

PUBLICATIONS OF
THE UNIVERSITY OF EASTERN FINLAND



UNIVERSITY OF
EASTERN FINLAND

Dissertations in Education, Humanities, and Theology

REIJA JYRKINEN

HAASTEESTA HARJOITELTAVAKSI TAIDOKSI: ALAKOULUIKÄISTEN OPPILAJDEN ITSESÄÄTELYTAIDOT JA NIIDEN TUKEMINEN MONIAMMATILLISELLA YHTEISTYÖLLÄ

**HAASTEESTA HARJOITELTAVAKSI TAIDOKSI:
ALAKOULUIKÄISTEN OPPILAIDEN
ITSESÄÄTELYTAIDOT JA NIIDEN TUKEMINEN
MONIAMMATILLISELLA YHTEISTYÖLLÄ**

Reija Jyrkinen

**HAASTEESTA HARJOITELTAVAKSI TAIDOKSI:
ALAKOULUIKÄISTEN OPPILAIDEN
ITSESÄÄTELYTAIDOT JA NIIDEN TUKEMINEN
MONIAMMATILLISELLA YHTEISTYÖLLÄ**

Publications of the University of Eastern Finland
Dissertations in Education, Humanities, and Theology
No 219

University of Eastern Finland
Joensuu
2024

Punamusta Oy
Joensuu, 2024
Editor: Noora Heiskanen

ISBN: 978-952-61-5302-5 (Print)

ISBN: 978-952-61-5303-2 (PDF)

ISSNL: 1798-5625

ISSN: 1798-5625

ISSN: 1798-5633 (PDF)

Jyrkinen, Reija

From a challenge to a practiced skill: Self-regulation skills of elementary school students and supporting them with multiprofessional cooperation

Joensuu: University of Eastern Finland, 2024

Publications of the University of Eastern Finland

Dissertations in Education, Humanities, and Theology; 219

ISBN: 978-952-61-5302-5 (Print)

ISSNL: 1798-5625

ISSN: 1798-5625

ISBN: 978-952-61-5303-2 (PDF)

ISSN: 1798-5633 (PDF)

ABSTRACT

This study examined teachers' perceptions of elementary school students' self-regulation on one hand, and on the other hand, the forms of support that teachers used in classes to support students' self-regulation. The study also explored the forms of multiprofessional support that were used in schools to support students' self-regulation. The basis for researching the topic was born from the difficulties the researcher saw in her own work as a special education teacher with the students' self-regulation skills and her interest in understanding functional multi-professional cooperation in a deeper manner.

The target group of this qualitative research based on socio-constructionist approach (p. 50, 124) were ten Finnish primary schools from different parts of Finland. The schools had teams signed up for a special education development project, which included class teachers, special education class teachers, special education teachers and principals (N=54). The material for this particular study was collected in autumn 2017 and spring 2018, first with individual interviews and then with group meetings of five gatherings, which were videotaped. The data was analyzed using a thematic analysis (see pp. 58–66).

According to the results, the teachers defined students' self-regulation ability through challenges and only rarely mentioned self-regulation ability as a skill that can be practiced. Teachers rarely taught self-regulation skills proactively. Most of the time, teachers did it only when problems in the class arose. The teachers said that the challenges of self-regulation weakened the learning atmosphere and work peace in the class, and with it, learning.

Regarding the support for the student's self-regulation, it was found that the support measures are mainly aimed at the individual, not so much at the whole class community or the whole school. The teachers also experienced incompetence in supporting the students' self-regulation and therefore feared that the students would be left without adequate support in the classroom.

According to the results related to the multiprofessional support of the student's self-regulation, the teachers stated that they were left alone with supporting the students in their difficulties, because there was not enough multiprofessional cooperation in the schools. The school's multiprofessional cooperation was not considered an actual option for supporting students' self-regulation skills, because there were neither resources nor traditions for it. Maybe that's why they didn't really miss it. However, the teachers' concern about the students' well-being and securing it at school was significant and the teachers felt overwhelmed when working alone with a challenging group of students. The results of the present study may be utilized to facilitate collaborative multiprofessional ways of working, particularly in schools where they are now absent.

Keywords: self-regulation, multiprofessional cooperation, inclusive education

Jyrkinen, Reija

Haasteesta harjoiteltavaksi taidoksi: Alakouluikäisten oppilaiden itsesäätelytaidot ja niiden tukeminen moniammatillisella yhteistyöllä

Joensuu: Itä-Suomen yliopisto, 2024

Publications of the University of Eastern Finland

Dissertations in Education, Humanities, and Theology; 219

ISBN: 978-952-61-5302-5 (nid.)

ISSNL: 1798-5625

ISSN: 1798-5625

ISBN: 978-952-61-5303-2 (PDF)

ISSN: 1798-5633 (PDF)

TIIVISTELMÄ

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin yhtäältä opettajien käsityksiä alakouluikäisten oppilaiden itsesäätelystä sekä toisaalta tukimuotoja, joita opettajat luokissa käyttivät oppilaiden itsesäätelyn tukemiseen. Tutkimuksessa myös selvitettiin, millaisia moniammatillisia tukimuotoja kouluissa käytettiin oppilaiden itsesäätelyn tukemiseen. Pohja aiheen tutkimiseen syntyi tutkijan omassa erityisopettajan työssään näkemistä oppilaiden itsesäätelytaitojen vaikeuksista ja kiinnostuksesta ymmärtää toimivaa moniammatillista yhteistyötä.

Tämän sosiokonstruktionistiseen tieteenfilosofiaan perustuvan (s. 50, 124) laadullisen tutkimuksen kohderyhmänä oli kymmenen suomalaista alakoulua eri puolilta Suomea. Kouluilla oli laajempaan erityisopetuksen kehittämisprojektiin ilmoittautuneet tiimit, joissa oli luokanopettajia, erityisopettajia, erityisluokanopettajia ja rehtoreita (N=54). Tämän tutkimuksen aineisto kerättiin syksyllä 2017 ja keväällä 2018, ensin yksilöhaastatteluilla ja sen jälkeen viiden kokoontumiskerran ryhmätapaamisilla, jotka videoitiin. Aineisto analysoitiin temaattisella analyysillä (ks. s. 58–66).

Tulosten mukaan opettajat määrittelivät oppilaiden itsesäätelykyvyn haasteiden kautta ja mainitsivat vain harvoin itsesäätelykyvyn olevan harjoiteltavissa oleva taito. Opettajat opettivat itsesäätelytaitoja vain harvoin

ennakoivasti. Useimmiten opettajat tekivät sen vasta silloin, kun luokassa ilmeni ongelmia. Opettajat kertoivat, että itsesäätelyn haasteet heikensivät luokan oppimisilmapiiriä ja työrauhaa sekä sen myötä oppimista.

Oppilaan itsesäätelyn tuen osalta selvisi, että tukitoimenpiteet kohdistuvat pääsääntöisesti oppilaaseen, eivät niinkään koko luokkayhteisöön tai koko kouluun. Opettajat kokivat myös osaamattomuutta oppilaiden itsesäätelyn tukemisessa ja sen vuoksi pelkäsivät oppilaiden jäävän ilman riittävää tukea luokassa.

Oppilaan itsesäätelyn moniammatilliseen tukemiseen liittyvien tulosten mukaan opettajat kokivat jäävänsä oppilaan itsesäätelyyn liittyvien vaikeuksien ja tukemisen kanssa yksin, koska moniammatillista yhteistyötä ei ollut kouluissa tarpeeksi. Koulun moniammatillista yhteistyötä ei pidetty varsinaisena vaihtoehtona oppilaiden itsesäätelytaitojen tukemisessa, koska siihen ei ollut resursseja eikä toisaalta perinteitä. Sitä ei ehkä sen vuoksi osattu juuri kaivatakaan. Opettajien huoli oppilaiden hyvinvoinnista ja sen turvaamisesta koulussa oli kuitenkin suuri, ja opettajat tunsivat kuormittuvansa haastavan oppilasjoukon kanssa yksin työskennellessään. Tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää kehitettäessä yhteistyötapoja erityisesti kouluissa, joissa varsinaista moniammatillista työryhmää ei ole.

Avainsanat: itsesäätely, moniammatillinen yhteistyö, inklusiivinen opetus

ESIPUHE

Unelmani väitöskirjasta syntyi noin 20 vuotta sitten, kun olin nukuttamassa tyttäriämme päiväunille. Ajatus iski voimalla ja työskentelin silloin tosissani vaatimusten selvittämiseksi. Kolmen pienen kanssa touhutessani ei aika tutkimukselle kuitenkaan tuolloin ollut oikea, mutta unelma pysyi. Kirjoitin silloin muistikirjaani, että ”Rouva tuleva tohtori, hillitse itsesi. Väitöskirja on valtava suoritus eikä vain vimman tulos. Mutta piru vie, teen sen vielä!”

Unelmani sai siivet alleen, kun satuin tutustumaan Annukka Paloniemeen, jolla oli sama unelma kuin minulla ja tarve löytää apua aineiston keräämiseen. Hyppäsin Annukan matkaan ja olen mahdottoman kiitollinen siitä! Että voikin niin nopeasti ystäväystyä niin paljon, että uskaltaa tunnustaa, kun ei osaa, uskaltaa kertoa, että turhauttaa ja uskaltaa nauraa syvältä sydäimestä. Kiitos kaikesta, Annukka!

Kiitos ohjaajilleni. Eija Kärnä, olet sinnikkäästi ja asiantuntevasti luotsannut työtäni eteenpäin. Olet ollut rauhallinen ja selittänyt asioita minulle väsymättä. Arvostan viisauttasi ja elämäkokemustasi. Piia Björn, olet suorudellasi saanut minut ajattelemaan asioita ja viimeiseen asti uskotellut minulle, että työtä kannattaa hioa, jotta saamme siitä timantin. Olisin itse lopettanut hiomisen jo paljon ennen sinua! Kaisa Pihlainen, otit minut lämpimästi vastaan, kun aloitin työt yliopistolla. Hymysi oli silloin rauhoittava ja on sitä edelleen. Sait minut tuntemaan, että kaikki sujuu hyvin. Kiitos myös Taina Hintsalle väitöstyön alkuvaiheen ohjaamisesta.

Kiitän työni esitarkastajia, Elina Kontua ja Suvi Lakkalaa tarkoista ja rakentavista kommenteista, joiden avulla väitöskirjastani tuli paljon parempi. Elina Kontua kiitän myös siitä, että ryhdyit vastaväittäjäkseni.

Kiitän kaikkia tieteen parista löytämiäni uusia ystäviä. Erytiskiitos sinulle, Teija Koskela. Jaoit kanssani työhuoneen lisäksi monet viisaudet ja hulluudet. Muistit aina sanoa minulle ääneen, että minä selviän ja osaan. Se antoi hurjasti voimaa jatkaa puurtamista. Kiitos myös Anne Karhu, 30-vuotinen ystävytemme on saanut aivan uuden ulottuvuuden! Esimerkkisi ja tsemppisi on ollut tärkeää. Kiitos Anne-Mari Kuusimäki. Et ehkä arvaakaan, mutta aivan

työni alkutaipaleella sain sinulta todella tärkeää kannustusta ja ajatteluapua pitkillä kävelyillämme Seurasaaressa. Uskalsin lähteä tuulta päin!

Lämpimät kiitokseni myös Arabian peruskoululle, pitkäaikaiselle työpaikalleni. Rehtori Mari Suokas-Laaksonen, pitkämielisytesi, tukesi ja kiinnostuksesi väitöskirjaani kohtaan on ollut korvaamatonta. Monia kollegoita kiitän siitä, että olette jaksaneet kysellä ja kuunnella, elää mukana pitkän prosessini aikana. Erytishuomion ansaitsee Arabian moniammatillinen tiimi, psykologi Juulia Lahdensuo, erityisopettajat Ansku Elo ja Marjo Lindeman sekä kuraattori Terhi Hilden. Johdatitte minut tämän tutkimusaiheen ääreen osoittamalla, mitä moniammatillinen yhteistyö voi parhaimmillaan olla. Näin pitkälle se on kantanut!

Paljon kiitoksia myös ihanat, rakkaat ystäväni. Olette väsymättä ja väitöskirjakuulumistenkin uhalla muistuttaneet minulle, että kellarin työhuoneen ulkopuolellakin on elämää. Monenlainen kannustus, juhlat, matkat, puhelut ja viestit ovat auttanut minua jaksamaan. Olette tärkeitä ja sisukkaita!

Omia vanhempiani, Nina Euroa ihan lähelläni ja Martti Euroa siellä jossakin, kiitän valtavan paljon. Annoitte minun olla lapsi, sain leikkiä ja hassutella. Niin minusta tuli ajatteleva, kekseliäs ja itsevarma. Äiti, kehotit aina minua suoriutumaan "luontaisella intelligenssilläni" ja tässä sitä ollaan! Uskoin intelligenssiini.

Sisaruksiani Katja ja Jani Euroa kiitän siitä, että olette lähelläni. Voin aina luottaa siihen, että te olette siinä ja saan olla kanssanne myös ärsyttävä, kärsimätön ja ankea. On hienoa tuntea riittävänsä juuri omana itsenään. Sitä varten sisarukset ovat. Olette niin rakkaita.

Kiitokset kuuluvat myös armaille appivanhemmilleni, Eeva-Liisa ja Kalevi Leppäselle sekä Martti Jyrkiselle. Olette tarjonneet lämmön, halausten ja luottamuksen lisäksi majapaikan ja apetta uupuneelle tutkijalle. Se on ollut hyvin arvokasta.

Ja sitten Mika, suuri rakkauteni. Et uupunut tutkijaminäni kanssa koskaan. Ymmärsit, venyit, lohdutit, joustit, kannustit ja kuuntelit. Välillä uskoit prosessiin vahvemmin kuin minä. Vaikka väitöstyö kesti ikuisuuden, se kesti kuitenkin alle neljänneksen yhteisestä tähänastisesta taipaleestamme. Olen sinusta ja rakkaudestasi valtavan kiitollinen.

Venla, Paula ja Kaisa, upea, rautainen kolmikkomme, olen teistä hurjan ylpeä. Ilman teitä en olisi jaksanut, olette pitäneet minut kiinni arjessa. Kotona se ei ehkä viime vuosina ole näkynyt, mutta olette minulle tärkeämpiä kuin mikään muu. Olen pian tohtori, mutta arvokkain tittelini on silti äiti. Toivon väitöstyölläni antavani teille mallin, että omia unelmia kohti kannattaa puskea. Siitä tulee elämässä suunta ja onni. Etsikää unelmia ja nauttikaa, antakaa palaa!

Huojentuneena, uusia tuulia haistellen ja onnellisena
Helsingin Hevossalmessa
26.7.2024
Reija

SISÄLLYS

ABSTRACT	5
TIIVISTELMÄ	7
ESIPUHE	9
1 JOHDANTO	17
2 ITSESÄÄTELY JA SEN TUKEMINEN KOULUSSA	21
2.1 Itsesäätelyn määritelmiä	21
2.2 Itsesäätelyn kehittyminen lapsuudessa	22
2.3 Itsesäätely ja koulutyö	24
2.4 Itsesäätely tässä tutkimuksessa	26
2.5 Oppilaiden itsesäätelyn tukeminen koulussa	29
2.6 Opettajien muuttuva rooli oppilaan itsesäätelyn tukijana	37
3 MONIAMMATILLINEN YHTEISTYÖ	41
3.1 Opetussuunnitelman ja lakien näkökulma moniammatilliseen yhteistyöhön	42
3.2 Moniammatillisuuden määrittelyä Bronsteinin jaottelun mukaan	45
3.3 Moniammatillisen yhteistyön hyötyjä ja haasteita	49
4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	53
5 TUTKIMUSMENETELMÄT	55
5.1 Tutkimuksen metodologia	55
5.2 Tutkimuksen toteutus	57
5.3 Aineistonkeruu	59
5.4 Aineiston analyysi	64
6 TULOKSET	73
6.1 Oppilaiden itsesäätelyn näyttäytyminen luokissa	73
6.1.1 Oppilaiden itsesäätely opettajien kuvaamana ilmiönä	73
6.1.2 Oppilaiden itsesäätelyn vaikeuksien merkitys luokan toimintaan	80
6.1.3 Oppilaiden itsesäätelyn vaikeuksien syitä	83
6.2 Oppilaiden itsesäätelyn tukeminen luokissa	91

6.2.1 Yksilöä tukevia tukimuotoja	91
6.2.2 Luokkayhteisöä tukevia tukimuotoja	98
6.3 Oppilaiden itsesäätely ja moniammatillinen yhteistyö	104
6.3.1 Opettajien ja koulunkäynninohjaajien yhteistyö oppilaiden itsesäätelyn tukena	105
6.3.2 Oppilashuollon henkilöstö oppilaiden itsesäätelyn tukena ...	110
6.3.3 Moniammatillisen yhteistyön muotoja oppilaiden itsesäätelyn tukena	115
6.3.4 Opettajien toiveet moniammatillisesta yhteistyöstä	119
7 TULOSTEN TARKASTELUA	123
8 POHDINTA	139
8.1 Tulosten pohdintaa	139
8.2 Luotettavuudesta ja eettisyydestä	144
8.3 Jatkotutkimusehdotukset	148
Lähteet	151
Liitteet	181

TAULUKOT

Taulukko 1. Tutkimuksen koulut ja osallistujat.....	58
Taulukko 2. Esimerkki aineiston analyysiprosessista.....	69
Taulukko 3. Metateemat ja niihin kuuluvat teemat.....	71

KUVIOT

Kuvio 1. Aineistonkeruun vaiheet.....	61
Kuvio 2. Koulun eri toimijoita oppilaiden itsesäätelyn tukena	140

1 JOHDANTO

Oppilaiden itsesäätely on monesta yhteydestä tunnettu teema. Varsinkin ennen 2010-lukua siitä on puhuttu lähinnä esimerkiksi ADHD:n ja autismin kirjon yhteydessä (ks. esim. Shiels & Hawk Jr. 2010; Nuske ym. 2022). Itsesäätelyllä tarkoitetaan yksilön kykyä säädellä esimerkiksi suorituksiaan, tunteitaan, motivaatiotaan, halujaan, impulssejaan, tarkkaavuuttaan ja ajatuksiaan. Lapsen itsesäätelyn kehittyminen alkaa jo ensimmäisen elinvuoden aikana ja jatkuu aikuisuuteen asti (Nigg 2017). Kouluiässä oppilaiden itsesäätelytaitojen kehitys voi olla hyvin eri vaiheissa, jolloin itsesäätelytaitojen puutteellinen hallinta voi aiheuttaa vaikeuksia niin oppilaan itsensä, kuin opettajankin näkökulmasta (Klenberg ym. 2010).

Itsesäätelyn vaikeuksien kanssa kamppailevalla oppilaalla on lain takaama oikeus tukeen, jonka avulla hän menestyisi koulussa muun muassa opillisesti ja sosiaalisesti parhaalla mahdollisella tavalla. Oppilaalla on oikeus turvalliseen koulupäivään ja laadukkaaseen opetukseen. Huomionarvoista on, että Veijalaisen ja kumppaneiden (2019) mukaan itsesäätely tulisi ymmärtää kehityksellisenä ja erityisesti opittavana taitona. Tämän ajattelutavan mukaan itsesäätelyn harjoitteluun kannattaisi koulussakin keskittyä vahvoihin resursseihin ja mieluiten moniammatillisiin, ennakoivien interventioon.

Oppilaiden itsesäätelyn tukeminen pelkästään pedagogisin keinoin saattaa olla haastavaa. Sen vuoksi itsesäätelytaitojen kehittämiseen tarvittavien tukimuotojen toteuttamiseen tarvitaan yleensä opettajan ja muiden koulun aikuisten välistä yhteistyötä, joka auttaa oppilaan tuen suunnittelussa ja toteutuksessa (Isosomppi & Leivo 2015). Yhteistyössä suunniteltu ja toteutettu tuki keventää myös opettajan huolta ja työkuormaa oppilaan haasteiden parissa ja näin helpottaa sekä oppilaan että opettajan koulupäiviä.

Kuitenkin Määttä ja Rantala (2022) toteavat, että valitettavan usein koulun moniammatillinen yhteistyö painottuu korjaavaan työhön ja ennakoiva työ, kuten toimintaympäristöjen suunnittelu, jää vähäiseksi. Gagnon ja Barber (2011) toteavat lisäksi, että osan oppilaista on vaikeaa olla inklusiivisessa opetuksessa vain siksi, että kouluista puuttuu tuki käyttäytymisen ja tunne-elämän vaikeuksia vastaan. Tutkimuksissa on toisaalta havaittu, että

niinkin yksinkertainen asia kuin opettajan empaattisuus helpottaa oppilaiden itsesääätelyä (Portilla 2024, Cooper 2011).

Perustana opetukselle ja kasvatukselle koulussa ovat perusopetuslaki, oppilashuoltolaki ja opetussuunnitelma. Ne velvoittavat koulun ammattilaisia yhteistyössä tukemaan oppilaita kunkin oppilaan tarvitsemalla tavalla. Oppilas- ja opiskelijahuoltolaissa opiskeluhuollolla tarkoitetaan toimintaa, jonka avulla tuetaan hyvinvointia ja terveellisen sekä turvallisen oppimisympäristön syntymistä. Lisäksi oppilashuollolla edistetään mielenterveyttä ja ehkäistään syrjäytymistä. Lain mukaan oppilashuollolla on tarkoitus mahdollisimman varhain tunnistaa, lieventää ja ehkäistä oppimisen esteitä ja muita ongelmia. (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 2013 6§.)

Valtioneuvoston (2019) pohdintojen mukaan aikuisten yhteistoiminnalla voidaan saavuttaa parempia oppimistuloksia ja eheämpää toimintakykyä oppilaille silloin, kun asiantuntijuuden rajoja ylitetään ja asiantuntemusta jaetaan. Myös Alonge ja Craig (2020) korostavat aikuisten yhteistyön tärkeyttä oppilaiden toimintakyvyn ja jopa turvallisuuden luomiseksi. Oppilas- ja opiskelijahuoltolain (1287/2013) mukaan kaikkien oppilaitoksessa työskentelevien on tehtävissään edistettävä opiskelijoiden ja oppilaitosyhteisön hyvinvointia sekä kotien ja oppilaitoksen välistä yhteistyötä. Oppilaitoksen henkilökunnalla on ensisijainen vastuu oppilaitosyhteisön hyvinvoinnista, eikä oppilaan tukeminen saisi olla yksittäisen opettajan vastuulla.

Monissa tutkimuksissa on huomattu, ettei opettajien ammattitaito välttämättä riitä erilaisten oppijoiden tukemiseen (mm. Gagnon 2022; Joseph ym. 2013; Lingard 2007). Esimerkiksi Honkasilta ja kumppanit (2014) mainitsevat, että opettajilla on suppeat taidot positiivisen ja ennakoivan käyttäytymisen interventiotuen antamisessa, koska heitä ei ole siihen koulutettu. Saloviidan (2018) mielestä ei siis ole yllättävää, että opettajat tarttuvat usein negatiivisiin, reaktiivisiin ja siksi hyödyttömiin keinoihin haastavan käyttäytymisen ohjaamisessa.

Oppilas- ja opiskelijahuoltolain (1287/2013) mukaan oppilaitoksen sijaintikunnan tulisi vastata opiskeluhuollon psykologi- ja kuraattoripalvelujen järjestämisestä opiskelijoille heidän kotipaikastaan riippumatta. Oppilashuollon olisi siten tarkoitus olla mahdollisimman tasaisesti toteutettua maanlaajuisesti, ja kaikkien alueiden oppilaiden tulisi saada samanvertaisesti tukea.

Vainikainen ja kumppanit (2015b) sekä Lintuvuori ja Rämä (2022) kuitenkin toteavat, että oppilashuollon saatavuus riippuu hyvin paljon kunnasta ja koulusta. Lisäksi Hietanen-Peltola (2018) ja Ahtiainen (2015) havaitsivat tutkimuksissaan, että oppilashuoltolakia toteutetaan hyvin epätasaisesti ja kirjavin menetelmin kuntien ja jopa koulujen välillä. Jos oppilas ei saa tarvitsemaansa tukea, itsesäätelyn vaikeudet voivat vaikuttaa epäsuotuisasti koulumenestykseen, kehitykseen ja sosiaalisiin suhteisiin (Greenberg ym. 2001).

Kun keskustelu ja tietoisuus itsesäätelyn vaikeuksista ovat lisääntyneet esimerkiksi mediassa, on niihin liittyvä tutkimuskin viime vuosina lisääntynyt (ks. esim. Martins ym. 2024, Bautista 2024, McClelland 2018). Kasvatustieteen tutkimus on keskittynyt pitkälti kuvaamaan tiettyjen diagnoosien vaikutusta itsesäätelyyn (ks. esim. Cibrian 2022, Reid ym. 2005). Melko paljon on tutkittu myös itsesäätelyn tukemiseen kehitettyjä interventioita. Interventiot voivat kohdentua koko koulun toimintamalleihin (ks. esim. Bradshaw ym. 2012), luokan tukemisen toimintamalleihin (ks. esim. Martins ym. 2024; Kiiski ym. 2012) tai yksilön itsesäätelyn kehittämiseen (ks. esim. Karhu 2017). Moniammatillista työskentelyä koulussa on myös tutkittu jonkin verran (ks. esim. Gädde 2023; Vainikainen ym. 2015a), mutta itsesäätelytaitojen tukemista moniammatillisella yhteistyöllä on aiemmin tutkittu hyvin vähän. Tämä tutkimus keskittyy kyseiseen aiheeseen.

Tässä tutkimuksessa käytetään termiä moniammatillisuus monialaisuus-termin sijasta. Monialaisuus koulukontekstissa tarkoittaa laajasti sosiiali- ja terveysalan sekä opetusalan yhteistyötä (Suhola 2017). Tässä tutkimuksessa ei kuitenkaan käsitellä oppilaiden huoltajien osuutta yhteistyössä, vaikka kouluarjessa huoltajien kanssa tehtävä yhteistyö on hyvin keskeistä. Moniammatillisen yhteistyön tarkastelu sisältää näin ne tahot, jotka osallistuvat yhteistyöhön oppilaan hyväksi osana ammatillista tehtäväänsä. Moniammatillisuus sisältää koulukontekstissa kuraattorin, psykologin, terveydenhoitajan, erityisopettajan, luokanopettajan, aineenopettajien ja rehtorin. Tässä tutkimuksessa keskityttiin opettajien näkemyksiin itsesäätelystä ja sen tukemisesta, sillä he ovat avainasemassa toimiva ammattilaisryhmä, jotka tekevät päivittäistä työtä lastemme ja nuortemme kanssa.

2 ITSESÄÄTELY JA SEN TUKEMINEN KOULUSSA

2.1 Itsesäätelyn määritelmiä

Tässä luvussa tarkastellaan itsesäätelyn termin moninaisia määritelmiä. Lisäksi tarkastellaan itsesäätelyn kehittymisen kaarta alle kouluikäisenä ja kouluikään tultaessa sekä lasten persoonan ja sukupuolen merkitystä itsesäätelyyn. Lopuksi esitellään Hofmannin ym. (2012) teoriaa itsesäätelystä, koska se osoittautui tämän tutkimuksen kontekstiin sopivaksi teoriaksi.

Itsesäätely (*self-regulation*) on määritelmässä laaja ja moninainen toiminto. Eri alojen asiantuntijoiden keskuudessa itsesäätely kattaa hieman eri asioita. Itsesäätelyllä tarkoitetaan kykyä säädellä monia asioita, esimerkiksi suorituksia, tunteita, motivaatiota, haluja, impulsseja, tarkkaavuutta ja ajatuksia. Malanchini ym. (2019) jakavat itsesäätelyn kahteen alaluokkaan: kognitiiviseen itsesäätelyyn, jolla tarkoitetaan toiminnanohjauksen (sinnikkyys, huomion ylläpitäminen, motivaatio ym.) taitoja, sekä emotionaaliseen itsesäätelyyn, jolla tarkoitetaan tunnesäätelyn taitoja. Kehityspsykologiassa itsesäätelyä voidaan tarkastella kolmena päällekkäisenä säätelykykynä: kykynä säädellä emootioita, kognitiivista työskentelyä ja käyttäytymistä. Emootioiden säätelyn kyvyllä tarkoitetaan sitä, että osaa ymmärtää, ilmaista ja hyväksyä tunteita sosiaalisesti sopivalla ja tavoitteiden mukaisella tavalla (Aro ym. 2012). Zimmerman (1997, 2008) määrittelee vielä erikseen koululaisen akateemisen itsesäätelytaidon, jolla hän tarkoittaa mm. ajankäytön suunnittelua ja hallintaa, keskittymistä annettuihin ohjeisiin, organisointikykyä ja kykyä harjoitella erilaisia taitoja.

Itsesäätelyn avulla on myös mahdollista asettaa tavoitteita ja valita tilanteeseen sopivat toimintatavat tavoitteiden saavuttamiseksi. Itsesäätelyä tarvitaan erilaisten ärsykkeiden kontrolloimisessa, jotta voidaan välttyä kielteisiltä seuraamuksilta tai jopa terveyden vaarantamiselta (Heatheron & Wagner 2011). Grossin (1999) mukaan tunteiden itsesäätelyä on myös taito olla menemättä niihin tilanteisiin, joiden tietää olevan itselleen emotionaalisesti hankalia, hermostuttavia tai ahdistavia. Barkleyn (1997, 2001), Blairin ja Raverin

(2015) sekä Webbin ym. (2018) mukaan tärkeitä itsesäätelyn elementtejä ovat esimerkiksi tietoisuus omasta toiminnasta, kyky säädellä häiritseviä sisäisiä impulsseja, kyky vastustaa ulkoisia ärsykeitä, kyky ehkäistä automaattiset toimintatavat, tarkkaavuuden suuntaaminen, mielikuvien käyttö sekä itselle suunnattu puhe. Tunteiden ja tilanteiden havainnointi ja tulkinta sekä kyky motivoitua ovat myös keskeisiä taitoja itsesäätelyn kannalta. Duckworth (2011) määrittelee itsesäätelyn vapaaehtoiseksi käyttäytymisen, tunteiden ja impulssien säätelyksi, kun taas esimerkiksi Holochwost ja kumppanit (2021) korostavat itsesäätelyn sisältävän paljon tiedostamattomia toimintatapoja.

Tässä tutkimuksessa itsesäätelyä ja sen tukemista tarkastellaan lähinnä Hofmannin (2012) määritelmän näkökulmasta, jossa kiinnitetään huomiota ympäristön muokkaamiseen itsesäätelyä tukevaksi. Keinoja ovat tavoitteiden selkiyttäminen, positiivisen palautteen antaminen ja oppilaan taitojen tukeminen. Hofmannin teoriaa kuvataan tarkemmin luvussa 2.4.

2.2 Itsesäätelyn kehittyminen lapsuudessa

Käyttäytymisessä eri tavoin ilmentyvän itsesäätelyn kehittyminen alkaa jo lapsen ensimmäisen elinvuoden aikana (Hoyle 2014) ja jatkuu aivan aikuisuuteen saakka (Nigg 2017). Keskeisenä voidaan Klenbergin ja muiden (2020) mukaan pitää sitä, että aikuisuuteen mentäessä itsesäätely kehittyy ulkoisesta säätelystä vähitellen sisäiseksi säätelyksi eli itseohjautuvaksi säätelyksi. Ulkoisessa säätelyssä tarvitaan aina ulkoa tuleva ohjaus, sääntö tai muu motivoija. Schunk ja Zimmerman (1997) sekä Ursache ja kumppanit (2012) korostavat itsesäätelyn kehittymisen sosiokognitiivista luonnetta. Heidän mukaansa lapsi tarkkailee ja oppii matkimalla ympäristössään esiintyviä toimintatapoja. Lapsen hyvinvoinnin kannalta on tärkeää, että hän omaksuu ympäristön hyväksymät tavat reagoida, jotta hän pääsee hyväksytyksi osaksi yhteisöä (Neitola 2011; Hofmann ym. 2012).

Lapset saavuttavat yleensä noin seitsenvuotiaina sellaisen itsesäätelyn kehityksen tason, että he selviytyvät suomalaisen koulun ensiluokkalaiselle asetetuista vaatimuksista. Heillä on riittävät taidot esimerkiksi motoriikassa, keskittymisessä, aloitekyvyssä, vuorovaikutustaidoissa ja tunne-elämän

hallinnassa. Mikäli nämä taidot eivät ole riittävät, ovat tuki ja ohjaus koulussa tarpeen (Kaltiala-Heino 2013). Lapsen itsesäätelykyky vaikuttaa vahvasti myös lapsen kouluvalmiuteen (Bautista ym. 2024). Lapsilla on suuria yksilöllisiä eroja itsesäätelyn kannalta tärkeissä synnynnäisissä piirteissä: kuinka nopeasti ja voimakkaasti he reagoivat ärsykkeisiin, ja kuinka he reagoivat uusiin tilanteisiin tai kielteisiin tunteisiin, kuten turhautumiseen. (Aro 2012; McCrae & Löckenhoff 2014; Hong ym. 2017.) Temperamenttierojen vaikutusta lasten itsesäätelyyn ovat tutkineet mm. Alijoki ja muut (2016), joiden mukaan niillä lapsilla, joilla esiintyi itsesäätelyn haasteita, oli temperamenttiulottuvuutena enemmän ulospäinsuuntautuneisuutta tai kielteistä virittyneisyyttä. Niillä lapsilla, joilla oli paljon ulospäinsuuntautuneisuutta, todettiin olevan heikommin kehittyneet emotionaaliset itsesäätelytaidot. Tästä syystä heidän impulsiivisuutensa ja herkästi aggressiivinen luonteensa vaikeuttivat sosiaalisia suhteita. (Dollar & Stifter 2012.)

Lapsen itsesäätelykykyyn vaikuttavat myös lapsen iän myötä kasvavat kognitiiviset taidot ja ympäristön hoiva, jonka tulee vastata lapsen tarpeisiin. Kasvavia kognitiivisia taitoja ovat esimerkiksi muisti, kieli, tarkkaavaisuus ja inhibitiokyky eli kyky viivästyttää tai estää toimintaa. Lapsen kasvavat taidot vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa ja aikuisten antamat mallit tunteiden kanssa toimimiseen muuttuvat vähitellen lapsen sisäisiksi psyykkisiksi taidoiksi ja mielensisäisiksi toiminnoiksi. Bendel-Stenzel ja kumppanit (2024) ovat havainneet jopa vanhempien mielentämiskyvyn vaikuttavan lapsen itsesäätelykyvyn kehittymiseen. Näin lapsen synnynnäiset ominaisuudet ja ympäristön ominaisuudet vaikuttavat yhdessä siihen, miten lapsen itsesäätelykyky kehittyy. (Cacciatore 2007; Aro 2012.)

Uusimman tutkimustiedon mukaan älylaitteet vaikeuttavat lapsen tunteensäätelytaitojen ja toiminnanohjauksen kehittymistä, mikäli älylaitteeseen turvaudutaan toistuvasti lapsen tunnereaktioiden rauhoittajana: jos lapsen luonnolliset reaktiot sammutetaan, hän ei opi niiden hallintaa (Radesky ym. 2023). Ympäristön ominaisuuksista puhutaan myös esimerkiksi Montroy'n ja kumppaneiden (2016) sekä Flourin ja kumppaneiden (2014) tutkimuksissa, joiden mukaan lapsen sosioekonominen tausta ennustaa vahvasti itsesäätelytaitojen kehittymistä. Heidän mukaansa korkeasti koulutettujen vanhempien lapsilla todettiin olevan enemmän mahdollisuuksia kehittää

itsesäätelytaitojaan ja toisaalta köyhemmistä perheistä tulevilla lapsilla on enemmän emotionaalisia ja käytökseen liittyviä itsesäätelyvaikeuksia.

Tutkimuksissa on havaittu eroja myös sukupuolten välillä kouluikään tullessa. Vaikka lasten keskinäiset erot sukupuolesta riippumatta ovat suuria, pojilla on enemmän vaikeuksia erityisesti toiminnanohjaukseen liittyvässä kehityksessä. (Montroy ym. 2016; Hong ym. 2017.) Tämä voi johtua siitä, että pojilla esiintyy tyttöjä useammin temperamenttipiirteinä korkeaa aktiivisuutta ja ulospäinsuuntautuneisuutta (Hong ym. 2017; Else-Quest ym. 2006). Itsesäätelyn vaikeudet ovat hyvin yleisiä myös monilla neurokirjon lapsilla (mm. Aro 2012; DuPaul ym. 2011; Evans ym. 2014). Lisäksi luokkatilanteessa saattaa huomata eron alkuvuodesta syntyneiden ja loppuvuodesta syntyneiden lasten välillä siten, että alkuvuoden lapset ovat itsesäätelyssään kehittyneempiä kuin loppuvuoden lapset, ovathan he melkein vuoden vanhempia (Sayal ym. 2017). Gimayeva ja Markina (2022) havaitsivat itsesäätelykyvyssä ja siihen liittyvissä selviytymiskeinoissa olevan sukupuolten välillä eroa vielä yliopistoikäisissä nuorissa.

2.3 Itsesäätely ja koulutyö

Tämän tutkimuksen keskeisenä aiheena on oppilaan itsesäätelykyvyn vaikutus koulunkäyntiin. Mielenkiintoisia ovat esimerkiksi Bullin ja kumppaneiden (2001), Fuchsin ja kumppaneiden (2003) ja McClellandin ja kumppaneiden (2007) tutkimustulokset, joiden mukaan itsesäätelykyky lisää opiskelun tehokkuutta ja siksi parantaa akateemista oppimista. Toisaalta on huomattu, että koulutus ja kognitiivinen kehittyminen lisäävät kykyä käyttää erilaisia strategioita itsesäätelyn tukena (Nigg 2017), mikä lisää motivaatiota koulunkäyntiin ja sitoutumiseen (Zimmermann 2008). Portillan ja kumppaneiden (2024) tutkimus taas korostaa itsesäätelykyvyn vaikutusta kouluun sitoutumiseen. Oppiminen siis tukee itsesäätelyä ja itsesäätely oppimista.

Koulumaailmaan sopii hyvin Klenbergin ja muiden (2020) näkemys itsesäätelystä jatkumona. Jatkumon ääripäät ovat alisäätely ja ylisäätely. Onnistunut säätely on suunnilleen jatkumon puolessavälissä. Toisinaan säätely voi vaihdella yksilöllä myös tilannetekijöiden mukaan, esimerkiksi luokan meteli

tai oppilaan nälkä tai väsymys saattaa vaikeuttaa itsesäätelyä niin, että oppilas saattaa esimerkiksi hermostua pienestä asiasta. Koulussa tunnistetut vaikeudet ovat yleensä alisäätelyä. Silloin yksilön säätelyn taidot ovat tilanteeseen nähden riittämättömät, ja se näkyy motorisena levottomuutena, impulsiivisuutena tai kärsimättömyytenä. Ylisäätely taas on tunteiden ja käyttäytymisen estämistä ja rajoittamista. Koulussa tämä tulkitaan ujoutena ja ”kiltteytenä” vaikka voikin aiheuttaa vaikeuksia päästä mukaan leikkiin, kertoa mielipiteensä tai tulla kuulluksi. Ylisäätely jää usein huomioimatta ja saattaa siksi muodostua yksilölle hyvinkin raskaaksi vuosien kuluessa. Eisenberg ja muut (2010) huomauttavat, että ylisäätely saattaa aiheuttaa sosiaalisia vaikeuksia ja ahdistuneisuutta.

Itsesäätelyn vaikeudet näkyvät koulussa usein levottomana käytöksenä, keskittymättömyytenä sekä sosiaalisina vaikeuksina ja ovat siksi sekä oppilaalle itselleen että koko luokalle kuormittavia. Esimerkiksi itsenäinen työskentely, epäsopevan käytöksen estäminen, keskittyminen opetettavaan aiheeseen, opettajan ohjeiden seuraaminen sekä luokassa kuuluvien ja näkyvien häiriöiden huomiotta jättäminen voi olla oppilaalle vaikeaa. Erilaiset itsesäätelyn vaikeuksista johtuvat hankalat tilanteet vaativat usein paljon huomiota, ohjausta ja tukea aikuisilta. (Klenberg ym. 2020; Mägi ym. 2016; Paananen 2019; Meltzer 2010; Malanchini ym. 2019.) Koulusuorituksien ja itsesäätelyn yhteydestä on havaittu myös, että oppilailta, joilla on heikko itsesäätelykyky, on myös alhaisemmat tavoitteet. Tämän lisäksi he ovat itsekriittisempiä, vähemmän menestyneitä ja luovuttavat helpommin. Nämä seikat vaikuttavat oppilaan itsetuntoon ja motivaatioon. (Zimmermann 1997; 2008; Pikulski & Chard 2005.) Duckworth ja Seligman (2005) kuvaavat kahden ominaisuuden tärkeyttä elämässä menestymiseen: tarvitaan sinnikkyyttä ja itsesäätelyä.

Gagnon (2022) mainitsee, että tuen puute käyttäytymisen ja tunne-elämän vaikeuksien kohdalla voi ajaa oppilaat pois inklusiivisesta koulusta erityiskouluihin. Tämän on Gagnonin mukaan huomattu aiheuttavan oppilaiden syrjäytymistä ja joutumista rikollisuuden pariin. Hän nimittää sitä koulusta vankilaan -kanavaksi. Voisiko syrjäytymisen ja muut ikävät seuraukset ehkä välttävät koulun tarjoamalla oikealla tuella? Duckworthin ja Seligmanin (2005) mukaan itsesäätely vaikuttaa opiskelumenestykseen sitä kautta, että malttamattomuus estää oppilaita käyttämästä kaikkea älyllistä potentiaaliaan.

Äärelä ja kumppanit (2016) haastattelivat koulusta erotettuja ja vankilaan päätyneitä nuoria, ja heidän mukaansa tärkeintä koulun tukea hankalille oppilaille olisi ollut läsnä oleva ja kuunteleva, välittävä opettaja. Myös Neagun ja Nistorin (2020) mukaan opettajan asenteella oppilasta kohtaan on suuri merkitys oppilaan selviämisen kannalta. Koulussa havaittavien haittavaikutusten lisäksi on tutkittu itsesäätelytaitojen vaikutusta aikuisiässä. Heikkojen itsesäätelytaitojen on havaittu vaikuttavan aikuisiän fyysiseen ja psyykkiseen terveyteen ja hyvinvointiin, sosiaalisiin suhteisiin ja jopa toimeentuloon (Mischel ym. 2011; Moffit ym. 2011).

2.4 Itsesäätely tässä tutkimuksessa

Tässä tutkimuksessa hyödynnetään Hofmannin ja kumppaneiden (2012) teoriaa, koska teoria sopii hyvin koulun kontekstiin ja lisää arjen ymmärrystä itsesäätelyn eri puolista. Hofmannin ja kumppaneiden teorian mukaan itsesäätely on ihmisestä itsestään lähtevää säätelyä, joka muokkaa käyttäytymisen lisäksi hänen tunteitaan ja sisäistä tilaansa.

Hofmannin ja kumppaneiden (2012) mukaan itsesäätely on osittain automaattista (esimerkiksi puheäänen voimistuminen kovassa metelissä) ja osittain tahdonalaisesti hallittua (esimerkiksi puheenvuoron antaminen toiselle puhujalle). Näiden kahden raja on häilyvä ja saattaa muuttua ajan myötä. Esimerkiksi puheenvuoron odottaminen voi alaluokilla olla hyvinkin vaikeaa mutta sujuu jo oppimisen myötä ylemmillä luokilla helpommin. Sekä automaattisesta että tahdonalaisesta itsesäätelystä on Hofmannin ja kumppaneiden (2012) mukaan hyötyä yksilölle. Automaattinen itsesäätely tekee arjesta sujuvaa, se auttaa toimimaan normien ja odotusten mukaisesti ilman suuria ponnistuksia. Tahdonalainen itsesäätely taas auttaa uusissa ja vieraisissa tilanteissa, joita varten ei automaattisia itsesäätelykeinoja vielä ole kehittynyt. Tahdonalainen itsesäätely ohjaa käytöstä myös vahvojen tunnereaktioiden yhteydessä. Juuri tahdonlaiseen itsesäätelyyn pystytään vaikuttamaan tiedostamisen ja harjoituksen myötä. Tarkoituksena on, että tahdonalaisesta itsesäätelystä osa automatisoituu kokemusten ja harjoitusten myötä.

Tahdonalainen itsesäätely on tämän tutkimuksen mielenkiinnon kohde juuri siksi, että siihen erityisesti siihen pystytään harjoittelemalla vaikuttamaan.

Hofmann ja kumppanit (2012) jakavat tahdonalaisen itsesäätelyn kolmeen osatekijään: 1) **suunta** eli säännöt, ohjeet ja annetut tai itse asetetut tavoitteet, 2) **motivaatio**, joka ohjaa toimintaa toivottuun suuntaan, ja 3) **kapasiteetti**, joilla tarkoitetaan kykyjä ja taitoja, jotka ovat itsesäätelyn välineinä.

Suunta ohjaa ajatuksia, toimintaa ja tunteita kohti oikeaksi koettua väylää. Yleiset kulttuurin normit ja kontekstiin liittyvät säännöt ovat muokanneet suuntaa ja asetettuja tavoitteita. Koulumaailmassa suuntaa ohjaavat mm. koulun ja luokan säännöt, kuten työrauhan antaminen tai vaatteiden asettaminen naulakkoon. Lisäksi jokaisella on omat tavoitteensa: joku tavoittelee hyviä arvosanoja, ja toinen taas haluaa tehdä tehtävät nopeasti ehtiäkseen vapaalle. Itsesäätelyä kysytään erityisesti niiden toimintojen äärellä, jotka eivät ole yksilölle helppoja tai mieluisia. Mieluisan toiminnan äärellä pysyminen ei vaadi ponnistelua, mutta pakollisen tehtävän tekeminen sen sijaan vaatii. On hyvin oleellista, että tavoite, sääntö tai ohje on ymmärrettävä ja perusteltu. Silloin sen noudattaminen ja suunnan ohjaaminen on motivoivampaa ja helpompaa. (Hofmann ym. 2012; Klenberg ym. 2020.)

Motivaatiosta voi erottaa kaksi osaa: sisäinen motivaatio ja ulkoinen motivaatio. Motivaatio sinällään on se voima, joka ajaa ihmisen toimimaan tai reagoimaan. Hofmann ja kumppanit (2012b) mainitsevat motivaation olevan jopa kognitiota vahvempi toiminnan ohjaajana. Sisäisellä motivaatiolla tarkoitetaan yksilön omia mielenkiinnon kohteita, jotka koetaan tärkeiksi ja joiden parissa toimiminen on miellyttävää ja pakotonta. Joskus sisäisen motivaation toteuttaminen on ristiriidassa tilanteen kanssa. Esimerkiksi koulumaailmassa voisi olla tilanne, jossa oppilas haluaisi pelkästään perehtyä avaruuden ilmiöihin eikä osallistua opetukseen muissa oppiaineissa. (Ryan & Deci 2000.)

Koulumaailman toiminta perustuu pääasiassa ulkoiseen motivaatioon. Aiheet, ohjeet ja työtavat annetaan valmiiksi, ja toiminnassa on tietty päämäärä (Ryan & Deci 2000). Ulkoisena motivaationa voi toimia myös yksilön oma tavoite, esimerkiksi hyvät arvosanat tai raha. Esimerkiksi jos oppilas haluaa englannista numeroksi kymppin, hän saattaa työskennellä aiheen ääressä pitkäänkin. Parhaimmillaan ulkoinen motivaatio muuttuu sisäiseksi motivaatioksi ja esimerkin englantia alkaakin kiinnostaa oppilasta oikeasti. Tällöin

myös tulokset usein paranevat ja työskentely muuttuu mielekkäämmäksi. (Ryan & Deci 2000.) Martela ja Jarenko (2014) kuvaavat ulkoista motivaatiota tilanteena, jossa yksilö joutuu kepin tai porkkanan motivoimana tekemään pakkopullalta tuntuvia asioita, jotka kuluttavat kovasti henkisiä resursseja. Sisäinen motivaatio taas ikään kuin vetää yksilöä puoleensa ilman ulkoisia palkkioita, koska se perustuu yksilön mielenkiintoon asiaa kohtaan. (Martela & Jarenko 2014.)

Koulussa olisi syytä pohtia, miten ulkoinen motivaatio saataisiin mahdollisimman usein muutetuksi sisäiseksi motivaatioksi eli miten oppilaat saataisiin aidosti kiinnostumaan opetettavista aiheista niin, että innostus ohjaisi heidän työskentelyään (Klenberg ym. 2020). Itsesäätelytaitojen kehittämisessä oppilas varmasti hyötyisi, mikäli sisäinen motivaatio taidon kasvattamiseksi heräisi. Onatsu-Arviolommi ja kumppanit (2002) korostavat, että oppimisympäristö voi ja sen kannattaisi olla jo mahdollisimman varhaisessa vaiheessa ilmapiiriltään sellainen, että se tukee oppilaan sisäistä motivaatiota ja minäpystyvyyttä. Näiden taitojen oppiminen varhain auttaa Onatsu-Arviolommin ja kumppaneiden mukaan oppilasta koko koulun ajan erilaisiin tavoitteisiin pääsemisessä. Myös Katz ja kumppanit (2014) tutkivat sisäisen motivaation ja minäpystyvyyden yhteyttä. He havaitsivat tutkimuksessaan, että tavoitteen saavuttamista helpottaa sisäisen motivaation lisäksi myös hyvä minäpystyvyyden tunne. Näiden yhdistelmän voidaan olettaa vaikuttavan myös oppilaan itsesäätelyn onnistumiseen. Jos oppilas onnistuu itsesäätelyssä, hänen minäpystyvyytensä itsesäätelyn suhteen lisääntyy, ja se lisää oppilaan motivaatiota itsesäätelytaitojen oppimiseen.

Ryan ja Deci (2000) muistuttavat, että ulkoisina motivoijina oppilaille voivat koulutahojen lisäksi toimia myös heille tärkeät ja läheiset ihmiset, jotka antavat mallia toivotusta tavasta toimia. Motivaatiota voidaan lisätä positiivisella palautteella, mikä on ulkoista motivointia mutta tuo runsaasti mielihyvää (Ryan & Deci 2000). Motivaatiota oppimisen osatekijänä ovat tutkineet mm. Sumarwoto ja kumppanit (2023) sekä Järvelä (2001). Urhahne ja Wijnia (2023) esittivät tutkimuksessaan kuuden eri teorian näkökulman motivaation ja oppimisen yhteyteen. Kaikissa niissä motivaation osuus oppimiseen ja käyttäytymisen suuntaamiseen on keskeinen.

Kapasiteetti tarkoittaa itsesäätelyyn tarvittavia taitoja ja kykyjä (Klenberg ym. 2020). Hofmannin ja kumppaneiden (2012) mukaan näistä keskeisimpiä ovat toiminnanohjauksen taidot. Niiden avulla onnistuvat reaktioiden ja ympäristön vaikutusten kontrolloiminen, toiminnan eteneminen ja tavoitteiden ylläpitäminen. Toiminnanohjauksen taidot ovat osa tahdonalaisia itsesäätelyä. Niiden kehittäminen on juuri sitä itsesäätelyn osa-aluetta, jota voidaan koulussa parhaiten tukea. Miyake ja kumppanit (2000) jakavat toiminnanohjauksen kolmeen osaan: inhibitio, työmuisti ja joustavuus. Inhibitiolla tarkoitetaan kykyä hallita omia reaktioita ja toisaalta ärsykkeiden vaikutusta omaan toimintaan. Tätä kykyä tarvitaan koulussa erityisen paljon. Työmuistia tarvitaan koulussa esimerkiksi tilanteen vaatiman ohjeistuksen ja tavoitteiden muistamiseen. Työmuisti on yhteydessä myös tarkkaavuuden säilyttämiseen: mikäli oppilas muistaa tavoitteen, hän osaa suunnata tarkkaavuutensa tavoitteen suuntaan. Joustavuus taas tarkoittaa kykyä vaihtaa toiminnan kohdetta, tapaa toimia tai näkökulmaa (Hofmann ym. 2012). Tätä taitoa tarvitaan koulussa esimerkiksi kouluaineiden, työskentelytapojen ja työskentelyryhmien vaihtamisessa. Hofmann ja kumppanit (2012) korostavat, että itsesäätely voi oppilaille vaihdella paljon myös tilannetekijöiden vaikutuksesta. Tällaisia tekijöitä voivat koulussa olla esimerkiksi oppilaan tunne ja vireystila, häiriöt ympäristössä ja annetun tehtävän vaikeustason sopivuus. (Hofmann ym. 2012; Klenberg ym. 2020.)

2.5 Oppilaiden itsesäätelyn tukeminen koulussa

Itsesäätely on opittavissa oleva taito. Tällöin uusia ajattelumalleja opettelemalla voidaan vaikuttaa ihmisen kykyyn vastustaa kiusausta tehdä asioita, joita ei ole suotavaa tehdä (Hofmann ym. 2010), ja vastaavasti vahvistaa ja tukea sellaista toimintaa, joka esimerkiksi koulussa on oppimisen ja osallistumisen kannalta suotavaa ja odotettua. Lintuvuoren ja Rämän (2022) tutkimuksessa mainittiin, että opettavaiset ja ennaltaehkäisevät toimet hyvin olennaisena osana toiminnanohjauksen ja tarkkaavuuden tukemista. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan itsesäätely kuuluu koulussa opetettaviin asioihin. Itsesäätely voidaan liittää useisiin opetussuunnitelman

laaja-alaisiin tavoitteisiin, mutta käsitteenä se kuitenkin mainitaan vain ker-
ran, kohdassa Itsestä huolehtiminen ja arjen taidot (L3). Opetussuunnitel-
massa on kuitenkin käytetty paljon itsesäätelyyn liittyviä käsitteitä, kuten tun-
ne- ja vuorovaikutustaidot sekä sosiaaliset taidot, joita koulussa opetetaan
nykyään yhä enemmän.

Suomen kouluissa oppilaiden tukemiseen tulisi pyrkiä inklusiivisin keinoin
eli niin, että jokaiselle oppilaalle tarjotaan sellaista tukea, mitä hän tarvitsee.
Kouluissa on käytössä kolmitasoinen oppimisen ja koulunkäynnin tukijärjes-
telmä (Perusopetuslaki 1998, 16a§, 17§). Tuen kevein taso on yleisen tuen
taso, jolla suurin osa oppilaista on. Itsesäätelyn tukimuotoja voivat kaikilla
tuen tasoilla olla esimerkiksi istumapaikkojen järjestely, luokan säännöt, jo-
nojärjestykset, selkeät ohjeet ja kuvatuki (esimerkiksi päiväjärjestys, kalente-
ri, tehtävän ohjeet kuvina). Nämä tukimuodot ovat parhaimmillaan käytössä
kaikille oppilaille luokassa.

Mikäli yleisen tuen tukimuodot tai intensiteetti eivät riitä oppilaan oppi-
misen ja koulunkäynnin onnistumiseksi, oppilaalle voidaan Perusopetuslain
mukaan tarjota tehostettua tukea. Tehostetun tuen tasolla tukemisen tavat
ovat samat kuin yleisen tuen tasolla, mutta tuki on intensiivisempää ja käy-
tössä voi olla useampia tuen muotoja kuin yleisessä tuessa. Mikäli oppilaan
koulunkäynti vaatii vielä enemmän tai useammin tukitoimia, on käytössä eri-
tyisen tuen taso. Tällöin tukimuodot ovat jälleen pääosin samat kuin yleisessä
ja tehostetussa tuessa, mutta niiden intensiteetti on vahvempi. Lisäksi vain
erityistä tukea saaville oppilaille voidaan tehdä päätös oppiaineiden yksilöl-
listämisestä ja pääsääntöisestä opiskelusta pienryhmässä erityisluokalla tai
-koulussa.

Oppilaiden itsesäätelyn vahvistamista voidaan koulussa tukea erilaisin in-
terventioin. Ne voivat olla kestoaltaan joko lyhyitä muutaman viikon jaksoja
tai koko lukuvuoden kestäviä pitkiä rupeamia. Intervention kohdeyhteisö voi
olla kokonainen koulu, luokka tai pienryhmä. Metsäpelto ja kumppanit (2015)
mainitsevat, että oikeanlaisilla ja oikea-aikaisilla interventioilla voi olla suuri-
kin vaikutus itsesäätelyn tukemisessa ja interventiot voivat estää myöhem-
mät käyttäytymisen ja oppimisen vaikeudet. Erilaisten interventioiden avulla
voidaan kehittää esimerkiksi lasten taitoa käyttää eri strategioita toimintansa,
ongelmanratkaisunsa tai oppimisensa parantamiseksi. (ks. myös Martins ym.

2024). Lisäksi voidaan opettaa ajanhallintataitoja tai keskittymiskykyä (Pfiffner ym. 2014). Interventiot saattavat lisäksi parantaa sosiaalista yhteenkuuluvuutta ja positiivista mielialaa sekä vähentää stressin tuntua (Brownlee ym. 2022; Diamond & Ling, 2016; Kendal 2012).

Durlakin ja kumppaneiden (2011) ja Weissbergin (2004) tutkimusten mukaan interventiot ovat tehokkaita tukemisen tapoja erityisesti silloin, kun ne perustuvat tutkimustietoon, ovat systemaattisia ja intensiivisiä sekä sisältävät jatkuvaa harjoitusta ja arviointia. On myös osoitettu interventioiden tehoavan parhaiten silloin, kun ne toteutetaan siinä ympäristössä, jossa haasteita on, eli esimerkiksi koulussa (Abikoff 2009; DuPaul ym. 2012).

Wearen ja Nindin (2011) mukaan interventiot tehoavat sitä paremmin mitä nuorempien lasten kanssa ne aloitetaan. Toki myöhemminkin aloitettuna ne ovat hyödyksi. Wearen ja Nindin mukaan oleellista on opetusstrategia, jota interventioissa käytetään. Parhaiten toimivat esimerkiksi positiivinen lähestymistapa, vuorovaikutteinen työskentely sekä tarpeen mukaan valittavat ryhmämuodot.

Abikoff (2009) ja Fuchs ja muut (2016) korostavat myös, että interventioiden kannattaa keskittyä taitojen rakentamiseen ja toivottavan käyttäytymisen oppimiseen eikä niinkään ongelmien esiin nostamiseen. Myös Hofmann ja Fischer (2013) korostavat, että ylpeys mielihalun voittamisesta auttaa yksilöä myös myöhemmin vastustamaan sellaisia mielihaluja, jotka ovat ristiriidassa esimerkiksi tavoitteiden kanssa. Tämä tarkoittaa sitä, että onnistumisten ja niiden huomioimisen kautta voidaan saada elinikäisiä itsesäätelytaitoja. Koulussa tällainen ylpeyttä aiheuttava huomio voi olla esimerkiksi opettajan kehu silloin, kun oppilas ei ryhdy riehumaan tunnilla muiden oppilaiden mukana. Interventioita voivat toteuttaa opettajien lisäksi koulun oppilashuollon ammattilaiset. Parhaimmillaan toteuttaminen tapahtuisi opetushenkilöstön kanssa yhteistyössä. Hästbacka ja Pekkarinen (2018) havaitsivat kuitenkin, että opettajat ja psykologit eivät useinkaan ole valmiita tai kykeneviä tarjoamaan käyttäytymistä ja hyvinvointia tukevia interventioita, vaikka niistä tiedetään olevan oppilaille hyötyä. Suomessa käytettäviä interventiomalleja oppilaiden itsesäätelyn tukemiseksi ovat esimerkiksi Malti (Paananen ym. 2011) ja Etsivät (Kultti-Lavikainen ym. 2017). Niiden toimivuutta on tutkinut esimerkiksi Paananen (2019), jonka mukaan Malti todettiin hyväksi tavaksi

tukea oppilaita. Lisää erilaisia malleja oppilaan itsesäätelyn tukemiseen löytyy liitteestä 4.

Koko koulua koskevia menetelmiä itsesäätelytaitojen tukemiseen on useanlaisia. Ympäristöä voidaan muokata itsesäätelyä tukeväksi esimerkiksi koulun sääntöjä tarkentamalla tai äänimaailmaa järjestelemällä. Lisäksi voidaan huolehtia, että koulun yhteiset käyttäytymisen ja opiskelun odotukset ovat kaikille selkeät. Hofmann ja kumppanit (2012) nimeävät tämän oppilaan itsesäätelynsä tarvitsemaksi suunnaksi. Suunnan tukemisella tarkoitetaan tavoitteiden selkiyttämistä oppilaan ikään ja osaamistasoon sopiviksi. Oppilaan pitäisi tietää, mitä häneltä odotetaan. Klenberg ja kumppanit (2020) jakavat itsesäätelyn tuen ympäristön ja yksilön tukemisen tasoihin. Heidän mukaansa tukitoimissa kannattaisi edetä järjestyksessä niin, että ensin keskitytään ympäristön muokkaamiseen yksilöä tukeväksi ja vasta sitten tarvittaessa siirrytään yksilön tukemiseen.

Koko koulun tasolla on huomioitava, että merkittävä osatekijä hyvän itsesäätelyn tavoittamiseksi myös koulussa on motivaatio toimia toivotulla ja yleisesti hyväksytyllä tavalla, halu toimia oikein. Koko koulua koskevat yhteinäiset periaatteet ohjaavat oppilaita toimimaan oikealla tavalla (Martins ym. 2024; Mitchell 2018). Hofmannin ja kumppaneiden (2012) mukaan motivaation tukeminen koulussa tapahtuu pääasiassa annettavan palautteen kautta ja kannustava palaute taas aktivoi toiminnan tavoitteen saavuttamiseksi. Toimiakseen tehokkaasti palautteen tulee olla positiivista, välitöntä ja oikein kohdennettua (Hofmann ym. 2012; ks. myös Zentall & Morris 2010; Pisacreta ym. 2011). Bronson (2000) korostaa sitä, että alakoulun aikaiset kokemukset vaikuttavat vahvasti lapsen oppimisen ja käyttäytymisen motivaatioon sekä minäkuvaan oppijana ja asenteeseen koulua kohtaan. Positiiviset kokemukset lisäävät motivaatiota sekä kehittävät minäkuvaa ja positiivista asennetta. Itsesäätelyn ja motivaation kehitystä heikentäviä tekijöitä ovat Nurmen (2015) mukaan koulun jatkuva huono tunnevire tai oppimistilanteisiin liittyvät epäonnistumisen kokemukset.

Koko koulun tason mallien on todettu parantavan itsesäätelyn lisäksi oppilaiden kognitiivisia taitoja (Raver ym. 2011). Koko koulun tason malleja kutsutaan Schoolwide Positive Behavior Interventions and Support (SWPBIS) -mallin tukitoimiksi. Nämä menetelmät ottavat huomioon kolmiportaisen tuen

vaatimukset. Vaikka koko koululle annetaan yhteiset tavoitteet, on eri tuen tasoilla olevia oppilaita tarkoitus tukea heidän tarpeensa vaatimilla intensiteetillä ja tukitoimilla. Näissä malleissa ei oleteta, että kaikki oppilaat saavuttavat koulun yhteiset tavoitteet samoilla menetelmillä, vaan tarvittaessa yksilölle tarjotaan lisää tukea. (Horner ym. 2010; Bradshaw ym. 2012.)

Klenbergin ja kumppaneiden (2020) mukaan SWPBIS -mallin tukimuodoissa ovat lähtökohtana koulun yhteiset käyttäytymisodotukset, jotka sovitaan yhdessä koulun henkilökunnan, opettajien, oppilaiden ja huoltajien kesken. Näiden käyttäytymisodotusten pohjalta muodostetaan selkeitä toimintaohjeita koulun eri tilanteisiin. Toimintaohjeilla kirkastetaan tavoitteita ja annetaan suunta käyttäytymiselle. Toivottua käyttäytymistä mallinnetaan ja opetetaan, ja kun käyttäytyminen onnistuu, onnistumisesta annetaan hyvää palautetta. Koulun kaikkien aikuisten on tärkeää sitoutua mallintamiseen ja palautteen antoon. (Klenberg ym. 2020.)

SWPBIS-toimintamalleja on tutkittu erityisesti Yhdysvalloissa (ks. esim. Kurth ym. 2024) ja Euroopassa erityisesti Norjassa. Tutkimuksissa on havaittu, että SWPBIS esimerkiksi parantaa koulun ilmapiiriä (Kurth ym. 2024; Bradshaw ym. 2010, 2012), vähentää oppilaiden ongelmallista käyttäytymistä, parantaa luokan oppimisilmapiiriä (Sørli & Ogden 2015) ja vaikuttaa positiivisesti erityisesti riskioppilaisiin vähentäen kasvatuskeskustelujen ja erityisopetuksen tarvetta (Bradshaw ym. 2012). Kurth ja kumppanit (2024) lisäsivät myös, että niissä kouluissa, joissa oli SWPBIS-toimintamalli käytössä, opettajat tunsivat osaavansa paremmin tukea oppilaita heidän tarpeissaan.

Yhdysvalloissa on jo useamman vuosikymmenen ajan ollut käytössä itsesäätelyn tukemiseen kehitetty, paljon tutkittu ja hyväksi todettu interventio nimeltään SRSD (Self-Regulated Strategy Development) (Harris ym. 2003). Menetelmässä on kolme tavoitetta: oppilaiden kognitiivisten taitojen kehittäminen, itsesäätelykeinojen havainnoiminen ja lisääminen sekä oppilaiden oppijaminäkuvan parantaminen (Harris & Graham 1996). SRSD-malli etenee kuuden tason kautta. Tasot ovat: Develop and Activate Background Knowledge, Discuss It, Model It, Memorize It, Support It ja Independent Performance. (Zito ym. 2007.) Itä-Suomen ja Jyväskylän yliopistot sekä Niilo Mäki Instituutti ovat yhteistyössä SWPBIS-menetelmän pohjalta kehittäneet Suomen oloihin soveltuvan Prokoulun. Mallin periaate on koko koulun yhteinen

käyttäytymisen oppiminen ja ylläpitäminen niin, että kaikille tuen tasoille tarjotaan sopivan vahvaa tukea. Prokoulun on tutkittu vaikuttavan oppilaiden ja opettajien hyvinvointiin. (Karhu ym. 2018).

Oppilaiden itsesäätelytaitojen tukeminen luokassa toteutettavien menetelmin on opettajalle tutuinta ja helpointa. Luokassa opettajilla on usein käytössä palkinto- ja huomiojärjestelmiä, joilla koko luokan toimintaa ohjataan hyvään suuntaan. Usein keskitytään myös luokan struktuurin parantamiseen niin, että oppilailla ei ole epäselvyyttä aikatauluista, työskentelytavoista, työvälineiden paikoista tai luokan säännöistä (Mitchell 2018). Galdieri ja DiGennado (2022) sekä Cadima ja kumppanit (2015) kuvaavat, että hyvin järjestetty luokkatila tukee oppilaiden opiskelua ja auttaa itsesäätelyssä. Hyvä koulupäivän organisointi vähentää sellaisia joutilaita hetkiä, joiden aikana työrauha häviää, liikuskelu alkaa ja keskittyminen vaikeutuu. Rutiinit ja selkeät tavoitteet auttavat oppilaita käyttämään sisäistä säätelykykyään (Cameron ym. 2005; Hofmann ym. 2012). Oppilaiden on helpompaa kehittää työskentelytaitojaan ja itsenäistä työskentelyään, kun he tietävät tavoitteet (Ponitz ym. 2009).

Luokkatilanteessa opettajan on huomioitava kaikenlaiset oppilaat. Esimerkiksi vieraskielisten oppilaiden tukemisen yhteydessä on tärkeää huomioida itsesäätelyn ja kielen kehityksen vuorovaikutteisuus. Riittävä kielitaito vähentää väärinymmärryksiä ja helpottaa mm. ristiriitatilanteiden ratkaisemista (Nurmi ym. 2015). Aron (2012) mukaan lapsi oppii aikuisen riittävällä avustuksella käyttämään kieltä itsesäätelyn välineenä. Tästä syystä opettajien on viisasta käyttää sanoittamista strategiana itsesäätelyn tukemisessa (Kyrö-Ämmälä 2008). Inhibitio ja kielen kehittyminen kulkevat rinta rinnan, ja vähitellen ulkoiset ohjeet muuttuvat sisäiseksi puheeksi (Barkley 1997). Tämä tieto on otettava huomioon niiden oppilaiden kohdalla, joiden kielitaito ei riitä monimutkaisten ohjeiden tai tavoitteiden ymmärtämiseen. Tällöin heille tulisikin tarjota yksilöllistä tukea, esimerkiksi jäsenneltyjä ohjeita ja kuvatukea.

Luokkatasoisia tukimuotoja kutsutaan Classwide positive behavior support -malleiksi. Suomessa käytössä olevia koko luokkaa tukevia tukimuotoja ovat esimerkiksi Työrauha kaikille -malli (Kiiski ym. 2012). Se on tarkoitettu pääasiassa yläkoulun työrauhan tukemiseksi, mutta sitä voidaan käyttää myös alakoululaisten tukemiseksi. Mallin on todettu parantavan työrauhaa

(Närhi ym. 2017.) Myös Peitson ja Närhin (2015) kehittämää Tunteiden itsesäätely -mallia voidaan käyttää alakoulussa, vaikka malli on alun perin kehitetty päiväkotikäisille lapsille. Matilaisen ja Puustisen (2021) Malti ja Sinni-materiaalissa on Taito-ohjelma, jossa on harjoitteita luokkatason itsesäätelyn oppimiseen.

Oppilaiden itsesäätelytaitojen tukeminen yksilökeskeisin menetelmin on niin ikään mahdollista. Koko kouluun tai luokkaan kohdistuvien tukimuotojen lisäksi itsesäätelyn tukeminen voi kohdistua oppilaaseen. Garland (2014) jakaa tukemisen tavat passiivisiin ja aktiivisiin tapoihin. Passiivisissa tavoissa muutetaan ympäristöä ja olosuhteita, kun taas aktiivisissa tavoissa oppilas itse havainnoi ja muuttaa käytöstään ohjaamalla itseään toivottuun suuntaan. Yleensä oppilas tarvitsee tässä prosessissa aikuisen apua.

Yksilön oma rooli itsesäätelytaitojen harjoittelussa on keskeinen. Ensin on tunnistettava vaikeudet ja sitten motivoituttava niiden selättämiseen. Oppilaan on itse otettava vastuuta toimintansa muuttamisesta, häneltä täytyy löytyä motivaatio toisiin toimimiseen ja myös tukitoimien vastaanottamiseen. Tukitoimista on hyötyä vain, jos oppilas on aktiivisesti mukana ja tunnistaa itse tuen tavoitteet. DuPaul ja kumppanit (2011) ja Cooper (2011) ovat todenneet, että itsesäätelyn vaikeuksia helpottaa, jos lasta opetetaan tarkkailemaan omaa käytöstään (*self-monitoring*). Lapsen täytyy oppia havaitsemaan oma käyttöksensä ja tunnistaa se, ennen kuin käyttäytymistä voidaan muuttaa. (Estrapala ym. 2022). Itsemonitorointi on parantanut sekä käytöstä että järjestelmällistä työskentelyä luokassa ja kotitehtävien parissa. (DuPaul ym. 2011 ja Cooper 2011.)

Brownin ja kumppaneiden (2007) mukaan ihmisen toimintaa päästään ohjaamaan tutustumalla ihmisen tietoisuuteen ja sen rooliin käyttäytymisen ohjaajana (*the study of consciousness*). Myös Uusitalo-Malmivaara ja Vuorinen (2016) painottavat yksilön oman käytöksen tiedostamisen tärkeyttä, koska sen myötä on mahdollista päättää, kuinka milloinkin käyttäytyy, ja opetella tietoisesti säätelämään toimintaansa. Jayashree (2014) mainitsee oman toiminnan havaitsemisen ja positiivisen palautteen luovan oppilaalle anteeksiantavan ja armollisen tunteen itseä kohtaan, ja osoittaa sen vaikuttavan itsesäätelyyn pitkäkestoisesti.

Hyvällä tuella oppilaan itsesäätelyä voidaan ohjata ulkoisesta säätelystä sisäiseen säätelyyn. Sisäinen säätely tarkoittaa, että aikuisen antama ohje muuttuu vähitellen lapsen oman mielen sisäiseksi ohjeeksi eikä aikuisen ohjetta enää tarvita. Koulupäivien aikana ennakoiva ohjaaminen on aikuisen lisätukea, ohjeita ja tavoitteiden asettelua. Koulussa pitää huomioida myös itse tilanteessa vaikuttavat tekijät ja oppilaan kyvyt selvittää niistä. Eri tilanteiden jälkeen annetun palautteen on todettu toimivan paremmin, mikäli se on positiivista ja rakentavaa. (Klenberg ym. 2020; Bandura 2017.) Toisaalta Vygotsky (1962, 1978) korosti sitä, että aikuisen tai taitavamman vertaisen tuen pitäisi itsesäätelykyvyn kehittymisen kannalta olla riittävän vähäistä, jotta yksilön oma kyky kasvaa eikä taito perustu liikaa ohjaukseen. Yksilön itsesäätelytaitojen harjoittelu on tehokasta yksilöllisesti tai pienryhmässä, jossa harjoitetaan erilaisia työskentelytapoja ja -strategioita. Varsinkin behavioraaliseen työskentelymalliin perustuvat interventiot on todettu yksilön tukemisessa tehokkaiksi (Evans ym. 2014; Paananen ym. 2017b).

Oppilaan käyttäytymisen ja tunteiden vahvuuksien arviointiin on olemassa Käyttäytymisen ja tunteiden vahvuuksien arviointiväline eli KTVA-materiaali. Sen avulla (yli 11-vuotias) oppilas sekä opettaja ja vanhemmat arvioivat oppilaan käyttäytymistä, tunteiden ja sosiaalisten suhteiden hallintaan liittyviä vahvuuksia ja itsetuntemusta. Tätä työkalua voidaan käyttää oppilaan itsetuntemuksen lisäämisen lisäksi apuna esim. keskusteluissa vanhempien kanssa ja moniammatillisen työn suunnittelussa oppilaan tarpeita vastaaviksi. (Lappalainen & Sointu 2013; ks. myös: Sointu ym. 2012a; Sointu ym. 2012b; Sointu ym. 2013.)

Yksilötasolla itsesäätelyä kehitetään yksilön taitojen järjestelmällisellä harjoittamisella. Yksilökohtaiset itsesäätelyn tukimuodot ovat varsin usein tehostetun tai erityisen tuen oppilaille suunnattuja ja otetaan käyttöön silloin, kun kaikille suunnattu yleinen tuki ei riitä oppilaan sujuvan koulupäivän takaamiseksi. Tällaisesta tuesta esimerkki on Check -in, Check out (CiCo) -menetelmä (Karhu ym. 2017). CiCo Plus -malli on kehitetty vielä lisäksi niille lapsille, jotka tarvitsevat CiCon palautteen lisäksi ohjausta oikeiden käytös-mallien oppimiseksi (Ross & Sabey 2015; Paananen & Karhu 2017a; Karhu ym. 2020). DuPaul ja kumppanit (2012) mainitsevat, että yksilön tukeminen

on tehokkainta juuri siinä ympäristössä, jossa taitoa tarvitaan, esimerkiksi koulussa.

2.6 Opettajien muuttuva rooli oppilaan itsesäätelyn tukijana

Inklusiivisella kasvatuksella tarkoitetaan jokaisen oppilaan oikeutta päästä tavallisen opetuksen piiriin riippumatta mahdollisista oppimisvaikeuksista, vammoista ja sairauksista (Pihlaja 2021). Inklusio otettiin mukaan perusopetuksen ohjaaviin periaatteisiin vuonna 2014 uuden valtakunnallisen opetussuunnitelman myötä (Vanhanen ym. 2022). Inklusiivisen koulun tavoittelun myötä koulun arkeen ja opettamiseen on tullut muutostarpeita. Olsson ja kumppanit (2023) pohtivat opettajan roolin olevan hyvin tärkeä oppilaiden tuen tarpeiden ja tukemisen koordinoijana. Perinteistä opettajuutta ja opetustapaa on haastettu muuttumaan erilaisten oppijoiden haasteita tukeviksi. Opettajien voi olla vaikeaa muuttaa identiteettiään inklusiivisen opetuksen vaatimusten mukaisesti yksin tekevästä moniammatillisista yhteistyötä tekeväksi (Floyd ym. 2014). Kuitenkin esimerkiksi Björn ja kumppanit (2016) osoittavat tutkimuksessaan, että koulun ammattilaisten yhteistyön tarve on oppimisen ja koulunkäynnin kolmetasoisen tukijärjestelmän myötä entistäkin olennaisempaa. Yhteistyötä tarvitaan muun muassa pedagogisia tukimuotoja suunniteltaessa ja kirjatessa sekä niitä toteutettaessa.

Vetoniemen ja Kärnän (2019) tekemän tutkimuksen mukaan inklusiivisen koulun tavoittelu ei ollut tutkimuksen tekoajankohtaan mennessä juurikaan muuttanut koulujen pedagogisia käytänteitä. Esimerkiksi oppimisympäristöt eivät olleet juuri muuttuneet, vaan tutkimukseen osallistuneet oppilaat raportoivat edelleen hyvin opettajalähtöisestä opetuksesta, joka heikensi oppilaiden mielestä inklusiivisuuden kokemusta (Vetoniemi ja Kärnä 2019). Pedagogiset käytänteet olisivat parhaimmillaan voineet lisätä oppilaiden yhteistyötä ja yhteenkuuluvuutta, mutta näin ei valitettavasti ollut tapahtunut. Vetoniemen ja Kärnän tutkimuksessa selvisi myös oppilaiden kokemus, ettei opettajilla ole aikaa yksilöllisten tarpeiden huomioimiseen. (Vetoniemi & Kärnä 2019.) Perinteiset opetustavat eivät välttämättä tue oppilaiden

itsesääätelytaitojen harjoittelua, minkä vuoksi tällaista harjoittelua tarvitsevat oppilaat eivät saa riittävästi tukea inklusiivisissa luokissa.

Opettajat ovat Suomessa perinteisesti tottuneet työskentelemään hyvin autonomisesti omassa luokassaan (Sipari 2008; Valanne 2014; Lakkala 2019). Heille on annettu vapaus toteuttaa työtään omalla tavallaan ja heitä on kannustettu itseohjautuvuuteen työssä, jolloin hallinnollinen sääätely on ollut vähäistä. Tällaiseen työskentelykulttuuriin liittyy ns. väljäkytkentäinen organisaatorakenne. Se tarkoittaa käytännössä pienimuotoisia, omatoimisia tiimejä, jotka työskentelevät löyhästi yhdessä silloin, kun se on hyödyllistä. Johto kontrolloi työskentelyä vain hyvin vähän, ja uudistukset, jotka syntyvät lähinnä työntekijöiden aloitteista, etenevät hitaasti ja maltillisesti. (Vähäsantanen ym. 2008; Meyer & Rowan 1977; Weick 1976.)

Viime vuosina yhteiskunnan muutokset ovat ohjanneet myös koulujen organisaatioita uudistumaan. On siirrytty noudattamaan yritys-elämästä tuttua uuden julkisjohtamisen (*new public management*) mallia (Helgøy, Homme & Gewirtz 2007; Rinne 2003). Nykyään koulujen arkea ovat laatu-, tuloksellisuus- ja tehokkuuskriteerit sekä jatkuva arviointi. On siirrytty väljäkytkentäisistä organisaatioista tiukkakytkentäisiin organisaatioihin, joissa pääasia on tuottavuus. (Meyer 2002; Moos 2005.) Koulumaailmassa tämä on tarkoittanut ulkopuolisten tahojen toteuttamaa opettajien työn seurannan lisäämistä. Myös erilaisten ammattiryhmien yhteistyö on lisääntynyt, samoin erilaiset hankkeet ja koulun ulkopuolelta ohjatut uudistukset.

Opettajien ammatillisen autonomian tilalle on noussut vahva sosiaalinen kontrolli, ja sen oletetaan kehittävän sekä opettajaa tekijänä että organisaatiota opettajan ympärillä. Tiukkakytkentäisissä organisaatioissa yksittäiset toimijat ja yhteisöt työskentelevät tiiviisti yhdessä ja ovat aiempaa vahvemmin linkittyneitä eri toimintatasoihin ja hallintoon. Opettajat elävät toiminta- ja hallintokulttuurin murroksessa. Erityisesti opettajantyön hallinnollinen sääätely ja ulkoinen kontrollointi ovat lisääntyneet. (Vähäsantanen ym. 2008; Vähäsantanen ym. 2012.)

Autonomian perinteen takia opettajat ovat saaneet pitkälti päättää itse omat toimintatapansa luokassaan. Inklusiivinen opetus taas perustuu yhteisöllisyyteen ja eri ammattikuntien yhteistyöhön (Booth ym. 2002). Florian ja kumppanit (2013) ovat huomanneet, että inklusiiviseen opetustapaan

siirtyminen on viime aikoina muuttanut koko koulukulttuuria ja sen myötä opettajien ammatti-identiteettiä ja roolia. Oppilashuollon monipuolistuttua ja yhteistyövelvoitteen myötä opettajan autonomiaa on kavennettu: oppilasta täytyy tukea silloinkin, kun tuen tarve aiheuttaa ristiriitaa kodin tai työyhteisön kesken (Valanne 2014). Autonomian huonona puolena on saattanut olla se, että oppilaiden saaman tuen laatu on voinut vaihdella opettajan mukaan. Nykyään opettajan ei tarvitse selviytyä oppilaiden tukemisesta yksin, vaan henkilökohtaisen kompetenssin lisäksi on tarjolla yhteisöosaamista (Sipari 2008). Vaikka koulun monialaisuus tuo pääasiassa mahdollisuuksia, tuo se myös muutospainetta vanhoihin toimintatapoihin, mikä ei kaikkia miellytä (Valanne 2014). Moniammatillinen yhteistyö oli myös Lintuvuoren ja Rämön (2023) mukaan mainittu vain harvoin inklusiivisen opetuksen työmuotona. Tutkimuksissa on huomattu myös, että yksin tekemisen kulttuuri on hidastanut inklusiivisen opetuksen leviämistä (Lakkala ym. 2014).

Savolainen ja kumppanit (2011) osoittavat tutkimuksessaan, että opettajilla on periaatteessa positiivinen asenne tukea tarvitsevia yksilöitä kohtaan mutta he ovat edelleen melko kriittisiä sen suhteen, että tuen tarvitsijoita opetettaisiin yleisopetuksen luokassa. Lakkalan ja kumppaneiden (2021) tutkimuksessa havaittiin, että opettajien sukupolvi ja koulutuksen ajankohta vaikuttivat jonkin verran siihen, miten positiivisesti tai negatiivisesti inklusioon suhtauduttiin. Lähinnä kyse oli opettajien minäpystyvyyden tunteesta, siitä, miten tuntee selviytyvänsä tuen antamisesta. Opettajien heikko minäpystyvyyden tunne aiheutti myös kriittistä suhtautumista koko inklusioajatusta kohtaan. Tämä korrelaatio on todettu myös useissa muissa tutkimuksissa. (ks. myös Tsakiridou & Polyzopoulou 2014; Weisel & Dror 2006.) Savolaisen ja kumppaneiden (2011) tutkimuksessa havaittiin, että opettajien minäpystyvyyden tunnetta lisäsi yhteistyö muiden opettajien ja myös huoltajien kanssa. Weizenmannin ja kumppaneiden (2020) mukaan opettajien asenne inklusiota kohtaan onkin muuttunut alun pelokkuudesta vähitellen selviytymisen tunteeseen.

Majoisen (2019) sekä Tjernbergin ja kumppaneiden (2014) tutkimuksissa havaittiin opettajien tukevan toisiaan vaativissa tilanteissa. Kollegiaalinen tuki oli tärkeää sekä pieninä hetkinä että yhteisesti suunniteltuina ja toteutettuina kokonaisuuksina. Yhteistyö auttoi jaksamaan varsinkin silloin, jos

koulussa oli positiivinen ilmapiiri erilaisuutta kohtaan. Silloin kollegat olivat valmiita joustamaan yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi. Myös oppilaiden saaman tuen ja sen suunnitelmallisuuden katsottiin olevan parempaa silloin, kun ne toteutettiin yhteistyössä. Oppilaan kannalta tuen laatu paranee, kun opettajat saavat siihen kollegiaalista apua ja ohjausta. Opettajien keskinäisen yhteistyön on havaittu lisääntyneen, mahdollisesti koska heterogeenisten ryhmien opettaminen yksin on liian haastavaa ja koska yhteistyössä työskentelytavat monipuolistuvat (Saloviita 2018; Rytivaara & Kershner 2012).

Vähäsantasen ja kumppaneiden (2012) tutkimuksen mukaan opettajat haluaisivat lisätä yhteistyötä ammatillisissa lähiyhteisöissä. Sen lisäksi heille on tärkeää oma toimijuuden tunto ja autonomian tunne omassa työssään, samalla kun he ovat lähiyhteisön ympäröimänä. Opettajat kokevat saavansa lähiyhteisöstään turvaa esimerkiksi ulkopuolelta tulevia muutoksia vastaan. (Vähäsantanen ym. 2012.) Vahvalle toimijuudelle ei ole riittävää, että opettajat voivat olla toimijoita ainoastaan omassa opetustyössään, vaan lisäksi on oltava mahdollisuus osallistua yhteisö- ja organisaatiotason päätöksentekoon.

Toive vahvemmassa yhteistyöstä ja moniammatillisen tiimin jalkautumisesta luokkiin havaittiin myös Oikarisen (2016) tutkimuksessa. Sen mukaan opettajat tunnistavat tuen tarpeen jo varhain, mutta yhteisöllinen parhaan tukimuodon pohtiminen ja toteuttaminen jäävät puuttumaan mm. resursien vähyden vuoksi. Toimintakulttuurin muuttuessa opettajan yhteistyökumppaneiden määrä lisääntyy. Tällöin voi olla haastavaa löytää yhteinen kieli eri ammattiryhmien välillä, aikaa yhteistyölle ja suunnittelulle tai kunkin toimijan aito osallisuus yhteistyössä. Rose ja kumppanit (2014) painottavat, että tarvitaan lisää ymmärrystä siitä, miten yksilöt sitoutuvat yhteistyöhön ja motivoituvat ratkomaan mahdollisia yhteistyön haasteita. Tämän tutkimuksen ajatus on, että opettajat saavat turvaa ja voimaa omasta lähiyhteisöstä, omasta koulusta ja sen moniammatillisesta yhteistyöstä.

3 MONIAMMATILLINEN YHTEISTYÖ

Tässä luvussa esitellään koulun moniammatillista yhteistyötä. Luvussa tarkastellaan opetussuunnitelman ja lakien näkemyksiä siitä, moniammatillisuuden termiä sekä moniammatillisen yhteistyön hyötyjä ja haasteita koulumaailmassa.

Moniammatillisuuden käsite on englannin kielessä monipuolisempi kuin suomessa. Englanniksi sanat *multi-*, *inter-* ja *trans-/crossprofessional* kuvaavat erilaisia yhteistyön toteuttamistapoja, esimerkiksi niiden tiiviyyttä ja vuorovaikutuksellisuutta. *Multiprofessional* tarkoittaa asiantuntijoiden rinnakkain tekemää työskentelyä, jossa vuorovaikutuksen tai tiedonsiirron osuus voi olla vähäistä. *Interprofessional* on vuorovaikutukseltaan aktiivisempaa yhteistyötä, ja *trans/crossprofessional* kuvaa yhteistyötä, jossa asiantuntijat voivat jopa ylittää roolirajoja, työskennellä intensiivisesti yhdessä ja ottaa yhteisesti vastuuta työn tavoitteiden saavuttamisesta. (Isoherranen 2012; Kekoni ym. 2019; Kontio 2013.) Esimerkiksi Lakkala (2019) on päätenyt artikkelissaan käyttämään interprofessionaalisen työn termiä, koska se määritellään tiiviimmäksi yhteistyöksi kuin moniammatillinen yhteistyö. Edwards (2012) ja Lakkala ja kumppanit (2017b) kuvaavat, että interprofessionaalisisessa työssä tiedostetaan paremmin eri ammattien rajapinnoilla toimimisesta johtuvat jännitteet ja myös sitoutuminen yhteiseen päämäärään. Toimintatapoina ovat neuvottelemine ja yhteinen kehittäminen.

Suomen kielessä on moniammatillisuuden lisäksi jonkin verran käytössä monialaisuuden käsite. Näistä kumpikaan ei kuvaa yhteistyön tapaa tai intensiteettiä. (Isoherranen 2012; Kekoni ym. 2019.) Termiviidakkoa kuvaa hyvin sosiaali- ja terveysministeriön työryhmämuistio (2016, 8), jonka mukaan käsite valikoituu lähinnä kirjoittajan mukaan: "Samalla esimerkiksi käsitteet moniammatillinen, monitoimijainen, poikkihallinnollinen tai eri sektorit ylittävä yhteistyö ovat kuvanneet joko eri ammattialojen, ammattiryhmien tai sektorien välistä yhteistyötä kirjoittajasta riippuen. Moniammatillisella yhteistyöllä tarkoitetaan yleensä eri ammattilaisten muodostamaa työntekijöiden ryhmää, jotka suorittavat samaa tehtävää ja joilla on yhteinen tavoite (Niiranen 2011, 138–139)."

Moniammatillinen yhteistyö -termin käyttötapaa suomalaisessa koulussa juontaa pitkälti juurensa koulun arjessa käytettävään Opetushallituksen (2024, 1) ohjeistukseen, joka liittyy oppimisen ja koulunkäynnin tukeen ja opiskeluhuoltoon. Ohjeistuksessa määritellään moniammatillisesta yhteistyöstä seuraavaa, kun kyseessä on kolmiportaisen tuen suunnittelu, antaminen ja asiakirjatyö: ” Moniammatillisuuden toteutumiseksi tähän käsittelyyn osallistuu aina muitakin tuen ammattihenkilöitä kuin opettajia tai rehtori. Moniammatillisuuden kriteeri toteutuu silloin, kun asian käsittelyyn osallistuu opetushenkilöstön lisäksi käsiteltävän asian mukaan kouluterveydenhuoltoa ja/tai psykologi- ja kuraattoripalveluja edustavia jäseniä.” Tässä tutkimuksessa moniammatillinen yhteistyö on määritelty edellä mainitun ohjeistuksen mukaisesti.

3.1 Opetussuunnitelman ja lakien näkökulma moniammatilliseen yhteistyöhön

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan Suomessa jokaisella perusopetusta antavalla koululla on opetus- ja kasvatustehtävä. Tämä tarkoittaa oppilaiden oppimisen, kehityksen ja hyvinvoinnin tukemista yhteistyössä kotien kanssa. Henkilöstön tiivis yhteistyö edesauttaa koulun kasvatusta ja opetustavoitteiden toteuttamista. Koulutyö järjestetään tarkoituksenmukaisesti ja joustavasti yhdessä toimien ja työtä jakaen. Ammattilaisten yhteistyö, kuten samanaikaisopettajuus, mallintaa koulun toimintaa oppivana yhteisönä myös oppilaille. Opetussuunnitelman mukaan huomiota tulee kiinnittää myös oppimisen esteettömyyteen ja oppimisvaikeuksien ennaltaehkäisyyn. Lisäksi opetussuunnitelmassa korostetaan, että oppilaan tukemisessa tulee huomioida yksilölliset tarpeet ja tehdä niiden vaatimia oppimisympäristöön liittyviä ratkaisuja. Tuen tehtävänä on ehkäistä ongelmien syvenemistä sekä pitkäaikaisvaikutuksia. Monipuolinen asiantuntijuus ja yhteistyö ovat tärkeitä tuen tarpeen havaitsemisessa, arvioinnissa sekä tuen suunnittelussa ja toteuttamisessa. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.)

Koulujen moniammatillisen yhteistyön perusteena on oppilas- ja opiskelijahuoltolaki, jonka tarkoituksena on ”edistää opiskelijoiden oppimista, terveyttä ja hyvinvointia sekä osallisuutta ja ehkäistä ongelmien syntymistä; edistää oppilaitosyhteisön ja opiskeluympäristön hyvinvointia, terveellisyyttä ja turvallisuutta, esteettömyyttä, yhteisöllistä toimintaa sekä kodin ja oppilaitoksen välistä yhteistyötä; turvata varhainen tuki sitä tarvitseville; turvata opiskelijoiden tarvitsemien opiskeluhuoltopalvelujen yhdenvertainen saataavuus ja laatu; vahvistaa opiskeluhuollon toteuttamista ja johtamista toiminnallisena kokonaisuutena ja monialaisena yhteistyönä.” (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 2013,2§.)

On hyvä erottaa toisistaan perusopetuslain mukainen oppimisen ja koulunkäynnin tuki sekä oppilas- ja opiskelijahuoltolain (myöhemmin oppilashuoltolaki) mukainen yksilökohtainen oppilashuolto. Ne eroavat oikeudellisesti toisistaan siten, että oppimisen ja koulunkäynnin tuki ei edellytä oppilaan tai huoltajan suostumusta, kun taas yksilökohtaiseen oppilashuoltoon vaaditaan suostumus oppilaalta ja tarvittaessa myös huoltajalta. Toki molemmissa on lähtökohtana yhteistyö ja vuorovaikutus oppilaan ja huoltajan kanssa. (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 2013.)

Oppilas- ja opiskelijahuoltolaissa (2013) oppilashuolto jaetaan kahteen osaan: yhteisöllinen oppilashuolto (4§) ja yksilöllinen oppilashuolto (5§). Yhteisöllisellä oppilashuollolla tarkoitetaan oppilashuoltolaissa ”toimintakulttuuria ja toimia, joilla koko oppilaitosyhteisössä edistetään opiskelijoiden oppimista, hyvinvointia, terveyttä, sosiaalista vastuullisuutta, vuorovaikutusta ja osallisuutta sekä opiskeluympäristön terveellisyyttä, turvallisuutta ja esteettömyyttä. Yhteisöllistä opiskeluhuoltoa toteuttavat kaikki opiskeluhuollon toimijat.” Yksilökohtaisella oppilashuollolla tarkoitetaan yksittäiselle opiskelijalle annettavia kouluterveydenhuollon palveluja, psykologi- ja kuraattoripalveluja sekä moniammatillista yksilökohtaista oppilashuoltoa. Oppilashuoltolaissa oppilashuollolla tarkoitetaan toimintaa, jolla tuetaan oppimista sekä tunnustetaan ja ennaltaehkäistään oppimisvaikeuksia, oppimiseen liittyviä esteitä ja muita ongelmia mahdollisimman varhaisessa vaiheessa.

Suomen kouluissa on käytössä oppimisen ja koulunkäynnin tukijärjestelmä. Tuki voi olla yleistä tukea, tehostettua tukea tai erityistä tukea. Moniammatillinen yhteistyö kuuluu oppimisen ja koulunkäynnin tukeen ensin siinä

vaiheessa, kun tuen tasosta päätetään. Tässä käsittelyssä täytyy opetushenkilöstön lisäksi olla paikalla kouluterveydenhuollon ja/tai psykologi-/kuraattoripalvelujen edustaja. Oppimisen ja koulunkäynnin tuen moniammatilliseen yhteistyötiimiin valitaan henkilöt kunkin tilanteen mukaan. Toisin sanoen siihen ei osallistu koko moniammatillinen joukko, vaan ne, joita kyseessä olevan oppilaan asiat koskevat. Moniammatillisuus on tässä yhteydessä laakisääteistä, mutta käytännön toteutuksesta ei ole tarkempia ohjeita.

Käytännössä moniammatillinen yhteistyö voi olla oppimisen ja koulunkäynnin yhteydessä konsultointia, tuen suunnittelua tai oppimisryhmiä. Opetussuunnitelma muistuttaa, että tuki pitää järjestää opettajien ja muun henkilöstön yhteistyönä. Yksilökohtaiseen oppilashuoltoon kuuluvat kouluterveydenhuollon sekä psykologi- ja kuraattoripalvelun edustajat sekä opettajakunnan edustus. Tällä kokoonpanolla voidaan täydentää oppilaan saamaa yleistä, tehostettua tai erityistä tukea. Esimerkiksi tehostettua tai erityistä tukea saavalle oppilaalle voi olla tarpeen tehdä psykologin tutkimus. (OPH 2014 ja Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.)

Sekä Perusopetuksen opetussuunnitelma (2014) että oppilashuoltolaki (2013) painottavat ennakoivaa tukemista. Opetussuunnitelmassa ehdotetaan, että oppimisen ja koulunkäynnin vaikeuksia ehkäistään ennakolta esimerkiksi opetusta eriyttämällä, henkilöstön yhteistyöllä ja opetusryhmiä joustavasti muuntelemalla. Oppilashuoltolaissa ennakoiva työ on pääasiassa yhteisöllistä oppilashuoltoa. Oppilashuollossa on joitakin selviä numeerisia vaatimuksia: Oppilashuoltolain (2013) mukaan opiskelijalle on järjestettävä mahdollisuus keskustella henkilökohtaisesti opiskeluhuollon psykologin tai kuraattorin kanssa viimeistään seitsemäntenä oppilaitoksen työpäivänä sen jälkeen, kun opiskelija on tätä pyytänyt. Kiireellisessä tapauksessa mahdollisuus keskusteluun on järjestettävä samana tai seuraavana työpäivänä. Lisäksi laki määrittää, että yhtä kuraattoria kohden saa olla enintään 670 opiskelijaa ja yhtä psykologia kohden enintään 780 opiskelijaa.

Perusopetuslaki (2014) määrittää koulutuksen järjestämisestä, että kunta on velvollinen järjestämään sen alueella asuville oppivelvollisuusikäisille perusopetusta sekä oppivelvollisuuden alkamista edeltävänä vuonna esiope- tusta. Kunta osoittaa oppivelvolliselle lähikoulun tai muun soveltuvan pai- kan, jossa annetaan opetusta sellaisella oppilaan omalla kielellä, jolla kunta

on velvollinen opetusta järjestämään. Oppilashuoltolaki (2013, 9–10§) taas määrittää, että ”koulutuksen järjestäjän on järjestettävä opiskeluhoito yhteistyössä opetustoimen ja sosiaali- ja terveystoimen opiskeluhoitopalveluista vastuussa olevien viranomaisten kanssa siten, että opiskeluhoollosta muodostuu toimiva ja yhtenäinen kokonaisuus. Koulutuksen järjestäjän on laadittava opiskeluhoollon kokonaisuuden toteuttamiseksi koulutuksen järjestäjän opiskeluhoitosuunnitelma.

Koulutuksen järjestäjän opiskeluhoitosuunnitelman tulee sisältää opiskeluhoollon toteuttamisen tavoitteet ja keskeiset periaatteet sekä toimenpiteet opiskeluhoollon toteuttamiseksi ja seuraamiseksi (omavalvonta). Koulutuksen järjestäjän on seurattava opiskeluhoitosuunnitelman toteutumista oppilaitoksissa ja tarkistettava sitä tarvittaessa.” (Oppilas- ja opiskeluhoitolaiki, 2013, 9–10§) Oppilas- ja opiskelijahuoltolain (2013) mukaan oppilashuollon toteutumista ja vaikuttavuutta tulee arvioida usean eri tahon toimesta. Valvonta kuuluu esimerkiksi oppilaitoksen sijaintikunnan opetustoimelle, Opetushallitukselle ja Terveystoimen ja hyvinvoinnin laitokselle. Lisäksi aluehallintovirastolla on oikeus tutkia, onko oppilashuolto järjestetty lain mukaan.

Tiivistäen voidaan todeta, että moniammatillinen yhteistyö ei ole vaihtoehto muiden joukossa. Se on vaatimus ja pakollinen työtapana. Moniammatillinen työyhteisö ja yhteistyö kuuluvat inklusiiviseen kouluun, jossa tuki on tarkoitus tuoda lapsen luokse. Päävastuu tuesta on luokanopettajalla ja erityisopettajalla, mutta tarvittaessa myös sosiaali- ja terveydenhuollon ammattilaisten täytyy olla oppilaan ja opettajan tukena. (Lakkala 2008; Carrington & Robinson 2006; Frattura & Capper 2007.) Olsson ja kumppanit (2023) painottavat, että dialogin eri ammattilaisten välillä pitää toimia ja erilaiset näkökulmat ovat hedelmällisen yhteistyön perusta.

3.2 Moniammatillisuuden määrittelyä Bronsteinin jaottelun mukaan

Tässä tutkimuksessa hyödynnetään Bronsteinin (2003) teoriaa teoreettisena lähtökohdana moniammatillisen yhteistyön tarkastelulle. Bronstein määrittelee artikkelissaan Bruneriin (1991) viitaten moniammatillisuuden olevan

tehokas monen henkilön välinen prosessi, joka mahdollistaa sellaisten päämäärien saavuttamisen, joita kukaan ammattilainen ei saavuttaisi yksin. Tämä ajatus sopii hyvin myös koulun moniammatilliseen työhön. Oppilaiden vaikeudet ovat usein niin monisyisiä, että niiden ratkaisemiseksi tarvitaan monen eri alan osaajia. Tämän määritelmän pohjalta Bronstein (2003) laati mallin sosiaalityöntekijöiden ja muiden ammattiryhmien toimivasta yhteistyöstä, sen periaatteista ja taustatekijöistä. Toimivan moniammatillisen yhteistyön periaatteiksi Bronstein (2003) mainitsi seuraavat: toimijoiden keskinäinen riippuvuus (*interdependence*), moniammatillisten työtapojen käyttö (*newly created professional activities*), joustavuus (*flexibility*), yhteisten tavoitteiden omistajuus (*collective ownership of goals*) ja yhteistyöprosessin tarkastelu (*reflection on process*).

Toimijoiden keskinäinen riippuvuus on Bronsteinin (2003) mukaan sitä, että päästäkseen yhteiseen tavoitteeseensa yhteistyötahot tarvitsevat toisiaan. He myös hyötyvät toisistaan ja luottavat toistensa ammattitaitoon ja asiantuntijuuteen. Rosen (2014) mukaan yhteistyön osapuolet myös oppivat toisiltaan kun tarkastelevat asioita keskenään eri näkökulmista. Bronstein (2003) näkee yhteistyötä tekevien asiantuntijoiden muodostavan parhaimmillaan tiimin, joka viettää aikaa yhdessä ja viestii keskenään sekä virallisia että vapaamuotoisempia asioita. Morganin ja muiden (2015) mukaan moniammatillinen yhteistyö on aktiivista ja jatkuvaa yli organisaatio- ja sektorirajojen tapahtuvaa yhteistoimintaa, josta kaikki hyötyvät. Äikäs ja Kovanen (2020) soveltavat Bronsteinin (2003) teoriaa koulumaailmaan sanoen, että keskinäinen riippuvuus koulumaailmassa tarkoittaa koko koulun henkilökunnan yhteistä vastuuta oppilaiden hyvinvoinnista. Heidän mukaansa monialaiselle osaamiselle on tarvetta oppilashuollossa ja sen tulisi näkyä oppilashuollossa.

Moniammatillisten työtapojen käyttö mahdollistaa Bronsteinin (2003) ja Kekonin ja muiden (2019) mukaan sellaisten työtapojen, ohjelmien ja mallien käytön, joita yksittäiset ammattilaiset eivät ilman yhteistyötä pystyisi käyttämään. Nämä työtavat tuovat eri toimijoista esiin uusia vahvuuksia ja lisäävät näin oppilaiden saamaa hyötyä. Myös Määtän ja Rantalan (2016) mukaan moniammatillisen yhteistyön myötä oppilaiden tukemisen keinot ovat monipuolisemmat. Heidän mukaansa yhdessä työskentelevässä työryhmässä eri ammattialojen edustajat arvioivat lasta ja perhettä itsenäisesti mutta

kokoontuvat yhdessä laatimaan toimintasuunnitelmaa lapsen tueksi. Laitinen ja muut (2018) havaitsivat, että yhteistyön tavat ovat vielä osittain vieraita ja vaativat opettelua ja aikaa. Heidän mukaansa esimerkiksi kuraattorien työ on aiemmin painottunut yksilön kanssa työskentelyyn, mutta uudet normit painottavat yhteisöllistä työskentelyä. Työn painoalueen muuttuminen voi vaatia osapuolilta aikaa.

Oppilashuollossa monipuolisten työtapojen käytön on Suholan (2017) mukaan todettu kohentavan henkilöstön hyvinvointia, ja sen myötä heillä on voimavaroja tarjota oppilaille monipuolisempaa tukea. Tämän tutkimuksen perusajatuksena on se, että yhteiset työskentelytavat moninkertaistavat oppilaille tarjolla olevat interventiot ja muut tukemisen tavat. Kullakin eri alan ammattilaisella on koulussa omat osaamisalueensa, ja yhteisestä valikoimasta löytyy varmasti joku keino itsesäätelyn tueksi lähes kaikkiin tilanteisiin.

Joustavuus on Bronsteinin (2003) mukaan tiukkojen ammatillisten rajojen häivyttämistä tarpeen mukaan. Joustamalla totutuista rooleista voidaan kehittää hyvinkin luovia ja tehokkaita työtapoja oppilaiden tukemiseen. Mattesich ja Monsey (1992) korostavat joustavuutta tärkeänä osana yhteistyötä, ja heidän mukaansa taitavat yhteistyön tekijät ovat mukautuvia vaihtelevissakin olosuhteissa. Erikson-Piela (2003) ja Hintsala (2005) korostavat, että työntekijän ammatillinen itsetunto ja ammatti-identiteetti tukevat yhteistyöosaamista. Luottamus omaan osaamiseen, varmuus oman alan hallinnasta sekä ymmärrys oman asiantuntijuuden mahdollisuuksista ja rajallisuudesta rohkaisevat asiantuntijuuden ilmaisemiseen, päätöksentekoon ja yli toimialojen tapahtuvaan toimintaan. Kykyä omien näkemysten selkeään esittämiseen ja perustelemiseen pidetään merkittävänä yhteistyöosaamisessa. Selkeys omasta roolista ja tehtävästä helpottaa myös yhteistyötä. Moniammatillinen yhteistyöosaaminen perustuu sekä perusasiantuntemukseen että erityisosaamiseen. Työntekijä on oman ammattinsa asiantuntija ja yksilöllisen osaamisen edustaja moniammatillisissa ja monitieteisissä ongelmanratkaisutilanteissa. Lisäksi työntekijältä edellytetään valmiutta soveltaa tietoaan, jakaa sitä sekä rakentaa uutta, integroitua tietoa. Yhteistyöosaaminen sisältää myös toisten asiantuntijuuden arvostamisen ja siihen luottamisen. (ks. myös Erikson-Piela 2003; Hintsala 2005; Isoherranen ym. 2008.)

Yhteisten tavoitteiden omistajuuden Bronstein (2003) selittää olevan jaettua vastuuta koko yhteistyöprosessin ajan, suunnitteluvaiheesta tavoitteiden saavuttamiseen asti. Lakkala ja kumppanit (2021) sekä Edwards (2011) painottavat moniammatillisen yhteistyön tavoitteellisuutta ja tekemistä, jossa eri ammattiryhmien taidot nousevat esiin. Määtän ja Rantalan (2016) mukaan suunnitelman toteutusvastuu pilkkoutuu kullekin oman erityisosaamisen mukaan. Työryhmän jäsenet muotoilevat yhdessä toiminnan tavoitteet, ja kaikki työryhmän jäsenet ovat yhdessä vastuussa suunnitelmien laatimisesta. Päätöksiä tehdään yhdessä neuvotellen. Tiukkoja ammattireviirejä puretaan ja kunkin työntekijän omaan ammattialaan liittyvä erityisosaaminen yhdistetään yhteiseksi osaamiseksi. Tavoitteena on vähentää pirstalemaista ja päällekkäistä työtä (Määttä & Rantala 2016).

Bronsteinin (2003) teorian termi omistajuus tarkoittaa sitä, että kaikki ammattilaiset ovat yhdessä vastuussa niin onnistumisista kuin haasteistakin. Tätä omistajuutta pidetään hyvin tärkeänä osana onnistunutta yhteistyötä. (Esim. Mattessich & Monsey 1992.)

Yhtenä koulun moniammatillisen yhteistyön tärkeänä tavoitteena on oppilaiden hyvinvoinnin lisääminen. Basch (2011) ja Bradley ja muut (2018) korostavat tutkimuksissaan, että oppilaan oppiminen vaatii sitä, että oppilas on terve ja hyvinvoiva. Siksi Baschin näkemyksen mukaan oppilaiden terveyden tukeminen on ensiarvoista eikä kouluissa saa tinkiä terveyttä ja hyvinvointia tukevista palveluista vaikeinakaan aikoina. Käytännössä tarvitaan moniammatillista yhteistyötä, jotta voidaan vastata oppilaan kaikkiin tarpeisiin, niihinkin, joihin pedagogiikka ei riitä. Hietanen-Peltola ja kumppanit (2018) korostavat, että hyvinvointia ylläpitävän toimintakulttuurin luominen edellyttää aitoa osallisuutta ja sitoutuneisuutta. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan yksi koulun tavoitteista on lisätä oppilaan hyvinvointia ja arjen taitoja. Itsesääätelytaitojen kehittäminen kuuluu olennaisesti arjen taitoihin, ja sen tukeminen onnistuisi parhaiten moniammatillisella yhteistyöllä.

Yhteistyöprosessin tarkastelu tarkoittaa yhteistyöhön keskittymistä, siitä puhumista ja asiaan paneutumisen kautta yhteistyön kehittymistä. Pa-laute parantaa yhteistä toimintatapaa ja yhteisöllisyyden tunnetta. (Bronstein 2003.) Nämä periaatteet ovat kauttaaltaan sopivia koulun moniammatillisen

yhteistyön periaatteiksi ja onnistuessaan parantavat oppilaiden ja opettajien hyvinvointia sekä lisäävät eri ammattilaisten työssä viihtymistä.

Yhteistyöprosessin tarkastelu on Bronsteinin (2003) mukaan oleellinen osa onnistunutta prosessia. Hänen mukaansa on tärkeää keskustella ja pohtia yhteistyön sujumista ja työnjakoa. Palautteen perusteella on tarkoitus vahvistaa yhteenkuuluvuutta ja yhteistyöhalua sekä parantaa yhteistyön tehokkuutta. Yhteistyöstä saatava osapuolten välinen palaute kehittää ammattitaitoa ja mahdollisuuksia kehittää yhteistyötapoja tulevaisissa projekteissa (Dye ym. 2022).

3.3 Moniammatillisen yhteistyön hyötyjä ja haasteita

Suomalaisen koulun moniammatillisen yhteistyön tavoitteena on inklusiivisen lähikouluperiaatteen tukeminen ja kolmiportaisen tuen toteutumisen varmistaminen. Lähikouluperiaatteen ja inklusion onnistumisen edellytyksinä voidaan pitää toimivaa tukijärjestelmää ja riittävää tuen resursointia sekä tuen tarpeen varhaista havaitsemista. Kouluissa tulisi olla mahdollisuus niihin resursseihin ja tukeen, jota heterogeenisen ryhmän opettamiseen tarvitaan (Lakkala 2008, 2021). Aiemmissä tutkimuksissa moniammatillisen työskenteilyn on osoitettu olevan monella tavalla tärkeää ja tarpeellista. Yhdessä työskentelemisen on osoitettu lisäävän ymmärrystä ja innovatiivisia ratkaisuja työssä (Maisey 2011; Dobbs-Oates & Wachter Morris 2016).

Moniammatillista yhteistyötä voidaan tarkastella myös työhyvinvoinnin kannalta. Suhola (2017) pohtii hyvinvointia siitä näkökulmasta, että selkeät tavoitteet, eri ammattilaisten yhteiset käytänteet, kohtuulliset vaatimukset ja toimiva johtaminen lisäävät työtyytyväisyyttä ja auttavat jaksamaan. Mikäli koulun henkilöstö voi hyvin, he pystyvät tukemaan oppilaitakin paremmin. Moniammatillisen yhteistyön on tarkoitus helpottaa opettajan työtä, koska opettajan ei tarvitse ottaa vastuulleen kuraattorin tai psykologin tehtäviä, joihin hänellä ei ole koulutustakaan. (Lakkala 2008; Scruggs ym. 2007; Hanko 2003.) Lakkala (2008) pohtii hyvinvointinäkökulmaa siten, että koska oppilaiden heterogeenisyyden takia tuntien suunnittelu, materiaalien valmistelu ja itse opettaminen ovat entistä vaativampia ja vievät enemmän aikaa, onko

inklusion toteutuksessa muistettu ottaa oppilaiden tukemisen lisäksi huomioon myös opettajien tukeminen ja jaksaminen? Onnismaa (2010) toteaa, että vuorovaikutteisuus on opettajan työssä samaan aikaan kuormittava ja iloa antava tekijä.

Moniammatilliseen työskentelyyn voi liittyä myös haasteita. Näitä voivat olla esimerkiksi yhteisen suunnitteluajan löytäminen ja yhteisten tuntien mahdollistaminen lukujärjestykseen (Saloviita 2018). Lisäksi haasteita voi esiintyä yhteistyötiimin jäsenten erilaisissa sitoutumisissa yhteisiin tavoitteisiin tai jopa erimielisyyksissä opetustapaan tai –filosofiaan liittyen (Solis ym. 2012). Yhteistyö voi olla vaikeaa myös eri ammattiryhmien välisten väärinymmärrysten vuoksi (Lakkala ym. 2017a), tai koska yksilöillä on vaikeuksia asettua yhteistyöryhmän jäseniksi (Rose, 2014).

Moniammatillisen yhteistyön onnistumiseen vaikuttavat hyvin vahvasti myös ryhmän jäsenten vuorovaikutustaidot. Mönkkösen ja kumppaneiden (2019) mukaan hyvää moniammatillista keskustelua voidaan kutsua dialogisuudeksi, jolloin läsnä on aito pyrkimys ymmärtää toista, oppia uutta ja saavuttaa yhteinen ymmärrys. Veijola (2004) mainitsee vuorovaikutusta haittaavina tekijöinä esim. suvaitsemattomuuden sekä keskustelun tai tiedon puutteen. Kauppi ja kumppanit (2017) nimittävät vuorovaikutuksen vaikeuksia eri ammattien rajapinnoilla liikkumiseksi. Siihen saattaa liittyä myös epätietoisuutta eri viranomaisten normeista, yhteistyön mahdollisuuksista ja rajoituksista. Olsson ja kumppanit (2023) korostavat, että jonkun (esimerkiksi opettajan) kannattaisi olla moniammatillisen dialogin koordinaattorina, jotta keskustelu pysyisi selkeänä ja rakentavana. Ahtolan ja Kiiski-Mäen (2014) tutkimuksen mukaan moniammatillisen yhteistyön tekemistä saattaa vaikeuttaa se, että ainoastaan opettaja on koululla paikalla. Muut ammattilaiset joutuvat joissakin kunnissa kiertämään monilla kouluilla eivätkä ehdi olemaan läsnä.

Aiemmat tutkimukset moniammatillisuudesta ovat pitkälti koskeneet moniammatillisen yhteistyön tärkeyttä, mutta melko vähän on tutkittu erilaisia työskentelytapoja, joilla moniammatillista yhteistyötä toteutetaan (Lakkala ym. 2021; Davis ym. 2015). Olsson ja kumppanit (2023) ovat tutkineet Ruotsissa, miten voitaisiin ennalta estää riskioppilaiden vaikeuksia moniammatillisella yhteistyöllä. Heillä oli tarkastelussa lähinnä opettajan rooli yhteistyön dialogin koordinaattorina. Ahtola ja Kiiski-Mäki (2014) ovat siksi tutkineet

suomalaisen koulun moniammatillista työskentelyä psykologin työnkuvan näkökulmasta ja Lakkala (2019) kuraattorin näkökulmasta. Vainikainen ja muut (2015a) tutkivat rehtorien näkemystä moniammatillisen yhteistyön onnistumisesta. Lakkala ja kumppanit (2021) toteuttivat tutkimuksen, jossa verrataan eri maiden (Itävalta, Suomi, Liettua ja Puola) opettajien tapoja toteuttaa inklusiivista opetusta ja muokata ympäristöä jokaista oppilasta tukeväksi moniammatillisesti. Heidän tutkimuksessaan kävi ilmi, että moniammatillisella yhteistyöllä on oleellinen osa inklusiivisen opetuksen onnistumisessa. Björn ja kumppanit (2016) korostavat, että koulumme tukijärjestelmään kuuluvat olennaisena osana käytöksen haasteissa tukevat interventiot ja oppilaille pitää olla mahdollisuus saada tukea.

Selkeä tarve on edelleen tutkimukselle, jossa selvitetään moniammatillista tukemista itsesäätelyn vaikeuksissa, koska itsesäätelyn tukeminen on haastavaa pelkin pedagogisin keinoin. Siksi tässä tutkimuksessa tuotetaan tietoa siitä, miten opettajat nyt itse tukevat oppilaita itsesäätelytaidoissa, kokevatko opettajat sen riittävän ja minkälaisia toiveita opettajilla olisi moniammatillisen yhteistyön toteuttamisen suhteen.

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tässä tutkimuksessa selvitettiin, miten suomalaisten koulujen opettajat kuvaavat ja kokevat itsesäätelyn ilmiönä ja miten he luokissaan tukevat niitä oppilaita, joilla on vaikeuksia itsesäätelyssä. Lisäksi tarkastellaan sitä, miten koulujen moniammatillinen yhteistyö toimii oppilaan tukena silloin, kun oppilaan itsesäätelyssä on vaikeuksia.

Tämän tutkimuksen tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Miten opettajat määrittelevät oppilaiden itsesäätelyn?
2. Miten opettajat kertovat tukevansa oppilaiden itsesäätelyn kehittymistä luokassa?
3. Minkälaista moniammatillista yhteistyötä koulussa tehdään oppilaiden itsesäätelyn tukemiseksi opettajien mukaan?

5 TUTKIMUSMENETELMÄT

Tässä luvussa kuvataan niitä valintoja, joita tein tutkimuksen menetelmiin ja toteutukseen liittyen. Aluksi kuvataan metodologisia valintojani ja sen jälkeen tutkimuksen toteuttamisen menetelmiä. Tutkimuksen toteuttamisen tarkka ja totuudenmukainen kuvaus auttaa lukijaa tutkimuksen luotettavuuden ja uskottavuuden arvioinnissa. (Hirsjärvi ym. 2018.)

5.1 Tutkimuksen metodologia

Metodologialla tarkoitetaan tutkimuksen menetelmällisiä tapoja ja keinoja, joilla tutkija saa tietoa tutkimastaan aiheesta (Taylor ym. 2015). Tähän tutkimukseen valikoitui laadullinen tutkimusote, koska laadullisessa tutkimuksessa on lähtökohtana todellisen elämän ymmärtäminen ja kuvaaminen mahdollisimman kokonaisvaltaisesti ja syvällisesti. Laadullisen tutkimuksen tavoitteena on kuvata ilmiötä todellisessa ympäristössä, ja ilmiötä lähestytään hyvin kokonaisvaltaisesti (Korstjens & Moser 2017; Hirsjärvi ym. 2018). Laadullinen tutkimus on myös vahvasti induktiiviseen ajatteluun ja päätelmiin perustuvaa. Induktiivisuuteen kuuluu tutkijan pyrkimys löytää uusia, odottamattomia seikkoja, ja täten sitä, mikä on tärkeää, ei määrittele tutkija. (Azungah 2018; Zalaghi, 2016; Ks. myös Godfrey & Hodgson 2010.) Aineistolähtöisyys mahdollistaa tutkimuksen tekemisessä sen, että päätelmiä tehdään aineistosta nousevien havaintojen perusteella eikä tilastolliseen yleistettävyyteen edes pyritä. Aineiston analyysin perusteella voidaan kuitenkin luoda malleja, jotka kuvaavat tiivistetysti tutkittua ilmiötä (Hirsjärvi ym. 2018). Tähän tutkimukseen laadullinen, induktiiviseen ajatteluun perustuva tutkimusote sopi, koska siinä haluttiin tutkia, miten opettajat kokevat oppilaiden itsesäätelyn vaikeudet koulun arjessa. Tutkimuksessa haluttiin ymmärtää, minkälaisia haasteita itsesäätelyn vaikeudet tuovat oppilaalle itselleen, muulle luokalle ja opettajan työhön, sekä tietää, minkälaista kouluissa tehtävä moniammatillinen yhteistyö on ja mitä opettajat siitä ajattelevat.

Tämä tutkimus perustuu sosiaalisen konstruktioismin mukaiseen käsitykseen tiedosta ja sen rakentumisesta sosiaalisessa vuorovaikutustilanteessa. Sosiokonstruktioismissa tieto on ihmisten toiminnan tulosta (Weinberg 2014) ja siksi vuorovaikutus on osa tietoa. Koulu on lähtökohtaisesti hyvin vuorovaikutteinen paikka esimerkiksi suurten oppilasmäärien ja opetustilanteen vuorovaikutteisen luonteen vuoksi. Oppilaan itsesäätely riippuu pitkälti ympäristön olosuhteista ja vuorovaikutuksesta sekä opettajan että muiden oppilaiden kanssa. Ontologiselta kannalta sosiokonstruktioismissa todellisuus nähdään pääasiassa ihmisten tuottamina tapahtumina ja prosesseina. Osa todellisuudesta saattaa olla yhteistä monien muiden yksilöiden kanssa, ja näkökulma saattaa olla yhteisesti muotoutunut (Burr 1995; Metsämuuronen 2006). Koulumaailma on kauttaaltaan ihmisten luoma sekä rakenteeltaan että ajatustavaltaan. Heikkinen ym. (2005) kuvaavat, että konstruktivistisen ontologian mukaan todellisuus rakentuu kullekin ihmiselle eri tavoin, riippuen esimerkiksi ajasta, paikasta, kulttuurista, kielestä ja aiemmista kokemuksista. Tuo ajatusmaailma sopii hyvin tähän tutkimukseen, jossa opettajien erilaiset taustat ja erilainen työkokemus tuovat rikkautta aineistoon.

Kontekstin merkitys liittyy sosiaalisen todellisuuden tulkintaan, joka on sidoksissa ja tapahtuu tietyssä kulttuurisessa, ja sosiaalisessa kontekstissa (Weinberg 2014). Koulutodellisuus on hyvin kontekstisidonnaista: samat lainalaisuudet eivät välttämättä toimi toisessa ympäristössä. Itsesäätelyyn liittyen esimerkkinä voisivat olla koulussa näkyvät lapsen itsesäätelyn vaikeudet, jotka eivät näy kotona.

Sosiaalisessa konstruktioismissa ajatellaan, että asioita voi muuttaa refleктоimalla (Weinberg 2014). Tutkimuksessa aineistoa kerättiin viidessä ryhmätapaamisessa, joissa erityisesti refleктоitiin kunkin koulun omaa erityisopetusta ja pyrittiin kehittämään sitä. Sosiokonstruktioismin mukaan todellisuutta voi jäsentää uudelleen ja siten myös muuttaa. Tuttujen ajattelutapojen pohtiminen ja uudelleenmuotoilu on konstruktioismityyppillistä (Weinberg 2014). Tutkimukseen sisältyi toive, että aineistonkeruun ryhmätapaamiset antaisivat osallistujille mahdollisuuden pohtia oman koulunsa tilannetta yhdessä, kuunnella muiden näkemyksiä ja löytää uusia, yhteisiä ratkaisuja erityisopetuksen järjestelyihin.

5.2 Tutkimuksen toteutus

Tutkimuksen aineisto kerättiin 10 koululta eri puolelta Suomea. Koulut valikoituivat tutkimukseen seuraavasti: osallistumiskutsut lähetettiin 97 erityisopettajalle, jotka olivat aiemmin vastanneet erityisopettajan työtä koskevaan sähköiseen kyselyyn. (Ks. Paloniemi ym. 2023a, Paloniemi ym. 2023b.) Tutkimukseen otettiin mukaan 12 ensimmäisenä ilmoittautunutta koulua, jotka saivat koottua oppimisen ja koulunkäynnin tuen kehittämisryhmän. Heti alussa pari koulua vetäytyi tutkimuksesta. Lopulta mukaan tuli 10 koulua, joissa toteutettiin vuoden kestävä oppimisen ja koulunkäynnin tuen kehittämisprojekti.

Halusin erityisopettajana ilmoittaa myös oman kouluni tutkimukseen, mutta mukaan ei enää mahtunut: aineistoa keräämään olisi tarvittu lisää tutkijoita. Päädyin tutkijaksi keräämään aineistoa Annukka Paloniemen kanssa ja aineisto kerättiin siten, että Paloniemi toteutti kehittämisprojektin taulukon 1 mukaan kouluissa 2, 3, 5, 7 ja 10 ja minä taas kouluissa 1, 4, 6, 8 ja 9 (Taulukko 1).

Taulukossa 1 on kuvattuna osallistuneiden koulujen kuntien koot, koulujen koot, alakoulu/yhdenäiskoulujako ja lisäksi kehittämisryhmien ammattiryhmät (Taulukko1).

Taulukko 1. Tutkimuksen koulut ja osallistujat

KOULU	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
KUNNAN ASUKASMÄÄRÄ										
Yli 150 000	x									x
100 000–149 999		x			x	x				
50 000–99 999				x			x	x	x	
Alle 49 999			x							
KOULUN OPPILASMÄÄRÄ										
500 tai enemmän				x			x			
400–499	x								x	
300–399					x	x		x		x
200–299		x	x							
LUOKKIA KOULUSSA										
1.–6.	x	x	x		x	x		x	x	x
1.–9.				x			x			
OSALLISTUJAT										
Erityisopettaja	2	1	1	1	4	1	2	1	1	1
Luokanopettaja	2	2	4	3	-	5	5	3	3	2
Rehtori	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1

Tutkimuksen koulut olivat erikokoisissa kunnissa ja oppilasmääriltään vaihtelevia, ja mukana oli sekä alakouluja että yhtenäiskouluja. Jokaisesta osallistuvasta koulusta tutkimukseen osallistui vapaaehtoinen kehittämisryhmä, joka koostui erityisopettajista, luokanopettajista ja rehtoreista. Yhtenäiskoulujen osalta kehittämisryhmä edusti alakoulua. Pienimmässä kehittämisryhmässä oli kolme osallistujaa, ja suurimmassa ryhmässä oli yhdeksän osallistujaa. Yleisin osallistujamäärä kehittämisryhmissä oli viisi. Tutkimukseen osallistui yhteensä 54 opettajaa tai rehtoria, joista naisia oli 44 ja miehiä 10. Osallistujista oli luokanopettajia 29, erityisopettajia (laaja-alainen erityisopettaja tai erityisluokanopettaja) 16 ja rehtoreita 9 (Taulukko 1).

5.3 Aineistonkeruu

Tämän tutkimuksen aineisto on osa laajempaa kehittämistutkimusta, jonka tarkoituksena oli koulujen omien oppimisen ja koulunkäynnin tuen käytänteiden kehittäminen. Tutkimuksen ryhmätapaamisten oli tarkoitus saada aikaan ekspansiivisen oppimisen teorian (Engeström ja Virkkunen 2023) mukaista toiminnan laadullista kehittymistä.

Tutkimuksen aineisto muodostui osana edellä mainittua laajempaa kehittämistutkimusta varten järjestetyistä yksilöhaastatteluista sekä viidestä ryhmätapaamisesta käydystä ryhmäkeskustelusta ja erityisopettajien loppuhaastatteluista syksyllä 2017 ja 2018. Yksilöhaastattelut tehtiin aineistonkeruun aluksi koulujen kokonaistilanteen hahmottamiseksi ja osallistujiin tutustumiseksi. Tämän lisäksi kehittämistutkimukseen osallistuneet erityisopettajat haastateltiin yksilöllisesti tutkimuksen lopuksi. Haastattelujen tarkoituksena oli selvittää, miten erityisopettajat olivat kokeneet kehittämistutkimuksen muuttaneen koulun erityisopetuksen käytänteitä.

Syksyllä 2017 ryhmätapaamisia oli kolme, ja keväällä 2018 tapaamisia oli kaksi. Aikataulusyistä kahdella tutkimuskoululla ryhmätapaamisia oli kuitenkin syksyllä vain kaksi ja yhteensä neljä. Kukin ryhmätapaamiskerta kesti kaksi tuntia. Videoitua aineistoa kertyi haastatteluista noin 26 tuntia ja ryhmätapaamisista noin 71 tuntia eli yhteensä noin 97 tuntia. Tähän työhön liittyvää litteroitua aineistoa kertyi 103 sivua. Kahden koulun yhdellä ryhmätapaamiskerralla videointi epäonnistui teknisistä syistä. Yhdellä kerralla laitteen virtajohto puuttui, ja toisella kerralla videointi ei jostakin syystä käynnistynyt, ja tutkija huomasi sen vasta tapaamisen jälkeen. Niiltä kerroilta on tutkijan tarkat muistiinpanot.

Ryhmätapaamisten aiheet muodostuivat kunkin koulun oman erityisopetuksen kehittämiskohteen mukaan. Itsesäätely ei noussut missään koulussa pääasialliseksi kehittämiskohteeksi, vaan opettajat kehittivät esimerkiksi koulun yhteisopettajuutta ja koulun taseoisia tukitoimien työkalupakkeja. (ks. Liite 3)

Ryhmätapaamisten oli tarkoitus saada aikaan ekspansiivisen oppimisen teorian mukaista toiminnan laadullista kehittymistä (Engeström ja Virkkunen 2023). Ekspansiivista oppimista kuvataan syklillä, jonka vaiheita ovat

(1) vallitsevan tilanteen kyseenalaistaminen, (2) vallitsevan toimintavan analysointi, (3) uuden ratkaisun mallintaminen, (4) mallin tutkiminen ja koettelu, (5) mallin soveltaminen ja toimeenpano käytännössä, (6) prosessin arviointi sekä (7) uuden käytännön vakiinnuttaminen (Engeström ja Sannino 2010). Koska kehittämistutkimuksen tavoitteena oli saada aikaan syklin mukaista oppimista, ryhmätapaamiset pidettiin pitkin vuotta, jotta toiminnan kehitymisestä päästiin keskustelemaan. Tapaamisten välillä tutkimukseen osallistuvat opettajat kehittivät käytäntöjään itse valitsemillaan tavoilla, ja ryhmätapaamisissa keskusteltiin kehitysaskelista sekä esiin tulleista oppimisen ja koulunkäynnin tukeen liittyvistä ilmiöistä.

Tässä tutkimuksessa ei kuvata tarkemmin osallistuvien tiimien valitsemien käytänteiden kehittymistä, vaan ryhmien keskusteluista on poimittu itsesäätelyn tukea ja moniammatillista yhteistyötä koskevat osiot. Koska jokaisen osallistuvan ryhmän keskusteluja tallennettiin useaan kertaan vuoden aikana ja koska itsesäätelyn tuki ja moniammatillinen yhteistyö tulivat puheeksi useissa keskusteluissa, aineistosta on muodostunut tässä suhteessa rikas.

Yksilöhaastattelut, neljännellä ryhmätapaamiskerralla käydyt ryhmäkeskustelut ja erityisopettajien loppuhaastattelut toteutettiin teemahaastattelua hyödyntäen. Muissa ryhmätapaamisissa keskustelut olivat vapaampia, ja ne perustuivat kullakin kerralla koulukohtaisesti käsiteltyihin aiheisiin. Teemahaastattelu perustuu aiheen teemoitteluun etukäteen ja teema-alueiden käsittelyyn (Hirsjärvi & Hurme 2022; Eskola & Suoranta 2000). Hirsjärven ja Hurmeen (2022) mukaan teemahaastattelun etuna on se, että haastateltavan ääni pääsee helpommin kuuluviin kuin yksityiskohtaisissa kysymyksissä. Siinä pidetään keskeisenä haastateltavien luomia merkityksiä ja tulkintoja sekä haastattelutilanteen vuorovaikutuksellisuutta. Itsesäätelyä koskevat ryhmähaastattelut noudattivat teemahaastattelulle tyypillistä muotoa, jossa haastattelun teemat ovat tiedossa mutta kysymysten tarkka järjestys ja muoto puuttuvat. Avoimessa haastattelussa taas tutkija kuuntelee tutkittavan mielipiteitä ja ajatuksia vapaasti keskustellen. Aihe voi muuttua kesken keskustelun. (Hirsjärvi & Hurme 2022.) Schornin (2000) mukaan haastattelutilanne helpottuu, kun keskustelu on vapaamuotoista ja arkisen rentoa.

Aineistonkeruu aloitettiin kaikkien osallistujien yksilöhaastatteluilla, ja sitä jatkettiin viidellä kehittämisryhmien ryhmäkeskustelulla. Viimeisen

ryhmätapaamiskerran jälkeen toteutettiin vielä erityisopettajien yksilöhaastattelu. Aineisto kerättiin syksyllä 2017 ja keväällä 2018. Kehittämistutkimus ja aineiston keruu etenivät kuvion 1 mukaisesti. Kuviosta näkyy myös tapaamiskertojen sisältö ja esimerkkejä koulukohtaisista ryhmätapaamisten aiheista. (Kuvio 1.)



Kuvio 1. Aineistonkeruun vaiheet

Tutkimusaineiston keruu alkoi yksilöhaastatteluilla, jotka toteutettiin teemahaastatteluina. Tässä tutkimuksessa kumpikin tutkija toteutti yksilöhaastattelut (N=54) (Liite 1) omissa tutkimuskouluissaan (ks. Taulukko 1). Paloniemi haastatteli kouluillaan yhteensä 24 osallistujaa ja Jyrkinen 30 osallistujaa. Haastattelut tapahtuivat tutkimuskouluilla ennen ensimmäistä ryhmätapaamiskertaa. Osallistujille ei lähetetty kysymyksiä ennakoon. Kaikki haastattelut videoitiin, ja videoitua aineistoa kertyi yksilöhaastatteluista yhteensä 26 tuntia. Kutakin osallistujaa haastateltiin noin 20–30 minuutin ajan. Yksilöhaastatteluissa kysyttiin esimerkiksi haastateltavan ammatillista historiaa, käsitystä nykyisen koulun tilanteesta kolmiportaisen tuen toteuttamisessa sekä osallistujan näkemystä hankalista tilanteista omassa työssä tällä hetkellä. Yksilöhaastatteluilla pyrittiin saamaan käsitystä koulujen kokonaistilanteista ja toisaalta tutustumaan tutkimusryhmän jäseniin.

Haastattelujen pohjalta kumpikin tutkija loi omista tutkimuskouluistaan tulkinnat siitä, mikä osa-alue kunkin koulun erityisopetuksen toimintajärjestelmässä on ristiriidassa toiveiden ja tavoitteiden kanssa, mikä vaikeuttaa erityisoppilaiden tukemista ja mitä voitaisiin tulevien ryhmätapaamisten aikana ryhtyä kehittämään. (Liite 1.) Tutkijat keskustelivat tulkinnoista keskenään ja tarkensivat kehittämiskohteita yhteisen pohdinnan perusteella pääasiassa ennen ensimmäistä ryhmätapaamiskertaa. Joidenkin koulujen kohdalla tutkijoiden yhteinen keskustelu käytiin aikataulusyistä ensimmäisen ja toisen ryhmätapaamiskerran välissä. On tärkeää huomioida, että tutkijan esittämä tulkinta kehittämiskohteesta oli osallistuvien koulujen opettajille vain ehdotus ja keskustelunavaus ensimmäiselle ryhmätapaamiskerralle. Osallistujat pohtivat ja päättivät ensimmäisessä ryhmätapaamisessaan varsinaisen kehittämistarpeen kohteen.

Ensimmäisen ryhmätapaamiskerran teoreettinen alustus (noin 45 minuuttia) liittyi kaikilla kouluilla oppimisen ja koulunkäynnin tukeen, tutkimuksen kulkuun, salassapitoon, luottamukseen ja muihin tutkimuksen käytänteisiin. Kaikissa kouluissa esiteltiin myös ekspansiivisen oppimisen sykli, jonka mukaan kehittämistyön etenemistä tarkasteltaisiin. Lisäksi ensimmäisellä tapaamiskerralla valittiin koulukohtainen oppimisen ja koulunkäynnin tuen kehittämiskohde. Koulujen kehittämiskohteita olivat esimerkiksi yleisen tuen vahvistaminen, koska laaja-alaisen erityisopettajan resurssit olivat hyvin

vähäisiä, tuen tarpeen tunnistamisen vahvistaminen luokissa, tukea tarvitsevien oppilaiden tukeminen avoimissa oppimistiloissa ja uuden koulun erityisopetuksen käytänteiden muodostaminen. Ryhmissä keskusteltiin, mitkä voisivat olla kunkin koulun erityisopetuksen kehittämistyön ensimmäiset toimenpiteet.

Toisesta kerrasta eteenpäin tapaamisten teoreettinen alustus (noin 30–45 minuuttia) koostui pääasiassa siitä aiheesta, jota koululla oli päätetty kehittää. Esimerkiksi eräässä koulussa teoriaosuus sisälsi Marjatta Mikolan (2011) väitöskirjan kautta inklusioajatuksen selkiyttämistä ja opettajuuden pohtimista, koska kehittämisryhmä koki tarvetta näiden aihepiirien käsitteiden teoreettiseen tarkentamiseen. Lisäksi kaikkien koulujen ryhmätapaamisissa keskusteltiin siitä, miten opettajat olivat tapaamisten välisenä aikana edistäneet kehittämistyötä, ja mikä olisi seuraava askel kohti kehittämistyön tavoitetta. Ryhmäkeskusteluissa pohdittiin myös, onko ekspansiivisen oppimisen syklin vaihe muuttunut esimerkiksi jo uuden ratkaisumallin kokeilemiseen.

Kolmannessa ryhmätapaamisessa edettiin hyvin samalla tavalla kuin edellisessä tapaamisessa. Teoreettisessa alustuksessa (noin 30–45 minuuttia) käsiteltiin kunkin koulun kehittämistyön kannalta tärkeitä aiheita, esimerkiksi eräässä koulussa esiteltiin integraatiosopimusmallia ja CiCo-menetelmää. Ryhmäkeskusteluissa käytiin läpi kunkin koulun kehittämistyön edistyminen, mahdolliset haasteet, ratkaisuehdotukset haasteisiin ja seuraavien kehittämisaskelten suunta. Tämä tapaamiskerta jäi väliin kahdella koululla aikatauluhaasteiden vuoksi.

Neljännellä ryhmätapaamiskerralla toteutettiin kaikissa kouluissa puolistrukturoitu ryhmähaastattelu itsesäätelystä ja sen tukemisesta. Tällöin esitimme osallistujille tapaamiskerran muiden aiheiden (kuten kehittämistyön eteneminen) lisäksi itsesäätelyyn ja sen tukemiseen sekä moniammatilliseen yhteistyöhön liittyviä kysymyksiä (Liite 2.) Näistä neljännen kerran ryhmähaastatteluista muodostui tämän tutkimuksen pääasiallinen aineisto. Lisäksi toki aineistoon otettiin videoaineistosta mukaan muiden ryhmätapaamiskertojen itsesäätelyyn tai moniammatilliseen yhteistyöhön liittyneet keskustelut.

Viidennen ryhmätapaamisen aikana käytiin läpi kehittämistyön tuloksia. Ryhmäkeskustelussa pohdittiin, mitkä asiat olivat kehittämistyön myötä koulussa muuttuneet, mitkä vaativat vielä lisää kehittämistä ja oliko sellaisia

asioita, jotka eivät olleetkaan niin olennaisia kehittämistyön kannalta, vaikka alussa oli siltä vaikuttanut. Kussakin koulussa pohdittiin, oliko ekspansiivisen oppimisen syklistä käyty kaikki vaiheet läpi vai oliko sykliä kierretty jo monta kierrosta. Opettajien kanssa keskusteltiin myös siitä, mitkä käytänteet jäävät koulun arkeen ja mitkä otetaan käyttöön tutkimuksen loppumisen jälkeen. Tapaamiskerran lopuksi toteutettiin vielä erityisopettajien yksilöhaastattelut, joissa he saivat kertoa tutkimuksen hyödyistä ja haasteista oman työnsä kannalta. Erityisopettajien yksilöhaastattelut toteutettiin teemahaastattelun menetelmin pääasiassa toisen tutkijan Annukka Paloniemen toteuttamaa kehittämistyön projektia varten. Tämän tutkimuksen aineistoon haastatteluista poimittiin vain ne kohdat, joissa erityisopettajat olivat viitanneet itsesäätelytaitoihin tai moniammatilliseen yhteistyöhön.

Koko vuoden kestäneen, pitkän yhteistyöprosessin etuna oli se, että luottamus tutkijoiden ja ryhmien välillä kehittyi vahvaksi, ja se, että keskustelut muuttuivat rakentaviksi ja joissakin kouluissa rohkeiksikin. Tutkimuksen kannalta oli palkitsevaa, että ryhmä koostui vapaaehtoisista ja kehittämishaluisista henkilöistä. Kahden tutkijan yhdessä toimimisesta oli hyötyä siinä, että saimme laajan aineiston ja pystyimme tutkimuksen kuluessa peilaamaan tulkintojamme toisen aineistoon perehtyneen henkilön kanssa. Vaikka tutkimusaineistoa tarkasteltiin kahden tutkijan yhteistyönä, on kumpikin tutkija tehnyt itse analyysivaiheen omaan tutkimukseensa liittyen.

5.4 Aineiston analyysi

Aineiston analysointiin käytettiin temaattista analyysimenetelmää. Maguiren ja Delahuntin (2017) mukaan osa tutkijoista pitää temaattista analyysiä itsenäisenä metodina, toiset taas ajattelevat sen olevan enemmänkin työtapaa tai työkalua aineiston käsittelyyn. Temaattinen analyysi soveltui tämän aineiston käsittelemiseen parhaiten, koska se on joustava, aineistolähtöinen ja tarvittaessa teoriavapaa. Temaattinen analyysi tuottaa sen vapauden ja joustavuuden myötä parhaimmillaan rikkaan ja yksityiskohtaisen mutta monipuolisen tulkinnan aineistosta. (Braun & Clarke 2006.) Temaattisen analyysin käyttö on luontevaa silloin, kun halutaan ymmärtää aineistoa selittäviä kokemuksia,

ajatuksia tai käytänteitä (Kiger & Varpio 2020, ks. myös Braun & Clarke 2012). Temaattisen analyysin tulee aina sisältää tutkijan tulkintaa ja huomioida aineiston konteksti (Braun & Clarke 2006; Vaismoradi ym. 2013). Lisäksi temaattinen analyysi sopii hyvin konstruktivistiseen lähestymistapaan, koska analyysissä on tarkoitus etsiä sosiokulttuurillisia piirteitä, jotka ovat voineet vaikuttaa aineistosta nouseviin yksityiskohtiin (Braun & Clarke 2006).

Temaattisen analyysin menetelmällä voi tehdä joko induktiivisen (*bottom-up*) analyysin, deduktiivisen/teorialähtöisen (*top-down*) analyysin tai niiden yhdistelmän (Braun & Clarke 2006; 2012). Induktiivista tapaa käytetään yleensä silloin, kun analyysia ei ohjaa mikään teoria tai toisinaan edes tutkimuskysymykset. Aineiston tulisi tuolloin olla kerätty ainoastaan kyseistä tutkimusta varten, jolloin aihe on tutkittavien tiedossa mutta tutkija ei ohjaile kysymyksillä aineistoa mihinkään suuntaan. Deduktiivinen analyysi muodostuu aineistosta silloin, kun jokin tietty teoria tai rakenne ohjaa aineiston muodostumista ja kun tutkija etsii tiettyä tietoa, joka hänellä on fokuksessa. Usein aineisto kerätään tutkimuskysymysten ja/tai haastattelukysymysten ohjaamana, jolloin tilanteessa näkyy tutkijan halu saada tietoa spesifistä aiheesta. (Braun & Clarke 2006; Kiger & Varpio 2020.) Tässä tutkimuksessa on käytetty induktiivisen ja deduktiivisen analyysitavan yhdistelmää. Induktiivisuus toteutuu siinä, että halusimme saada vastauksia itseämme kiinnostaviin, aineistosta nouseviin aiheisiin, emme tiettyihin teorioihin. Deduktiivisuus taas toteutuu siinä, että fokuksessa olivat tieto itsesätelyn tukemisesta ja moniammatillisesta yhteistyöstä sekä suuntaa ohjaavat tutkimuskysymykset. Haastattelutilanteissa oli avustavia kysymyksiä, ja myös ryhmäkeskustelut etenivät löyhän rakenteen mukaisesti.

Temaattisessa analyysissä tutkijan täytyy päättää, käsitteleekö hän aihetta kuvailevana (*explicit*) vai tulkitsevana (*semantic*) eli etsitäänkö aineistosta vain ns. ilmisällöt vai myös piilomerkitykset (Kiger & Varpio 2020.) Kuvailevalla tasolla tutkija ainoastaan kuvaa sen, mitä aineistossa on sanottu, eikä edes pyri löytämään pinnan alta muita merkityksiä. Tulkitsevalla tasolla tutkija pyrkii löytämään teeman alla piileviä ajatuksia, oletuksia tai ideologioita. Joskus prosessi alkaa ilmisällöjen kuvaamisella ja etenee vähitellen piilomerkitysten kuvaamiseen (Braun & Clarke 2006). Tässä tutkimuksessa taso määrittyi teemakohtaisesti vaihdellen, mikä on temaattiselle analyysille

tyypillistä. Joidenkin teemojen kohdalla opettajat esimerkiksi kertoivat itsesäätelyn vaikeuksien määrän lisääntyneen ja ilmaisivat tyytymättömyytensä tilanteeseen. Tyytymättömyys näytti liittyvän esimerkiksi opettajien huoleen oppilaiden oppimisesta tai luokan työrauhasta.

Temaattisen analyysin prosessin sanotaan alkavan mahdollisesti jo aineistonkeruuvaiheessa, kun tutkija alkaa hahmottaa ja etsiä aineistosta nousevia malleja ja kiinnostavia aiheita. Prosessi jatkuu ja elää aivan kirjoittamisvaiheen loppuun asti: jotkut merkitykset paljastuvat tutkijallekin vasta vähitellen. Tästä syystä temaattisen analyysin koko prosessin aikana syntyvien ideoiden kirjaaminen muistiin kannattaisi aloittaa jo aivan alkuvaiheessa ja jatkaa sitä aivan loppuun asti. (Ryan & Bernard 2000; Braun & Clarke 2006.)

Temaattinen analyysi etenee Braunin ja Clarcken (2006) muodostaman mallin mukaan kuuden vaiheen kautta: 1. perusteellinen aineistoon tutustuminen (sisältäen mahdollisen litteroinnin), 2. aineiston koodaaminen, 3. teemojen muodostaminen, 4. teemojen muokkaaminen, 5. teemojen päättäminen ja nimeäminen ja lopulta 6. raportin tuottaminen. Koodit ja niistä muodostuvat teemat ovat aluksi epätarkkoja, joskus liian kapeita tai leveitä, ja muotoutuvat vähitellen kirjoittamisen edetessä lopulliseen muotoonsa (Braun ja Clarke 2006; Saldaña 2021). Maguire ja Delahunt (2017) sanovat, että koodit ovat yhden aiheen säiliöitä ja teemoissa taas näkyvät tutkimusaiheen eri vivahteet ja koodien väliset yhteydet. Raportilla tarkoitetaan kirjoitettua tuotosta, jossa teemat avataan perusteellisesti esimerkkeineen, tutkitaan teemojen välisiä yhteyksiä ja mahdollisesti muodostetaan metateemoja.

Aloitus tapahtui Braunin ja Clarcken (2006) mallin mukaisesti tutustumalla aineistoon perusteellisesti. Kiger ja Varpio (2020) huomauttavat, että aineiston litterointi toimii tehokkaana osana aineistoon tutustumista. Tässä tutkimuksessa oli huomioitavaa se, että puolet aineistosta oli kerännyt toinen tutkija. Niiden osien kuunteleminen vaati aivan erityistä tarkkuutta, koska en itse ollut paikalla nauhoitustilanteessa. Jouduin myös varmistamaan toiselta tutkijalta joitakin kohtia, joiden suhteen mietin, olinko kuullut tai ymmärtänyt kommentin oikein. Kuuntelin aineiston kokonaan kahdesti, joiltakin osin kolmannen kerran. Toisella kuuntelukerralla litteroin aineiston niiltä osin, kun keskusteluaiheena oli itsesäätelyyn tai moniammatilliseen yhteistyöhön liittyviä asioita. Litteroitua tekstiä tuli yhteensä 103 sivua. Fonttina oli Arial,

fontin koko 11 ja riviväli 1,5. Litteroidessa säilytin kommentteissa puhekielen mutta häivytin selkeimmät murrepiirteet, jotta koulun sijaintialue ei selviäisi lukijoille ja anonymiteetti säilyisi. Äännähdykset (ööö, hmm, äh jne) ja tauot puheessa jätin kirjaamatta, koska en katsonut niitä tämän tutkimuksen osalta olennaisiksi. Koska aineisto oli kahden tutkijan yhteinen, se sisälsi myös paljon sellaista, mikä ei liittynyt tämän tutkimuksen aiheeseen. Aineistoa kuunnellessa litteroin ne kohdat, jotka liittyivät tähän tutkimusaiheeseen. Tein aineistosta paljon muistiinpanoja kuuntelun ja litteroinnin aikana, jotta aineistosta tehdyt huomiot tallentuvat ja pääsevät osaksi analyysiä.

Seuraavaksi alkoi koodausvaihe, joka on Braunin ja Clarken (2006) mallissa toinen vaihe. Koodaamisessa pyrin ryhmittelemään ja selvittämään, mitä aineistosta löytyy ja mikä on tutkimuksen kannalta mielenkiintoista. Koodaamisen voi tehdä joko manuaalisesti tai ohjelmiston avulla (Braun & Clarke 2006). Tämän aineiston kannalta hedelmällisimmältä tavalta tuntui paperille tulostetun aineiston lukeminen ja lajittelu. Kokeilin myös Atlas-TI-ohjelmaa, mutta sen kautta oli vaikeampi hahmottaa aineiston kokonaisuutta. Tulostin koko litteroidun aineiston ja merkitsin koodit värikynällä paperiin. Kiger ja Varpio (2020) korostavat, että koodien välisten yhteyksien pohtiminen on hyvin olennainen osa analyysiprosessia. Toteutin avoimen koodauksen Maguiren ja Delahuntin (2017) luokituksen mukaan.

Ryhmittelin aineiston aluksi itsesäätely- ja moniammatillisuus-käsitteiden alle tutkimukseni fokuksen mukaisesti. Sen jälkeen ryhmittelin itsesäätely- ja moniammatillisuus-käsitteiden alle luokiteltua aineistoa tarkemmin tutkimuskysymysten perusteella. Koodatessani merkitsin tekstiin kunkin osallistujan osuuden kohdalle tunnistetietona o-kirjaimen (opettaja) sekä kyseiselle osallistujalle annetun järjestysnumeron, joka on vain tutkijan tiedossa. Kaikki osallistujat saivat tutkimukseen osallistuneiden henkilöllisyyden suojaamiseksi o-tunnuksen huolimatta siitä, oliko osallistuja opettaja, erityisopettaja vai rehtori. Tässä tutkimuksessa osallistujan toimenkuvaa ei katsottu oleelliseksi, koska eri toimenkuvien välisiä vastauksia ei verrattu keskenään. Aineistoa litteroidessa kirjasin hakasulkeisiin tilanteessa esitettyjä tarkentavia kysymyksiä tai aiemman keskustelun kohtia, joihin haastateltava viittaa.

Seuraavaksi muodostin koodeista alustavia teemoja. Tämän Braun ja Clarke (2006) määrittivät mallin kolmanneksi vaiheeksi. Kuten Maguire ja

Delahunt (2017) (ks. myös Braun & Clarke 2006) kuvaavat, temaattisessa analyysissä ei ole selkeitä, määriteltyjä sääntöjä siitä, miten teemat täytyy muodostaa. Ne muodostuvat kunkin tutkimuksen kannalta merkityksellisistä kokonaisuuksista (Maguire & Delahunt 2017). Braun ja Clarke (2014) muistuttavat, että teemojen tulisi olla itsenäankin ymmärrettäviä ja mielekkäitä mutta niiden täytyisi myös olla osa toimivaa analyttistä kertomusta. Teemojen muodostamisen aluksi koodasin aineistolainauksia pelkistetyimmiksi ilmaisuiksi, jonka jälkeen yhdistelin koodeja aiheen mukaan ryhmiksi ja muodostin alustavia teemoja. Ensimmäiset, alustavat teemat muodostuivat helposti. Alustavia teemoja olivat esimerkiksi "Itsesäätely opettajien kuvaamana ilmiönä" ja "Toiveet moniammatillisesta yhteistyöstä". Poistin osan koodeista jo tässä vaiheessa. Huomasin niiden olevan tärkeitä mutta menevän hieman ohi tutkimusaiheesta. Säästin kaikki koodatut osat kuitenkin siltä varalta, että niitä tarvittaisiin työn edetessä. Kaikissa teemoissa oli myös alateemoja, eikä niiden hierarkiasta ollut vielä varmuutta.

Tämän jälkeen muokkasin ja järjestelin teemoja, mikä vastasi Braunin ja Clarken (2006) mallin neljättä vaihetta. Osa teemoista jäi edelleen pois, ja osa taas nousi alateemasta teemaksi. Joitakin teemoja piti hajottaa osiin, jos niihin oli kertynyt liikaa aineistoa. Toisia teemoja taas yhdistin keskenään, jos aineistoa tuntui olevan liian vähän. Pohdin myös teemojen yhteneväisyyksiä ja eroavaisuuksia. Esimerkiksi alussa muodostin yhdeksi teemaksi "Moniammatillisen yhteistyön yleisyys/harvinaisuus", mutta totesin sitten kommenttien olevan muiden teemojen kommenttien kanssa niin päällekkäisiä, että sulautin koko teeman muihin teemoihin. Teemojen muokkaamisen vaihe oli hidas ja työläs, ryhmittelyä ja pohdintaa olisi voinut jatkaa loputtomiin. Tarkkailin, että en jätä mitään yhteyksiä huomaamatta mutta vältän liian suorat johtopäätökset ja tulkinnat. Oli tärkeää löytää tutkimuskysymyksiin vastauksia mutta huomioida myös niitä asioita, joita emme olleet osanneet kysyä.

Taulukko 2. Esimerkki aineiston analyysiprosessista

Esimerkki autenttisista lainauksista	Koodit	Alateema	Teema	Metateema
"Ja jos tulee joku pettymys ni siitä turhaututaan ja saattaa paiskata jonku kirjan tai esineen maahan", (o18).	Aggressiivinen käytös, raivokohtaukset, tavaroiden heittäminen	Tunteiden hallinta		
"...pystykö säädellä, et nyt en rupee lyömään ja raivoomaan vaan teen jotain muuta vaik lasken kymmeneen. Nii et säätelee omia tunteitaan", (o12).	Tunteiden tunnistaminen ja säätely			
"Pystyykö säätelemään käyttäytymistään myös pettymyksen ja kiukun hetkellä", (o27).	Heikko pettymyksenkestokyky		6.1.1 Oppilaiden itsesäätely	6.1 Oppilaiden itsesäätelyn määrittelyä ja näyttäytyminen luokissa
"Ettei tajuu sitä, että tää käytös ei sovi tähän tilanteeseen, on ihan ok painii välkällä, mut ei sovi nyt tähän", (o50).	Tilanteeseen sopimaton käytös, kiroilu, kovaääninen puhe	Käyttäytymisen säätely	Oppilaiden opettajien kuvaamana ilmiönä	
"Välttämättä kaikki muut opettajat ei oo päässy kärryille siihen tilanteeseen ja sitte kun se oppilas turhautuu, ku hän ei opi sillä tavalla ku miten joku opettaja opettaa, ni sit se näyttää siltä, kun se käyttäytyis tosi huonosti", (o4).	Haastava käytös, kun oppimisvaikeus on jäänyt tukematta			

Esimerkki autenttista lainauksista	Koodit	Alateema	Teema	Metateema
<p>"Mikä näkyy luokassa, on se aloittaminen, oli se sitte mikä tahansa asia tai asiasta toiseen siirtyminen tai semmonen tunnetilasta toiseen siirtyminen tai tekemisestä toiseen", (o10).</p>	Keskittyminen ja toiminnanohjaus	Toiminnanohjaus		
<p>"Se sitte aiheuttaa pulmia siinä oppimisessakin, kun ei ne ajatukset hirveesti tee prosesseja prosessien perään", (o7).</p>	Keskittymisen vaikeudesta johtuvat oppimisen ongelmat	Oppimisen ongelmat	6.1.1 Oppilaiden itsesäätely opettajien kuvaamana ilmiönä	6.1 Oppilaiden itsesäätelyn määrittelyä ja näyttäytyminen luokissa
<p>"Melkein joka ryhmässä on sellanen, joka pelkää liikaa, ja sit usein he, jos pidetään sellasii perinteisii kokeita, ni mul on ollu muutamaki oppilas, jonka osaamistaso romahtaa siin kokeessa", (o44).</p>	Alisuoriutuminen	Liikaisäättely		
<p>"Jonkun verran liitän tähän itsesäätelyyn myös kulttuurilliset erot, jotka on meidän koulus ihan oleelliset. Me ollaan just pohdittu sitä, et ku aikuinenki voi nähdä ja muistaa jonku tilanteen ihan eri tavalla, ni lapsella voi olla sitä paljon. Ja kulttuureissa on sitä tosi paljon, et onks joku lainaamista vai varastamista", (o40).</p>	Kulttuurista juontuvat tavat	Kulttuurierot		
<p>"Yks, mikä tähän käyttäytymiseen vaikuttaa, on nää tubettajat. Se kielenkäyttö on pääsääntöisesti aivan ala-arvoista, ja yks huono malli on kanssa se, et siit on tullu median hyväksymää ja ne on kaikis ohjelmiss antamassa lausuntoja", (o44).</p>	Vapaa-ajan vietto, tunnetaidot	Kodin merkitys		

Lopuksi muodostettiin ja nimettiin lopulliset teemat ja metateemat. Tämä oli Braunin ja Clarken (2006) mallin viides vaihe. Teemoja oli yhdeksän: oppilaiden itsesäätely opettajien kuvaamana ilmiönä, oppilaiden itsesäätelyn vaikeuksien merkitys luokan toimintaan, oppilaiden itsesäätelyn vaikeuksien syitä, yksilöä tukevia tukimuotoja, luokkayhteisöä tukevia tukimuotoja, opettajien ja koulunkäynninohjaajien yhteistyö oppilaiden itsesäätelyn tukena, oppilashuollon henkilöstö oppilaiden itsesäätelyn tukena, moniammatillisen yhteistyön muotoja oppilaiden itsesäätelyn tukena ja opettajien toiveet moniammatillisesta yhteistyöstä. Metateemoja muodostui kolme: oppilaiden itsesäätelyn määrittely ja näyttäytyminen luokissa, oppilaiden itsesäätelyn tukeminen luokissa ja oppilaiden itsesäätely ja moniammatillinen yhteistyö. (Ks. taulukko 3).

Taulukko 3. Metateemat ja niihin kuuluvat teemat

METATEEMAT:

6.1 Oppilaiden itsesäätelyn näyttäytyminen luokissa	6.2 Oppilaiden itsesäätelyn tukeminen luokissa	6.3 Oppilaiden itsesäätely ja moniammatillinen yhteistyö
---	--	--

TEEMAT:

6.1.1 Oppilaiden itsesäätely opettajien kuvaamana ilmiönä	6.2.1 Yksilöä tukevia tukimuotoja	6.3.1 Opettajien ja koulunkäynninohjaajien yhteistyö oppilaiden itsesäätelyn tukena
6.1.2 Oppilaiden itsesäätelyn vaikeuksien merkitys luokan toimintaan	6.2.2 Luokkayhteisöä tukevia tukimuotoja	6.3.2 Oppilashuollon henkilöstö oppilaiden itsesäätelyn tukena
6.1.3 Oppilaiden itsesäätelyn vaikeuksien syitä		6.3.3 Moniammatillisen yhteistyön muotoja oppilaiden itsesäätelyn tukena
		6.3.4 Opettajien toiveet moniammatillisesta yhteistyöstä

Braunin ja Clarken (2006) mukaan temaattisen analyysin viimeisessä vaiheessa eli raportissa on suositeltavaa säilyttää paljon lainauksia. Niiden ajatellaan tuovan luotettavuutta raporttiin. Tämän vuoksi säilytin paljon lainauksia alkuperäisestä aineistosta. Raportin on myös tarkoitus olla kertomus aineistosta, ja sen täytyy olla selkeästi luettava ja loogisesti etenevä (Braun & Clarke 2006). Runsaat esimerkit mahdollistivat raportin tekstin pysymisen aineistolle uskollisena, ja teemojen ja metateemojen käyttö väitöskirjan tuulososan runkona mahdollisti raportin sisällön etenemisen loogisesti. Toisaalta, kuten Hirsjärvi ja Hurme (2022) muistuttavat, kvalitatiiviseen analyysiin kuuluu merkitysten tulkinta, joka on aina enemmän tai vähemmän spekulatiivista. Tutkijalla on aina oma näkökulmansa, ja sitä kautta hän tulkitsee tutkittavan näkökulmaa.

6 TULOKSET

Tulososassa käsitellään ensin itsesäätelyyn liittyviä sisältöjä ja sen jälkeen moniammatilliseen yhteistyöhön liittyviä sisältöjä. Luku aloitetaan kertomalla, miten opettajat määrittelivät itsesäätelyä ja mihin itsesäätely koulussa vaikuttaa. Sitten kuvataan erilaisia tukimuotoja, joilla opettajat tukevat luokassa niitä oppilaita, joilla on itsesäätelyssä vaikeuksia. Sen jälkeen kuvataan muita tukemisen muotoja ja moniammatillista yhteistyötä itsesäätelyn tukemisen muotona.

6.1 Oppilaiden itsesäätelyn näyttäytyminen luokissa

Opettajat eivät juurikaan kuvanneet itsesäätelyä taitona, joka kehittyy harjoituksen myötä kouluvuosien aikana. Itsesäätely näyttäytyi opettajien kuvauksissa lähinnä yksilön ongelmina tai ominaisuuksina, jotka vaikuttivat koko luokan toimintaan.

6.1.1 Oppilaiden itsesäätely opettajien kuvaamana ilmiönä

Opettajat määrittelivät itsesäätelyä vahvasti itsesäätelyn vaikeuden kautta. Yksikään heistä ei kuvannut itsesäätelyä tärkeänä, opittavana taitona. Sen sijaan haastatellut opettajat kuvasivat niitä tilanteita, kun oppilaan itsesäätely ei ollut vielä kehittynyt. Tästä syystä kuvaan itsesäätelyn käsitettä itsesäätelyn vaikeuksien kautta. Opettajille oli pääasiassa hyvin helppoa määritellä itsesäätely terminä. Itsesäätely vaikutti olevan usein käytetty ja tuttu termi koulumaailmassa. Kuitenkin termin tarkempi pohtiminen aiheutti joillekin opettajille epävarmuutta, esimerkiksi näin: ”Täähän on nyt kuitenkin eri kuin toiminnanohjaus tai muu, et tää ei liity tehtävien tekemiseen, vai?” (o4). Opettajat kuvasivat oppilaiden itsesäätelyn vaikeuksien liittyvän oppilaaseen ja näkyvän tunteiden ja käyttäytymisen säätelyn ja toiminnanohjauksen vaikeuksina, oppimisen ongelmina sekä liikaitsesäätelynä. Itsesäätelyn vaikeuksien nähtiin myös liittyvän oppilaiden kulttuurisiin eroihin ja erilaisiin koti-taustoihin.

Yleisin ongelma opettajien kuvatessa oppilaiden itsesäätelyn vaikeuksia, oli **tunteiden hallinta**. ”Itsesäätely on vaikeus säädellä tunnetiloja ja omaa toimintaa niin, että se kohtais ympäristön ja tilanteen”, (o46). Koulussa tunteiden hallinnan vaikeudet ilmenivät opettajien mukaan esimerkiksi oppilaiden voimakkaana suuttumisena tai aggressiivisena käyttäytymisenä:

”No jos lapsi ei osaa toimia jossain tilanteessa, jos hänelle tulee sellainen olo, et kaikki asiat rupee harmittamaan, ja hän raivostuu siitä niin hirveesti, et hän ei osaa vielä hillitä itseensä niinku aatellaan, että kouluikänen jo ehkä osais. Voi olla aika yliampuvaa käytöstä. Tai että käy toiseen kiinni, ei osaa hallita sitä, et niitä tilanteita ei ratkota sillä tavalla. Itsesäätely on kyl paljon just semmosta äärikäyttäytymistä”, (o40).

Opettajat liittivät itsesäätelyn vaikeudet vahvasti tunteiden tunnistamisen ja säätelyn vaikeuksiin: ”Se, minkä mä liitän tähän, on erilaiset tunnetaidot... Se on kans lisääntyvissä määrin, et lapset ei tunnista, ku toisel on paha mieli, tai ei osata olla yhtään empaattisia”, (o40).

Opettajat mainitsivat itsesäätelyyn liittyvinä myös pettymyksen sietokyvyn ja pettymyksen hetkiin liittyvän käytöksen:

”Minkälainen reaktio tulee, jos tulee joku pettymys, et mikä se reaktio on, ku on ihan ääripäästä, et joku suuttuu ja raivoo ja on hirveen näkyvä, vai onko se, et pystyykö säädellä, et nyt en rupee lyömään ja raivomaan vaan teen jotain muuta, vaik lasken kymmeneen. Nii et säätelee omia tunteitaan”, (o12).

Pettymyksen sietämistä vaativia tilanteita on koulussa monta kertaa koulupäivän aikana. Opettajat kuvasivat itsesäätelyn liittyvän pettymyksen sietokykyyn: ”Pystyykö säätelemään käyttäytymistään myös pettymyksen ja kiukun hetkellä”, (o27). Vaikeita hetkiä opettajien mukaan on usein liikuntatunneilla, jonotustilanteissa ja välituntileikeissä. Pettymystä voivat aiheuttaa esimerkiksi peleissä ja leikeissä häviäminen, jonossa etuileminen, odottaminen tai joukkueiden jakaminen. Pettymyksen sietoon liittyen joillekin oppilaille voivat olla vaikeita jopa työskentelytilanteet luokassa. Työskentelyyn saattaa liittyä

kilpailuhenkisyttä esimerkiksi sen suhteen, kuka on tehnyt tehtävän ensimmäisenä valmiiksi tai kuka saa kokeesta parhaan numeron.

Opettajat mainitsivat itsesäätelyn vaikeuksien näkyvän usein heikkona **käyttäytymisen säätelynä**. Käyttäytyminen voi opettajien mukaan olla arvaamatonta, tilanteeseen nähden sopimatonta, ja reaktio voi olla kohtuuttoman voimakas. Tämä voi luokassa tarkoittaa esimerkiksi tavaroiden, kirjojen ja jopa huonekalujen heittelemistä: ”Ja jos tulee joku pettymys, ni siitä turhaudutaan, ja saattaa paiskata jonku kirjan tai esineen maahan”, (o18). Näissä tilanteissa opettajilla oli huoli muiden oppilaiden turvallisuudesta, ettei heitetty tavara satuttaisi toisia.

Jonotustilanteet mietityttivät opettajia melko paljon. Opettajat pitivät jonoja järjestyksen kannalta tärkeinä, mutta joillekin oppilaille jonotustilanteet olivat hyvin haastavia. Seuraavassa esimerkissä kuvaus jonotustilanteesta:

”Sit on tietysti sellasta ei vaikeusasteeltaan niin paha, mut sellasta, että ihan joka päivä joutuu ruokajonossa keskustelea siitä, onko ok ottaa kaveria kaulaotteeseen ja ihan leikillään vaan painii, et en mä mitään paha, mutku tekee mieli olla lähellä toista, fyysisessä kontaktissa”, (o50).

Monet opettajat mainitsivat itsesäätelyn vaikeuksien näkyvän myös siten, että oppilaat eivät osaa käyttäytyä tilanteeseen sopivalla tavalla. Opettajilla oli selvästi oletuskuva siitä, mitä koululaisen pitäisi tietyn ikäisenä jo osata, ja oppilailta odotetaan oletuskuvan mukaista käytöstä. Usein oppilaiden käytös ei vastannut oletuskuvaa, ja tilanne tulkittiin itsesäätelyn vaikeudeksi, kuten alla olevassa esimerkissä:

”Vielä tulee mieleen hyvii esimerkkejä siitä, että minkälaisia pulmia on ollu itsesäätelyn puutteesta, ni mun luokan oppilaat on juoneet vesiväriä, on juotu suihkulähteestä ja on syöty A4 -papereita ja laitettu kieli tankoon, siis nyt viidennellä luokalla”, (o7).

Oppilaiden mielestä kyse oli enemmänkin hauskanpidosta, eivätkä he kokeneet tilannetta ongelmallisena. Kyse oli ehkä opettajan ja oppilaiden erilaisesta tulkinnasta samassa tilanteessa. Opettajien mielestä oppilaiden

itsesäätelyn vaikeudet näkyivät myös epäsovivana käytöksenä. Opettajat mainitsivat välituntikäytöksen siirtyvän helposti sisätiloihin ja oppilaiden jatkavan samalla vauhdilla luokassakin: "Ettei tajuu sitä, että tää käytös ei sovi tähän tilanteeseen, on ihan ok painii välkällä, mut ei sovi nyt tähän", (o50). Opettajat kokivat itsesäätelyn vaikeuksien aiheuttavan paljon ongelmia myös välitunneilla, oman opettajan katseen ulottumattomissa. Välituntien tapahtumien selvittely vei joissakin luokissa paljon aikaa:

"Ja sitte tulee välituntiselvittelyjä aika paljon, ettei osaa, ku toinen tulee ärsyttämään, ettei pysty lopettamaan vaan jatkaa koko ajan sitä ärsyttämistä, tullaan toisen tontille koko ajan, tuntuu, et se [välituntiselvittely] on loputon suo", (o18).

Epäsoviva käytös näkyi joskus tilanteeseen tai oppilaan ikään nähden liiallisena, kovaäänisenä tai sopimattomana puheena: "Se, et ei osaa säätää sitä, mitä sanoo, mitä voi sanoo tai missä tilanteessa voi sanoo, minkälaisella äänenvoimakkuudella voi sanoo", (o4). Opettajat pohtivat tämän tavan johtuvan osittain esimerkiksi sosiaalisen median seuraamisesta ja sen puhemallin matkimisesta.

Opettajat liittivät itsesäätelyyn käytöksen ja tunnesäätelyn vaikeuksien lisäksi myös **keskittymisen ja toiminnanohjauksen vaikeudet**. Lähinnä opettajien mielestä ongelmaa tuli siinä, että keskittymisen tai toiminnanohjauksen vaikeudet aiheuttivat pulmia oppimiseen. Opettajat olivat usein epävarmoja siitä, liittyvätkö keskittyminen ja toiminnanohjaus itsesäätelyyn vai eivät. Ryhmäkeskustelussa kysyttiin, kokevatko opettajat keskittymisen vaikeudet itsesäätelyn vaikeuksina. Eräs vastaaja totesi, että "vaikee ainakin vetää rajaa" (o50). Jotkut pohtivat myös, onko toiminnanohjaus sama asia kuin itsesäätely vai ei: "Varmaan se voi näkyä siin työnteossa se itsesäätely, et miten pystyy toimimaan, keskittyminen ja pystyykö itse säätämään sitä toimintaansa tavoitteeseen", (o14).

Oppilaiden työskentelyyn liittyen opettajat mainitsivat kaikki työskentelyn vaiheet, joissa toiminnanohjauksen vaikeutta voi ilmetä: aloittaminen, ylläpitäminen, siirtyminen ja lopettaminen. "Mikä näkyy luokassa, on se aloittaminen, oli se sitte mikä tahansa asia tai asiasta toiseen siirtyminen tai

semmonen tunnetilasta toiseen siirtyminen tai tekemisestä toiseen”, (o10). Opettajien mielestä toiminnanohjauksen ja keskittymisen vaikeuksia ei kuitenkaan muun luokan työskentelyn kannalta koettu ongelmallisina, vaan ongelmia koitui lähinnä yksilön oppimisen kannalta, kuten opettaja seuraavassa esimerkissä kertoo:

”Mut sit on se toinen itsesäätelyn vaikeus, joka tulee tähän oppimiseen. Mä nään oman toiminnan ohjaamisen vähän samana asiana, eikö? Ni hänellä ei sitä hirveesti ole. Se sitte aiheuttaa pulmia siinä oppimisesakin, kun ei ne ajatukset hirveesti prosesseja prosessien perään. Tai sitte, jos pitää itsenäisesti siirtyä tehtävästä toiseen tai vaik mä oisin tehny mitkä listat ja selittäny ne, jos ne pitää itse huolehtia, kun tunti alkaa, et minkä otan esille, et kun ei sitä itseäätelyä oo, ni ei pääse etenemään”, (o7).

Toiminnanohjauksen vaikeuksissa opettajat kokivat hankalana sen, ettei aikuisia ollut riittävästi varmistamaan jokaisen oppilaan työskentelyä. Usein avuksi olisi riittänyt ajatuksiinsa unohtuvan oppilaan muistutus, kehotus tai kannustus. Jotkut opettajat olivat huomioineet sen, että rauhallisiin mutta omissa oloissaan oleviin oppilaisiin ei arjessa tahtonut aikaa riittää. ”Tai sit, ettei tee paljon tunnin aikana vaikka muuten ois ihan zen, mutta sitte vaan on siinä”, (o12). Opettajan aika kului äänekkäiden ja motorisesti levottomien oppilaiden ohjaamiseen, jotta luokassa säilyisi työrauha. Monet rauhalliset oppilaat jäivät ilman tukea toiminnanohjauksen haasteissa.

Jotkut opettajat kertoivat myös, että toiminnanohjauksen tukemiseksi oppilaita jaetaan luokan ulkopuolelle erilaisiin tiloihin opiskelemaan aikuisen avustuksella. Aina oppimista ei kouluarjessa opettajien mukaan helpottanut edes lisätyt aikuisresurssit tai huolellisesti mietitty tila, vaan silti toiminnanohjauksen vaikeudet vaikeuttivat voimakkaasti oppilaan työskentelyä, kuten opettaja tässä kuvaa:

”Ja ne voi liittyä myös, että vaikka siellä on se yks aikuinen ja tarkasti mietitty tila, ni sitte siihen itse työskentelyyn ja alottamiseen ja motivoitumiseen, kun ei osaa niinku sitä omaa toimintaansa ohjata. Ja vaikka

kuinka aikuinen sitä sanottaakin, ni jos se tunnetila sieltä alta on jääny päälle, ni se tasaaminen ja rajaaminen vie hirveesti aikaa”, (o22).

Opettajien mielestä toiminnanohjauksen ongelmien tukeminen olisi tärkeää juuri yksilön oppimisen kannalta, jotta oppilas saisi tehtävänsä aloitettua ja lopetettua sekä tarvittaessa pystyisi siirtymään seuraavaan tehtävään.

Opettajien kertoman mukaan oppilaan käytös saattoi muuttua haastavaksi, jos kyse oli **oppimisen vaikeudesta**, jota ei ollut huomioitu. Tämä voitiin koulussa tulkita oppilaan itsesäätelyn vaikeudeksi tai huonoksi käytökseksi. Usein huolenaiheena opettajilla oli myös se, että tieto oppilaan pulmista ei käytännössä tavoittanut aineenopettajia, ja kun ongelmia esiintyi esimerkiksi kielten tunneilla, lapsen tuki saattoi jäädä saamatta kokonaan:

”Nyt just mietin yhen oppilaan kohdalla sitä, että kun sillä on niin vaikee lukivaikeus, joka näkyy kaikissa oppiaineissa, ja nyt kun minä [erityisopettaja] ja luokanope ollaan päästy siitä kärryille, et miten tää pitää huomioida tän oppilaan opiskelussa tää asia. Mut välttämättä kaikki muut opettajat ei oo päässy kärryille siihen tilanteeseen, ja sitte kun se oppilas turhautuu, ku hän ei opi sillä tavalla ku miten joku opettaja opettaa, ni sit se näyttää siltä, kun se käyttäytyis tosi huonosti. Nyt se on täl hetkellä siinä tilanteessa, et kaikki opettajat tai monet opet ajattelee, et se on vaan tosi huonosti käyttäytyvä lapsi”, (o4).

Opettajien mukaan joskus kyse on siis siitä, että oppilaalla on oppimisen vaikeuksia, joihin hän ei ole syystä tai toisesta ole saanut tukea, ja hänen käytöksensä muistuttaa itsesäätelyn vaikeuksia. Opettajat arvelivat oppilaan käyttäytyvän näissä tilanteissa huonosti esimerkiksi turhautumisen vuoksi.

Oppilaan **liikaitsesäätely** oli käsitteenä vain harvoille opettajille tuttu. Opettajien mielestä olisi hyvin tärkeää lisätä puhetta oppilaiden liikaitsesäätelystä ja sen tuomista haasteista yksilölle. Opettajien huoli kohdistui muutamassa kommentissa ujoin, hiljaisiin, ”näkyttömiin” oppilaisiin, jotka jäivät huomiotta, kun äänekkäät ja levottomat oppilaat veivät opettajan huomion. Opettajat tiedostivat, että liikaitsesäätely saattaa aiheuttaa oppilaille patoutuneita tunteita ja ylilyöntejä murrosiässä:

”Nii, tehäänks me sit niistä diagnoosi ujo ja kiltti, aaa, sä oot hiljaa, sä et puhu mitään tunnilla eli sä et häiritse, ja sit sen jälkeen huomaa, et tääl on ihan tosi iso patti sisällä, mut se räjähtää ehkä yläasteella, murrosiässä”, (o3).

Lisäksi opettajat kuvasivat oppilaan liikaitsesäätelyn johtavan mahdollisesti yksilön alisuoriutumiseen koulussa, kun oppilaan omat tarpeet, pelot tai vaikeudet jäivät huomioimatta. Opettajat kertoivat oppilaista, joilla esimerkiksi koetilanne saattoi aiheuttaa niin paljon jännitystä ja pelkoa epäonnistumisesta, että kokeet epäonnistuivat usein. Oppilaan liikaitsesäätely vaikuttaa opettajien mukaan pahimmillaan kaikkeen oppilaan toimintaan, kuten seuraavissa lainauksissa kuvataan:

”Kyl täytyy sanoo, et kyl kaikis ryhmis, mitä mä opetan, mä opetan useempaa ryhmää, ni melkein joka ryhmäs on tämmönen [liikaitsesäätelijä], mut me puhutaan alisuoriutujasta. Melkein joka ryhmässä on sellanen, joka pelkää liikaa, ja sit usein he, jos pidetään sellasii perinteisii kokeita, ni mul on ollu muutamaki oppilas, jonka osaamistaso romahtaa siin kokeessa. Oli sellanenki oppilas, joka ei pystyny sanaakaan tuottamaan siihen paperiin”, (o44).

”Mä mietin kyl nyt myös yhtä oppilasta, et kun meil on näitä, jotka ikään ku ryöpsähtää ihan överisti ku ei pysty hallitsemaan sitä omaa itseään, mut sit mul on ainaki yks sellanen oppilas, joka myös niinku toiseen suuntaan, et se ei pysty antamaan oikein mitään itsestään, haluais kyllä, mutku on liian vaikeeta. Tän oppilaan kohdalla se on niin vahvaa, et ei sitä voi olla huomaamatta, se vaikuttaa kaikkeen hänen toimintaansa”, (o4).

Näistä lainauksista näkyy, että opettaja tietää oppilaan osaavan paremmin kuin koetuloksesta voisi päätellä. Opettaja ymmärtää esimerkiksi koetilanteen olevan oppilaalle haastava ja sen vuoksi osaamisen jäävän piiloon. Opettajat nostivat esille jatkuvan arvioinnin tärkeyden, ettei oppilaan arviointi perustuisi liikaa koearvosanoihin.

6.1.2 Oppilaiden itsesäätelyn vaikeuksien merkitys luokan toimintaan

Opettajien mielestä oppilaiden **itsesäätelyn vaikeudet vaikuttivat paljon muiden oppilaiden työskentelyyn luokassa**. Opettajat mainitsivat häiriötä tulevan liiasta puhumisesta, liikkumisesta ja arvaamattomista tunnereaktioista. Opettajat kuvasivat oppilaiden itsesäätelyn vaikeuksien vaikuttavan koko luokan ilmapiiriin: ”Tollasii kompromissei joutuu ihan hulluna tekee, ni kyl se vaikuttaa koko luokkaan... Kylhän se vaikuttaa koko ilmapiiriin”, (o40). Lisäksi opettajat kuvasivat itsesäätelyn vaikeuksien lisäävän opettajan työkuormaa ja huolta siitä, että toiset oppilaat jäävät ilman tarvitsemaansa tukea, jos opettajan aika menee yhden oppilaan tukemiseen.

Opettajat olivat huomanneet, miten paljon yhden oppilaan käytös saattoi aiheuttaa jännitettä luokan ilmapiiriin tai jopa pelon tunnetta luokkakavereissa: ”Oman toiminnan säätely, kun on paha olo, ni se vaikuttaa tunnepuolelle niin paljon, et ku kaveri kävelee ohi, ni sitä jo luulee, että se ärsytti tai se virnisti tai kohta se sanoo pahasti”, (o16). Toisaalta opettajat pohtivat, kuinka helposti muut oppilaat lähtevät matkimaan yhtä oppilasta ja levoton käytös lisääntyy luokassa:

”Jos näit kavereit on paljon, ni aina ongelmat on suuremmat, kun ne toinen toisiaan riehaannuttaa ja yllyttää. Helpompi tukea, jos on yks tai kaks, kun se leviää. Ja sit ku heit on monta, mullaki tosi monta, ni kyllä se kummasti leviää niihinki, jotka, kun ne tuli kouluun, oli ihan ok. Silloin ku ne koko ajan näkee, et tossa toi huutaa ja toi ei jaksu yhtään, ni ne rupee toimimaan samal taval, se vaan menee näin”, (o43).

Erään opettajan näkemyksen mukaan itsesäätelyn vaikeudet siis leviävät luokassa myös pitkäaikaisesti, eivät ainoastaan lyhyinä, riehakkaina hetkinä. Oppilaat matkivat toisiltaan huonoa käytöstä ja olettavat sen olevan sallittu toimintatapa.

Opettajat olivat huolissaan muiden oppilaiden jäämisestä ilman tukea varsinkin oppimisen vaikeuksissa silloin, kun itsesäätelyn vaikeuksien takia häiritsevästi käyttäytyvä oppilas vie opettajan huomion vaativalla käytöksellään. ”Open huomio keskittyy yhteen ihmiseen, jonka itsesäätely pettää, ja

tuki menee paljon sellaseen oppilaaseen, jonka itsesäätely ei ole kunnossa, vaikka sen ei tartsis pakosta sille mennä, mut hän varastaa sen tuen”, (o15). Opettajia mietitytti, kuinka turvata muiden oppilaiden oikeudet tukeen, opiskelurauhaan ja viihtyisään opiskeluympäristöön.

Opettajia saattoi myös arveluttaa, aiheuttaako jonkun oppilaan itsesäätelyn vaikeuksien ”sietäminen” luokassa eriarvoisuuden tai epäreilouden tunnetta luokkakavereissa, miettivätkö oppilaat, miksi joku saa tehdä jotakin, mitä muut eivät:

”Tollasii kompromisseja joutuu ihan hulluna tekee, ni se kyllä vaikuttaa siihen koko luokkaan, mut aika hyvin moni ymmärtää sen, et jokaisella on omat tavoitteet, et jos tuo ei tee tällä tunnilla mitään, ni sen ei pidä vaikuttaa minun työskentelyyni. Mut kylhän se siihen ilmapiiriin vaikuttaa”, (o16).

Lisäksi erään koulun opettajat miettivät, onko epäreilua sallia yhdenlainen oppilaan itsesäätelyn vaikeuksien muoto, kuten liiallinen juttelu tunnilla, mutta olla sallimatta toisenlainen oppilaan itsesäätelyn vaikeuksien muoto, kuten tavaroiden heittäminen. Seuraavassa on esimerkki eräästä ryhmäkeskustelun vuoropuhelusta, jossa opettajat pohtivat oppilaiden epäreilouden tunnetta:

”Mutta minkälaisen mallin se näyttää muille oppilaille? Se, että se saa tehdä näin, mut toinen ei saa, vaik hänkin varmaan haluais”, (o3).

”Mut onko sillä toisella tarve?” (o1).

”Ei välttämättä, mut se saattaa lisätä sellasta itsesäädelyä huutelua, et hei mä voin tehdä näin, koska toikin tekee”, (o3).

”Mut mä oon vaan miettiny, et meneekö tää nyt väärille urille, ku hän saa huudella ja opettaja vaan kattoo sormien välistä, opettaja joustaa koko ajan, kun hän ajattelee, että lasta pitää vähän, koska kyllähän me kohdellaan lasta vähän eri tavalla, jos me tiedetään, että hän käyttäytyy

näin, koska hän ei voi itselleen mitään, hänen kanssa harjoitellaan pikku hiljaa sitä”, (o1).

”Tos tulee se vaikeus, et jos on itsesäätelyn pulmia ja sit rupee heittelemään tavaroita, mikä tietysti voi olla vahingollista muille ja hänelle itselleen ja muutenki tosi ikävää. Mut jos se on ainoa, mitä se ei pysty säätelemään, ni se on oikeesti epäreiluu sen lapsen kannalta, et sitä ei pystytä millään hyväksymään, et se heittelee niit tavaroita, mut toisen itsesäätelyn ongelma, joka oli se, että se vaan supisee, ni se pystytään hyväksyy”, (o4).

Inklusiivisen opetuksen tavoittelu on opettajien mielestä lisännyt oppilais-
sa taitoa hyväksyä muiden oppilaiden erilaisia tarpeita.

”Mun mielestä me ollaan hyvällä tiellä inkluusiossa, että lapset ymmärtää, että toisil lapsil on erilaisia [tarpeita ja vaikeuksia], ne pystyy erilaisiin asioihin ehkä eri hetkessä, tai ylipäätään ne pystyy huomioimaan, et ei toi kaveri tänään nyt tähän pysty, mut se tekee jotain muuta, ja mä teen nyt tätä. Ja se on ihan normaalia”, (o25).

Toisaalta opettajat ajattelivat, että nykyään oppilaat ovat jo niin tottuneita muiden erilaisiin tuen tarpeisiin, ettei se aiheuta muissa eriarvoisuuden tai kateuden tunnetta, jos joku oppilas saa enemmän huomiota.

Joissakin kommentteissa nousi esiin myös **opettajan riittämättömyyden tunteet**. Ne liittyivät erityisesti siihen, kuinka he kokivat omien keinojensa oppilaan tukemiseksi olevan riittämättömiä ja toisaalta oman aikansa kuluvan liiaksi yhden oppilaan tukemiseen, jolloin muut jäävät helposti ilman tukea.

”Ennenhän erityisoppilaita eriytettiin paljon enemmän yleisluokasta muualle pienryhmiin, nyt ne on normaaliopetuksen piirissä eli isossa ryhmässä. Ja nyt tulee se, että onko tää vallitseva tapa oikea valinta? Se voi olla joidenki kohdalla ihan oikee valinta, mut sit kun on toi jatkokysymys ‘entäs muulle luokalle’. Et jos se itsesäätely ei kaikesta huolimatta

toimi, ja siitä huolimatta se oppilas jatkaa siinä ja jatkaa ja jatkaa, käy kuraattorin luona kenties, ja sitte siitä puhutaan, mut se edelleenki häiritsee muun luokan tilannetta, ni mä mietin sitä, että kenen oikeusturvan mukaan tässä oikeen mennään? Mennäänkö sen oppilaan oikeusturvan mukaan, jolla on se itsesäätelyongelma, vai mennäänkö enemmistön ehdoilla? Mun mielestä me ollaan vähän yksin tän asian kanssa me luokanopettajat, me ei hirveen helposti anneta periks, koska se on vähän silleen, et nykyään ei oo kauheen suotavaa antaa periks. Mä oon kyllä sitä mieltä, että joissaki luokissa ois syytä kyllä tämmöstä miettiä, et se saattais muuttaa sen luokan dynamiikkaa se yhden oppilaan siirto pienryhmään ihan olennaisesti, sen jälkeen oma opetus ois mielekkäämpää kaikille”, (o17).

Riittämättömyyden tunteet vaikuttivat jopa inklusioajatuksen kyseenalaistamiseen. Opettajat olivat periaatteessa pääasiassa inklusion kannalla, mutta muutama opettaja kertoi suhtautumisensa inklusioon muuttuneen liian hankalilta tuntuvien luokkatilanteiden myötä vähitellen inklusiovastaiseksi.

6.1.3 Oppilaiden itsesäätelyn vaikeuksien syitä

Pitkään opettaneet opettajat olivat sitä mieltä, että oppilaiden itsesäätelykyky on heikentynyt huomattavasti vuosikymmenten kuluessa. Opettajien mukaan oppilaiden itsesäätelyn vaikeudet ovat lisääntyneet ja vaikuttavat huomattavasti luokan ilmapiiriä ja työrauhaa heikentäen. Opettajien mukaan oppilasryhmät saattoivat joskus olla suuriakin, mutta se ei haitannut opettamista. Jotkut opettajat huomasivat muutoksen lyhyemmässäkin ajassa, aivan muutamassa vuodessa. Eräs hyvin kokenut opettaja kuvasi muutosta oppilaiden itsesäätelykyvyn heikentymisessä näin:

”Mulla oli silloin koulussa X [uran alussa kymmeniä vuosia sitten] 30 oppilasta, ja se oli ihan piece of cake. Nyt mä en vois kuvitellakaan, et mä ottaisin kolmeekymmentä oppilasta, en ainakaan ihan tosta noin vaan, ainaki hirvittäis aluksi”, (o17).

Ryhmäkeskustelussa opettajat pohtivat oppilaiden itsesäätelyn vaikeuksien määrää keskimäärin luokissa, ja opettajien mielestä jokaisessa luokassa löytyy itsesäätelyn vaikeuksia: ”Joka luokassa meil on ainaki yks tai kaks jonkunlaista [jolla on itsesäätelyn pulmia]”, (o46).

Eräs opettaja pohti sitä, miten itsesäätelyn vaikeuksiin on opettajana vähitellen niin tottunut, ettei vaikeuksia ja niiden vaikutuksia tule ajatelleeksi, kuten seuraavassa lainauksessa käy ilmi:

”Mul on luokassa 24, ja voisin heti sanoo, et ainaki kolme, joilla on selkeesti [itsesäätelyn vaikeuksia], ja sit on sellasii lievempii, et silloin tällöin, mut kolme on sellasii, et on selkeesti ongelmii. Oma sietokyky kasvaa, et sellaset, joista mä ajattelen, et silloin tällöin jotain pientä, ni ne on sellasii, et ne on aikasemmin kiinnittäny paljon enemmän huomioo, koska se on ollu jotenki harvinaisempaa. Et vaikee sanoo, ku itteki kasvaa siin mukana”, (o36).

Opettajat pohtivat sitä, miten paljon enemmän työajasta nykyään kuluu käyttäytymisen ja toiminnanohjauksen tukemiseen, ja pahoittelivat sitä, että se aika on poissa opetuksesta.

Opettajien mukaan oppilaiden itsesäätelyn vaikeuksille oli monta mahdollista syytä. He mainitsivat syiksi esimerkiksi oppimisympäristön muuttumisen (mm. avoimet oppimistilat), oppilaita ympäröivän maailman kiireisyyden ja digitalisoitumisen sekä kotien lisääntyneen rajattomuuden.

Joidenkin opettajien mielestä oppilaiden itsesäätelyn vaikeuksien määrän lisääntymisen saattoi ainakin osittain olettaa johtuvan **koulun olosuhteista tai muutoksista**. Monia koulua ja opettajuutta koskevia muutoksia pohditaan enemmän luvussa 2.6. Esimerkiksi avoimia oppimistiloja moitittiin itsesäätelyn kannalta liian meluisiksi. Opettajien mukaan on kohtuutonta odottaa oppilaiden keskittyvän avoimissa tiloissa, joissa on paljon oppilaita ja sen myötä ääntä ja liikettä. Opettajat olivat harmissaan siitä, että tiloja ei saa jaettua, jotta oppilaiden itsesäätelykykyä voitaisiin tukea. Eräs opettaja kuvasi koulunsa tilannetta näin:

”Kyllä se on tää meidän ympäristö (avoimet oppimistilat), et siel on 50–60 lasta samaan aikaan samassa tilassa, ääntä, liikettä, ni ei se ainakaan auta tota asiaa [itsesäätelyä]. Ne, jotka on taitavampia, ne pystyy, mut ne, joilla on oikeesti jotain pulmia, ni ne ei pysty. Se vaikeus vähän niinku korostuu”, (o25).

Koulun aikuisresurssien vähyyttä opettajat kritisoivat ja pahoittelivat oppilaiden itsesäätelyn tukemisen kannalta: ”Et kyl varmaan käyttäytymisen ongelmat on lisääntyny, mut myös ku meil ei oo resurssia, osaamista, mahdollisuuksia puuttua niihin taitohaasteisiin, ja sit ne oppilaat sen takia käyttäytyy miten sattuu”, (o4). Aikuisresurssien vähyys vaikuttaa oppilaiden tuen saamisen lisäksi opettajien kuormittumiseen.

Ryhmäkeskustelussa opettajat olivat hyvin huolissaan lapsia **ympäröivästä maailmasta, sen vauhdista ja lapsille aiheutuvasta stressistä**. He tunsivat keinottomuutta auttaa oppilaita, joita ympäristö kuormittaa liikaa, varsinkin koulupäivän jälkeen. Silloin koulun keinojen arveltiin olevan vähäiset. Eräs opettaja haikaili kansakouluaikoja, jolloin maailma oli lapselle helpompi käsittää:

”Maailma on muuttunu hirveen paljon 30 vuoden aikana. Kaikkialla on hirveen paljon kaikkee. Lähtien niist vempaimista ja sit kaikki muu. Elämä on niin levotonta, lasten täytyis osata ja tietää hirveen paljon asioita, pärjätä paljon itsenäisemmin ku aikasemmin. Ja eihän lapsi oo mihkään muuttunu. Eihän evoluutio oo kehittäny lasta yhtään sen nopeemmin ku tähänkään saakka. Kun samalta lapselta, jolla on sama pää ja samat edellytykset, ni silt vaaditaan hirveen paljon enemmän nykyään. Ihan koulu jo! Jos aattelen ihan kansakoulua, silloin kirjoitettiin samaa sanaa uudestaan ja uudestaan, mut nyt ei. Nyt on kaikki niin monimutkasta, ja sitä ei lapsen pää sulata. Ei vaan jaksa, ei oo edellytyksiä siihen. Biologia ei mee teknologian tahdissa”, (o43).

Ympäröivän yhteiskunnan rauhattomuus heijastui opettajien mukaan myös lasten pitkäjänteisyyteen, sinnikkyyteen. Ryhmäkeskustelussa opettajat kertoivat oppilaiden luovuttavan hyvin pian ilman suurempaa

onnistumisen eteen tehtävää ponnistelua. Tämä näkyi opettajien mukaan esimerkiksi matematiikassa. Sinnikkyuden heikkeneminen vaikutti opettajien mukaan monenlaisiin muihinkin tehtäviin. Esimerkiksi käsitöiden opettamisessa oli opettajien mukaan ollut pakko helpottaa tehtäviä, jotta oppilaat saisivat töitään valmiiksi:

”Se on yks asia toi sinnikkyys. Et kun nyt ajattelee aikasempia vuosia, joskus mä opetin käsitöitä, oli pitkiä töitä ja pitkäjänteisyyttä vaativia töitä, ni mun oli pakko jossain vaihees vaihtaa ne. Ei ne tullu koskaan valmiiks, ku ei ne jaksa tehdä niitä. Ja just sellanen huolellinen työ, et teet tän kunnolla ja rauhassa. Mut ehkä siin on se, ku tää maailma on niin hirveen hektinen ja koko ajan on kiire, ni ei vaan laps pysty keskittymään siihen, et nyt mul on oikeesti aikaa tehdä tämä”, (o43).

Opettajat eivät juuri pohtineet sinnikkyyttä harjoiteltavana taitona vaan enemmänkin oppilaiden menetettynä ominaisuutena, jonka vuoksi opetuksen tasoa on laskettava.

Ryhmäkeskustelussa opettajat pohtivat myös **perheen ja kodin vaikutusta lapsen itsesäätelytaidon kehittymiseen**. Opettajat mainitsivat kodin päävastuun tunteiden nimeämisen osalta aivan pikkulapsi-ikästä asti. Toisaalta opettajat pohtivat, tunnistavatko aikuiset itsekään tunteitaan, tai jos tunnistavat, osaavatko he puhua niistä. Opettajat näkivät tunnetaidot pääasiassa sellaisina taitoina, joita voidaan koulussakin opettaa ja joihin on hyviä opetusmenetelmiä.

Jotkut opettajat pohtivat myös, että esimerkiksi keskittymisen vaikeudet saattavat johtua perheen vaikeasta tai epävarmasta tilanteesta. Näissä tilanteissa olisi opettajan mukaan tarpeen huomioida perhetilanne ennen lapsen diagnosoimista:

”Mul on sellanen huolenaihe, mitä oon vuosien aikana opettajana huomannu, että kun lapset tulee kaikennäkösistä perhetilanteista ja on kaikennäkösiä ongelmia ja epävarmoja tilanteita, ni ne vaikuttaa oppimiseen todella paljon. Ni mä oon vähän kauhistunu siitä, että jos tehdään diagnoosi siinä tilanteessa, että se saattaa olla, että levottomuus

ja keskittymiskyky johtuu perhetilanteesta. Et tuntuu aika kaameelta, et jos siitä tulee joku adhd tai joku muu diagnoosi ihan sen takia”, (o42).

Opettajien mielestä kotikasvatus vaikutti myös oppilaiden käyttäytymiseen. He kuvasivat, kuinka oppilaiden itsesäätelyn vaikeudet näyttäytyivät esimerkiksi epäkohteliaisuutena tai uhmakkuutena. Opettajat kuvasivat useita tilanteita, joissa he kokivat, etteivät lapset enää kunnioita auktoriteetteja. Opettajien mielestä se johtui pääasiassa kotikasvatuksen muuttumisesta vapaaseen suuntaan, jossa vanhemmat eivät kovinkaan tiukasti ohjaa lapsiaan käyttäytymään ”vanhanaikaisella” tavalla: ”Joutuu joka päivä keskustelemaan lasten kanssa, et mitä voi sanoa ja mitä kuuluu sanoa, ja tuntuu, et kotona ei keskitytä näihin asioihin enää niinku ennen”, (o41). Opettajien mukaan liian monelta oppilaalta puuttuivat kuri ja kunnioitus sekä ihmisiä että esineitä kohtaan.

Opettajat liittivät myös kiroilemisen vahvasti oppilaiden itsesäätelyn pulmiin. Opettajat pohtivat kiroiluun liittyviä kulttuurisia eroja ja oppilaan perheiden sosiaalisiin statuksiin liittyviä eroja. Opettajat totesivat, että joissakin perheissä kiroilu on niin arkista, ettei lapsi edes huomaa kiroilevansa. ”Semmonen kiroilu, suunsoitto on yks semmonen selkeesti, mitä ilmenee”, (o18). ”No sitä vittuperkelekyrää, sitä se ainaki on”, (o24). Opettajien välillä oli myös eroa siinä, kuinka paljon kiroilua he sallivat. Joitakin opettajia oppilaiden kiroilu ei juurikaan vaikuttanut haittaavan, heidän mukaansa kiroileminen on niin yleistä, ettei siihen ehdi puuttumaan. Toiset taas kokivat kiroilemisen kitkemisen pakollisena mutta rasittavana projektina. Eräs opettaja mainitsi ruman kielenkäytön syyksi lasten seuraaman sosiaalisen median vaikutukset:

”Yks, mikä tähän käyttäytymiseen vaikuttaa, on nää tubettajat. Se kielenkäyttö on pääsääntöisesti aivan ala-arvoista, ja yks huono malli on kanssa se, et siitä on tullu median hyväksymää ja ne on kaikis ohjelmis antamassa lausuntoja”, (o44).

Vapaa-ajalla käytettävän sosiaalisen median vaikutuksen yhteydessä opettajat pohtivat, että ”tubettajat” ovat nykyään julkisuuden henkilöitä, jotka esiintyvät paljon mediassa ja ovat opettajien mielestä lasten silmissä ihailtavia henkilöitä, joiden puhetapaa voi matkia.

Eräs opettaja mainitsi oppilaiden kiukuttelun ja uhittelun lisääntyneen työuransa aikana, kuten seuraavasta lainauksesta käy ilmi:

”Sehän on selkee itsesäätelyongelma tää koulus kiukuttelemine. Mäki oon 17 vuotta tehny tätä ja monta vuotta alku-uralla saatoin sanoo lapsille, et koulus ei kiukutella, mut sen on saanu heittää jo aikaa sitte romukoppaan. Mut ei silloin 2000- luvun alussa lapset silleen kiukutellu, ne rupee jo tuolla käytävällä rehtorilleki kiukuttelemaan. Joillaki lapsilla ei oo lainkaan semmosta, mikskä sitä nyt sanotaan, no itsesäätelyä siinä asiassa, et kenelle aletaan ällittämään. Kuulostan varmaan kauheen vanhanaikaselta, terkkuja 50-luvulta, mut mä toivon, et mun omat lapset, et kotona annetaan tulla, et omat lapset ei ainakaan sanois opelle ensimmäiseksi ”sä et mua määrää”, (o40).

Opettajia mietitytti perheiden rajattomuus, jolloin lapset saavat vapaasti esimerkiksi pelata ilman aikarajaa tai mennä nukkumaan valitsemanaan aikana. Opettajat kuvasivat vanhempien olevan uupuneita ja kuormittuneita ja siitä syystä lasten arjen rajaamisen mahdollisesti jäävän tekemättä. Esimerkiksi näin opettajat kuvasivat, miten rajattomuus ja vanhempien uupumus näkyy koulussa:

”Pitkän koulu-uran aikana itsesäätelyn vaikeudet on lisääntyny huomattavasti. Osalla on tietysti psyykkisiäkin haasteita, mut kyl sellanen tietynlainen rajattomuus, omaehtoisuus on hirveen voimakkaasti esillä. Jostain syystä he on aina ennenki päättäny, mitä he tekee, ni he tekee koulussaki niin”, (o49).

”Mul on ajatus, et tää maailma muuttuu. Koko ajan menee hullummaks ja hullummaks, mukulat vaan pelaa sotapelejä ja on ihan sekasin. Tää on vähän radikaalia, mut tää on se, mitä mä oon nähny täs vuosien varrella. Mennään hullumpaan suuntaan, ja levottomuus lisääntyy ihan valtavasti, vanhemmilla on heikompi ote lapsiin tai sit ne ei jaksa,” (o41).

Opettajat nostivat esiin kulttuurien moninaisuuden ilmentyvän esimerkiksi hyväksytyssä äänenvoimakkuudessa. Opettajien mukaan joissakin kulttuureissa kaikki puhuvat kovaa ja paljon, eikä sitä pidetä huonona käytöksenä. Opettajat mainitsivat suomalaisen kulttuurin pohjautuvan hillittyyn käyttäytymiseen ja puheeseen, jotka heijastuivat myös koulukulttuuriin ja siellä haluttuna pidettyyn käyttäytymiseen. Kulttuuriset erot mainittiin myös hieman erilaisesta näkökulmasta. Tässä yhteydessä opettajat ajattelivat itsesäätelyä lähinnä itsehillintänä sellaisessa tilanteessa, kun oppilas oikein kovasti haluaa jotakin toisen omaa:

”Jonkun verran liitän tähän itsesäätelyyn myös kulttuurilliset erot, jotka on meidän koulus ihan oleelliset. Me ollaan just pohdittu sitä, et ku aikuinenki voi nähdä ja muistaa jonku tilanteen ihan eri tavalla, ni lapsella voi olla sitä paljon. Ja kulttuureissa on sitä tosi paljon, et onks joku lainaamista vai varastamista”, (o40).

Kulttuurierot mainittiin tiedostaen, että eri kulttuureja oli tutkimuskouluissa toistaiseksi melko vähän. Opettajat kuitenkin pohtivat asiaa tulevaisuuden näkökulmasta ja toisaalta muiden koulujen näkökulmasta. Opettajat olivat hyvin ymmärtäviäsiä niitä oppilaita kohtaan, joilla itsesäätelyn vaikeudet johtuvat kotitilanteesta. Toisaalta opettajat tunsivat olevansa tällaisissa tilanteissa melko keinottomia auttamaan oppilasta.

Ryhmäkeskusteluissa opettajia huolestutti lisäksi **digitaalisen maailman vaikutus** lasten kuormittumiseen, tunteiden säätelyyn, keskittymiseen ja itsesäätelyyn. Opettajilla oli hieman ristiriitaisia ajatuksia digitaalisesta materiaalista, koska he pitivät monia digitaalisia oppimistehtäviä hyvinä. Opettajien kritiikki ja huoli kohdistuivatkin pääasiassa oppilaiden vapaa-ajalla käyttämiin digilaitteisiin ja niiden parissa vietettyyn liian suureen tuntimäärään. Tähän huoleen liittyi monella sen ymmärtäminen, että koulun mahdollisuudet vaikuttaa ruutu-aikaan tai digiaineiston sisältöön ovat mitättömät. Eräs opettaja kuvasi tilannetta, jossa huoltajat olivat rajanneet digilaitteiden käyttöä, ja muutos näkyi opettajan mielestä koulussa heti:

”Meil on ihan konkreettinen esimerkki viime viikolta, ekaluokkalainen, joka puhui ihan älyttömästi ja ihan mitä vaan ja on vaikeuksii olla tarkkaavainen. Oppilas oli sit ihan erilainen koko alkuviikon, ja ruvettiin sit hänen kanssaan keskustelemaan, ni sielt tuli ilmi, et hänel on pelikielto. Hän oli rauhallisempi, innostunu, motivoitunu. Hän kerto mulle, miten hän oli siskon kans kotona leikkiny koulua ja kuinka kivaa se oli. He oli keksiny tämmösii juttuja nyt kun ei saanu koko aikaa olla ruudulla”, (o41).

Opettajat mainitsivat ryhmäkeskusteluissa, että huoltajat ovat usein vaikeassa tilanteessa, kun he haluaisivat rajata lapsen digilaitteiden käyttöä mutta toisaalta pitää lapsensa ”ajan hermolla”. Opettajat pohtivat, että olisi tarpeen saada selkeitä ohjeita digilaitteiden käytön turvalliseen määrään, aivan kuin annetaan ohjeita esimerkiksi pyöräilykypärän vaikutuksesta turvallisuuteen ja lapsen hyvinvointiin.

Yhteenvetona opettajien käsitykseen itsesäätelystä voi sanoa, että opettajat tunnistivat hyvin itsesäätelyn termin ja vaikeuksien vaikutukset luokassa. He mainitsivat itsesäätelyn pääasiassa vaikeuksien kautta, eivät niinkään harjoiteltavana taitona. Opettajat myös ajattelivat itsesäätelytaidon lähinnä yksilön ominaisuutena. Opettajat tunsivat, ettei heillä ollut tarpeeksi taitoa ohjata oppilaita riittävästi heidän itsesäätelytaitojensa kehittämiseksi ja että luokan opiskeluilmapiiri kärsi oppilaiden itsesäätelyn vaikeuksien vuoksi.

Itsesäätelyn vaikeuksien seurauksia ja syitä opettajat luettelivat paljon. Heidän mielestään oppilaiden itsesäätelyn vaikeudet aiheuttivat esimerkiksi muille oppilaille haasteita keskittyä opiskeluun, riehakkuuden leviämistä luokassa ja mahdollisia pelkoja esimerkiksi silloin, jos oppilaan käytös oli uhkaavaa tai hyvin voimakasta. Opettajille itsesäätelykyvytön oppilas aiheutti usein keinottomuuden ja riittämättömyyden tunteita. Itsesäätelyn vaikeuksien syiksi opettajat määrittivät esimerkiksi koulun muuttuneita olosuhteita, kuten avoimia oppimistiloja ja aikuisresurssien vähyyttä. Lisäksi opettajat kokivat oppilaita ympäröivän maailman muuttuneen kovin levottomaksi, kotien kasvatuksen olevan usein rajatonta ja digimaailman vaikeuttavan lasten itsesäätelyä huomattavasti.

6.2 Oppilaiden itsesäätelyn tukeminen luokissa

Tutkimukseen osallistuneilla opettajilla oli monia tapoja tukea oppilaita itsesäätelyssä luokkahuoneissa. Seuraavassa esitellään ensin yleisemmin käytetyt tuen muodot eli yksilön tukemisen muodot ja sitten luokkayhteisöä tukevat tukimuodot, joita tutkimuksen mukaan käytettiin luokissa harvemmin. Luvussa on jaoteltu sekä yksilöä että luokkayhteisöä tukevat tukimuodot kolmeen alaluokkaan: tavoitteen selkiyttämisen tavat, mallin ja palautteen antamisen tavat ja toiminnanohjauksen vahvistamisen tavat.

6.2.1 Yksilöä tukevia tukimuotoja

Useimmat opettajien tarjoamista tukimuodoista itsesäätelyn tukemiseksi luokassa olivat yksilön tukemisen tukimuotoja. Opettajat kuvasivat eniten käyttävänsä yksilön tukemisessa motivaation tukemiseen liittyviä palkitsemisen ja rankaisemisen keinoja.

Yksittäisen oppilaan suunnan tukemisen muotoina opettajat mainitsivat esimerkiksi **yksilölle asetetut oppitunti- tai päiväkohtaiset tavoitteet** käyttäytymiselle tai työskentelylle. Jotkut opettajat mainitsivat, että lapsen on toimintaansa ohjatakseen tärkeää tietää, mikä on käyttäytymisen tai toiminnan tavoite: ”Sit tsemppivihot ja leimat ja vastaavat, mis on se tavoite, ja sä tiedät, mikä on se päivän tavoite,” (o3). Opettajat kuvasivat, että oppilaalle asetetun, itsesäätelyn harjoitteluun liittyvän tavoitteen täytyy olla pieni ja saavutettava, jotta onnistumisia syntyisi. Onnistumisten kautta tapahtuu opettajien mukaan edistystä. Eräs opettaja kuvasi tavoitteiden asettamista näin:

”Pitäis pilkkoo osiin ja miettiä, mikä tässä on sellanen realistinen tavoite, vaikka palkitseamalla. Kymmenen kertaa, ku onnistut tekemään näin, ni sit saat jotain kivaa. Pitäis vähän kiristää mutta samal sit lahjoo. Sen täytyy olla tarpeeks pieni ja konkreettinen, et lapsi käsittää sen tavoitteen, ja sit treenataan nimenomaan tätä”, (o1).

Sääntöjen ja ohjeiden todettiin yleensä ohjaavan luokkatilanteessa oppilaiden käytöstä hyvin. Opettajat kertoivat kuitenkin, että kannustimien vaikutus loppuu usein luokan ulkopuolella, kun opettajan luoma ulkoinen ohjaus

loppuu: "Hetä ku lähtee välitunnille eli ku ope ei oo siinä vieressä niit liikennevaloja vaihtamassa, ni se on sit se haaste, et se ei riitä se liikennevalojen vaikutus, pitäis olla vieressä seisomassa koko ajan", (o18). Opettajat pohtivat niitä keinoja, joilla saisivat sääntöjen noudattamiseen pitkäjänteisyyttä ja oppilaiden sisäistä ohjausta.

Monissa luokissa itsesäätelyn tukemisen keinoina käytetään **palkkioita ja rangaistuksia**. Monet niistä juontavat juurensa behaviorismista. Toisin kuin historiassamme, nykyään vallalla ovat pääasiassa yksilön palkitsemisen eri muodot: "Ja sit se, että mitä siitä seuraa. Ja just vahvistamalla sitä hyvää ja kiinnitetään huomiota siihen, aina kun hän onnistuu siin säätelyssä, ni reagoitais siihen", (o1). Näistä osa toteutetaan niin, että muu luokka ei tiedä (esim. Wilma-merkinnät), ja osa niin, että palaute näkyy koko luokalle (esim. luokan liikennevalot, jossa kullakin oma merkki).

Opettajat kertoivat, että aivan pelkkää vitsiä ei ole myöskään sanonta "kiristys, uhkaus ja lahjonta" puhuttaessa itsesäätelyn tukemisesta luokassa. Opettajat kuvasivat tilanteita, joissa kannustus ei riittänyt. Yksi opettaja oli esimerkiksi päätenyt uhkaamaan oppilaan kantaman esineen takavarikoimisella, jos sinnikkyyttä kävelemiseen ei muuten löytyisi:

"Mä muistan yhen museoreissun, oli pienempi tyttö silloin. Ni ei millään ois jaksanu kävellä, mun käsikynkässä käveli, mut ei millään jaksu kävellä. Mutta sitte se huomaa jonku mielenkiintosen esineen jonku ojan pohjalla, ni äkkiä se kipittää sinne, ja että minä otan tän mukaan. Minä aattelin, että no jos se vähän aikaa rauhassa kävelee tuon romun kanssa, ni olkoon. Mutta taas ei jaksanu millään kävellä, mutta sitte mä keksin, että jos et kerta jaksu, ni mä otan sulta sen esineen pois, ni sit se taas jaksoi hirveän hyvin [naurua]. Tästä on kaks tai kolme kilometriä sinne museolle, ni eestaas käveltiin silleen, et mä aina uhkasin ottaa sen esineen pois, ni taas oli reipas ja jaksoi hyvin", (o8).

Eräessä koulussa rehtori oli sopinut yksittäisen oppilaan kanssa käyttämisen parantamiseen tavoitteen ja hienon palkkion, mikäli tavoitteen saavuttamiseen päästään sovittuun määräaikaan mennessä. Rehtori hyväksyi pienet

notkahdukset hyvän käyttäytymisen oppimisessa, kunhan suunta oli oikea. Lopulta oppilas sai tavoittelemansa ”lahjuksen”

”Tos oli yks keissi, joka mulle [rehtorille] asti tuotiin siin kohtaa, ku [oppilas] oli aggressiivinen... Mä tein hänen kans sellasen diilin, hän ku on friikki keräämään vanhoi puhelimii. Mul oli siin joku vanha Nokia, ja mä kysyin, et onks sul tämmöstä? Tää on nyt se tavote, et jos sä käyttäydyt tähän [kesään] saakka, ni saat sen. Se meni näin [aaltoliikettä kädellä], mut keväällä hän skarppas ja viimein sai sen puhelimen”, (o49).

Joidenkin oppilaiden kohdalla opettajat sitouuttivat perheen mukaan palkkiojärjestelmään. Opettajien mielestä perheen sitouttaminen vaati toki opettajalta lisätyötä yhteydenpidon ja palautteen muodossa, mutta se toimi kuitenkin joidenkin oppilaiden kohdalla hienosti. Palkkio saattoi olla joko aineeton, kuten retki uimahalliin, tai aineellinen, kuten hampurilaisateria. Seuraavassa ote erään koulun opettajien käymästä keskustelusta kodin lupamista palkkioista:

”Joku perhe sopi keskenään jonkun mukavan tekemisen, et sit ne menee uimahalliin. Minusta se kuulosti kauheen kivalta”, (o6).

Positiivisuuden voimaa oppilaiden itsesäätelyn tukemisessa opettajat korostivat paljon: ”Jotenki se sellanen hyvällä kannustaminen, sen sijaan että aina uhkaa ja kiristää, se [uhkailu ja kiristäminen] ei vie kovin pitkälle”, (o7). Negatiivista palautetta opettajat tunnistivat antavansa esimerkiksi väsyneenä helpommin: ”Mut toki silloin, kun on itse väsynyt eikä jaksaa, ni silloin se menee helpommin siihen [uhkaamiseen ja kiristämiseen]. Sit ku on virtaa ja jaksaa, ni menee positiivisen kautta”, (o7). Opettajat kertoivat jatkuvan negatiivisen palautteen vaikuttavan esimerkiksi oppilaan itsetuntoon ja pitivät kehuja kaikille oppilaille suotavina yleisen tuen keinoina itsesäätelyn tukemisessa. Positiivista palautetta voi opettajien mukaan antaa esimerkiksi kuiskaamalla suoraan tilanteessa oppilaalle itselleen, kertomalla onnistumisesta huoltajalle tai merkitsemällä onnistumiset Wilmaan. Seuraavassa opettajan mietteitä kehumisen ja moittimisen vaikutuksista itsetuntoon:

”Yks, mitä oon huomannut, on positiivinen kannustus, sil on yllättävän iso merkitys. Siin on semmonen perusongelma, et kun ollaan Suomessa, ja varsinkin jos on keskittymisen ongelmaa, ni kyl sitä negatiivista palautetta tulee aikamoinen satsi, mikä on tavallaan ihan inhimillistä, mut oon yrittäny ittelleni muistuttaa vähän väliä, että kun on tullu semmosia kokemuksia muutaman vuoden aikana, että yhdelläki oli menny erittäin huonoksi se itsetunto vuosikausia jatkuneen sättimisen takia”, (o42).

Edellä opettaja mietti, että kulttuurissamme kehuminen ei perinteisesti ole kovin luontevaa mutta se olisi silti hyvin tärkeää. Hänen mukaansa kouluissa saatetaan vuosia antaa lapselle vain negatiivista palautetta, mikä heikentää lapsen itsetuntoa oppijana ja ihmisenä.

Kannustimien ja palkitsemisen lisäksi opettajien mukaan käytössä ovat myös koulun rangaistuskäytänteet. Kukaan opettajista ei maininnut rangaistusmuotona perinteistä jälki-istuntoa. Mutta oli joissakin kouluissa silti erilaisia rangaistuksia, jotka eivät kovastikaan poikkea käytänteiltään perinteisistä jälki-istunnoista. Seuraavassa esimerkki ryhmässä käydystä keskustelusta rangaistuksiin liittyen:

”Meil on käytössä käytöstukari. Se on vaan tämmönen, ku natsiope [viittaa itseensä] hermostu kerran ja ilmotti, että ne, jotka ei nyt oikeesti pysty pitämään suutansa supussa ja kuuntelemaan, mitä asiaa edessä olevalla opettajalla on, ni ne pääsee käytöstukariin, joka voidaan pitää tiistaisin klo 8.15”, (o24).

”Se on vähän niinku jälki-istunto, mut ei sillä nimellä”, (o23).

”Mut koulupäivän sisällä”, (o25).

”Nii, ensin päivän sisällä, mut jos ei tehoo, ni ne on tullu sinne sivuun kirjottamaan, kuinka käyttäydyn isossa ryhmässä. Ne on joutunu 10 kohtaa kirjottamaan, ja sit ne pääsee takasin”, (o24).

Eräänä rangaistuksen muotona opettajat mainitsivat myös jäähyenkin, johon oppilas voi joutua miettimään käytöstään opettajan muutamien varoitusten jälkeen, mikäli ei muuta käytöstään. Seuraavan esimerkin opettaja ei kertomansa mukaan ole koskaan joutunut viemään oppilasta jäähyenkille, vaan oppilaan käytös on muuttunut paremmaksi. Opettajien mukaan jäähy on oppilaille urheiluharrastuksista ja urheilun seuraamisesta hyvin tuttu termi ja myös toimiva:

”Mut se on ainaki tehonnu tähän, et kun on ihan semmosta käytösongelmaa, että se on vaan vahvaa tahtoa, että mä en nyt vaan haluu totella, ni sitte mä ihan vaan lasken, ku meillä on se jäähyenkki siellä, että mä lasken nyt kolmeen”, (o13).

Eräänlainen rangaistus on myös etujen evääminen. Yksi opettaja kuvasi esimerkissä, että oppilas olisi halunnut pieneen ryhmään opiskelemaan, mutta opettaja ei päästänyt häntä sinne kuin silloin tällöin. Opettajan mukaan oppilaan piti harjoitella keskittymistä luokassa eikä aina mennä sinne, missä oppilaan mielestä on helpompaa opiskella. Opettaja halusi opettaa oppilaalle sinnikkyyttä.

Kaikki opettajat eivät tunne palkitsemisen ja rankaisemisen tapoja omikseen, ja osa löytää niistä haasteita. Haasteelta tuntui esimerkiksi se, että joihinkin oppilaisiin ei tuntunut tehoavan mikään: ”Mut sit on niit lapsii, joilla ei toimi mikään. Tai sit, jos yritetään jonkun ajan kuluttua oppia vähän irti siitä taimerista, ni se ei sit toimi sekään, et aika paljon saa miettii kaikkee”, (o40). Joidenkin opettajien mielestä vaikeinta oli palautteen muistaminen kouluarjen keskellä. Opettajien mukaan koko palkkiojärjestelmä vesittyi, jos opettaja ei muistanut antaa palautetta:

”Vaikeelta tuntuu palkitsemissysteemit. Ne on vaikeita siks, että sitä on tosi vaikee noudattaa systemaattisesti. Tuntuu, et ei huomaa niitä hyviä hetkii, joista ois taas pitänyt laittaa helmi purkkiin, tai unohtaa koko päiväks, että aah, en oo tänään antanu yhtäkään helmeä, vaik niit ois ollu. Tai se, että pitäis olla koko ajan ajan tasalla niistä ja antaa välitöntä palautetta. Se on ainaki haastavaa”, (o50).

Opettajat kokivat vaikeaksi myös tasapuolisen palautteen antamisen ja palautteen synnyttämän epäreilouden tunteen luokassa. He miettivät kovasti, kuinka palautetta voi muistaa antaa kaikille yhtä paljon? Tai jos joku oppilas kaipaa paljon tukea, tuntuuko yhden oppilaan kehuminen muista oppilaista epäreilulta? Osassa kommenteista paljastui opettajan riittämättömyyden ja kuormittuneisuuden tunne, kun ohjattavia ja palkittavia oppilaita sekä muistettavia asioita oli niin paljon. Seuraavissa esimerkeissä näkyvät nämä opettajien huolet:

”Mut sit samaan aikaan siel on ne 25 muuta, joita pitää kans olla kehu-
massa ja tarttuu ihan jokaiseen onnistumisen hetkeen, se on se!” (o3).

”Mul ainaki on niin kilpailuhenkinen luokka, et jos ne mistään sais kuul-
la, et jotain palkitaan sellasesta, ni niil alkais heti meuhkaaminen, et
miks ei kaikkia. Sen on huomannu, et se on tos kyl haaste”, (o2).

Jotkut opettajat olivat tehneet itselleen omia muistisääntöjä tai muistiin-
merkintätapoja, jotta takaisivat tasapuolisen palautteen antamisen. He pohti-
vat, jäävätkö kiltit ja hiljaiset osaajat liian usein huomiotta, jos opettaja kehuu
niitä, jotka harvemmin onnistuvat.

Opettajat mainitsivat monia erilaisia **tapoja tukea oppilaiden toiminnan-
ohjausta** ja sitä kautta itsesäätelyä luokahuoneessa. Luokissa oli käytössä
jonkin verran myös konkreettisia välineitä, joilla oppilas voi harjoitella itsesä-
telyään. Opettajat olivat esimerkiksi tuoneet luokkaan välineitä, joilla oppilaat
saavat luvallisesti purkaa liikkumisen tarvettaan. Siten he pystyivät keskitty-
mään paremmin. Tällaisia esineitä luokassa voivat olla esimerkiksi piipunrassit
hienomotorista levottomuutta lievittämään tai jumppapallo karkeamotorisen
levottomuuden lievitykseen. ”On istuutyyny ja -palloo, kumpparii, niit konk-
reettisiakin ja piipunrassija”, (o46). Nämä on mainittu myös luokkayhteisöä
tukevina tukimuotoina. Niillä tuetaan sekä yksilöä että yhteisöä.

Eräässä koulussa oppilaalle tehtiin koetilannetta varten työrauhan tuova
tilaratkaisu, joka jäi pysyväksi koska auttoi oppilasta. Esimerkissä kuvataan
kahden opettajan käymää keskustelua (o42 ja o44) ryhmäkeskustelutilan-
teessa. Luokassa tapahtumiin liittyi käytännössä hieman komiikkaa, mutta

opettaja oli kuvannut tilanteen oppilaan vanhemmille viestissä tarkasti väärinkäsitysten välttämiseksi, kuten lainauksessa kerrotaan:

”Ja sit löyty hänelle ihan puolivahingossa semmonen, ku mä en tykkää laittaa mihinkään koppiin tai sermiin itte oma-aloitteisesti, jotenki tuntuu kauheelta, mut me tehtiin koetta silleen, et sai laittaa pulpetin ja hän [oppilas] laittoi itse sen sit seinää vasten ja veti lokerikon viereen ja sit oli kaappi vieressä, ni sen kaapin oven veti selän taakse ja sit teki koetta siellä. Sit hän kysyi, et saanks mä olla tääl koko päivän, ja mä sanoin, et oo vaan. Hän on ollu siellä nyt siitä asti, et varmaan pari kuukautta”, (o42).

”Kaapis?” (o44).

”Niin no, et hän tuijottaa seinää ja selän takana on kaapin ovi. Hän tykkää olla siellä, ja siin on iso muutos, hän on tosi rauhallisesti tunnilla nyt. Laitoin vanhemmille viestiä, että hän on itse valinnu sen [naurua]!” (o42).

Opettajat kertoivat, että joskus oli tärkeintä saada luokkaa jaettua pienempiin ryhmiin tai levottomat oppilaat siirrettyä toisiin tiloihin yleisen työrauhan takaamiseksi ja opintojen onnistumiseksi. Näissä tilanteissa opettajat pohjivat, saako itsesääteelynsä tukea tarvitseva oppilas apua tästä ratkaisusta, mutta totesivat toisaalta muun luokan tarvitsevan työrauhaa, kuten seuraavassa kuvataan:

”Me ollaan tiettyjen oppilaiden kanssa jouduttu tekemään niin, että ne [koulunkäynninohjaajat] on ihan erillään kaikista muista semmosissa pienissä kopeissa muutaman lapsen kanssa. Yhessä kopissa kolmen lapsen kanssa on kaks aikuista.... Ni ei se nyt ihan kauheesti sitä itsesääteelyä ja toimintaa tue. Ja sit taas toisaalta, jos me ei oltais tehty sitä liikettä, että nää lapset on erillään, ni kaikki sen ison ryhmän aika menis siihen, että ne seuraa, mitä se nyt tekee. Kaikki aikuiset ois kiinni siin tilanteessa”, (o25).

Opettajat kokivat toiminnanohjauksen puutteiden vaikuttavan erityisesti yksilön oppimiseen, ei niinkään luokkayhteisöön. Tämä varmasti vaikutti opettajien tapaan tukea pääasiassa yksilöä, jolla on vaikeuksia itsesäätelyssä.

6.2.2 Luokkayhteisöä tukevia tukimuotoja

Yhteisöä tukevilla tukimuodoilla tarkoitetaan tässä tutkimuksessa niitä opettajien käyttämiä itsesäätelyä tukevia keinoja, joilla pyritään vaikuttamaan koko luokan toimintaan, ei ainoastaan sen yksilön, jolla on vaikeuksia itsesäätelyssä. Ajatuksena on se, että ryhmä voisi käytöksellään helpottaa tai jopa ohjata oikeaan suuntaan myös niitä oppilaita, joiden itsesäätely voi helposti pettää. Oppilaat siis omalla käytöksellään ohjaavat muita käyttäytymään oikein. Tällainen tukeminen vaatii sellaisia olosuhteita ja ympäristöä, että ryhmä motivoituu tukemaan toinen toisiaan. Tämä saattaa vaatia ryhmäytymistä, ympäristön muokkaamista, puhetta asian tiimoilta ja riittäviä aikuisresursseja.

Opettajat pitivät tärkeänä sitä, että **oppilaat tietävät heille asetetut tavoitteet** esimerkiksi käyttäytymisen suhteen. Monet opettajat pitivät tärkeimpänä koko luokkaa tukevinä, tavoitetta selkiyttävinä toimina luokan toiminnan strukturointia. Opettajat tiesivät, että esimerkiksi päivän kulun kertominen/esittäminen yhteisesti kuvin ja siirtymätilanteiden rutiinit auttavat lapsia tavoitteen hahmottamisessa ja itsesäätelyssä.

”Luokkastrukturointi on tärkeä, ja kaikki toiminta, siis kaikki kotitehtävämerkinnät, kaikki ihan perus, sellaset selkeet rutiinit tukee, on sitte tuettu lapsi tai ei. Silloin se on selkeä myös tuetulle lapselle, et näin kaikki muutki tekee ja siin on myös se vertaistuki”, (o53).

Eräs opettaja korosti strukturoinnin merkitystä erityisesti esimerkiksi siirtymätilanteissa ja muissa arjen tilanteissa luokan ulkopuolella. Hänen mukaansa oppilaiden itsesäätelyä tukee, kun oppilaille on selkeää esimerkiksi se, missä järjestyksessä liikutaan käytävällä tai mitkä ovat ruokailupaikat:

”Mun mielestä me tehään sellasta itsesäätelyä tukevaa toimintaa jo siin arjessa jatkuvasti, vaikka tää kuulostaaki mantralta, ku hoetaan,

mut kyllähän me huomataan, niitä pulmia on kaikki siirtymät, kuka syö kenenki kanssa, missä järjestyksessä ollaan, voitko mennä välkälle vai käytkö aikuisen kaa kahestaan ulkona vai...”, (o21).

Muutama opettaja piti tärkeänä luokassa käytävää avointa puhetta vaikeistakin asioista ja itsesäätelytaidon lisäämistä tietoisuuden lisäämisen kautta. Nämä opettajat korostivat sitä, että itsesäätely on harjoiteltavissa oleva taito ja sitä täytyy sinnikkäästi tavoitella, kuten käy ilmi seuraavan opettajan kuvauksessa itsesäätelystä lihaksena:

”Me ollaan paljon puhuttu siitä [itsesäätelystä] ja erityisesti poikien kanssa, koska heillä on ollu pakottava tarve pistää nenänsä jokaiseen asiaan ja mennä riitoihin mukaan ja lämmetä ja kuumeta, ni me ollaan hirveen paljon siitä puhuttu just näitten vahvuusteemojen kautta, et se [itsesäätely] on lihas, jota me pumpataan ja harjotellaan. Te ootte jo viis vuotta koulussa sitä harjotelleet, ja me autetaan niitä eppuja [ensimmäisen luokan oppilaita], kun niillä se itseäätelylihas on niin pieni”, (o7).

Tämä opettaja kertoi, että urheilulliset pojat olivat jo urheiluharrastuksissaan tottuneet valmentajan ohjeiden tyyliin puheeseen säännöllisen harjoituksen merkityksestä lihaksen kehittymiselle. Heille oli luonteva ajatus, että itsesäätelyä on mahdollista harjoitteleamalla kehittää, kuten muitakin taitoja.

Joidenkin opettajien mukaan on tärkeää puhua itsesäätelystä opittavana taitona. Eräs opettaja oli ottanut tavakseen puhua itsesäätelystä lähes joka päivä:

”Melkein päivittäin, kun me alotetaan joku homma, me keskustellaan siitä, mitä taitoja seuraavassa hommassa tarvitaan. Tän ne on sisäistänyt! Meidän luokassa kaikki tietää, mitä on itsesäätely, kun me ollaan käyty sitä niin monta kertaa läpi. Ne aika nopeesti huomaa, et tää on sit sitä itsesäätelyä. Et me puhutaan siitä usein”, (o6).

Yksikään opettaja ei maininnut avoimen puheen tärkeydestä siltä kannalta, että oppilaiden olisi hyvä oppia tunnistamaan omia itsesäätelyvaikeuksiaan, jotta voisivat opetella säätelytaitoja.

Jonkin verran opettajat kertoivat käyttävänsä tukimuotona myös koko **luokan yhteistä palkitsemista**. Tällöin on tarkoitus kerätä yhteisiä onnistumisia, joista opettaja palkitsee. Opettajien mukaan luokissa kerättiin esimerkiksi tarroja tai helmiä. Kun niitä oli kerätty tarpeeksi, oli luokassa yhteisesti sovittu palkinto, kuten elokuva tai lelu päivä. Opettajat kokivat yhteisen kannustuksen usein toimivan hyvin oppilaiden keskinäisenä kannustimena:

”Koko luokan kanssa, et jos niitä tähtiä on tarpeeks tai jos lasipurkki on helmiä täynnä, ni sitte oppilaat saa itse päättää, on tällanen toivetunti, voi olla äänestyski, se on vähän yhteisökasvatusta, et pitää kannustaa toinen toisiaan”, (o8).

Joissakin luokissa kokoonnuttiin joka aamu aamupiiriin, jossa yhdessä mietittiin edellisen päivän onnistumisia. Keskustelun jälkeen luokka sai palkinnoksi pienen pallon purkkiin, mikäli päivä oli pääosin onnistunut. Opettajan mukaan pieniä riehumisia tai meluamisia ei huomioitu vaan keskityttiin onnistumisiin:

”Joka aamu käydään aamupiirissä, et tuliko eiliseltä päivältä pallo, joka oppitunnin käytösjutut. Et onko semmonen yleinen, ei oteta siihen nyt yhen vittuilua siellä, et jos nyt oli huono päivä, ni se ei saa pilattua koko ryhmän, vaan semmonen yleinen työrauha jos on ollu, ni sit laitetaan aina pallo lasipurkkiin”, (o24).

Ryhmäkeskustelussa opettajat totesivat yhteisen palkitsemisen keinot melko toimiviksi mutta eivät aivan ongelmattomiksi. Joskus levottoman oppilaan käytös saattoi turhauttaa muita oppilaita ja aiheuttaa syyllistämistä koko luokan palkinnon menettämisestä, kuten seuraavasta käy ilmi:

”Kyllä se lapsi itse kärsii siitä, miten mul ainaki omassa luokassa, et jos vaikka luokka kerää jotain timantteja, ni jos siel on yks, jol ei itsesäätely

toimi, ni ne muutki alkaa huomaamaan sen, et yks niinku pilaa sen juttun. Et ope, me yritettiin, mutku...”, (o13).

Opettajat myös pohtivat, onko luokassa tapahtuvasta yleisestä paheksunnasta ainoastaan haittaa levottoman oppilaan itsetunnolle, vai toimiiko paheksunta kannustimena muuttaa käytöstä, mikäli se on mahdollista.

Yhtenä itsesäätelyä tukevana keinona opettajat mainitsivat oppilaiden verbaistuen. Opettajat pitivät tärkeänä sitä, että luokan ilmapiiri on saatu niin hyväksi, että oppilaat uskaltavat ojentaa myös toisiaan käyttäytymisessä ja vaatia itselleen työrauhaa: ”Kyllä mä tässäkin luotan siihen, että kun kuudennella jo ollaan, ni lapsilla pitäis olla sellanen ryhmadynamiikka, että kun meil ollaan pienissä ryhmissä, ni joku kaverikin osaa sanoa, että hei, voidaanks me laskea välillä”, (o52).

Toisen oppilaan antama hyvä malli on opettajien mielestä itsesäätelyn tukimuotona tärkeä. Jopa niin tärkeä, että aiemmin pienluokalla huonosti käyttäytyneet oppilaat ovat opettajien mukaan ryhtyneet käyttäytymään rauhallisessa ryhmässä hyvin. Tässä kohdassa ollaan inklusion ytimessä, yhdessä opiskeleminen tukee parhaimmillaan kaikenlaisia oppilaita: ”Onhan meil muitaki sellasia lapsia, jotka on ollu pienryhmässä ja on ollu paljon häiriökäyttäytymistä, on painittu tuol noin usean aikuisen voimin, ja nyt ku heil on verrokkiryhmä, se hyvin käyttäytyvien yleisopetuksen lapset, ni menee ihan täpöllä”, (o25).

Opettajat pitivät hyvin tärkeänä itsesäätelyn tukimuotona oppilaan ja opettajan välistä kohtaamista ja oppilaan saamaa lämmintä huomiota. ”Eikä mikään korvaa sitä ihmisen katsetta ja kohtaamista. Tai jos se vähenee, ni kyl se lapsen itsetunto ja se, et joku ois peilinä sille pienelle ihmiselle, sitä ei vaan korvaa mikään”, (o42). Opettajat kertoivat, että pienillä asioilla, vaikkapa aamun tervehdyksellä, saattoi olla lapsen itsesäätelyn kannalta ratkaiseva merkitys päivän sujumisessa.

Opettajat kokivat **toiminnanohjauksen vahvistamisen** olevan keskeinen taito itsesäätelyn harjoittelemisessa. Toiminnallisuuden ajateltiin luokkahuoneessa olevan hyvä tapa harjoitella toiminnanohjausta. Opettajat mainitsivat toimivaksi oppilaan itsesäätelyn tukimuodoksi joko toiminnallisen tauon tai toiminnallisen opetuksen. Toiminnallisuus on lisääntynyt opetuksessa viime

vuosina, ja se tukee opettajien mukaan monia niitä oppilaita, joille esimerkiksi keskittyminen on hankalaa. Oppilaiden itsesääätelykin saattaa helpottaa, jos esimerkiksi pettymyksen hetkellä saa luvan lähteä vaikkapa leuanvetotangolle. Seuraavassa opettajat kuvaavat muutamalla eri tavalla toteutettavia toiminnallisia tukemisen keinoja:

”Toiminnallisuus auttaa, se auttaa kaikkia. Pienii välipaloja, pienii matikkaleikkejä. Äikäntunnilla on melkein helpompi keksiä joku draamaharjoitus tai nopee aikakirjoitus tai joku semmonen parin minuutin juttu, jolla se tilanne saadaan poikki, ja sit jatketaan. Matikassa on vähän eri, kun kaikilla on räätälöity se, mitä he tekee, kaikilla on vähän eri tilanne, ja sen keskeyttäminen ei oo samalla lailla kaikkien etu. Et ne on vähän oppiainekohtasiakin”, (o52).

Opettajat kertoivat **joustavien ryhmittelyjen** vaikuttavan hyvin oppilaiden toiminnanohjaukseen ja itsesääteelyyn. Levotonta tilannetta saattoivat opettajien mukaan luokassa helpottaa ryhmän pienempi koko, vaihtelevat työmuodot, oikean tasoiset tehtävät ja haasteet tai ryhmän erilainen kemia ja roolien muuttuminen. Joustavat ryhmittelyt toteutettiin esimerkiksi jakamalla osa oppilaista työskentelemään muuhun tilaan avustajan kanssa tai toteuttamalla tunnit hieman erilaisin opetusmenetelmin. Eräässä koulussa oppilaat olivat saaneet itse toivoa työtavan perusteella, mihin pieneen ryhmään osallistuvat. Vaihtoehtoina oli esimerkiksi opiskelua draaman keinoin:

”Rinnakkaisluokilla on monialainen palkkitunti viisi viikkoa, jossa kolme luokanopettajaa on jakanut oppilaat kolmeen ryhmään, jotka on jaettu vielä pienempiin työryhmiin, ja oppilaat ovat saaneet toivoa tulevan työtavan perusteella, mihin ryhmään halusivat, esim. draama. Ryhmät ovat hyvin heterogeeniset, ja härvääjät ovat rauhoittuneet, kun ei ole sitä tuttua porukkaa, jossa härvätä. Ela [laaja-alainen erityisopettaja] on mukana tunneilla ja auttaa siellä, missä jonkun on esim. vaikea päästä alkuun”, (o49).

Toisessa koulussa taas oli englannin tuntien ryhmät jaettu pienryhmiin oppilaiden työskentelyn tempon mukaan, oli hitaampien työskentelijöiden pieni ryhmä, nopeiden työskentelijöiden pieni ryhmä ja keskivauhtisten työskentelijöiden suurempi ryhmä:

”Me ollaan myöski yritetty mieltä sillä tavalla, et siel on niitä hyvin vilkkaita ja aktiivisia, jotka tarvii toimintaa ja tekemisen meininkiä ja tämän rytmien, et pysytään vireessä, ja sit on taas niitä, jotka on hyvin verkkasia. Et esim. enkussa siel on tehoryhmä, joita ope X vetää, ja siel on näitä meidän vilkkaita, taitavia poikia, ja ne tekee niitä ihan mielettömällä sykkeellä ja tulee uutta tekemistä, ja siel on tosi hyvät kokemukset. Et tavallaan he saa myöskin siihen omaan itsesäätelyynsä, et pysyy se vireystila aktiivisena, ja sitä positiivista palkintoa. Ja sit taas mulla on hieman hitaampi ryhmä, et olemme aika paljon jäljessä, mut siin on taas se, et siin on heille sopivaa rytmiä siinä työskentelyssä, jotta hekin saa sitä positiivista, he ei jää haaveilemaan, kun se ryhmä on pieni, ni mä heti nappaan sieltä, et tuu mukaan. Koska jos ois iso porukka, ni saattais jäädä koko tunniks haaveilemaan”, (o22).

Opettajat ovat myös huomanneet **säännöllisen harjoittelun** tuottaneen tulosta oppilaiden itsesäätelytaitojen hallinnassa. Opettajan mielestä oppilaat riitelivät aiemmin paljon enemmän ja selvittelyyn kului paljon aikaa. Itsesäätelytaidon harjoittelun myötä riitely on vähentynyt ja oppilaat ovat itse selvittelleet ne riidat, joita on syntynyt:

”Ne [oppilaat] saattaa sanoo, et me selviteltiin tää asia jo. Ja kun mä alotin tän luokan kanssa, ni ei ollu välituntia, jossa ei jotain riitaa ois ollu nimenomaan mun luokan poikien kesken. Ne riiteli keskenään, ne tapeli, ne tuli itkien, se oli ihan hirveetä. Ja se, mihin mä kiinnitin huomiota keväällä ja syksyllä, ni en mä oo yhen yhtä, tai ehkä yhen, mut senkin ne selvitteli keskenään. Et ne on menny hurjasti eteenpäin”, (o34) .

Eräs opettaja kertoi huoltajillekin esimerkiksi arviointikeskustelujen yhteydessä korostavansa sitä, että itsesäätelykyky on tärkeimpiä koulussa opetettavia asioita ja tie menestykseen, kuten hän seuraavassa kuvaa:

”Mut kyllä sitä pitää olla arjessa edelleen, ja se, mikä oli itselle opettajana, piti arvottaa, et nämä asiat menee kaiken opettamisen edelle. Ja mä oon sanonu jokaisessa arviointikeskustelussa, että mä pidän paljon tärkeempänä ja on ihan tutkimustakin siitä, että menestystä ennustaa parhaiten itsesäätelykyky”, (o7).

Opettajat kertoivat monista luokassa toteutettavista tavoista tukea luokkayhteisön itsesäätelyä. Missään tutkimuskouluista ei opettajien kertomana tukimuotona kuitenkaan mainittu koko koulun yhteistä interventiota, esimerkiksi ProKoulu -menetelmää. Yhden koulun rehtori mainitsi ProKoulu -menetelmän olevan koulussa käytössä, mutta kyseisen koulun opettajat eivät maininneet sitä tukimuotona tai arjen käytänteenä.

Yhteenvetona todettakoon, että opettajilla oli käytössään monia itsesäätelyn tukemisen tapoja. Suurin osa opettajien antamasta tuesta kohdistui yksilön itsesäätelytaitojen tukemiseen. Jonkin verran opettajat käyttivät koko luokkaa koskevia tukimenetelmiä, joiden tarkoituksena on toki tukea kaikkia oppilaita mutta muun joukon mukana myös niitä oppilaita, joilla on itsesäätelytaidoissa vielä puutteita.

Opettajat tukivat oppilaita pääasiassa positiivisin, kannustavin ja palkitsevin menetelmin. Tutkimukseen osallistujat eivät juuri maininneet rangaistuksista itsesäätelyn vaikeuksien yhteydessä.

6.3 Oppilaiden itsesäätely ja moniammatillinen yhteistyö

Tässä tutkimuksessa keskityttiin opettajan, erityisopettajan, koulunkäynninohjaajan, kuraattorin ja psykologin yhteistyöhön oppilaiden itsesäätelyn tukemiseksi koulussa. Oppilaiden itsesäätelyn tukeminen voi kuitenkin olla vaikeaa ainoastaan pedagogisin keinoin, ja sen vuoksi usein pedagogisen

tuen lisäksi tarvittaisiin oppilashuollon henkilöstön tukea. Tällöin oppilaalle tarjottava itsesäätelyn tuki olisi riittävää ja monipuolista.

6.3.1 Opettajien ja koulunkäynninohjaajien yhteistyö oppilaiden itsesäätelyn tukena

Ryhmäkeskusteluissa opettajien puheissa korostui opettajien välisen yhteistyön merkitys itsesäätelyn tukemisen muotona. Opettajat kertoivat sekä kahden luokanopettajan yhteistyöstä, kuten yhteisopettajuudesta tai samanaikaisopettajuudesta, että luokanopettajan ja erityisopettajan yhteistyöstä. Lisäksi mainittiin toisen aikuisen läsnäolon tärkeydestä esimerkiksi toiminnanohjauksen tukena silloin, kun toinen aikuinen on koulunkäynninavustaja/-ohjaaja. Osa opettajista haaveili yhteistyöstä, osa muisteli kokemaansa hyvää yhteistyötä, ja osa toteutti sitä parastaikaa työssään. Yhteistyöstä esiin nousevat edut olivat esimerkiksi vastuun jakautuminen sekä suunnittelussa että tuen havaitsemisessa sekä joustavuus esimerkiksi ryhmittelyjen suhteen tai äkillisessä hankalassa tilanteessa. Opettajien mielestä itsesäätelyn vaikeuksien havaitseminen tai oikeiden tukikeinojen löytyminen oli välillä haastavaa, ja siksi kollegiaalinen tuki oli tarpeen.

Seuraavissa esimerkeissä näkyvät opettajien ajatukset yhteistyön voimasta myös itsesäätelyn tukemisessa. Opettajat tunnistivat, että **yhteinen tuen tapojen suunnittelu** antaa molemmille enemmän kuin ottaa. Opettajat kokivat, että oli vaikeaa itse löytää oikeita tukikeinoja. Opettajien mukaan ideat moninkertaistuvat mutta huolet puolittuvat jaettuina. Lisäksi opettajat olivat huomanneet, että yhteinen suunnittelu on nopeampaa kuin se, että jokainen suunnittelisi oman toimintansa tai luokkansa tukitavat yksin. Opettajat pitivät yhteistä suunnittelua hyvin antoisana:

”Yhteistyössä se [suunnittelu] tulee itseasiassa paljon nopeampaa, ku se, että jokainen tekee sen yksin. Sittenhän ne voi viel jakaa muille, et täs on nämä, ni sehän vaan helpottaa se työ, mä nään sen noin päin. Se aika, minkä sä käytät siihen suunnitteluun, ni sä ensinnäkin saat siit ite joka kerta. Tän opin ekassa harjottelussa, se opettaja sanoi, että kun sinulla on yksi idea ja minulla on yksi idea, niin kohta meillä kummallakin on kaksi ideaa”, (o14).

Lisäksi opettajat mainitsivat, että tuntui huojentavalta, jos **toinenkin opettaja oli tekemässä oppilaista huomioita arjessa**. Opettajien mielestä oli myös huojentavaa, kun toiselta opettajalta sai mielipiteen esimerkiksi itsesäätelyn vaikeuksien luonteesta ennen yhteydenottoa huoltajiin. Opettajat totesivat sen olevan reilumpaa myös oppilaan näkökulmasta, jos arviot käyttäytymisestä, tuen tarpeesta tai oppimisesta eivät ole yhden opettajan arvion varassa. Opettajat myös pohtivat kahden opettajan hyödyttävän oppilaita siten, että oppilailla on mahdollisuus saada hyvinkin eri tyylistä opetusta, joista toisen antama saattaa sopia paremmin:

”...vastuu jakautuu ja tehtäviä pystyis jakamaan, ja kaks tasaveroista aikuista havainnoi kuitenkin erilailla ja huomaa. Kyllä mä nään sen rikkautena, et siinä vois sitte, ku ite ei kuitenkaan huomaa kaikkea. Kollega vois sitte huomata. Ja sitte oon huomannu, että tietyt oppilaat kuuntelee helpommin, oma ope on tietysti oma ope, mut kun me tehdään persoonalla, ni jollain on imu minuun ja jollain imu toisen tyyliseen opettajaan”, (o11).

Opettajan aiempi työkokemus vaikutti myös innokkuuteen tehdä yhteistyötä. Joillakin oli kokemusta yhteisopettajuudesta koulussa ja joillakin esimerkiksi varhaiskasvatuksessa, jossa yhdessä työskenteleminen on tapana, kuten eräs opettaja kuvaa:

”Lastentarhanopettajataustalla mä oon niin kasvanu siihen eikä mul oo tullu mitään tapoja siihen, että mä oisin tottunu yksin tekemiseen, ku oon aina tehny jonkun kanssa töitä. Aina vaan, että ota vaan, ei haittaa, hyvä ku oot mun kanssa, se rauhoittaa luokkaa. On siinä tuki, ja sitte näkee kun se toinen opettaa luokkaa, että missä mennään, et jos mä en näe kaikkee, ni toinen näkee, ja sitte voidaan yhes miettii niitä”, (o12).

Opettajat kertoivat myös onnistuneesta ja aktiivisesta yhteistyöstä laaja-alaisen erityisopettajan kanssa. Opettajat huomasivat siinä hyötyjä esimerkiksi silloin, kun luokanopettaja on vasta alalla aloittava ja samanaikaisopettaja on kokenut ammattilainen. Laaja-alaiselta erityisopettajalta saattoi löytyä

paljon konkreettisia keinoja esimerkiksi luokan struktuurin selkiyttämiseen tai toiminnanohjauksen suuntaamiseen. Tällöin uusi opettaja saa mallia ja ns. hiljaista tietoa hyvistä toimintatavoista, joita ei muuten arjessa välttämättä muisteta tai ehditä jakaa:

”Erityisopettajan kanssa työskentelystä ja samanaikaisopetuksesta täs on sekin näkökulma, et jos oon aloitteleva opettaja, et miten hedelmällistä on, kun mun ei tartte kaikkee kantapään kautta opetella, ku mul on vähän kokeneempi siin parina”, (o12).

Eräs opettaja kertoi erityisopettajan tavasta tehdä työtä niin, että esimerkiksi itsesäätelyn vaikeuksiin puututtiin yhdessä mahdollisimman varhain ja näin saatiin monia vaikeuksia hoidettua ennen kuin ne ajan myötä kasvoivat. Tätä opettaja kuvasi näin:

”Mun vanhassa koulussa meillä oli erityisopettaja sellanen, joka oli aina myös varhaisen puuttumisen ajatuksilla, ja me tehtiin jo ihan 2000-luvulta lähtien sitä, et hän oli mukana tunnilla ja yhdessä suunniteltiin ja yhdessä tehtiin, ja mä oon tottunu siihen työskentelytapaan”, (o14).

Koulunkäynninohjaajat (joissakin kunnissa esimerkiksi kouluavustajat tai koulunkäynninavustajat) olivat opettajien mukaan hyvin tärkeä osa aikuisten yhteistyötä: ”Koulunkäynninohjaajat on mun mielestä tässä tärkeitä just niis luokkatilanteissa, niin ku toiminnanohjaajia, he on kyl isossa asemassa”, (o36). Opettajat kuvasivat monia tapoja, joilla ohjaajat helpottivat oppimista ja tukemista luokissa. Itsesäätelytaitojen ohjaamisessa koulunkäynninohjaajan läsnäolo ja mahdollisuus ohjata hyvinkin taukoamatta, oli opettajien mielestä hyvin tärkeää. Tapoja olivat esimerkiksi kannustaminen, oppilaan henkilökohtainen ohjaaminen tehtävien aloittamisessa, ylläpitämisessä tai lopettamisessa, työrauhan ylläpitäminen opettajan apuna tai ryhmien jakaminen, kuten tässä esimerkissä: ”Kaikkien kannalta se on kyl etu, jos ohjaaja ottaa muutaman siitä ja he lähtee muualle tekemään”, (o42). Monet itsesäätelytaidoiltaan heikot oppilaat tarvitsevat hyvin runsasta ja läsnä olevaa ohjausta, ja siinä koulunkäynninohjaajien työpanosta arvostettiin aivan erityisesti.

Opettajat eivät aina kuitenkaan kokeneet opettajien ja koulunkäynninohjaajien välistä yhteistyötä aivan ongelmattomana. Osa opettajista katsoi **syyn yhteistyön tekemisen vaikeuteen olevan koulutyön rakenteissa**. Näitä rakenteiden ongelmakohtia olivat esimerkiksi lukujärjestykset, työaika, resurssien ohjaus tai suunnittelu-aika: "... että lukujärjestysteknisesti meillä ei oo sitä yhteissuunnittelu-aikaa siel lukujärjestyksessä, et ku meil alkaa eri aikaan ja päättyy eri aikaan", (o10). Eräs rehtori korosti lukujärjestysten tekemisen olevan tärkein tapa järjestää tukea luokkiin. Lukujärjestyksen avulla voidaan palkittaa tunteja niin, että yhdessä luokassa on useampi opettaja. Palkittamisella rehtori tarkoitti sitä, että rinnakkaisluokkien lukujärjestyksiin merkittiin samaan kohtaan se tunti, jolle lisäresursseja tarvitaan. Sama tunti palkitetaan sitten esimerkiksi erityisopettajan lukujärjestykseen, ja silloin erityisopettaja pääsee aina näille tunneille avuksi. Tällöin opettajat voivat jakaa oppilaat pienempiin ryhmiin ja opetus tehostuu. Moni itsesäätelytaidoiltaan kypsymätön oppilas hyötyisi pienistä ryhmistä, jotta työrauha olisi keskittymisen kannalta parempi ja toiminnanohjaukseen olisi enemmän saatavana tukea. Seuraavassa rehtorin ajatuksia:

"Mä näkisin kaikist oleellisimpana työkaluna oppilaan tukeen ton lukujärjestyksen. Mä käytän siihen reilun sata tuntia joka ikinen kesän alku. Koska jos ne lukujärjestykset vaan roiskitaan ja sit yritetään miettiä yhteisopettajuutta ja tuen, S2-opetuksen ja erityisopetuksen järjestelyjä, ni eihän siitä mitään tule, ja se on myöskin hirveen tehotonta resurssin käyttöä. Palkittaminen on mun mielestä ainoo tapa, millä resurssi saadaan käyttöön", (o54).

Osa opettajista kertoi yhteistyön vaikeuden syiksi **opettajien asenteet** yhdessä tekemistä kohtaan sekä opettajien haluttomuuden muuttaa työtapojaan. Tämä näkyi puheenvuoroissa: "Se ei oo siitä ajasta kiinni, vaan se on siitä asenteesta vielä ehkä vähäsen", (o14). "Kyllähän me perinteisesti me opettajat halutaan pitää se meidän oma [tapa opettaa], kyl se mun mielestä on vielä aika vahvaa meidän koulumaailmassa." (o14)

Eräs rehtori piti koulunkäynninohjaajien apua luokissa melko ristiriitaisena. Hänen mukaansa koulunkäynninohjaajan tehtävä on niin vaativa, ettei

siihen tarjotulla palkalla saada kyvykkäitä tekijöitä. Monien itsesääätelytaitottomien oppilaiden kanssa työskenteleminen vaatii tilannetajua, nopeita reaktioita ja rauhallista aikuisuutta. Rehtorin mukaan hän palkkasi mieluummin muutaman resurssiopettajan kuin koulunkäynninohjaajan mutta pelkää sen johtavan resurssien vähenemiseen jatkossa, jos kunnan päättäjät tulkitsisivat, ettei avustajia enää tarvita.

”Yks tukikeino on enemmän aikuisii luokassa ja ohjaajien käyttö. Se onkin mielenkiintoinen ja iso kysymys, ku niiden peräänhän huudetaan koko aika, niitä pitäis olla ihan valtava määrä. Mun mielest se ei kyllä oo ratkaisu näitten oppilaitten tähän tilanteeseen. Pitäis pystyy jollain muulla tavalla ratkasemaan se. Siin on kaks syytä. Ensimmäinen on se, että ei meidän ohjaajien koulutus ja taitotaso välttämättä riitä, ja toinen on se, ettei heidän työmotivaationsakaan aina ihan riitä. Kun me ei saada siihen työhön, kun heidän palkkatasokin on sellainen, ni me ei saada siihen sellasii ihmisii, mitä siin tarvittais tänä päivänä. Se vaatimustaso heidän työssään on kasvanu koko ajan, ja nyt se alkaa olla aika kova. Meil on tääl sanottu pitkään, et pitäis ohjaajista hankkiutuu eroon, että kaks ohjaajaa maksaa saman verran ku yksi opettaja. Meil on täs talossa 7 ohjaajaa, ja mä ottaisin tänne heti huomenna kolme ja puoli resurssiopettajaa tähän taloon, siit ois paljon enemmän hyötyä. Mut siin on se, et jos nyt tehtäis tämmönen diili, että meil ois huomisesta alkaen ne kolme ja puoli resurssiopettajaa täällä, ni sit taas tuolta meidän pääkallopaikalta ne pystyttäis säästämään pois nopeesti, ku nyt ne on erillisenä juttuna ne ohjaajat”, (o44).

Tämä rehtorin pohdinta oli eräs esimerkki siitä, miten kouluissa oli usein se käsitys, että kunnan päättäjät eivät oikein käsittäneet koulun arkea päätöksiä tehdessään. Lisäksi oli se käsitys, että päättäjät eivät päätöksiä tehdessään myöskään kuunnelleet opettajien näkemyksiä. Rehtorit ja opettajat tunsivat, ettei heidän huoliaan ja toiveitaan kuultu ja etteivät heidän kertomansa oppilaiden tarpeet esimerkiksi tuen saamiseksi siitä syystä toteutuneet.

6.3.2 Oppilashuollon henkilöstö oppilaiden itsesäätelyn tukena

Tutkimuskouluissa **ei** opettajien mukaan ollut **riittävästi kuraattorin ja psykologin resursseja**. Monissa kouluissa ei oikein tiedetty, onko resursseja, ja jos on, kuinka paljon. Toimintatapana yhteistyö oppilashuollon henkilöstön kanssa oli vierasta, eivätkä minkään koulun kohdalla kuraattori ja psykologi tuntuneet kuuluvan tiiviisti työyhteisöön. Opettajilla oli kuitenkin toiveissa aiheesta kysyttäessä hyvin paljon tiiviimpi, runsaampi ja strukturoidumpi yhteistyö kuraattorin ja psykologin, mutta myös muiden moniammatillisten ammattilaisten kanssa.

Pahoitellen opettajat myös totesivat, että **psykologien vaihtuvuus on varsinkin suurta**, eivätkä psykologit opi opettajien mielestä tuntemaan lapsia kunnolla. Opettajat pohtivat, miten hienoa olisi, jos oppilashuollon henkilöstön keskuudessa olisi selvä jatkumo ja he oppisivat tuntemaan lapsia ja kokonaisperheitä vuosien kuluessa. Opettajat eivät olleet kovinkaan optimistisia tilanteen muuttumisesta parempaan, kuten erään opettajan kommentista käy ilmi: ”Se voi olla, et hän on ensi vuoden tässä, mut valitettavasti näis ammateissa se vaihtuvuus on aikamoista, lastensuojelu ja kuraattorit ja muut, ihmisii tulee ja menee. Se ei kyl oo kenenkään etu”, (o44). Opettajat tarttuivat pieniin, hyviin uutisiin ja jaksoivat kertomansa mukaan niiden turvin, vaikkei varmuutta yhteistyön jatkuvuudesta ollut, kuten seuraavasta selviää:

”Hyvii uutisii on se, että me ollaan saatu uus psykologi. Hän on ihan uus, hän ei tunne oppilaita, eikä me tunneta häntä. Hän on yhden päivän viikossa tääl meidän koululla. Hän on vastavalmistunut ja meille uusi, mut todennäköisesti hän ei ole kovin pitkäaikainen, hän on hakeutumassa muualle. Me ollaan pari vuotta oltu ilman psykologia... Se psykologi tai hänen lausuntonsa ei nykyään ole minkään perusteena, ja silleen häntä ei tarvita, mut silti aika monessa tilanteessa se selkänöja, mikä sielt saadaan, ni sen kokee sekä huoltajat että opettajat tosi tärkeeks, et siin on joku ulkopuolinen viel sanomas jotain, ammattilainen ottamas kantaa niihin ratkaisuihin”, (o44).

Opettajat kuvasivat **psykologien ja kuraattorien kiireisyyttä** paljon. Kuvausten mukaan opettajat eivät viitsi vaivata kovin kuormitettua psykologia

tai kuraattoria omien oppilaidensa asioilla vaan yrittävät selviytyä oppilaiden tuen havaitsemisen ja antamisen kanssa itseksensä. Lisäksi kuraattorit ja psykologit olivat niin harvoin paikalla, etteivät he olleet opettajille varsinaisesti tuttuja. Opettajien mielestä olisi helpompi lähestyä kuraattoria tai psykologia käytävällä tai kahvihuoneessa, jos tämä olisi tuttu. Seuraavissa lainauksissa opettajat kertovat tästä. Opettajat pahoittelivat sitä, että kuraattorin tai psykologin vastaanotolle pääseminen vie kauan aikaa, eivätkä oppilaat välttämättä pääse tarvittaviin tutkimuksiin lainkaan:

”Psykologi on mulle aivan tuntematon. Hän on kauheen kätevä, jos on jotain hahmottamisen vaikeuksia tai jotain, ni sit hän pitää niitä tutkimuksia, mut ei hän silleen arjessa oo ollenkaan silleen niin ku mukana. Mut kylhän siis kuraattori niin ku, helposti pystyy heitä lähestymään, mut heil on niin paljon kaikkee muutaki ja muita kouluja, ni ei ne pysty ku ehkä maksimissaan kerran kuukaudessa sitte oppilaita tapaamaan, et se on tosi harvakseltaan”, (o18).

”Psykologin kanssa ei yhteistyötä oo ollu kyllä yhtään. Hän sanoo ensimmäiseks, että nyt en voi ottaa tätä oppilasta, ja sit se venyy ja venyy ja venyy. Siihen toivoisin paljon enemmän apua, siihe psykologiasiaan”, (o28).

Arjen yhteydenottoa kuraattoriin tai psykologisiin vaikeutti opettajien mukaan myös se, että heillä **ei ollut selkeää kuvaa kuraattorien ja psykologien aikatauluista** ja läsnäolopäivistä: ”Hänel ei oo sellasta tiettyä aikatauluu, viime vuonna oli ymmärtääkseni päivän, kun häntä ei oikein tuol näy missään, hän on siel kopissaan, jos sitte on”, (o49).

Opettajat toivat esiin sen, että jos oppilaille ei saada kuraattorin tai psykologin apua, ongelmat paisuvat helposti suuremmiksi. Opettajien mielestä oikea-aikainen tai vielä mieluummin ennaltaehkäisevä tuki auttaisi oppilasta parhaiten ja ongelmat eivät pääsisi kasvamaan:

”... et jos aatellaan sitä varhaisen tuen antamisen mahdollisuutta ja sitä, että sillä niin sanotusti ennaltaehkästäis monta suuremman tuen tarvetta. Et minkälaisia valmiuksia, mitä me pystytään tarjoamaan tällä hetkellä? Ei oo niit käsipareja niin paljon ku niit on ollu, ettei käy sit niin ku tiedetään, et toi tarvis tota ja toi tota, ni mist se sit revitään? Ettei käy sit niin, että joskus huomataan, et olis pitänyt tehdä näin ja olis pitänyt puuttua varhemmin”, (o22).

Eräässä kunnassa vaikutti opettajien mukaan siltä, että **psykologit** nähtiin **pääasiassa lausuntojen kirjoittajina** silloin, jos oppilas pitää siirtää toiseen koulumuotoon. Psykologin työn havainnoivaa, arvioivaa ja suunnitelmallisesti kuntouttavaa aspektia ei kyseisessä kunnassa huomioitu lainkaan. Kunnan opetustoimesta annettiin ymmärtää, ettei psykologeja kouluilla enää tarvita, kun psykologin lausuntoja ei tarvita tuen muotojen vaihtamiseen. Opettajien mielestä kyseisestä opetustoimesta puuttuu täysin käsitys psykologin antaman tuen tärkeydestä ja lain tuomasta oppilaan oikeudesta psykologi-palveluun.

”Ja sit ku [kunnan päättäjille] purnaa sitä, että meil ei oo psykologia käytössä, ni aina tulee vastaus, että ettehan te tarvii sitä mihinkään. Tehkää ite niitä päätöksiä ja muutoksia, kun teillä on mahdollisuus siihen... Et sehän on tän lain yks suurin pointti, et siit poistui se, et ennenhän piti olla lausunto, mut sitä lausuntoo ei enää edellytetä näis muutoksis... me ei saada niit ihmisii [psykologeja}, niist ihmisist on pula ja paikkoi on auki koko ajan, ja niit ihmisii ei ole sen takii, et niit ei ole, eikä sen takii, ettei niit haluttais palkata. Mut sit kun tätä asiaa purnaa, et miks niit ei ole, miksei niille makseta niin paljon palkkaa, että ne tulee töihin, ni sit sanotaan, et ei se oo välttämätöntä tänä päivänä, ei niit tarvita”, (o44).

Opettajat kokivat, että kunnan **päättäjillä ei ollut tarpeeksi käsitystä koulutoiminnasta** ja esimerkiksi psykologin merkityksestä oppilaiden monopuolisen tuen kannalta. Opettajien mielestä sen vuoksi rekrytointiin ei suhtauduttu tarpeeksi vakavasti ja psykologit jäivät useimmiten palkkaamatta.

Erään koulun rehtori pohti sitä, miten kummalta tuntuu **kuraattorien ja psykologien mahdollisuus kieltäytyä** esimerkiksi luokkiin jalkautuvasta työtavasta tai yhteistyöstä opettajien kanssa. Opettajien mielestä yhteistyön tekeminen olisi pääasiassa paras vaihtoehto, mutta he kokivat, että yhteistyötohot olivat eri mieltä: ”Mua kiinnostaa se, et kuinka paljon jollakin työntekijällä on valtaa omasta työstään päättää esimiestensäkin ohi? Se on meil Suomessa menny vähän hassuksi se homma, et jos mua ei nyt kiinnosta joku, ni mun ei tarvii, ja se on iha hulluu”, (o44). Opettajien mukaan kuraattorit ja psykologit haluaisivat edelleen pitäytyä yksilövastaanottojen pitämisessä, eivätkä muutta työtapojansa luokkatyöskentelyksi opettajan kanssa yhteistyössä. Opettajille tutuin oppilashuollon muoto olivat **oppilashuoltoryhmän tapaamiset**. Niitä oli kouluissa hyvin erilaisin mallein toteutettuina, ja ne myös palvelivat tarkoitustaan hyvin eri lailla. Tosin monessa koulussa opettajilta puuttui tieto siitä, miten oppilashuoltoryhmä kokoontuu ja millaisia asioita niissä hoidetaan. Eräs opettaja oli toista vuotta samassa koulussa, mutta hänellä ei ollut kokemusta oppilashuoltoryhmän toiminnasta: ”Oppilashuoltoryhmä on mulle aika vieras [opettaja on toista vuotta tässä koulussa], en oo ollu tapaamisissa, eikä oo ollu tarvetta mun oppilailla koskaan osallistua, ni se on jääny vähän vieraaksi itselle”, (o48). Monet opettajat tunnustivat selkeästi yhteisöllisen ja yksilöllisen oppilashuoltotyön eron, osalle se oli hyvin epäselvää. Opettajille oli jonkin verran epäselvää se, mitä oppilashuoltoryhmän eri tapaamisissa saa puhua ja mitä ei. Opettajat kokivat epätietoisuuden turhauttavana ja yhteistyötä häiritsevänä, kuten seuraavasta lainauksesta näkyy:

”Nyt kun me ei enää säännöllisesti voida kokoontua pohtimaan jonkun oppilaan asioita, niin mun mielestä asiat on vähän levällään. Kukaan ei tiedä, kuka mistäkin hommasta vastaa, ja mulla on sellanen pelko, että jonkun oppilaan asiat jää siitä syystä ihan hoitumatta ja mä oon jonain päivänä vastuussa, vaik mä en oo ees ollu tietonen siitä, että jotain tapahtuu. Mun mielestä toi on ihan pelleilyä toi tietosuojaus, ku eihän me nyt, kaikkiahan meitä sitoo vaitiolovelvollisuus, ni eihän sitä kukaan käy toisen ajatuksia laulamassa. Kyllä mä ymmärrän, että se ‘siellä se oli jessen äiti taas semmosessa kunnossa, että!’ -puheet halutaan kitkee”, (o54).

Oppilashuoltoryhmän konsultointi, jota ehkä aiemmin saatiin oppilashuoltoryhmän viikoittaisissa kokoontumisissa, on muuttanut opettajien mukaan muotoaan. Opettajat konsultoivat mahdollista kuraattoria, psykologia ja toimintaterapeuttia puhelimitse tai ohi kulkiessaan käytävällä. Tällainen konsultaatiomuoto on epäilemättä kuraattoreille ja psykologeille hyvin kuormittava, jos siihen ei ole varattu erikseen aikaa. Joissakin kouluissa ongelma on ratkaistu pitämällä erillisiä konsultointiaikoja, joihin opettajat saavat käydä kysymässä neuvoa: "On ollu niitä kuraattorin ja koulupsykologin konsultointunteja, niitä pystyy varaamaan tarvittaessa tai mennä oppilashuoltoryhmään keissin kanssa", (o7).

Eräessä koulussa oli kuultu opettajien tarve saada **konsultointiapua säännöllisesti**. Koulussa oli lukukausien alussa oppilashuoltopäivät, jolloin kaikki opettajat kävivät tapaamassa oppilashuoltoryhmää oman luokkansa tuen tarpeiden ja toteuttamisen päivittämiseksi. Lisäksi koulussa oli joka toinen viikko säännöllinen konsultaatioaika, johon opettajat saivat tarvittaessa varata ajan. Seuraavassa opettajan kuvaus rakenteesta:

"Syksyn ja tammikuun alussa oppilashuoltopäivät, jossa käsitellään luokka kerrallaan, jossa kaikki luokkaa opettavat opettajat ovat paikalla ja voivat konsultoida moniammatillista tiimiä ja mietitään yhdessä, miten tuetaan ketäkin eri tilanteessa. Pitää sisäisin järjestelyin esim. viereisen luokan ope järjestetään paikalle. YHR-konsultaatio on joka toinen viikko, opettajat on oppineet hyvin käyttämään sitä. Aikaa on 15 minuuttia per luokka, ja ajanvarauslista on seinällä. On tosi tärkeää, että kun huoli herää, tulee sellanen tunne, että mulla on mahdollisuus mennä kertomaan siitä jollekin, ja saa siihen apua, mihin tarvii, ja sit pannaan prosessia eteenpäin. Mut jos sulla huoli herää ja sul on tunne, et sua ei kuulla ja sä et pääse kertomaan, ni se voi paisua sitte suuriinki mittoihin. Ja jo sen takia, että kun rehtori tietää, se pystyy heti suuntaamaan resurssia siihen luokkaan, jos tarvitaan", (o5).

Tässä esimerkissä korostuu se, miten tärkeää opettajille on kuulluksi tuleminen ja huolen jakaminen. Siihen riittää usein ajallisesti lyhyt hetki, ja se helpottaa opettajan kuormaa huomattavasti.

Kaikissa tutkimuskouluissa opettajat kertoivat kokevansa, että **oppilas-**
huollon resursseja ei ole riittävästi. Opettajat kertoivat, että niissä kou-
luissa, joissa on jonkinlaisia moniammatillisia resursseja olemassa, kuraattori
ja/tai psykologi eivät syystä tai toisesta tapaa oppilaita juuri muuten kuin
yksitellen. ”Ehkä se on siit ajasta kiinni, et jos me vaikka ehdotetaan vaikka
kuraattorille, että voisko hän ottaa tästä luokasta vaik nyt nää 8 tyttöä ja
heidän kanssaan käydä läpi, ni ei hänel kyl hirveesti oo ehkä halua, tai en mä
tiedä mistä se johtuu, mut hän ottaa mieluummin yksitellen”, (o4). Yksitellen
tapaamisen myötä kuraattori ja psykologi jäävät opettajien mielestä muille
oppilaille vieraiksi ja oppilaiden on vaikeampi lähestyä heitä oma-aloitteises-
tikaan. Eräs opettaja näki tilanteen näin:

”Ja se, että tullaan tutuiksi, et nyt kun ollaan tiukoissa tilanteissa, ni
pitäis äkkiä saada apua, ni sitte ollaan ihan vieraita eikä koskaan koh-
dattu. Mä olen saattanu kaksi lasta itkien sinne, koska heitä pelottaa,
kuka siellä on vastassa. Kun heil ei oo kontaktii. Et sit jos on ihminen,
joka on tuttu, on käyny tunneilla ja jonka kaa ollaan juteltu vaikka lillu-
kanvarsista, jotakin matalan kynnyksen juttua siin tutustumisvaiheessa.
Ettei se jää siihen, että ollaan kopeissa lasten kanssa”, (o51).

Hyvin vahva viesti opettajilta oli se, että psykologia ei joko ole tai ainakaan
häntä ei arjessa näy ja kuraattori on hyvin kiireinen ja ylityöllistetty. Opetta-
jat kokivat myös, että kuraattorin tai psykologin perinteinen työtapa ohjaa
hänet usein tapaamaan oppilaita pääasiassa yksin ja että luokassa tapahtu-
va interventiotyöskentely ei ole heille kaikille tuttua: ”Ei oo kuraattori kyllä
luokkiin tullu, yksin taitaa ottaa”, (o11). Toisaalta niissä koulussa, joissa oli
kuraattori tai psykologi, heidän työtapansa ja läsnäoloajat olivat opettajille
melko vieraita.

6.3.3 Moniammatillisen yhteistyön muotoja oppilaiden itsesäätelyn tukena

Opettajat mainitsivat yhtenä moniammatillisen yhteistyön muotona **selvit-**
telytyön. Tällä he tarkoittivat oppilaiden riitojen sovittelua ja sosiaalisten
epäselvyyksien selvittelyä. Opettajat kertoivat tekevänsä selvittelytyötä lähes

päivittäin, mutta välillä he pyysivät kuraattoria apuun, jos tapaus oli mutkikas ja vaati tarkempaa selvittelyä, kuten seuraavassa opettaja kuva:

”Mulla on tämmönen kolmen neidin kööri, jolla oli vähän vaikeuksia, ni... aika nopeesti saatiin sovittua, että kuraattori tuli tänne, ja se jutteli ja otti, mä olin puhunu tästä asiasta jo monta kertaa ja vanhemmille laitoin viestiä, että sopiiko... Siitä oli sillä hetkellä hyötyä, se rauhoitti tilanteen ja just äsken tuolla keskusteltiin, että tätä vois jatkaa”, (o6).

Opettajat ajattelivat, että joskus selvittelytilanteessa saattoi olla avuksi se, että selvittäjä oli joku muu kuin luokanopettaja: ”Kuraattori on mun luokas muutaman kerran selvitelty jotain tilanteita, mitä on vaik sattunu. On ollu ihan hyvä, et se ei oo aina oma luokanopettaja vaan joku muukin”, (o33).

Opettajat kertoivat, että joissakin kouluissa **kuraattori oli mukana pitämässä tunteja** yhdessä suunnitellun teeman yhteydessä. Nämä teemaan sidotut yhteistyöjaksot olivat usein melko lyhyitä mutta onnistuneita ja toivottuja. Opettajat kertoivat esimerkiksi yhdessä pidetyistä tunteista, joiden teemoina oli ollut esimerkiksi sosiaaliset taidot, erilaisuuden hyväksyminen ja itsetunto.

”Oli kuraattori meillä syksyllä pari kertaa, ku meillähän oli kaikilla, koko koulun oppilailla taitotunti kerran viikossa, siis resurssoitu semmonen, mis on tarkoitus harjoitella just tommosii sosiaalisii taitoja, se on ihan ykkösestä ysiin... Ni oli kuraattori siis kahella taitotunnilla mukana syksyllä, mut tavallaan seki on loppujen lopuks tosi vähän. Et kaks kertaa tehtiin yhdessä se, suunniteltiin se, ja hän otti puolet porukasta, ja minulla oli sit puolet, ja sit vaihdettiin”, (o18).

Joissakin kouluissa oli erilaisiin tarpeisiin **kohdennettuja ryhmiä tai kerhoja**, jotka kokoontuivat tarpeellisen ajan säännöllisesti. Kerhoja saattoi olla sosiaalisten taitojen tai tunnetaitojen kehittämiseen. Näitä kerhoja opettajat toivoivat enemmänkin, mutta toisaalta niiden pitäminen ei vaikuttanut opettajien mielestä oikein kuuluvan kenenkään työhön. Joidenkin opettajien mielestä kerhojen tai ryhmien pitämisestä olisi pitänyt saada ylimääräinen

korvaus esimerkiksi koulun ulkopuoliselta taholta, vaikka ryhmien ymmärrettiin olevan hyvin vahvasti koulutyöhön kuuluvaa tukemista:

”Nää ryhmät on siinä vaiheessa, ku ollaan ennaltaehkäsevässä vaiheessa, siinä vaiheessa yritetään näillä ryhmillä tarjota matalamman kynnyksen tukea. Kunta ei tätä kovasti arvosta, koska sitä ei resurssoida mitenkään. Me otetaan se meidän omasta selkänahasta, tuntikehyksestä”, (o25).

Kerhojen pitäminen oli opettajien mielestä lisätyötä, ja esimerkiksi erityisopettajan työpanoksen katsottiin olevan tärkeämpi oppimisen vaikeuksien parissa.

”Minun luokan oppilaiden kanssa, kenellä on tollasia haasteita ollu lähinnä vitosluokan oppilaiden kanssa, ni sitte koulukuraattori on pitänyt [kerhoa]näille kaikille, säännöllisesti on juteltu näistä asioista ja yrittänyt löytää yhteistä säveltä, ettei tulis riitatilanteita niin paljon. Kaks aikuista on ollu, ja onks niitä nyt ollu 7 poikaa, ja ne on juteltu säännöllisin väliajoin, sanotaan parin viikon välein”, (o18).

Eräessä koulussa psykologin ei edes oletettu pitävän ryhmiä tai kerhoja. Opettajan mukaan ryhmien pitäminen ei ole koskaan kuulunut psykologin toimintatapoihin. Kyseisen koulun opettajat olivat tyytyväisiä siihen, että yleensäkin oli psykologi, ja hänelle annettiin rauha tehdä työtään haluamallaan tavalla. Tosin psykologi oli koululla vain yhden päivän viikossa, ja silloin hänen aikansa täyttyi vaadittavista tutkimuksista esimerkiksi oppimisvaikeuksiin liittyen.

”Mut me ollaan vasta saatu tänne tän lukuvuoden aikana psykologi niin, että hänen pitäis olla tääl aina tiistaipäivä. Hänel on jotain tutkimuksia meneillään, mut hänen pitäis olla tavallaan saatavilla. Totta kai meil on psykologipalvelu ollu tähänki asti, mut vasta tänä vuonna ollaan saatu hänet niin, et hän istuu tuolla, hänel on työhuone tossa. Mut ei hän oo pitänyt aikasemmin mitään kerhoja, eikä pidä kuraattori mitään kerhoja”, (o40).

Kouluissa oli tehty resurssien mukaan erilaisia luovia ratkaisuja esimerkiksi sosiaalisten taitojen ryhmän pitäjistä, mikäli kuraattori, psykologi tai erityisopettaja ei voinut pitää ryhmää. Seuraavassa esimerkissä ryhmän pitäjäksi oli saatu koulussa työskentelevä sosionomi:

”Meil on nyt sosiaalisten taitojen kerho, mitä pitää sosionomi. On saanu opettajat ilmottaa luokasta, esim. meidän luokalta pari oppilasta käy. He siel sitte käyvät läpi, et millai näis haastavissa tilanteissa voi käyttäytyä, ja he luo positiivista ilmapiiriä, että on muitaki keinoja”, (o37).

Vain **harvoissa kouluissa** opettajat mainitsivat **moniammatillisten ryhmien kuuluvan koulun oppilaiden itsesäätelyn tukemisen muotoihin**. Tutkimukseen osallistuneista kouluista vain yhdessä oli myös rakenteissa jonkinlainen malli ryhmien toteuttamisesta:

”Me ollaan itse kehitelty ryhmämuotosia tuen muotoja, koska me ollaan todettu, että niitä lapsia, jotka tarvii tukea, on paljon, ja sit ne verkostot, josta me sitä tukea tarvittais, ni me ei saada sitä tukea tai ainakaan me ei saada sitä riittävän ajoissa. Me ollaan sit lähetty miettimään, et miten voitais tukea, ja meil on nyt erilaisia, meil on IE-ryhmä kognitiivisten taitojen tukemiseen ja Maltti-ryhmä, Niilo Mäki Instituutin kehittämä ryhmä, tarkkaavuuden pulmiin tarkotettu kuntoutusryhmä... Näitä vetää siis kuraattori, opettajat ja minä [rehtori]. Itse asiassa tänä vuonna ei taidakaan kukaan opettajista vetää vaan kuraattori ja minä vedetään tänä vuonna. Mulla tuli takas opetusvelvollisuutta, ni mä otin sit ryhmiä. Ja sit meil on koulunkäynninavustaja niissä ryhmissä, missä tarvitaan työpari. Uutena meil aloitti Etsivät-ryhmä, joka on toiminnanohjauksen pulmiin apua tarjoava ryhmä. Tääkin on Niilo Mäki Instituutin. Sitte nepsy- valmennusta tarjotaan myös, meil on yksi erityisopettaja käynyt sen nepsy -valmentajakoulutuksen, ja ne on lähinnä noit isompia oppilaita, joille tarjotaan nepsyä lähinnä siihen motivaatiopuoleen. Sit meil on sellanen onni, että erityisluokanopettajalla on koiraharrastus ja me koulutettiin tämä koira, eli meil on ihan sertifioitu koulukoira, joka on käynyt Koirat kasvatus- ja kuntoutustyössä -koulutuksen... Viime vuonna

alotettiin ryhmä sellasille lapsille, joilla on pulmia motivaatiossa tai muuta, ni koiran avulla on saatu vähän intoa siihen koulutyöhön”, (o25).

Kyseisen koulun opettajat eivät maininneet edellä mainituista ryhmistä, koska mikään niistä ei koskenut kehittämissryhmässä olleiden opettajien luokkia.

6.3.4 Opettajien toiveet moniammatillisesta yhteistyöstä

Opettajat kertoivat toivovansa kovasti **lisää moniammatillista yhteistyötä**: ”Ihannelilanne ois, no sellastahan ei oo, et kuraattori ois koko viikon täällä, mut vaikka kolmena päivänä viikossa kuraattori oiski koululla”, (o6). Tuen tarpeen huomaamiseen opettajat kaipasivat kuraattorien tai psykologien apua, ettei tuen tarpeen huomaaminen olisi pelkästään opettajan vastuulla, kuten eräs opettaja kertoi:

”Toi ‘ennaltaehkäisevä’-termi. Meil varmaan puututaan enemmän silloin, ku huoli herää, ja sit tartutaan siihen, ja sit se ei enää oo ennaltaehkäisevää, ku huoli on jo heränny. Mut ku miten me saadaa joku aikuinen sinne luokkaan havainnoimaan, et mitä siel tapahtuu, joku muu ku luokanopettaja, jonka huoli on jo heränny? Pitäis siis olla joku toinenki aikuinen, joka huomaa, et siel tarvitaan tukea”, (o3).

Melkein kaikissa kouluissa opettajat toivoivat **kuraattorien ja psykologien tulevan luokkiin enemmän**. He toivoivat moniammatillista tukea päätösten tekemiseen, tuen muotojen pohtimiseen ja huoltajien kanssa käytyihin keskusteluihin, jotka saattoivat opettajien mielestä olla välillä vaikeita. Opettajista tuntui, ettei heillä ollut riittävää ammattitaitoa vaikeuksien kuvaamiseen huoltajille. Heillä ei mielestään ollut oikeaa ja riittävää sanastoa kuvaamaan tilannetta ja siihen tarvittavia toimenpiteitä. Eräs opettaja kuvaa tilannetta näin:

”Ja kun välillä käy niin, että kun opettaja ehdottaa perheelle, että nyt vois olla apua siitä ja siitä[tukitoimesta], mut kun perhe ei nää sitä niin tärkeeks tai jos ne kieltää sen, ni harmittaa kyllä, jos näkee, että siinä vois joku muukin olla sitä asiaa puhumassa perheen kanssa ku minä”, (o6).

Opettajat toivoivat kuraattoreja ja psykologeja jalkautumaan luokkiin normaalia koulupäivää seuraamaan, jotta he näkisivät oppilaiden toimintaa ryhmätilanteissa. Tilanne suuressa luokassa on kovin erilainen kuin kahden kesken kuraattorin tai psykologin vastaanotolla. Näissä tilanteissa opettajat tunsivat jäävänsä yksin, jos luokassa oli vaikeuksia mutta vastaanottotilanteissa ei. Tällöin opettajat kokivat, että huoltajalle oli hankala saada kerrottua tilannetta ilman pelkoa siitä, että huoltajat epäilisivät opettajan ryhmänhallintataitoja. Eräs opettaja kuvaa näin:

”Jos nyt vaik aattelee tän mun ET-oppilaan kanssa [erityistä tukea saava oppilas], ne pulmat on nimenomaan tääl ryhmätilanteissa, eikä näy ku jotain just keskittymisvaikeuksiin liittyvää niissä psykologin tutkimuksissa. Et ku joku toinen jakais tän ja tulis sit asiantuntevana siihen tilanteeseen sanoo... Eniten mä kaipaen sitä, että olis muita tässä arjessa, jotka näkis ne lapset ja niitten toiminnan täällä ja vois sitte olla vanhemmille sanomassa, mikä se vaikeus on”, (o50).

Opettajat pitivät lähes saavuttamattomana ihannetilanteena, että koulussa olisi vastaanottavainen ja keskustelevainen kuraattori: ”Nii ja sit vielä, jos kuraattorin asenne olis sellanen, et hän ei niin kovin priorisois, et jos hän oli keskustelevainen ja vastaanottavainen”, (o8).

Opettajat tunnistivat myös sen, että kuraattorilta haetaan osittain **työnohjauksellistakin tukea** silloin, kun luokka kuormittaa opettajaa liikaa. Tämähän ei tietenkään ole kuraattorin tehtävä, mutta on kovin ymmärrettävää, että opettajat hakevat tukea jostakin, kun työnohjausta on hyvin hankalasti saatavilla. Seuraavassa opettaja kuvaa kuraattorin työnohjauksellista merkitystä:

”Mä oon ite joutunu käyttämään työnohjauksellisessa mielessä tätä [kuraattori] palvelua, ja se on ollu hyvä, niitä konsultaatioita, kun esim. työterveyteen ei oo päässy ja työnohjaus on ollu luokatonta, siis ihan surkeaa, ni silloin just tämmönen konsultaatio. Mut välillä seki on menny tosi pitkän ajan päähän, ku pitäis oikeesti päästä heti puhumaan ja purkamaan, et mul on tosi vaikee tilanne, mitä mä teen, mä oon ihan

pulassa tän kanssa, et just joku tämmönen. Toi kuormittuminen on iso vaikeus, mutta myös ihan konkreettisia ideoita, ku mun ammattitaito loppuu kesken. Et joku tulee, hei ootko kokeillu tämmöstä, mitä jos kokeilisit tän oppilaan kanssa nyt näin, kun välillä voi ite ajautua umpikujaan”, (o7).

Opettajat toivoivat itsesäätelyn vaikeuksien tueksi sellaisia **tukimuotoja, joita kouluissa ei pääsääntöisesti tällä hetkellä ole**. Toiveet perustuivat hyviin kokemuksiin muun muassa aiemmin toteutetusta hankkeesta, yhteistyökuviosta muun asian tiimoilta tai kuultuna tietona naapurimaista. Opettajat toivoivat esimerkiksi toimintaterapeuttia, puheterapeuttia, psykiatrista sairaanhoitajaa ja lasten psykoterapiaa. Seuraavassa kuvattuna muutamia toiveita:

”Essoossahan kokeiltiin sitä lasten ja nuorten mielenterveystyöntekijää koululle ja on saatu hyvät tulokset, että on selkeesti vähentynyt nimenomaan masennuksen kokeminen”, (o53).

”Meil oli koulutuksellisen tasa-arvohankkeen kautta psykiatrinen sairaanhoitaja tässä talossa jonku puoltoista vuotta, ja se oli parasta! Se oli aivan parasta, mitä on tapahtunu mun työurani aikana! Mutku se hanke loppui, ni lähti psykiatrinen sairaanhoitajaki”, (o44).

Lisäksi eräs opettaja totesi, että tukea ja apua on saatavilla helpommin silloin, jos oppilaalla on todettu kehollinen sairaus. Esimerkiksi itsesäätelyn vaikeuksiin tai käyttäytymisen haasteisiin on opettajan mielestä vaikeampaa saada tukea ja resursseja luokkaan oppilaan avuksi.

”Mul oli diabetespalaveri, joka sujui niin mallikkaasti. Se oli heti, hyvin lyhyessä aikataulussa tuli, oli määrätty, että tällä oppilaalla oli tukihenkilöitä. Saman tyyppinen systeemi sais olla, jos on tätä itsesäätelyä, että tukea tulis. Siel oli sairaanhoitaja ja koulunkäyntiavustaja, joka oli perehtyny siihen diabeteksen hoitoon”, (o17).

Opettaja koki, että käytänteet eivät jousta avun lisäämiseksi, jos oppilaan vaikeus ei ole näkyvää tai mitattavaa. Opettaja toivoi, että kaikki oppilaat saisivat apua ja tukea samalla tehokkuudella kuin ne, joilla on todettu jokin sairaus tai vamma.

Yhteenvetona moniammatillisesta yhteistyöstä oppilaiden itsesäätelyn tukemisessa voidaan tämän tutkimuksen tuloksien perusteella todeta, että moniammatillista yhteistyötä oppilaiden itsesäätelyn tukemiseksi ei tutkimuskouluissa juuri ollut. Opettajat eivät pitäneet moniammatillista yhteistyötä edes varsinaisena vaihtoehtona oppilaiden itsesäätelytaitojen tukemisessa. Osittain ehkä siksi, että he ovat tottuneet autonomiseen työtapaan, ja osittain siksi, että resursseja yhteistyöhön ei ole vuosiin ollut. Opettajat kuitenkin kaipasivat yhteistyötä, sekä toisen opettajan että moniammatillisen työryhmän kanssa. Opettajat toivoivat apua esimerkiksi riitojen selvittelyyn sekä sosiaalisten taitojen, itsetunnon ja erilaisuuden hyväksymiseen liittyvien teematuntien pitämiseen. Opettajat peräänkuuluttivat ennaltaehkäisevää työtä eikä puuttumista vasta sitten, kun ongelmia on jo syntynyt.

Opettajat myös haaveilivat monista uusista ammattikunnista kouluihin, koska kokivat niiden tarpeen lisääntyneen inklusiivisuuteen pyrkimisen myötä. Opettajien mukaan oppilaiden monia tukitarpeita voisi auttaa, jos kouluihin saataisiin esimerkiksi toimintaterapeutteja, puheterapeutteja, psykiatrisia sairaanhoitajia tai psykoterapeutteja. Opettajien mielestä olisi kaikkien etu, jos oppilaiden tarvitsema tuki olisi tarjolla koulussa. Tällä hetkellä oppilaiden itsesäätelyn tuki jää opettajien mukaan helposti liian vähäiseksi, kun moniammatillista apua ei ole tarjolla.

7 TULOSTEN TARKASTELUA

Tämän tutkimuksen tuloksia tarkastellaan tutkimuskysymysten mukaisesti analyysissa muodostettujen metateemojen rakenteella. Ensin tarkastellaan itsesäätelyn määritelmään ja näyttäytymiseen liittyviä kysymyksiä. Sen jälkeen tarkastellaan oppilaan itsesäätelyn tukemista opettajan toimesta ja siihen liittyviä kysymyksiä ja lopuksi perehdytään kysymyksiin moniammatillisesta yhteistyöstä itsesäätelyn tukemisessa.

Itsesäätelyn näyttäytyminen opettajien puheessa. Opettajat määrittelivät oppilaan itsesäätelyn lähes aina itsesäätelyn vaikeuksien ja pulmista johtuvien rajoitusten kautta. Oppilaan itsesäätelyn pulmiksi he määrittelivät pääasiassa tunteiden hallitsemisen. Nämä vaikeudet toki vaikuttavat eniten luokan työrauhaan ja ilmapiiriin ja siksi näkyvät opettajan työssä eniten. Itsesäätelyä ei juurikaan nähty opittavissa olevana taitona, jonka kuuluukin olla koulun alkaessa vielä hieman kehittymätön.

Itsesäätely voidaan kuitenkin nähdä taitona, jota voidaan harjoitella (Hoffman ja muut, 2010; Veijalainen ja muut, 2019). Niggi'n (2017) mukaan itsesäätelyn kehittyminen alkaa jo ensimmäisen elinvuoden aikana ja jatkuu aikuisikään saakka. Itsesäätelyn kehitys etenee ulkoisesta säätelystä, kuten opettajan antamista ohjeista, sisäiseen säätelyyn, jolloin yksilö itse ohjaa toimintaansa. (Klenberg ym. 2020.) Hofmannin ja kumppaneiden (2012) mukaan itsesäätelyn kykyyn voidaan koulussa vaikuttaa paljonkin esimerkiksi toimintaympäristöä ja vuorovaikutusta muuttamalla sekä taitoja vahvistamalla. Tärkeintä on, että opettajilla on käsitys itsesäätelystä taitona, jota voidaan joka päivä tietoisesti kehittää.

Jotkut tämän tutkimuksen opettajista ajattelivat itsesäätelyä opittavana taitona. He olivat ottaneet avuksi vertauskuvan itsesäätelytaidosta lihaksena, jota kasvatetaan oppilaiden kanssa.

Opettajat kokivat, että itsesäätelyn vaikeudet aiheuttivat luokissa monia ongelmia. He mainitsivat yksittäisen oppilaan itsesäätelyn vaikeuksien esimerkiksi vaikeuttavan muiden työskentelyä ja yhden riehujan levittävän riehakkuutta muihin oppilaisiin ja pelkoa luokassa. Tämän tutkimuksen tulosten mukaan opettajien mielestä itsesäätelyn vaikeudet vaikuttivat vahvasti

luokan ilmapiiriin ja työrauhaan. He olivat turhautuneita, tunsivat riittämättömyyttä oppilaiden vaikeuksien havaitsemisessa ja oikeiden tukikeinojen löytämisessä. Opettajat kuvasivat vain harvoin oppilaiden itsesäätelykyvyn liittyvän tilannetekijöihin. Tilannetekijöillä tarkoitetaan esimerkiksi ympäristön häiriötä, vireys- ja tunnetilaa tai tehtävän vaikeutta, joiden vuoksi oppilaan itsesäätely voi vaihdella nopeasti oppitunnin, päivän tai viikon aikana. (Hofmann ym. 2012, ks. myös Klenberg ym. 2020.) Ehkä tästä syystä opettajat vain harvoin pohtivat ympäristön muokkaamista itsesäätelyä tukevaksi. Useimmiten opettajat vaikuttivat ajattelevan oppilaan itsesäätelykykyä pysyvänä ja stabiilina ominaisuutena, joka ei ole riippuvainen tilannetekijöistä.

Opettajat pelkäsivät epäreilouden tunteen lisääntyvän luokissa, jos joillekin oppilaille esimerkiksi sallitaan itsesäätelyn vaikeuksien vuoksi enemmän vapauksia kuin toisille. Opettajat näkivät joustavien vaatimusten liittyvän vahvasti inklusiiviseen opetukseen pyrkimiseen. Toisaalta opettajat huomioivat, että inklusiivisen opetuksen myötä oppilaiden ymmärrys erilaisuutta kohtaan on myös lisääntynyt. Tässä tutkimuksessa oli havaittavissa samaa kuin Savolaisen ja kumppaneiden (2012) tutkimuksessa: opettajien keinottomuuden ja muutosta vieroksuvan asenteen seurauksena opettajista tuli myös inklusiivistasaisia. Inklusiion onnistuminen ja hyväksyminen vaativat opettajilta kykyä ja halua muuttaa toimintaansa. On todettu (ks. esim. Neagu ym. 2020), että opettajien asenteella on suuri vaikutus inklusiion onnistumiseen.

Tunteiden hallinnan ongelmat (joista erityisesti pettymyksen sietäminen) ovat luokassa näkyvimpiä ongelmia, ja ehkä siksi opettajat mainitsivat ne hyvin usein. Opettajat pitivät tunnetaitojen opettamista tärkeänä. Tunnetaitoja opettavia valmiita interventiomalleja oli tutkimuskouluissa käytössä vain vähän, vaikka niiden tiedettiin olevan toimivia. Sama todettiin myös Lintuvuoren ja Rämän (2022) tekemässä selvityksessä. Käyttäytymisen säätelyn pulmista opettajat mainitsivat erityisen hankalana tapana tavaroiden ja huonekalujen heittelemisen. Tämä vaikutti monen opettajan mielestä luokan turvallisuudentunteeseen heikentävästi, sillä hyvin voimakkaasti reagoiva lapsi saattaa pelottaa muita. Myös Dollar ja Stifter (2012) havaitsivat lapsen impulsiivisuuden ja herkästi aggressiivisen luonteen vaikeuttavan lapsen sosiaalisia suhteita. Brownlee ja kumppanit (2022) nimittävät sitä sosiaaliseksi inklusioksi, kun yhteisö saadaan toimimaan niin hyvin, että kaikki tuntevat

turvallisuutta ja osallisuutta. Jos sosiaalinen inkluusio ei onnistu, muiden on vaikea luottaa sellaiseen lapseen, joka on hetkittäin aggressiivisuudessaan pelottava.

Toiminnanohjauksen vaikeuksien osalta opettajat kaipasivat esimerkiksi koulunkäynninohjaajia avuksi luokkiin, jotta kaikki oppilaat pääsisivät työsäään alkuun ja jatkaisivat työskentelyään loppuun asti. Myös Lintuvuoren ja Rämän (2022) mukaan erilaiset avustajapalvelut olivat opettajien mielestä yksi tärkeimmistä tekijöistä inklusion onnistumiseksi koulussa. Oppimisen ongelmat näkyivät opettajien mielestä itsesäätelyn vaikeuksien yhteydessä esimerkiksi silloin, jos oppilas turhautui oppitunnilla ja se tulkittiin huonoksi käytökseksi, vaikka taustalla saattoi olla huomaamatta jäänyt oppimisen vaikeus. Toisaalta voimakkaista toiminnanohjauksen pulmista saattoi opettajien mielestä seurata oppimisen haasteita. Kuten tässäkin tutkimuksessa opettajat kuvasivat, myös esimerkiksi Fuchs ja kumppanit (2003) sekä McClelland ja kumppanit (2007) ovat havainneet itsesäätelyn vaikuttavan oppilaiden oppimiseen. Heidän mukaansa itsesäätely parantaa akateemista opiskelua, ja toisaalta myös Niggi'n (2017) mukaan kognitiivinen kehittyminen lisää kykyä käyttää erilaisia strategioita itsesäätelyn tukena.

Liikaitsesäätelyn (jota kutsutaan myös ylisäätelyksi) opettajat tunnistivat lähes joka luokasta jollakin oppilaalla, mutta he myös mainitsivat sen, miten vaikeaa siihen on ehtiä puuttumaan, kun luokassa on useita huomiota vaativia oppilaita. Opettajat olivat huolissaan liikaitsesäätelystä johtuvasta alisuoriutumisesta sekä myös sen tuomasta tunnekuormasta oppilaalle. Tunnekuorman vaikutuksen oppilaan hyvinvointiin huomasivat myös Eisenberg ja kumppanit (2010), jotka huomauttavat, että ylisäätely saattaa aiheuttaa lisäksi sosiaalisia vaikeuksia ja ahdistuneisuutta.

Kulttuurierot ja kotikasvatuksen opettajat mainitsivat osaltaan itsesäätelyn mahdollisina aiheuttajina, eikä opettajilla ollut mielestään niissä tapauksissa juurikaan mahdollisuutta vaikuttaa pulmiin. Kasvuympäristön ja kotikasvatuksen tärkeyden huomasivat myös esimerkiksi Montroy ja kumppanit (2016) sekä Flour ja kumppanit (2014). Heidän mukaansa lapsen sosioekonominen tausta ennusti lapsen itsesäätelytaitojen kehittymistä niin, että korkeasti koulutettujen vanhempien lapsilla oli vähemmän haasteita itsesäätelytaidoissa. Tämän tutkimuksen opettajat eivät sanoittaneet asiaa aivan samoin, mutta

kodin merkitys oli opettajien mukaan kiistaton. Bendel-Stenzen ja kumppanit (2024) havaitsivat, että jopa vanhempien kyvyllä mielentää lapsen tunteita on suuri merkitys lapsen itsesäätelykyvyn kehittymiselle. Kotikasvatuksen vaikeuksiin opettajat liittivät myös rajattoman digitaalisten laitteiden käytön ja sen vaikutukset lapsen hyvinvointiin. Tähän liittyy myös Radeskyn ja kumppaneiden (2023) havainto, että mikäli lapsen tunnereaktiot sammutetaan usein digitaalisten laitteiden katselun avulla, lapsi ei opi hallitsemaan tunteitaan. Tämän tutkimuksen opettajat olivat huolissaan juuri siitä, että esimerkiksi lasten tylsistyminen ja suuttuminen sammutetaan digilaitteella ja että lapset odottavat sitä myös koulussa.

Opettajilla oli huoli nopeasti muuttuvan maailman ja varsinkin älylaitteiden vaikutuksesta oppilaiden itsesäätelykykyyn. Monessa tutkimuksessa on selvinnyt, että älylaitteiden runsas käyttö heikentää lasten itsesäätelykykyä ja sinnikkyyttä. Aro (2021) kirjoittaa, että koululaiselle tyypillinen itsesäätelyä vaativa tilanne älylaitteen kanssa on, kun hän läksyjä tehdessään haluaa-kin varmistaa tykkäysten tai uusien viestien määrän. Tästä aiheutuu lapselle konflikti pidemmän aikajänteen tavoitteen (läksyt) ja lyhyemmän aikajänteen tavoitteen (tykkäykset tai viestit) välillä. Tykkäykset tai viestit palkitsevat nopeasti ja vievät siksi usein voiton pitkän aikavälin tavoitteen tuomasta mielihyvästä. Juuri median runsaan käytön on havaittu lisäävän itsesäätelyn, tarkkaavaisuuden ja muistitoimintojen pulmia. (Wiradhany & Koerts 2019; ks. myös Aro 2021.)

Tähän tutkimukseen osallistuneilla opettajilla oli huoli oppilaista, jotka pelaavat paljon tietokonepelejä. Opettajien huoleen toimintapelien ja ampumispelien vaikutuksesta itsesäätelyyn ei kuitenkaan näytä välttämättä olevan syytä. Esimerkiksi Greenin ja Bavelierin (2012) mukaan taistelupelien pelaaminen saattoi olla yhteydessä parempaan tulokseen tarkkaavaisuuden ja näönvaraisen muistin kohdalla. Tutkimuksessa mainittujen pelien toimintaa ohjasi usein pitkän aikajänteen tavoite, ja ahkera harjoittelu palkittiin. Toisaalta Huutilainen ja Moisala (2019) huomasivat, että lapsen keskittyminen vuoron perään läksyihin ja älypuhelimien mediasisältöön aiheuttaa kahden tehtävän välillä hyppimistä. Tämä hyppeleminen pitää sisällään niin sanotun tehtävävaihtokustannuksen, mikä tarkoittaa tekemisen hidastumista, kuormittumisen lisääntymistä ja virheiden määrän kasvamista. Uuden

näkökulman aiheeseen tuo Aro (2021), joka muistuttaa mahdollisuudesta, että itsesäätelyn haasteita omaavat lapset ajautuvat helposti käyttämään runsaasti älylaitteita. Tästä ei Aron mukaan ole vielä riittävästi pitkän aikavälin tutkimusta.

Koulukulttuurin muutoksen merkitys itsesäätelyyn ja sen vaikeuksien ymmärtämiseen näkyy tämän tutkimuksen tuloksissa, ja opettajat puhuivatkin siitä jonkin verran haastatteluissa. Suuri muutos on esimerkiksi se, että vasta uuden opetussuunnitelman myötä on keskitytty opettamaan itsesäätelytaitoja arjen taitona (Halinen 2018). Aiemmin oppilasta on ohjattu kurilla, kun nykyään pyritään siihen, että oppilas itse voisi oppia ohjaamaan itseään ja tunteitaan. Muutos on suurta myös liikaitsesäätelyn tunnistamisessa. Aiemmin on ehkä jopa ihailtu hillittyä käytöstä ja hiljaisuutta, näkymättömyyttä. Nykyään tiedetään sen johtavan joskus vaikeuksiin, jos yksilö kieltää tarpeensa ja toiveensa. Tätä tuki myös Eisenbergin ja kumppaneiden (2010) tutkimus, jossa he totesivat liikaitsesäätelyllä olevan yhteyttä myös oppilaiden sosiaalisiin vaikeuksiin ja ahdistuneisuuteen.

Tämän tutkimuksen opettajien mukaan myös monikulttuurisuuden lisääntyminen ja kotikasvatuksen löystyminen liittyivät itsesäätelyn vaikeuksien lisääntymiseen. Opetussuunnitelmassa ohjataan suhtautumaan monikulttuurisuuteen rikkautena, mutta tässä tutkimuksessa opettajat totesivat sen myötä tarpeellisen kielellisen tukemisen olevan hyvin haastavaa, jos aikuisia on liian vähän. Ehkä siksi opettajien asenteet muuttuvat tässä asiassa hitaasti. Tässä tutkimuksessa pitkään opetustyötä tehneiden opettajien puheesta kuului kaipaus entisiin aikoihin, jolloin joidenkin vastaajien mielestä asiat olivat paremmin. Inklusiiviseen opetukseen pyrkiminen tuo väkisin mukanaan muutostarpeen opettajuudessa.

Itsesäätelyn tukemisesta luokissa opettajat mainitsivat tässä tutkimuksessa monia tukimuotoja, joita he itse luokissaan oppilaiden itsesäätelykyvyn kehittämiseen käyttävät.

Tukemisen tavat luokissa jakoutuivat melko selvästi yksilön tukemiseen ja luokkayhteisön tukemiseen. Yksilöä tukevat tukimuodot olivat pitkälti behavioraalisia palkitsemisen tai rankaisemisen tapoja. Tämän saman huomion tutkimuksessaan teki myös Oikarinen (2016), jonka mukaan koulujen tarjoama, yleensä yksilöön kohdistuva tuki oli usein behavioraalista,

palkitsemiseen ja rangaistuksiin perustuvaa, välitöntä, mutta vaikutukseltaan usein lyhytaikaista. Koko luokkayhteisöä tukevat tavat olivat yhteisön malliin ja tukeen perustuvia tapoja. (ks. myös esim. Martins ym. 2024). Sosio-konstruktivistiset tukemisen tavat ovat usein vaikutuksiltaan pidempiaikaisia kuin behavioraaliset tukemisen tavat ja jäävät parhaimmillaan oppilaan sisäisiksi toimintamalleiksi.

Tässä tutkimuksessa opettajien mainitsemia oppilaan itsesäätelyn tukemisen tapoja oli mahdollista tarkastella Hofmannin ja kumppaneiden (2012) käsitteiden avulla. Hofmannin ja kumppaneiden mukaan itsesäätelyä voi tukea suunnan, motivaation ja kapasiteetin tukemisen avulla. Omassa tutkimuksessani tavoitteiden asettaminen vastasi Hofmannin ja kumppaneiden suuntaa, malli ja palaute motivaation ylläpitämistä sekä toiminnanohjauksen tukeminen kapasiteetin tukemista.

Yksilön tuessa opettajat asettivat suunnan tukemisen tavoiksi oppilaille henkilökohtaisia tavoitteita oppitunneille tai koulupäiville sekä pyrkivät pitämään huolen siitä, että tavoitteet ja myös säännöt olivat kaikille tuttuja ja selkeitä. Myös Estrapala ja kumppanit (2022) korostivat selkeiden tavoitteiden tärkeyttä motivaattorina. Yksilön itsesäätelyssä palautteen ja mallin merkitys motivaation tukemiselle oli opettajille tuttua ja tukeminen pääasias- sa helppoa. Opettajat tukivat motivaatiota palkkioilla hyvin monin tavoin. Positiivisen ajattelutavan leviämisen myötä kouluissa on vahvasti siirrytty rangaistusten sijasta palkkioihin kannustimina. (ks. esim. Parikka ym. 2020, Hester ym. 2009, Webster-Stratton 2011.)

Yksilön toiminnanohjauksen ja itsesäätelyn kapasiteetin tukeminen tapahtui luokissa esimerkiksi erilaisten keskittymistä tukevien välineiden avulla (Guardino, C.A. & Fullerton, E. 2010). Niitä opettajat mainitsivat monenlaisia, sekä oppilaan omalla paikalla käytettäviä välineitä että erilaisia oppilaan opimista tukevia tilajärjestelyjä. Nämä kaikki tukivat inklusiiviseen opetukseen pyrkimistä, kun yksilölle tarjottiin mahdollisuus oppia itselleen parhaiten so- pivassa paikassa. (Mäkelä ym. 2014.) Myös uusi opetussuunnitelma suosittelee muuntautuvaa opetustilaa, josta voi löytää kunkin opimista parhaiten tukevan tilan (Halinen 2018). Tarkoituksenmukaiset tilat ovat merkittävässä osassa inklusiivisen koulun tavoittelemisessa (Jørgensen ym. 2023).

Kun luokkayhteisön tasolla tapahtuvaa oppilaiden itsesäätelytaitojen kehittymistä tarkastellaan Hofmannin ja kumppaneiden (2012) käsitteiden valossa, opettajat korostivat luokan struktuurin tärkeyttä tavoitteen löytämisessä ja suunnan tukemisessa. Tukea tarjottiin kaikille ja luokan lukujärjestys, viikko-ohjelma tai tavoitteet rakennettiin kaikkia oppilaita koskeviksi. Tämän tukemisen muodon opettajat kokivat osaavansa, mutta he eivät ehkä tulleet ajatelleeksi sen tärkeyttä myös itsesäätelyn tukemisessa. Itsesäätelyn tukemiseen liittyviä motivaation tukemisen tapoja luokkayhteisössä opettajilla oli useita. Tärkeimpänä niistä mainittiin positiivinen palaute ja hyvä malli muilta oppilailta. Kouluissa oli myös siirrytty käyttämään yhä enemmän positiivista palautetta, ja rangaistukset olivat tämän tutkimuksen mukaan harvinaisia. Positiivisen kannustuksen onkin todettu kantavan negatiivista palautetta pidemmälle tulevaisuuteen (ks. esimerkiksi Hofmann 2013). Toiminnanohjauksen avuksi ja kapasiteetin tukemisen tavoiksi itsesäätelyn tukemisessa opettajat mainitsivat esimerkiksi erilaiset tilaratkaisut ja joustavat ryhmitteilyt, joiden myötä oppilaalla on parempi mahdollisuus oppia ja käyttää taitojaan. Tällaiset ratkaisut kuuluvat olennaisena osana inklusiiviseen kouluun (Lingard ja Mills, 2007; Laari ym, 2019), koska ne antavat jokaiselle oppilaalle mahdollisuuden oppia yksilölliset tarpeet huomioiden.

Itsesäätelytaitojen tuen antamisesta vastasivat tämän tutkimuksen opettajien mukaan yleensä opettajat, luokanopettaja ja erityisopettaja. Itsesäätelytaitojen tuen suunnittelu ja vaikuttavuuden arviointi tapahtuivat yksilökohtaisen oppilashuoltotyön keinoin ja usein niin, että moniammatillisuus puuttui suunnittelusta ja toteutuksesta. Pääasiallisin syy tähän olivat puuttuvat moniammatilliset resurssit.

Tämän tutkimuksen tulosten mukaan opettajilla oli huoli siitä, että oppilaat jäävät ilman heille kuuluvaa tukea, koska tuen antaminen vaatisi tekijöitä, osaajia, yhteistyöhalua ja rakenteita. Samoin kuin tämän tutkimuksen opettajat, myös Hjörne ja Säljö (2014) sekä Määttä ja Rantala (2016) havaitsivat, että moniammatillisesti toteutettu yhteistyö ja konkreettinen tekeminen saattaisivat säästää resursseja, joita kovasti kaivataan, mutta tämä jää valitettavan usein puheen tasolle. Siksi tarvittaisiin uusia malleja ja ideoita toiminnallisen, moniammatillisen yhteistyön kehittämiseen. Kalliola ja Nakari (2006) esittävät koulun eri palvelusektorit toimintaa rajoittavina tekijöinä ja

ehdottavat, että toimijoiden yhteistyötä kannattaisi lisätä tukikeinojen lisäämiseksi. Olsson ja kumppanit (2023) korostavat, että moniammatillinen yhteistyö on luonteeltaan organisaatorajoja ylittävää ja rajojen ei pitäisi estää yhteistyötä. Heidän mukaansa hyvällä dialogilla voitaisiin saada yhteistyöstä hedelmällistä ja laajasti oppilasta tukevaa.

Tutkimukseen osallistuneilla opettajilla oli huoli myös ylikuormittuneista opettajista. Opettajien ylikuormittumisesta raportoi myös esimerkiksi Salme-la-Aro (2020) tutkimuksessaan. Tähän yhdistyy vielä vahva yksin pärjäämisen kulttuuri opettajien työssä. Yksin pärjäämisen tahtoa on tutkittu (mm. Sahlberg 1996) ja sen syiksi on arveltu yksilöiden epävarmuutta, lukujärjestystä, opetussuunnitelman ainejakaisuutta ja jopa koulun arkkitehtuuria. Ahtola ja Kiiski-Mäki (2014) huomasivat myös psykologien työskentelevän usein mie-luiten yksin. Heillä on yksilön tukemiseen orientoitunut ammatti-identiteetti, eikä koulutukseen kuulu moniammatillisten, ennakoivien interventioiden suunnittelu tai toteuttaminen, vaikka juuri interventiotyöskentely voisi olla tehokasta ja mielekästä.

Yksin pärjäämisen kulttuuriin kasvetaan jo opettajankoulutuksessa. Ahtola ja Niemi (2014) sekä Lakkala (2017a) ovatkin todenneet tutkimuksissaan, että opettajakoulutuksesta puuttuu moniammatillisten yhteistyötaitojen opettaminen ja myös vaikeiden oppilaiden ja tilanteiden kohtaamisen opettaminen.

Tässä tutkimuksessa mukana olleiden opettajien huoli kohdistui myös siihen, että tutkimuskouluissa tarjottiin hyvin vähän kuntouttavaa tukea itse-säätelyn kehittämiseksi, lähinnä niissä pyrittiin selviytymään hetkestä. Tämä koski sekä yksilöllisesti annettua tukea että yhteisöllisesti annettua tukea. Opettajien mukaan annettu tuki oli luonteeltaan jo syntyneitä vahinkoja hetkellisesti korjaavaa, mutta pitkäkestoisempaa, tavoitteellisempaa ja haasteiden kasvamista ehkäisevää tai kuntouttavaa tukea ei juuri tarjottu. Tämän tutkimuksen opettajien mukaan koulun ulkopuolista tukea on niin vaikea saada, että oppilaan saamat tukitoimet rajoittuvat koulussa annettuihin.

Kuntouttavan tuen lähtökohtana on koulun aikuisten avoin, keskusteleva, lämmin ja kannustava suhtautuminen päivittäisessä vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa. Cooper (2011) korosti tutkimuksessaan, että opettajan positiivisuus ja lämpö lisäävät oppilaiden hyvinvointia voimakkaasti ja parantavat lisäksi oppilaiden akateemisia taitoja.

Tähän tutkimukseen osallistuneiden opettajien kokemuksen mukaan opettajan kannustava, empaattinen ja myönteinen suhtautuminen oli oppilaan itsesäätelykyvyn kehittymiselle tärkeää. Tämän on huomannut tutkimuksessaan Portilla ja kumppanit (2024) sekä Möller (2005), joiden mukaan myönteisellä oppilas-opettajasuhteella on suuri merkitys ja onnistuessaan se kannattelee oppilasta vaikeinakin hetkinä. Myönteisellä oppilas-opettajasuhteella Möller tarkoittaa esimerkiksi sitä, että opettaja on oppilasta kohtaan kannustava, ymmärtäväinen, avoin ja lämmin. Oppilaan on tällöin helppoa ja turvallista tukeutua ja avautua opettajalle pelkäämättä opettajan reaktiota. Lapsen näkökulmasta on huomioitavaa, että opettajan lämmin ja kannustava suhtautuminen oppilaaseen voi jopa suojata häntä heikolta koulumenestykseltä, vaikka kotiolot olisivat heikot eikä koti olisi lapsen kasvun tukena (Cicchetti & Lynch 1993). Esimerkiksi Vetoniemi ja Kärnä (2019) sekä Pöysä (2020) huomasivat opettajan ja oppilaan välisen hyvän ja luottamuksellisen suhteen vaikuttavan oppilaan haluun sitoutua koulunkäyntiin. Sitoutuneen oppilaan on myös helpompi motivoitua esimerkiksi itsesäätelyn harjoitteluun, jotta hän pystyisi toimimaan paremmin osana ryhmää. Aikuisia pitäisi olla riittävästi, jotta jokaiselle oppilaalle riittäisi aikaa edes pieneen kontaktiin päivittäin. On kohtuutonta odottaa, että yksi opettaja riittää nykyään, kun ryhmät ovat muuttuneet entistä heterogeenisemmiksi (Lakkala 2008).

Opettajat pitivät luokan ilmapiiriä tärkeänä myös oppilaan itsesäätelytaitojen kehittämisen kannalta. Yleisen puhetyylin ja tunnelman luokassa pitäisi olla ratkaisukeskeistä ja positiivista, ongelmakeskeisyydestä pitäisi päästä pois. Oppilaat pitäisi saada ymmärtämään toinen toisiaan empaattisesti ja suvaitsevasti. Sitä kautta he voisivat tukea toisiaan, ja tämä tuki kantaisi yksilöitä yhteisön keskellä. Silloin kyseessä olisi itsesäätelytaitoja kuntouttava, inklusiivinen tuki, joka ennaltaehkäisisi haasteiden kasvamista. Tämä asenteen ja puhettavan muutos ja vaikeistakin asioista puhuminen vaatisi opettajilta tunne- ja vuorovaikutustaitojen osaamista ja niiden arvostamista ja nostamista oppiaineiden sisältöjä tärkeämmäksi opiksi. Zheng ja kumppanit (2023) ovatkin todenneet, että itsesäätelyn kehittymistä varten luokassa täytyy olla avoin, riskitön ja yhteisöllinen tunnelma, jossa kaikki toimivat toistensa kanssasäätelijöinä. Hämäläinen (2020) korosti tulevaisuustutkimuksen tukevan sitä, että koulun aikuisten tehtävä on kasvattaa kestäviä, myönteisiä

ja joustavia kansalaisia. Heidän paineensietokykyään täytyy osata kasvattaa: sisua ja itsesäätelyä tarvitaan enemmän kuin faktaa.

Tämän tutkimuksen opettajat pohtivat, mitkä erilaiset oppilaan tukemisen tavat kuuluvat heidän tehtäviinsä ja miten suurten itsesäätelyn vaikeuksien tukemisesta opettajat ovat vastuussa. Lounais-Suomen aluehallintoviraston johtaja Esko Lukkarinen (2018) kuvaa, että opettajan vastuulla on huolehtia opetussuunnitelman mukaisen opetuksen antamisesta ja opetuksellisista tukitoimista, oppilashuollosta, yhteistyöstä kodin kanssa, turvallisesta opiskeluympäristöstä ja oikeudenmukaisesta arvioinnista. Tämän tutkimuksen opettajat kokivat tutuksi opettamiseen liittyvän osan. Heidän kuvauksistaan saattoi päätellä, että muuhun kuin opetuksen sisältöihin liittyvän tuen antaminen ei kaikkien mukaan kuuluisikaan opettajalle. Monen opettajan mielestä itsesäätelyn vaikeuksien tukeminen kuuluu jollekin muulle, esimerkiksi psykologille tai toimintaterapeutille. Kuitenkin esimerkiksi Nessel Mælan ja kumppanit (2019) ja Schulte-Körne (2016) korostivat tutkimuksissaan opettajan tärkeää roolia oppilaan mielen hyvinvoinnin edistäjänä. Heidän mukaansa esimerkiksi opettajan luoma turvallinen ja terveellinen opiskeluympäristö ja hyvät vuorovaikutussuhteet oppilaiden kanssa tukevat oppilaiden mielen hyvinvoinnin kasvua parhaiten. Tästä näkökulmasta katsottuna oppilaiden itsesäätelyn tukeminen ja sen myötä oppilaan resilienssin, itsetunnon ja kaverisuhteiden parantaminen kuuluvat tärkeänä osana opettajan työhön. Tässä tutkimuksessa opettajat ajattelivat, että oppilas tulisi siirtää opetukseen jonnekin muualle (esimerkiksi pienluokalle tai toiseen luokkaan), jos hänellä on itsesäätelyssä vaikeuksia. Tämä saattaa kertoa siitä, että opettajat kokivat, ettei heillä ollut riittävästi osaamista tukeakseen oppilaita mielen haasteissa. Saman johtopäätöksen olivat myös Rothi ja kumppanit (2008) tehneet tutkimuksessaan. Opettajat eivät kuitenkaan juurikaan peräänkuuluttaneet moniammatillista vastuuta tukea tarvitsevista oppilaista. Tämä saattoi johtua siitä, ettei haastatelluilla opettajilla ollut paljon kokemusta moniammatillisesta yhteistyöstä, eivätkä he siksi osanneet pitää sitä edes mahdollisuutena. (ks. myös Lintuvuori & Rämä 2022).

Moniammatillisesta yhteistyöstä itsesäätelyn tukemisessa olisi hyötyä monelle oppilaalle. Vain harvoin opettajan antama pedagoginen tuki on riittävä. Oppilaiden varhaiset koulukokemukset vaikuttavat vahvasti minäkuvaan

oppijana, käyttäytymiseen ja oppimiseen (Bronson 2000). Itsesäätelyä ja motivaation kehitystä heikentäviä tekijöitä ovat esimerkiksi koulun huono tunneviire ja epäonnistumisen kokemukset (Nurmi 2015). Näistä syistä olisi tärkeää, että oppilaat saisivat mahdollisimman monipuolista tukea, jotta heidän oppimisensa voitaisiin turvata. Moniammatillisen yhteistyön keinoin esimerkiksi erilaisilla interventioilla tuki muodostuisi monipuoliseksi ja vaikuttaisi oppimisen lisäksi myös esimerkiksi oppilaiden minäpystyvyyteen, motivaatioon, toiminnanohjaukseen ja itsetuntoon (Fuchs ym. 2016; Pfiffner ym. 2014).

Monessa tämän tutkimuksen koulussa opettajat tekivät yhteistyötä lähinnä keskenään. Joillakin oli luokassa apuna koulunkäynninohjaaja. Näitä yhteistyömuotoja opettajat pitivät hyvin tärkeinä. Saman havainnon tekivät tutkimuksessaan Vostal ja kumppanit (2019) sekä Vähäsantanen ja kumppanit (2012). Heidän mukaansa opettajat tunsivat saavansa työn muutoksissa turvaa lähiyhteisön yhteistyöstä. Tämän tutkimuksen määritelmän mukaisesti opettajien välistä yhteistyötä ei katsota moniammatilliseksi yhteistyöksi, mutta se oli opettajien puheissa hyvin yleinen ja pidetty työmuoto. Yhteisopettajuuden etuina opettajat luettelivat monia moniammatilliseen yhteistyöhön liitettyjä piirteitä, esimerkiksi huolen jakaminen, osaamisen kertautuminen, suunnittelun väheneminen sekä erilaiset opetustavat, jotka sopivat eri oppilaille.

Myös Rytivaara ja kumppanit (2023) mainitsevat, että yhteisopettajuus tukee oppilaiden moninaisuuden hahmottamista, kun opettajat saavat jakaa vastuun opettamisesta ja ohjaamisesta. Tässä tutkimuksessa havaitut yhteisopettajuuden edut olivat pitkälti samoja kuin Bronsteinin (2003) toimivan yhteistyön periaatteissa. Bronsteinin teoriassa edellä mainitut piirteet kuvataan toimijoiden keskinäiseksi riippuvuudeksi ja yhteisten tavoitteiden omistajuudeksi. Näissä koettiin Bronsteinin mukaan vahvaa ammatillista luottamusta ja yhteistä vastuuta tavoitteisiin pääsemisestä alusta loppuun saakka. Nämä periaatteet näyttivät toteutuvan tutkimuskouluissa myös opettajien ja koulunkäynninohjaajien yhteistyössä.

Myös esteet yhteistyön onnistumiselle näyttivät olevan samoja, joita liitetään moniammatilliseen yhteistyöhön, esimerkiksi yhteisen ajan puute ja resurssien vähäisyys. Bronsteinin (2003) periaatteiden valossa moniammatillisten työtapojen käytön periaate jäi tutkimuskouluissa toteutumatta moniammatillisten resurssien vähyyden vuoksi. Oppilaat eivät päässeet osallisiksi

oppilashuollon monipuolisista työtavoista. Opettajat mainitsivat myös, että yhteistyön haasteena oli joissakin kouluissa opettajien negatiivinen asenne yhteistyöhön ja uusiin työtapoihin. Tätä tukee myös esimerkiksi Valanteen (2014) tutkimus, jonka mukaan monia opettajia ei miellytä inklusion mukana tuleva tarve muuttaa toimintatapoja opetuksessa ja Manriquen ja kumppaneiden (2019) tutkimus opettajien negatiivisista tunteista inklusiota kohtaan riittämättömyyden tunteen vuoksi.

Tutkimuskoulujen opettajilla oli kuitenkin vahva toive moniammatillisen yhteistyön tekemisestä. Saman havaitsi myös Oikarinen (2016) tutkimuksessaan, jossa opettajat tiedostivat hyvin tuen tarpeen mutta jonka mukaan tukimuotojen moniammatillinen suunnittelu ja toteutus puuttuivat. Lintuvuori ja Rämä (2022) kuvaavat, että muutostarpeita olisi myös moniammatillisen ryhmän määrittämisen ja kokoonpanon selkeyttämisessä. Tämän tutkimuksen opettajien mielestä moniammatillisia resursseja oli liian vähän, jotta suunnitelmallinen tuki olisi onnistunut. Joissakin tutkimuskoulussa moniammatilliset resurssit puuttuivat kokonaan. Tutkimuskoulujen opettajat jäivät vaille muun muassa Bronsteinin (2003) toimivan yhteistyön periaatteiden mukana tuomaa toimijoiden keskinäistä riippuvuutta ja yhteisten tavoitteiden omistajuutta. Näiden kautta he olisivat saaneet yhteisöllisyyden kokemuksia ja ammatillista tukea toisistaan, jakaneet vastuun oppilasta.

Monissa kouluissa opettajille oli epäselvää, onko koulussa lainkaan psykologia tai kuraattoria, ja jos on, koska hän on paikalla. Suurimmassa osassa psykologi puuttui kokonaan ja muutamasta koulusta kuraattorikin. Joissakin kouluissa oli psykologi ja kuraattori, mutta he olivat koululla ehkä vain päivän viikossa tai harvemmin. Tällöin moniammatillisen yhteistyön tekeminen on vähintään haastavaa, ellei mahdotonta. Myös Olsson ja kumppanit (2023) sekä Anderberg ja kumppanit (2022) huomasivat tutkimuksessaan, että moniammatillisen yhteistyön tekeminen onnistuu ainoastaan silloin, jos yhteistyölle varmistetaan riittävän hyvät resurssit ja olosuhteet. Monille opettajille ajatus yhteistyöstä esimerkiksi luokassa kuraattorin tai psykologin kanssa oli vieras, koska heillä ei ollut siitä aiempaa kokemusta. Täten heillä ei ollut myöskään kokemusta Bronsteinin (2003) mainitsemasta moniammatillisten työtapojen luovasta ja monipuolisesta käytöstä. Näiden työtapojen avulla opettajat olisivat päässeet tukemaan oppilaita sellaisilla menetelmillä, joiden

toteuttamiseen tarvitaan eri alojen ammattilaisia ja jotka varsinkin ennakoivina interventioina hyödyttävät oppilaita erityisen paljon (Anderberg ym. 2022).

Opettajien mukaan yhteistyötä vaikeutti varsinkin psykologien suuri vaihtuvuus. Opettajien mielestä vaihtuvuuden myötä oppilaiden on myös vaikeampi muodostaa luottamuksellista suhdetta psykologiin. Jos psykologi on vieras, hän tuskin on se aikuinen, johon oppilas turvautuu vaikealla hetkellä. Bronsteinin (2003) toimivan yhteistyön periaatteiden näkökulmasta opettajilta jää puuttumaan esimerkiksi yhteistyön tarkastelun mahdollisuus, johon kuuluisi halu kehittää yhteistyötä pitkäkestoisesti ja sitoutua koko prosessiin alusta loppuun asti. Bronsteinin mukaan yhteistyöprosessia voidaan kehittää yhteisen palautteenannon myötä. Opettajat olisivat kaivanneet psykologeilta yhteisöön sitoutumista ja sekä oppilaiden että muun koulu yhteisön tuntemista. Näiden puute puolestaan näytti johtuvan työnantajasta, sillä psykologit eivät itse voi välttämättä vaikuttaa siihen, missä koulussa milloinkin työskentelevät. Olisi hyvin tärkeää saada muutos tällaisiin rakenteellisiin epäkohtiin, jotka vaikeuttavat inklusion vaatimaa yhteistyötä.

Opettajat kertoivat oppilashuollon kanssa tehtävän yhteistyön muuttuneen säännöllisten kokousten järjestämisestä erilaisiin konsultaatiomalleihin. (ks. esim. Ahtola & Niemi 2014.) Näissä konsultaatioissa opettajien oli mahdollista kysyä neuvoa esimerkiksi oppilaan itsesäätelytaitojen kehittämiseen tai ryhmän yhteisöllisyyden lisäämiseen. Joissakin kouluissa kuraattoria ja psykologia konsultoitii puhelimitse, käytävällä ohi kulkiessa tai erillisinä konsultointiaikoina. Opettajat kertoivat myös erään koulun mallista, jossa kummankin lukukauden alussa on oppilashuoltopäivät, jolloin suunnitellaan oppilaiden tukea esimerkiksi itsesäätelytaitojen tukemiseksi.

Tärkeänä moniammatillisen yhteistyön muotona opettajat mainitsivat avun erilaisten oppilaiden välisten ristiriitatilanteiden selvittämisessä. Eräässä koulussa kuraattori oli osallistunut luokassa pidettäviin sosiaalisten taitojen tunteihin, joilla pystyttiin vahvistamaan luokan yhteisöllisyyttä ja sitä kautta varmasti myös yksilöiden itsesäätelytaitoja. Näitä tunteja opettajat arvostivat, vaikka kokivatkin niitä olevan liian vähän (kaksi tuntia/luokka). Lisäksi joissakin kouluissa oli kerhoja esimerkiksi sosiaalisten taitojen kehittämiseen. Nämä ovat hyviä esimerkkejä moniammatillisesta yhteistyöstä, jota toivotavasti inklusiivisen opetuksen edetessä saadaan lisää. Tutkimuskoulujen

kerhoista tai yhteistyötunneista mikään ei kohdistunut suoraan itsesäätelytaitojen kehittämiseen, mutta ne toki vahvistivat monia taitoja, joita myös itsesäätelyn vahvistamisessa tarvitaan, kuten tunteiden tunnistamista.

Tähän tutkimukseen osallistuneissa kouluissa oppilashuoltotyö keskittyi pääasiassa yksilökohtaiseen oppilashuoltoon, jossa oli nopeita päätöksiä vaativia, pitkällekin edenneitä tilanteita hoidettavina. Saman havainnon koko koulua koskevien interventioiden puuttumisesta tekivät myös Lintuvuori ja Rämä (2022) sekä Peltonen (2010) tutkimuksissaan. Peltonen havaitsi tuen koskevan lähinnä yksilöä tai luokkayhteisöä. Inklusioajatuksen mukaista ja opetussuunnitelmassakin vaadittua yhteisöllistä, oppilashuollollista tukea esimerkiksi itsesäätelyä tukevien interventioiden muodossa oli tutkimuskouluissa hyvin vähän. Lintuvuoren ja Rämän (2022) selvityksen mukaan vain kolmannes kouluista toteutti tunne-elämää ja käyttäytymistä tukevia valmiita toimintaohjelmia.

Tällainen tuki olisi luonteeltaan ennaltaehkäisevää ja tukisi tavoitetta inklusiivisesta koulusta. Yhteisöllisen oppilashuollon keinot olisivat opettajan tukena itsesäätelytaitojen kehittämisessä ja tukisivat koko oppilasryhmää, jolloin myös yksilöt saisivat tarvitsemaansa tukea, mutta eivät pelkästään opettajalta vaan koko ympäröivältä yhteisöltä. Oppilaiden tukemista moniammatillisen yhteistyön keinoin ei tutkimuskouluissa edes osattu kaivata. Yhteistyö ja vastuun sekä huolen jakaminen ei ole totuttu tapa. Usein syynä on se, että oppilashuoltohenkilöstö puuttuu tai vaihtuvuus on suurta. Yhteisiä työtapoja ei pääse kehittymään. Myös Koskelan (2009) ja Oikarisen (2016) tutkimukset tukevat tätä havaintoa.

Ahtiaisen (2015) sekä Lintuvuoren ja kumppaneiden (2017) tutkimusten mukaan tuen riittävä taso vaihtelee kunnittain hyvin paljon ja joissakin kunnissa tukea tarjotaan liian vähän. Myös tämän tutkimuksen opettajien kertoman mukaan joidenkin kuntien oli vaikea taata oppilaiden itsesäätelytaitojen tueksi tarvittavaa määrää moniammatillista tukea. Aiemmin mikään taho ei Lahtisen ja Haanpään (2015) mukaan tehnyt mitään kunnille, jotka eivät järjestäneet oppilashuoltoa lainsäädännön edellyttämällä tavalla. Vuonna 2021 oppilas- ja opiskeluhoitolakiin tehtiin kuitenkin erittäin tärkeä lisäys, jonka mukaan Opetushallitus ja Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitos seuraavat yhteistyössä opiskeluhoollon toteutumista valtakunnallisesti. Lisäksi koulutuksen

järjestäjän on arvioitava opiskeluhuollon toteutumista ja vaikuttavuutta oma-valvonnalla (oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013).

Opettajien puheista kuului selvästi opettajien kuormittuminen ja riittämättömyyden tunne oppilaiden itsesääätelytaitojen tukemisen suhteen. Tätä tukee myös Savolaisen ja kumppaneiden (2012) tutkimus, jonka mukaan opettajien minäpystyvyyden tunne oli hyvin heikkoa esimerkiksi oppilaiden käytöksen tukemisessa. (ks. myös Manrique ym. 2019). Toisaalta opettajat eivät osanneet edes kaivata moniammatillista tiimiä tuekseen riittämättömyyden tunteessa, kuten myös Lintuvuori ja Rämä (2022) havaitsivat. Aiempi tutkimus kuitenkin vahvistaa, että moniammatillinen yhteistyö lisää toisen ammattilaisen tuen arvostamista ja tarvetta opettajien keskuudessa. Esimerkiksi Ahtolan ja Kiiski-Mäen (2014) mukaan, mitä enemmän opettajat olivat saaneet työskennellä koulussa psykologin kanssa yhteistyössä, sitä tärkeämpänä he psykologin työtä koulussa pitivät ja sitä enemmän he kaipasivat psykologien läsnäoloa, konsultaatiota ja ennakoivaa yhteistyötä. Bronsteinin (2003) toimivan yhteistyön periaatteiden mukaan tällöin opettajat olivat päässeet osaksi esimerkiksi moniammatillisten työtapojen käytön periaatetta, joustavuuden periaatetta ja yhteisten tavoitteiden omistajuuden periaatetta. Heidän työssään oli parhaimmillaan ollut esimerkiksi ammatillista yhteenkuuluvuutta ja vastuun jakamista.

Yhteenvetona tutkimuksen päätuloksiksi voisi kiteyttää seuraavat: Oppilaan itsesääätely nähdään kouluissa pääasiassa vaikeuksien kautta, ei opeteltavana taitona. Itsesääätelytaitoihin panostetaan yleensä luokissa vasta silloin, kun ne aiheuttavat ongelmia. Ennakoiden taitoja ei juuri harjoitella. Itsesääätelytaitojen tukeminen jää käytännössä lähes yksin opettajan tehtäväksi, vaikka opettajat kokevat, että heillä ei ole riittävästi opinnoista saatua taitoa tukea oppilaan itsesääätelytaitoja. Moniammatillista yhteistyötä itsesääätelyn tukemiseksi oli hyvin vähän, koska moniammatillisia resursseja oli hyvin vähän. Opettajat saivat oppilaiden itsesääätelyn tukemisessa jonkin verran apua muilta opettajilta ja koulunkäynninohjaajilta.

Näiden havaintojen perusteella on todettava, että lain velvoittamaan oppilaiden itsesääätelyn moniammatilliseen tukemiseen ei ole kouluissa riittävästi ja tasavertaisesti mahdollisuuksia ja että inklusiivisen opetuksen toteuttaminen on haastavaa.

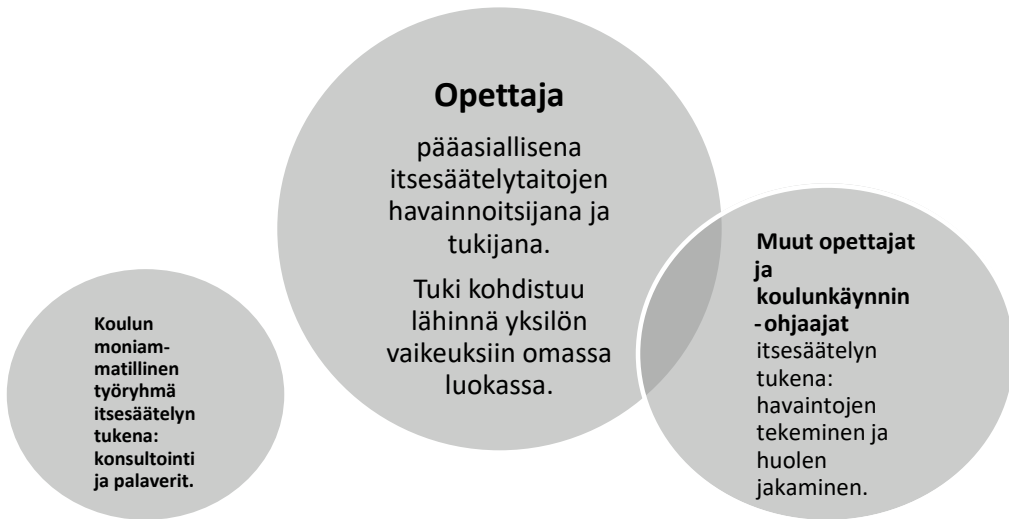
8 POHDINTA

Tässä luvussa pohditaan ensin tutkimuksen tuloksia ja tutkimuksen tuomaa hyötyä eri tahoille. Sen jälkeen arvioidaan tutkimuksen luotettavuutta ja eettisiä näkökulmia ja lopuksi esitetään jatkotutkimusehdotuksia.

8.1 Tulosten pohdintaa

Viime aikoina inklusiivinen opetus, koulun antama tuki, oppilaiden tuen tarpeen lisääntyminen ja vaikeuksien eskaloituminen teini-iässä ovat olleet usein puheenaiheina mediassa. Myös opettajien uupumisesta ja psykologien puuttumisesta on puhuttu paljon. Myös esimerkiksi Lintuvuori ja kumppanit (2017) ja Olsson ja kumppanit (2023) ovat tutkimuksissaan pohtineet, miten inklusiivinen koulu saataisiin toimimaan oppilaiden ja opettajien parhaaksi. Tämän tutkimuksen tulokset todistavat osaltaan aiheen ajankohtaisuuden ja osoittavat median väitteet ainakin pääasiassa oikeiksi. Vaikka inklusiiviseen opetukseen kovasti Suomessa pyritään, on oppilaiden saama tuki edelleen hyvin opettajakohtaista. Tuen ei pitäisi riippua opettajan taidoista tai voimista, koska tuen kuuluisi olla moniammatillista ja yhteistyössä toteutettua. Tämän tutkimuksen mukaan tuen tarjoaminen esimerkiksi itsesäätelyn vaikeuksissa jää pääasiassa opettajan vastuulle (ks. Kuvio 2).

Kuviossa 2 näkyy, että opettajan rooli oppilaan itsesäätelytaitojen havainnoimisessa ja tukemisessa on keskeinen. Opettajat kuvasivat antamansa tuen luokassa kohdistuvan pääasiassa yksilöön, jonka itsesäätelyssä todettiin olevan vaikeuksia. Kuvio kertoo myös, että muut opettajat ja koulunkäynninohjaajat olivat jonkin verran mukana oppilaiden itsesäätelytaitojen tukemisessa ja havainnoimisessa, mutta heidän roolinsa oli paljon opettajan roolia pienempi. Koulun moniammatillisen työryhmän rooli oppilaiden itsesäätelyn havainnoimisessa ja tukemisessa oli hyvin pieni ja hieman sivussa.



Kuvio 2. Koulun eri toimijoita oppilaiden itsesääätelyn tukena

Opettajat kokivat, että oppilaiden tuen tarpeeseen vastaaminen, tässä tapauksessa itsesääätelyn kehittymisen tukeminen, jää pitkälti opettajien vastuulle. Apua tukemiseen he kokivat saavansa lähinnä muilta opettajilta ja koulunkäynninohjaajilta. Opettajien kokemusten mukaan lasten itsesääätelyn vaikeudet ovat lisääntyneet ja itsesääätelyn tukeminen pelkin pedagogisin keinoin on vaikeaa: siihen kaivattaisiin moniammatillista yhteistyötä ja osaamisen jakamista. Tutkimuksen tulosten mukaan lain velvoite oppilaiden tuen tarpeiden arvioinnista ja tuen toteuttamisesta moniammatillisella yhteistyöllä ei siis toteudu. Tämä johtaa siihen, että myös inklusion toteutuminen on haasteellista, koska oppilaat eivät moniammatillisen tuen puuttuessa saa sitä tukea, jonka he oppimiseensa ja koulunkäyntiinsä tarvitsisivat. Tulokset ovat samassa linjassa laajemman huolen kanssa, että inklusio ei suomalaisessa koulussa tällä hetkellä toteudu.

Esimerkiksi Pölösen (2022) tutkimuksessa todettiin, että oikeus inklusiiviseen koulutukseen ei Suomessa toteudu eikä nykyinen laki tue sen toteutumista. Pölösen mukaan koulussa annettava tuki on pitkälti yksilökeskeistä ja on johtanut tukijärjestelyihin, jotka erottavat tukea tarvitsevaa lasta muista lapsista. Pölönen toteaa Suomen sitoutuneen kansainvälisiin sopimuksiin, joissa veloitetaan edistämään yhdenvertaisuutta peruskoulutuksessa

yksilö-, ryhmä- ja järjestelmätason toimenpitein, mutta nykyinen järjestelmä keskittyy yksittäisen lapsen tukemiseen. Vaikuttaa siltä, että oppilaan vaikeuksien nähdään johtuvat lapsesta eikä järjestelmästä.

Tämän saman kuvasivat myös tämän tutkimuksen opettajat: myös itsesääntelyn tukitoimet kohdistuvat pääasiassa yksilöön. Yksilön tukemiseen keskittyminen johtunee pitkälti siitä, että opettajat vastaavat itsesääntelyvaikeuksien tukemisesta käytännössä yksin ilman moniammatillista, ennakoivaa yhteistyötä ja interventioita. Pölönen (2022) peräänkuuluttaa lainsäädännön muuttamista siten, että käytännön opetustyön järjestämisessä huomioitaisiin paremmin lasten erilaiset edellytykset oppia erilaisilla tavoilla.

Myös YK:n (Yhdistyneet kansakunnat) lasten oikeuksien komitea (Committee on the Rights of the Child, CRC) antoi kesäkuussa 2023 Suomen koululaitokselle huomautuksen, joka liittyi osaltaan oppilaiden riittävään tukemiseen. Kaikki valtiot, jotka ovat ratifioineet YK:n lapsen oikeuksien yleissopimuksen, ovat velvollisia raportoimaan komitealle määräajoin sopimuksen täytäntöönpanosta. Suomi on ratifioinut sopimuksen vuonna 1991 (CRC 2023).

Lasten oikeuksien komitean huolenaiheet ja suositukset kohdistuivat muutamien muiden lasten oikeuksia uhkaavien aiheiden lisäksi myös suomalaisen kouluun (CRC 2023, kohta F, art. 23). Komitean mukaan tukea tarvitsevien lasten osallistuminen yleisopetukseen ei toteudu Suomessa vielä riittävän hyvin. Lisäksi komitea kiinnitti huomiota tukea tarvitsevien lasten osallistumisen sosiaalisiin esteisiin sekä kiusaamiseen ja väkivaltaan koulussa ja verkossa. Komitea suositteli vahvistamaan toimenpiteitä, joilla varmistetaan inklusiivisuuden ja turvallisuuden toteutuminen yleisopetuksessa. Näitä toimenpiteitä ovat esimerkiksi koulun aikuisten riittävä määrä ja koulutustaso sekä erityisopettajien ja muiden tukea antavien aikuisten riittävä määrä, jotta kaikki tukea tarvitsevat saavat yksilöllistä huomiota ja apua. Lisäksi sosiaalisten esteiden vähentämiseksi suositeltiin yksilöllisen tuen vahvistamista, mikä auttaisi saavuttamaan sosiaalisen inklusion ja yksilöllisen kehittymisen. Komitea myös kehotti lisäämään toimenpiteitä kiusaamisen ja väkivallan vähentämiseksi sekä kehittämään ennaltaehkäiseviä interventioita ja henkilöstön koulutusta, jotta tietoisuutta lapsia ympäröivistä uhkista voitaisiin lisätä. Komitea huomautti myös, että lasten ja nuorten mielenterveyspalveluiden täytyy olla saatavilla myös kouluissa, jotta masennuksen,

itsetuhoisuuden ja ahdistuksen oireisiin voidaan puuttua mahdollisimman varhain. Tällä tarkoitettiin juuri esimerkiksi psykologien ja kuraattorien riittävää määrää kouluissa. Komitea oli luetellut ne lausunnon osa-alueet, jotka vaativat kiireisesti toimenpiteitä, ja esimerkiksi inklusiivisen opetuksen kehittäminen luettiin kiireiseksi osa-alueeksi. (CRC 2023.)

Tämän tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää meneillään olevassa opimisen tuen lakiuudistuksessa, jossa toivottavasti luodaan paremmat mahdollisuudet inklusion toteutumiseen. Lakiuudistuksessa oppilaiden tuki jaetaan kahteen tasoon: ennakoiva tuki ja oppilaskohtainen tuki. Lakiuudistus siis tähtää siihen, että oppilaita tuetaan mahdollisimman usein ennakoiden ja tuki osoitetaan pääasiassa yksilön sijasta ryhmälle. Vahva moniammatillinen yhteistyö, jossa ennakoivat interventiot kohdistetaan luokkiin, ovat tämän tutkimuksen ihanteina ja niihin pyritään myös lakiuudistuksessa. Tutkimuksen tulosten mukaan oppilaiden tuki koostuu tällä hetkellä lähes kokonaan oman opettajan luokassa yksilölle antamasta tuesta, vaikka moniammatillinen yhteistyö inklusiivisessa koulussa olisi tärkeää sekä opettajien että oppilaiden hyvinvoinnin kannalta. Oppilaille tarjottavan tuen tulisi olla samalla tavalla saatavilla lapsen asuinpaikasta ja iästä riippumatta. Tällä hetkellä kuntien välillä on suuria eroja tuen tarjoamisessa ja myös koulujen rakenteet voivat estää moniammatillisen yhteistyön tekemisen ja sitä kautta oppilaan itsesäätelyn riittävän tukemisen.

Tutkimustulokset myös avaavat uutta näkökulmaa inklusiotutkimukseen. Tähän mennessä inklusiota on tutkittu Suomessa paljon esimerkiksi opettajien inklusioasenteiden näkökulmasta. Vähemmän on sen sijaan tutkittu tekijöitä, joilla voidaan tehostaa oppilaiden tukea inklusiivisessä koulussa. Tämän tutkimuksen tulosten mukaan toimiva moniammatillinen yhteistyö voisi vahvistaa opettajien antamaa tukea. Moniammatillisen työryhmän puuttuessa opettajien välistä yhteistyötä mahdollistaisivat parhaiten esihenkilön tuki ja rakenteelliset järjestelyt, kuten opettajien yhteensovitettut oppitunnit (palkitettut tunnit), lähekkäin olevat luokkatilat, yhteiset ruokailuajat ja työn suunnitteluajat. Pesonen ja kumppanit (2021) löysivät tutkimuksessaan samoja yhteistyötä tukevia elementtejä ja korostivat lisäksi, että opettajien persoonien yhteensopivuus edistää onnistunutta yhteistyötä.

Koulujen kannattaisi panostaa myös koko koulun yhteisiin interventioihin, joiden kautta opettajat saisivat työvälineitä esimerkiksi oppilaiden itsesäätelytaitojen kehittämiseen. Näissä interventioissa olisi hyötyä moniammatillisuudesta, mutta koko koulun interventioiden myötä opettajat saisivat tukea myös pelkästään toisistaan, kun kaikki sitoutuisivat noudattamaan samoja ohjeita. Niihin nojaten opettajat voisivat myös paremmin perustella oppilailleen vaatimuksen esimerkiksi käytöstavoista. Tiettyyn ohjelmaan perustuvia käyttäytymisen ja tunne-elämän interventioita käytettiin Lintuvuoren ja Rämän (2022) selvityksen mukaan vain kolmasosalla kouluista.

Tämän tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää myös koulujen niukkojen resurssien käytön suunnittelussa. Koulujen toimintatapojen suunnittelun kannalta tärkeä tulos tutkimuksessa on se, että monet opettajat olivat halukkaita tekemään yhteistyötä sekä moniammatillisen tiimin kanssa että muiden opettajien kanssa. Tosin, kuten tässä tutkimuksessa ilmeni, myös Lintuvuori ja Rämä (2022) mainitsivat, melko harvoin opettajat osasivat nimetä toiveen moniammatillisesta yhteistyöstä inklusiivisen opetuksen edistäjänä.

Ensisijaisena ratkaisuna opettajien kuormittumiseen ja inklusiivisen opetuksen tavoittelemiseen kannattaisikin kouluissa vahvistaa opettajien välistä yhteistyötä. Sen myötä esimerkiksi opettajien suunnittelutyö vähenee, huolen oppilaista saa jaettua ja mahdollisuus oppilaiden erilaisiin ryhmittelyihin lisääntyy. Nämä seikat lisäisivät opettajien hyvinvointia ja sen myötä myös oppilaiden hyvinvointia ja oppimista. Myös Rytivaaran ja kumppaneiden (2023) mukaan yhteisopettajuuden on katsottu tukevan oppijoiden moninaisuuden hahmottamista opettajien jakaessa vastuuta oppilaiden ohjauksesta ja opettamisesta.

Kun lasten tuen kehittämistä mietitään koulun arjessa, tämän tutkimuksen tuloksista on hyötyä tuen muotojen ja yhteistyön tärkeyden pohtimisessa. Arkikeskusteluissa keskitytään paljon asiakirjojen hankaluuteen, vaikka tärkeämpää olisi keskittyä toteutuvaan tukeen. Myös Lintuvuoren ja Rämän (2022) mukaan pedagogisten asiakirjojen vähentäminen on opettajien toiveena, jotta työmäärä olisi kohtuullisempi. On hyvä tieto, että asiakirjojen vähentämistä ja yhtenäistämistä suunnitellaan käynnissä olevan lakiuudistuksen myötä. Nyt asiakirjat ovat opettajien mukaan niin monimutkaisia, että ne muodostuvat tuen tarpeen ilmaantuessa suurimmaksi ongelmaksi.

Asiakirjateksteillä ei myöskään ole merkitystä, jos niiden toteuttaminen on mahdotonta resurssien puuttumisen vuoksi. Ei voi luvata esimerkiksi kuraattorin keskusteluapua, jos kuraattoria ei ole.

Tutkimuksesta on myös käytännöllistä hyötyä. Tulosten mukaan opettajat kokevat riittämättömyyttä tuen tarjoajina muun muassa oppilaiden itsesääteelyyn liittyen. Myös muun muassa Manriquen ja kumppaneiden (2019) sekä Salmela-Aron ja kumppaneiden (2020) tutkimuksessa korostui opettajien riittämättömyyden tunne inklusiivisen koulun arjessa. Opettajien turhautuminen, riittämättömyyden tunne ja uupumus ovat koululaitoksemme vakavia uhkia. Suomessa ei ole varaa menettää yhtäkään opettajaa muille aloille tai muihin maihin, jokainen koulutettu opettaja on kullanarvoinen tulevaisuuden tekijä. Tulokset voivat rohkaista opettajia tekemään entistä kiinteämmin moniammatillista yhteistyötä niissä kouluissa, joissa tähän on resursseja. Tuloksia voidaan myös hyödyntää kehittämään yhteistyötapoja kouluissa, joissa moniammatillista työryhmää ei ole.

Tämän tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää myös opettajankoulutuksen kehittämisessä. Opettajilta odotetaan käytännössä nykyään joustavuutta, yhteistyöhalua niin muiden opettajien kuin moniammatillisen työryhmän kanssa sekä taitoa luoda luokassa hyvinvointia lisäävää ilmapiiriä (Olsson ym. 2023, Halinen 2016). Tämän tutkimuksen mukaan opettajat eivät kokeneet saaneensa peruskoulutuksestaan riittäviä työkaluja itsesäätelyn tukemiseen. Myös työelämässä jo pitkään olleet opettajat kaipasivat oppia itsesäätelyn vaikeuksien tukemisessa. Tähän aiheeseen liittyvää täydenniskoulutusta pitäisi lisätä. Selvä tarve olisi myös koulujen moniammatillisen työn kehittämiseen, jotta oppilaiden itsesäätelyn tukeminen ei jäisi opettajan varaan. (ks. myös Lintuvuori ja Rämä 2022). Ilmeinen tarve on myös opettajien lisäkoulutukseen työtä koskevien lakien suhteen. Opettajien tulisi tuntea laki oppilaiden oikeuksista oppimiseen ja tukeen liittyen, jotta he voisivat toteuttaa sitä.

8.2 Luotettavuudesta ja eettisyydestä

Tämän tutkimuksen luotettavuutta tarkastellaan pääasiassa Tynjälän (1991) jaottelun mukaan. Tynjälän käsitteet perustuvat Guban ja Lincolnin (1994)

määritelmään, jossa luotettavuuden kriteereiksi nimetään *credibility*, *transferability*, *dependability* ja *confirmability*. Samoja käsitteitä on käytetty vielä Denzinin ja Lincolnin (2008) myöhemmässä tuotannossa. Tynjälän mukaan luotettavuuden kriteerejä ovat **uskottavuus, vastaavuus, siirrettävyys ja tutkimustilanteen arviointi**. Hän katsoo uskottavuuden ja vastaavuuden kuuluvan *credibility* käsitteeseen, siirrettävyyden kuuluvan *transferability*yn ja tutkimustilanteen arvioinnin kuuluvan *dependability*yn. Tynjälällä ei ole jaottelussaan Guban ja Lincolnin (2005) *confirmability*yn kuuluvaa kriteeriä. *Confirmability*yn kriteerin on jaotteluunsa ottanut esim. Niiranen (1990), jonka mukaan sillä tarkoitetaan vakiintuneisuutta, eli sitä, että joku ulkopuolinen henkilö arvioi tutkimuksen tuotokset. Tämä kriteeri on tässä tutkimuksessa toteutunut siinä mielessä, että olen pohtinut aineistoa ja johtopäätöksiäni hyvin paljon aineiston toisen kerääjän, Annukka Paloniemen, kanssa. Kahden aineistoa keräävän tutkijan yhteistyö on ollut erittäin hedelmällistä ja varmasti osaltaan parantanut tutkijoiden tulkintojen luotettavuutta, kun aineistoa on käyty yhdessä läpi ja kun molemmat ovat tuoneet esiin näkökulmiaan. Lisäksi toki luotettavuutta lisää se, että kaksi aineiston kerääjää tuotti huomattavan laajan aineiston.

Tynjälän (1991) kriteereistä **uskottavuus** tarkoittaa luotettavuutta, joka koostuu sovellettavuudesta, pysyvyydestä ja neutraaliudesta. Tässä tutkimuksessa tutkimuksen uskottavuutta on vahvistettu aineistonkeruuvaiheessa toimimalla ennakkoluulottomasti ja haastateltavia kuunnellen. Tutkimuksen luotettavuuden kannalta oli tärkeää, että tutkija ja osallistujat tapasivat ryhmähaastatteluiden tiimoilta yhteensä viisi kertaa, jolloin luottamus ja pysyvyys ehtivät syntyä. Luotettavuutta lisäsi myös se, että tutkija kertoi olevansa erityisopettaja ja tekevänsä samalla työtään, olevansa ryhmähaastattelutilanteessa ”vertainen” eikä niinkään tutkija. Voidaan olettaa, että osallistujille oli helpompi puhua vaikeistakin aiheista, koska he tiesivät tutkijan ymmärtävän koulun arjen haasteet ja työn raskaatkin hetket. Kortteisen (1992) mukaan tällaiset haastattelut, joissa haastattelija ja haastateltava ovat ”samalla puolella”, voivat olla emotionaalisesti, moraalisesti ja eettisesti hyvin latautuneita tilanteita, kun haastateltava kokee haastattelijan oikeasti ymmärtävän ja kuuntelevan. Tutkijan ja osallistujien välille tuntui kehittyvän myös Frederiksenin (2014) mainitsema intersubjektiivinen luottamus. Sen

mukaan haastattelijan ensisijainen tehtävä on kuunnella ja haastateltavan pitää voida luottaa tutkijaan. Tämä luottamus toi haastateltaville vapauden kertoa aroistakin asioista.

Tynjälän luotettavuuden kriteereistä **vastaavuus** tarkoittaa sitä, vastaavatko tutkijan tekemät rekonstruktiot alkuperäisiä konstruktioita. Tässä tutkimuksessa videointi aineistonkeruuvaiheessa varmisti sen, että alkuperäinen tilanne oli kokonaan katsottavissa ja kuunneltavissa. Aineistoon pääsi palaaamaan niin monta kertaa, kun oli tarpeen. Lisäksi oli mahdollisuus varmistaa toiselta aineiston kerääjältä, jos jonkun kommentin kohdalla oli epäselvyyttä esim. äänen laadun takia. Ryhmätapaamisten aikana ei vaikuttanut siltä, että videointi olisi hillinnyt osallistujien mielipiteiden ilmaisua. Tapaamisten toistuminen varmasti lisäsi osallistujien luottamusta tutkijaan. Videointiin liittyvä pieni ongelma oli se, että yhteensä kahden tapaamisen videointi epäonnistui inhimillisistä syistä ja näistä tapaamisista on aineistona ainoastaan tutkijan tekemät muistiinpanot. Kahden videoimattoman tapaamiskerran aineistoa käsiteltiin muistiinpanojen osalta samalla tavoin kuin litteroitua aineistoa.

Tynjälän (1991) luotettavuuden kriteereissä **siirrettävyydellä** tarkoitetaan sitä, ovatko tulokset siirrettävissä toiseen kontekstiin. Tämän tutkimuksen tulokset ovat toisaalta aika- ja paikkasidonnaisia, koska kunkin ryhmän keskustelut etenivät itsenäisesti kunkin koulun itselleen määrittämän kehittämiskohteen suuntaan. Toisaalta yhteisten aiheiden (esimerkiksi itsesääteily ja moniammatillinen yhteistyö) kohdalla tulokset olivat melko homogeenisiä eri koulujen välillä. Samat tunteet ja tarpeet, riittämättömyys ja huoli nousivat eri koulujen osallistujien puheissa esiin. Näin ollen tuloksilla voi katsoa olevan jossain määrin siirrettävyyttä vastaavanlaisiin suomalaisiin peruskouluihin.

Tynjälän (1991) luotettavuuden kriteereistä **tutkimustilanteen arviointi** sisältää sen, että tutkijan pitää ottaa huomioon erilaiset tilanteeseen vaikuttavat tekijät. Näitä voivat olla joko ulkoiset tekijät tai tutkimuksesta itsestään tai ilmiöstä johtuvat tekijät. Tässä tutkimuksessa tutkimusaineistoon vaikutti se, että ryhmien jäsenet olivat toisilleen tuttuja ja heillä oli mahdollisuus kunkin ryhmäkerran alussa kertoa päällimmäisiä tuntemuksiaan ja kuulumisiaan. Usein näissä hetkissä osallistujat saivat sanottua mahdolliset mielessä mylläävät ajatukset, kuten hyvin vaikeat oppilastilanteet tai huoltajien kohtaamiset. Näitä voitiin käsitellä hetki, ja sen jälkeen osallistujat pääsivät

keskittymään ryhmäkeskusteluun. Tämän lisäksi useampi tapaamiskerta auttoi osallistujia olemaan tilanteissa aika tuttavallisesti ja sanomaan suoraan, jos esimerkiksi huono huoneilma tai kuumuus vaikeuttivat keskittymistä. Toisaalta voidaan pohtia, jäikö osallistujilla jotakin sanomatta, kun paikalla oli isompi ryhmä? Miten paljon ryhmän sisäiset kemiat vaikuttivat siihen, mitä jätettiin sanomatta? Kuinka usein äänekkäimmät veivät areenan ja hiljaisemmat eivät saaneet mielipidettään julki? Olisiko myös lopussa pitänyt olla yksilöhaastattelu, jotta kaikkien näkemykset olisivat päässeet esiin? Joskus ryhmähaastatteluissa oli paikalla myös rehtori, ja silloin joku saattoi olla hiljaa, jos oma mielipide oli eriävä esihenkilön kanssa. Toisaalta ryhmissä keskustelut rönsyilivät eikä kiusallisia hiljaisia hetkiä juurikaan tullut.

Tutkimuksen luotettavuutta lisäsi myös se, että aineistonkeruuseen osallistuneet koulut olivat ilmoittautuneet halukkaiksi kehittämään koulunsa erityisopetusta ja yhteistyötä, ja se, että kaikki osallistujat olivat vapaaehtoisesti mukana. Luottamuksellinen tutkimussuhde voi rakentua vain täydellisen vapaaehtoisuuden varaan, suostuttelu ei toimi luottamuksellisen ja avoimen haastattelun lähtökohtana (Lehtomaa 2005).

Edellä mainittujen kriteerien lisäksi laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointi perustuu tarkkaan kuvaukseen tutkimuksen eri vaiheista. (Hirsjärvi ym. 2018, Tuomi & Sarajärvi 2018.) Tässä tutkimuksessa on kuvattu tutkimuksen vaiheet mahdollisimman tarkasti juuri siitä syystä, että lukijalle muodostuisi kuva sen vilpittömydestä. Luotettavuutta lisää esimerkiksi Hirsjärven ja kumppaneiden (2018) mukaan myös se, että luokittelun syntyminen ja kulku kuvataan lukijalle tarkasti. Runsaiden suorien haastatteluotteiden käyttäminen lisäävät edellä mainittujen mukaan myös luotettavuutta, sillä niiden perusteella on helpompi ymmärtää tutkijan tulkintoja aineistosta. Tutkimukseen osallistuneiden anonymiteetin säilymiseksi lainauksista on poistettu vahvimmat murreilmaisut, kuntien, koulujen ja kaupunkien nimet.

Tutkimuksessa on noudatettu tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK) eettisiä periaatteita. Tutkimukseen osallistujilta pyydettiin aineiston keruun alussa suullinen suostumus tutkimukseen osallistumisesta, ja se tallennettiin videolle. Itä-Suomen yliopiston mukaan suullinen sopimus todistajien läsnä ollessa katsotaan riittäväksi luvaksi (UEF 2023). Itä-Suomen yliopiston eettinen toimikunta ei myöskään vaadi osallistujilta kirjallista lausuntoa, kun

tutkimukseen osallistujat ovat täysi-ikäisiä henkilöitä. Tähän tutkimukseen osallistuneet henkilöt olivat aikuisia, omaa työtään kehittäviä henkilöitä, joilla oli mahdollisuus poistua ja keskeyttää tutkimukseen osallistuminen milloin vain.

Videomateriaalin säilytys on myös vastuullinen tehtävä. Alkuperäisen aineiston ja varmuuskopion on oltava aina sellaisessa paikassa, josta ne eivät voi joutua väriin käsiin (TENK 2012). Tämän tutkimuksen alkuperäinen aineisto säilytetään ulkoisella kovalevyllä, joka on varustettu turvakoodilla. Varmuuskopion säilytyspaikka on ulkoisella kovalevyllä yliopiston arkistossa. Materiaali säilytetään mahdollisia muita tutkimuksia varten. Videomateriaalin tiedostot on koodattu niin, ettei niistä voi päätellä osallistuneiden koulujen nimiä tai sijaintikaupunkeja.

Tietosuojaseloste on olemassa ja saatavilla tutkijalta pyydettyessä.

8.3 Jatkotutkimusehdotukset

Tämän tutkimuksen tuloksien pohjalta on mahdollista tehdä uusia, aihetta sivuavia jatkotutkimuksia. Käynnissä olevan oppimisen tuen lakiuudistuksen tueksi olisi mielenkiintoista tehdä kehittämistutkimus koulun moniammatillisen työn parantamiseen liittyen. Lakiuudistuksen tarkoituksena on luoda paremmat mahdollisuudet inklusion toteutumiseen, ja jatkotutkimuksessa voitaisiinkin etsiä monipuolisia moniammatillisia työmuotoja, joiden avulla inklusiivisuuden toteutumista voitaisiin tukea paremmin. Jatkotutkimuksessa voitaisiin toteuttaa interventioita esimerkiksi kokonaisille luokille tai pienille ryhmille ja pohtia niiden vaikutusta esimerkiksi psykologin ja kuraattorin yksilötapaamisten määrään, luokan ilmapiiriin, opiskelumotivaatioon tai it-sesäätelyn kehittämiseen.

Inklusiivisen koulun kehittämiseksi olisi mielenkiintoista tutkia esihenkilön osuutta moniammatillisen työn onnistumiseen esimerkiksi moniammatillisia työryhmiä haastatteleamalla, sillä esihenkilön suhtautumisella on tärkeä rooli moniammatillisen työn onnistumisessa. Mikäli esihenkilö ei tue ja resursoi yhteistyötä (esim. aika, tilat, koulutukset), sen onnistuminen on vaikeaa. Koulujärjestelmän rakenteiden on tuettava inklusiivista opetusta, jotta se voi onnistua.

Inklusion kehittämisen näkökulmasta olisi mielenkiintoista myös tutkia, vaikuttaako koulun koko inklusiivisen koulukulttuurin luomiseen. Jos inklusion perusta ovat osallistaminen ja yhteisöllisyys sekä koko koulun yhtenäiset toimintamallit, onko liian suuressa koulussa vaarana se, että yhteisöllisyys ja sen myötä sitoutuminen yhteisiin sääntöihin ja malliin kärsii? Onko inklusion kannalta liian pieniä kouluja olemassa?

Tässä tutkimuksessa vain hyvin harva opettaja nosti esille luokkatilan tai koulun muiden oppimisympäristöjen merkityksen itsesäätelyn onnistumisen kannalta. Valaistus, äänimaailma, luokkatilan näönvarainen virikemaailma ym. voivat vaikuttaa hyvin paljon keskittymiseen ja toiminnanohjaukseen ja sen myötä itsesäätelyyn. Luokkatilan vaikutusta itsesäätelyyn olisi mielenkiintoista tutkia esimerkiksi kysymällä ensin oppilailta ja opettajalta työrauhasta, koetusta melusta, keskittymisolosuhteista ja viihtyisyydestä sekä sitten muuttamalla olosuhteet aistien kannalta mahdollisimman rauhallisiksi: esimerkiksi valaistus olisi sopiva, akustiikka kunnossa ja ylimääräiset näönvaraiset virikkeet karsittu minimiin. Lisäksi voisi esimerkiksi hiljentää kolisevat tuolinjalat ja surisevat laitteet. Muutoksen jälkeen voisi kysyä uudestaan samoista teemoista ja tehdä havaintoja muutoksen vaikutuksista oppilaiden kokemaan ja opettajien tulkitsemaan itsesäätelyyn.

Opettajankoulutuksen kehittämistä varten olisi hyödyllistä tutkia opettajan empatiakyvyn vaikutusta itsesäätelyn vaikeuksissa. Opettajien omien tunteiden lisääminen lisäisi varmasti opettajien ymmärrystä oppilaiden tunteiden tunnistamisen ja säätelyn vaikeudesta. Opettajan vilpitön kiinnostuminen oppilaistaan ja empatian osoittaminen oppilaille ovat avainasemassa oppilaiden tunnesäätelytaitojen oppimisessa (ks. esim. Gase ym. 2017).

LÄHTEET

- Abikoff, H. 2009. ADHD psychosocial treatments: generalization reconsidered. *Journal of Attention Disorders* 13(3), 207–210.
- Ahtiainen, R. 2015. Oppimisen ja koulunkäynnin tuen muutos reformina. Teoksessa M. Jahnukainen, E. Kontu, H. Thuneberg & M-P. Vainikainen (toim.), *Erytisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen*. Kasvatusalan tutkimuksia; No. 67. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 25–42.
- Ahtola, A. & Niemi, P. 2014. Does it work in Finland? School psychological services within a successful system of basic education. *School Psychology International* 35, 136–151.
- Ahtola, A. & Kiiski-Mäki, H. 2014. What do schools need? School professionals' perception of school psychology. *International Journal of School & Educational Psychology* 2(2), 95–105.
- Alijoki, A., Suhonen, E., Nislin, M. & Sajaniemi, N. 2016. Lasten temperamentin ja tuen tarpeiden yhteys lasten kognitiivisiin toimintoihin päiväkotien erityisryhmissä. *NMI-bulletin* 26(1), 19–36.
- Alonge, H. C. & Craig, C. P. 2019. Preventing school shootings: The interprofessional and community approach to prevention. *Journal of Social Change* 12(1).
- Anderberg, M., Forkby, F. & Thelin, A. 2022. A pendulum swing in child welfare policy – the case of implementing GIRFEC in Sweden. *Nordic Social Work Research*, 12(4), 578–591.
- Aro, M., Aro, T., Koponen, T. & Viholainen, H. 2012. Oppimisvaikeudet. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. Tampere: Vastapaino. 299–331.
- Aro, T. 2012. ADHD itsesäätelykyvyn vaikeutena. Teoksessa V. Dufva & M. Koivunen (toim.) *ADHD. Diagnosointi, hoito ja hyvä arki*. Juva: Bookwell oy. 51–63.
- Aro, T. 2021. Älylaitteiden vaikutus lasten ja nuorten itsesäätelyyn. *Erytispedagogisia tutkimuksia ja koulutuksen arviointia*. e-Erika 1/2021. <https://journals.helsinki.fi/e-erika>.

- Azungah, T. 2018. Qualitative research: deductive and inductive approaches to data analysis. *Qualitative Research Journal* 18 (4), 383–400.
- Bandura, A. 2017. *Sosiaalis-kognitiivinen teoria*. Teoksessa R. Vasta (toim.) *Kuusi teoriaa lapsen kehityksestä*. 3.painos. EU: United Press Global, 13–82.
- Barkley, R. A. 1997. Behavioral inhibition, sustained attention, and executive functions: constructing a unifying theory of ADHD. *Psychological Bulletin* 121, 65–94.
- Barkley, R. A. 2001. The executive functions and self-regulation: An evolutionary neuropsychological perspective. *Neuropsychology Review* 11, 1–29.
- Basch, C. E. 2011. Healthier students are better learners: a missing link in school reforms to close the achievement gap. *Journal of School Health* 81, 593–598.
- Bautista, A., Williams, K. E., Lee, K., & Ng, S. P. 2024. Early self-regulation: kindergarten teachers' understandings, estimates, indicators, and intervention strategies. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 1–22.
- Bendel-Stenzel, L. C., An, D. & Kochanska, G. 2024. Elucidating mechanisms linking mothers' and fathers' mind-mindedness in infancy with children's self-regulation at early preschool age. *Journal of Experimental Child Psychology* 238, 105782-.
- Björn, P. M., Aro, M. T., Koponen, T. K., Fuchs, L. S. & Fuchs, D. H. 2016. The many faces of special education within RTI frameworks in the United States and Finland. *Learning Disability Quarterly* 39 (1), 58–66.
- Blair, C. & Raver, C.C. 2015. School readiness and self-regulation: A developmental psychobiological approach. *Annual Review of Psychology* 66, 711–731.
- Booth, T. & Ainscow, M. 2002. *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*, 2. painos. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.

- Bradley, C., Cordaro, D. T., Zhu, F., Vildostegui, M., Jing Han, R., Brackett, M. & Jones, J. 2018. Supporting improvements in classroom climate for students and teachers with the four pillars of wellbeing curriculum. American Psychological Association. *Translational Issues in Psychological Science* 4(3), 245–264.
- Bradshaw, C. P., Mitchell, M. M. & Leaf, P. J. 2010. Examining the effects of schoolwide positive behavioral interventions and supports on student outcomes. *Journal of Positive Behavior Interventions* 12(3), 133–148.
- Bradshaw, C. P., Waasdorp, T. E. & Leaf, P. 2012. Effects of school-wide positive behavioral interventions and supports on child behavior problems. *American Academy of Pediatrics* 130(5), 1136–1145.
- Braun, V. & Clarke, V. 2006. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology* 3 (2), 77–101.
- Braun, V. & Clarke, V. 2012. Thematic analysis. Teoksessa H. Cooper (toim.) *APA Handbook of Research Methods in Psychology* 2. Washington DC: American Psychological Association, 57–71.
- Braun, V. & Clarke, V. 2014. What can “thematic analysis” offer health and wellbeing researchers? *International Journal of Qualitative Student Health and Well-Being*. 9(1): 26152.
- Bronson, M. B. 2000. *Self-regulation in early childhood: Nature and nurture*. New York: Guilford Press.
- Bronstein, L. R. 2003. A Model for Interdisciplinary Collaboration. *Social Work* 48(3), 297–306.
- Brown, K. W., Ryan, R. M., & Creswell, J. D. 2007. Mindfulness: Theoretical Foundations and Evidence for Its Salutary Effects. *Psychological Inquiry* 18, 211–237.
- Brownlee, J. L., Bourke, T., Walker, S. & Ryan, M. 2022. What influences teachers’ support for children’s reasoning about social inclusion in primary school education classrooms? *Australian Educational Researcher* 49(1), 155–173.
- Bruner, C. 1991. *Ten questions and answers to help policy makers improve children’s services*. Washington DC: Education and Human Services Consortium.

- Bull, R. & Scerif, G. 2001. Executive functioning as a predictor of children's mathematics ability: Inhibition, shifting and working memory. *Developmental Neuropsychology* 19, 273–293.
- Burr, V. 1995. *An introduction to social constructionism*. London: Routledge.
- Cacciatore, R. 2007. *Aggression portaat. Opetusmateriaali kouluille. Opetushallitus. Sastamala: Vammalan kirjapaino Oy.*
- Cadima, J., Doumen, S., Verschueren, K. & Buyse, E. 2015. Child engagement in the transition to school: Contribution of self-regulation, teacher- child relationship and classroom climate. *Early Childhood Research Quarterly* 32, 1–12.
- Cameron, C. E., Connor, C. M. & Morrison, F. J. 2005. Effects of variation in teacher organization on classroom functioning. *Journal of School Psychology* 43(1), 61–85.
- Carrington, S. & Robinson, R. 2006. Inclusive school community: Why is it so complex? *International Journal of Inclusive Education* Volume 10(4-5), 323–334.
- Cibrian, F. L., Lakes, K. D., Schuck, S. E. B., & Hayes, G. R. 2022. The potential for emerging technologies to support self-regulation in children with ADHD: A literature review. *International Journal of Child-Computer Interaction* 31, 100421.
- Cicchetti, D. & Lynch, M. 1993. Toward an ecological/transactional model of community violence and child maltreatment: Consequences for children's development. *Psychiatry: Interpersonal and Biological Processes* 56, 96–118.
- CRC. 2023. Committee on the Rights of the Child. Concluding observations on the combined fifth and sixth reports of Finland. www.ohchr.org/CRC/C/FIN/CO/5-6. Luettu 20.6.2023.
- Cooper, P. 2011. Teacher strategies for effective intervention with students presenting social, emotional, and behavioral difficulties: an international review. *European Journal of Special Needs Education* 26(1), 71–86.

- Davis, B., Clevenger, C., Posnock, S., Robertson, B. & Ander, D. 2015. Teaching the teachers: faculty development in inter-professional education. *Applied Nursing Research* 28 (1), 31–35.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. 2008. Introduction: The discipline and practice of qualitative research. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *Strategies and practice of qualitative research*. 3. painos. Thousand Oaks, Ca: Sage Publication, 1–43.
- Diamond, A. & Ling, D. S. 2016. Conclusions about interventions, programs and approaches for improving executive functions that appear justified and those that, despite much hype, do not. *Developmental cognitive neuroscience* 18, 34–48.
- Dobbs-Oates, J. & Wachter Morris, C. 2016. The case for interprofessional education in teacher education and beyond. *Journal of Education for Teaching* 42(1), 50–65.
- Dollar, S. & Stifter, C. 2012. Temperamental surgency and emotion regulation as predictors of childhood social competence. *Journal of Experimental Child Psychology* 112(2), 178–194.
- Duckworth, A. L. 2011. The significance of self-control. *Proceedings of the National Academy of Sciences* 108(7), 2639–2640.
- Duckworth, A. L. & Seligman, M. 2005. Self-discipline outdoes IQ in predicting academic performance of adolescents. *Psychological Science* 16(12), 939–944.
- DuPaul, G., Weyandt, L. & Janusis, G. 2011. ADHD in the classroom: Effective intervention strategies. *Theory Into Practice* 50(1), 35–42.
- DuPaul, G. J., Eckert, T. & Vilaro, B. 2012. The effects of school-based interventions for attention deficit hyperactivity disorder: A meta-analysis 1996-2010. *School Psychology Review* 41, 387–412.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. & Schellinger, K. B. 2011. The impact of enhancing students social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development* 82(1), 405–432.
- Dye, K., Wallace, M. Thompkins, K. & Dawes, S. 2022. An urban partnership: Embracing collaboration and feedback. *Journal of community engagement and scholarship* 14(2), 13.

- Edwards, A. 2011. Building common knowledge at the boundaries between professional practices: Relational agency and relational expertise in systems of distributed expertise. *International Journal of Educational Research* 50, 33–39.
- Edwards, A. 2012. The role of common knowledge in achieving collaboration across practices. *Learning, Culture and Social Interaction* 1(1), 22–32.
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L. & Eggum, N. D. 2010. Emotion-related self-regulation and its relation to children’s maladjustment. *Annual Review of Clinical Psychology* 6, 495–525.
- Else-Quest, N., Hyde, J., Goldsmith, H. & Hulle, C. 2006. Gender differences in temperament: A meta-analysis. *Psychological Bulletin* 132(1), 33–72.
- Engeström, Y. & Sannino, A. 2010. Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review* 5(1), 1–24.
- Engeström, Y. & Virkkunen, J. 2023. Kulttuurihistoriallisen toiminnan teorian tarjoamat haasteet ja mahdollisuudet Suomen kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. *Kasvatus* 54(3), 191–205.
- Eriksson-Piela, S. 2003. Tunnetta, tietoa vai hierarkiaa? Sairaanhoidon moninainen ammatillisuus. *Acta Universitatis Tamperensis* 929. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2000. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Estrapala, S., Bruhn, A. L. & Rila, A. 2022. Behavioral self-regulation: A comparison of goals and self-monitoring for high school students with disabilities. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 30(3), 171–184.
- Evans, S. W., Owens, J. & Bunford, N. 2014. Evidence-based psychosocial treatments for children and adolescents with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology* 43, 527–551.

- Florian, L. & Spratt, J. 2013. Enacting inclusion: A framework for interrogating inclusive practice. *European Journal of Special Needs Education* 28, 119–135.
- Flouri, E., Midouhas, E. & Joshi, H. 2014. Family poverty and trajectories of children's emotional and behavioural problems: The moderating roles of self-regulation and verbal cognitive ability. *Journal of Abnormal Child Psychology* 42(6), 1043–1056.
- Floyd, A. & Morrison, M. 2014. Exploring identities and cultures in inter-professional education and collaborative professional practice. *Studies in Continuing Education* 36(1), 38–53.
- Frattura, E. M. & Capper, C. A. 2007. *Leading for social justice: Transforming schools for all learners*. California: Corwin Press.
- Frederiksen, M. 2014. Trust in the face of uncertainty: a qualitative study of intersubjective trust and risk. *International Review of Sociology* 24(1), 130–144.
- Fuchs, L., Fuchs, D., Prentice, K., Burch, M., Hamlett, C., Owen, R. & Scroeter, K. 2003. Enchanting third-grade student' mathematical problem solving with self-regulated learning strategies. *Journal of Educational Psychology* 95, 306–315.
- Fuchs, L. S., Geary, D. C., Fuchs, D., Compton, D. L. & Hamlett, C. L. 2016. Pathways to third-grade calculation versus word-reading competence: Are they more alike or different? *Child Development* 87(2), 558–567.
- Gagnon, J. C. & B. R. Barber. 2011. Preventing Incarceration through special education and mental health collaboration for students with emotional and behavioral disorders. Teoksessa N. Dowd (toim.) *Justice for Kids: Keeping Kids Out of the Juvenile Justice System*. New York: New York University Press, 82–106.
- Gagnon, J. C. 2022. Inclusion in American and Finnish schools: The neglect of youth with emotional and behavioral disorders. *European Journal of Special Needs Education* 37(4), 603–616.
- Galdieri, M. & Di Gennaro, D. C. 2022. Rethinking the didactic-educational space: suggestions for promoting school inclusion. *Form@re* 22(1), 308–321.

- Garland, T. 2014. Self-regulation interventions and strategies. Keeping the body, mind & emotions on task in children with autism, ADHD or sensory disorders. USA: PESI Publishing & Media.
- Gase, L., Gomez, L., Kuo, T. Glenn, B., Inkelas, M. & Ponce, N. 2017. Relationships among student, staff and administrative measures of school climate and student health and academic outcomes. *Journal of school health* 87(5), 319–328.
- Gimayeva, Y. & Markina, A. 2022. Interconnections between coping strategies, style of self-regulation and personal maturity in boys and girls of student age. *Visnik Harkivs'kogo naciònal'nogo unìversitetu imeni V.N. Karazina. Seriâ Psihologiâ* 72, 59–66.
- Godfrey, J. & Hodgson, A. 2010. *Accounting Theory*. 7. painos. Milton, Qld: Wiley & Sons.
- Green, C. S. & Bavelier, D. 2012. Learning, attentional control, and action video games. *Current biology* 22(6), 197–206.
- Greenberg, M. T., Domitrovitch, C. & Bumbarger, B. 2001. The prevention of mental disorders in school-aged children: current state of field. *Prevention & Treatment* 4, 1–62.
- Gross, J. J. 1999. Emotion regulation: Past, present, future. *Cognition and Emotion* 13(5), 551–573.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. 2005. Paradigmatic controversies, contradictions and emerging confluences. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *The Sage handbook of qualitative research*. 3. painos. Thousand Oaks, CA: Sage, 191–216.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. 1994. Competing paradigms in qualitative research. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *The Sage handbook of qualitative research*. 3. painos. Thousand Oaks, Ca: Sage Publication, 105–117.
- Guardino, C. A. & Fullerton, E. 2010. Changing behaviors by changing the classroom environment. *Teaching exceptional children* 42(6), 8–13.
- Gädda, F., Hemberg, J. & Nyman-Kurkiala, P. 2023. School health care and multiprofessional collaboration in compulsory school – teaching staff's perceptions, *Cogent Education* 10(2), 2241644.

- Halinen, I. 2018. The new educational curriculum in Finland. Teoksessa M. Matthes, L. Pulkkinen, C. Clouder & B. Heys (toim.) Improving the Quality of Childhood in Europe. Bryssel: Alliance for Childhood European Network Foundation 7, 75–89.
- Hanko, G. 2003. Towards an inclusive school culture – but what happens to Elton’s affective curriculum? *British Journal of Special Education* 30(3), 125–131.
- Harris, K. R. & Graham, S. 1996. Making the writing process work: Strategies for composition and self-regulation. Cambridge, MA: Brookline.
- Harris, K. R., Graham, S. & Mason, L. H. 2003. Self-regulated strategy development in the classroom: Part of a balanced approach to writing instruction for students with disabilities. *Focus on Exceptional Children* 35, 1–16.
- Heatherston, T. F. & Wagner, D. D. 2011. Cognitive neuroscience of self-regulation failure. *trends in cognitive–sciences* 15(3), 132–139.
- Helgøy, I., Homme, A. & Gewirtz, S. 2007. Local autonomy or state control? Exploring the effects of new forms of regulation in education. *European Educational Research Journal* 6(3), 198–202.
- Heikkinen, H. L. T., Huttunen, R., Niglas, K. & Tynjälä, P. 2005. Kartta kasvatustieteen maastosta. *Kasvatus* 36(5), 340–354.
- Hester, P. P., Hendrickson, J. M. & Gable, R. A. 2009. Forty years later – The value of praise, ignoring, and rules for preschoolers at risk for behavior disorders. *Education and Treatment of Children* 32(4), 513–535.
- Hietanen-Peltola, M., Laitinen, K., Autio, E. & Palmqvist, R. 2018. Yhteisestä työstä hyvinvointia – opiskeluhoitoryhmä perusopetuksessa. Ohjaus 9/2018. Tampere: Terveiden ja hyvinvoinnin laitos.
- Hintsala, M.-T. 2005. Autonomia ammatista poistumisen ennakoijana hoitotyössä. Nais- ja mieshoitajien arviointia ja vertailua päätöksenteosta, pätevyydestä, työn tärkeydestä ja johtamisesta hoitotyössä. Hoitotieteen laitos. Kuopio: Kuopion yliopisto.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2022. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. 2. painos. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.

- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2018. Tutki ja kirjoita. 22. painos. Porvoo: Bookwell.
- Hjörne, E. & Säljö, R. 2014. Analyzing and preventing school failure: Exploring the role of multi-professionality in pupil health team meetings. *International Journal of Educational Research* 63, 5–14.
- Hofmann, W., Deutsch, R., Banaji, M. R. & Lancaster, K. 2010. Cooling the heat of temptation: Mental self-control and the automatic evaluation of tempting stimuli. *European Journal of Social Psychology* 40, 17–25.
- Hofmann, W., Schmeichel, B. J. & Baddeley, A. D. 2012. Executive functions and self-regulation. *Trends in Cognitive Sciences* 15, 132–139.
- Hofmann, W., Baumeister, R. F., Förster, G., & Vohs, K. D. 2012b. Everyday temptations: An experience sampling study of desire, conflict, and self-control. *Journal of Personality and Social Psychology* 102, 1318–1335.
- Hofmann, W. & Fisher, R. R. 2013. How guilt and pride shape subsequent self-control. *Social Psychological and Personality Science* 3(6), 682–690.
- Holochwost, S. J., Kolacz, J., & Mills-Koonce, W. R. 2021. Towards an understanding of neurophysiological self-regulation in early childhood: A heuristic and a new approach. *Developmental Psychobiology*, 63(4), 734–752.
- Hong, F., Doan, S., Lopez, A. & Evans, G. 2017. Relations among temperament, self-regulatory strategies and gender in predicting delay of gratification. *Frontiers in Psychology* 8, 19–25.
- Honkasilta, J., Sandberg, E. Närhi, V. & Jahnukainen, M. 2014. ADHD in the context of Finnish basic education. *Emotional and Behavioural Difficulties* 19(3), 311–323.
- Honkasilta, J. M., Ahiainen, R. S., Hienonen, N. A. & Jahnukainen, M. 2019. Inclusive and special education and the question of equity in education: The case of Finland. Teoksessa M. Schuelka, C. Johnstone, G. Thomas & A. Artiles (toim.) *SAGE Handbook on Inclusion and Diversity in Education*. Thousand Oaks, CA: Sage publications, 481–495.

- Horner, R. H., Sugai, G. & Anderson, C. M. 2010. Examining the evidence base for school-wide positive behavior support. *Focus on Exceptional Children* 42(8), 1–14.
- Hoyle, R. H. 2014. Personality and self-regulation. Teoksessa R. H. Hoyle (toim.) *Handbook of Personality and Self-Regulation*. Chichester: John Wiley & Sons Ltd, 1–18.
- Huotilainen, M. & Moisala, M. 2019. *Keskittymiskyvyn elvyttämisosas*. Jyväskylä: Tuuma- kustannus.
- Hämäläinen, T. 2020. Sitran näkemys tulevaisuuden koulusta. Luento opettajille Arabian peruskoulussa 22.1.2020.
- Hästbacka, N. & Pekkarinen, E. 2018. EU-Project. Fact for minors. Fostering alternative care for troubled minors: Final Report. Rooma: Istituto Psicoanalitico per le Ricerche Sociali. https://www.youthresearch.fi/images/fact_for_minors_report_from_finland_april_2018.pdf. Luettu 15.3.2023.
- Isoherranen, K., Rekola, L. & Nurminen, R. 2008. *Enemmän yhdessä – moniammatillinen yhteistyö*. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy.
- Isoherranen, K. 2012. *Uhka vai mahdollisuus: moniammatillista yhteistyötä kehittämässä*. Helsingin yliopisto, Sosiaalitieteiden laitos.
- Isosomppi, L. & Leivo, M. 2015. Becoming an inclusive teacher at the interface of school and teacher education. 5th ICEEPSY International Conference on Education & Educational Psychology. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 171, 686–694.
- Joseph, S., Thomas, M., Simonette, G. & Ramsook, L. 2013. The Impact of differentiated instruction in a teacher education setting: Successes and challenges. *International Journal of Higher Education* 2(3), 29–40.
- Jayashree, S. 2014. Role of positive psychology on self-regulation. *Indian Journal of Positive Psychology* 5(4), 488–492.
- Järvelä, S. 2001. Shifting research on motivation and cognition to an integrated approach on learning and motivation in context. Teoksessa S. Volet & S. Järvelä (toim.) *Motivation in learning contexts: Theoretical advances and methodological implications*. London: Pergamon/Elsevier 3–14.

- Jørgensen, C. R. & Allan, J. 2022. Our school: our space - inclusion and young people's experiences of space within an English secondary free school. *International Journal of Inclusive Education*. Julkaistu verkossa 24.3.2022.
- Kalliola, S. & Nakari, R. 2006. Vuorovaikutus ja dialogi oppimisen tiloissa. Teoksessa H. Toiviainen & H. Hänninen (toim.) *Rajanylitykset työssä. Yhteistoiminnan ja oppimisen uudet mahdollisuudet*. Juva: PS-kustannus, 203–236.
- Kaltiala-Heino, R. 2013. Aggressio lapsuudessa ja nuoruudessa. Teoksessa P. Nurmi (toim.) *Lapsen ja nuoren viha*. Juva: Bookwell oy, 47–63.
- Karhu, A., Laitinen, S., Laukkanen, E., Loimusalo, H., Malkki, P., Malmberg, S., Närhi, V., Savolainen, H., Savolainen, P., Selkoma, M., Suomalainen, A. & Taskinen, K. 2018. ProKoulu-malli näkyy työrauhan kehittymisenä ja hyvinvointina Varkauden kouluissa. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti: NMI-bulletin* 28(2), 61–71.
- Karhu, A., Paananen, M. & Närhi, V. 2017. Check in Check out (CICO) -toimintamalli käyttäytymisen yksilölliseen tukemiseen. *Kummi* 17. Arviointi-, opetus- ja kuntoutusmateriaaleja. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Karhu, A., Paananen, M., Närhi, V. & Savolainen, H. 2020. Implementation of the inclusive CICO Plus intervention for pupils at risk of severe behaviour problems in SWPBS schools. *European Journal of Special Needs Education* 36(5), 758–772.
- Katz, I., Eilat, K. & Nevo, N. 2014. "I'll do it later": Type of motivation, self-efficacy and homework procrastination. *Motivation and emotion* 38(1), 111–119.
- Kauppi, A., Laitinen, M., Lakkala, S. & Turunen, T. 2017. Asiakastiedot ja niiden käyttö sosiaalihuollon ja perusopetuksen yhteistyössä. *Oikeus* 46(1), 56–77.
- Kekoni, T., Mönkkönen, K., Hujala, A., Laulainen, S. & Hirvonen, J. 2019. Moniammatillisuus käsitteinä ja käytänteinä. Teoksessa K. Mönkkönen, T. Kekoni & A. Pehkonen (toim.) *Moniammatillinen yhteistyö: vaikuttava vuorovaikutus sosiaali- ja terveysalalla*. Helsinki: Gaudeamus, 15–46.

- Kendall, P. C. 2012. Guiding theory for therapy with children and adolescents. Teoksessa P. C. Kendall (toim.) *Child and Adolescent Therapy*. New York: The Guilford Press, 61–91.
- Kiger, M. E. & Varpio, L. 2020. Thematic analysis of qualitative data: AMEE Guide No. 131, *Medical Teacher* 42(8), 846–854.
- Kiiski, T., Närhi, V. & Peitso, S. 2012. Työrauha kaikille. Toimintamalli työrauhaongelmien vähentämiseksi. Kummi 9. Arviointi-, opetus- ja kuntoutusmateriaaleja. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Klenberg, L., Jämsä, S., Häyrinen, T., Lahti-Nuutila, P. & Korkman, M. 2010. The attention and executive function rating inventory (ATTEX): Psychometric properties and clinical utility in diagnosing ADHD subtypes. *Scandinavian Journal of Psychology* 51, 439–448.
- Klenberg, L., Närhi, V., Husberg, H., Slama, S. ja Määttä, S. 2020. Itsesäätely ja toiminnanohjaus. Suunnan, motivaation ja kapasiteetin tukeminen koulussa. Kummi 19. Arviointi-, opetus- ja kuntoutusmateriaaleja. Eura: Niilo Mäki Instituutti.
- Kontio, M. 2013. Jaetun ymmärryksen rakentuminen moniammatillisten oppilashuoltoryhmien kokouksissa. Oulu: Oulun yliopisto.
- Korstjens, I. & Moser, I. 2017. Practical guidance to qualitative research. Part 1: Introduction. *European Journal of General Practice* 23(1), 271–273.
- Kortteinen, M. 1992. Kunnian kenttä. Suomalainen palkkatyö kulttuurisena muotona. Helsinki: Hanki ja jää.
- Koskela, T. 2009. Perusopetuksen oppilashuolto Lapissa opettajien käsityksen mukaan. *Acta Universitatis Lapponiensis* 167. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Kultti-Lavikainen, N., Eloranta, A. -K., Kiianmaa, K., Myllykoski, M., Ropponen, T. & Aro, T. 2017. Etsivät-ryhmä – Lasten toiminnanohjauksen taitojen tukeminen ryhmässä. Kummi 15. Arviointi-, opetus- ja kuntoutusmateriaaleja. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.

- Kurth, J. A., Zagona, A. L., Walker, V. L. & Loman, S. L. 2024. Teachers' perspectives and knowledge of students with complex support needs and practices associated with SWPBIS. *The Journal of Special Education*, 57(4), 205–218.
- Kyrö-Ämmälä, O. 2008. Oppilaan kognitiivisten taitojen huomiointi esi- ja alkuopetuksessa. Teoksessa K. Määttä & T. Uusitalo (toim.) *Kasvatuspsykologian näkökulmia ihmisen voimavarojen tueksi*. Tampere: Juvenes Print, 26–41.
- Laari, A., Lakkala, S. & Uusiautti, S. 2019. "For the whole grade's common good and based on the student's own current situation": Differentiated teaching and the choice of methods among Finnish teachers. *Early Child Development and Care* 191(4), 1–14.
- Lahtinen, N. & Haanpää, S. 2015. Opiskeluhoito perusopetuksessa – näkökulmia moniammatillisen yhteistyön toimivuuteen. Teoksessa S. Hakalehto (toim.) *Lapsen oikeudet koulussa*. Helsingin Kamari oy. Helsinki: Hansaprint oy, 133–168.
- Laitinen, M., Kemppainen, T., Lakkala, S., Kauppi, A., Veikanmaa, S., Välimaa, M. & Turunen, T. 2018. Sosiaalityön interprofessionaalinen asiantuntijuus – tapausesimerkkinä koulun sosiaalityö. Teoksessa T. Juvonen, J. Lindh, A. Pohjola & M. Romakkaniemi (toim.) *Sosiaalityön muuttuva asiantuntijuus. Sosiaalityön tutkimuksen vuosikirja 2018*. Tallinna: UniPress, 154–181.
- Lakkala, S. 2008. Inklusiivinen opettajuus. Toimintatutkimus opettajankoulutuksessa. *Acta Universitatis Lapponiensis* 151. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.
- Lakkala, S., Uusiautti, S., & Määttä, K. 2014. How to make the neighbourhood school a school for all? *Journal of Research in Special Education Needs* 16(1), 46–56.
- Lakkala, S. & Kyrö-Ämmälä, O. 2017a. The Finnish school case. Teoksessa A. Galkiené (toim.) *Inclusion in socio-educational frames: Inclusive school cases in four European countries*. Vilna: The publishing house of the Lithuanian University of Educational Sciences, 267–309.

- Lakkala, S., Turunen, T. A., Kangas, H., Pulju, M., Kuukasjärvi, U. & Autti, H. 2017b. Learning inter-professional teamwork during university studies: A case study of student teachers' and social work students' shared professional experiences. *Journal of Education for Teaching: International research and pedagogy* 43 (4), 414–426.
- Lakkala, S. P., Turunen, T., Laitinen, M. & Kauppi, A. J. 2019. Koulun mahdollisuudet lapsen oppimisen ja hyvinvoinnin vahvistajana – Opettajat ja koulukuraattorit hyvinvointityön tarpeen tunnistajina ja koordinoijina. *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja* 50(1), 47–59.
- Lakkala, S., Galkiené, A., Navaitiene, J., Cierpialowska, T., Tomecek, S. & Uusiautti, S. 2021. Teachers supporting students in collaborative ways – An analysis of collaborative work creating supportive learning environments for every student in a school: Cases from Austria, Finland, Lithuania and Poland. *Journal of Sustainability* 13(5), 1–20.
- Lappalainen, K. & Sointu, E. 2013. Vahvuuksia tunnistamalla käyttäytymisen ja tunteiden hallintaa koulussa. Itä-Suomen kehittämisverkosto (ISKE-hanke). Itä-Suomen yliopisto.
- Lehtomaa, M. 2005. Fenomenologinen kokemuksen tutkimus: haastattelu, analyysi ja ymmärtäminen. Teoksessa J. Perttula ja T. Latomaa (toim.) *Kokemuksen tutkimus*. Helsinki: Dialogia, 163–194.
- Lingard, B. & Mills, M. 2007. Pedagogies making a difference: Issues of social justice and inclusion. *International Journal of Inclusive Education* 11(3), 233–244.
- Lintuvuori, M. & Rämä, I. 2022. Oppimisen ja koulunkäynnin tuki. Selvitys opetuksen järjestäjien näkemyksistä tuen järjestelyistä kunnissa. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja: 2022:6.
- Lintuvuori, M., Jahnukainen, M., & Hautamäki, J. 2017. Oppimisen ja koulunkäynnin tuen vaihtelu kunnissa – Alueellinen tasa-arvo perusopetuksessa. *Kasvatus* 48(4), 320–335.
- Lukkarinen, E. 2018. Opettajan velvollisuudet ja oikeudellinen vastuu. [Yhdistysavain.fi. https://bin.yhdistysavain.fi/1604819/2T4Ofmz25L5moujSN4tu0XKyX5/LO_opettajan_vastuu.pdf](https://bin.yhdistysavain.fi/1604819/2T4Ofmz25L5moujSN4tu0XKyX5/LO_opettajan_vastuu.pdf). Luettu 30.5.2023.

- Maguire, M. & Delahunt, B. 2017. Doing a Thematic Analysis: A practical, step-by-step guide for learning and teaching scholars. *All Ireland Journal of Higher Education* 9(3), 33–51.
- Maisey, D. 2011. Safeguarding, change and transitions. Teoksessa L. Trodd & L. Chivers (toim.) *Inter-Professional working in Practice: Learning and Working Together for Children and Families*. Maidenhead: Open University Press, 103–118.
- Majoinen, J. 2019. Toimintakulttuuri, resurssit ja pedagogia. Oppilaan tukea edistävät ja vaikeuttavat tekijät fyysisessä, sosiaalis-pedagogisessa ja teknologisessa oppimisympäristössä. Dissertation 144. Joensuu: Itä-Suomen yliopisto.
- Malanchini, M., Engelhardt, L., Grotzinger, A., Harden, K. & Tucker-Drob, E. 2019. Same but different: Associations between multiple aspects of self-regulation, cognition, and academic abilities. *Journal of Personality and Social Psychology* 117(6), 1164–1188.
- Manrique, A. L., Dirani, E. A. T., Frere, A. F., Moreira, G. E. & Arezes, P. M. 2019. Teachers' perceptions on inclusion in basic school. *International Journal of Educational Management* 33(2), 409–419.
- Martela, F. & Jarenko, K. 2014. Sisäinen motivaatio. Tulevaisuuden työssä tuottavuus ja innostus kohtaavat. *Eduskunnan tulevaisuusvaliokunnan julkaisu* 3/2014.
- Martins, J., Rosário, P., Cunha, J., Carlos Núñez, J., Vallejo, G. & Moreira, T. 2024. How to help students in their transition to middle school? Effectiveness of a school-based group mentoring program promoting students' engagement, self-regulation, and goal setting. *Contemporary Educational Psychology*, 76, 102230-.
- Matilainen, M. & Puustinen, M. 2021. Maltti ja Sinni. Harjoitteita itsesäätelyn oppimiseen. *Keuruu: Otavan kirjapaino Oy*.
- Mattessich, P. & Monsey, B. 1992. *Collaboration: What makes it work*. 5. painos. St. Paul, MN: Amherst H. Wilder Foundation.
- McClelland, M. M., Cameron, C. E., Connor, C. M., Farris, C. L., Jewkes, A. M. & Morrison, F. J. 2007. Links between behavioral regulation and preschoolers' literacy, vocabulary, and math skills. *Developmental Psychology* 43 (4), 947–959.

- McClelland, M., Geldhof, J., Morrison, F., Gestsdóttir, S., Cameron, C., Bowers, E., Duckworth, A., Little, T. & Grammer, J. 2018. Self-Regulation. Teoksessa N. Halfon, C. Forrest, R., Lerner & E. Faustman (toim). *Handbook of Life Course Health Development*. New York: Springer International Publishing, 275–298.
- McRae, R. & Löckenhoff, C. 2014. Self-regulation and the five-factor model of personality traits. *Handbook of Personality and Self-Regulation*. Chichester: John Wiley & Sons, Ltd., 145–168.
- Meltzer, L. 2010. Understanding, assessing, and teaching executive function processes. Teoksessa L. Meltzer (toim.) *Promoting executive function in the classroom*. New York: The Guildford Press, 141–159.
- Metsämuuronen, J. (toim.) 2006. *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. Jyväskylä: Gummeruksen kirjapaino.
- Metsäpelto, E.-R., Pakarinen, E., Kiuru, N., Poikkeus, A.-M., Lerkkanen, M.-K. & Nurmi, J.-E. 2015. Developmental dynamics between children's externalizing problems, task-avoidance behavior, and academic performance in early school years: A 4-year follow-up. *Journal of Educational Psychology* 107(1), 246–257.
- Meyer, H.-D. 2002. From “loose coupling” to “tight management”? Making sense of the changing landscape in management and organization theory. *Journal of Educational Administration* 40(6), 515–520.
- Meyer, J. W., & Rowan, B. 1977. Institutionalized organizations: Formal structure as myth and ceremony. *American Journal of Sociology* 83(2), 340–346.
- Mikola, M. 2011. *Pedagogista rajankäyntiä koulussa. Inklusioreitit ja yhdessä oppimisen edellytykset*. Jyväskylän yliopisto: Jyväskylä University Printing House.
- Mitchell, D. 2018. *27 Tutkitusti toimivaa tapaa opettaa*. Suom. J. Korhonen. Keuruu: Otavan kirjapaino.
- Mischel, W., Ayduk, O., Berman, M. G., Casey, B. J., Gotlib, I. H., Jonides, J., Kross, E., Teslovich, T., Wilson, N., Zayas, V. & Shoda, Y. 2011. “Willpower” over the life span: Decomposing self-regulation. *Social Cognitive & Alternative Neuroscience* 6(2), 252–256.

- Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A. & Wager, T. D. 2000. The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex "Frontal Lobe" tasks: A latent variable analysis. *Cognitive Psychology* 41(1), 49–100.
- Moffitt, T. E., Arseneault, L., Belsky, D., Dickson, D., Hancox, R. J., Harrington, H., Houts, R., Poulton, R., Roberts, B., Ross, S., Sears, M., Thomson, W. & Caspi, A. 2011. A gradient of childhood self-control predicts health, wealth and public safety. *Proceedings of the National Academy of Sciences USA* 108(7), 2693–2698.
- Montroy, J., Bowles, R., Skibbe, L., McClelland, M. & Morrison, F. 2016. The development of self-regulation across early childhood. *Developmental Psychology* 52(11), 1744–1762.
- Moos, L. 2005. How do schools bridge the gap between external demands for accountability and the need for internal trust? *Journal of Educational Change* 6(4), 307–328.
- Morgan, S., Pullon, S. & McKinlay, E. 2015. Observation of interprofessional collaborative practice in primary care teams: An integrative literature review. *International Journal of Nursing Studies* 52(7), 1217–1230.
- Mägi, K., Männamaa, M. & Kikas, E. 2016. Profiles of self-regulation in elementary grades: Relations to math and reading skills. *Learning and Individual Differences* 51, 37–48.
- Mäkelä, T., Kankaanranta, M. & Helfenstein, S. 2014. Considering learners' perceptions in designing effective 21st century learning environments for basic education in Finland. *The International Journal of Educational Organization and Leadership* 20(3), 1–13.
- Määttä, P. & Rantala, A. 2022. Tavallisen erityinen lapsi. Onnistuneen yhteistyön arvoituksia ratkomassa. Juva: Bookwell.
- Möller, J. 2005. Paradoxical effects of praise and criticism: Social, dimensional, and temporal comparisons. *British Journal of Educational Psychology* 72(2), 275–295.

- Mönkkönen, K., Leinonen, L., Arajärvi, M., Hovatta, A. E., Tusa, N., & Salokangas, K. 2019. Moniammatillisen vuorovaikutuksen tarkastelua. Teoksessa Kaarina Mönkkönen, Taru Kekoni & Aini Pehkonen (toim.) Moniammatillinen yhteistyö. Vaikuttava vuorovaikutus sosiaali- ja terveysalalla. Tallinna: Gaudeamus, 47–88.
- Neagu, G. C. & Nistor, G. 2020. The Attitude of Teachers towards the process of school inclusion of students with special educational needs – Secondary Data Analysis. *Revista de Asistență Socială* XIX (3), 45–62.
- Neitola, M. 2011. Lapsen sosiaalisen kompetenssin tukeminen – Vanhempien epäsuorat ja suorat vaikutustavat. *Annales Universitatis Turkuensis C:324*. Turku: Turun yliopisto.
- Neset Mælan, E., Eikeland Tjomsland, Baklien, B. & Thurston, M. 2020. Helping teachers support pupils with mental health problems through interprofessional collaboration: A qualitative study of teachers and school principals. *Scandinavian journal of educational research* 64(3), 425–439.
- Nigg, J. T. 2017. Annual Research Review: On the relations among self-regulation, self-control, executive functioning, effortful control, cognitive control, impulsivity, risk-taking, and inhibition for developmental psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 58(4), 361–383.
- Niiranen, P. 1990. Amerikkalainen näkökulma kasvatuksen laadulliseen tutkimukseen. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita. Nro 17.
- Niiranen V. 2011. Moniammatillisten verkostojen johtaminen. Teoksessa S. Rissanen & J. Lammintakanen (toim.) Sosiaali- ja terveysjohtaminen. Helsinki: WSOYPro, 129–143.
- Nurmi, J.-E., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L. & Ruoppila, I. 2015. Ihmisen psykologinen kehitys. Juva: Bookwell Oy.

- Nuske, H. J., Shih, W. I., Sparapani, N., Baczewski, L., Nunnally, A. D., Hochheimer, S., Garcia, C., Castellon, F., Levato, L., Fischer, E., Atkinson-Diaz, Z. L., Li, J., Mandell, D. S., Kasari, C. & the Autism Intervention Research—Behavioral 1 team. 2022. Self-regulation predicts companionship in children with autism. *International Journal of Developmental Disabilities* 68(6), 889–899.
- Närhi, V., Kiiski, T. & Savolainen, H. 2017. Reducing disruptive behaviours and improving learning classroom behavioural climate with class-wide positive behaviour support in middle schools. *British Educational Research Journal* 43(6), 1186–1205.
- Oikarinen, K. 2016. "Kyllä mä sen arvon nään, mutta kyllä mä sen rajatki olen nähny" –Luokanopettajien käsityksiä moniammatillisesta yhteistyöstä. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Olsson, M., Ericson, J., Randell, E. & von Ahlefeld Nisser, D. 2023. Between an educational task and an idea for treatment: multiprofessional collaboration for supporting children "at risk" – a coordinator role in pedagogical practice. *Scandinavian Journal of Educational Research*. Julkaistu verkossa 9.3.2023.
- Onatsu-Arvilommi, T., Nurmi, J.-E., & Aunola, K. 2002. The development of achievement strategies and academic skills during the first year of primary school. *Learning and Instruction* 12(5), 509–527.
- Onnismaa, J. 2010. Opettajien työhyvinvointi: Katsaus opettajien työhyvinvointitutkimuksiin 2004–2009. Raportit ja selvitykset 2010:1. Helsinki: Opetushallitus.
- OPH 2024. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/oppimisen-ja-koulunkaynnin-tuki-ja-opiskeluhoolto> . Luettu 22.1. ja 14.3.2024.
- Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki. 2013. <https://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2013/20131287> Luettu 14.3.2023, 27.6.2023 ja 16.1.2024.
- Paananen, M. & Karhu, A. 2017a. Check in Check out plus (CiCoplus). Erityisen tuen toimintamalli käyttäytymisen tuen moniammatilliseen järjestämiseen. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/56274> Luettu 3.2.2023.

- Paananen, M., Aro, T., Närhi, V. & Aro, M. 2017b. Group-based intervention on attention and executive functions in the school context. *Educational Psychology* 38(7), 859–876.
- Paananen, M., Heinonen, J., Knoll, J., Leppänen, U. & Närhi, V. 2011. *Maltti – Tarkkaavuuden ja toiminnanohjauksen ryhmäkuntoutus*. Kummi 8. Arviointi-, opetus- ja kuntoutusmateriaaleja. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Paananen, M. 2019. Mastering learning situations. Self-regulation, executive functions and self-regulatory efficacy among elementary school pupils. *JYU Dissertations* 149. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Paloniemi, A., Pulkkinen, J., Kärnä, E. & Björn, P. M. 2023a. The work of special education teachers in the tiered support system: The Finnish case. *Scandinavian Journal of Educational Research* 67(1), 35–50.
- Paloniemi, A., Björn, P. & Kärnä, E. 2023b. Special education teachers' views on their agency in teacher collaboration. *European Journal of Special Needs Education*, 38(3), 349–362.
- Parikka, J. Halonen-Malliarakis, N. & Puustjärvi, A. 2020. *Vaikeudesta voimaksi: Neuropsykaitriset häiriöt ja niiden huomioiminen koulussa*. Helsinki: FinnLectura.
- Peltonen, H. 2010. Oppilashuollon suunnitelmat ja oppilashuoltoryhmien työskentely. Teoksessa M. Rimpelä, S. Fröjd, & H. Peltonen (Toim.) *Hyvinvoinnin ja terveyden edistäminen perusopetuksessa 2009*. Koulutuksen seurantaraportit 2010: 1, 1–9.
- Peitso, S. & Närhi, V. 2015. *Konsultaatiomalli päiväkoteihin – jäsentynyttä tukea levottomille lapsille*. Kummi 13. Arviointi-, opetus- ja kuntoutusmateriaaleja. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf.
- Perusopetuslaki. 2014. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>. Luettu 14.3.2023 ja 8.1.2024.
- Pesonen, H. V., Rytivaara, A., Palmu, I. & Wallin, A. 2021. Teachers' stories on sense of belonging in co-teaching relationship. *Scandinavian Journal of Educational Research* 65(3), 425–436.

- Pfiffner, L. J., Hinshaw, S. P., Owens, E., Zalecki, C., Kaiser, N. M., Villodas, M. & McBurnett, K. 2014. A two-site randomized clinical trial of integrated psychological treatment for ADHD-inattentive type. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 82(6), 1115–1127.
- Pihlaja, P. 2021. Inkluisio - mahdolltomia ajatuksia ja mahdollisuuksien tarkastelua. Tutkittua varhaiskasvatuksesta- blogi. Luettu 31.7.2024. <https://tutkittuavarhaiskasvatuksesta.com/2021/11/05/inkluisio-mahdolltomia-ajatuksia-ja-mahdollisuuksien-tarkastelua/>
- Pikulski, J. J. & Chard, D. J. 2005. Fluency: Bridge between decoding and reading comprehension. *The Reading Teacher* 58(6), 501–519.
- Pisacreta, J., Tincani, M., Connell, J. E. & Axelrod, S. 2011. Increasing teachers use of 1:1 praise-to-behavior correction ratio to decrease student disruption in general education classrooms. *Behavioral Interventions* 26(4), 243–260.
- Ponitz, C. C., Rimm-Kaufman, S. E., Grimm, K. J. & Curby, T. W. 2009. Kindergarten classroom quality, behavioral engagement, and reading achievement. *School Psychology Review* 38(1), 102–120.
- Portilla, X. A., Ballard, P. J., Adler, N. E., Boyce, W. T. & Obradović, J. 2024. An integrative view of school functioning: Transactions between self-regulation, school engagement, and teacher-child relationship quality. *Child Development* 85(5), 1915–1931.
- Pölönen, K. 2022. Oppimisen tuen sääntely esi- ja perusopetuksessa – yhdenvertaisuutta mutta mitä, miten ja kenelle? *Oikeus* 2, 225–254.
- Pöysä, S. 2020. Students' situational engagement in lower secondary school. Association with overall engagement and contextual factors. *JYU Dissertations* 315. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Radesky, J. S., Kaciroti, N., Weeks, H. M., Schaller, A. & Miller, A. L. 2023. Longitudinal associations between use of mobile devices for calming and emotional reactivity and executive functioning in children aged 3 to 5 years. *JAMA Pediatrics* 177(1), 62–70.
- Raver, C. C., Jones, S. M., Li-Grining, C., Zhai, F., Bub, K. & Pressler, E. 2011. CSRP's impact on low- income preschoolers' preacademic skills: Self-regulation as a mediating mechanism. *Child Development* 82(1), 362–378.

- Reid, R., Trout, A. L. & Schartz, M. 2005. Self-regulation interventions for children with attention deficit/hyperactivity disorder. *Exceptional Children* 71(4), 361–377.
- Rinne, R. 2003. Uusliberaali ajattelutapa on pesiytynyt suomalaiseenkin koulutuspolitiikkaan. *Aikuiskasvatus* 23(2), 152–157.
- Rose, J. & Norwich, B. 2014. Collective commitment and collective efficacy: A theoretical model for understanding the motivational dynamics of dilemma resolution in inter-professional teamwork. *Cambridge Journal of Education* 44(1), 59–74.
- Ross, S. W. & Sabey, C. V. 2015. Check-in check-out+ social skills: Enhancing the effects of check-in check-out for students with social skill deficits. *Remedial and Special Education* 36(4), 246–257.
- Rothi, D., Leavey, G. & Best, R. 2008. On the front-line: teachers as active observers of pupils' mental health. *Teaching and teacher education* 24(5), 1217–1231.
- Ryan, G. W. & Bernard, H. R. 2000. Data management and analysis methods. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage, 769-802.
- Ryan, R.M. & Deci, E. L. 2000. Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary and Educational Psychology* 25(1), 54–67.
- Rytivaara, A., Pulkkinen, J. & Palmu, I. 2023. Learning about students in co-teaching teams. *International Journal of Inclusive Education* 27(7), 803–818.
- Rytivaara, A. & Kershner, R. 2012. Co-teaching as a context for teachers' professional learning and joint knowledge construction. *Teaching and Teachers Education* 28(7), 999–1008.
- Sahlberg, P. 1996. Kuka auttaisi opettajaa? Post-moderni näkökulma opetuksen muutokseen yhden kehittämisprojektin valossa. *Jyväskylän tutkimuskeskuksen julkaisuja, psykologia ja sosiaalinen tutkimus* 119.
- Saldaña, J. 2021. *The Coding Manual for Qualitative Researcher*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

- Salmela-Aro, K., Upadaya, K. & Hietajärvi, L. 2020. Suomalaisten rehtorien ja opettajien työhyvinvointiprofiilit koronakeväänä. *Psykologia* 55(6), 426–443.
- Saloviita, T. 2018. How common are inclusive educational practices among Finnish teachers? *International Journal of Inclusive Education* 22(5), 560–575.
- Savolainen, H., Engelbrecht, M., Nel, M. & Malinen, O.-P. 2012. Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: implications for pre-service and in-service teacher education. *European Journal of Special Needs Education* 27(1), 51–68.
- Sayal, K., Chudal, R., Hinkka-Yli-Salomäki, S. Joelsson, P. & Sourander, A. 2017. Relative age within the school year and diagnosis of attention-deficit hyperactivity disorder: a nationwide population-based study. *The Lancet Psychiatry* 4(11), 868–875.
- Schorn, A. 2000. The "Theme-centered Interview". A method to decode manifest and latent aspects of subjective realities. *Qualitative Methods in Various Disciplines 1: Psychology*. German Qualitative Psychology 1(2), Art. 23.
- Schulte-Körne, G. 2016. Mental health problems in a school setting in children and adolescents. *Deutsches ärzteblatt international* 113(11), 189–190.
- Schunk, D. H. & Zimmerman, B. J. 1997. Social origins of self-regulatory competence. *Educational Psychologist* 32(4), 195–208.
- Scruggs, T. E., Mastropieri, M.A. & McDuffie, K. A. 2007. Co-teaching in Inclusive Classroom: A Metasynthesis of Qualitative Research. *Exceptional Children* 73(4), 392–416.
- Shiels, K. & Hawk, L. W. Jr. 2010. Self-regulation in ADHD: the role of error processing. *Clinical Psychology Review* 30(8), 951–961.
- Sipari, S. 2008. Kuntouttava arki lapsen tueksi. Kasvatuksen ja kuntoutuksen yhteistoiminnan rakentuminen asiantuntijoiden keskusteluissa. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 342. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

- Sointu, E. T., Savolainen, H., Lappalainen, K. & Epstein, M. H. 2012a. Cross informant agreement of behavioral and emotional strengths between Finnish students and teachers. *Scandinavian Journal of Educational Research* 56(6), 682–690.
- Sointu, E., Savolainen, H., Lappalainen, K. & Epstein, M. H. 2012b. Parent, teacher and student cross informant agreement of behavioral and emotional strengths: Students with and without special education support. *Journal of Child and Family Studies* 21(4), 682–690.
- Sointu, E., Savolainen, H., Lambert, M., C., Lappalainen, K. & Epstein, M. H. 2013. Behavioral and emotional strength-based assessment of Finnish elementary students: Psychometrics of the BERS-2. *European Journal of Psychology of Education*. Julkaistu verkossa 20.3.2013.
- Solis, S., Vaughn, M., Swanson, E. & McCulley, L. 2012. Collaborative models of instruction: The empirical foundations of inclusion and co-teaching. *Psychology in the Schools* 49(5), 498–510.
- Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskuksen raportteja ja muistioita 2016:68. Johtaminen ja kehittäminen sosiaali- ja terveydenhuollossa. Monialaisen ja ammattiryhmäkohtaisen toiminnan käytännöt ja rakenteet. Valtioneuvoston julkaisuarkisto Valto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-00-3851-9>. Luettu 24.3.2023.
- Suhola, T. 2017. Asiakaslähtöisyys ja monialainen yhteistyö oppilashuollossa: Oppilashuoltoprosessi systeemisenä palvelukokonaisuutena. Lappeenranta: Lappeenrannan teknillinen yliopisto.
- Sumarwoto, Suryani, F. B., Fathurohman, I. & Rahayu, R. 2023. The effect of self-regulated learning (SRL) and learning motivation to students' mathematics learning achievements. *AIP Conference Proceedings*, 2733(1).
- Sörлие, M.-A. & Ogden, T. 2015. School-wide positive behavior support-Norway: Impacts on problem behavior and classroom climate. *International Journal of School & Educational Psychology* 00, 1–16.
- Taylor, S. J., Bogdan, R. & Devault, M. 2015. Introduction to qualitative research methods: A guidebook and resource. 4.painos. New Jersey: Wiley.

- TENK. 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012. <https://tenk.fi/fi/ohjeet-ja-aineistot/HTK-ohje-2012>. Luettu 27.6.2023.
- Tjernberg, C. & Mattson, E. H. 2014. Inclusion in practice: A matter of school culture. *European Journal of Special Needs Education* 29(2), 247–256.
- Tsakiridou, H. & Polyzopoulou, K. 2014. Greek teacher's attitudes toward the Inclusion of students with special educational needs. *American Journal of Educational Research* 2(4), 208–218.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.
- Tynjälä, P. 1991. Laadullisen tutkimuksen luotettavuudesta. *Kasvatus* 22(5–6), 387–598.
- UEF. 2023. Tietosujoaohje opiskelijoille. <https://kamu.uef.fi/tietopankki/opiskelijan-oikeudet-ja-velvollisuudet/tietosujoaohje-opiskelijoille/>. Luettu 27.6.2023.
- Urhahne, D. & Wijnia, L. 2023. Theories of motivation in education: An integrative framework. *Educational Psychology Review* 35(2): 45.
- Ursache, A., Blair, C. & Raver, C. C. 2012. The promotion of self-regulation as a means of enhancing school readiness and early achievement in children at risk for school failure. *Child Development Perspectives* 6(2), 122–128.
- Uusitalo-Malmivaara, L. & Vuorinen, K. 2016. Huomaa hyvä! Näin ohjaat lasta ja nuorta löytämään luontevahvuutensa. Juva: Bookwell Oy.
- Vainikainen, M.-P., Thuneberg, H. & Mäkelä, T. 2015a. Moniammatillinen yhteistyö lähikouluperiaatteen toteuttamisen tukena. Teoksessa M. Jahnukainen, E. Kontu, H. Thuneberg & M.-P. Vainikainen (toim.) *Erytisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen*. Suomen kasvatustieteellinen seura. *Kasvatustieteen tutkimuksia* 67, 107–133.
- Vainikainen, M.-P., Thuneberg, H., Greiff, S. & Hautamäki, J. 2015b. Multiprofessional collaboration in Finnish schools. *International Journal of Education Research* 72, 137–148.
- Vaismoradi, M., Bondas, T. & Turunen, H. 2013. Content analysis and thematic analysis: implications for conducting a qualitative descriptive study. *Journal of Nursing & Health Sciences* 15(3), 398–405.

- Valanne, E. 2014. Kouluhyvinvoinnin verkkokudonta. Teoksessa S. Lakkala, H. Kangas & M. Pulju (toim.) Yhdessä toimimalla kohti hyvinvoivaa koulua. Koulun toimintakulttuurin kehittäminen monitoimijuuden avulla. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino, 11–23.
- Valtioneuvosto. 2019. Tutkijoiden havainnot ja suosituksia lasten ja nuorten monipuolisen kehityksen, terveyden ja vaikuttamisen mahdollisuuksien edistämiseksi. Edellytykset kasvuun, oppimiseen ja osallisuuteen kaikille. Valtioneuvoston julkaisuja 2019: 7. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö, Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Vanhanen, S., Vainikainen, M.-P. & Mäkihönko, M. 2022. Inkluisio Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014. Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti 22(2), 1–17.
- Veijalainen, J., Reunamo, J., Sajaniemi, N. & Suhonen, E. 2019. Children's self-regulation and coping strategies in a frustrated context in early education. *South African Journal of Childhood Education* 9(1) Art. 724.
- Veijola, A. 2004. Matkalla moniammatilliseen perhetyöhön. Lasten kuntoutuksen kehittäminen toimintatutkimuksen avulla. Oulu: Oulu University Press.
- Vetoniemi, J. & Kärnä, E. 2019. Being included- experiences of social participation of pupils with special education needs in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education* 25(1), 1190–1204.
- Vostal, M., LaVenía, K. N. & Horner, C. G. 2019. Making the shift to a co-teaching model of instruction: Considering relational trust as a precursor to collaboration. *The Journal of Cases in Educational Leadership* 22(1), 83–94.
- Vygotsky, L.S. 1962. *Thought and language*. Cambridge, Ma: MIT Press.
- Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vähäsantanen, K., Hökkä, P., Eteläpelto, A., Rasku-Puttonen, H. & Littleton, K. 2008. Teachers' professional identity negotiations in two different work organisations. *Vocations and Learning* 1, 131–148.

- Vähäsantanen, K., Hökkä, P., Eteläpelto, A. & Rasku-Puttonen, H. 2012. Opettajien ammatillinen identiteetti, toimijuus ja sitoutuminen väljä- ja tiukkakäytäntöisessä koulutusorganisaatiossa. *Aikuiskasvatus* 32(2), 96–106.
- Weare, K. & Nind, M. 2011. Mental health promotion and problem prevention in schools: what does the evidence say? *Health Promotion International* 26(1), 29–69.
- Webb, M. B., Johnson, E. S., Meek, J., Herzog, B. & Clohessy, A. B. 2018. Developing a school-based multitiered model for self-regulation. *Intervention in School and Clinic* 53(5), 300–307.
- Webster-Stratton, C. 2011. Kuinka edistää lasten sosiaalisia ja emotionaalisia taitoja. Helsinki: Profami.
- Weick, K. E. 1976. Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, 21(1), 1–19.
- Weinberg, D. 2014. Contemporary social constructionism: Key Themes. Philadelphia: Temple University Press.
- Weisel, A., & Dror, O. 2006. School climate, sense of efficacy and Israeli teachers' attitudes toward inclusion of students with special needs. *Education, Citizenship and Social Justice* 1(2), 157–74.
- Weissberg, R. & O'Brien, M. 2004. What works in school-based social and emotional learning programs for positive youth development. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science* 591, 86–97.
- Weizenmann, L. S., Pezzi, F. A. S., & Zanon, R. B. 2020. School inclusion and autism: teachers' feelings and practises. *Psicologia Escolar e Educacional* 24, e217841.
- Wiradhany, W. & Koerts, J. 2019. Everyday functioning-related cognitive correlates of media multitasking: a mini meta-analysis. *Media Psychology* 24(2), 276–303.
- Zalaghi, H., & Khazaei, M. 2016. The role of deductive and inductive reasoning in accounting research and standard setting. *Asian Journal of Finance & Accounting* 8(1), 1–15.

- Zentall, S. & Morris, B. J. 2010. "Good job, you are so smart". The effect of inconsistency of praise type on young children's motivation. *Journal of Experimental Child Psychology* 107(2), 155–163.
- Zheng, B., Ganotice, F. A., Lin, C.-H. & Tipoe, G. L. 2023. From self-regulation to co-regulation: refining learning presence in a community of inquiry in interprofessional education. *Medical Education Online* 28(1), 2217549.
- Zito, J. R., Adkins, M., Gavins, M., Harris, K. R. & Graham, S. 2007. Self-regulated strategy development: Relationship to the social-cognitive perspective and development of self-regulation. *Reading & Writing Quarterly* 23(1), 77–95.
- Zimmerman, B. J. 1997. Dimensions of academic self-regulation: A conceptual framework for education. Teoksessa D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (toim.) *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 3–21.
- Zimmerman, B. J. 2008. Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal* 45(1), 166–183.
- Äikäs, A. & Kovanen, R. 2020. Tuvet/#paraskoulu-osahankkeen loppuraportti moniammatillisen oppilashuoltotyön toimintamallin kehittämisestä ja käytöstä. TUVET-hanke & #paraskoulu-hanke.
- Äärelä, T. L. M., Määttä, I. K. & Uusiautti, S. J. 2016. Caring teachers' ten dos: "For the teacher, they might be just small things, but for the student, they mean the world". *International Forum of Teaching and Studies* 12(1),10–20.

LIITTEET

LIITE 1.

ALKUHAASTATTELUN JA ERITYISOPETTAJAN LOPPUHAASTATTELUN SUUNTAA ANTAVAT KYSYMYKSET:

1. Objekti: oppimisen ja koulunkäynnin tuki

- Kerro, mitä ajattelet kolmiportaisesta tuesta. Mistä siinä on mielestäsi kysymys? Mitä mieltä olet tuen kolmiportaisesta mallista? Mitkä ovat sen vahvuudet ja heikkoudet?
- Olitko töissä opettajana vuonna 2010, kun kolmiportainen tuki tuli voimaan? Miltä muutos sinusta tuntui? Annettiinko mielestäsi koulussanne oppilaille riittävästi tukea jo ennen tukimallin voimaantuloa? Mikä muuttui? Saitko mielestäsi riittävästi koulusta kolmiportaiseen tukeen liittyen? (Millaista koulutusta sait / mitä jäi puuttumaan?) Kuka sinua tuki koulussasi kolmiportaisen tuen ensiaskeleissa? Pähkäilittekö asiaa yhdessä joidenkin/jonkun kanssa?

TAI: Jos olet tullut töihin vasta oppimisen ja koulunkäynnin tuen voimassaoloaikana, mitä olit oppinut siitä koulutuksessasi? Miten oppimasi vastasi todellisuutta?

- Mikä mielestäsi pitäisi olla tuen tarjoamisen tavoite? (On kiinnostavaa, vastaavatko haastateltavat tähän koulun tasolla vai yksilötasolla.)

2. Subjekti: opettaja itse tuen toteuttajana

- Miten itse toteutat/annat oppilaille tukea oppimiseen ja koulunkäyntiin?
- Mitkä ovat vahvuuksiasi tuen toteuttajana? Mitä haluaisit kehittää?

3. Työkalut: tuen muodot ja keinot

- Mitä tukimuotoja käytät työssäsi? Miten tuet oppilaita tavallisen oppitunnin aikana? Entä oppituntien ulkopuolella?
- Mitkä ovat sinulle luontevimpia tukemisen tapoja? Mitkä tuntuvat vierailta?
- Millaisia tukimuotoja oppilaillasi on käytössään?
- Millaisissa tilanteissa koet tarvitsevasi enemmän keinoja oppilaiden tukemiseen?
- Minkälaiden oppilaiden kanssa tuen antaminen tuntuu haastavalta?

4. Yhteisö ja normit

- Miten koulussasi on mielestäsi ymmärretty oppimisen ja koulunkäynnin tuki?
- Tunnetako koulussasi mielestäsi hyvin, mitä opetussuunnitelman perusteet sanoo oppimisen ja koulunkäynnin tuesta? Onko kaupunkinne tai koulunne opetussuunnitelmassa mielestäsi määriteltynä jotakin erityistä liittyen tuen toteuttamiseen?
- Onko teillä mielestäsi hyvät koulukohtaiset käytännöt tuen toteuttamiseen?
- Onko koulunne oppilailla mielestäsi jotenkin tietynlaisia tuen tarpeita verrattuna muihin kouluihin paikkakunnallasi tai verrattuna muihin kaupunkeihin?

5. Työnjako

- Kenen kanssa teet yhteistyötä oppilaiden oppimista ja koulunkäyntiä tukiessasi?
- Kuka auttaa sinua tuen antamisessa? Miten?
- Autatko sinä jotakuta? Miten?

Erityisopettajien loppuhaastattelu:

- Muuttuiko työnkuvasi tämän tutkimuksen aikana?
- Muuttuiko roolisi tämän tutkimuksen aikana?

- Onko joku näistä muutoksista tai uusista toimintatavoista sellainen, jonka haluaisit ottaa laajemmin käyttöön koulussasi? (Esim. muiden luokkien kanssa tai muihin käytäntöihin liittyen.)
- Miten haluaisit kehittää koulusi erityisopetusta?

LIITE 2.

NELJÄNNEN RYHMÄTAPAAMISEN RYHMÄHAASTATELUN AIHEET:

Mitä itsesäätelyn vaikeudet ovat?

Minkälaisia ongelmia itsesäätelyn pulmista aiheutuu koulussa oppilaille itselleen? Entä muulle luokalle?

Millä eri tavoilla olette luokassa tukeneet itsesäätelyn vaikeuksissa?

Miten teillä toteutetaan moniammatillista yhteistyötä, jos oppilaalla on itsesäätelyn vaikeuksia?

Minkälaisia moniammatillisia käytännön toimia teillä on käytössänne itsesäätelyn tukemiseksi?

Toivoisitko ideoita moniammatillisen työn kehittämiseksi? Minkälaisia ideoita? Mitkä asiat eivät tällä hetkellä toimi toiveittenne mukaisesti?

LIITE 3.

TUTKIMUSKOULUJEN KEHITTÄMISKOHTEET

Koulujen kehittämistarpeet jakautuivat kahteen kategoriaan, joista toisessa haluttiin kehittää nykyistä tilaa ja toisessa suunnitella tulevaa muutosta. Kouluissa kehittämisen kohteita olivat esimerkiksi seuraavat:

1. Nykyisten resurssien järjeistäminen, työnjaon selkiyttäminen

- inkluusioajatuksen selkiyttäminen: mitä inkluusio on, mitä ei
- koulun toimimattomien tilojen pohtiminen: mitä voidaan muuttaa, mitä ei
- opettajien yhteistyöstä keinoja paikkaamaan sitä, että laaja-alaisen erityisopettajan resursseja on niin vähän
- laaja-alaisen erityisopettajan työkuorman kohtuullistaminen, työmuotojen pohtiminen
- tuen on tultava vahvasti myös omalta opettajalta, yleisen tuen vahvistaminen
- opettajille lisää tietoa tuen tarpeen havaitsemisesta ja tukemisesta
- tukipapereiden ymmärtäminen opettajan ja oppilaan apuna eikä pakollisena riesana
- Wilman käytön lisääminen kirjaamisessa ja tiedonvälityksessä
- joustavin ryhmäjäjestelyin apua monenlaisten oppijoiden tukemiseen
- luokkien yhteiset tapahtumat ja projektit
- uusia käytänteitä koulun arkeen esim. erityisopettajan konsultaatiotunnit, pedagogisten asiakirjojen iltapäivä, integraatiosopimukset oppilaiden kanssa, eriyttämiskansio

2. Koulun muutostilanteessa uusien yhteistyökäytänteiden muodostaminen

- kouluissa tilat tai oppilasrakenne muutoksessa (kokonaan uusiin tiloihin siirtyminen, yhtenäisen alkuopetuksen suunnittelu)
- uusien tukimallien luomista, mahdollisuuksien pyörittelyä
- yhteisten arvojen ja suunnitelmien muodostamista
- mahdolliset uudet tilat parhaalla tavalla haltuun
- yhteistyömuotojen pohtimista

LIITE 4.

Lasten ja nuorten tunnetaitoja ja hyvinvointia tukevia interventio-ohjelmia ja materiaaleja (Taulukko muokattu pääosin lähteestä: Hintikka 2016)

Varhaiskasvatus ja perusopetus

Tunnetaito-ohjelma	Tunnetaito-ohjelma 4-9-vuotiaille. Tavoitteena 12 tapaamiskerran aikana parantaa ryhmän tunneilmastoa, tehostaa oppimista, vähentää kiusaamista ja eheyttää minäkuvaa. (Ks. myös Peltonen & Kullberg -Piilola 2005.)
Askeleittain	4-12-vuotiaille suunnattu sosiaalista kehitystä ja tunnetaitoja kehittävä ohjelma. Keskeisiä sisältöjä empatia, itsehillintä, ongelmanratkaisu ja tunteiden säätely. (Ks. myös askeleittain.fi)
Aggression portaat	Työkalu kasvuhaasteiden kohtaamiseen, antaa mallin puhua haastavista tunteista. Aggression liittyvien tunteiden kautta lapsi itsenäistyy, rakentaa identiteettiään ja oppii suojaamaan itseään. (Ks. myös hyväkysymys.fi)
Tunne- ja turvataitoja lapsille	Toiminnallisia harjoituksia tunnetaitojen ja myös turvataitojen harjoitteluun 5-11-vuotiaille. (Ks. myös Lajunen, Andell & Ylenius-Lehtonen 2015.)
Friends	Lasten ja nuorten mielen hyvinvointia tukeva ja masennusta ehkäisevä ohjelma. Eri ikäisille on eri ohjelmat. Perustuu vertaisoppimiseen ja kokemuksellisuuteen. (Ks. asemanlapset.fi)
Yhteispelejä	Ohjelma, jonka tarkoituksena on vahvistaa lasten tunne- ja vuorovaikutustaitoja. (Ks. yhteispelejä.fi)
Lions Quest	Nuorisoin terveen kasvun tukemisen ja riskikäyttäytymisen ennaltaehkäisyohjelma. Harjoitellaan vastuun kantamista, selkeää viestintää, tavoitteiden asettamista ja terveiden elämäntapojen tekemistä. (Ks. myös lionsquest.fi)
KEYS	Tavoitteena inklusiivinen opetus, emotionaalisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin lisääminen. Mallin mukaan eri ammattialojen toimijat työskentelevät yhdessä tavoitteen eteen. Ohjelmassa pyritään muokkaamaan ympäristöstä sellainen, jossa yksilön on helppo selviytyä. (Ks. myös Danford & Smith 2005; Lindh & Sinkkonen 2009.)

Yläkoulu ja lukio

Tunne-etsivä	Kooste terveystiedon opetukseen kehitetystä materiaalista ja tarkoitettu yläkouluun ja lukion tunnekasvatukseen. Edistää sosio-emotionaalista hyvinvointia ja ehkäisee tunneperäisiä ongelmia. (Ks. myös kalliola.fi/nuorisotyö/sivut/julkaisut.aspx).
ART (aggression replacement training)	Nuorille tarkoitettu ryhmäharjoitusmenetelmä aggressiivisuuden ja antisosiaalisuuden hoitoon. Tavoitteena moraalisen ajattelun kehittyminen, itsehillintä, uusien sosiaalisten taitojen oppiminen. (Ks. myös Goldstein, Glick & Gibbs 2011; suomenart.fi)

Toimivia moniammatillisesti toteutettavia interventioita itsesätelyn tukemiseen ovat esimerkiksi seuraavat Niilo Mäki Instituutin Kummi-sarjan interventiot:

Kummi 2	Tarkkaavaisuuhäiriöinen oppilas koululuokassa. (Aro & Närhi 2003.)
Kummi 8	Maltti – tarkkaavuuden ja toiminnanohjauksen ryhmäkuntoutus. (Paananen, Heinonen, Knoll, Leppänen & Närhi 2011.)
Kummi 9	Työrauha kaikille – Toimintamalli työrauhaongelmien vähentämiseksi. (Kiiski, Närhi & Peitso 2012.)
Kummi 15	Etsivät -ryhmä – Lasten toiminnanohjauksen taitojen tukeminen ryhmässä. (Kultti-Lavikainen, Eloranta, Kiianmaa, Myllykoski, Ropponen & Aro 2017.)
Kummi 17	Check in Check out (CICO) – toimintamalli käyttäytymisen yksilölliseen tukemiseen. (Karhu, Paananen, Närhi 2017.)
Kummi 19	Itsesätely ja toiminnanohjaus – suunnan, motivaation ja kapasiteetin tukeminen koulussa. (Klenberg, Närhi, Husberg, Slama & Määttä 2020.)

Katso lisäksi esimerkiksi mieli.fi-sivuston materiaalit mielen hyvinvointiin.

PUBLICATIONS OF THE UNIVERSITY OF EASTERN FINLAND
DISSERTATIONS IN EDUCATION, HUMANITIES, AND THEOLOGY

1. Taru Viinikainen. *Taipuuko "akrobaatti Aleksandra"?* Nimikekonstruktio ja nimikkeen taipuminen lehtikielessä 1900-luvulta 2000-luvulle. 2010.
2. Pekka Metso. *Divine Presence in the Eucharistic Theology of Nicholas Cabasilas*. 2010.
3. Pekka Kilpeläinen. *In search of a postcategorical utopia. James Baldwin and the politics of 'Race' and sexuality*. 2010.
4. Leena Vartiainen. *Yhteisöllinen käsityö. Verkostoja, taitoja ja yhteisiä elämyksiä*. 2010.
5. Alexandra Simon-López. *Hypersurrealism. Surrealist literary hypertexts*. 2010.
6. Merja Sagulin. *Jälkiä ajan hiekassa. Kontekstuaalinen tutkimus Daniel Defoen Robinson Crusoen suomenkielisten adaptaatioiden aatteellisista ja kirjallisista traditioista sekä subjektikäsitteistä*. 2010.
7. Pirkko Pollari. *Vapaan sivistystyön kieltenopettajien pedagogiset ratkaisut ja käytänteet teknologiaa hyödyntävässä vieraiden kielten opetuksessa*. 2010.
8. Ulla Piela. *Kansanparannuksen kerrotut merkitykset Pohjois-Karjalassa 1800- ja 1900-luvuilla*. 2010.
9. Lea Meriläinen. *Language transfer in the written English of Finnish students*. 2010.
10. Kati Aho-Mustonen. *Group psychoeducation for forensic long-term patients with schizophrenia*. 2011.
11. Anne-Maria Nupponen. *»Savon murre« savolaiskorvin. Kansa murteen havainnoijana*. 2011.
12. Teemu Valtonen. *An insight into collaborative learning with ICT: Teachers' and students' perspectives*. 2011.
13. Teemu Kakkuri. *Evankelinen liike kirkossa ja yhteiskunnassa 1944-1963. Aktiivinen uudistusliike ja konservatiivinen sopeutuja*. 2011.
14. Riitta Kärkkäinen. *Doing better? Children's and their parents' and teachers' perceptions of the malleability of the child's academic competences*. 2011.
15. Jouko Kiiski. *Suomalainen avioero 2000-luvun alussa. Miksi avioliitto puretaan, miten ero koetaan ja miten siitä selviydytään*. 2011.
16. Liisa Timonen. *Kansainvälisty tai väisty? Tapaustutkimus kansainvälisyysosaamisen ja kulttuurienvälisen oppimisen merkityksenannoista oppijan, opettajan ja korkeakoulutoimijan pedagogisen suhteen rajaamissa kohtaamisen tiloissa*. 2011.
17. Matti Vanttinen. *Oikeasti hyvä numero. Oppilaiden arvioinnin totuudet ja totuustuotanto rinnakkaiskoulusta yhtenäiskouluun*. 2011.
18. Merja Ylönen. *Aikuiset opin poluilla. Oppimistukikeskuksen asiakkaiden opiskelukokemuksista ja kouluttautumishalukkuudelle merkityksellisistä tekijöistä*. 2011.
19. Kirsi Pankarinkangas. *Leskien keski-ikässä tai myöhemmällä iällä solminat uudet avioliitot. Seurantatutkimus*. 2011.
20. Olavi Leino. *Oppisopimusopiskelijan oppimisen henkilökohtaistaminen ja oppimismahdollisuudet työpaikalla*. 2011.
21. Kristiina Abdallah. *Translators in production networks. Reflections on agency, quality and ethics*. 2012.
22. Riina Kokkonen. *Mittarissa lapsen keho ja vanhemmuus – tervettä lasta sekä "hyvää" ja "huonoa" vanhemmuutta koskevia tulkintoja nyky-Suomessa*. 2012.
23. Ari Sivenius. *Aikuislukion etos opettajien merkityksenantojen valossa*. 2012.
24. Kamal Sbiri. *Voices from the margin. Rethinking history, identity, and belonging in the contemporary North African anglophone novel*. 2012.
25. Ville Sassi. *Uudenlaisen pahan unohdettu historia. Arvohistoriallinen tutkimus 1980-luvun suomalaisen romaanin pahan tematiikasta ja "pahan koulukunta" -vuosikymmenmääritteen muodostumisesta kirjallisuusjärjestelmässä*. 2012.
26. Merja Hyytiäinen. *Integroiden, segregoiden ja osallistaen. Kolmen vaikeasti kehitysvammaisen oppilaan opiskelu yleisopetuksessa ja koulupolku esiopetuksesta toiselle asteelle*. 2012.
27. Hanna Mikkola. *"Tänään työ on kauneus on ruumis on laihuus." Feministinen luenta syömishäiriöiden ja naissukupuolen kytköksistä suomalaisissa syömishäiriöromaaneissa*. 2012.
28. Aino Äikäs. *Toiselta asteelta eteenpäin. Narratiivinen tutkimus vaikeavammaisen nuoren aikuisen koulutuksesta ja työllistymisestä*. 2012.
29. Maija Korhonen. *Yrittäjyyttä ja yrittäjämäisyyttä kaikille? Uusliberalistinen hallinta, koulutettavuus ja sosiaaliset erot peruskoulun yrittäjyytyskasvatuksessa*. 2012.
30. Päivikki Ronkainen. *Yhteinen tehtävä. Muutoksen avaama kehittämispyrkimys opettajayhteisössä*. 2012.
31. Kalevi Paldanius. *Eläinlääkärin ammatti-identiteetti, asiakasvuorovaikutuksen jännitteiden hallinta ja klinisen päättelyn yhteenkietoutuminen sekapraktiikassa*. 2012.
32. Kari Korolainen. *Koristelun kuvailu. Kategorisoinnin analyysi*. 2012.
33. Maija Metsämäki. *Influencing through language. Studies in L2 Debate*. 2012.
34. Pål Lauritzen. *Conceptual and procedural knowledge of mathematical functions*. 2012.
35. Eeva Raunistola-Juutinen. *Äiti ja nunna – Kirkkojen maailmanneuvoston naisten vuosikymmenen ortodoksiset naiskuvat*. 2012.

36. Marja-Liisa Kakkonen. *Learning entrepreneurial competences in an international undergraduate degree programme. A follow-up study*. 2012.
37. Outi Sipilä. *Esiliina aikansa kehyksissä – moniakaista tekstiilikulttuuria ja representaatioita kodista, perheestä, puhtaudesta ja käsityöstä 1900-luvun alkupuolen Suomessa*. 2012.
38. Seija Jeskanen. *Piina vai pelastus? Portfolio aineenopettajaopiskelijoiden ammatillisen kehittymisen välineenä*. 2012.
39. Reijo Virolainen. *Evankeliumin asialla – Kurt Frörin käsitys evankelisesta kasvatuksesta ja opetuksesta Saksassa 1930-luvulta 1970-luvulle*. 2013.
40. Katarzyna Szal. *Finnish literature in Poland, Polish literature in Finland – Comparative reception study from a hermeneutic perspective*. 2013.
41. Eeva-Liisa Ahtiainen. *Kansainvälistymisen ja laadunvarmistuksen yhteys ammattikorkeakoulun asiakirjateksteissä. Tapaustutkimus*. 2013.
42. Jorma Pitkänen. *Fides Directa – Fides Reflexa. Jonas Laguksen käsitys vanhurskauttavasta uskosta*. 2013.
43. Riitta Rajasuu. *Kuopiossa, Oulussa ja Turussa vuosina 1725–1744 ja 1825–1844 syntyneiden kastenimet*. 2013.
44. Irina Karvonen. *Pyhän Aleksanteri Syövärläisen koulukunta – 1500-luvun luostarihistoriaa vai 1800-luvun venäläiskansallista tulkintaa?* 2013.
45. Meri Kytö. *Kotiin kuuluvaa. Yksityisen ja yhteisen kaupunkikäännilän risteymät*. 2013.
46. Jörg Weber. *Die Idee von der Mystagogie Jesu im geistigen Menschen: Einführung in die »christliche Theosophie« des Corpus Areopagiticum*. 2013.
47. Tuija Lukin. *Motivaatio matematiikan opiskelussa – seurantatutkimus motivaatiotekijöistä ja niiden välisistä yhteyksistä yläkoulun aikana*. 2013.
48. Virpi Kaukio. *Sateenkaari lätikössä. Kuvitellun ja kerrotun ympäristöestetiikka*. 2013.
49. Susanna Pöntinen. *Tieto- ja viestintäteknologian opetuskäytön kulttuurin diskursiivinen muotoutuminen luokanopettajaopiskelijoiden puheessa*. 2013.
50. Maria Takala-Roszczenko. *The 'Latin' within the 'Greek': The feast of the Holy Eucharist in the context of Ruthenian Eastern rite liturgical evolution in the 16th–18th Centuries*. 2013
51. Erkki Nieminen. *Henki vastaan alkoholi: AA-toiminnan synty ja kehitys Lahdessa 1950-1995*. 2014.
52. Jani Kaasinen. *Perinnerakentamisen käsitteenä ja osana teknologiakasvatusta – Opettajaopiskelijoiden käsitykset, käsitysten jäsentyneisyys ja muutos perinnerakentamisen opintojakson aikana*. 2014.
53. Gerson Lameck Mgaya. *Spiritual gifts: A sociorhetorical interpretation of 1 cor 12–14*. 2014.
54. Pauli Kallio. *Esimiehen muuttuvat identiteetit: Narratiivinen tutkimus keskijohdon identiteeteistä ja samastumisesta organisaatiomurroksessa*. 2014.
55. Sirpa Tokola-Kemppi. *Psykoanalyttisen psykoterapian merkityksiä kirjailijahaastattelujen valossa*. 2014.
56. Dhruva Affleck. *How does dialogical self theory appear in the light of cognitive analytic therapy? Two approaches to the self*. 2014.
57. Teemu Ratinen. *Torjuttu Jumalan lahja. Yksilön kamppailu häpeällistä seksuaalisuutta vastaan*. 2014.
58. Päivi Löfman. *Tapaustutkimus itseohjautuvuudesta sairaanhoitajakoulutuksen eri vaiheissa*. 2014.
59. Päivi Kujamäki. *Yhteisenä tavoitteena opetuksen eheyttäminen. Osallistava toimintatutkimus luokanopettajille*. 2014.
60. Henriikka Vartiainen. *Principles for design-oriented pedagogy for learning from and with museum objects*. 2014.
61. Päivi Kaakkunen. *Lukudiplomin avulla lukemaan houkutteleva yläkoulussa. Lukudiplomin kehittämistutkimus perusopetuksen vuosiluokilla 7–9*. 2014.
62. Jari Kukkonen. *Scaffolding inquiry in science education by means of computer supported collaborative learning: pupils' and teacher students' experiences*. 2015.
63. Petteri Nieminen. *Unified theory of creationism – Argumentation, experiential thinking and emerging doctrine*. 2015.
64. Esa Asikainen. *"Me olemme postipaketteja": Tutkimus Helsingin vammaiskuljetuksista vuosina 2002–2007*. 2015.
65. Anna Logrén. *Taiteilijapuheen moniäänisyys. Tutkimus mediavälitteisen ja (kuva)taiteilijälähtöisen taiteilijapuheen muotoutumisesta*. 2015.
66. Päivi Virkki. *Varhaiskasvatus toimijuuden ja osallisuuden edistäjänä*. 2015.
67. Terhi Nevalainen. *Pinkit piikkikorot. Chick lit -kirjallisuuden postfeministiset sisällöt ja lukijat niiden merkityksellistäjinä*. 2015.
68. Soile Tikkanen. *Development of an empathic stance. Dialogical sequence analysis (DSA) of a single case during clinical child neurological assessment procedures*. 2015.
69. Erja Laakkonen. *Aikuisuuden kulttuuriset kuvat 25–35-vuotiaiden naisten haastattelupuheissa ja naistenlehtiteksteissä*. 2015.
70. Wu Enqin. *What does design expose? A comparative study of Finnish modern furniture and Chinese Ming-style furniture*. 2015.
71. Vuokko Malinen. *Uuspari, uusperheen parisuhde ja koulutuksellisen intervention mahdollisuudet sen tukemiseen*. 2015.
72. Juhana Venäläinen. *Yhteisen talous: tutkimus jälkiteollisen kapitalismin kulttuurisesta sommittumasta*. 2015.

73. Johanna Hokkanen. *Kotien lääkekasvatus*. 2015.
74. Eveline Omagano Anyolo. *Implementing education for sustainable development in Namibian schools*. 2015.
75. Satu Tuomainen. *Recognition and student perceptions of non-formal and informal learning of English for specific purposes in a university context*. 2015.
76. Jari Ruotsalainen. *Iholla kaiverrettu: Tatuoinen kulttuurinen murros Suomessa*. 2015.
77. Sanna Hillberg. *Relativization in Scottish standard English: a corpus-based study on newspaper language*. 2015.
78. Virpi Turunen. *Pellavalangan neulonta kotineulekoneella*. 2015.
79. Emilia Valkonen. *"Me myymme ja markkinoimme kursseja" Markkinaorientaation piirteet kansalaisopistoissa*. 2015
80. Petri Haapa. *Suomalaisen peruskoulun rehtori koulun tietokonepohjaisen hallinto-ohjelman käyttäjänä*. 2016.
81. Helena Valkeapää. *Maahanmuuttaja-afgaanien kotitalouden toiminta ja akkulturaatio*. 2016.
82. Airi Hakkarainen. *Matematiikan ja lukemisen vaikeuksien yhteys toisen asteen koulutuspolkuun ja jatko-opintoihin tai työelämään sijoittumiseen*. 2016.
83. Maria Kok. *Varjon kieliopillistuminen: Itse-sanan paradigman rakenne ja merkityksenkehitys itäisessä itämerensuomessa*. 2016.
84. Päivi Vesala. *Koulupihan merkitys alakoulun oppilaille. Lapsen ja ympäristön vastavuoroisen suhteen analyysi*. 2016.
85. Izabela Czerniak. *Anglo-Scandinavian language contacts and word order change in early English*. 2016.
86. Serja Turunen. *Matkalla musiikkiin. Fenomenologinen tutkimus peruskoulun 3.–4.-luokkalaisten taidemusiikin kuuntelukokemuksista koulun musiikkikasvatuskontekstissa*. 2016.
87. Minna Parkko. *Stailaaminen: Työtehtävät, osaaminen ja sijoittuminen*, 2016.
88. Kaisa Pihlainen. *Merkityksellisyttä, vastuullisuutta ja uuden luomista – Erityistä tukea tarvitsevan lapsen ja vanhemman toiminnasta teknologiakerhossa*. 2016.
89. Peppi Sievers. *Uskonnollisten ja hengellisten kysymysten käsittely suomalaisissa psykoterapioissa*. 2016.
90. Matti Mäkelä. *Kun häpeästä tuli kunniaa ja provokaatio. Näkökulmia tabuja rikkoavaan taiteeseen*. 2016.
91. Minna Kumpulainen. *Learning translation. An empirical study into the acquisition of interlingual text production skills*. 2016.
92. Mustapha Kharoua. *Traumatic realism in diasporic African writing*. 2016.
93. Merja Suomi. *Metamorphoses of a text within the Stalinist context. Kornei Chukovskii's "A High Art" in the 1930s*. 2016.
94. Vesa Korhonen. *High support need and minimally verbal children with autism: exploration of technology-based research methodology and the case of attending to eyes*. 2016.
95. Kati Turkama. *Difficulty of the translation of primary and complex metaphors: An experimental study*. 2017.
96. Arja-Irene Tiainen. *Sairaanhoidtajaopiskelijoiden harjoittelun ohjaajien ohjausorientaatio ja sen muutokset 1999–2010*. 2017.
97. Tiina Kirvesniemi. *Tieto ja tiedon luominen päiväkodin henkilöstön kokemana*. 2017.
98. Päivi Ruotsalainen. *Interventiotutkimus oppilaiden motoristen taitojen ja lukutaidon kehittämisestä sekä niiden välisistä yhteyksistä ensimmäisen kouluvuoden aikana*. 2016.
99. Tuomas Järvenpää. *Roots reggae from Cape Town to Helsinki – An ethnographic study of local belonging and Cosmopolitan imagination in Rastafarian reggae music*. 2017.
100. Helena Tuomela. *Soittavat nuoret koulussa. Tapaustutkimus musiikkipainotteista koulua käyväiden 6.–9.-luokkalaisten musiikkiaineiden opiskelumotivaatioon ja soittajaidentiteettiin liittyvistä arvostuksista*. 2017.
101. Anne Lindblom. *Stepping out of the shadows of colonialism to the beat of the drum. The meaning of music for five First Nations children with autism in British Columbia, Canada*. 2017.
102. Olga Rouhe. *Kieliopin rakenteiden vaikutus suomi–venäjä–simultaanitulkauksen sujuvuuteen*. 2017.
103. Василий Буйлов. *Идиостиль Андрея Платонова: интертекстуально-концептуальный и лингвопереводоведческий аспекты (анализ на материале повести «Котлован»)*. 2017.
104. Joanne Jalkanen. *Why English? School choice as sociolinguistic practice in Finnish primary education*. 2017.
105. Shuo Wang. *"Your next boss is Chinese": How European employees perceive organizational cultures in Chinese multinational companies*. 2017.
106. Katja Dindar. *Researching social interaction in autism. Shifting the focus from 'within individuals' to 'in interaction'*. 2017
107. Terttu Rajala. *Mishima Yukio kirjallisuuskäsitys ja dialogi Nihon rōmanha-ryhmän kanssa toisen maailmansodan aikaisen ja sen jälkeisen Japanin kulttuuristen muutosten kontekstissa*. 2017.
108. Salli Anttonen. *A Feel for the Real: Discourses of Authenticity in Popular Music Cultures through Three Case Studies*. 2017.
109. Janne Rantala. *Rakenne, julkinen muisti ja vastakulttuuri Maputon räp-musiikissa (Mosambik) ja pohjoismaisessa uusspiritualistisessa yhteisössä*. 2017.
110. Titta Kettukangas. *Perustoiminnot-käsite varhaiskasvatuksessa*. 2017.
111. Riitta Sikiö. *Reading and spelling skill development in elementary school: Effects of minority languages and parental home involvement*. 2017.

112. Jaakko Pappinen. *Functions of Satan in Early Christianity*. 2017
113. Katariina Waltzer. *Rikoksen uusijan elämänkulku: hyvinvoinnin ja syrjäytymisen polut*. 2017.
114. Barnali Sarkar. *Space, place, and the environment in the contemporary Anglophone Indian novel*. 2017.
115. Sanni Sivonen. *Gods for tourists. Stone carving and tourist arts in Mamallapuram, South India*. 2017.
116. Jingoo Kang. *Implementation and implication of inquiry-based science education in the Finnish context. Evidence from international large-scale assessments: PISA and TIMSS*. 2017.
117. Milla Uusitupa. *Rajakarjalaismurteiden avoimet persoonaviittaukset*. 2017.
118. Timo Hirvonen. *Suomenkielinen ennenpyhitettyjen lahjain liturgia – kirkkopoliittikan pyörteistä liturgiseksi liikehännäksi*. 2017.
119. Miia Karttunen. *No pittää kahtoo. Puhujan tulevan toiminnan ilmausten kielioppia ja pragmatiikkaa*. 2018.
120. Eeva-Liisa Juvonen. *Työ tekijänsä neuvoo: Luomupuutarhayrittäjän asiantuntijuuden ja toimijuuden kehittyminen*. 2018.
121. Lea Häyrinen. *Virkistyminen koulupäivän aikana: Oppilaiden kokemuksia kahdessa maaseutukouluympäristössä*. 2018.
122. Juuso Pursiainen. *"Kumpi oli positiivine? Hyvä vai huono?" Vahvuuslähtöisen ja oppilaan sosioemotionaalista kompetenssia tukevan mallin luominen koulu yhteisöön*. 2018.
123. Hanna-Maija Huhtala. *Adornian critiques of reason: autonomy, morality and education*. 2018.
124. Ekaterina Prosandeeva. *Norm and deviance in contemporary Anglophone fiction and autobiography*. 2018.
125. Harri Valkonen. *The dynamics of self-observation in patients with borderline personality disorder (BPD) diagnosis*. 2018.
126. Sini Kontkanen. *Starting points of pre-service teachers' Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) – introducing a proto-TPACK model*. 2018.
127. Katja Villhunen. *Neuleblogi osana käsitöitä: neulebloggaajien kokemuksia blogin ja käsitöiden yhdistämisestä*. 2018.
128. Inka Turunen. *Tietokoneavusteisen Lukemaan oppiminen kirjoittamalla - menetelmän käytön yhteys 1. ja 2. luokan oppilaiden luku- ja kirjoitustaitoon sekä lukemismotivaatioon*. 2018.
129. Olli Rissanen. *Ammattitaidukurin henkilökohtainen ja verkostoitunut asiantuntijuus*. 2018.
130. Ilona Raunola. *Tulkintoja valosta ja henkisydestä. Etnografinen tutkimus uususkonnollisesta Valorukous-toiminnasta*. 2018.
131. Eeva Raunela. *"Opin oppimaan itseltäni" - Autoetnografinen toimintatutkimus kielitietoisuuden kehittämisestä dialogista opetusmenetelmää hyödyntäen lukion äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa*. 2018.
132. Liisa Penttinen. *Vaivaishoidosta yhdistysmuotoiseen seurakuntadiakoniaan: diakoniatyö Kuopion kaupunki- ja maaseurakunnassa sekä siitä eronneissa seurakunnissa 1850–1944*. 2018.
133. Niko Flink. *Early maladaptive schemas, chronic depression and suicidal ideation. The role of maladaptive cognitive structures among patients with depression*. 2018.
134. Maija Surakka. *Ajan paikka. Ajanilmausten kehityspolkuja lasten kielessä*. 2019.
135. Pia-Riitta Stenberg. *Osallistavan draamaprosessin yhteisöllinen suunnittelu. Pedagoginen malli ja toiminta digitaalisessa oppimisympäristössä*. 2019.
136. Zafarullah Sahito. *Job satisfaction and the motivation of teacher educators towards quality education: A qualitative study of the universities of Sindh, Pakistan*. 2019.
137. Alicja Fajfer. *Everyday bordering in stories of mobility. Linguistic encounters in Poland*. 2019.
138. Tatiana Bogrdanova. *Translators of folklore in the British-Russian interaction: cultural mediators' agency at the turn of the twentieth century*. 2019.
139. Nhi Hoang. *Classroom quality and teacher-child interaction in early childhood education: relationships with children's classroom engagement and structural quality in Vietnamese context*. 2019.
140. Juuso Loikkanen. *A bridge between science and theology? William A. Dembski's theory of intelligent design*. 2019.
141. Amit Roy. *Children as Agents of Social Change. An ICT supported pedagogical framework to provide transformative education for sustainability*. 2019.
142. Sanna Väisänen. *Student teachers' study well-being in teacher education: How is it constructed and regulated during studies?* 2019.
143. Ari Koponen. *The interruption of Christ – The language, beauty, and theological aesthetics of David Bentley Hart*. 2019.
144. Juha Majoinen. *Toimintakulttuuri, resurssit ja pedagogia – Oppilaan tukea edistävät ja vaikeuttavat tekijät fyysisessä, sosiaalis-pedagogisessa ja teknologisessa oppimisympäristössä*. 2019.
145. Liisa Näpärä. *Mikä ihmeen digiloikka? Opettajuuden rakentuminen digiloikkadiskursseissa*. 2019.
146. Li Wang. *The Learning Experiences of Chinese Postgraduate Students at the University of Eastern Finland*. 2019.
147. Mari Purola. *Sopimus pirun kanssa. Piru ja ihminen toimijoina suomalaisissa uskomustarinoissa 1840–1960*. 2019.
148. Petri Karkkola. *Basic psychological need satisfaction at work: Measurement and associations with social support, role characteristics and vitality*. 2019.
149. Niina Väänänen. *Sustainable craft: dismantled and reassembled*. 2020.
150. Minna Mäkinen. *"Se ei ragee ja popittaa meidän kaa": matkalla monipuoliseksi musiikkikasvattajaksi*. 2020.

151. Leena Hartus. *Dynamic equivalence and theological terms in bible translations: With special reference to 'righteousness', 'flesh' and 'in Christ'*. 2020.
152. Kaisa Puustinen. "Jumala pyörähti pari tanssiaskelta" – lastenraamatut funktionaalisen ekvivalenssin valossa. 2020.
153. Anssi Salonen. *Career-related science education. Instructional framework promoting students' scientific career awareness and the attractiveness of science studies and careers*. 2020.
154. Lauri Tavi. *Prosodic cues of speech under stress: Phonetic exploration of Finnish emergency calls*. 2020.
155. Inkeri Aula. *Angola kutsuu. Afrobrasilialainen maailmointi capoeirassa*. 2020.
156. Laura Kallatsa. *Homoseksuaalisuus ja papit – Suomen evankelis-luterilaisen kirkon pappien käsitykset samaa sukupuolta olevien avioliitosta ja asenteet homoseksuaalisuutta kohtaan*. 2020.
157. Marjo Nenonen. *Tulokset paranevat, miten käy laadun? Tulospohjainen rahoitusmalli koulutuksen tuloksellisuuden ja laadun kehittäjänä ammattikorkeakouluissa*. 2020.
158. Veikko Purmonen. *Venäläisen teologian kaksi tietä – Sergei Bulgakovin ja Georges Florovskyn välinen ortodoksisen teologian identiteettiä ja ekumeniakäsitystä koskeva debatti*. 2020.
159. Aarne Ylä-Jussila. *Heimo, uskonto ja isänmaa. Kirkollinen kansallistamistoiminta Itä-Karjalassa 1941–1944*. 2020.
160. Eveliina Ojala. *The sense of community, mobile devices and social media in Finnish Lutheran confirmation preparation – The challenges when perceiving confirmation camp as liminal space*. 2020.
161. Anne-Maria Kuosa. *Työelämässä koetut moninaiset ja muuttuvat kielitaitotarpeet ruotsin kielen opintojen lähtökohtana oikeustieteen opinto-ohjelmassa*. 2020.
162. Susanna Laamanen. *Suomirockin matkailutarinoiden rakentuminen 1985–1999*. 2021.
163. Kimmo Härmä. *Lukio-opiskelijoiden argumentaatiotaidot – kontekstina yhteiskunnalliset ympäristöaiheet maantieteiden opetuksessa*. 2021.
164. Eija Taskinen-Tuovinen. *Körtti-identiteetti – Portaanhänkin kristillisen opiston identiteetti ja sen muutokset vuosina 1923–1945*. 2021.
165. Anniina Kämäräinen. *Oppilaskeskeisten matematiikan oppituntien sosiaalisen arkkitehtuurin rakentuminen*. 2021.
166. Ilona Kauppi. *Suomalaisen vaatetussuunnittelijan uraosaaminen ja urapolku*. 2021.
167. Kaisa Viinikka. *21st century skills and RE teacher education – A case study of Finnish religious education student teachers and their professional development*. 2021.
168. Ilia Moshnikov. *NUT-partisiipin variaatio rajakarjalaismurteissa*. 2021.
169. Tuomas Kervinen. *René Girard, runouden skandaali ja tulkinnan kysymys. Kulttuuri- ja uskontoteoriasta mimesiksen lukutapoihin*. 2021.
170. Anu Kinnunen. *Löytöretkellä lapsen osallisuuteen: Substantiivinen teoria kouluikäisen erityistä tukea tarvitsevan lapsen osallisuuden mahdollistavasta yhteistoiminnasta*. 2021.
171. Joonas Riikonen. *Relationaalinen minuus ja vastavuoroisuuteen luotu ihminen. Häpeäteologiset konstruktiot modernissa keskustelussa*. 2021.
172. Natalia Koricheva. *Foreign language teaching toolkit to foster young learners to communicate in English: Russian preschool context*. 2021.
173. Toni Saari. *Neuropsychiatric symptoms in Alzheimer's disease: Measurement, follow-up and associations with activities of daily living*. 2021.
174. Elina Hernesniemi. *Opiskelijoiden uupumus, työkuorma ja motivaatio. Kulttuurien välinen tutkimus suomalaisessa ja kiinalaisessa yliopistoympäristössä*. 2021.
175. Ulla Vähärautio-Halonen. *Kasvot kohti Kaaba: islamin rukousrituaali maahanmuuttotilanteiden toisen sukupolven muslimioppilaiden diskursseina yksityisen ja julkisen rajoilla*. 2021.
176. Josephina Jekonia. *The relationship between parenting styles, parental involvement and children's academic performance in Namibian senior primary schools*. 2021.
177. Elina Weckström. *Kertoen rakennettu – toimien toteutettu: Sosiaalisesti kestävä osallisuuden toimintakulttuurin rakentaminen varhaiskasvatuksessa*. 2021.
178. Mari Parkkinen. *Fragmented Religion in a Turbulent Context. The Personal and Communal Dimensions of Christianity in Palestinian Christians Lifeworlds*. 2021.
179. Oona Piipponen. *Children encountering each other through stories: Developing a dynamic approach to interculturality in primary schools*. 2021.
180. Marko Björn. *Development of an effective pedagogical EEG simulator: design-based research project among biomedical laboratory science students*. 2022.
181. Hanna-Mari Lahtinen. *Child abuse disclosure: from the perspectives of children to influencing attitudes and beliefs held by interviewers*. 2022.

182. Seppo Naapila. *Kouluttajan nonverbaalisen käyttäytymisen vaikutus koulutettavan tilannekohtaiseen motivaatioon*. 2022.
183. Milja Pollari. *Perusopetuksen kestävä ruokakasvatus. Ruokahäviöki kotitalouden, maantiedon ja biologian oppikirjoissa*. 2022.
184. Martti Kola. *Crux Christi – Mysterium voluntate Dei : teoteleettisen metodin soveltaminen Osmo Tiililän sovituspöytäkirjoissa*. 2022.
185. Martti Keinänen. *Esirukouksen merkitys sairaalle ihmiselle. Terveiden ja tuen tavoittelua hengellisellä selviytymiskeinolla*. 2022.
186. Henna Massinen. *Rajakarjalaismurteiden suomalaistuminen yleisgemmaation ja itämurteiden erikoisgemmaation valossa*. 2022.
187. Basanta Prasad Adhikari. *An investigation of the impact of the key components of the induction programme on new teacher retention in Chitwan district, Nepal*. 2022.
188. Pauliina Lukinmaa. *LGBTIQ+ Activists in St Petersburg: Forming Practices, Identifying as Activists, and Creating Their Own Places*. 2022.
189. Marjukka Piirainen. *Kansan ja kasvien kasvatusta: puutarhatieto kainuulaisen pihakulttuurin muutoksessa*. 2022.
190. Pihla Maria Siim. *Perheen liikkuvat paikat: perheestä ja kuulumisesta neuvottelua Suomen, Venäjän ja Viron ylirajaisessa kontekstissa*. 2022.
191. Marita Tuomi. *Rauhaa ja politiikkaa. Suomen evankelis-luterilaisen kirkon ja Venäjän ortodoksisen kirkon käsitteet rauhasta kirkkojen oppineuvotteluissa 1970–1986 ja 1995*. 2022.
192. Juho Suokas. *User-Centered Translation and Practical Application of Usability Methods*. 2022.
193. Matti Hiltunen. *Student teachers' talk during inquiry-based biology teaching*. 2022.
194. Riikka Iso-Ahola. *Kaunokirjallisuutta karjalaksi - uhanalaisen kielen käännöskulttuurit*. 2022.
195. Juho Kahila. *Digital gaming and metagame activities: Opportunities for children's informal learning*. 2022.
196. Saara-Maria Jurva. *Affective Examples: Cognitive-Emotive Functions of Renarrated Biblical Stories in the Letter to the Hebrews*. 2023.
197. Susanna Tavi. *Contact-induced lexical variation in the Karelian language: corpus-based perspectives on code-copying*. 2023.
198. Juha Lång. *Eye movements and reception of audiovisual translation: an empirical look into interlingually subtitled television programs*. 2023.
199. Krista Koivula. *Couple resilience, dyadic emotion regulation and mental health of parents with a seriously ill child*. 2023.
200. Elsi Takala. *Kanonien katoessa. Naiset, lapset ja ihmisoikeudet ortodoksisessa kirkossa*. 2023.
201. Raii Keränen – Pantsu. *Stories that shape our world. Cultural narratives in Finnish worldview education*. 2023.
202. Tiia Liuski. *The Finnish military chaplaincy. A double bonded profession in a changing operational environment. A multi-method study*. 2023.
203. Ville Hartonen. *In limbo. Effects of liminality on asylum seekers' subjective well-being, negotiation of agency, and participatory barriers in educative pre-integrational programmes*. 2023.
204. Kati Toivio. *Julkiseksi. Seksuaalisuutta koskeva keskustelu kirkollisessa lehdistössä vuosina 1966–1973*. 2023.
205. Katariina Räsänen. *"Minä junaan paikallani". Opettajan alanvaihdon harkinta ja sen yhteys koettuun työuupumukseen ja työyhteisösuhteeseen*. 2023.
206. Maiju Parviainen. *Seksologiset tulkinnat halun ja seksin merkityksestä heteroparisuhteessa*. 2023.
207. Elina Tourunen. *Virrastani tuli meri. Polveileva traditio Sirakin kirjan kuolemaa ja tuonpuoleista käsittelevien tekstien valossa*. 2023.
208. Heli Mutanen. *Kamppailua toimijuudesta ja identiteeteistä: nuoret aikuiset koulutuksen ja työn marginaalissa ja aktiivitoimienpiteissä*. 2024.
209. Ari Pietarinen. *Johtamisasiantuntijuuden rakentuminen kunnallisorganisaatiossa: merkityssidonnaisen toimijuuden näkökulma johtamisasiantuntijuuteen*. 2024.
210. Tanja Helminen. *Pää- ja sivurooleissa sisu: sisu ja sisudiskurssi Suomen kirjallisuudessa ja suomalaisuutta koskevassa keskustelussa*. 2024.
211. Evangelos E. M. Thiani. *Transformative Philanthropic-diakonia of the African Orthodox Church of Kenya*. 2024.
212. Vuokko Isaksson. *Tilkutytön nousu sängyltä seinälle : arjen käytötekstiin muuttuminen visuaalisen ilmaisen välineeksi Suomessa vuosina 1945-2015*. 2024.
213. Marjukka Laiho. *Toivon tekoja yhdessä: Kosmopoliittista elettyä teologiaa tekemässä ja tutkimassa*. 2024.
214. Kati Honkanen. *Paikkojen merkitykset subjektiiviselle hyvinvoinnille*. 2024.
215. Virve Pekkarinen. *Being and developing as a university teacher: the role of emotions and social reflection in developing as a university teacher in different pedagogical development contexts*. 2024.
216. Hanna Koivisto. *Fuksiksi yliopistoyhteisöön: jäsenyyden neuvottelu yliopisto-opiskelijan moraalilla*. 2024.
217. Marleene Rytöja. *The role of behavioral and emotional strengths and peer relationships in children's school adjustment*. 2024.
218. Taufiqurrohman Taufiqurrohman. *Mystical mobility in the poetry of the US Sufi poet Daniel Abdal-Hayy Moore*. 2024.

219. Reija Jyrkinen. *Haasteesta harjoiteltavaksi taidoksi : Alakoulukäisten oppilaiden itsesäätelytaidot ja niiden tukeminen moniammatillisella yhteistyöllä.* 2024.



REIJA JYRKINEN

Oppilaiden itsesäätelytaidot puhuttavat nykyään usein kouluissa ja mediassa. Opettajat kokevat itsesäätelytaitojen tukemisen olevan haastavaa. Moniammatillisen, ennakoivan, luokkiin suunnatun interventiotyöskentelyn tiedetään olevan tehokas tapa kehittää oppilaiden itsesäätelytaitoja. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan opettajien käsityksiä itsesäätelystä ja heidän tapojaan tukea oppilaiden itsesäätelytaitoja luokassa. Lisäksi tarkastellaan, miten oppilaiden itsesäätelytaitoja tuetaan koulun moniammatillisella yhteistyöllä.



UNIVERSITY OF
EASTERN FINLAND

uef.fi

**PUBLICATIONS OF
THE UNIVERSITY OF EASTERN FINLAND**
Dissertations in Education, Humanities, and Theology

ISBN 978-952-61-5302-5
ISSN 1798-5625