

Lapsen emotionaaliset itsesäätelytaidot ja sosiaaliset strategiat päivähoidon arkitoiminnoissa

Helsingin yliopisto
Käyttäytymistieteellinen tiedekunta
Opettajankoulutuslaitos
Varhaiskasvatuksen maisteriohjelma
Pro gradu -tutkielma
Kasvatustiede
Elokuu 2014
Jouni Veijalainen

Ohjaaja: Jyrki Reunamo



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Käyttäytymistieteellinen		Laitos - Institution - Department Opettajankoulutuslaitos	
Tekijä - Författare - Author Jouni Veijalainen			
Työn nimi - Arbetets titel Lapsen emotionaaliset itsesäätelytaidot ja sosiaaliset strategiat päivähoidon arkitoiminnoissa			
Title Child's emotional self-regulation skills and social strategies in the day care's everyday activities			
Oppiaine - Läroämne - Subject Kasvatustiede			
Työnlaji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Jyrki Reunamo		Aika - Datum - Month and year Elokuu 2014	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 59 s + 9 liites.
Tiivistelmä - Referat - Abstract Lasten emotionaaliset itsesäätelytaidot vaikuttavat vahvasti siihen miten lapsi toimii, suhtautuu ja rakentaa ymmärrystään erilaisissa sosiaalisissa arjen tilanteissa. Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää miten lasten emotionaaliset itsesäätelytaidot näkyvät suomalaisessa päivähoidon arjen tilanteissa ja miten ne liittyvät lasten sosiaalisiin strategioihin. Tutkimusongelmia oli kaksi: (1) Miten lapsen emotionaaliset itsesäätelytaidot näkyvät päivähoidon arkitoiminnoissa? ja (2) miten emotionaaliset itsesäätelytaidot näkyvät lasten sosiaalisissa strategioissa? Emotionaalisten itsesäätelytaitojen ja päivähoidon arkitoimintojen välistä teoreettista suhdetta tuettiin useilla kansainvälisillä itsesäätelytaitoihin kohdistuvilla tutkimuksilla ja teorioilla. Lasten sosiaalisia strategioita operoitiin Reunamon (2007) hahmotuksen vaikuttamisen teorian pohjalta. Tämä tutkimus on luonteeltaan kvantitatiivinen. Aineistona on käytetty Reunamon (2010) Orientaatioprojektin valmista tutkimusaineistoa, joka koostui lasten taitojen arvioinneista ($n = 862$), havainnoinneista ($n = 18\,364$) sekä haastatteluista ($n = 805$). Projektiin osallistui yhteensä 892 lasta. Lapset olivat iältään yhdestä seitsemään -vuotiaita. Tutkimukseen osallistuneita päiväkotia oli yhteensä 47 ja perhepäivähoitajia 17. Lapsen emotionaalisen itsesäätelytaidon mittari perustui lasten taitojen arviointi -lomakkeeseen, jossa opettajat arvioivat likertasteikolla sitä miten lapsi tunnistaa omat tunteensa ja osaa käsitellä niitä. Aineiston analyysimenetelminä käytettiin t-testiä, korrelaatioanalyysia, ristiintaulukointia sekä khiin neliö -testiä. Tutkimuksen tuloksista selvisi, että hyvän emotionaalisen itsesäätelytaidon omaavalla lapsella oli selvästi muita lapsia useammin pääasiallisena huomionkohteena jokin sosiaalinen kohde, kuten toinen lapsi tai ryhmä lapsia. Hyvät emotionaaliset itsesäätelytaidot liittyvät myös lapsen kykyyn tunnistaa muiden lasten tunteita, sopeutua uusiin tilanteisiin muiden lasten kanssa, sekä osallistumaan innokkaasti ja aloitteellisesti eri toimintoihin. Heikot emotionaaliset itsesäätelytaidot näkyvät arkitoiminnoissa taas lapsen taipumuksena käyttää omaa vaikutusvaltaansa ja tahdonvoimaa muihin lapsiin. He myös kuljeskelevat, havainnoivat, etsivät ja odottavat muita lapsia enemmän päivähoidon arjessa. He eivät myöskään osallistu toimintaan tai leiki rooli- ja mielikuvitusleikkejä niin usein kuin muut lapset. Sosiaalisten strategioiden osalta heikot emotionaaliset itsesäätelytaidon omaavat lapset olivat epävarmoja miten eri sosiaalisiin tilanteisiin tulisi suhtautua.			
Avainsanat - Nyckelord Itsesäätelytaidot, emotionaalisuus, sosiaaliset strategiat, päivähoidon arki, varhaislapsuus			
Keywords Self-regulation, emotionality, social strategies, day care's everyday activities, early childhood			
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto, keskustakampuksen kirjasto, käyttäytymistieteet / Minerva			
Muuta tietoa - Övriga uppgifter - Additional information			

Tiedekunta - Fakultet - Faculty Behavioural Sciences		Laitos - Institution - Department Teacher Education	
Tekijä - Författare - Author Jouni Veijalainen			
Työn nimi - Arbetets titel Lapsen emotionaaliset itsesäätelytaidot ja sosiaaliset strategiat päivähoidon arkitoiminnoissa			
Title Child's emotional self-regulation skills and social strategies in the day care's everyday activities			
Oppiaine - Läroämne - Subject Education			
Työnlaji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Jyrki Reunamo		Aika - Datum - Month and year August 2014	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 59 pp. + 9 appendices
<p>Tiivistelmä - Referat - Abstract</p> <p>A child's emotional self-regulation skills affects clearly on how he/she behaves, reacts and builds his/hers understanding in different kinds of everyday activities. This research focuses on examining how children's emotional self-regulation skills occur in the everyday activities in Finnish day care and how it will effect on the children's social strategies. There were two research problems: (1) How a child's emotional self-regulation skills occur in the everyday activities in day care? And (2) How emotional self-regulation skills occur in children's social strategies? The theoretical relation of the emotional self-regulation skills and day care's everyday activities were supported by several self-regulation related international researches and theories. Child's Social Strategies were operated through Reunamo's (2007) different views of the relationships between perception and environmental change -theory.</p> <p>The method of this research was quantitative. The data used in this study was a part of Reunamo's (2010) Orientation project which included evaluation of the children's skills ($n = 862$), child observations ($n = 18\ 364$) and interviews ($n = 805$). 892 different children of the 47 different day cares and 17 child minders participated in the project. The instrument of the child's emotional self-regulation skills was based on teacher's likert scale evaluation of how a child recognizes his/her own feelings and how he/she can deal with them. The data was analyzed by using t-test, correlation, cross tabulation and chi-square.</p> <p>The results of the research brought out that children who had good emotional self-regulation skills had more often a social target on themselves than other children. Good self-regulation skills improved their ability to recognize other children's feelings and affected how they adapted to new situations with others, and to participate eagerly and with initiative to different activities. The poor skills of emotional self-regulation appeared in the child's tendency to use his/her influence and willpower towards other children. They were also strolling everywhere, seeking and waiting more often than other children. The children with poor emotional self-regulation skills didn't get involved in the day care activities as often. Nor did they use their imaginations to role play as other children did. Their social strategies were more often uncertain in social situations and they did not know how to react on them.</p>			
Avainsanat - Nyckelord Itsesäätelytaidot, emotionaalisuus, sosiaaliset strategiat, päivähoidon arki, varhaislapsuus			
Keywords Self-regulation, emotionality, social strategies, day care's everyday activities, early childhood			
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited City Centre CampusLibrary/Behavioural Sciences/Minerva			
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information			

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	1
2 ITSESÄÄTELYTAITOJEN SUHDE EMOTIONAALISEEN KEHITYKSEEN JA VUOROVAIKUTUKSEEN	3
2.1 Itsesäätelytaitojen määrittelyä	3
2.2 Itsesäätelytaitojen syntyperä ja kehitys	4
2.3 Emotionaalinen kehitys	8
2.4 Emotionaaliset itsesäätelytaidot suhteessa sosiaaliseen vuorovaikutukseen..	10
2.5 Lapsen hahmotuksen käsitteelliset muutokset ympäristössä.....	14
2.6 Itsesäätelytaitojen tukeminen ja siihen kytkeytyvät ongelmat	18
3 TUTKIMUSTEHTÄVÄT JA TUTKIMUSONGELMAT	22
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	23
4.1 Tutkimuksen luonne.....	23
4.2 Tutkimuksen kohderyhmä.....	23
4.3 Tutkimusmenetelmä ja aineistonkeruu	24
4.4 Aineiston analysointi.....	25
5 TULOKSET	26
5.1. Emotionaalinen itsesäätely toimintana.....	26
5.2 Emotionaalinen itsesäätely lasten sosiaalisissa strategioissa	35
6 LUOTETTAVUUS	51
7 POHDINTA	55
LÄHTEET	60
LIITTEET	65
Liite 1. Havainnointikoodit	65
Liite 2. Havainnoinnin ohjeet.....	67
Liite 3. Haastattelun ohjeet	69
Liite 4. Haastatteluvastauslomake	71
Liite 5. Lapsen taitojen arviointi	72

TAULUKOT

Taulukko 1. Yhteenvedo tunteiden ja empatian kehityksestä.....	10
Taulukko 2. Itsesäätelyn osa-alueet ja niissä ilmenevät vaikeudet.....	20
Taulukko 3. Emotionaalisten itsesäätelytaitojen yhteys lapsen pääasiallisen huomion kohteeseen.....	28
Taulukko 4. Emotionaalisten itsesäätelytaitojen yhteys lapsen toimintaan.....	29
Taulukko 5. Emotionaalisten itsesäätelytaitojen ja tuen tarpeen välinen yhteys.....	31
Taulukko 6. Emotionaalisten itsesäätelytaitojen yhteys lapsen vuorovaikutustilanteissa.....	32
Taulukko 7. Emotionaalisten itsesäätelytaitojen yhteys siihen, jos kaveri ei suostu leikkimään lapsen kanssa.....	35
Taulukko 8. Emotionaalisten itsesäätelytaitojen yhteys, jos toisella on lelu millä lapsi haluaisi itse leikkiä.....	39
Taulukko 9. Emotionaalisten itsesäätelytaidot ja opettajan tekemisen ehdottaminen.....	42
Taulukko 10. Emotionaalisten itsesäätelytaitojen yhteys opettajan hyväksymättömyyteen.....	45
Taulukko 11. Emotionaalisten itsesäätelytaitojen ja lapsen epäonnistumisen välinen yhteys.....	47

KUVIOT

Kuvio 1. Itsesäätelytaitojen syntymekanismi.....	6
Kuvio 2. Negatiivisten tunteiden ja itsesäätelytaitojen välinen suhde vuorovaikutustilanteissa.....	12
Kuvio 3. Sosiaalisen kyvykkyyden ja itsesäätelytaitojen välinen yhteys.....	14
Kuvio 4. Lapsen muuttuvan näkemyksen nelikenttä. Toinen ei noudata pelin sääntöjä, mitä teet? Lasten vastaukset jaoteltuna niiden sisältämän agenssin ja avoimuuden perusteella.....	16
Kuvio 5. Emotionaalisten itsesäätelytaitojen jakautuminen sukupuolen mukaan.....	27
Kuvio 6. Emotionaalisten itsesäätelytaitojen yhteys sitoutuneisuuteen.....	33

1 Johdanto

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää miten lapsen itsesäätelytaidot näkyvät päivähoidon arkitoiminnoissa, sekä miten ne ovat yhteydessä sosiaaliseen kanssakäymiseen vertaisryhmässä sekä päivähoidon kasvattajien kanssa. Tutkimus pyrkii tarkastelemaan lapsen itsesäätelykykyä pääasiassa omien tunteiden tunnistamisen ja niiden käsittelemisen metakognitiivisesta perspektiivistä. Tutkimuksesta on poissuljettu lapsen itsesäätelyyn helposti liitettävät impulssikontrollin ja reaktiivisuuden käsitteet, sillä tutkielma pyrkii tarkastelemaan enemmän lapsen mielensisäisten prosessien heijastumista ympäristöön, eikä ulkoisten ärsykkeiden vaikutusta lapseen. Myös itsesäätelyn ohjaamat kognitiiviset prosessit, kuten oppiminen, tiedonhankinta ja muistaminen rajataan tutkielman ulkopuolelle, sillä niiden ei nähdä tuottavan emotionaaliseen lähestymistapaan tarvittavia aineksia.

Kiinnostukseni aihetta kohtaan on herännyt omakohtaisten kokemusteni kautta, sekä yhteiskunnassa käytyjen itsesäätelytaitoja koskevien keskusteluiden pohjalta. Omakohtaiset kokemukseni liittyvät etenkin alkuopetusikäisten lasten lisääntyneeseen kyvyttömyyteen säädellä omia tunteitaan ja huomion kohdentamista luokkahuoneessa käsiteltäviin tehtäviin. Lapsilla näyttää yhä useammin ilmenevän haluttomuutta suorittaa epämieluisia asioita alkuopetuksessa. Haluttomuus konkretisoituu usein itsesäätelytaitojen puutteena, mikä johtavaa jopa aggressiiviseen käyttäytymiseen. Tämä on merkki siitä, että itsesäätelytaitojen ongelmat kehittyvät lapselle jo varhaisessa vaiheessa ennen kouluikää. Nähdessäni 1-luokkalaista lasta, joka kamppailee syvässä itsesäätelytaitottomuuden tilassa tunnen, että tilanne tuntuu yleensä mahdottomalta korjata. On jo usein liian myöhäistä. Yhteiskunnassa käyty keskustelu yleisellä tasolla liittyy usein lisääntyneeseen lasten ja nuorten pahoinvointiin. Tutkimustulokset (mm. UNICEF-raportti 2013) kuitenkin osoittavat, että lasten ja nuorten henkinen hyvinvointi on entistä parempaa, mutta heikosti voivien tila on yhä huonompi. Vaikka lasten henkinen pahoinvointi koostuu monesta haitallisesta osatekijästä lapsen ympäristössä, näen itsesäätelytaitojen niukkuudella olevan suurta vaikutusta myös vallitsevaan ongelmaan. Lapsen ongelmalliset ja puutteelliset itsesäätelytaidot eivät lähde lapsesta, vaan kasvuympäristöstä. Myös uudet tieteelliset tutkimukset itsesäätelytaitojen laajasta vaikutuksesta ovat lisänneet kiinnostustani aihetta kohtaan.

Olen kiinnostunut pienten lasten emotionaalisista itsesäätelytaidoista ja niiden vaikutuksista, koska ne liittyvät niin laajasti lapsen kohtaamaan maailmaan. Lasten emotionaalisten itsesäätelytaitojen voidaan nähdä liittyvän empatiakykyyn ja metakognitiiviseen prosessiin hallita omia tunteitaan, kuten seuraava määritelmä sen kiteyttää:

Lapsen kyky tunnistaa ja käsitellä omia tunteitaan luo vahvan perustan empatiakyvyille, jonka avulla lapsi kykenee myötäelämään ja ymmärtämään toisten ihmisten tunteita ja intentioita. Yksilöiden lisäksi ne auttavat lasta sisäistämään yhteisöissä luotuja sosiaalisten suhteiden ja kontekstisidonnaisuuksien lainalaisuuksia. Mitä varhaisemmin lapsi saa tukea ja mahdollisuuksia kehittää emotionaalista itsesäätelyä, sitä paremmat valmiudet se antaa lapselle kohdata ja sietää myöhemmissä ikävaiheissa ilmeneviä stressi- ja frustraatiokokemuksia. (mm. Eisenberg, Smith & Spinrad 2011, 268.)

Lasten ja nuorten itsesäätelytaidot ovat nousseet 2000-luvulla ajankohtaiseksi puheenaiheeksi opetus- ja kasvatusalalla. Itsesäätelytaitojen merkitys elämän eri osa-alueilla nähdään tämän päivän tieteellisen tiedon valossa vaikuttavan merkitsevästi ihmisen sosiaalisiin suhteisiin, opintoihin, terveydentilaan ja työelämässä menestymiseen. Hyvät itsesäätelytaidot voidaan nähdä myös rikollisuutta ehkäisevänä toimintana. (mm. Moffitt, Arseneault, Belsky, Dickson, Hancox, Harrington, Houts, Poulton, Robert, Ross, Sears, Thomson & Caspi, 2011, 2693-2694.) Näin ollen olisi syytä perehtyä tutkimaan tarkemmin miten lasten itsesäätelytaidot näkyvät jo päivähoidossa. Varhaiskasvatuksella on suuret potentiaaliset mahdollisuudet vaikuttaa ja tukea lasten itsesäätelytaitojen kehitystä, sekä ennaltaehkäistä niissä havaittavia häiriöitä.

2 Itsesäätelytaitojen suhde emotionaaliseen kehitykseen ja vuorovaikutukseen

Tässä tutkimuksessa lapsen itsesäätelytaitoja ja niihin liittyviä ilmiöitä sekä aikaisempia tutkimustuloksia pyritään tarkastelemaan kasvatopsykologisesta näkökulmasta. Kasvatopsykologisella lähestymistavalla pyritään näin selvittämään varhaiskasvatuksen kontekstissa tapahtuvia lapsen mielensisäisiä itsesäätelyprosesseja ja niiden vaikutuksia ulkoisen ympäristön kanssa. Itsesäätelytaitojen määrittelyn kautta edetään käsittelemään sen syntyperää ja kehitystä. Sosiaalisia strategioita tarkastellaan osittain sosiokognitiivisen ja –kulttuurisen viitekehyksen kautta, sekä Reunamon (2007) hahmottamisen agenssin nelikentän avulla. Tämän lisäksi lapsen yleistä emotionaalista kehitystä, sekä niissä ilmeneviä ongelmia tullaan avaamaan teoriaosuudessa.

2.1 Itsesäätelytaitojen määrittelyä

Itsesäätelytaitojen yksiselitteinen määrittelemine on mahdotonta sen laajan käsityksen johdosta. Itsesäätelytaidot liittyvät ihmisen koko elämänkaaren aikana ilmenevään taitoon, joten sen määritelmä on kontekstisidonnaista riippuen siitä, viitataanko sillä lapseen vai aikuiseen. Tiivistettynä itsesäätelytaidot voidaan määritellä ihmisen kyvyksi säädellä omia emotionioitaan, kognitiivista toimintaansa ja käyttäytymistä. (Aro 2011, 10.)

Calkins ja Fox (2002) kuvaavat lasten itsesäätelyprosessien vaikuttavan kriittisesti varhaisen persoonallisuuden ja käyttäytymisen säätelyn syntymiseen. Heikot itsesäätelytaidot tutkitusti lisäävät lapsen sosiaalisen vetäytymisen ja aggressiivisen käyttäytymisen riskiä. (Calkins & Fox 2002, 477.)

Itsesäätelytaitojen määrittely on Koolen, Van Dillenin ja Sheppesin (2011) mukaan haastavaa siitä syystä, että niitä kuvaavat käsitteet, kuten self-regulation ja emotion regulation ovat toisiinsa kietoutuvia. Self-regulation –käsite pyrkii tarkastelemaan sitä, miten ihmiset toimivat elämässään aktiivisina toimijoina pärjätäkseen emotionaalisten

tunnetilojen kanssa. Emotion regulation –käsite pyrkii taas enemmän tarkastelemaan sitä, miten ihmiset ohjaavat käyttäytymistään ja toimintaansa emotionaalisesti latautuneessa kontekstissa. Tämän johdosta emotion regulation –käsite tulisi nähdä enemmän tunteita inhihoivana säätelynä. (Koole, Van Dillen & Sheppes 2011, 22)

Tässä tutkimuksessa keskittytään tarkastelemaan lapsen itsesäätelykyvyn emotionaalista perspektiiviä molempien edellä mainittujen käsitteiden kautta, sillä pyrkimyksenä on selvittää sekä aktiiviseen toimintaan pohjautuvien mallien, että emotionaalisen ohjattavuuden ja kontrollin käsittelyä päivähoidon kontekstissa. Itsesäätelyllä tarkoitetaan tässä tutkimuksessa sitä, että lapsi tunnistaa omat tunteensa ja osaa käsitellä niitä. Myös tutkimuksen itsesäätelyä mittaava muuttuja (kts. liite 5) määritellään samoin.

2.2 Itsesäätelytaitojen syntyperä ja kehitys

Jotta tutkielman kautta pystyisi perehtymään riittävästi päiväkotikäisten lasten itsesäätelytaitoihin, on tarpeellista hahmottaa mitkä tekijät vaikuttavat sen syntymiseen ja kehittymiseen. Tässä kappaleessa käsitellään itsesäätelyn syntymekanismia ja kehittymistä, sekä niiden riippuvaisia tekijöitä eri teoreetikoiden määrittelyjen yhdistämisen kautta.

Vauvan varhaisella temperamentilla on yhteys myöhemmissä vaiheissa havaittaviin toimintoihin. Esimerkiksi itsesäätelyn ongelmat, impulsiivinen ja tottelematon käyttäytyminen näyttää olevan yhteydessä jo vauvaiän varhaiseen taipumukseen tyydyttää välittömiä tarpeita. (Aro 2003, 240.) Varhaisen itsesäätelyn puutteet näkyvät taaperoiässä tottelemattomuutena, uhmakkuutena, sekä kyvyttömyytenä käsitellä impulsiivisia tunteita (Bates, Petit, & Dodge 1998, 982-995).

Lapsen psyykinen kehitys ja hyvinvointi on riippuvainen itsesäätelymekanismista, yksilön aktiivisuudesta ja ympäristöstä (Beilin 2002, 116.) Lasten itsesäätelytaidot ovat sekä geneettisen perimän että ympäristön aikaansaama ominaisuus (mm. Moffitt ym. 2011, 2903). Varhainen itsesäätely on ensisijaisesti reagointia ulkoisiin tapahtumiin, joita sisäiset biologiset tarpeet ja refleksit asettavat. Itsesäätelyn tarkoituksena on organi-

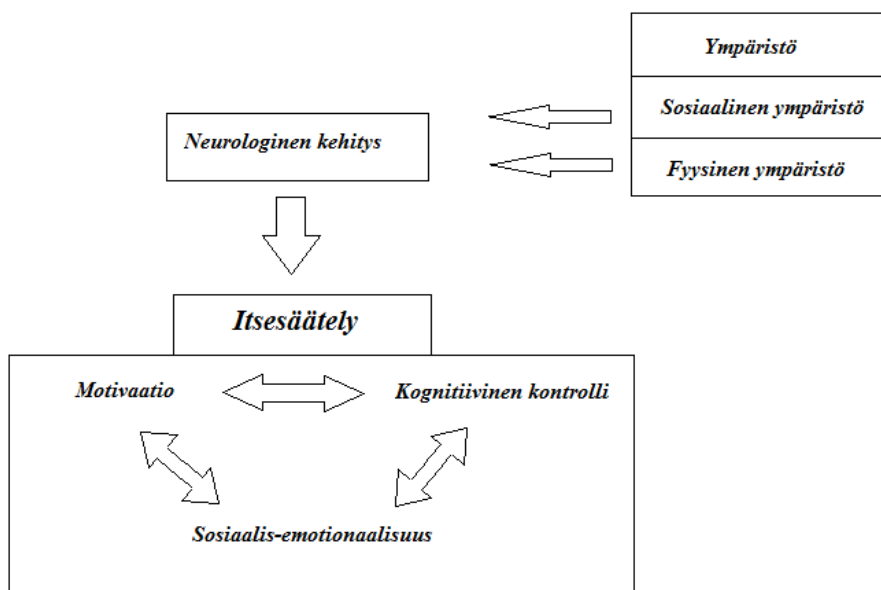
soida, muokata ja säädellä erilaisia reaktioita. Kypsymisen ja kokemusten kautta lapsi lisää kasvavassa määrin kyvykkyyttään olla ennakoiva, suunnitelmallinen ja tietoinen omista metakognitiivisista kyvyistään. (Bronson 2000, 2-3.) Hakkarainen, Lonka ja Lipponen (2004) määrittelevät metakognition olevan säätelyprosessi, joka toimii suunnittelun, ohjaamisen ja arvioinnin säätelemänä. Oman ymmärryksen saavuttamisen arvioinnin prosessi vaatii hyvin kehittyneitä metakognitiivisia taitoja. Metakognitiiviset taidot tulee nähdä tärkeänä prosessina lapsen oppimaan oppimisessa. (Lonka & Lipponen 2004, 389.)

Kokemuksiin liittyy toisten ihmisten tuki ja ohjaus sekä kulttuurin tarjoamat mentaaliset ja materiaaliset työkalut. Varhaislapsuus on aikaa, jolloin lapsen itsesäätelymekanismit kehittyvät nopeasti ja ne luovat pohjan ihmisen myöhemmälle kehittymiselle. Psykologit käyttävät itsesäätelystä eri nimityksiä, kuten impulssikontrolli, itsekontrolli, minäpystyvyys, itseohjautuvuus, sekä itsenäisyys. Sen kehittymistä saatetaan usein kuvata hieman eri näkökulmista. Itsesäätely voidaan jakaa kahteen osa-alueeseen sen määrittelyn pohjalta. (Bronson 2000, 2-3.)

Ensimmäisessä itsesäätely määritellään ulkoisen käyttäytymisen mukaan. Se korostaa lapsen kykyä noudattaa esimerkiksi aikuisten pyyntöjä tai kontrolloida emootioita ja käyttäytymistä sopeutuen eri tilanteisiin. Ulkoisen käyttäytymisen itsesäätelyä painotetaan useammin, sillä oman käyttäytymisen ja tunteiden kontrolloinnilla nähdään olevan suuri rooli oppimisympäristöissä ja kotona. Toinen määrittely painottaa itsesäätelyn olevan kognitiivisten kykyjen kontrollointia. Se ohjaa lasta kontrolloimaan omaa huomiotaan tiettyihin asioihin ja tilanteisiin, valvomaan ajattelua ja ongelmaratkaisukykyä ja sitoutumaan itsenäisiin oppimistoimintoihin. (Bronson 2000, 2-3.)

Lapsen autonomisen kehityksen varhaisena tutkijana tunnettu Erikson (1959; 1982) kuvaa psykososiaalisessa kehitysteoriassaan lapsen kehitystä kahdeksan eri vaiheen kautta. Toisen kehitysvaiheen keskeisiksi teemoiksi Erikson kuvaa lapsen 2–3 ikävuoteen kuuluvaa autonomian vs. häpeän ja epäilyn tunteiden vastakohtilla. Tällöin lapsi harjoittelee itsesäätelytaitojaan kokeilemalla eri valintoja ja mahdollisuuksia. Lapsen psyykkisten ja fyysisten rajojen laajenemisen kokeilut synnyttävät ympäristön rohkaisemana perusvoiman, joka ilmenee lapsella tahdon ja itsekontrollin elämyksinä. Näin

ollen lapsi kokee kyvykkyytensä valintojen tekemisen ja tahtonsa kautta, sen sijaan että hän tuntisi itsensä huonoksi ja kykynsä riittämättömiksi.



Kuvio 1. Itsesäätelytaitojen syntymekanismi (Banduraa 2004, Bronsonia 2000, Hoferia 1988, Sroufea 1995 ja Prawatia 1998 mukaillen).

Yllä oleva kuvio 1 on luotu Bronsonin (2000), Hoferin (1988), Sroufen (1995) ja Banduran (2004) teorioiden pohjalta kuvaamaan sitä miten lapsen itsesäätelyjärjestelmä aktivoituu ja miten erilaiset vuorovaikutuksessa toimivat käsitteet ympäröivät sitä. Ympäristö vaikuttaa itsesäätelymekanismiin jo lapsen sikiöaikana (Hofer 1988, 7-9). Kohdunsisäinen ympäristö altistuu tällöin äidin uni-valve –rytmiin ja jokapäiväisiin aktiivisuustason muutoksiin. Syntymän jälkeen sekä fyysinen että hoitajan luoma sosiaalinen ympäristö vaikuttavat lapsen varhaisen itsesäätelymekanismin syntyyn. (Bronson 2000, 170.) Myös Sroufe (1995, 212-213) painottaa varhaisten sosiaalisten interaktioiden vaikuttavan merkittävästi lapsen ensimmäisen ikävuoden aikana siihen, miten lapsen käyttäytymis- ja emotionaalinen kontrolli kehittyy. Aro (2003, 235) kuvaa myös sitä miten itsesäätely on yhteydessä lapsen ympäristön tarjoamaan vuorovaikutukseen, sekä sen vaatimiin taitoihin säädellä omia tunteita ja käyttäytymistä.

Bronsonin (2000, 167-168) mukaan lapsen itsesäätelymekanismi alkaa kehittyä lapsen ensimmäisen elinvuoden aikana. Itsesäätelyn tärkeimmät virstanpylväät saavutetaan kuitenkin kolmen ensimmäisen elinvuoden aikana. Keltikangas-Järvinen taas (2012, 57) korostaa, kuinka ennen neljää ikävuotta lapsi on kyvytön sietämään erilaisia frustra-

tiotilanteita. Itsesäätelytaidot ovat tutkimusten mukaan selkeästi heikommalla kuin tytöillä. Heikot itsesäätelytaidot ovat yhteydessä myös alhaisiin äö-testin tuloksiin ja alhaiseen sosioekonomiseen asemaan. (Moffitt ym. 2010, 2.)

Lapsen varhaisvaiheeseen liittyy vahvasti itsesäätelyn toiminta motivaation, sosio-emotionaalisen ja kognitiivisen kehityksen kautta. Ne kehittyvät interaktiivisessa vuorovaikutuksessa toistensa kanssa fyysisessä ja sosiaalisessa ympäristössä. Ympäristö vaikuttaa lapsen neurologiseen kehitykseen. Se synnyttää lapsessa motivaation, sosiaalisen ja emotionaalisen itsesäätelyn, sekä kognitiivisen kontrollin tarpeen. Lapsella on siis sisäsyntyinen motivaatio säädellä omaa kykyä ja kontrolliaan. (Bronson 2000, 167-168.)

Prawatin (1998, 199-224) ja Banduran (2004, 50) mukaan lapsen itsesäätely ja motivaatio ovat niin lähellä toisiaan, että ne ovat lähes erottamattomia. Kyky kontrolloida omaa toimintaa ja ajatuksia ovat käsitteellisesti eroavaisia halusta tehdä niin. Motivaatio liittyy lapsen itsesäätelymekanismiin silloin, kun lapsen toimintaympäristö on luonnollinen ja turvallinen. Bronsonin (2000) mukaan lapsen motivaatio itsesäätelyä kohtaan vahvistuu jo alle kolmivuotiaana, ja halu itsenäiseen työskentelyyn edistää itsesäätelyn kehitystä. Taaperoikäinen lapsi on tietoinen omista mahdollisuuksistaan kontrolloida omaa toimintaa, vaikka ei vielä tiedosta mitä hän osaa tehdä itsenäisesti. (Bronson 2000, 49.)

Itsesäätely liittyy lapsen moraaliseen kehitykseen. Tutkimusten mukaan hyvät itsesäätelytaidot ovat yhteydessä lapsen omatunnon kehitykseen, empatiaan ja prososiaaliseen käyttäytymiseen. Kochanska, Coy ja Murray (1997; 2001) ovat tutkineet 1–6-vuotiaiden lasten itsesäätelytaitojen, omatunnon, sekä sitoutuneisuuden yhteyttä. Kyseisen tutkimuksen mukaan itsesäätelytaidot korreloivat positiivisesti omatunnon kanssa lapsen kaikilla ikätasoilla, ja varhaislapsuuden hyvät itsesäätelytaidot ennustivat hyvää omatuntoa koulunkäynnin varhaisvaiheessa. (Kochanska ym. 1997, 263-277 ; 2001, 1097-1111.) Kochanska ja Knaack (2003, 1087-1108) onnistuivat varmentamaan kyseisiä tutkimustuloksia toistamalla koeasetelman uudelleen.

Useat tutkimukset ovat osoittaneet varhaisen itsesäätelymekanismin lisäävän esi- ja alkuopetusikäisten lasten akateemisia suorituksia. Tutkimukset käsittelevät usein itsesäätelyä temperamentin, huomiokyvyn, sosiaalis-emotionaalisen sekä positiivisten opetta-

ja- ja ryhmävuorovaikutussuhteiden kautta. (mm. Valiente, Lemery-Chalfant, Swanson & Reiser 2008, 67-77.)

Eisenberg, Smith ja Spinrad (2011) toteavat, että on haasteellista vetää johtopäätöksiä itsesäätelytaitojen merkityksen vaikutuksista eri osa-alueilla, sillä korrelaatioihin pohjautuvat tutkimukset eivät ole kausaalisesti todistettavissa. Kuitenkin on löydetty hyvien itsesäätelytaitojen ennustavan tärkeitä laaja-alaisia seurauksia varhaislapsuudessa ja siitä eteenpäin. Lapsen itsesäätelytaidot tulisi nähdä kapasiteettina, joka ilmenee suuressa roolissa monilla kehityksen alueilla. (Eisenberg ym. 2011, 276.)

2.3 Emotionaalinen kehitys

Itsesäätely liittyy ihmisen kykyyn käsitellä, mukauttaa, inhiboida ja nostattaa erilaisia tunnetiloja (Cicchetti ym. 1991; Kopp 1982, 1989; Thompson 1994). Pieni lapsi voi käyttää tunteiden itsesäätelyyn erilaisia strategioita, kuten itsensä lohduttamista, sekä avun etsimistä. Lapsi voi myös etsiä ympäristöstä ajanvietettä, joka saattaa ehkäistä pelkoreaktioiden ja frustraatiokokemusten syntymistä. Katseen muualle suuntaaminen ja lähestyvä suhtautuminen mielenkiinnon kohteisiin (approach behaviors) voivat virittää pienelle lapselle ilon ja mielihyvän tunnetta. Tämän tyyppiset käyttäytymisstrategiat aloittavat varhaisen itsesäätelymekanismin synnyn lapsen ensimmäisen elinvuoden aikana. Ne vaikuttavat tunteiden säätelyyn, sekä myöhempien sosiaalisten taitojen ja käyttäytymisen jatkuvaan kehittymiseen. (Calkins & Fox 2002, 483.)

Myös Eisenberg, Smith ja Spinrad (2011) kuvaavat tunteiden itsesäätelyn liittyvän yksilön kykyyn kiinnittää huomiota sellaiseen kohteeseen, joka rikkoo negatiivisen tunnetilan ärsykkeen. Heidän mukaan myös inhiboiva vaikutus estää tällöin yksilöä kokemasta esimerkiksi vihan aiheuttamat aggressiiviset impulssit. (Eisenberg ym. 2011, 264.)

Tutkimukset ovat osoittaneet (mm. Stifter & Braungart 1995, 448-455), että heikosti kehittyneillä varhaisilla itsesäätelymekanismeilla on merkittävä vaikutus lapsen myöhempien kehitysvaiheiden käyttäytymisen kontrolliin. Myös Stifterin, Spinradin, Braungart–Riekerin tutkimukset (1999, 21, 32) osoittavat, kuinka varhaislapsuudessa

ilmenneet heikon itsesäätelyn aiheuttamat emotionaaliset frustraatiot olivat taaperoikään siirtyviä ominaisuuksia.

Grolnickin, Bridgesin ja Connellin (1996) ovat tutkineet emotionaalisen itsesäätelyn sekä ahdistuksen välistä suhdetta observoimalla 2-vuotiaiden käyttäytymistä tyydytyksen viivästyttämisen ja erottamistilanteiden kautta. Heidän mukaan 2-vuotiaiden yleisin strategia oli suunnata katse muualle. (Grolnick ym. 1996, 930-939.) Myös Calkinsin ja Foxin (2002, 483) mukaan lapsen yleisin ja tehokkain emotionaalisen itsesäätelyn strategia oli lasten visuaalisen tarkkaavaisuuden suuntaaminen muualle.

Keltikangas-Järvinen (2012, 36) kuvaa lapsen omien tunteiden tunnistamista ja sen säätelyä varhaisen objektipysyvyyden, sekä positiivisten ja negatiivisten tunteiden kautta. Objektipysyvyyden syntymisen kautta lapsi ymmärtää, että ihmiseen voi samanaikaisesti kohdistaa sekä positiivisia että negatiivisia tunteita. Esimerkiksi aikuinen voi toimia lapsen toivomalla tavalla tai tuottaa pettymyksiä. Ennen yhtä ikävuotta lapsi näkee kyseisen aikuisen kahtena henkilönä riippuen toimiiko hän positiivisia vai negatiivisia tunteita herättävästi. Ensimmäisen ikävuoden jälkeen lapsi pystyy erottelemaan ristiriitaiset tunteensa samaan aikuiseen, ja ymmärrys ihmisen tilannesidonnaisesta toimijuudesta alkaa kehittää lapsen kykyä hallita omia tunteitaan ja aggressiotaan. (Keltikangas-Järvinen 2012, 36.)

Tunteiden itsesäätely voidaan nähdä myös yksilön kykynä hallita aktiivisesti stressitilaa. Stressaavissa tilanteissa ja negatiivisten tunteita sisältämässä tilassa yksilö voi pakottaa itseään toimintaan, joka palauttaa tilanteen ei-stressaavaksi. (Compas, Connor-Smith & Saltzman 2001, 87-127.) Keltikangas-Järvisen (2012) mukaan ennen neljää ikävuotta lapsi on kyvytön sietämään frustraatiota, ja lapsen ohjeiden noudattaminen ja totteleminen on vahvasti sidoksissa konkreettisiin toimintoihin. Seuraava lapsen kehitysvaihe on emotionoiden kontrolli, jossa kasvattajan tulee etsiä lapselle keinoja emotionaalisten tilojen tasoittumiselle ja rauhoittumiselle. Lapselle tulee tarjota vähitellen välineitä emotionoiden kontrollia varten, mutta sen liian aikaista hallintaa kasvattajan ei tulisi odottaa. (Keltikangas-Järvinen 2012, 57.)

Pihlajan (2004) mukaan lapsen emotionaalinen, sosiaalinen ja kognitiivinen kehitys tulisi nähdä kiinteästi toisiinsa sidoksissa olevina yhteyksinä. Emotionaalinen kehitys liit-

tyy lapsen kykyyn tunnistaa omia ja muiden tunteita. Päiväkoti-ikäinen lapsi oppii omien ja muiden tunteiden tunnistamisen lisäksi antamaan tunnetiloille nimet. (Pihlaja 2004, 217-218.) Alla oleva taulukko 1 kuvaa miten lapsen tunteiden ja empatian kehittyminen etenee ikäkausittain.

Taulukko 1. Yhteenveto tunteiden ja empatian kehityksestä (Harris 1997; Schaffer 1987; Berg Broden 1997; Dunn & Kendrick 1982).

Ikä	Tunteet	Empatia
Vauvat 0-1 v.	Toisten tunnetilojen tulkinta kasvoista, emotionaalisen merkityksen liittäminen tiettyihin objekteihin	Kyky kokea toisen paha olo itsessä, toisen paha olo saa vauvassa aikaan ahdistusta
1-2 v.	Toisten lohduttaminen ja satuttaminen, kiusaaminen, tuotetaan itse erilaisia emootioita aktiivisesti, ei vain reagoida toisen tunnetilaan	Toisen pahan olon aiheuttama ahdistus vähenee, pyrkimys vaikuttaa toiseen, esim. antamalla lelun
2-3 v.	Kyky kuvitella toisen ihmisen olotilaa, havaintoja, aikomuksia tai tunteita	Aktiiviset interventiot toisen ihmisen lohduttamiseksi lisääntyvät. Empaattinen toisen tunnetiloja kohtaan
3-4 v.	Omien tunteiden puoliauomaattainen piilottaminen, ei vielä "huijaa" toisia omilla tunteilla	Tietää jo, että paha olo sijaitsee toisessa, ei itsessä
5-6 v.	Tunnistaa ja nimeää pelon, ilon, surun, vihan ja ujouden. Osaa jo käyttää omia tunteita hyödyksi ja "huijata" niillä muita	Empatia toisen ihmisen elämäolosuhteita kohtaan
7 v.	Tunnistaa em. lisäksi ylpeyden, mustasukkaisuuden, kiitollisuuden, huolestuneisuuden, syyllisyyden ja jännittyneisyyden	

2.4 Emotionaaliset itsesäätelytaidot suhteessa sosiaaliseen vuorovaikutukseen

Yleisesti voidaan todeta, että emotionaaliset itsesäätelytaidot ovat yhteydessä lapsen sosiaaliseen kyvykkyyteen (mm. Eisenberg, Spinrad & Eggum 2010, 496). Esimeriksi 3–5-vuotiaiden lasten heikot itsesäätelytaidot ovat tutkimusten mukaan (mm. Henry, Caspi,

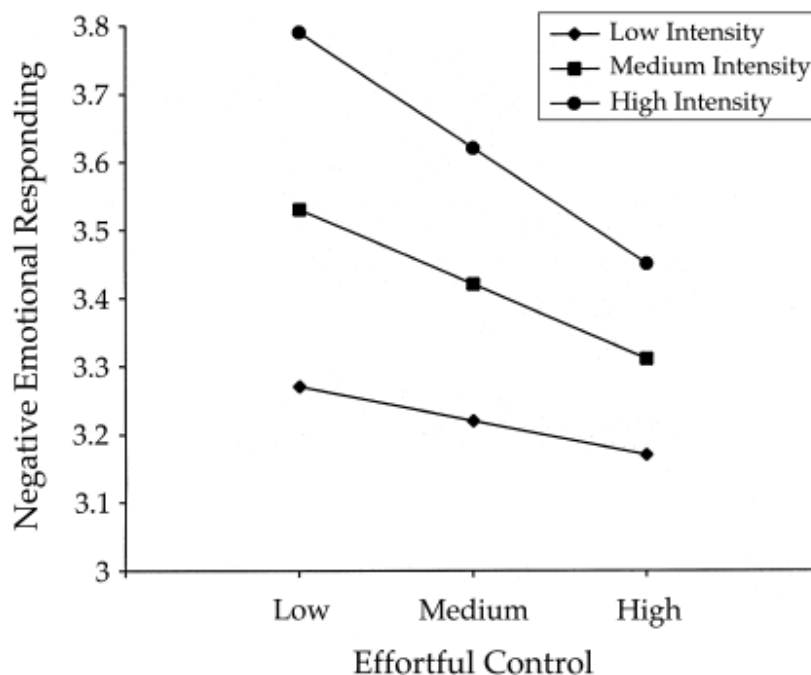
Moffitt, Harrington & Silva 1999, 1059-1066) selkeästi yhteydessä lyhytaikaiseen huomiointiin, tunteiden epävakaisuuteen, hyperaktiiviseen käyttäytymiseen, tarkkaamattomuuteen, sekä häiriökäyttäytymiseen.

Tunteet ovat tärkeänä tekijänä vaikuttamassa siihen, miten kompetensseja olemme ryhmähengen, ihmissuhteiden syntymisen ja säilymisen, prososiaalisen käyttäytymisen, kuten lohduttamisen ja auttamisen muodostamisessa. Tunteiden hyödyntäminen ja niistä nauttiminen edellyttävät ihmiseltä tiedostettua ja tiedostamatonta tunnekokemusten säätelyä, sekä siihen liittyviä fysiologisia tunneilmaisuja ja reaktioita. (Kokkonen & Kinnunen 2009, 145.) Myös Repo (2013, 19) kuvaa hyvien itsesäätelytaitojen vaikuttavan lapsen taitavan sosiaalisen kanssakäymisen kykyyn niin lapsuudessa, kuin myöhemmissä sosiaalisissa suhteissa.

Tunteiden säätelyn voidaan nähdä kohdistuvan kolmeen osatekijään: fysiologisiin reaktioihin, tunteisiin liittyvän käyttäytymisen, kuten tunneilmaisuun, sekä omakohtaisiin kokemuksiin (Cicchetti, Ackerman & Izard 1995, 50). Myös Eisenbergin, Fabesin, Guthrien ja Reiserin (2000) mukaan tunteiden säätely (emotion regulation) kohdistuu edellä mainittuihin kolmeen osatekijään, jotka käsittelevät tunteisiin liittyvien fysiologisten prosessien ja sisäisten tunnetilojen synnyttämistä, sekä niiden intensiteetin ja keston muuttamista tai ylläpitämistä. On muistettava, että yksilölliset eroavaisuudet persoonallisuuden, tunteiden säätelyn sekä sosiaalisen kyvykkyyden välillä muodostavat kompleksin suhteen, johon vaikuttavat useat eri tekijät. Temperamentti- ja persoonallisuuserot vaikuttavat tunteiden itsesäätelyn eroavaisuuksiin ja niillä on suuri vaikutus sosiaalisen käyttäytymisen laatuun. (Eisenbergin ym. 2000, 136-157.)

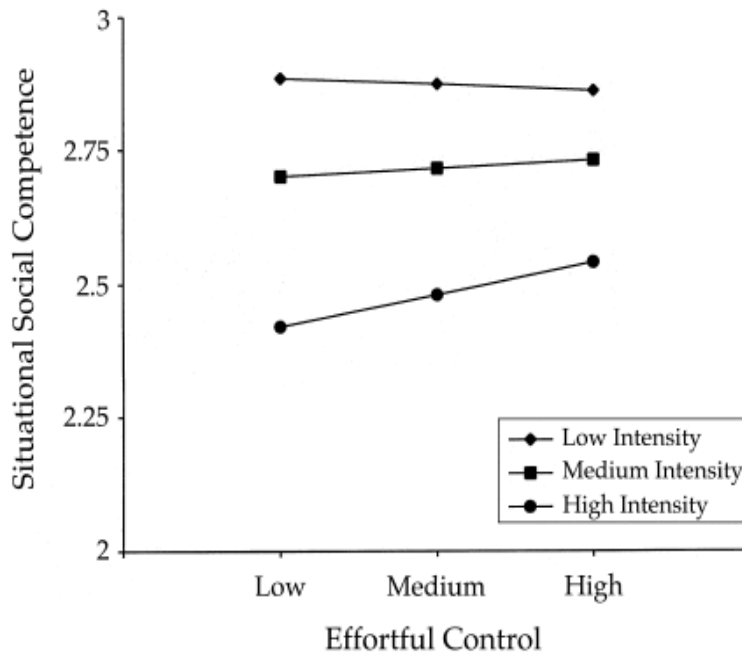
Eisenbergin ym. mukaan (2000) lasten itsesäätely- ja sosiaalisten taitojen väliset tutkimustulokset ovat johdonmukaisia aikaisemmin tehtyjen tutkimusten kanssa. Niiden mukaan pienten lasten tunteiden ja niiden säätelyn kehitys toimivat erittäin tärkeässä korkean sosiaalisen käyttäytymisen muodostuksen roolissa. Tunteiden säätelyn ja sosiaalisen kompetenssin väliset suhteet ovat selkeästi lineaarisia ja suoria. Esimerkiksi tunteiden heikot itsesäätelytaidot ovat yleinen riskitekijä, joka liittyy sekä yksilön sisäisiin ja ulkoisiin käyttäytymisongelmiin. (Eisenberg ym. 2000, 136-157.)

Fabes, Eisenberg, Jones, Smith, Guthrie, Poulin, Shepard ja Friedman (1999) ovat tutkineet esikouluikäisten lasten emotionaalisen itsesätelyn ja sosiaalisen kompetenssin välistä suhdetta. Tutkimukseen osallistui kuudesta esikoululuokasta yhteensä 158 lasta (77 poikaa ja 58 tyttöä). Tutkimuksen data kerättiin strukturoidulla observoinnilla, joissa lasten sosiaalisten vuorovaikutustilanteiden intensiteettiä mitattiin neliportaisella asteikolla ja negatiivisten emootioiden interaktioita seitsemänportaisella asteikolla. Observoinnit suoritettiin joka päivä 3 kuukauden ajan. Observointien avulla sosiaalisista vuorovaikutustilanteista pyrittiin löytämään myös lasten rakentavia, positiivisia ja negatiivisia strategioita. Tilanteet koostuivat kaikista päiväkodin toiminnoista, joissa esikoululaiset olivat päivän aikana mukana. Havaintoja kertyi yhteensä lähes 14 000. Havaintojen lisäksi tutkimus pohjautui opettajien lapsiarviointeihin, joissa arvioitiin temperamentti- ja käyttäytymispiirteitä seitsemänportaisien väittämien avulla. Väittämät koostuivat lasten mahdollisista tilannekohtaisista reaktioista. Opettajat arvioivat myös lasten sosiaalisen kompetenssin kykyjä Harterin (1979) havaitun kompetenssin mittarilla (the perceived competence scale for children), joka pohjautuu hyvän ja huonon käyttäytymisen mittaamiseen. (Fabes ym. 1999, 432-436.)



Kuvio 2. Negatiivisten tunteiden ja itsesätelytaitojen välinen suhde vuorovaikutustilanteissa (Fabes 1999).

Havaintojen perusteella tutkittavat lapset olivat 72 % ajastaan sosiaalisessa kanssakäymisessä toisen lapsen tai aikuisen kanssa. Myös leikki tapahtui usein (65 %) joko ryhmässä tai toisen lapsen kanssa. Yllä oleva kuvio 2 kuvaa Fabesin ym. (1999) tutkimustuloksia siitä miten lasten arvioidut itsesäätelytaidot ovat yhteydessä negatiivisten tunteiden reaktioiden intensiteettiin. Intensiteetit ovat jaettu kolmeen eri tasoon (low, medium ja high). Tutkimustulokset paljastavat, että sosiaalisen intensiteetin kasvaessa lapsen itsesäätelyn tarve lisääntyy. Hyvien itsesäätelytaitojen omaavat lapset kokevat vertaisryhmän vuorovaikutuksen kasvaessa negatiivisten tunteiden kiihtymistä vähemmän kuin heikon itsesäätelytaidon omaavat lapset. On kuitenkin huomioitava, että vuorovaikutuksen intensiteetin ollessa alhainen, ei hyvällä itsesäätelyllä ole tilastollisesti merkitsevää vaikutusta negatiivisten tunteiden vastaamiseen. Fabes ym. (1999) arvioivat sen johtuvan siitä, että itsesäätelylle ei ole tarvetta, kun ympäristön vuorovaikutuksen intensiteetti on jo itsessään alhainen. Kun sosiaalisen vuorovaikutuksen intensiteetti kasvaa, niin itsesäätelyn tarve lisääntyy. Tutkimusdata tukee Fabesin ym. (1999) johtopäätöstä, jonka mukaan esikouluikäisten lasten kyky säädellä kiihtyneitä tunteitaan vaikuttaa negatiivisten tunteiden kiihtymisten kokemuksiin vain sellaisissa olosuhteissa, jotka ovat erittäin eläviä. Hyvän itsesäätelytaidon omaavat lapset ovat tulosten mukaan sosiaalisesti kykeneväisempiä kuin heikon itsesäätelytaidon omaavat lapset. (Fabes ym. 1999, 435-439.)



Kuvio 3. Sosiaalisen kyvykkyyden ja itsesäätelytaitojen välinen yhteys (Fabes 1999).

Yllä oleva kuvio 3 kuvaa Fabesin ym. (1999) tutkimustuloksia siitä, miten lapsen tilannesidonnainen sosiaalinen kyvykkyys on yhteydessä lapsen arvioituihin itsesäätelytaitoihin. Tilannesidonnaisuuteen pohjautuva interaktiivisuus kategorisoitiin myös kolmeen eri intensiteettiiluokkaan (low, medium ja high). Kun vuorovaikutuksen intensiteetti oli arvioitu korkeaksi (high), niin lasten sosiaalinen kyvykkyys oli alhaista. Korkean intensiteetin jana kuvaa lineaarisesti miten hyvien itsesäätelytaitojen omaavien lasten sosiaalinen kyvykkyys oltiin arvioitu selkeästi paremmaksi, kuin heikompien itsesäätelytaitojen omaavien lasten. Itsesäätelytaidoilla ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa silloin, kun vuorovaikutuksen intensiteetti oltiin arvioitu olevan keskitasoa (medium) tai alhaista (low). Tulokset osoittavat selkeästi miten hyvät itsesäätelytaidot vaikuttavat positiivisesti lapsen kykyyn kohdata sekä positiivisia että negatiivisia sosiaalisia kanssakäymisiä vertaisryhmässä varsinkin silloin, kun vuorovaikutustilanteet olivat intensiivisiä. (Fabes ym. 1999, 435-439.)

2.5 Lapsen hahmotuksen käsitteelliset muutokset ympäristössä

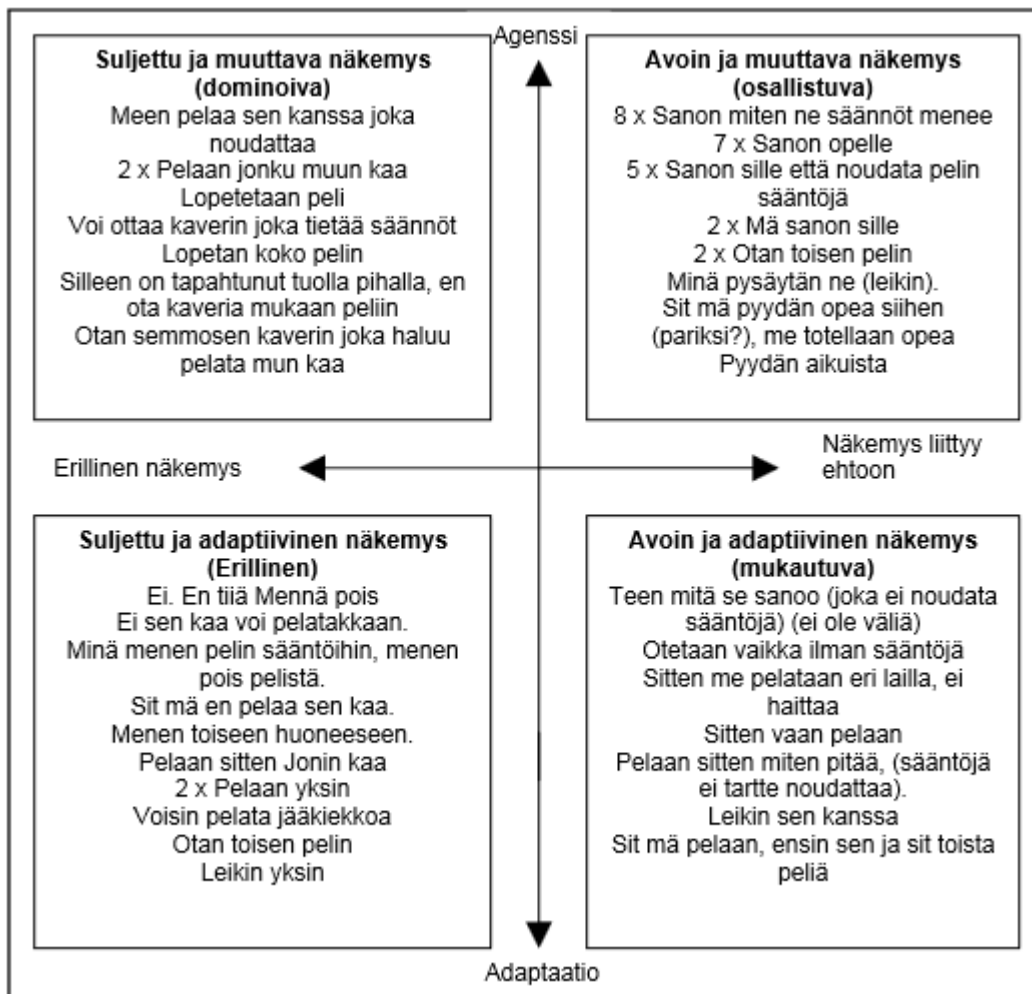
Tässä kappaleessa tulen tarkastelemaan lapsen sosiaalisten strategioiden käsitteellisiä muutoksia Piaget'n (1977) mukauttamisen ja sulauttamisen pohjalta. Mukauttamisen ja sulauttamisen teoreettista perspektiiviä tullaan käsittelemään Reunamon (2007) lapsen

muuttuvan näkemyksen nelikentässä, joka pohjautuu tutkimustuloksista (Reunamo 2003) saatuihin tietoihin lapsen mielikuvista ja muutoksen suhteista.

Vygotskyn (1962; 1978) mukaan lapsen itsesäätelykyvyt muokkaantuvat sosio-kulttuurisen ympäristön avulla, mutta kontrolloimisen halu on sisäsyntyistä. Lapsella on halu toimia tehokkaasti ja itsenäisesti, sekä kykyjä kehittyä korkeamman asteen mentaalisisille toiminnoille kohdatessaan kulttuurin. Lapsen kasvu-ympäristön tulisi tarjota lähikehityksen vyöhykkeen, jotta itsesäätelytaidot pääsisivät kehittymään. Vygotsky kuvaa lähikehityksen vyöhykkeen olevan lapsen aktuaalisen kehitystason ja potentiaalisen kehitystason välinen alue, jossa aikuinen tarjoaa riittävää tukea lapselle. Optimaalisessa lähikehityksen vyöhykkeessä tuen tarjoamisen tulee olla niin vähäistä kuin tilanne vaatii, jotta lapsi pystyy konstruoimaan uusia ymmärryksiä ja taitoja. Itsesäätelykykyjen kehittyminen vaatii juuri riittävän tuen tarjoamisen, jotta sen kehittyminen ei häiriintyisi. (Vygotsky 1962; 1978.)

Myös Piaget'n (1926; 1952) näkemys itsesäätelyn kehityksestä on saman suuntainen. Hänen mukaan lapsen kehitys vaatii aina mentaalisen tasapainotilan (equilibrium), joka ratkaisee syntyneitä konflikteja. Tasapainotila esiintyy ainoastaan sellaisissa tilanteissa, joissa ristiriidat tai konfliktit voivat riittävästi sulautua (assimilaatio) lapselle, ja lapsen hetkiset mentaalit rakenteet voivat säädellä (akkomodaatio) siitä uutta tietoa. (Piaget 1926; 1952.) Mukautumisessa, eli akkomodaatiossa, ihminen avautuu ympäristölle tai ilmiölle ympäristön paineiden tuloksena. Sulautumisessa, eli assimilaatiossa, on kyse ulkoisen annetun tiedon sisällyttämisestä lapsen sisäiseen tietorakenteeseen. Tällöin vain ulkoiset tapahtumat omaksutaan ja valmiina olevat mielikuvat eivät muutu. (Piaget 1977, 18-19.)

Reunamon (2007) mukaan mukautumisessa ihminen muuttaa käsityksiään vastaamaan paremmin ulkoista todellisuutta. Tällöin vuorovaikutuksen aikana rakennetut toimintaympäristön rakenteet omaksutaan sisäisiksi rakenteiksi, jolloin omat mielikuvat muuttuvat. Sulautuminen pitää sisällään ne tilanteet, joissa ulkoiset tapahtumat omaksutaan niin, etteivät ne muuta ihmisen valmiita mielikuvia. (Reunamo 2007, 18, 21.)



Kuvio 4. Lapsen muuttuvan näkemyksen nelikenttä. Toinen ei noudata pelin sääntöjä, mitä teet? Lasten vastaukset jaoteltuna niiden sisältämän agenssin ja avoimuuden perusteella. (Reunamo 2007.)

Yllä oleva kuvio 4 on muodostettu Piaget'n (1977) akkomodaatio-assimilaatio –teorian ja Reunamon (2007) hahmotuksen vaikuttamisen teorian pohjalta. Kuvion nelikenttään on kerätty Orientaation lähteillä –projektin (2010) haastatteluaineiston pohjalta nousseita lasten tyyppivastauksia niin, että lasten strategiset näkemykset paljastuvat teoreettisella tasolla. Lasten vastaukset pohjautuvat kysymyksestä ”*Toinen ei noudata pelin sääntöjä, mitä teet?*” Jotta lapsen muuttuvan näkemyksen konkretisoiminen olisi mahdollisimman selkeää, niin havainnollistan erikseen nelikenttämallin jokaista toimintamallia Reunamon (2003) lasten haastattelututkimuksen pohjalta saatujen korreloivien muuttujien avulla.

Reunamon (2007) mukaan lasten mukautuvat näkemykset ottavat huomioon toisten lasten erilaiset näkökulmat. Mukautuvassa näkemyksessä lapsen mielikuvat ovat muuttumattomia, ja lapsi sopeutuu tilanteisiin kyseenalaistamatta tilanteen ehtoja. Sosiaalisissa tilanteissa lapsella on mukautuvan strategian vallitessa kyky asettua toisen ihmisen asemaan ja nähdä tilanne toisesta perspektiivistä käsin. (Reunamo 2007, 43.)

Kuvion 4 nelikenttä koostuu adaptaatio – agenssin, sekä näkemyksen ehdon ja erillisen näkemyksen välisistä suhteista. Reunamo (2007) kuvaa adaptaation olevan sopeutumista, jossa lapsen toimintamahdollisuudet lisääntyvät, kun ympäristön lainalaisuuksiin pystytään yhä paremmin mukautumaan. Adaptaation kahdessa mallissa (mukautuva ja erillinen) lapsen sosiaalinen strategia on ainoastaan sopeutua ympäristöön muuttamatta sen kulkua. Kun lapsi toimii päiväkotiympäristössä adaptaation mukautuvan mallin mukaisesti, niin hän toimii vuorovaikutteisesti ($r = ,341$) ja sitoutuneesti ($r = ,485$) toimintaan. Lähin aikuinen tarkkailee ($r = ,446$) lapsen toimintaa mukautuen ($r = ,317$) siihen. Mukautuva lapsi saa muita lapsia vähemmän aikuiselta huomioita ($r = -,262$). Lapsi toimii päiväkotiympäristössä adaptaation erillisen mallin mukaan hakemalla paikkaa, kuljeskellen, tarkkaillen ja odottaen normaalia vähemmän ($r = -,324$), sekä leikkimällä paljon sääntöleikkejä ($r = ,305$). Lapsen lähellä oleva lapsi taas hakee enemmän paikkaansa kuljeskellen, tarkkaillen tai odottaen ($r = ,304$). (Reunamo 2007, 26-27, 45, 53.)

Agenssi määritellään olevan lapsen vaikuttamista, jossa uudet sisällöt tuotetaan ympäristöstä nousseiden muutosten kautta. Agenssin malleissa (dominoiva ja osallistuva) lapsi muuttaa toiminnallaan ympäristöä. Dominoivassa mallissa lapsen näkemykset ovat omaehtoisia. Lapsi pyrkii muuttamaan tilanteita omien näkemysten mukaisesti hallitsemalla, organisoimalla ja kontrolloimalla. Lapsi leikkii enemmän esineleikkejä ($r = ,255$) ja käyttää tavallista vähemmän aikaa yhdessäoloon muiden kanssa ($r = -,379$). Opettajien arvioiden mukaan lapsi on kuitenkin sosiaalisesti rohkea, eikä pelko ole rajoittamassa lapsen toimintaa ($r = ,307$). Lapsen osallistuvassa mallissa lapsi yrittää aktiivisesti muokata toisten näkökulmia, vaikka ottaakin ne huomioon. Lapsi suhtautuu avoimesti tilanteisiin ja osallistuu tapahtumien tuottamiseen muiden kanssa. Osallistuvassa näkemyksessä lapsi tuottaa päiväkodin toimintaan omia tekemisiään, esimerkiksi juttelemalla ruokailussa enemmän toverilleen ($r = ,266$) kuin muut lapset. Lapsi tekee normaalia vähemmän työtehtäviä ($r = -,266$), ja lähellä oleva lapsi antaa toiminnan muutosta kuvaavia vastauksia enemmän ($r = ,353$). (Reunamo 2007, 59, 68,87.)

Näkemyksen liittyminen ehtoon ja erillisen näkemyksen välinen suhde kuvastaa lapsen näkemystä Piaget'n akkomodaatio –assimilaation –teorian kautta. Kun lapsen näkemys liittyy ehtoon, hän käyttää strategianaan joko mukautuvaa tai osallistuvaa suhtautumista. Mukautuvassa strategiassa lapsi mukautuu ja hyväksyy annetun ehdon pyrkimättä muuttamaan ympäristöä, sekä muuttaa omaa toimintaansa sen mukaiseksi. Osallistuvassa strategiassa lapsi taas pyrkii osallistumaan ympäristön muokkaamiseen. Osallistuvassa strategiassa lapsi prosessoi ja työstää ehdon muuttamia aineksia. Erillinen näkemys edustaa taas lapsen sulauttamisen strategiaa, eli assimilaatiota. Erillisessä näkemyksessä lapsi käyttää strategianaan joko erillistä tai dominoivaa strategiaa. Erillisessä strategiassa lapsi vetäytyy eikä prosessoi ehtoa. Dominoivassa strategiassa lapsi toimii omaehtoisesti, ei huomioi toisten näkökulmaa, vaan kuvaa ensisijaisesti omaa ideaansa. (Reunamo 2009, 29-48.)

Reunamon mukaan (2007, 42-47) avoimessa ja adaptiivisessa näkemyksessä ympäristön tila on pysyvä, ja lapsen mieli on avoin ympäristöstä nouseville ilmiöille. Tässä näkemyksessä lapsi mukautuu ja sopeutuu ympäristöön. Lapsen mukautuva näkemys ottaa huomioon toisten näkökulman, ja lasten mielikuvat ovat sopeutuvia, eli ei-muuttuvia. Suljetussa ja adaptiivisessa näkemyksessä on kyse lapsen erillisestä suhtautumisesta tiettyyn asiaan oman mielikuvansa mukaisella tavalla, eikä ympäristön ehtoja sulauteta omiin mielikuviiin. Sulauttamisella tarkoitetaan tässä tapauksessa lapsen suljettujen mielikuvien soveltamista niin, etteivät ne muutu toiminnan aikana. Kuvion 4 esimerkin mukaisesti suljetussa ja adaptiivisessa näkemyksessä on kyse tilanteista missä lapsi vetäytyy tilanteesta pois. (Reunamo 2007, 42-47.)

2.6 Itsesäätelytaitojen tukeminen ja siihen kytkeytyvät ongelmat

Seuraavaksi käsittelen sitä, miten lapsen itsesäätelytaitojen ongelmat ilmenevät käyttäytymisen, sekä sosiaalisen vuorovaikutuksen eri tasoilla. Itsesäätelyn osa-alueiden abstrahointi, sekä niissä ilmenevät vaikeudet auttavat käsitteenmuodostuksen kautta konkretisoimaan ja ymmärtämään paremmin tutkittavaa kohdetta.

Aikuiset eivät voi jatkuvasti olla ohjaamassa lasten käyttäytymistä. Lapsen sosialisatioprosessi edellyttää siksi valtuuksien saamista ja ulkoisen vahvistamisen vähittäistä

korvautumista lapsen sisäisellä ohjauksella ja kontrollilla. Lapsen sisäiset vaatimukset ja itsensä kehittäminen toimivat tärkeinä toimintaa ohjaavina, motivoivina ja estävinä tekijöinä, kun kyky itseohjautuvuuteen on saavutettu. Ilman sisäisiä normeja ja itsensä kehittämisen kykyä, yksilöt käyttäytyisivät holtittomasti yrittäen mukautua heihin kulloinkin kohdistuviin hetkellisiin tilanteisiin. Ihmisellä on sellaisia kykyjä itseohjaukseen, joiden ansiosta heidän on itse käyttäytymisellään mahdollista saavuttaa osittain hallintaa toimintansa, tunteidensa ja ajatuksiensa osalta. Itse tuotettujen vaikutusten ja ulkoisten vaikutuslähteiden vuorovaikutus säätelee siis ihmisen psykososiaalista toimintaa. (Bandura 2002, 50.)

Lapsen vaikeudet ilmaista tunteitaan ja hillitä omia tunteitaan sosiaalisiin normeihin sopivalla tavalla vaikeuttavat lapsen sosiaalista elämää. Heikot itsesäätelytaidot aiheuttavat sosiaalisten suhteiden vaikeuksien lisäksi myös ongelmia lapsen myöhemmälle kouluoriutumiselle sekä käyttäytymisen ongelmille. Lapsen ongelmat omien tunteiden käsittelyssä ajavat lasta helposti vertaisryhmän ulkopuolelle. Heikon itsesäätelytaidon omaava lapsi tarvitsee aikuisen tukea leikkeihin osallistumisessa ja toimintatapojen sisäistämisessä. Aron (2003, 244-245) mukaan lapsi käyttää sosiaalisissa tilanteissa kieltä itsesäätelyn tueksi. Kieli ohjaa lapsen havaintoja ja auttaa tulkitsemaan sekä nimeämään niitä. Kielen avulla lapsi kykenee toteuttamaan, harkitsemaan sekä estämään sosiaalisten tilanteiden eri käyttäytymismuotoja.

Lapsen heikot itsesäätelytaidot näkyvät myös työskentelyvaikeuksien, tarkkaavaisuuden kohdentamisen ja ylläpitämisen vaikeuksien kautta. Myös suunnitelmallisuuden puute sekä tahdonalaisen työskentelyn vaikeudet ilmentävät lapsen heikkoja itsesäätelytaitoja. Impulsiivisen ja harkitsemattoman käyttäytymisen lisäksi lapsi tekee virheitä ja saattaa joutua tilanteisiin, joiden seuraukset hän tiedostaa, mutta ei riittävän ajoissa pysty käsittelemään niitä. Heikon itsesäätelytaidon omaava lapsi turvautuu vahvasti aikuisen tukeen, ja itsenäinen työskentelykyky sekä oppiminen vaikeutuu. Edellä mainitut vaikeudet kuvaavat tyypillisesti tarkkaavaisuushäiriöistä kärsivää lasta. Tarkkaavaisuushäiriön tyypillisiä vaikeuksia voidaan tarkastella itsesäätelyn näkökulmasta, sillä ne ilmenevät itsesäätelyn eri osa-alueilla. Alla oleva taulukko (taulukko 2) pyrkii jaottelemaan itsesäätelyn eri osa-alueet ja niissä ilmeneviä vaikeuksia. Itsesäätelyn eri osa-alueet voidaan jaotella käyttäytymisen säätelyyn, työskentelyyn ja oppimiseen sekä tunteiden ilmaisuun liittyvän toiminnan säätelyyn. (Aro 2003, 249.)

Revon (2013) mukaan lapsen keskeneräiseksi jääneet itsesäätelytaidot ja itsekontrollin puute ovat kiusaamisilmiöiden laukaisevia tekijöitä. Revon mukaan varhaiskasvatuksen tärkeimmäksi tekijäksi kehittää lapsen itsesäätelytaitoja ja opettaa lapsia hallitsemaan negatiivisia tunteitaan. (Repo 2013, 19-20). Myös Moffitt ym. (2011, 2693) painottavat, että lapsen itsesäätelytaidot ovat muokattavissa oleva ominaisuus, jonka hyöty-suhde tulee olemaan mittavan suuri.

Taulukko 2. Itsesäätelyn osa-alueet ja niissä ilmenevät vaikeudet (Aro 2003, 249).

<p>Käyttäytymisen säätely</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vaikeus toimia ohjeiden, sääntöjen, tavoitteiden tai tilanteiden vaatimusten mukaisesti. - Ympäristöllä voimakas toimintaa ohjaava vaikutus
<p>Työskentely ja oppiminen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vaikeus kohdistaa ja ylläpitää tarkkaavaisuutta ja toimintaa tehtävän kannalta mielekkäästi. - Vaikeus suunnitella ja arvioida toimintaa tehtävätilanteissa. - Impulsiivinen toiminta.
<p>Tunteet</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vaikeus hillitä tunteita ja ilmaista niitä suotavalla tavalla.

Yllä oleva taulukko 2 kuvaa Aron (2003) mukaan miten itsesäätelytaitojen eri osa-alueet ja niissä ilmenevät vaikeudet tulevat konkreettisella tasolla ilmi. Käyttäytymisen säätelyn lisäksi lapsen kyky työskennellä ja oppia uusia asioita vaikeutuu, ja heikot itsesäätelytaidot johtavat tahdonalaisen työskentelyn vaikeuteen. Oman toiminnan ohjauksen vaikeudet näkyvät lapsen vaikeutena ylläpitää ja kohdistaa tarkkaavaisuutta eri kohteisiin. Oman toiminnan suunnittelun ja arvioinnin vaikeudet voivat johtua lapsen sisäisen puheen vajavuudesta. Vaikeudet tunteiden ilmaisussa ja hillinnässä saattavat aiheuttaa regressiota lapsen käyttäytymisessä. Tällöin lapsi saattaa käyttäytyä ikätasoaan nuoremman lapsen tavoin. Lapsen itsesäätelytaidot ovat edellytyksenä syntyvälle vuorovaikutukselle muiden lasten kanssa. Heikot itsesäätelytaidot ajavat lapsen tarkkai-

lemaan entistä tarkemmin ympäristön kulkua ja saamaan sitä kautta palautetta. (Aro 2003, 248–250; Aro 2011, 12.)

3 Tutkimustehtävät ja tutkimusongelmat

Tutkimukseni tarkoituksena on selvittää miten itsesäätelytaitojen merkitys näkyy suomalaisten lasten päivähoiton arjen toiminnoissa. Ensimmäinen tutkimusongelma pyrkii selvittämään, miten emotionaaliset itsesäätelytaidot ovat yhteydessä sitouttamaan ja herättämään lapsen mielenkiinnon eri päivähoiton arjen toimintoihin. Toinen tutkimusongelma pyrkii tarkastelemaan, miten emotionaaliset itsesäätelytaidot ovat sidoksissa lasten sosiaalisiin strategioihin päivähoiton vuorovaikutustilanteissa. Tutkimusongelmat pyrkivät löytämään tilastollisia merkitsevyyksiä sille, miten itsesäätelytaidot ovat yhteydessä lapsen päivähoiton arjen tilanteissa. Tutkimusongelmia tarkastellaan päivähoiton henkilökunnan tekemien havainnointien, lapsiarvioiden, sekä lapsihaastattelujen avulla saatujen aineiston analyysien pohjalta.

Tutkimusongelmat ovat:

1. Miten lapsen emotionaaliset itsesäätelytaidot näkyvät päivähoiton arkitoiminnoissa?
2. Miten emotionaaliset itsesäätelytaidot näkyvät lasten sosiaalisissa strategioissa?

4 Tutkimuksen toteutus

4.1 Tutkimuksen luonne

Tutkimukseni on luonteeltaan kvantitatiivinen, eli määrällinen. Valmis tutkimusaineisto on kerätty Orientaation lähteillä –projektiin (Reunamo 2010) osallistuneiden 47 päiväkodin ja 17 perhepäivähoidon henkilökunnan tekemien havainnointien, lasten taitojen arviointien, sekä lapsihaastattelujen avulla.

Aineiston käsittely ja tulkinta voivat edetä tutkijan tutkimusprosessissa tehtyjen valintojen mukaisesti. Tutkimusongelmien ei tarvitse välttämättä ohjata aineiston analyysia ja menetelmien valintaa. (Hirsjärvi 2009, 221.) Tutkimukseni perustuu Orientaation lähteillä –projektin tiedonkeruun analysointiin, joiden tutkimustulokset tullaan peilaamaan asettamiini tutkimusongelmiin. Orientaation lähteillä –projekti on Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen sekä Kuuma-kuntien (Hyvinkää, Järvenpää, Kerava, Kirkkonummi, Mäntsälä, Nurmijärvi, Pornainen, Sipoo, Tuusula, Vihti, Hämeenlinna) yhteinen varhaiskasvatuksen tutkimus- ja kehittämisprojekti. Sen pääasiallisena tarkoituksena on ollut selvittää mitä varhaiskasvatuksessa todella tapahtuu, sekä miten lapsen taidot, kaverisuhteet ja näkemykset muotoutuvat. Projekti pyrkii löytämään keinoja, mitkä voivat vaikuttaa myönteisesti löydettyihin ilmiöihin ja elvyttää palautteeseen perustuvaa dynaamista varhaiskasvatuskulttuuria.

4.2 Tutkimuksen kohderyhmä

Tutkimukseni aineisto ei perustu primaariaineistolle, vaan käytän hyödyksi isomman projektin (Orientaation lähteillä) sekundaariaineistoa. Hirsjärven (2010, 186) mukaan tutkija voi kerätä valmiin aineiston lisäksi tarvittaessa lisäaineistoa. Orientaation lähteillä -projektin aineisto oli kokonaisuudessaan niin kattava, etten kokenut lisäaineiston keruuta tarvittavaksi. Tutkittavia lapsia oli yhteensä 892 ja he olivat iältään yhdestä seitsemään vuotiaita. Lapset tulivat 47 eri päiväkodista ja 17 perhepäivähoitajalta. Tutkittavista lapsista 20,2 % oli 1–3 -vuotiaita ja 79,8 % oli 3–7 -vuotiaita. Poikien (51,3 %) ja

tyttöjen (48,7 %) osuudet olivat prosentuaalisesti lähellä toisiaan. Tutkimukseen osallistuneet päiväkodit ja perhepäivähoitajat saivat itse päättää osallistumisestaan projektiin. Myös päiväkotien eri ryhmät saivat päättää vapaasti osallistumisestaan. Näin ollen päiväkodeista saattoi osallistua projektiin joko useampia ryhmiä tai vaikka vain yksi.

4.3 Tutkimusmenetelmä ja aineistonkeruu

Havainnoijat koulutettiin syys-joulukuun välisenä aikana vuonna 2009. Tutkimuksessa käytetyt systemaattiset havainnointitilanteet järjestettiin niin, että jokainen varhaiskasvattaja havainnoi toisen yksikön lasta. Havainnointimittarina käytettiin havainnointilomaketta, joka perustuu LIS- YC- mittariin (liite 1). Havainnoinnit suoritettiin klo 8-12 välisenä aikana yhdessä lapsiryhmässä tammi-toukokuussa 2010. Päiväkotiryhmien havainnoinnit oltiin järjestetty seitsemänä satunnaisesti valittuna päivänä, kun taas perhepäivähoitajien ryhmien havainnot tehtiin kahtena eri päivänä. Tutkimushavaintoja tehtiin eri arjen tilanteista noin kerran minuutissa koko tutkimusajanjakson aikana. Tilanteet saattoivat liittyä suoraan kasvatustoimintaan, vapaaseen tai ohjattuun sisä- ja ulkoleikkiin, perushoitotilanteeseen tai ruokailuun. Päiväkodista saatuja havaintoja kertyi yhteensä 18 364, kun taas perhepäivähoidon havaintomäärä oli 1 242.

Haastattelijoiden koulutus järjestettiin helmikuussa 2010. Haastattelutilanteet olivat suullisia, joissa lapselle esitettiin 16 erilaista tilannetta. Tilanteiden avulla pyrittiin selvittämään lapsen erilaisia tapoja suhtautua muuttuvaan tilanteeseen. Lisäksi haastattelussa kysyttiin lapsen mieluisaa ja epämieluisaa leikkikaveria. Päiväkodeissa haastateltavien lasten osuus oli yhteensä 765, kun taas perhepäivähoidossa olevien haastateltavien määrä oli 40. Kaikki ne ryhmän lapset haastateltiin, joiden vanhemmilta saatiin tutkimuslupa. Haastateltavien lasten ikä vaihteli kolmen ja seitsemän ikävuoden välillä. Joissain tapauksissa lapsi saattoi olla alle kolmevuotias, jos lapsen kypsyys haastattelua varten nähtiin riittäväksi.

Opettajien arvioinnit lapsen taidoista ja ominaisuuksista tapahtui lomakkeella, jossa arvioitiin yhteensä 16 eri taitoluokkaa likert-asteikolla yhdestä (*ei kuvaa lasta lainkaan*) viiteen (*kuvaa erittäin hyvin*). Tutkimuksen emotionaalisten itsesäätelytaitojen mittavana muuttujana tulee toimimaan lastentarhanopettajien arviot väittämästä ”lapsi tunnis-

taa omat tunteensa ja osaa käsitellä niitä”. Kyseisen muuttujan otos oli 856 ja vastauskato 36. Muuttuja oli jakautunut frekvenssianalyysin perusteella keskeltä hieman korostuneesti (skewness = $-0,267$, std. error of skewness = $0,084$). Kyseistä muuttujaa analysoidaan muihin havainnoinnin, haastattelun ja arviointien pohjalta saatuihin muuttujiin, joista etsitään tilastollisia merkitsevyyksiä.

4.4 Aineiston analysointi

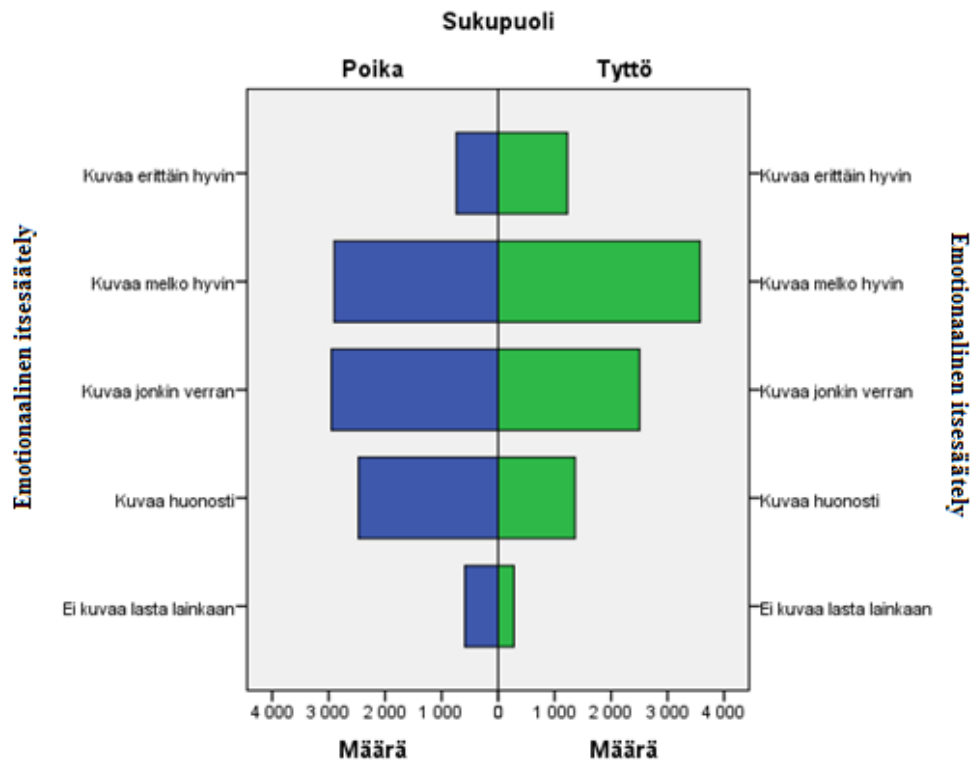
Määrällisen aineiston analyysi pohjautuu vaiheittain etenevään, eli lineaarisesti kulkevaan malliin. Tilastollisessa analyysissä ja päätelmien tekemisessä käytetään usein selittämiseen pyrkivää lähestymistapaa. (Hirsjärvi 2009, 223-224.) Pyrin selittämään tutkielmassani lapsen itsesäätelytaitoihin liittyviä yhteyksiä lineaarisen analyysin pohjalta, menemättä syvemmälle ilmiön ymmärtämistä koskevalle alueelle. Näin ollen analyysi pohjautuu deduktiiviseen ja positivistiseen tulkintaan, mikä pyrkii objektiivisesti päättämään ilmiöiden lainalaisuuksia. Myös Hirsjärvi (2009) kuvaa loogis-positivistisen käsitteen kautta, kuinka tieto tulisi nähdä olevan peräisin suorien aistihavaintojen ja loogisen päättelyn kautta olevaa havaintoa (Hirsjärvi 2009, 139). Tähtinen, Laakkonen ja Broberg (2011, 12) kuvaavat kvantitatiivisen tutkimuksen positivistista luonnetta tavoitteeksi löytää säännönmukaisuuksia ja universaaleja lainmukaisuuksia testaamalla niitä. Tässä tutkimuksessa aineiston tilastollinen analysointi suoritettiin IBM:n SPSS-tietokoneohjelman avulla.

5 Tulokset

5.1. Emotionaalinen itsesäätely toimintana

Tutkimuksen tulokset tullaan esittämään liittäen niitä teoreettiseen taustaan, sillä näin lukija saa paremman käsityksen niiden välisistä yhteyksistä. Lisäksi tutkimuksen tulokset eivät koskaan voi olla täysin irrallisia, vaan ne liittyvät aina johonkin kontekstiin, jota teoria pyrkii tuomaan esille. Ensimmäinen tutkimusongelma (miten lapsen emotionaaliset itsesäätelytaidot näkyvät päivähoidon arkitoiminnoissa) pyrkii selvittämään lapsiarvioiden ja havaintoaineiston pohjalta miten lapsen arvioidut itsesäätelytaidot näkyvät päivähoidon arjessa. Opettajien lapsikohtaiset arvioinnit toteutettiin likertasteikollisella arviointilomakkeella (kts. liite 5). Havainnointi kohdistui lapsen omaehtoisen toiminnan ja valinnan tarkasteluun.

Lapsen omaehtoiset toiminnat ja valinnat jaoteltiin 10 eri muuttujaan: *Orientaatiotoiminta* (lapsi kuljeskelee, havainnoi muita lapsia osallistumatta, etsii tai odottaa), *yhdessäolo muiden kanssa* (oleskelee/kävelee/juttelee muiden lasten kanssa) *leikki leluilla, materiaaleilla ja välineillä* (esim. keinulla, paperilla, hiekalla), *rooli- tai mielikuvi-leikki* (lapsella tai lelulla on rooli), *kirjan katselu/luku, video, esitys ym., sääntöleikki* (kilpailu, pysyvät säännöt, lautapeli, palloleikki), *tehtävä* (esim. taidon harjoitus, työ/paperityö, lorun opettelu), *ei-sallittu toiminta* (esim. sääntöjen/ohjeiden rikkominen, kiusaaminen, häirintä), *lapsi toimii yleisen toiminnan kehyksen sisällä, mutta ei sovi edellisiin luokkiin* (esim. pukeutuu pukemisessa, syö ruokailussa), sekä *muu toiminta* (ei sovi muihin luokkiin, esim. sekavuuden, suurten vaihdosten tai ei-rakenteellisuuden vuoksi).



Kuvio 5. Emotionaalisten itsesäätelytaitojen jakautuminen sukupuolen mukaan.

Yllä oleva kuvio 5 kuvaa miten arvioidut emotionaaliset itsesäätelytaidot jakautuvat lasten sukupuolen mukaan. Itsesäätelytaitoja mittaava muuttuja oli muodostettu lasten taitojen arviointi -lomakkeen (kts. liite 5) avulla, jossa opettajat arvioivat likert-asteikolla sitä miten lapsi tunnistaa omat tunteensa ja osaa käsitellä niitä. Sukupuolen keskiarvojen tilastollista merkitsevyyttä lasten itsesäätelytaidoissa analysoitiin kahden riippumattoman otoksen t-testillä. Frekvenssianalyysi osoitti sukupuolen jakauman normaaliksi (skewness = ,054, std. error of skewness = ,084), joten t-testiä voidaan pitää luotettavana. Tyttöjen itsesäätelytaidot ($M = 3,46$, $SD = 0,97$) arvioitiin selkeästi paremmiksi kuin poikien ($M = 3,13$, $SD = 1,02$) arviointiasteikolla 1-5. Levenen testi osoitti tyttöjen itsesäätelytaitojen olevan tilastollisesti merkitsevästi ($t = -.4,746$, $df = 845$, ja $p = ,000$, 95% CI [-,459, -,190]) parempi kuin poikien. Myös Moffitt ym. (2010, 2) mukaan aikaisemmat tutkimukset ovat osoittaneet poikien itsesäätelytaitojen olevan yleisesti heikommat kuin tyttöjen.

Taulukko 3. Emotionaalisten itsesäätelytaitojen yhteys lapsen pääasiallisen huomion kohteeseen.

Itsesäätely- taidot	Ei-sosiaalinen kohde	Aikui- nen	Toinen lapsi	Ryhmä lap- sia	Kokonais- tilanne
Ei kuvaa lasta lainkaan	26,1%	16,1%	15,1%	12,4%	30,3%
Kuvaa huonos- ti	26,2%	13,4%	19,8%	15,4%	25,3%
Kuvaa jonkin verran	25,3%	13,2%	20,9%	17,7%	22,9%
Kuvaa melko hyvin	23,8%	12,1%	22,6%	19,5%	22,1%
Kuvaa erittäin hyvin	23,8%	14,6%	21,0%	20,5%	20,1%
Yhteensä	24,8%	13,1%	21,0%	17,9%	23,1%

Taulukko 3 kuvaa miten lapsen arvioidut emotionaaliset itsesäätelytaidot ovat yhteydessä lapsen pääasialliseen huomion kohteeseen. Lapsen pääasiallisen huomion kohdetta analysoitiin havaintoaineiston pohjalta. Havainnoitavista lapsista ($n = 815$) kertyi yksittäisiä havaintoja 18 793, kun otoksen kato oli 4,2 %. Lapsen pääasiallisen huomion kohteen tarkemmat määritelmät kuvataan havainnointikoodissa (kts. liite 1).

Emotionaalisten itsesäätelytaitojen ja lapsen pääasiallisen huomion kohteen välistä tilastollista merkitsevyyttä testattiin khiin neliö -testillä, joka osoitti tilastollisen merkitsevyyden ($\chi^2 [16, N = 18793] = 129,945, p = ,000, \text{Cramer's } V = ,042.$) muuttujien välillä. Koska khiin neliö -testi ei anna tarpeeksi spesifiä tietoa siitä, mitkä osa-alueet lapsen pääasiallisen huomion kohteesta ovat yhteydessä lapsen itsesäätelytaitoihin, niin yhteyttä päätettiin analysoida vielä parametrittomalla Spearmanin korrelaatiokertoimella, jossa korreloivina muuttujina olivat lasten itsesäätelytaidot ja prosenttiosuudet havaitusta toiminnasta. Analyysi osoitti, että lapsen itsesäätelytaidot korreloivat tilastollisesti merkitsevästi kun lapsen pääasiallisen huomionkohteena on *toinen lapsi* ($r = ,083, p < ,05$), *ryhmä lapsia* ($r = ,094, p < ,05$) tai *kokonaistilanne* ($r = -,098, p < ,05$). Kokonaistilanne tarkoittaa tilannetta, joka pitää sisällään niin paljon elementtejä ettei yhtä kohdetta voi nimetä, esimerkiksi lapsia, aikuisia, leluja ja eri toimintoja. Kokonaistilanne on yleisesti jatkuvasti muuttuva tilanne.

Tulos osoittaa, kuinka hyvän itsesäätelytaidon omaavat lapset kiinnittävät huomiota enemmän vuorovaikutustilanteeseen toisen lapsen kanssa. Hyvän itsesäätelytaidon omaavat lapset ovat mahdollisesti sisäistäneet paremmin kyvyn tulla toimeen sosiaalisissa tilanteissa toisen lapsen kanssa. Eisenberg ym, (2010) ovatkin tuoneet ilmi, että itsesäätelytaidot ovat yhteydessä lapsen sosiaaliseen kyvykkyyteen (Eisenberg ym. 2010, 269). Fabes ym. (1999) tuovat taas ilmi miten hyvät itsesäätelytaidot vaikuttavat positiivisesti lapsen kykyyn kohdata sekä positiivisia että negatiivisia sosiaalisia kanssakäymisiä vertaisryhmässä varsinkin silloin, kun vuorovaikutustilanteet olivat intensiivisiä. (Fabes ym. 1999, 435-439.)

Seuraavaksi käsittelen korrelaatioanalyysien avulla emotionaalisten itsesäätelytaitojen yhteyksiä lapsen toimintaan, tuen tarpeeseen, vuorovaikutukseen, sopeutumiseen ja sitoutumiseen. Korrelaatioanalyysien tulkinnassa on syytä huomioida se, ettei muuttujien välistä suhdetta tule tarkastella kausaalisesti, eli syy-seuraussuhteiden kautta. Lapsen emotionaalisten itsesäätelytaitojen voidaan tällöin nähdä olevan yhteydessä tarkasteltaviin muuttujiin, mutta niitä selittävänä tekijänä niitä ei tulisi pitää. Lähes kaikki taulukoissa esiintyvät muuttujat korreloivat tilastollisesti merkitsevästi emotionaalisten itsesäätelytaitojen kanssa. Mittavan muuttujajoukon vuoksi tutkielmassa ei pystytä rajallisista syistä esittelemään kaikkia ei-tilastollisesti merkitseviä muuttujia, vaikka ne saattaisivatkin olla tutkimustulosten kannalta merkittäviä. Lapsen emotionaaliset itsesäätelytaidot sisältyvät samaan arviointimittariin, kuin muut lapsen taitoja käsittelevät muuttujat. Taitojen arviointien muuttujilla on tästä syystä taipumus korreloida voimakkaasti keskenään.

Taulukko 4. Emotionaalisten itsesäätelytaitojen yhteys lapsen toimintaan.

	Orientaatio toiminta	Rooli- tai mielikuvitusleikki	Ei-sallittu toiminta
<i>r</i>	-,131	,142	-,128
Itsesäätelytaidot <i>p</i>	,000	,000	,000
<i>n</i>	846	846	846

Yllä olevassa taulukossa 4 on kuvattu lapsen toimintaa kuvaavien muuttujien välistä yhteyttä lasten emotionaalisiin itsesäätelytaitoihin ($n = 846$) havaintoaineiston pohjalta. Kaikki taulukossa esitetyt muuttujat ovat tilastollisesti merkitseviä ($p < ,05$) lapsen emotionaalisten itsesäätelytaitojen kanssa. Analyysit suoritettiin Spearmanin parametrittomalla korrelaatioanalyysillä.

Tulokset osoittavat, kuinka hyvät emotionaaliset itsesäätelytaidot ovat yhteydessä lapsen sosiaalisen toiminnan sitoutumiseen ja osallisuuteen. Lapsen itsesäätelytaidot korreloivat negatiivisesti ($r = -,131, p < ,05$) *orientaatiotoiminnan* kanssa. Orientaatiotoiminnalla tarkoitetaan tilannetta, jossa lapsi kuljeskelee, havainnoi muita, etsii jotain tai odottaa, eikä osallistu itse toimintaan. Hyvän itsesäätelytaidon omaavat lapset ovat siis aktiivisempia osallistumaan toimintaan, eivätkä tarkkaile toimintaa sivusta. Aro (2003, 2011) korostaakin kuinka heikot itsesäätelytaidot ajavat lapsen tarkkailemaan entistä tarkemmin ympäristön kulkua (Aro 2003, 248–250; Aro 2011, 12). Myös Keltikangas-Järvinen (2012, 36) korostaa lapsen toimijuuden ja tunteiden hallinnan välistä yhteyttä.

Rooli- ja mielikuvitusleikin yhteys lapsen hyviin itsesäätelytaitoihin korreloi positiivisesti ($r = ,142, p < ,05$). Tulos osoittaa, että mitä enemmän lapset pystyvät tunnistamaan omia tunteitaan ja käsittelemään niitä, sitä enemmän he leikkivät päivähoitossa rooli- ja mielikuvitusleikkejä. Aron (2003, 244-245) mukaan heikot itsesäätelytaidot omaava lapsi tarvitseekin aikuisen tukea leikkeihin osallistumisessa ja toimintatapojen sisäistämässä.

Hyvät itsesäätelytaidot omaavat lapset osallistuivat tilastollisesti merkitsevästi muita vähemmän *ei-sallittuun toimintaan*, kuten sääntöjen rikkomiseen, ohjeiden piittaamattomuuteen, kiusaamiseen tai häiritsevään käyttäytymiseen. Ei-sallittu toiminta korreloi negatiivisesti ($r = -,128, p < ,05$) hyvien itsesäätelytaitojen kanssa. Repo (2013) korostaakin miten kiusaamisilmiöiden, eli ei-sallitun toiminnan ja keskeneräiseksi jääneiden itsesäätelytaitojen välillä on havaittavissa yhteyttä (Repo 2013, 19-20). Myös Batesin ym. (1998, 982-995) mukaan varhaisen itsesäätelyn puutteet näkyvät taaperoiässä tottelemattomuutena, uhmakkuutena, sekä kyvyttömyytenä käsitellä impulsiivisia tunteita.

Taulukko 5. Emotionaalisten itsesäätelytaitojen ja tuen tarpeen välinen yhteys.

	Tarvitsee runsaasti tukea hienomotorisissa taidoissa	Tarvitsee runsaasti tukea karkeamotorisissa taidoissa	Tarvitsee runsaasti tukea oppimisessa ja metakognitiivisissa taidoissa	Tarvitsee tukea kielellisissä taidoissa
<i>r</i>	-,296	-,255	-,350	-,320
Itsesäätelytaidot <i>p</i>	,000	,000	,000	,000
<i>n</i>	841	841	841	841

Yllä oleva taulukko 5 kuvaa opettajien tekemien lapsen taitojen arvioiden pohjalta sitä, miten lasten emotionaaliset itsesäätelytaidot ($n = 841$) ovat yhteydessä tuen tarpeeseen. Analyysit suoritettiin Spearmanin parametrittömällä korrelaatioanalyysillä. Taulukon negatiiviset korrelaatiokertoimet kuvaavat sitä, miten hyvät itsesäätelytaidot omaava lapsi ei tarvitse tukea eri taidoissa. Lapsi, jolla on arvioitu hyvät itsesäätelytaidot ei tarvitse usein tukea *hieno- ja karkeamotorisissa taidoissa*. Hieno- ($r = -,296, p < ,05$) tai karkeamotoriset ($r = -,255, p < ,05$) taidot päivähoidon arjen tilanteissa voivat olla sellaisia, joissa esimerkiksi askarrellaan, piirretään, maalataan, liikutaan fyysisesti ohjatussa tai ei-ohjatussa toiminnassa käyttäen kehoa kokonaisvaltaisesti.

Hyvät itsesäätelytaidot omaavat lapset eivät myöskään tarvitse usein tukea *oppimisen eikä metakognitiivisten taitojen tukea* ($r = -,350, p < ,05$). Hakkarainen ym. (2004, 389) määrittelevät metakognition olevan säätelyprosessi, joka toimii suunnittelun, ohjaamisen ja arvioinnin säatelemänä. Oman ymmärryksen saavuttamisen arvioinnin prosessi vaatii hyvin kehittyneitä metakognitiivisiä taitoja. Metakognitiiviset taidot tulee nähdä tärkeänä prosessina lapsen oppimaan oppimisessa. Myös Aron (2004, 249) mukaan lapsen heikot itsesäätelytaidot vaikuttavat kykyyn suunnitella ja arvioida omaa toimintaa.

Hyvät itsesäätelytaidot omaavat lapset eivät myöskään tarvitse tukea *kielellisissä taidoissa* niin usein kuin muut lapset. Kielelliset taidot ($r = -,320, p < ,05$) liittyvät kokonaisvaltaisesti lapsen arjen kommunikaatiotilanteisiin, joissa lapsi joutuu kielellisesti ilmaisemaan itseään vertaisryhmässä tai päivähoidon henkilökunnan kanssa. Myös erilaiset kirjat, pelit ja leikit vaativat kielellisten taitojen sisäistämistä. Cole, Armstrong ja Pemberton (2010, 69) painottavatkin emotionaalisen itsesäätelykyvyn liittyvän vahvasti lapsen kykyyn ilmaista itseään kielellisesti. Kielellinen ilmaisukyky tarjoaa lapselle uu-

sia sosiaalisesti hyväksytyjä tarkoituksia heidän tarpeistaan. Se lisää myös heidän kykyä ymmärtää omaa ja muiden tunteita.

Taulukko 6. Emotionaalisten itsesäätelytaitojen yhteys lapsen vuorovaikutustilanteissa.

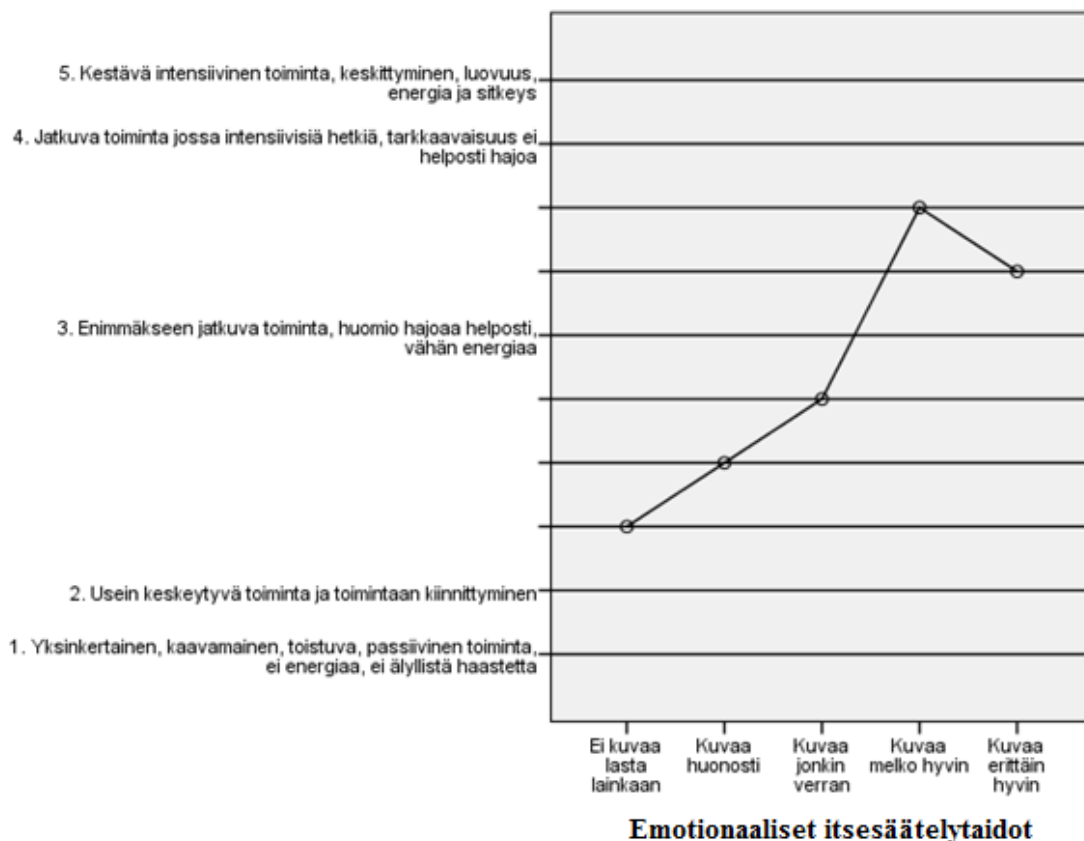
	Sopeutuu helposti uusissa tilanteissa ja muiden lasten kanssa	Osallistuu innokkaasti ja on aloitteellinen	Omaa hyvät sosiaaliset taidot lapsiryhmässä	Tunnistaa muiden tunteet ja vuorovaikutus on toista huomioivaa	Lapsella on tahdonvoimaa ja hän käyttää vaikutusvaltaansa muihin lapsiin
<i>r</i>	,531	,448	,596	,575	-,030
Itsesäätelytaidot <i>p</i>	,000	,000	,000	,000	,193
<i>n</i>	842	842	842	842	842

Yllä oleva taulukko 6 kuvaa opettajien tekemien arvioiden pohjalta miten lapsen emotionaaliset itsesäätelytaidot ($n = 842$) korreloivat vuorovaikutus- ja sosiaalisten taitojen, sekä sopeutumisen ja osallisuuden kanssa. Analyysi suoritettiin Spearmanin parametrittomalla korrelaatioanalyysillä. Kaikki taulukossa esiintyvät muuttujat, paitsi *lapsella on tahdonvoimaa ja hän käyttää vaikutusvaltaa muihin lapsiin* -muuttuja, ovat tilastollisesti merkitseviä ($p < ,05$) emotionaalisten itsesäätelytaitojen kanssa. Kun lapsella on arvioitu olevan hyvät emotionaaliset itsesäätelytaidot, niin hän *sopeutuu helposti uusissa tilanteissa ja muiden lasten kanssa* ($r = ,531$, $p < ,05$). Bronsonin (2000, 2-3) mukaan itsesäätelytaidot voidaankin määritellä kykyinä kontrolloida emootioita ja käyttäytymistä sopeutuen erilaisiin tilanteisiin.

Innokas osallistuminen ja aloitteellisuus ($r = ,448$, $p < ,05$), *hyvät sosiaaliset taidot lapsiryhmässä* ($r = ,596$, $p < ,05$), sekä *muiden tunteiden tunnistaminen ja toista huomioiva vuorovaikutus* ($r = ,575$, $p < ,05$) korreloivat vahvasti hyvien itsesäätelytaitojen kanssa. Myös Fabesin ym. (1999) mukaan hyvät itsesäätelytaidot omaavat lapset ovat sosiaali-

sesti kykeneväisempiä kuin heikot itsesäätelytaidot omaavat lapset. (Fabes ym. 1999, 435-439.)

Lapsen *tahdonvoima ja vaikutusvallan käyttö muihin lapsiin* ($r = -,030, p > ,05$) on ainoa arviointimittarin muuttuja, jolla ei ollut tilastollisesti merkitsevää yhteyttä lapsen itsesäätelytaitojen kanssa.



Kuvio 6. Emotionaalisten itsesäätelytaitojen yhteys sitoutuneisuuteen.

Yllä oleva kuvio 6 kuvaa havaintoaineiston pohjalta tehtyjä tuloksia siitä miten lapsen sitoutuneisuus on yhteydessä arviointiin emotionaalisiin itsesäätelytaitoihin. Sitoutuneisuutta mitattiin standardoidulla LIS-YC-mittarilla (kts. liite 1), jossa sitoutuneisuus oli luokiteltu arvoasteikkoon 1-5. Arvo 1 kuvaa sitoutuneisuuden olevan yksinkertaista, kaavamaista, toistuvaa, passiivista ja ei-älyllistä toimintaa. Arvo 5 kuvaa sitoutuneisuuden olevan kestävä ja intensiivistä toimintaa, jossa keskeistä on luovuus, energia ja sitkeys. Itsesäätelytaitojen yhteyttä lapsen sitoutuneisuuteen analysoitiin Spearmanin parametrittömällä korrelaatioanalyysillä, sillä lapsen sitoutuneisuus ei ollut jakautunut aivan normaalisti (skewness = -,208, std. error of skewness = ,017). Korrelaatioanalyysi

osoitti emotionaalisten itsesäätelytaitojen korreloivan positiivisesti ($r = ,087, p < ,05$) sitoutuneisuuden kanssa. Tulokset ovat tilastollisesti erittäin merkitseviä.

Lasten emotionaalisten itsesäätelytaitojen ja sitoutuneisuuden välistä yhteyttä päätettiin vielä analysoida ristiintaulukoinnin avulla, jotta niiden prosentuaaliset jakaumat tulisivat hyvin esille. Kun lapsen itsesäätelytaidot oltiin arvioitu kaikkein parhaimmaksi (*kuvaa erittäin hyvin*), niin 14,2 % lapsen toimintaan sitoutuneisuudesta oltiin havaintojen perusteella arvioitu kaikkein heikoimmaksi (1), kun taas korkeinta sitoutuneisuutta (5) heidän kohdalla ilmeni 10,2 % havainnoidusta ajasta. Jos lapsen itsesäätelytaidot oltiin arvioitu kaikkein heikoimmaksi (*ei kuvaa lasta lainkaan*), niin ainoastaan 2,6 % lapsen toimintaan sitoutuneisuudesta havainnoitiin olevan korkeinta (5), kun taas heikoin sitoutuneisuus (1) oli huomattavasti suurempi (17,5 %). Khiin neliö -testi osoitti ristiintaulukolle tilastollisen merkitsevyyden, $\chi^2 (16, N = 18812) = 234,476, p = ,000$, Cramer's V = ,056.

3-5 -vuotiaiden lasten heikot itsesäätelytaidot ovat tutkimusten mukaan (mm. Henry, Caspi, Moffitt, Harrington & Silva 1999) selkeästi yhteydessä lyhytaikaiseen huomiointiin, tunteiden epävakaisuuteen, hyperaktiiviseen käyttäytymiseen, tarkkaamattomuuteen, sekä häiriökäyttäytymiseen. (Eisenberg, Smith & Spinrad 2011, 269.) Myös Aron (2003, 249) mukaan itsesäätelytaidot ilmenevät lapsen vaikeutena kohdistaa ja ylläpitää tarkkaavaisuutta ja toimintaa tehtävän kannalta mielekkäästi.

Kokonaisuudessaan kuvion 6 perusteella voidaan todeta, että lasten hyvät emotionaaliset itsesäätelytaidot ovat vahvasti yhteydessä lapsen sitoutuneisuuteen. Itsesäätelytaitojen yhteys sitoutuneisuuteen kasvaa eniten, kun lapsen itsesäätelytaidot ovat keskivertoa hieman paremmat. Parhaiten arvioidut itsesäätelytaidot eivät vaikuttaneet sitoutuneisuuteen enää yhtä voimakkaasti kuin toiseksi parhaiten arvioidut, vaan sen vaikutus hieman laski.

5.2 Emotionaalinen itsesäätely lasten sosiaalisissa strategioissa

Toinen tutkimusongelma (miten emotionaaliset itsesäätelytaidot näkyvät lasten sosiaalisissa strategioissa?) pyrkii selvittämään haastattelu- ja lasten taitojen arviointi – aineistojen pohjalta miten itsesäätelytaidot ovat yhteydessä lasten sosiaaliin strategioihin päivähoitossa. Tulen seuraavaksi käsittelemään ristiintaulukoiden avulla sitä miten lapsen arvioidut itsesäätelytaidot ovat yhteydessä lapsihaastatteluiden pohjalta nouseviin sosiaaliin strategioihin. Sosiaaliset strategiat noudattavat Reunamon (2007) luomaa hahmotuksen vaikuttamisen teoriaa (kts. 2.5 Lapsen hahmotuksen käsitteelliset muutokset ympäristössä), jossa lapsen muutokseen suhtautumiset ovat jaoteltu seuraaviin strategioihin: *Mukautuvassa* strategiassa lapsi toimii vuorovaikutteisesti ja sitoutuneesti toimintaan. *Osallistuvassa* strategian mallissa lapsi yrittää aktiivisesti muokata toisten näkökulmia, vaikka ottaakin ne huomioon. Lapsi suhtautuu avoimesti tilanteisiin ja osallistuu tapahtumien tuottamiseen muiden kanssa. *Omaehtoisessa* näkemyksessä lapsi pyrkii dominoimaan usein tilannetta, sekä pyrkii muuttamaan tilanteita omien näkemysten mukaisesti hallitsemalla, organisoimalla ja kontrolloimalla. *Erillisen* strategian mallissa lapsi on vetäytyneempi kuin muut. Lapsi hakee usein paikkaa, kuljeskelee, sekä tarkkailee tilannetta. (Reunamo 2007, 59, 68,87.) Epäselvä strategia kuvastaa tilannetta missä lapsi ei ole tietoinen omasta strategiastaan ja jättää tilanteen epäselväksi. Epäselvä strategia siis kuvastaa sellaisia havainnoituja tilanteita, mitkä eivät sovi luonteeltaan mukautuvan, osallistuvan, omaehtoisen tai erillisen strategian luokkaan.

Taulukko 7. Emotionaalisten itsesäätelytaitojen yhteys siihen, jos kaveri ei suostu leikkimään lapsen kanssa.

Itsesäätelytaidot	Mukautuva	Osallistuva	Omaehtoinen	Erillinen	Epäselvä
Ei kuvaa lasta lainkaan	39,1%	2,3%	12,7%	8,4%	37,5%
Kuvaa huonosti	37,0%	8,8%	18,9%	19,8%	15,5%
Kuvaa jonkin verran	34,6%	9,6%	18,6%	24,7%	12,5%
Kuvaa melko hyvin	42,8%	7,7%	16,2%	23,0%	10,3%
Kuvaa erittäin hyvin	32,5%	9,9%	24,6%	29,8%	3,3%
Yhteensä	37,9%	8,6%	18,3%	23,2%	12,1%

Yllä oleva taulukko 7 kuvaa lasten haastatteluaineistojen pohjalta saatuja tuloksia siitä, miten lapsen emotionaaliset itsesäätelytaidot ovat yhteydessä tilanteeseen, jossa lapsen kaveri ei suostu leikkimään hänen kanssaan. Havainnoitavista lapsista ($n = 815$) kertyi yksittäisiä havaintoja 17 480, kun otoksen kato oli 10,7 %. Khiin neliö -testi osoitti risiintaulukoinnille tilastollisen merkitsevyyden ($\chi^2 [16, N = 17480] = 766,081, p = ,000, \text{Cramer's } V = ,105$). Lapsille esitetty haastattelukysymys oli seuraava: "*Mitä jos kaveri ei leikikään sinun kanssasi, mitä sitten teet?*"

Mukautuva strategia oli kaikkien lasten yleisin (yht. 37,9 %) suhtautumismuoto tilanteessa, jossa kaveri ei suostu leikkimään lapsen kanssa. Itsesäätelytaitojen osalta oli kuitenkin yllättävää, että *erittäin hyvin* (32,5 %) kuvaavien mukautuva suhtautuminen oli alhaisempaa kuin niiden lasten, joiden itsesäätelytaidot oltiin arvioitu kuvaavan lasta *melko hyvin* (42,8 %). *Kuvaa jonkin verran* (34,6 %) ja *kuvaa huonosti* (37 %) arvioitujen lasten osuus oli taas hieman alhaisempi kuin *ei kuvaa lasta lainkaan* (39,1 %) olleiden. Seuraavat lainaukset olivat haastatteluaineiston tyypillisimpiä mukautuvan strategian vastauksia kyseiseen tilanteeseen:

"Leikin jonkun muun kaa."

"Mä meen kysymään toiselta."

"Vaihdan leikkiä."

"Ei häiritse."

"Sanon soo soo, heippa, mene leikkii sun lempikaverin kanssa."

Osallistuvassa strategiassa lapsi pyrkii muuttamaan ympäristön ehtoja, sekä sovelta-
maan omia ideoitaan. Osallistuva strategia oli yleisesti haastattelujen perusteella harvinaisin (yht. 8,6 %) suhtautumistapa, kun toinen lapsi ei suostuisi leikkimään lapsen kanssa. 9,9 % *erittäin hyvän* itsesäätelytaidon arvioituista lapsista suhtautui haastattelujen perusteella osallistuvan strategian mukaisesti, kun taas *kuvaa melko hyvin* (7,7 %) arvioitujen osuus oli hieman alhaisempaa. *Kuvaa jonkin verran* (9,6 %) ja *kuvaa huonosti* (8,8 %) arvioitujen lasten osallistuva suhtautuminen oli kuitenkin selvästi yleisempää kuin *ei kuvaa lasta lainkaan* (2,3 %) arvioitujen lasten. Yllä oleva taulukko 7 osoittaa, että osallistuvan strategian käyttö laski merkittävästi vain silloin, kun lapsella oli kaikkein heikoimmat itsesäätelytaidot. Seuraavat lainaukset olivat haastatteluaineiston perusteella tyypillisimpiä osallistuvan strategian vastauksia kyseiseen tilanteeseen:

"Sit sanon, että voisitko leikkiä?"

"Mä voin olla sun kaa, mua alkaa itkettään."

"Kuka sit vois leikkiä mun kaa."

"Sanon, että pitäis leikkiä toisten kanssa."

"Menisin kertomaan aikuiselle."

Kaikista lapsista 18,3 % suhtautuisi omaehtoisesti tilanteeseen, jossa toinen lapsi ei suostu leikkimään hänen kanssaan. Kun itsesäätelytaidot oltiin arvioitu *kuvaa lasta erittäin hyvin*, niin 24,6 % valitsisi kyseiseen tilanteeseen omaehtoisen suhtautumisen. Omaehtoinen suhtautuminen oli vähäisempää, kun itsesäätelytaidot oltiin arvioitu *kuvaa lasta melko hyvin* (16,2 %), *jonkin verran* (18,6 %) tai *kuvaa huonosti* (18,9 %). Omaehtoisen strategian valinta oli kaikkein heikointa silloin, kun itsesäätelytaidot oltiin arvioitu *ei kuvaa lasta lainkaan* (12,7 %). Voidaan todeta, että lapsi pyrkii dominoimaan kyseistä tilannetta enemmän silloin, kun hänellä on erittäin hyvät itsesäätelytaidot. Seuraavat lainaukset olivat haastatteluaineiston tyypillisimpiä omaehtoisen strategian vastauksia kyseiseen tilanteeseen:

"Pakko leikkii."

"Mä puhun sille niin kauan että se lopettaa sen estelemisen ja leikkii mun kanssa."

"Mä meen silti samaan paikkaan ja leikin eri leikkiä."

"Mä suutun."

"Kiusaan."

Erillinen strategia oli toiseksi yleisin (yht. 23,2 %). lasten suhtautuminen tilanteeseen, jossa kaveri ei suostu leikkimään hänen kanssaan. *Kuvaa erittäin hyvin* arvioitujen itsesäätelytaidon omaavista lapsista 29,8 % suhtautuisi kyseiseen tilanteeseen erillisen strategian mukaisesti, kun taas *kuvaa melko hyvin* (23,0 %) ja *kuvaa jonkin verran* (24,7 %) arvioitujen lasten osuus oli hieman alhaisempaa. *Ei kuvaa lasta lainkaan* (8,4 %) olevien lasten osuus oli selkeästi alhaisinta. Tämä tarkoittaa sitä, että kun lapsen itsesäätelytaidot ovat erittäin heikot, niin lapsi ei suhtaudu kyseiseen tilanteeseen omien mielikuvitusten mukaisesti.

Reunamon (2007) mukaan erillisessä strategiassa lapsi suhtautuu tiettyyn asiaan oman mielikuvansa mukaisella tavalla, eikä ympäristön ehtoja sulauteta omiin mielikuviiin.

Sulauttamisella tarkoitetaan tässä tapauksessa lapsen suljettujen mielikuvien soveltamista niin, etteivät ne muutu toiminnan aikana. Erillisessä mallissa lapsi hakee enemmän paikkaa, kuljeskelee, tarkkailee ja odottaa normaalia vähemmän, sekä leikkii paljon sääntöleikkejä. (Reunamo 2007, 26-27, 42-47, 53.)

Seuraavat lainaukset olivat haastatteluaineiston tyypillisimpiä erillisen strategian vastauksia kyseiseen tilanteeseen:

"Leikin sitte yksin."

"Mulla ei oo kaveria."

"Leikin vaan jotain muuta."

"Meen leikkiin omia leikkejä."

"Mulle tulis paha mieli."

Epäselvä suhtautuminen oli yleisesti harvinaisin (yht. 12,1 %) strategiamuoto tilanteessa, jossa kaveri ei suostu leikkimään lapsen kanssa. Itsesäätelytaitojen osalta tulokset etenevän loogisesti. Ainoastaan 3,3 % niistä lapsista, joiden itsesäätelytaidot oltiin arvioitu *kuvaavan erittäin hyvin* lasta ilmaisi suhtautuvansa kyseiseen tilanteeseen epäselvästi. Jos lapsen itsesäätelytaidot oltiin arvioitu *kuvaavan melko hyvin* (10,3 %), *kuvaavan jonkin verran* (12,5 %), *kuvaavan huonosti* (15,5 %) tai *ei kuvaavan lainkaan* (37,5 %) lasta, niin heidän epäselvän strategian käyttö oli selkeästi yleisempää. Se osoittaa, että mitä heikommat itsesäätelytaidot lapsella on, sitä epätietoisempi hän on tilanteessa, missä kaveri ei suostu enää leikkimään hänen kanssaan.

On kuitenkin syytä tarkastella itsesäätelytaitojen yhteyttä lapsen valitsemaan strategiaan myös korrelaatioanalyysin avulla, sillä ne ilmentävät tarkemmin mitkä tietyt strategiat saattaisivat olla tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä niihin. Tämän vuoksi itsesäätelytaitojen yhteyttä tilanteeseen, jossa kaveri ei enää suostu leikkimään lapsen kanssa analysoitiin myös parametrittomalla Spearmanin korrelaatioanalyysin avulla. Spearmanin analyysi osoitti itsesäätelytaitojen tilastollisen merkitsevyyden mukautuvan ($r = ,074$, $p < ,05$) ja epäselvän ($r = -,131$, $p < ,05$) strategian kohdalla.

Taulukko 8. Emotionaalisten itsesäätelytaitojen yhteys, jos toisella on lelu millä lapsi haluaisi itse leikkiä.

Itsesäätelytaidot	Mukautuva	Osallistuva	Omaehtoinen	Erillinen	Epäselvä
Ei kuvaa lasta lainkaan	5,3%	36,2%	7,0%	22,9%	28,7%
Kuvaa huonosti	8,9%	55,3%	6,2%	19,8%	9,8%
Kuvaa jonkin verran	7,5%	48,5%	6,4%	18,2%	19,3%
Kuvaa melko hyvin	5,1%	56,8%	4,7%	23,1%	10,3%
Kuvaa erittäin hyvin	18,3%	66,2%	0,8%	13,6%	1,2%
Yhteensä	8,0%	54,4%	5,1%	19,9%	12,5%

Yllä oleva taulukko 8 kuvastaa emotionaalisten itsesäätelytaitojen merkitsevyyttä tilanteissa, joissa toisella lapsella on juuri sellainen tavara millä lapsi haluaisi itse leikkiä. Havainnoitavista lapsista ($n = 815$) kertyi yksittäisiä havaintoja 17 563, kun otoksen kato oli 10,3 %. Khiin neliö-testi osoitti ristiintaulukoinnin tilastollisen merkitsevyyden erittäin merkittäväksi ($\chi^2 [16, N = 17563] = 1202,037, p = ,000, \text{Cramer's } V = ,131$). Lapsille esitetty haastattelukysymys oli seuraava: "*Ajatellaan että olet leikkimässä ja että jollain toisella onkin juuri se tavara millä sinä haluaisit leikkiä. Mitä teet?*"

Mukautuva strategia oli yleisesti (yht. 8,0 %) harvinainen lasten suhtautumisen muoto tilanteessa, jossa toisella lapsella on lelu millä lapsi haluaisi leikkiä. Tulos on itsessään yllättävä, sillä mukautuva strategia on muissa tilanteissa selvästi yleisempi. Itsesäätelytaitojen osalta mukautuva strategia on myös kiinnostava, sillä *kuvaa erittäin hyvin* (18,3 %) arvioitujen lasten osuus on huomattavan paljon suurempi kuin *kuvaa melko hyvin* (5,1 %), *kuvaa jonkin verran* (7,5 %), *kuvaa huonosti* (8,9 %) ja *ei kuvaa lasta lainkaan* (5,3 %) arvioitujen. Mukautuvaa strategiaa käyttäen erittäin hyvät itsesäätelytaidot omaava lapsi siis ei muuta kyseisessä tilanteessa annettuja ehtoja, mutta huomioi ja prosessoii niitä muita paremmin. Alla olevat lainaukset kuvaavat lasten haastattelutilanteiden tyyppivastauksia mukautuvan strategian mukaisesti kyseisessä tilanteessa:

" Odotan vuoroani."

"Otan toisen samanlaisen."

"Mä antaisin sen toisen leikkiä sillä."

"Sitten pitää vaan kestää sen, ettei saa sen."

"Mietin millä mä leikkisin."

Osallistuva strategia oli selvästi yleisin (yht. 54,4 %) strategiamuoto tilanteessa missä toisella lapsella on lelu millä lapsi haluaisi leikkiä. Kun itsesäätelytaidot oltiin arvioitu *kuvaavan lasta erittäin hyvin*, niin jopa 66,2 % heistä suhtautuisi tilanteeseen osallistuvan strategian mukaisesti. Osallistuva strategia oli alhaisempaa *kuvaa melko hyvin* (56,8 %), *kuvaa jonkin verran* (48,5 %), *kuvaa huonosti* (55,3 %) ja *ei kuvaa lasta lainkaan* (36,2 %) arvioitujen lasten kohdalla. Alla olevat lainaukset kuvaavat lasten haastattelutilanteiden tyyppivastauksia osallistuvan strategian mukaisesti:

"Minä leikkisin sen kaa sillä lelulla."

"Pyydän vaikka kokeilla."

"Voisin pyytää nätisti."

"Kerron, haluaisin sen."

"Sanoisin sitten sille, että anna se takaisin."

Omaehtoinen strategia oli yleisesti kyseisessä tilanteessa harvinaista (yht. 5,1 %). Jos lapsen itsesäätelytaidot oltiin arvioitu *kuvaa lasta erittäin hyvin*, niin ainoastaan 0,8 % valitsi omaehtoisen strategian tilanteessa missä toisella lapsella on lelu millä hän haluaisi leikkiä. Tilanne muuttuu selvästi mitä heikommat itsesäätelytaidot lapsella on, sillä *kuvaa melko hyvin* (4,7 %), *kuvaa jonkin verran* (6,4 %), *kuvaa huonosti* (6,2 %) ja *ei kuvaa lasta lainkaan* (7,0 %) olevien osuudet ovat prosentuaalisesti suuremmat. Lapsi siis pyrkii dominoimaan kyseistä tilannetta useammin, jos hänellä ei ole erittäin hyvät itsesäätelytaidot.

Omaehtoisessa strategiassa lapsi pyrkii muuttamaan tilanteita omien näkemystensä mukaisesti hallitsemalla, organisoimalla ja kontrolloimalla. Lapsi leikkii enemmän esineleikkejä ja käyttää tavallista vähemmän aikaa yhdessäoloon muiden kanssa. (Reunamo 2007, 59, 68,87.)

Alla olevat lainaukset kuvaavat lasten haastattelutilanteiden tyyppivastauksia omaehtoisesta strategian mukaisesti:

"Leikin sillä."

"Otan toisen kädestä."

"Otaa rumasti pois sen toiselta."

"Riitelen."

"Mä olen hyvä varastaja."

Erillinen strategia oli toiseksi yleisin (yht. 19,9 %) lasten strategiamuoto kyseisessä tilanteessa. Kun itsesäätelytaidot oltiin arvioitu *kuvaa erittäin hyvin* lasta (13,6 %), niin he eivät suhtautuneet erillisesti kyseiseen tilanteeseen aivan niin usein kuin *kuvaa melko hyvin* (23,1 %), *kuvaa jonkin verran* (18,2 %), *kuvaa huonosti* (19,8 %) tai *ei kuvaa lasta lainkaan* (22,9 %) arvioidut lapset. Voidaan todeta, että itsesäätelytaidot eivät vaikuta vahvasti lasten erilliseen, eli vetäytyneeseen suhtautumiseen tilanteessa, jossa toisella lapsella on lelu millä hän haluaisi leikkiä. Alla olevat lainaukset kuvaavat lasten haastattelutilanteiden tyyppivastauksia erillisen strategian mukaisesti kyseisessä tilanteessa:

"Otan toisen tavaran."

"Menen leikkimään jollain muulla."

"Minua ei kiinnosta mikään."

"Meen kotiin."

"Itken."

Epäselvä strategia yleisesti kyseisessä tilanteessa on harvinaista (yht. 12,5 %). Kun lapsen itsesäätelytaidot oltiin arvioitu *kuvaa erittäin hyvin*, niin vain 1,2 % suhtautuisi tilanteeseen epäselvästi. *Kuvaa melko hyvin* (10,3 %), *kuvaa jonkin verran* (19,3 %), *kuvaa huonosti* (9,8 %) ja *ei kuvaa lasta lainkaan* (28,7 %) arvioitujen lasten prosentuaaliset osuudet ovat huomattavan paljon suurempia.

Tuloksia päätettiin analysoida vielä parametrittomalla Spearmanin korrelaatioanalyysillä. Analyysi osoitti, että itsesäätelytaidot korreloivat negatiivisesti ($r = -,096$, $p < ,05$) epäselvän strategian kanssa. Johtopäätöksenä voidaan todeta, että jos toisella lapsella on lelu millä lapsi haluaisi leikkiä, niin etenkin erittäin hyvän itsesäätelytaidon omaavat lapset eivät jää tilanteessa epätietoisiksi miten tulisi toimia.

Taulukko 9. Emotionaaliset itsesäätelytaidot ja opettajan tekemisen ehdottaminen.

Itsesäätelytaidot	Mukautuva	Osallistuva	Omaehtoinen	Erillinen	Epäselvä
Ei kuvaa lasta lainkaan	54,5%	8,8%	9,7%	2,2%	24,9%
Kuvaa huonosti	62,9%	5,3%	6,6%	0,3%	25,0%
Kuvaa jonkin verran	52,0%	7,6%	8,5%	0,4%	31,6%
Kuvaa melko hyvin	58,5%	7,8%	12,7%	1,2%	19,8%
Kuvaa erittäin hyvin	70,6%	12,0%			17,4%
Yhteensä	58,7%	7,7%	8,7%	0,7%	24,2%

Yllä oleva taulukko 9 kuvastaa haastatteluaineiston pohjalta lasten emotionaalisten itsesäätelytaitojen ja sosiaalisten strategioiden välistä yhteyttä sellaisessa tilanteessa, missä opettaja ehdottaa lapselle jotain tekemistä. Havainnoitavista lapsista ($n = 815$) kertyi yksittäisiä havaintoja 17 442, kun otoksen kato oli 10,9 %. Khiin neliö -testin mukaan ristiintaulukoinnin tulokset ovat tilastollisesti merkitseviä ($\chi^2 [16, N = 17442] = 751,001, p = ,000, \text{Cramer's } V = ,104$). Haastattelukysymys oli seuraava: "*Kun opettaja ehdottaa sinulle jotakin tekemistä, mitä sellaisessa tilanteessa teet?*"

Kokonaisuudessaan mukautuva strategia oli selvästi kaikkein yleisin (yht. 58,7 %) lasten valitsema strategia kyseisessä tilanteessa. Sen yhteys kyseisessä tilanteessa lasten itsesäätelytaitoihin on hieman yleisempää, kun ne oltiin arvioitu kuvaavan lasta *erittäin hyvin* (70,6 %). Kun itsesäätelytaidot oltiin arvioitu kuvaavan lasta *melko hyvin* (58,5 %), *jonkin verran* (52,0 %), *kuvaavan huonosti* (62,9 %) tai *ei kuvaavan lasta lainkaan* (54,5 %), niin sen vaikutus kaventui. Alla olevat lainaukset kuvaavat lasten haastattelu-tilanteiden tyyppivastauksia mukautuvan strategian mukaisesti kyseisessä tilanteessa:

"Sanon, että joo."

"Sitä mitä pitää tehdä."

"Teen sitte sen tehtävän."

"Kokeilen tehdä sitä, onko se hauskaa!"

"Pitää valita leikki."

Osallistuva strategia oli kokonaisuudessaan harvinainen strategia kyseisessä tilanteessa. Vain 7,7 % kaikista lapsista suhtautuisi haastattelun perusteella osallistuvasti tilanteessa missä opettaja ehdottaa jotain tekemistä. Itsesäätelytaitojen osalta voidaan todeta, että

kun lapsen itsesäätelytaidot oltiin arvioitu kuvaan lasta *erittäin hyvin* (12,0 %), niin heidän osallistuva suhtautuminen oli yleisempää kuin niillä lapsilla, jotka oltiin arvioitu *kuvaa melko hyvin* (7,8 %), *kuvaavan jonkin verran* (7,6 %), *kuvaavan huonosti* (5,3 %) tai *ei kuvaavan lasta lainkaan* (8,8 %).

Reunamon (2007) mukaan osallistuvassa strategiassa lapsi tekee normaalia vähemmän työtehtäviä, ja lähellä oleva lapsi antaa toiminnan muutosta kuvaavia vastauksia enemmän. (Reunamo 2007, 59, 68,87.) Alla olevat lainaukset kuvaavat osallistuvan strategian valinneiden lasten tyyppivastauksia kyseisessä tilanteessa:

"Kysyn muita vaihtoehtoja."

"Mä suostun tai en."

"Mä meen_kattoon sitä leikkii ja jos tykkään meen leikkiin sitä."

"Sitten vaan jos ei haluakan tehdä sitä niin sitten vois keksiä ite leikin."

"Ehkä mä sitten meen kysymään kaveria mukaan."

Lapset eivät selvästikään pyri käyttämään usein dominoivaa strategiaa (yht. 8,7 %), kun opettaja ehdottaa heille tekemistä. Vaikka yksikään *erittäin hyvät* itsesäätelytaidot omaavista lapsista ei haastattelujen perusteella kertonut valitsevan dominoivaa strategiaa, niin jopa 12,7 % *melko hyviin* kuuluvista lapsista valitsisi sen strategiakseen. Se ei kuitenkaan poikkea merkittävästi kun sitä verrataan itsesäätelytaitoihin, jotka oltiin arvioitu *kuvaa jonkin verran* (8,5 %), *kuvaa huonosti* (6,6 %) ja *ei kuvaa lasta lainkaan* (9,7 %) kanssa. Alla olevat lainaukset ovat dominoivan strategian valinneiden lasten tyyppivastauksia kyseisessä tilanteessa:

"Että en minä halua."

"Jos en halua tehdä sitä, niin en tee sitä."

"Sanon, että ei!"

"Jos mä en tahdo mä teen jotain muuta."

"Mä en tee sitä."

Erillinen strategia oli yleisesti kaikkein harvinaisin (yht. 0,7 %) lasten suhtautumistapa tilanteessa missä opettaja ehdottaa jotain tekemistä. Itsesäätelytaitojen osalta yksikään *erittäin hyvän* itsesäätelytaitojen omaavista ei haastattelujen mukaan suhtautuisi kyseisessä tilanteessa erillisesti, eli vetäytyneesti. Myös *kuvaa melko hyvin* (1,2 %), *kuvaa*

jonkin verran (0,4 %), *kuvaa huonosti* (0,3 %) ja *ei kuvaa lasta lainkaan* (2,2 %) kuuluneiden osuus oli huomattavan vähäistä. Seuraavat lainaukset ovat haastatteluaineiston pohjalta saatuja tyypillisiä vetäytyvään strategiaan kuuluvia vastauksia:

"En mä pysty mitää tehdä."

"Mä vaan istuskelen ja meen edestakas siinä."

"Mä katon telkkaria mun omassa kodissa."

"Menen vaikka pois."

"Lähden vaan pois siitä."

Epäselvä strategia oli toiseksi yleisin (yht. 24,2 %) lasten suhtautumistapa kyseisessä tilanteessa. Itsesäätelytaitojen osalta on selkeästi huomattavissa miten ne kytkeytyvät epäselvän strategian käyttöön. Jos lapsen itsesäätelytaidot oltiin arvioitu *erittäin hyvin* (17,4 %) tai *melko hyvin* (19,8 %), niin he selkeästi olivat harvemmin epäselviä siitä miten toimia kyseisessä tilanteessa, kun heitä vertaa *kuvaa jonkin verran* (31,6 %), *kuvaa huonosti* (25,0 %) tai *ei kuvaa lasta lainkaan* (24,9 %) kuuluviin ryhmiin. Hyvän itsesäätelytaidon omaavat lapset ovat tietoisempia omasta toiminnastaan kun opettaja ehdottaa heille tekemistä. Alla olevat lainaukset ovat haastatteluaineiston pohjalta nousseita epäselvän strategian tyyppivastauksia:

"En mitään."

"En tiedä mitä se tarkoittaa."

"Tuun piilosta pois."

"Vaikka nukun."

Itsesäätelytaitojen ja opettajan tekemisen ehdottamisen välistä yhteyttä päätettiin analysoida vielä Spearmanin korrelaatioanalyysillä, sillä ristiintaulukoinnin khiin neliö -testi ei paljasta riittävän eksaktisti sen tilastollista merkitsevyyttä. Itsesäätelytaidot korreloivat tilastollisesti merkitsevästi epäselvän strategian kanssa ($r = -,094$, $p = <,05$).

Taulukko 10. Emotionaalisten itsesäätelytaitojen yhteys opettajan hyväksymättömyyteen.

Itsesäätelytaidot	Mukautuva	Osallistuva	Omaehtoinen	Erillinen	Epäselvä
Ei kuvaa lasta lainkaan	64,0%	4,7%	6,6%	2,2%	22,6%
Kuvaa huonosti	66,5%	1,6%	3,0%	6,6%	22,3%
Kuvaa jonkin verran	51,7%	3,5%	5,4%	10,7%	28,7%
Kuvaa melko hyvin	61,7%	4,5%	7,6%	8,2%	17,9%
Kuvaa erittäin hyvin	75,6%	3,9%	2,9%	2,2%	15,5%
Yhteensä	61,3%	3,6%	5,5%	7,7%	21,8%

Ylhäällä oleva taulukko 10 kuvaa emotionaalisten itsesäätelytaitojen yhteyttä lapsen strategioihin sellaisessa tilanteessa, kun opettaja ei hyväksy sitä mitä lapsi on tekemässä. Vaikka ristiintaulukoinnin analyysi osoitti havaintojen kadoksi 11,0 %, niin tulokset voidaan nähdä tutkimuksen kannalta luotettavina suuren havaintomäärän vuoksi ($f= 17\ 442$). Khiin neliö -testi osoitti tilastollisen merkitsevyyden ristiintaulukoinnille ($\chi^2 [16, N = 17442] = 686,253, p = ,000, \text{Cramer's } V = ,099$). Haastattelukysymys oli seuraava: "*Ajattele tilannetta missä opettaja ei hyväksy sitä mitä teet. Mitä sinä silloin teet?*"

Mukautuva strategia oli selvästi kaikkien lasten yleisin (yht. 61,3 %) suhtautuminen sellaisessa tilanteessa missä opettaja ei hyväksy sitä mitä lapsi on tekemässä. *Erittäin hyvän* itsesäätelytaidon arvioiduista lapsista 75,6 % suhtautuisi kyseiseen tilanteeseen mukautuen, kun taas *kuvaa melko hyvin* (61,7 %), *kuvaa jonkin verran* (51,7 %) arvioitujen lasten osuus oli alhaisempaa. Yllättäen kuitenkin mukautuva strategia yleistyi kyseisessä tilanteessa, kun itsesäätelytaidot oltiin arvioitu *kuvaavan huonosti* (66,5 %) tai *ei kuvaavan lasta lainkaan* (64,0 %). Reunamon (2007) mukaan mukautuva lapsi saa muita lapsia vähemmän aikuiselta huomioita (Reunamo 2007, 26-27, 45, 53).

Alhaalla olevat lainaukset ovat haastatteluaineiston pohjalta nousseita mukautuvan strategian tyyppivastauksia:

"Otan kädestä."

"Pussaan hoitotätiä."

"Pyydän anteeks."

"Meen jäähylle."

"Teen sellaista, mitä aikuinen hyväksyy."

Osallistuva strategia oli yleisesti kaikkein harvinaisin (yht. 3,6 %) lasten käyttämä strategia kyseisessä tilanteessa. Itsesäätelytaitojen osalta osallistuva strategia ei ollut merkityksellinen, sillä sen prosentuaaliset jakaumat ovat hyvin lähellä toisiaan. Alla olevat lainaukset kuvaavat osallistuvan strategian tyyppivastauksia tilanteessa missä opettaja ei hyväksy sitä mitä lapsi on tekemässä:

"Yritän uudelleen."

"Että leiki minun kanssa."

"Sanoisin sille aikuiselle että miks et hyväksy sitä."

"Kysyn opelta mitä se haluaa mun tekevän."

"Mä sanon, että sä voisit ihan rauhassa mennä tekeen omia töitä ja mä leikin."

Myös omaehtoinen strategia oli yleisesti harvinainen suhtautumistapa kyseisessä tilanteessa (yht. 5,5 %). Lapset eivät siis yleisesti pyri dominoimaan sellaista tilannetta missä opettaja ei hyväksy sitä mitä lapsi on tekemässä. Itsesäätelytaitojen osalta omaehtoisuus oli hieman harvinaisempaa, jos ne oltiin arvioitu kuvaavan *lasta erittäin hyvin* (2,9 %). Omaehtoinen strategia oli yleisempää niillä lapsilla, joiden itsesäätelytaidot oltiin arvioitu kuvaavan *melko hyvin* (7,6 %), *kuvaavan jonkin verran* (5,4 %), *kuvaavan huonosti* (3,0 %) tai *ei kuvaavan lainkaan* (6,6 %) lasta. Alhaalla olevat lainaukset kuvaavat haastatteluaineiston pohjalta omaehtoisen strategian tyyppivastauksia kyseisessä tilanteessa:

"Mä leikin silti."

"Jatkan sitä leikkiä."

"Teen sitä."

"Menen pois ja kun aikuinen on lähtenyt tulen takaisin ja jatkan samaa leikkiä."

"En usko sitä."

Erillinen strategia ei myöskään ollut lasten yleinen (yht. 7,7 %) strategia kyseisessä tilanteessa. Itsesäätelytaitojen osalta on kiinnostavaa nähdä, kuinka *kuvaa erittäin hyvin* (2,2 %) ja *ei kuvaa lainkaan* lasta (2,2 %) arvioitujen prosentuaaliset osuudet ovat yhtä alhaisia. Erillinen suhtautuminen oli kaikkein yleisintä sellaisilla lapsilla, joiden itsesäätelytaidot oltiin arvioitu *kuvaavan melko hyvin* lasta (10,7 %). Erillisessä strategiassa

lapsi vetäytyy pois eikä pyri muuttamaan tilannetta. hyvin lähellä toisiaan. Alhaalla olevat lainaukset kuvaavat erillisen strategian tyyppivastauksia tilanteessa missä opettaja ei hyväksy sitä mitä lapsi on tekemässä:

"Mä teen yksin."

"Pitää yksin jäädä seisomaan."

"Mä murjotan ja olen huonolla tuulella."

"Mökötän."

"Mä olisin silloin surullinen."

Taulukko 10 osoittaa yleisesti kuinka itsesäätelytaidoilla ei ole niin suurta vaikutusta lapsen sosiaaliseen strategiaan, kun opettaja ei hyväksy mitä lapsi on tekemässä. Prosentuaaliset arvot eivät ole selkeästi laskevia tai nousevia kuin ainoastaan epäselvän strategian kohdalla. Ristiintaulukoinnin ja khiin neliö -testi näennäinen tulkinta eivät kuitenkaan paljasta muuttujien tarkkoja tilastollisia merkitsevyyksiä, joten muuttujat päätettiin analysoida vielä parametrittömällä Spearmanin korrelaatioanalyysin avulla. Spearmanin korrelaatioanalyysi osoitti itsesäätelytaitojen korreloivan tilastollisen merkitsevästi epätietoisien strategian kanssa ($r = -,073, p < ,05$), kuten ylemmässä ristiintaulukoinnin analyysissä oletettavasti kävi ilmi. Korrelaatiokertoimen ollessa negatiivinen, tulos osoittaa kuinka hyvät itsesäätelytaidot liittyvät lapsen tietoiseen strategian valintaan sellaisessa tilanteessa, jossa opettaja ei hyväksy sitä mitä lapsi on tekemässä. Näin ollen hyvän itsesäätelytaidon omaavat lapset ovat useammin tietoisia mitä tekevät kyseisessä tilanteessa, kuin heikon itsesäätelytaidon omaavat lapset.

Taulukko 11. Emotionaalisten itsesäätelytaitojen ja lapsen epäonnistumisen välinen yhteys.

Itsesäätelytaidot	Mukautuva	Osallistuva	Omaehtoinen	Erillinen	Epäselvä
Ei kuvaa lasta lainkaan		69,4%	2,9%	15,6%	12,2%
Kuvaa huonosti	1,0%	73,2%	7,3%	7,5%	11,0%
Kuvaa jonkin verran	1,6%	57,5%	7,1%	20,2%	13,6%
Kuvaa melko hyvin	2,1%	74,3%	7,2%	11,1%	5,3%
Kuvaa erittäin hyvin		87,1%	2,7%	4,7%	5,5%
Yhteensä	1,4%	70,4%	6,6%	12,5%	9,1%

Taulukko 11 kuvastaa itsesäätelytaitojen yhteyttä lapsen epäonnistumisen kautta syntyviin strategioihin. Lapsen epäonnistumisen strategiat on kerätty lapsihaastatteluiden (liite 3) avulla. Lapsilta kysytty haastattelukysymys oli seuraava: *"Ajattele sellaista tilannetta että työsi menee pilalle ja sinä epäonnistut. Mitä sinä silloin teet?"*

Tulokset ovat khiin neliö -testin mukaan tilastollisesti merkitseviä (χ^2 [16, $N = 17442$] = 1025,088, $p = ,000$, Cramer's $V = ,121$). Yleisesti taulukosta voidaan tulkita, että lapset eivät mukaudu (yht. 1,4 %) epäonnistumisen tilanteisiin usein. Lapset eivät siis hyväksy helposti epäonnistumisen tilanteita, vaan he pyrkivät vaikuttamaan siihen toisen strategian kautta. Itsesäätelytaitojen tarkastelun osalta mukautuvalla strategialla ei ole loogista jatkumoa. Kukaan lapsista, joiden itsesäätelytaidot oltiin arvioitu *kuvaavan lasta erittäin hyvin* tai *ei kuvaavan lasta lainkaan* ei haastattelujen perusteella suhtautuisi epäonnistumisen tilanteissa mukautuvasti. Myös *kuvaa melko hyvin* (2,1 %), *kuvaa jonkin verran* (1,6 %) ja *kuvaa huonosti* (1,0 %) arvioitujen lapsien osuus oli olematonta. Mukautuvan strategian tyypillisiä vastauksia kyseisessä tilanteessa oli:

"Mä en välitä siitä."

"Emmä voi sille mitään."

"No se on sitten ihan pilalla."

"EI haittaa."

"Mulla ei oo väliä miten rikki se on."

Osallistuva strategia oli ylivoimaisesti kaikkien lasten yleisin (yht. 70,4 %) strategia epäonnistumisen tilanteissa. Itsesäätelytaitojen yhteys osallistuvaan strategiaan kyseisessä tilanteessa on kiinnostava, sillä *erittäin hyvän* itsesäätelytaidon omaavien prosentuaalinen osuus osallistuvan strategian osalta oli 87,1 %, kun taas *erittäin heikosti kuvaavien* osuus oli 69,4 %. Kun itsesäätelytaidot oltiin arvioitu *kuvaavan lasta jonkin verran* (57,5 %), niin heidän osallistuva strategia oli harvinaisempaa kuin *kuvaa huonosti* (73,2 %) tai *ei kuvaava lasta lainkaan* (69,4 %) kuuluneiden lasten. Näin ollen osallistuva strategia ei ole aivan niin yleistä, jos lapsen itsesäätelytaidot ovat keskivertoiluokkaa. Osallistuvan strategian tyypillisiä vastauksia kyseisessä tilanteessa oli:

"Teen uudestaan."

"Sillon harjoittelen."

"Jos sen pystyy korjaamaan, korjaan."

"Pyydän jotain auttamaan mua."

"Kysyisin, että kuinka sen sais pois sen epäonnistumisen."

Omaehtoinen strategia oli yleisesti toiseksi harvinaisin (yht. 6,6 %) strategia epäonnistumisen tilanteissa. Itsesäätelytaitojen osalta lasten omaehtoinen suhtautumistapa ei muodostanut loogista jatkumoa, sillä prosentuaaliset osuudet olivat hyvin alhaisia ja lähellä toisiaan. Kun itsesäätelytaidot oltiin arvioitu kuvaavan lasta erittäin hyvin (2,7 %), niin heidän omaehtoinen strategian käyttö oli hieman alhaisempaa kun *kuvaa melko hyvin* (7,2 %), *kuvaa jonkin verran* (7,1 %) tai *kuvaa huonosti* (7,3 %) arvioitujen lasten. Kun itsesäätelytaidot *eivät kuvanneet lasta lainkaan*, niin heistä 2,9 % suhtautuisi kyseiseen tilanteeseen omaehtoisesti. Omaehtoisen strategian tyypillisiä vastauksia kyseisessä tilanteessa oli:

"Sanon 'Tuhma peli'".

"Sitten en enää piirrä."

"Mä en sitte leiki."

"Sanon aikuiselle, etten tee."

"Suutun."

Kaikkien lasten osalta erillinen strategia oli toiseksi yleisin (yht. 12,5 %) strategiamuoto epäonnistumisen tilanteissa. Kun lapsen itsesäätelytaidot oltiin arvioitu *kuvaavan erittäin hyvin* lasta, niin ainoastaan 4,7 % heistä suhtautuisi epäonnistumisen tilanteeseen erillisesti. Erillinen strategia on yleisin (20,2 %) strategiamuoto sellaisilla lapsilla, joiden itsesäätelytaidot ovat arvioitu *kuvaavan jonkin verran* lasta, kun taas *kuvaa huonosti* (7,5 %) olevien lasten osuus on huomattavasti alhaisempaa. Kun lapsen itsesäätelytaidot oltiin arvioitu *ei kuvaavan lasta lainkaan*, niin heistä 15,6 % toimisi kyseisessä tilanteessa erillisen strategian mukaisesti. Alhaalla olevat lainaukset ovat haastatteluaineiston pohjalta nousseita erillisen strategian tyypivastauksia:

"Mulle tulis paha mieli."

"Jätän työn siihen."

"Mä vaikka lopetan sen tekemisen ja laitan sen takas paikoilleen."

"Sitten mä meen pelaamaan."

"Yksin pelaan."

Kokonaisuudessaan epäselvä strategia ei ollut kovin yleinen (yht. 9,1 %) suhtautumismuoto epäonnistumisen tilanteissa. Kuitenkin itsesäätelytaitojen kohdalla on havaittavissa selkeää yhteyttä. Jos lapsella on *erittäin hyvin* (5,5 %) tai *melko hyvin* (5,3 %) arvioitua itsesäätelytaitoja, niin he eivät ole epätietoisia epäonnistumisen tilanteissa läheskään niin usein kuin lapset, joiden itsesäätelytaidot oltiin arvioitu *kuvaavan huonosti* (11,0 %) tai *ei kuvaavan lasta lainkaan* (12,2 %). Kun lapsen itsesäätelytaidot oltiin arvioitu *kuvaava jonkin verran lasta*, niin heidän epäselvä strategia epäonnistumisen tilanteissa oli kaikkein yleisintä (13,6 %). Alhaalla olevat lainaukset ovat haastatteluai-
neiston pohjalta nousseita epäselvän strategian tyyppivastauksia:

"Mä oon osannu piirtää."

"Sattuu."

"Mä en tarvitse leikkii."

"Ei oo koskaan käyny niin, oon onnistunut."

Ristiintaulukoinnin lisäksi lapsen epäonnistumisen strategioiden ja emotionaalisten itsesäätelytaitojen välistä yhteyttä analysoitiin varmuuden vuoksi parametrittomalla Spearmanin korrelaatioanalyysillä. Analyysi osoitti itsesäätelytaitojen korreloivan tilastollisesti merkitsevästi osallistuvan ($r = ,077, p < ,05$) ja epäselvän ($r = -,096, p < ,05$) strategian kanssa. Johtopäätöksenä voidaan todeta, että sellaisissa tilanteissa missä lapsi kokee epäonnistuvansa, niin hyvien emotionaalisten itsesäätelytaitojen omaavat lapset suhtautuvat tilanteeseen avoimesti hyväksyen tilanteen ja heillä on näkemys siitä mitä tilanteessa pitäisi tehdä. Heikon itsesäätelytaidon omaavat lapset eivät prosessoivat annettua ehtoa ja ovat epäselviä miten epäonnistumiseen tulisi suhtautua.

6 Luotettavuus

Seuraavaksi tarkastelen tutkielman luotettavuutta ulkoisen ja sisäisen validiteetin sekä reliabiliteetin käsitteiden kautta. Kanasen (2011, 81) mukaan ulkoisen validiteetin, yleistettävyyden, arvioimisessa tulisi tarkastella sitä miten hyvin tutkimuksen otos edustaa perusjoukkoa. Tämän vuoksi Reunamon (2010) Orientaation lähteillä -projektin suuri otos ($n = 892$) lisää tutkimuksen luotettavuutta. On kuitenkin huomioitava, että tutkimukseen osallistuneet päiväkodit ja perhepäivähoidot olivat kaikki Etelä-Suomen läänin alueelta. Siksi tutkimustulokset eivät välttämättä kuvasta riittävästi koko Suomen aluetta. Hirsjärven ym. (2010, 180) mukaan kuitenkin suuri otoskoko mahdollistaa sen, että tutkimustulokset voidaan yleistää koskemaan koko perusjoukkoa. Näin ollen tutkimustulosten yleistettävyys kattaa riittävän perusteellisesti Etelä-Suomen läänin alueen. Tutkimuksen yleistettävyttä lisää myös otantamenetelmä, joka tässä tutkimuksessa oli systemaattinen otanta. Lisäksi teoriaosuudessa esitetyt aikaisemmat tutkimukset ovat sisällöltään yhteneviä esittelemieni tutkimustulosten kanssa. Yleistettävyttä lisää myös se, että havainnointipäiviin ei ole henkilökunnan puolesta pystytty vaikuttamaan mitenkään. Havainnoijat eivät saaneet valita havainnointipäiviä eikä havainnoitavat ryhmät tienneet havaintopäiviä etukäteen. Myös havaintojaksot olivat riittävän pitkiä ja ne koostuivat jokaisesta toimintapäivästä, kuvaten riittävän hyvin ja monipuolisesti päivähoidon arkea. Samaa ryhmää käytiin havainnoimassa useana eri päivänä, usean kuukauden ajan.

Kanasen (2011, 81-84) mukaan tutkimusprosessin tarkka kuvaus ja käsitteiden määrittelyt lisäävät tutkimuksen sisällön validiutta. Myös Metsämuuronen (2009, 74) kuvaa kuinka tärkeää sisäisen validiteetin tarkastelussa on tarkastella tutkimuksessa käytettyjen käsitteiden ja teoriassa ilmenneiden käsitteiden välistä yhteneväisyyttä. Tässä tutkielmassa olen pyrkinyt kuvaamaan yksityiskohtaisesti miten Orientaation lähteillä -projektin prosessi on kokonaisuudessaan edennyt (kts. 4. *Tutkimuksen toteutus*) sekä määrittelemään mahdollisimman selkeästi lasten itsesäätelytaidot käsitteenä. Itsesäätelytaitojen käsitteen määrittely oli kuitenkin haasteellista kolmesta eri syystä. Ensinnäkin itsesäätelytaidot ovat hyvin laaja käsite ja niillä voidaan tarkoittaa eri yhteyksissä eri asioita (kts. 2.1 *Itsesäätelytaitojen määrittelyä*). Olen kuitenkin pyrkinyt tuomaan selkeästi esille, että tämä tutkielma keskittyy tarkastelemaan lasten itsesäätelytaitoja emo-

tionaalisesta, omien tunteiden tunnistamisen ja hallinnan perspektiivistä. Toisena haasteena koen sen, että itsesäätelytaitoja kuvaava mittari oli itsessään hieman kapealainen, sillä se koostui vain yhdestä muuttujasta. Lasten itsesäätelytaitojen ilmenemistä päivähoitossa olisi pystynyt tutkimaan vielä perusteellisemmin, jos itsesäätelytaitoja oltaisiin pystytty mittaamaan esimerkiksi sekä havainto- ja arviointimittareilla. Kolmantena haasteena koen sekundaariaineiston, sillä aineiston käsitteet ovat aina jonkun toisen luomia. Näin ollen on aina olemassa riski siitä, kohtaavatko omat käsitykseni käsitteistä riittävästi ja ovatko ne yhteneväisiä niiden luoneiden henkilöiden kanssa. Koen kuitenkin tämän tutkielman suureksi vahvuudeksi sen, kuinka itsesäätelytaitoja pystyttiin analysoimaan niin usean eri muuttujan kanssa. Se tarjosi rikkaan ja monipuolisen tutkimuskentän itsesäätelytaitojen moninaisille yhteyksille ja sen vaikutuksille suomalaisessa päivähoitossa.

Reliabiliteetilla tarkoitetaan mittaustulosten pysyvyyttä, jolloin mittaukset tulisivat olla toistettavissa. Tutkimuksen tulokset tulisivat tällöin olla ei-sattumanvaraisia. (Hirsjärvi ym. 2010, 231-232, Kananen 2011,118.) Reliabiliteetti voidaan jakaa stabiliteettiin, eli pysyvyyteen sekä konsistenssiin, yhteneväisyyteen. Kvantitatiivisessa tutkimuksessa on tärkeää todentaa reliabiliteettia dokumentoimalla tutkimuksen eri vaiheita, jolloin sama tutkimus olisi toistettavissa samoilla tuloksilla. (Kananen, 2011, 79-83.) Tässä tutkielmassa itsesäätelytaitojen konsistenssia ei voitu suorittaa sitä kuvaavalla Cronbachin alfa-kertoimen avulla, sillä lasten itsesäätelytaitoja oltiin mitattu ainoastaan yhden muuttujan avulla.

Vaikka tämä tutkimus on luonteeltaan määrällinen, niin on syytä muistaa, että tutkittavien ilmiöiden tulkintoihin vaikuttaa aina tutkijan sekä tutkimukseen osallistuneiden haastattelijoiden sekä havainnoijien subjektiiviset käsitykset ja oletukset. Se lisää riskiä sille, että kaikki eivät välttämättä ymmärrä tutkimukseen kohdistuneita käsitteitä ja suhtaudu ilmiöihin samalla tavalla. Virheiden minimoimiseksi tutkimukseen osallistuneiden haastattelijoiden ja havainnoijien koulutuksella pyrittiin rakentamaan mahdollisimman yhdenmukainen ja objektiivinen näkemys tutkittaviin kohteisiin. Reunamon lisäksi tutkimukseen osallistuneet henkilöt esitestasivat mittarit, ja mittareita oli mahdollista muokata tarkemmiksi ennen tutkimuksen aloitusta. Tutkimukseen osallistuneiden yhteneväiset käsitykset, käsitteet sekä konsensus tutkittavista ilmiöistä lisäävät tämän tutkimuksen luotettavuutta.

Haastattelutilanteissa lasten mahdollista jännitystä pyrittiin välttämään sillä, että haastattelijana toimi aina lapsen oman ryhmän lastentarhanopettaja. On syytä myös muistaa, että lapsi saattaa vastata kysymyksiin sen mukaisesti miten hän olettaa tutun lastentarhanopettajan haluavan kuulla. Myös Säljön (2001) mukaan haastattelutilanne on lapselle usein jännittävä ja ongelmaksi saattaa muodostua se, että lapsi vastailee täysin intuitiivisesti tai pyrkii antamaan "oikean" vastauksen. Säljö nimittää tätä ns. kommunikatiiviseksi sopimukseksi, joka on luonnollinen ilmiö sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Tällöin kysymykseen kuuluu vastata, vaikka ei olisi juurikaan miettinyt koko asiaa. Myös haastattelutilanteen valtasuhteet vaikuttavat siihen, mitä ja miten vastataan. (Säljö 2001, 116.) Lastentarhanopettajat kuitenkin tunsivat haastatteluun osallistuneet lapset hyvin, joten voidaan olettaa, että se vaikuttaa suuren otoksen lisäksi haastatteluaineiston reliabiliteettiin positiivisesti.

Tulokset lasten emotionaalisista itsesäätelytaidoista saatiin ryhmän lastentarhanopettajien tehtyjen lasten taitojen ja ominaisuuksien arvioiden pohjalta. Yleisesti voidaan olettaa, että lastentarhanopettajat ovat koulutuksensa perusteella pätevimmat henkilöt arvioimaan oman ryhmänsä lasten taitoja ja ominaisuuksia päiväkotiympäristössä. Varhaiskasvatuksen ja oman lapsiryhmän asiantuntijoina heillä pitäisi olla selkeä käsitys lasten taidoista. Koin itse haasteeksi sen, miten lapsiarviointi -lomakkeen väittämä: "lapsi tunnistaa omat tunteensa ja osaa käsitellä niitä", tulisi abstrahoida. Päädyin lopulta kuvaamaan sitä emotionaalisten itsesäätelytaitojen -käsitteen kautta, sillä se mielestäni kuvaa parhaiten sen olemusta; itsesäätelytaidot liittyvät vahvasti ihmisen kykyyn tunnistaa itsessä erilaisia tunnetiloja ja sitä kautta käsittelemään niitä ympäristön asettamien ehtojen mukaisesti.

Metsämuurosen (2009, 79) mukaan lyhyt mittari ei ole yhtä luotettava kuin pitkä mittari. Lasten taitoja ja arviointeja mitattiin viisiportaisella mittarilla, joka on erottelevampi ja luotettavampi kuin pienemmän portaalan mittarit. Näin ollen se lisää mittarin reliabiliteettia. Tutkimuksen luotettavuus voi Kananen mukaan (2011) lisääntyä myös triangulaation avulla. Triangulaatiolla tarkoitetaan sitä, että tutkittavaa ilmiötä lähestytään monen eri menetelmän avulla. Triangulaation vahvuus on siinä, että tutkittavaa ilmiötä voidaan tarkastella monipuolisesti ilman että tutkija päätyisi tekemään yhden menetelmän systemaattisia virhetuloksia. (Kananen 2011, 124-125.) Tutkielmani kohdalla voi-

daan puhua triangulaatiosta, sillä käytin menetelminä lapsen taitojen arviointi -, havainnointi-, sekä haastatteluaineistoa.

Aineiston analysoinnissa käytin apuna, ristiintaulukointia, khiin neliö-testiä, korrelaatioanalyysia sekä t-testiä. Ristiintaulukointien analysointiin päädyin siksi, että ne kuvaavat visuaalisesti hyvin muuttujien välistä riippuvuutta, sopivat luokitteluasteikollisille muuttujille, eivätkä velvoita muuttujien olevan normaalisti jakautuneita. Luotettavuuden vuoksi suoritin jokaisesta ristiintaulukoinnista khiin neliö -testin, joka mittasi tilastollista merkitsevyyttä, eli p-arvoa. Myös Metsämuurosen (2011, 563) mukaan ristiintaulukoinnin avulla voidaan hyvin havainnollistaa luokitteluasteikkoon pohjautuvia kahden tai useamman muuttujan välisiä riippuvuussuhteita.

7 Pohdinta

Pihlajan (2004, 217-218) mukaan lapsen emotionaalinen, sosiaalinen ja kognitiivinen kehitys tulisi nähdä kiinteästi toisiinsa sidoksissa olevina yhteyksinä. Emotionaalinen kehitys liittyy lapsen kykyyn tunnistaa omia ja muiden tunteita. (Pihlaja 2004, 217-218.) Se ilmeni vahvasti myös tässä tutkimuksessa, sillä lasten itsesäätelytaidot näkyvät päivähoiton arkitoiminnoissa usealla eri tavalla ja niihin ovat yhteydessä useat eri taidot. Lapsen pääasiallisena huomionkohteena oli selvästi useammin jokin sosiaalinen kohde, kuten toinen lapsi tai ryhmä lapsia, kun lapsella oli hyvät emotionaaliset itsesäätelytaidot. Myös Fabesin ym. (1999, 436-439) mukaan hyvät itsesäätelytaidot omaavat lapset ovat tulosten mukaan sosiaalisesti kykeneväisempiä kuin heikot itsesäätelytaidot omaavat lapset.

Hyvät emotionaaliset itsesäätelytaidot omaavat lapset ovat sisäistäneet paremmin kyvyn tulla toimeen sosiaalisissa tilanteissa toisen lapsen kanssa. Näin ollen hyvät itsesäätelytaidot liittyvät vahvasti lapsen kykyyn solmia vertaissuhteita ja olla sosiaalisessa kanssakäymisessä toisten lasten kanssa. Sosiaalisten taitojen ja hyvien itsesäätelytaitojen välistä yhteyttä päivähoitossa kuvasti myös sitä mitanneet korrelaatioanalyysit (kts. taulukko 6. emotionaalisten itsesäätelytaitojen yhteys lapsen vuorovaikutustilanteissa). Aro (2003, 235) kuvaa myös sitä miten itsesäätelytaidot ovat yhteydessä lapsen ympäristön tarjoamaan vuorovaikutukseen, sekä sen vaatimiin taitoihin säädellä omia tunteita ja käyttäytymistä.

Päivähoidon arkitoiminnoissa hyvät emotionaaliset itsesäätelytaidot omaavat lapset pystyvät selvästi sopeutumaan helposti uusissa tilanteissa ja muiden lasten kanssa, tunnistamaan muiden lasten tunteita, sekä osallistumaan innokkaasti ja aloitteellisesti eri toimintoihin. Heikot emotionaaliset itsesäätelytaidot taas näkyvät arkitoiminnoissa lapsen taipumuksena käyttää omaa vaikutusvaltaa ja tahdonvoimaa muihin lapsiin. Tämä saattaa tarkoittaa sitä, että kun emotionaaliset itsesäätelytaidot eivät ole riittävät, lapset pyrkivät päivähoitossa manipuloimaan enemmän tilanteita oman etunsa mukaisella tavalla. Tällä saattaa olla yhteyttä Eriksonin (1959; 1982) psykososiaalisen kehitysteoriaan, jonka mukaan lapsi harjoittelee itsesäätelytaitojaan kokeilemalla eri valintoja ja mahdollisuuksia, jotka saattavat ilmetä juuri vaikutusvallan ja tahdonvoiman käyttönä. Näin ol-

len lapsi kokee kyvykkyytensä valintojen tekemisen ja tahtonsa kautta, sen sijaan että hän tuntisi itsensä huonoksi ja kykynsä riittämättömiksi.

Heikot emotionaaliset itsesäätelytaidot omaavat lapset ovat päivähoidossa myös useammin sellaisissa tilanteissa, joka jatkuvasti muuttuvat. Tilanteet pitävät tällöin sisällän jatkuvasti niin paljon elementtejä, ettei yhtä kohdetta voida tarkasti nimetä. Näin ollen lapsen heikot itsesäätelytaidot liittyvät siihen, ettei lapsi pysty fokuoimaan päivähoitossa kiinnostuksen kohdettaan tiettyyn kohteeseen pitkäksi aikaa, vaan se polarisoituu jatkuvasti erilaisten kohteiden vietäväksi. Tulos on yhteneväinen, kun emotionaalisten itsesäätelytaitojen ja sitoutuneisuuden välistä yhteyttä analysoitiin päivähoiton arkitalanteissa. Sen mukaan hyvät emotionaaliset itsesäätelytaidot liittyivät vahvasti parempaan sitoutuneisuuteen päivähoiton eri toiminnoissa. Kiinnostavaa on, kuinka sitoutuneisuus oli niiden lasten kohdalla, joiden itsesäätelykyvyt oli arvioitu erittäin hyväksi, hieman alhaisempaa kuin niiden kohdalla, joiden emotionaaliset itsesäätelytaidot oli arvioitu melko hyväksi (kts. kuvio 6. emotionaalisten itsesäätelytaitojen yhteys lapsen sitoutuneisuuteen.). Tämä saattaa johtua siitä, että sitoutuneisuutta oli havainnoitu enemmän tehtävä-orientaation näkökulmasta, jossa lapsi keskittyy itsenäisesti tiettyyn tehtävään esimerkiksi piirtelemällä tai askartelemalla. Erittäin hyvät itsesäätelytaidot omaavat lapset eivät välttämättä ole niin kiinnostuneita itsenäisestä työskentelystä, vaan haakeutuvat enemmän sosiaalisiin ja interaktiivisiin tilanteisiin, kuten aikaisemmin todettiin.

Heikot emotionaaliset itsesäätelytaidot omaavat lapset kuljeskelevat, havainnoivat, etsivät ja odottavat päivähoiton arjessa muita lapsia enemmän. He eivät myöskään osallistu toimintaan, eivätkä leiki rooli- ja mielikuvitusleikkejä niin usein kuin muut lapset. Hyvät emotionaaliset itsesäätelytaidot saattavat lisätä lasten mielikuvituskykyä ja uppoutumista toisen asemaan ja sitä kautta tarjota paremmat valmiudet rooli- ja mielikuvitusleikkeihin. Rooli- ja mielikuvitusleikit ovat myös luonteeltaan sellaisia, että ne vaativat leikkijöiltä hyviä itsesäätelytaitoja, jotta leikin eteneminen olisi mahdollista. Muut rooli- ja mielikuvitusleikeissä olevat lapset saattavat sulkea heikot itsesäätelytaidot omaavia lapsia pois leikeistä heidän kykenemättömyytensä puolesta. Myös ei-sallittu toiminta päivähoitossa oli tilastollisesti merkitsevästi yleisempää heikot itsesäätelytaidot omaavilla lapsilla. Lapsen heikot emotionaaliset itsesäätelytaidot saattavat edesauttaa huonon itsetunnon ja psyykkisten ongelmien syntymistä. Ne saattavat tällöin johdattaa lapsen

helpommin ei-sallitun toiminnan pariin. Itsesäätelytaidot liittyvätkin yksilön kykyyn kiinnittää huomiota sellaiseen kohteeseen, joka rikkoo negatiivisen tunnetilan ärsyksen, ja itsesäätelytaidoilla on myös inhiboiva vaikutus estää yksilöä kokemasta esimerkiksi vihan aiheuttamat aggressiiviset impulssit (Eisenberg ym. 2011, 264). On kuitenkin huomioitava, että emotionaalisilla itsesäätelytaidoilla ei tutkitusti ollut yhteyttä siihen, että lapsi käyttäisi tahdonvoimaa ja vaikutusvaltaa muita lapsia kohtaan. Myöskään lapsihaastatteluiden pohjalta nousseet sosiaaliset strategiat eivät osoittaneet, että itsesäätelytaidoilla olisi tilastollisesti merkitsevää yhteyttä dominoivan strategian käytön suhteen eri tilanteissa. Eri mittareista saadut yhteneväiset tulokset täten lisäävät tulosten luotettavuutta.

Mielestäni kokonaisuudessaan tämä tutkielma vastasi ensimmäiseen tutkimusongelmaan (miten lapsen emotionaaliset itsesäätelytaidot näkyvät päivähoidon arkitoiminoissa?) selkeästi ja johdonmukaisesti. Sen tulososassa ilmenneet tutkimustulokset saivat riittävästi teoreettista tarttumapintaa viitaten eri teoreetikoihin ja aikaisempiin kansainvälisiin tutkimustuloksiin.

Lasten sosiaalisten strategioiden ja emotionaalisten itsesäätelytaitojen välinen yhteys oli yleisesti havaittavissa niin, että heikot itsesäätelytaidot omaavat lapset suhtautuivat tilastollisesti merkitsevästi epätietoisesti kaikissa lapsihaastatteluiden kuvitelluissa tilanteissa. Epätietoinen strategia piti sisällään sellaiset haastattelussa nousseet vastaukset, jotka eivät sisällöllisesti kuuluneet mihinkään neljästä strategiasta (mukautuva, osallistuva, omaehtoinen ja erillinen). On kuitenkin syytä huomioida, että haastattelukysymyksiä oli yhteensä 15, ja tämä tutkielma keskittyi rajallisuuden vuoksi tarkastelemaan ainoastaan viittä niistä. On siis mahdollista, että heikot itsesäätelytaidot omaavien lasten epätietoisien strategian käyttö ei olisi niin yleistä, kuin tulokset antavat luulla.

Omaehtoisella ja erillisellä strategialla ei ollut yleisesti havaittavaa yhteyttä emotionaalisten itsesäätelytaitojen kanssa. Voidaan siis todeta, että tämän tutkimuksen mukaan lapsen emotionaalisilla itsesäätelytaidoilla ei ole tilastollista merkitsevyyttä siihen, että lapsi käyttäytyisi päivähoidon sosiaalisissa tilanteissa dominoiden tai vetäytyen tilanteesta pois. Kuitenkin on mielenkiintoista havaita se, miten omaehtoinen strategia, eli vetäytyvä suhtautuminen tilanteeseen ilmenee, jossa kaveri ei suostu leikkimään lapsen kanssa (kts. taulukko 7. Emotionaalisten itsesäätelytaitojen yhteys, jos kaveri ei suostu

leikkimään lapsen kanssa). Sen mukaan erittäin heikot itsesäätelytaidot omaavien lasten vetäytyminen kyseisessä tilanteessa oli huomattavan paljon harvinaisempaa kuin muiden. Vaikka Spearmanin korrelaatioanalyysi ei osoittanut tilastollista merkitsevyyttä kyseisen tilanteen erillisen strategian ja itsesäätelytaitojen välille, niin tulos on kuitenkin itsessään poikkeava. Voidaan kuitenkin todeta, että jos lapsella on erittäin heikot emotionaaliset itsesäätelytaidot, niin hän ei pyri vetäytymään pois tilanteesta, missä kaveri ei suostu leikkimään hänen kanssaan, niin usein kuin muut lapset.

Osallistuva strategia korreloi positiivisesti ja tilastollisesti merkitsevästi emotionaalisten itsesäätelytaitojen sekä lapsen epäonnistumisen välisissä yhteyksissä. Hyvät emotionaaliset itsesäätelytaidot saattavat siis vaikuttaa lapsen epäonnistumisen tilanteissa siihen, että lapsi avoimesti pitää epäonnistumista hyväksyttävänä asiana, johon voi suhtautua positiivisesti. On kuitenkin merkittävää miten lapsen epäonnistumisen tilanteissa erittäin heikkojen emotionaalisten itsesäätelytaitojen omaavilla lapsilla osallistuva strategia oli yleisempää kuin keskivertoluokkaan kuuluvilla. Se saattaa johtua siitä, että erittäin heikot emotionaaliset itsesäätelytaidot omaavat lapset ovat stigmatisoituneet epäonnistujan rooliin muita lapsia enemmän ja sitä kautta hyväksyneet sen.

Vaikka korrelaatioanalyysi ei osoittanut tilastollista merkitsevyyttä muiden haastatteluaineistosta nousseiden tilanteiden kanssa, niin osallistuvalla strategialla oli yhteyttä lasten emotionaalisiin itsesäätelytaitoihin. Esimerkiksi kun opettaja ehdottaa lapselle jotain tekemistä tai jos toisella lapsella on lelu millä lapsi haluisi leikkiä, niin erittäin hyvät emotionaaliset itsesäätelytaidot omaavien lasten osallistuva strategia oli muita lapsia yleisempää. Osallistuvassa strategiassa lapsi suhtautuu avoimesti tilanteisiin ja osallistuu tapahtumien tuottamiseen muiden kanssa, sekä prosessoi ja työstää ehdon muuttamia aineksia (Reunamo 2007, 59, 68,87 ; 2009, 29-48).

Toisen tutkimusongelman (miten emotionaaliset itsesäätelytaidot näkyvät lasten sosiaalisissa strategioissa?) selvittäminen oli kokonaisuudessaan haasteellisempaa kuin ensimmäisen tutkimusongelman. Tähän vaikutti yleisesti se, että sen ympärille muodostuva Reunamon (2007) muuttuvan näkemyksen teoria (kts. kuvio 4. Lapsen muuttuvan näkemyksen nelikenttä. Toinen ei noudata pelin sääntöjä, mitä teet? Lasten vastaukset jaoteltuna niiden sisältämän agenssin ja avoimuuden perusteella), joka on muodostettu Piaget'n (1977) akkomodaatio-assimilaatio -teorian pohjalta, oli sisällöllisesti haastava

sisäistä. Se ei johtunut Reunamon teorian semanttisista syistä, vaan yleisesti siitä, että lapsen muutoksen suhteita tarkastellaan niin syvällisellä otteella. Mielestäni sen ymmärtäminen vaatii lukijalta riittävää perehtyneisyyttä Piaget'n teoriasta ja yleisesti kykyä tarkastella sosiaalisia strategioita kasvatustieteellisen ja -psykologisen tiedon välittäminä.

Jatkotutkimuksen kannalta olisi mielenkiintoista perehtyä tarkastelemaan lasten sosiaalisia strategioita analysoimalla lapsihaastatteluiden kaikkia 15:ta kysymystä ja vertailemalla niitä tarkemmin itsesäätelytaitoja mittaavan muuttujan kanssa. Itsesäätelytaitojen yhteyttä päivähoidon arkitoiminnoissa voisi vielä tarkemmin tutkia operoimalla itsesäätelytaitoja mittaavia muuttujia lisää. Opettajien arviointilomakkeen lisäksi itsesäätelytaitoja voisi mitata esimerkiksi laboratiivisella koeasetelmalla. Tällainen voisi olla vaikka klassinen Stanfordin vaahtokarkkikoetta vastaava koeasetelma, missä lapsen itsesäätelytaitoja mitataan sen mukaan miten lapsi jaksaa odottaa. Itsesäätelytaitojen ja arkitoimintojen välistä yhteyttä voisi tarkastella myös pitkittäistutkimuksen avulla. Se mahdollistaisi tarkastelemaan lasten itsesäätelytaitojen, sosiaalisten strategioiden sekä arkitoimintojen välisiä suhteita ja niiden pysyvyyttä pitkällä aikajänteellä, esimerkiksi päiväkodista yläkouluun saakka.

Toivon että tämän tutkimuksen kautta saadut tulokset auttavat lukijoita ymmärtämään sitä miten lasten emotionaaliset itsesäätelytaidot näkyvät päivähoidon arjessa ja miten ne vaikuttavat lapsen sosiaalisiin strategioihin lasten jokapäiväisessä elämässä. Toivon myös, että erityisesti ne lapset, joilla emotionaaliset itsesäätelytaidot ovat heikot, saisivat tämän tutkimuksen kautta huomioita ja tukea niiden vahvistamista varten.

Lähteet

- Aro, T. (2003). Itsesäätely ja tarkkaavaisuus. Teoksessa Siiskonen, T., Aro, T., Ahonen, T. & Ketonen, R. (toim.), *Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa* (s. 235-253). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Aro, T. (2011). Itsesäätelytaitojen kehitys ja biologinen perusta. Teoksessa Aro, T., & Laakso, M-L. (toim.), *Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen* (s. 20-40). Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Bandura, A. (2002). Sosiaalis-kognitiivinen teoria. Teoksessa Vasta, R. (toim.), 2002. *Kuusi teoriaa lapsen kehityksestä* (s. 13-82). Helsinki: Oy UNIpress A.
- Bates, J. E., Pettit, G. S., Dodge, K. A., & Ridge, B. (1998). Interaction of temperamental resistance to control and restrictive parenting in the development of externalizing behavior. *Developmental Psychology*, 34(5), 982-995.
- Beilin, H. (2002). Piaget'n teoria. Teoksessa Vasta, R. (toim.), *Kuusi teoriaa lapsen kehityksestä* (s. 109-160). UNIpress.
- Bronson, M. (2000). *Self-regulation in early childhood*. The Guilford press. New York.
- Calkins, S.D & Fox, N. (2002). Self-regulatory processes in early personality development: A multilevel approach to the study of childhood social withdrawal and aggression. *Development and Psychopathology*, 14(3), 477-498.
- Calkins, S. & Dedmon, S.A. (2000). Physiological and behavioral regulation in two-year-old children with aggressive/destructive behavior problems. *Journal of Abnormal Child psychology*, 28(2), 103-118.
- Compas, B.E, Connor-Smith, J.K. & Saltzman, H. (2001). Coping with stress during childhood and adolescent behavior: Problems, progress, and potential in theory and research. *Psychological bulletin*, 127(1), 87-127.
- Cole, P.M, Armstrong, L.M & Pemberton C.K. (2010). The role of language in the development of emotion regulation. Teoksessa Calkins, S.D. & Bell, M.A (toim.), *Child development at the intersection of emotion and cognition* (s. 59-77). Washington, DC: American psychological association.

- Cicchetti, D., Ackerman, B. P. & Izard, C. E. (1995). Emotions and emotion regulation in developmental psychopathology. *Development and psychopathology*, 7(1), 1-10.
- Cicchetti, D., Ganiban, J. & Barnett, D. (1991). Contributions from the study of high-risk populations to understanding the development of emotional regulation. Teoksessa: Garber, J. & Dodge, K.A. (toim.), *The development of emotion regulation and dysregulation* (s. 69-88). Cambridge: Cambridge University Press.
- Eisenberg, N., Fabes, R.A., Guthrie, I.K & Reiser, M. (2000). Dispositional emotionality and regulation: Their role in predicting quality of social functioning. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78(1), 136-157.
- Eisenberg, N., Smith, C.L, & Spinrad, T.L. (2011). Teoksessa Vohs, K.D. & Baumeister, R.F. (toim.), *Handbook of Self-regulation* (s. 263-283). New York: The Guilford Press.
- Eisenberg, N., Spinrad, T.L. & Eggum, N.D. (2010). Emotion-related self-regulation and its relation to children's maladjustment. *Annu Rev Clin Psychol*, 6, 495-525.
- Erikson, E.H. (1959). Identity and the life cycle. Teoksessa Klein, G.S. (toim.) *Psychological issues* (s.1-171). New York: International Universities Press.
- Erikson, E.H. (1982). *Lapsuus ja yhteiskunta*. Jyväskylä: Gummerus.
- Fabes, R., Eisenberg, N., Jones, S., Smith, M., Guthrie, I., Poulin, R., Shepard, S. & Friedman, J. (1999). Regulation, Emotionality, and Preschoolers' Socially Competent Peer Interactions. *Child Development*, 70(2), 432-442.
- Grolnick, W., Bridges L. & Connell, J. (1996). Emotion regulation in two-year-olds: Strategies and emotional expression in four contexts. *Child Development*, 67(3), 928-941.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. (2004). *Tutkiva oppiminen: Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä*. Porvoo; Helsinki: WSOY.
- Herny, B., Caspi, A., Moffitt, T.E., Harrington, H. & Silva, P.A. (1999). Staying in school protects boys with poor self-regulation in childhood from later crime: A longitudinal Study. *International journal of behavioral development*, 23(4), 1049-1073.

- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Hofer, M.A. (1988). On the nature of prenatal behavior. Teoksessa Smotherman, W. & Robinson, S. (toim.), *Behavior of the fetus* (s. 3-18). Caldwell, NJ: Telford Press.
- Kananen, J. (2011). *Kvantti. Kvantitatiivisen opinnäytetyön kirjoittamisen käytännön opas*. Tampere: Yliopistopaino.
- Keltikangas-Järvinen, L. (2012). *Pienen lapsen sosiaalisuus*. Helsinki: WSOY.
- Kochanska, G., Murray, K. & Coy, K.C. (1997). Inhibitory control as a contributor to conscience in childhood: From toddler to early school age. *Child Development* 68(2), 263-277.
- Kochanska, G., Murray, K. & Coy, K.C. (2001). The Development of Self-regulation in the First Four Years of Life. *Child Development*, 72(4), 1091-1111.
- Kochanska, G. & Knaack, A. (2003). Effortful Control as a personality characteristic of Young Children: Antecedents, Correlates, and Consequences. *Journal of Personality*, 71(6), 1087-1112.
- Kokkonen, M. & Kinnunen, M-L. (2009). Tunteiden säätelyssä persoonallisuus pelissä. Teoksessa Metsäpelto R-L & Feldt T. (toim.), *Meitä on moneksi* (s. 145-158). Juva: PS-Kustannus.
- Kopp, C. (1982). Antecedents of self-regulation: A developmental perspective. *Developmental Psychology*, 18(2), 199-214.
- Kopp, C. (1989). Regulation of distress and negative emotions: A developmental view. *Developmental Psychology*, 25(3), 343-354.
- Koole, S.L, Van Dillen, L.F. & Sheppes, G. (2011). The self-regulation of emotion. Teoksessa Vohs, K.D. & Baumeister, R.F. (toim.), *Handbook of Self-regulation* (s. 22-40). New York: The Guilford Press.
- Metsämuuronen, J. (2009). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*. Helsinki: International Methelp.
- Metsämuuronen, J. (2011). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*. Helsinki: International Methelp.

- Moffitt, T.E, Arseneault, L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R.J., Harrington, H., Houts, R., Poulton, R., Roberts, B.W., Rossa, S., Sears, M.R., Thomson, W.M, & Caspi, A. (2011). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. *Proceedings of the national academy of sciences of the United States of America*, 108(7), 2693-2698.
- Piaget, J. (1926). *Language and thought of the child*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. New York: International Universities Press.
- Piaget, J. (1977). *The origins of intelligence in children*. Harmondsworth: Penguin education.
- Pihlaja, P. (2004). Sosiaalis-emotionaaliset vaikeudet lapsuudessa. Teoksessa Pihlaja, P. & Viitala, R. (toim.), *Erityiskasvatus varhaislapsuudessa* (s. 214-240). Juva: WS Bookwell Oy.
- Prawat, R. S. (1998). Current self-regulation views of learning and motivation viewed through a Deweyan lens: The problems with dualism. *American Educational Research Journal*, 35(2), 199-224.
- Reunamo, J. (2003). Lapsi päiväkotitilanteiden muuttujana: Joku tulee häiritsemään sinua ja keskeyttämään sun leikkiä. Mitä teet? Teoksessa Hytönen, J. (toim.), *Educational environment in early childhood in Estonia and Finland II* (s. 254-268). Helsinki: Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos, tutkimusraportteja 247.
- Reunamo, J. (2007). *Tasapainoinen varhaiskasvatus*. Helsinki: WSOY.
- Reunamo, J. (2009). Vygotsky: A systemic approach. Teoksessa Hytönen, J. (toim.), *Educational environment in early childhood: Education in Estonia and Finland IV* (s. 29-47). Helsingin yliopisto: Opettajankoulutuslaitos. Tutkimusraportteja 311.
- Repo, L. (2013). *Pienet lapset ja kiusaamisen ehkäisy*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Stifter, C. A., & Braungart, J. M. (1995). The regulation of negative reactivity in infancy: Function and development. *Developmental Psychology*, 31(3), 448-455.

- Stifter, C. A., Spinrad, T., & Braungart–Rieker, J. (1999). Toward a developmental model of child compliance: The role of emotion regulation. *Child Development, 70(1)*, 21–32.
- Sroufe, L. A. (1995). *Emotional development: The organization of emotional life in the early years*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Säljö, R. 2001. *Oppimiskäytännöt. Sosiokulttuurinen näkökulma*. Helsinki: WSOY.
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 59(2-3)*, 25–52.
- Tähtinen, J., Laakkonen, E. & Broberg, M. (2011). *Tilastollisen aineiston käsittelyn ja tulkinnan perusteita*. Turku: Painosalama.
- UNICEF-raportti (2013). *Child's well-being in rich countries*. Luettu 9.7.2014. http://www.unicef-irc.org/publications/pdf/rc11_eng.pdf
- Valiente, C., Lemery-Chalfant, K., Swanson, J. & Reiser, M. (2008). Prediction of Children's Academic Competence From Their Effortful Control, Relationships, and Classroom Participation. *Journal of Educational Psychology, 100(1)*, 67-77.
- Vygotsky, L. (1962). *Thought and language*. Cambridge, Ma: MIT Press.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Liitteet

Liite 1. Havainnointikoodit

Aika (esim. 08.16)

Lapsen numero

A. Lapsen toiminnan yleinen kehys (mitä lapsen pitää/kuuluu tehdä)

1. Suora kasvatustoiminta sisällä (aikuisen suunnittelema toiminta tai toiminta johon aikuinen tuo kasvatuksellisen aineksen: opetus, ohjeistus, ryhmäkokoontuminen, tarinan kertominen esitys jne.)
2. Tuettu leikki sisällä (opettaja ohjaa lasten leikkejä rikastamalla niitä)
3. Vapaa leikki sisällä (lapsi itse päättää mitä, miten tai kenen kanssa leikkii)
4. Toiminta ulkona aikuisen ohjauksessa (leikki, retki, opetus jne.)
5. Vapaa ulkoleikki (usein pihalla, puistossa tms.)
6. Perushoito (pukeminen, riisuminen, WC, hygienia, lepo, valmistautuminen)
7. Ruokailu (aamupala, lounas, ruuan odotus, järjestelyt ennen/jälkeen syömisen).

B. Lapsen oma toiminta (lapsen valinta tai ajautuminen)

1. Orientaatio toiminta (esim. lapsi kuljeskelee, havainnoi muita muttei osallistu, etsii tai odottaa)
2. Yhdessäolo muiden kanssa (esim. hengailee/kävelee kavereiden kanssa, juttelu kiipeilytelineellä)
3. Leluilla, materiaaleilla, välineillä leikki (esim. hiekalla, keinussa, paperilla)
4. Roolileikki tai mielikuvitusleikki (lelulla tai itsellä on rooli)
5. Kirjan katselu/luku, video, esitys ym.
6. Sääntöleikki (esim. pallopelejä, lautapelejä, pysyvät säännöt, kilpailu)
7. Tehtävä (esim. työ, paperityö, taidon harjoitus, lorun opettelu)
8. Ei-sallittu toiminta (esim. ohjeiden rikkominen, kiusaaminen, häirintä)
9. Lapsi toimii yleisen toiminnan kehyksen sisällä, mutta ei sovi luokkiin B1-B8 (esim. lapsi syö ruokailussa, pukeutuu pukemisessa)
10. Muu toiminta (ei sovi muihin luokkiin esim. sekavuus, paljon vaihtoksia, ei rakennetta)

C Pääasiallinen huomion kohde

1. Ei-sosiaalinen kohde (esim. lelu, hiekka, auto, palikat, vesi, itse)
2. Aikuinen (esim. seuraa aikuisen kertomusta, keskusteleee aikuisen kanssa, tilanteessa voi olla myös ei-sosiaalisia kohteita. Jos tarkkailee myös muita, esim. lapsia, luokitus on C5, kokonaistilanne)
3. Toinen lapsi (mukana voi olla myös leluja ja muita ei-sosiaalisia kohteita)
4. Ryhmä lapsia (2 tai useampia lapsia, mukana voi olla myös. leluja ym.)
5. Kokonaistilanne (tilanteessa niin paljon elementtejä ettei yhtä kohdetta voi nimetä, esim. lapsia, aikuisia, leluja, toimintoja, yleensä muuttuva tilanne)

D Lähin sosiaalinen lapsikontakti (jos on havaittavissa)

Lapsi johon havainnoitava lapsi vahvimmin suuntautuu. Lapsen numerokoodi kirjataan listaan. Jos lähikontaktia on toisesta ryhmästä kirjaa, jos lähikontaktia ei voi nimetä, ruutu jätetään tyhjäksi.

E. Lapsen fyysisen aktiivisuuden taso

1. Matala istuminen, kynän käyttö, syöminen jne.)
2. Kohtuullinen (sisältää kävelyä, koko vartalon liikkeitä)
3. Korkea (sisältää ainakin jonkin verran juoksua, ripeää liikuntaa, fyysistä ponnistelua jne.)

F. Lapsen sitoutuneisuus

1. Yksinkertainen, kaavamainen, toistuva, passiivinen toiminta, ei energiaa, ei älyllistä haastetta
2. Usein keskeytyvä toiminta ja toimintaan kiinnittyminen
3. Enimmäkseen jatkuva toiminta, huomio hajoaa helposti, vähän energiaa
4. Jatkuva toiminta jossa intensiivisiä hetkiä, tarkkaavaisuus ei helposti hajoa
5. Kestävä intensiivinen toiminta, keskittyminen, luovuus, energia ja sitkeys

G Keskimääräinen etäisyys lapsen ja lähimmän aikuisen välillä metreinä

H. Lähimmän aikuisen pääasiallinen toiminta

1. Ei lapsikontaktia, esim. järjestee asioita, keskustelee toisen aikuisen kanssa
2. Havainnoi lapsia (voi esim järjestellä asioita samaan aikaan)
3. On vuorovaikutuksessa yhden lapsen kanssa.
4. Vuorovaikutus usean lapsen kanssa, lapset ja aikuiset tuottavat vuorovaikutuksen sisällön yhdessä
5. Opettaminen, aikuinen tietää jo mitä pitäisi tehdä, ennalta asetettu tavoite
6. Määrittelemätön tilanne(ei voi erottaa aikuisen pääasiallista toimintaa muuttuvassa tilanteessa)

I. Aikuinen keskittyy lapseen ainakin jonkin aikaa havaintoajasta

- 1 Kyllä, ainakin muutaman sekunnin keskittyminen lapseen
- 2 Ei keskittymistä lapseen tai vain yleinen vilkaisu lapseen

Liite 2. Havainnoinnin ohjeet

- Havainnoitavasta ryhmästä tehdään lista, jossa jokaiselle lapselle annetaan numero (esim. 12). Havainnoija ei havainnoi oman ryhmänsä lapsi, vaan kaksi havainnoijaa havainnoi toistensa ryhmiä. Oppiakseen tuntemaan ryhmän lapset nimeltä havainnoijat voivat työskennellä toistensa ryhmissä. Ensimmäisenä havainnointipäivänä voidaan lapsilla käyttää myös tarvittaessa nimi/numerolappuja. Tällöin lapset olisi hyvä totuttaa lappuihin ainakin päivän ajan jo ennen havainnointia, ettei nimilappujen käyttö vaikuta lasten toimintaan. Syyksi nimilappujen käyttöön voi käyttää nimien lukemaan opettelua. Havainnoija havainnoi lapsiryhmää seitsemänä satunnaisesti valittuna aamupäivänä tammikuun ja toukokuun välisenä aikana. Päivät arvotaan ennalta eikä niitä ilmoiteta etukäteen havainnoitavalle ryhmälle.
- Lapsia arvioidaan systemaattisesti seuraten listan järjestystä. Jos lapsi ei ole paikalla valitaan listasta seuraava lapsi. Puuttuvat tai myöhemmin saapuvat lapset otetaan mukaan havainnointiin kun he saapuvat. Jos on mahdotonta havainnoida kaikkia listan lapsia, esim. jos osa lapsista on retkellä ja osa päiväkodissa, havainnoija havainnoi suurinta mahdollista ryhmää. Jotta vältetään systemaattinen virhe, havainnoija aloittaa listan joka aamulistan eri kohdasta.
- Havainnointi suoritetaan klo 8.00-12.00 viiden minuutin välein: yksi minuutti havainnointia, kaksi minuuttia havainnon koodaamista ja kaksi minuuttia valmistautumista seuraavan lapsen havainnointiin, yhteensä 49 havainnointia päivässä. Jos havainnoija tarvitsee tauon, havainnointi jatkuu tauon jälkeen samalla tavoin. Puuttuvat havainnoinnit vain jätetään tyhjäksi koodauslistaan.
- Koodausta pitää harjoitella runsaasti ennen tutkimushavainnoinnin alkua, sillä aluksi koodaus on hidasta ja epävarmaa. Harjoittelun jälkeen havainnoija voi huomata pystyvänsä toteuttamaan havainnoinnin neljän minuutin välein. Neljän minuutin havaintoväli on suositeltava, sillä se mahdollistaa useamman havainnon ja kattavamman aineiston. Jos kuitenkin neljä minuuttia tuntuu liian nopealta, palataan takaisin viiden minuutin havaintoväleihin. Ensimmäisenä havainnointipäivänä voidaan aloittaa kuuden minuutin havaintovälistä ja lyhentää havaintoväliä kun se havainnoinnin luotettavuuden kärsimättä on mahdollista.
- Jos lapsi muuttaa toimintaa kesken havainnoinnin, pyritään toiminnaksi valitsemaan pääasiallinen toiminta. Jos on mahdotonta määritellä lapsen toimintaa, se koodataan kohtaan B10 (muu toiminta).
- Havainnoijalla on kirja jonka välissä on kolme paperia: 1) Lista havainnoitavista lapsista numerokoodeineen, 2) havainnointikoodit sekä 3) koodauslista. Koodaus tehdään havainnoinnin jälkeen eikä havainnoija katso lapsia koodatessaan.
- Havainnoija ei hae vuorovaikutusta tai katsekontaktia lapsiin, mutta vastaa lasten kysymyksiin jos on tarpeen: Esim. ”Mitä teet täällä?” ”Olen tutkimassa sitä mitä täällä tehdään.” Mitä kirjoitat?” ”Tehdyn toiminnan koodeja.” ”Miksi?” ”Teen tutkimusta päiväkodille.” Kokemus osoittaa että lapset hyvin nopeasti jättävät havainnoijan huomiotta. Havainnoija ei korosta havainnoivansa lapsia eikä havainnoitavan lapsen tulisi olla tietoinen että häntä havainnoidaan. Havainnoijan

ei tarvitse olla lähellä lasta, riittää että havainnoija ymmärtää havainnoitavan tilanteen. Havainnoija voi liikkua vapaasti.

Liite 3. Haastattelun ohjeet

- Haastattelijan harjoittelee haastattelua 1-3 lapsen kanssa, jotka eivät osallistu tutkimukseen.
- Haastattelun kysymykset ja kuvat kootaan kansioon. Ennen haastattelua haastattelija näyttää kansiota lapsille ja kertoo heille, että kukin lapsi pääsee vuorollaan haastatteluun ja kertomaan oman näkemyksensä. (Vain kolme vuotta täyttäneet lapset osallistuvat periaatteessa haastatteluun, mutta jos lapsella on kielellisiä valmiuksia voi haastattelua kokeilla nuoremmillekin lapsille.)
- Haastattelu tehdään erillisessä huoneessa missä haastattelu ei häiriinny.
- Huomioi lapsen ikä, kielelliset valmiudet ja persoonallisuus. Esimerkiksi jotkut lapset voivat tarvita lisää aikaa vastaamiseen, rohkaisua tai asian kertomista eri tavoin, jotta lapset osaavat vastata.
- Haastattelija ja lapsi istuvat pöydän ääressä ja katsovat kansiota yhdessä. *”Minä luen sinulle kirjaa joka kertoo sinusta. Kirja on vielä keskeneräinen ja tarvitsen sinun apuasi saadakseni kirjan valmiiksi. Voitko auttaa minua?”*
- *”Kirjassa keltainen lapsi olet sinä. Sinun pitää kertoa mitä sinä teet kirjan eri tilanteissa. Minä kirjoitan sinun vastauksesi sitten muistiin. Oletko valmis aloittamaan?”*
- Haastattelussa voi olla mukana avustava aikuinen, esim. tulkki vieraskielisen lapsen tukena.
- Haastattelija hyväksyy lapsen vastaukset sellaisenaan ilman jakoa hyviin ja huonoihin vastauksiin tai oikeisiin ja väriin vastauksiin. Haastattelussa aikuinen ei anna palautetta vastausten laadusta, sillä muuten lapsi voi tulkita että tietyt vastaukset ovat ”oikein” tai että haastattelija pitää tietynlaisista vastauksista. Haastattelijan täytyy alusta asti tehdä selväksi että hän on kiinnostunut lapsen omasta näkemyksestä eikä ole olemassa oikeita tai väriä vastauksia. Esimerkiksi jos lapsi vastaa *”Mä lyön sitä”*, haastattelija hyväksyy lapsen vastauksen ja kirjoittaa sen muistiin. Haastattelijan tulee olla kiinnostunut ja avoin kaikenlaisille lapsen kuvaamille strategioille, kunhan ne vain kuvaavat lapsen toimintaa tilanteessa.
- Keskimääräinen haastattelun kesto vaihtelee noin seitsemästä viiteentoista minuuttiin. Lapsi ei jaksa keskittyä kovin paljon pidempään. Lapsen ensimmäinen hänen toimintaansa kuvaava vastaus kirjoitetaan muistiin välittömästi. Jos lapsi laventaa tarinaa pitkällä kuvauksella tämän jälkeen, ne jätetään huomiotta eikä niihin kannusteta. Syy tähän on, että ensimmäinen vastaus näyttää parhaiten vastaavan lapsen todellista tilannetta. Myös luokittelu tulee myöhemmin vaikeaksi, koska varsinkin vanhemmat lapset esittävät myös vaihtoehtoja.
- Jos lapsi ei kuvaa toimintaansa, haastattelija voi kysyä asiaa uudestaan, esimerkiksi jos

lapsi sanoo *“ope on vihainen”*, haastattelija voi sanoa *“ok ope on vihainen, mitä **sinä** sitten teet?”*

- Jos lapsen vastaus ei liity kuvaan/tilanteeseen, haastattelija voi kysyä uudestaan. Jos lapsi ei vieläkään vastaa, haastattelija voi kysyä *”onko sulle sattunut näin koskaan?”* Jos lapsi myöntää aikuinen kysyy *”mitä teit silloin?”* Jos lapsi ei ole joutunut tilanteeseen koskaan haastattelija voi kysyä *“mitä tekisit jos olisit tässä tilanteessa?”* Lapsen toimintastrategia on tärkeää saada esiin kussakin tilanteessa.
- Jos lapsi ei anna ymmärrettävää vastausta tilanteessa, kysymys voidaan kysyä uudestaan eri sanoin.

- Jos lapsi ei ymmärrä tilannetta, haastattelija ja lapsi voivat keskustella kuvasta. Kun haastattelija on varmistunut, että lapsi ymmärtää mitä kuvassa tapahtuu ja kuka kuvassa esittää lasta, haastattelija kysyy *”mitä sinä teet?”* Haastattelijan tulee keskittyä lapsen kuvaukseen omasta strategiastaan.

- Haastattelija ei saa tarjota lapselle esimerkkivastauksia tai johdatella lasten vastauksia tiettyyn suuntaan. Älä yritä arvata mitä lapsi on sanomassa äläkä täydennä lapsen keskeneräistä vastausta. Jos lapsi vastaa vain sanalla tai lause jää kesken, kysy uudestaan *”mitä teet?”* tai *”kerro lisää siitä mitä teet”* tai *”mitä seuraavaksi tapahtuu?”*

- Seuraavassa on esimerkki hyväksyttävästä kannustuksesta:

Ajattele tilannetta missä sun työ menee pilalle ja sä epäonnistut, mitä sä sitten teet?

Lapsi: (ei sano mitään)

Aikuinen: Mitäs sinä teet kun epäonnistut?

Lapsi: Juna...

Aikuinen: Oletko koskaan epäonnistunut?

Lapsi: Oon.

Aikuinen: Mitä sitten teit?

Lapsi: Mä menin leikkimään junalla.

Aikuinen kirjoittaa lapsen vastauksen muistiin: Mä menin leikkimään junalla.

- Jotkut lapset tarvitsevat rohkaisua vastatakseen. Esimerkiksi jos lapsi sanoo *”en tiedä”* aikuinen voi kuvata tilanteen eri sanoin. Jos lapsi vielä rohkaisun jälkeenkin vastaa *“en tiiä”* sekin on hyväksyttävä vastaus ja se kirjoitetaan muistiin.

- Haastattelun lopuksi annetaan lapselle palautetta hänen tärkeästä panoksestaan, esim. *”Kiitos paljon erittäin hienoista ja tärkeistä vastauksista. Kirjasta saatiin sinun näköisesi. Sinä autoit minua paljon. Upeita vastauksia!”*

Liite 4. Haastatteluvastauslomake

Päiväkoti _____

Lapsen numero ____

Tässä on kirja. Kirja ei ole vielä valmis ja tarvitsen sinun apuasi sen tekemiseen. Voitko auttaa minua?

Kirjassa keltainen lapsi olet sinä. Sinun pitää kertoa mitä teet eri sivuilla. Minä kirjoitan vastauksesi

muistiin. Oletko valmis aloittamaan?

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____
11. _____
12. _____
13. _____
14. _____
15. _____
16. _____
17. _____

18. Kenen kanssa sinä leikit kaikkein mieluummin? ____ (lapsen no)

19. Kenen kanssa sinä haluat vähiten leikkiä? ____ (lapsen no)

Kiitos sinulle paljon erittäin hienoista vastauksista. Kirjasta tuli mielenkiintoinen. Sinä autoit minua paljon.

Kiitos!

Liite 5. Lapsen taitojen arviointi

Päiväkoti/ lapsiryhmä: _____

Lapsen numero: _____

Sukupuoli: Poika Tyttö

Ikä (kuukausina): _____

Lapsen läsnäolokuukaudet tässä päivähoitoyksikössä (kesä- ym. lomat mukaan lukien)? _____

Lapsen paras kaveri (yhden lapsen numero): _____

Lapselle on todettu erityisen tuen tarve: Kyllä Ei

Todettu erityisen tuen tarve tai diagnoosi: _____

Sisarusten lukumäärä (myös sisarpuolet): _____

Lapsi on ensimmäinen , sisarussarjan keskimmäisiä , lapsi on nuorin lapsi perheessä

Lapsi	Ei kuvaa lasta lainkaan	Kuvaa huonosti	Kuvaa jonkin verran	Kuvaa melko hyvin	Kuvaa erittäin hyvin
Sopeutuu helposti uusissa tilanteissa ja muiden lasten kanssa					
Tarvitsee runsaasti tukea hienomotorisissa taidoissa					
Osallistuu innokkaasti ja on aloitteellinen					
Tarvitsee runsaasti tukea karkeamotorisissa taidoissa					
Tarvitsee runsaasti tukea oppimisessa ja metakognitiivisissa taidoissa (oppimaan oppiminen)					
Tunnistaa omat tunteensa ja osaa käsitellä niitä					
On itsenäinen ja itseohjautuva					
Tunnistaa muiden tunteet ja vuorovaikutus on toista huomioivaa					
On luova mielikuvitusleikeissä					
Tarvitsee tukea kielellisissä taidoissa					
Omaa hyvät sosiaaliset taidot lapsiryhmässä					

Toimii tilanteen mukaan uusissa haastavissa tilanteissa					
Lapsen keskittymiskyky on hyvä					
Vetäytyy helposti, kontaktit muihin lapsiin ovat usein heikkoja					
Lapsella on tahdonvoimaa ja hän käyttää vaikutusvaltaansa muihin lapsiin					