



Jouni Arffman

# Korkeakouluopiskelijoiden oppimisen itsesäätelyn edistäminen

Integroitu kirjallisuuskatsaus

Metropolia Ammattikorkeakoulu

Osteopaatti YAMK

Terveysten edistäminen

Opinnäytetyö

3.3.2024

# Tiivistelmä

Tekijä:	Jouni Arffman
Otsikko:	Korkeakouluopiskelijoiden oppimisen itsesäätelyn edistäminen. Integroitu kirjallisuuskatsaus.
Sivumäärä:	47 sivua + 2 liitettä
Aika:	3.3.2024
Tutkinto:	Osteopaatti YAMK
Tutkinto-ohjelma:	Terveyden edistäminen
Ohjaaja(t):	Jaana Seitovirta, Lehtori (TtT)

---

Suomalaisten korkeakouluopiskelijoiden opiskeluhyvinvointi on laskenut usean viime vuoden ajan. Tilannetta on pahentanut maailmanlaajuinen COVID-19-pandemia, jonka pakottama etäopiskelu korosti oppimisen itsesäätelytaitojen merkitystä. Heikot oppimisen itsesäätelytaidot voivat heikentää opiskelijan hyvinvointia liian suuren työmäärän ja intensiivisten opiskelurupeamien kautta halutun tuloksen saavuttamiseksi. Tämän opinäytetyön tarkoituksena oli kuvata interventioita, jotka edistävät korkeakouluopiskelijoiden oppimisen itsesäätelyä. Tavoitteena oli tuottaa opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa hyödynnettävää tietoa oppimisen itsesäätelyn edistämisestä.

Opinnäytetyö toteutettiin integratiivisena kirjallisuuskatsauksena. Aineistonkeruu suoritettiin PsycINFO (Ovid)-, EBSCO- sekä Scopus-tietokannoista. Aineiston valinnassa käytettiin ennalta määriteltyjä mukaanotto- ja poissulkukriteerejä ja haku rajattiin vertaisarvioituihin englanninkielisiin artikkeleihin, joissa tutkittiin korkeakouluopiskelijoiden oppimisen itsesäätelyn edistämistä. Kirjallisuuskatsaukseen valitun aineiston laatua arvioitiin Joanna Briggs Instituutin laadunarvioinnin kriteerejä käyttäen. Aineisto koostui viidestätoista alkuperäistutkimuksesta, joiden joukossa oli sekä määrällisiä että laadullisia tutkimuksia. Aineiston analyysiin käytettiin kuvailevaa synteesiä.

Tulosten perusteella tutkimuksissa käytetyt korkeakouluopiskelijan oppimisen itsesäätelyä edistäneet interventiot voitiin jakaa kolmeen ryhmään: ohjauksellisiin, kurssimuotoisiin, sekä kurssin ja oppimispäiväkirjan yhdistäviin interventioihin. Erillisesti sovelletuna oppimispäiväkirjat eivät edistäneet opiskelijoiden oppimisen itsesäätelyä.

Johtopäätöksenä oppimisen itsesäätelyä tulee edistää opettamalla siihen liittyviä taitoja ja tämä voidaan tehdä soveltaen monenlaisia eri lähestymistapoja. Keskeistä on kuitenkin se, että oppimisen itsesäätelytaitoja todella opetetaan. Oppimispäiväkirjat ovat hyödyllisiä yhdistyessään oppimisen itsesäätelytaitojen opettamiseen mutta yksinään ne eivät korvaa taidon opettamista.

Avainsanat: Integroitu kirjallisuuskatsaus, korkeakouluopiskelija, itsesäätely, opiskeluhyvinvointi

---

Tämän opinäytetyön alkuperä on tarkastettu Turnitin Originality Check -ohjelmalla.

## Abstract

Author(s): Jouni Arffman  
Title: Promoting self-regulated learning in higher education. An integrative literature review.  
Number of Pages: 47 pages + 2 appendices  
Date: 3rd March 2024

Degree: Master of Health Care (Osteopathy)  
Degree Programme: Master's Degree Programme in Health Promotion  
Instructor(s): Jaana Seitovirta, Senior Lecturer (PhD)

---

The wellbeing of Finnish university students has been in decline for the last several years. The Covid-19 -pandemic has acutely exacerbated the situation by making universities adopt distance-learning protocols to safeguard the students from the novel corona virus. This has highlighted the importance of self-regulated learning (SRL). Inadequate SRL-skills can undermine the student's wellbeing by leading into unnecessarily high workloads and intensive studying sessions to achieve the desired results. The purpose of this thesis is to describe interventions that promote SRL in university students.

This thesis was conducted as an integrated literature review. Data was collected from PsycINFO (Ovid), EBSCO and Scopus databases using predetermined inclusion and exclusion criteria. Database searches were limited to peer-reviewed articles in English. The quality of the articles that met the criteria and included to the review were evaluated using the Joanna Briggs Institute critical appraisal tools. Fifteen articles were included in the final sample, which consisted of both quantitative and qualitative studies. The data was analyzed using descriptive synthesis.

The interventions promoting self-regulated learning fell into three categories: coaching-type interventions, course-type interventions and interventions that combined course type intervention to a learning diary. The learning diary did not, by itself, increase self-regulated learning in students.

In conclusion, self-regulated learning needs to be taught and this can be done using many different approaches. However, it is essential to actually teach self-regulation instead of merely expecting them to be utilized by the student. Learning diaries are useful when they are combined with a course-type intervention teaching self-regulated learning, but as an only intervention they cannot replace actual teaching.

Keywords: integrative review, college student, self-regulation, student wellbeing

---

The originality of this thesis has been checked using Turnitin Originality Check service.

## Sisällys

1	Johdanto	1
2	Opinnäytetyön teoreettinen viitekehys	2
2.1	Opiskelukyky ja opiskeluhuvinvointi	4
2.2	Korkeakouluopiskelijan hyvinvointi Suomessa	6
2.3	Korkeakouluopiskelijan salutogeeninen hyvinvoinnin edistäminen	8
2.4	Oppimisen itsesääntely	10
2.4.1	Oppimisen itsesääntelyn mallit	12
2.4.2	Opiskelija itsesääntelijänä	16
2.4.3	Teoreettisen viitekehysten yhteenveto	17
3	Opinnäytetyön tarkoitus, tavoite ja tutkimuskysymys	18
4	Opinnäytetyön toteutus	18
4.1	Integroitu kirjallisuuskatsaus tutkimusmenetelmänä	18
4.2	Aineistonkeruu	19
4.3	Laadunarviointi	23
4.4	Aineiston analyysi	24
5	Tulokset	26
5.1	Ohjaukselliset interventiot	28
5.2	Kurssimuotoiset interventiot	29
5.3	Kurssin ja päiväkirjan yhdistävät interventiot	30
5.4	Yksinään vaikuttamattomat interventiot	31
6	Pohdinta	32
6.1	Tulosten tarkastelu	32
6.2	Luotettavuus	33
6.3	Eettisyys	35
6.4	Johtopäätökset ja jatkotutkimusehdotukset	37
	Lähteet	39
	Liitteet	
	Liite 1. Laadunarviointi	
	Liite 2. Kirjallisuuskatsauksen aineisto	

# 1 Johdanto

Oppimisen itsesäätelyssä on kyse ajatusten, tunteiden ja toiminnan suunnitelmallisesta mukauttamisesta, jota yksilö hyödyntää itsenäisesti ja määrätietoisesti vaikuttaakseen omaan motivaatioonsa sekä oppimiseensa (Schunk & Ertmer 2005: 631). Oppimisen itsesäätely vaikuttaa opiskelukykyyn ja opiskelijan hyvinvointiin. Heikko oppimisen itsesäätely voi altistaa opiskelun sujumattomuudelle, ylikuormittumiselle ja henkiselle pahoinvoinnille. (Kunttu 2021; Salmela-Aro 2021; Saari 2013: 5.) Vahva oppimisen itsesäätely voi ehkäistä viivyttelyä ja suojata opiskelijaa liialliselta stressiltä, negatiivisilta tunteilta sekä mielialaoireilta (Klassen & Krawchuk & Rajani 2008: 922; Rozental & Carlbring 2014: 1494; Yerdelen & McCaffrey & Klassen 2016: 20; Zhang ym. 2018: 817). Oppimisen itsesäätelyn tukeminen on osa korkeakouluopiskelijan terveyden ja hyvinvoinnin edistämistä (Kunttu 2021, Salmela-Aro 2021, Appelqvist-Schmidlechner & Tuisku & Tamminen & Nordling & Solin 2016: 1764).

Vuonna 2021 toteutetun Korkeakouluopiskelijoiden terveystutkimuksen mukaan joka kolmas opiskelija kamppailee masennuksen tai ahdistuksen kanssa (Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiö 2021; Terveystutkimus ja hyvinvoinnin laitos 2021: 5). Tutkimuksen mukaan kyselyä edeltäneen kuukauden aikana vuonna 2021 opiskelu-uupumusta vastasi kokeneensa yli 40 % kyselyyn vastanneista korkeakouluopiskelijoista. Opiskeluintoa kokivat viimeisen kuukauden aikana alle 60 % vastanneista. (Parikka & Holm & Koskela & Ikonen & Kilpeläinen 2021.) Tulokset osoittavat korkeakouluopiskelijoiden tarvitsevan tukea ja opiskelukykyyn ja -hyvinvoinnin edistämiseksi. Aikaisempien terveystutkimusten tuloksista voidaan selvästi nähdä korkeakouluopiskelijoiden opiskelukykyyn ja opiskeluhuvinvoinnin olleen laskussa jo pitkään. (Kunttu & Pesonen 2012: 44–45 ja 79–80; Kunttu & Pesonen & Saari 2016: 36 ja 70–71.)

Keväällä 2020 Covid-19 pakotti koko maailman tiukkoihin rajoitustoimiin globaalin pandemian hillitsemiseksi. Korkeakouluissa siirryttiin laajalti etäopetukseen ja opiskelu muuttui radikaalisti: kasvokkaista kontaktia ei enää ollut ja lähestulkoon kaikki vuorovaikeus tapahtui sähköisesti etäluentojen muodossa. Samalla opiskelu muuttui entistä itsenäisemmäksi edellyttäen opiskelijalta suunnitelmallista ajankäyttöä ja itseohjautuvuutta aikana, jolloin sosiaalisen tuen saatavuus oli romahtanut. Opiskelijan hyvinvointi pakotetun etäopiskelun aikana edellyttää kykyä oppimisen itsesäätelyyn, johon opiskelijat tarvitsevat tukea. (Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiö 2021; Holzer ym. 2021: 10.)

Sanna Marinin hallitusohjelmassa ilmaistiin tavoite nuorten korkeakoulutettujen aikuisten määrän nostamisesta 50 %:iin vuoteen 2030 mennessä. Käytännössä tämä tarkoittaisi sitä, että ikäluokasta noin 60–70 % tulisi aloittaa opinnot korkeakoulussa. Yleistä osaamistasoa on tällöin nostettava ja oppimiseroja kavennettava tavoitteen saavuttamiseksi. Suomalaisten korkeakoulujen yhteisessä Digivisio 2030-hankkeessa pyritään siihen, että vuoteen 2030 mennessä digipedagogiikka on suomalaisen oppimisen ytimessä ja jatkuva oppiminen saumaton osa yhteiskuntaa. (Eskola & Taskinen 2023: 7.) Oppimisen itsesäätelyn edistämisen tarve ei siis ole ainakaan vähenemässä lähitulevaisuudessa ja lisääntyvä verkossa tapahtuva oppiminen tulee melko varmasti osaltaan kasvattamaan oppimisen itsesäätelytaitojen tarvetta.

Tämän opinnäytetyön tarkoituksena on kuvata Integroidun kirjallisuuskatsauksen avulla interventioita, jotka edistävät korkeakouluopiskelijan oppimisen itsesäätelyä. Interventioilla tarkoitetaan väliintuloa tai toimenpidettä, jolla pyritään vaikuttamaan esimerkiksi yksilön tai ryhmän käyttäytymiseen (Duodecim 2016; Finto 2023). Opinnäytetyön tavoitteena on tuottaa opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa hyödynnettävää tietoa oppimisen itsesäätelystä korkeakouluopiskelijan opiskelukyvyyn ja opiskeluhyvinvoinnin tukemiseksi.

Opinnäytetyö tehtiin yhteistyössä Opiskelijoiden ohjauksen ja opiskelijahyvinvoinnin edistäminen korkeakouluissa (OHJY) -hankkeen kanssa. Hankkeessa kartoitetaan opiskelijan opiskelukykyä ja opiskeluhyvinvointia uhkaavia tekijöitä ja kehitetään ennaltaehkäisemisen ja puuttumisen keinoja opiskelijan opintojen etenemisen ja hyvinvoinnin edistämisen tueksi (Nyyti ry 2021). OHJY-hankkeessa ovat mukana Diakonia-ammattikorkeakoulu (Diak) (hankkeen hallinnoija), Kajaanin ammattikorkeakoulu (Kamk), Metropolia Ammattikorkeakoulu, Oulun ammattikorkeakoulu (Oamk), Oulun yliopisto, Turun ammattikorkeakoulu, Opiskelijakunta KAMO, Opiskelijakunta O'Diako, Opiskelijakunta TUO, Nyyti Ry sekä Diakonissalaitos / Vamos nuoret (Ohjauksella hyvinvointia 2023).

## **2 Opinnäytetyön teoreettinen viitekehys**

Korkeakoulussa hallittavat kokonaisuudet ovat laajoja ja niiden ymmärtämisessä edellytetään syvyyttä. Oppitunneilla kuunteleminen ja kevyt kertaaminen ennen kokeita ei välttämättä enää riitä. Pintasuuntautuneella ulkoa lukemisella ja viime hetken pänntämisellä ennen kokeita voi olla vaikeaa yltää asetettuihin oppimistavoitteisiin. Muistamisen lisäksi omaksuttua tietoa on kyettävä arvioimaan, selittämään ja soveltamaan.

Tämä edellyttää opiskelemisen tapoja, joihin kaikki opiskelijat eivät välttämättä ole vielä tottuneet. (Mikkonen & Nieminen 2021; Heikkilä & Lehtinen & Lähteenkorva 2021.)

Samaan aikaan korostuu opiskelijan vastuu omasta opiskelustaan: korkeakoulussa opiskelija nähdään aktiivisena toimijana, joka aikatauluttaa opiskelunsa itse ja selvittää omatoimisesti itselleen epäselvät asiat. Korkeakoulussa opiskeleminen vaatii paljon työtä, mutta myös taitoja, jotta oppiminen olisi tehokasta eikä opiskelu muodostuisi liian kuormittavaksi. Opiskelutaidoiltaan vielä kehittymätön opiskelija voi kokea itsenäistä työskentelyä edellyttävän korkeakouluympäristön stressaavaksi. (Mikkonen & Nieminen 2021; Heikkilä ym. 2021.)

Kaikki stressi ei ole pahasta, vaan stressin vaikutukset yksilön hyvinvointiin riippuvat sen määrästä ja hallittavuudesta (Travis & Kaszycki & Geden & Bunde 2020: 1632). Stressi on itsessään normaali vireystilaa nostava reaktio, joka auttaa keskittymään ja suuntaamaan huomion käsillä olevaan tehtävään. Kuitenkin yhdistyneenä riittämättömään palautumiseen se voi muodostua ongelmaksi. Opiskelijalla liiallinen stressi voi ilmetä kokemuksena, ettei hän kykene vastaamaan haasteisiin, joita hän itse ja toisaalta ympäristö opiskelulle asettaa. (Mikkonen & Nieminen 2021.) Pitkittynyt stressi voi johtaa opiskelijan uupumiseen. Opiskelu-uupumisessa yhdistyvät ekshaustio-asteinen väsymys, kyynisyys opintoja kohtaan sekä riittämättömyyden kokemukset opiskelijana. Opiskelijan on vaikea keskittyä, tunteiden säätely voi olla vaikeaa ja hän saattaa ärsyntyä helposti. (Salmela-Aro 2021.)

Opiskelijan kokema kuormitus voi osittain olla peräisin opiskelun vaatavuudesta. Opiskeleminen korkeakoulussa on aikaa vievää ja opiskelijan stressi voi syntyä vaikeudesta tehdä valintoja, tinkiä tavoitteistaan ja hyväksyä epätäydellisyyttä. Priorisointi voi olla vaikeaa tilanteessa, jossa haluaisi tavoitella useampia asioita samaan aikaan. Opiskelija saattaa myös vaatia itseltään liikoja suhteessa elämäntilanteeseensa ja voi olla haluton luopumaan joistain opiskelulle asettamista tavoitteista. Mikäli tavoitteet ovat epärealistisia, joustamattomuus niissä voi johtaa opiskelua haittaaviin itsesyytöksen ja huonouden tunteisiin. (Mikkonen & Nieminen 2021.)

Toisaalta opiskelijan kuormittuneisuus voi syntyä myös aikaansaamattomuudesta. Eriytyisiä haasteita korkeakouluopiskelijalle voivat muodostaa tentit ja tehtävät, joiden määräaika on kaukana edessäpäin. Kaukaiset ja joustavat määräajat asettavat suuria vaatimuksia pitkäjänteisyydelle, suunnitelmallisuudelle ja ajan hallinnalle. (Mikkonen & Nieminen 2021.) Yliopistossa 80-95 % opiskelijoista viivyttelee tehtäviensä suorittamista ja noin puolet heistä kokee sen ongelmalliseksi (Heikkilä ym. 2021). Tekemättä jääneiden

tehtävien kertyminen voi johtaa tarpeettoman pitkiin ja intensiivisiin yhtäjaksoisiin työskentelyrupeamiin, jotka kuormittavat opiskelijaa liikaa (Mikkonen & Nieminen 2021).

Viivyttelyllä eli prokrastinaatiolla tarkoitetaan suunnitellun asian lykkäämistä siitäkin huolimatta, että sen voidaan jo etukäteen nähdä aiheuttavan enemmän haittaa kuin hyötyä (Klingsieck 2013: 24–26). Prokrastinaatiolla on stressin ja ahdistuneisuuden lisääntymisen kautta opiskelijan terveyttä ja hyvinvointia heikentävä vaikutus ja se on yhteydessä heikkoon oppimisen itsesääteilyyn (Klassen ym. 2008: 922; Rozental & Carlbring 2014: 1494; Yerdelen ym. 2016: 20; Zhang ym. 2018: 817). Viivyttelyyn voidaan pyrkiä vaikuttamaan edistämällä opiskelijan itsesääteilyä (Itach & Hen & Ferrari 2021: 88–89).

## 2.1 Opiskelukyky ja opiskeluhyvinvointi

Oppimisen itsesääteily liittyy opiskelutaitoihin, jotka puolestaan vaikuttavat opiskelukykyn (Salmela-Aro 2021). Opiskelukyky on opiskelijan työkykyä (Tuovila & Sello & Kunttu 2021: 41–42). Työkyvystä on olemassa asiayhteydestä riippuen erilaisia määritelmiä ja malleja. Yksinkertaisimmillaan sillä tarkoitetaan ihmisen kykyä tehdä työtä ja toteuttaa tehtävänsä työssä. (Järvikoski & Takala & Juvonen-Posti & Härkäpää 2018: 8.) Työkykyyn vaikuttavat työntekijän henkilökohtaiset voimavarat, osaaminen sekä itse työskentely-ympäristö. Vastaavasti opiskelukykyn vaikuttavat opiskelijan omat voimavarat, opiskelutaidot, opiskelu-ympäristö sekä opetustoiminta. (Tuovila ym. 2021: 41–42; Kunttu 2021.)

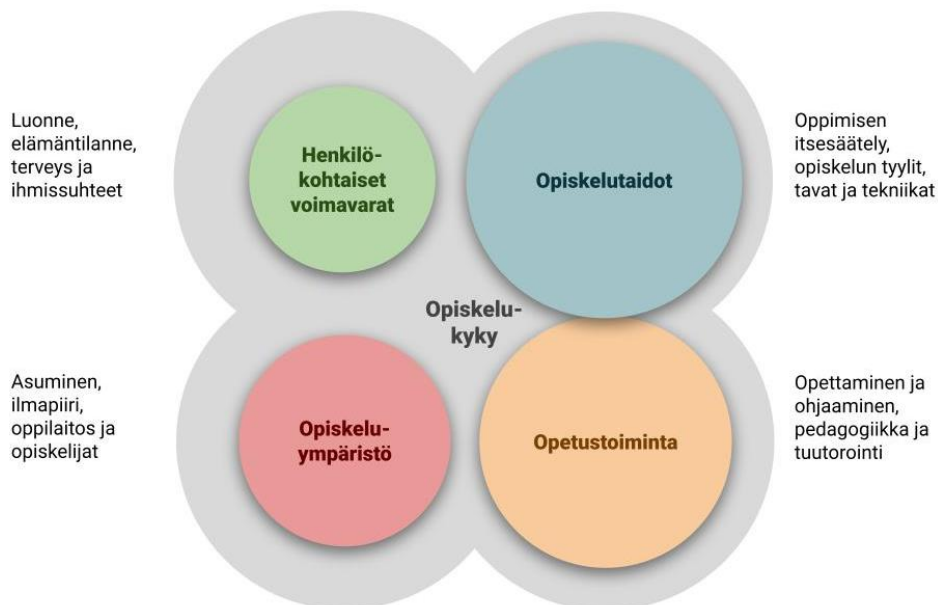
Opiskelijan omiin voimavaroihin kuuluvat persoonallisuus, identiteetti, elämäntilanne, ihmissuhteet, terveys sekä käyttäytyminen. Ne muuttuvat yksilön koko elämän ajan ja niitä on mahdollista vahvistaa tuen ja ohjauksen keinoin. Opiskelutaitoihin lukeutuvat opiskeluorientaatio, opiskelutekniikka, oppimistyyli ja -tavat, sekä opiskelun ja siihen käytetyn ajan suunnittelu. Niitä voidaan oppia ja niiden opettaminen kuuluu oppilaitoksille. Opiskelu-ympäristön muodostavat opiskelijan fyysinen, psyykinen ja sosiaalinen ympäristö sekä oppilaitos opettajineen, opiskelijoineen ja erilaisine yhteisöineen. Opiskelija voi vaikuttaa jossain määrin ympäristöönsä oppilaitoksen ulkopuolella ja oppilaitoksen tehtävänä puolestaan on luoda oppimiselle otolliset olosuhteet sen omissa ympäristöissä. Opetustoimintaan kuuluu opetus, ohjaus, pedagogiset ratkaisut sekä tutorointi, jotka kuuluvat selkeimmin oppilaitoksen vastuulle. (Kunttu 2021.)



Opiskelija toimii itsestään ja ympäristöstään lähtöisin olevien vaatimusten ja voimavarojen ristipaineessa. Vaatimustekijät kuluttavat opiskelijan energiaa siinä missä voimavarat ylläpitävät motivaatiota ja jaksamista. Opiskeluympäristö voi synnyttää voimavaroja esimerkiksi hyvän opetuksen ja ohjauksen avulla. Toisaalta opiskeluympäristö voi kohdistaa opiskelijaan vaatimuksia: opiskelussa voi olla jatkuvasti kiirettä ja opiskeluolosuhteet voivat olla hankalat. Opiskelijan henkilökohtaisiin voimavaroihin kuuluvat mm. sosiaaliset taidot ja tunnetaidot sekä oppimistaidot, joihin itsesääätelytaidot liittyvät olennaisesti. Henkilökohtaisia vaatimuksia voivat olla vaikkapa suoritusmotivaatio sekä yksinäisyys. Opiskeluinto ja opiskelu-uupumus syntyvät näiden voimavarojen ja vaatimusten dynamiikasta. (Salmela-Aro 2021.)

Vaatimusten ja voimavarojen vuorovaikutussuhde voi näkyä esimerkiksi siten, että opiskelijan muiden voimavarojen ollessa vähissä saattavat esimerkiksi vahvat opiskelutaidot, laadukas opetus sekä tukea antava opiskeluyhteisö kantaa vaikeuksien yli. Hyvät henkilökohtaiset voimavarat saattavat toisaalta vähentää vaikkapa puutteellisten opiskeluolosuhteiden haitallista vaikutusta. Vaatimusten ja voimavarojen epäsuhta puolestaan asettaa opiskelijan alttiiksi uupumiselle. (Kunttu 2021; Salmela-Aro 2021.)

Opiskelukyvyn osa-alueet havainnollistetaan kuviossa 1, jossa pallojen koko viittaa hypoteettisen opiskelijan käytettävissä olevien voimavarojen suuruuteen kullakin opiskelukyvyn osa-alueella.



Kuvio 1. Opiskelukyvyn osa-alueet (Kunttua 2021 ja Salmela-Aroa 2021 mukailten).

Opiskelutaidot vaikuttavat suoraan opiskelun tuloksiin sekä siihen, miten paljon työtä haluttuihin tuloksiin pääsemiseksi vaaditaan. Tulosten ja vaaditun työmäärän välinen epäsuhta voi johtaa lisääntyneen stressin ja turhautumisen kautta motivaation heikkenemiseen, mielialaoireisiin ja loppuun palamiseen. (Kunttu 2021; Salmela-Aro 2021; Saari 2013: 5.) Loppuun palamiseen liittyviä oireita ovat uupumusasteinen väsymys, kyyninen suhtautuminen opiskeluun sekä riittämättömyyden tunteet (Salmela-Aro 2021). Sille altistavia ympäristöllisiä tekijöitä ovat mm. liialliset ulkoiset vaatimukset sekä vähäiset voimavarat kuten joustomahdollisuudet. Altistavia henkilökohtaisia ominaisuuksia ovat mm. sisäisesti liian korkealle asetetut tavoitteet, voimakas velvollisuuden tunto sekä matala koherenssin tunne elämäntilanteen ymmärrettävyydestä, hallittavuudesta ja merkityksellisyydestä. (Uusitalo-Arola & Tuisku & Rossi 2022.)

Itsesäätely liittyy olennaisesti opiskelutaitoihin ja vaikuttaa siten opiskelukykyyn ja opiskeluhuvinvointiin (Postareff & Hailikari & Virtanen & Lindblom-Yläne 2021; Salmela-Aro 2021). Opiskelukyvyn osa-alueet huomioimalla ja niihin vaikuttamalla voidaan edistää opiskelukykyä sekä opiskelijan hyvinvointia yleisesti oppilaitoksissa, organisaatioissa ja opiskeluterveydenhuollossa sekä yksilötasolla opiskelijaa ohjattaessa. Opiskeluterveydenhuolto vastaa esimerkiksi neuropsykologisten ongelmien ja oppimishäiriöiden selvittämisestä. (Kunttu 2021.) Opiskelutaitojen opettaminen kuuluu oppilaitoksille. Opiskelijalle tulisi tarjota tilaisuus kehittyä opiskelutaidoissaan ja hänen tulisi saada tukea kohdatessaan haasteita niissä (Postareff ym. 2021). Opettajien tulisi tukea opiskelijoita oppimisen itsesäätelyn valmiuksien kehittämisessä ja tehokkaiden oppimisen strategioiden omaksumisessa (Pintrich 1995: 7–9).

## 2.2 Korkeakouluopiskelijan hyvinvointi Suomessa

Suomessa järjestetään neljän vuoden välein Valtakunnallinen Korkeakouluopiskelijoiden terveys- ja hyvinvointitutkimus (KOTT), jolla selvitetään korkeakouluopiskelijoiden opiskelukykyä ja tuen tarvetta erilaisissa terveyden ja hyvinvoinnin haasteissa. Vuonna 2020 tutkimuksen aloitusajankohta siirtyi Covid-19-pandemian vuoksi vuoteen 2021, jolloin selvitettiin myös pandemian vaikutuksia opiskelijoihin. Vuoden 2021 KOTT-tutkimuksen toteutti Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, aikaisempien KOTT-tutkimusten toteutuksesta on vastannut Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiö. (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2022.)

Vuoden 2021 tutkimuksessa keskimäärin noin 40 % vastanneista opiskelijoista ilmoitti kokeneensa opiskelu-uupumusta kyselyä edeltävän kuukauden aikana (Parikka ym.

2021). Vuoden 2016 KOTT-tutkimuksessa vastanneista opiskelijoista 11,5 % oli selvästi kohonneessa uupumusriskissä siinä missä vuonna 2012 kasvanut uupumusriski oli vain 9,5 prosentilla opiskelijoista (Kunttu & Pesonen 2012: 79–80; Kunttu ym. 2016: 70).

Vuonna 2021 opiskeluintoa vastasi kokeneensa alle 60 % kyselyyn vastanneista korkeakouluopiskelijoista (Parikka ym. 2021). Edellisessä tutkimuksessa vuonna 2016 opiskeluinto-mittarissa kysyttiin muun muassa, onko opiskelu vastaajalle hyvin merkityksellistä. Täysin tai samaa mieltä väittämästä oli 42 % opiskelijoista. Selkeää innostuneisuutta opiskelusta koki 27 %. Reilu neljännes opiskelijoista vastasi inspiroituvansa opiskelusta. Energisyyttä opiskelussa koki vain joka kymmenes. (Kunttu ym. 2016: 71.) Vuonna 2012 opiskeluinto-mittarissa kysyttiin, onko opiskelu vastaajalle hyvin merkityksellistä. Täysin tai samaa mieltä väittämästä oli 44 % opiskelijoista ja selkeästi innostuneisuutta koki 28 %. Neljännes opiskelijoista inspiroitui opiskelusta. Energisyyttä opiskelussa koki vain joka kymmenes. (Kunttu & Pesonen 2012: 80.)

Vuonna 2021 kliinisesti merkittävää psyykkistä kuormittuneisuutta vastasi kokeneensa yli kolmannes kyselyyn vastanneista korkeakouluopiskelijoista (Parikka ym. 2021). Aikaisemmassa tutkimuksessa vuonna 2016 psyykkisiä vaikeuksia ilmoitti kokeneensa 30 % opiskelijoista; mielenterveysseulan mukaan 33 % koki runsasta stressiä. Stressiä aiheutti erityisesti esiintyminen sekä otteen saaminen opiskelusta. Yli 20 % ilmoitti kokevansa mielialansa ja tulevaisuuden näkymänsä kielteisinä. (Kunttu ym. 2016: 36.) Vuonna 2012 psyykkisiä vaikeuksia vastasi kokeneensa 28 % opiskelijoista ja runsasta stressiä 30 %. Tutkijoiden mukaan opiskelijoiden henkinen pahoinvointi on lisääntynyt vuodesta 2000 alkaen. (Kunttu & Pesonen 2012: 44–45.)

Terveystutkimusten tuloksista voidaan selvästi nähdä korkeakouluopiskelijoiden opiskelukyvyn ja opiskeluhuvinvoinnin olleen laskussa jo pitkään. Tilannetta on akuutisti pahentanut vuonna 2020 alkanut maailmanlaajuinen COVID-19-pandemia, joka sulki oppilaitokset kuukausien ajaksi pakottaen opiskelijat ja henkilökunnan toimimaan etäyhteyden välityksellä. Opiskelijan hyvinvointi pakotetun etäopiskelun aikana edellyttää kykyä oppimisen itsesäätelyyn, johon opiskelijat tarvitsevat tukea. (Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiö 2021; Holzer ym. 2021: 10.)

### 2.3 Korkeakouluopiskelijan salutogeeninen hyvinvoinnin edistäminen

Israelilais-amerikkalaisen sosiologi Aaron Antonovskyn (1923–1994) salutogeenisessä terveyden edistämisen mallissa terveyttä ei nähdä sairauden poissaolona vaan jatkumona, jonka yhdessä päässä on terveyden helppous (“ease”) ja toisessa vaikeus (“dis-ease”). Elämän kuormitus- ja voimavaratekijät saavat ihmisen siirtymään terveystatkon eri päiden välillä (kuvio 2). Kyse ei siis ole yksinomaan patogeenisen ajattelun korostamista riskitekijöistä, vaan myös terveystekijöistä, joiden dynamiikka siirtää ihmistä jatkumolla. Ihmisen kohtaama stressi ei edusta vain patogeenista, sairauteen johtavaa kuormitusta, vaan voi olla luonteeltaan myös neutraalia tai jopa tervettä. Tärkeää on myös ihmisen eletty ja koettu elämä, joka voi tehdä ihmisestä sitkeän ja mukautumiskykyisen, tai hauraan ja kyvyttömän sopeutumaan. (Vinje & Langeland & Bull 2017: 38–39.)



Kuvio 2. Terveyden helppous (“ease”) ja terveyden vaikeus (“dis-ease”) jatkumona.

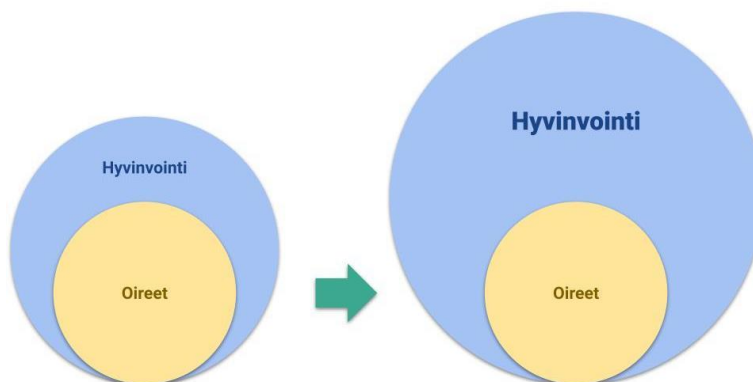
Antonovsky piti yleisiä vastustusvoimavaroja (Generalized Resistance Resources, GRRs) oleellisina tekijöinä erilaisten yksilöön, ryhmään tai yhteisöön kohdistuvien jännitteiden hallinnassa. Mikäli kohdatut stressitekijät ylittävät kyvyn mukautua ja hallita niitä, seurauksena on hajoaminen (breakdown). Ratkaisevaa kuitenkin mukautumiskyvyn kannalta on resurssien olemassaolon tiedostaminen ja mahdollisuus hyödyntää niitä aktiivisesti tarpeen tullen. (Vinje ym. 2017: 28–29.)

Yleiset vastustusvoimavarat ovat luonteeltaan materiaalisia, älyllisiä, emotionaalisia fyysisiä, elämäkatsomuksellisia ja sosiaalisia resursseja, jotka auttavat välttämään tai vastustamaan erityyppisiä kuormitustekijöitä ja näin jännitteiden muuttumista rasittumiseksi. Niiden määrä ja saatavuus vaihtelee yksilöiden välillä. (Vinje ym. 2017: 31–34.) Lisäksi yksilön hyödynnettävissä voi olla ns. erityisiä vastustusvoimavaroja (Specific Resistance Resources, SRRs), jotka auttavat yksittäisissä tilanteissa ja tietyissä ympäristöissä. Vaikkakin ne ovat hyödyllisiä, niiden sattumanvarainen saatavuus tekee niistä vähemmän luotettavia. (Vinje ym. 2017: 28–29.)

Voimavarojen lisäksi keskeistä jännitteiden hallinnassa on koherenssin tunne (Sense of Coherence, SOC), joka kuvaa yksilön asennoitumista elämään ja luottamusta kykyynsä vastata sen haasteisiin. Sen kolme osa-aluetta ovat ymmärrettävyys, hallittavuus ja mielekkyys. Voidakseen käsitellä kuormitustekijää ihmisen on ymmärrettävä mistä siinä on kyse. Sen muodostaman haasteen on näyttydyttävä hänelle hallittavissa olevana ja sen kanssa ponnistelun on oltava merkityksellistä. Yksilön on siis tiedettävä mitä pitää tehdä, hänellä on oltava kyky toimia ja hän tarvitsee syyn tehdä asialle jotakin. (Vinje ym. 2017: 31–34.)

Terveyden edistämässä Antonovskyn tavoitteena oli painopisteen siirtäminen sairauden hoitamisesta terveyden ja hyvinvoinnin lisäämiseen yleisten vastustusvoimavarojen kasvattamisen kautta (Vinje ym. 2017: 30). Tarkasteltaessa opiskelijaan kohdistuvia kuormitustekijöitä ja ylikuormittumiselta suojaavia tekijöitä voidaan nähdä yhteneväisyyksiä opiskelukykyyntä vaikuttavien voimavarojen ja Antonovskyn salutogeneesin välillä. Opiskelijan sisäiset voimavarat ja opiskelutaidot ovat rinnastettavissa yleisiin vastustusvoimavaroihin. (Mittelmark & Bauer 2017: 12.)

Funktionaalisen mielenterveyden mallissa mielenterveys ei ole vain mielenterveyshäiriön puuttumista, vaan kyseessä on kaksi eri ulottuvuutta. Mielenterveys on dynaaminen tila, joka elää yksilön kasvun ja kehityksen mukana ja sitä voidaan myös vahvistaa. Korostamalla positiivista mielenterveyttä voidaan kehittää ajattelua sairaus- ja ongelmakeskeisyydestä kohti mielen hyvinvointia: sairautta ja terveyttä voi esiintyä samanaikaisesti ja terveyttä voidaan pyrkiä lisäämään sairauden olemassaolosta huolimatta. (Appelqvist-Schmidlechner ym. 2016: 1759.) Kroonisista sairauksista toipuminen näyttyy oireiden lievittymisen sijaan hyvinvoinnin vahvistumisena (kuvio 3).



Kuvio 3. Hyvinvoinnin vahvistuminen oireiden olemassaolosta riippumatta.

Sekä salutogeenisessa terveyden edistämisen mallissa, että funktionaalisen mielenterveyden mallissa fokus on oireiden sijaan voimavaroissa. Toisinaan voi olla mielekkäämpää keskittyä vahvistamaan sitä, mikä on jo hyvää ja toimivaa hyvinvoinnin lisäämiseksi sen sijaan, että taisteltaisiin kaikin keinoin oireita vastaan. (Appelqvist-Schmidlechner ym. 2016: 1764.)

## 2.4 Oppimisen itsesäätely

Asiayhteydestä riippuen itsesäätelyllä voidaan tarkoittaa monia asioita ja eri tutkijat mieltävät termin eri tavoin: biologian näkökulmasta elimistömme pyrkii järjestelmänä homeostaasiin ja tähän pääsemiseksi sillä voidaan nähdä olevan erilaisia fysiologisia takaisinkytkentäpiirejä, joiden yhteistoimintaa voidaan kutsua itsesäätelyksi. Psykologiassa itsesäätely voi viitata joko itseen kohdistuvaan säätelyyn tai itse suoritettuun säätelyyn. (Vohs & Baumeister 2004: 2.)

Oppimisen itsesäätely on opiskelijan itsensä aktiivista ja määrätietoista oman toiminnan, motivaation ja kognition hallintaa (Pintrich 1995: 5). Se tulee osata erottaa itseohjautuvasta oppimisesta. Termejä käytetään toisinaan synonyymeinä, mutta ne viittaavat todellisuudessa eri asioihin: Itseohjautuvuudessa on kyse enemmän ulkoisen oppimisympäristön hallinnasta siinä missä itsesäätelyn fokus suuntautuu sisäänpäin omaan ajatteluun ja toimintaan vaikuttamiseen. (Linkous 2020: 118.)

Oppimisen itsesäätelyn käsite on kehittynyt kognitiivisesta psykologiasta ja on käytössä perinteisessä kouluympäristössä, jossa oppimisen tavoitteet asettaa usein opettaja. Itseohjautuva oppiminen puolestaan on saanut alkunsa aikuiskasvatuksesta. Sitä käytetään pääasiassa tavanomaisen kouluympäristön ulkopuolella ja siinä oppija itse vaikuttaa enemmän oppimisen polun suunnitteluun. Itseohjautuva oppiminen edellyttää oppimisen itsesäätelyä, mutta oppimisen itsesäätelyssä ei välttämättä ilmene aina aivan täyttä itseohjautuvuutta. (Saks & Leijen 2014: 191–193.)

Sitzmann & Ely (2011) analysoivat oppimisen itsesäätelyn teoreettisen kehikon elementtejä vertailemalla alan keskeisten tutkijoiden töitä kiinnittäen huomiota erilaisten käsitteiden esiintymiseen tutkijoiden kirjoittamissa teksteissä. Meta-analyyssissään he päätyivät jakamaan oppimisen itsesäätelyn osa-alueet säätelevään vaikuttajaan, säätelymekanismiin sekä säätelyn arviointiin. Keskeisin säätelevä vaikuttaja on opiskelijan asettamat tavoitteet. Säätelemekanismeihin kuuluvat mm. suunnittelu, tarkkailu, meta-

kognitio, huomio ja oppimisstrategiat. Säätelyn arviointi muodostuu itsearviointista, attribuutiosta sekä minäpystyvyydestä. (Sitzmann & Ely 2011: 424.) Oppimisen itsesäätelyn keskeiset käsitteet avataan taulukossa 1.

Taulukko 1. Oppimisen itsesäätelyn keskeinen käsitteistö (Sitzmannia & Elyä 2011: 424–426 mukaillen).

<b>Käsite</b>	<b>Kuvaus</b>
Tavoitteet	Asetettu taso, jolla päämäärä pyritään saavuttamaan.
Suunnittelu	Suunnitelman luominen tavoitteisiin pääsemiseksi.
Tarkkailu	Huomion kiinnittäminen opittavan materiaalin ymmärtämiseen.
Metakognitio	Tietoinen ajattelu itsestä, tehtävästä ja asiayhteydestä.
Huomio	Kyky suunnata ja keskittää ajattelu käsillä olevaan tehtävään.
Oppimisstrategiat	Valikoidut menetelmät opittavan asian käsittelemiseksi ja omaksumiseksi.
Sinnikkyys	Kyky jatkaa ponnistelua ja kamppailla kyllästymistä vastaan.
Ajanhallinta	Aikatauluttaminen, ajan varaaminen ja etenemisen seuranta.
Ympäristön järjestely	Sopivan opiskeluympäristön etsiminen ja häiriötekijöiden minimointi.
Avun etsiminen	Saatavilla olevan tuen hyödyntäminen kohdattaessa haasteita.
Motivaatio	Halukkuus ryhtyä opiskelemaan ja oppia käsiteltävää sisältöä.
Tunteiden hallinta	Häiritsevien negatiivisten tunteiden käsittely ja niiden vaikutusten minimointi.
Vaivannäkö	Ajan ja vaivan määrä, joka oppimiselle omistetaan.
Itsearviointi	Suorituksen arviointi vertaamalla nykyistä tasoa tavoitteena olevaan tasoon.
Attribuutio	Saavutetun lopputuloksen yhdistäminen valittuun toimintamalliin.
Minäpystyvyys	Usko omasta kyvystä toimia tehtävässä onnistumiseen johtavilla tavoilla.

Oppimisen itsesäätelyn teoriassa käytetään enemmän tai vähemmän vakiintunutta yhteistä terminologiaa. Teorian kehityskulussa on kuitenkin aikojen saatossa esiintynyt painopiste-eroja. Seuraavassa esitellään oppimisen itsesäätelyn keskeisimpiä malleja.

#### 2.4.1 Oppimisen itsesäätelyn mallit

Oppimisen itsesäätelyn malleista tunnetuimpiin ja eniten siteerattuihin kuulunevat Banduran, Zimmermanin, Boekaertsin, Pintrichin, sekä Winne & Hadwinin työt. Banduran sosiaaliskognitiivinen malli kuvaili itsesäätelyn ja minäpystyvyyden suhdetta yleisellä tasolla. Zimmerman tunnetaan erityisesti oppimisen itsesäätelyn kehämallista.

Boekaertsin kaksoisprosessointimallissa yksilön nähdään pyrkivän yhtäältä kasvattamaan osaamistaan ja toisaalta säästämään voimavarojaan tavoitellen hyvinvointia matkallaan kohti taituruutta. Pintrich puolestaan oli yksi ensimmäisistä itsesäätelyn ja motivaation välistä suhdetta empiirisesti analysoineista tutkijoista. Winne & Hadwin painottivat erityisesti metakognition merkitystä oppimisen itsesäätelyssä. (Panadero 2017: 2–15.)

Kanadalais-amerikkalaisen psykologian tohtorin Albert Banduran (1925–2021) Sosiaaliskognitiivisessa teoriassa itsesäätelyyn liittyy keskeisesti kolme funktiota (Bandura 1991: 250–258):

- Itsehavainnointi, jolla ihminen tarkastelee omaa toimintaansa.
- Johtopäätös, jossa omaa toimintaa verrataan omaksuttuihin ja asetettuihin standardeihin.
- Reaktio, eli tunnetason vasteet onnistumiseen tai epäonnistumiseen liittyen.

Näiden funktioiden toimivuutta määrittää Banduran mukaan osittain minäpystyvyys: ihmiset, joilla on vahva pystyvyyskokemus, yhdistävät epäonnistumisen riittämättömään vaivannäköön siinä missä matalan pystyvyyden omaavat yhdistävät epäonnistumisen riittämättömään kyvykkyyteen (Bandura 1991: 250–258). Minäpystyvyys viittaa yksilön uskoon kyvykkyydestään järjestää ja toteuttaa toimintalinjoja, joita tarvitaan johonkin tiettyyn lopputulokseen pääsemiseksi (Bandura 1997: 3). Yleisemmällä tasolla se kuvaa yksilön kokemusta kyvystään hallita omaa toimintaansa ja vaikuttaa elämänsä tahtumiin (Bandura 1994: 2).

Yhdysvaltalaisen kasvatustieteiden professori Barry J. Zimmermanin mukaan oppimisen itsesäätelyn eteneminen voidaan nähdä syklisenä prosessina, jossa opiskelija



ennakoi, toteuttaa ja reflektoi oppimistaan. Ennakointivaiheessa opiskelija asettaa tavoitteita, suunnittelee strategioita, orientoituu päämäärään, käsittelee pystyvyyssuomuksiaan ja herättelee kiinnostustaan opittavaa aihetta kohtaan. Toteutusvaiheessa opiskelija suuntaa huomiotaan, ohjaa toimintaansa sekä valvoo suoritustaan. Reflektointivaiheessa opiskelija itsearvioi omaa toimintaansa, tekee huomioita, vertailee valittuja strategioita saavutettuun lopputulokseen, kokee tyytyväisyyttä tai tyytymättömyyttä ja mukauttaa toimintaansa tarpeen mukaan uusiin tavoitteisiin nähden. (Zimmerman 1998: 3–5; Zimmerman 2008: 178.) Itsesäätelyn sykli havainnollistetaan kuviossa 4.

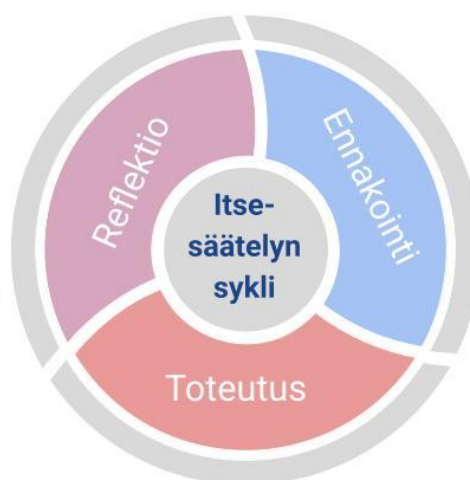
### Reflektiovaihe

#### Harkinta:

- Itsearviointi ja tuloksen yhdistäminen toimintaan

#### Reagointi:

- Tunnereaktiot ja toiminnan mukauttaminen



### Ennakointivaihe

#### Tehtävän analysointi:

- Tavoitteenasettelu ja strategioiden valinta

#### Motivoituminen:

- Odotukset lopputuloksesta ja tehtävän arvon määrittely

### Toteutusvaihe

#### Itsehallinta:

- Huomion suuntaaminen ja strategioiden suorittaminen

#### Itsehavainnointi:

- Suorituksen tarkkailu ja etenemisen dokumentointi

Kuvio 4. Itsesäätelyn sykli (Zimmerman 2008: 178 mukailen.)

Belgialainen pedagogiikan professori Monique Boekaerts on yksi varhaisimmista oppimisen itsesäätelyn teorian muotoilijoista. Ensimmäisessä, ns. rakenteellisessa oppimisen itsesäätelyn mallissaan, Boekaerts jakoi itsesäätelyn kuuteen osaan: (1) aluespesifit tiedot ja taidot, (2) kognitiiviset strategiat, (3) kognitiiviset itsesäätelyn strategiat, (4) motivaation uskomukset ja mielen teoria, (5) motivaation strategiat sekä (6) motivaation itsesäätelyn strategiat. Toisessa, alun perin ns. mukautuvan oppimisen mallissaan, joka myöhemmin kehittyi kaksoisprosessointimalliksi, Boekaerts painotti positiivisten ja negatiivisten tunteiden merkitystä oppimisen itsesäätelyssä. (Panadero 2017: 5–6.)

Mukautuvan oppimisen mallissa opiskelijan tekemät arviot ovat keskeisiä määrittäjäsiille, miten opiskelija tulee valitsemaan tavoitteitaan. Yhtäältä yksilöt pyrkivät kehittämään kykyjään kasvattaakseen voimavarojaan ja toisaalta yksilöt pyrkivät säästelemään nykyisiä voimavarojaan suojellakseen hyvinvointiaan. Jos opiskelija pitää tehtävää uhkaavana omalle hyvinvoinnilleen, negatiiviset ajatukset ja tunteet saavat hänet valitsemaan hyvinvointia suojelevan reitin. Mikäli taas tehtävä on yhdenmukainen opiskelijan tarpeiden ja hän kiinnostuu kehittämään osaamistaan, ohjaavat positiiviset ajatukset ja tunteet hänet valitsemaan mahdollisesti haastavamman mutta enemmän kasvua ja kehitystä tukevan reitin. (Panadero 2017: 5–6; Boekaerts & Niemivirta 2000: 427–431.)

Yhdysvaltalainen kasvatustieteiden tohtori Paul R. Pintrich (1953–2003) uskoi mitaamisen tärkeyteen ja teoreettisten rakennelmien kurinalaiseen testaamiseen tieteellisen tutkimuksen avulla. 1980-luvulla Pintrich kollegoineen kehitti Oppimisen säätelyn itsearviointikyselyn (Motivated Strategies for Learning Questionnaire, MSLQ), joka mittaa useita motivaatioon liittyviä osa-alueita kuten minäpystyvyyttä, oppimisen arvostamista, koeahdistusta sekä opiskelijoiden kognitiivisten strategioiden ja oppimisen itsesäätelyn käyttöä. Mittari kehitettiin alun perin korkeakouluopiskelijoille ja myöhemmin se sovitettiin myös käytettäväksi peruskoulussa ja toisella asteella. MSLQ-kysely on yksi laajimmin motivaation ja oppimisen itsesäätelyn tutkimiseen käytetyistä mittareista maailmassa. (Wigfield & Zusho & De Groot 2010: 69; Panadero 2017: 13.)

Pintrichin malli muistuttaa Zimmermanin mallia lisäten siihen neljännen vaiheen ja neljä osa-alueita, joilla itsesäätely tapahtuu. Pintrichin oppimisen itsesäätelyn vaiheet ovat: (1) Ennakointi, suunnittelu ja aktivoituminen (2) Seuranta (3) Hallinnointi sekä (4) Reaktio ja reflektio. Kussakin vaiheessa itsesäätely tapahtuu neljällä osa-alueella: (a) kognition tasolla (b) motivaation tasolla (c) käyttäytymisen tasolla sekä (d) kontekstin tasolla. Esimerkiksi ennakointivaiheessa kognition tasolla asetetaan tavoitteet, motivaation tasolla orientoidutaan päämäärään, käyttäytymisen tasolla suunnitellaan ajankäyttöä ja kontekstin tasolla muodostetaan käsitys tehtävän luonteesta. (Pintrich 2000: 454.) Esimerkki Pintrichin mallin vaiheista ja osa-alueista havainnollistetaan taulukossa 2.

Taulukko 2. Esimerkki oppimisen itsesäätelyn vaiheista ja osa-alueista (Pintrichia 2000: 454 mukailleen).

<b>Säätelyn osa-alueet tai tasot</b>				
<b>Vaiheet</b>	Kognitio	Motivaatio	Käyttäytyminen	Konteksti
1. Ennakointi	Tavoitteen asettelu	Päämäärään orientoituminen	Ajankäytön suunnittelu	Käsitys tehtävän luonteesta
2. Seuranta	Oman ajattelun tarkkailu	Motivaation tarkkailu	Ajankäytön tarkkailu	Olosuhteiden tarkkailu
3. Hallinnointi	Strategioiden valinta	Motivaation ylläpito	Vaivannäön muutokset	Käsityksen päivittäminen
4. Reflektio	Itsearviointi ja attribuutiot	Tunnereaktiot ja attribuutiot	Valintojen tekeminen	Tehtävän arviointi

Kanadalaisten kasvatustieteiden professorien Philip Winnen ja Allyson Fiona Hadwinin mallissa opiskelijan metakognitiivisten strategioiden käytöllä on keskeinen rooli. Malli on omaksunut vahvasti vaikutteita tiedonkäsittelyteoriasta ja sitä hyödynnetäänkin paljon tietokoneavusteista oppimista tarkastelevissa tutkimuksissa. Winnen & Hadwinin mukaan opiskeleminen tapahtuu neljässä vaiheessa, jotka muodostavat sekä sisäisiä että ulkoisia takaisinkytkentäpiirejä. Vaiheet ovat (a) tehtävän määrittely, (b) tavoitteenasettelu ja suunnittelu, (c) opiskelustrategian ja taktiikoiden toteuttaminen, sekä (d) opiskelemisen metakognitiivinen mukauttaminen. Edeltävässä vaiheessa tehdyt virheet on mahdollista havaita aina sitä seuraavassa vaiheessa, jolloin toimintaa voidaan muuttaa. (Panadero 2017: 10.)

Tehtävän määrittelyn vaiheessa opiskelija muodostaa mielikuvamallin tehtävästä tulkitsemalla tehtävän vaatimuksia vertaillen niitä omiin tietoihinsa aiheesta sekä kokemuksiinsa aikaisemmista vastaavista tehtävistä. Tavoitteenasettelun ja suunnittelun vaiheessa opiskelija määrittää tavoitetaso ja valikoi strategiat, joilla hän ennakoitavan päästä asetettuun tavoitteeseen. Opiskelustrategian ja taktiikoiden toteuttamisen vaiheessa opiskelija tarkkailee etenemistään ja kerryttää tietoa valitun toimintatavan hyödyllisyydestä. Opiskelemisen metakognitiivisen mukauttamisen vaiheessa opiskelija arvioi tehtävän suorittamisen aikana kehittämäänsä mielikuvamallia saamansa palautteen perusteella ja voi joko säilyttää sen tai uudistaa sitä. (Perry & Winne 2006: 213–214.)

Oppimisen itsesäätelyn malleja ja niiden kehitystä tarkastellessa voi havaita runsaasti yhtäläisyyksiä painopiste-eroista huolimatta. Tavalla tai toisella niissä toistuu syklisyys tai itsesäätelyn osa-alueiden dynaaminen vuorovaikutus toistensa kanssa. Seuraavaksi tarkastellaan hieman konkreettisemmin sitä, millaisena oppimisen itsesäätely voi näyttäytyä opiskelijan toiminnassa.

#### 2.4.2 Opiskelija itsesäätelijänä

Taitavat itsesäätelijät ennakoivat opiskeluaan asettamalla täsmällisiä tavoitteita tärkeysjärjestykseen. He keskittyvät asian oppimiseen korkean arvosanan saavuttamisen sijaan, omaavat korkean pystyvyyden tunteen ja ovat kiinnostuneita oppimastaan. Toteutusvaiheessa he keskittyvät suoritukseen, ohjaavat tehokkaasti toimintaansa ja valvovat etenemistään. Reflektoidessaan taitavat itsesäätelijät arvioivat omaa toimintaansa tehden huomioita valitun strategian ja sen toimeenpanon toimivuudesta. He yhdistävät onnistumisen tai epäonnistumisen valittuihin strategioihin ja toimintatapoihin henkilökohtaisten ominaisuuksiensa sijaan. Heillä on tapana reagoida haasteisiin myönteisesti, ja he kykenevät mukauttamaan toimintaansa kehittyäkseen oppijoina. (Zimmerman 1998: 6–10.)

Taitava itsesäätelijä pyrkii todella ymmärtämään opiskeltavan materiaalin eikä pelkää esittää tyhmältäkään vaikuttavia kysymyksiä lisätäkseen ymmärrystään. Lukiessaan hän hyödyntää erilaisia tarkentavia strategioita, kuten hahmottelua ja muistiinpanojen kirjoittamista, jotka auttavat käsittelemään materiaalia syvällisesti ja merkityksellisesti. Taitava itsesäätelijä sovittaa opiskelustrategiansa kokeen vaatimukseen: monivalintakysymyksiä varten hän opettelee huolellisesti termit ja käsitteet erottaakseen oikeat vastausvaihtoehdot vääristä; esseekysymyksiin hän valmistautuu hahmottelemalla ja yhteen vetämällä opiskelumateriaalia voidakseen prosessoida opittavan asian syvemmällä tasolla kuin vain mieleen painamalla. (Pintrich 1995: 7.)

Taitamaton itsesäätelijä asettaa ennakointivaiheessa epätarkkoja ja kaukaisia tavoitteita, joiden saavuttamista on vaikea konkreettisesti todentaa. Oppimisen sijaan hän on kiinnostuneempi arvosanasta. Pystyvyyden tunne on tyypillisesti matala ja kiinnostuminen aiheesta vaikeaa. Toteutusvaiheessa taitamattoman itsesäätelijän suunnitelma on epämääräinen ja hän sortuu suoritusta heikentäviin tapoihin kuten pänttäämiseen viime tingassa ennen koetta. Suorituksen valvomisen sijaan hän huolehtii lopputuloksista. Reflektiovaiheessa taitamaton itsesäätelijä karttaa itsearviointia ja yhdistää opinnoissa onnistumisen tai epäonnistumisen omiin kykyihinsä valitsemansa toimintatavan sijaan. Hän reagoi haasteisiin kielteisesti eikä kykene muuttamaan toimintaansa kehittyäkseen

oppijana, vaan toistaa samaa tehottomaksi osoittautunutta toimintamallia. (Zimmerman 1998: 6–10.)

Oppimisen itsesääätely ei ole synnynnäinen tai pysyvä ominaisuus, joka pysyisi määrätyn kaltaisena läpi opiskelijan koko elämän, vaan sitä voidaan oppia. Se on hallittavissa riippumatta opiskelijan luonteesta, taipumuksista tai mieltymyksistä: opiskelijan on mahdollista vaikuttaa omaan toimintaansa oppiakseen paremmin. Oppimisen itsesääätelyä on myös mahdollista opettaa. Opettajat voivat auttaa opiskelijoita kehittämään oppimisen itsesääätelyn valmiuksia ja omaksumaan tehokkaita oppimisen strategioita. (Pintrich 1995: 7–9.)

Voidakseen säädellä toimintaansa opiskelijan tulee olla tietoinen omasta toiminnastaan, motivaatiostaan sekä ajattelustaan. Itsereflektio on tietoisesta säätelyn kannalta välttämätöntä. Yhtä tärkeää on saatu palaute omasta suorituksesta: ilman tietoa omista vahvuuksistaan ja heikkouksistaan opiskelija ei voi mukauttaa toimintaansa kehittyäkseen oppijana. (Pintrich 1995: 9.) Tähän on olemassa erilaisia menetelmiä, kuten oppimisen omavalvonnan ja siihen kehitettyjen työkalujen hyödyntäminen (Zimmerman & Paulsen 1995: 13–27). Lisäksi erilaisten tutkimuksissakin käytettyjen standardoitujen itsearviointikyselyiden, kuten Oppimisen säätelyn itsearviointikyselyn (Motivated Strategies for Learning Questionnaire, MSLQ), avulla opiskelijat voivat myös itse tulla tietoisemmiksi omista uskomuksistaan ja oppimisen strategioistaan (Pintrich 1995: 9).

Oppimisen itsesääätelyn strategioiden hallitseminen ja käyttöön ottaminen ei kuitenkaan tapahdu käden käänteessä. Niiden omaksuminen vie aikaa ja vaatii vaivannäköä. Ajan lisäksi opiskelijat tarvitsevat tilaisuuksia itsesääätelytaitojensa kehittämiseen. Tähän voidaan pyrkiä opetuksen ja tehtävänantojen huolellisella suunnittelulla sekä opettajan antamalla ohjauksella ja palautteella opiskelijalle. Kertaluontoisen oppimistaitojen orientaatiokurssin avulla itsesääätelyssä voidaan päästä hyvään alkuun, mutta tilaisuuksia oppimisen itsesääätelyn harjoitteluun kannattaa tarjota opetuksessa jatkuvasti. (Pintrich 1995: 11; Mikkonen ym. 2021.)

### 2.4.3 Teoreettisen viitekehyksen yhteenveto

Oppimisen itsesääätelyssä on kyse ajatusten, tunteiden ja toiminnan suunnitelmallisesta mukauttamisesta, jota yksilö hyödyntää itsenäisesti ja määrätietoisesti vaikuttaakseen omaan motivaatioonsa sekä oppimiseensa (Schunk & Ertmer 2005: 631). Osana opiskelutaitoja se määrittää osaltaan opiskelukykyä ja vaikuttaa korkeakouluopiskelijan ter-

veyteen ja hyvinvointiin. Heikko oppimisen itsesääätely voi altistaa opiskelun sujumattomuudelle, ylikuormittumiselle ja henkisellemahoinvoinnille. (Kunttu 2021; Salmela-Aro 2021; Saari 2013: 5.) Vahva itsesääätely voi ehkäistä viivytystä ja suojata opiskelijaa liialliselta stressiltä, negatiivisilta tunteilta sekä mielialaoireilta (Klassen ym. 2008: 922; Rozental & Carlbring 2014: 1494; Yerdelen ym. 2016: 20; Zhang ym. 2018: 817). Oppimisen itsesääätelyn tukeminen on osa korkeakouluopiskelijan terveyden ja hyvinvoinnin edistämistä (Kunttu 2021, Salmela-Aro 2021, Appelqvist-Schmidlechner ym. 2016: 1764).

### **3 Opinnäytetyön tarkoitus, tavoite ja tutkimuskysymys**

Opinnäytetyön tarkoituksena on kuvata integroidun kirjallisuuskatsauksen avulla interventioita, jotka edistävät korkeakouluopiskelijan opiskelukyvyn ja opiskeluhyvinvoinnin kannalta tärkeää oppimisen itsesääätelyä. Tavoitteena on tuottaa opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa hyödynnettävää tietoa oppimisen itsesääätelyn edistämisestä korkeakouluopiskelijan opiskelukyvyn ja opiskeluhyvinvoinnin tukemiseksi.

Tutkimuskysymys:

Minkälaiset interventiot edistävät korkeakouluopiskelijan oppimisen itsesääätelyä?

## **4 Opinnäytetyön toteutus**

### **4.1 Integroitu kirjallisuuskatsaus tutkimusmenetelmänä**

Koska opinnäytetyön tarkoituksena oli kuvata interventioita, jotka edistävät korkeakouluopiskelijan oppimisen itsesääätelyä, valittiin tutkimusmenetelmäksi integroitu kirjallisuuskatsaus, joka ei rajoita analyysiä vain yhdellä tavalla tuotettuun tietoon. Se eroaa "traditionaalisesta" narratiivisesta kirjallisuuskatsauksesta siten, että se on jäsennellympi ja tarkemmin suunniteltu siinä missä narratiivinen kirjallisuuskatsaus tarkoittaa tyypillisesti kuvailevaa tiivistelmää kiinnostuksen kohteena olevasta ilmiöstä. (Sulosaari & Kajander-Unkuri 2016: 107–114; Whitemore & Knafel 2005: 552; Toronto 2020: 2.) Integroitu kirjallisuuskatsaus sopii menetelmäksi silloin, kun halutaan tuottaa uutta tietoa jo tutkitusta aiheesta ja esimerkiksi kohdistaa katsaus tutkimusten menetelmiin tai teoreettisiin lähtökohtiin (Suhonen & Axelin & Stolt 2016: 13).

Integroitu kirjallisuuskatsaus antaa tarkkaan fokusoitua systemaattista kirjallisuuskatsausta laajemman kuvan aiheeseen liittyvästä kirjallisuudesta ja tutkimuksesta. Systemaattisen kirjallisuuskatsauksen tavoin siinä käytetään systemoitua prosessia valikoitujen artikkeleiden tunnistamiseen, analysointiin, arviointiin ja synteessin muodostamiseen, mutta siihen ei liity tilastollisten menetelmien käyttöä analyysissa. Tutkimuskysymyksen koskiessa sitä, minkälaiset interventiot edistävät oppimisen itsesääätelyä, aineiston analyysi kohdistuisi tutkimusten interventioiden toteutustapoihin ja sisältöihin. Koska analysoitava aineisto ei muodostuisi yksinomaan määrällisten tai laadullisten tutkimusten tulodatasta oli integroitu kirjallisuuskatsaus sopiva menetelmä. (Sulosaari & Kajander-Unkuri 2016: 107–114; Whitemore & Knafel 2005: 552; Toronto 2020: 2).

## 4.2 Aineistonkeruu

Opinnäytetyölle muodostettiin selkeä tiedonhaku ohjaava tutkimuskysymys kirjallisuuskatsauksen tarkoitukseen ja tavoitteeseen perustuen. Aineistonkeruuta varten oli selvitettävä asianmukaiset tietokannat ja määritettävä tutkimuskysymystä parhaiten vastaavat hakutermit sekä mukaanotto- ja poissulkukriteerit. (Sulosaari & Kajander-Unkuri 2016: 110–113; Toronto 2020: 5–6.)

Mukaanottokriteereiksi asetettiin aihevastaavuus, vertaisarviointi, englanninkielisyys sekä kokotekstin saatavuus. Kohderyhmän tuli olla korkeakouluopiskelijat ja intervention olla vaikuttava oppimisen itsesäätelyn edistämisessä. Koska opinnäytetyössä ei tarkasteltu nimenomaan tutkimuksen kohderyhmää vertaillen sitä toiseen ryhmään, verrokkiasetelma ei ollut tiedonhaun kannalta välttämätön: myös toimintatutkimukset, esikokeelliset tutkimukset sekä laadulliset tutkimukset sopivat katsaukseen. Aineisto rajattiin interventioihin, joissa nimenomaan opetettiin oppimisen itsesäätelyä ja joissa toteutus oli mahdollisimman oppiaineesta riippumaton. Mukaanotto- ja poissulkukriteerien määrittelyssä hyödynnettiin PICOS-asettelua (Centre for Reviews and Dissemination 2008: 160–164; Valkeapää 2016: 57–63). Mukaanotto- ja poissulkukriteerien määrittely esitetään taulukossa 3.

Taulukko 3. Mukaanotto- ja poissulkukriteerien määrittely PICOS-tarkastelua käyttäen (Centre for Reviews and Dissemination 2008: 160–164; Valkeapää 2016: 57–63).

Tarkastelun kohde	Mukaanottokriteerit	Poissulkukriteerit
<b>(P) Kohderyhmä</b>	Korkeakouluopiskelijat	Ala-asteen, yläasteen tai lukion oppilaat; erityisopetus
<b>(I) Interventio</b>	Oppiaineesta riippumaton oppimisen itsesääätelyn opettaminen	Korrelaatio- tai validaatiotutkimus; oppimisen itsesääätelyä jo valmiiksi edellyttävät interventiot
<b>(C) Verrokki</b>	-	-
<b>(O) Tulokset</b>	Vaikuttavuus oppimisen itsesääätelyyn	Muu kuin vaikuttavuus oppimisen itsesääätelyyn, kuten vaikutus oppimistuloksiin, arvosanoihin tai keskiarvoon
<b>(S) Asetelma</b>	Vertaisarvioidut tutkimukset tieteellisessä julkaisussa	Kirjallisuuskatsaukset, mielipidekirjoitukset, oppikirjojen artikkelit

Tietokantahaut tehtiin PsycINFO (Ovid)-, EBSCO-, sekä Scopus-tietokannoista, sillä ne sisälsivät opinnäytetyön aiheen kannalta oleellimmat julkaisut. Hakutermin määrittelyssä hyödynnettiin PICO-asettelua (Centre for Reviews and Dissemination 2008: 160–164; Lehtiö & Johansson 2016: 37–52). Hakutermin määrittely esitetään taulukossa 4.

Taulukko 4. Hakutermin määrittely PICOS-tarkastelua käyttäen (Centre for Reviews and Dissemination 2008: 160–164; Lehtiö & Johansson 2016: 37–52).

PICOn osa	P (kohderyhmä)	I (interventio)	O (tulokset)
<b>Avainsanat (suomi)</b>	Korkeakouluopiskelijat	Interventio	Oppimisen itsesääätely
<b>Hakutermit (englanti)</b>	College students	Interventions	Self-regulated learning
	University students	Foster	SRL
	Undergraduates	Training	
	Higher education	Strategies	
		Best practices	



PsycINFO (Ovid)-tietokantahaussa käytettiin rajoituksia (full text and peer reviewed journal and English language and non-disordered populations). Haku tuotti yhteensä 145 osumaa, joista 133 artikkelia saatiin avattua. Osa artikkeleista ei ollut saatavilla rikkinäisten tai puuttuvien full text-linkkien vuoksi. Joukossa ei ollut kaksoiskappaleita.

EBSCO:n avulla tietoa haettiin seuraavista tietokannoista: Education Databases, Health Sciences Databases, Psychology/Sociology Databases , (Databases included: ERIC, Teacher Reference Center, SocINDEX with Full Text, eBook Collection (EBSCOhost), eBook Academic Collection (EBSCOhost), eBook Open Access (OA) Collection (EBSCOhost), CINAHL, MEDLINE, CINAHL Ultimate, Academic Search Complete). Haut kohdennettiin tiivistelmiin ja tuloksissa käytettiin seuraavia rajoittimia: Full text, Peer Reviewed, Academic Journals, Language: English. Haku tuotti yhteensä 425 osumaa, joista hakukone poisti automaattisesti kaksoiskappaleet jättäen jäljelle 261 osumaa, joista saatiin avattua lopulta 253 artikkelia johtuen rikkinäisistä tai puuttuvista full text-linkkeistä. Manuaalisen kaksoiskappaleetarkistuksen jälkeen jäljelle jäi 231 artikkelia.

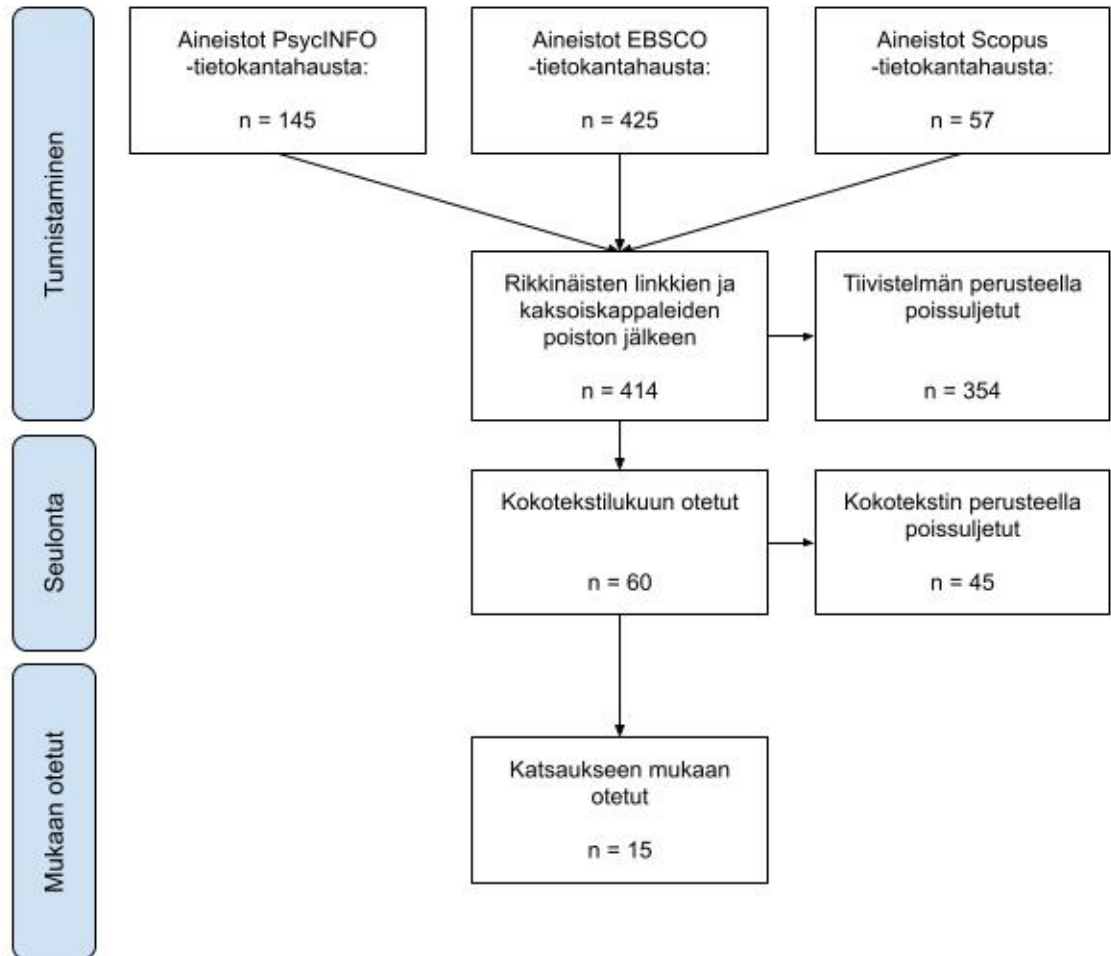
Scopus-tietokantahaku kohdennettiin tiivistelmiin ja rajattiin englanninkielisiin artikkeleihin tuottaen 57 osumaa, joista saatiin rikkinäisten tai puuttuvien full text-linkkien vuoksi avattua 50 artikkelia. Joukossa ei ollut kaksoiskappaleita.

Tietokantahakujen hakulausekkeet ja rajoitukset sekä hakujen osumat ja auenneiden artikkeleiden lukumäärät esitetään taulukossa 5.

Taulukko 5. Tietokantahakujen hakulausekkeet, rajaukset, osumat sekä auenneet artikkelit.

Tietokanta	Hakusanat	Rajaukset	Osumat	Auenneet
<b>PsycINFO (Ovid)</b>	“self-regulated learning” AND (college OR university OR higher education)	full text and peer reviewed journal and english language and non-disordered populations	145	133
<b>EBSCO</b>	(self-regulated learning OR self-regulated learning OR srl) AND (interventions OR strategies OR best practices) AND (college students OR university students OR undergraduates)	Full text, Peer Reviewed, Academic Journals, Language: english	425	231
<b>Scopus</b>	“self-regulated learning” AND (intervent* OR promot* OR foster) AND (college AND student* OR university AND student* OR undergraduate*)	English	57	50
<b>Yhteensä</b>			<b>627</b>	<b>414</b>

Kaiken kaikkiaan aineistonkeruussa saatiin avattua yhteensä 414 artikkelia. Tiivistelmän perusteella poissuljettiin 354 artikkelia ja yhteensä 60 artikkelia otettiin tarkempaan kokotekstilukuun. Kokotekstiluvussa tarkistettiin ensimmäiseksi, perustuiko oppimisen itsesäätelyn tukemiseen käytetty interventio nimenomaan oppimisen itsesäätelytaitojen opettamiseen vai tarkasteltiin niissä esim. oppimisen itsesäätelystä edellyttävän lähestymistavan vaikutuksia oppimisen itsesäätelystä. Samalla selvitettiin, oliko kyseessä oppiaineesta riippuvainen interventio, jossa tuettiin oppimisen itsesäätelystä suhteessa tietyn oppiaineen kontekstin, vai oliko kyseessä oppiaineesta riippumaton interventio, jonka tulokset ovat helpommin yleistettävissä koskemaan muitakin aloja kuin vain sitä, minkä kontekstissa interventiota tarkasteltiin. Mikäli koehenkilöiden suuntautuminen määrittyi mukavuusnäytteen kautta, artikkeli voitiin ottaa mukaan katsaukseen, koska interventio ei ollut varsinaisesti oppiainesidonnainen. Kokotekstiluvun perusteella 45 artikkelia jätettiin katsauksen ulkopuolelle. Kaiken kaikkiaan katsaukseen otettiin n = 15 artikkelia. Tutkimusten mukaanotto- ja poissulkuprosessi kuvataan PRISMA-vuokaaviota mukailen kuviossa 5 (Page ym. 2021).



Kuvio 5. Tutkimusaineiston systemaattisen valinnan eteneminen PRISMA-vuokaaviota mukailen (Pagea ym. 2021 mukailen).

Katsaukseen mukaan otetuista viidestätoista artikkelista kahdeksan oli kvasikokeellisia tutkimuksia, kaksi satunnaistettuja kontrolloituja tutkimuksia ja kaksi esikokeellisia tutkimuksia. Tapaustutkimuksia, toimintatutkimuksia ja mixed methods-tutkimuksia oli kutakin yksi kappale kerätyssä aineistossa.

### 4.3 Laadunarviointi

Mukaan valittujen tutkimusten laatua tulee arvioida katsaustyyppiin soveltuvien arviointikriteerien mukaisesti (Lemetti & Ylönen 2016: 67). Opinnäytetyöhön valittujen tutkimusten laatua arvioitiin Joanna Briggs Instituutin tutkimusten laadunarvioinnin tarkistuslistojen avulla. (Joanna Briggs Institute 2022). Hoitotyön tutkimussäätiö on kääntänyt laadunarvioinnin tarkistuslistat suomen kielelle Joanna Briggs Instituutin luvalla. (Hoitotyön tutkimussäätiö 2022.)

Mukaan otetuista tutkimusartikkeleista kahdeksan arvioitiin kvasikokeellisen tutkimuksen laadunarvioinnin kriteerejä käyttäen. Kaksi tutkimusta arvioitiin satunnaistetun kontrolloidun tutkimuksen kriteereillä. Yhteen tutkimukseen sovellettiin tapaustutkimuksen arviointikriteerejä. Esikokeelliselle tutkimukselle, toiminta- tutkimukselle, tai mixed method-tutkimuksessa käytetylle asetelmalle ei ollut saatavilla soveltuvaa laadunarvioinnin kriteeristöä. Kvasikokeellisen tutkimuksen laadunarvioinnin tarkistuslistassa on yhdeksän arvioitavaa kohtaa, satunnaistetun kontrolloidun tutkimuksen arviointilistassa kolmetoista kohtaa ja tapaustutkimuksen listassa kymmenen kohtaa. Laadunarvioinnissa tarkistetaan, toteutuuko arviointikohteen väittämä tutkimuksessa (kyllä tai ei), jääkö se epäselväksi (?) vai onko arviointikriteeri tutkimukseen soveltumaton (NA). Kustakin toteutuneesta arviointikohteen väittämästä saa yhden pisteen. Jos arviointikriteeri ei sovellu tutkimuksen arviointiin, se jätetään huomiotta arvioinnin kokonaispistemäärässä. (Hoitotyön tutkimussäätiö 2022.)

Tutkimuksia ei jätetty katsauksen ulkopuolelle niiden saamien laatupisteiden tai tutkimuksen asetelmaan sopivan arviointityökalun puuttumisen perusteella. Mukaan otettujen tutkimusten laadunarvioinnin pisteytys esitetään taulukoituna liitteessä 1.

#### 4.4 Aineiston analyysi

Kirjallisuuskatsauksessa analysoitavaksi otettiin vain ne tutkimukset, jotka olennaisesti liittyivät tutkimuskysymykseen ja analyysi kohdistettiin sisältöön, joka vastasi tutkimuskysymykseen (Vilkka 2023: 86). Katsaukseen mukaan otettua aineistoa analysoitaessa tutkimusten interventioiden sisältöjä tulkittiin huolellisesti ja niistä muodostettiin synteesi (Sulosaari & Kajander-Unkuri 2016: 112). Sisällönanalyysin sijaan integroidun kirjallisuuskatsauksen yhteydessä on luontevampaa puhua kuvailevasta synteesistä (Petticrew 2001: 100; Whittemore 2007: 152; Evans 2007: 144–145; Kyngäs & Elo & Pölkki & Kääriäinen & Kanste 2011: 146), etenkin kun katsaukseen valitut alkuperäistutkimukset olivat heterogeenisiä (Kurikkala & Kyngäs & Kääriäinen & Elo 2015: 8). Kuvaileva synteesi noudattaa sisällönanalyysin periaatteita, mutta pyrkimyksenä on asioiden ryhmittely abstrahoinnin sijaan (Kyngäs ym. 2011: 146).

Kerätystä aineistosta kirjattiin taulukkoon tutkimusten kirjoittajat, julkaisuvuosi ja -maa, tutkimuksen tarkoitus, aineistonkeruumenetelmät, tutkimuksen otos ja opinnäytetyön tutkimuskysymyksen kannalta olennaiset päätulokset (Niela-Vilén & Hamari 2016: 30–31). Kirjallisuuskatsauksen aineisto esitetään taulukossa liitteessä 2.

Aineisto analysoitiin etsimällä artikkelien tutkimusasetelmien kuvauksista ja tuloksista tutkimuskysymyksen kannalta merkitykselliset kohdat, joissa kuvailtiin oppimisen it-sesäätelyn edistämiseen käytettyjä interventioita. Kuvaukset kopioitiin tekstinkäsittely-ohjelmaan, jossa ne käännettiin suomeksi ja opinnäytetyön kannalta keskeinen sisältö merkittiin korostuskynätoiminnolla. Korostetut tekstikatkelmat koottiin yhteen tiivistelmiksi intervention sisällöstä. Samansisältöiset tiivistelmät ryhmiteltiin alaluokiksi, jotka nimettiin sisältönsä mukaisesti. Alaluokat yhdistettiin yläluokiksi ja nimettiin aiheensa mukaisesti. (Whittemore & Knafel 2005: 547–550; Whittemore 2007: 152–153; Evans 2007: 144–145; Elo & Kyngäs 2007: 108–109; Kyngäs 2020: 13–14.) Esimerkki analyysin etenemisestä esitetään taulukossa 6. Suluissa olevat numerot, joiden edessä on A-kirjain, viittaavat artikkelin numeroon aineistotaulukossa (Liite 2).

Taulukko 6. Esimerkki analyysin etenemisestä.

Tiivistelmä	Alaluokka	Yläluokka
(A7): Kymmenen moduulin mittainen yliopiston oppimisen hallintajärjestelmän sekä Zoom-keskusteluiden kautta tapahtuva verkko-ohjaus, jossa opiskelijat etukäteen arvioivat tulevan viikon opiskeluun käyttämänsä aikaa, vaivaa ja oppimisstrategioita sekä vaadittua työmäärää kirjaten viikon aikana näiden toteutuman ja reflektoiden viikon päätteeksi, miten tarkkoja arvioita olivat tehneet ennen viikkoa ja millaiset asiat olivat voineet vaikuttaa arvioinnin tarkkuuteen.	Verkko-ohjaus	Ohjaukselliset interventiot
(A8): Verkkovalmennus, jossa opiskelijat suorittivat neljä akateemisen valmennuksen verkkomodulia tehtävineen videoiden tai jaetun materiaalin avulla aiheiden liittyessä tavoitteenasetteluun, suunnitteluun, ajanhallintaan ja organisointiin.	Akateeminen valmennus verkossa	
(A8): Vähintään neljä henkilökohtaista akateemisen valmennuksen tapaamista kuuden viikon opiskelun aikana kevään jälkimmäisellä puoliskolla, joissa GROW-mallia noudattaen vahvistettiin vuorovaikutuksellista yhteistyötä opiskelijoiden kanssa tavalla, joka valtaistaa heidät asettamaan tavoitteita, toimimaan niiden hyväksi ja sitoutumaan niihin, ymmärtämään omia tapojaan ja ajattelumallejaan, ymmärtämään vahvuuksiaan ja heikkouksiaan, sekä oppimaan itsesäätelyä ja tehokkaita opiskelutapoja.	Akateeminen valmennus kasvokkain + GROW-malli	

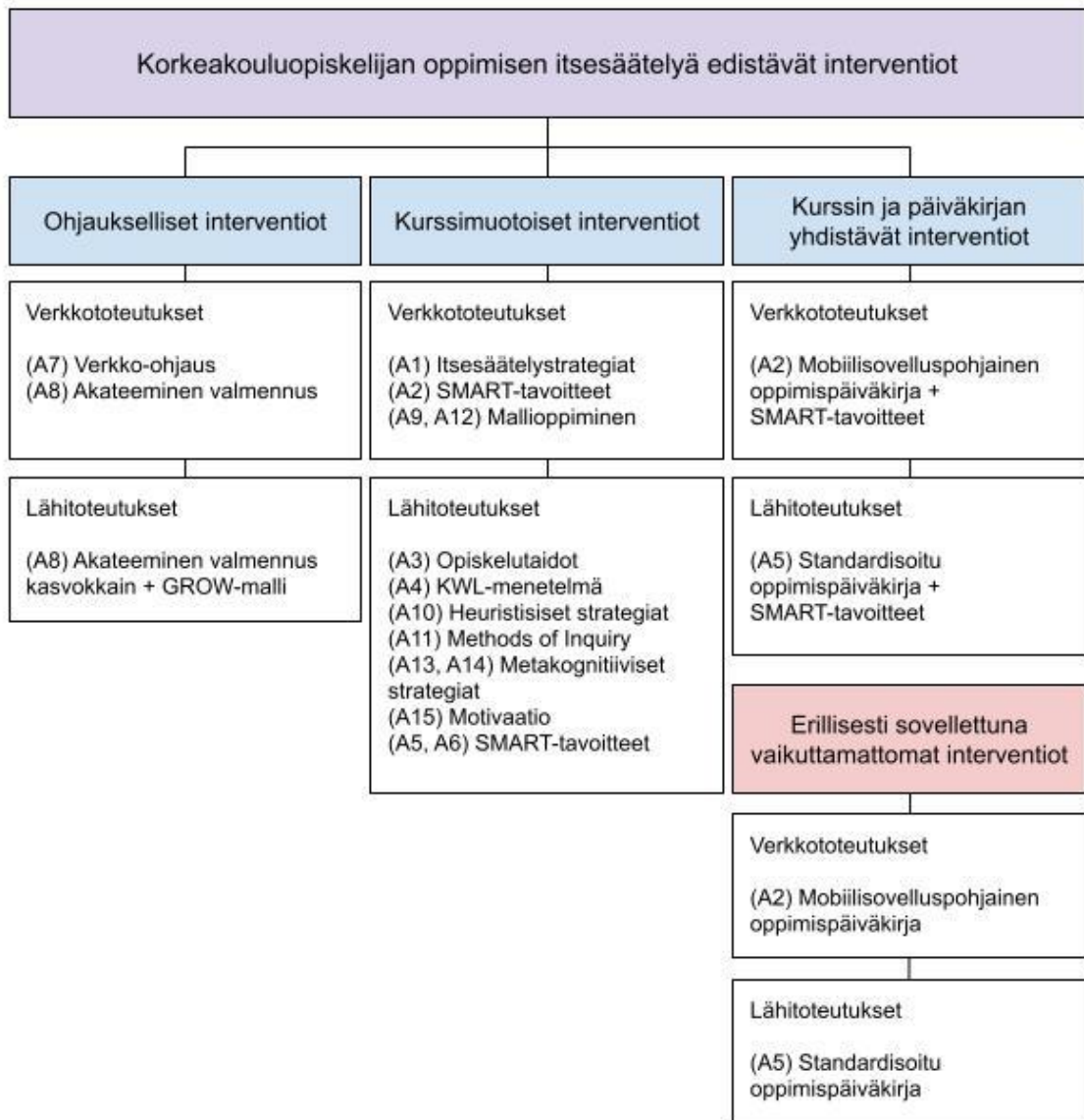
Analyysiin mukaan otetusta aineistosta saatu tieto koottiin, jäsenneltiin ja luokiteltiin graafisesti esitettävään muotoon. Artikkeleiden tuottamaa tietoa vertailtiin johtopäätösten tekemiseksi. Samankaltaisuuksista ja eroavaisuuksista muodostettiin yhteenveto. Johtopäätökset tarkistettiin vertailemalla niitä alkuperäisiin lähteisiin. (Whittemore &

Knafli 2005: 547–550; Whittemore 2007: 152–153; Evans 2007: 144–145; Elo & Kyngäs 2007: 108–109; Sulosaari & Kajander-Unkuri 2016: 113–112; Kyngäs 2020: 13–14.)

## 5 Tulokset

Pedagogiikassa interventio merkitsee yleensä tavoitteellista oppimisympäristön tai opetuksen muokkaamista yksilön toimintaan vaikuttamiseksi suunnitellulla tavalla (Hautamäki 2009: 135–138). Tieteellisessä tutkimuksessa interventiolla tarkoitetaan kokeellista tutkimusasetelmaa, jossa tutkija puuttuu jollain tavalla tapahtumien kulkuun selvittääkseen puuttumisen vaikutuksia tutkittavaan ilmiöön (Thiese 2014: 205).

Tutkimuksissa käytetyt korkeakouluopiskelijan oppimisen itsesäätelyn edistämisen interventiot voitiin jakaa niiden sisällön ja menetelmien perusteella neljään ryhmään: ohjauksellisiin, kurssimuotoisiin, oppimispäiväkirjaa hyödyntäviin, sekä kurssin ja oppimispäiväkirjan yhdistäviin interventioihin. Interventiot jakautuivat lisäksi verkko-opetukseen sekä lähiopetukseen. Lähiopetuksessa saatettiin hyödyntää sähköisiä materiaaleja, mutta analyysiä tehdessä verkkototeutuksiksi katsottiin vain selvästi erikseen verkkototeutuksiksi kuvatut interventiot. Korkeakouluopiskelijan oppimisen itsesäätelyä edistävät interventiot esitetään kuviossa 6. Interventioissa sovelletut keskeiset painotukset tai erityiset menetelmät ovat listattuna laatikoihin ryhmänsä otsikon alla. Suluissa olevat numerot, joiden edessä on A-kirjain, viittaavat artikkelin numeroon aineistotaulukossa (Liite 2).



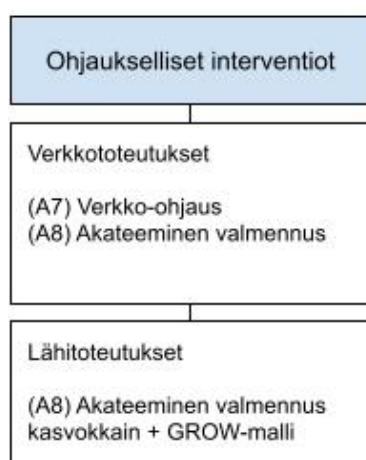
Kuvio 6. Korkeakouluopiskelijan oppimisen itsesääteilyä edistävät interventiot. Suluissa olevat A ja numero viittaa artikkelin numeroon aineistotaulukossa (Liite 2).

Opinnäytetyön tarkoituksena oli kuvata interventioita, jotka nimenomaan edistävät korkeakouluopiskelijan oppimisen itsesääteilyä. Kuitenkin tutkimusten tuloksista kävi ilmi, ettei oppimisen itsesääteily lisääntynyt pelkkää oppimispäiväkirjaa käyttäneissä koeryhmissä. Kun oppimispäiväkirjat yhdistettiin kurssimuotoiseen interventioon, muutos oppimisen itsesääteilyssä oli suurempi kuin kurssimuotoisessa interventiossa yksinään. Tästä syystä aineistosta muodostettiin kolme varsinaista pääluokkaa: ohjaukselliset, kurssimuotoiset sekä kurssin ja päiväkirjan yhdistävät, jotka kuvaavat interventioita, joiden koeryhmissä oppimisen itsesääteily lisääntyi. Näiden rinnalle muodostettiin oma luokkansa interventioille, joiden koeryhmissä oppimisen itsesääteilyssä ei tapahtunut merkittävää muutosta.

Seuraavaksi tarkastellaan oppimisen itsesäätelyä edistäneitä sekä oppimisen itsesäätelyyn yksinään vaikuttamattomia interventioita analyysin tuloksena muodostuneen ryhmittelyn pohjalta.

## 5.1 Ohjaukselliset interventiot

Kahdessa tutkimuksessa hyödynnettiin pääosin ohjauksellisia interventioita oppimisen itsesäätelyn edistämisessä (kuvio 7). Muissa tutkimuksissa ohjaukselliset menetelmät saattoivat muodostaa osan interventiosta, mutta ohjausta ei tarkasteltu omana interventionaan tai vertailtu sitä muunlaiseen opetukseen.



Kuvio 7. Korkeakouluopiskelijan oppimisen itsesäätelyä edistävät ohjaukselliset interventiot. Sulussa olevat A ja numero viittaa artikkelin numeroon aineistotaulukossa (Liite 2)

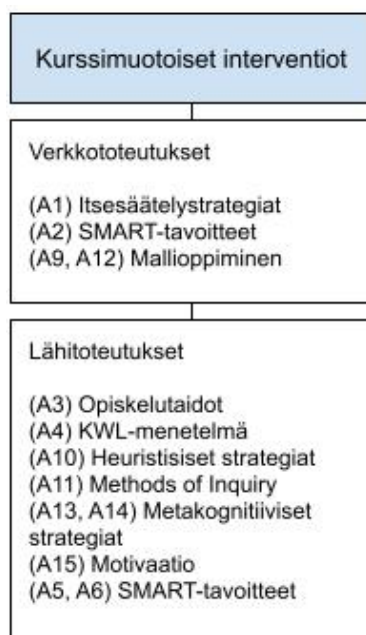
Ohjauksellisia interventioita toteutettiin sekä etä- että lähiohjauksena. Etäohjauksiin liittyi suoritettavia verkkomoduleja sähköisellä oppimisalustalla sekä ohjaamistapaamisia etäyhteyden välityksellä. (Howlett ym. 2021; Follmer & Patchan & Spitznogle 2022.)

Verkko-ohjauksissa pyrittiin tukemaan erityisesti tavoitteenasettelua, suunnittelua, ajanhallintaa ja organisointia (Follmer ym. 2022). Lähiohjauksessa vahvistettiin vuorovaikutuksellista yhteistyötä opiskelijoiden kanssa GROW-mallin mukaisesti, jonka tarkoituksena oli valtaistaa heidät asettamaan tavoitteita, toimimaan niiden hyväksi ja sitoutumaan niihin, ymmärtämään omia tapojaan ja ajattelumallejaan, ymmärtämään vahvuuksiaan ja heikkouksiaan, sekä oppimaan itsesäätelyä ja tehokkaita opiskelutaitoja (Howlett ym. 2021).



## 5.2 Kurssimuotoiset interventiot

Kolmessatoista tutkimuksessa tarkasteltiin kurssimuotoisten interventioiden vaikutuksia oppimisen itsesääteelyyn (kuvio 8). Näissä tutkimuksissa saatettiin käyttää myös ohjauksellisia menetelmiä ja päiväkirjoja osana interventiota, mutta ohjausta tai päiväkirjaa ei tarkasteltu omina interventioinaan tai vertailtu niitä muunlaiseen opetukseen.



Kuvio 8. Korkeakouluopiskelijan oppimisen itsesääteelyä edistävät kurssimuotoiset interventiot. Suluissa olevat A ja numero viittaa artikkelin numeroon aineistotaulukossa (Liite 2)

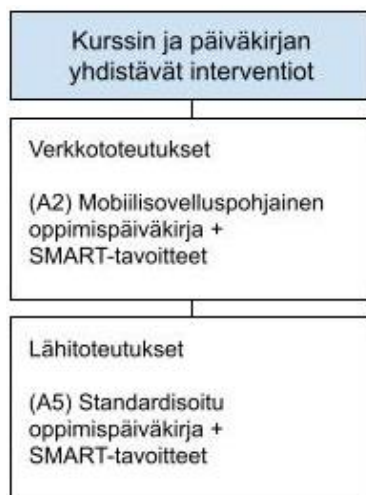
Kurssimuotoisia interventioita toteutettiin lähiopetuksena, etäopetuksena sekä hybridiopetuksena. Suurimmassa osassa kurssimuotoisia interventioita oppimisen itsesääteelytaitoja opetettiin tavanomaiseen tapaan. (Cambridge-Williams & Winsler & Kitsantas & Bernard 2013; Dörrenbächer & Perels 2016a; Dörrenbächer & Perels 2016b; Alkhasawnh & Alqahtani 2019; Broadbent & Panadero & Fuller-Tyszkiewicz 2020; Suhandoko & Hsu 2020; Zoltowski & Teixeira 2020.) Interventioissa hyödynnettiin yleisesti erilaisia harjoituksia, kotiin jaettava materiaaleja, itsearviointilomakkeita, foorumi-keskusteluita sekä tehtäviä (Broadbent ym. 2020; Dörrenbächer & Perels 2016a; Dörrenbächer & Perels 2016b; Saraff & Rishipal & Tripathi & Biswal & Saxena 2020; Suhandoko & Hsu 2020; Zoltowski & Teixeira 2020).

Interventioissa sovellettiin oppimisen itsesääteelytaitojen opettamisen yhteydessä myös erilaisia painotuksia tai erityisiä menetelmiä, kuten mallioppimista tarinatyökalun avulla

kahdessa tutkimuksessa (Rosário ym. 2010; Núñez ym. 2011). Kolmessa tutkimuksessa hyödynnettiin tavoitteenasettelun SMART-mallia, jossa opiskelija asettaa itselleen selkeät, mitattavat, aikataulutetut, realistiset ja tarpeelliset tavoitteet (Broadbent ym. 2020; Dörrenbächer & Perels 2016a; Dörrenbächer & Perels 2016b). KWL-menetelmässä opiskelijoiden tuli täyttää säännöllisesti taulukko, joka sisälsi kolmelle ennalta suunnitellulle kysymykselle osoitettua saraketta: Mitä tiedän (“K” sarake) Mitä haluan tietää (“W” sarake) ja Mitä olen oppinut (“L” sarake) (De Silva 2020). Yhtä tutkimusta varten suunniteltiin ja kehitettiin erityinen interventio-ohjelma nimeltä “Heuristiset didaktiset strategiat”, jota varten laadittiin sarja ongelmanratkaisutaitojen opetustuokiota edistämään oppimisen itsesäätelyä (Oseda Gago ym. 2020). Methods of Inquiry-menetelmässä harjoiteltiin kysymyksenasettelua vaihtelevalla kognitiivisella kompleksiteetillä (Reeves & Stich 2010). Metakognitiivisissa strategioissa painopiste oli opiskelijan oman ajattelun ja toiminnan tutkiskelussa (Saraff ym. 2020; Suhandoko & Hsu 2020).

### 5.3 Kurssin ja päiväkirjan yhdistävät interventiot

Kahdessa tutkimuksessa yhdistyi kurssimuotoinen interventio oppimispäiväkirjan täyttämiseen (kuvio 9). Muissa tutkimuksissa jonkinlaisen päiväkirjan pitäminen saattoi olla osa interventiota, mutta päiväkirjaa ei tarkasteltu omana interventionaan tai vertailtu sitä muunlaiseen opetukseen. Myös näissä tutkimuksissa interventiot jakautuivat verkototeutuksiin sekä lähitoteutuksiin.



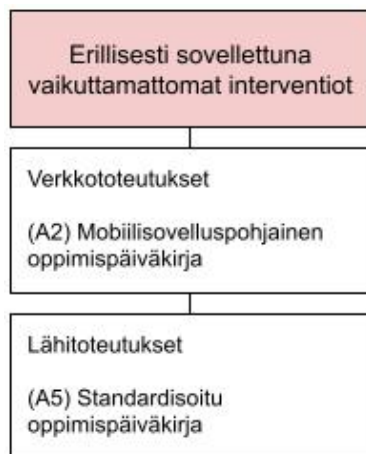
Kuvio 9. Korkeakouluopiskelijan oppimisen itsesäätelyä edistävät kurssin ja päiväkirjan yhdistävät interventiot. Suluissa olevat A ja numero viittaa artikkelin numeroon aineistotaulukossa (Liite 2)

Kurssimuotoisissa interventio-osuuksissa hyödynnettiin perinteistä oppimisen itsesäätelytaitojen opettamista (Dörrenbächer & Perels 2016a; Broadbent ym. 2020). Lisäksi

interventioissa hyödynnettiin erilaisia harjoituksia, kotiin jaettava materiaaleja, itsearviointilomakkeita, foorumikeskusteluita sekä tehtäviä (Dörrenbächer & Perels 2016a; Broadbent ym. 2020). Erityisistä menetelmistä SMART-tavoitteenasettelua hyödynnettiin yhdessä yhdistelmäinterventiossa (Broadbent ym. 2020). Oppimispäiväkirjat olivat valmiiksi strukturoituja ja joko mobiilisovelluspohjaisia (Broadbent ym. 2020) taikka paperisia (Dörrenbächer & Perels 2016a).

#### 5.4 Yksinään vaikuttamattomat interventiot

Sekä (2) Broadbent ym. (2020) että (5) Dörrenbächer & Perels (2016a) tekivät havainnon, ettei oppimispäiväkirja erillisesti sovellettuna vaikuttanut oppimisen itsesääteelyyn (kuvio 10). Kuitenkin kun päiväkirja yhdistettiin kurssimuotoiseen interventioon, oli vaikutus oppimisen itsesääteelyyn suurempi kuin pelkällä kurssimuotoisella interventiolla.



Kuvio 10. Erillisesti sovellettuna korkeakouluopiskelijan oppimisen itsesääteelyyn vaikuttamattomat interventiot. Suluissa olevat A ja numero viittaa artikkelin numeroon aineistotaulukossa (Liite 2)

Kirjallisuuskatsauksen tarkoituksena ei ollut erotella toimivia interventioita toimimattomista, mutta aineistosta esiin nousseen havainnon pohjalta päätettiin muodostaa myös yksinään vaikuttamattomien interventioiden luokka. Muissa tutkimuksissa jonkinlaisen päiväkirjan pitäminen saattoi olla osa interventiota, mutta päiväkirjaa ei tarkasteltu omana interventionaan tai vertailtu sitä muunlaiseen opetukseen.

## 6 Pohdinta

### 6.1 Tulosten tarkastelu

Kirjallisuuskatsauksen tulokset olivat pääsääntöisesti linjassa aikaisemman tutkimuksen kanssa oppimisen itsesäätelyä edistävien interventioiden vaikuttavuudesta (ks. esim. Dignath & Büttner 2008: 121; Theobald 2021: 12–15). Tulosten perusteella oppimisen itsesäätelyn edistämisen interventiot olivat hyvin monimuotoisia siitäkin huolimatta, että ne jakoivat yhteiset teoreettiset kehukset. Interventioissa käytettiin ohjauksellisia ja kurssimuotoisia toteutuksia, sekä oppimispäiväkirjoja. Kaikkia näitä toteutettiin sekä sähköisesti että lähiopetuksena tai hybriditoteutuksena.

Tuloksia tarkasteltaessa erityisen kiinnostava lähestymistapa oli mallioppimisen hyödyntäminen tarinatyökalun avulla, jota käytettiin kahdessa tutkimuksessa. Siinä opetus koostui 13-osaisesta fiktiivisten kirjeiden sarjasta, jossa kuvitteellinen korkeakouluopiskelija kuvailee kokemuksiaan yliopistossa ja käyttämiään oppimisstrategioita. Opiskelijoiden tuli pohtia, tunnistaa, mallintaa, kokeilla ja reflektoida yhdessä näiden kirjeissä kuvailtujen strategioiden käyttöä tehtävien ja foorumikeskusteluiden kautta. Interventio toteutettiin sähköisellä oppimisalustalla. (Rosário ym. 2010; Núñez ym. 2011.)

Kiinnostavana lisähavaintona aineistosta nousi esiin oppimispäiväkirjojen heikko vaikutus oppimisen itsesäätelyyn silloin, kun niitä käytettiin ainoana interventiona (Dörrenbächer & Perels 2016a; Broadbent ym. 2020). Tulos oli yllättävä, koska saman havainnon teki kaksi eri toisistaan riippumatonta tutkijaryhmää ja se oli osin ristiriidassa aikaisempien tutkimusten kanssa ks. esim. Schmitz & Wiese (2006: 83–88) ja Dignath & Büttner (2015: 15–19). Kuitenkin näiden aikaisempien tutkimusten lähempi tarkastelu osoittaa, että Schmitz & Wiese (2006) sisällyttivät interventioonsa myös oppimisen itsesäätelytaitojen valmennusta, jolloin kyseinen tutkimus rinnastuu tässä opinnäytetyössä kurssin ja päiväkirjan yhdistäviin interventioihin pelkän oppimispäiväkirjan sisältävän intervention sijaan (Schmitz & Wiese 2006: 75, 76). Hieman vastaavalla tavalla tehtiin myös Dignath & Büttnerin (2015) tutkimuksessa: osana viikoittaista oppimispäiväkirjaa opiskelijat saivat myös ohjeistusta kustakin teemana olevasta oppimisen itsesäätelystrategiasta (Dignath & Büttner 2015: 12, 14).

Dörrenbächer & Perelsin (2016a) interventiossa oppimispäiväkirjat noudattivat Schmitz & Wiesen (2006: 92–94) suositusta päiväkirjojen sisällöstä, mutta he vertasivat päivä-

kirjaa opetusta vastaan ja saivat erilaisen tuloksen. Broadbentin ym. (2020) päiväkirjoissa opiskelijoilta kysyttiin ennen opiskelua aikomuksesta opiskella ja aikomuksesta käyttää oppimisen itsesäätelyn strategioita, jotka lueteltiin päiväkirjassa. Opiskelijoilta tiedusteltiin myös heidän motivaatiostaan sekä tunnetilastaan. Opiskelun jälkeen opiskelijoiden toivottiin raportoivan päiväkirjoissaan toteutunut oppimisen itsesäätelystrategioiden käyttö, sekä kertovan tunnetiloistaan. Myös Broadbent ym. (2020) vertasivat pelkkää päiväkirjaa opetusta vastaan ja saivat erilaisen tuloksen kuin Schmitz & Wiese (2006: 83–88) ja Dignath & Büttner (2015: 15–19). Vaikuttaa ilmeiseltä, ettei pelkkä oppimispäiväkirja itsessään riitä oppimisen itsesäätelytaitojen kehittämiseen, ilman itsesäätelyn konkreettista opettamista.

Sekä Broadbentin ym. (2020) että Dörrenbächer & Perelsin (2016a) tutkimuksessa kurssimuotoiseen interventioon yhdistettynä oppimispäiväkirjat tuottivat kuitenkin suuremman vaikutuksen kuin pelkkä kurssimuotoinen interventio (Broadbent ym. 2020; Dörrenbächer & Perels 2016a). Näin ollen oppimispäiväkirja voi vahvistaa olemassa olevaa taitoa mutta sillä ei voi korvata puuttuvan taidon opettamista. Taidon opettamista voidaan tehostaa entisestään oppimispäiväkirjan avulla, mikä vaikuttaa loogiselta ja on linjassa myös aikaisempien tutkimusten kanssa (Schmitz & Wiese 2006: 83–88; Dignath & Büttner 2015: 15–19).

Oppimisen itsesäätelytaitojen edistäminen kannattaa käynnistää oppimisen itsesäätelyn tason tunnistamisesta ja motivaation kasvattamisesta. Dörrenbächer & Perels (2016b) havaitsivat, että oppimisen itsesäätelyn edistämiseksi toteutettu interventio vaikutti ainoastaan niillä opiskelijoilla, joilla oli jo lähtökohtaisesti kohtalaiset itsesäätelytaidot, sekä niillä opiskelijoilla, joilla oli ristiriitaiset itsesäätelytaidot, mutta korkea motivaatio. Interventio ei vaikuttanut niiden opiskelijoiden itsesäätelyyn, joilla oli lähtökohtaisesti heikot itsesäätelytaidot ja vain kohtalainen motivaatio. Zoltowski & Teixeira (2020) mukaan oppimisen itsesäätelyn kehittyminen näyttää olevan alkuvaiheissaan riippuvainen ulkoisista säätelytekijöistä, kuten tehtävänannoista ja arvosanoista. Kehittyessään opiskelija alkaa hiljalleen säädellä yhä enemmän sisäisesti oppimistaan. Tämä viitanee siihen, että motivoitukseen itsesäätöiseen oppimiseen opiskelijat tarvitsevat innostavia, kiinnostavia ja onnistumisen kokemuksia tuottavia tehtäviä.

## 6.2 Luotettavuus

Opinnäytetyön luotettavuutta lisää aineistonkeruun suorittaminen Helsingin yliopiston kirjastossa, sillä Metropolia Ammattikorkeakoulun lisenssit eivät kattaneet kaikkia niitä tietokantoja ja julkaisujen sisältöjä, joista aihetta käsittelevää tutkimusta oli parhaiten

saatavilla. Helsingin yliopiston kirjaston vierailijatunnuksilla oli mahdollista suorittaa aiheeseen sopivat tietokantahaut kirjaston sisäverkossa.

Opinnäytetyön luotettavuutta saattaa heikentää katsaukseen saatujen artikkelien erot siinä, kuinka tarkkaan interventioita avattiin tekstissä. Osa tutkijoista kuvaili interventiotaan hyvin niukkasanaisesti, toiset puolestaan varsin seikkaperäisesti. Jotkut joko yhdistivät tai jatkoivat tietoperustan esittelyä vielä intervention kuvauksessakin, jolloin oli vaikea hahmottaa, milloin tutkija kuvasi interventiotaan ja milloin sen perusteluja. Tutkimuksista kerätty tieto oli hyvin monimuotoista haastaen kuvailevan synteessin luokkien muodostamista. Interventioista oli kuitenkin mahdollista muodostaa ytimekkäät, tiivistetyt kuvaukset, joista niiden opinnäytetyön kannalta keskeinen sisältö käy ilmi ja jotka oli mahdollista ryhmitellä omiin luokkiinsa.

Kirjallisuuskatsauksen tarkoituksena on saada vastaus asetettuun tutkimuskysymykseen ja tähän pyritään etsimällä mahdollisimman paljon korkeatasoista tutkimustietoa aiheesta lähdekriittisyys huomioiden. Katsaukseen pyrittiin ottamaan pääsääntöisesti englanninkielisiä lähteitä, sillä englanniksi aineistoa löytyy yleensä parhaiten tieteellisen julkaisukielen ollessa yleisesti englanti. Toisaalta muiden kuin englanninkielisten tutkimusten poissulkeminen voi vaikuttaa katsauksen luotettavuuteen (Niela-Vilén & Hamari 2016: 26).

Lisäksi katsauksen luotettavuutta voi heikentää käännös- tai tulkintavirheen mahdollisuus tehtäessä tutkimustyötä muulla kuin omalla äidinkielellä. Opinnäytetyön tekijä omaa erinomaisen englannin kielen lukutaidon, mutta siitäkin huolimatta yhdeksi haasteeksi muodostui alkuperäistutkimusten kieliasu erityisesti silloin, kun tutkijoiden äidinkieli ei ollut englanti, tai kun äidinkieleltään englanninkieliset tutkijat pyrkivät mahdollistamaan paljon asiaa yhteen virkkeeseen.

Katsaukseen otettiin pääsääntöisesti julkaistuja alkuperäistutkimuksia, sillä vertaisarvointi lisää niiden ja siten myös katsauksen luotettavuutta. Toisaalta julkaisemattomien tutkimusten poissulku kirjallisuuskatsauksesta voi johtaa julkaisuharhaan saaden interventioiden vaikuttavuuden näyttämään suuremmalta kuin se on, jos huonoja vaikuttavuuksia osoittavia tutkimuksia on jätetty julkaisematta. (Niela-Vilén & Hamari 2016: 26.) Tässä opinnäytetyössä ei kuitenkaan pyritty osoittamaan tai vertailemaan interventioiden vaikuttavuutta vaan kuvailemaan vaikuttaneiden interventioiden sisältöjä, jolloin julkaisematta jääneet huonoa vaikuttavuutta osoittaneet tutkimukset eivät vaikuta kirjallisuuskatsauksen tuloksiin.

Tutkittaessa opiskelijoiden oppimisen itsesäätelyä ollaan perinteisesti nojautettu itsearviointikyselyihin. Tätä lähestymistapaa on kyseenalaistettu ja asian selvittämiseksi Rovers ym. suorittivat systemaattisen katsauksen tarkoituksenaan vertailla itsearviointikyselyitä sekä käyttäytymisen havainnointitutkimuksia opiskelijan oppimisen itsesäätelyn arvioinnissa. Katsauksen tulosten mukaan itsearviointikyselyt antavat yleisellä tasolla luotettavan kuvan opiskelijan oppimisen itsesäätelystä, mutta mikäli halutaan selvittää tarkemmin jonkin tietyn itsesäätelystrategian käyttöä, voi käyttäytymisen havainnointi olla tähän luotettavampi menetelmä. (Rovers ym. 2019.)

Vaikka opinnäytetyön aihe liittyy kasvatopsykologiaan, opinnäytetyön tekijä ei ole kasvatopsykologian opiskelija. Tästä johtuen tutkimuksen luotettavuutta heikentää opinnäytetyön tekijältä puuttuva kasvatopsykologinen teoriapohja sekä käsitteistön ad hoc selvittäminen opinnäytetyötä varten. Pohjatiedon puutteellisuudesta johtuen käsitteistön ja teorian suhteen on ollut mahdollista syntyä väärinkäsityksiä ja -tulkintoja. Oppimisen itsesäätelyn ollessa vakiintunut termi sen sisällyttämisen hakulausekkeeseen tuotti relevantteja osumia hakukoneissa. Interventioiden ja kohdejoukon synonyymit puolestaan auttoivat rajaamaan hakutuloksia tutkimuskysymykseen liittyviin artikkeleihin.

Opinnäytetyön kasvatopsykologinen aihe haastoi tutkimusten laadunarviointia. Opinnäytetyön tekijä pyrki etsimään kasvatustieteelliseen ja kasvatopsykologiseen tutkimukseen paremmin soveltuvia arviointityökaluja, mutta koska ei tunne kasvatopsykologisen tutkimuksen kenttää, käytettiin tässä kirjallisuuskatsauksessa aineiston laadunarvioinnissa JBI:n tarkistuslistoja. Laadunarviointi tulisi toteuttaa kahden eri henkilön toimesta, mutta YAMK-opinnäytetyössä se ei ollut mahdollista (Hoitotyön tutkimussäätiö 2022).

### 6.3 Eettisyys

Tutkimuksen tekemistä Suomessa ja maailmalla ohjaavat useat lait, asetukset, säädökset, säännöt ja periaatteet, jotka lisääntyvät jatkuvasti (Pirttilä 2008: 65–67.) Ihmiseen kohdistuva hänen oman tahtonsa sivuuttava tutkimus on tuomittavaa ja eettisten ohjeiden tarkoitus on estää Saksassa toisessa maailmansodassa suoritetujen epäinhimillisten lääketieteellisten tutkimusten ja esimerkiksi Yhdysvalloissa toteutettujen Tuskegee Syphilis Studyn kaltaiset ihmisoikeusrikkomukset (Polit & Beck 2004: 141–143). Eettisten ohjeiden mekaaninen noudattaminen ei ole riittävä lähtökohta ongelmien ratkaisemiselle, vaan tutkijalla on oltava valmiudet pohtia tutkimuseettisiä kysymyksiä ja osallistua yhteiskunnalliseen eettiseen keskusteluun (Pirttilä 2008 66–67).

Kirjallisuuskatsauksia hyödynnetään päätöksenteossa ja käytäntöjä muodostettaessa. Katsauksen johtopäätöksillä voi olla merkittäviä seurauksia niille ihmisille, joihin päätöksenteon vaikutukset ulottuvat. Tämän vuoksi kirjallisuuskatsauksien tekijöiden on syytä olla tarkkana siitä, millä tavoin tutkijan omat subjektiiviset näkemykset vaikuttavat ja ovat toisaalta alttiina vaikutukselle katsauksen tuloksia tarkasteltaessa. (Suri 2019: 51.)

Tutkijaa koskevat samat yleiset eettiset periaatteet kuin keitä hyvänsä muitakin yksilöitä. Näiden yleisten eettisten velvollisuuksien lisäksi on olemassa erikseen tutkimustyötä koskevat eettiset perusvaatimukset. Tutkimuksen aiheen valinnalla, tiedon hankkimisen keinoilla ja tiedonintressillä on kaikilla eettinen ulottuvuus, joka tulee huomioida. Tutkimustoiminnan perustehtävä on luotettavan tiedon tuottaminen ja siinä tulee noudattaa tiedeyhteisön yleisesti tunnustamia toimintatapoja. (Pietarinen 2002: 58–69) Tiedon keräämisessä ja käsittelyssä sekä tulosten arvioinnissa ja raportoinnissa on oltava huolellinen ja tarkka. Sovelletujen menetelmien on oltava eettisesti kestäviä ja tieteelliselle tutkimukselle asetettujen kriteerien mukaisia. Muiden tutkijoiden tekemää työtä tulee kunnioittaa ja alkuperäisiin lähteisiin on viitattava asianmukaisesti. Tulosten esittelyssä on oltava totuudenmukainen. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2023: 11–14.)

Opinnäytetyön aiheella oli ajankohtainen tarve (Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiö 2021; Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2021: 5; Holzer ym. 2021: 10; Eskola & Taskinen 2023: 7). Opinnäytetyön tarkoituksena oli kuvata interventioita, jotka edistävät korkeakouluopiskelijan oppimisen itsesääätelyä. Integroidun kirjallisuuskatsauksen tulosten hyödyntämisen potentiaaliset vaikutukset näyttäytyvät opiskelijan kannalta edullisina. Kirjallisuuskatsauksen toteuttamiseksi tarvittava tieto hankittiin laillisin keinoin luotettavista lähteistä ja vahinkoa aiheuttamatta. Alkuperäisiin lähteisiin ja tutkimuksiin viitattiin asianmukaisella tavalla. Tutkimuskysymykseen vastaamiseksi valittiin sopiva menetelmä, jolle ominaista prosessia seurattiin huolellisesti. Opinnäytetyön toteutus dokumentoitiin avoimesti ja mahdollisimman tarkasti. Opinnäytetyössä seurattiin oppilaitoksen opinnäytetyöprosessia ja sen raportoinnissa noudatettiin tieteellisen kirjoittamisen ohjeita. Analyysi tehtiin huolellisesti ja sen tulokset esitettiin totuudenmukaisesti. Tuloksia tarkasteltiin aikaisempaan tutkimukseen vertaillen ja johtopäätökset tehtiin analyysin tuloksista.

Hyödynnettäessä toisessa tutkimuksessa kerättyä aineistoa on huomioitava tutkittavien suostumus luovuttamiensa tietojen kuten haastatteluvastausten käytöstä. Vaikka tutkittavat ovat suostuneet tietojensa käyttöön alkuperäisessä tutkimuksessa, suostumus ei



välttämättä ulotu enää myöhempisiin muihin tutkimuksiin, joissa heidän vastauksiaan haluttaisiin käyttää. (The Research Ethics Guidebook 2022.) Opinnäytetyössä toteutettu kirjallisuuskatsaus ei kohdistunut ihmiseen vaan julkaistuihin tieteellisiin tutkimuksiin, jolloin eettistä ennakoarviointia ja tutkimuslupaa ei tarvittu. Muiden keräämästä kvantitatiivisesta tai kvalitatiivisesta aineistosta ei tehty meta-analyysiä tai metasyntheseä, jolloin tutkittavien suostumus heistä kerätyn aineiston käyttöön ei muodostanut eettistä ristiriitaa.

Aineistona oli tietokantahakujen avulla kerätyt tutkimukset. Opinnäytetyössä ei kerätty henkilötietoja tai sensitiivistä tietoa eikä rekisterin muodostaminen ollut tarpeen (Arene ry 2019: 7). Kerätty aineisto tallennettiin ja järjestettiin siten, että se pysyy luotettavana ja käyttökelpoisena. Tutkimukset tallennettiin opinnäytetyön tekijän salasanasuojatulle verkkoasemalle Metropolia Ammattikorkeakoulun palvelimelle, josta ne hävitettiin opinnäytetyön valmistuttua. (Aineistohallinnan käsikirja.) Valmis opinnäytetyö tallennettiin julkiseen Theseus-tietokantaan avoimen tieteen ja tutkimuksen toimintamallin mukaisesti (Arene ry 2019: 10). Opinnäytetyön alkuperä tarkistettiin Turnitin Originality Check -ohjelmalla. Opinnäytetyössä ei hyödynnetty tekoälyä, kuten generatiivisia kielimalleja.

## 6.4 Johtopäätökset ja jatkotutkimusehdotukset

**Oppimisen itsesäätelyä tulee edistää opettamalla siihen liittyviä taitoja ja tämä voidaan tehdä soveltaen monenlaisia eri lähestymistapoja:** opetusta voidaan toteuttaa sekä lähi- että etäopetuksena, kokonaan sähköisenä, tai hybridiopetuksena. **Keskeistä on se, että oppimisen itsesäätelytaitoja todella opetetaan, ei vain vaa-dita.** Esimerkiksi oppimispäiväkirjat ovat hyödyllisiä yhdistyessään oppimisen itsesäätelytaitojen opettamiseen mutta yksinään ne eivät korvaa taidon opettamista.

**Opiskelijoita, joilla on lähtökohtaisesti heikot oppimisen itsesäätelytaidot ja vain kohtalainen motivaatio, tulisi ensisijaisesti pyrkiä motivoimaan oppimisen itsesäätelyn kehittämiseen.** Alkuvaiheessa ulkoiset säätelytekijät kuten tehtävät ja arviointit toimivat vahvimpina motivaatiotekijöinä, kunnes kehittyessään opiskelija hiljalleen sisäistää oppimisen säätelyn itselleen.

Korkeakouluopiskelijan opiskelukyky ja hyvinvointi rakentuvat monista tekijöistä ja opiskelutaidot ovat vain yksi niistä. Kaikki korkeakouluopiskelijan hyvinvoinnin ongelmat eivät ratkea yksinomaan kehittämällä yksilön valmiuksia opiskelemiseen. Kuitenkin opiskeluhuvinvoinnin edistämisen osa-alueista opiskelutaitojen kehittäminen on yksi selkeimmistä nimenomaan oppilaitoksen vastuulle kuuluvista tehtävistä.

Jatkossa tulisi vielä vahvistaa, esimerkiksi satunnaistetun kontrolloidun tutkimuksen avulla, lisääntykö korkeakouluopiskelijan hyvinvointi todella oppimisen itsesäätelyn edistämiseen kohdennettuja interventioita hyödyntämällä. Toinen tutkimuskohde voisi olla pahoinvoinnin väheneminen, jota voisi selvittää vastaavalla menetelmällä. Myös aikaisemman tutkimustiedon kanssa ristiriitainen löydös oppimispäiväkirjojen vaikutuksesta oppimisen itsesäätelyyn tulisi tarkistaa jatkotutkimusten avulla.

## Lähteet

Aineistohallinnan käsikirja. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. Verkkosivu. Viitattu 15.2.2022. <<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/aineistohallinta/>>

Ammattikorkeakoulujen opinnäytetöiden eettiset suositukset. Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto Arene ry 2019. <<https://www.arene.fi/julkaisut/raportit/opinnaytetoiden-eettiset-suositukset/>>

Appelqvist-Schmidlechner, Kaija & Tuisku, Katinka & Tamminen, Niina & Nordling, Esa & Solin, Pia 2016. Mitä on positiivinen mielenterveys ja kuinka sitä mitataan. Suomen lääkärilehti 24 (71). 1759–1764.

Bandura, Albert 1991. Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes* 50 (2). 248–287.

Bandura, Albert 1994. Self-Efficacy. Teoksessa Ramachandran (toim.) 1994. *Encyclopedia of human behavior*. Vol. 4. New York: Academic Press. 71–81.

Bandura, Albert 1997. *Self-Efficacy. The Exercise of Control*. New York: Freeman.

Boekaerts, Monique & Niemivirta, Markku 2000. Self-regulated learning. Finding a balance between learning goals and ego-protective goals. Teoksessa Boekaerts, Monique & Pintrich, Paul & Zeidner, Moshe (toim.) 2000. *Handbook of Self-Regulation*. Elsevier Science & Technology. E-kirja. 417–450.

Centre for Reviews and Dissemination 2008. *Systematic Reviews. CRD's guidance for undertaking reviews in health care*. CRD. University of York. <[https://www.york.ac.uk/media/crd/Systematic\\_Reviews.pdf](https://www.york.ac.uk/media/crd/Systematic_Reviews.pdf)>

Dignath, Charlotte & Büttner, Gerhard 2008. How can primary school students learn SRL strategies most effectively? A meta-analysis on self-regulation training programmes. *Educational Research Review* 3 (2). 101–129.

Dignath, Charlotte & Büttner, Gerhard 2015. Fostering Self-Regulated Learning Among Students by Means of an Electronic Learning Diary: A Training Experiment. *Journal of Cognitive Education and Psychology* 14 (1). 1–33.

Duodecim 2016. *Interventio. Terveyskirjasto. Lääketieteen sanasto*. Kustannus Oy Duodecim. <<https://www.terveyskirjasto.fi/ltt01376>>

Elo, Satu & Kyngäs, Helvi 2007. The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing* 62 (1). 107–115.

Eskola, Anne & Taskinen, Sara 2023. Suomalaisten korkeakouluopiskelijoiden digitaaliset valmiudet. *Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2023: 36*. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. <<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-726-0>>

Evans, David 2007. Overview of Methods. Teoksessa Webb, Christine & Roe, Brenda 2007. *Reviewing Research Evidence for Nursing Practice: Systematic Reviews. Part 3: Integrative Reviews of Quantitative and Qualitative Research*. Blackwell Publishing. Oxford. E-kirja. 137–148.

Finto 2023. Interventio. Hoitotyö, lääketiede. Suomalainen asiasanasto- ja ontologia-palvelu. <<https://finto.fi/koko/fi/page/p35418>>

Hautamäki 2009. Koulutettavuus ja interventio. Teoksessa Moberg, Sakari & Hautamäki, Jarkko & Kivirauma, Joel & Lahtinen, Ulla & Savolainen, Hannu & Vehmas, Simo 2009. *Erytispedagogiikan perusteet*. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy. 123–140.

Heikkilä, Annamari & Lehtinen, Anu & Lähteenkorva Satu 2021. Korkeakouluopiskelun haasteet. Teoksessa Kunttu, Kristina & Komulainen, Anne & Makkonen, Katri &

Panadero, Ernesto 2017. A Review of Self-regulated Learning: Six Models and Four Directions for Research. *Frontiers in Psychology*. Volume 8 2017. 1–28. Verkkojulkaisu.

Pynnönen, Päivi 2011. Opiskeluterveys. Duodecim. Oppiortti. E-kirja. Päivitetty 28.3.2019. Viitattu 23.6.2021.

Hoitotyön tutkimussäätiö 2022. Tutkimusten arviointikriteeristöt (JBI). Verkkosivu. Viitattu 23.2.2022. <<https://www.hotus.fi/jbin-kriittisen-arvioinnin-tarkistuslistat/>>

Holzer, Julia & Lüftenegger, Marko & Korlat, Selma & Pelikan, Elisabeth & Salmela-Aro, Katariina & Spiel, Christiane & Schober, Barbara 2021. Higher Education in Times of COVID-19: University Students' Basic Need Satisfaction, Self-Regulated Learning, and Well-Being. *Educational Research Association* 7 (1). 1–10.

Itach, Hila & Hen, Meirav & Ferrari, Joseph 2021. Managing Academic Procrastination: A Brief Exploratory Intervention Program with Israeli Students. *Education* 142 (2). 81–90.

Joanna Briggs Institute 2022. Critical Appraisal Tools. Verkkosivu. Viitattu 15.2.2022. <<https://jbi.global/critical-appraisal-tools>>

Järvikoski, Aila & Takala, Esa-Pekka & Juvonen-Posti, Pirjo & Härkäpää, Kristiina 2018. Työkyvyn käsite ja työkyky mallit kuntoutuksen tutkimuksessa ja käytännössä. Kansaneläkelaitos. Sosiaali- ja terveysturvan raportteja 13.

Klassen, Robert & Krawchuk, Lindsey & Rajani, Sukaina 2008. Academic procrastination of undergraduates: Low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination. *Contemporary Educational Psychology* 33 (4). 915–931.

Klingsieck, Katrin 2013. Procrastination: When Good Things Don't Come to Those Who Wait. *European Psychologist* 18 (1). 24–34.

Kunttu, Kristina 2021. Opiskelukyky. Teoksessa Kunttu, Kristina & Komulainen, Anne & Makkonen, Katri & Pynnönen, Päivi 2011. Opiskeluterveys. Duodecim. Oppiportti. E-kirja. Päivitetty 29.11.2021. Viitattu 5.1.2022.

Kunttu, Kristina & Pesonen, Tommi 2012. Korkeakouluopiskelijoiden terveystutkimus 2012. Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiön tutkimuksia 47. Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiö (YTHS) 2012.

Kunttu, Kristina & Pesonen, Tommi & Juhani Saari 2016. Korkeakouluopiskelijoiden terveystutkimus 2016. Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiön tutkimuksia 48. Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiö (YTHS) 2016.

Kurikkala, Piia & Kyngäs, Helvi & Kääriäinen, Maria & Elo, Satu 2015. Hoitoon sitoutumisen edistämiseksi toteutetut interventiot ja niiden vaikutukset ikääntyneillä. *Integroitu katsaus*. *Hoitotiede* 27 (1). 3–17.

Kyngäs, Helvi & Elo, Satu & Pölkki, Tarja & Kääriäinen, Maria & Kanste, Outi 2011. Sisällönanalyysi suomalaisessa hoitotieteellisessä tutkimuksessa. *Hoitotiede* 23 (2). 138–148.

Kyngäs, Helvi 2020. Inductive content analysis. Teoksessa Kyngäs, Helvi & Mikkonen, Kristina & Kääriäinen, Maria (toim.) 2020. *The Application of Content Analysis in Nursing Science Research*. Cham, Switzerland: Springer Nature Switzerland AG. 13–21.

Lehtiö, Leeni & Johansson, Elise 2016. Järjestelmällinen tiedonhaku hoitotieteessä. Teoksessa Stolt, Minna & Axelin, Anna & Suhonen, Riitta (toim.) 2016. *Kirjallisuuskatsaus hoitotieteessä*. 2. korjattu painos. Turun yliopisto. Hoitotieteen laitoksen julkaisuja. Tutkimuksia ja raportteja. Sarja A73. Turku: Grano oy. 35–55.

Lindström, Bengt & Eriksson, Monica 2010. Salutogeeninen lähestymistapa terveyteen. Teoria terveyden resursseista. Teoksessa Pietilä Anna-Maija (toim.) 2010. *Terveyden edistäminen. Teorioista toimintaan*. Helsinki: WSOY pro Oy. 32–52.

Linkous, Holley 2020. *Self-Directed Learning and Self-Regulated Learning: What's the Difference? A Literature Analysis*. American Association for Adult and Continuing Education. Julkaistu verkossa 30.10.2020. <<https://eric.ed.gov/?id=ED611648>>

Lemetti, Terhi & Ylönen, Minna 2016: Kirjallisuuskatsaukseen valittujen Tutkimusartikkelien arviointi. Teoksessa Stolt, Minna & Axelin, Anna & Suhonen, Riitta (toim.) 2016. *Kirjallisuuskatsaus hoitotieteessä*. 2. korjattu painos. Turun yliopisto. Hoitotieteen laitoksen julkaisuja. Tutkimuksia ja raportteja. Sarja A73. Turku: Grano oy. 67–79.

Mikkonen, Johanna & Nieminen, Juha 2021. Opiskelustressi ja voimavarat. Teoksessa Kunttu, Kristina & Komulainen, Anne & Makkonen, Katri & Pynnönen, Päivi 2011. *Opiskeluterveys*. Duodecim. Oppiportti. E-kirja. Päivitetty 29.11.2021. Viitattu 5.1.2022.

Mikkonen, Johanna & Tuominen, Tiina & Immonen, Jarkko, Itkonen, Leena & Sistonen, Janika & Lehtinen, Anu 2021. Opiskelijan ja oppimisen tukeminen korkeakouluissa. Te-

oksessa Teoksessa Kunttu, Kristina & Komulainen, Anne & Makkonen, Katri & Pynnönen, Päivi 2011. Opiskeluterveys. Duodecim. Oppiportti. E-kirja. Päivitetty 22.11.2021. Viitattu 5.1.2022

Mittelmark, Maurice & Bauer, Georg 2017. The Meanings of Salutogenesis. Teoksessa Mittelmark, Maurice & Sagy, Shifra & Eriksson, Monica & Bauer, Georg & Pelikan, Jürgen & Lindström, Bengt & Espnes, Geir 2017. The Handbook of Salutogenesis. Springer. E-kirja. 7–13.

Niela-Vilén, Hannakaisa & Hamari, Lotta 2016: Kirjallisuuskatsauksen vaiheet. Teoksessa Stolt, Minna & Axelin, Anna & Suhonen, Riitta (toim.) 2016. Kirjallisuuskatsaus hoitotieteessä. 2. korjattu painos. Turun yliopisto. Hoitotieteen laitoksen julkaisuja. Tutkimuksia ja raportteja. Sarja A73. Turku: Grano oy. 23–34.

Nyyti ry 2021. OHJY – Ohjauksella hyvinvointia -hanke. <<https://www.nyyti.fi/hankkeet/ohjy-ohjauksella-hyvinvointia-hanke/>>

Ohjauksella hyvinvointia 2023. OHJY-hankeen verkkosivut. Viitattu 3.3.2024. <<https://korkeakoulutukee.fi/tietoa-hankkeesta/>>

Page, Matthew & Moher, David & Bossuyt, Patrick & Boutron, Isabelle & Hoffmann, Tammy ... & McKenzie, Joanne 2021. PRISMA 2020 explanation and elaboration: updated guidance and exemplars for reporting systematic reviews. BMJ 372 (160). Viitattu 4.1.2022 <<https://doi.org/10.1136/bmj.n160>>

Parikka, Suvi & Holm, Noora & Koskela, Timo & Ikonen, Jonna & Kilpeläinen, Heikki 2021. KOTT 2021 -tutkimuksen perustulokset 2021. Verkkojulkaisu. Viitattu 1.3.2022. <<https://www.terveytemme.fi/kott/>>

Petticrew, Mark 2001. Systematic reviews from astronomy to zoology: myths and misconceptions. British Medical Journal 322 (13). 100.

Perry & Winne 2006. Learning from Learning Kits: gStudy Traces of Students' Self-Regulated Engagements with Computerized Content. Educational Psychology Review (2006) 18. 211–228.

Pietarinen, Juhani 2002. Eettiset perusvaatimukset tutkimustyössä. Teoksessa Karjalainen, Sakari & Launis, Veikko & Pelkonen, Risto & Pietarinen, Juhani 2002. Tutkijan eettiset valinnat. Gaudeamus Kirja. Oy Yliopistokustannus. Tampere: Tammer-Paino. 58–69.

Pintrich, Paul 1995. Understanding Self-Regulated Learning. Teoksessa Pintrich, Paul (toim.) & Menges, Robert & Svinicki, Marilla 1995. Understanding Self-Regulated Learning. New Directions for Teaching and Learning 63. Jossey-Bass Publishers. San Francisco. 3–12.

Pintrich, Paul 2000. The role of goal orientation in self-regulated learning. Teoksessa Boekaerts, Monique & Pintrich, Paul & Zeidner, Moshe (toim.) 2000. Handbook of Self-Regulation. Elsevier Science & Technology. E-kirja. 451–502.

Pirttilä, Tuula 2008. Tutkimuseettiset toimikunnat. Toimintaa ohjaavat normit ja tutkimuseettinen pohdinta. Teoksessa Pietilä, Anna-Maija & Länsimies-Antikainen, Helena (toim.) 2008. Etiikkaa monitieteisesti. Kuopion yliopisto. Kuopion yliopiston julkaisuja F: Yliopistotiedot 45. Kuopio: Kuopion yliopiston kirjasto. 65–89.

Polit, Denise & Beck, Cheryl Tatano 2004. *Nursing Research. Principles and Methods*. Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins.

Postareff, Liisa & Hailikari, Telle & Virtanen, Viivi & Lindblom-Ylänne, Sari 2021. Opiskelutaidot pohjana hyvinvoinnille ja jatkuvalle oppimiselle. Teoksessa Kunttu, Kristina & Komulainen, Anne & Makkonen, Katri & Pynnönen, Päivi 2011. *Opiskeluterveys*. Duodecim. Oppiportti. E-kirja. Päivitetty 29.11.2021. Viitattu 5.1.2022.

Rovers, Sanne & Clarebout, Geraldine & Savelberg, Hans & de Bruin, Anique & van Merriënboer, Jeroen 2019. Granularity matters: comparing different ways of measuring self-regulated learning. *Metacognition and Learning* 14. 1–19.

Rozental, Alexander & Carlbring, Per 2014. Understanding and Treating Procrastination: A Review of a Common Self-Regulatory Failure. *Psychology* 2014. 5. 1488–1502.

Saari, Juhani 2013. Opintojen sujuvuus. Opiskelijoiden edellytykset vuosittaiseen 55 opintopisteen suorittamiseen Helsingin yliopistossa ja Aalto-yliopistossa. *Opiskelun ja koulutuksen tutkimussäätiö Otus sr.* 41/2013. 5. <<https://www.otus.fi/julkaisu/opintojen-sujuvuus/>>

Salmela-Aro, Katariina 2021. Opiskeluinto ja -uupumus. Teoksessa Kunttu, Kristina & Komulainen, Anne & Makkonen, Katri & Pynnönen, Päivi 2011. *Opiskeluterveys*. Duodecim. Oppiportti. E-kirja. Päivitetty 29.11.2021. Viitattu 4.1.2022.

Saks, Katrin & Leijen, Äli 2014. Distinguishing Self-Directed and Self-Regulated Learning and Measuring them in the E-learning Context. *Procedia. Social and Behavioral Sciences* 112 (2014). 190–198. Elsevier.

Schmitz, Bernhard & Wiese, Bettina 2006. New perspectives for the evaluation of training sessions in self-regulated learning: Time-series analyses of diary data. *Contemporary Educational Psychology* 31 (2006). 64–96. Elsevier.

Schunk, Dale & Ertmer, Peggy 2000. Self-Regulation and Academic Learning. Self-Efficacy Enhancing Interventions. Teoksessa Boekaerts, Monique & Pintrich, Paul & Zeidner, Moshe 2005. *Handbook of Self-Regulation*. Elsevier Science & Technology. E-kirja. 631–649.

Sitzmann, Traci & Ely, Katherine 2011. A Meta-Analysis of Self-Regulated Learning in Work-Related Training and Educational Attainment: What We Know and Where We Need to Go. *Psychological Bulletin* 137(3): 421–442.

Suhonen, Riitta & Axelin, Anna & Stolt, Minna 2016. Erilaiset kirjallisuuskatsaukset. . Teoksessa Stolt, Minna & Axelin, Anna & Suhonen, Riitta (toim.) 2016. Kirjallisuuskatsaus hoitotieteessä. 2. korjattu painos. Turun yliopisto. Hoitotieteen laitoksen julkaisuja. Tutkimuksia ja raportteja. Sarja A73. Turku: Grano oy. 7–22.

Sulosaari, Virpi & Kajander-Unkuri, Unkuri 2016: Integroitu kirjallisuuskatsaus. Teoksessa Stolt, Minna & Axelin, Anna & Suhonen, Riitta (toim.) 2016. Kirjallisuuskatsaus hoitotieteessä. 2. korjattu painos. Turun yliopisto. Hoitotieteen laitoksen julkaisuja. Tutkimuksia ja raportteja. Sarja A73. Turku: Grano oy. 107–117.

Suri, Harsh 2019. Ethical Considerations of Conducting Systematic Reviews in Educational Research. Teoksessa Zawacki-Richter, Olaf & Kerres, Michael & Bedenlier, Svenja & Bond, Melissa & Buntis, Katja 2020. Systematic Reviews in Educational Research. Springer. 41–54.

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2021. Korkeakouluopiskelijoiden mielenterveys, elintavat ja opiskeluryhmään kuulumisen. KOTT 2021-tutkimuksen tuloksia. <<https://thl.fi/documents/10531/5589167/KOTT2021-tutkimuksen+perustulokset.pdf/db343de6-25d0-0964-42a9-ffe268d9932d?t=1639369139813>>

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2022. Korkeakouluopiskelijoiden terveys- ja hyvinvointitutkimus (KOTT). Verkkosivu. Viitattu 9.6.2023. <<https://thl.fi/fi/tutkimus-ja-kehittaminen/tutkimukset-ja-hankkeet/korkeakouluopiskelijoiden-terveys-ja-hyvinvointitutkimus-kott->>>

Theobald, Maria 2021. Self-Regulated Learning Training Programs Enhance University Students' Academic Performance, Self-Regulated Learning Strategies, and Motivation: A Meta-Analysis. Contemporary Educational Psychology 66 (1). Verkkojulkaisu.

The Research Ethics Guidebook 2022. Literature reviews and systematic reviews. Verkkosivu. Viitattu 25.2.2022. <<http://www.ethicsguidebook.ac.uk/Literature-reviews-and-systematic-reviews-99.html>>

Thiese, Matthew 2014. Observational and interventional study design types; an overview. Biochemia Medica 24 (2). 199–210.

Toronto, Colleen 2020. Overview of the Integrative Review. Teoksessa Toronto, Colleen & Remington, Ruth (toim.) 2020. A Step-by-Step Guide to Conducting an Integrative Review. Cham: Springer Nature Switzerland AG. 1–8.

Travis, Justin & Kaszycki, Alyssa & Geden, Michael & Bunde, James 2020. Some Stress Is Good Stress: The Challenge-Hindrance Framework, Academic Self-Efficacy, and Academic Outcomes. Journal of Educational Psychology. 112 (8). 1632–1643.

Tuovila, Tiina & Sello, Noora & Kunttu, Kristiina 2021. Opiskeluterveydenhuollon opas 2021. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2021: 14. <[https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/162957/STM\\_2021\\_14\\_J.pdf?sequence=4&isAllowed=y](https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/162957/STM_2021_14_J.pdf?sequence=4&isAllowed=y)>



Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2023. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkaus-epäilyjen käsittely Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan HTK-ohje 2023. <[https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje\\_2023.pdf](https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje_2023.pdf)>

Uusitalo-Arola, Liisa & Tuisku, Katinka & Rossi, Helena 2022. Työuupumus. Lääkäri-kirja Duodecim. Kustannus Oy Duodecim. Verkkosivu. Viitattu 16.11.2022 <<https://www.terveyskirjasto.fi/dlk00681#s4>>

Valkeapää, Kirsi 2016. Tutkimustiedon valinta systemaattisessa kirjallisuuskatsauksessa. Teoksessa Stolt, Minna & Axelin, Anna & Suhonen, Riitta (toim.) 2016. Kirjallisuuskatsaus hoitotieteessä. 2. korjattu painos. Turun yliopisto. Hoitotieteen laitoksen julkaisuja. Tutkimuksia ja raportteja. Sarja A73. Turku: Grano oy. 56–66.

Vilka, Hanna 2023. Kirjallisuuskatsaus metodina, opinnäytetyön osana ja tekstilajina. Helsinki: Art House.

Vinje, Hege & Langeland Eva & Bull Torill 2017. Aaron Antonovsky's Development of Salutogenesis, 1979 to 1994. Teoksessa Mittelmark, Maurice & Sagy, Shifra & Eriksson, Monica & Bauer, Georg & Pelikan, Jürgen & Lindström, Bengt & Espnes, Geir 2017. The Handbook of Salutogenesis. Springer. E-kirja. 25–40.

Vohs, Kathleen & Baumeister, Roy 2004. Understanding Self-Regulation. An Introduction. Teoksessa Baumeister, Roy & Vohs, Kathleen (Toim.) 2004. Handbook of Self-Regulation. Research, Theory and Applications. The Guilford Press. New York. 1–9.

Wigfield, Allan & Zusho, Akane & De Groot, Elisabeth 2010. Introduction: Paul R. Pintrich's Contributions to Educational Psychology: An Enduring Legacy. Educational Psychologist 40 (2). 67–74.

Whittemore, Robin & Knafl, Kathleen 2005. The integrative review: updated methodology. Journal of Advanced Nursing 52 (5). 546–553.

Whittemore, Robin 2007. Rigour In Integrative Reviews. Teoksessa Webb, Christine & Roe, Brenda 2007. Reviewing Research Evidence for Nursing Practice: Systematic Reviews. Part 3: Integrative Reviews of Quantitative and Qualitative Research. Blackwell Publishing. Oxford. E-kirja. 149–155.

Yerdelen, Sündüs & McCaffrey, Adam & Klassen, Robert 2016. Longitudinal Examination of Procrastination and Anxiety, and Their Relation to Self-Efficacy for Self-Regulated Learning: Latent Growth Curve Modeling. Educational Sciences: Theory & Practice 16. 5–22.

Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiö (YTHS) 2021. KOTT-tutkimus 2021: Korkeakouluopiskelijat tarvitsevat tukea – tutkijat huolissaan ahdistus- ja masennusoireiden yleisyydestä. THL:n mediatiedote 13.12.2021. Verkkosivu. Viitattu 1.3.2022. <<https://www.yths.fi/ajankohtaista/2021/kott-tutkimus-2021-korkeakouluopiskelijat-tarvitsevat-tukea-tutkijat-huolissaan-ahdistus-ja-masennusoireiden-yleisyydesta/>>

Zhang, Yanting & Dong, Siqin & Fang, Wenjie & Chai, Xiaohui & Mei, Jiaojiao & Xiuzhen Fan 2018. Self-efficacy for self-regulation and fear of failure as mediators between self-esteem and academic procrastination among undergraduates in health professions. *Advances in Health Sciences Education* 23 (2018). 817–830.

Zimmerman, Barry & Paulsen Andrew 1995: Self Monitoring During Collegiate Studying: An Invaluable Tool for Academic Self-Regulation. Teoksessa Pintrich, Paul (toim.) & Menges, Robert & Svinicki, Marilla 1995. *Understanding Self-Regulated Learning. New Directions for Teaching and Learning* 63. Jossey-Bass Publishers. San Francisco. 13–27.

Zimmerman, Barry 1998. Developing Self-Fulfilling Cycles of Academic Regulation: An Analysis of Exemplary Instructional Models. Teoksessa Schunk, Dale & Zimmerman Barry (toim.) 1998. *Self-Regulated Learning. From Teaching to Self-Reflective Practice.* The Guilford Press. New York. 1–19.

Zimmerman, Barry 2008. Investigating Self-Regulation and Motivation: Historical Background, Methodological Developments, and Future Prospects. *American Educational Research Journal* 45 (1): 166–183.

### **Katsausartikkelit**

Alkhasawneh, Sani & Alqahtani, Mohammed Ayid M 2019. Fostering Students' Self-Regulated Learning Through using a Learning Management System to Enhance Academic Outcomes at the University of Bisha. *TEM Journal* 8 (2). 662–669.

Broadbent, Jaclyn & Panadero, Ernesto & Fuller-Tyszkiewicz, Matthew 2020. Effects of mobile-app learning diaries vs online training on specific self-regulated learning components. *Education Tech Research Dev* (2020) 68. 2351–2372.

Cambridge-Williams, Tiffany & Winsler, Adam & Kitsantas, Anastasia & Bernard, Elizabeth 2013. University 100 Orientation Courses and Living-Learning Communities Boost Academic Retention and Graduation via Enhanced Self-Efficacy and Self-Regulated Learning. *Journal of College Student Retention* 15 (2). 243–268.

De Silva, D. V. M. 2020. Developing Self-regulated Learning Skills in University Students Studying in the Open and Distance Learning Environment Using the KWL Method. *Journal of Learning for Development* 7 (2). 204–217.

Dörrenbächer, Laura & Perels, Franziska 2016a. More is more? Evaluation of interventions to foster self-regulated learning in college. *International Journal of Educational Research* 78 (2016). 50–65.

Dörrenbächer, Laura & Perels, Franziska 2016b. Self-regulated learning profiles in college students: Their relationship to achievement, personality, and the effectiveness of an intervention to foster self-regulated learning. *Learning and Individual Differences* 51 (2016) 229–241.

Follmer, Jake & Patchan, Melissa & Spitznogle, Robin 2022. Supporting College Learners' Study Time Calibration: Relations to Course Achievement and Self-Regulated Learning Skills. *Journal of College Reading and Learning* 52 (2). 75–96.

Howlett, Marc & McWilliams, Melissa & Rademacher, Kristen & O'Neill, Conor & Maitland, Theresa Laurie & Abels, Kimberly & Demetriou, Cynthia & Panter, A. T. 2021. Investigating the Effects of Academic Coaching on College Students' Metacognition. *Innovative Higher Education* (2021) 46. 189–204.

Núñez, José Carlos & Cerezo, Rebeca & Bernardo, Ana & Rosário, Pedro & Valle, Antonio & Fernández, Estrella & Suárez, Natalia 2011. Implementation of training programs in self-regulated learning strategies in Moodle format: Results of a experience in higher education. *Psicothema* 23 (2). 274–281.

Oseña Gago, Dulio & Mendivel Geronimo, Ruth Katherine & Flores Arocutipa, Javier Pedro & Lujan Minaya, Julio Cesar 2020. Heuristic Strategies of Self-Regulated Learning in University Students. *Utopía y Praxis Latinoamericana* 25 (11). 386–397.

Reeves, Todd & Stich, Amy 2010. Tackling Suboptimal Bachelor's Degree Completion Rates Through Training in Self-Regulated Learning (SRL). *Innovative Higher Education* (2011) 36. 3–17.

Rosário, Pedro & Núñez, José & González-Pienda, Julio & Valle, Antonio & Trigo, Luísa & Guimarães, Carina 2010. Enhancing self-regulation and approaches to learning in first-year college students: a narrative-based programme assessed in the Iberian Peninsula. *European Journal of Psychology of Education* (2010) 25. 411–428.

Saraff, Sweta & Rishipal & Tripathi, Malabika & Biswal, RK & Saxena, Anupama Srivastava 2020. Impact of Metacognitive Strategies on Self-Regulated Learning and Intrinsic Motivation. *Journal of Psychosocial Research* 15 (1). 37–48.

Suhandoko, Astri Dwi Jayanti & Hsu, Chi-Sui 2020. Applying Self-Regulated Learning Intervention to Enhance Students' Learning: A Quasi-Experimental Approach. *International Journal of Instruction* 13 (3). 649–664.

Zoltowski, Ana Paula Couto & Teixeira, Marco Antônio Pereira 2020. Development of self-regulated learning in college students: a qualitative study. *Psicologia em Estudo* (2020) 25. 1–14.

## Mukaan otettujen artikkelien laadunarvioinnin pisteytys

Kirjallisuuskatsauksen artikkelien laadunarviointi JBI (Joanna Briggs Institute) kriteeristön mukaan (Hoitotyön tutkimussäätiö 2022; Joanna Briggs Institute 2022). Taulukon merkinnät:

# = artikkelin numero aineistotaulukossa,

Arviointikriteeri = artikkelin arviointiin sovellettu kriteeristö

k = kyllä

e = ei

? = epäselvä

na = ei sovellettavissa

- = asetelmalle ei löytynyt sopivaa laadunarvioinnin kriteeristöä

#	Arviointikriteeri	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	Yht.
1.	Kvasikokeellinen tutkimus	k	k	na	k	k	k	k	k	k					8/8
2.	Satunnaistettu kontrolloitu tutkimus	k	?	k	?	?	?	k	k	na	k	k	k	k	8/12
3.	Kvasikokeellinen tutkimus	k	k	na	k	k	k	k	k	k					8/8
4.	Toimintatutkimus	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
5.	Kvasikokeellinen tutkimus	k	k	na	k	k	k	k	k	k					8/8
6.	Kvasikokeellinen tutkimus	k	k	na	k	k	k	k	k	k					8/8
7.	Esikokeellinen tutkimus	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
8.	Satunnaistettu kontrolloitu tutkimus	k	?	k	?	?	?	k	k	na	k	k	k	k	8/12
9.	Kvasikokeellinen tutkimus	k	k	na	k	k	k	k	k	k					8/8
10.	Esikokeellinen tutkimus	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
11.	Mixed methods tutkimus	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
12.	Kvasikokeellinen tutkimus	k	k	na	k	k	k	k	k	k					8/8
13.	Kvasikokeellinen tutkimus	k	k	na	k	e	?	k	k	k					6/8
14.	Kvasikokeellinen tutkimus	k	k	na	k	k	?	k	k	k					7/8
15.	Tapaustutkimus	k	k	k	k	k	e	e	k	k	k				8/10

## Kirjallisuuskatsauksen aineisto ja JBI-laaturaportit

#	Kirjoittajat, julkaisu-vuosi ja julkaisumaa	Tutkimuk-sen nimi	Tutkimuksen tarkoitus	Tutkimus-menetelmät	Tutkimus-kysymyksen kan-nalta keskeiset tu-lokset	JBI laatu-pis-teet
1	Alkhasawnh & Alqahtani 2019. Saudi-Arabia.	Fostering Students' Self-Regulated Learning Through using a Learning Management System to Enhance Academic Outcomes at the University of Bisha	Selvittää oppi-misen itsesää-telyn tukemi-seen suunnitel-lun kurssin vai-kutuksia oppi-misen itsesää-telyyn sekä opinnoissa me-nestymiseen.	Kvasikokeellinen tutki-mus, jossa aineisto ke-rättiin opinnoissa suo-riutumista mittaavalla strukturoidulla verkko-kysely- lomakkeella sekä oppimisen itsesää-telyä mittaavalla struk-turoidulla verkkokysely-lomakkeella (SOL-Q). Tutkimukseen osallistui 70 opiskelijaa, jotka ja-ettiin koeryhmään (n=35) sekä verrokkei-hin (n=35). Aineisto analysoidiin tilastollisin menetelmin.	Koeryhmän opiskelijoi-den oppimisen it-sesäätely lisääntyi ver-rokkiryhmän opiskeli-joihin verrattuna.	8 / 8
2	Broadbent & Panadero & Fuller-Tyszkiewicz 2020. Australia.	Effects of mobile-app learning diaries vs online training on specific self-regulated learning components	Vertailla ver-kossa tapahtu-van oppimisen itsesäätelyn harjoittelun sekä mobiiliso-vellus -pohjai-sen oppimis-päivä- kirjan vaikutuksia op-pimisen it-sesäätelyyn.	Satunnaistettu kontrol-loitu tutkimus, jossa ai-neisto kerättiin tutkijoi-den itsensä suunnittele-malla strukturoidulla ky-sely- lomakkeella sekä oppimisen säätelyn it-searviointi- kyselyllä (MSLQ). Tutkimukseen osallistui 73 opiskelijaa. Osallistujat satunnais-tettiin neljään ryh-mään: 1) verkossa tapahtu-vaan harjoitteluun (n=16), 2) oppimis- päiväkirjan kirjoittamiseen (n=21), 3) edellisten yhdistel-mään, (n=14) sekä 4) verrokki- ryhmään (n=22). Aineisto analysoidiin ti-lastollisin menetelmin.	Oppimis- päiväkirjan verkossa tapahtuvaan harjoitteluun yhdistä-vässä ryhmässä oppi-misen itsesäätely li-sääntyi muita ryhmiä enemmän. Myös pelkkä verkossa ta-pahtuvan harjoittelun ryhmässä oppimisen itsesäätely lisääntyi verrokkiryhmään ver-rattuna. Pelkkää oppi-mis- päiväkirjaa käyt-tävässä ryhmässä op-pimisen itsesäätely ei kuitenkaan lisääntynyt verrokkiryhmää enem-pää.	8 / 12

#	Kirjoittajat, julkaisu-vuosi ja julkaisumaa	Tutkimuk-sen nimi	Tutkimuksen tarkoitus	Tutkimus-menetelmät	Tutkimus-kysymyksen kan-nalta keskeiset tu-lokset	JBI laatu-pis-teet
3	Cambridge-Williams & Winsler & Kitsantas & Bernard 2013. Yhdysvallat.	University 100 Orientation Courses and Living-Learning Communities Boost Academic Retention and Graduation via Enhanced Self-Efficacy and Self-Regulated Learning	Tutkia Univer-sity 100 -orien-taatiokurssien vaikutuksia opinnoissa suoriutumiseen, minä-pystyvyyteen, oppimisen it-sesäätelyyn, avun etsimi-seen sekä opinnoissa jat-kamiseen.	Kvasikokeellinen inter-ventio- tutkimus, jossa aineisto kerättiin oppi-misen säätelyn itsearvi-ointi -kyselyllä (MSLQ). Tutkimukseen osallistui 583 yhteensä opiskeli-jaa. Orientaatio-kursseille osallistui 284 opiskelijaa ja verrok-keina toimivat 299 kurs-seille osallistumatonta opiskelijaa. Aineisto analysoitiin ti-lastollisin menetelmin.	Koeryhmän oppimisen itsesäätely lisääntyi verrokkiryhmän opis-kelijoihin verrattuna.	8 / 8
4	De Silva 2020. Sri Lanka.	Developing Self-regulated Learning Skills in University Students Studying in the Open and Distance Learning Envi-ronment Us-ing the KWL Method	Tutkia KWL-metodin vaiku-tuksia oppimi-sen itsesääte-lyyn avoimissa ja etäopiskelu-ympäristöissä.	Toiminta- tutkimus, jossa aineisto kerättiin oppimisen säätelyn it-searviointi- kyselyllä (MSLQ), tutkijan teke-mistä havainnoista sekä opiskelijoiden itsereflek-tioista. Tutkimukseen osallistui mukavuus-otoksena 24 sekä 3 opettajaa. Kyselyn ai-neisto analysoitiin tilas-tollisin menetelmin, tut-kijan tekemistä havain-noista sekä opiskelijo-i-den itsereflektioista syntynyt aineisto analy-soitiin laadullisin mene-telmin.	Oppimisen itsesäätely lisääntyi intervention aikana.	N / A

#	Kirjoittajat, julkaisu-vuosi ja julkaisumaa	Tutkimuk-sen nimi	Tutkimuksen tarkoitus	Tutkimus-menetelmät	Tutkimus-kysymyksen kan-nalta keskeiset tu-lokset	JBI laatu-pis-teet
5	Dörrenbächer & Perels 2016a. Saksa.	More is more? Evaluation of interventions to foster self-regulated learning in college	Vertailla oppi-misen itsesää-telyn harjoitte-lun, oppimis-päivä- kirjan sekä näiden yhdistelmän vaikutuksia op-pimisen itsesäätelyyn.	Kvasikokeellinen tutki-mus, jossa aineisto ke-rättiin oppimisen itsesäätelyä mittaavalla strukturoidulla kysely-lomakkeella. Tutkimukseen osallistui 173 opiskelijaa. Osallis-tujat jaettiin neljään ryhmään: 1) oppimisen itsesäate-lyn harjoitteluun (n=55), 2) oppimispäivä- kirjan kirjoittamiseen (n=44), 3) näiden yhdistelmään (n=27), sekä 4) verrokkeihin (n=47). Aineisto analysoitiin ti-lastollisin menetelmin.	Oppimis- päiväkirjan oppimisen itsesäätelyn harjoitteluun yhdistä-vässä ryhmässä oppi-misen itsesäätely li-sääntyi muita ryhmiä enemmän. Myös pelk-kää oppimisen itsesäe-telyn harjoittelua teke-vässä ryhmässä oppi-misen itsesäätely li-sääntyi verrokkiryh-mään verrattuna. Pelkkää oppimispäivä-kirjaa käyttävässä ryh-mässä oppimisen itsesäätely ei kuiten-kaan lisääntynyt ver-rokkiryhmää enem-pää.	8 / 8
6	Dörrenbächer & Perels 2016b. Saksa.	Self-regulated learning profiles in college students: Their relationship to achievement, personality, and the effectiveness of an intervention to foster self-regulated learning	Selvittää, mil-laisia oppimi-sen itsesäate-lyn profiileja opiskelijat omaavat, sekä tutkia oppimi-sen itsesäate-lyä tukevan in-tervention vai-kutuksia eri profiilin omaa-vien opiskeli-joiden oppimi-sen itsesäate-lyyn.	Strukturoitu kyselytutki-mus ja kvasi- kokeelli-nen tutkimus, jossa ai-neisto kerättiin oppimi-sen itsesäätelyä mittaa-valla strukturoidulla ky-sely- lomakkeella. Pro-fiili- analyysihin osallis-tui 337 opiskelijaa ja näistä interventioon 55 opiskelijaa profiileit-tain: 1) Matala oppimisen itsesäätely, kohtalainen motivaatio n=9 2) Kohtalainen oppimi-sen itsesäätely n=24 3) Ristiriitainen oppimi-sen itsesäätely korke-alla motivaatiolla n=12 4) Korkea oppimisen itsesäätely n=10.	Ainoastaan kohtalai-sen oppimisen itsesäe-telyn (profiili 2) sekä ristiriitaisen oppimisen itsesäätelyn korkealla motivaatiolla (profiili 3) omaavien opiskeli-joiden oppimisen itsesäätely lisääntyi in-tervention yhteydessä. Näistä ristiriitaisen oppimisen itsesäätelyn korkealla motivaatiolla (profiili 3) omaavien opiskelijoiden oppimi-sen itsesäätely lisään-tyi eniten.	8 / 8

#	Kirjoittajat, julkaisu-vuosi ja julkaisumaa	Tutkimuk-sen nimi	Tutkimuksen tarkoitus	Tutkimus-menetelmät	Tutkimus-kysymyksen kan-nalta keskeiset tu-lokset	JBI laatu-pis-teet
7	Follmer & Patchan & Spitznogle 2022. Yhdys-vallat.	Supporting College Learners' Study Time Calibration: Relations to Course Achievement and Self-Regula-ted Learning Skills	Tutkia opiske-luun käytettä-vän ajan kalib-rointia edistä-vän interven-tion vaikutuk-sia oppimisen itsesääteelyyn.	Esikokeellinen tutkimus, jossa aineisto kerättiin strukturoidulla opiske-luun käytetyn ajan it-searviointi- lomakkeella sekä oppimisen itsesää-telyä mittaavalla struk-turoidulla kysely- lo-makkeella. Tutkimuk-seen osallistui 39 opiskelijaa. Aineisto analysoitiin tilastollisin menetelmin.	Opiskelijoiden opiske-luun käytettävän ajan kalibrointi kehittyi in-tervention aikana, mikä puolestaan edisti opiskelijoiden tavoit-teen- asettelun tai-toja.	N / A
#	Kirjoittajat, julkaisu-vuosi ja julkaisumaa	Tutkimuk-sen nimi	Tutkimuksen tarkoitus	Tutkimus-menetelmät	Tutkimus-kysymyksen kan-nalta keskeiset tu-lokset	JBI laatu-pis-teet
8	Howlett & McWilliams & Rademacher & O'Neill & Maitland & Abels & Demetriou & Panter 2021. Yhdysvallat.	Investigating the Effects of Academic Coaching on College Students' Metacognition	Tutkia akatee-misen valmen-nuksen vaiku-tuksia oppimi-sen itsesäate-lyn kannalta tärkeään me-takognitioon	Eksploraatiivinen satun-naistettu kontrolloitu tutkimus, jossa aineisto kerättiin strukturoiduilla verkkokysely- lomak-keilla. Tutkimukseen osallistui 169 opiskeli-jaa, jotka satunnaistet-tiin kolmeen ryhmään: 1) henkilö- kohtaiseen akateemiseen valmen-nukseen koulutetun val-mentajan kanssa n=52 2) verkko- valmennuk-seen sähköisessä oppi-mis- ympäristössä n=54, sekä 3) odotuslista- verrok-keihin n=63. Aineisto analysoitiin ti-lastollisin menetelmin.	Sekä henkilö- kohtai-sen akateemisen val-mennuksen että verkko- valmennuksen koeryhmissä opiskeli-joiden metakognitiivi-set taidot lisääntyivät verrokkeihin verrat-tuna.	8 / 12



#	Kirjoittajat, julkaisu-vuosi ja julkaisumaa	Tutkimuk-sen nimi	Tutkimuksen tarkoitus	Tutkimus-menetelmät	Tutkimus-kysymyksen kan-nalta keskeiset tu-lokset	JBI laatu-pis-teet
9	Núñez & Ce-rezo & Ber-nardo & Rosário & Valle & Fernández & Suárez 2011. Espanja.	Implementa-tion of train-ing programs in self-regu-lated learning strategies in Moodle for-mat: Results of a experi-ence in higher education	Testata oppi-misen itsesää-telyn edistämi-seen suunnitel-lun virtuaalisen harjoitus- oh-jelman vaikut-tavuutta.	Kvasikokeellinen tutki-mus, jossa aineisto ke-rättiin oppimisen it-sesääätelyä mittaavilla strukturoiduilla kysely-lomakkeilla. Tutkimuk-seen osallistui yhdeksän valmista opiskelija- ryh-mää, yhteensä 372 opiskelijaa, jotka jaetiin koeryhmään (viisi ryhmää, yhteensä 205 opiskelijaa) sekä ver-rokkeihin (neljä ryh-mää, yhteensä 167 opiskelijaa). Verrokkit saivat tavanomaista opetusta siinä missä koeryhmä sai tavan-omaisen opetuksen li-säksi intervention. Ai-neisto analysoitiin tilas-tollisin menetelmin.	Koeryhmän opiskelijo-i-den oppimisen it-sesääätely lisääntyi ver-rokkiryhmän opiskeli-joihin verrattuna.	8 / 8
#	Kirjoittajat, julkaisu-vuosi ja julkaisumaa	Tutkimuk-sen nimi	Tutkimuksen tarkoitus	Tutkimus-menetelmät	Tutkimus-kysymyksen kan-nalta keskeiset tu-lokset	JBI laatu-pis-teet
10	Oseida Gago & Mendivel Ge-ronimo & Flo-res Arocutipa & Lujan Mi-naya 2020. Venezuela.	Heuristic Strategies of Self-Regu-lated Learning in University Students	Selvittää, vai-kuttaako heuristisiin strategioihin perustuva in-terventio oppi-misen itsesää-telyyn.	Esikokeellinen tutkimus, jossa aineisto kerättiin mm. strukturoidulla ky-sely- lomakkeella. Tut-kimukseen osallistui 54 opiskelijaa. Aineisto analysoitiin tilastollisin menetelmin.	Opiskelijoiden oppimi-sen itsesääätely lisään-tyi intervention aikana.	N / A

#	Kirjoittajat, julkaisu-vuosi ja julkaisumaa	Tutkimuk-sen nimi	Tutkimuksen tarkoitus	Tutkimus-menetelmät	Tutkimus-kysymyksen kan-nalta keskeiset tu-lokset	JBI laatu-pis-teen
11	Reeves & Stich 2010. Yhdys-vallat.	Tackling Suboptimal Bachelor's De-gree Comple-tion Rates Through Training in Self-Regu-lated Learning (SRL)	Tutkia, vaikut-taako Methods of Inquiry- me-netelmään pohjautuva in-terventio opis-kelijoiden oppi-misen itsesää-telyyn.	Moni- menetelmällinen tutkimus, jossa aineisto kerättiin strukturoidulla kysely- lomakkeella sekä strukturoidulla verkkokyselyllä, jossa oli sekä avoimia että suljettuja kysymyksiä. Tutkimukseen osallistui vuoden aikana yh-teensä 243 opiskelijaa kahdessa erässä: syk-syllä 2009 n=186 ja ke-väällä 2010 n= 57. Syk-syn osallistujilta kerä-ttiin kvantitatiivista tie-toa ja kevään osallistu-jilta kvalitatiivista tietoa. Kvantitatiivinen aineisto analysoitiin tilastollisin menetelmin, kvalitatiivi-nen aineisto analysoitiin laadullisin menetelmin.	Kvantitatiivinen ai-neisto osoitti oppimi-sen itsesääätelyn li-sääntyneen. Kvalitati-iivinen aineisto osoitti opiskelijoiden itse-luottamuksen lisäänty-neen itsesäatelevinä oppijoina.	N / A
#	Kirjoittajat, julkaisu-vuosi ja julkaisumaa	Tutkimuk-sen nimi	Tutkimuksen tarkoitus	Tutkimus-menetelmät	Tutkimus-kysymyksen kan-nalta keskeiset tu-lokset	JBI laatu-pis-teen
12	Rosário & Núñez & González-Pienda & Valle & Trigo & Guimarães 2010. Portu-gali.	Enhancing self-regulation and ap-proaches to learning in first-year college stu-dents: a nar-rative-based programme assessed in the Iberian Peninsula	Arvioida oppi-misen itsesää-telyyn suunnitellun ohjel-man vaikutta-vuutta oppimi-sen itsesäate-lyyn ja sy-väoppimiseen, sekä testata löydösten luot-tavuutta kahdella eri otoksella kah-desta eri maasta: Portu-galista ja Es-panjasta.	Kvasikokeellinen tutki-mus, jossa aineisto ke-rättiin usealla erilaisella oppimisen itsesääte-lyä mittaavalla struktu-roidulla kysely- lomak-keella. Tutkimukseen osallistui opiskelijaa 92 Portugalista, jotka jaettiin koeryhmään (n=48) sekä verrokkei-hin (n=44). Espanjasta tutkimukseen osallistui 84 opiskelijaa, jotka ja-ettiin koeryhmään (n=44) sekä verrokkei-hin (=40). Aineisto ana-lysoitiin tilastollisin me-netelmin.	Molempien maiden koeryhmissä oppimi-sen itsesääte-ly lisäänty-i verrokiryhmiin verrattuna.	8 / 8

#	Kirjoittajat, julkaisu- vuosi ja jul- kaisumaa	Tutkimuk- sen nimi	Tutkimuksen tarkoitus	Tutkimus- menetelmät	Tutkimus- kysymyksen kan- nalta keskeiset tu- lokset	JBI laatu- pis- teet
13	Saraff & Rishipal & Tripathi & Biswal & Saxena 2020. Intia.	Impact of Metacognitive Strategies on Self-Regulated Learning and Intrinsic Motivation	Tutkia, vaikutavatko meta-kognitiiviset strategiat oppimisen itsesääntelyyn ja sisäiseen motivaatioon.	Kvasikokeellinen tutkimus, jossa aineisto kerättiin oppimisen itsesääntelyä mittaavalla strukturoidulla kyselylomakkeella (SRQ-L). tutkimukseen osallistui 440 opiskelijaa, jotka jaettiin koeryhmään (n=221) sekä verrokkeihin (n=219). Aineisto analysoitiin tilastollisin menetelmin.	Koeryhmän oppimisen itsesääntely lisääntyi kontrolliryhmään verrattuna.	6 / 8
14	Suhandoko & Hsu 2020. Indonesia.	Applying Self-Regulated Learning Intervention to Enhance Students' Learning: A Quasi-Experimental Approach	Tutkia oppimisen itsesääntelyyn kohdistetun intervention vaikutuksia oppimisen itsesääntelyyn.	Kvasikokeellinen tutkimus, jossa aineisto kerättiin oppimisen säätelyn itsearviointi- kyselyllä (MSLQ). Tutkimukseen osallistui 84 opiskelijaa kahdelta kursilta, joista toinen muodosti koeryhmän (n=43) ja toinen verrokkit (n=41). Aineisto analysoitiin tilastollisin menetelmin.	Koeryhmän oppimisen itsesääntely lisääntyi kontrolliryhmään verrattuna.	7 / 8
15	Zoltowski & Teixeira 2020. Brasilia.	Development of self-regulated learning in college students: a qualitative study	Lisätä ymmärrystä siitä, kuinka oppimisen itsesääntely kehittyy sen tukemiseksi järjestettyyn interventioon osallistuneissa opiskelijoissa	Kollektiivinen tapaustutkimus, jossa aineisto kerättiin puolistrukturoidun haastattelun avulla. Haastatteluun osallistui kolme interventioon osallistunutta opiskelijaa. Aineisto analysoitiin laadullisin menetelmin itsesääntelyn teoreettisten kategorioiden pohjalta, joihin kuuluvat 1) ennakointi 2) suoritus 3) itsereflektio	Opiskelijoiden oppimisen itsesääntely vahvistui intervention aikana. Oppimisen itsesääntelyn vahvistuminen näytti olevan alkuvaiheessa riippuvainen ulkoisista säätelyteijöistä, kuten arvostanoista. Tutkijat kiinnittivät huomiota palautteen tärkeyteen, ei ainoastaan arviointien lopputulosten suhteen vaan myös itse opintojen prosessin suhteen, kehitettäessä entistä paremmin itsesääntelyä oppijoita.	8 / 10