

ITSEOHJAUTUVUUDEN YHTEYS PERUSKOULULAISTEN HYVINVOINTIIN

Väinö Pekkola

Liikuntapedagogiikan kandidaatintutkielma

Liikuntatieteellinen tiedekunta

Jyväskylän yliopisto

Kevät 2024

TIIVISTELMÄ

Pekkola, V. 2024. Itseohjautuvuuden yhteys peruskoululaisten hyvinvointiin. Liikuntatieteellinen tiedekunta, Jyväskylän yliopisto, Liikuntapedagogiikan kandidaatintutkielma, 17 s.

Tässä kandidaatintutkielmassa tarkasteltiin itseohjautuvuuden yhteyttä peruskoululaisten hyvinvointiin. Tarkoituksena oli selvittää, onko itseohjautuvuudella tutkimusten mukaan vaikutusta perusopetuksen oppilaiden koettuun hyvinvointiin ja jos on, niin millä tavoin ja millä mekanismeilla. Aiemmissa alueen tutkimuksissa on löydetty, että itseohjautuvat oppilaat vaikuttavat menestyvän muita paremmin ja olevan hyvinvoivempia. Itseohjautuvuus on perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden keskeisimpiä käsitteitä ja se ymmärretään nykyisin tärkeänä osana oppimaan oppimista. Hyvinvointi on myös yksi tärkeimmistä kouluun liitettävistä käsitteistä ja koulun onkin huomattu olevan merkittävä tekijä oppilaiden hyvinvoinnin tukemisessa ja lisäämisessä.

Itseohjautuvuus on moniulotteinen käsite, ja siihen liittyvä tutkimustieto on pirstaleista. Itseohjautuvuus perusopetuksessa tarkoittaa oppilaan kykyä suunnitella, toteuttaa ja arvioida sekä ottaa vastuuta omasta oppimisestaan. Haastavan tutkimusalueesta tekee rinnakkaisten käsitteiden suuri määrä. Itseohjautuvuuden määrittelyssä hyödynnetään minäpystyvyysteoriaa, itsemääräämisteoriamia sekä oppimisen itsesäätelyä, ja näiden teorioiden avulla itseohjautuvuutta voidaan tarkastella sen osatekijöiden kautta.

Hyvinvointia koulussa kuvataan kouluhyvinvoinnin kautta. Tässä tutkielmassa hyödynnän kouluhyvinvointimallia, jonka mukaan hyvinvointi rakentuu elinoloista, sosiaalisista suhteista, itsensä toteuttamisesta ja terveydestä. Hyvinvointia tarkastellaan lisäksi kouluviihtyvyyden ja kouluun kiinnittymisen käsitteiden avulla. Kouluviihtyvyys kuvaa oppilaan kokemaa elämänlaatua ja kouluhyvinvointi edellyttää koulussa viihtymistä. Kouluun kiinnittyminen kuvaa koululaisen aktiivista osallistumista koulun toimintaan, jonka osa-alueista kognitiivisessa kiinnittymisessä painottuvat itseohjautuvuus, tavoitteellinen oppiminen ja koulunkäyntiin panostaminen.

Tämän tutkielman perusteella itseohjautuvuuden yhteyttä peruskoululaisten hyvinvointiin on tutkittu vain vähän. Keskeisin tutkimustulos itseohjautuvuuden yhteydestä kouluhyvinvointiin oli, että liian suuri itseohjautuvuuden vaatiminen aiheutti itsesäätelytaidoiltaan heikkojen oppilaiden kiinnostuksen laskua oppimista kohtaan. Pääsääntöisesti itsensä toteuttamisen ja autonomian kokemukset kuitenkin paransivat oppilaiden hyvinvointia. Perustarpeiden täytyminen vaikuttaa sekä itseohjautuvuuteen että koettuun hyvinvointiin koulussa. Matalat pätevyyskokemukset ennustavat suurempaa määrää koettuja negatiivisia tunteita ja perustarpeista juuri pätevyys ennustaa parhaiten koetun kouluhyvinvoinnin tasoa kiinalaisilla yläasteikäisillä nuorilla. Yhdysvalloissa taas huomattiin, että autonomia ja tavoitteellinen työskentely seitsemännellä luokalla ennakoivat kouluun kuulumisen kokemuksia ja kognitiivista kiinnittymistä kahdeksannella luokalla. Suomessa tehdyn tutkimuksen perusteella kognitiivinen kiinnittyminen liittyy vahvasti koulussa koettuun hyvinvointiin ja ennustaa myös koulussa menestymistä. Korkeat oppimisen itsesäätelytaidot ovat positiivisessa yhteydessä kognitiiviseen kiinnittymiseen.

Asiasanat: itseohjautuvuus, kouluhyvinvointi, itsesäätely, minäpystyvyys, kouluviihtyvyys

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ

1 JOHDANTO.....	1
2 ITSEOHJAUTUVUUS PERUSOPETUKSESSA	2
2.1 Itsesäätely	3
2.2 Minäpystyvyysteoria	4
2.3 Itsemääräämisteoria	6
3 KOULUHYVINVOINTI.....	8
3.1 Kouluhyvinvointimalli.....	8
3.2 Kouluviihtyvyys	10
4 ITSEOHJAUTUVUUDEN YHTEYS KOULUHYVINVOINTIIN.....	12
5 POHDINTA.....	16
LÄHTEET	18

1 JOHDANTO

Itseohjautuvuus on merkittävässä roolissa suomalaisessa opetustyössä. Itseohjautuvuudesta tuli yhteiskunnallisesti merkittävä keskustelunaihe sen ilmestyttyä käsitteenä vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (POPS2014) ja se on yhteiskunnallisen arvoperustan muutoksen myötä korostunut muissakin, kuten varhaispedagogiikan opetussuunnitelmissa (Pesu 2021). Käsitteenä itseohjautuvuus ei ole uusi ja sitä on tutkittu jo vuosikymmeniä (Brockett & Hiemstra 1991). Itseohjautuvuudesta yhteiskunnallisesti merkittävän ja kasvatustieteissä mielenkiintoisen ilmiön tekee se, että itseohjautuvat oppilaat vaikuttavat menestyvän vertaisiaan paremmin (Deci & Ryan 2002; Aelterman 2018; Klassen, 2010)

Itseohjautuvuutta määritellään itsesäätelyn, minäpystyvyysteorian ja itsemääräämisteorian avulla perusopetuksessa. Itsesäätely on yksilön kykyä säädellä itseään ja käytöstään siten, että niiden avulla päästään haluttuun lopputulokseen (Klassen, 2010). Minäpystyvyysteorian mukaan korkean minäpystyvyyden omaavat oppilaat sitoutuvat oppimiseen ja näkevät muita enemmän vaivaa oppimisensa eteen (Usher & Pajares, 2008). Itsemääräämisteorian avulla taas voidaan tutkia syitä ihmisen motivoitumiselle (Deci & Ryan 2002)

Konun (2002) kouluhyvinvoinnin malli antaa hyvät lähtökohdat hyvinvoinnin tutkimiselle koulussa, jonka osista etenkin terveys sekä itsensä toteuttaminen ovat olennaisia itseohjautuvuuden kannalta. Hyvinvoinnin osina tässä tutkielmassa käsitellään myös kouluviihtyvyyttä ja kouluun kiinnittymistä.

Itseohjautuvuuden yhteyttä hyvinvointiin peruskouluikäisillä lapsilla ja nuorilla on tutkittu vain vähän. Kontturin (2016) mukaan liiallisen itseohjautuvuuden vaatiminen itsesäätelytaidoiltaan heikoilta oppilailta heikensi heidän kiinnostustansa oppimista kohtaan merkittävästi. Alueen tutkimukset eivät kuitenkaan vielä kerro, miten itseohjautuvuus vaikuttaa oppilaiden hyvinvointiin laajemmin. Itseohjautuvuuden yhteyttä hyvinvointiin on toisaalta tutkittu työikäisillä (Collin 2019; Martela ym. 2021). Martela ym. (2021) tutki itseohjautuvuuden yhteyttä työhyvinvointiin ja työpahoinvointiin eri kokoisissa työyhteisöissä ja huomasi itseohjautuvuuden parantavan työntekijöiden hyvinvoinnin osatekijöitä. Collinin (2019) mukaan itseohjautuvuus voi pahimmillaan ilmetä jopa heitteillejättönä, kun taas parhaimmillaan se voi vahvistaa ihmisten motivaatiota, oma-aloitteisuutta ja luovuutta.

2 ITSEOHJAUTUVUUS PERUSOPETUKSESSA

Itseohjautuvuus on yksi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden keskeisistä käsitteistä (POPS 2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan itseohjautuvuus tarkoittaa oppilaan kykyä suunnitella, toteuttaa ja arvioida omaa oppimistaan sekä ottaa vastuuta omasta oppimisestaan. Itseohjautuvuus on sisällytetty opetussuunnitelman yleisessä osassa oppimiskäsitykseen, työtapoihin sekä arviointiin, mutta myös oppiainekohtaisiin tavoitteisiin. Kaikilla vuosiluokilla se löytyy vain käsitöissä, 6. vuosiluokan päättöarvioinnissa Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärässä, vuosiluokilla 3–9 saamen kielessä ja äidinkiessä sekä vuosiluokilla 7–9 kotitaloudessa. Yleinen osa kuitenkin pätee kaikkiin oppiaineisiin, joten itseohjautuvuuden voidaan käsittää vaikuttavan kaikkiin perusopetuksen alaisiin oppiaineisiin. Perusopetuksen opetussuunnitelma ottaa kantaa myös oppilaiden motivointiin ja sen mukaan ”*itseohjautuvuutta tukevilla työtavoilla pyritään motivoimaan oppilasta sitoutumaan toimintaan ja ottamaan vastuuta oppimisestaan.*” (POPS 2014).

Itseohjautuvuus (*self-direction*) käsitteenä on moniulotteinen ja se voidaan ymmärtää monin eri tavoin (Brockett & Hiemstra 1991). Käsitteen moniulotteisuuden takia myös siihen liittyvä tutkimus on sirpaleista, ja tähän vaikuttavat erityisesti rinnakkaisten käsitteiden suuri määrä. Tällaisia tutkimuksissa esiintyviä käsitteitä ovat muun muassa itseohjautuva oppiminen, itsesuunniteltu oppiminen, itseopetus, autonominen oppiminen, autonomia, itsenäinen työskentely, itsesääätely ja oppimisen itsesääätely (Brockett & Hiemstra 1991; Hiemstra 1994; Bandura 1997; Deci & Ryan 2002; Pajares 2002; Zimmerman 2008; Klassen 2010; Kirwan 2014; Reeve & Cheon 2020; Polet ym. 2021)

Brockettin ja Hiemstran (1991) luoma PRO (Personal Responsibility Orientation) -malli mahdollistaa oppimisen itseohjautuvuuden jakamisen kahteen rinnakkaiseen osaan. Ensimmäisen osan mukaan itseohjautuvuus on opetusprosessi, jossa oppija ottaa päävastuun oppimisprosessin suunnittelusta, toteutuksesta ja arvioinnista. Tätä voidaan kutsua myös itseohjautuvaksi oppimiseksi (*self-directed learning*). Toisen osan mukaan oppimisen itseohjautuvuus on yksilön ominaisuus, jossa painottuvat oppijan mieltymykset ja toiveet ottaa vastuuta oppimisesta. Oppimisen itseohjautuvuudessa sen molemmat osat on otettava huomioon samanaikaisesti (Kirwan ym. 2014). Nykyään tiedetään, että aloitekykyiset, sisäisesti motivoituneet ja vastuulliset oppilaat saavuttavat parhaita oppimistuloksia (Zimmerman & Bandura 1994; Wolters 2010).

Koska tässä tutkielmassa tarkastellaan itseohjautuvuutta perusopetuksen viitekehyksessä, käytetään käsitteitä itseohjautuvuus, oppimisen itseohjautuvuus ja itseohjautuva oppiminen synonyymeinä keskenään. Itseohjautuvuus on moniulotteinen käsite, jota voidaan lähestyä sitä lähellä olevien käsitteiden ja teorioiden kautta ja niiden avulla laajentaa myös itseohjautuvuuteen liittyvää tutkimusnäyttöä. Tämän vuoksi valitsin tarkastelun alle yhdeksi keskeiseksi käsitteeksi itsesäätelyn ja sen oppimiseen liittyvät alakäsitteet. Tarkastelen työssäni myös Banduran (1997) minäpystyvyysteoriaa, koska yksilöiden kyky ja/tai halukkuus hallita omaa oppimistaan määrittää heidän itseohjautuvuuttansa (Brockett & Hiemstra 1991). Itseohjautuvuuteen liittyy merkittäväällä tavalla myös oppijan sisäinen motivaatio, kuten uteliaisuus ja halu menestyä (Hiemstra 1994). Siksi Decin ja Ryanin (2002) itsemääräämisteoriat täydentää tämän tutkielman teoreettisen viitekehyksen.

2.1 Itsesäätely

Itsesäätely (*self-regulation*) on yksilön kykyä säädellä itseään ja käytöstään siten, että sen avulla päästään haluttuun lopputulokseen (Klassen, 2010). Oppimistilanteissa itsesäätely kuvataan tavoitesuuntautuneena käyttäytymisenä, joka vaatii ajatusten, tunnetilojen ja motivaation säätelyä (Zimmerman, 2008). Itsesäätelylle keskeistä on kyky reflektoida ja analysoida omaa toimintaa (Silvia & Phillips 2011).

Itsesäätelyä on tutkittu jo ainakin yli puoli vuosisataa (Piaget 1954). Oppimisen itsesäätelyn (*self-regulated learning*) juuret ovat 70- ja 80-lukujen itsesäätelyn tutkimuksessa (Zimmerman 2008). Tällöin tutkittiin muun muassa itsesäätelyä tukevia opiskelumenetelmiä, jotka vaikuttivat edistävän oppimistuloksia merkittävästi, mutta opiskelumenetelmien käyttö ei ulottunut tutkimustilanteiden ulkopuolelle. Ongelmana oli siis se, etteivät opiskelijat hyödyntäneet samoja opiskelumenetelmiä omaehtoisesti. Oppimisen itsesäätely määriteltiin vuonna 1986 ja se kuvasti sitä, kuinka aktiivisesti opiskelijat edistivät niitä oppimisprosessejaan, joiden avulla he hankkivat akateemisia taitoja. Tällaisia oppimisprosesseja ovat tavoitteenasettelu, erilaisten toimintatapojen valitseminen ja hyödyntäminen sekä toiminnan tehokkuuden itsearviointi (Zimmerman 2008). Näiden oppimisen itsesäätelyyn liittyvien taitojen yhteydet parempiin oppimistuloksiin on ollut tiedossa jo pitkään (Zimmerman & Bandura 1994)

Kontturin (2016) mukaan jo alakouluikäiset oppilaat osaavat hyödyntää erilaisia oppimisstrategioita ja ovat tietoisia oppimiseensa liittyvistä tekijöistä. Oppilaiden oppimisen itsesäätelyyn pystytään vaikuttamaan kiinnittämällä huomiota erityisesti minäpystyvyyden ja autonomian kokemusten vahvistamiseen ennakoimalla niihin liittyviä ongelmia sekä hyödyntämällä opetuskeskusteluja, jotta oppilaat kokevat annetut oppimistehtävät merkityksellisiksi ja kiinnostaviksi. Kontturin (2016) tutkimuksessa oli kuitenkin tärkeää, että opettaja tuki itsesäätöisiä oppimisprosesseja metakognitiivisilla kysymyksillä ja ohjaamalla itsearviointiprosessia. Tutkimus ei ottanut kantaa siihen, jäivätkö itsesäätöistä oppimista tukevat strategiat oppilaiden käyttöön, eli käyttivätkö he kyseisiä strategioita itseohjautuvasti. Tutkimuksessa saattoi siis toistua sama ongelma, kuin vuosikymmeniä aiemmin (Zimmerman 2008). Kontturin (2016) tutkimuksessa huomattiin lisäksi, että itsesäätelytaidoiltaan heikompien oppilaiden kiinnostus oppimiseen laski merkittävästi oppimiskontekstin vaatiessa heiltä vahvempaa itseohjautuvuutta.

Etenkin oppimisen haasteet voivat aiheuttaa tilanteen, jossa oppijan itsesäätöisen oppimisen prosessit eivät aktivoitu. (Koivuniemi 2021). Klassenin (2010) mukaan etenkin lasten ja nuorten oppimisvaikeudet aiheuttavat oppimisen itsesäätelyn ongelmia ja ennustavat vertaisista jälkeen jäämistä. Opiskelutaitojen kehittyminen ja keskittymisen suuntaaminen ovat nuorilla kriittisiä akateemisen kehittymisen kannalta (Klassen 2010).

2.2 Minäpystyvyysteoria

Minäpystyvyydellä on merkittävä rooli ajattelutapoja, tunnereaktioita, motivaatiota ja käyttäytymistä muodostavissa prosesseissa. (Feltz, Short, & Sullivan, 2008). Banduran (1997) minäpystyvyysteoria (*self-efficacy theory*) antaa raamit itseluottamukseen perustuvan käyttäytymisen tutkimiselle. Teorian edellytyksenä on ajatus siitä, että yksilö pystyy vaikuttamaan omaan toimintaansa ja ohjaa sitä aktiivisesti (Pajares 2002). Minäpystyvyys käsitteenä tarkoittaa ihmisen uskoa, käsityksiä ja luottamusta eri tilanteissa toimimiselle ja suoriutumiselle. Pystyvyys on siis aina kontekstisidonnaista (Pajares, 2002) Aktiivisena toimijana yksilö siis ennakoii toimintaansa sekä hyödyntää itsereflektiota ja itsesäätelyä toimintansa muuttamisessa (Bandura 1997). Korkean akateemisen minäpystyvyyden omaavat oppijat osallistuvat ja näkevät vaivaa oppimisensa eteen (Usher & Pajares 2008) Akateeminen

minäpystyvyys tarkoittaa nimenomaan oppimiseen liittyvää minäpystyvyyttä (Zimmerman & Bandura 1994). Akateemisten perustaitojen tai tarkkaavuuden ongelmat altistavat lapsia kokemuksille, jotka eivät vahvista tai jopa heikentävät heidän oppimistilanteisiin liittyvää minäpystyvyyttä. (Paananen 2019).

Minäpystyvyysteorian mukaan minäpystyvyys rakentuu ja kehittyy pääosin neljän lähteen kautta (Bandura 1997). Näitä lähteitä ovat onnistumiskokemukset, vertaiskokemukset (tai vertaisoppiminen), ympäristön antama palaute ja kannustus sekä tilannekohtainen tunnetilojen ja fyysisten tunteiden tulkinta. Usherin ja Pajaresin (2006) mukaan tehokkain minäpystyvyyden lähde ovat onnistumiskokemukset. On kuitenkin esitetty, että lasten ja nuorten kasvaessa ja kehittyessä he oppivat hyödyntämään paremmin muitakin pystyvyyden lähteitä, kuten tilannekohtaisia tunteita (Ahn ym. 2017).

Pystyvyyden lähteistä saatava tieto ei välttämättä sellaisenaan tuota lisäarvoa ilman tiedon kognitiivista prosessointia (Klassen 2010). Metakognitio, eli oman ajattelun tiedostaminen, mahdollistaa oman toiminnan jälkikäteen tapahtuvan arvioinnin (Kontturi 2016). Opettajat tai vanhemmat voivat tukea nuoren kognitiivista prosessointia esimerkiksi korostamalla kyseisen nuoren omia tai vertaisten onnistumisia (Klassen 2010). Ympäristön antama palaute voi siis vaikuttaa myös toisten pystyvyyden lähteiden tulkintaan.

Kuten aiemmin todettu, minäpystyvyys on kontekstisidonnaista, jolloin se vaikuttaa myös toimintaympäristöjen valintaan silloin, kun se on mahdollista (Bandura 1977). Ihmiset pelkäävät ja välttävät sellaisia ympäristöjä, jotka koetaan uhkaaviksi ja pyrkivät mukaan sellaisiin ympäristöihin, joissa koetaan olevansa pystyviä.

Myönteinen käsitys omasta pystyvyydestä ennustaa toiminnasta motivoitumista. (Bandura 1977) Motivaatio vaikuttaa yksilön toiminnan käynnistämiseen ja jatkamiseen. Minäpystyvyysteoriassa sisäisen motivaation lähteitä ovat seurauksien hahmottaminen, tavoitteenasettelu ja oman toiminnan arviointi. Tavoitteiden avulla toimintaa jatketaan, kunnes haluttu lopputulos saavutetaan. (Bandura 1977). Jos taitotasoon nähden oppilaalle annetaan liian haastavia tavoitteita, vaikeuttaa se toiminnasta motivoitumista (Vasalampi 2017).

2.3 Itsemääräämisteoria

Itsemääräämisteoriaa on käytetty lukuisissa opetukseen liittyvissä tutkimuksissa ja se antaa hyödyllisen teoreettisen viitekehyksen motivaation ymmärtämiseen niin liikunnanopetuksessa kuin luokkaopetuksessa (Salo 2015; Vasconcellos ym. 2020, Anttila & Ketonen 2022) Itsemääräämisteorian perusolettamuksena on, että ihminen on aktiivinen ja kehittymään pyrkivä yksilö, johon ympäröivä sosiaalinen konteksti vaikuttaa joko rakentavasti tai heikentävästi yksilön kehittäessä näkemystä itsestään. Itsemääräämisteoria pyrkii selittämään syytä ihmisen motivoitumiselle ja antaa viitekehyksen opetuksen ohella myös ihmisen kasvun ja kehityksen tutkimiselle. Itsemääräämisteoria rakentuu ajatukselle, että ihmistä ohjaavat erilaiset tarpeet. Teorian mukaan ihmisellä kolme universaalista psykologista perustarvetta: Pätevyys, yhteenkuuluvuus sekä autonomia. (Deci & Ryan, 2002) Perustarpeiden täyttymisellä on huomattu olevan yhteyttä kouluviihtyvyyteen (Tian ym. 2014)

Pätevyys tarkoittaa ihmisen koettua itseluottamusta ja pystyvyyttä toiminnan suhteen ja ilmenee tarpeena kehittää ja haastaa itseään (Deci & Ryan 2002). Käsitteellä on siis paljon yhtymäkohtia minäpystyvyyteen. Pätevyyden kokemuksella on myös sosiaalinen ulottuvuus siltä osin, että osaamisen näyttäminen oppimisympäristössä voi olla motivaation vaikuttava tekijä. Kouluympäristössä pätevyys ilmenee siinä, kuinka oppilas pääsee kehittämään ja ilmaisemaan persoonallisia kykyjään koulussa ja millaisia mahdollisuuksia siihen annetaan. (Tian ym. 2014).

Tarve yhteenkuuluvuuteen on ihmisen luontainen tarve kuulua joukkoon, saada turvaa muilta ja tulla hyväksytyksi (Deci & Ryan 2002). Tarve kuulua joukkoon voi olla myös erittäin voimakas motivaation lähde (Baumeister & Leary, 1995). Peruskoulussa oppilaan osallisuuden tarpeisiin liittyy vahvasti suhteet niin opettajiin kuin oppilastovereihinkin (Tian ym. 2014). Patrick ym. (2007) mukaan sellainen sosiaalinen ympäristö, jossa oppilas saa tukea opettajilta ja muilta oppilailta ja jossa rohkaistaan vuorovaikutukseen, on positiivisesti yhteydessä itseohjautuvaan opiskeluun ja osallisuuteen sekä ennakoi kouluun kiinnittymistä.

Autonomia on ihmisen tarvetta toteuttaa itseään yksilönä ja saada päättää omasta toiminnastaan. Itsemääräämisteoriassa autonomia on erillään itsenäisyydestä ja ihminen voi olla riippuvainen muista, vaikka toimisikin autonomisesti. (Deci & Ryan, 2002) Oppilaan

autonomian tarpeisiin koulussa liittyvät oppilaan mahdollisuudet vaikuttaa ympäristöönsä, omien valintojen kokemukset sekä käytöksen itsearviointi (Tian ym. 2014).

Itseohjautuvat oppilaat hyötyvät kokonaisuudessaan autonomiaa tukevista opettajista (Deci & Ryan 2002; Aelterman 2018; Anttila & Ketonen 2022). Motivaatio on itsemääräämisteorian mukaan vahvasti sosiaalisesti määräytynyt ilmiö ja Polet ym. (2021) mukaan oppilaiden perustarpeita tukevalla opetuksella voidaan ainakin liikuntatuntien motivaatioilmapiiriä muokata merkittävästi autonomisemmiksi. (Polet ym. 2021). Autonomiaa tukevien opetustapojen hyödyistä on näyttöä myös luokkaopetuksessa (Byman ym. 2012). Anttila ja Ketonen (2022) pyrkivät tutkimuksessaan lisäämään oppilaiden autonomian ja itseohjautuvuuden kokemuksia liikunnanopetuksessa. Autonomian tukeminen antamalla oppilaille vastuuta ja osallistuttamalla heitä lisäsi heidän motivaatiotaan toimia liikuntatunneilla. Oppilaiden itseohjautuvuutta tukevat toimintatavat, kuten tavoitteiden asettaminen ja harjoitteiden valitseminen, pääsääntöisesti lisäsivät myös omatoimista liikkumista. Mielenkiintoisesti pieni osa oppilaista ei kuitenkaan kyennyt omatoimiseen päätöksentekoon harjoitteiden suhteen tai pitämään kiinni tavoitteistaan.

Vasconcellos ym. (2020) meta-analyysissä vertailtiin itsemääräämisteoriaan pohjaavia liikunnanopetusta käsitteleviä tutkimuksia. Meta-analyysin mukaan itsemääräämisteorian mukaiset autonomia, pätevyys ja yhteenkuuluvuus vaikuttivat olevan yhteydessä opiskelijoiden motivaation kanssa. Koettu opettajan tuki vaikutti erityisesti tukevan autonomiaa ja pätevyyttä, kun taas opettajan tuen lisäksi koettu vertaisten tuki tukivat yhteenkuuluvuutta.

Aelterman ym. (2018) mukaan opettajien huolena on tasapaino autonomian ja kontrollin välillä. Liian suuri autonomian tukeminen heikentää oppituntien struktuuria ja voi aiheuttaa kaaosta ja vastaavasti liian jäykkä strukturi heikentää autonomian tukemista. Liian vähäinen tuki opettajalta voi olla ongelma oppimisen kannalta (Kokkonen 2023). Opettajat voivat oppia autonomiaa tukevia opettamisen taitoja ja näin vähentää oppilaiden kontrollointia opettaessaan (Reeve & Cheon 2020). Tällainen oppilaiden autonomiaa tukeva opetus vähentää opettajan kuormitusta ja lisää oppilaiden autonomian tunnetta.

3 KOULUHYVINVOINTI

Kouluhyvinvoinnilla viitataan oppilaiden, opettajien ja koko kouluyhteisön fyysiseen, psyykkiseen ja sosiaaliseen hyvinvointiin. Maailmanlaajuisesti koulun päätehtävä on rakentaa lasten ja nuorten koulutuksellisia edellytyksiä ja edistää nuorten kasvamista omissa ympäristöissään. (St. Leger ym. 2022) Suomessa koulujen toimintaa ohjaa vahvasti perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, millä turvataan tasavertainen ja laadukas koulutoiminta koko maassa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan kouluympäristön hyvinvointia ja turvallisuutta sekä oppimisen edellytyksiä edistetään kouluyhteisön rakenteilla ja käytännöillä. (POPS 2014). Hyvinvointi on perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa hyvin keskeinen käsite ja se mainitaan siellä noin 150 kertaa. Useat tutkimukset tukevat hyvinvoinnin merkitystä oppimisen edellytyksenä. (Harinen & Halme 2012; Langford ym. 2015; Väliavaara ym. 2018).

Parhialan (2020) mukaan kouluaikaisella hyvinvoinnilla on vaikutusta yksilön koko loppuelämään ja kouluaikaisen hyvinvoinnin taso ennustaa oppimistuloksia. Koulun onkin huomattu olevan merkittävä tekijä oppilaiden hyvinvoinnin tukemisessa ja lisäämisessä. (Parhiala 2020) Kouluhyvinvoinnin positiivista muodostumista estää etenkin nuoren huono koulumotivaatio ja alhainen minäkäsitys (Kokkonen 2023).

Allardtin (1976) mukaan hyvinvointi on tila, jossa ihmisen on mahdollista tyydyttää perustarpeensa. Konu (2002) määritteli väitöskirjassaan koulun hyvinvointimallin, jota on sittemmin hyödynnetty niin suomalaisessa hyvinvointitutkimuksessa (Janhunen 2013; Manninen 2018) kuin myös kansainvälisesti (Fegter & Kost 2023; Wang 2023). Konun malli pohjautuu Allardtin (1976) sosiologiseen hyvinvointimalliin, jossa hyvinvointi jaetaan kolmeen ulottuvuuteen: elinolot (*having*), sosiaaliset suhteet (*loving*) ja itsensä toteuttaminen (*being*). Konun malli lisää hyvinvoinnille vielä neljännen ulottuvuuden, terveyden, joka Allardtin alkuperäisessä mallissa sisällytettiin elinoloihin.

3.1 Kouluhyvinvointimalli

Konun (2002) koulun hyvinvointimallissa terveys on luonteeltaan yksilöllinen voimavara. Siinä terveys ymmärretään sairauksien ja tautien puuttumisena, eikä laaja-alaisena käsitteenä, kuten

WHO:n määritelmässä. Terveyttä voidaan tarkastella subjektiivisena kokonaisuutena tai objektiivisilla mittareilla, ja yksilöllisestä luonteesta huolimatta oppilaiden tai opettajien terveyttä voidaan tarkastella myös koulutasolla, jolloin siitä tulee myös yhteisöllinen voimavara. (Konu 2002) WHO:n (1948) mukaan terveys on täydellisen fyysisen, henkisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin tila, eikä pelkästään sairauden tai heikkouden puutetta. Huber ym. (2011) kritisoivat WHO:n määritelmää sen epäkäytännöllisyydestä ja saavuttamattomuudesta. WHO:n määritelmästä poiketen he esittivät terveydelle dynaamisen määritelmän, jossa terveys on kykyä sopeutua ja selviytyä ja että terve ihminen hallitsee fyysisen, henkisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin haasteet. WHO:n (1998) mukaan avain lasten ja nuorten terveyden edistämiseen on terveystieteiden koulutus kouluympäristössä.

Elinoloilla viitataan sellaisiin materiaalsiin olosuhteisiin, joita kaikki ihmiset tarvitsevat (Allardt 1976). Kouluhyvinvoinnin kannalta tällaisia materiaalisia olosuhteita ovat koulun fyysinen ympäristö, opetusvälineet ja materiaalit, opetuksen organisointi sekä oppilaalle tarjolla olevat palvelut, kuten opinto-ohjaaja, kuraattori tai psykologi (Konu 2002). Harisen ja Halmeen (2012) mukaan kouluympäristön ja opetuksen suunnittelussa otetaan huonosti huomioon ne lapset ja nuoret, jotka ympäristössä kasvavat. Oppilaiden osallistaminen materiaalien olosuhteiden muokkaamiseen voisi siis vahvistaa oppilaiden kouluhyvinvointia.

Koulun hyvinvointimallissa sosiaaliset suhteet tarkoittavat koulun sisäisiä kaverisuhteita, opettaja-oppilassuhteita ja kiusaamista (Konu 2002). Patrick ym. (2007) mukaan sellainen sosiaalinen ympäristö, jossa oppilas saa tukea opettajilta ja muilta oppilailta ja jossa rohkaistaan vuorovaikutukseen, on positiivisesti yhteydessä itseohjautuvaan opiskeluun ja osallisuuteen sekä ennakoitua kiinnostavuutta.

Konun (2002) mukaan erityisesti itsensä toteuttaminen erottaa koulun hyvinvointimallin muista koulun terveyttä edistävästä malleista, kuten Health Promoting Schools (WHO 1998) ja Coordinated School Health Program (Allensworth & Kolbe 1987). Väliavaaran ym. (2018) tutkimuksen tulokset osoittavat, että itsensä toteuttaminen osana kouluhyvinvointia on tärkeää. Koulussa itsensä toteuttaminen oppilaiden osalta voidaan käsittää mahdollisuutena opiskella omien taitojen ja kykyjen mukaisesti (Konu 2002). Tämä itsensä toteuttamisen määritelmä onkin jo hyvin lähellä itseohjautuvuutta.

3.2 Kouluviihtyvyys

Kouluviihtyvyys on osa oppilaan kokemaa elämän laatua (Williams & Batten 1981). Harisen ja Halmeen (2012) mukaan kouluhyvinvointi yleisenä ja kattavana kokemuksena edellyttää koulussa viihtymistä. THL:n kouluterveyskyselyn mukaan suomalaiset koululaiset ovat pääosin tyytyväisiä elämäänsä ja pitävät koulunkäynnistä, mutta samaan aikaan vain 60 prosenttia yläkoululaisista kokee viihtyvänsä koulussa. (Ikonen & Helakorpi 2019). Koettua hyvinvointia voidaan ilmaista elämänlaadulla. WHO:n WHOQOL-ryhmän (2012) määritelmän mukaan elämänlaadulla tarkoitetaan yksittäisen ihmisen käsitystä omasta asemastaan kulttuurissaan ja arvomaailmassaan suhteessa yksilön omiin tavoitteisiin, odotuksiin ja huolenaiheisiin. Yksilöllisiin käsityksiin vaikuttavat niin henkilön oma fyysinen terveys, psyykinen tila ja riippumattomuus, kuin myös sosiaaliset suhteet ja omat uskomukset (WHO 2012).

Kouluviihtyvyys on moniulotteinen käsite, johon ovat yhteydessä kaikki oppilaaseen liittyvät ja häntä ympäröivät tekijät. Kouluviihtyvyys on siis käsitteenä tilanneherkkä ja muuttuva, ja siihen voidaan vaikuttaa (Manninen 2018). Uusimmissa kouluviihtyvyyden tutkimuksissa käytetään viihtyvyyden ohella käsitettä kouluun kiinnittyminen, jolla voidaan kuvata koulun mielekkyyden kokemusta. Kouluun kiinnittyminen on Virtasen (2016) mukaan laaja-alainen käsite, ja se kuvaa koululaisen sitoutumista koulussa vallitseviin normeihin ja toimintakäytänteisiin toiminnallisella tasolla. Siihen kuuluvat myös yhteenkuuluvuuden, osallisuuden ja tuen saamisen kokemukset sekä oppimis- ja suoriutumistavoitteisiin liittyvät asenteet ja arvot. Kouluun kiinnittyminen kuvaa siis oppilaan aktiivista osallistumista koulun toimintaan (Appleton ym. 2008). Janhusen (2013) mukaan etenkin koulukiusaaminen heikentää oppilaiden kokemaa yhteisöllisyyttä. Samaisen tutkimuksen mukaan kiusaamisesta heijastuvat haittatekijät, kuten turvattomuuden tunne, tekevät koulussa viihtymisestä lähes mahdotonta.

Kuten kouluhyvinvointimalli osoittaa, myös opettaja vaikuttaa koulun oppilaiden hyvinvointiin. Oppilaat katsovat opettajalta saatavan yleisen kannustuksen ja avunsaannin parantavan koulutyön mielekkyyttä sekä mahdollistavan kaikkien oppilaiden mukana pysymisen oppimisessa ja siten lisäävän oppilaiden välistä tasa-arvoa. (Välivaara ym. 2018). Opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen laatu voi vaikuttaa oppilaan hyvinvointiin merkittävästi (Janhunen 2013). Erityisen tärkeää on oppilaan kokemus opettajan hyväksynnästä (Soini ym. 2013).

Myönteinen opettajan ja oppilaan välinen suhde oli Muhosen ym. (2016) mukaan yhteydessä oppilaan vahvaan kouluun kiinnittymiseen. Kielteinen opettaja-oppilassuhde yhdistettynä opettajan kielteisiin tunteisiin olivat taas yhteydessä oppilaan alhaiseen kouluun kiinnittymiseen. Oppilaan oppimisvaikeuksien on havaittu liittyvän opettajan kielteisiin tunteisiin ja suhtautumiseen oppilasta kohtaan (Montague & Rinaldi 2001) Myös Manninen (2018) tukee opettaja-oppilassuhteen merkitystä osoittamalla, että suhteen laadun kokemus on oppilailla yhteydessä sekä kouluviihtyvyyteen että kouluun kiinnittymiseen.

Oppimisvaikeudet ovat kouluhyvinvoinnin riskitekijöitä. Parhialan (2020) mukaan etenkin ensimmäiset kouluvuodet näyttävät suojaavan hyvinvointia oppimisen vaikeuksia potevien lasten kohdalla niin, ettei koulussa koetut oppimisvaikeudet aiheuta hyvinvoinnin ongelmia. Nuoruusikään mennessä oppimisvaikeuksien ja hyvinvoinnin ongelmien yhteys on vaikeammin havaittavissa ja siitä tulee entistä monisyisempi. Tähän mennessä nuori on saattanut oppia selviytymään vaikeissa oppimistilanteissa oppimisvaikeutensa peittäen. Toisaalta ongelmat hyvinvoinnissa eivät aina näy ulospäin. Kouluvuosien edetessä koulumotivaatio näyttäisi olevan voimakkaasti yhteydessä akateemisiin perustaitoihin ja oppimisvaikeuksiin. (Parhiala 2020) Myöskään Jakobssonin (2023) mukaan lukemisvaikeudet eivät ole yhteydessä kouluviihtyvyyteen eikä näin ollen myöskään kouluhyvinvointiin. Sen sijaan lukemisvaikeudet olivat kyseisessä tutkimuksessa yhteydessä varhaisnuorten yleiseen elämäntyytyväisyyteen, mikä voi välillisesti näkyä myös hyvinvoinnissa.

4 ITSEOHJAUTUVUUDEN YHTEYS KOULUHYVINVOINTIIN

Itseohjautuvuuden yhteyttä kouluhyvinvointiin ei tämän kirjallisuuskatsauksen mukaan vaikuta olevan vielä tutkittu. Ilmiötä on kuitenkin tutkittu toiseen suuntaan ja kouluhyvinvoinnilla, kouluviihtyvyydellä ja kouluun kiinnittymisellä on huomattu olevan yhteyksiä myös oppilaiden itseohjautuvuuteen (Patrick ym. 2007; Wang & Holcombe 2010; Pietarinen ym. 2014; Manninen 2018). Keskeisin tutkimuksissa esille noussut havainto oli Kontturin (2016) huomio siitä, että kun oppilailta vaadittiin hyvin vahvaa itseohjautuvuutta, itsesäätelytaidoiltaan heikompien oppilaiden kiinnostus oppimiseen laski merkittävästi.

Itseohjautuvuuden yhteyttä hyvinvointiin on tutkittu työelämässä (Collin 2019; Martela ym. 2021). Martela ym. (2021) esittivät, että itseohjautuvuus vaikuttaisi olevan poikkeuksetta työhyvinvointia lisäävä tekijä. Heidän tutkimuksessa tarkasteltiin itseohjautuvuuden ilmenemistä työorganisaatioissa muun muassa työntekijän iän, sukupuolen, koulutustaustan, toimialan, palkkatason sekä työorganisaation koon mukaan. Tutkimus toteutettiin kyselyllä ja sen tulokset antoivat kattavan kuvan itseohjautuvuuden tasoista työelämässä. Tulosten mukaan itseohjautuvuus motivaation, hyvinvoinnin ja työn imun lähde silloin, kun työntekijät kokevat heillä olevan enemmän valtaa tehdä omaa työtään koskevia päätöksiä. Päätösvallan vähentyessä itseohjautuvuus oli enemmän ahdistuksen, stressin ja uupumuksen lähde. Itseohjautuvan työorganisaation toteuttaminen käytännössä nähtiin myös vaikeaksi selkeistä hyödyistä huolimatta (Martela ym. 2021). Collin (2019) tuki näitä tuloksia esittämällä, että itseohjautuvuus parhaimmillaan tukee työntekijän luovuutta, mutta pahimmillaan aiheuttaa kokemuksia heitteillejätöstä ja laiminlyödyksi tulemisesta sekä kuormittaa työntekijää entisestään.

Kontturi (2016) tutki väitöskirjassaan oppimisen itsesäätelyä 4. ja 5. luokkalaisilla oppilailta. Aineisto kerättiin oppilailta strukturoidulla päiväkirjoilla sekä heidän opettajiltaan oppimiskontekstia kuvaavina raportteina sekä teemahaastatteluina. Tulosten mukaan oppimiskontekstin muutokset vaikuttavat oppilaisiin eri tavoin riippuen heidän itsesäätelytaidoistaan. Vahvat itsesäätelytaidot omaavat oppilaat käyttivät erilaisia oppimisstrategioita monipuolisemmin ja määrällisesti enemmän kuin heikommat itsesäätelytaidot omaavat oppilaat. Oppilaat ilmaisivat oppimisensa itsesäätelyä kuvailemalla työskentelyään ja vaikuttivat enimmäkseen säätelevän ponnisteluaan, eli tilannekohtaista oppimisen eteen nähtyä vaivaa. He eivät myöskään ilmaisseet päiväkirjoissaan

tavoitteenasettelua lainkaan. Itseohjautuvuuden kannalta keskeisin tulos oli, että oppimiskontekstin vaatiessa suurempaa itseohjautuvuutta itsesääteilytaidoiltaan heikompien kiinnostus oppimista kohtaan laski merkittävästi. Tutkijan itsensä mukaan tämä antoi viitteitä siitä, että tällaisten oppilaiden saama tuki oli kyseisessä tilanteessa ollut riittämätöntä. Toisaalta kiinnostus omaa oppimista kohtaan oli tulosten mukaan muutoinkin vaikeaa ilmaista suurelle osalle oppilaista. (Kontturi 2016)

Anttilan ja Ketosen (2022) mukaan itseohjautuvuuden mahdollistaminen yläkoulun liikunnanopetuksessa luovat oppilaille mahdollisuuksia kokea onnistumisen ja pystyvyyden tunteita. Heidän pro gradu -tutkimuksessaan pyrittiin lisäämään oppilaiden autonomian ja itseohjautuvuuden kokemuksia yläkoulun liikunnanopetuksessa CDG-mallin mukaisessa opetuksessa. CDG tulee sanoista ”creating and developing games”, ja siinä oppilaat luovat ja toteuttavat uusia pelejä ja leikkejä opettajan antamien ohjeiden puitteissa. Tutkimuksessa mahdollisuus tehdä päätöksiä ja toimia omatoimisesti lisäsivät oppilaiden motivaatiota liikkumiseen. Merkittävä osa oppilaista raportoi vapaa-ajan liikkumisen lisääntyneen, mutta pieni osa oppilaista ei toisaalta kyennyt tuesta huolimatta pitämään kiinni asettamistaan tavoitteista tai suunnitelmista.

Tian ym. (2014) tutkivat itsemääräämisteorian mukaisten perustarpeiden tyytymisen yhteyttä koettuun kouluhyvinvointiin kiinalaisilla yläasteikäisillä nuorilla. Tutkimus oli pitkittäistutkimus, jonka tulokset kerättiin kyselylomakkeilla kahdessa aikapisteessä kuuden viikon välillä. Tuloksien mukaan pätevyyden kokemukset ennustivat parhaiten koetun hyvinvoinnin tasoa, sillä se oli ainut itsemääräämisteorian osa, joka ennusti kaikkien kouluun liittyvien koetun hyvinvoinnin indikaattoreiden muutoksia. Pätevyys oli myös ainut perustarve, joka oli merkittävässä negatiivisessa yhteydessä koulussa koettuihin negatiivisiin tunteisiin, eli matala pätevyyden kokemus ennusti suurempaa määrää negatiivisia tunteita. Yhteenkuuluvuuden ja autonomian tarpeiden huomattiin olevan myös koetun hyvinvoinnin kannalta olennaisia, vaikka niiden yhteys oli pätevyyden heikompi. Yhteyksien huomattiin olevan kaksisuuntaisia, eli myös koetun hyvinvoinnin taso ennusti perustarpeiden täyttymistä. Tian ym. (2014)

Kirwan ym. (2014) tutkivat itseohjautuvuuden ja persoonallisuuden välistä yhteyttä yhdysvaltalaisilla yliopisto-opiskelijoilla. Tutkimuksessa persoonallisuustyyppisiä sekä itseohjautuvuutta selvitettiin kyselyillä. Tulosten mukaan etenkin korkean työmoraaalin sekä

avoimen persoonallisuuden omaavat opiskelijat olivat todennäköisemmin itseohjautuvampia, joista työmoraali oli merkittävämpi tekijä. Optimistisuuden havaittiin myös liittyvän itseohjautuvuuteen, mutta epäselväksi jäi, olivatko optimistiset piirteet edellytys vaiko seuraus itseohjautuvuudelle. Persoonallisuuden ollessa käyttäytymistä selittävä tekijä (Conard 2006), voivat nämä tulokset olla jossain määrin päteviä myös peruskouluikäisillä.

Janhusen (2013) väitöskirjassa tutkittiin kouluhyvinvointia nuorten tulkitsemana. Janhunen keräsi aineistonsa 8. ja 9. luokkalaisten ainekirjoituksina. Janhunen ottaa kirjallisuuskatsauksessaan kantaa itseohjautuvuuteen osana koulun oppimisympäristöä ja toimintakulttuuria. Tuloksissa itseohjautuvuutta ei kuitenkaan huomioida, eli käsite ei ole noussut oppilaiden ainekirjoituksissa esiin. Oppilaat kuvasivat itseohjautuvuuden sijaan sitä, miten koulussa tulisi olla erilaisia tapoja osoittaa osaamistaan ja taitojaan sekä asennoitumistaan. Suorituskeskeinen ja päämääräsitoutunut kouluopetus koettiin olevan vastakkaista oppilaskeskeisempien toimintatapojen kanssa ja vähentävän oppilaiden ilmaisukykyä. Tutkimuksen oppilaat kaipasivat koulupäiviinsä enemmän toiminnallisuutta ja ehdottivat erilaisia teemapäiviä ja tapahtumia. Oppilaiden vastauksissa yhteenkuuluvuuden teemat ja kavereiden merkitys kouluhyvinvoinnille korostuivat voimakkaasti. Oppilaiden mukaan antoisat ihmissuhteet ovat edellytys hyvälle koulunkäynnille sekä myös tulevaisuudessa menestymiselle. (Janhunen 2013)

Välivaara ym. (2018) tutkivat viisi vuotta Janhusta myöhemmin kouluhyvinvointia oppilaiden itsensä tulkitsemana. Tutkimuksen aineisto kerättiin haastatteluina 3., 6. ja 7. -luokkalaisilta oppilailta. Itseohjautuvuus ei tutkimuksessa noussut esille käsitteenä, mutta haastatteluista nousi esiin teemana autonomia ja itsensä toteuttaminen, mihin sisältyi yläkategoria osallistumisesta. Oppilaat toivoivat pystyvänsä vaikuttamaan opintoihinsa sekä mahdollisuutta oppituntien ulkopuolisten toiminnan suunnitteluun.

Wang ja Holcombe (2010) toteuttivat pitkittäistutkimuksen, jossa he tutkivat nuorten käsityksiä kouluympäristöstä ja koulussa menestymisestä. Aineisto oli kerätty yhdysvaltalaisilta oppilailta heidän ollessaan seitsemännellä ja kahdeksannella luokalla. Tutkijat huomasivat, että autonomian kokemukset, opettajan antama tuki ja tavoitteellinen työskentely seitsemännellä luokalla ennusti joissain tapauksissa kouluun kuulumisen kokemuksia, koulun toimintaan osallistumista ja kognitiivista kiinnittymistä kahdeksannella luokalla. (Wang & Holcombe 2010) Kognitiivinen kiinnittyminen on tässä merkittävää, sillä se on yksi kouluun

kiinnittymisen ulottuvuuksista ja siinä painottuvat itseohjautuvuus, tavoitteellinen oppiminen, koulunkäyntiin panostaminen ja erilaisten oppimisstrategioiden käyttäminen (Manninen 2018).

Pietarinen ym. (2014) tutkivat oppilaiden affektiivista ja kognitiivista kiinnittymistä hyvinvoinnin ja menestyksen määrittäjinä viides- ja seitsemäsluokkalaisilla suomalaisilla lapsilla. Tulosten mukaan sekä affektiivinen että kognitiivinen kiinnittyminen liittyvät vahvasti koulussa koettuun hyvinvointiin ja ennustavat myös koulussa menestymistä. Affektiivisella kiinnittymisellä tarkoitettiin tunnepitoista kiinnittymistä, kuten sosiaalisia suhteita, viihtyvyyttä sekä asenteita muita ihmisiä, oppimista ja yleisesti koulua kohtaan. Kognitiivista kiinnittymistä säätelivät oppilaiden oppimisen itsesäätelytaidot ja miten he pärjäävät samanaikaisten tehtävien ja koettujen odotusten kanssa. Affektiivinen ja kognitiivinen kiinnittyminen vaikuttivat myös toisiinsa tulosten perusteella.

5 POHDINTA

Kuten mainittua, ei itseohjautuvuuden yhteyttä peruskoululaisten hyvinvointiin vaikuta olevan vielä tutkittu. Syitä tähän voi olla useita, mutta keskeisimpiä taustakirjallisuudesta nousseita huomioita ovat tutkimuskentän pirstaleisuus ja siihen liittyvä runsas toisiaan muistuttavien käsitteiden määrä, sekä itseohjautuvuuden ja hyvinvoinnin käsitteiden moniulotteisuus ja määrittelyn haasteet.

Martela ym. (2021) esittävät tutkimuksessaan itseänikin kiinnostavan kysymyksen; ”*Onko itseohjautuvuus työhyvinvoinnin ja työpahoinvoinnin lähde?*”. Heidän tutkimuksessansa päädyttiin lähes yksiselitteisesti siihen, että itseohjautuvuus edistää työelämän hyvinvointia. Kyseisen tutkimuksen tulokset ovat kuitenkin heikosti yleistettävissä koulumaailmaan. Tutkimuksessa itseohjautuvuus määriteltiin ensisijaisesti työntekijän vallaksi päättää omasta työstään, eli itseohjautuvuus määriteltiin autonomian kanssa yhteneväksi. Tämän kirjallisuuskatsauksen myötä voi huomata, että itseohjautuvuus varsinkin peruskoulun kontekstissa on tuota määritelmää paljon moniulotteisempi.

Mielenkiintoista Kontturin (2016) väitöskirjatutkimuksessa oli, että itsesäätelytaidoiltaan heikompien oppilaiden kiinnostus oppimiseen heikkeni selkeästi oppimistilanteen vaatiessa vahvempaa itseohjautuvuutta. Tämä itseohjautuvuuden vaikutus oppilaiden motivaatioon ei tullut esille muissa lähteissä, vaikka motivaation vaikutukset ovat olennainen osa itseohjautuvuuden käytännön hyödyntämistä. Tätä ilmiötä voisi olla mielenkiintoista tutkia pidemmälle esimerkiksi siten, että menettävätkö vahvat itsesäätelytaidot omaavat oppilaat mielenkiintoaan oppimista kohtaan, jos itseohjautuvuutta painotetaan hyvin pitkälle.

Paananen (2019) kysyy väitöskirjassaan, että tarkoittaako opetussuunnitelman mukainen itseohjautuvuuteen ohjaava opetus sitä, että valmiiksi oppilaan sisällä olevat resurssit ohjata itseään pyritään löytämään ohjauksen avulla vai että sisältääkö ohjaus myös opettamista siitä, kuinka konkreettisesti ohjata itseä oppimistilanteissa. Hänen mukaansa lasten itseohjautuvuutta helpottaa, jos ohjaaminen ja opetus tapahtuvat ympäristössä, jossa kaikille osallistujille on opetettu yleiset tilanteeseen liittyvät käytänteet ja työtavat. Paanasen jäsenitelemät tavat opettaa itseohjautuvuutta painottavat opettajan vastuuta ohjata toimintaa. Hyvällä struktuurilla ja selkeällä organisoinnilla oppilaalla vapautuu resursseja keskittyä tavoitteen mukaiseen toimintaan ympäristön ollessa selkeästi säädelty ja turvallinen niin fyysisesti kuin psyykkisesti.

Oppilaat eivät välttämättä kykene toteuttamaan itseohjautuvaa oppimista tuesta huolimatta (Anttila & Ketonen 2022). Valmiudet itseohjautuvuuteen vaihtelevat riippuen oppilaiden aiemmista oppimiskokemuksista, iästä, aivotoimintojen eroavaisuuksista sekä kotioloista (Saarinen ym. 2020). Mitä vähemmän oppilaalla on opettajan näkökulmasta luontaista taipumusta itseohjautuvuuteen, sitä enemmän oppilas tarvitsee tukea sen opetteluun (Norrena 2019). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (POPS 2014) mukaan ”*Jokaisen opettajan tehtävänä on ohjata tukea tarvitsevaa oppilasta koulunkäynnissä ja eri oppiaineiden opiskelussa.*” Opettajilla tulee siis olla riittävästi tietoa itseohjautuvuuden tukemisesta etenkin silloin, kun opettaja toimii heikosti itseohjautuvien oppilaiden kanssa (Saarinen ym. 2020). Itseohjautuvuus on kuitenkin vain yksi osa opetuksen tavoitteista ja opettajan tulee arvioida, onko ryhmän tai yksittäisten oppilaiden oppimisen kannalta tarpeellista käyttää itseohjautuvuuteen ohjaavia tai sitä vaativia opetusmenetelmiä. Itseohjautuvuuteen oppiminen on välttämätöntä oppimaan oppimisen kannalta, mutta liika itseohjautuvuus voi mahdollisesti heikentää oppilaiden koettua hyvinvointia. Itseohjautuvuutta määriteltessä painottuukin yksilön vastuu osana itseohjautuvuutta. Oppilaan tulisi siis saada vaikuttaa myös siihen, kuinka paljon vastuuta hän omasta oppimisestaan ottaa ja kuinka suurta itseohjautuvuutta häneltä vaaditaan, jotta oppilas ei ajaudu tilanteeseen, jossa hänen taitonsa ovat riittämättömiä tuesta huolimatta.

Liikunta oppiaineena on käytännöllistä ja liikunnalla lukemattomia hyvinvointiin liittyviä vaikutuksia. Itseohjautuvuus nivoutuu luontaisesti liikuntaan sen käytännönläheisyyden sekä kaikkia koskevan luonteensa vuoksi ja omaehtoiseen liikuntaan kasvattaminen on myös yksi liikunnanopetuksen tavoitteista (POPS 2014). Mahdollinen tutkimusvaihtoehto tästä aiheesta voisi olla selvittää, millaisia vaikutuksia itseohjautuvuutta painottavilla liikunnanopetusmetodeilla on oppilaiden kouluhyvinvointiin. Liikunnan osalta itseohjautuvuuden ja motivoitumisen yhteyttä voisi tutkia kartoittamalla oppilaiden yleistä kiinnostusta oppiaineeseen, jakamalla heidät ryhmiin kiinnostuksen perusteella ja selvittämällä itseohjautuvuutta painottavien metodien vaikutuksia oppilaiden oppimiseen, elintapoihin, yleiseen hyvinvointiin, kuormittuneisuuteen ja tuen tarpeeseen. Tällaisella tutkimuspohjalla voisi tutkia myös muita oppiaineita ja siten pyrkiä selvittämään, olisiko hyödyllistä eriyttää oppilaita eri oppiaineissa heidän henkilökohtaisen kiinnostuksensa mukaisesti ja mahdollistaa täten syvempi oppiminen etenkin heille itselleen merkityksellisissä aiheissa. Tällaisen tutkimuksen avulla voitaisiin myös edistää oppilaiden oman kiinnostuksen muodostumista heidän tärkeäksi kokemiin asioihin ja auttaa heitä oman elämänsä tavoitteenasettelussa.

LÄHTEET

- Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Haerens, L., Soenens, B., Fontaine, J. R. J. & Reeve, J. (2019). Toward an integrative and fine-grained insight in motivating and demotivating teaching styles: The merits of a circumplex approach. *Journal of Educational Psychology* 111 (3), 497–521. <http://dx.doi.org.ezproxy.jyu.fi/10.1037/edu0000293>
- Ahn, H. S., Bong, M., & Kim, S. I. (2017). Social models in the cognitive appraisal of self-efficacy information. *Contemporary Educational Psychology*, 48, 149–166. doi: 101016/j.cedpsych.2016.08.002.
- Allardt, E. (1976). *Hyvinvoinnin ulottuvuuksia*. WSOY.
- Allensworth, D. D. & Kolbe L. J. (1987). The comprehensive school health program: Exploring an expanded concept. *Journal of School Health* 57, 409–412.
- Anttila, A-K. & Ketonen, J. (2022). Oppilaiden autonomian ja itseohjautuvuuden kokemusten lisääminen yläkoulun liikunnanopetuksessa : Move! -mittaustulosten käyttö CDG-mallin mukaisessa opetuksessa. Jyväskylän yliopisto. Liikuntapedagogiikan pro gradu-tutkielma. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-202205112639>
- Appleton, J.J., Christenson, S.L. & Furlong, M.J. (2008). Student engagement with school: critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools* 45 (5), 369–386. <https://doi.org/10.1002/pits.20303>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review* 84 (2), 191–215. <http://dx.doi.org.ezproxy.jyu.fi/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy : the exercise of control*. W. H. Freeman and Company.
- Baumeister, R. F. & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin* 117 (3), 497–529.
- Brockett, R. G. & Hiemstra, R. (1991). *Self-Direction in Adult Learning: Perspectives on Theory, Research, and Practice*. London and New York: Routledge. <https://roghiemstra.com/sdindex.html>
- Byman, R., Lavonen, J., Juuti, K., & Meisalo, V. (2012). Motivational orientations in physics learning: A self-determination theory approach. *Journal of Baltic Science Education* 11, 379–392.
- Collin, K., Lemmetty, S., Lämsä, A., Collin, K., Lemmetty, S., Forsman, P., . . . Hukkanen, P.

- (2019). Siedätystä johtamisallergiaan!: Vastuullinen johtajuus itseohjautuvuuden ja luovuuden tukena työelämässä. Helsinki. Edita.
- Conard, M. A. (2006). Aptitude is not enough: How personality and behavior predict academic performance. USA. Sacred Heart University. Department of Psychology. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2004.10.003>
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2002). Handbook of Self-Determination Research. University of Rochester Press.
- Fegter, S. & Kost, M. (2023). Visibility and Well-Being in School Environments: Children's Reflections on the "New Normal" of Teaching and Learning during the Covid-19 Pandemic. *International Journal on Child Maltreatment* 12, 1-15. doi: 10.1007/s42448-022-00136-7.
- Feltz, D. L., Short, S. E., & Sullivan, P. J. (2008). Self-efficacy in sport. *Human Kinetics*.
- Harinen, P., & Halme, J. (2012). Hyvä, paha koulu. Hyvinvointia hakemassa. UNICEF Suomi. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura verkkojulkaisuja, 56. http://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/Hyva_paha_koulu.pdf
- Huber, M., Knottnerus, J. A., Green, L., van der Horst, H., Jadad, A. R., Kromhout, D., Leonard, B., Lorig, K., Loureiro, M. I., van der Meer, J. W. M., Schnabel, P., Smith, R., van Weel, C. & Smid, H. (2011). How should we define health?. *BMJ*. <https://doi.org/10.1136/bmj.d4163>
- Hiemstra, R. (1994). Self-Directed Learning. IACE Hall of Fame Repository. <https://roghiemstra.com/sdlhdbk.html>
- Ikonen, R. & Helakorpi, S. (2019). Lasten ja nuorten hyvinvointi: Kouluterveyskysely 2019. Helsinki: THL. <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2019091528281>.
- Jakobsson, T. (2023). Lukemisvaikeuksien yhteys varhaisnuorten kouluviihtyvyyteen ja elämäntyytyväisyyteen. Jyväskylän yliopisto. Psykologian laitos. Pro gradu -tutkielma. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-202302131731>
- Janhunen. (2013). Kouluhyvinvointi nuorten tulkitsemana. Itä-Suomen yliopisto. Yhteiskuntatieteiden ja kauppatieteiden tiedekunta. Väitöskirja.
- Jessen, F., Amariglio, R. van Boxtel, M., Breteler, M., Ceccaldi, M., Chetelat, G., Dubois, B., Dufouil, C., Ellis, K., van der Flier, W., Glodzik, L., van Harten, C., de Leon, M., McHugh, P., Mielke, M., Molinuevo, J., Mosconi, L., Osorio, R., Perrotin, A., Petersen, R., Rabin, L., Rami, L., Reisberg, B., Rentz, D., Sachdev, P., de la Sayette, V., Saykin, A., Scheltens, P., Shulman, M., J. Slavin, M., Sperling, R., Stewart, R., Uspenskaya, O., Vellas, B., Visser, P. & Wagner, M. (2014). A conceptual framework for research on

- subjective cognitive decline in preclinical Alzheimer's disease, *Alzheimer's & Dementia* 10 (6), 844–852.
- Kirwan, J. R., Lounsbury, J. W. & Gibson, L. W. (2014). An Examination of Learner Self-Direction in Relation to the Big Five and Narrow Personality Traits. *Sage Open* 4 (2). <https://doi.org/10.1177/2158244014534857>
- Klassen, R. M. (2010). Confidence to manage learning: The self-efficacy for self-regulated learning of early adolescents with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly* 33 (1), 19–30. doi: 10.1177/073194871003300102.
- Kokkonen, E. (2023). ”Riippuu vähän yhteisöstä ja siitä, että onko kavereita” Oppimisvaikeudet ja nuorten kouluhyvinvointi. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. URN:NBN:fi:juu-202302281946.pdf
- Kontturi, H. (2016). Oppimisen itsesäätelyn ilmeneminen ja kehittymisen tukeminen alakoulun oppimiskontekstissa. Oulun yliopisto. Väitöskirja. <https://urn.fi/URN:ISBN:9789526210940>
- Konu, A. (2002). Oppilaiden hyvinvointi koulussa. Tampereen yliopisto. Terveystieteen laitos. Väitöskirja. <https://urn.fi/urn:isbn:951-44-5445-6>
- Langford, R., Bonell, C., Jones, H., Pouliou, T., Murphy, S., Waters, E., ... & Campbell, R. (2015). The World Health Organization's Health Promoting Schools framework: a Cochrane systematic review and meta-analysis. *BMC public health* 15 (1), 130. doi: 10.1186/s12889-015-1360-y.
- Lezak, M.D. (1982). The Problem of Assessing Executive Functions. *International Journal of Psychology* 17, 281–297.
- Manninen, S. (2018). Kouluviihtyvyys ja siihen liittyvät tekijät peruskoulussa ja toisen asteen opinnoissa. Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7429-9>
- Martela, F., Hakanen, J., Hoang, N. & Vuori, J. (2021). Itseohjautuvuus ja työn imu Suomessa – Onko itseohjautuvuus työhyvinvoinnin vai pahoinvoinnin lähde. Aalto University publication series 3/2021. Tuotantotalouden laitos. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-64-0359-5>
- Muhonen, H., Vasalampi, K., Poikkeus, A-M., Rasku-Puttonen, H. & Lerkkanen, M-K. (2016). Lämmin opettaja-oppilassuhde edistää kouluun sitoutumista. *Kasvatus* 47 (2), 112–124.
- Montague, M. & Rinaldi, C. (2001). Classroom dynamics and children at risk: A follow-up. *Learning Disability Quarterly* 24 (2), 75–83.

- Norrena, J. (2019). Oman oppimisen kapteeni. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Opetushallitus- (2024). Mitä on perusopetus? Verkkosivu. Viitattu 11.3.2024.
<https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/mita-perusopetus>
- Paananen, M. (2019). Mastering learning situations: Self-regulation, executive functions and selfregulatory efficacy among elementary school pupils. Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7928-7>
- Pajares, F. (2002). Gender and Perceived Self-Efficacy in Self-Regulated Learning, *Theory Into Practice* 41 (2), 116–125. DOI: 10.1207/s15430421tip4102_8
- Parhiala, P. (2020). The role of learning difficulties and brief treatment for student well-being. Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-8028-3>.
- Patrick, H., Ryan, A. M. & Kaplan, A. (2007). Early adolescents' perceptions of the classroom social environment, motivational beliefs and engagement. *Journal of Educational Psychology* 99 (1), 83–98. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.1.83>
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. (2014). Opetushallitus. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Helsinki: Opetushallitus.
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Perusopetus 2020 – yleiset valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako. (2010). Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2010 (1). Viitattu 1.3.2024.
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-485-913-4>
- Perusopetuslaki 628/1998. (1998). Viitattu 1.3.2024.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Pesu, Emma. 2021. Varhaiskasvatus muuttuu, muuttuvatko arvot? Varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmien arvoperustat vuosina 1975–2018. Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos.
<https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/76363>
- Piaget, J. (1954). *The construction of reality in the child*. New York, Ballantine Books
- Pietarinen, J., Soini, T. & Pyhältö, K. (2014). Student's emotional and cognitive engagement as the determinants of well-being and achievement in school. *International Journal of Educational Research* 67, 40-51. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2014.05.001>
- Polet, J., Laukkanen, A., & Lintunen, T. (2021). Autonomiia tukeva liikunnanopetus. *Liikunta ja tiede* 58 (4), 38–41. <http://www.urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-202110215315>
- Reeve, J. & Cheon, S. H. (2020). *Autonomy-Supportive Interventions*. Teoksessa M. S. Hagger, L. D. Cameron, K. Hamilton, N. Hankonen & T. Lintunen. (2020). *The Handbook of*

- Behavior Change. Cambridge University Press. 510-522.
<https://doi.org/10.1017/9781108677318.035>
- Saarinen A., Lipsanen J., Hintsanen M., Huotilainen M., Keltikangas-Järvinen L. (2020). Student-oriented teaching practices and educational equality: a population-based study. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 18 (2), 153–178.
<https://doi.org/10.25115/ejrep.v18i51.2784>
- Salo, O. P. (2015). Oppilaan itseohjautuvuuden tukeminen. Julkaisussa R. Hildén & M. Härmälä. Hyvästä paremmaksi–kehittämisideoita kielten oppimistulosten arviointien osoittamiin haasteisiin. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus ja Opetushallitus. *Koulutuksen seurantaraportit* 6, 21–39.
- Silvia, P. J. & Phillips, A. G. (2011). Evaluating self-reflection and insight as self conscious traits. *Personality and Individual Differences* 50 (2), 234–237.
<https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.09.035>
- Soini, T., Pietarinen, J. & Pyhältö, K. (2013). Oppimista ja hyvinvointia peruskoulun arjessa. Teoksessa K. Pyhältö & E. Vitikka (toim.) *Oppiminen ja pedagogiset käytännöt varhaiskasvatuksesta perusopetukseen*. Helsinki: Opetushallitus, 129–143.
- St.Leger L., Buijs G., Mohammadi N. K. & Lee A. (2022). Health-Promoting Schools. Teoksessa Kokko S. & Baybutt M. (toim.) *Handbook of Settings-Based Health Promotion*. Springer, 105–117.
- Tian, L., Chen, E. & Huebner, E. (2014). The longitudinal relationships between basic psychological needs satisfaction at school and school-related subjective well-being in adolescents. *Social Indicators Research* 119 (1), 353-372.
<http://dx.doi.org.ezproxy.jyu.fi/10.1007/s11205-013-0495-4>
- Usher, E. L., & Pajares, F. (2006). Sources of academic and self-regulatory efficacy beliefs of entering middle school students. *Contemporary Educational Psychology* 31 (2), 125–141. doi: 10.1016/j.cedpsych.2005.03.002.
- Usher, E. L., & Pajares, F. (2008). Sources of self-efficacy in school: Critical review of the literature and future directions. *Review of Educational Research* 78 (4), 751–796. doi: 10.3102/0034654308321456.
- Vasalampi, K. (2017). Itsemääräämisteoria. Teoksessa K. Salmela-Aro & J-E. Nurmi. *Mikä meitä liikuttaa – Motivaatiopsykologian perusteet*. 3. painos. Jyväskylä: PS-kustannus. 54–63.
- Vasconcellos, D., Parker, P. D., Hilland, T., Renata, C., Owen, K. B., Kapsal, N., Lee, J.,

- Antczak, D., Ntoumanis, N., Ryan, R. M., Lonsdale, C. (2020). Self-determination theory applied to physical education: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Educational Psychology* 112 (7), 1444–1469. doi: 10.1037/edu0000420.supp
- Virtanen, T. (2016). *Student Engagement in Finnish Lower Secondary School*. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 562.
- Välivaara, H., Paakkari, L., Aro, T., & Torppa, M. (2018). Kouluhyvinvointi oppilaiden kuvaamana. *Kasvatus* 49 (1), 6–19.
- Wang, M. T. & Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of school environment and academic achievement in middle school. *American Educational Research Journal* 47 (3), 633–662. <https://doi.org/10.3102/0002831209361209>
- Wang, T. (2023). Teachers as the agent of change for student mental health: the role of teacher care and teacher support in Chinese students' well-being. *Frontiers in Psychology* 14. doi: 10.3389/fpsyg.2023.1283515.
- WHO. (1948). Constitution. Viitattu 15.3.2024. <https://www.who.int/about/accountability/governance/constitution>
- WHO. (1998). WHO's Global School Health Initiative. Health-Promoting Schools. A healthy setting for living, learning and working. Sveitsi. WHO. Viitattu 16.3.2024. <https://www3.paho.org/hq/dmdocuments/2016/1998-GlobalSchoolHealthInitiative.pdf>
- WHO. (2012). The World Health Organization Quality of Life (WHOQOL). Viitattu 13.3.2024 <https://www.who.int/publications/i/item/WHO-HIS-HSI-Rev.2012.03>
- Wolters, C. A. (2010). *Self-regulated learning and the 21st century competencies*. University of Houston.
- Zimmerman, B. J. & Bandura, A. (1994). Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. *American Educational Research Journal* 31 (4), 845–862.
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating Self-regulation and Motivation: Historical Background, Methodological Developments, and Future Prospects. *American Educational Research Journal* 45 (1), 166–183. doi: 10.3102/0002831207312909.