarvitsee ympäristön tarjoamia myönteisiä koke-

muksia ja palautetta itsestään. Aro jatkaa, että ympäristön on tärkeää tarjota käyttäytymismalleja sekä esimerkkejä tunteiden ilmaisemisesta, jotka ohjaavat lapsen sisäisten ihanteiden ja toimintamallien rakentumista. Bronson (2000) korostaa vastaavalla tavalla ympäristön merkitystä itsesäätelytaitojen kehityksessä. Hänen mukaansa alakouluikäisen itsesäätelyn kehitystä tukee lämmin ja kannustava sosiaalinen ilmapiiri, johdonmukainen ja haasteita tarjoava fyysinen ympäristö sekä aikuiset, jotka rohkaisevat vastuullisuuteen ja itsenäisyyteen ja opettavat tehokkaita säätelyn keinoja. Esi- ja alkuopetusikäisillä leikin ja perheen rinnalle keskeisimmiksi itsesäätelytaitojen harjoittelumahdollisuuksiksi muodostuvat kokemukset koulussa ja vertaissuhteissa (Aro 2013; Bronson 2000).

Aron (2013) mukaan alakouluiässä lapselle kehittyy entistä parempi ymmärrys koskien eri tilanteiden ja tehtävien vaatimuksia ja hän huomaa pystyvänsä vaikuttamaan omaan toimintaansa ja tavoitteisiinsa. Tällöin lapsi kykenee jo tiedostamaan paremmin omaa kognitiivista toimintaansa, eli ajatuksiaan, muistiaan ja toimintatapojaan sekä tunnistaa itseensä kohdistuvia odotuksia ja käyttäytymisensä seuraamuksia. Näiden metakognitiivisten kykyjen kehittymisen myötä lapsi kykenee työskentelemään aiempaa tavoitteellisemmin eli suunnittelemaan toimintaansa ennalta ja soveltamaan jo opittuja toimintatapoja.

Brock ym. (2014) nimeävät yhdeksi tärkeäksi itsesäätelyn osa-alueeksi mielihalujen viivästyttämisen, joka on tärkeä taito erityisesti ensimmäisinä kouluvuosina. Sillä tarkoitetaan kykyä hillitä impulsiivista käyttäytymistä ja viivästyttää välitöntä mielihalua. Tavoitteena on suunnata huomio houkutuksista kohti päämääräsuuntautunutta käyttäytymistä. Taito viivästyttää välitöntä mielihalua on tärkeä ensimmäisinä kouluvuosina. Osa lapsista kykenee jo tuossa ikävaiheessa seuraamaan ohjeita ja odottamaan vuoroaan, mutta osa suuntaa huomionsa häiriötekijöihin.

3.3 Opettajan rooli itsesäätelytaitojen tukemisessa koulussa

Linnilän (2011) mukaan lapsi tarvitsee ympäristön tukea ja palautetta kehittääkseen itsesäätelyään. Leikkien, pelien ja liikunnan avulla itsesäätelytaitoja voidaan opettaa ja harjoittaa tavoitteellisesti. Lapsen itsesäätelyä edistää se, että hänen kanssaan toimitaan johdonmukaisesti. Pulkkinen (2002) huomauttaa, että lapsi oppii vertaissuhteissa monia itsesäätelyn kehitykseen liittyviä taitoja, mutta tarvitsee edelleen keskilapsuudessa aikuisen tukea ja ohjausta ristiriitojen ratkaisussa ja toisen näkökulman ymmärtämisessä. Bronson (2000) rohkaisee opettajia ja vanhempia luomaan yhdessä lasten kanssa kunnioittavan ja kannustavan ilmapiirin, joka tukee itsesäätelytaitoja hyödyntävää käyttäytymistä. Hän korostaa itsesäätelytaitojen kehityksen tukemisessa aikuisten antamaa esimerkkiä positii-visesta ja hyväksyttävästä käytöksestä ja asenteista sekä ohjauksen tärkeydestä, jotta oppilaat oppisivat keinoja ratkaista sosiaalisia ongelmia.

Merrittin ym. (2012) tutkimuksen mukaan opettajien emotionaalinen tuki oli yhteydessä ensimmäisen luokan oppilaiden alhaisempaan aggressiivisuustasoon sekä korkeampaan käyttäytymisen säätelyyn. Tutkimustulokset viittasivat siihen, että opettajan reagoidessa herkästi oppilaiden tunnetiloihin ja käyttäytymiseen hän voi opettaa epäsuorasti käyttäytymisen säätelyä oppilailleen arki-sissa vuorovaikutustilanteissa. Myös Fuhs, Farran ja Nesbitt (2013) osoittivat tutkimuksessaan, että luokkahuoneen emotionaalinen ilmasto oli yhteydessä lasten kognitiiviseen itsesäätelyyn. Esiopetusikäiset edistyivät kognitiivisessa itsesäätelyssä enemmän luokissa, joissa opettajat useammin ilmaisivat hyväksyntänsä lasten käyttäytymiselle ja rohkaisivat heitä käyttäytymään toivotulla. Fuhsin ym. mukaan opettajat, jotka kommunikoivat arvostavasti lasten pyrkimyksille ja ovat lämpimiä ja vähemmän tuomitsevia, luovat luokkahuoneilmapiirin, jossa lasten sisäinen säätely kasvaa. Tuomitseminen ja paheksuminen taas edustavat vähemmän suotuisaa ulkopuolisen säätelyn muotoa.

Opettajalla on havaittu olevan merkittävä rooli myös lasten kouluun kiinnittymisessä. Drake, Belsky ja Fearon (2014) havaitsivat tutkimuksessaan, että

turvalliset kiintymyssuhteet opettajiin olivat yhteydessä lapsen korkeampiin itsesäätelytaitoihin ja kouluun kiinnittymiseen. Cadiman, Doumen, Verschuerenin ja Buysen (2015) tutkimuksen mukaan korkeampi kyky ehkäistä ensisijaisia toimintayllykkeitä, läheisempi opettaja-lapsisuhde sekä vähäisempi määrä konflikteja suhteessa opettajiin ja ikätovereihin, olivat yhteydessä vahvempaan käyttäytymiseen liittyvään kiinnittymiseen ennen kouluikää. Tämä puolestaan oli yhteydessä opettajan raportoimaan korkeampaan kouluun kiinnittymiseen ensimmäisellä luokalla. Tutkimuksessa ilmeni, että lapset, joilla oli paremmat itsesäätelytaidot, olivat opettajien arviointien mukaan vahvemmin kiinnittyneitä ensimmäisellä luokalla, kun taas opettajan ja vertaisten väliset konfliktit vaikuttivat kiinnittymiseen kielteisesti.

Cadima ym. (2015) huomasivat myös, että lapset olivat enemmän sitoutuneita luokkahuoneissa, joissa opettajat käyttivät ennakoivia käyttäytymisen hallinta menetelmiä, vakiintuneita ennalta-arvattavia rutiineja ja käyttivät aikaa tuotteliaasti. Nämä menetelmät auttoivat lapsia pysymään pidemmän aikaa toimintaan suuntautuneina. Samansuuntaisia tuloksia ovat saaneet Rimm-Kaufman, Curby, Grimm, Brock ja Nathanson (2009) omassa tutkimuksessaan. Heidän mukaansa lapset, joiden luokissa oli paremmat ryhmänhallinnan käytännöt, kuten korkeampi tuotteliaisuus, enemmän ennakoivia lähestymistapoja luokanhallinnassa ja vaihtelevampia lähestymistapoja opetuksessa, osoittivat opettajien mukaan parempaa käyttäytymisen säätelyä ja kognitiivista säätelyä päiväkotivuoden keväällä, ja olivat paremmin sitoutuneita päiväkotiryhmän toimintaan koko vuoden ajan.

Connorin ym. (2010) tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, oliko opettajien osallistuminen opetuksen yksilöllistämisen -interventioon (Individualizing student instruction, ISI) yhteydessä ensimmäisen luokan oppilaiden itsesäätelyn kasvuun. Tutkimuksessa selvisi, että oppilailla joilla oli yleisesti ottaen heikot itsesäätelytaidot ja olivat ISI-interventioon osallistuneissa luokissa, osoittivat suurempaa kasvua itsesäätelyssä kuin yhtä heikot itsesäätelytaidot omaavat oppilaat kontrolliluokissa. ISI-interventioon osallistuneiden luokkien opettajat käyttivät enemmän aikaa opettamiseen ja tuottaviin siirtymiin sekä yleisemmin

pienryhmäopetusta kuin kontrolliluokkien opettajat, tarjoten aikaa oppilaiden yksilölliselle työskentelylle ja vertaistyöskentelylle. Mitä enemmän aikaa opettajat käyttivät yksilöllistävään opetukseen, sitä vähemmän luokassa ilmeni häiriöitä ja opettajalla kului aikaa käyttäytymiseen puuttumiseen.

Itsesäätelytaidoilla on havaittu olevan yhteyksiä myös opettaja-oppilassuhteen laatuun. Portilla, Ballard, Adler, Boyce ja Obradović (2014) havaitsivat, että tarkkaamattomuus ja impulsiivisuus koulua edeltävän vuoden päiväkotivuoden lopussa ennustivat vähäisempää läheisyyttä ensimmäisen luokan opettajien kanssa. Tulosten mukaan lapsilla, jotka osoittivat tarkkaamattomuutta ja impulsiivisuutta siirtymässä kouluun, oli lisääntyvässä määrin konflikteja opettajien kanssa ensimmäisellä luokalla. Tarkkaamattomuus ja impulsiivisuus olivat myös yhteydessä matalampaan kouluun sitoutumiseen koulua edeltävän vuoden lopussa. Lapset, joilla esiintyi enemmän konflikteja opettajien kanssa tai osoittivat heikompia itsesäätelytaitoja, olivat vähemmän innostuneita kouluun liittyvistä tehtävistä, mikä oli yhteydessä heikompaan akateemiseen kyvykkyyteen ja läheisyyteen opettajien kanssa ensimmäisellä luokalla. Osalla lapsista, joilla oli paljon konflikteja opettajien kanssa koulua edeltävän vuoden keväällä, oli läheisempi suhde opettajiin ensimmäisen luokan keväällä, mikä antaa viitteitä sille, että lasten on mahdollista luoda uusia positiivisempia suhteita opettajiin ensimmäisellä luokalla.

3.4 Vertaissuhteiden yhteydet itsesäätelytaitoihin

Vertaisryhmät koostuvat usein samanikäisistä tovereista (Salmivalli 2005). Laineen (2002) mukaan päiväkodissa, esiopetuksessa ja koululuokissa lapset oppivat vertaissuhteissaan emootioiden säätelyä, oman vuoron odottamista sekä jakamista. Salmivalli (2005) toteaa keskilapsuudessa vertaissuhteiden merkityksen korostuvan käyttäytymisen normien oppimisessa. Vuorovaikutussuhteissa

lapsi oppii omien ja toisten tunteiden ymmärtämistä, tunteiden hallintaa sekä soveltamaan omia tarpeitaan muiden ihmisten tarpeisiin (Pulkkinen 2002). Rose-Krasnorin ja Denhamin (2009) mukaan kontrolloimattomat vahvat tunteet voivat häiritä ja vahingoittaa vuorovaikutussuhteita. Säätelämätön käytös ja tunteet voivat heidän mukaansa estää lapsen sensitiivistä toisten tarpeiden huomioon ottamista sekä johtaa impulsiivisiin ja vahingoittaviin tekoihin.

Montroy, Bowles ja Skibbe (2016) havaitsivat tutkimuksessaan, että ikätovereiden itsesäätelytaidot luokassa vaikuttivat lasten omaan itsesäätelyn kehittymiseen. Varsinkin lapset, joilla oli heikko itsesäätelykyky, hyötyvät luokkakavereista, joilla on hyvät itsesäätelytaidot. Heidän tutkimuksensa mukaan itsesäätelytaitojen kehitys on sosiaalisesti välittyvää myös vertaisten eikä pelkästään vanhempien ja opettajien kautta.

Ramanin, Brownellin ja Campbellin (2010) tutkimuksen mukaan säätely ja säätelyn heikkoudet 3-4,5-vuotiailla lapsilla olivat yhteydessä heidän kykynsä suoriutua emotionaalisisista ja käyttäytymiseen liittyvistä haasteista vertaissuhteissa. Lapset, joilla havaittiin parempaa impulssikontrollin hallintaa tehtävissä, olivat positiivisempia ja vähemmän negatiivisia vertaissuhteissa. Shercensor, Khafi ja Yates (2016) totesivat, että suurempi aggressiivisuus ja alhaisempi impulssikontrolli esiopetuksessa ennustivat kasvavia ulospäin näkyviä käyttäytymisen ongelmia ja alenevaa vertaishyväksyntää esiopetuksesta ensimmäiselle luokalle.

3.5 Monialainen yhteistyö lapsen kehityksen tukena

Monialaisen yhteistyön käsitettä voidaan tarkastella eri näkökulmista. Yhteistyön käsitteellä tarkoitetaan Isoherrasen (2005) mukaan sitä, että ihmisillä on yhteinen tehtävä suoritettavanaan tai ongelma ratkaistavanaan. Karilan ja Nummenmaan (1999) tarkentavat, että monialaisessa yhteistyössä eri koulutustaustan omaavat henkilöt tuovat oman osaamisensa yhteiseen käyttöön ja samalla luodaan yhdessä uutta osaamista. Monialaisuus edellyttää Launisen (1997) mukaan

asiantuntijuuden kehittämistä rajoja ylittäväksi, sillä yksilösuorituksiin perustuva asiantuntijuus ei nykykäsityksen mukaan useinkaan enää mahdollista uusien ratkaisujen syntyä.

Isoherrasen (2005) mukaan monialaisen yhteistyön tavoitteena on saada aikaan mahdollisimman kokonaisvaltainen tieto ja ymmärrys tilanteesta tai asiasta. Kun toimitaan yhteistyössä yhdessä keskustellen ja eri näkökulmia yhteen kooten saavutetaan enemmän kuin mitä yksittäisen asiantuntijan panos voisi olla. Luukkaisen (2005) mukaan tärkeä osa opettajuutta on yhteistyökulttuurin kehittäminen. Opettajien on kehitettävä yhteistyötä sekä keskenään, että oppilaiden kanssa toimivien muiden ammattiryhmien kanssa, jotta kouluissa pystytään vastaamaan heterogeenisten oppilasryhmien ja erilaisten oppijoiden tarpeisiin.

Yhteistyö vanhempien kanssa. Kodin ja koulun välinen yhteistyö on tärkeää lapsen oppimisen ja koulun käynnin kannalta. Rich (2008) selvitti tutkimuksessaan opettajan ja vanhempien yhteistyökäytäntöjen kehittämisen vaikutusta ensimmäisen luokan oppilaiden sosiaaliseen mukautumiseen. Tutkimuksessa opettajien ja vanhempien väliset keskustelut muuttivat opettajan näkemystä lapsesta. Osallistuttuaan yhteistyöprojektiin, jossa huomioitiin jokaisen oppilaan yksilölliset tarpeet, opettajat eivät samassa määrin nähneet lasta enää pelkästään häiriökäyttäytyvänä oppilaana luokassa, vaan ymmärsivät paremmin syitä käytöksen taustalla. Richin (2008) tutkimukseen osallistuvat opettajat huomasivat myös, että oppilaat yrittivät aidosti parantaa käyttäytymistään kokeilun myötä. Opettajat kokivat, että vanhemmat tukivat heitä koulussa tehtävässä kasvatustyössä ja että vanhemmat pystyivät auttamaan lasta kotona. Vanhemmat saivat tietoa lapsensa käyttäytymisestä koulussa ja ymmärsivät, että käytös vaikuttaa myös muihin oppilaisiin ja opettajaan. Molemminpuolinen luottamus, kommunikaatio ja empatia kehittyivät vanhempien ja opettajan välille.

4 TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää luokanopettajien kokemuksia ensimmäisen luokan oppilaiden itsesätelytaidoista ja niiden haasteista sekä tarkastella luokanopettajien käyttämiä keinoja, joiden avulla he pyrkivät tukemaan oppilaiden itsesätelytaitojen kehitystä.

Tutkimuskysymykset muotoutuivat seuraaviksi:

1. Millaisia kokemuksia luokanopettajilla on ensimmäisen luokan oppilaiden itsesätelytaidoista ja niiden haasteista?
2. Millaisin keinoin luokanopettajat tukevat oppilaiden itsesätelytaitojen kehitystä?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Tutkimukseen osallistujat ja tutkimuksen eteneminen

Tämän tutkimuksen kohderyhmäksi valittiin haastatteluhetkellä ensimmäistä luokkaa opettavat luokanopettajat, koska kiinnostuksen kohteena olivat koulunaloitusvaiheen oppilaiden itsesäätelytaidot ja niiden tukeminen. Aineisto kerättiin yksilöhaastatteluin kevään 2016 aikana. Tutkimukseen osallistui viisi luokanopettajaa viidestä koulusta kahdesta kaupungista. Kriteerinä otokseen valinnalle oli, että haastateltavat olivat päteviä luokanopettajia, jotka haastatteluhetkellä opettivat ensimmäistä luokkaa. Sen sijaan opettajien työkokemuksen pituus tai laatu ei ollut kriteerinä tutkimukseen osallistumiselle. Taulukosta 1 selviää haastateltavien jakautuma sukupuolen ja työkokemuksen suhteen (luokanopettajana ja alkuopetuksessa).

TAULUKKO 1. Luokanopettajien taustatiedot.

Luokanopettaja	Sukupuoli	Työkokemus luokanopettajana	Työvuodet alkuopetuksessa
Luokanopettaja 1	nainen	10 vuotta	9 vuotta
Luokanopettaja 2	nainen	20 vuotta	9 vuotta
Luokanopettaja 3	mies	14 vuotta	3 vuotta
Luokanopettaja 4	nainen	1 vuotta ja 3 kk	1 vuotta ja 3 kk
Luokanopettaja 5	nainen	16 vuotta	11-12 vuotta

Haastattelujen lupamenettely erosi siten, että toinen kaupunki edellytti tutkimusluvan anomista hallinnolliselta taholta (tässä tapauksessa kouluvirasto), kun taas toinen kaupunki ei edellyttänyt vastaavaa tutkimuslupaa (kunnan sivistystoimesta). Tutkimusluvan saamisen jälkeen kummassakin kaupungissa lähestyt-

tiin useita eri koulujen rehtoreita sähköpostin välityksellä ja heiltä pyydettiin lupaa lähestyä koulun ensimmäisen luokan opettajia tutkimukseen osallistumiseen liittyen. Kun lupa oli saatu viiden koulun rehtoreilta, näiden koulujen luokanopettajia lähestyttiin sähköpostin välityksellä. Viisi luokanopettajaa viidestä eri koulusta suostui haastateltaviksi. Kun opettaja oli ilmaissut suostumuksensa tutkimukseen osallistumisesta, tutkija sopi hänen kanssaan ajankohdan haastattelulle. Kaikki tutkimuksen haastattelut tehtiin yksilöhaastatteluina kasvokkain ja nauhurin kanssa äänittäen. Haastattelut toteutettiin tutkimukseen osallistuvien opettajien omissa luokissa oppituntien jälkeen niin, että paikalla olivat vain tutkija ja haastateltava. Jokaista tutkimukseen osallistuvaa opettajaa tavattiin ja haastateltiin yhden kerran.

5.2 Tutkimusmenetelmä ja aineistonkeruun toteuttaminen

Tutkimusmenetelmäksi valittiin haastattelu, koska sen kautta voidaan saada syvällistä tietoa haastateltavien kokemuksista ja siinä on mahdollista tarvittaessa suunnata haastattelua tutkimuskysymysten suuntaisesti selventämällä kysymysten sisältämiä käsitteitä sekä esittämällä lisäkysymyksiä (Hirsjärvi & Hurme 2001). Haastattelu on luonteva aineistonkeruumenetelmä silloin, kun halutaan tietää, mitä ihminen ajattelee tai miksi hän toimii niin kuin toimii (Tuomi & Sarajärvi 2011). Tässä tutkimuksessa pyrittiin haastattelujen kautta selvittämään luokanopettajien kokemuksia siitä, millaisia itsesäätelyn haasteita oppilailta esiintyy ensimmäisellä luokalla ja minkälaisia tukikeinoja opettajat käyttävät tukeakseen oppilaidensa itsesäätelytaitoja. Kokemus eroaa käsityksestä siinä, että se on aina omakohtainen, mutta käsitykset eivät ole aina muodostuneet oman kokemuksen kautta, vaan voivat kertoa ympäröivän yhteisön tavoista ajatella maailmaa (Laine 2015). Tässä tutkimuksessa haluttiin selvittää nimenomaan kokemuksia, koska oltiin kiinnostuneita siitä, miten opettajat kokevat oppilaidensa itsesäätelyn ja ovat konkreettisesti tukeneet oppilaitaan itsesäätelytaitojen kehitymisessä.

Tutkimuksessa käytettiin puolistrukturoitua haastattelua, jolle ei ole yhtä tiettyä määritelmää. Yhteistä kaikille määritelmille on se, että jokin haastattelun lähtökohta on päätetty, mutta ei kaikkia (Hirsjärvi & Hurme 2001, 47). Tässä tutkimuksessa kaikilta haastateltavilta kysyttiin samat kysymykset, mutta ei annettu valmiita vastausvaihtoehtoja, vaan tutkittavat saivat vastata kysymyksiin omin sanoin (ks. Eskola & Suoranta 2008). Haastattelukysymykset pyrittiin muotoilemaan opettajien omaa kokemusta korostaviksi. Kysymykset olivat seuraavat:

-”Kuvaile, minkälaisia itsesäätelyn haasteita oppilailla esiintyy”,

-”Minkälaisin konkreettisin keinoin luokanopettajana tuet oppilaiden itsesäätelytaitoja?” ja

-”Kuvaile jokin esimerkkutilanne, jossa olet tukenut oppilaiden itsesäätelytaitoja”.

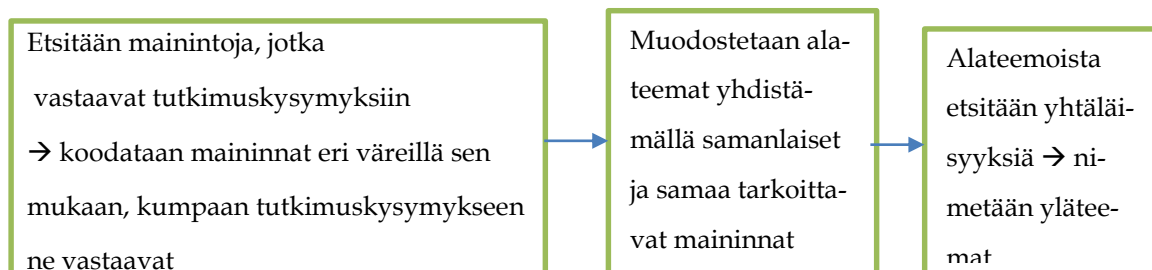
Osalle haastateltavista esitettiin tarkentavia lisäkysymyksiä, joissa opettajia pyydettiin esimerkiksi kuvailemaan oppilaiden itsesäätelytaitoja eri tilanteissa koulupäivän aikana tai pohtimaan tukikeinoja yksittäisen lapsen tai koko luokan kanssa.

Haastattelujen alussa luokanopettajille kerrottiin lyhyt määritelmä itsesäätelystä, jotta kaikilla haastateltavilla olisi samansuuntainen käsitys siitä, mitä kohteena olevalla pääkäsitteellä tarkoitetaan tässä tutkimuksessa. Määritelmä kerrottiin jokaiselle haastateltavalle omin sanoin, koska tilanteesta pyrittiin luomaan mahdollisimman luonnollinen vuorovaikutustilanne haastattelijan ja haastateltavan välillä. Määrittely oli seuraavan kaltainen: ”Itsesäätelyllä tarkoitetaan yksilön kykyä säädellä omaa toimintaansa niin, että se on sekä omien tavoitteiden suuntaista että ympäristön kannalta suotavaa. Itsesäätely käsittää esimerkiksi lapsen kyvyn estää ensisijaisia toimintayllykkeitä, niin että hän pystyy käyttäytymään tilanteen vaatimalla tavalla. Siihen lukeutuu kyky säädellä tunneilmaisuja sekä kognitiivista toimintaa tietoisesti.”

5.3 Aineiston analyysi

Haastattelujen (yhteensä 83 minuuttia) litterointi tehtiin kesän 2016 aikana (yhteensä 18 sivua). Litterointi tapahtui tarkasti sanasta sanaan, mutta tutkimuksen kannalta merkityksettömät äännähdykset ja tauot jätettiin kirjaamatta. Haastateltavien nimiä ja kouluja, joissa he työskentelevät, ei mainita aineistossa eikä tutkimuksessa. Haastateltavista puhutaan raportissa luokanopettajina tai opettajina, ja aineistoesimerkeissä heihin viitataan koodeilla O1 - O5.

Aineiston analyysi alkoi litteroitujen haastattelutekstien lukemisella useaan kertaan läpi kokonaiskuvan saamiseksi. Tämän jälkeen aineistosta pyrittiin löytämään mainintoja, jotka vastaisivat asetettuihin tutkimuskysymyksiin. Maininnat, jotka vastasivat ensimmäiseen tutkimuskysymykseen, koodattiin kaikki samalla värillä. Sen jälkeen otettiin käyttöön erivärinen yliviivauskynä ja koodattiin kaikki maininnat, jotka vastasivat toiseen tutkimuskysymykseen. Teemoittelulla tarkoitetaan aineiston pilkkomista ja ryhmittelyä aihepiirien mukaan tavoitteena etsiä tiettyä teemaa kuvaavia näkemyksiä (Tuomi & Sarajärvi 2011). Tässä tutkimuksessa tutkimuskysymysten kannalta oleelliset maininnat kirjattiin värikoodauksen jälkeen erillisille papereille listana jaoteltuna tutkimuskysymysten alle, jolloin maininnat oli helpompi hahmottaa aineistosta ja näin teemoittelun tekeminen oli selkeämpää. Maininnoista etsittiin yhtäläisyyksiä ja samanlaiset maininnat ryhmiteltiin omiksi alateemoikseen. Saaduille alateemoille nimettiin yläteemat. Kuvio 2 kuvaa teemoittelun etenemistä.



KUVIO 2. Aineiston teemoittelun eteneminen

Tässä tutkimuksessa käytetään teoriaohjaavaa analyysia, jossa analyysiyksiköt tunnistetaan aineistosta, mutta aikaisempi tieto ohjaa tai auttaa analyysia (Tuomi & Sarajärvi 2011). Analyysiyksiköt määriteltiin lyhyiksi ilmaisuiksi, eli yhdeksi sanaksi tai muutamiksi peräkkäisiksi sanoiksi, joilla luokanopettajat kuvasivat oppilaiden itsesäätelytaitoja ja niiden haasteita sekä keinoja tukea itsesäätelytaitoja. Tuomen ja Sarajärven (2011) mukaan, puhdasta aineistolähtöistä tutkimusta on haaastava toteuttaa ja näkemys havaintojen teoriapitoisuudesta on yleisesti hyväksyttävä periaate. Analyysia tehdessä tutkija on siis pyrkinyt suhtautumaan aineistoon avoimesti, mutta aiempi teoriaan tutustuminen on vaikuttanut alateemojen muodostamiseen ja yläteemojen nimeämiseen. Esimerkiksi tämän tutkimuksen teoriaosuudessa kerrotut itsesäätelyn kolme ulottuvuutta ovat ohjanneet osittain teemojen muodostamista ja nimeämistä aineistosta. Taulukossa 2 kuvataan aineistosta nousseita alateemoja sekä niiden avulla nimettyjä yläteemoja.

TAULUKKO 2. Aineiston teemoittelu ala- ja yläteemoihin

Tutkimuskysymykset	Alateemat	Yläteemat
1. Millaisia kokemuksia luokanopettajilla on oppilaiden itesäätelytaidoista ja niiden haasteista?	<p>hermostuminen, oman tunnetilan säätely, pettymystensietokyky, tunteet edellä tilanteisiin tuleminen, vihanhallinta, tunteiden tunnistaminen</p> <p>oman käyttäytymisen hallinta, epätoivotut fyysiset reaktiot, sanominen toiselle rumasti, haukkuminen, kirosanat, väkivaltainen käytös, häiriökäyttäytyminen, motoriikan ja välineiden hallinta</p> <p>oman vuoron odottaminen, puhuminen toisen päälle, jakaminen, jonottaminen, toisten huomioiminen</p> <p>keskittyminen omaan työskentelyyn, ohjeiden vastaanottaminen, ärsyyntyminen ulkopuolisista häiriöistä, ärsykkeiden vastaanottaminen, omien tavaroiden hallinta</p>	<p>TUNTEIDEN SÄÄTEELY</p> <p>KÄYTTÄYTYMISEN SÄÄTEELY</p> <p>RYHMÄSSÄ TOIMIMINEN</p> <p>TOIMINNANOHJAUS</p>
2. Millaisin keinoin luokanopettajat tukevat oppilaiden itesäätelytaitojen kehitystä?	<p>ennakointi, saada lapsi ottamaan itse vastuu, yksilöinti, oppilaiden tuntemus, muistutukset, toistot</p> <p>harjoittelut, tilanteiden selvittelyt ja läpikäyminen, ryhmäytyminen, leikki, säännöt, keskustelut, tukiopetus, materiaalit</p> <p>istumapaikan valinta, sopivat välineet, kuvalliset ohjeet</p> <p>yhteistyö vanhempien kanssa, yhteistyö koulun monialaisen tiimin kanssa, esiopetuksen rooli</p>	<p>OPETTAJIEN OHJAUS- JA TUKIKEINOT</p> <p>KONKREETTINEN HARJOITTELU</p> <p>OPPIMISYMPÄRISTÖN MUOKKAAMINEN</p> <p>MONIALAINEN YHTEISTYÖ</p>

5.4 Luotettavuus ja eettisyys

Haastattelukysymykset muotoiltiin avoimiksi, jotta tutkittavilla olisi mahdollisuus kertoa kokemuksistaan vapaasti omin sanoin. Kysymykset pyrittiin tekemään niin, että ne eivät johdattelisi tutkimukseen osallistuvia vastaamaan tietyllä tavalla, vaan jokainen haastateltava kertoisi juuri omista kokemuksistaan. Kriittisesti voidaan pohtia, johdatteliko tutkija tutkittavia kuitenkin liikaa haluaansa suuntaan kertomalla haastattelujen aluksi kaikille yhteisen määritelmän itsesäätelystä. Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää opettajien kokemuksia nimenomaan lasten itsesäätelytaidoista, eikä muista taidoista, joten sen vuoksi osalle mahdollisesti vieraan itsesäätelyn käsitteen määritelmän avaamista voidaan pitää perusteltuna valintana.

Haastattelun avulla voi olla haastavaa saada selville, miten haastateltavat konkreettisesti toimivat eri tilanteissa, ja toisaalta myös kokemuksista kertominen vaihtuu helposti yleisiin käsityksiin. Ensimmäisessä haastattelukysymyksessä haastateltavilta kysyttiin itsesäätelyn haasteista melko yleisellä tasolla, jolloin vaarana oli, että opettajat kertoisivat enemmän yleisistä käsityksistään. Kysymystä olisi voinut vielä korostaa laittamalla esimerkiksi loppuun ”sinun kokemasiasi mukaan”, jolloin kysymys olisi tarkentunut paremmin kokemuksiin. Toisaalta tutkija oli selvittänyt haastateltaville ennen haastattelun aloitusta tutkimuksen tarkoituksen ja otsikon, jossa myös viitattiin opettajien kokemuksiin. Viimeisessä haastattelukysymyksessä haastateltavia pyydettiin kuvailemaan jotakin tiettyä tilannetta, jossa he ovat tukeneet oppilaiden itsesäätelytaitoja. Tämän kaltaisella kysymyksen asettelulla pyrittiin saamaan tarkempaa kuvausta tukemisen keinoista, mutta myös suuntaamaan opettajia kertomaan nimenomaan omista kokemuksistaan.

Tutkimukseen osallistuneiden luokanopettajien anonymiteetti säilyi läpi tutkimuksen. Tutkimuksen teon missään vaiheessa ja itse tutkimuksessa ei mainita tutkimukseen osallistuvien nimiä eikä myöskään koulujen nimiä, missä tutkittavat työskentelevät. Haastattelun kuuntelemiseen ja litterointiin ja aineiston

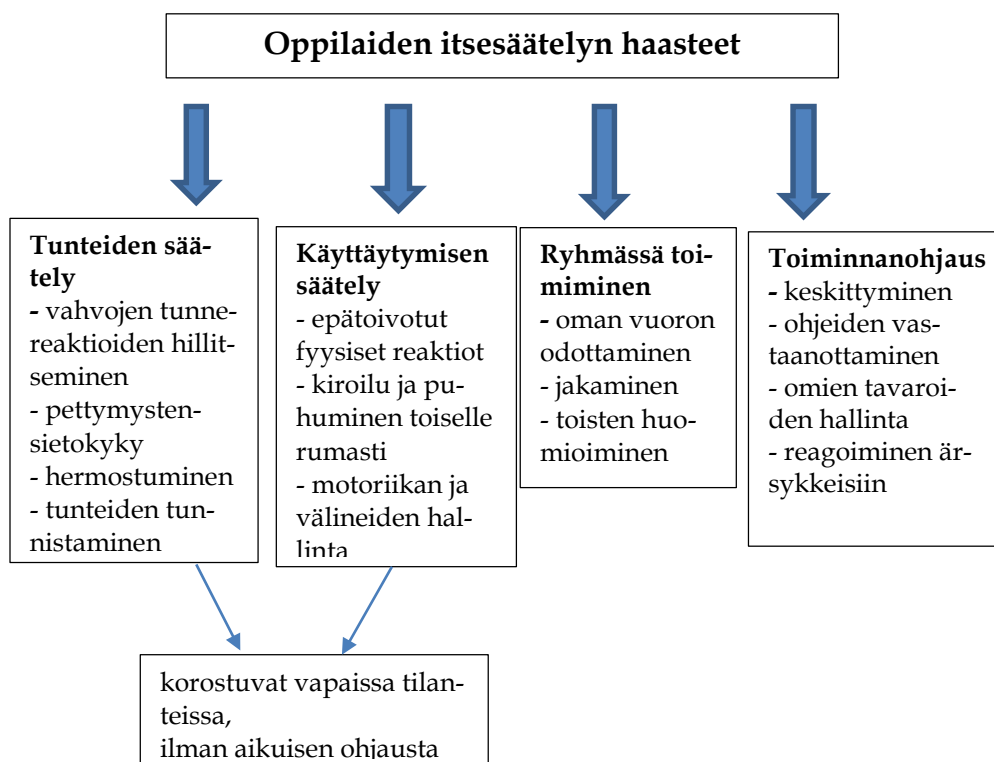
käsittelyyn on osallistunut pelkästään tutkija itse. Anonymiteetin varmistamiseksi litterointimateriaali säilytettiin vain tutkijan tietokoneella salasanojen takana.

6 TULOKSET

Ensimmäisessä alaluvussa vastataan ensimmäiseen tutkimuskysymykseen eli siihen, minkälaisia itsesäätelytaitoja ja niiden haasteita oppilailta esiintyy luokanopettajien kokemusten mukaan. Toista tutkimuskysymystä koskien opettajien keinoja oppilaiden itsesäätelytaitojen tukemiseen kuvataan tämän luvun toisessa alaluvussa.

6.1 Oppilaiden itsesäätelytaidot ja niissä ilmenevät haasteet

Luokanopettajien kokemusten mukaan ensimmäisen luokan oppilailta on isoja eroja itsesäätelytaidoissa; osalla säätelykyky on hyvin kehittynyttä, ja osalla on taidoissa vielä harjoiteltavaa. Haastateltavien kokemusten mukaan ensimmäisen luokan oppilaiden itsesäätelyn haasteet liittyvät tunteiden ja käyttäytymisen säätelyyn sekä ryhmässä toimimisen ja toiminnanohjauksen vaikeuksiin. Kuvio 1 kuvaa näitä neljää itsesäätelyn haasteulottuvuutta.



KUVIO 2. Oppilaiden itsesäätelyn haasteet luokanopettajien kokemusten mukaan.

Tunteiden säätely. Luokanopettajat kokivat, että osalla oppilaista on vielä ensimmäisellä luokalla haasteita oman tunnetilan säätelyssä. Oppilaat eivät aina kykene hillitsemään vahvoja tunnereaktioitaan, vaan tulevat eri tilanteisiin ”tunteet edellä”. Tunteiden säätelykyvyn pettäminen ilmenee usein hermostumisena, suuttumisena tai ärtymyksenä. Oppilas saattaa hermostua herkästi, mikäli ei heti osaa esimerkiksi jotakin tehtävää tai ei heti onnistu jossakin asiassa.

Esimerkki 1: ” - - Ei pysty säätämään sitä omaa tunnetilaansa, et ei ymmärrä vaikka vielä et voi kysyä apua ja odottaa et apua tulee sit ku sitä on pyytäny, vaan tota et ei tarvi hermostua heti jos ei osaa tehtäviä - -.” (O1)

Pelitilanteet välitunneilla ja liikuntatunneilla aiheuttivat osalla oppilaista suuttumusta ja hermostumista. Oppilaiden on ensimmäisellä luokalla vielä haastavaa sietää häviämistä ja pettymyksiä.

” Ainaki toi tunnepuoli tulee minust aika vahvasti esille, et monilla se on tietysti vielä ku harjotellaa tai muuta ni saattaa vaikka pelitilanteet tuoda jos häviää pelissä tai muuta, ni saattaa tuoda sitte vähän isommanki suuttumuksen ja ärtymyksen esiin sitte mitä voi olla vaikea hallita--.” (O4)

” - - Liikuntatunneilla tulee semmosia, et jos vaikka jossain joukkuepelissä toinen tekee maalin tai oppilas kokee, että toinen joukkue on parempi ku hänen joukkueensa, ni sitte tulee semmosia voi tulla hermostumisia, voi ruveta tönimään toisia tai sitten mennä johonki mököttämään nurkkaan ja kiukutella siinä tai pilata jollain tavalla sitä peliä siinä.” (O1)

Yksi opettajista kertoi oppilaasta, jolla on vaikeuksia tunnistaa tunteita. Oppilas ei osannut arvioida, onko toinen esimerkiksi vihainen vai surullinen, ja se aiheutti ristiriitoja kaverisuhteissa.

” - - Mul on yks poika esimerkiks on sellanen, joka ei meinaa niin kun tunnistaa tunteita, et se ei niin kun huomaa ollenkaan milloin kaveri on surullinen tai vihanen, et tota sit nimenomaa se saattaa töksäyttää ihan mitä sattuu tai tehdä sellasta, mikä ei ollenkaa sovi siihen tilanteeseen. Et tota siin tietyst silloin tulee aika ikäviäki niit tilanteita, että jos et sä yhtään ymmärrä et nyt kaveri on surullinen ja sä meet siihen viere markkinoimaa sitä omaa juttua - -.” (O3)

Käyttäytymisen säätely. Luokanopettajien mukaan oppilaiden haasteet itsesäätelyssä tulevat usein esille vaikeutena hallita omaa käyttäytymistä. Ongelmat käyttäytymisen säätelyssä näkyvät epätoivottuina fyysisinä reaktioina, kuten tönnimisenä ja läpsimisenä. Myös kiroilu ja puhuminen toiselle rumasti olivat yleisiä käyttäytymisen säätelyn ongelmia oppilailla.

” - - Se on enemmän just harmillista kyllä mut just tönnimistä ja muuta läpsimistä ja sellasta, että ja joskus haukkumista tai kiro sanoja tai tällasta sitten - -.” (O4)

Opettajat kuvasivat käyttäytymisen ongelmia esiintyvän paljon vapaissa tilanteissa, joissa aikuinen ei ole ohjaamassa ja valvomassa oppilaiden toimintaa. Vapaammilla tilanteilla opettajat tarkoittivat välitunteja ja siirtymätilanteita.

” - - Ne vapaammat tilanteet on usein tosi vaikeita näille, et just se säätely puuttuu, et ne pystyy ku aikuinen on läsnä kotona tai koulussa, ni se menee viel jotenkuten hyvin, mut välituntitilanteet missä ne voi pelata vapaammin tuolla ni se tuntuu olevan vuosi vuodelta vaikeempaa - - Joku voi olla hyvinki taitava tuolla harkoissa ja ohjatusti, mut sit ku tulee se vapaampi tilanne ni häviää tämmöset itsesäätelytaidot ku kukaa ei oo tuomaroimassa, ei oo ketää aikuista paikalla, ni ne on aika rajuja ne jutut - -.” (O2)

”Aika paljo tapahtuu siinä ku siirrytää välitunnilta tunnille tai yleensä se siirtymätilanne, ni saattaa olla et siinä tulee kaikenlaista nujakoimista sitte tai ihan tappeluaki jollain.” (O4)

Oppilaiden käyttäytymiseen vaikuttaa myös tila, missä kulloinkin koulussa toimitaan. Yksi opettaja kuvasi metsäretkellä syntynyttä tilannetta alla olevassa katkelmassa.

” - - Tietyst koulusta ku puhutaa ni monet mieltää sen niin, et työskennellä luokkahuoneessa, et sitte just et jos tila on eri ni sit se monesti vaikuttaa siihen käytökseen. Et kyllä me oltii esimerkiks tänää retkellä tälläsel luontokävelyllä, mentii läheisee metsää ja siellä sit vähä puuhattii ryhmissä ja no sanotaan just näin, että sielläki korostu, meil oli neljän, viien oppilaan ryhmät ni hyvin korostu tää et ku ryhmässä piti työskennellä, ni lähes joka ryhmässä oli joku joka alko sitte vähä sooloilemaa ja sitte muut tavallaa yritti niin kun luovia sitä tilannetta siinä, että pitää sen yhen kasassa tai ryhmän kasassa ja sit saada sen yhenki mukaa. Että se varmaan jos luokassa tää oltais tehty, ni sitte se ois ollu helpompi se tilanne.” (O3)

Yksi opettajista puhui fyysisestä itsesäätelystä, jolloin lapsi esimerkiksi menee kaveriin kiinni tai ei muista kävellä, vaan juoksee. Oppilaalla voi olla myös haasteita motoriikan ja välineiden hallinnassa. Yksi opettajista mainitsi oppilaan, joka usein töksäyttlee ja tekee jotakin mikä ei sovi kyseiseen tilanteeseen.

”- - On jotku tietyt sovitut säännöt niin sen muistaminen tai sen säätelemisen, et jos pitää kävellä niin mä muistan kävellä, kaveria ei saa tönä ja et saa mennä siihen kaveriin kiinni, niin tavallaan sellanen fyysinen itsesäätely on aika keskeisessä roolissa tämmösessä isossa ryhmässä.” (O5)

Ryhmässä toimimisen haasteet. Monet oppilaiden itsesäätelyn haasteet tulivat haastateltavien mukaan esiin isossa ryhmässä ja vertaisten kanssa toimiessa. Suurin osa opettajista pitää isona haasteena sitä, että oppilaiden on vaikea hyväksyä ja huomioida, että luokassa on muitakin ja itse ei voi aina tehdä ja sanoa kaikkea ensimmäisenä. Oman vuoron odottaminen on vielä ensimmäisellä luokalla monelle oppilaalle haastavaa. Oppilailla on vielä harjoiteltavaa siinä, että he osaisivat kuunnella toisia ja odottaa omaa puheenvuoroa eikä puhua toisten päälle. Kaksi opettajista kertoi myös jakamisen ja jonottamisen olevan osalle oppilaista haastavaa.

”Haasteena on oman vuoron odottaminen ja sit se et just jos jotain jaetaa, tai sitte jos puhutaa, että osaa myös kuunnella ja sitte kertoo sen oman asiansa. Et on lapsia, jotka haluais aina kaiken saada ensimmäisenä ja kaiken sanoo ensimmäisenä et sitä harjoitellaan ettei puhuta vaikka päällekkäin vaan myös kuunnellaan - -.” (O1)

”Mut sit myös se ehkä tää kavereiden huomioiminen, et aika moni osaa käyttäytyä ku aikuinen on paikalla, mut sit se korostuu hyvin pitkälti nää käytösjutut ku siinä ei oookkaan aikuista paikalla joka sit välttämättä ohjais sitä, et sit tietyst monet tämmöset jutut korostuu et ei välttämättä osaa jonottaa tai jossain leikissä leikkiä sääntöjen mukaisesti, et monesti sit tämmöset jutut on vielä sen aikuisen vastuulla kuitenkin.” (O3)

Toiminnanohjauksen haasteet. Osa opettajista kertoo ensimmäisen luokan oppilailla olevan haasteita oman toiminnan ohjauksessa. Kaikki oppilaat eivät vielä pysty ottamaan vastaan varsinkaan monia ohjeita samaan aikaan. Keskittyminen

omaan työskentelyyn on osalla oppilaista haasteellista. Myös vastuullisuutta omaan työskentelyyn ja omista tavaroista huolehtimista harjoitellaan vielä alkuopetuksessa.

" - - Että ärsyyntyy helposti ulkopuolisista häiriöistä, et vaikeeta pystyy keskittymään siihen omaan työskentelyyn silloin kun on sen työskentelyn aika ja myöskin et pystyis ottamaan vastaan niitä ohjeita silloin kun on sen aika - -." (O5)

" - - Sit semmonen myöskin säätely, et omien tavaroitten niiku hallinta ja sen että on saanu jotain hyvinki toivottua, ni sil ei oo enää päivän päästä mitään merkitystä. Ne on tääl tavarat levällään missä sattuu, koulutarvikkeil ei oo mitää merkitystä, et ku täält antaa kynän ni kuvitellaan seuraavaan päivään saa sen uuen kynän jos se on hävinny - -." (O2)

Osa oppilaista häiriintyy herkästi ulkopuolisista häiriöistä ja he reagoivat voimakkaasti erilaisiin ärsykkeisiin. Myös ärsykkeiden vastaanottamisessa on alla olevan haastateltavan mukaan hankaluutta, mikä tarkoittanee sitä, että oppilaan huomio suuntautuu muualle kuin keskustelun ja ohjeiden seuraamiseen.

Esimerkki: "No yks haaste on juuri tämä ärsykeherkkyys, et reagoidaan kaikkeen sellaiseenkin mihin ei tarvis reagoida. Toinen on se semmonen et menee niiku omii maailmoihinsa, eikä sitte pysty ottamaan vastaan niitä ärsykeitä, näkyy aika vahvasti vielä ekaluokkalaisilla." (O5)

6.2 Opettajien keinot tukea oppilaiden itsesäätelytaitoja

Haastateltujen luokanopettajien mukaan ensimmäisen luokan oppilaat tarvitsevat oppimisessa vielä paljon konkreettisuutta. Itsesäätelytaitoja harjoitellaan ensimmäisellä luokalla konkreettisen harjoittelun avulla käymällä eri tilanteita läpi ja keskustelemalla niistä. Opettajat kuvasivat käyttämiään tuki- ja ohjausmenetelmiä, joiden avulla he pyrkivät tukemaan ja kehittämään oppilaiden itsesäätelytaitoja. Tavoitteena itsesäätelytaitojen harjoittelemisessa on opettajien mukaan se, että oppilaat ottaisivat vähitellen itse vastuuta toiminnastaan ja oppisivat ratkaisemaan tilanteita.

Opettajien tuki- ja ohjausmenetelmät opetuksessa. Luokanopettajat miettivät jatkuvasti erilaisia tuki- ja ohjauskeinoja, joiden avulla tukea oppilaiden itsesäätelytaitojen kehitystä. Opettajien tavoitteena pitkällä tähtäimellä oli *antaa oppilaille keinoja tukea omaa itsesäätelyä, jotta he oppisivat itse ottamaan vastuuta käyttäytymisestään ja ratkaisemaan haastavia tilanteita.*

” - - Sitte jos tulee semmonen tilanne, että itsesäätelytaidot pettää ja tota hermostuu ni sitte tietenki keskustelemalla ja selvittelemällä, et välttämättä semmonen hyssyttely ja lohduttelu ei oo paras keino, koska silloin ehkä vähän opettajana hyväksyy sen, että sä saat aina hermostua, vaan koittaa mieluummin tukea sitä, että löytää ratkasua vaikka sille tehtävälle tai et miten pääsee siitä tilanteesta eteenpäin.” (O1)

” - - Paras tilannehan on sitte se ku oppilas oppii ite huomaamaan, että nyt tein väärin et miten mahdollisesti sitte korjaan sen miten on toiminnu ja sitte jatkossa et ei välttämättä toimis näin mut sehän on ei ehkä ihan niin tosta noin vaa sormia napsauttamalla onnistu, vaan se vaatii sit vähän pidemmän ajan tietysti.” (O3)

Kaksi opettajista koki *ennakoinnin* tärkeänä keinona itsesäätelytaitojen tukemisessa. Ennakoinnin avulla opettaja voi ehkäistä sellaisten tilanteiden syntymistä, joissa oppilaiden itsesäätelykyky pettää tai ainakin antaa oppilaalle tukea jo etukäteen ja sillä tavalla lieventää epätoivottuja reaktioita.

”- - Sil hetkellä jos et oo just siinä paikalla, ni oot jo myöhässä, eli tavallaa ois pitäny jo päästä ennakoimaan se tilanne - -.” (O2)

”- - Toisilla on se sellanen tapa, et pitää saada heti kaikki ratkastua, et jos ei heti se onnistu ni sitte hermostuu. Ni siinä tilanteessa on hyvä jo ehkä vähän ennakoidaki sitä, että jos tuntee oppilaan, ni tota menee oppilaan luokse ja katotaan vielä yhdessä sen yhteisen opetustuokion jälkeen sitte kahestaan vaikka se juttu et miten siitä lähetään eteenpäin.” (O1)

Osa opettajista korosti itsesäätelytaitojen tukemisessa jokaisen oppilaan *yksilöllistä* huomioimista. Jokaisella lapsella on hyvin eritasoiset taidot itsesäätelyssä ja oppilaat tarvitsevat erilaista harjoitusta omien kykyjensä mukaan. Opettaja 1 kuvailee alla olevassa esimerkissä yksilöinnin merkitystä ja opetuksen eriyttämistä tärkeänä keinona tukea oppilaiden itsesäätelyä.

”- - Pysin yksilöimään ja huomioimaan lapsia yksilöllisesti omien tarpeiden mukaan, et toinen vaatii tässä harjoittelua enemmän ku toinen ja erilaisia keinoja vaikka tehtävien teossa. Että esimerkiks eriyttämällä, ettei sellaselle lapselle jolle tuntuu kovin vaikeelta ni joudu suorittaan koko ajan siellä äärrirajoilla, vaan se että pääsee sitte tai saa niitä onnistumisen elämyksiä ja saa oman tasonsa mukaan edetä ja oppia, niin tota sillä tulee lapselle varmasti semmonen parempi olo ja sitte sitä kautta pystyy myös sitä hillintäänsä harjottelemaan.” (O1)

Yksilöintiin liittyy myös yhden opettajan mainitsemat tietyille oppilaille suunnatut yksilölliset ohjauskeinot, joiden tarkoituksena on auttaa yksittäistä oppilasta keskittymään opetukseen. Yksi opettaja kuvailee yhtä ohjauskeinoaan alla olevassa esimerkissä.

”Sitten voi olla, et jonkun oppilaan kanssa me ollaan sovittu joku tietty merkki, et jos oppilaalla on vaikka aina se sama et hän ei muista olla hiljaa, ni sitte me voidaa sopia joku vaikka et mä paan nyt sormen suulle tai nyökään tai katson häneen, ni hän tietää mikä on - -.” (O5)

Kaksi opettajista kertoi arvioivansa tilanteita *omaan kokemuksen ja oppilaiden tuntemuksen* kautta. Toistot, muistuttelut ja huomauttelut ovat keinoja, joilla tuetaan oppilaiden oppimista ja työskentelyä. He korostivat, että lapsen käytöksestä ja haasteista ei tarvitse tehdä mitään erityistä numeroa, vaan opettaja auttaa korjaamaan ja ohjaamaan lapsen toimintaa tilanteen mukaan.

” - Riippuu lapsesta, semmonen herkempi lapsi ei ehkä ees kestä semmosta jatkuvaa huomauttelua - - Joskus oon tehny sitäki, että ku oon nähny, että oon sanonu et kirja täytyy laittaa reppuun ku suoraan miä ohjeistan et laita kirja reppuun ja se meneeki pulpettiin, et jos miä oon sen huomannu ni käyny sen vaa laittamas reppuun, et ainahan vahinkoi sattuu.” (O2)

”Tota yleensä tietysti se et palautteen antaa henkilökohtasesti ni on tehokkaampaa, mut sit taas aina tälläis jutuissa tai silleen ettei tee siitä hirveen isoo numeroa, koska sit se saattaa olla taas kiusallinen tilanne sille oppilalle että myös muille.” (O3)

Konkreettinen harjoittelu. Luokanopettajat kokivat, että ensimmäisen luokan oppilaiden kanssa itsesäätelytaitoja täytyy harjoitella ja käsitellä hyvin *konkreettisella* tavalla eikä pelkästään keskustellen. Yleinen tapa opettajien keskuudessa oli harjoitella tilanteita oppilaiden kanssa jo etukäteen sekä käydä läpi tapahtuneita haasteellisia tilanteita jälkikäteen. Harjoittelussa keskeistä on käydä tilanne läpi jokaisen osapuolen näkökulmasta ja miettiä yhdessä ratkaisuvaihtoehtoja ja oikeanlaisia toimintamalleja. Opettajat käsittelevät tilanteita kyseisen tilanteen mukaan joko vain asianomaisten oppilaiden kanssa tai koko luokan kesken.

” - Ollaa ihan harjoteltu sitä et näytä miten siä teet täs tilanteessa et näin miä lähen pois ja lasken kymmeneen, rauhotun vähän aikaa ja kokeilen voinko mennä uuestaa pelikentälle ja tämmösiä. Et ihan semmosta hirveen konkreettista, että ei vielä näitten kans kauheesti pääse siitä konkretiast irti, et jos se jää sanatasolle ni jotkuu ymmärtää mut osalle jää ilmaan se asia, et parempi jos se on harjoteltu jollain tavalla.” (O2)

Opettajat *keskustelevat* oppilaiden kanssa myös suoraan itsesäätelyyn liittyvistä taidoista. Yksi opettajista mainitsee uskontotunnit hyvinä tilaisuuksina käsitellä erilaisia aiheita ja Kivakoulu materiaali on mahdollistanut hyviä tunteisiin vetoavia eettisiä keskusteluja. Opettajat näkevät tärkeänä, että kaikki tilanteet, joissa oppilaiden itsesäätelytaidot ovat pettäneet, *selvitetään* kunnolla tilanteen eri osapuolien kesken sekä usein myös yhteisesti koko luokan kanssa.

”No aina selvitetään kaikki tilanteet mitä on ollu, et joku kokee et häntä on kohdeltu väärin, ni jututan kumpaaki osapuolta ja selvitetään se tilanne

mitä on tapahtunu. Ja just harjotellaa sitä, et pyydetää anteeks ja tota et pidetää huolta siitä, et molemmille jää se tunne et nyt asia on selvitetty - -". (O4)

Yksi opettajista koki *ryhmytymisen* ja sen harjoittelun hyvänä keinona tukea ja ehkäistä itsesäätelytaitojen haasteita. Hän näki tärkeänä, että harjoitellaan toimimaan yhdessä ja yhtenä ryhmänä, jotta oppilaat oppivat huomaamaan, että kukaan ei ole luokassa yksin, vaan toisetkin on otettava huomioon. Opettaja käytti myös erilaisia *sääntö- ja yhteisleikkejä* itsesäätelytaitojen harjoitteluun.

"No tota ryhmytyminen ja sen harjoittelu on tosi tärkeä, että tota ainaku tulee uusi luokka ja muutenki vaikka lomien jälkee tai muuten, mut sillee et tärkeä et se ryhmä toimii ryhmänä, ja mun mielestä siinä on ne just et harjotellaa paljo sellasta, että me ollaa täällä kaikki, et kukaan ei oo yksin ja kukaan ei saa yksin huomioo, vaan että tota jokainen toimitaan yhdessä." (O1)

Osa opettajista piti yhteisiä *sääntöjä* konkreettisina malleina lapsille siitä, miten tulee toimia. Säännöt luovat tietyt rajat toiminnalle ja auttavat lapsia löytämään hyväksyttävää käytöstä ryhmässä.

Esimerkki: "No tietysti yhteiset pelisäännöt on minust aina ollu tärkeet, et siitä kuitenkin ja tietyl taval ne pelisäännöt mistä kaikkien pitäis pitää kiinni, vaikka tokihan niistä pitää aina joustaa, ei oo semmost sääntöo olemassakaa mis ei mitää joustoo ois, mutta kyl minust siitä lähtee, et hyvin selkeet ja myös pitää olla se sanktio et mitä tapahtuu sen jälkee jos ei näin tapahu." (O2)

Esimerkki: "Ja sit toisaalta ni tietyt säännöt luo sitä semmosta konkretiaa lapsille, että miten toimia ja mikä on oikein ja mikä ei oo niin tai pystyis vähän just niinku hillitsemään vaikka itseensä - - ." (O1)

Oppitunnit eivät aina riittäneet itsesäätelytaitojen harjoitteluun, vaan eräs opettaja kertoi tarjoavansa oppilaille myös tukiovetusta. Opettajat etsivät *materiaalia*, jonka avulla he pystyvät perehtymään ja harjoituttamaan oppilaiden itsesäätelytaitoja.

- - "Olen innostunut tästä positiivisesta psykologiasta, niin ihan nämä tämmöset, mul on nyt tää Huomaa hyvä-kirja mut kumminki, ni meil on nyt puhuttu myötätunnosta, rakkaudesta, itsesäätelystä ja mikähen se neljäs oli, et me ollaa oikeesti niiku lasten kanssa käydään läpi et mitä se tarkoittaa

tämmönen ja tämmönen asia ja niistä puhutaan ja niitä harjoitellaan ja muistellaan niiku viikon ajan suurinpiirtein yhtä juttua, et miten tää toimii.” (O5)

Oppimisympäristön muokkaaminen. Osa luokanopettajista oli pyrkinyt rakentamaan oppimisympäristöjä sellaisiksi, että ne tukisivat oppilaiden itsesäätelytaitoja. Istumapaikkoja opettajat olivat miettineet sekä oppilaskohtaisella tasolla että ryhmän tasolla. Yksi opettajista oli nähnyt parhaaksi sijoittaa itsesäätelyn haasteita omaava oppilas istumaan lähelle aikuista ja toinen opettaja taas kertoi suosivansa pieniä pulpettiryhmämuodostelmia, jotta siirtymät ryhmiin sujuisivat mahdollisimman sulavasti ja häiriöttä.

”Tietyt oppilaat tarvii vähä esimerkiks erilaisen istumapaikan luokassa kuin niiku joku toinen ja mä tietysti ite suosin tällästä et on pienet ryhmät, ja sit tietysti kaikillehan se ei ehkä oo se toimivin, mutta sit taas ku paljo ryhmiä, paritöitä tehään ettei vaa olla nenä kiinni kirjassa ni sit just se että tota jos aletaa koko ajan liikkumaa ja pulpetteja siirtelemää ni sit menee aika levottomaks se meininki.” (O3)

Yksi opettajista käytti opetuksessaan ja luokahuoneessa esillä paljon kuvallisia ohjeita. Kuvaohjauskorttien avulla oppilasta muistutettiin asiasta, joka hänen oli vaikea muistaa. Tämä opettaja piti tärkeänä, että varsinkin ensimmäisen luokan syksyvuolella kaikki työt laitetaan esille taululle vaiheittain kuvien kanssa, jotta oppilaat oppivat ensin selvittämään itse, mitä pitää tehdä ja vasta sitten kysymään aikuiselta apua.

”Ja koko luokan kanssa yksi itsesäätelyn konsti on se, että kun työtä aloitetaan, varsinkin syksyllä ni kaikki ne työt taululle teen vaiheittain kuvien kanssa ni siinä alotetaan opettelemaan et mä sitte opetan pikkuhiljaa, et ensin pitää katsoa ohje ja sitte vasta pyytää aikuiselta neuvoa, jos ei ymmärrä ohjetta. Ja sit se siirtyy myöskin työkirjoihin et nyt on tällä hetkellä ohje et lue ensin ohje kolmesti ja jos sittenkään ei vielä ymmärrä ni sitten pyydä aikuiselta apua jos et tiedä mitä tehdä.” (O5)

Osa opettajista kertoi käyttävänsä välineitä, joiden avulla tuetaan ja mahdollistetaan erilaisten oppilaiden työskentely ja oppiminen. Yhdellä opettajista oli luokassaan tarjolla jumppapalloja sekä kuulosuojaimia, joita jokainen oppilas on

saanut ensin kokeilla vuorollaan ja sen jälkeen käyttö oli jatkunut tarpeen mukaan. Yhdellä opettajalla oli luokallaan oppilas, jolla oli itsesätelyn haasteita välineiden hallinnassa ja motoriikassa, joten hänelle valittiin sellaisia välineitä, jotka ovat riittävän isoja ja paksuja, jotta oppilas pystyy niitä hallitsemaan.

" - - Mul on luokassa jumppapalloja, jolla lapset voi istua, ku ne syksyllä otettiin käyttöön ni niitä annettiin kaikille ja kaikki halus niit kokeilla, sama oli noitten kuulosuojainten kanssa. - - Sit ku ne oli kaikille niinkun ensin tuotu se juttu, niin sit sen jälkeen ne ei enää oikein kiinnitä huomiota siihen, et jos jollain on kuulosuojaimet. Ja sama niinku isommas kuvassa, et meilhän on koulussa ruokalassa sellasia oppilaita, jotka ruokailee ne päässä, niin eihän se sitte ku ne oli luokassa tottunu siihen et joku on luurit päässä ni eihän se sielläkää kukaa kysynny et miks tol on kuulosuojaimet, vaan se vaa niinku et se auttaa sit työskentelyä." (O3)

Monialainen yhteistyö. Suurin osa opettajista koki, että itsesätelytaitojen harjoittamiseen ja tukemiseen tarvitaan yhteistyötä vanhempien kanssa tai koulun moniammatillisen tiimin kanssa. Vanhempien kanssa tehtävältä yhteistyöltä opettajat toivoivat, että kotonakin kiinnitettäisiin lapsen haasteisiin huomiota ja mietittäisiin yhdessä, mitkä tukikeinot olisivat toimivampia juuri kyseiselle lapselle. Koulun psykiatrinen sairaanhoitaja oli pitänyt yhden opettajan luokalle Askeleittain -ohjelman koulutusta ja toisella opettajalla on ollut kuraattori apuna pitämässä tietyille ryhmille kaverikoulua.

- "On mietitty vanhempien kanssaki et onko just tällä lapsella, miten häntä vois tukea, ja oon niinku toivunu et ei ainakaa hirveest passattais siel koton, että oikeesti joutuu ottaa vastuuta siit omast koulunkäynnistä." (O2)

"Koulun psyykkari on ollu pitämässä ihan sillo alkusyksystä piti semmosta Askeleittain -kurssia. Elikkä siinä just harjoteltiin vähän sitä oman käytöksen miettimistä ja vähän sitä jos tulee hankala tilanne, ni miten voi antaa itselleen tilaa miettiä niitä eri vaihtoehtoja pysähtyä tilanteessa ja sitä käytiin niiku koko luokan kanssa sitten." (O4)

Osa opettajista pohti esiopetuksen roolia itsesätelytaitojen oppimisessa. Opettajat kokevat esiopetuksen antavan hyviä valmiuksia harjoitella itsesätelytaitoja lapsiryhmässä ja helpottavan koulun aloitusta itsesätelyn haasteiden osalta.

”Täällä ekalla luokalla tulee paljo näitä kognitiivisia taitoja ja oppimisen taitoja, niin sitten toi ne vuorovaikutustaidot ja ne itsesäätelytaidot ois hallinnassa niin, että sitten niitten taitojen kautta pystyy edistämään sitä oppimista, mutta tottakai niitä harjotellaa myös oikeestaa läpi kouluelämän, et tota hirveesti vaihtelee että miten tota sitten niitä taitoja on opittu. Mutta se tietysti auttaa meitä alkuopettajia jos just niitä ryhmäytymistaitoja, ryhmässä toimimistaitoja on eskarissa harjoteltu.” (O1)

”Muutama oppilas on semmonen, että he ei oo ollu vaikka ennen koulua, tietyst esikoulun käynny, mut ei oo ollu päivähoidossa tai muuta, et saattaa olla et ei oo vielä niitä mallejakaan siihen sitte, että miten toisinki vois toimia.” (O4)

Yhteenvetoa keinoista. Luokanopettajat tukivat oppilaidensa itsesäätelytaitoja erilaisin ohjaus- ja tukikeinoin, konkreettisen harjoittelun avulla ja oppimisympäristöä muokkaamalla. Opettajat tekivät yhteistyötä koulun moniammatillisen tiimin ja vanhempien kanssa sekä mainitsivat esiopetuksen roolin itsesäätelytaitojen oppimisessa. Kuvio 3 kuvaa näitä tukikeinoja.

<p>Opettajien tuki- ja ohjauskeinot</p> <ul style="list-style-type: none"> - tuki oppilaiden omalle ratkaisukyvyllle - ennakointi - yksilöinti - toimiminen oppilaantuntemuksen mukaan - muistuttelut, toistot 	<p>Konkreettinen harjoittelu</p> <ul style="list-style-type: none"> - tilanteiden läpikäyminen ja harjoittelu - keskustelut ja selvittelyt - ryhmäytyminen - leikki - säännöt - materiaalit - tukiopetus
<p>Oppimisympäristön muokkaaminen</p> <ul style="list-style-type: none"> - istumapaikan valinta - kuvalliset ohjeet - välineet 	<p>Monialainen yhteistyö</p> <ul style="list-style-type: none"> - yhteistyö vanhempien ja moniammatillisen tiimin kanssa - esiopetuksen rooli

KUVIO 3. Luokanopettajien keinot tukea oppilaiden itsesäätelytaitoja.

7 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää luokanopettajien kokemuksia ensimmäisen luokan oppilaiden itsesäätelytaidoista ja niiden haasteista sekä saada tietoa opettajien käyttämistä keinoista tukea oppilaidensa itsesäätelytaitoja.

7.1 Tulosten tarkastelua

Itsesäätelytaitojen haasteet ensimmäisen luokan oppilailla. Tutkimuksessa haastateltujen luokanopettajien mukaan oppilaiden itsesäätelyn haasteet ilmenivät lähinnä tunteiden ja käyttäytymisen säätelyyn liittyvinä vaikeuksina. Kognitiivisen säätelyn haasteista luokanopettajat puhuivat vähemmän. Tulosten kautta voidaan pohtia, että käyttäytymiseen ja tunteisiin liittyvät itsesäätelyn haasteet ovat sellaisia, jotka vaikuttavat koko luokan työskentelyyn ja vaativat opettajalta jatkuvaa reagoimista ja ohjausta. Myös Bronson (2000) mainitsee itsesäätelytaitojen haasteiden ilmenevän tyypillisesti tunteiden ja käyttäytymisen säätelyn ongelmina. Haasteet tunteiden ja käyttäytymisen säätelyssä vaikuttavat kaikkeen toimintaan koulussa, kuten oppilaiden työskentelyyn, oppimiseen ja vertaissuhteisiin. Näiden taitojen oppiminen on edellytyksenä akateemiselle suoriutumiseksi myös ylemmillä luokilla koulussa. Tutkimuskirjallisuudessa on todettu itsesäätelytaitojen olevan tärkeitä kouluun sopeutumiseksi ja akateemisten taitojen oppimiseksi (mm. Blair 2002; Von Suchodoletz ym. 2009).

Ryhmässä toimiminen ja ylipäänsä kuuluminen osaksi isoa ryhmää aiheuttavat haastateltujen luokanopettajien mukaan oppilaille haasteita säädellä omaa toimintaansa. Ensimmäisellä luokalla oppilaat vasta totuttelevat toimimaan isossa ryhmässä. Osalla oppilaista saattaa olla ryhmätoiminnasta kokemusta ehkä ainoastaan esiopetuksesta ennen kouluun siirtymistä ja muuten oppilaan ympäristö on voinut rajoittua kodin ja perheen ympärille. Tämän tutkimuksen aineisto kerättiin aikana, jolloin esiopetus ei ollut vielä velvoittava, jolloin osa

oppilaista on saattanut aloittaa koulun ilman minkäänlaista kokemusta isomassa vertaisryhmässä toimimisesta. Esiopetuksen merkittävä ero kouluun on, että siellä on yleensä useampi aikuinen tukemassa lapsen kehitystä. Koululuokassa voi olla ainoastaan yksi opettaja, joten oppilaan on opittava entistä enemmän jakamaan huomiota muiden kanssa ja ottamaan vastuuta omasta toiminnastaan. Drake, Belsky ja Fearon (2014) ovat havainneet tutkimuksessaan, että sosiaalinen itsesäätely oli yhteydessä kouluun kiinnittymiseen, mikä voi viitata siihen, että sosiaalinen puolet itsesäätelyssä voi olla merkittävimpiä alueita lasten oppimisen tukemisessa koulussa. Tässä tutkimuksessa haastatellut luokanopettajat pitivät tärkeänä, että ensimmäisellä luokalla tuetaan ryhmässä toimimisen taitoja ja vuorovaikutustaitoja.

Ensimmäisen luokan oppilailla on vielä paljon eroja itsesäätelytaidoissa. Luokanopettajien mukaan osa oppilaista on jo hyvin taitavia itsesäätelytaitojen suhteen, ja osalla on vielä paljonkin harjoiteltavaa oman toiminnan säätelyssä. Syiksi eritasoisille taidoille opettajat mainitsivat yksilölliset erot lapsien luonteissa, temperamenteissa ja tavoissa reagoida asioihin sekä erot lasten taustoissa ja aiemmissa toimintaympäristöissä. Montroy, Bowles, Skibbe, McClelland ja Morrison (2016) ovat saaneet samankaltaisia tuloksia omassa tutkimuksessaan. Heidän tutkimuksensa mukaan lasten yksilölliset ominaisuudet ja tilannesidonaisuus ovat yhteydessä siihen, missä iässä itsesäätelytaidot kehittyvät. Osalla lapsista ei ole aiempaa kokemusta vertaisryhmässä toimimisesta tai heillä vie kauemmin aikaa tottua koulumaiseen työskentelyyn. Haastatteluissa opettajat kertoivat, että oppilaille ei ole välttämättä vielä muodostunut toimintamalleja, miten käyttäytyä ja reagoida eri tilanteissa.

Luokanopettajien keinot tukea oppilaiden itsesäätelytaitoja. Tässä tutkimuksessa ilmeni, että vapaammat tilanteet koulussa kuten tuntien itseohjautuvat hetket tai siirtymät välitunnille ilman opettajan välitöntä ohjausta ilman aikuisen ohjausta ja läsnäoloa, aiheuttivat oppilaille ongelmia itsesäätelyssä. Tuloksista voidaan päätellä, että lapset tarvitsevat aikuisen tukea itsesäätelylle ja opettajan rooli itsesäätelytaitojen tukemisessa on keskeinen ensimmäisellä luokalla. Shah-

mohammadin (2014) tulosten mukaan opettaja-oppilassuhde on yksi merkittävimmistä tekijöistä oppilaiden käyttäytymisen säätelylle opetuksellisissa ympäristöissä.

Luokanopettajat kuvailivat ensimmäisen luokan oppilaita pieniksi oppilaisiksi, joilla ei vielä välttämättä ole tarvittavia valmiuksia ja toimintamalleja toimia joka tilanteessa soveliaasti, omaa toimintaansa ohjaten. Opettajat kokivat, että oppilaiden on mahdollista kehittää itsesäätelytaitojaan kouluympäristössä ja kehitys voi olla huomattavaa ensimmäisen luokan syksystä kevääseen. Opettajilla oli myös positiivinen näkemys omasta osaamisestaan oppilaiden itsesäätelytaitojen tukemisessa. Opettajat kertovat hyötyvänsä yhteistyöstä eri tahojen kanssa, mutta kukaan opettajista ei tuonut esiin, että jonkun oppilaan kohdalla ongelmat olisivat niin isoja, että niistä ei selvittäisi. Konkreettisen harjoittelun avulla oppilaita ohjattiin ottamaan enemmän vastuuta omasta toiminnastaan ja löytämään ratkaisuja haastavissa tilanteissa.

Opettajat pyrkivät ennaltaehkäisemään itsesäätelytaitojen haasteista johtuvia ongelmia. Ennakoimalla tilanteita opettajat pystyivät tarjoamaan oppilaille tukea jo etukäteen, ennen kuin ongelmia pääsi syntymään. Ennakointi vaatii opettajalta pedagogisten taitojen lisäksi vahvaa oppilaan tuntemusta. Aiemmissä tutkimuksissa on myös huomattu opettajan käyttämien ennakoivien lähestymistapojen olevan yhteydessä oppilaiden parempaan käyttäytymisen säätelyyn ja luokkahuoneeseen sitoutumiseen (mm. Cadima ym. 2015; Rimm-Kaufman ym. 2009). Haastatellut opettajat pyrkivät oppilaan tuntemuksen kautta yksilöllistämään opetusta, jotta jokaisella oppilaalla olisi mahdollisuus kehittyä oman taitotason mukaan. Yksilöllistämisen etuihin viittaa myös Connorin ym. (2010) havainnot siitä, että mitä enemmän aikaa opettajat käyttivät yksilöllistämään opetusta, sitä vähemmän luokassa ilmeni häiriöitä.

7.2 Koulun tuki oppilaiden itsesäätelytaidoille

Tässä tutkimuksessa haastatellut luokanopettajat kertoivat erilaisista keinoista, joiden avulla he pyrkivät tukemaan oppilaiden itsesäätelytaitoja. Opettajat tukivat oppilaiden itsesäätelyä erilaisin ohjauskeinoin, he harjoittelivat ja keskustelivat oppilaiden kanssa erilaisista tilanteista, joissa itsesäätelytaidot olivat pettäneet ja muokkasivat ympäristöä itsesäätelytaitoja paremmin tukevaksi. Erilaisten välineiden avulla ja tilaryhmittelyillä opettajat pyrkivät ennaltaehkäisemään ja tukemaan itsesäätelytaitoja. Opettajien tukikeinot rajoittuivat tämän tutkimuksen mukaan omaan opetukseen ja luokkahuoneeseen. Voidaan kuitenkin pohtia, että riittääkö tuki pelkästään yksittäisen opettajan ja luokkahuoneen tasolla, vai pitäisikö koko koulun rakenteiden ja käytäntöjen muuttua itsesäätelytaitoja paremmin tukeviksi?

Opetusministeriö ja Stakesin Jyväskylän alueyksikkö ovat yhteistyössä muun muassa opettajien, opetusalan koulutuksen ja oppilashuollon kehittämissyöryhmien kanssa luoneet kouluille kehittämisvalikko-työvälineen (Heinämäki 2007). Se perustuu aiemmin julkaistuun Varhaista tukea lapselle -oppaaseen (Heinämäki 2005). Kehittämisvalikko on tarkoitettu käytännölliseksi tueksi kouluille tavoitteena kehittää varhaisen tuen toimintakäytäntöjä. Valikko ei tarjoa valmiita toimintamalleja, vaan haastaa koulujen monialaiset tiimit yhdessä arvioimaan muutoksen tarpeita ja kehitystapoja yhteisöissään. Kehitysvalikko sopisi monilta osin kouluihin itsesäätelytaitojen kehittämiseen.

Oppilaan tuen tarve koulussa liittyy Heinämäen (2007) mukaan usein eri tilanteisiin ja olosuhteisiin. Tällaisia voivat olla esimerkiksi ryhmässä toimimisen haasteet sekä muut sosio-emotionaalisen kehityksen tuen tarpeet. Oppilaiden tuen tarve ilmenee yksilöllisesti erilaisissa kasvatuksellisissa tilanteissa. Esimerkiksi vapaat tilanteet tai siirtymät välitunnille ilman opettajan välitöntä ohjausta voivat osalla oppilaista sujua todella hyvin ja osa taas kaipaa niissä tilanteissa eniten tukea. Tässä tutkimuksessa haastateltujen opettajien mukaan ensimmäisen luokan oppilailla ilmenee haasteita itsesäätelyssä usein nimenomaan vapaammassa tilanteissa, joissa aikuinen ei ole paikalla valvomassa ja ohjaamassa.

Kun kouluyhteisössä tunnistetaan ja havainnoidaan näitä tilanteita, voidaan Heinämäen (2007) mukaan löytää usein toistuvia tilanteita, joissa aikuinen on paljon poissa paikalta, ja sitä kautta pohtia tilanteille vaihtoehtoisia järjestämistapoja.

Toimintaympäristön- ja kulttuurin muutos on lapselle suuri siirryttäessä esiopetuksesta kouluun. Esiopetusryhmässä lapsella on usein turvanaan useampi aikuinen ja ryhmän kasvatushenkilöstö ohjaa ja on läsnä lasten kanssa koko esiopetuspäivän ajan, myös ulkona ja siirtymätilanteissa. Koulussa lapsi joutuu ottamaan enemmän vastuuta omasta itsestään, koska usein luokassa saattaa olla vain yksi opettaja ja siirtymistäkin esimerkiksi välitunneille ja sieltä pois lapsen täytyy suoriutua omatoimisemmin. Koulunsa aloittavalla oppilaalla ei voi kuitenkaan Heinämäen (2007) mukaan olla kaikkia tarvittavia tietoja ja taitoja, joita hän uudessa toimintaympäristössään tarvitsee. Heinämäki jatkaa, että omaan kouluyhteisöönsä tottuneet aikuiset eivät myöskään aina osaa arvioida, minkälaisiksi koulun toimintaympäristöt tulisi rakentaa, jotta ne tukisivat parhaiten oppilaiden itsesäätelytaitoja. Siirtymässä esiopetuksesta alkuopetukseen, molemminpuolinen toimintakulttuurin tietämys on tärkeää.

Karikoski (2008) selvitti tutkimuksessaan lapsen siirtymistä esiopetuksen kasvuympäristöstä perusopetuksen kasvuympäristöön. Tutkimuksen tulokset osoittivat, että kontekstilla oli vahva merkitys lapsen sopeutumisessa kouluun ja kasvussa koululaiseksi. Tällä tarkoitettiin sitä, että mikäli lapsen piirteet koulunaloittajana olivat koulukontekstiin yhteensopivia, niin lapsi sopeutui nopeammin kouluun ja kasvoi nopeammin koululaisen rooliin. Lapsille saattoi syntyä sopeutumisen ongelmia, mikäli lapsen piirteet koulunaloittajina eivät sopineet yhteen koulun asettamien odotusten kanssa. Karikoski toteaa, että esiopetuksen ja koulun toimintakulttuurin tulisi lähentyä toisiaan, jotta lapsille voitaisiin taata pedagoginen jatkumo esiopetuksesta kouluun ja turvallinen koulun aloitus. Tässä tutkimuksessa haastatellut luokanopettajat kokivat esiopetuksen tärkeänä toimintaympäristönä itsesäätelytaitojen harjoittelulle. Opettajat vaikuttivat olevan hyvin selvillä siitä, mitä asioita esiopetuksessa painotetaan ja mitä he itse luokanopettajina odottavat esiopetusvuoden aikana lasten kanssa harjoiteltavan.

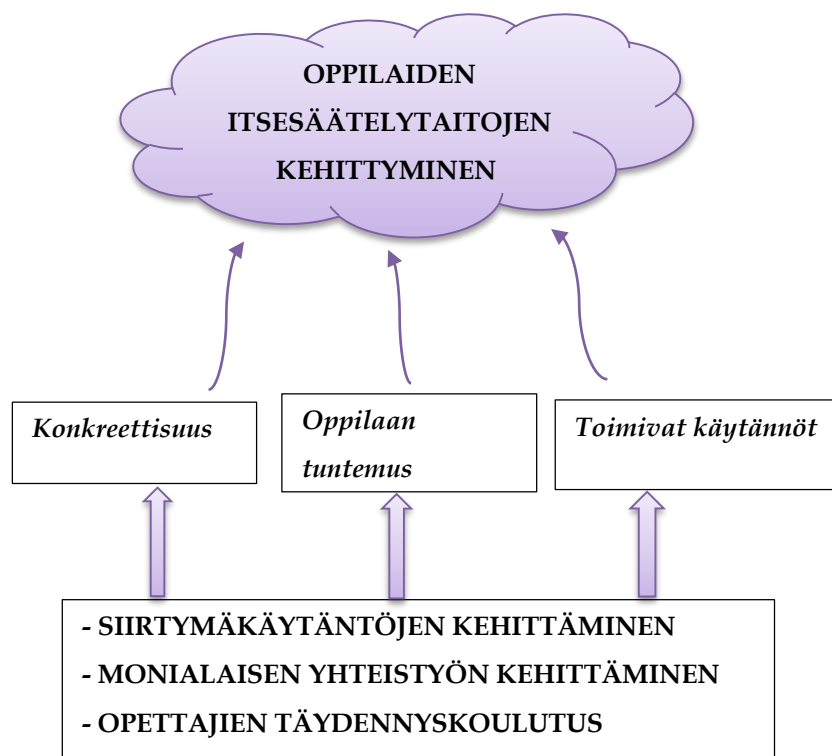
Voidaan kuitenkin pohtia, hyödynnetäänkö esiopetuksen toimintatapoja ja lastentarhanopettajan tietämystä lapsista tarpeeksi koulusiirtymässä.

Karikosken (2008) mukaan ensimmäisen luokan opettajat tarvitsevat lisäresursseja työhönsä, jotta heidän on mahdollista ottaa kaikki ryhmänsä lapset huomioon yksilöllisinä persoonina ja oppijoina. Hänen mukaansa olisi lapsen kannalta hyvä, että sama opettaja kulkisi lapsen rinnalla koko siirtymäprosessin ajan, eli esiopetusvuoden ja ainakin ensimmäisen kouluvuoden ajan. Ratkaisuna Karikoski mainitsee esi- ja alkuopetuksen järjestämisen yhteistoimintayksiköissä tai esi- ja alkuopetuksen yhdysluokassa. Yhteistoimintayksikön tarkoituksena on, että lapsen kasvuympäristönä toimii päiväkoti, mutta esiopetusvuoden aikana lapsi käy aktiivisesti tutustumassa koulun toimintaympäristöön, tulevaan luokanopettajaan, luokkatovereihin ja kouluympäristöön. Yhdysluokassa lastentarhanopettaja ja luokanopettaja tekevät tiivistä yhteistyötä työpareina.

Itse esiopettajana ja tulevana luokanopettajana koen esiopetuksen ja koulun välisen yhteistyön olevan keskeinen oppilaiden suotuisan koulun aloituksen kannalta. Esiopettajilla on yleensä vahva tuntemus ja näkemys ryhmänsä lapsista. Tätä tietämystä tulisi yhä paremmin hyödyntää koulusiirtymässä myös lasten itsesätelytaitojen osalta. Lasta, jolla on haasteita itsesätelytaidoissa, on esiopetuksen aikana yritetty tukea monin eri keinoin, ja mahdollisesti löydetty toimivia sekä ei-toimivia keinoja. Lastentarhanopettajan ja luokanopettajan olisi hyvä päästä keskustelemaan esiopetuksesta kouluun siirtyvistä lapsista kasvokkain, sen lisäksi että tieto siirtyy esiopetussuunnitelman ja tiedonsiirtolomakkeen muodossa. Karilan, Lipposen ja Pyhältön (2013) mukaan lastentarhanopettajien ja luokanopettajien välisen yhteistyön kehittämisen avulla esi- ja alkuopetuksen siirtymässä voidaan lapsen oppimispolkua rakentaa johdonmukaisemmaksi. Hyvin toimiva yhteistyö lisää tietoisuutta esiopetuksen ja koulun kasvatusyhteisöjen toiminnan painopisteistä ja erityispiirteistä sekä niiden yhteisistä piirteistä. Tämä ymmärrys mahdollistaa Karilan ym. (2013) mukaan kasvatusyhteisöjen toimijoiden erilaisen asiantuntijuuden hyödyntämisen yhteisöllisen, ehyen ja ymmärrettävän oppimispolun rakentamisessa esiopetuksesta perusopetukseen.

Tutkimukseen osallistuneista opettajista osa etsi ja hyödynsi opetuksessaan erilaisia materiaaleja, joiden avulla he keskustelivat itsesäätelystä ja harjoittelivat itsesäätelytaitoja oppilaiden kanssa. Suurimmalta osin opettajat puhuivat käyttämistään tukikeinoista kuitenkin melko yleisellä tasolla, esimerkiksi kertomalla, että tilanteista keskustellaan, niitä selvitetään ja harjoitellaan yhdessä. Syitä siihen, miksi konkretiaa ei tullut vahvasti esille, voidaan pohtia tutkijan toiminnan ja kysymysten esittämisen onnistumisen kautta, mutta myös opettajien tietämyksen osalta. Tulosten perusteella voidaan pohtia, onko opettajilla käytössään tarpeeksi tietoa ja materiaalia itsesäätelyn tukemiseen liittyen, ja millä tavalla tätä tietämystä voitaisiin lisätä opettajien keskuudessa.

Osa haastateltavista opettajista kertoi tekevänsä yhteistyötä koulun monialaisen tiimin kanssa. Yhteistyön avulla materiaalia ja ideoita pystytään jakamaan puolin ja toisin. Opettajille tulisi myös olla saatavilla täydennyskoulutusta itsesäätelytaitojen tukemiseen liittyen, ja on tärkeää varmistaa opettajien mahdollisuus osallistua koulutuksiin. Piesanen, Kiviniemi ja Valkonen (2006) toteavat, että täydennyskoulutuksen merkitys opettajien ammatillisen identiteetin kehittämisen ja laadukkaan opetuksen kannalta on keskeistä. Heidän mukaansa opettajan ammatissa ei riitä substanssiosaaminen juuri valmistunut opettaja ei yleensä saa kaikkea tarvitsemaansa koulutuksestaan. Tutkimustietoon pohjautuvan ja kohdennetun täydennyskoulutuksen kautta opettajat voivat saada uutta tietoa ja materiaaleja oppilaiden tukemiseen. Tuetussa ympäristössä oppilaiden on mahdollista kehittää taitojaan. Kuvio 4 kuvaa koulun käytäntöjen kehittämistä oppilaiden itsesäätelytaitoja tukevaksi.



KUVIO 4. Koulun käytäntöjen kehittäminen itsesäätelyä tukeväksi

7.3 Tutkimuksen luotettavuus

Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuden arviointi käsittää koko tutkimusprosessin. Tutkija joutuu jatkuvasti miettimään ratkaisujaan ja ottamaan yhtä aikaa kantaa sekä analyysin kattavuuteen että työnsä luotettavuuteen, ollen siis tutkimuksensa keskeinen työväline (Eskola & Suoranta 2005). Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2004) toteavat tarkan kuvauksen tutkimuksen toteuttamisesta parantavan laadullisen tutkimuksen luotettavuutta. Tämän tutkimuksen kulku ja aineiston analyysi on pyritty kuvaamaan mahdollisimman tarkasti vaihe vaiheelta, mikä siis tukee tutkimuksen luotettavuutta.

Hirsjärven ja Hurmeen (2000) mukaan laadullisessa tutkimuksessa pyritään ymmärtämään jotakin tiettyä ilmiötä syvällisemmin, eikä löytämään tilastollisia yleistyksiä. Jo muutaman haastattelun kautta on mahdollista saada merkittävää

tietoa. Tässä tutkimuksessa ei myöskään pyritty saamaan yleistettäviä tuloksia, vaan aineisto koski viiden luokanopettajan kokemuksia. Haastatellut opettajat vastasivat asetettuihin tutkimuskysymyksiin omien kokemustensa kautta ja pysyivät vastauksissaan hyvin kiinni aiheessa. Kriittisesti voidaan pohtia, olisiko tutkimuksen kannalta saatu enemmän ja monipuolisempaa tietoa, mikäli haastateltavia olisi ollut muutama lisää. Haastattelut jouduttiin toteuttamaan opettajille kiireisenä ajankohtana loppukeväästä, joka vaikutti kohdejoukon pienuuteen. Haastattelun avulla tutkijan oli mahdollista selkeyttää haastateltaville tutkimusaihetta omin sanoin sekä tarvittaessa esittää lisäkysymyksiä monipuolisemman aineiston saamiseksi, mikä toimi etuna esimerkiksi verrattuna aineiston keräämiseen haastateltavilta kyselylomakkeen avulla.

Tutkimuksen luotettavuuden kannalta aineiston laatu on keskeistä. Laatuun vaikuttaa esimerkiksi se, kuinka luotettavaa tutkijan analyysi materiaalista on, onko aineisto otettu monipuolisesti huomioon sekä se, onko litterointi toteutettu huolella. (Hirsjärvi & Hurme 2000.) Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan rooli korostuu ja tutkijan aiemmat tiedot ja käsitykset voivat osaltaan vaikuttaa siihen, miten hän tulkitsee aineistoa. Tutkimuksen luotettavuutta tukee kuitenkin se, että muissa tutkimuksissa on saatu samankaltaisia tuloksia.

7.4 Jatkotutkimushaasteet

Tässä tutkimuksessa selvitettiin luokanopettajien kokemuksia ensimmäisen luokan oppilaiden itsesätelytaidoista ja keinoista, joita luokanopettajat käyttävät tukeakseen oppilaiden itsesätelytaitojen kehitystä. Itsesätelytaitoja voisi tutkia myös havainnoinnin kautta, jolloin tutkija pääsisi näkemään aitoja tilanteita oppimisympäristöissä sekä oppilaiden että opettajan toiminnasta ja reaktioista erilaisissa haasteita aiheuttavissa tilanteissa. Pelkän haastattelun avulla voi olla haastavaa saada selville, miten opettajat toimivat autenttisissa tilanteissa. Haastattelussa opettajat voivat kertoa ja ajatella tukevansa oppilaidensa itsesätelyä tietyllä tavalla, mutta hänen toimintansa ei toteudukaan tavoitteen suuntaisesti.

Jatkossa voisi olla hyödyllistä selvittää, millaista tietoa ja tukea lasten itsesäätelytaitoihin ja niiden tukemiseen liittyen luokanopettajat kokisivat tarvitsevansa. Lastentarhanopettajakoulutuksen käyneenä sekä kohta luokanopettajakoulutuksesta valmistuvana pohdin kriittisesti sitä, käsitelläänkö opettajankoulutuksissa riittävästi lasten itsesäätely- ja tunnetaitoja. Kokevatko vasta valmistuneet luokanopettajat omaavansa tarpeeksi tietoa ja osaamista itsesäätelytaitojen kehittämisestä ja tukemisesta? Onko alalla jo toimiville tarjolla materiaalia ja täydennyskoulutusta oppilaiden itsesäätelytaitojen tukemiseen liittyen? Tutkimalla opettajien kokemuksia edellä mainittuihin kysymyksiin, olisi mahdollista saada tärkeää tietoa siitä, minkälainen tieto hyödyttäisi opettajia työssään, ja siten vahvistettaisiin opettajien pedagogista ammattitaitoa sekä työssäjaksamista. Tutkimus antaisi myös tietoa opettajankoulutuksen ja opettajien täydennyskoulutuksen kehittämiseen.

LÄHTEET

- Aro, T. 2013. Miten ymmärrämme itsesäätelyn? Teoksessa T. Aro & M.-L. Laakso, (toim.) Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen, 10-19. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Aro, T. 2012. ADHD itsesäätelykyvyn vaikeutena. Teoksessa V. Dufva & M. Koivunen (toim.), ADHD: diagnosointi, hoito ja hyvä arki, 51-63. Juva: Bookwell Oy
- Baumeister, R. F. & Vohs, K. D. (toim.). 2004. Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications. NY: Guilford Press.
- Blair, C. 2002. School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry. *American Psychologist*, 57 (2), 111-127.
- Blair, C. & Diamond, A. 2008. Biological processes in prevention and intervention: The promotion of self-regulation as a means of preventing school failure. *Development and Psychopathology*, 20, 899-911.
- Broekhuizen, M.L., Slot, P.L., van Aken, M. A. G. & Dubas, J.S. 2016. Teachers' emotional and behavioral support and pre schoolers' self-regulation: relations with social and emotional skills during play. *Early Education and Development*, 08/11, 1-19.
- Bronson, M. 2000. Self-regulation in early childhood- nature and nurture. NY: Guilford Press.
- Cadima, J., Doumen, S., Verschueren, K. & Buyse, E. 2015. Child engagement in the transition to school: Contributions of self-regulation, teacher-child relationships and classroom climate. *Early Childhood Research Quarterly*, 32, 1-12.

- 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), 433–455.
- Day, Stephanie L.; Connor, Carol McDonald ; McClelland, Megan M. 2015. Children's behavioral regulation and literacy: The impact of the first grade classroom environment. *Journal of School Psychology*, 53 (5), 409-428.
- Drake, K., Belsky, J. & Fearon, R. M. 2014. From early attachment to engagement with learning in school: The role of self-regulation and persistence. *Developmental Psychology*, 50 (5), 1350-1361.
- Eisenberg, N. & Spinrad, T-L. 2004. Emotion-related regulation: Sharpening the definition. *Child Development*, 75 (2), 334-339.
- Ellilä, T. Näin kasvatat lapsesi itsetuntoa- kaiken avain on itsesääteily, sanoo psykologi Keijo Tahkokallio. Aamulehden artikkeli 27.3.2017. <https://www.aamulehti.fi/ihmiset/nain-kasvatat-lapsesi-itsetuntoa-kaiken-avain-on-itsesaateily-sanoo-psykologi-keijo-tahkokallio-24370304/>. Viitattu: 25.4.2017.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2005. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus.
- Fuhs, M., Farran, D. & Nesbitt, K. 2013. Preschool classroom processes as predictors of children's cognitive self-regulation skills development. *School Psychology Quarterly*, 28 (4), 347-359.
- Garon, N., Bryson, S.E. & Smith, I.M. 2008. Executive function in preschoolers: A review using an integrative framework. *Julkaisussa Psychological Bulletin*, 134 (1), 31-60.
- Heinämäki, L. 2007. Varhaista tukea koulun arkeen- työvälineenä kehittämisvalikko. Stakes ja opetusministeriö. Vaajakoski: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2004. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu-teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Isoherranen, K. 2005. Moniammatillinen yhteistyö. Helsinki: WSOY.
- Jalovaara, E. 2005. Tunnetaidot tiedon rinnalle kasvatuksessa. Tampere: Pilot-kustannus.
- Karikoski, H. Lapsen koulunaloittaminen ekologisena siirtymänä. 2008. Vanhemmat informanteina lapsen siirtymisessä esiopetuksen kasvuympäristöistä perusopetuksen kasvuympäristöön. Oulu: University Press.
- Karila, K., Lipponen, L. & Pyhältö, K. Siirtymät varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja perusopetuksen haasteena. Teoksessa K. Karila, L. Lipponen & K. Pyhältö (toim.) Päiväkodista peruskouluun. Siirtymät varhaiskasvatuksen, esi- ja alkuopetuksen rajapinnoilla, 53-53. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2013:17.
- Kochanska, G., Coy, K. C. & Murray, K. T. 2001. The development of self-regulation in the first four years of life. *Child Development*, 72, 1091-1111.
- Kokkonen, M. 2010. Ihastuttavat, vihastuttavat tunteet- opi tunteiden säätelyn taito. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kopp, C.B.2001. Self-regulation in childhood. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, 13862-13866.
- Kopp, C.B. 1982. Antecedents of self-regulation: A developmental perspective. *Developmental Psychology*, 18 (2), 199-214.
- Laine, K. 2002. Vertaisryhmä ja syrjäytyminen. Teoksessa K. Laine & M. Neitola (toim.), Lasten syrjäytyminen päiväkodin vertaisryhmästä. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura. *Kasvatusalan tutkimuksia* 11, 13-37.
- Laine, T. 2015. Miten kokemusta voidaan tutkia?: Fenomenologinen näkö-

kulma. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.), Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teorettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin, 29-51. Jyväskylä: PS-kustannus.

Launis, K. 1997. Moniammatillisuus ja rajojen ylitykset asiantuntijatyössä.

Teoksessa J. Kirjonen, P. Remes & A. Eteläpelto (toim.), Muuttuva asiantuntijuus. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.

Leppämäki, S. 2012. ADHD:n alatyypit ADD. Teoksessa V. Dufva & M. Koivunen (toim.), ADHD: diagnosointi, hoito ja hyvä arki, 45-63. Juva: Bookwell Oy.

Linnilä, M.L. 2011. Kumpi on valmis- lapsi vai koulu. Tampere: Mediapinta.

Mcclelland, M.M., Cameron, C.E., Connor, C.M., Farris,

C.L., Jewkes, A.M. & Morrison, F.J. 2007. Links between behavioral regulation and preschoolers' literacy, vocabulary, and math skills. *Developmental Psychology*, 43 (4), 947-959.

Merritt, E.G., Wanless, S.B., Rimm - Kaufman, S.E., Cameron,

C. & Peugh, J.L. 2012. The contribution of teachers' emotional support to children's social behaviors and self-regulatory skills in first grade. *School Psychology Review*, 41 (2), 141(19).

Metsäpelto, R.L. & Feldt, T. (toim.), 2015. Meitä on moneksi: persoonallisuuden psykologiset perusteet. Jyväskylä: PS-kustannus.

Michelsson, K., Saresma, U., Valkama, K. & Virtanen, P. 2004. MBD ja ADHD: diagnosointi, kuntoutus ja sopeutuminen. Juva: WS Bookwell.

Moilanen, I. 2012. ADHD. Teoksessa V. Dufva & M. Koivunen (toim.), ADHD: diagnosointi, hoito ja hyvä arki, 35-43. Juva: Bookwell Oy.

Morris, A.S., Silk, J.S., Steinberg, L., Myers, S.S. & Robinson, L.R. 2007. The role of the family context in the development of emotion regulation. *Social Development*, 16 (2), 361-388.

- Montroy, J., Bowles, R. & Skibbe, L. 2016. The effect of peers' self-regulation on pre schooler's self-regulation and literacy growth. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 46, 73-83.
- Montroy, J.J., Bowles, R.P., Skibbe, L.E., McClelland, M.M. & Morrison, F.J. 2016. The development of self-regulation across early childhood. *Developmental Psychology*, 52 (11), 1744-1762.
- O'Connor, E.E., Dearing, E. & Collins, B. 2011. Teacher-child relationship and behavior problem trajectories in elementary school. *American Educational Research Journal*, 48 (1), 120-162.
- Piesanen, E., Kiviniemi, U. & Valkonen, S. 2006. Opettajankoulutuksen kehittämissohjelman seuranta ja arviointi 2005: Opettajien täydennyskoulutus 2005 ja seuranta 1998-2005. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Ponitz, C.C., McClelland, M.M., Matthews, J.S. & Morrison, F.J. 2009. A structured observation of behavioral self-regulation and its contribution to kindergarten outcomes. *Developmental Psychology*, 45 (3), 605-619.
- Portilla, X., Ballard, P., Adler, N., Boyce, W. & Obradović, J. 2014. An integrative view of school functioning: Transactions between self-regulation, school engagement, and teacher-child relationship quality. *Child Development*, 85 (5), 1915-1931.
- Pulkkinen, L. 2002. Mukavaa yhdessä- sosiaalinen alkupääoma ja lapsen sosiaalinen kehitys. Keuruu: PS-kustannus.
- Raffaelli, M., Crockett, L.J. & Shen, Y.L. 2005. Developmental stability and change in self-regulation from childhood to adolescence. *The Journal of genetic psychology*, 166 (1), 54-75.
- Ramani, G., Brownell, C. & Campbell, S. 2010. Positive and negative peer interaction in 3- and 4-year-olds in relation to regulation and dysregulation. *Journal of Genetic Psychology*, 171 (3), 218-250.
- Rich, L.L. 2008. The effects of parent and teacher collaboration on the social adjustment of first-grade students. Boston College, ProQuest Dissertations Publishing,

- 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), 958-972.
- Rimm-Kaufman, S., Pianta, R. & Cox, M. 2000. Teachers' judgments of problems in the transition to kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 15 (2), 147-166.
- Rose-Krasnor, L. & Denham, S. 2009. Social-Emotional competence in early childhood. Teoksessa K.H.Rubin, W.M.Bukowski & B.Laursen (toim.), *Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups*, 162-179. NY: Guilford Press.
- Salmivalli, C. 2005. *Kaverien kanssa- vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Sawyer, A. C. P., Chittleborough, C. R., Mittinty, M. N., Miller-Lewis, L. R., Sawyer, M. G., Sullivan, T. & Lynch, J.W. 2015. Are trajectories of self-regulation abilities from ages 2-3 to 6-7 associated with academic achievement in the early school years? *Child: Care, Health and Development*, 41 (5), 744-754.
- Shahmohammadi, N. 2014. Review on the Impact of Teachers' Behaviour on Students' Self-regulation. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 114, 130-135.
- Sher-Censor, E., Khafi, T. & Yates, T. 2016. Preschoolers' self-regulation moderates relations between mothers' representations and children's adjustment to school. *Developmental Psychology*, 52 (11), 1793-1804.
- Thompson, R.A. 1994. Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59 (2-3), 25-52.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2011. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*.

- Von Suchodoletz, A., Trommsdorff, G., Heikamp, T., Wieber, F. & Gollwitzer, P. 2009. Transition to school: The role of kindergarten children`s behavior regulation. *Learning and Individual Differences*, 19 (4), 561-566.
- Özer, S. 2016. Behavioral regulation, visual spatial maturity in kindergarten, and the relationship of school adaptation in the first grade for a sample of Turkish children. *Psychological Reports*, 118 (2), 353-371.