

**Luokanopettajien käsityksiä taitavasta oppijasta ja
taitavaan oppimiseen ohjaamisesta**

Maria Laakeri

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Syyslukukausi 2021

Kokkolan yliopistokeskus Chydenius

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Laakeri, Maria. 2021. Luokanopettajien käsityksiä taitavasta oppijasta ja taitavaan oppimiseen ohjaamisesta. Kasvatustieteen pro- gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. 93 sivua.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on kuvata luokanopettajien käsityksiä taitavasta oppijasta ja taitavaan oppijuuteen ohjaamisesta. Tarkoituksena on myös peilata opettajien käsityksiä oppimisen itsesäätelyn teoriaan, jossa keskitytään niihin tekijöihin oppimisessa, joita taitavalla oppijalla on käytössään.

Filosofiselta taustaltaan tutkimus on fenomenografinen. Tutkimusaineisto kerättiin haastattelemalla kuutta alakoulun luokanopettajaa. Haastattelumenetelmänä oli puolistrukturoitu teemahaastattelu ja aineisto analysoitiin fenomenografisella menetelmällä.

Tutkimuksessa tuli esille erilaisia kategorioita, joilla luokanopettajat kuvasivat taitavaa oppijaa ja taitavaan oppimiseen ohjaamista. Taitavaa oppijaa kuvattiin oppijana joka ohjaa omaa työskentelyään, tunnistaa tapansa oppia, on motivoitunut ja omaksuu uutta tietoa helposti. Taitavaan oppimiseen ohjaamista luokanopettajat kuvasivat oppimaan oppimisen taitoihin ja työskentelytaitoihin ohjaamisen sekä oppimista tukevan ilmapiirin luomisen kautta.

Tutkimustulosten perusteella voidaan päätellä, että luokanopettajien käsityksistä löytyi yhtäläisyyksiä oppimisen itsesäätelyn teoriaan motivaatioon, toiminnanohjaukseen, tavoitteiden asettamiseen, sisukkuuteen ja oppimaan oppimiseen liittyen. Oppimisen itsesäätelytaitojen kehittymisen näkökulmasta luokanopettajien tietämystä tulee kuitenkin vahvistaa oppilaiden aikaisemman tiedon ja mielenkiinnon kohteiden, valinnan mahdollisuuksien, oppimisstrategioiden sekä itsearviointin merkityksestä oppimiselle.

Asiasanat: Oppimisen itsesäätely, oppimaan oppiminen, metakognitio, oppimisstrategiat, fenomenografia

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

1	JOHDANTO	5
2	TAITAVA OPPIJA OPPIMISEN SÄÄTELIJÄNÄ	7
	2.1 Itsesäätely ja toiminnanohjaus.....	7
	2.2 Oppimisen itsesäätely.....	10
	2.3 Oppimisen itsesäätelyn eri ulottuvuudet.....	13
	2.4 Oppimaan oppiminen ja itseohjautuvuus.....	20
3	OPPIMISEN ITSESÄÄTELYN TUKEMINEN KOULUSSA	23
	3.1 Oppimisen itsesäätelyä tukevat tekijät.....	23
	3.2 Strategisen toiminnan hyödyt oppimiselle.....	26
	3.3 Kouluun kiinnittymisen ja minäpystyvyyden merkitys.....	29
	3.4 Itsesäätelyn yhteys opinnoissa menestymiseen.....	30
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	32
	4.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset.....	32
	4.2 Fenomenografinen tutkimus.....	33
	4.3 Kohderyhmä ja aineiston hankinta.....	34
	4.4 Tutkimusaineiston analysointi.....	36
	4.5 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus.....	42
5	LUOKANOPETTAJIEN KÄSITYKSIÄ TAITAVASTA OPPIJASTA	45
	5.1 Taitava oppija on oman oppimisensa ohjaaja.....	46
	5.2 Taitava oppija tunnistaa tapansa oppia.....	49
	5.3 Taitava oppija on motivoitunut.....	50
	5.4 Taitava oppija omaksuu uutta helposti.....	52
6	LUOKANOPETTAJIEN KÄSITYKSIÄ TAITAVAAN OPPIJUUTEEN OHJAAMISESTA	54
	6.1 Ohjaamalla oppimaan oppimisen taitoihin.....	55
	6.2 Ohjaamalla työskentelytaitoihin.....	57
	6.3 Luomalla oppimista tukevan ilmapiirin.....	58

7	OPPIMISEN ITSESÄÄTELY LUOKANOPETTAJIEN	
	KÄSITYKSISSÄ.....	60
	7.1 Käsitukset taitavasta oppijasta teorian valossa.....	60
	7.2 Käsitukset taitavaan oppimiseen ohjaamisesta teorian valossa...	62
8	POHDINTA.....	65
	8.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	65
	8.2 Tutkimusprosessin arviointi.....	70
	LÄHTEET.....	73
	LIITTEET.....	87

1 JOHDANTO

Oppimisen itsesäätely on yksi tärkeimpiä osa-alueita kasvatuspsykologisen tutkimuksen alalla (Panadero 2017) ja se on ollut merkittävä aihe koulutuksellisen tutkimuksen parissa jo useita vuosia (Rieser, Fauth, Decristan, Klieme & Buttner 2013). Oppimisen itsesäätely voidaan yleisesti määritellä oppijan aktiiviseksi prosessiksi, jossa hän asettaa tavoitteita oppimiselleen ja pyrkii niitä kohti ohjaamalla ja säätelemällä kognitiotaan, motivaatiotaan ja käyttäytymistään (Pintrich 2000, 91). Nykyään oppimisen saralla painotetaan myös yhteisesti säädelyä oppimista (Hadwin, Järvelä & Miller 2011, 67-68), jossa kognitiota, käyttäytymistä, motivaatiota ja tunteita säädellään yhdessä toisten oppijoiden kanssa (Saariaho-Räsänen 2020, 5).

Oppimisen itsesäätelystä löytyy paljon kansainvälisiä tutkimuksia mutta myös kotimaisia. Kontturin (2016, 15) mukaan oppimisen itsesäätelyn tutkimus kokoa yhteen niitä tekijöitä oppimisessa, joita taitavilla oppijoilla on käytössään. Oppimisen itsesäätelyllä ja taitavalla oppimisella on siis selkeä yhteys tässä pro gradu -tutkielmassa.

Oppilaiden opettaminen motivoituneiksi, aktiivisiksi ja itsesäätöisiksi oppijoiksi onkin ollut jo pitkään pohdinnan alla koulutuksen parissa. Perustietojen ja -taitojen lisäksi olisi tärkeää, että oppilaat oppisivat myös kriittistä ajattelua. (Pintrich & McKeachie 2000, 31.) Nykyaikaisen oppimiskäsityksen mukaan oppija on aktiivinen toimija oman oppimisensa ja oppimistulostensa suhteen (Hadwin ym. 2011, 66). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 17) tulee myös esille, miten oppija on aktiivinen toimija, joka asettaa tavoitteita, ratkaisee ongelmia ja reflektoi oppimistaan. Kontturin (2016, 16) mukaan oppimisen itsesäätely on opiskelutaito, jolla on yhä enemmän arvoa jatkuvaa oppimista edellyttävässä yhteiskunnassa.

Rieserin ym. (2013) mukaan tehokasta oppimisen itsesäätelyä tarvitaan oppimisen edistämiseen, ja alakouluikäiset lapsetkin hyötyvät itsesäätöisen oppimisen harjoittelusta. Myös Ewijk, Dickhäuser ja Büttner (2013) tuovat esille, miten oppimisen itsesäätelyä tulisi edistää koulussa. Heidän mukaansa

oppimisen itsesäätelyllä on yhteys akateemiseen menestymiseen ja tulokselliseen oppimiseen. Kontturi kuitenkin toteaa, että oppilaiden oppimisen taitojen tukeminen jää liian vähäiselle huomiolle (Kontturi 2016, 17), siitäkin huolimatta, että perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissakin oppimaan oppimisen taidot tuodaan esille tärkeänä pohjana tavoitteelliselle ja elinikäiselle oppimiselle (POPS 2014, 17). Oman oppimisen tiedostamisen kautta omaan oppimiseen voidaan myös vaikuttaa yhä itseohjautuvammin. (POPS 2014, 17.) Boekaerts ja Niemivirta (2005, 417) tuovat esille myös sen näkökulman, ovatko opettajat saaneet valmiuksia oppilaiden itsesäätelyn vahvistamiseen. Esimerkiksi Ewijkkin ym. (2013) tutkimuksen mukaan opettajat ohjasivat oppilaita hyvin vähän metakognitiivisten strategioiden käyttöön. Heidän mukaansa metakognitiivisten strategioiden ohjaamisella on kuitenkin selkeä yhteys oppilaiden itsesäätelyyn (Ewijk, Dickhäuser & Büttner 2013). Voidaankin kysyä, kuinka hyvin opettajat tunnistavat niitä oppimista edistäviä tekijöitä, jotka johtavat taitavaan oppimiseen? Onko opettajilla sellaista tietoa, taitoa ja osaamista, jolla ohjata oppilaita kohti taitavaa oppimista ja viitoittaa oppijan taivalta kohti elinikäistä oppimista?

2 TAITAVA OPPIJA OPPIMISEN SÄÄTELIJÄNÄ

Tuijulan (2011, 93) tutkimuksen mukaan vahvoilla itsesäätelytaidoilla ja Sainion, Pajulahden ja Sajaniemen (2020, 31) mukaan hyvillä toiminnanohjauksen taidoilla on yhteys opinnoissa menestymiseen. Määrittelenkin aluksi itsesäätelyn ja toiminnanohjauksen käsitteitä, koska ne liittyvät läheisesti oppimisen taitoihin ja oppimisen itsesäätelyn käsitteeseen. Sen jälkeen määrittelen oppimisen itsesäätelyn ja oppimaan oppimisen käsitteet, sillä myös oppimaan oppimisessa on kyse itsesäätelystä oppimistilanteessa (Hautamäki, Arinen, Eronen...& Scheinin 2002, 39). Käytän käsitteitä oppimisen itsesäätely ja itsesäätöinen oppiminen synonyymeina.

2.1 Itsesäätely ja toiminnanohjaus

Itsesäätelyllä tarkoitetaan niin ihmisen sisäisten tuntemusten ja ajatusten säätelyä kuin käyttäytymisenkin säätelyä. (Klenberg, Närhi, Husberg, Slama & Määttä 2020, 10.) Itsesäätelytaidot voidaankin jakaa kykyyn säädellä käyttäytymistä, kognitiivisia taitoja sekä tunteita - vaikkakin nämä kaikki osa-alueet liittyvät läheisesti toisiinsa (Aro 2012, 52; Aro 2011b, 10). Käyttäytymisen säätelyllä tarkoitetaan yksilön kykyä sopeuttaa käyttäytymisensä tilanteeseen tai omiin tavoitteisiin nähden sopivaksi. Kognitiivinen säätely on tarkkaavuuden ja muistin tietoista ohjaamista johonkin toimintaan sekä taitoa jäsentää ja suunnitella pyrkimyksiään. (Aro 2012, 52-53; Aro 2011b, 12.) Tunteiden säätely on puolestaan taitoa ymmärtää omia tunteitaan ja ilmaista niitä tarkoituksenmukaisella tavalla (Aro 2011b, 11). Zimmermanin (2005, 14) mukaan itsesäätely on ajatusten, tunteiden ja toiminnan suuntaamista kohti henkilökohtaisia tavoitteita. Kopp (1982, 207) kuvaa itsesäätelyä myös kykynä mukautua muutoksiin. Paanasen mukaan itsesäätely mahdollistaa oman itsensä ja tilanteiden hallinnan (2019, 39). Itsesäätely ei ole pysyvä ominaisuus vaan aivojen neurobiologisen kehityksen myötä muuttuva taito, johon keskeisesti vaikuttaa lapsen ja häntä hoitavien aikuisten vuorovaikutus. (Sainio, Pajulahti & Sajaniemi 2020, 27-28).

Itsesäätelyn ja toiminnanohjauksen taidot vaikuttavat oleellisesti ihmisen hyvinvointiin ja toimintakykyyn. Itsesäätelyn kehitys mahdollistaa lapselle sopeutumisen ja toimimisen sosiaalisessa ympäristössä. (Klenberg ym. 2020, 10.)

Toiminnanohjaus on oman ajattelun tietoista ohjaamista ja tarkkaavuuden suuntaamista impulsiivisen ja säätelemättömän toiminnan sijaan. Toiminnanohjaus auttaa hillitsemään omaa toimintaa silloin, kun ympärillä on häiriötekijöitä, ja sen avulla on mahdollista ylläpitää suunniteltua toimintaa ja saavuttaa haluttu tavoite. (Sainio ym. 2020, 30-31.) Toiminnanohjaus pitää sisällään tavoitteiden asettamista, toiminnan suunnittelemista ja suunnitelmien toteuttamista sekä edistymisen seuraamista tavoitteisiin nähden (Bronson 2000, 123). Toiminnanohjauksesta tulee helpompaa aivojen kehittymisen myötä, kun abstraktimpi ajattelu, ongelmanratkaisu ja työmuisti vahvistuvat (Sainio ym. 2020, 31). Lapsella etuotsalohkon kypsymättömyys johtaa vajaaseen toiminnanohjaukseen ja impulsiiviseen käytökseen, mikä on vielä täysin luonnollista. Toiminnanohjauksen taitoja voidaan kuitenkin harjoittaa esim. omaa vuoroa odottamalla, jolloin etuotsalohko aktivoituu ja toiminnanohjaus vahvistuu. (Sainio ym. 2020, 33-34.) Lapset ovat myös erilaisia sen suhteen, kuinka paljon he sietävät ympäristön ärsykejä. Liiallinen ärsykkeiden määrä kuormittaa aivoja, jolloin tarkkaavuuden ylläpitäminen on haastavaa ja puolestaan liian rauhallinen ympäristö ei anna mahdollisuuksia toiminnanohjauksen vahvistumiselle. (Sainio ym. 2020, 34-35.)

Toiminnanohjaus pitää sisällään niitä taitoja, joita itsesäätelyyn onnistumiseen tarvitaan. Näitä toiminnanohjauksen taitoja ovat reaktioiden hallinta, työmuisti, tarkkaavuus (suuntaaminen ja säilyttäminen) sekä kognitiivinen joustavuus. (Paananen, 2019, 39.) Tarkkaavuuden taidoilla tarkoitetaan kykyä suunnata ja ylläpitää huomio olennaisessa asiassa kuten taitoa kuunnella ohjeet, pitää ne muistissa ja noudattaa niitä (Sainio ym. 2020, 36). Työmuistin toiminnalla on keskeinen yhteys tarkkaavuuteen. Tarkkaavuudella voidaan tukea työmuistin toimintaa. Työmuistissa on mahdollista säilyttää 4-5 tiedon yksikköä samanaikaisesti, ja siksi olisikin

tärkeä ohjata lasta suuntaamaan huomio yhteen asiaan kerrallaan. Näin ehkäistään työmuistin kuormittumista ja mahdollistetaan sujuva tiedonkäsittely ja oppiminen. (Sainio ym. 2020, 37.) Sen lisäksi, että työmuistissa käsitellään välittömästi tapahtuvia asioita, sinne myös palautetaan tietoa pitkäkestoisesta muistista (Klenberg ym. 2020, 14). Reaktioiden hallinta, josta käytetään myös nimitystä inhibitiio liittyy taitoon hallita sekä omia reaktioita että ulkopuolelta tulevien ärsykkeiden vaikutusta. Tällöin oppilas esimerkiksi maltaa kuunnella tunnilla opettajaa ja hillitsee omaa tarvettaan olla äänessä tai kykenee jättämään ympäriltä tulevat häiriötekijät huomiotta. (Klenberg ym. 2020, 14.) Joustavuutta tarvitaan silloin, kun esimerkiksi oppitunnilla vaihdellaan toimintaa opettajan kuuntelemisen ja muistiinpanojen kirjaamisen välillä tai siirrytään kokonaan toiminnasta toiseen. (Klenberg ym. 2020, 15).

Itsesäätelykyvyn kehittymiseen vaikuttavat lapsen omat taipumukset, ympäristöstä johtuvat tekijät ja lapsen ja ympäristön välinen vuorovaikutus (Aro 2012, 59). Alakouluikäisenä lapsi alkaa ymmärtää, mitä eri tilanteet ja tehtävät häneltä edellyttävät ja miten hän voi vaikuttaa omaan toimintaansa (Aro 2011a, 28). Tässä iässä lapsi pystyy säätelemään itseään aiempaa paremmin johtuen kognitiivisten taitojen kehittyneisyydestä (Bronson 2000, 227). Myös lapsen metakognitiivisissa taidoissa tapahtuu edistystä hänen tiedostaessaan paremmin kognitiivista toimintaansa kuten ajatteluaan. Lapsi pystyy myös paremmin jäsentämään, suunnittelemaan ja soveltamaan tekemistään sekä toimimaan tavoitteellisemmin. (Aro 2011a, 28.) Sekä mahdollisuudet että haasteet itsesäätelyn näkökulmasta lisääntyvät siirryttäessä peruskouluun johtuen koulun laajenevista mahdollisuuksista sosiaaliselle ja kognitiiviselle kehitykselle. (Bronson 2000, 227.) Näinä vuosina itsesäätelyn kehitystä edistää edelleen lämmin ja kannustava ilmapiiri. Myös riittävän haasteellinen, johdonmukainen sekä itsenäisyyteen ja vastuulliseen ohjaava ympäristö, jossa opetetaan toimivia kontrollistrategioita, vahvistaa itsesäätelyä. Koulun ja vertaisten merkitys alkaa korostua perheen rinnalla. (Bronson 2000, 221- 222.) Moni oppilas tarvitsee silti koko alakoulun ajan aikuisen tukea työskentelyyn ryhtymisessä ja sen järjestelmällisessä eteenpäin

viemisessä (Klenberg ym. 2020, 21). Kouluikäisille lapsille voidaan opettaa myös strategioita, jotka auttavat heitä kontrolloimaan käyttäytymistään sekä edistämään kognitiivisia prosesseja kuten muistia ja ongelmanratkaisua (Bronson 2000, 222).

2.2 Oppimisen itsesäätely

Oppimisen itsesäätely voidaan yleisesti määritellä oppijan aktiiviseksi prosessiksi, jossa hän asettaa tavoitteita oppimiselleen ja pyrkii niitä kohti ohjaamalla ja säätelemällä kognitiotaan, motivaatiotaan ja käyttäytymistään. (Pintrich 2000, 91.) Oppimisen itsesäätelyn teoriassa keskeistä onkin ymmärrys prosesseista, joissa oppija asettaa tavoitteita, suunnittelee, toimeenpanee ja muokkaa omaa oppimistaan (Hadwin, Järvelä & Miller, 2011, 66). Järvenojan (2010, 22) mukaan itsesäätöinen oppija hyödyntää tietämystään, motivaatiotaan ja tahtoaan asettaessaan tavoitteita oppimiselleen mutta myös arvioi edistymistään tavoitteisiin nähden oppimisprosessin aikana. Itsesäätöinen oppija suunnittelee toimintaansa tavoitteisiin nähden, käyttää toimivia oppimisstrategioita ja muokkaa niitä tarvittaessa. Hän säätelee motivaatiotaan, kontrolloi tunteitaan ja on sinnikäs. Itsesäätöinen oppija osaa myös pyytää apua. (Järvenoja 2010, 22.) Myös Ruohotien (2000, 1) mukaan itsesäätelyyn kuuluu oppijan tahdonalainen kontrolli. Tahdonalaisiin prosesseihin kuuluu oppijan kyvykkyys suunnata huomiota ja sitoutumistaan haasteiden ratkaisemiseen. Tällöin tarkoitetaan oppijan kykyä hyödyntää kognitiivisia, metakognitiivisia ja voimavarojen suuntaamisen strategioita. Myös motivaatioon liittyvillä tekijöillä on hänen mukaansa iso merkitys, kun oppija suunnittelee opiskeluaan. (Ruohotie 2000, 1.) Oppimisen itsesäätely pitääkin sisällään kognitiivisen, metakognitiivisen, käyttäytymiseen ja motivaatioon sekä tunteisiin liittyvät näkökulmat (Panadero 2017).

Myös Perry ja Rahim (2011, 122) Kuten Won, Wolters ja Muellerkin (2017) tuovat esille itsesäätöisen oppimisen metakognitiivisen, motivationaalisen ja strategisen ulottuvuuden. Won'n, Woltersin ja Muellerin

(2017) mukaan itsesäätöiset oppijat nähdään yleisesti erittäin motivoituneina oppijoina, joilla on taitoa hyödyntää kognitiivisia ja metakognitiivisia strategioita saavuttaakseen oppimiseen liittyviä tavoitteita. Perry ja Rahim (2011) tuovat esille, miten itsesäätöinen oppija arvioi vahvuutensa ja heikkoutensa liittyen saamiinsa tehtäviin ja valitsee toimivia strategioita selviytyäkseen haasteista ja saavuttaakseen hyviä tuloksia. Motivaatio oppimista kohtaan nousee niistä arvoista, joita oppija asettaa omalle edistymiselleen ja kuinka valmis hän on ottamaan vastaan haasteita sekä miten rakentavasti hän suhtautuu epäonnistumiseen. Haasteita kohdatessaan itsesäätöinen oppija ei anna periksi vaan uskoo, että ponnistelulla ja tehokkaiden strategioiden käytöllä hän voi menestyä. Strategioista he valitsevat tilanteeseen nähden sopivimmat ja soveltavat niitä tarkoituksenmukaisesti. (Perry & Rahim 2011, 122.) Tuijulan (2011, 41) mukaan itsesäätöisen oppimisen (self-regulated learning) käsitteen juuret ovat kognitiivisessa psykologiassa ja liittyvät yleiseen kasvatustieteeseen ja pedagogiikkaan, kun taas itseohjautuvan oppimisen käsite (self-directed learning) liittyy aikuiskasvatustieteeseen.

Oppimisen itsesäätelystä on olemassa erilaisia malleja, joilla Kontturin (2016, 20) mukaan on ollut tarkoituksena selittää oppimiseen vaikuttavia tekijöitä sekä niihin liittyviä käsitteitä. Puustinen ja Pulkkinen (2001, 269, 280) esittelevät eri malleja, joissa kaikissa oppimisen itsesäätelyyn nähdään kuuluvan valmisteleva vaihe, suorittava vaihe ja arvioiva vaihe. Yksi heidän esittelemistään malleista on Boekaertsin (2000, 428) sopeutuvan oppimisen malli, jossa on ajatuksena, että yksilöllä on luonnostaan taipumus säädellä käyttäytymistään kasvattaakseen tietojaan ja taitojaan sekä ylläpitääkseen olemassa olevia resursseja ja hyvinvointiaan. Boekaerts kiinnittää mallissaan huomiota mm. oppimisympäristöön, tietoihin ja taitoihin, kognitiivisiin strategioihin, metakognitiiviseen tietoon, tavoitteisiin ja motivaatioon. (Boekaerts 2000, 428). Puustinen ja Pulkkinen (2001) esittelevät myös Pintrichin (2000, 92) mallin, jossa oppimisen itsesäätely jaetaan neljään eri osa-alueeseen liittyen kognitioon, metakognitioon, motivaatioon, käyttäytymiseen ja kontekstiin. Zimmermanin (2000, 14) sosiokognitiivisessa

mallissa tuodaan esille itsesäätelyyn kuuluvat persoonalliset, käyttäytymiseen ja ympäristöön liittyvät tekijät. Itsesäätelyn avulla omia ajatuksia, tunteita ja toimintaa on mahdollista suunnata kohti itse asetettuja tavoitteita. (Zimmerman 2000, 14.)

Peel (2020) tuo esille neljä erilaista perustaa, joille oppimisen itsesäätely rakentuu. Yhtenä näistä on "perustelut oppimiselle", johon liittyy oppijan kiinnostus oppimista kohtaan. Toisena perustana Peel tuo esille "vastuuntunnon", joka liittyy kognitiivisiin ja metakognitiivisiin tekijöihin. Tällöin oppija ymmärtää, mitä on tekemässä ja miksi on valinnut tiettyjä kognitiivisia strategioita. Tätä on edeltänyt oppijan mahdollisuus harjoitella tilanteeseen sopivia strategioita. Kolmantena perustana Peel tuo esille "kyvykkyyden", jolla tarkoitetaan oppijan uskomuksia tehtävästä suoriutumiseen eli kokemusta omasta minäpystyvyydestään. Neljäntenä perustana on "yhteistoiminnallinen oppiminen", johon liittyy tiedon rakentuminen oppijoiden keskinäisen vuorovaikutuksen kautta. (Peel 2020, 262-263.)

Vaikka on olemassa monia erilaisia malleja oppimisen itsesäätelystä, yhdistää niitä kaikkia tietyt käsitykset oppimisesta ja säätelystä. Yksi niistä on se, että oppija on aktiivinen, konstruktiiivinen osallistuja oppimisessaan. Oppija rakentaa omia tarkoituksia, tavoitteita ja strategioita sekä saatavilla olevasta tiedosta että omasta ajatusmaailmastaan. Toisena oleellisena asiana nähdään oppijan mahdollisuudet tietyssä määrin ohjata ja säädellä heidän kognitiotaan, motivaatiotaan ja käytöstään. Kolmas näkökulma liittyy oppijan kykyyn asettaa oppimiselle tavoitteita, joita kohti pyrkii säätelöllä kognitiota, motivaatiota ja käyttäytymistä. Neljäs näkökulma oppimisen itsesäätelyn malleissa tuo esille sen, miten itsesäätöiseen oppimiseen liittyy niin oppijan yksilölliset ominaisuudet kuin ulkopuolisetkin tekijät kuten oppimisympäristö. (Pintrich 2000, 89-90.)

Hadwin ym. (2011, 67-68) tuovat esille oppimisen säätelyn sosiaalisen näkökulman. He tuovat oppimisen itsesäätelyn käsitteen rinnalle käsitteet yhteisesti säädellyn oppimisen (co-regulated learning) ja sosiaalisesti jaetun säätelyn (socially shared regulation) (Hadwin ym. 2011, 67). Sekä itsesäätöinen

että yhteisesti säädelty oppiminen pitävät sisällään kognition, käyttäytymisen, motivaation ja tunteiden säätelyn, kun pyritään kohti henkilökohtaisia tai yhteisiä tavoitteita (Saariaho-Räsänen 2020, 5). Suurin ero itsesäätöisen ja yhteisesti säädellyn oppimisen välillä on se, että oppimisen itsesäätelyssä vastuu oppimisprosessista on yksilöllä, kun taas yhteisesti säädellyssä oppimisessa oppijat voivat olla tukena kognitiivisessa, käyttäytymiseen, motivaatioon ja tunteisiin liittyvässä säätelyssä (Saariaho-Räsänen 2020, 5). Kun itsesäätöisen oppimisen tutkimus keskittyy yksilön itsesäätelyyn, on yhteisesti säädellyn oppimisen tutkimus kiinnostunut yksilöiden välisestä vuorovaikutuksesta oppimisen säätelyyn liittyvissä prosesseissa. Sosiaalisesti jaetun oppimisen säätelyn tutkimus puolestaan keskittyy yhteisesti jaettuihin tietoihin, uskomuksiin sekä yhdessä rakennettuun suunnitteluun, ohjaamiseen ja arviointiin. (Hadwin ym. 2011, 68-70.) Heidän mukaansa nykyään oppimisessa painotetaan yhteisesti jaettua tiedon rakentumista (Hadwin ym. 2011, 65). Myös Peel (2020, 263) tuo esille yhtenä oppimisen itsesäätelyyn kuuluvana elementtinä kollaboratiivisen eli yhteistoiminnallisen oppimisen. Tähän sisältyy yksilön vuorovaikutteisuus ja yhteisen tiedon rakentaminen muiden oppijoiden kanssa. (Peel 2020, 263.) Soini, Pietarinen, Toom ja Pyhältö (2016, 57) painottavat taitavassa oppimisessä juuri yhteissäätelyä.

2.3 Oppimisen itsesäätelyn eri ulottuvuudet

Määrittelen seuraavaksi oppimisen itsesäätelyä (self-regulated learning) neljän eri oppimisen itsesäätelyn ulottuvuuden mukaan, jotka löytyvät Pintrichin (2000) oppimisen itsesäätelyn mallista. Nämä neljä ulottuvuutta ovat kognitiivinen säätely, motivaation säätely, käyttäytymisen säätely ja kontekstin säätely, jotka ovat luonteva jaottelu liittyen aikaisempaan itsesäätely käsitteen määrittelyyn käyttäytymisen, kognition ja tunteiden säätelyn osa-alueisiin. Vaikka olen jakanut oppimisen itsesäätelyn neljään eri osa-alueeseen Pintrichin mallin mukaisesti, rakentuu teoreettinen viitekehys

useista eri lähteistä liittyen oppimisen itsesäätelyyn ja kasvatustieteelliseen tutkimukseen.

Ensimmäisenä kuvailen kognitiivista ja metakognitiivista säätelyä. Sanan kognitio tarkoittaa latinankieliseltä alkuperältään *Cognoscere* "tulla tietoiseksi", jolla tarkoitetaan tiedon vastaanottamista ja tuottamista. Kognitiiviset prosessit sisältävät mm. oivaltamista, ennakoimista, ratkaisemista, kuvittelua ja päättelyä. (Winne 2017, 36-37.) Myös Ruohotien (2000, 1) mukaan kognitioon liittyy tiedon tunnistamista ja saavuttamista. Metakognitio puolestaan on oman ajattelun ajattelemista ja oppimisen kohdalla oman oppimisen ajattelua (Kallio, Virta, Kallio...& Hotulainen 2019, 207).

Kognitiiviseen säätelyyn kuuluu suunnittelua ja aktivointia, jotka pitävät sisällään tavoitteen asettamista sekä aikaisemman tiedon ja metakognitiivisen osaamisen aktivointia. Vaikka tavoitteita asetetaan ennen tehtävän aloitusta, voidaan niitä tarkistaa missä tahansa työskentelyn vaiheessa. Aikaisemman tiedon aktivointi tapahtuu usein automaattisesti ilman tietoisempaa pohdintaa mutta se voi tapahtua myös suunnitellusti ja kysellen itseltään, mitä tiedän tästä aiheesta. Metakognitiiviseen tietoisuuteen kuuluu tietoisuus erilaisista kognitiivisista strategioista liittyen muistamiseen, ajatteluun, päättelyyn, ongelmanratkaisuun, tutkimiseen, suunnitteluun, lukemiseen ja kirjoittamiseen. (Pintrich 2000, 94-95.) Metakognitiiviset taidot sisältävät myös tietoisuuden omasta osaamisesta ja oppimisesta sekä siitä, kuinka omaa osaamista voi hyödyntää eri tilanteissa. Tehokkaaseen metakognitioon liittyy sen tiedostaminen, mitä taitoja ja strategioita jokin tehtävä vaatii, sekä miten ja milloin niitä on sopiva käyttää. (Bronson 2000, 125.) Myös Pintrichin (2000, 96) mukaan metakognitiiviseen tietoisuuteen kuuluu ymmärrys siitä, miten eri strategioita käytetään ja milloin ja miksi niitä käytetään. (Pintrich 2000, 96). Metakognitiivisten prosessien avulla voidaan kontrolloida, ohjata ja säädellä oppimista ja kognitiivisia toimintoja (Dignath, Buettner & Langfeld 2008). Rieserin ym. (2013) mukaan juuri metakognitiivisten strategioiden käyttö ja tahdonalainen kontrolli ovat oleellisia itsesäätöisessä oppimisessä. Jotta olisi mahdollista selvittää haastavista

tehtävistä tehokkaasti, ovat metakognitiiviset strategiat tarpeellisia. Metakognitiiviset strategiat ovat käytössä silloin, kun oppija ohjaa edistymistään ja muuttaa toimintaansa tarvittaessa (Rieser ym. 2013). Metakognitiolla on yhteys myös minätietoisuuteen ja motivaatioon. Yksilön uskomukset omasta kyvykkyydestä suoriutua esimerkiksi jostain tehtävästä, vaikuttavat siihen, miten hän hyödyntää metakognitiivisia taitojaan tehtävän ratkaisuun. (Lehtinen, Vauras & Lerkkanen 2016, 188-189.)

Metakognitiivisen tietoisuuden kehittymiseen vaikuttavaa niin yksilön kehitys kuin vuorovaikutteisuus ympäristön kanssa (Kallio ym. 2019, 207). Lapsi kehittyy vähitellen oman ajattelun ja tiedonkäsittelyn havainnoimisessa ja oppii hyödyntämään tätä tietoa oman oppimisensa ohjaamiseen (Halinen, Hotulainen, Kauppinen...& Vainikainen 2016, 56). Kehitys vaatii kuitenkin myös tietoista harjoittelua ja opettajan taholta tulevaa ohjaamista (Kallio ym. 2019, 207).

Winne (2017, 36) tuo esille yhtenä keskeisimpinä haasteina, joita oppija joutuu kohtaamaan, oppimistekniikoiden ja oppimisstrategioiden kehittämisen, joita oppimisen itsesäätelyn avulla ohjataan. Strategista toimintaa, niin oppimisstrategioiden kuin metakognitiivisen säätelyn osalta, tulisikin opettaa systemaattisesti siinä missä esimerkiksi lukutaitoakin (Lehtinen ym. 2016, 215). Kontturin (2016, 26) mukaan vahvat oppijat käyttävät enemmän erilaisia strategioita. Monien tutkimusten mukaan esimerkiksi koululaisten ymmärtämistä ja muistamista on pystytty tehostamaan tekstinkäsittelystrategioiden opettamisella. (Lehtinen ym. 2016, 215.) Asiantuntevan aikuisen tuki strategioiden ja säätelytaitojen kehittymiselle on oleellisen tärkeää (Lehtinen ym. 2016, 208).

Oppimisstrategioita voidaan kuvata menetelmiksi, joiden avulla oppiminen on helpompaa ja tehokkaampaa. Oppimisstrategiat auttavat uuden asian muistamisessa tai ymmärtämisessä. (Halinen ym. 2016, 244.) Ne auttavat oppijaa valikoimaan, yhdistämään, jäsentämään ja muokkaamaan tietoa (Lehtinen ym. 2016, 208). Ne voidaan jaotella esimerkiksi kertausstrategioihin, muokkausstrategioihin ja organisointistrategioihin. Kertausstrategioilla tarkoitetaan tiedon muistamisen helpottamista esim. opettelemalla ulkoa,

alleviivaamalla ja riimittelemällä. Muokkausstrategioilla tarkoitetaan opittavan asian ymmärtämistä esim. kertomalla asia omin sanoin. Organisointistrategioiden avulla on puolestaan tarkoituksena jäsentää opittavan tiedon välisiä yhteyksiä tekemällä esim. miellekarttoja. (Halinen ym. 2016, 244-245) Weinstein, Husman ja Dierking (2005, 731-732) jakavat samansuuntaisesti oppimisstrategiat harjoitusstrategioihin, muokkausstrategioihin (elaborointi) ja organisointistrategioihin. Strategioiden opettamisen lisäksi oppilaiden olisi tärkeä oppia miksi, milloin ja missä tilanteissa strategiat sopivat käytettäväksi. Oppilaan strategisella tietoisuudella on yhteys itsesäätelytaitojen kehittymiseen. Jos ymmärtämis- ja oppimisstrategiat eivät ole hallinnassa, voi oppiminenkin olla haastavaa. (Lehtinen ym. 2016, 216.)

Samoin kuin on mahdollista säädellä kognitiota, on mahdollista säädellä myös motivaatiota ja tunteita (Pintrich 2000, 98). Bronsonin (200, 31) mukaan motivaatiolla on iso merkitys itsesäätelyssä. Eikä itsesäätelytaidoista olekaan paljon apua, jos yksilö ei motivoitu käyttämään niitä (Zimmerman 2005, 17). Erityisesti lasten valintoihin vaikuttavat motivaatio ja tunteet, koska heille tunteiden erottaminen ajattelusta ja toiminnasta on vaikeampaa (Bronson 2000, 31). Aron (2011b, 11) mukaan tunteiden säätelyn kehittyminen avaa mahdollisuuksia yhä monimutkaisempiin vuorovaikutussuhteisiin.

Won, Wolters ja Mueller (2017) tuovat esille, miten itsesäätöiset oppijat tunnustetaan korkean motivaation omaavina oppijoina. Vanttaja (2002, 14) onkin sitä mieltä, että motivaatiolla on keskeinen merkitys oppilaan koulumenestyksessä. Hyvästä oppimiskyvystäkään ei ole hyötyä, jos oppilas ei omaa motivaatiota opiskeluun. Hänen mukaansa onkin syytä pohtia sitä, mikä saa oppilaat toimimaan sitoutuneesti koulussa ja hoitamaan koulun edellyttämiä tehtäviä tunnollisesti. Hänen mukaansa motivaatioon ja tavoitteiden muotoutumiseen vaikuttaa se kasvuympäristö ja vuorovaikutus, jonka vaikutuspiirissä lapsi elää. (Vanttaja 2002, 14.) Kontturi (2016, 28) tuo esille myös sen, miten motivaatioon vaikuttaa kokemus oppimistehtävän merkityksellisyydestä ja hyödyllisyydestä. Peelin (2020, 262) mukaan oppimisen itsesäätelyyn kuuluu oppijan kiinnostus oppimista kohtaan.

Banduran (1997, 51) mukaan myös minäpystyvyys vaikuttaa keskeisesti motivaatioon. Ne yksilöt, joilla on luottamusta omaan osaamiseen, ovat valmiita näkemään vaivaa edistyäkseen, kun taas ne, joilla luottamusta ei ole, lannistuvat helpommin (Bandura 1997, 51). Myös Paananen (2019, 39) tuo esille, miten yksilön käyttäytymiseen, sinnikkyyteen ja valintoihin vaikuttaa se, kuinka hän uskoo omaan suoriutumiseensa. Niitä uskomuksia, joita yksilöllä on omasta suoriutumisestaan ja selviytymisestään, Bandura kuvasi käsitteellä minäpystyvyys (self-efficacy) (Lehtinen ym. 2016, 158-159). Zimmermanin (2005, 17-18) mukaan minäpystyvyydellä tarkoitetaan myös niitä uskomuksia, joita oppijalla on opinnoissa menestymistä kohtaan. Luottamus omaan osaamiseen onkin Hannele Niemen (2001, 4) mukaan yksi merkittävimmistä tekijöistä opinnoissa menestymisen kannalta, jolla on vaikutusta itseohjautuvuuteen ja tavoitteenasetteluun. Samoin Lehtinen ym. (2016, 159) tuovat esille minäpystyvyyden merkityksen yksilön valitsemille tavoitteille ja tehtäville. Myös merkitykselliset kokemukset kuten onnistumisen ja epäonnistumisen kokemukset vaikuttavat minäpystyvyyteen (Lehtinen ym. 2016, 159). Tutkimusten mukaan erityisesti onnistumisen kokemuksilla on iso vaikutus minäpystyvyydelle (Paananen 2019, 40). Itsesäätelyn minäpystyvyys (self-regulatory efficacy) puolestaan kuvaa luottamusta omaan osaamiseen säädellä ajattelua, tunteita ja käyttäytymistä, jotta voisi suoriutua tilanteesta. Itsesäätelyn minäpystyvyydellä on vaikutusta tarkkaavuuden ylläpitämiseen, asennoitumiseen ja sinnikkyyteen. (Paananen 2019, 39.) Myös tunteilla on iso merkitys oman pystyvyyden kokemuksen muotoutumisessa (Lehtinen ym. 2016, 159).

Yksi oppimisen itsesäätelyn osa-alue on käyttäytymisen säätely, jolla tarkoitetaan yksilön omaan käytökseen liittyvää tarkkailua, ohjausta ja kontrollointia. (Pintrich 2000, 103.) Käyttäytyminen on itsesäätelyyn liittyvä tapahtuma, joka lähtee liikkeelle ihmisen mielestä (Carver & Scheier 2005, 41). Pintrich tuo esille käyttäytymisen säätelyyn liittyviä tekijöitä, joihin yhtenä kuuluu ajankäytön ja työskentelyn suunnittelu ja hallinta. Oppilas voi myös tarkkailla ajankäyttöään ja vaivannäköään ja sopeuttaa työskentelyään tehtävän vaatimukseen. (Pintrich 2000, 104.) Myös Kontturi (2016, 34) tuo esille

ennakoinnin, suunnittelun ja ajanhallinnan käyttäytymisen säätelyn osa-alueina ennen työskentelyyn ryhtymistä. Yhtenä käyttäytymisen hallintaan liittyvänä tekijänä Pintrich (2000, 105) mainitsee sisukkuuden, joka voidaan yhdistää myös motivaatioon. Tällöin oppija voi kannustaa itseään sitkeään yrittämiseen (Pintrich 2000, 105). Vainikainen (2014, 171) tuo esille, miten tärkeää on luoda luokkaan ilmapiiri, jolla tuetaan vaivannäkemiseen ja sinnikkyYTEEN. Myös avun etsiminen on yksi käyttäytymisen säätelyyn liittyvä osa-alue, jolla tarkoitetaan jonkin tehtävään liittyvän vaikean kohdan ylitse pääsemistä (Pintrich 2000, 105). Järvenoja (2010, 22) tuo myös esille avun pyytämisen yhtenä taitavan itsesäätelijän ominaisuutena.

Yhtenä oppimisen itsesäätelyn tärkeänä osa-alueena Pintrich (2000, 106-109) tuo esille kontekstin säätelyn. Kontekstin säätelyyn voidaan lukea yksilön tekemät havainnot tehtävään ja kontekstiin liittyen. Vaikka havainnointi itsessään liittyy kognitiivisiin taitoihin, tässä kohtaa se kohdistuu kuitenkin yksilön ulkopuolella havaittaviin tehtäviin ja kontekstiin, yksilön oman sisäisen ajattelun havainnoinnin sijaan. Oppilas saattaa tiedostaa luokassa olevia normeja kuten esimerkiksi, että puhuminen ei ole sallittua, opettaja tietää aina oikeat vastaukset tai oppilailla ei ole paljon autonomiaa, mikä vaikuttaa oppilaan suhtautumiseen luokkaa kohtaan ja myös oppimiseen. (Pintrich 2000, 106.)

Myös opettajan ja oppilaan välisellä vuorovaikutuksella on huomattu olevan merkitystä niin lapsen oppimiselle kuin motivaatiollekin (Lerikkanen 2014, 367). Oppilaan ja opettajan välinen suhde vaikuttaa niin kouluun sitoutumiseen kuin koulumenestykseenkin (Muhonen, Vasalampi, Poikkeus, Rausku-Puttonen & Lerikkanen 2016, 115). Malmbergin (2014, 18) mukaan oppimisympäristö vaikuttaa suuresti oppimisen itsesäätelyn kehittymiseen (Malmberg 2014, 18). Koululuokissa kuten kaikissa sosiaalisissa tilanteissa, yksilöt eivät voi toimia vapaasti oman tahtonsa mukaan vaan sosiaalisen järjestelmän mahdollisuudet ja rajoitukset vaikuttavat yksilön käyttäytymiseen. Jos oppilaat eivät ole tietoisia näistä mahdollisuuksista ja rajoituksista, heidän on haastavampaa toimia luokassa. Onkin tärkeää, että oppilas on tietoinen esimerkiksi luokan säännöistä ja tehtävien vaatimuksista

sekä siitä, miten eri harjoitukset arvioidaan ja pisteytetään arvosanoiksi. Heidän tulee siis olla tietoisia niistä odotuksista, joita heidän tekemisiinsä kohdistuu, jotta he voivat sopeuttaa toimintaansa näihin odotuksiin. (Pintrich 2000, 107.)

Perinteisesti toimivassa luokassa opettaja päättää millaisia tehtäviä tehdään, joten oppilaille jää vähän mahdollisuuksia harjoitella kontekstin säätelyä. On myös luokkia, joissa oppilaalla on mahdollisuus itsemääräämiseen, vastuun ottamiseen ja kontekstin säätelyyn. Toki kaikki oppilaat eivät ole kehityksen ja ikänsä puolesta kykeneviä säätämään akateemisia tehtäviä tai luokan kontekstia. (Pintrich 2000, 108.) Erilaiset oppimiseen liittyvät harjoitteet edellyttävät myös eri tasoista itseohjautuvuutta oppilailta. Oppimiseen liittyviä harjoitteita voidaan kuvata aina erittäin opettajalähtöisistä erittäin oppilaslähtöisiin. Erittäin opettajajohtoisissa pedagogisissa harjoitteissa oppimistavoitteet, oppimisstrategiat, oppimistehtävien etenemisjärjestys ja aikataulu sekä paikka, jossa oppiminen tapahtuu, tulevat opettajan taholta, kun taas erittäin oppijalähtöisissä harjoitteissa oppilas itse päättää edellä mainituista seikoista. Yleensä opiskelu tapahtuu jossain näiden kahden ääripään välissä. (Saarinen 2020, 29.) Kikaksen, Peetsin ja Hodgesin (2014) tutkimuksessa tuli esille, että erilaiset oppimisharjoitteet saavat aikaan erilaisia oppimistuloksia eri lapsilla. Lapsijohtoinen opetustyyli oli yleensä hyödyllistä oppilaille, joilla oli hyvät akateemiset taidot mutta ei niille oppilaille, jotka olivat vähemmän edistyneitä oppimisessaan. Lapsikeskeistä opetustyyliä tulisi suosia niiden oppilaiden kanssa, jotka ovat hyvin sinnikkäitä oppijoita, kun taas oppilaiden kanssa, joilla on haasteita työskennellä sinnikkäästi tulisi suosia opettajajohtoisia menetelmiä. (Kikas, Peets & Hodges 2014.)

Saarisen (2020) tuoreessa tutkimuksessa selvitettiin mm. oppilaslähtöisten oppimisstrategioiden yhteyttä oppimistuloksiin PISA-tulosten perusteella. Saarisen aineisto koostui vuosien 2012 ja 2015 PISA-datasta. (Saarinen 2020, 56.) Saarisen (2020, 96) tutkimus toi esille, miten itseohjautuvuutta edellyttävät menetelmät koulussa heikensivät oppimistuloksia, kun taas opettajalähtöiset menetelmät saivat aikaan

parempia oppimistuloksia. Tuijulan (2011) lukioikäisiä koskevassa tutkimuksessa tuli kuitenkin esille se, että taitavat itsesäätelijät menestyivät paremmin opinnoissaan. Boekaerts ja Niemivirta (2005, 417) haluavat herättää myös pohtimaan, ovatko opettajat saaneet riittävästi valmiuksia taataksaan olosuhteet, joissa oppilaiden itsesäättely voisi kehittyä? Heidän mukaansa suotuisat olosuhteet itsesäättöiselle oppimiselle syntyvät, kun opiskelija saa muodostaa henkilökohtaisia tavoitteita oppimiselleen (Boekaerts & Niemivirta 2005, 419). Heidän näkemyksensä mukaan sillä on eroa, hyväksyykö oppilas opettajan näkemyksen jonkin taidon tarpeellisuudesta vai kokeeko hän taidon saavuttamisen itse tärkeäksi (Boekaerts & Niemivirta 2005, 419). Myös Salo (2015, 21) tuo esille sen, miten itseohjautuvuuden kehittyminen edellyttää vuorovaikutteisuuutta. Hänen mukaansa lapselle tulee antaa tilaisuuksia harjoitella oma-aloitteisuutta lapsen kehitys huomioiden. Hänen mukaansa edes lukioikäiseltä ei voi odottaa itseohjautuvuutta, jos hän ei ole voinut kehittää näitä taitoja aiemmin. (Salo 2015, 21.)

2.4 Oppimaan oppiminen ja itseohjautuvuus

Avaan seuraavaksi oppimaan oppimisen ja itseohjautuvuuden käsitteitä. Tässä luvussa en kuitenkaan viittaa aiemmin mainitsemaani aikuiskasvatustieteessä käytettyyn itseohjautuvan oppimisen määritelmään (Tuijula 2011, 41) vaan pyrin kuvaamaan käsitettä peruskouluikäisen oppilaan näkökulmasta. Itseohjautuvuus käsite on mukana myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 17).

Oppimaan oppiminen on kykyä ja halukkuutta mukautua uusiin tehtäviin. Se on myös ajattelun aktivoitua sekä kognitiivisen ja tunnepitoisen itsesäättelyn ylläpitämistä oppimistilanteissa. Oppimaan oppimisen kompetenssit aktivoituvat, kun yksilö kohtaa uusia tehtäviä. (Hautamäki ym. 2002, 39.) Oppimisen kompetenssit sisältävät taitoja ja kykyjä monilta eri alueilta kuten kielellisen, loogisen päättelyn, oppimisen suunnittelun ja tunteiden säätelyn (Hautamäki ym. 2002, 42-44). Oppimaan oppiminen on myös oppimisen hallinnan toimeenpaneva prosessi ja kykyä sitoutua

oppimiseen, jolloin se suo yksilölle kasvavan hallinnan oppimiseen liittyen (Stringher 2014, 22). Oppimaan oppimisella tarkoitetaan myös tietoja, taitoja, asenteita ja toimintamalleja, jotka vaikuttavat uuden oppimiseen ja motivoivat itsensä kehittämiseen. Oppimaan oppimista voidaan tukea innostamalla oppimaan sekä ohjaamalla hallitsemaan omaa oppimista. Oppilasta autetaan ponnistelemaan oppimisen eteen ja kestämaan myös epäonnistumisia. (Hautamäki, Kupiainen, Marjanen, Vainikainen & Hotulainen 2013, 13.) Oppimaan oppiminen voidaan jakaa osaamiseen ja uskomuksiin, jotka ohjaavat osaamisen toteuttamista. Osaamisessa olennaista on ajattelun taito. Uskomukset itsestä ja maailmasta vaikuttavat siihen, miten yksilö tarttuu uusiin haasteisiin. (Hautamäki ym. 2013, 13-14.) Oppimaan oppimisen taitojen kehittymiseen vaikuttaa se sosiaalinen ympäristö, jossa lapsi kasvaa (Vainikainen & Hautamäki 2019, 11).

Olli Pekka Salo (2015, 21) tuo esille, miten oppimaan oppimisen taitojen kehittymisen kannalta on tärkeää tunnistaa omat tapansa oppia ja miten opettajan tulee tukea oppilasta tässä tunnistamisessa ja sen hyödyntämisessä oppimisessa. Oman oppimisen tunnistamisen kautta on mahdollista löytää itselle sopivia opiskelutapoja ja toimia näin itseohjautuvammin. (Salo 2015, 21.) Itseohjautuvuudessa on kyse tavoitteiden asettamisesta ja uskomuksista saavuttaa ne (Niemi 2001, 4.)

Itseohjattu oppimisprosessi pitää sisällään oppijan vaikutusmahdollisuuden oppimisen tavoitteisiin, käytettävään materiaaliin, oppimisstrategioihin ja -menetelmiin sekä arviointiin (Ruohotie 2000, 158). Oppilaan itseohjautuvuuden tukemisen kannalta on tärkeää, että opettaja tuntee lapsen kehitystä ja ymmärtää, mitä valmiuksia itseohjautuvuus oppilaalta edellyttää. Oleellista on myös se, että oppilas ymmärtää tavoitteet, mitä kohti hänen tulee kulkea. (Toivola, Peura & Humaloja 2017, 130.) Salo (2015, 26) kuvaa itseohjautuvuutta eri ulottuvuuksien kautta, joita ovat metakognitio, oppimisstrategiat, motivaatio, kontekstuaalinen herkkyys ja ympäristön hyödyntäminen. Saarisen (2020, 28) mukaan oppilaan alhainen itseohjautuvuus tulee esille mm. heikompana kyvykkyytenä säädellä omaa toimintaa kohti oppimistavoitteita.

Ajattelun ja oppimaan oppimisen taidot on perusopetuksen opetussuunnitelmassa ensimmäisenä esillä laaja-alaisen osaamisen taidoista (POPS 2014, 99, 155). Vainikainen ja Hautamäki (2019, 9) tuovat esille, miten oppimaan oppiminen ja ajattelun taidot läpäisevät kaikkien opetussuunnitelmassa olevien oppiaineiden tavoitteet. Oppimaan oppimisen taitojen nähdään kehittyvän silloin, kun oppilaita ohjataan suunnittelemaan ja arvioimaan työskentelyään (POPS 2014, 31).

3 OPPIMISEN ITSESÄÄTELYN TUKEMINEN KOULUSSA

Tässä luvussa käyn läpi oppimisen itsesäätelyn merkitystä alakouluikäiselle oppilaalle ja niitä tekijöitä, jotka edistävät oppimisen itsesäätelyä ja taitavaa oppimista. Rieser, Fauth, Decristan ja Büttner (2013) tuovat esille, miten alakouluikäisetkin oppilaat hyötyvät itsesäätöisen oppimisen harjoittelusta. Ewijk, Dickhäuserin ja Büttnerin (2013) mukaan oppimisen itsesäätelyn edistämisen tulisi olla merkittävässä roolissa koulutuksen parissa. On paljon todisteita oppimisen itsesäätelyn merkityksestä opinnoissa menestymiselle ja tehokkaalle oppimiselle. Oppilaat tarvitsevat mahdollisuuksia itsesäätelyn harjoittamiseen oppimisen aikana, mutta he voivat onnistua itsesäätelyssä vain jos heille on opetettu sitä. (Ewijk, Dickhäuser & Büttner 2013.) Tutkimukset, jotka keskittyvät opettajien luokassa tapahtuvaan opettamiseen, antavat tärkeää tietoa tekijöistä, jotka tukevat itsesäätöistä oppimista (Peel 2020, 264).

3.1 Oppimisen itsesäätelyä tukevat tekijät

Perry ja Rahim (2011) tuovat esille eri tekijöitä, joiden avulla luokassa voidaan mahdollistaa itsesäätöistä oppimista (Kts. Kuvio 1). Näitä tekijöitä ovat oppilaan aikaisemman tiedon huomioiminen uuden asian opettelussa sekä riittävä haasteellisuus opiskeltavan asian suhteen, jotta oppijan uteliaisuus viriäisi. Myös mahdollisuus valintoihin tehtävien tekemisessä ja tehtävien välillä luo tilaisuuden harjoitella päätöksentekoa ja tavoitteen asettelua. Yksi tekijä on mahdollisuus itsearviointiin, joka mahdollistaa mm. edistymisen arvioinnin tavoitteisiin nähden. (Perry & Rahim 2011, 125.) Kontturi (2016, 38) korostaa opettajan merkitystä ja vastuuta edellä mainittujen oppimisen edellytysten luomisessa. Hän tuo esille myös opettajan tehtävän mahdollistaa erilaisten strategioiden harjoittelun sekä tukea oppilaita oppimisen suunnittelussa ja ohjaamisessa. (Kontturi 2016, 38.)



KUVIO 1. Itsesäätöistä oppimista edistävät tekijät Perryn ja Rahimin (2011) mukaan.

Opettajan tuleekin, itsesäätelyprosessia tukeakseen, tarjota monipuolisia oppimistilaisuuksia sekä antaa palautetta oppijalle, jotta hän voi paremmin tiedostaa toimintaansa. Opettajan tulee myös pedagogisella toiminnalla mahdollistaa oppimisen itsesäätelyä tukevat elementit luokassa. Myös rutiineja, jotka edesauttavat oppijaa ymmärtämään, miten oppimista voi edistää, olisi hyvä olla luokassa. Oppija tarvitsee myös suoraa ohjeistusta ja opettamista. Myös luokan ilmapiirillä on merkitystä oppimisen itsesäätelylle. (Kontturi 2016, 37-39.) Newman (2008) tuo lisäksi esille opettaja-oppilassuhteen merkityksen avun pyytämisen kulttuurin luomisessa. Kun luokassa on opettaja, joka antaa aikaa ja huolenpitoa oppilaille, oppilaat ilmaisevat itseään enemmän ja ovat ahkerampia, tarkkaavaisempia ja kiinnostuneempia oppimisesta. (Newman 2008, 329.)

Peel (2020) tuo esille neljä eri osa-aluetta, joilla voidaan edistää oppimisen itsesäätelyn perusteiden rakentumista. Yksi osa-alue on yhteys oppimiseen, jolla tarkoitetaan opettajien tarjoamia mahdollisuuksia oppijalle kiinnittyä oppimiseen oman kiinnostuksen ja merkityksellisyyden kokemuksen

avulla (perustelut oppimiselle). Toinen osa-alue on oppimisen johtaminen, johon liittyy mm. opettajan oppilaalle tarjoamat mahdollisuudet käyttää kognitiivisia strategioita ja opettajan esille tuomien odotusten ja toimintamallien vakiinnuttaminen luokassa (vastuuntunnon perusta). Kolmas osa-alue on oppimisen moninaistaminen, jolla tarkoitetaan opettajan tarjoamia mahdollisuuksia oppijalle pitää yllä minäpystyvyyden kokemusta liittyen opinnoissa menestymiseen (kyvykkyyden perusta). Neljäs osa-alue on oppimisen sosialisointi, jolloin opettaja mahdollistaa oppijoille toisia kunnioittavan, yhteisöllisen oppimisen, jossa vastuuta oppimisesta jaetaan (yhteistoiminnallisen oppimisen perusta). (Peel 2020, 268-274.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman oppimiskäsityksestä löytyy selviä yhtäläisyyksiä oppimisen itsesätelyn teoriaan. Opetussuunnitelmassa oppimiskäsitys perustuu käsitykseen oppilaasta aktiivisena toimijana, joka asettaa tavoitteita, reflektoi oppimistaan, kokemuksiaan ja tunteitaan (POPS 2014, 17) aivan kuten oppimisen itsesätelyn teoriassakin on määritelty (Pintrich 2000). Oppiminen on mm. ajattelemista, suunnittelua, tutkimista ja arviointia, jossa oppilaan omalla tahdolla ja oppimaan oppimisen taitojen kehittämisellä on merkitystä. Tärkeää on, että oppilas saa ohjausta oman oppimisensa tunnistamiseen ja sitä kautta oman oppimisensa edistämiseen ja kasvavaan itseohjautuvuuteen. Myös työskentely- ja ajattelutaitojen oppiminen ja oppimisen suunnittelu kuuluvat Perusopetuksen opetussuunnitelman oppimiskäsitykseen kuin myös oppilaan itsetuntemuksen ja pystyvyyden tunteen vahvistaminen. (POPS 2014, 17.) Myös laaja-alaisen osaamisen, ajattelun ja oppimaan oppimisen tavoitteissa tulee esille, miten oppimaan oppimisen taitoja tulee vahvistaa kaikessa oppimisessa ja oppilaita tulee ohjata tunnistamaan itselle sopivimmat tavat oppia. Työn suunnittelua, tavoitteiden asettamista ja arviointia tulee opetella. (POPS 2014, 155.)

3.2 Strategisen toiminnan hyödyt oppimiselle

Dignath, Buettner ja Langfeldt (2008) toteuttivat meta-analyysin itsesäätelyn harjoittamiseen liittyvistä ohjelmista alakouluikäisillä lapsilla. He tutkivat itsesäätöiseen oppimiseen liittyvien interventioiden tehokkuutta liittyen akateemiseen suoriutumiseen, strategioiden käyttöön ja motivaatioon. Tuloksista kävi ilmi, että itsesäätöisen oppimisen harjoitteluohjelmat vaikuttavat myönteisesti oppimistuloksiin, strategioiden käyttöön ja motivaatioon, jopa peruskouluikäisillä lapsilla. Suurin hyöty interventioista koitui matemaattiselle suoriutumiselle, motivaatiolle ja kognitiivisten ja metakognitiivisten strategioiden käytölle. Tuloksista pystyi myös päättämään, että nuoremmat alakoulun oppilaat hyötyivät strategioiden käytöstä ja motivaation vahvistamisesta enemmän kuin alakoulussa olevat ylempien luokkien oppilaat. Parhaimpia tuloksia saatiin interventioista, joissa käytettiin useita erilaisia strategioita. Oppilaiden tulisikin saada tietoa strategioista ja niiden hyödyistä sekä niiden soveltamisesta. Tehokkaimmissa ohjelmissa oppilaat saivat myös palautetta strategisesta oppimisestaan. (Dignath, Buettner & Langfeldt 2008.) Dignathin ym. (2008) tutkimuksessa tuli esille myös se, että interventiot, jotka pohjautuivat sosio-kognitiiviseen teoriaan tai sosio-kognitiivisen ja metakognitiivisen teorian yhdistelmään, saivat aikaan parhaita tuloksia. Sosio-kognitiivinen teoria huomioi vuorovaikutuksen liittyen käyttäytymiseen, kognitioon sekä persoonallisiin ja ympäristöön liittyviin tekijöihin. Sosio-kognitiivisessa näkökulmassa, sosiaalisilla tekijöillä on merkittävä rooli kognitiivisessa kehityksessä. (Dignath, Buettner & Langfeldt 2008.) Banduran sosiaalis-kognitiivista näkökulmaa (esim. 1993; 1995; 1997) itsesäätelystä ovat kannattaneet erityisesti Pintrich ja Zimmermann (Tuijula 2011, 49).

Rieserin, Fauthin, Decristanin ja Büttnerin (2013) tutkimuksessa opettamisen laadulla huomattiin olevan yhteys metakognitiivisten strategioiden käyttöön. He tutkivat oppimisen itsesäätelyn yhteyttä opettamisen laatuun alakoulussa. Opetuksen laadun katsottiin koostuvan luokan johtamisesta, kannustavasta ilmapiiristä ja kognitiivisesta

aktivoinnista. Kognitiivisella aktivoinnilla tarkoitettiin keinoja, joilla opettaja sitoutti oppilaan oppimiseen kuten reflektoimaan oppimistaan. Aineisto kerättiin 996:lta 3. luokkalaiselta peruskoulun oppilaalta Saksassa. Tutkimuksessa huomattiin, että kaikki kolme opettamisen laatuun vaikuttavaa tekijää olivat yhteydessä oppilaiden ilmoittamaan metakognitiivisten strategioiden käyttöön ja tahdonalaiseen kontrolliin. Metakognitiivisia strategioita arvioitiin oppilaiden tekemän suunnittelun, ohjaamisen, säätelyn ja arvioinnin pohjalta. Tahdonalaista kontrollia arvioitiin sen mukaan, miten oppilaat toimeenpanivat oppimiseen liittyviä aikomuksiaan sekä miten he säätelivät tarkkaavuuttaan ja ponnistelujaan. Kognitiivinen aktivointi oli yhteydessä oppilaiden metakognitiivisten strategioiden käyttöön ja kannustava ilmapiiri ennakoiti tahdonalaista kontrollia. (Rieser, Fauth, Decristan, Klieme & Büttner 2013.)

Ewijkin, Dickhäuserin ja Büttnerin (2013) tutkimuksen mukaan opettajat ohjasivat hyvin vähän metakognitiivisia strategioita oppilaille. Metakognitiivisiin strategioihin ohjaaminen oli kuitenkin selkeästi yhteydessä oppilaiden itsesäätelyyn. He tutkivat opettajien yrityksiä itsesäätöisen oppimisen (SRL=self regulated learning) edistämiseksi omissa luokissaan. Tutkimus pohjautui luokan havainnointiin, opettajien ja oppilaiden arviointiin sekä opettajien ja oppilaiden näkemyksiin. Mukana oli 340 11-15-vuotiasta oppilasta ja 17 opettajaa. Myös Rieser ym. (2013) ovat sitä mieltä, että oleellista itsesäätöisessä oppimisessä on metakognitiivisten strategioiden käyttö sekä tahdonalainen kontrolli. Ewijk ym. (2013) tuovatkin esille, miten oppilaat tarvitsevat ohjausta oppimisprosessiin, jotta oppiminen voisi olla tehokasta. Myös Malmberg on sitä mieltä, että ympäristön vaikutus oppimisen itsesäätelyn kehittymiseen on suuri (Malmberg 2014, 18). Puustisen ja Pulkkinen (2001) mukaan itsesäätelyn kehittyminen jopa alkaa oppimisstrategioiden oppimisesta. Käyttämällä niitä eri tilanteissa, oppilas kasvattaa tietoisuutta strategioiden käytöstä. Kun strategioiden käyttö ja itsesäätöiset prosessit vakiintuvat hyvin, oppilas alkaa tunnistaa strategisen toiminnan hyödyn. (Puustinen & Pulkkinen 2001, 272.) Malmbergin (2014) tutkimuksen mukaan taitavaa oppimisen itsesäätelyä voidaan kuvata

strategioiden kohdennetulla ja harkitulla käytöllä. Menestyksekkäässä oppimisen itsesäätelyssä merkitystä on myös opiskelutekniikoiden käytöllä ja sillä kuinka oppimisen itsesäätelyä käytetään haastavissa oppimistilanteissa (Malmberg 2014, 72-73).

Heikki Kontturi (2016) on tutkinut väitöstyössään 4.-5. luokkalaisten oppilaiden oppimisen itsesäätelytaitoja ja niiden tukemista. Hänen tutkimuksensa tarkoituksena oli selvittää, millaisia oppimisstrategioita oppilailla on käytössä ja miten strategisesti heikkojen ja vahvojen oppilaiden oppimisen itsesäätely muuttuu lukuvuoden aikana. Tutkimuksellaan hän halusi myös selvittää, miten oppimisen itsesäätelyn kehittymistä on mahdollista tukea alakoulussa ja millaisia kokemuksia opettajille syntyy oppimisen itsesäätelyn kehittymisen tukemisesta vuoden aikana. (Kontturi 2016, 49.) Tuloksista ilmeni, että strategisesti vahvoilla oppilailla vaikuttaisi olevan heikkoja oppijoita selkeämpi käsitys siitä, mitä he ovat oppineet. Strategisesti vahvoilla oppilailla ilmeni myös enemmän kiinnostusta oppimista kohtaan ja heidän kiinnostuneisuuden kuvauksissa painottui opittavan asian tärkeys tulevaisuuden kannalta. Strategisesti vahvat oppilaat myös käyttivät enemmän ja monipuolisemmin oppimisstrategioita. (Kontturi 2016, 173-174.) Strategisen toiminnan osalta oppilaat säätelivät eniten käyttäytymistä ja kognitiota motivaation ja kontekstin säätelyn jäädessä vähemmälle. Oppilailla oli käytössään erilaisia oppimisstrategioita, joista eniten käytössä olivat elaborointi- ja harjoittelustrategioita, avun hakemista ja ponnistelujen säätelystrategioita. Erityisesti ponnistelujen säätelystrategioiden käyttöä oppilaat kuvasivat tärkeänä keinona tukea omaa oppimistaan. Tällöin oppilaat hillitsivät omaa käyttäytymistään edistääkseen omaa ja toisten oppimista. He myös suuntasivat keskittymistään, yritteliäisyyttään ja tarkkaavuuttaan opetukseen ja omaan työskentelyynsä. (Kontturi 2016, 173-174.)

Kontturin tutkimuksessa oppimisen itsesäätelyä tuettiin oppimistilanteissa pedagogisella rakenteella, oppimistehtävillä, oppimisen arvioinnilla, reflektointiin ja tavoitteellisuuteen ohjaamalla sekä valinnanmahdollisuuksilla. Minäpystyvyyden ja autonomisuuden

vahvistaminen olivat myös tärkeinä elementteinä. (Kontturi 2016, 174.) Opettajat toivat esille oppimisen itsesäätelyä tukevana elementtinä turvallisen ja hyväksyvän ilmapiirin, jolloin oppilas uskaltaa vapaasti tuoda esille omia ajatuksiaan. Tutkimuksessa mukana olleiden opettajien mukaan oppimisen itsesäätely kehittyy hitaasti ja sen tukeminen olisi hyvä aloittaa jo koulutaipaleen alussa. Tutkimuksessa opettajat ohjasivat aluksi oppilaita mm. tavoitteiden asettamisessa ja monitoroinnissa, kunnes oppilaiden vastuuta niiden osalta lisättiin. Tulosten perusteella voidaan todeta, että oppimisen itsesäätelyn kehittymistä on mahdollista tukea alakoulussa reflektiopäiväkirjojen, pedagogisen rakenteen, oppimistehtävien, tavoitteelliseen työskentelyyn ohjaamisen ja valinnanmahdollisuuksien avulla sekä oppimisen arvioinnilla. (Kontturi 2016, 175-177.)

3.3 Kouluun kiinnittymisen ja minäpystyvyyden merkitys

Strategisen toiminnan merkityksen lisäksi on myös muita tekijöitä, jotka edistävät oppimisen itsesäätelyä oppilailla. Won, Wolters ja Mueller (2017) tutkivat kouluun kiinnittymisen tunteen ja itsesäätöisen oppimisen yhteyttä yliopisto-opiskelijoilla. Tutkimus toteutettiin tekemällä kysely 385:lle opiskelijalle. Tutkimuksessa selvisi, miten tunne kouluun kuulumisesta oli vahvasti yhteydessä itse ilmoitettuihin metakognitiivisiin ja akateemisiin ajanhallinnan strategioihin. Kouluun kiinnittyneet opiskelijat käyttivät enemmän aikaa oppimisen suunnittelu-, ohjaus- ja oppimisprosessin säätelystrategioihin sekä ajanhallinta- ja organisointistrategioihin. Tämä tutkimus toi esille sen merkityksen, miten oppimisympäristöissä tulisi edistää oppilaiden kokemusta yhteenkuuluvuudesta, hyväksynnästä ja arvostuksesta. (Won, Wolters & Mueller 2017.)

Mika Paananen (2019) on tutkinut väitöskirjassaan kouluikäisten lasten oppimiseen liittyvää minäpystyvyyttä. Tutkimuksessa oli mukana 1348 peruskoulun 2.-6.luokan oppilasta. Tutkimus oli osa minäpystyvyyden ja oppimisvaikeus -interventio tutkimusprojektia ja aineisto kerättiin lapsille tehdyillä kyselyillä. (Paananen, Aro, Viholainen...& Aro 2019, 55.) Paananen

(2019) halusi selvittää tarkkaavuuden, toiminnanohjauksen ja oppimisvaikeuksien kanssa painivien lasten kokemia itsesäätelyn minäpystyvyyttä. Paananen halusi selvittää myös itsesäätelytaitoihin kohdistuvan intervention vaikutusta lasten tehtävätilanteissa toimimiseen ja edistymiseen akateemisissa taidoissa. Hänen tutkimuksessaan tuli esille, että lapset tunnistavat kokemuksiaan, joita itsesäätelyyn liittyy ja että oppimiseen liittyvillä vaikeuksilla on negatiivinen vaikutus itsesäätelyn minäpystyvyyteen eli lapsen luottamukseen sen suhteen kuinka hän osaa säädellä tunteita, tarkkaavuutta, ajattelua ja käyttäytymistä. Tutkimuksessa ilmeni myös, että interventioilla, joilla tuetaan tehtävätilanteiden hallintaa, on positiivinen vaikutus tarkkaavuushaasteita omaavien oppilaiden itsesäätelyyn. Tutkimustulokset vahvistavat ajatusta siitä, että akateemisten perustaitojen rinnalla tulisi vahvistaa itsesäätelyä ja toiminnanohjauksen taitoja. (Paananen 2019, 39-44.)

3.4 Itsesäätelyn yhteys opinnoissa menestymiseen

Tuijulan (2011) seurantatutkimus lukio-opiskelijoiden itsesäätelytaidoista toi esille, miten kehittyneemmillä itsesäätelytaidoilla on yhteys opinnoissa menestymiseen (Tuijula 2011, 99). Lehtinen ym. (2016, 200) tuovat kuitenkin esille, miten itsesäätely ei ole vain taitavien oppilaiden ominaisuus, vaan taito, jota on mahdollista kehittää. Tuijula (2011) tarkasteli tutkimustuloksia jakamalla oppilaita erilaisiin itsesäätelyryhmiin, joista menestyvillä navigoijilla oli hyvät itsesäätelytaidot. Heille tyypillistä oli tavoitteiden ja resurssien tunnistaminen sekä hallitseminen. He kokivat selviytyvänsä lukio-opintojen sisältämästä vapaudesta omalla vastuuntunnollaan. He korostivatkin suunnitelmallisuutta ja pitkäjänteistä, aikataulutettua opiskelua. (Tuijula 2011, 99-101.) Tuijulan itseäätelyryhmistä säätelemättömällä kulkeutujilla puolestaan oli kaikkein heikoimmat itsesäätelytaidot. Heitä määritteli osaamattomuus suunnitella opintoja sekä haluttomuus tuen hakemiseen. He eivät ilmentäneet myöskään motivaatiota tai kiinnostusta opiskeluun. Heille oli myös haastavaa saada otetta omiin opintoihinsa.

(Tuijula 2011, 105.) Wolters ja Hussein (2014) tutkivat puolestaan sisukkuuden yhteyttä itsesääntöiseen oppimiseen ja koulussa menestymiseen yliopisto-opiskelijoille suunnatulla kyselyllä, johon vastasi 213 opiskelijaa. Heidän tutkimuksessaan tuli esille, että sisukkuus eli periksiantamaton ponnistelu oli yhteydessä kaikkiin itsesääntöisen oppimisen osa-alueisiin kuten arvostukseen, minäpystyvyyteen, kognitioon, metakognitioon, motivaatioon sekä ajan ja opiskeluympäristön hallintastrategioihin. (Wolters & Hussein 2014.)

Yhteenvedona voidaan todeta, että oppimisen itsesääntelyn kehittymistä on kannattavaa tukea. Dignathin, Buettnerin ja Langfeldtin (2008) meta-analyysin mukaan itsesääntöisen oppimisen harjoitteluohjelmilla on myönteinen vaikutus oppimistuloksiin, strategioiden käyttöön ja motivaatioon. Fauthin, Decristanin ja Büttnerin (2013) tutkimuksen mukaan luokan johtamisella, kannustavalla ilmapiirillä ja kognitiivisella aktivoinnilla oli myös yhteys metakognitiivisten strategioiden käyttöön ja tahdonalaiseen kontrolliin. Myös Ewijk, Dickhäuser ja Büttner (2013) tuovat esille, miten metakognitiiviset strategiat ovat selvästi yhteydessä oppilaiden itsesääntelyyn. Heidän tutkimuksensa mukaan opettajat ohjasivat kuitenkin hyvin vähän metakognitiivisia strategioita oppilaille. Myös Rieser, Fauth, Decristan, Klieme ja Büttner (2013) tuovat esille metakognitiivisten strategioiden käytön ja tahdonalaisen kontrollin keskeisinä tekijöinä itsesääntöisessä oppimisessä. Kontturin (2016, 173-174) tutkimuksessa tuli esille, miten strategisesti vahvoilla oppilaille oli myös selkeämpi käsitys oppimistaan sekä enemmän kiinnostusta oppimista kohtaan. He myös käyttivät enemmän oppimisstrategioita. (Kontturi 2016, 173-174.) Won, Wolters ja Mueller (2017) toivat lisäksi esille yhtenä tekijänä kouluun kuulumisen tunteen, joka on myös yhteydessä itse ilmoitettuihin metakognitiivisiin ja akateemisiin ajanhallinnan strategioihin. Woltersin ja Hussainin (2014) tutkimuksessa puolestaan sisukkuudella havaittiin olevan yhteys kaikkiin itsesääntöisen oppimisen osa-alueisiin.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tutkimukseni lähti liikkeelle jo siinä vaiheessa, kun aloitin kandidaatintutkielman tekemisen ja sitä kautta itsesäätelyn ja oppimisen itsesäätelyn käsitteisiin perehtymisen. Pro gradu -tutkielmassa perehdyin vielä tarkemmin oppimisen itsesäätelyyn ja taitavaan oppimiseen, sillä oppimisen itsesäätelyn tutkimus keskittyy niihin tekijöihin, joita taitavilla oppijoilla on käytössään (Kontturi 2016, 15). Seuraavaksi kuvailen tutkimukseni tarkoitusta, taustafilosofiaa ja eri vaiheita, jotka etenivät prosessinomaisesti.

4.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset

Tutkimukseni tarkoituksena on perehtyä alakoulun luokanopettajien käsityksiin taitavasta oppimisesta. On tärkeää tietää, millaisia käsityksiä luokanopettajilla on taitavasta oppijasta ja taitavaan oppimiseen ohjaamisesta, koska se vaikuttaa heidän tapansa opettaa ja ohjata oppilaita kohti näitä taitoja. Voidaksemme opettaa taitavaa oppimista, meidän tulee tiedostaa, mitä se on (Soini ym. 2016, 56). Luokanopettajilla tulee olla tietoa ja osaamista siitä, miten oppilaat voisivat oppia parhaiten ja millaiset taidot kantavat heidän oppimistaan eteenpäin myös peruskouluvuosien jälkeen. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 17) tuodaan esille, miten oppimaan oppimisen taitoja vahvistamalla rakennetaan perustaa elinikäiselle oppimiselle.

Lisäksi tarkoituksena on selvittää, miten luokanopettajien kuvauksissa tulevat esille oppimisen itsesäätelyn teorian keskeiset tekijät? Näitä keskeisiä tekijöitä ovat mm. oppijan aktiivisuus (Pintrich 2000, 91), oppimiselle asetetut tavoitteet, oppimisen suunnittelu, toimeenpano ja muokkaaminen (Hadwin, Järvelä & Miller 2011, 66), metakognitiiviset tekijät (Perry & Rahim 2011, 122; Won, Wolters & Mueller, 2017; Ruohotie 2000, 1), oppimisstrategioiden käyttäminen ja motivaation säätely (Järvenoja 2010, 22; Perry & Rahim 2011, 122; Won, Wolters ja Mueller 2017). Näitä samoja tekijöitä löytyy myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista (2014), jonka mukaan jokaista oppilasta ohjataan kehittämään oppimisstrategioitaan, asettamaan tavoitteita sekä suunnittelemaan ja arvioimaan työskentelyään ja oppimistaan, jolloin

oppimaan oppimisen taidot voivat kehittyä. Opetuksessa kiinnitetään huomiota myös oppilaiden itseohjautuvuuden vahvistamiseen. (POPS 2014, 21, 31.)

Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Millaisia käsityksiä luokanopettajilla on taitavasta oppijasta?
2. Millaisia käsityksiä luokanopettajilla on taitavan oppimisen taitoihin ohjaamisesta?
3. Miten itsesäätöisen oppimisen keskeiset teoreettiset näkökulmat ovat esillä luokanopettajien käsityksissä taitavasta oppijasta ja taitavaan oppimiseen ohjaamisesta?

4.2 Fenomenografinen tutkimus

Minulle oli alusta asti selvää, että tutkimukseni tulisi olemaan laadullinen, jolloin tarkastelen tutkimuksen kohteena olevaa ilmiötä lähemmin. Laadullisessa tutkimuksessa ei ole tarkoituksena yleistysten tekeminen vaan syvällisempi ymmärrys jostain ilmiöstä tai tuoreiden teoreettisten näkökulmien avaaminen (Hirsjärvi & Hurme 2008, 59). Eskola ja Suoranta (1998, 15-16) kuvaavat laadullista tutkimusta prosessina, jossa tutkimuksen eri vaiheet kulkevat limittäin ja päällekkäisinä. Näin omassakin tutkimuksessani tapahtui, teoriaan perehtyminen antoi suunnan tutkimuskysymysten muodostamiseen ja aineiston analyysiin, mutta aineistosta nousseet asiat muokkasivat myös teoreettista näkökulmaa. Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan laadullisessa tutkimuksessa tutkimuskohteena on yleensä pieni joukko, mutta aineiston analysointi on sen sijaan perusteellista. Oleellista ei olekaan se, kuinka paljon aineistoa on, vaan kuinka laadukasta se on. Tutkija myös kuvaa hyvin tarkasti tutkimustaan ja luo sille kattavan teoreettisen pohjan, joka on avuksi aineiston hankinnassa. Tutkijan on myös hyvä tiedostaa oma esiyymmärryksensä aiheesta, jotta omat ennakkokäsitykset eivät vaikuttaisi liiaksi tutkimukseen (Eskola & Suoranta 1998, 17-18).

Tutkimukseni on fenomenografinen, koska pyrin selvittämään opettajien käsityksiä taitavasta oppimisesta ja taitavaan oppijuuteen ohjaamisesta.

Fenomenografia on yksi laadullisen tutkimuksen lähestymistavoista (Huusko & Paloniemi 2006, 162). Fenomenografia tutkii erilaisia arkipäivän ilmiöihin liittyviä käsityksiä (Huusko & Paloniemi 2006, 163), laadullisesti erilaisia ymmärtämisen tapoja (Stolz 2020) ja keskeisenä kiinnostuksen kohteena ovat olleet erityisesti oppimiseen liittyvät käsitykset (Ahonen 1994, 115, 118). Fenomenografia tutkii sitä, miten ihminen tiedostaa ympäröivää maailmaa. Ihmisten käsitykset samasta aiheesta voivat olla hyvinkin erilaisia johtuen heidän erilaisesta kokemustaustastaan. (Ahonen 1994, 114.) Fenomenografiassa ei pyritä kuvaamaan maailmaa sellaisena kuin se on vaan sellaisena kuin ihmiset sen käsittävät. Fenomenografiassa ajatellaan kaikilla olevan sama todellisuus, joka koetaan eri tavoin. (Huusko & Paloniemi 2006, 165.) Uljensin (1996, 114) mukaan todellisuus on olemassa vain kokemuksen kautta. Fenomenografiassa ei myöskään tavoitella yksilötason näkökulmaa, vaan käsitysten eroavuutta ja suhdetta toisiinsa jossain tietyssä ryhmässä (Huusko & Paloniemi 2006, 165). Myös omassa tutkimuksessani pyrin kuvaamaan luokanopettajien erilaisia käsityksiä taitavasta oppimisesta.

4.3 Kohderyhmä ja aineiston hankinta

Haastateltavina minulla oli kuusi luokanopettajaa, jotka työskentelevät kouluissa kolmen eri kunnan alueella Keski-Pohjanmaalla ja Pohjois-Pohjanmaalla. Opettajilla oli työkokemusta 2,5 vuodesta aina yli 20 vuoteen. Haastateltavat olivat henkilöitä, jotka tiesin tai tunsin ennestään, joten heidän mukaan saamisensa haastateltaviksi järjestyi helposti. Haastatteluista puolet toteutettiin kirjastosta varatussa erillisessä tilassa, yksi haastateltavien työpaikalla ja yksi haastateltavan kotona. Toteutin haastatteluista suurimman osan helmikuussa 2021 ja lisäksi yhden haastattelun huhtikuussa 2021. Valmistauduin haastatteluihin tutustumalla haastatteluun metodina sekä tekemällä esihaastattelun. Esihaastattelun tekeminen avasi myös ymmärrystäni pyrkiä haastatteluissa vielä syvemmälle haastateltavien käsityksiin tekemällä oikeanlaisia kysymyksiä. Ahosen (1994, 137) mukaan onkin hyvä tehdä esihaastatteluja, jotta mahdolliset kehityskohdat tulevat esille. Myös Hirsjärvi ja

Hurme (2008, 73) painottavat esihaastatteluiden merkitystä teemahaastattelussa. Esihaastatteluilla voi testata haastattelurungon toimivuutta ja haastatteluiden onnistuessa myös niitä voi käyttää analyysissä (Eskola, Lähti & Vastamäki 2018). Haastatteluista kaksi oli parihaastattelua ja kaksi yksilöhaastattelua. Toinen yksilöhaastatteluista oli esihaastattelu, joka päättyi myös aineistooni. Hirsjärven ja Hurmeen (2008, 61, 63) mukaan haastattelun voi toteuttaa yksilö- tai ryhmähaastatteluna, joista tavallisempi on yksilöhaastattelu. Ryhmähaastattelussa etuna on se, että siinä on mahdollista saada yhdellä haastattelukerralla tietoa useammalta haastateltavalta. Joidenkin mielestä se on jopa yksilöhaastattelua helpompi menetelmä. Ryhmähaastattelulle ominaista on keskustelunomaisuus ja siinä haastatteliija voi esittää kysymyksiä sekä kaikille osapuolille että yksittäisille haastateltaville. Ryhmähaastattelun yksi laji on parihaastattelu. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 61, 63.) Parihaastattelut kirvoittivat enemmän keskustelua ja näin ollen tuottivat monipuolisia näkökulmia aiheesta.

Fenomenografisessa tutkimuksessa tavallisin aineistonkeruutapa on teemahaastattelu (Kakkori & Huttunen 2014, 381). Myös minun pro gradu -tutkielmassani aineisto kerättiin teemahaastattelun avulla (Kts. liite 2). Haastattelun teemat muodostuivat tutkimusongelmien pohjalta (Eskola ym. 2018). Teemahaastattelua kutsutaan myös nimellä puolistrukturoitu haastattelu (Hirsjärvi & Hurme 2008, 47). Puolistrukturoitu nimitys tulee siitä, että haastattelun teemat ovat kaikille samat. Strukturoidusta haastattelusta puolistrukturoitu eroaa tarkkojen kysymysten ja etenemisjärjestyksen puuttumisena. Nimensä mukaisesti teemahaastattelussa käydäänkin läpi oleellisia teemoja, ei tarkkoja kysymyksiä. Näin tutkittavien ääni pääsee paremmin esille. Teemahaastattelu sijoittuukin lähemmäksi strukturoimatonta kuin strukturoitua haastattelua. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 48.) Teema-alueiden väljyys mahdollistaa myös tutkimuksen kohteena olevan ilmiön esille tulemisen mahdollisimman moniulotteisesti. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 67).

Koin haastattelun sekä mielenkiintoisena että haastavana metodina. Haasteellista oli oikeanlaisten kysymysten tekeminen niin, etten vahingossa johdattelisi haastateltavia omilla käsityksilläni. Tämä muodostui ehkä

suurimmaksi luotettavuusriskiksi haastatteluissa. Oma kokemattomuuteni haastattelijana saattoi välillä aiheuttaa haastatteluihin tilanteita, joissa omat käsitykseni tulivat esille. Välillä oli suorastaan hankalaa muodostaa kysymyksiä ja pohtia samanaikaisesti, sisältääkö kysymykseni jonkin käsityksen. Pyrin kuitenkin tiedostamaan tämän riskin ja tarkkailemaan omaa tapaani tuoda esille asioita. Pääsääntöisesti pyrinkin tarttumaan aina haastateltavan esille tuomiin asioihin ja pyytämään niihin selvennystä tai tarkennusta. Huomasin hyväksi myös sinnikkyuden esittää aina vain tarkentavia kysymyksiä, koska ne saattoivat lopulta tuottaa jonkin uuden näkökulman. Niikko (2003) tuo esille, miten haastattelijan tulee auttaa haastateltavaa pohtimaan tutkittavaa ilmiötä kaikkine ulottuvuuksineen. Tärkeää on esittää tarkentavia kysymyksiä, jotta päästään lähemmäksi sitä, mitä haastateltava tarkoittaa (Niikko 2003, 31-32). Välillä myös varsinaisesta asiasta rönseylevät puheenaiheet saattoivat kulkeutua oleellisen asian äärelle. Koin parihaastattelut yksilöhaastatteluja helpommiksi, koska niissä minun haastattelijana ei tarvinnut synnyttää keskustelua niin paljon, vaan sain olla enemmän kuuntelijan roolissa. Parihaastatteluissa haastateltavat ”ruokkivat” toinen toisensa keskustelua siten, että toisen sanoessa jotain, yleensä myös toiselle nousi siitä ajatuksia. Näin keskustelu oli paljon hedelmällisempää. Aineiston litteroinnin tein itse. Litteroin tekstin tarkasti sanasta sanaan ja se olikin aikaa vievä prosessi, mutta se antoi myös mahdollisuuden käydä läpi haastatteluja ja arvioida omaa roolia haastattelijana. Litteroitua tekstiä syntyi 35 sivua (riviväli 1).

4.4 Tutkimusaineiston analysointi

Laadullisessa tutkimuksessa on tarkoituksena tulkita ajatuksellisia kokonaisuuksia, ei mekaanisia yksiköitä kuten lauseita tai puheenvuoroja. Vain näistä ajatuksellisista kokonaisuuksista voi löytää merkityksiä. Tulkintayksiköt löytyvät haastatteluja lukemalla ja niistä yhtenäisiä ajatuskulkuja etsimällä sekä teoriaan peilaten. (Ahonen 1994, 143.) Analyysin alkuvaiheessa tekstiä luetaan läpi ja etsitään ilmauksia (Niikko 2003, 34) ja aineistoa onkin hyvä lukea läpi useaan kertaan, jolloin siitä alkaa nousta ajatuksia (Hirsjärvi & Hurme 2008,

143). Aloitin analysoinnin käymällä läpi tekstiä ja alleviivaten kohtia, jotka vaikuttivat relevanteilta tutkimukseni kannalta. Aineiston lukeminen, merkitysten etsiminen ja reflektointi kulkevat kehämäisenä prosessina tähdäten aineiston ominaispiirteiden löytymiseen (Niikko 2003, 34). Seuraavaksi poimin aineistosta ensimmäisen tutkimuskysymyksen kannalta oleelliset haastateltavien esille tuomat käsitykset. Ne ilmaisut, jotka eivät vastanneet tutkimuskysymyksiin, jätin tulkinnan ulkopuolelle (Ahonen 1994, 145). Kävin järjestelmällisesti läpi litteroituja haastatteluja poimien käsityksiä. Valkosen (2006) mukaan analyysiyksikön fenomenografiassa muodostaa käsitys, ei esimerkiksi tutkimushenkilö tai yhden haastattelun aineisto. Käsitys voi olla sana, lause, kappale tai laajempi alue tekstistä (Valkonen 2006, 33). Huomasin tämän lukiessani aineistoa läpi, miten tosiaan käsitys voi koostua yhdestä sanasta tai pidemmästä tekstin osuudesta. Kun käsitys sisältyy pitempään tekstin osaan kuten kappaleeseen, sieltä tulee löytää se ydinajatus. Käsitysten löytäminen oli helppoa silloin, kun se oli esimerkiksi yhtenä selkeänä lauseena.

No hän on niinkö hirveän utelias. (H1)

Jos käsitys piti löytää pitkästä kuvailevasta kerronnasta, oli sen hahmottaminen huomattavasti haastavampaa.

No niitähän voi olla niin monenlaista sitä oppimista, että ei mun mielestä ei voi kuvata niinku tai tietenki voi kuvata yksilöitä mutta ei mitään semmosta yleispätevää että..Toinen on semmonen puurtaja, joka jaksaa tehdä sitä vaikeitakin juttuja vaikka kuinka kauan ja ja toinen ei ehkä siinä saa tehtyä, mut sit seuraavana päivänä on hoksannu sen asian ja tota..joku toinen oppii sitte parhaiten tekemällä ja ja tuota niin. (H6)

Käsityksen sisältyessä pitempään kerronnalliseen osuuteen tekstistä, jouduin pohtia huolella, mikä on se ydinajatus, jonka haastateltava haluaa tuoda esille. Käsitysten tulkitseminen tekstistä olikin melko haastava vaihe ja sen kanssa jouduin tekemään paljon työtä. Poimittuani kaikki käsitykset, kävin vielä uudelleen perusteellisesti ne läpi ja pohdin tarkoin kontekstia, jossa käsitys oli ilmaistu. Tekstin uudelleen läpikäyminen auttoi vielä selkiyttämään

haastateltavien esille tuomia käsityksiä. Joitakin kohtia jouduin silti harkita pitempään, sillä niissä saattoi olla vastakkaisiakin näkemyksiä. Tein samoin kuten Valkonen (2003, 34) ja pyrin erottelemaan käsitykset, jotka vähänkin poikkesivat toisistaan. Erotin eri haastatteluista esille tulleet käsitykset värikoodeilla, jotta pystyisin palaamaan alkuperäiseen tekstin kohtaan halutessani, ja jouduinkin aika ajoin tekemään niin.

Seuraavaksi poimin 2. tutkimuskysymyksen kannalta oleelliset käsitykset aineistosta ja se osoittautui vielä haastavammaksi kuin 1. tutkimuskysymyksen kohdalla. Siinä kohtaa opettajat kertoivat, miten he tukevat työssään taitavan oppimisen taitoihin mutta myös, mihin he haluaisivat kiinnittää vielä enemmän huomiota tuen antamisessa. Sen takia muokkasin tutkimuskysymystäni niin, että opettajien käsitykset voisivat vastata samaan tutkimuskysymykseen. Toinen tutkimuskysymyksen: millaisia käsityksiä luokanopettajilla on siitä, miten he ohjaavat oppilaita taitavan oppimisen taitoihin vaihtui kysymykseen: Millaisia käsityksiä luokanopettajilla on siitä, miten oppilaita tulisi ohjata taitavan oppimisen taitoihin? Kävin läpi vielä kaikki käsitykset ja keräsin yhteen samaa tarkoittavat käsitykset.

Analyysissa huomio kiinnittyy nimenomaan ilmauksiin, ei tutkittaviin. Tutkija etsii merkityksiä tutkittavien esille tuomista huomioista ja laittaa niitä niille kuuluviin merkitysten ryhmiin. Tässä vaiheessa aineistoa käsitellään yhtenäisenä, eikä tutkittavia erotella keskenään. (Niikko 2003, 33.) Aineiston analysointi tapahtui fenomenografisen analyysin mukaan, jossa edetään vaihe vaiheelta pienemmistä merkitysyksiköistä kohti laajempia kuvauskategorioita. Fenomenografinen analyysi muistuttaa pitkälti kvalitatiiviselle tutkimukselle tyypillisiä piirteitä kuten analyysin etenemistä järjestelmällisesti mutta joustavasti ja reflektoiden. Aineistosta huomioidaan merkitykselliset osat unohtamatta kokonaisuutta. (Niikko 2003, 32-33.)

Merkitysisältöjen aueuttua aineistosta, tulee ne luokitella hallittaviksi luokiksi (Ahonen 1994, 125). Näitä merkitysluokkia kutsutaan myös kategorioiksi, joihin tutkija on eritellyt teoreettisesti merkittävät aiheet (Ahonen 1994, 127). Aineistosta löydetty merkitykset voivat muodostaa myös itsessään kategorian mutta tavallisempaa on, että samankaltaisia merkityksiä

yhdistellään kategorioiksi (Ahonen 1994, 145). Ryhmät muodostuvat merkityksiä vertailemalla ja etsimällä niistä samankaltaisuutta ja eroavuutta, mutta myös poikkeavuuksia. Tutkija tarkastelee merkityksiä tutkimusongelmat mielessä pitäen. (Niikko 2003, 34.)

Toisessa vaiheessa aloinkin ryhmitellä käsityksiä omiksi alaryhmikseen niitä erottelevien ja yhdistelevien tekijöiden perusteella kuten Valkonenkin (2003, 35) teki. Joihinkin ryhmiin käsityksiä tuli paljon, joihinkin vain muutama. Mielestäni käsitysten ryhmittely oli helpompi vaihe kuin käsitysten tulkitseminen aineistosta, koska tietyt pääteemat nousivat selkeästi esille käsityksistä. Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen liittyen alakategorioita muodostui yhteensä 14, toiseen tutkimuskysymykseen 9.

TAULUKKO 1. Esimerkki toiseen tutkimuskysymykseen liittyvistä merkitysryhmistä eli alakategorioista

Litteroitua tekstiä	Merkitysyksikkö	Merkitysryhmä
<i>..niille yritetään tätä samaa, että osais niinkö suunnitella sitä omaa työskentelyä..H1</i>	Ohjataan suunnittelemaan omaa työskentelyä	Työskentelyn suunnitteluun ohjaaminen
<i>..oppilas lähtee niinkö sitä tehtävää tekemään mutta ollaan yhesä katottu, että mitä vaiheita sielä vaikka on..H5</i>	Opettajan tuki tehtävässä etenemiseen	
<i>..varsinkin isojen kanssa niinkun keskustellaan just siitä, että miten te luette kokeisiin ja että, miten kannattaa lukea kokeisiin..H3</i>	Keskustellaan kokeisiin lukemisesta	Erilaiset tekniikat ja strategiat
<i>Sitte just tekniikkoja käyään läpi, että vaikka sanakokeet..että niitäki käyään erilaisia tapoja läpi..H3</i>	Erialaisten oppimisstrategioiden oppiminen	

<i>..ne tavoitteitten niinku esille tuominen on niinkö tärkeää..H1</i>	Tuodaan esille tavoitteita	Tavoitteiden esille tuominen
<i>..että oppilas tietää, että mitä häneltä odotetaan..H1</i>	Odotusten esille tuominen	

Luin läpi alakategorioita ja pohdin tarkkaan sopivatko käsitykset ryhmiin, joihin olin ne sijoittanut. Kategoriat syntyivät aineistolähtöisesti ilman, että olisin hyödyntänyt teoriaa luokittelun kehyksenä eli samaan tapaan kuin Vehmaksen (2015, 105) väitöstyössä. Toki aiempi teoriaan perehtyminen todennäköisesti vaikutti ajatteluuni ja tulkintaani. Koin rajojen vetämisen joidenkin kategorioiden välille haastavaksi, koska jotkin kategoriat käsittelivät osittain samoja asioita. Samoin kertoi Vehmas kokeneensa oman aineistonsa kanssa (2015, 10).

Kategorioista olisi hyvä muodostaa vielä ylempään tason kategorioita, jotka tuovat esille yleisemmän tason merkitykset (Ahonen 1994, 128, 146). Näitä kutsutaan kuvauskategorioiksi (Niikko 2003, 36). Kuvauskategorioissa tulee esille käsitysten keskeisimmät merkitykset ja piirteet ja ne tuovat ilmi laadullisesti erilaisia näkökulmia ilmiön ymmärtämiseen. Kuvauskategoriat pohjautuvat tutkijan tekemiin tulkintoihin tutkittavien käsityksistä. (Niikko 2003, 37.) Koska kategoriat ovat aina tutkijan muodostamia, niitä on myös määrällisesti sen verran, mitä tutkija päättää (Huusko & Paloniemi 2006, 170). Myös kuvauskategorioiden tulee olla laadullisesti niin erilaisia, etteivät rajat kategorioiden välillä muodostu epäselviksi (Niikko 2003, 37). Kuvauskategoriasysteemi tai tulosavaruus muodostuu analyysin viimeisessä vaiheessa. Kuvauskategoriasysteemit voivat olla horisontaalisia, jolloin kategoriat ovat keskenään samanarvoisia tai vertikaalisia, jolloin kuvauskategoriat laitetaan järjestykseen esim. tärkeyden tai yleisyyden perusteella tai ne voivat olla hierarkkisia, jolloin niissä on eroja kehittyneisyydessä kuten syy-seuraussuhteiden ymmärtämisessä. (Niikko 2003, 38-39.) Tulososiossa kuvauskategorioiden yhteydessä tuodaan esille suoria

lainauksia, jotta lukijalle aukeaa tutkijan perustelut kuvauskategorioiden muodostamisesta (Niikko 2003, 39). Kolmannessa vaiheessa muodostin alakategorioista yläkategorioita eli kuvauskategorioita. Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen niitä muodostui neljä. Tässä tutkimuksessa kuvauskategoriasysteemi on vertikaalinen, koska olen järjestänyt kuvauskategoriat yleisyyden perusteella.

TAULUKKO 2. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen ylä- ja alakategoriat

ON OMAN OPPIMISENSA OHJAAJA	ON MOTIVOITUNUT OPPIJA	TUNNISTAA TAPANSA OPPIA	OMAKSUU UUTTA HELPOSTI
<ul style="list-style-type: none"> • Ohjaa itseään oppimistilanteessa • Hahmottaa tavoitteita • Keskittyy työskentelyyn • Ottaa vastuuta ryhmätyöstä • Hahmottaa kokonaisuuksia ja yhteyksiä • Osaa pyytää apua • Ymmärtää tehtävän tarkoituksen <p>= 42 erilaista käsitystä</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Oma myönteisen asenteen oppimista kohtaan • On sinnikäs ja tunnollinen <p>= 14 erilaista käsitystä</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tunnistaa tapansa oppia • Osaa soveltaa osaamistaan • On monipuolinen oppija • Oma metataitoja <p>= 8 erilaista käsitystä</p>	<ul style="list-style-type: none"> • On nopea ja taitava suoriutuja <p>= 6 erilaista käsitystä</p>

Toiseen tutkimuskysymykseen muodostui kolme kuvauskategoriaa.

TAULUKKO 3. Toisen tutkimuskysymyksen ylä- ja alakategoriat

OHJAAMALLA OPPIMAAN OPPIMISEN TAITOIHIN	OHJAAMALLA TYÖSKENTELY- TAITOIHIN	LUOMALLA OPPIMISTA TUKEVAN ILMAPIIRIN
<ul style="list-style-type: none"> • Oman oppimisen hahmottaminen • Erilaisten aistikanavien hyödyntäminen • Erilaiset tekniikat ja strategiat <p>= 31 erilaista käsitystä</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Työskentelyn suunnitteluun ohjaaminen • Tavoitteiden esille tuominen • Itsenäiseen työskentelyyn ohjaaminen <p>= 15 erilaista käsitystä</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Oppimisympäristön ilmapiiri • Vertaisten apu • Haasteiden antaminen <p>= 9 erilaista käsitystä</p>

Kuvauskategorioiden muodostaminen oli haastavampi vaihe kuin alakategorioiden muodostaminen ja pohdin kuvauskategorioita pitkään ja hioin niitä vielä tutkimuksen loppuvaiheessakin. Toisen tutkimuskysymyksen kohdalla kuvauskategorioita oli kuitenkin helpompi muodostaa kuin ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla. Kuvauskategorioiden muodostaminen oli myös siksi haasteellista, että monet osa-alueet limittyivät keskenään ja olivat päällekkäisiä. Myös Vehmas (2015, 107) kertoi, miten hänenkin työssään joitakin kategorioita oli haastavaa erottaa toisistaan mutta hän oli löytänyt niistä kuitenkin jonkin erottavan tekijän. Välillä palasin kirjoittamaan teoriaa ja teoriaan perehtymisen jälkeen analysoin uudestaan tuloksia. Teoria ja empiirinen osuus kulkivat siis koko ajan limittäin. 3. tutkimuskysymykseen vastasin aiemmissa tutkimuskysymyksissä tulleisiin tuloksiin peilaten. Vertasin opettajien käsityksiä oppimisen itsesäätelystä rakentamaani teoriaan ja etsin niistä yhtäläisyyksiä.

4.5 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Haastateltavien osallistuminen tutkimukseen oli luonnollisesti vapaa-ehtoista, kuten Tutkimuseettinen neuvottelukuntakin (2019,8) ohjeistaa. Annoin haastateltaville tietoa tutkimukseen osallistumisesta ja mahdollisuudesta

keskeyttää osallistumisensa milloin tahansa tutkimuksen teon vaiheissa (Kts. Liite 1). Tutkimuksessani olen suojannut haastateltavien yksityisyyttä siten, etten käytä haastateltavien nimiä aineistolainauksissa (TENK 2019, 12). Äänitallenteet ja litteroidut aineistot hävitän tutkimuksen päättyessä asianmukaisesti. Muiden tutkijoiden työtä olen pyrkinyt kunnioittamaan toteuttamalla asianmukaista viittauskäytäntöä (TENK 2012, 6).

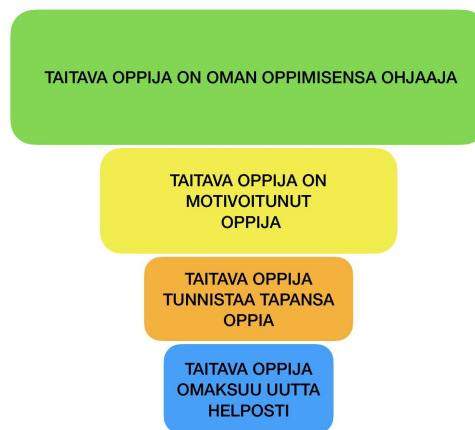
Itse haastattelutilanteissa oli välitön ilmapiiri johtuen paljolti siitä, että suurin osa haastateltavista oli minulle ennestään tuttuja. En kuitenkaan kokenut sen olevan haitaksi tutkimuksen luotettavuudelle, koska emme puhuneet heidän henkilökohtaiseen elämään liittyvistä asioista. En myöskään osannut ennalta aavistaa heidän käsityksiään kyseiseen aiheeseen liittyen. Ahonen (1994, 136) kirjoittaa intersubjektiviivisen luottamuksen merkityksestä haastattelussa. Intersubjektiviivisuudella tarkoitetaan sitä, että tulkitsemme toisen ihmisen tapaa ajatella aina omasta lähtökohdasta. Intersubjektiviivinen luottamus tarkoittaakin oman tulkintatapamme tiedostamista. (Ahonen 1994, 136.) Myös haastateltavan luottamus haastattelijaa kohtaan on edellytys intersubjektiviiviselle luottamukselle. Vuorovaikutuksessa keskeistä on keskustelunomaisuus. Jos haastattelutilanne muistuttaa enemmän kuulustelua kuin keskustelua, voi haastateltavan olla vaikea tuoda esille todellisia ajatuksiaan. (Ahonen 1994, 137.) Tekemissäni haastatteluissa painottui keskustelunomaisuus ja tilan antaminen haastateltaville. Pyrin tarttumaan haastateltavien esille tuomiin näkemyksiin ja viemään keskustelua sitä kautta eteenpäin.

Aineistosta löydettyjen merkitysten luotettavuuden kannalta oleellista on, että ne vastaavat tutkittavien tarkoittamia merkityksiä eli ovat valideja sekä yhteneviä teoreettisten lähtökohtien kanssa (Ahonen 1994, 129). Kävin huolella läpi litteroituja haastatteluja ja pyrin ymmärtämään, mitä haastateltavat haluavat ilmaista. Välillä koin sen haastavaksi, eikä minulla ollut muuta mahdollisuutta kuin tarkastella asiayhteyttä tai isompaa kokonaisuutta sekä luottaa omaan tulkintaani. Luotettavuutta lisääkin se, että tutkija ymmärtää itse omassa ajattelussaan muodostamiensa merkitysten mahdollisen vaikutuksen tulkintaan. Tärkeää on myös, että tutkimuksen eri vaiheita kuvataan tarkasti

kuten teoreettista viitekehystä ja sen yhteyttä tutkimusongelmiin, tutkimustilannetta ja tutkimukseen osallistujia sekä aineiston keruuseen ja tulkintaan liittyviä periaatteita. (Ahonen 1994, 129-131.) Olen pyrkinyt kuvaamaan tutkimuksen analyysin etenemistä avoimesti ja tarkasti, jotta lukija voi muodostaa siitä selkeän käsityksen ja arvioida tekemiäni ratkaisuja. Tutkimuksen validiutta voidaan lähestyä myös siitä näkökulmasta, ovatko tutkimuksessa käytettävät käsitteet yhteneviä tutkimuksen ilmiön kanssa (Hirsjärvi & Hurme 2008, 187). Tällöin puhutaan rakennevaliudesta. Luotettavuutta lisää myös se, että tutkijan ja tutkittavien ymmärrys käsitteestä on lähellä toisiaan. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 187.) Itseäni mietityttikin juuri käsitteiden yhtenevyys eli se, vastasivatko oppimisen itsesäätelyyn liittyvät käsitteet samoja asioita kuin opettajien esille tuomat käsitteet, eli oliko niitä mahdollista vertailla toisiinsa. Tästä syystä pyrin avaamaan kaikki käsitteet tarkasti ja pohtimaan niiden todellista merkitystä.

5 LUOKANOPETTAJIEN KÄSITYKSIÄ TAITAVASTA OPPIJASTA

Koska oppimisen itsesäätelyn tutkimus keskittyy niihin tekijöihin, joita taitavilla oppijoilla on käytössään (Kontturi 2016, 15), peilaan tutkimustuloksia oppimisen itsesäätelyn teoriaan, joka on tutkimukseni teoreettinen viitekehys. Lisäksi hyödynnän teoretietoa ja tutkimustuloksia myös oppimisen itsesäätelyn tutkimustiedon ulkopuolelta. Kuvauskategoriat on erotettu neljäksi eri kuvauskategoriaksi, jossa ”oman oppimisensa ohjaaja” on eniten käsityksiä sisältävä kategoria, ”motivoitunut oppija” toiseksi suurin kategoria, ”tunnistaa tapansa oppia” kolmanneksi suurin kategoria, ”omaksuu uutta helposti” kategorian ollessa käsitysmäärältään pienin kategoria. Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä kuvauskategoriat ovat vertikaalisia, yhden kuvauskategorian noustessa runsaamman käsitys- ja alakategorioiden määrän vuoksi toisia selkeästi laajemmaksi kokonaisuudeksi.



KUVIO 2. Vertikaalinen kuvauskategoria taitavasta oppijasta.

5.1 Taitava oppija on oman oppimisensa ohjaaja

Taitava oppija on oman oppimisensa ohjaaja tulokategoria kuvaa käyttäytymisen säätelyyn liittyviä osa-alueita, mutta myös kognitiiviseen säätelyyn, sillä Pintrichin (2000, 103) mukaan ei voi olla käyttäytymiseen liittyvää suunnittelua ilman kognitiivista toimintaa.

Haastateltavien mukaan taitava oppija on tietoinen siitä, mitä oppimisella tavoitellaan ja hän ymmärtää miksi jotain oppimiseen liittyvää tehtävää tehdään. Taitava oppija myös hahmottaa oppimistehtävään liittyviä yhteyksiä ja kokonaisuuksia. Haastateltavien mukaan taitava oppija myös hahmottaa ja määrittelee oppimiseen liittyviä tavoitteita. Klenbergin ym. (2020, 12) mukaan yksilö säätelee omaa käyttäytymistään ja ajatuksiaan kohti suuntaamia tavoitteita. Tavoitteiden asettaminen on myös osa kognitiivista säätelyä (Pintrich 2000, 94-95) ja toiminnanohjauksen avulla haluttu tavoite on mahdollista saavuttaa (Sainio ym. 2020, 30). Itsesäätöiset oppijat hyödyntävät osaamistaan, motivaatiotaan ja tahtoaan asettaessaan oppimiseen liittyviä tavoitteita (Järvenoja 2010, 22). Tavoitteiden merkitys tuli esille neljän haastateltavan kuvauksissa.

..osaa niinkö ohjata itseään tavallaan siinä oppimistilanteessa jo, että mitä hän niinkö ryhtyy tekemään ja mitä hän niinkö tavoittelee. (H1)

..sitte se myös osaa myös määritellä niitä niinkö omia tavoitteitaan, että mitä se hakee joltaki, mitä se haluaa oppia. (H4)

Yhden haastateltavan mukaan taitava oppija ymmärtää, mitä ollaan tekemässä ja miksi jotain tehtävää ollaan tekemässä. Kontturin (2016, 173) tutkimuksessa tuli esille, että strategisesti vahvat oppilaat tunnistavat oppimaansa paremmin kuin heikot oppilaat.

Ne osaa ajatella, mitä ne on tekemäsä. (H5)

Yhden haastateltavan mukaan taitava oppija myös jäsentää syy-seuraus-suhteita ja huomaa yhteyksiä asioiden välillä.

..se niinku huomaa semmosia yhteyksiä itekki asioitten välillä, että alakaa hahmottaa kokonaisuuksia.. (H5)

Taitavaa oppijaa kuvattiin oppijana, joka ohjaa itseään oppimistilanteessa. Tämä alakategoria sisälsi 12 erilaista käsitystä ja oli selkeästi yksi oleellinen osa-alue haastateltavien kuvauksissa taitavasta oppijasta. Viisi haastateltavaa kuvasi taitavaa oppijaa oman oppimistilanteensa ohjaajana. Haastateltavien mukaan taitava oppija osaa suunnitella työskentelyään, osaa aloittaa työskentelyn, edetä työskentelyssä itsenäisesti sekä tietää missä järjestyksessä edetään. Taitavaa oppijaa kuvattiin oppijaksi, joka säätelee omaa työskentelyään. Pintrich (2000, 104) kuvaa työskentelyn suunnittelua ja hallintaa yhtenä käyttäytymisen säätelyn osa-alueena. Oman työskentelyn suunnittelu ja oppimistapojen valinta tehtävää aloitettaessa liittyy myös metakognitiiviseen säätelyyn (Lehtinen ym. 2016, 201). Tämä kategoria kuvaa selkeästi itsesäätelyn ja toiminnanohjauksen taitoja osana taitavaa oppimista. Sainion ym. (2020, 30) kuvauksessa toiminnanohjaus on keino toteuttaa itsesäätelyä. Toiminnanohjauksen avulla on mahdollista saavuttaa haluttu tavoite ja sen avulla toiminnan aloittaminen, ylläpitäminen ja loppuunvieminen mahdollistuu. Toiminnanohjauksen taidot ovatkin oppimisen kannalta keskeisiä taitoja ja ne ovat yhteydessä hyvään koulumenestykseen. (Sainio ym. 2020, 30-31.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 99, 155) tuodaan esille myös, miten oppilaita tulisi ohjata suunnittelemaan työtään ja asettamaan tavoitteita.

..osaa ohjata ja suunnitella sitä omaa työskentelyä sillä lailla, että osaa vaikka ite itsenäisesti mennä eri vaiheeseen siinä, että jos ei oo niin taitava oppija, niin sitte se jää jumittaan johonki tiettyyn vaiheeseen.. (H5)

..tulee heti semmonen selkee järjestys siihen, että miten ne lähtee toimimaan, semmonen visio, että missä järjestyksessä lähetään vaikka toimimaan, että saahan homma tehtyä.. (H3)

Yksi haastateltava toi kuitenkin esille sen, miten oppimista voi tapahtua myös ilman järjestelmällisyyttä.

Ko sitte on niitä semmosia hajamielisiä professoreita, jotka siis niinkö tavallaan on kans hirmu taitavia vaikka tuntuu, että miten siitä kaaoksesta voi niinkö tulla mitään järkevää. (H2)

Kolmen haastateltavan kuvauksissa tuli esille, miten taitava oppija pystyy keskittymään työskentelyyn. Kaksi haastateltavaa toi esille, miten taitava oppija ei harhaudu tekemään jotain muuta. Sainion ym. (2020, 31-32) mukaan toiminnanohjauksen avulla mahdollistuu keskittyminen meneillään olevaan toimintaan sekä häiriötekijöiden poissulkeminen. Haastateltavien vastauksista voi siis tulkita, että keskittyminen opiskeltavaan asiaan on yksi osa-alue taitavassa oppimisessa.

No ainakaan se ei niinkö..semmonen oppija, niin se ei ehkä harhaudu niinkö sitte muuhun siinä sen tavallaan tehtävän aikana.. (H4)

Siis siinä on varmaan semmoset niinkö itsesäätelyn taidotkin kytköksissä siihen taitavan oppijan, et se pystyy siinä niinku, vaikka siinä on muut ympärillä, niin se pystyy keskittyyyn siihen asiaan ja siihen tekemiseen.. (H5)

Neljä haastateltavaa kuvasi taitavaa oppijaa ryhmätyöskentelyä eteenpäin vieväksi oppilaaksi. Kahden haastateltavan kuvauksissa tuli esille myös se, miten taitava oppija ei välttämättä koe tarvitsevansa ryhmää oppimiseen vaikka osaakin toimia ryhmässä. Yksi haastateltava kuvasi taitavaa oppijaa sellaiseksi, joka osaa hyödyntää ryhmän tukea. Tämä alakategoria kuvaa taitavaa oppijaa motivoituneena ja vastuuntuntoisena, jolla on myös käsitys siitä, miten oppimiseen liittyvää työtä tulee viedä eteenpäin.

..helposti he ilmoittautuu kyllä tämmösiksi apuopettajaksi ja niinkö auttaa sitte muita. (H1)

Jos aattelee jotain taitavaa oppilasta jossain ryhmätöissä niin kyllähän se sitte on myös semmonen vähän johtaja ja semmonen liidaaja, että..ja sille monesti kasaantuu myös, mutta en mää tiä, ne kyllä yleensä haluaa ottaaki sen roolin. (H2)

Kyllä mun mielestä taitava oppija myös jollain tavalla kannustaa niitä muita oppimaan, että se tuo sitä omaa niinkö innostustaan siihen niinkö

muillekki oppilaille näkyviin tai vie sitä porukkaa ryhmätehtävissä niinkö eteenpäin esimerkiksi. (H4)

Kolmen haastateltavan kuvauksissa tuli esille se, miten taitava oppija osaa myös pyytää apua. Järvenojan (2010, 22) mukaan menestyvät itsesäätöiset oppijat osaavat myös hakea apua, kun siihen on tarvetta. Myös Pintrich (2000, 105) tuo esille avun pyytämisen käyttäytymiseen liittyvänä strategiana, joka voi olla hyödyksi oppimiselle.

Ja sitte niinku se on mun mielestä taitavan merkki, että se osaa pyytää sitä apua sitte toisaalta, kun se tarvitsee sitä (H4)

Että ne taitavat niinkö hoksaa sen, että ei kannata tehdä niin, että jos lasku on väärin, niin sitte vaan kahtoo sen vastauksen ja korjaa omaan vihkoon hilijasuuesa, vaan että pyytää siihen apua, että mä en ymmärrä, miksi tää on väärin. (H5)

Haastateltavien kuvauksista voi päätellä, että taitava oppijuus sisältää vastuunottoa omasta oppimisestaan, jolloin tavoitteena on oppiminen ja asian ymmärtäminen. Tällöin oppijalla on myös motivaatiota pyytää apua.

5.2 Taitava oppija tunnistaa tapansa oppia

Tässä tulokategoriassa kuvataan taitavaa oppijaa oman oppimisensa asiantuntijana, joka tunnistaa tapansa oppia, soveltaa tapansa oppia sekä osaa myös selittää omia valintojaan oppimistilanteessa. Tämä osa-alue liittyy oppimisen itsesäätelyn osa-alueelta metakognitiiviseen säätelyyn ja oppimaan oppimisen taitoihin.

Kaikkien kuuden haastateltavan kuvauksissa tuli esille se, miten taitava oppija tunnistaa tapansa oppia. Myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 17) tuodaan esille, miten oppilasta tulisi ohjata oman oppimisensa tunnistamiseen. Bronsonin (2000, 125) mukaan tietoisuus omasta oppimisesta ja myös sen soveltamisesta eri tilanteissa ovat osa metakognitiivisia taitoja. Opitun taidon soveltaminen eri tilanteissa nousikin esille neljän

haastateltavan pohdinnoissa. Kolmen vastauksissa nousi esille myös, miten taitava oppija pystyy hyödyntämään monia tapoja oppimiseen.

..taitava oppija on semmonen niinkö, joka pystyy hyödyntään niinkö monia eri kanavia niinkö, että se pystyy oppiin monella eri tavalla.. (H2)

..se on tavallaan löytänyt jo semmosen niinkö oman tavan oppia, et se niinkö jos se on tämmönen tota, miten sen nyt sanois, kuullun varanen oppija, niin sit se käyttää sitä hyödyksi enempi, mitä sitte taas jotain muuta oppimisen keinoa. (H2)

..taitava oppija tietää, että miten hän oppii parhaiten, että se osaa käyttää niitä taitoja, millä se tietää oppivansa, että jos on vaikka joku enkun sanat, niin se tietää, että pitääks sen kirjottaa ne, että se oppii ne parhaiten vai riittääkö sille, että se lukee.. (H5)

Vastauksissa korostui myös erilaisten oppimiskanavien hyödyntäminen omassa oppimisessa. Lisäksi yksi haastateltava toi esille, miten taitava oppija osaa kuvailla omaa oppimistaan.

No seki yks, että niinku se oppilas osaa selittää sen, että miten se toimii..Tai sitte se oppilas osaa selittää vaikka sen, että miksi se lukee kokeisiin vaikka sillä tavalla, että se lukee niitä kappaleita ääneen itelleen. (H3)

Bronsonin (2000, 125) mukaan tehokkaaseen metakognitioon kuuluu tietoisuus niistä taidoista ja strategioista, joita tietty tehtävä edellyttää sekä tietoisuus myös siitä, milloin ja miten niitä käytetään.

5.3 Taitava oppija on motivoitunut

Kaikki kuusi haastateltavaa kuvasivat taitavia oppijoita joko uteliaiksi tai motivoituneiksi oppimista kohtaan. He kuvasivat taitava oppijaa positiivisen asenteen omaavaksi oppijaksi, joka ottaa vastuuta ja on valmis ponnistelemaan oppimisen eteen. Heidän mukaansa taitava oppija voi löytää opetettavasta aiheesta itselleen merkityksellisiä asioita. Tämän kuvauskategorian rajapinta muihin kuvauskategorioihin on häilyvä, koska motivaatio voi olla se taustalla

oleva tekijä, joka vaikuttaa kaikkiin oppimiseen liittyviin ratkaisuihin. Ruohotie (2000, 1) tuokin esille motivaation ison merkityksen oppijan suunnitellessa oppimistaan. Pintrich (2000, 91) tuo esille yhtenä oppimisen itsesäätelyn ulottuvuutena juuri motivaation säätelyn. Won, Wolters ja Mueller (2017) kuvaavatkin itsesäätöistä oppijaa korkean motivaation omaavaksi oppilaaksi. Lehtinen ym. (2016, 181) kuvaavat motivationaalisen ja kognitiivisen tutkimuksen pohjalta itsesäätöistä oppijaa motivoituneeksi ja kiinnostuneeksi opittavaa asiaa kohtaan. Perry ja Rahim (2011, 122) kuvaavat lisäksi motivaation yhteyttä niihin arvoihin, joita oppijalla on edistymiselleen ja ymmärrykselleen oppimisesta.

No hän on niinkö hirveän utelias, ottaa asioista selvää.. (H1)

Koska kyllä ne taitavat oppijat on myös motivoituneita ja niillä on jotenki positiivinen suhtautuminen niinkö ylipäätään oppimiseen ja koulunkäyntiin. (H2)

..silloin semmonen oma kiinnostus siihen tavallaan tiedon hankkimiseen ja semmoseen niinkö oppimaan uutta. Että sitä ei tarvihte tavallaan kaivaa siitä oppilaasta, että no nyt tämmöstä me opetellaan vaan, että se kiinnostuu ite myös siitä opetettavasta aiheesta ja löytää siitä tavallaan niitä itseään kiinnostavia asioita. (H4)

Taitavaa oppijaa kuvattiin myös sinnikkäänä, joka tuli esille kahden haastateltavan kuvauksissa.

Oisko se jotenki siihen persoonallisuuteenki yhteyesä, että on semmonen tietynlainen ehkä tunnollinen ja haluaa tehdä ne asiat, ja ehkä sinnikäs ja semmonen, että omaa semmosia vahvuuksia millä sitte, minkä avulla pystyy toteuttaa sitä niinku taitavaa oppimista tavallaan. (H5)

Woltersin ja Hussainin (2015) tutkimuksessa tuli esille, että sisukkuus ja ponnistelu ovat selkeästi yhteydessä oppimisen itsesäätelyyn kaikkiin indikaattoreihin kuten minäpystyvyyteen, kognitioon, metakognitioon, motivaatioon sekä ajan- ja oppimisympäristön hallintastrategioihin. Myös Paanasen (2019, 39) mukaan sillä, kuinka vahvasti yksilö luottaa omaan kykyynsä suoriutua, on vaikutusta sinnikkyyteen. Pintrichin (2000) mukaan

sinnikkyys on myös käyttäytymisen säätelyä ja hallintaa. Hänen mukaansa sinnikkyys ja vaivannäkö ovat motivaation yleisimpiä indikaattoreita (Pintrich 2000, 105).

5.4 Taitava oppija omaksuu uutta helposti

Kaksi haastateltavaa kuvasi myös, miten taitava oppija voi olla myös lahjakas, joka oppii helposti, näkemättä paljon vaivaa. Yhdellä haastateltavalla oli vastakkainen näkemys, että taitavaan oppijuuteen kuuluu nimenomaan aina vaivannäköä. Myös Soini ym. (2016, 56) kuvaavat taitavaa oppimista ponnistelua vaativana työnä ja taitona sietää epämukavuutta. Vanttajan (2002, 14) mukaan älykkyyss- ja lahjakkuuserot eivät kuitenkaan kerro selkeästi koulusuoriutumisen eroista vaan tärkeämpää on, että oppilas motivoituu oppimisesta.

Toiset on sitte taas lahjakkaita, oikeasti lahjakkaita, että niitten ei tarvi ko kuunnella.. (H3)

..että pikkusen pitää niinku olla valmis niinkö..tekemään niinkö vähän enemmän tai ainaki just niin paljo ko pystyy, että eikä vaan niinkö sillaa huijella meneen vähällä vaivalla. (H6)

Yksi haastateltavista kuvasi taitavaa oppijaa suhteellisen nopeaksi suoriutujaksi, joka on taidoissa muita edellä. Yksi haastateltava kuvasi taitavaa oppijaa oppilaaksi, jolle voi antaa haastavampia tehtäviä ratkottavaksi. Yksi haastateltava kuvasi taitavaa oppijaa oppilaaksi, joka voi haastaa opettajankin erilaisilla ratkaisutavoilla.

Sitte yritetään niinkö semmosta jotain pulmatehtävää ratkasta, niin sitten on sellasia oppilaita, jotka haastaa openkin.. (H6)

..taitava oppija on semmonen, joka suoriutuu suht nopeasti ja sitte taas taitava oppija voi olla sellanen, joka keskimäärästä vaativemmistakin tehtävistä niinkö selviytyy.. (H1)

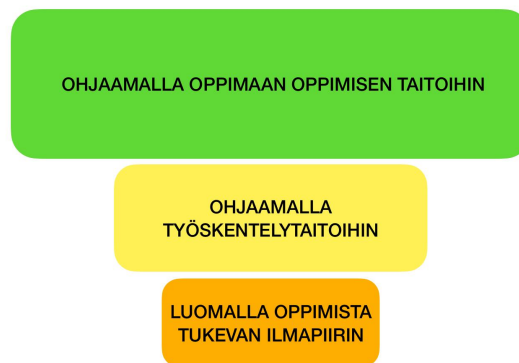
Yksi haastateltavista ei kuitenkaan nähnyt taitavan oppimisen ja luokassa menestymisen välillä suoraa yhteyttä vaan hänen mukaansa taitavaan oppijuuteen kuului nimenomaan itsensä ylittämistä.

Taitava oppija voi olla ihan hyvin se, joka niinku menestyy ehkä heikoimmin kuitenkin luokassa..mun mielestä taitavaan oppijuuteen kuuluu semmosta itsensä haastamista ja itsensä niinku likoon laittamista ja semmosta erehdys ja yritys menetelmää.. (H6)

Kun yhden haastateltavan mielestä taitavaan oppimiseen liittyi tietyllä tavalla oppimisen helppous ja nopeus, toinen haastateltava yhdisti taitavan oppimisen nimenomaan itsensä haastamiseen ja ponnisteluun.

6. LUOKANOPETTAJIEN KÄSITYKSIÄ TAITAVAAN OPPIJUUTEEN OHJAAMISESTA

Toinen tutkimuskysymys haki vastausta siihen, millaisia käsityksiä luokanopettajilla on taitavan oppimisen taitoihin ohjaamisesta. Opettajat kuvasivat erityisesti omaa työtään, miten juuri he ohjaavat taitavaan oppimiseen mutta myös jonkin verran sitä, mihin asioihin heidän mielestään tulisi kiinnittää vielä enemmän huomiota. Tähän tutkimuskysymykseen alakategorioita syntyi seitsemän ja kuvauskategorioita kolme, ”ohjaamalla oppimaan oppimisen taitoihin ollessa isoin kuvauskategoria käsitysmäärältään, ”ohjaamalla työskentelytaitoihin” ollessa toiseksi suurin kuvauskategoria ja ”luomalla oppimista tukevan ilmapiirin” ollessa pienin kuvauskategoria. Toisessa tutkimuskysymyksessä kuvauskategoriat olivat vertikaalisia yhden kuvauskategorian sisältäessä enemmän käsityksiä, kahden muun kuvauskategorian ollessa pienempiä käsitysmäärältään.



KUVIO 3. Vertikaalinen kuvauskategoria taitavaan oppimiseen ohjaamisesta.

6.1 Ohjaamalla oppimaan oppimisen taitoihin

Opettajien haastatteluissa tuli esille, miten opettajat tukevat oppilaita itselle luontevimpien oppimistyylien löytämisessä. Viisi haastateltavaa kertoikin hyödyntävänsä eri oppimistyyliä ja eri aistikanavien käyttöä opetuksessaan. He toivat erityisesti esille eri aistikanavien kautta tapahtuvan oppimisen kuten piirtämällä, liikkumalla, kuuntelemalla ja lukemalla tapahtuvan oppimisen, jotta oppilas voisi löytää itselleen luontevimman tavan oppia. Myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) laaja-alaisen osaamisen ajattelun ja oppimaan oppimisen kuvauksissa tuodaan esille, miten oppimaan oppimisen taitoja tulisi vahvistaa oppimistilanteissa ja oppilaita tulisi ohjata tunnistamaan itselle ominaisimmat tavat oppia. Myös Salo (2015, 21) tuo esille, miten oppimaan oppimisen taitoja tuetaan auttamalla oppilasta tunnistamaan omat tapansa oppia. Lehtisen, Vauraan ja Lerkkasen (2016, 225) mukaan viime vuosikymmeninä on ajateltu, että oppilaita tulisi opettaa kullekin parhaiten soveltuvalla oppimistyyllillä. Tavallisimmin nämä tyyli on jaettu visuaaliseen, audiitiiviseen ja kinesteettiseen malliin. Tutkimusten perusteella ei ole kuitenkaan näyttöä siitä, että oppijat voitaisiin jakaa tiettyjen oppimistyylien mukaan. Tutkimukset tukevat puolestaan sitä, että opetuksessa tulisi huomio suunnata oppimistaitojen ja strategioiden oppimiseen. (Lehtinen ym. 2016, 225-227.) Keltikangas-Järvisen (2015) mukaan oppilaat saattavat pitää erilaisista oppimistyyleistä, mutta se ei tarkoita, että he oppisivat siten paremmin. Yksi haastateltava toikin esille sen, että on hyvä oppia monia eri tyyliä, ei vain niitä itselle mieluisia.

No osahan tykkää piirtää josain matikasaki. Mää kannustan ainaki piirtämään, että se monesti joku sanallinen tehtävä saattaa ratketa sillä, että piirretäänpä yhesä tämä piirakka tähän.. (H2)

..niitä niinku kokeillaan koulussa ja ja annetaan niinku mahollisuus tehdä niinku eri tavalla ja sitte kannustetaan sieltä, et jos sä niinku, jos sun mielestä tää on niinku sulle se juttu niin sit tee näin ja esimerkiks joku kokeeseen lukeminen..niin et joku oppii, et se lukee, toinen oppii, et se piirtää ja kolmas kuuntelee parhaiten.. (H6)

..opetellaan niitä oppimisen taitoja, ko eihän pelekästään niinkö varsinki alakoulussa niin se tavallaan se opeteltava asia ei välttämättä aina oo niin tärkeä ko se, että se oppilas oppii, että miten se oppii, mitkä on ne sen keinot oppia parhaiten, mikä on sille paras tyyli. (H4)

Kolme opettajaa kuvasi myös erilaisten oppimisstrategioiden ja -tekniikoiden opettamista. Esille tuli mm. opiskelutekniikoita kokeiden lukemiseen, lukusuunnitelmia, ajatuskarttoja, tukisanalistoja, puhelinsovelluksia ja esseen kirjoittamisen opettelua. Puustisen ja Pulkkinen (2010, 272) mukaan juuri oppimisstrategioiden opettaminen on itsesäätelyn kehityksen kannalta tärkeää. Kun oppilas saavuttaa onnistuneesti strategiset ja itsesäätöiset prosessit, hän huomaa strategisen toiminnan hyödyllisyyden (Puustinen & Pulkkinen 2010, 272). Myös Malmberg (2014, 72) tuo esille oikein kohdistetun strategisen toiminnan merkityksen menestyksekkäässä oppimisen itsesäätelyssä. Tietoisuus omasta oppimisesta vaatii kuitenkin aikaa kehitykseltä mutta myös harjoittelua opettajan tukemana (Kallio ym. 2019, 207).

..ihan konkreettisesti joku kokeisiin lukeminen tai kappaleitten lukeminen. (H3)

..sitte niitten apuvälineitten käyttöä, että opetellaan käyttämään kännykällä vaikka sitä ohjelmaa.. (H5)

Kaksi haastateltavaa toi esille itsetuntemuksen ja vahvuuksien tunnistamisen merkityksen. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissakin (2014, 155) tuodaan esille oppilaan ohjaaminen omien vahvuuksien ja myös kehittämistarpeiden tunnistamiseen. Peelin (2020, 272) mukaan opettaja voi vahvistaa oppilaiden oppimisen itsesäätelyä mm. tukemalla oppilaiden minäpystyvyyttä. Yhden opettajan haastattelussa tuli esille myös itsearviointin merkitys.

Itsearviot on mun mielestä semmosia tavallaan, mikkä tukee sitä, että se oppilas löytää niitä omia vahvuuksiaan, ettäkö se joutuu käymään sitä, että miten mä nyt toimin tässä tilanteessa, toiminko mä niinkö tehtävänannon mukaisesti, tai teinkö mä niinkö tavallaan työskentelinkö mä hyvin, niin sillonhan se löytää niitä, että hei, että tää meni hienosti mutta tässä mulla on ehkä vielä vähän petrattavaa. (H4)

Perryn ja Rahimin (2011, 125) mukaan koulussa voidaan tukea itsesäättöistä oppimista antamalla tilaisuuksia itsearviointiin, jonka avulla voi mm. arvioida edistymistä tavoitteisiin nähden sekä omaa rooliaan oppimisessa.

6.2 Ohjaamalla työskentelytaitoihin

Luokanopettajat kuvasivat, miten he ohjaavat oppilaita suunnittelemaan työskentelyä ja etenemään työssä vaihe vaiheelta. Tässä opettajat kuvaavatkin itsesäätelyn ja toiminnanohjauksen taitoihin ohjaamista. Yksi opettaja toi esille suunnittelun merkityksen ja kolme haastateltavaa vaihe vaiheelta etenemisen työskentelyssä. Kaksi opettajaa toi esille tavoitteiden merkityksen oppimisen edistämässä. Tavoitteiden asettaminen on myös osa kognitiivista säätelyä (Pintrich 2000, 94-95). Klenberg ym. (2020, 12) tuovat esille, miten tärkeää itsesäätelyn näkökulmasta on, että oppilaalle tuodaan selkeästi esille ne tavoitteet, joiden mukaisesti oppilaan edellytetään suuntautuvan. Sainio ym. (2020, 30) kuvaavat, miten toiminnanohjauksen avulla on mahdollista saavuttaa haluttu tavoite, ja sen avulla toiminnan aloittaminen, ylläpitäminen ja loppuun vieminen mahdollistuu. Blairin ja Raverin (2014) tutkimuksen mukaan toiminnanohjauksen taidot ovat yhtä tärkeitä, jos eivät tärkeämpiä, varhaisen koulussa menestymisen kannalta kuin yleinen älykkyys.

No tietysti niille yritetään tätä samaa, että osais niinkö suunnitella sitä omaa työskentelyä ja niinku no rutiinien kauttahan se tulee, että joku matematiikan tunti etenee tietyllä tavalla ja välineet on tietyssä paikassa.. (H1)

Just sillai, että niinku mietitään alusa, että mikä on se tavote, mihin pittää päästä, että mitä ollaan tekemässä ja sitte niinku, mitä pittää tehdä ja sitte oppilas lähtee niinkö ite sitä tehtävää tekemään mutta ollaan yhesä katottu, että mitä vaiheita sielä vaikka on.. (H5)

Itsenäiseen työskentelyyn ohjaaminen nousi esiin kahdella haastateltavalla.

..ja jotenki osottaa sitä, että se itsenäisen työskentelyn taito on niinkö semmonen arvokas.. (H4)

Yksi haastateltava toi esille itsesäätelytaitojen opettamisen. Klenbergin ym. (2020, 10) mukaan itsesäätelyä ja toiminnanohjausta on tärkeä tukea, jotta oppilaan toimintakyky paranee.

..sitte voi niinkö muistuttaa siitä, että nyt sää tarvit sitä itsesäätelyä, et sä pystyt niinku tekemään tän tehtävän, sää pystyt palaamaan tähän tilanteeseen ja hoitaan tän homman. Ettäkö oppilas aina vain uuestaan hairahtuu jonneki, niin sitte niinkö muistuttaa siinä aina uuestaan siitä että, mitä se tarkotti se itsesäätely. (H5)

Klenberg ym. (2020, 10) mukaan itsesäätelyn avulla lapsi pystyy muokkaamaan toimintaansa ympäristöön ja sosiaaliseen kanssakäymiseen nähden sopivaksi.

6.3 Luomalla oppimista tukevan ilmapiirin

Kontturin mukaan (2016, 36) niillä tekijöillä, jotka vaikuttavat oppijan ulkopuolella, on iso merkitys oppimiselle. Kahdessa haastattelussa tuli esille sallivan ja hyväksyvän ilmapiirin merkitys. Myös opettajan antaman tuen merkitys tuli esille. Kaikki opettajat toivat esille, miten he haluaisivat antaa enemmän yksilöllistä aikaa oppilaalle. Yksi haastateltava ilmaisi halunsa kannustaa oppilaita sinnikkyuteen ja yrittämiseen. Opettajan ja oppilaan välisellä suhteella onkin merkittävä vaikutus oppilaan kouluun sitoutumiselle sekä koulussa menestymiselle (Muhonen, Vasalampi, Poikkeus, Rasku-Puttonen & Lerkkanen 2016, 115). Etenkin opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen laadulla on merkitystä lasten oppimiselle ja motivaatiolle (Lerkkanen 2014, 367).

..kaiken lähtökohta on mun mielestä se, että sillä oppilaalla on hyvä olla siinä luokassa, se saa olla sellanen, ku hän on ja häntä arvostetaan ja kannustetaan ja ja tota, et sillä on semmonen vapaa olo siellä, niin sitte voi tapahtua oppimista niinku parhaiten. (H6)

..semmoseen yrittämiseen kyllä haluaisin kannustaa. (H6)

Myös toisilta oppilailta saatu malli ja tuki tulivat esille neljässä haastattelussa.

..sijottelee vaikka kavereita sillä tavalla vähän näitten taitotasojen mukaan, että siitä sais niinkö tukea sitte sillä vähän heikommille. (H1)

Peel (2020, 263) tuokin esille yhtenä oppimisen itsesäätelyä tukevana tekijänä yhteistoiminnallisen oppimisen, jolloin oppimista rakennetaan yhdessä. Luokanopettajien käsityksissä tuli esille erityisesti taidoissaan vahvempien oppijoiden tuki heikommille oppijoille.

7 OPPIMISEN ITSESÄÄTELY LUOKANOPETTAJIEN KÄSITYKSISSÄ

Kolmannen tutkimuskysymyksen tehtävänä oli etsiä vastausta siihen, miten itsesäätöisen oppimisen teoreettiset näkökulmat ovat esillä luokanopettajien käsityksissä taitavasta oppijasta ja taitavaan oppijuuteen ohjaamisesta. Olen sivunnut tätä tutkimuskysymystä jo aiemmissa tulososioissa viittaamalla oppimisen itsesäätelyn teoriaan tuodessani esille opettajien käsityksiä. Tässä kohtaa käyn kuitenkin tiiviimmin ja selkeämmin läpi ne yhtäläisyydet, joita löytyy opettajien käsitysten ja oppimisen itsesäätelyn teoriasta. Käydessäni läpi opettajien käsityksiä sieltä nousi esille tiettyjä teemoja, joita erittelen seuraavaksi.

7.1 Käsitukset taitavasta oppijasta teorian valossa

Käsitys, taitava oppija on **motivoitunut oppija**, nousi selkeästi esille haastateltavien kuvauksissa. Taitavaa oppijaa kuvattiin uteliaana, motivoituneena ja kiinnostuneena uuden oppimisesta. Se on myös teema, joka tulee esille oppimisen itsesäätelyn teoriassa. Itsesäätöinen oppija nähdään korkean motivaation omaavana oppijana (Won, Wolters & Mueller 2017). Taitava oppija on **oman oppimisensa ohjaaja** sisälsi käsityksiä oppijasta, joka ottaa vastuuta oppimisestaan, on aloitekykyinen ja osaa suunnitella työskentelyään. Kyseinen oppija on myös omaksunut työskentelytaitoja, joilla edetä oppimistehtävissä. Hän pystyy myös keskittymään työskentelyyn ja ohittamaan ulkopuoliset häiriötekijät sekä pyytämään myös apua tarvittaessa. Tämä kategoria kuvaa selvästi itsesäätöistä oppijaa, jolla on hyvät käyttäytymiseen, kognitiiviseen ja metakognitiiviseen säätelyyn liittyvät taidot. Tämä oppija on hyvä myös toiminnanohjauksen taidoissaan. Pintrichin (2000, 104) mukaan käyttäytymisen säätelyyn kuuluu työskentelyn suunnittelua ja hallintaa. Toisaalta tässä voidaan hyvin kuvata myös motivoitunutta oppijaa,

koska oppijan täytyy olla motivoitunut halutakseen aloittaa työn ja viedäkseen työtä eteenpäin.

Taitava oppija on oman oppimisensa ohjaaja kuvauskategoriasta tuli oppimisen itsesäätelyn teoriaan liittyen esille myös se, että taitava oppija **hahmottaa ja määrittelee tavoitteita**. Pintrich (2000, 94) tuo esille tavoitteiden asettamisen yhtenä kognitiivisen itsesäätelyn osa-alueena. Taitava oppija **tunnistaa tapansa oppia** liittyy puolestaan metakognitiiviseen itsesäätelyyn, sillä oman oppimisen tunnistaminen on osa metakognitiivisia taitoja (Bronson 2000, 125). Lisäksi luokanopettajat kuvasivat taitavia oppijoita **sisukkaina** ja tunnollisina oppijoina, jotka ovat valmiita näkemään vaivaa oppimisen eteen. Sisukkuutta kuvataan myös taitavan itsesäätöisen oppijan ominaisuutena (Järvenoja 2010, 22) ja käyttäytymisen säätelyyn liittyvänä taitona (Pintrich 2000, 105). Yhtenä oppimisen itsesäätelyyn liittyvänä osa-alueena luokanopettajat toivat esille, miten taitava oppija **osaa myös pyytää apua**. Järvenojan (2010, 22) mukaan taitavat itsesäätöiset oppijat osaavat tarvittaessa etsiä apua. Luokanopettajien käsityksissä taitavasta oppijasta tulivat erityisesti esille, käyttäytymisen säätely, kognition ja metakognition säätely sekä motivaation säätely.

TAULUKKO 4. Oppimisen itsesäätely luokanopettajien käsityksissä

Luokanopettajien käsityksiä taitavasta oppijasta	Oppimisen itsesäätelyn keskeisiä tekijöitä
Asettaa tavoitteita	Tavoitteiden merkitys (Pintrich 2000; Zimmerman 2005, Järvenoja 2010, Hadwin, Järvelä & Miller 2011)
<ul style="list-style-type: none"> • Tunnistaa tapansa oppia • Ohjaa ja säätelee omaa työskentelyään • Osaa pyytää apua 	Käyttäytymisen, kognition ja metakognition säätelyn merkitys (Bronson 2000; Pintrich 2000; Kontturi 2016; Järvenoja 2010, Panadero 2017)
On motivoitunut	Motivaation merkitys (Pintrich 2000; Ruohotie 2000; Järvenoja 2010; Perry & Rahim 2011; Won Wolters ja Mueller)

	2017; Panadero 2017)
On sinnikäs	Sinnikyyden merkitys (Pintrich 2000; Järvenoja 2010; Perry & Rahim 2011)

7.2 Käsitteet taitavaan oppimiseen ohjaamisesta teorian valossa

Käytän tässä teoriapelinä erityisesti Peelin (2020) ja Perryn ja Rahimin (2011) kuvaamia oppimisen itsesäätelyä edistäviä tekijöitä. Peel kuvaa neljää eri osa-aluetta, joilla voidaan edistää oppimisen itsesäätelyn perusteiden rakentumista. Yksi osa-alue on opettajien tarjoama mahdollisuus oppijalle kiinnittyä oppimiseen oman kiinnostuksen kokemuksen kautta. (Peel 2020, 269.) Luokanopettajista yksi haastateltava toi esille, miten olisi hyvä huomioida oppilaiden mielenkiinnon kohteet.

Mun mielestä enempi niinku ois kiva päästä niihin oppilaitten omiin mielenkiinnon kohteisiin, koska niihinhan ne on motivoituneita. Löytää tavallaan niitä, et pystys yhittää oikiasti sen niitten oman elämän ja sen koulun, että ne löytäs sieltä niitä yhtäläisyyksiä. Sillonhan siitä tulee mielenkiinnostosta niille oppilaille.. (H4)

Toisena osa-alueena Peel (2020, 270) tuo esille, miten opettajan tulisi mahdollistaa kognitiivisten strategioiden oppiminen ja oman oppimisen edistymisen seuraamisen. Tähän osa-alueeseen liittyy myös opettajan taholta tulevat selkeät odotukset oppilaiden suuntaan. (Peel 2020, 270.) Yksi opettaja toi esille, miten tärkeää on, että oppilas tietää, mitä häneltä odotetaan.

..ja niinkö just selkeesti se, että oppilas tietää, mitä häneltä odotetaan, että joko tavoitteiden tai niinkä sen itse työskentelyn tai niinkö, että mitä, millasta toimintaa siellä tunnilla niinkö nyt ois toivottavaa.. (H1)

Opettajat toivat esille oppimisstrategioiden ohjaamisen yhtenä taitavaan oppijuuteen ohjaamisen keinona, joskin oppimisstrategioiden yhteys jäi melko vähälle huomiolle koko aineistossa. Oppimisstrategioihin ohjaaminen tuli puolestaan hyvin vahvasti esille oppimisen itsesäätelyn teoreettisissa

kuvauksissa. Puustisen ja Pulkkinen (2001, 272) näkemyksen mukaan itsesäätelyn kehittyminen jopa alkaa oppimisstrategioiden oppimisesta. Luokanopettajat kuvasivat myös työskentelytaitoihin ohjaamista, joka on toiminnanohjauksen taitojen opettamista ja osa sekä kognitiivista että käyttäytymisen säätelyä. Pintrichin (2000, 103) mukaan käyttäytymisen säätely on mm. oman käytöksen ohjausta ja kontrollointia.

Kolmantena osa-alueena Peel (2020, 272) kuvaa minäpystyvyyden vahvistamisen merkitystä. Kaksi haastateltavaa toi esille omien vahvuuksien merkityksen oppimisessa.

..opetetaan sitä itsetuntemusta sille lapselle ja niitä omia vahvuuksia..
(H5)

Neljäntenä osa-alueena Peel (2020, 274) tuo esille sosiaalistumisen merkityksen, joka tarkoittaa opettajan oppilaille mahdollistamaa yhteisesti jaettua vastuuta oppimisesta sekä toinen toistansa kunnioittavaa kommunikointia. Luokanopettajista kaksi toi esille myönteisen ilmapiirin merkityksen. Kolme opettajaa toi esille vertaisoppimisen merkityksen.

..sitä vertaisoppimista, koska toisiltahan ne oppii melekeen paljon paremmin kuin meiltä. (H2)

Perry ja Rahim (2011, 125) kuvaavat myös niitä tekijöitä, jotka edistävät itsesäätöistä oppimista luokassa. Yhtenä näistä on oppijan aikaisemman tiedon huomioiminen uuden asian opettelussa sekä riittävää haasteellisuus opiskeltavassa asiassa. Näistä luokanopettajien haastattelussa nousi esille haasteiden antamisen merkitys. Kaksi haastateltavaa toi esille, miten he haluavat kannustaa yrittämiseen ja parempiin suorituksiin.

..et jos he ei niinku rupee niinku itse nouseen sen kynnyksen yli, vaan heijät niinku autetaan niin ei se oo yhtään tunnu niin hyvältä se oppiminen sit sen jälkeen että.. (H6)

Perry ja Rahim (2011, 125) tuovat esille myös mahdollisuuden tehdä valintoja, joka mahdollistaa päätöksenteon harjoittelun. Kaksi luokanopettajaa kuvasi itsenäiseen työskentelyyn ohjaamista mm. harjoittelemalla itsenäistä työskentelyä monella tavalla oppilaiden kanssa.

..oppilas lähtee niinkö ite sitä tehtävää tekemään, mutta ollaan yhesä katottu, että mitä vaiheita sielä vaikka on. (H5)

Perry ja Rahim (2011, 125) toivat esille myös itsearvioinnin merkityksen oppimisen itsesäätelytaitojen vahvistamisessa. Yksi haastateltava toi esille itsearvioinnin oman työskentelyn arvioinnin apuna.

niin sillonhan se löytää niitä, että hei, että tää meni hienosti mutta tässä mulla on vielä petrattavaa. (H4)

Yhteenvetona voi todeta, että luokanopettajien kuvauksissa taitavasta oppijasta ja taitavaan oppijuuteen ohjaamisesta löytyi yhteyksiä oppimisen itsesäätelyn teoriaan kuten motivaation, oman työskentelyn ohjaamisen, tavoitteiden asettamisen ja sisukkaan työskentelyn näkökulmasta. Jonkin verran löytyi yhteyksiä myös Peelin (2020) ja Perryn ja Rahimin (2011) esille tuomiin oppimisen itsesäätelyä edistäviin tekijöihin. Yhteydet olivat lähinnä yksittäisiä, jolloin niistä ei voi tehdä koko haastateltavien joukkoa koskevia yleistyksiä.

8 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli tuoda esille luokanopettajien käsityksiä taitavasta oppijasta ja taitavaan oppijuuteen ohjaamisesta. Näitä käsityksiä peilattiin oppimisen itsesäätelyn teoriaan sekä laajemminkin kasvatustieteelliseen lähdekirjallisuuteen. Oppimisen itsesäätelyn teoria keskittyy juuri niihin tekijöihin, joita taitavilla oppijoilla on käytössään (Kontturi 2016). Ewijkin, Dickhäuserin ja Buttnerin (2013) mukaan oppimisen itsesäätelyn tukeminen tulisikin aloittaa jo alakoulussa, sillä Rieserin ym. (2013) mukaan jo alakouluikäiset oppilaat hyötyvät oppimisen itsesäätelyn harjoittamisesta.

8.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Luokanopettajien käsityksistä muodostui tulosavaruus, jossa taitavaa oppijaa kuvattiin oppijana, joka tunnistaa tapansa oppia, on oman oppimisensa ohjaaja, on motivoitunut oppija ja omaksuu uutta helposti. Kuvauskategoriajärjestelmä eli tulosavaruus oli vertikaalinen, sillä kategoriat eivät olleet samansuuruisia käsitysmäärältään. Taitavaa oppijaa kuvattiin erityisesti oppijana, joka ohjaa itseään oppimistilanteessa, on omatoiminen ja kykenevä ottamaan vastuuta oppimistilanteissa. Taitavan oppijan vastuuntunto oppimisen suhteen tuli esille monessa kohtaa aineistoa, kuten siinä, miten hän keskittyy työskentelemään harhautumatta epäolennaisiin asioihin kesken työskentelyn. Vastuuntunto tuli näkyviin myös ryhmätyöskentelyssä, sillä taitavaa oppijaa kuvattiin ryhmätyöskentelyä eteenpäin vieväksi oppilaaksi. Luokanopettajien kuvauksissa esille tullut taitavan oppijan halu pyytää apua, silloin kun siihen on tarvetta, kuvastaa myös oppijan vastuunottoa oppimisestaan. Tuujulan (2011, 100) tutkimuksessa lukio-opinnoissaan vahvoja itsesäätelijöitä leimasi itsenäisyys, itsevarmuus ja omien opintojensa hallinta. Myös omassa tutkimuksessani taitavan oppijan kuvauksissa näkyy tietynlainen itsevarmuus. Jotta voi aloittaa työskentelyn ja edetä siinä suunnitelmallisesti ja itsenäisesti, täytyy olla varma tekemisestään. Myös taito ottaa vastuuta ryhmätyöstä kuvaa

oppijan varmuutta ja tietoisuutta siitä, mitä ollaan tekemässä. Taitavan oppijan kuvauksissa näkyy vahvasti myös itsesäätelyn ja toiminnanohjauksen taidot. Taito aloittaa ja ylläpitää työskentelyä ja suunnata tarkkaavuutta meneillä olevaan toimintaan, kuvastaa hyviä itsesäätelyn ja toiminnanohjauksen taitoja. Sainion ym. (2020, 31) mukaan toiminnanohjauksen taidoilla onkin selkeä yhteys hyvään koulumenestykseen. Myös Tuijulan (2011) lukioikäisille suunnatussa tutkimuksessa tuli esille, miten vahvat itsesäätelijät menestyivät opinnoissaan heikompia säätelijöitä paremmin.

Haastateltavien kuvauksissa korostui myös se, miten taitava oppija tunnistaa tapansa oppia. Salo (2015, 21) tuo esille, miten oppimaan oppimisen taitoja voi edistää omien oppimisen tapojen tunnistamisen avulla ja sitä kautta kehittyä myös itseohjautuvuudessa. Myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 155) tuodaan esille, miten oppilaita tulee ohjata itselleen toimivimpien oppimistapojen tunnistamiseen. Luokanopettajien taitavan oppijan kuvauksissa tuli vahvasti esille myös motivaation ja uteliaisuuden merkitys oppimiselle. Salmela-Aron (2018, 13) mukaan oppilaan oppimiseen ja koulussa suoriutumiseen vaikuttavat merkittävästi oppilaan kiinnostus oppimista kohtaan ja oppijan kokemus opittavien asioiden tarpeellisuudesta oppijan tulevaisuuden kannalta. Hänen mukaansa kiinnostus opiskeltavaa asiaa kohtaan myös mahdollistaa paremman oppimisen (Salmela-Aro 2018, 13). Myös onnistumisen kokemukset vahvistavat käsitystä itsestä oppijana ja motivoivat yrittämään ja jatkamaan haastavissakin tehtävissä (Salmela-Aro 2018, 14). Banduran (1997, 51) mukaan luottamus omiin kykyihin, vaikuttaa yksilössä tahtoa ponnistella ja yrittää sitkeästi. Myös Lehtinen ym. (2016, 159) tuovat esille onnistumisen kokemusten merkityksen yksilön uskomuksille suoriutua tehtävästä. Banduran (1997, 51) mukaan kokemuksella minäpystyvyydestä onkin iso merkitys motivaatiolle. Yhteenvedona voidaan todeta, että itsesäätelyn ja toiminnanohjauksen taidoilla, oman oppimisen tunnistamisella, motivaatiolla ja minäpystyvyyden kokemuksella on selkeä yhteys oppimiseen.

Taitavaan oppijuuteen ohjaamista kuvattiin kolmen eri kuvauskategorian avulla. Näitä olivat: ”ohjaamalla oppimaan oppimisen

taitoihin”, ”ohjaamalla työskentelytaitoihin” ja ”luomalla oppimista tukevan ilmapiirin”. Myös tämä tulosavaruus oli vertikaalinen, kuvauskategorian ”ohjaamalla oppimaan oppimisen taitoihin” ollessa käsitysmäärältään runsain, kahden muun kategorian ollessa suunnilleen samansuuruisia. Näiden kahden eri tulosavaruuden välillä, ”luokanopettajien käsityksiä taitavasta oppijasta” ja luokanopettajien käsityksiä taitavaan oppijuuteen ohjaamisesta” voisi ajatella olevan selvä yhteys siten, että opettajien kuvauksissa taitavaan oppijuuteen ohjaamisesta olisi näkyvissä myös heidän käsityksensä taitavasta oppijasta. Tämä yhteys olikin näkyvissä monessa kohtaa. Kun luokanopettajien käsityksissä tuli esille, miten taitava oppija tunnistaa tapansa oppia, heistä suurin osa toi esille myös sen, miten he haluavat tukea oppijoita löytämään tapansa oppia. Tässä kohtaa he toivat esille erilaisten oppimistyylien käyttämisen opetuksessa, jotta oppija voisi löytää itselleen toimivimman tyylin. Salo (2015, 21) tuokin esille, miten opettajan tulee auttaa oppilasta tunnistamaan tapansa oppia. Myös oppimisstrategioiden opettaminen tuli luokanopettajien kuvauksissa esille, joskaan se ei ollut niin merkittävässä osassa kuin esimerkiksi oman oppimisen tunnistamiseen ohjaaminen. Puustisen ja Pulkkinen (2001, 272) mukaan oppimisstrategioiden oppimisella on kuitenkin iso merkitys itsesäätelylle. Kun lapsi oppii erilaisia oppimisstrategioita ja käyttää niitä erilaisissa tilanteissa, hän kasvattaa tietämystään strategioiden käytöstä (Puustinen & Pulkkinen 2001, 272). Myös Rieser ym. (2013) ja Ewijk ym. (2013) tuovat esille metakognitiivisten strategioiden merkityksen oppilaiden itsesäätelylle.

Taitavaa oppijaa kuvattiin myös hyvin vahvasti oppijana, joka on oman oppimisensa ohjaaja ja osaa edetä suunnitelmallisesti työskentelyssä. Myös taitavaan oppijuuteen ohjaamisessa oli näkyvissä työskentelyyn ohjaamisen merkitys vaihe vaiheelta ja suunnitelmallisesti. Kontturin (2016, 17) mukaan oman työskentelyn suunnittelua ja ohjaamista tulisikin harjoitella jo varhaisella iällä. Myös Lipposen (2010, 56-57) mukaan oppilaiden tulisi saada enemmän harjoitusta oman toimintansa ohjaamiseen ja oppimaan oppimiseen.

Taitavaa oppijaa kuvattiin myös sinnikkäänä ja tunnollisena ja taitavaan oppijuuteen ohjaamisessa nousi esille myös sinnikkyyteen kannustaminen. Sinnikkyuden merkitys ja siihen tukeminen jäivät tosin vähäiselle huomiolle koko aineistossa. Kaikki haastateltavat kuvasivat taitavaa oppijaa motivoituneena, kun taas motivoinnin merkitys ei tullut esille haastateltavien kuvauksissa taitavaan oppijuuteen ohjaamisessa. Tosin yksi haastateltava toi esille, miten olisi hyvä huomioida enemmän oppilaiden mielenkiinnon kohteita. Voisiko olla, että opettajat kokevat motivaation nousevan enemmän oppijan henkilökohtaisista ominaisuuksista kokea innostusta oppimisesta, kuin opettajien opetustyylistä tai opetuksen sisällöstä? Voi myös olla, että opettajat kiinnittävät työssään huomiota motivaation merkitykseen, mutta he eivät jostain syystä tuoneet sitä tässä esille. Luokanopettajat kuvasivat kuitenkin sitä, miten he antavat mahdollisuuksia oppilaille opiskella itselleen luontevimmalla tyylillä, joka todennäköisesti vaikuttaa myös motivaatioon. Ryhmässä työskentelyä luokanopettajat kuvasivat lähinnä siitä näkökulmasta, miten taitava oppija on ryhmätyöskentelyssäkin vastuunkantaja, joka vie työskentelyä eteenpäin. He toivat esille myös toisilta oppilailta saadun mallin ja tuen. Taitavaa oppijaa ja taitavaan oppijuuteen ohjaamista kuvattiin kuitenkin lähinnä yksilöoppijan näkökulmasta, ei niinkään koko ryhmää koskevan toiminnan kautta.

Kolmantena tutkimustehtävänä oli tarkastella sitä, miten luokanopettajien käsityksissä näkyvät oppimisen itsesäätelyn teorian keskeiset tekijät. Peilasin luokanopettajien käsityksiä taitavaan oppijuuteen ohjaamisesta mm. Peelin (2020) ja Perryn ja Rahimin (2011) esittämiin oppimisen itsesäätelyä tukeviin tekijöihin. Monet Perryn ja Rahimin (2011) sekä Peelin (2020) esille tuomat itsesäätöistä oppimista tukevat tekijät ovat yhteneviä sen kanssa, mitä nykyään ajatellaan oppimisesta. Tällaisia ovat esimerkiksi oppijan aikaisemman tiedon huomioiminen uuden asian oppimisessa, riittävä haasteellisuus ja itsearviointin merkitys (Perry & Rahim 2011, 125) sekä oppilaiden mielenkiinnon kohteiden huomioiminen opetuksessa (Peel 2020, 269). Yhtäläisyyksiä luokanopettajien käsityksissä verrattuna Peelin (2020) ja Perryn ja Rahimin (2011) esille tuomiin tekijöihin löytyi jonkin verran mutta ne olivat

selkeästi harvoja ja yksittäisiä, eivätkä tulleet esille useamman haastateltavan käsityksissä. Esimerkiksi itsearviointin merkityksen toi esille vain yksi haastateltava. Tässä kohtaa voikin pohtia, olisivatko luokanopettajien esille tuomat käsitykset voineet olla erilaisia, jos heiltä olisi kysytty, millaisia asioita he pitävät tärkeänä oppimisessa? Voihan olla, että luokanopettajat huomioivat esimerkiksi oppilaiden mielenkiinnon kohteet, mutta he eivät yhdistä sitä niinkään taitavaan oppijuuteen ja opinnoissa edistymiseen.

Johtopäätöksenä voidaan todeta, että luokanopettajilta löytyi tietoa taitavasta oppijasta ja taitavaan oppijuuteen ohjaamisesta. Tämän tutkimuksen perusteella luokanopettajien koulutuksessa olisi kuitenkin hyvä kiinnittää huomiota tiettyihin osa-alueisiin, joilla voitaisiin tukea oppilaiden oppimisen itsesäätelyn kehittymistä. Näitä osa-alueita ovat esimerkiksi oppimisstrategioiden käyttöön ohjaaminen, oppilaiden aikaisemman tiedon ja mielenkiinnon kohteiden huomioiminen uuden asian opettelussa ja itsearviointin sekä valinnan mahdollisuuksien lisääminen opiskeltavan asian suhteen. Kun oppilaalla on mahdollisuus tehdä valintoja oppimisen suhteen, hän oppii myös toimimaan itseohjautuvammin ja säätelemään toimintaansa. Kaksi haastateltavaa keskustelivat siitä, miten he näkevät oppimisen taitojen opettamisen hyvin tärkeinä, mutta huomaavat niiden jäävän herkästi oppiaineiden sisältöjen opettamisen jalkoihin. Luokanopettajien koulutuksessa olisikin tärkeää tuoda esille oppimaan oppimisen taitojen merkitystä oppilaiden opinnoissa edistymisen ja elinikäisen oppimisen näkökulmasta. Tärkeää on myös se, että oppija tiedostaa, mitä oppimisella tavoitellaan ja miten näihin tavoitteisiin päästään. Oman oppimisensa tiedostaminen ja arviointi ovat siis tärkeitä taitoja. Myös motivaatio ja oppilaan omakohtaisuus opittavan asian suhteen ovat tärkeitä asioita huomioitavaksi. Kun oppija pystyy liittämään opittavan asian johonkin itselleen merkitykselliseen, on oppiminen kokonaisvaltaisempaa.

Oppilaat ovat myös oppimisensa säätelyssä eri tasolla. Joku voi tarvita vielä paljon opettajan ohjausta, kun toinen tiedostaa omat tapansa oppia paremmin ja on omatoimisempi oppimisen eteenpäin viemisessä. Oppilaiden itsesäätelytaitoihin ja itseohjautuvuuteen ohjaamisessa tulee ottaa huomioon

oppilaiden erilaiset valmiudet. Kikaksen, Peetsin ja Hodgesin (2014) tutkimuksen mukaan tulisi taidoissa heikkojen oppilaiden kohdalla välttää antamasta liian suurta vapautta ja autonomiaa, koska se voi heikentää oppimistuloksia ja vähentää sinnikkyyttä tehtävien tekoon. Niiden oppilaiden kanssa, jotka ovat kiinnostuneita oppimisesta ja ponnistelevat tehtävien eteen, voi opettaja tarjota mahdollisuuksia lapsikeskeiseen, yksilölliseen vastuuseen, vertaiskeskusteluihin sekä antaa paljon yksilöllistä palautetta. Se todennäköisesti edistää lapsen minäpystyvyyttä ja motivaatiota ja sisukkuutta tehdä tehtäviä. Toisten oppilaiden kanssa saattaa olla tarpeellista keskittyä perustaitoihin ja hyödyntää opettajajohtoista opetustyyliä. (Kikas, Peets & Hodges 2014.)

Tavoitteena tulisi kuitenkin olla itseohjautuvuuden vähittäinen lisääntyminen. Tämä tapahtuu harjoittelemalla itsesäätelyä opettajan ohjauksella. Näin oppijasta tulee enenevässä määrin oman oppimisensa omistaja ja hän pystyy vastaamaan paremmin elinikäisen oppimisen haasteisiin. Salon (2015, 21) mukaan itseohjautuvuutta tuleekin harjoitella lapsen kehitys huomioiden. Puustisen ja Pulkkinen (2001, 283) mukaan jokaisen modernin koulutuksen tavoitteena tulisi olla itsesäätelytaitojen kehittymisen edistäminen ja sitä kautta elinikäisen oppimisen mahdollisuuden lisääminen. Heidän mukaansa, itsesäätöiset oppijat ohjaavat aktiivisesti ja itsenäisesti omaa oppimistaan ja päivittävät tarvittaessa osaamistaan. Heidän mielestään olisi myös tärkeää, että tulevaisuudessa siirryttäisiin kohti yhtenäisempää käsitystä oppimisen itsesäätelystä taustoitettuna vankalla empiirisellä lähestymistavalla. (Puustinen & Pulkkinen 2001, 283.)

8.2 Tutkimusprosessin arviointi

Lähtiessäni tälle tutkimusmatkalle, oppimisen itsesäätely oli minulle aihealueena uusi ja siitä syystä sen tutkimuskenttään perehtyminen on aiheuttanut omat haasteensa. Suurin osa tutkimuksista oli kansainvälisiä ja niiden läpikäyminen ilman aiempaa kokemusta tai tietoa aiheesta oli hidasta ja työlästä. Koin myös aihealueen paikoitellen haastavaksi ja paljon itselleni uusia

käsitteitä sisältäväksi. Lukiessani yhä enemmän aiheesta, alkoi aihealue tulla kuitenkin tutummaksi ja mielenkiinto aihetta kohtaan vei tutkimustyötäni eteenpäin. Puolestaan käsitteet itsesäätely ja toiminnanohjaus olivat minulle entuudestaan tuttuja jo työnikin puolesta varhaiskasvatuksessa. Lisäksi kandidaatintutkielmassa perehdyin itsesäätelyn käsitteeseen vielä perusteellisemmin. Haastavaksi koin myös useiden käsitteiden yhteensovittamisen tutkimuksessani. Itsesäätely, toiminnanohjaus, oppimisen itsesäätely, taitava oppija ja oppimaan oppiminen toivat esille saman asian eri puolia mutta olivat melko haastava käsitteviidakko yhteen pro gradu -tutkielmaan. Eskola ja Suoranta (1998, 214) kirjoittavatkin sisäisestä validiteetista, jolla he viittaavat tutkimuksen teorian, käsitteiden ja menetelmien yhteensopivuuteen. Sisäisellä validiteetilla he tarkoittavat myös tutkijan taitoa hallita omaa tieteenalaansa (1998, 214). Koska käsitteitä oli niin runsas määrä, oli haasteellista ottaa ne kaikki hyvin haltuun. Lisäksi kuvasin käsitettä taitava oppija oppimisen itsesäätelyn teorian näkökulmasta, joka asetti omat haasteensa käsitteen avaamiselle.

Käsitykseni taitavasta oppijasta on kuitenkin muuttunut siitä, mikä se oli tutkimuksen teon alkuvaiheessa. Kun aiemmin ymmärsin taitavan oppijan oppimisesta kiinnostuneena, taidoissa usein ikätovereitaan edellä olevana oppijana, joka pystyy suuntaamaan tarkkaavuuttaan ja omaksumaan tietoa nopeasti, ymmärrän paremmin nyt myös oppimisstrategioiden ja tavoitteiden asettamisen merkityksen taitavassa oppimisessä.

Tutkimukseni luotettavuutta on puolestaan voinut lisätä aineiston perusteellinen läpikäyminen ja sen kuvaaminen aineiston analyysi-osiossa. Pyrin ymmärtämään ja tuomaan esille nimenomaan haastateltavien käsityksiä. Luotettavuutta on lisännyt myös se, että olen käyttänyt alan klassikoiden rinnalla tuoretta tutkimustietoa ja valinnut lähdeaineiston harkiten.

Luotettavuuden näkökulmasta voi myös haastatteluja tarkastella lähemmin, osasinko esittää kysymyksiä niin, että sain mahdollisimman kattavan kuvauksen luokanopettajien käsityksistä. Mietin myös sitä, olisivatko luokanopettajien kuvaukset taitavaan oppimiseen ohjaamisesta olleet erilaisia, jos jokaisen taitavaa oppijuutta kuvaavan käsityksen jälkeen olisi heti kysytty,

miten he ohjaat kyseiseen taitoon. Nyt nämä kaksi tutkimuskysymystä, käsitykset taitavasta oppijasta ja taitavaan oppimiseen ohjaamisesta saattoivat jäädä haastatteluissa vähän irralliseksi toisistaan.

Kontturin (2016) mukaan suomalainen koulu ei ole onnistunut vastaamaan oppimisen tutkimuksen esiin nostamiin kehityshaasteisiin, ja siitä syystä on tärkeää tukea tutkimustyötä, joka keskittyy oppimisen itsesäätelyn kehittämiseen. Hän tuokin esille, miten itsesäätelytutkimuksen alueella on tarvetta pitkäkestoisille tutkimuksille autenttisissa tilanteissa opettajien ja oppilaiden parissa. Hänen mukaansa tämänkaltaisten tutkimusten kautta on mahdollista lisätä ymmärrystä teorian ja käytännön koulutyön yhdistämisestä. (Kontturi 2016, 16-17). Peelin (2020, 264) mukaan tutkimukset, jotka kohdistuvat opettajien luokassa tapahtuvaan opettamiseen, mahdollistavat tärkeän tiedon saamisen niistä tekijöistä, jotka tukevat itsesäätöistä oppimista.

Mielenkiintoisia näkökulmia jatkotutkimusaiheiksi voisivat olla oppimisstrategioiden tai motivaation merkitys oppimiselle ja esimerkiksi se, kuinka paljon luokanopettajat ohjaavat oppilaitaan erilaisten oppimisstrategioiden käyttöön. Olisi myös tarpeellista selvittää, kuinka hyvin opettajankoulutuksessa annetaan opetusta oppimisstrategioista tai ylipäätänsä oppimisen itsesäätelyyn tai oppimaan oppimiseen liittyvistä tekijöistä. Miten luokanopettajat ovat kokeneet saaneensa valmiuksia näiden taitojen opettamiseen? Luokanopettajien koulutus on kuitenkin avainasemassa sen suhteen, millaisia valmiuksia opettajilla on ohjata oppilaita kohti taitavan oppimisen taitoja.

LÄHTEET

- Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 113-160.
- Aro, T. 2012. ADHD itsesäätelykyvyn vaikeutena. Teoksessa V. Dufva & M. Koivunen (toim.) ADHD Diagnosointi, hoito ja hyvä arki. Jyväskylä: PS-kustannus, 51-63.
- Aro, T. 2011a. Itsesäätelytaitojen kehitys ja biologinen perusta. Teoksessa T. Aro & M-L. Laakso (toim.) Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen. Jyväskylä: Niilo Mäki instituutti, 20-41.
- Aro, T. 2011b. Miten ymmärrämme itsesäätelyn? Teoksessa T. Aro & M-L. Laakso (toim.) Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen. Jyväskylä: Niilo Mäki instituutti, 10-19.
- Bandura, A. 1997. Sosiaalis-kognitiivinen teoria. Teoksessa R. Vasta (toim.) Kuusi teoriaa lapsen kehityksestä. Kuopio: Kustannusosakeyhtiö Puijo, 13-82. Suomentanut Anne Toppi.
- Blair, C. & Raver, C.C. 2015. School Readiness and Self-regulation: A Developmental Psychobiological Approach. *Annual Review of Psychology*, 66, 711-731.
- Saatavilla:
<https://www-annualreviews-org.ezproxy.jyu.fi/doi/10.1146/annurev-psych-010814-015221> Luettu 16.7.2021.

- Boekaerts, M. & Niemivirta, M. 2005. Self-regulated learning: Finding a balance between learning goals and ego-protective goals. Teoksessa M. Boekaerts, PR. Pintrich, M. Zeidner (toim.) Handbook of self-regulation. San Diego CA: Academic Press, 417-450.
 Saatavilla:
<https://ebookcentral.proquest.com/lib/jyvaskyla-ebooks/reader.action?docID=886238>
- Bronson, M. B. 2000. Self-Regulation in early childhood. Nature and nurture. New York: The Guilford Press.
- Carver, C. S. & Scheier, M. F. 2005. On The Structure of behavioral Self-Regulation. Teoksessa M. Boekaerts, PR. Pintrich, M. Zeidner (toim.) Handbook of self-regulation. San Diego CA: Academic Press, 417-450
 Saatavilla:
<https://ebookcentral.proquest.com/lib/jyvaskyla-ebooks/reader.action?docID=886238> Luettu 20.7.2021.
- Dignath, C., Buttner, G. & Langfeldt, H. P. 2008. How can primary school students learn self-regulated learning strategies most effectively?: A meta-analysis on self-regulation training programmes. Educational research Review, 3 (2), 101-129.
 Saatavilla:
<https://www-sciencedirect-com.ezproxy.jyu.fi/science/article/pii/S1747938X08000080?via%3Dihub> Luettu 30.6.2021.
- Eskola, J., Lätti, J. & Vastamäki, J. 2018. Teemahaastattelu. Lyhyt selviytymisopas. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Jyväskylä: PS-kustannus. E-kirja.
- Eskola & Suoranta. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Osuuskunta Vastapaino.

- Ewijk, C. D., Dickhäuser, O. Büttner, G. 2013. Assessing How Teachers Enhance Self-Regulated Learning: A Multiperspective Approach. *Journal of Cognitive education ja Psychology*; New York, 12 (3), 338-358.
- Saatavilla:
<https://www-proquest-com.ezproxy.jyu.fi/docview/1459225505/F8E03E8EAA8C41B4PO/6?accountid=11774> Luettu 21.6.2021
- Hadwin, A. F., Järvelä, S. & Miller, M. 2011. Self-Regulated, Co-Regulated and Socially Shared Regulation of Learning. Teoksessa D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (toim.) *Handbook of Self-regulation of Learning and Performance*. New York: Routledge, 65-84.
- Saatavilla:
https://books.google.fi/books?hl=fi&lr=&id=XfOYV0lwzGgC&oi=fnd&pg=PA65&dq=hadwin+järvelä+and+miller&ots=4LznInmOch&sig=S_GahaANChIZz9kIAMo2speenjbc&redir_esc=y#v=onepage&q=hadwin%20järvelä%20and%20miller&f=false Luettu 29.8.2021.
- Halinen, I., Hotulainen, R., Kauppinen, E., Nilivaara, P., Raami, A. & Vainikainen, M-P. 2016. *Ajattelun taidot ja oppimaan oppiminen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hautamäki, J., Arinen, P. Eronen, S., Hautamäki, A., Kupiainen, S., Lindblom, B., Niemivirta, M., Pakaslahti, L. Rantanen, P. & Scheinin, P. 2002. *Assessing Learning-to-Learn: A Framework*. Evaluation 4/2002. Helsinki: National Board of Education.
- Hautamäki, J., Kupiainen, S., Marjanen, J., Vainikainen, M-P. & Hotulainen R. 2013. *Oppimaan oppiminen peruskoulun päättövaiheessa. Tilanne vuonna 2012 ja muutos vuodesta 2001*. Helsingin yliopisto: Tutkimuksia 347.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Oy Yliopistokustannus.

Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 2, 162-173.

Järvenoja, H. 2010. Socially shared regulation of motivation and emotions in collaborative learning. Oulun yliopisto. Acta Universitatis Ouluensis E 110. Saatavilla: <http://jultika.oulu.fi/files/isbn9789514263309.pdf>

Kakkori, L. & Huttunen, R. 2014. Fenomenologia, hermeneutiikka ja fenomenografia. Teoksessa A. Saari, O-J. Jokisaari & V-M. Värri (toim.) *Ajan kasvatus: kasvatustieteiden aikalaismetodiikkina*. Tampere: Tampereen yliopistopaino, 367-400.
Saatavilla: <https://trepo.tuni.fi/handle/10024/103678>

Kallio, M., Virta, K., Kallio, H., Lampi, L., Tamm, M. Ahtiainen, R. & Hotulainen, R. 2019. Opettajan tuki metakognitiivisen tietoisuuden kehittymiselle. Teoksessa: Jarkko Hautamäki, Irene Rämä & Mari-Pauliina Vainikainen (toim.) *Perusopetus, tasa-arvo ja oppimaan oppiminen. Valtakunnallinen arviointitutkimus peruskoulun päättövaiheessa*. Helsingin yliopisto. *Kasvatustieteellisiä tutkimuksia* 52. Saatavilla:
https://www2.helsinki.fi/sites/default/files/atoms/files/verkko_peruskoulutus_taa-arvo_ja_oppiminen_sisus01.pdf Luettu 30.6.2021

Keltikangas-Järvinen, L. 2015. Oppimisen legendat. *Lääkärilehti* 37/2015. Saatavilla:
https://moodle.jyu.fi/pluginfile.php/464492/mod_folder/content/0/Keltikangas%20Oppimisen%20legendat-1.docx?forcedownload=1 Luettu 15.7.2021.

Kikas, E., Peets, K. & Hodges, E. V. E. 2014. Collective student characteristics alter the effects of teaching practices on academic outcomes. *Journal of Applied Developmental Psychology* 35 (4), 273-283. Saatavilla: <https://www-sciencedirect-com.ezproxy.jyu.fi/science/article/pii/S0193397314000367?via%3Dihub> Luettu 22.7.2021.

Klenberg, L., Närhi, V., Husberg, H., Slama, S. & Määttä, S. 2020. Itsesäätely ja toiminnanohjaus. Suunnan, motivaation ja kapasiteetin tukeminen koulussa. Jyväskylä: NMI-instituutti.

Kontturi, H. 2016. Oppimisen itsesäätelyn ilmeneminen ja kehittymisen tukeminen alakoulun oppimiskontekstissa. Oulun yliopisto. *Acta Universitatis Ouluensis* 161. Saatavilla: <http://jultika.oulu.fi/files/isbn9789526210940.pdf>

Kopp, C. B. 1982. Antecedents of self-regulation: A developmental perspective. *Developmental Psychology*, 18, 199-214. Saatavilla: <https://pdfs.semanticscholar.org/4083/3f00edff188f8432cc8f1452d493db32d3af.pdf> Luettu 30.12.2020.

Lehtinen, E., Vauras, M., Lerkkanen, M-K. 2016. *Kasvatuspsykologia*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Lerkkanen, M-K. 2014. Mihin opettajaa tarvitaan? Opettajan merkitys oppimisprosesseissa. *Kasvatus* 4/2014. Puheenvuoroja. Saatavilla: https://moodle.jyu.fi/pluginfile.php/485720/mod_folder/content/0/Lerkkanen%2C%20M.-K.%202014.%20Mihin%20opettajaa%20tarvitaan%3E.pdf?forcedownload=1 Luettu 15.7.2021.

Lipponen, L. 2012. Ihmisenä kasvaminen. Teoksessa E.K. Niemi (toim.) *Aihekokonaisuuksien tavoitteiden toteutumisen seuranta-arviointi 2010*. Opetushallitus: 42-57.

Saatavilla:

https://karvi.fi/app/uploads/2014/09/OPH_0112.pdf

Luettu 5.10.2021.

Malmberg, J. 2014. Tracing the process of self-regulated learning -students' strategic activity in g/n Study learning environment. Oulun yliopisto. Acta Universitatis Ouluensis 142.

Saatavilla: <http://jultika oulu.fi/files/isbn9789526204703.pdf>

Muhonen, H., Vasalampi, K., Poikkeus, A-M., Rasku-Puttonen, H. & Lerkkanen, M-K. 2016. Lämmin opettaja-oppilassuhde edistää kouluun sitoutumista. Kasvatus 2/2016. Artikkeleita.

Saatavilla:

https://moodle.jyu.fi/pluginfile.php/485720/mod_folder/content/0/Muhonen%20ym.%202016.%20Lämmin%20opettaja-oppilassuhde%20edistää%20kouluun%20sitoutumista.pdf?forcedownload=1

Luettu 15.7.2021.

Newman, R. S. 2008. The motivational role of Adaptive Help Seeking in Self-Regulated Learning. Teoksessa: D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (toim.) Motivation and Self-Regulated Learning: Theory, research and applications. New York: Lawrence Erlbaum: 315-337. Saatavilla: https://books.google.fi/books?hl=fi&lr=&id=MDQLfOg0jX0C&oi=fnd&pg=PA315&dq=newman+2008+self-regulated+learning&ots=CF0tJ2oOun&sig=G2acON7vZdXbWw1AHnDk4em41Vs&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false Luettu 28.6.2020.

Niemi, H. 2001. Vahvaksi verkossa - kohti itseohjautuvuutta ja oppimisen taitoja. Helsingin yliopisto. Ammattikasvatuksen aikakauskirja 3/2001. Luettu 14.10.2020.

Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuu: Joensuun yliopisto.

Opetushallitus. 2015. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.

Paananen, Mika. 2019. Mastering learning situations. Self-regulation, Executive Functions and Self-regulatory Efficacy among Elementary School Pupils. Jyväskylän yliopisto. JYU Dissertations. Saatavilla: https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/66126/978-951-39-7928-7_vaitos16112019.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Paananen, M., Aro, T., Viholainen, H., Koponen, T., Tolvanen, A., Westerholm, J., Aro, M. 2019. Self-regulatory efficacy and sources of efficacy in elementary school pupils: Self-regulatory experiences in a population sample and pupils with attention and executive function difficulties. Learning and individual differences. 70, 53-61.

Paloniemi, S., & Huusko, M. 2016. Fenomenografia ja variaatioteoria aikuiskasvatustieteentutkimuksessa. Aikuiskasvatus, 36 (2), 119-121. Saatavilla: <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/67443/88486artikkelin%20teksti13851211020191218.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Luettu 21.2.2021.

Panadero, E. 2017. A review of Self-regulated Learning: Six Models and Four Directions for Research. Frontiers in Psychology. Educational Psychology. Saatavilla: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2017.00422/full> Luettu: 22.8.2021.

Peel, K. L. 2020. Everyday classroom teaching practices for self-regulated learning. University of Southern Queensland. Australia. Issues in Educational Research, 30(1), 2020.

Saatavilla: <http://www.iier.org.au/iier30/peel.pdf> Luettu 28.8.2021.

Perry, N. E. & Rahim, A. 2011. Studying Self-regulated Learning in Classrooms. Teoksessa B. J. Zimmerman & D. H. Schunk. Handbook of Self-regulation of Learning and Performance. New York: Routledge, 122-135.

Saatavilla:

https://books.google.fi/books?hl=fi&lr=&id=XfOYV0lwzGgC&oi=fnd&pg=PA122&dq=Perry,+N.+E.+%26+Rahim,+A.+2011.+Studying+Self-regulated+Learning+in+Classrooms&ots=4LxnJnmM9H&sig=mEVgDT9d2qs0ROYvJ_4YQP65aXo&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

Pintrich, P. R. 2000. The role of goal orientation in self-regulated learning.

Teoksessa Pintrich & Ruohotie (toim.) Conative construct and self-regulated learning. Hämeenlinna: Research Centre for Vocational Education. 89-139.

Pintrich, P. R. & McKeachie, W. J. 2000. A framework for conceptualizing student motivation and self-regulated learning in the college classroom. Teoksessa P. Pintrich & P. Ruohotie (toim.) Conative constructs and self-regulated learning. Hämeenlinna: Research centre for vocational education, 31-50.

Puustinen, M. & Pulkkinen, L. 2001. Models of self-regulated learning: A review. Scandinavian Journal of Educational Research 45 (3): 269-286.

Saatavilla:

<https://www-tandfonline-com.ezproxy.jyu.fi/doi/pdf/10.1080/00313830120074206?needAccess=true> Luettu 26.9.2021.

Rieser, S., Fauth, B. C., Decristan, J. Klieme, E. & Büttner, G. 2013. The Connection between Primary School Students' Self-regulation in Learning and Perceived Teaching Quality. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, suppl. Special issue on fostering self-regulated learning in..; New York, 12 (2) 138-156.

Saatavilla:

<https://www-proquest-com.ezproxy.jyu.fi/docview/1366017557/386E15A1E4924589PO/1?accountid=11774> Luettu 29.6.2021.

Ruohotie, P. 2000. Conative constructs in learning. Teoksessa P. Pintrich & P. Ruohotie (toim.) *Conative Constructs and self-regulated learning*. Hämeenlinna: Research Centre for Vocational Education, 1-30.

Saariaho-Räsänen, E. 2020. Exploring active and skilful student teacher learning: self-regulated and co-regulated learning in primary teacher education. *Helsinki Studies in Education* 91. Saatavilla: https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/320761/saariaho-r%c3%a4s%c3%a4nen_emmi_dissertation_2020.pdf?sequence=1&isAllowed=y Luettu 12.9.2021.

Saarinen, A. 2020. Equality in cognitive learning outcomes: The roles of educational practices. Helsinki: Helsingin yliopisto. *Helsinki Studies in Education* 97.

Saatavilla:

https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/320436/saarinen_aino_dissertation_2020.pdf?sequence=1&isAllowed=y Luettu 20.12.2020

Sainio, T., Pajulahti, R. & Sajaniemi, N. 2020. Näin tuet lapsen itsesäätelyä. Hyvinvoinnin pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Salmela-Aro, K. 2018. Motivaatio ja oppiminen kulkevat käsi kädessä.
Teoksessa K. Salmela-Aro (toim.) Motivaatio ja oppiminen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Salo, O-P. 2015. Hyvästä paremmaksi - kehittämisideoita kielten oppimistulosten arviointien osoittamiin haasteisiin. Teoksessa R. Hilden & M. Härmälä. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Koulutuksen seurantaraportit. Opetushallituksen julkaisuja, 21-39. Luettu 31.7.2021.
- Soini, T., Pietarinen J., Toom, A. & Pyhältö, K. 2016. Haluanko, osaanko ja pystynkö oppimaan taitavasti yhdessä muiden kanssa? Opettajan ammatillisen toimijuuden kehittyminen. Teoksessa H. Cantell & A. Kallioniemi (toim.) Kansankynttilä keinulaudalla. Mitä tulevaisuudessa opitaan ja opetetaan? Jyväskylä: PS-kustannus.
- Stolz, S. A. 2020. Phenomenology and phenomenography in educational research: A critique, *Educational Philosophy and Theory*, 52:10, 1077-1096.
Saatavilla:
<https://www-tandfonline-com.ezproxy.jyu.fi/doi/full/10.1080/00131857.2020.172408>
- Stringher, C. 2014. What is learning to learn? A learning to learn process and output model. Teoksessa: Learning to learn. International perspectives from theory and practice. Toim. Crick, R. D, Stringher C. & Ren, K. London & New York: Routledge. London & New York. Saatavilla:
https://books.google.fi/books?hl=fi&lr=&id=LrBwAwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA9&dq=Learning+to+learn+%26+concept&ots=wJBKoy_eWH&sig=RabGaqsVwRYSNBGyjunNu8SrDU&redir_esc=y#v=onepage&q=Learning%20to%20learn%20%26%20concept&f=false Luettu 16.7.2021.

- Toivola, M., Peura, P. & Humaloja. 2017. Flipped learning. Käänteinen oppiminen. Helsinki: Edita.
- Tuijula, T. 2011. "Jos tietää, mitä haluaa" Seurantatutkimus lukio-opiskelijoiden itsesäätelystä, opiskelun kulusta ja odotusten toteutumisesta. Turun yliopisto: Annales Universitatis turkuensis 316. Saatavilla: <https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/72128/AnnalesC316Tuijula.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Luettu 5.9.2021.
- Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3. 2019. Ihmisiin kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta. Saatavilla: https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2019.pdf Luettu: 19.9.2021.
- Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje. 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta. Saatavilla: https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf Luettu 19.9.2021.
- Uljens, M. 1996. On the philosophical foundation of phenomenography. Teoksessa Dall'alba, G. & Hasselgren, B. (toim.) Reflections on phenomenography - Toward a Methodology: Göteborg Studies in Educational Sciences 109, 105-130.
- Vainikainen, M-P. & Hautamäki, J. 2019. Oppimaan oppimisen arvioinnin teoreettisia lähtökohtia. Teoksessa J. Hautamäki, I. Rämä & M-P. Vainikainen (toim.) Perusopetus, tasa-arvo ja oppimaan oppiminen.

Valtakunnallinen arviointitutkimus peruskoulun päättövaiheesta. Helsinki: Helsingin yliopisto, kasvatustieteellinen tiedekunta. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 52.

Saatavilla:

https://www2.helsinki.fi/sites/default/files/atoms/files/verkko_peruskoulutus_taa-arvo_ja_oppiminen_sisus01.pdf

Vainikainen, M-P. 2014. Finnish primary school pupils' performance in learning to learn assessments: A longitudinal perspective on educational equity. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Saatavilla:

<https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/136364/Finnishhp.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Valkonen, L. 2006. Millainen on hyvä äiti tai isä? Viides- ja kuudesluokkalaisten lasten vanhemmuuskäsitykset. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 286. Saatavilla: <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/13293/9513925692.pdf?sequence=3&isAllowed=y>

Vanttaja, M. 2002. Koulumenestyjät. Tutkimus laudaturylioppilaiden koulutus- ja työurista. Suomen kasvatustieteellinen seura. Turku: Turun yliopisto.

Vehmas, H. 2015. Arvottomuudesta osallisuuteen. Opiskelijoiden käsitykset ohjaavan koulutuksen laadusta työllistymiseen tähtäävien palvelumallien kehittämisen pohjana. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 2074. Saatavilla: https://moodle.jyu.fi/pluginfile.php/658176/mod_folder/content/0/Vehmas%20Opiskelijoiden%20käsitykset%20ohjaavan%20koulutuksen.pdf?forcedownload=1 Luettu 2.7.2021.

Weinstein, C. E., Husman, J. & Dierking D. R. 2005. Self-regulation Interventions with a Focus on Learning Strategies. Teoksessa: M. Boekaerts, P. Pintrich & M. Zeidner (toim.) Handbook of Self-regulation. San Diego: Academic Press. 727-747.

Saatavilla:

<https://ebookcentral.proquest.com/lib/jyvaskyla-ebooks/reader.action?docID=886238> Luettu 20.7.2021

Winne, P. H. 2017. Cognition and Metacognition within Self-regulated learning. Teoksessa D. H. Schunk & J. A. Greene. Handbook of self-regulation of Learning and Performance. Routledge.

Saatavilla:

<https://www.routledgehandbooks.com/pdf/doi/10.4324/9781315697048.ch3> Luettu 28.6.2021.

Wolters, C. A. & Hussain, M. 2014. Investigating grit and its relations with college students' self-regulated learning and academic achievement. American psychological association. Metacognition and learning 10, 293-311. Saatavilla: <https://psycnet.apa.org/record/2014-51574-001> Luettu 31.7.2021

Won, S., Wolters, C.A. & Mueller. 2017. Sense of Belonging and Self-regulated Learning: Testing Achievement Goals as Mediators. The Journal of Experimental Education. 86 (3). Luettu 31.7.2021. Saatavilla: <https://www-tandfonline-com.ezproxy.jyu.fi/doi/full/10.1080/00220973.2016.1277337>

Zimmerman, B. J. 2005. Attaining Self-Regulation. A Social Cognitive Perspective. Teoksessa: Boekaerts, M., Pintrich, P. R. & Zeidner, M. (toim.) Handbook of Self-regulation. San Diego: Academic Press. 13-39. Saatavilla:

<https://ebookcentral.proquest.com/lib/jyvaskyla-ebooks/reader.action?docID=886238> . Luettu 19.7.2021

LIITTEET

Liite 1. Esitietoa haastattelusta

Pro gradu -tutkielmani tarkoituksena on selvittää luokanopettajien käsityksiä taitavasta oppimisesta ja taitavan oppimisen taitoihin ohjaamisesta. Teen tutkielmani Kokkolan yliopistokeskus Chydeniuksessa (Jyväskylän yliopistossa), luokanopettajien aikuiskoulutuksessa. Tutkielma julkaistaan yliopiston kokoelmassa vuoden 2021 aikana.

Haastattelut nauhoitetaan ja haastattelumateriaalia käytetään vain pro gradu -tutkielman aineistona. Noudatan tutkimusaineiston säilyttämiseen ja tietosuojaan liittyvää lainsäädäntöä.

Koska osallistumisesi tähän haastatteluun on vapaaehtoista, sinulla on halutessasi mahdollista keskeyttää haastattelu ja tutkimukseen osallistuminen missä tahansa tutkimuksen tekovaiheessa.

En kerää henkilötietoja rekisteriin, enkä käytä haastateltavien oikeita nimiä missään tutkimuksen vaiheissa. Tutkimuksen raportointivaiheessa yksittäisiä haastateltavia ei voi tunnistaa. Kerätty aineisto hävitetään tutkielman hyväksymisen jälkeen asianmukaisella tavalla.

Tutkimuksen vastuhenkilö:

Maria Laakeri

Liite 2. Teemahaastattelun runko

1. Kuinka pitkään olet toiminut luokanopettajana?

2. Voitko kuvailla taitavaa oppijaa?

- Miten taitava oppijuus tulee esille koulussa?
- Mitä taitava oppija osaa?
- Miten hän työskentelee?
- Miten hän toimii itsenäisesti tai toisten oppilaiden kanssa?
- Voitko kertoa esimerkkejä taitavan oppilaan työskentelystä?
- Mitä syitä näet sille, että joku on taitava oppija?

3. Miten ohjaat oppilaita kohti taitavaa oppimista?

Kuvaile miten tuet oppilaita. Voitko kertoa esimerkkejä?

Millaisissa tilanteissa tuet oppilaita näihin taitoihin?

Mihin haluaisit vielä kiinnittää enemmän huomiota?

Onko jotain mihin kaipaisit enemmän tukea, aikaa tai mahdollisuuksia?

Liite 3. Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen liittyvät merkitysryhmät eli alakategoriat

Litteroitua tekstiä	Merkitysyksikkö	Merkitysryhmä
<i>..tietää tavallaan sen oman oppimisensa tyylin ja tavan..H1</i>	Tunnistaa tapansa oppia	Tunnistaa tapansa oppia
<i>..osaa ohjata ja suunnitella sitä omaa työskentelyä..H5</i> <i>..osaa vaikka ite itsenäisesti mennä eri vaiheeseen..H5</i>	Osaa suunnitella omaa työskentelyä Osaa edetä itsenäisesti	Ohjaa itseään oppimistilanteessa
<i>..jotenki hahmottaa sen, että mikä tässä on niinkö tavoitteena..H1</i> <i>..se osaa myös määritellä niitä niinkö omia tavoitteitaan.. H4</i>	Hahmottaa tavoitteita Määrittelee tavoitteita	Hahmottaa tavoitteita
<i>..se voi soveltaa sitä omaa osaamista, ko se tietää, miten se oppii, niin sit se voi soveltaa sitä myös muihin asioihin..H5</i> <i>..jos tehään erilaisia tehtäviä niin sitte se taitava oppilas osaa niinku sitä omaa tekemistään muokata sen mukaan..</i>	Osaa soveltaa taitoja, millä tietää oppivansa Osaa muokata omaa tekemistään erilaisten tehtävien mukaan	Osaa soveltaa osaamistaan
<i>..pystyy hyödyntään niinkö monia eri kanavia niinkö, että se pystyy oppiin monella eri tavalla..H2</i> <i>..pursuaa niinku sellasia ideoita, että miten tään vois tehdä ja ehkä toisellaki lailla..H6</i>	Hyödyntää monia eri keinoja oppimiseen Ideoitsee erilaisia keinoja ratkaista asian.	On monipuolinen oppija
<i>..se ei ehkä harhaudu niinkö sitte muuhun siinä sen tavallaan tehtävän aikana..H4</i>	Ei harhaudu tekemään muuta tehtävän aikana	Keskittyy työskentelyyn

<i>..se pystyy keskittyyyn siihen asiaan ja siihen tekemiseen..H5</i>	Pystyy keskittymään	
<i>..suoriutuu suht nopeasti..H1</i> <i>..keskimäärästä vaativemmistakin tehtävistä niinkö selviytyy.. H1</i>	On nopea suoriutuja Suoriutuu keskimääräistä vaativimmista tehtävistä	On nopea ja taitava suoriutuja
<i>..semmonen vähän johtaja ja semmonen liidaaja..H2</i> <i>..he ilmottautuu tämmösiksi apuopettajiksi ja niinkö auttaa sitte muita..H1</i>	Johtajia ryhmätöissä Ovat apuopettajia	Ottaa vastuuta ryhmätyöstä
<i>..osaa selittää vaikka sen, että miksi se lukee kokeisiin vaikka sillä tavalla, että se lukee niitä kappaleita ääneen itelleen. H3</i>	Osa selittää, miksi toimii, miten toimii.	Omaa metataitoja
<i>..taitavat oppijat on myös motivoituneita ja niillä on jotenki positiivinen suhtautuminen niinkö ylipäättään oppimiseen ja koulunkäyntiin. H2</i>	On motivoitunut Omaa positiivisen suhtautumisen oppimiseen ja koulunkäyntiin	Omaa myönteisen asenteen oppimista kohtaan
<i>Huomaa semmosia yhteyksiä itekki asioitten välillä..H5</i>	Huomaa yhteyksiä asioiden välillä	Hahmottaa kokonaisuuksia ja yhteyksiä
<i>..seki on taitavan oppijan merkki, et sää osaat pyytää apua..H6</i> <i>Tunnistaa myös ne omat heikkoudet ja millon se ei osaa..H5</i>	Osa pyytää apua Tunnistaa omat heikkoudet	Osa pyytää apua
<i>..jokka osaa niinkö itekki hoksata sen, että se on tarkotus oppia se asia. H5</i>	Ymmärtää, että asia on tarkoitus oppia	Ymmärtää tehtävän tarkoituksen

<i>..semmonen sinnikäs, sinnikäs yrittäminen monen monta kertaa..H6</i>	On sinnikäs	On sinnikäs ja tunnollinen
<i>..on semmonen tietynlainen ehkä tunnollinen ja haluaa tehä ne asiat..H5</i>	On tunnollinen	

Liite 4. Toiseen tutkimuskysymykseen liittyvät merkitysryhmät eli alakategoriat

Litteroitua tekstiä	Merkitysyksikkö	Merkitysryhmä
<p><i>..niille yritetään tätä samaa, että osais niinkö suunnitella sitä omaa työskentelyä..H1</i></p> <p><i>..oppilas lähtee niinkö sitä tehtävää tekemään mutta ollaan yhesä katottu, että mitä vaiheita sielä vaikka on..H5</i></p>	<p>Ohjataan suunnittelemaan omaa työskentelyä</p> <p>Opettajan tuki tehtävässä etenemiseen</p>	<p>Työskentelyn suunnitteluun ohjaaminen</p>
<p><i>..varsinkin isojen kanssa niinkun keskustellaan just siitä, että miten te luette kokeisiin ja että, miten kannattaa lukea kokeisiin..H3</i></p> <p><i>Sitte just tekniikkoja käyään läpi, että vaikka sanakokeet..että niitäki käyään erilaisia tapoja läpi..H3</i></p>	<p>Keskustellaan kokeisiin lukemisesta</p> <p>Erilaisten oppimisstrategioiden oppiminen</p>	<p>Erilaiset tekniikat ja strategiat</p>
<p><i>..ne tavoitteitten niinku esille tuominen on niinkö tärkeää..H1</i></p> <p><i>..että oppilas tietää, että mitä häneltä odotetaan..H1</i></p>	<p>Tuodaan esille tavoitteita</p> <p>Odotusten esille tuominen</p>	<p>Tavoitteiden esille tuominen</p>
<p><i>..kokeillaan koulussa ja ja annetaan niinku mahollisuus tehdä niinku eri tavalla..H6</i></p> <p><i>..toistoa ja liikettä siihen mukaan niin. Se yleensä toimii. H2</i></p>	<p>Mahdollistetaan erilaisten oppimistyylien kokeilu</p> <p>Toisto ja liike opetuksessa</p>	<p>Erilaisten aistikanavien hyödyntäminen</p>
<p><i>..et monella eri tavalla harjotella sitä itsenäistä työtä. H5</i></p> <p><i>..semmoset tehtävät, missä</i></p>	<p>Itsenäisen työskentelyn harjoittelu</p> <p>Tiedon etsiminen</p>	<p>Itsenäiseen työskentelyyn ohjaaminen</p>

<i>oppilaan pitää itse sitä tietoa löytää. H4</i>		
<i>..tuodaan esille, että millasilla erilaisilla keinoilla niitä asioita voi opetella. H4</i> <i>..käyä tavallaan sitä keskustelua jo niitten oppilaitten kanssa siitä, että miten he oppivat..H3</i>	Erilaisten oppimisen keinojen esille tuominen Keskustelemalla omasta oppimisesta	Oman oppimisen hahmottaminen
<i>..yritetään antaa haastetta..H2</i> <i>..semmoseen yrittämiseen kyllä haluaisin kannustaa. H6</i>	Annetaan haasteita Yrittämiseen kannustaminen	Haasteiden antaminen
<i>..piän kauhian tärkeänä sitä luokan ilmapiiriä ja sitä, että sielä hyväksytään erilaiset, erilaiset persoonat ja erilaiset oppijat ja niinku siihen oon kyllä valmis niinku käyttään aikaa..H6</i> <i>..opettaja tietysti auttaa sitte ko tulee ongelmia..</i>	Luodaan erilaisuuden hyväksyvä ilmapiiri Opettajan tuki	Oppimisympäristön ilmapiiri
<i>..sijottelee vaikka kavereita sillä tavalla vähän näitten taitotasojen mukaan, että siitä sais niinkö tukea sitte sillä vähän heikommille..H1</i>	Toisilta oppilailta saatu malli	Vertaisten apu