



Gill Nicholas

Oppimisen itsesäätely draamakasvatuksessa

Kandidaatin tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Kasvatus- ja opetusalan tutkinto-ohjelma
2022

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Oppimisen itsesäätely draamakasvatuksessa (Nicholas Gill)

Kandidaatin tutkielma, 41 sivua

04.01.2022

Abstrakti

Tämä on narratiivinen kirjallisuuskatsaus oppimisen itsesäätelystä ja draamakasvatuksesta oppimisen itsesäätelyn mahdollistajana. Tarkastelen tutkielmassani seuraavia tutkimuskysymyksiä: 1) Mitä on oppimisen itsesäätely? 2) Miten draamakasvatus mahdollistaa oppimisen itsesäätelyn?

Keskeisimmät tulokset tutkielmassani ovat: 1) Oppimisen itsesäätely on oppimisstrategia, jossa hyödynnetään metakognitiivisia taitoja ja pyritään monitoroimaan ja arvioimaan oppimisprosessia koskevia elementtejä, kuten tunteita, ajatuksia, oppimisympäristöä, toimintaa ja tavoitteita. Lisäksi tulokset osoittavat, että menestyksekkäässä oppimisen itsesäätelyssä oppija kykenee tarkkailemaan ja arvioimaan omaa toimintaansa ja on innostunut oppimisen tarjoamista haasteista. Menestyksekkäästi oppimisen itsesäätelyä harjoittava oppija kykenee käyttämään oppimisstrategioitaan ja itsesäätelyä systemaattisesti haastavissakin oppimistilanteissa. Kasvatuksellisessa kontekstissa interventio mahdollistaa oppijan itsesäätelytaitojen kehittymisen ohjaamalla oppijaa itsearviointiin ja tarjoamalla oppijalle tietoa oppimisen itsesäätelystä. Tulokset kuitenkin näyttävät, että opettajan ja ohjauksen rooli ongelmanratkaisutaitojen kannalta ei ole merkittävä. 2) Draamakasvatus voi tarjota mahdollisuuden oppimisen itsesäätelylle ja itsesäätelytaitojen kehittymiselle. Taiteen keinoin oppimisprosessia voidaan suunnitella tavoitteellisesti. Lisäksi voidaan monitoroida ja reflektoida toimintaa, sekä vaikuttaa toimintamalleihin ja oppimisympäristöihin aktiivisesti. Tutkimustulosten pohjalta tekemiäni havaintojen pohjalta ehdotan uutta draamallisen oppimisen itsesäätelyn kolmivaiheista mallia Zimmermanin (2011) oppimisen itsesäätelyn kolmivaiheisen mallin ja Heikkisen (2017) draamakasvatuksellisen praksisteorian mallin rinnalle havainnollistamaan draamallisen toiminnan aikana tapahtuvaa oppimisen itsesäätelyä. Taidekasvatus ja draamakasvatus tarjoavat myös mahdollisuuden harjoitella esteettisen kahdentumisen ja draamasopimuksen avulla itsesäätelytaitoja ja kehittää niitä. Ilmiötä on syytä tutkia tarkemmin käytännössä.

Avainsanat: oppimisen itsesäätely, taidekasvatus, draamakasvatus

Sisällysluettelo

1 Johdanto	4
2 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset	5
2.1 Menetelmä	5
2.2 Tietokantojen ja hakusanojen valinta	7
3 Oppimisen itsesäättely	9
3.1 Metakognitio	10
3.2 Minäpystyvyys	10
3.3 Motivaatio	11
3.4 Oppimisen itsesäättelyn mallit	12
3.5 Winnen ja Hadwinin malli oppimisen itsesäättelystä	12
3.6 Zimmermanin kolmivaiheinen malli	14
3.7 Menestyksekkään oppimisen itsesäättelyn kriteerejä	15
3.8 Itsearviointi ja oppimisen itsesäättely	16
3.9 Intervention ja ohjauksen merkitys oppimisen itsesäättelyssä	18
4 Taide- ja draamakasvatus oppimisen itsesäättelyn mahdollistajana	20
4.1 Draamakasvatus osana taidekasvatusta	20
4.2 Esteettinen kahdentuminen	22
4.3 Intervention ja ohjauksen rooli draamakasvatuksessa	24
5 Draamallisen oppimisen itsesäättelyn kolmivaiheinen malli	27
5.1 Draamallisen oppimisen itsesäättelyn kolmivaiheisen mallin vaiheet	28
5.2 Havainnollistava käytännön sovellus: improvisaatioharjoitus	29
6 Yhteenveto ja johtopäätökset	30
6.1 Mitä on oppimisen itsesäättely?	30
6.2 Miten draamakasvatus mahdollistaa oppimisen itsesäättelyn?	31
7 Pohdinta	33
7.1 Näkökulmia tulevaisuuden tutkimuksiin	34
7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	34
Lähdeluettelo	37

1 Johdanto

Sir Ken Robinson alleviivaa kirjassaan *Out of Our Minds* (2017), että kohtaamme ihmiskuntana jatkuvasti uusia haasteita ja ongelmia. Teknologian kehitys ja ilmastonmuutoksen aiheuttamat ongelmat vaativat 2000-luvulla jatkuvaa kykyä muuntautua. Kasvattajien tulee pyrkiä aktiivisesti muuttamaan kasvatusta, sekä pystyä antamaan yksilöille työkaluja sisäisen maailmansa ymmärrykseen suhteessa ulkoiseen maailmaan kannustaen luovaan ja innovatiiviseen oppimiseen (Robinson, 2017).

Päädyin tutkielmassani tarkastelemaan mitkä tekijät vaikuttavat oppijan yksilöllisyyteen ja uniikkiuteen nimenomaan oppimisen näkökulmasta. Oppimisen itsesäätely (*self-regulated learning*) on saanut huomiota kasvatustieteen akateemisella kentällä etenkin Oulun Yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnassa. Huippututkijat, kuten Sanna Järvelä ja Hanna Järvenoja tekevät kansainvälisesti validoitua tutkimusta LET-tutkimusyksikössä. He tutkivat motivaation, itsesäätelyprosessien ja sosiaalisesti jaetun oppimisen säätelyyn liittyviä mekanismeja.

Oppimisen itsesäätelyä on tutkittu todella vähän taidekasvatuksellisesta ja erityisesti draamakasvatuksellisesta perspektiivistä. Tutkielmassa tarkastelen ja pyrin tutkimaan voiko taide- ja draamakasvatus toimia oppimisen itsesäätelytaitojen oppimisen mahdollistajana, ja näin ollen tarjota työkaluja oppilaalle oman oppimisprosessin kehittämiseen. Draamakasvatukseen tutustun erityisesti Hannu Heikkisen kirjallisuuden pohjalta. Heikkinen on alansa pioneeri Suomessa ja tuntee draamakasvatuksen kentän läpikotaisin.

Tässä tutkielmassa tarkastelen oppimisen itsesäätelyä ja siihen vaikuttavia tekijöitä. Olen tarkastellut tuoreita tulokulmia relevanttien ja ajantasaisten tutkimusten pohjalta, sekä pyrin rakentamaan ymmärrystä oppimisen itsesäätelylle ilmiönä. Näkökulmaksi olen valinnut draamakasvatuksellisen perspektiivin. Seuraavaksi avaan tutkimuksen lähtökohtia, tarkoitusta ja esittelen tutkimuskysymykset. Tämän jälkeen siirryn narratiivisen kirjallisuuskatsauksen pariin, jonka päätteeksi kokoan yhteenvedon tärkeimmistä havainnoista.

2 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella oppimisen itsesäätelyä draamakasvatuksen näkökulmasta. Oppimisen itsesäätelyä on tutkittu paljon. Puolestaan taide- ja draamakasvatuksen merkitystä oppimisen itsesäätelyn mahdollistajana ei ole aikaisemmin tutkittu. Näiden kahden aihealueen nivelkohtien tarkastelu mahdollisti mielenkiintoisen tulokulman narratiivisen kirjallisuuskatsauksen tekemiseen.

Lehtonen ja Lintunen (1995) nostavat esille oppimiskulttuurin muutoksen: taide- ja draamatyöskentely sekä kasvatustyö vaativat normien muuttamista ja yhteiskunnallisen oppimiskulttuurin muutosta. Aihe on edelleen ajankohtainen, sillä yhdessä oppimisen taitoja tulee edelleen opetuksellisessa kontekstissa kehittää ja uusia kasvatuksellisia menetelmiä on syytä tutkia ja kehittää lisää.

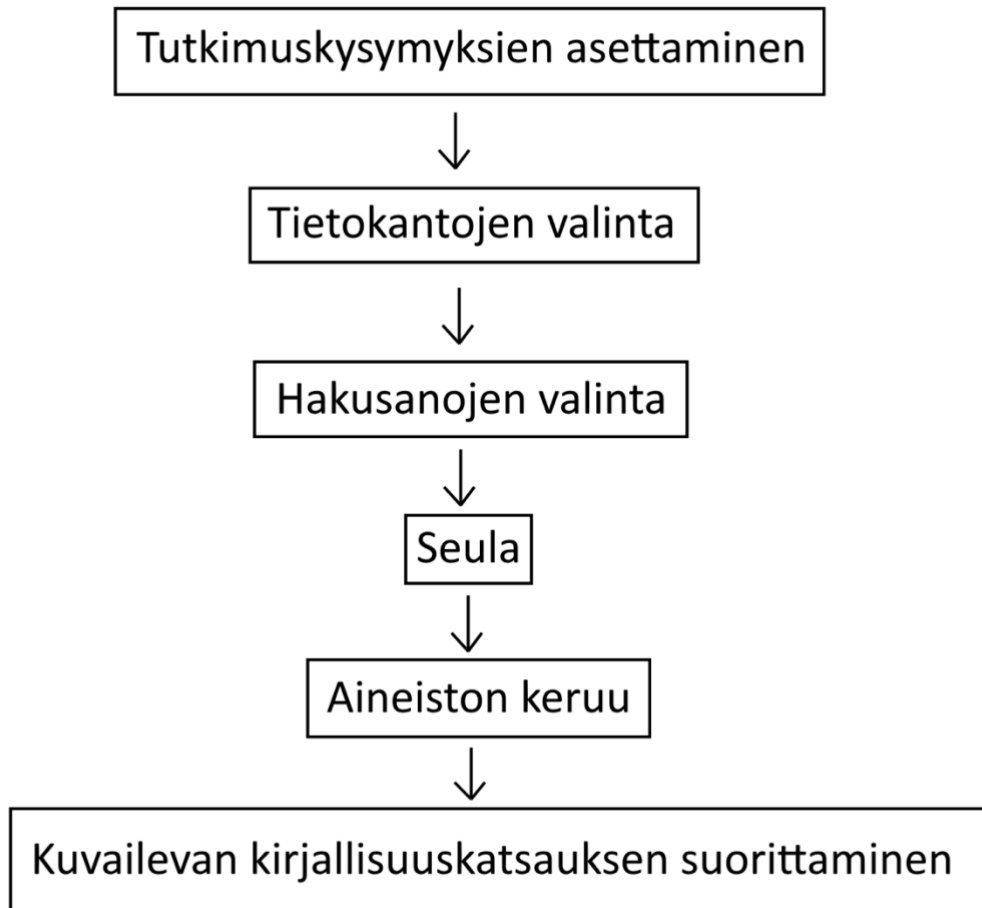
2.1 Menetelmä

Tutkielmassani käytän menetelmänä narratiivista kirjallisuuskatsausta. Salmisen (2011) mukaan lähdeaineiston kautta tapahtuva teoreettinen tarkastelu ja relevantin käsitteistön rakentaminen voi toimia myös mahdollisena pohjana tulevaisuuden tutkimuksille ja tarjoaa lähtökohtia uusien tutkimuskysymysten esittämiselle (Salminen, 2011, s. 6). Kirjallisuuskatsaus siten tarjoaa myös mahdollisuuden kehittää omaa kriittistä ajattelua ja tavan kehittää omaa asiantuntijuutta aihealueeseen.

Pyrin luomaan tutkielmallani käsitteellistä ymmärrystä aineiston pohjalta ja olen pyrkinyt rajaamaan sen kontekstiin sopivaksi (vrt. Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009; Kiviniemi, 2018). Toimin kirjallisuuskatsauksessa Salmisen (2011) nostamia vaihteita soveltaen (ks. kuvio 1). Pyrin kirjallisuuskatsausta tehdessä tutkimusdatan validointiin. Kirjallisuuden ja tutkimusten validiutta tarkasteltaessa olen pyrkinyt seulomaan tutkimusaineiston valitsemalla vertaisarvioituja julkaisuja, kurssikirjoja tai kreditoituja kansainvälisiä joulaleja. Joulaleiden validoinnissa olen pyrkinyt käyttämään apunani JUFO-tietokannan ohjeistuksia. Lisäksi olen hyödyntänyt tiedekirjasto Pegasuksen palveluita joulaleiden validoinnin tukena.

Finkin (viitattu lähteessä Salminen, 2011 s. 12–14) mallinnuksen mukaan tutkielmassa on toimittu seuraavien periaatteiden pohjalta: 1) tutkimuskysymyksen asettelu kirjallisuuskatsaukselle on rajattu ja tarkennettu kontekstille sopivaksi, 2) relevantit tutkimukset ja kirjallisuus on identifioitu seulan avulla, 3) identifioitujen työn (tutkimus ja

kirjallisuus) laatua on tarkasteltu seulan ja reunaehtoien avulla, sekä 4) todisteet, tutkimustulokset on tiivistetty kontekstille sopivaksi ja 5) narratiiviselle kirjallisuuskatsaukselle tyypillisesti tulokset on kuvailtu yhteenvedossa (Salminen, 2011, s.12–14).



Kuvio 1. Havainnollistava kuvio narratiivisen kirjallisuuskatsauksen menetelmistä, joita tutkielmassa käytettiin (ks. Salminen, 2011)

Draamakasvatus tarjoaa ainutlaatuisen näkökulman oppimisen itsesäätelylle. Aihetta ei ole aikaisemmin tutkittu, mikä lisäsi mielenkiintoa aiheeseen. Havaintojeni perusteella oppimisen itsesäätelyä kuitenkin tapahtuu draamallisen toiminnan aikana. Halusin kuitenkin perehtyä asiaan syvemmin tieteellisten julkaisujen pohjalta. Narratiivinen kirjallisuuskatsaus mahdollistaa aihealueen teoreettisen tarkastelun, vaikka tutkimusta ei ole aikaisemmin tehty. Taustoitettuani tutkielmaani perehtymällä tutkimusaineistoon ja lähdekirjallisuuteen lopullisiksi tutkimuskysymyksiksi muodostuivat:

- 1) Mitä on oppimisen itsesäätely?
- 2) Miten draamakasvatus mahdollistaa oppimisen itsesäätelyn?

2.2 Tietokantojen ja hakusanojen valinta

Tietokannoiksi valikoitui pääasiallisesti seuraavat: EBSCO, Elsevier, PubMed ja Google Scholar. Näiden tietokantojen avulla hain kansainvälisiä jouliaalijulkaisuja, sekä ajankohtaisia tutkimuksia. Lisäksi osa tutkimusaineiston keruusta on suoritettu käyttämällä sekä fyysisiä, että digitaalisia materiaaleja. Digitaaliset materiaalit, pääasiallisesti digitaalisetkirjat ja väitöskirjat on haettu Oula-Finnan kautta. Fyysinen aineisto on hankittu käyttäen tiedekirjasto Pegasuksen tietopalveluita. Akateemisen keskusten ja tutkijoiden työhön perehtymiseen ja tarkasteluun on tiedonhaussa hyödynnetty lisäksi ResearchGatea.

Käytän tutkimuksessani sekä suomenkielisiä, että englanninkielisiä hakusanoja. Pyrin hakusanoillani etsimään oppimisen itsesäätelyyn liittyvää tietoa. Lisäksi etsin hakusanojen avulla taidekasvatukseen ja draamakasvatukseen liittyvää tietoa. Muodostin hakusani pääasiallisesti hakusanoista ”Self-Regulated Learning”, ”Taidekasvatus”, ”Draamakasvatus” ja ”Oppimisen itsesäätely”. Löytääkseni mahdollisimman laajasti tietoa katkaisin hakusanoja hakukoneeseen välimerkkien avulla, jolloin hakukone tarjosi laajemman aineiston. Välimerkkeinä käytin katkaisussa tähteä (*), esimerkiksi ”Taidekasv*”. Yhdistäessä hakusanoja käytin apusanaa ”AND”, joka mahdollistaa useamman hakusanan käytön samassa kontekstissa, esimerkiksi ”oppimisen itsesäätely AND motivaatio”. Käytin myös poissulkua keinona apusanan ”OR” avulla, esimerkiksi ”Taidekasvatus OR draamakasvatus”.

Hakusanat on valikoitu siten, että niiden avulla pystyy löytämään mahdollisimman tarkasti dataa oikeaan kontekstiin suhteutettuna. Jouduin käyttämään suomenkielisten hakujen lisäksi englanninkielisiä hakuja, jotta löytäisin mahdollisimman tarkasti dataa ja jotta lähteet olisivat tarpeeksi valideja.

Seuraavaksi havainnollistan hakusanojen käyttöä. Alla näkyy käyttämäni struktuuri, miten hakusanoja on käytetty eri tietokantojen hakukoneissa. Yläpalkilla näkyy kunkin relevantin aihealueen konteksti, jonka alle on listattu niitä hakusanoja, joita on käytetty hakukoneessa. Järjestelmällinen hakustrategia on helpottanut teoriaosion jäsentelyä ja aihekokonaisuuksien hahmottelemista.

<i>Self-regulated learning / oppimisen itsesääteily</i>	<i>Taidekasvatus / Draamakasvatus</i>	<i>Käsitteistön määrittely</i>
<i>“Self-regulated learning”, “socially shared regulated learning”, “co-regulated learning”, “Itsesäätelvä oppiminen”, “Oppimisen itsesääteily</i>	<i>”Taidekasvatus”, ”Draamakasvatus”, ”Opetussuunnitelman perusteet”, ”Taidekasvatuksen opetussuunnitelman perusteet”</i>	<i>“Motivation”, “Metacognition”, “Academic achievement and learning” “Oppimiskäsitys”, “Motivaatio”, “Metakognitio”, “draama”, “taide”</i>

3 Oppimisen itsesäätely

Tässä luvussa tarkastelen pääpiirteittäin itsesäätelävää oppimista. Itsesäätely on vaiheittainen prosessi, jossa pyritään vaikuttamaan omaan käyttäytymiseen, rutiinien muodostukseen, aikataulutukseen, oppimistavoitteisiin ja oppimisympäristöön, sekä oppimisprosesseihin erilaisten mekanismien avulla. Itsesäätelävä oppija ottaa itse aktiivisen roolin oman oppimisen kannalta ja pyrkii omalla toiminnallaan parantamaan oppimistaan.

Pintrichin (2000) mukaan oppimisen itsesäätelyssä korostuu refleктоiva ote oppimiseen ja kyky oppimisen seuraamiseen ja mittaamiseen. Itsesäätelävän oppimisen kautta oppiminen tuodaan tietoiseksi ja konkreettiseksi metakognition avulla ja sitä ohjataan tavoittein ja strategisin ottein (Pintrich, 2000, s. 452–453). Oppimisen itsesäätelyssä kognitio, motivaatio ja tunne integroituvat kaikki toisiinsa (Zimmerman, 2002). Itsesäätelävä oppiminen velvoittaa oppijan toimimaan itse aktiivisena tiedonrakentajana ja ottamaan vastuuta omasta oppimisestaan (Pintrich, 2000, s. 452–453).

Oppimisen itsesäätelyä tapahtuu yksilötasolla, sekä sosiaalisesti jaetulla tasolla (*socially shared regulation of learning*). Sosiaalisesti jaetulla tasolla oppimiseen liittyvä itsesäätely suhteutetaan muun ryhmän toimintaan (Panadero & Järvelä, 2016, s. 190–203). Panadero ja Järvelä (2015) ovat havainneet, että sosiaalisesti jaettua säätelemistä tapahtuu, kun ryhmän sisäisesti oppijat säätelevät omaa ja muiden ryhmäläisten toimintatapoja, tunteita, työpanosta ja motivaatiota esimerkiksi kommunikaation avulla (Panadero & Järvelä, 2015, s. 190–203). Panadero ja Järvelä (2015) ovat lisäksi havainneet, että ryhmissä, joissa sosiaalisesti jaettua oppimisen itsesäätelyä tapahtuu, delegoidaan tehtäviä ja jaetaan relevanttia tietoa tehtäviä suorittaessa.

Erilaiset kognitiiviset ja käyttäytymisteoreettiset mallit ovat toimineet itsesäätelävän tutkimuksen pohjana, ja niiden avulla pystytään selittämään esimerkiksi metakognitiota ja motivaationaalisia triggereitä, jotka vaikuttavat oppimismenestykseen ja -kokemukseen oppimisen aikana (Schunk & Zimmerman, 2011). Avaan aluksi kolme oppimisen itsesäätelyn keskiössä olevaa käsitettä: *metakognitio, minäpystyvyys ja motivaatio*.

Tämän jälkeen avaan oppimisen itsesäätelyn kahta keskeistä teoreettista mallinnusta oppimisen itsesäätelyn vaiheista. Tarkastelun kohteeksi ovat valikoituneet Winnen ja Hadwinin malli (2001) ja Zimmermanin oppimisen kolmivaiheinen malli (2011). Nämä mallit nousevat esiin oppimisen itsesäätelyn perusteoksissa, kuten teoksessa *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance* (Zimmerman, 2011).

3.1 Metakognitio

Metakognitio on ymmärrystä taidoista, strategioista ja resursseista, sekä kykyä hahmottaa, milloin ja miten niitä tulee käyttää ja hyödyntää tehtävän suorittamisessa (Schunk & Zimmerman, 2006, s. 360–361). Papaleontiuou-Loucan (2014) mukaan metakognitiolla tarkoitetaan paitsi itsepuhelua ja omien ajatusten tiedostamista, myös kaikkea psykologiseen tiedostamiseen liittyvää. Omien tunteiden tunnistaminen, ajatusten tiedostaminen ja hallinnointi, kontrollointi ja oman motivaation tiedostaminen ovat kaikki metakognitiota (Papaleontiuou-Louca, 2014 s. 523).

Metakognitiiviset taidot ovat suorassa vaikutuksessa oppimiseen, ja ne näyttäisivät vaikuttavan koulumenestykseen ja itsearviointiin koulumaailmassa (Papaleontiuou-Louca, 2014, s. 523–524). Metakognitiivisilla taidoilla oppija pystyy monitoroimaan, säätelemään, tarkkailemaan ja kontrolloimaan omaa toimintaansa, käyttäytymistään, motivaatiotaan sekä kognitiotaan (Pintrich, 2002, s. 452–453). Metakognitiivisia kokemuksia ovat tietämisen-, vaikeuksien- ja haasteiden tunteminen, sekä varmuuden- ja pystyvyyden tunteminen (Hume, 2010 s. 18). Metakognitiolla on suuri rooli oppimisen itsesäätelyssä ja tarkoitetaan ajattelemisen ajattelua ja kykyä säädellä omia ajatteluprosessejaan ja monitoroida omaa ajatustyöskentelyä ja mentaalista fokusta itsepuhelun avulla. Oppimaan oppiminen ja oppimiskontekstin hahmottaminen ja ymmärtäminen ovat keskeisiä metakognitiivisia taitoja ja aspekteja (Lummelahti, 1995, s. 41–58).

3.2 Minäpystyvyys

Minäpystyvyydellä (*self-efficacy*) tarkoitetaan yksilön omaa käsitystä omien taitojen ja kykyjen riittävydestä asiakontekstiin liittyen. Banduran (1977) mukaan yksilön minäpystyvyyteen vaikuttavat aikaisemmat kokemukset ja suoritusmallit. Lisäksi minäpystyvyyteen vaikuttavat peilattu ja opittu oppiminen, sekä toimintamallit, ympäristöstä saatu palaute ja tuki sekä yksilön omat psyykkiset ja fyysiset olosuhteet (Bandura, 1977, s. 195–197).

Salmela-Aron ja Upadayayan (2014) mukaan oppimiskontekstissa oppija peilaa oppimistilanteessa oman aikaisemman toiminnan ja kokemuksen kautta konstruoituja arvoja ja käsityksiä omista taidoista ja kyvykkyyksistä ja suhteuttaa niitä käsitykseensä vaadittavaan kompetenssiin oppimistilanteessa. Positiiviset arviot ovat yhteydessä sitoutuneeseen ja

negatiiviset arviot puolestaan välttelevään toimintaan oppimistilanteissa (vrt. Bandura, 1977, s. 211–212; Salmela-Aro & Upadaya, 2014, s. 143–144).

Oppimisen itsesäätelyllä on positiivinen korrelaatio minäpystyvyyden kanssa (Agustiani, Cahyad & Musa, 2016, s. 3–4). Tutkimuksessaan Agustiani, Cahyad ja Musa (2016) havaitsivat korkeamman minäpystyvyyden olevan yhteydessä parempaan oppimisprosessien säätelyyn (Agustiani, Cahyad & Musa, 2016, s. 4). Lisäksi oppimisen itsesäätely vaikuttaa positiivisesti akateemiseen menestykseen ja oppimistulokseen (Agustiani, Cahyad & Musa, 2016, s. 4).

Dweck (2000) on havainnut, että negatiivinen käsitys omista kyvyistä heijastuu avuttomuutena uuden oppimisen ja ponnistelun edessä, jolloin epäonnistuminen on uhkaavaa, sillä se tulkitaan kyvyttömyytenä ja kompetenssin puutteena (Dweck, 2000, s. 2–4, s. 10–19). Positiivinen käsitys omasta oppimiskyvykkyydestä puolestaan ohjaa oppijan näkemään haasteet mahdollisuutena, jolloin oppimistyöhön käytetty työpanos nähdään onnistumisen perusteena (Dweck, 2000, s. 2–4, s. 15–19). Negatiivisilla tunteilla on havaittu positiivista korrelaatiota pinnallisempiin oppimisstrategioihin ja positiivisilla tunteilla puolestaan on positiivista korrelaatiota syvällisempiin oppimismenetelmiin (Trigwell, Ellis & Han, 2012).

Pekrun, Goetz, Titz ja Perry (2002) ovat havainneet tutkimuksessaan myös tunteilla olevan merkitystä suhteessa oppimiseen, motivaatioon ja suoriutumiskykyyn (Pekrun, Goetz, Titz, & Perry, 2002). Tyksistymisellä vaikuttaisi olevan negatiivinen suhde oppijan sisäiseen motivaatioon aiheuttaen tehtävien välttelyä siinä, missä viha ja ahdistuneisuus ja häpeä tunteina laskevat sisäistä motivaatiota mutta samanaikaisesti lisäävät ulkoista motivaatiota (Pekrun, Goetz, Titz & Perry, 2002).

3.3 Motivaatio

Oppiminen tarvitsee tapahtuakseen tahtoa ja halua, sekä kykyä ottaa vastuuta omasta oppimisprosessista. Motivaatio voidaan jakaa sisäiseen ja ulkoiseen motivaatioon. Havaintojeni perusteella voidaan todeta, että motivaation suhde itsesäätelävään oppimiseen ja oppimistuloksiin on kompleksinen.

Motivaatio rakentuu useiden eri tekijöiden kautta, eikä sitä voi tulkita mustavalkoisesti hyväksi tai huonoksi motivaatioksi (Järvenoja, Kurki & Järvelä, 2018). Vasalammen (2017) mukaan ulkoisesti motivoitunut oppija näkee oppimistuloksen ja suoritteen välinearvona. Toisin kuin

ulkoisesti motivoitunut oppija, sisäisesti motivoitunut oppija arvottaa ja näkee toiminnan itsessään itseisarvona, eikä kohdistu siihen ulkoa päin tulevia palkkioita tai pyri välttelemään toiminnallaan suoranaisesti ulkoa päin tulevia rangaistuksia (vrt. Ruohotie, 1998, s.37–38; Vasalampi, 2017, s. 54–55). Ulkoiset palkkiot ja rangaistukset voivat välillisesti edistää sisäistä motivaatiota luomalla itsekyvykkyyden tunnetta ja auttaa ylläpitämään oppijan mielenkiintoa oppimistehtävään (Ruohotie, 1998, s. 41). Sisäinen motivaatio on yhdistetty tuottavuuteen (Nurmi, 2013, s. 549; Young, 2005, s. 34–35).

Sisäistä ja ulkoista motivaatiota ei ole välttämätöntä erottaa täysin toisistaan ja ulkoinen motivaatio voi muodostua samaistumisen kautta arvomaailmojen kohtaamisen myötä osaksi sisäistä motivaatiota (ks. Ruohotie, 1998, s. 38–39; Nurmi, 2013, s. 551–552). Zimmermanin ja Schunkin (2008) mukaan erilaiset uskomukset vaikuttavat yksilön oppimiseen ja motivaatioon (Zimmerman & Schunk, 2008). Motivaatiota ja tunnetta säädellään (1) tavoiteorientaation, (2) minäpystyvyyden, (3) tehtävän arvottamisen ja (4) henkilökohtaisen kiinnostuneisuuden kautta (Pintrich 2000). Toisaalta vaikka oppijalle olisi tarjolla mahdollisuus säädellä omaa motivaatiotaan, sitä ei silti aina tapahdu (Järvenoja, Järvelä, Törmänen, Näykki, Malmberg, Kurki, Mykkänen & Isohätälä, 2018).

3.4 Oppimisen itsesäätelyn mallit

Itsesäätelymekanismien ymmärtämisen kannalta on tärkeää havainnollistaa, miten itsesäätelyä oppimisprosessien aikana tapahtuu. Tutkimusten mukaan oppimisen itsesäätely vaikuttaa positiivisesti akateemiseen menestykseen ja oppimistulokseen (ks. Agustiani, Cahyad & Musa, 2016, s. 4; Zimmerman, 2011).

Seuraavaksi tarkastelen kahta keskeistä teoreettista mallinnusta oppimisen itsesäätelystä. Ensiksi tarkastelen Winnen ja Hadwinin (2001) mallinnusta oppimisen itsesäätelystä, jonka jälkeen tarkastelen Zimmermanin (2001) kolmivaiheista mallinnusta oppimisen itsesäätelystä. Mallit auttavat havainnollistamaan oppimisen itsesäätelyn prosesseja.

3.5 Winnen ja Hadwinin malli oppimisen itsesäätelystä

Winne ja Hadwinin (2001) malli oppimisen itsesäätelystä tarjoaa mahdollisuuden nähdä itsesäätöinen oppiminen neljän, toisiaan seuraavan vaiheen mukaan: (1) Tehtävän määrittelyvaihe, (2) tavoitteiden määrittelyvaihe ja suunnitteleminen, (3) toiminnallisuusvaihe

ja (4) skaalautuvuuden ja adaptaation vaihe (Winne & Hadwin, 2001). Seuraavaksi avaan heidän mallinsa (Winne & Hadwin, 2001):

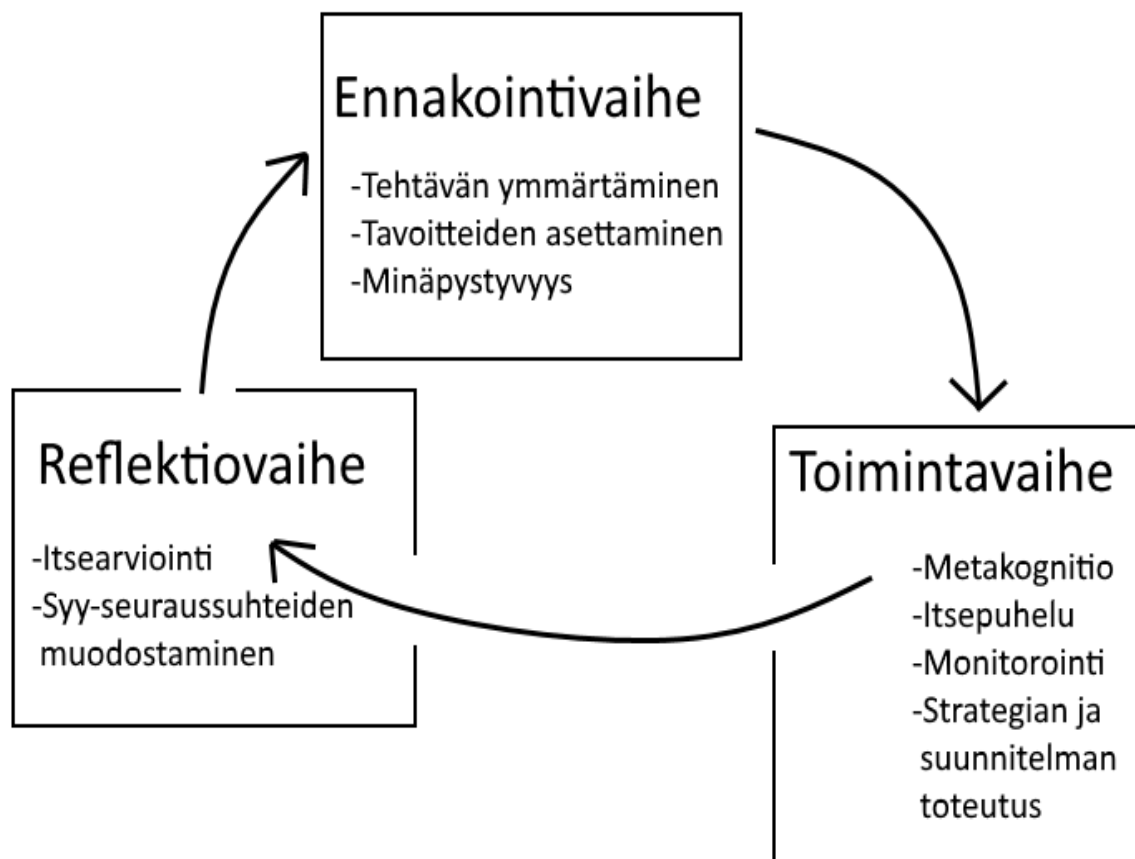
- 1) Winnen ja Hadwinin (2001) mukaan tehtävän määrittelyvaiheessa oppijan tulee ymmärtää tehtävänanto, jotta tämä voi aloittaa metakognitiivisen monitoroinnin prosessin (Winne & Hadwin, 2001). Kun tehtävää määritellään, on hyvä huomioida mitä tehtävän suorittaminen vaatii ja ymmärtää reunaehdoja, jotka tehtävää koskevat ja rajoittavat. Osa näistä saattaa olla ulkoisia ja osa sisäisiä rajoitteita. Ulkoisia rajoitteita ovat aika ja resurssit, ja sisäisiä ovat motivaatioon liittyvät ja omaan kompetenssiin liittyvät rajoitteet ja ennakkotiedot (Winne & Hadwin, 2001).
- 2) Winnen ja Hadwinin (2001) mukaan tavoitteiden määrittely- ja suunnitteluvaiheessa oppija on ymmärtänyt tehtävänannon. Oppija siirtyy määrittelemään tehtävänannon suorittamiseen liittyvät tavoitteet itselleen. Itsesäätelevä oppija heijastaa ulkoa tulevan tavoitteen, mutta suhteuttaa ja reflektoi sitä suhteessa omaan arvomaailmaansa ja asettaa itselleen sopivat tavoitteet tehtävän suorittamiseksi (Winne & Hadwin, 2001). Itsesäätelevä oppija tiedostaa omat vahvuutensa ja kykenee suunnittelemaan ja aikatauluttamaan oppimisprosessiin vaadittavat vaiheet siten, että tehtävänanto tulee suoritettua sille asetetuilla tavoitteilla (Winne & Hadwin, 2001). Winnen ja Hadwinin (2001) mukaan oppija puntaroi oman yrittämisen ja työpanoksen merkitystä (*effort input*) suhteessa määriteltyyn tavoitteeseen ja tekee tarvittavat suunnitelmat ja strategiat niiden toteuttamiseksi (Winne & Hadwin, 2001).
- 3) Winnen ja Hadwinin (2001) mukaan toiminnallisessa vaiheessa suunnitelmat ja strategiat ovat päässeet liikkeelle ja oppija toimii niiden mukaisesti, aktiivisesti ja päämäärätietoisesti, pyrkien saavuttamaan itselleen määrittelemät tavoitteet. Toimimalla struktuurien mukaisesti oppijan on helpompi monitoroida omaa tekemistään ja oppimistaan suhteessa epästrukturoituun toimintaan (Winne & Hadwin, 2001).
- 4) Winnen ja Hadwinin (2001) mukaan skaalautuvuuden- ja adaptaationvaiheessa oppija arvioi omaa toimintaansa ja reflektoi oppimaansa ja toimintaprosesseja. Tavoitteeseen päässeet tehtävät rakentavat oppimiskompetenssia samankaltaisiin aihealueisiin ja oppimissisällöiltään vastaaviin tehtäviin (Winne & Hadwin, 2001). Aikaisempi kokemus samankaltaisten tehtävien suorittamisesta voi lisätä oppijan tyytyväisyyttä tehtävän tekemiseen ja suorittamiseen. Käyttäytymisen ja toiminnan reflektio mahdollistaa itsepuhelun ja oman toiminnan monitoroinnin, jolla pystytään karsimaan ja riisumaan epätoivottuja rutiineja ja toimintatapoja tulevaisuutta ajatellen – tämä myös mahdollistaa

oppijan muuttamaan toimintastrategiaa, mikäli valittu toimintatapa ei tuottanut haluttua oppimistulosta tai tavoitetta tehtävän loppuun suorittamisessa (Winne & Hadwin, 2001).

3.6 Zimmermanin kolmivaiheinen malli

Toinen tapa lähestyä oppimisen itsesäätelyä on Zimmermanin (2011) oppimisen itsesäätelyn kolmivaiheinen malli, jossa itsesäätely tapahtuu sykleittäin (ks. kuvio 2). Kolmivaiheisessa mallissa itsesäätely tapahtuu ennakoituvaiheen (1), toimintavaiheen (2) ja reflektiovaiheen (3) kautta, mahdollistaen monitoroinnin jatkuvasti (Zimmerman, 2011):

- 1) Zimmermanin (2011) mukaan ennakoituvaiheessa oppija pyrkii ymmärtämään tehtävänannon, jonka kautta tämä pystyy asettamaan itselleen oppimistavoitteet ja -vaatimukset (Zimmerman, 2011). Oppija pyrkii rakentamaan suunnitelman itselleen ja valitsee oppimisstrategiat ja -menetelmät omien oppimistavoitteiden ja vaatimusten perusteella (Zimmerman, 2011).
- 2) Zimmermanin (2011) mukaan toimintavaiheessa oppija toteuttaa ennakoituvaiheessa luotua toimintastrategiaansa käy samanaikaisesti itsepuhelua, monitoroiden omaa työskentelyään käyttäen metakognitiivisia taitojaan oman keskittymisensä ja toimintansa uudelleenohjaamiseen (Zimmerman, 2011).
- 3) Zimmermanin (2011) mukaan reflektiovaiheessa oppija pyrkii arvioimaan toimintavaihettaan sekä tavoitteitaan luoden näiden pohjalta syy-seuraussuhteen (Zimmerman, 2011). Tämä auttaa oppijaa rakentamaan parempia suunnitelmia ja strategioita, sekä mahdollisesti muokkaamaan jo käytössä olevia toimintamalleja, mikäli tehtävän suorittaminen on vielä kesken (Zimmerman, 2011).



Kuvio 2. Havainnollistava kuvio oppimisen itsesäätelyn kolmivaiheisestä mallista (ks. Zimmerman, 2011)

3.7 Menestyksekkään oppimisen itsesäätelyn kriteerejä

Oppimisen itsesäätely on kompleksinen prosessi, kuten Zimmermanin (2011), sekä Winnen ja Hadwinin (2001) mallit osoittavat. Oppimisen itsesäätelyä havainnollistavat mallit pyrkivät havainnollistamaan *kuinka* oppimisen itsesäätelyä tapahtuu ja minkälaisia *vaiheita* siinä on mahdollista havaita. Ne eivät kuitenkaan tarkemmin avaa eroja menestyksekkään ja epäonnistuneen oppimisen itsesäätelyn välillä. Alla tarkastelen menestyksekkään oppimisen itsesäätelyn kriteerejä tutkimusaineiston pohjalta.

Jotta oppimisen itsesäätely on onnistunutta, täytyy strategioiden käyttämisen olla keskittyneitä ja tarkoituksenmukaista (Malmberg, 2014). Malmbergin (2014) mukaan erot menestyvän ja vähemmän menestyvän oppijan itsesäätelyn ja strategian käytön suhteen nousevat opiskelutaktiikoiden allokoinnista ja siitä, miten itsesäätelävää oppimista on käytetty

haastavissa oppimistilanteissa (Malmberg, 2014). Menestyvät oppijat käyttävät ja toteuttavat oppimisstrategiaansa johdonmukaisesti ja järjestelmällisesti oppimistilanteen haastavuudesta riippumatta siinä, missä heikosti menestyvät oppijat käyttivät strategiaa satunnaisesti (Malmberg, 2014). Panaderon, Jonssonin ja Botellan (2017) tutkimuksen mukaan oppimisen kannalta itsearvioinnilla ja reflektiolla on positiivinen vaikutus oppimistuloksien ja itsesäätelyvän oppimisen strategioiden integroimisen suhteen ja oppijan minäpystyvyyden kasvamisen suhteen (Panadero, Jonsson & Botella, 2017, s. 29–32, s. 33–35).

Hintsanen ja Pyhältön (2018) tutkimuksessa on havaittu koulumenestykseen positiivisesti vaikuttavaksi tekijäksi oppijan innostuneisuus (Hintsanen & Pyhältö, 2018, s. 15). Innostuneisuus vaikuttaisi olevan merkittävä tekijä oppijan sitoutuneisuudessa koulumenestykseen ainakin opinnäytetyön osalta (Hintsanen & Pyhältö, 2018, s. 15). Korkeampi oppimistaitojen taso ja kyvykkyys ovat yhteydessä korkeampaan innostuneisuuteen ja ylpeyteen sekä matalampaan häpeän tunteeseen oppimiskokemuksessa (Hintsanen & Pyhältö, 2018, s. 14–15).

Agustiani, Cahyad ja Musa (2016) ovat havainneet tutkimuksessaan positiivisen korrelaation itsesäätelyvän oppimisen ja akateemisen menestyksen välillä, sekä itsesäätelyvän oppimisen ja oppijan minäpystyvyyden tunteen välillä: menestyvät oppijat säätelevät tunnetaitojaan, oppimisympäristöään ja toimintamallejaan, sekä pyrkivät saavuttamaan oppimistavoitteensa paremmin suhteessa huonommin menestyviin oppijiin (Agustiani, Cahyad & Musa, 2016). Oppijien tulee ymmärtää työpanoksen ja oppimistulosten välinen yhteys, jotta he voivat tulla paremmiksi oppimisen itsesäätelyssä (Malmberg, 2014).

3.8 Itsearviointi ja oppimisen itsesäätely

Oppimisen itsesäätelyssä oppija reflektoi omaa oppimisprosessiaan ja etsii syyseuraus suhteita omien tavoitteiden saavuttamisen ja suunnitelman toteutuksen välillä (vrt. Winne & Hadwin, 2001; Zimmerman, 2011). Oppimisprosessien reflektointiin voidaan käyttää pedagogista instrumenttia itsearvioinnin ja vertaisarvioinnin keinoin. Oppimisen itsesäätelyn mallit (vrt. Winne & Hadwin, 2001; Zimmerman, 2011) eivät avaa itsearvioinnin merkitystä muutoin, kuin oppimisprosessin monitoroinnin ja syy-seuraussuhteiden muodostamisen kautta. Seuraavaksi avaan itsearvioinnin merkitystä oppimisen itsesäätelyssä tutkimusaineiston pohjalta.

Itsearviointi parantaa oppilaan kykyä reflektoida omaa suoritustaan ja muuttaa omia käytänteitään. Panadero, Jonsson ja Botella (2017) ovat havainneet tutkimuksessaan, että itsearviointi mahdollistaa itsesäätelytaitojen kehittymisen ja itsesäätelävien strategioiden hyödyntämisen uusissa oppimistilanteissa (Panadero, Jonsson & Botella, 2017). Tutkimustulokset implikoivat, että oppimisympäristöissä ja opetustilanteissa tulisi hyödyntää oppilaiden itsearviointia laajalti, sillä se voimaannuttaa oppilaita ja mahdollistaa omavaraisen ja produktiivisen oppimisen (Panadero, Jonsson & Botella, 2017).

Hintsasen ja Pyhältön (2018) tutkimuksessa nousi esille, kuinka itsesäätelävä oppiminen voidaan assosoida positiivisten akateemisten kokemusten kanssa, etenkin tunnetasolla. Itsearviointi ja kyky reflektoida omaa toimintaa vaikuttaa tärkeimmältä oppimistaidolta positiivisten ja negatiivisten tunteiden säätelyyn liittyen (Hintsanen & Pyhältö, 2018). Itsearviointi oli Hintsasen ja Pyhältön (2018) tutkimuksessa ainoa oppimistaito (*learning skill*), joka oli yhteydessä sekä positiiviseen, että negatiiviseen tunteeseen ja selittää noin 11 % varianssia positiivisessa tunteessa oppimiskokemuksessa (Hintsanen ja Pyhältö, 2018, s. 14). Hintsasen ja Pyhältön (2018) tutkimus vahvistaa aiempien tutkimusten pohjalta saatuja havaintoja, joissa oppijan kokemien tunteiden on havaittu vaikuttavan positiivisesti akateemiseen menestykseen ja -kokemukseen: ilo, toivo ja ylpeys korreloivat paremman itsepystyvyyden ja oppimismotivaation kanssa (vrt. Ketonen & Lonka 2013; King & Areppattamannil 2014; Trigwell, Ellis & Han, 2012).

Oppijia voidaan osallistaa itsearviointiin Andraden ja Valtchevan (2009) mukaan: (1) Artikuloimalla odotukset oppimistuloksia ja tavoitteita kohtaan selkeäksi ja (2) itsearvioinnilla esimerkiksi esseiden ja erilaisten tehtävänantojen kautta, sekä tarkastamisen kautta, jossa oppilaiden itsearviointi tarkastetaan ja huomioidaan esimerkiksi arvosanaa antaessa (Andrade & Valtcheva, 2009, s. 14). Itsearvioinnilla ei ole tarkoitus signaloida omaa ymmärrystä ja tyytyväisyyttä tehtävänantoon ja oppimisjaksoon opettajalle, vaan itsearvioinnissa oppilas toimii itse aktiivisena toimijana ja tarkastelee oman oppimisen eteen tehtyjä työvaiheita ja lopputuloksia rehellisesti suhteessa omiin käsityksiin ja tavoitteisiin (Panadero, Jonsson & Botella, 2017). Itsearvioinnilla voidaan myös tarkoittaa omien vahvuuksien ja heikkouksien pohtimista ja tarkastelua (Andrade & Valtcheva, 2009).

Itsearvioinnin ja reflektion merkitys on itsesäädellyn oppimisen kannalta tärkeää, sillä se auttaa oppilaita ottamaan vastuuta omasta oppimisestaan. Jotta oppija voi säädellä omaa toimintaansa ja oppimisprosesseja on tärkeää, että opettaja tekee oppimistavoitteet ja oppimistehtävät

mahdollisimman selkeäksi ja on avoin oppimisen arvioinnin ja arviointiperustan suhteen. Winne ja Hadwin (1998) huomauttavat, että oppijat todennäköisesti toteuttavat samaa kaavaa uudestaan, mikäli oppijat eivät itse arvioi niitä tekijöitä, jotka johtivat menestyksekkääseen oppimistulokseen tai ei-toivottuun lopputulemaan (Winne & Hadwin, 1998).

3.9 Intervention ja ohjauksen merkitys oppimisen itsesäätelyssä

Interventiolla ja ohjauksella pyritään vaikuttamaan oppijan toimintamalleihin ja ajattelutapoihin. Perinteinen tapa interventiolle on luokkahuoneessa tapahtuva opetus, jossa opettaja pystyy ohjaamaan oppilaita tarkoituksenmukaisesti kohti oppimistavoitteellisia päämääriä. Alla avaan aineiston kautta asiaa laajemmin.

Oppimisen itsesäätely voidaan nähdä osakseen oppijan autonomiaa edesauttavana tekijänä, jolloin se tukee itseohjautuvuutta ja luo oppijalle resilienssiä toimia uusissa oppimisympäristöissä ja -tilanteissa. Opettajan vuorovaikutustaidoilla on suuri merkitys oppilaan motivoinnin, sekä oppilaan autonomiaan kannalta. Salmela-Aron (2018) huomio vahvistaa käsitystä, että opettaja voi omalla opetuskäytännöllään pyrkiä kehittämään oppilaan autonomiaa antamalla oppilaille tilaa toimia itsenäisesti, sekä ohjaamalla oppilaita valitsemaan sellaisia oppimistaktiikoita ja oppimisstrategioita, jotka tukevat heidän oppimistavoitteitaan (ks. Reeves & Jang, 2006, s. 211; Salmela-Aro, 2018, s. 17; Young, 2005, s. 36–37).

Alexander Krzensk (2020) on havainnut tutkimuksessaan, että opettajan ohjaus ja palaute lisää oppijan itsesäätelytaitojen kehittymistä ja resilienssiä. Opettajan ohjaus esimerkiksi kokeen kannalta tärkeisiin asiisisältöihin vahvistaa oppilaiden käsitystä niistä tärkeistä taidoista, joita oppilaiden tulee vielä kehittää (Krzensk, 2020, s. 174). Ohjauksen ansiosta oppilaat voivat keskittää voimavaransa omien heikkouksien ja tärkeiden taitojen kehittämiseen (Krzensk, 2020, s. 174). Koivuniemen (2021) tutkimuksessa on havaittu, että oppijoilla on tunne- ja motivaation säätelytaitojen hahmottamisen lisäksi vaikeuksia hahmottaa haastavia oppimistilanteita, vaikka nimenomaan haastavat tilanteet vaatisivat itsesäätelyä (Koivuniemi, 2021).

Alexander Krzenskin (2020) tutkimuksen havainnot vahvistavat aiempien tutkimusten käsitystä siitä, että opettajan interventiolla on merkitystä oppilaan itsesäätelytaitojen kehittämisessä ja oppimisen säätelyssä (ks. Krzensk, 2020; Moos & Ringdal, 2012; Paris & Paris, 2001).

Tutkimustulokset kuitenkin osoittavat, että vaikka opettajan rooli on merkittävä oppimisen ja tiedon kannalta, interventiolla ei vaikuttaisi olevan roolia ongelmanratkaisutaitojen kannalta

(Krzenski, 2020). Interventio ja opettajan merkitys oppilaan minäpystyvyyden kuvan rakentamisessa ja kompetenssissa on merkittävä: ohjaamalla oppilaita itseohjautuvampaan oppimistyyliin ja strategiaan voidaan kehittää oppilaiden omia itsesäätelystrategioita ja kykyjä säädellä omaa oppimistaan (Randi & Corno, 2000).

Havaintojeni mukaan interventiolla opettaja voi auttaa oppilaita hahmottamaan haastavia tilanteita oppimisen kannalta ja ohjata oppilaita käyttämään oppimisen itsesäätelytaitoja. Tulkintani mukaan sen pohjalta voidaan ehdottaa, että intervention ja ohjauksen merkitys oppimisen itsesäätelyn kannalta ja oppimisen itsesäätely taitojen kehittymisen kannalta on tärkeä. Koivuniemen (2021) mukaan oppijoilla on vaikeuksia hahmottaa haastavia oppimistilanteita (Koivuniemi, 2021). Aikaisemmin esittämieni tutkimusten tulosten pohjalta voidaan koostaa johtopäätös, että opettaja voi interventiolla ja ohjauksella auttaa oppijaa hahmottamaan haastavat oppimistilanteet ja näin ollen ohjaus mahdollistaa tilannetajun ja oppimisen itsesäätelytaitojen kehittymisen.

4 Taide- ja draamakasvatus oppimisen itsesäätelyn mahdollistajana

Kantia (1991, s. 72) lainaten: ”*Tantum scimus, quantum memoria tenemus*” (tiedämme vain sen verran, mitä pystymme muistamaan). Lauseella perustellaan kasvatuksen merkitystä yksilölle, mutta tulkintani mukaan sitä voidaan soveltaa laajemmin koskemaan myös yhteiskuntaa kollektiivina. Kasvatus on tapa puhalttaa eloa yhteiskunnan kollektiiviseen muistiin ja tuoda historia elämään todellisuuden rinnalle. Aivan kuten muunkin kasvatuksellisen ajattelun, myös taidekasvatuksen ideologisenä lähtökohtana voidaan pitää Immanuel Kantin (1991) teosta *Education*. Kantin mukaan ihminen on ainoa olento, joka tarvitsee kasvatusta ja kasvatuksella tarkoitetaan paitsi hoivaa ja kuria, myös opetusta yhdessä kulttuuriin kasvamisen ja sen oppimisen kanssa (Kant, 1991, s. 1–3). Kulttuuri onkin tässä kontekstissa avainsana, sillä taidekasvatus on osakseen kulttuurikasvatusta.

Kasvatus on tietoista pyrkimystä vuorovaikutuksen keinoin vaikuttaa kasvatettavan kehitykseen ja suuntaan matkalla kohti itsenäistä toimijuutta ja hyvää elämää sivistys- ja sosialisatioprosessien avulla (Siljander, 2014, s. 28–29, s. 49). Kasvattaja luo suotuisia kasvuolosuhteita poistamalla kasvamisen tiellä olevat esteet (Sava, 2007, s. 170). Kasvatuksen avulla pyritään tarjoamaan yksilölle niitä työkaluja, joilla tämä pystyy rakentamaan omaa autonomiaansa ja kompetenssia toimia itsenäisesti – paradoksaalisesti samanaikaisesti sosialisatioprosessilla pyritään kasvattamaan yksilö osaksi kulttuuria ja yhteiskuntaa, jossa tämä toteuttaa toiminnassaan yhteiskunnassa vallalla olevia arvoja ja normeja (Siljander, 2014, s. 49). Autonomia voidaan nähdä vapautena määritellä itse oma toimintansa ja elämänsä, kun taas sosialisatioprosessin lopputulemana voidaan nähdä yhteiskunnan normien ja arvojen kahlitsema, mutta itsenäisesti toimiva yhteiskunnan jäsen (Siljander, 2014, s. 49). Kasvatus on kasvattajan itsensä tekemistä tarpeettomaksi pala kerrallaan, ja lähtökohtaisesti kasvatus on aina vapauden rajaamista, kunnes sitä ei enää tarvitse rajoittaa (Paalasmaa, 2011, s. 122). Perusopetuslain toisen asetuksen mukaan: ”*opetuksen tavoitteena on tukea oppilaiden kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen, sekä antaa heille elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja*” (Perusopetuslaki 21/8/1998/628).

4.1 Draamakasvatus osana taidekasvatusta

Käsittelen draamakasvatusta lähtökohtaisesti Hannu Heikkisen perusteoksien kautta. Teokset tarjoavat teoreettisen perusymmärryksen draaman kenttään. Seuraavaksi käsittelen draamakasvatusta osana taidekasvatusta.

O'Neill ja Lambert (viitattu lähteessä: Lehtonen & Tanttu-Knapp, 1994, s. 25) ovat määritelleet draaman toiminnaksi, joka edistää kysymistä, kriittistä ja rakentavaa ajattelua, ongelmanratkaisutaitoa, vertailemista, tulkitsemista, arvostelemista ja erottelun taitoja sekä oppimisvalmiuksia ja tutkimista. Näiden lainalaisuuksien voidaan nähdä koskevan laajemmin koko taidekasvatusta. Taidekasvatus voidaan täten nähdä mahdollistavana tekijänä oppimisen itsesäätelylle taiteen keinoin: taiteen avulla pystytään asettamaan itselle tavoitteita, monitoroimaan omaa oppimisprosessia, reflektoimaan kokemuksia, arvioimaan omaa työskentelyä ja suoritusta.

Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman (2017) mukaan taideopetuksen perustehtävä on rakentaa ilmaisun, tulkinnan ja arvottamisen taitojen kehittämisen kautta oppilaiden identiteettiä ja kulttuurisen lukutaidon kehittymistä (Opetushallitus, 2017, s.10). Oppimiskäsityksessä korostuu oppijan rooli aktiivisena ja itsenäisenä toimijana, joka kykenee asettamaan toiminnalleen tavoitteita ja pyrkimään suunnitelmallisesti niitä kohti (Opetushallitus, 2017, s.11). Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2017) nostetaan esille itsesäätelylle oppimiselle ominaisia piirteitä oppimisen tavoitteissa laaja-alaisesti eri opetusaineiden konteksteissa. Oppilasta kannustetaan ottamaan vastuuta omasta oppimisprosessista, asettamaan oppimiselle ja toiminnalleen tavoitteita ja pyrkimään niitä kohti, lisäksi oppilasta kannustetaan reflektoimaan omaa työskentelyään ja oppimistaan sekä löytämään omia vahvuuksia ja kehittämisalueita (Opetushallitus, 2017, s. 10–11, s. 24–27, s. 43–44, s. 48–49, s. 53, s. 57, s. 61, s. 63).

Taide myös mahdollistaa oman elämänkerronnallisuuden ja tulkinnan: taiteen tekeminen voi toimia keinona reflektoida omaa elämää ja jäsenellä omia ajatuksiaan, sekä lisätä hyvinvointia (Tenhu, 2019, s. 244, s. 262–263). Kuvat toimivat kertojina ja tarinoina, joihin taiteellisella toiminnalla (tulkinnalla, havainnoinnilla) kohdennetaan arvoja ja niiden avulla peilataan omaa persoonaa suhteessa johonkin – olipa se sitten kuvan fiktiivisessä todellisuudessa sijaitsevaan maailmaan tai sen hetkelliseen elämistodellisuuteen (Tenhu, 2019). Pohdintaa ja reflektiota voidaan käyttää myös kehittymisen ja kasvun mittana: ajatuksiin ja kokemuksiin voidaan palata havainnollistaen oman ajattelumaailman muuttumista ja maailmankuvan kehittymistä (Tenhu, 2019).

Draama on elämyksiä ja kokemuksia, tunteiden ylikuuhuntaa ja aaltoilua. Heikkisen (2005) mukaan sanan draama syntyperä juontaa juurensa antiikin kreikan sanasta *drao*, joka tarkoittaa rituaalista toimintaa tai näytelmää. Teatteri sanana juontaa Heikkisen (2005) mukaan syntynsä

antiikin kreikan sanoista *thea*, sekä *theatron*, jotka tarkoittavat katselemista ja katsomoa (Heikkinen, 2005). Tulkintani mukaan sanat ilmaisevat vahvasti yhdessä myös vuorovaikutuksellista toiminallisuutta.

Heikkinen (2005) toteaa teatterin olevan toisinaan teorian näkyväksi tekemistä. Heikkisen (2004) mukaan draamaa voidaan pitää leikin ja näyttelemisen kulttuurisena ilmiönä, jossa leikillä voidaan tarkoittaa paitsi leikkimistä, voidaan sillä tarkoittaa myös tanssimista ja erinäistä pelailua. Lisäksi leikillä voidaan tarkoittaa soittelemista ja näyttelemistä, mutta erityisesti leikki vuorovaikutuksellista toimintaa leikkiin osallistuvien kesken (Heikkinen, 2004).

Draama on paitsi yhteistyötä, myös itsenäistä tulkintaa. Draama vaatii aikaisemman kulttuurillisen kontekstin ymmärtämistä ja samanaikaista kykyä luoda mielikuvituksen kautta jotain uutta, rikkomatta vanhaa. Se tarjoaa mahdollisuuden käsitellä logiikkaa, etiikkaa, epistemologiaa ja metafysiikkaa. Draaman avulla voidaan tarkastella elämää ravistelevia kysymyksiä sekä oppia uutta.

4.2 Esteettinen kahdentuminen

Metaxu, methexis, tarkoittaa todellisuuden ja fiktion välistä elävää suhdetta (Heikkinen, 2017). Heikkisen (2002, s. 100–103) mukaan muutamme esteettisen kahdentumisen avulla todellista tilaa ja aikaa fiktiiviseksi ja toimimme fiktiivisessä todellisuudessa joko aktiivisena toimijana tai seuraamme passiivisesti fiktion todellisuutta. Yksinkertaistettuna kyse on draamasopimuksesta, jossa immersion avulla leikitään fiktiivisen maailman olevan todellista. Esteettisessä kahdentumisessa draaman produsoija sekä seuraaja osallistuvat yhteisesti tähän draamasopimukseen ja välttelevät immersion rikkoutumista ennen aikaisesti (Heikkinen, 2002, s. 100–103).

Heikkisen (2002) mukaan immersion säilyminen edellyttää yhteistä draamasopimusta (Heikkinen, 2002, s. 100–101). Heikkisen (2002) mukaan draamasopimuksella tarkoitetaan, että osapuolet sopivat yhdessä draaman säännöistä ja ymmärtävät, että draamaa koskee esteettisen kahdentumisen pelisäännöt, jolloin immersiota pyritään ylläpitämään huolellisesti yhdessä muiden osallistujien kanssa.

Heikkisen (2005, s. 100–103) mukaan esteettisen kahdentumisen aikana koettu aika on fiktiivistä aikaa, ei elämismaailman aikaa. Draaman aikana koettu paikka on fiktiivinen paikka,

joka on mahdollista kokea esteettisen tilan kautta, eikä tila ole presentaatio elämismailman todellisesta paikasta (Heikkinen, 2005, s. 100–103). Lisäksi draaman aikana koettu identiteetti roolissa ei ole sama identiteetti, kuin identiteetti, joka koetaan elämismailmassa (Heikkinen, 2005 s.100–103). Esteettinen kahdentuminen mahdollistaa kaikesta fiktiosta huolimatta yksilöiden ja entiteettien samanaikaisen olemassaolon sekä fiktiivisessä todellisuudessa että elämismailman todellisuudessa (ks. Heikkinen, 2005, Heikkinen, 2017).

Havaintojeni mukaan sosiaalinen todellisuus ja draamalliseen toimintaan osallistuvien kyvykkyys vaikuttaisi määrittelevän pitkälti millainen fiktiivinen todellisuus on ylipäättään mahdollista neuvotella yhteistyössä muiden aktiivisten ja passiivisten draamalliseen toimintaan osallistuvien toimijoiden kanssa. Osallistujien yhteinen panos immersion ylläpitämiseen on tärkeää, jotta draamallinen toiminta voi jatkua eheänä ja jotta esteettiset tavoitteet voidaan saavuttaa.

Esteettisen kahdentumisen teoria seuraa omalta osaltaan aktiivisesti transformatiivisen esteettisen teorian näkemyksiä intersektuaalisena dialogina draamassa kokemisen ja oppimisen teoriana (Heikkinen, 2017). Heikkisen (2017) mukaan esteettinen kahdentuminen on todellisuuden ja fiktion välillä tapahtuvaa dialogia. Draamakasvatuksellisesta perspektiivistä tämä tarkoittaa sitä, että kasvatuksellinen ja esteettinen tila muodostavat yhdessä hetkellisesti mahdollisuuksien tilan, jossa tapahtuu sekä draamallista että kasvatuksellista toimintaa (Heikkinen, 2017).

Heikkisen (2002) mukaan draamalliseen toimintaan osallistuessa oma itseys ja identiteetti toisinaan unohtuu, mutta se ei katoa olemasta. Esteettisen kahdentumisen kautta yksilöt vapaaehtoisesti vaimentavat epäuskkoa ja eläytyvät draamasopimuksen avulla yhteiseen leikkiin mukaan. Elämismailman todellisuus ei katoa fiktiivisestä maailmasta huolimatta (Heikkinen, 2002, s. 100).

Szatkowskiin mukaan (viitattu lähteessä: Heikkinen, 2002, s. 101) esteettinen kahdentuminen on draamakasvatuksen oppimispotentiaalin ydin. Hänen mukaansa esteettinen kahdentuminen sisältää: (1) yksilön oman identiteetin lisäksi roolihahmon identiteetin ja kyvyn päättää roolihahmoa koskevista asioista, (2) kykyä muuttaa todellista tilaa fiktiiviseksi, (3) kykyä muuttaa todellista aikaa fiktiiviseksi sekä (4) kykyä muovata juonta (Heikkinen, 2002, s. 101). Szatkowski (viitattu lähteessä: Heikkinen, 2002, s. 101) lisää myös esteettiselle kahdentumiselle tärkeäksi potentiaalisen tilan, jossa draamatoiminnan tarkoituksellisuus ja merkitys neuvotellaan. Tulkintani mukaan Szatkowski tarkoitti tällä esteettistä tilaa, jossa: (5)

rooli ja fiktio ovat konstruktioita, joita voidaan muovata tarkoituksenmukaisuuden tutkimiseksi (Heikkinen, 2002, s.101).

Havaintojeni mukaan kuvatulkinallisessa todellisuudessa voidaan myös nähdä esteettistä kahdentumista. Tarkasteltaessa kuvallisia tuotoksia hyväksytään kuvan fiktiivinen todellisuus. Kuvan sisältö on Heikkisen (2002, s.101–103) kuvausta esteettisestä kahdentumista soveltaen todellista samanaikaisesti sekä fiktiivisessä todellisuudessa, että elämistodellisuudessa. Se on irrallinen mutta todellinen osa elämismailmaa ja se toimii draamasopimuksen perustein. Mikäli immersio rikkoutuu, esteettinen kahdentuminen ja kuvan tulkinta suhteessa elämismailmaan eläytymisen keinoin estyy. Oscar Wildeä mukaillen (viitattu lähteessä: Reiners, Seppä & Vuorinen, 2009, s. 511): *taide on abstraktia koristelua ja se ottaa elämän ainoastaan yhdeksi raaka-aineistaan.*

4.3 Intervention ja ohjauksen rooli draamakasvatuksessa

Draamakasvatus on pedagogisesti haastava toimialue. Opettaja hallitsee kaaosta ja elää keskeneräisyyden keskellä toimien ryhmän (luokka) johtajana, minkä lisäksi opettaja joutuu myös aktiivisesti osallistumaan ryhmän taiteellisiin tuotoksiin (Heikkinen, 2017). Havaintojeni mukaan draamakasvatus mahdollistaa erilaisten työkalujen käytön kasvatuksellisten ongelmien ratkaisemiseen. Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (Opetushallitus, 2014) työkaluiksi tarjotaan esimerkiksi roolit, joiden kautta oppilas pystyy joko tulkinnan, eläytymisen tai toiminnallisen tutkimisen avulla luomaan ymmärrystä paitsi itsestä ja muista, myös rakentamaan sosiaalisia taitojaan osana ryhmän toimintaa.

Draamakasvatus on keino, jolla voidaan vaikuttaa persoonallisuuden kehitykseen. Heikkinen (2017) kuvaa, kuinka draamakasvatus edesauttaa keskittymiskykyä, aistillisuuden käyttämistä kasvatuksessa, mielikuvituksen kehittämistä, fyysisen minuuden tunnistamista, tunnetaitojen kehittämistä, oman sisäisen itsensä sekä identiteetin hahmottamista ja rakentamista.

Heikkinen kuvaa Wayn (viitattu lähteessä: Heikkinen, 2017, s. 37–38) mukaisesti kuinka draamakasvatus kasvaa neliportaisen prosessin kautta, joista ensimmäisenä hahmotetaan omat mahdollisuudet ja kyvykkyudet. Kun omat kyvyt ja mahdollisuudet on pystytty hahmottamaan suhteessa johonkin, on seuraava askel vapauttaa nämä kyvyt ja pyrkiä hallitsemaan niitä. Kolmantena askeleena, jotta kykyjen hallitseminen olisi mahdollista tarpeeksi hyvin tulee pystyä huomioimaan oma toimintaympäristö sekä muiden yksilöiden tarpeet ja tilat.

Viimeisenä, neljäntenä askeleena, draamakasvatus pyrkii kehittämään yksilöä ja ryhmää erilaisten virikkeiden avulla (Heikkinen, 2017, s. 37–38).

Draamakasvatus tarjoaa opettajalle hedelmällisen ja erilaisen pedagogisen ympäristön. Heikkisen (2005) mukaan draamaopettaja on paitsi ohjaaja, myös esteettisessä tilassa toimiva ryhmän jäsen. Heikkinen (2005) jakaa praktisesta näkökulmasta opettajan tehtävät viiteen erilaiseen tehtävään. Opettajan tulee tiedostaa oma tehtävänsä (1) draamakasvatuksen praktikkona, (2) kasvattavana dramaturgiahjaajana, (3) oppimisen ohjaajana, (4) organisoijana ja (5) opastavana kanssaoppijana (Heikkinen, 2005, s. 178)

Heikkisen (2005, s. 179) mukaan draamakasvatuksessa opettajalla on tärkeä tehtävä tukea ryhmän jäsenten opiskelua ja oppimisprosesseja, sekä tukea heidän itsenäistä työskentelyänsä. Opettaja myös luo uskoa, sekä luottamusta yksilöihin ja tarvittaessa antaa tukea ja ohjaa heitä. Heikkisen (2005) mukaan draamakasvattajalta on löydettävä kriittistä reflektointikykyä sekä pystyvyyttä tulla toimeen epävarmojen, ennustamattomien ja levottomien todellisuuksien kanssa.

Havaintojeni perusteella draamakasvatus mahdollistaa samankaltaisen intervention ja ohjauksen oppimisprosessien aikana, joka on havaittu merkittäväksi oppimisen itsesäätelyn kannalta. Aikaisemmissa tutkimuksissa on havaittu, että oppimisen itsesäätelytaitojen kehittymisen tukemiseksi opettaja voi omalla opetuskäytännöllään tarjota opetusmenetelmiä, jotka vahvistavat oppijan autonomiaa ja taitoja toimia itsenäisesti (vrt. Reeves & Jang, 2006, s. 211; Salmela-Aro, 2018, s. 17; Young, 2005, s. 36–37).

En näe syytä, miksi Krzenskin (2020) tutkimuksessa esiintyneet havainnot intervention merkityksestä oppijan itsesäätelytaitojen kehittämisessä eivät pätsisi myös draamakasvatuksellisessa ympäristössä. Näkemykseni mukaan ohjauksella voidaan painottaa esteettisen kokemuksen merkitystä nimenomaan oppimisprosessina. Heikkisen (2017) mukaan opettajan tehtävä on saada fiktiivinen todellisuus eloon sekä saada draamalliseen toimintaan osallistuvat yksilöt antamaan kontribuutionsa fiktiivisen todellisuuden luomiseen (ks. Heikkinen 2002; Heikkinen 2017).

Heikkinen (2017, s. 54) jakaa draamakasvatuksellisen praksisteorian kolmeen eri tasoon: (1) teon tasoon, (2) reflektion tasoon ja (3) arvotaseen. Heikkistä (2017, s. 54), praksisteoreettista pohjaa voidaan kuvailla seuraavasti:

- 1) Teon tasossa Heikkisen (2017) mukaan draamakasvatuksessa prosessien hyödyllisyys ilmenee mahdollisuutena käsitellä abstrakteja käsitteitä ja tarjoaa työkaluja näiden konkreettiseen tarkasteluun. Sen avulla voidaan pohtia elämää ravistelevia kysymyksiä, eläytyä ja tuntea jotain, mitä ei elämismaailmassa muutoin tulisi koettua, tai pohdittua – lisäksi toimintaa ja sen tarkoituksenmukaisuutta tarkastellaan (Heikkinen, 2017, s. 54).
- 2) Reflektiotasossa Heikkisen (2017) mukaan draamakasvatuksellinen toiminta on paitsi muodon, myös sisällön synteesi, jossa projektit ja produktiot ovat tekijöidensä näköisiä ja heidän maailmankuvansa peili. Tekijöiden ihmiskäsitykset, kokemukset ja historiikit vaikuttavat lopputulokseen ja aikaisempia toimintamalleja ja kokemuksia tarkastellaan reflektion kautta (Heikkinen, 2017, s. 54).
- 3) Arvotasossa Heikkisen (2017) mukaan draamakasvatuksen teoria ja metodologinen ymmärrys on draamallisen työskentelyn edellytys. Toimijan tulee ymmärtää keskiössä oleva terminologia, metodit, työprosessit, oppimisprosessit ja kyky hahmottaa draamallista toimintaa pedagogisena toimijana, jolloin esteettinen kokemus ja -pohdinta nousevat keskiöön ja vanha tieto pyritään konstruoimaan uudeksi (Heikkinen, 2017, s. 54).

5 Draamallisen oppimisen itsesäätelyn kolmivaiheinen malli

Tutkimusaineiston pohjalta olen havainnut, että Zimmermanin (2011) oppimisen itsesäätelyn kolmivaiheisen mallin ja Heikkisen (2017) esittämän draamakasvatuksellisen praksisteorian välillä on samankaltaisuuksia. Molemmissa malleissa tapahtuu tavoitteellista toimintaa, jota pyritään ohjaamaan reflektion ja monitoroinnin avulla. Toiminnalle asetetaan tavoitteita, jotka kumpuavat minäpystyvyyden ja oman kompetenssin pohjalta. Draamakasvatus mahdollistaa oppimisen itsesäätelyn ja oppimisen itsesäätelytaitojen harjoittamisen draamasopimuksen ja esteettisen kahdentumisen avulla: oppija voi harjoitella turvallisessa ympäristössä, esteettisessä tilassa, oman toimintansa monitorointia ja asettaa itselleen ja toiminnalleen tavoitteita.

On perusteltua kyseenalaistaa ehdottamani mallin tarpeenmukaisuutta. Havaintojeni perusteella tulkitsen, että draamallinen oppimisen itsesäätely on oma ilmiönsä, minkä seurauksena se tarvitsee oman mallinnuksen ilmiön havainnollistamiseksi. Ilmiössä on kyse oppimisen itsesäätelystä draaman keinoin esteettisessä tilassa, jossa samanaikaisesti tapahtuu draamallisen toiminnan itsesäätelyä.

Draamakasvatuksellinen praksisteoria pyrkii jäsentämään draamakasvatukselle ominaisia vaiheita kasvattajan näkökulmasta (Heikkinen, 2017, s. 53–54). Mielestäni draamakasvatuksellista praksisteoriaa ei voida suoraan soveltaa oppimisen itsesäätelyn ilmiötä draamakasvatuksellisessa kontekstissa havainnollistavaksi, vaan se tarvitsee muokkaamista. Sama pätee Zimmermanin (2011) oppimisen kolmivaiheiseen malliin: sekään ei osakseen ilmaise draamakasvatuksellisia ilmiöitä. Tämä on uusi havainto ja sitä tulisi pyrkiä havainnollistamaan mahdollisimman selkeästi. Jotta ilmiötä voidaan tarkastella selkeämmin, näen tarpeelliseksi luoda uuden näkökulman aikaisempien teorioiden pohjalta. Uskon, että ehdottamani draamallisen oppimisen itsesäätelyn kolmivaiheinen malli legitimoitaa aikaisempien mallien rinnalla.

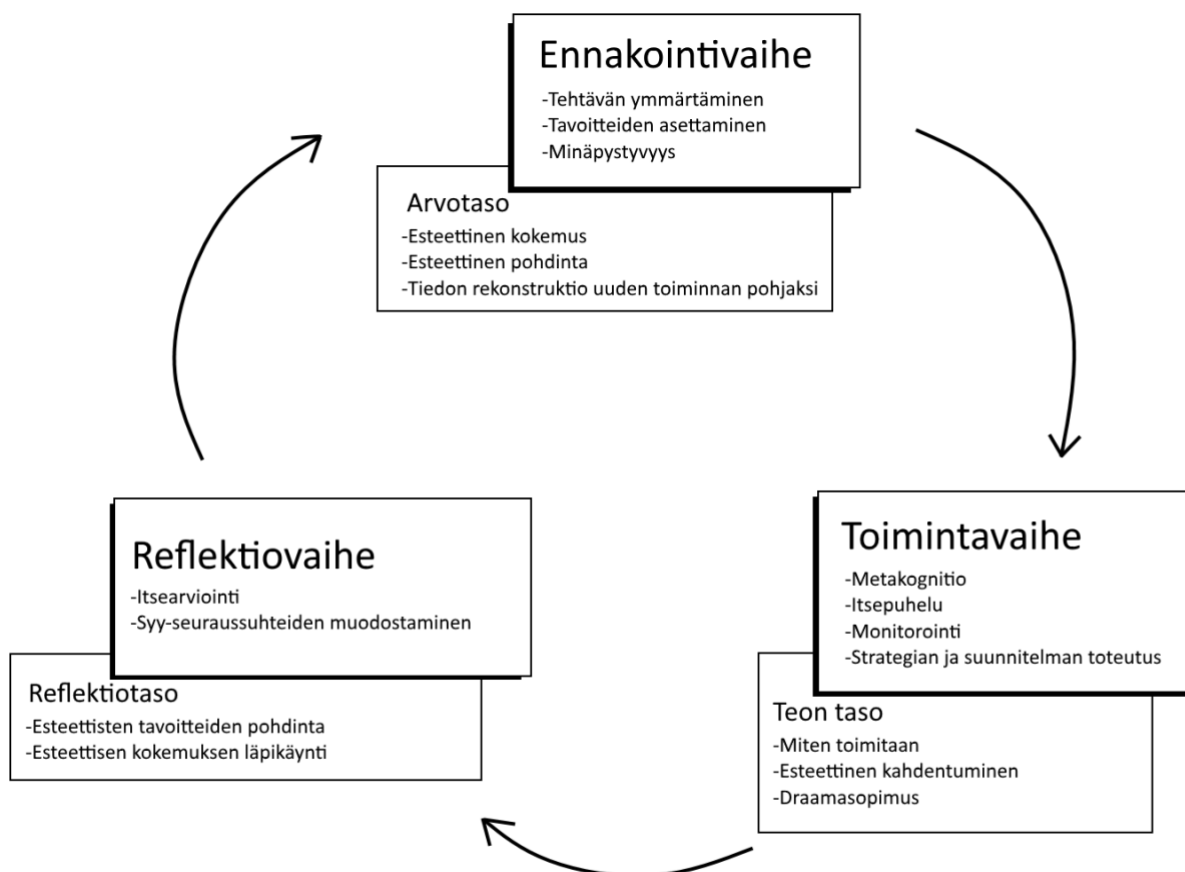
Mallit on mahdollista sovittaa yhteen rinnakkaisina ja samanaikaisina toimintoina. Draamallisen oppimisen itsesäätelyn kolmivaiheinen malli havainnollistaa oppimisen itsesäätelyn draamakasvatuksellisessa kontekstissa, painottaen esteettistä kokemusta, draamasopimusta ja esteettistä kahdentumista. Draamallisen oppimisen itsesäätelyn kolmivaiheisessa mallissa integroituu oppimisen itsesäätelyn kolmivaiheisen mallin elementit draamakasvatuksellisen praksisteorian kanssa yhdeksi kokonaisuudeksi (ks. kuvio 3).

5.1 Draamallisen oppimisen itsesäätelyn kolmivaiheisen mallin vaiheet

Draamallisen oppimisen itsesäätelyn kolmivaiheinen malli mahdollistaa ennakoitavaiheen integroimisen arvotasoon. Ennakointivaiheessa tavoitteet, sekä tehtävä ymmärretään esteettisen pohdinnan ja esteettisen kokemuksen kautta. Aikaisempi tieto rekonstruoidaan uuden toiminnan perustaksi.

Draamallisen oppimisen itsesäätöinen malli mahdollistaa myös toimintavaiheen ja teon tason yhdistämisen, jolloin esteettisen kahdentumisen ja draamasopimuksen avulla pystytään monitoroimaan toimintaa ja käymään itsepuhelua matkalla kohti esteettisiä tavoitteita.

Reflektiovaihe ja reflektiotaso molemmat pyrkivät näkemään syy-seuraussuhteita. Esteettiset tavoitteet rakennetaan osaksi oppimien tavoitteita ja niiden ymmärrystä, jolloin oppimisen itsesäätelyä tapahtuu esteettisen pohdinnan avulla.



Kuvio 3. Draamallisen oppimisen itsesäätelyn kolmivaiheinen malli.

5.2 Havainnollistava käytännön sovellus: improvisaatioharjoitus

Improvisaatioharjoituksessa oppija joutuu monitoroimaan omia tunteitaan ja käyttäytymistään tilanteessa, jossa ulkoapäin annettuja ärsykejä tulee tulkita ja todentaa esteettisen kahdentumisen ja draamasopimuksen kautta. Oppimistilanteena improvisaatioharjoituksessa toteutuu kaikki draamallisen oppimisen itsesäätelyn kolmivaiheisen mallin vaiheet: ennakointi-, toiminta- ja reflektiovaiheet.

Oppija vie esteettiseen tilaan omat arvonsa ja rekonstruoi aiemman tiedon pohjalta uutta toimintaa, arvottaen sen pohjalta tehtävälle esteettisiä tavoitteita. Toiminnassaan oppija joutuu monitoroimaan itseään esteettisessä tilassa draamasopimuksen ja esteettisen kahdentumisen välityksellä: oppija on samanaikaisesti fiktiivinen roolihahmo, sekä reaali maailman oma itsensä, joutuen monitoroimaan paitsi roolihahmonsa toimintaa, myös omaa toimintaansa esteettisessä tilassa. Samanaikaisesti oppija pyrkii löytämään keinoja esteettisten tavoitteiden saavuttamiselle, jotka toimivat myös oppimistavoitteina. Esteettinen tavoite on päämäärä sekä taiteellisesta näkökulmasta, että oppimisen näkökulmasta: esteettisen tavoitteen saavuttaminen on myös oppimisprosessi.

Improvisaatioharjoittelun jälkeen on tavanomaista reflektoida esteettistä kokemusta ja sen kautta oppimaansa. Draamaharjoitus tuo fiktion kautta mahdollisuutta tarkastella asioita ja oppia niistä, sekä samanaikaisesti oppia draaman keinoin oman taiteellisen toiminnan kehittymistä esteettisessä tilassa. Reflektioon kuuluu myös omien oppimistavoitteiden ja esteettisten tavoitteiden pohdinta ja läpikäynti, sekä syy-seuraussuhteiden muodostaminen.

6 Yhteenveto ja johtopäätökset

Tässä kappaleessa kokoaan yhteenvedon ja keskeiset johtopäätökset tutkimusaineiston pohjalta, sekä pyrin vastaamaan niiden pohjalta tutkielman tutkimuskysymyksiin. Tutkimuksen yhteenvedossa on huomioitava, että draamakasvatuksen yhteyttä oppimisen itsesäätelyn kanssa ei ole tutkittu aiemmin. Narratiivinen kirjallisuuskatsaus mahdollistaa kuitenkin menetelmänä tutkimusaineiston pohjalta tapahtuvan tulkinnan ja teoreettisen tarkastelun. Tutkimuskysymykset olivat seuraavat: 1) Mitä on oppimisen itsesäätely? 2) Miten draamakasvatus mahdollistaa oppimisen itsesäätelyn?

6.1 Mitä on oppimisen itsesäätely?

Oppimisen itsesäätely on vaiheittain etenevä, metakognitiivisia taitoja hyödyntävä oppimisstrategia, jonka keskiössä on omien toimintamallien, oppimisympäristöjen, sekä tunnekokemusten säätely ja monitorointi (Winne & Hadwin, 2001; Zimmerman, 2011). Oppimisen itsesäätelyllä on havaittu olevan positiivisesti yhteydessä akateemiseen menestykseen ja oppimistulokseen (Agustiani, Cahyad & Musa, 2016, s. 4). Oppimisen itsesäätelyssä on Zimmermanin (2011) kolmivaiheisen mallin mukaan ennakoivavaihe, toimintavaihe ja reflektiovaihe. Oppimisen itsesäätelyssä oppija ottaa itse vastuun omasta oppimisprosessistaan ja pyrkii aktiivisesti saavuttamaan omat oppimistavoitteensa oppimistaktiikoiden ja toimintamallien avulla (Winne & Hadwin, 2001).

Tutkimusaineiston perusteella voidaan todeta, että menestyksekkäs oppimisen itsesäätely vaatii kykyä käyttää oppimistaktiikoita systemaattisesti sekä hahmottaa haastavia oppimistilanteita. Menestyksekkään oppimisen itsesäätely näkyy oppilaan innostuneisuudessa oppimista kohtaan, sekä tämän oppimistuloksissa. Mitä korkeampi oppimistaitojen taso ja kyvykkyys oppijalla on, sitä korkeampi tämän innostuneisuus ja ylpeys omaa oppimiskoemustaan kohtaan on (Hintsanen & Pyhältö, 2018, s. 14–15). Innostuneisuus oppimiskokemuksesta madaltaa häpeän tunnetta ja sitouttaa oppijaa oppimisprosessiin (Hintsanen & Pyhältö, 2018, s. 14–15).

Menestyksekkäs oppimisen itsesäätely on valittujen strategioiden käyttämistä systemaattisesti ja tarkoituksenmukaisesti (Malmberg, 2014). Erottaviksi tekijöiksi menestyvän ja vähemmän menestyvän oppimisen itsesäätelyn ja strategian käytön suhteen nousevat opiskelutaktiikoiden allokointi ja kuinka itsesäätelyä oppimista on käytetty haastavissa oppimistilanteissa (Malmberg, 2014). Menestyksekkäässä oppimisen itsesäätelyssä oppijan oma reflektointi ja

itsearviointi on positiivisesti kytköksissä parempaan oppimistulokseen ja oppimisen itsesääteilyä koskevien strategioiden integroimiseen (Panadero, Jonsson & Botella, 2017, s. 29–32, s. 33–35). Voidaankin sanoa, että reflektointivaihe johtaa oppimisen itsesääteilyssä positiiviseen kierteeseen lujittaen oppijan kehittymistä itsesäatelevänä oppijana.

6.2 Miten draamakasvatus mahdollistaa oppimisen itsesääteilyn?

Tulkintani mukaan taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmaan perusteet (Opetushallitus, 2017) kannustaa taidekasvattajia käyttämään oppimisen itsesääteilyä tukevia menetelmiä: se kannustaa ottamaan vastuuta omasta oppimisprosessista, asettamaan oppimiselle ja toiminnalleen tavoitteita ja pyrkimään niitä kohti (Opetushallitus, 2017). Taiteen avulla pystytään asettamaan oppimista koskevalle toiminnalle tavoitteita, monitoroimaan oppimisprosesseja, refleктоimaan kokemuksia, sekä arvioimaan työskentelytapoja ja suoritusta. Taiteen avulla voidaan kehittää oppijan autonomiaa.

Tutkielmani pohjalta voidaan ehdottaa, että taide- ja draamakasvatus toimivat oppimisen itsesääteilyn mahdollistajina. Heikkisen (ks. 2005; 2017) esittämät näkemykset opettajasta aktiivisena toimijana esteettisessä tilassa korostavat ohjauksen ja intervention merkitystä draamakasvatuksessa. Oppimisen itsesääteilyä ja oppimisen itsesääteilytaitojen kehittymistä intervention ja ohjauksen avulla draamakasvatuksessa ei ole kuitenkaan tutkittu aikaisemmin.

Autonomian merkitys on aikaisemmin nostettu esille itsesääteilytaitoja kehittävänä tekijänä ja toimintamallina (vrt. Reeves & Jang, 2006, s. 211; Salmela-Aro, 2018, s. 17; Young, 2005, s. 36–37). Taidekasvatuksessa oppilasta kannustetaan refleктоimaan omaa työskentelyään ja oppimistaan sekä löytämään omia vahvuuksia ja kehittämisalueita (Opetushallitus, 2017, s. 10–11, s. 24–27, s. 43–44, s. 48–49, s. 53, s. 57, s. 61, s. 63).

Draamakasvatuksessa keskiöön nousee oppimiskokemus ja oppimisprosessiin liittyvä pohdinta ja toiminnan itsearviointi. Havaintojeni mukaan draamakasvatus mahdollistaa oppimisen itsesääteilyn tarjoamalla alustan kehittää toiminnallista ajattelua ja reflektion taitoja. Draamakasvatuksessa korostuu kokemus, matka, sen prosessointi, matkan päämäärä sekä tavoitteiden ja toimintojen tarkoituksenmukaisuus, mikä vaatii ennakkointia ja monitorointia.

Oppimisen itsesääteilyn kolmivaiheisella mallilla (Zimmerman, 2011) ja draamakasvatuksen praksisteorian kolmella eri tasolla (Heikkinen, 2017) on tulkintani mukaan samankaltaisia piirteitä. Molemmissa malleissa tapahtuu suunnittelemista, monitorointia, reflektion taitoa,

tavoitteiden asettelemista ja strategian viemistä käytäntöön. Tutkielmassa esille nousseiden tulosten kautta ehdotan uutta teoreettista mallinnusta Zimmermanin (2011) ja Heikkisen (2017) mallien rinnalle (ks. kuvio 3). Lopputuloksena on draamallisen oppimisen itsesäätelyn kolmivaiheinen malli. Draamallisen oppimisen itsesäätelyn kolmivaiheinen malli on teoreettinen konstruktio, joka yhdistää ennakoivavaiheen ja arvotason, toiminnallisen vaiheen ja teon tason, sekä reflektiovaiheen ja reflektion tason.

Draamallisen oppimisen itsesäätelyn malli mahdollistaa oppimisen itsesäätelyn esteettisen kahdentumisen ja esteettisen kokemuksen kautta. Esteettinen toiminta nähdään tavoitteellisena oppimisprosessina, jota monitoroidaan prosessin aikana metakognition avulla saavuttamaan esteettiset tavoitteet. Malli täytyy viedä käytäntöön ja sitä täytyy tutkia lisää.

7 Pohdinta

Oppinnäytetyön tekeminen on ollut mielenkiintoinen ja pitkä prosessi, joka on ollut varsin mieluinen kirjoittajalleen. Narratiivinen kirjallisuuskatsaus on prosessina avannut uusia näkökulmia oppimisen itsesäätelyyn sekä draamakasvatukseen. Draamakasvatus oppimisen itsesäätelyn mahdollistajana on mielenkiintoinen ja innovatiivinen aihealue, joka herättää kiinnostusta jatkaa aiheen tutkimista myös tulevaisuudessa. Tutkielman rajaaminen ja ydinkontekstissa pysyminen on ollut haasteellista, sillä oppimisen itsesäätelyyn vaikuttavia tekijöitä on paljon. Tämä on osakseen pakottanut tutustumaan oppimiseen ja oppimisprosesseihin liittyviin taustatekijöihin, jotka kuitenkin ovat rajautuneet tämän kirjallisuuskatsauksen ulkopuolelle. Holistinen ja laaja ymmärrys kasvatusalasta ja kasvatopsykologiasta ei kuitenkaan varsinaisesti haittaa, sillä se laajentaa ja avartaa näkemystä oppimisesta.

Oppiminen ei lopu koskaan on klisee, joka pitää paikkansa. Kasvatustieteellinen tiedekenttä tarjoaa jatkuvasti uutta tietoa oppimisprosesseista, oppimisympäristöstä, oman yhteisönsä koulukulttuurin rakentamisesta, sekä yhteistyöstä koulun ja kodin välillä. Taidekasvatus on kenties polarisoiva termi, mutta moninaisuuden sekä erilaisten opetusmenetelmien ymmärtäminen ja hyödyntäminen toimivat avaimina paremman koulukulttuurin rakentamiselle. Taidekasvatuksen avulla opitut asiasällöt voivat olla siirrettävissä muihin oppiaineisiin ja -tilanteisiin. Taide- ja draamakasvatus mahdollistavat omalta osaltaan oppimisen itsesäätelyyn liittyvien taitojen kehittämisen ja tarjoavat rikkaan ympäristön oppimisprosessien tutkimiselle aidoissa oppimisympäristöissä. Tiedekunnan sisäinen yhteistyö on siksi käytännön kannalta tärkeää: *parempaa tulevaisuutta ei ainoastaan rakenneta pala kerrallaan, vaan se opitaan yhdessä.*

Tutkielmani esille nostamien havaintojen pohjalta voidaan todeta, että oppimisen itsesäätelyä tulee tutkia lisää ja sen sovelluksia tulee pyrkiä viemään aktiivisesti käytäntöön. Oppimisen itsesäätelyllä on paljon positiivisia vaikutuksia oppimisen tuloksiin ja oppimisprosesseihin. Taidekasvatuksen merkitystä oppimisen itsesäätelyn ja tunteiden itsesäätelyn kannalta ei vielä täysin tiedetä.

Draamakasvatus mahdollistaa esteettisen kahdentumisen ja draamasopimuksen avulla oppimisen itsesäätelyn esteettisessä tilassa. Draamaprosessi voidaan nähdä oppimisprosessina, jonka aikana oppija asettaa toiminnalleen sekä draamallisia, että oppimiskontekstillisia

tavoitteita. Oppimisen itsesäätelyllä on positiivinen vaikutus oppimismenestykseen. Draamakasvatuksen avulla voidaan oppia oppimisen itsesäätelytaitoja, jotka mahdollisesti siirtyvät myös muihin oppimiskonteksteihin. Esille nousseiden havaintojen pohjalta ehdotan, että näiden kahden aihealueen synergiaetuja ja nivelkohtia olisi syytä tutkia lisää, jotta taidekasvatuksen ja draamakasvatuksen merkitys oppimisen itsesäätelyn oppimisessa ilmiönä pystyttäisiin ymmärtämään paremmin ja jotta ilmiötä pystyttäisiin hyödyntämään tosielämän oppimistilanteissa koulumaailmassa.

7.1 Näkökulmia tulevaisuuden tutkimuksiin

Oppimisen itsesäätelyllä ja oppimistuloksien välistä yhteyttä on tutkittu jo pitkään, ja tiedossa on ollut kauan, että yhteys niiden välillä on hyvä (Zimmerman, 1990; Zimmerman, 2011). Opettajat vaikuttaisivat olevan epävarmoja siitä, miten itsesäätelyä onnistutaan tukemaan kouluympäristössä ja opettajat eivät vaikuta olevan varmoja siitä, miten tutkimustuloksia voitaisiin hyödyntää käytännössä (Kontturi, 2016).

Tutkimuksia draamakasvatuksen merkityksestä oppimisen itsesäätelyn mahdollistajana ei ole tehty aikaisemmin. Nyt ilmiötä on tarkasteltu teoreettisella tasolla, vetäen johtopäätöksiä lähdekirjallisuuden pohjalta. Seuraavana vaiheena olisi loogista jatkaa tutkimista käytännön tasolla luoden syvempää ymmärrystä ilmiöstä. Havaintoja voisi pyrkiä tekemään käytännössä esimerkiksi toteuttamalla tapaustutkimuksia.

Toivottavasti tulevaisuudessa pystytään tutkimaan taidekasvatuksen merkitystä itsesäätelytaitojen kehittymisen mahdollistajana paikallisesti myös Oulussa, vaikka Oulun Yliopisto on päättänyt lakkauttaa taide- ja taitopainotteisen luokanopettajakoulutuksen jatkamisen. Järvenoja (2010) nostaa esille, kuinka itsesäädellyn oppimisen tutkimuksessa on tarve löytää uusia ratkaisuja yksilöiden omien kokemusten tarkasteluun reaali maailmassa tapahtuvissa oppimiskokemuksissa.

7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tätä tutkimusta on tehty noudattamalla tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2012) hyvän tieteellisen käytännön menetelmiä, kunnioittaen rehellisyyttä, huolellisuutta ja pyrkimällä tarkkuuteen tutkimuksen tekemisen ja esittämisen yhteydessä, minkä lisäksi tutkimusta toteuttaessa on pyritty noudattamaan eettisesti kestäviä tiedonhankinta- ja arviointimenetelmiä

ja oikeanlaista ja ajantasaista viittaustekniikkaa (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2012, s. 6). Tutkimuksen aineistonkeruun kriteerit on avattu otsikon aineistonkeruu ja arviointi alla.

Tässä tutkimuksessa on pyritty toimimaan mahdollisimman hyvän tutkimuseetiikan perusteella noudattaen yleisiä ohjeistuksia ja tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeita. Lisäksi tutkimuksen aineisto on pyritty keräämään mahdollisimman relevanttia tutkimustietoa hyödyntäen ja käyttäen tiedekunnan tiedonhakumenetelmiä ohjeistusten mukaisesti, sekä pyrkimällä tekemään mahdollisimman luotettavaa tutkimustyötä. Tutkimuksen lähdemateriaalina on käytetty vertaisarvioituja artikkeleita ja tiedejulkaisuja ja eettisiä periaatteita on noudatettu läpi koko tutkimusprosessin ajan vaarantamatta tutkimuksella kenenkään elämäntähtäystä tai aiheuttamatta haittaa ihmisille, ympäristölle tai tiedekunnalle ja tiedeyhteisölle (ks. Juuti & Puusa, 2020; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 148–149, s. 163–164).

Tutkimuksen raportoinnissa ja toimintatavassa on pyritty noudattamaan avoimuuden ja akateemisen dialogin periaatteita. Aineistoa tarkastellessa on pyritty objektiivisuuteen ja puolueettomuuteen ja tutkimusprosessia on pyritty arvioimaan akateemista ohjaustyötä ja opponointia hyödyntäen, toimien akateemisen proseduurin mukaisesti, sekä jatkuvasti kehittämällä tutkimusprosessillisiä piirteitä, jotka ovat sen luotettavuuden kannalta tärkeitä (Puusa & Juuti, 2011).

Tutkimuksen kohde on valittu kasvatustieteellisen tiedekunnan arvoja, koulumaailmaa, oppilasta ja oppimista silmällä pitäen ja kontekstiksi on valittu ajankohtainen ja relevantti aihe, oppimisen itsesäätely, joka on vahvasti kytköksissä itseohjautuvuuteen ja itsenäiseksi ihmiseksi kasvamiseen. Itsenäiseksi ihmiseksi kasvamisen ja oppimisprosessien laaja-alainen ymmärtäminen voidaan nähdä olevan kasvatustieteellisistä lähtökohdista kasvatustieteen tiedekunnalle merkityksellinen pohja kasvatuskäsityksen rakentamisessa.

Tutkimuksen aikana noudatetuista ohjeistuksista, menetelmistä ja huolellisuudesta huolimatta aikaisemman tutkimuksen vähäisyys draamakasvatuksen ja oppimisen itsesäätelyn välisestä suhteesta vaikuttaa todennäköisesti tutkimuksen luotettavuuteen. Objektiivisuudesta huolimatta narratiivinen kirjallisuuskatsaus on aina tutkielmaa toteuttavien tahojen näkemystä ja tulkintaa aiheesta aiemman kirjallisuuden ja tutkimusaineiston pohjalta. Perspektiivinä draamakasvatus rajaa automaattisesti pois muita tulokulmia ja konteksteja oppimisen itsesäätelyn tarkasteluun. Vaikka tutkimuksessa tutkimusaineistoksi on pyritty valitsemaan mahdollisimman relevanttia kirjallisuutta ja lähdemateriaalia, on silti mahdollista, että jokin tärkeä näkökulma on jäänyt poissuljetuksi aineistosta. Aikaisempia tutkimuksia

draamakasvatuksen ja oppimisen itsesäätelyn välisestä suhteesta ei ole, mikä tekee tutkimustulosten yleistettävyydestä haastavaa. Narratiivinen kirjallisuuskatsaus on mahdollistanut ilmiöiden välisen suhteen hahmottamisen, antaen suuntaa tulevaisuuden tutkimusten lähtökohdille.

Lähdeluettelo

- Agustiani, H., Cahyad, S., & Musa, M. (2016). "Self-efficacy and Self-Regulated Learning as Predictors of Students Academic Performance". *The Open Psychology Journal*, 2016, 9, s.1–6. doi: 10.2174/1874350101609010001
- Andrade, H., & Valtcheva, A. (2009). Promoting learning and achievement through self-assessment. *Theory Into Practice*, 48(1), 12–19. doi:10.1080/00405840802577544
- Bandura, A. (1997). Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*. 84. (2). s. 191–215
- Heikkinen, H. (2002). *Draaman maailmat oppimisalueina: draamakasvatuksen vakava leikillisuus*. Väitöskirja. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research: University of Jyväskylä
- Heikkinen, H. (2004). *Vakava leikillisuus: draamakasvatusta opettajille*. Dark: Vantaa
- Heikkinen, H. (2005). *Draamakasvatus – opetusta, taidetta, tutkimista!* Minerva: Jyväskylä
- Heikkinen, H. (2017). *Ajattele toimien. Kohti draamakasvatuksen syvempää ymmärtämistä*. Juvenusprint: Tampere
- Hintsanen, M. ja Pyhältä, K. (2018). "Are learning skills associated with academic emotions elicited by master's thesis work?". Julkaisussa: *Journal of Further and Higher Education*. s. 1299–1313. Haettu osoitteesta: <http://urn.fi/urn:nbn:fi-fe2019121146685>
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). Tutki ja kirjoita (15., uudistettu painos) (s. 85–230). Tammi: Helsinki
- Hurme, T-R. (2010). *Metacognition in Group Problem Solving – a Quest for Socially Shared Metacognition*. Väitöskirja. Oulun Yliopisto. Haettu osoitteesta: <http://urn.fi/urn:isbn:9789514262708>
- Juuti, P., & Puusa, A. (2020). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. [Adobe Digital Editions -versio]. Haettu osoitteesta: <https://www.ellibslibrary.com/book/9789523456167>
- Järvenoja, H. (2010). *Socially Shared Regulation of Motivation and Emotions in Collaborative Learning*. Väitöskirja. Oulun Yliopisto. Haettu osoitteesta: <http://urn.fi/urn:isbn:9789514263309>
- Järvenoja, H., Kurki, K., Järvelä, S. (2018), *Motivoidutaan yhdessä*. Teoksessa: Salmela-Aro, K. (toim.) *Motivaatio ja Oppiminen* [Adobe Digital Editions -versio]. Haettu osoitteesta: <https://www.ellibslibrary.com/book/978-952-451-874-1>

- Järvenoja, H., Järvelä, S., Törmänen, T., Näykki, P., Malmberg, J., Kurki, K., Mykkänen, A. & Isohäätä, J. (2018). Capturing motivation and emotion regulation during a learning process. *Frontline Learning Research*, 6(3), 85–104.
- Kant, I. (1991). Education. The university of Michigan Press.
- Ketonen, E. ja Lonka, K. (2012). "Do situational academic emotions predict academic outcomes in a lecture course?" *Procedia: Social and behavioral sciences*. 69 (24): 1901–1910. doi: 10.1016/j.sbspro.2012.12.144
- King, R.B., Areepattamannil, S. (2014). "What Student Feel in School Influences the Strategies They Use for Learning: Academic Emotions and Cognitive/Meta-Cognitive Strategies". *Journal of Pacific Rim Psychology*, 8 (1): 18–27. doi: 10.1017/prp.2014.3.
- Kiviniemi, K. (2018). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa: Valli, R. & Aaltola, J. (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. [Adobe Digital Editions -versio]. Haettu osoitteesta: <https://www.ellibslibrary.com/book/9789524518758>
- Koivuniemi, M. (2021). Student interpretations of their self-regulated learning in individual and collaborative learning situations. Väitöskirja. Oulun yliopisto. Haettu osoitteesta: <http://urn.fi/urn:isbn:9789526230719>
- Kontturi, H. (2016). *Oppimisen itsesäätelyn ilmeneminen ja kehittymisen tukeminen alakoulun oppimiskontekstissa*. Väitöskirja. Oulun yliopisto. Haettu osoitteesta: <http://urn.fi/urn:isbn:9789526210940>
- Krzensk, A. (2020). *Influencing Academic Resilience and Self-Regulation in Students. An intervention in Mathematics*. Väitöskirja. Oulun Yliopisto. Haettu osoitteesta: <http://urn.fi/urn:isbn:9789526227054>
- Lehtonen, J. & Tanttu-Knapp, H. (1994). *DRAAMA. NYT. Kirjoituksia ilmaisukasvatuksen alalta*. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuksen tutkimuksia ja selvityksiä 14
- Lehtonen, J. & Lintunen, J. (1995). *DRAAMA. ELÄMYS. KOKEMUS. Kirjoituksia ilmaisukasvatuksen alalta II*. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos
- Malmberg, J. (2014). *Tracing the Processess of Self-Regulated Learning – Students' Strategic Activity in g/nStudy Learning Environment*. Väitöskirja. Oulun yliopisto. Haettu osoitteesta: <http://urn.fi/urn:isbn:9789526204703>
- Moos, D. C., & Ringdal, A. (2012). Self-regulated learning in the classroom: A literature review on the teacher's role. *Education Research International*, Vol. 2012, s. 1–15.

- Opetushallitus (2014). Opetussuunnitelman perusteet. Helsinki. Haettu osoitteesta: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Opetushallitus (2017). Taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän opetussuunnitelman perusteet. Helsinki. Haettu osoitteesta: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/186919_taitteen_perusopetuksen_yleisen_oppimaaran_opetussuunnitelman_perusteet_2017-1_0.pdf
- Paalasmaa, J. (2011). Steinerpedagogiikan tausta-ajatukset. Teoksessa: Paalasmaa (toim.) *Lapsesta käsin. Kasvatuksen ja opetuksen vaihtoehtoja*. Jyväskylä: PS-kustannus. s. 117–134.
- Panadero, E., Jonsson, A., & Botella, J. (2017). Effects of self-assessment on self-regulated learning and self-efficacy: Four meta-analyses. *Educational Research review*, 22, s. 74–98. doi: 10.1016/j.edurev.2017.08.004
- Panadero, E., & Järvelä, S. (2015). Socially Shared Regulation of Learning: A Review. Julkaisussa: *European Psychologist*. 20(3): s. 190–203. doi: 10.1027/1016-9040/a000226
- Papaleontiou-Louca, E. (2014). Metacognition. Teoksessa: Phillips, D.C. (toim.) *Encyclopedia of Educational Theory and Philosophy*. Sage Publications: Stanford, USA.
- Paris, S. G., & Paris, A. H. (2001). Classroom applications of research on self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 36(2): s. 89–101.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz W., & Perry, R. P. (2002). Academic Emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37: 91–106.
- Peltonen, M. & Ruohotie, P. (1992). *Oppimismotivaatio : Teoriaa, tutkimuksia ja esimerkkejä oppimishalukkuudesta*. Otava: Helsinki.
- Perusopetuslaki 21/8/1998/628. Haettu osoitteesta: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. Teoksessa: Boekaerts M, Pintrich, P.R. & Zeider, M. (toim.) *Handbook of self-regulation*. 451–502. New York, Academic Press.
- Puusa, A., & Juuti, P. (2011). *Menetelmäviidakon raivaajat : perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan*. JTO: Helsinki.
- Randi, J., & Corno, L. (2000). Teacher innovations in self-regulated learning. Teoksessa: M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (toim.), *Handbook of Self-Regulation*. s. 651–685. San Diego, CA: Academic Press.

- Reeve, J. & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support student's autonomy during a learning activity. Julkaisussa: *Journal of Educational Psychology*, 98. s. 209–218.
- Reiners I., Seppä A., Vuorinen J. (Toim.) 2009, Estetiikan klassikot Platonista Tolstoihin. Gaudeamus University Press: Helsinki
- Robinson, K. (2017). *Out of Our Minds*. Kolmas painos. TJ international Ltd: Padstow, Cornwall, United Kingdom.
- Salmela-Aro, K. (2018). *Motivaatio ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Salminen, A. (2011). *Mikä Kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin*. Vaasan yliopisto. Haettu osoitteesta: https://www.uwasa.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-349-3.pdf
- Sava, I. (2007). *Katsomme – näemmekö? : Luovuudesta, taiteesta ja visuaalisesta kulttuurista*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Schunk, D.H., & Zimmerman B.J. (2006). Competense and Control. Teoksessa: Alexander, P.A. & Winne, P.H. (toim.) *Handbook of Educational Psychology*. Toinen painos. s. 349–367. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Schunk, D.H. & Zimmerman. B.J. (2011). *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance*. Haettu osoitteesta: <https://web-p-ebscobost-com.pc124152.oulu.fi:9443/ehost/detail/detail?vid=0&sid=c98d87a9-4b8a-40f1-b1ed-28734be8ed7a%40redis&bdata=JnNpdGU9ZWwhvc3QtbGl2ZSZzY29wZT1zaXRl#AN=358646&db=nlebk>
- Siljander, P. (2014). *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen : peruskäsitteet ja pääsuuntauukset*. Vastapaino: Tampere.
- Tenhu, T. (2019). *Taide mielessä – Mieli taiteessa : opettajien kuvataidekokemusten narratiivista tarkastelua*. Väitöskirja. Oulun Yliopisto. Haettu osoitteesta: <http://urn.fi/urn:isbn:9789526223483>
- Trigwell, K., Ellis, R.A., Han, F. F. (2012) “Relations between students’ approaches to learning, experienced emotions and outcomes of learning”. *Studies in higher education* 37 (7): 811–824. doi: 10.1080/03075079.2010.549220.
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Uudistettu painos. Tammi: Helsinki.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2012). Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Haettu osoitteesta: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/186919_taitteen_perusopetuksen_yleisen_oppimaaran_opetussuunnitelman_perusteet_2017-1_0.pdf

- Ventola, M-R. & Renlund, M. (2005). *Draamaa ja teatteria yhteisöissä*. Helsingin ammattikorkeakoulu Stadian julkaisuja
- Winne, P. H. & Hadwin, A. F. (1998). Studying as self-regulated learning. Teoksessa: D. Hacker, J. Dunlosky & A. Graesser (toim.), *Metacognition in educational theory and practice* (s. 277–304). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Winne, P.H. & Hadwin, A.F. (2001). Self-Regulated learning viewed from models of information processing. Teoksessa: B.J. Zimmerman & D. H. Schunk (toim.), *Self-regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical perspectives*. Toinen painos. s. 153–189). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Young, M. (2005). The Motivational effects of the classroom environment in Facilitating Self-Regulated Learning. Julkaisussa: *Journal of Marketing Education* Vol. 27 (1): s. 25–40.
- Zimmerman, B.J. (1990). Self-Regulating Academic Learning and Achievement: The Emergence of a Social Cognitive Perspective. *Educational Psychology Review*. Vol 2 (2): s. 173–201. Haettu osoitteesta: <https://www.jstor.org/stable/23359581>
- Zimmerman, B.J. (2000). Self-Efficacy: An essential Motive to Learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25 (1): s. 82–91. doi: 10.1006/ceps.1999.1016
- Zimmerman, B.J. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory Into Practice*, 41 (2), s. 64–70. doi: 10.1207/s15430421tip4102
- Zimmerman, B.J., & Schunk, D.H. (2008). Motivation an essential dimension of self-regulated learning. Teoksessa: D.H. Schunk, & B.J. Zimmerman (toim.) *Motivation and Self-Regulated Learning. Theory, research, and applications*. s. 1–30. New York: Lawrence Erlbaum.
- Zimmerman, B.J., Schunk, D.H. (2011). *Self-Regulated Learning and Performance. Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance*. doi: 10.4324/9780203839010