

5- vuotiaan lapsen motivationaalinen hallintakäyttäytyminen ja vanhempien depressiivisyyden ja stressin yhteydet lapsen käyttäytymiseen

**Eeva Kallioinen
Pro gradu- tutkielma
Syyskuu 2000
Jyväskylän yliopisto
Psykologian laitos**

5-VUOTIAAN LAPSEN MOTIVATIONAALINEN HALLINTAKÄYTTÄYTYMINEN JA VANHEMPIEN DEPRESSIIVISYYDEN JA STRESSIN YHTEYDET LAPSEN KÄYTTÄYTYMISEEN

Tekijä: Eeva Kallioinen
Ohjaaja: Jari-Erik Nurmi
Pro gradu- tutkielma
Jyväskylän yliopisto
Psykologian laitos
Syyskuu 2000
50 sivua ja 19 liitesivua

TIIVISTELMÄ

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tarkastella alle kouluikäisen lapsen motivationaalista hallintakäyttäytymistä testaustilanteessa ja mahdollisia yhteyksiä lapsen käyttäytymisen ja vanhempien psyykkisen hyvinvoinnin välillä. Tutkimusta varten observoitiin kahdenkymmenen 5-vuotiaan lapsen motivationaalisia orientaatioita kahdessa kognitiivista kyvykkyyttä mittaavassa tehtävässä. Observointi suoritettiin aika-analyysinä, ja aineistoa analysoitiin motivationaalisia orientaatiotaipumuksia kuvaavan hallintastrategioiden luokitusjärjestelmän avulla. Äidit ja isät täyttivät depressiivisyyttä ja stressiä selvittävän kyselylomakkeen. Tutkimus osoitti, että jo 5-vuotiaat lapset osoittavat keskenään hyvin erilaisia tapoja suuntautua testaustilanteessa. Vaikka lapsista suurin osa suuntasikin tilanteessa huomionsa pääasiassa tilanteen varsinaiseen tarkoitukseen eli tehtävään, vaikeuksien kohtaaminen johti useimmilla tehtäväsuuntautuneisuuden hetkelliseen heikentymiseen. Erot käyttäytymisessä kahden eri tehtävän välillä olivat myös merkittäviä. Tilanteissa, joissa suuntautuminen siirtyi pois tehtävästä, voitiin erottaa kolme hallitsevaa strategiatyyppiä. 1) *Vetäytyville* lapsille tyypillisiä toimintatapoja olivat toiminnan ehkäistyminen ja depressiivis-ehkäistynyt emotionaalinen käyttäytyminen, 2) *itseään ilmaiseksi* negatiivisten tunteiden spontaani verbaalinen ilmaisu sekä omiin ajatuksiin uppoutuminen, ja 3) *häseltyville* aktiivinen tehtävän välttely ja manipulointi. Tulokset osoittivat myös, että vanhempien psyykkisellä hyvinvoinnilla oli joidakin yhteyksiä lasten käyttäytymiseen. Esimerkiksi äitien suurempi depressiivisyys oli yhteydessä poikien suurempaan tehtäväsuuntautuneisuuteen. Sen sijaan stressiä enemmän raportoineiden vanhempien lapsilla suuntautuminen tehtävään oli heikompa. Tämä yhteys näyttäytyi äitien ja tyttöjen välillä. Useat tilastollisesti esiin tulleet yhteydet selittyivät kuitenkin muutaman vahvaa tilanteen välttelyä ja manipulointia osoittaneen lapsen kautta.

Avainsanat: motivationaalinen orientaatio, suoritusstrategiat, vanhempien psyykkinen hyvinvointi

ABSTRACT

The aim of the research was to examine motivational coping behavior of pre-school aged children in test situation and possible associations between children's behavior and parental well-being. Twenty five-year-old children were observed in a situation in which their cognitive skills in two separate tasks were tested. Videotyped test situations were analyzed as time analysis and by using a category system of children's coping strategies. Both parents were asked to fill in scales measuring their depression and stress. The results showed that even 5-year-old children have many different ways of coping with the test situation. Although most of the children focused their attention to the task itself, their task involvement decreased temporarily when they faced difficulties. Differences in children's behavior between two observed tasks were also significant. In situations where orientation toward the task decreased, three different strategy-types were distinguished. 1) *Withdrawn* children showed inhibition of action and emotions, 2) *self-expressive* children expressed negative emotions verbally and plunged deep into their own thoughts, and 3) *restless* children actively avoided and manipulated the situation. The results also showed some associations between children's behavior and parental well-being. For example mothers' greater depression was related to boys' greater task involvement. On the contrary, the task involvement of children whose parents were more distressed was weaker than that of others'. This association appeared between mothers and daughters.

Key words: motivational orientation, achievement strategies, parental well-being

SISÄLTÖ

1. JOHDANTO	1
1.1.Hallintakäyttäytyminen.....	2
1.2.Vanhemmuus ja psyykinen hyvinvointi.....	7
1.3.Vanhemmuus lapsen kasvu- ja kehitysympäristönä.....	9
2. TUTKIMUSONGELMAT	14
3. MENETELMÄT	15
3.1.Tutkittavat.....	15
3.2.Tutkimusmenetelmät.....	15
3.2.1. Lasten havainnointi.....	15
3.2.2. Vanhempien lomakkeet.....	17
4. TULOKSET	19
4.1.Motivatioaalinen hallintakäyttäytyminen.....	19
4.1.1. Käyttäytymisen kuvailua tapausesimerkkien avulla.....	19
4.1.2. Tehtäväsuuntautunut käyttäytyminen.....	24
4.1.3. Siirtymät pois tehtäväsuuntautuneisuudesta.....	25
4.1.4. Ei-tehtäväsuuntautunut käyttäytyminen.....	26
4.1.5. Käyttäytymispiirteiden yhteydet toisiinsa.....	28
4.1.6. Hallitsevat strategiatyypit.....	29
4.2.Vanhempien psyykkisen hyvinvoinnin yhteys lapsen käyttäytymiseen.....	33
5. POHDINTA	36
5.1.Motivatioaalinen hallintakäyttäytyminen.....	36
5.1.1. Lasten käyttäytyminen ja motivatioaalinen orientaatiomalli.....	36
5.1.2. Lasten käyttäytyminen ja strategiamalli.....	38
5.1.3. Selviytymistä kuvaavia tekijöitä testaustilanteessa.....	39
5.1.4. Erilaisten tehtävätyyppien vaikutukset tuloksiin.....	40
5.2.Vanhempien psyykkisen hyvinvoinnin yhteydet lasten käyttäytymiseen.....	40
5.3. Tutkimusmenetelmän arviointia.....	42
LÄHTEET	44
LIITTEET	

1. JOHDANTO

Yksilön persoonallinen tapa toimia tilanteessa, jossa omat toiveet ja päämäärät kohtaavat ympäristön vaatimukset, on jo pitkään ollut psykologisen tutkimuksen mielenkiinnon kohteena. Erityisesti modernissa yhteiskunnassa yksilö joutuu jatkuvasti kohtaamaan haasteellisia tilanteita. Yksilö määrittää osaltaan itseään juuri sen kautta, miten kykenee hallitsemaan käyttäytymistään, ja millaisia strategioita käyttää selviytyäkseen. Tältä pohjalta ihmisen toimintaa on alettu tutkia erilaisissa arjen tilanteissa (Cantor, 1990; Cantor, Norem, Niedenthal, Langston & Brower, 1987; Diener & Dweck, 1978; Moriarty, 1961; Nurmi, 1993; Salonen & Lepola, 1994). Tästä ihmisen persoonallisuuden keskeisesti liittyvästä toiminnallisesta ja motivationaalisesta ulottuvuudesta eri tutkijat käyttävät erilaisia nimityksiä. Puhutaan esimerkiksi strategioista, toimintatavoista ja hallintakäyttäytymisestä. Ne kaikki viittaavat jossain määrin samaan monimuotoiseen ilmiöön, joka näyttäytyy siinä, miten yksilö kohtaa ja hallitsee erilaisia haasteita sisältäviä tilanteita.

Pienen lapsen strategioita haasteellisessa tilanteessa on tutkittu vielä melko vähän. On kuitenkin havaittu, että lapset ovat jo alle kouluikässä omaksuneet erilaisia ajattelu- ja toimintatapoja (Cain & Dweck, 1995; Dweck, 1991; Heyman, Dweck & Cain, 1992; Salonen & Lepola, 1994; Smiley & Dweck, 1993). Psykologin työssä testaustilanne, joka asettaa lapsen kognitiivisten ja myös sosiaalisten haasteiden eteen, on hyvin yleinen lapsen toiminnan ja persoonallisuuden arviointiin käytetty observointitilanne. Tämän vuoksi on keskeistä ymmärtää, mitä lapset ilmaisevat käyttäytymisellään senkaltaisessa tilanteessa. Osa lapsista toimii jo nuorena dysfunktionaalisesti, ja toimintatapa voi kokemusten myötä vakiintua ja määrittää myös tulevia oppimiskokemuksia. Siksi on tärkeää pyrkiä ajoissa tunnistamaan, mistä lapsen toiminta kertoo ja millaista tukea lapsi tarvitsee.

Alle kouluikäiselle lapselle perhe on ensisijaisin kehitys- ja vuorovaikutusympäristö. Vanhempien psyykinen hyvinvointi on siinä keskeisellä sijalla ja sillä on todettu olevan vaikutusta lapsen kehitykseen ja myös lapsen hallintakäyttäytymiseen (Conger, Patterson & Ge, 1995; Onatsu-Arvilommi, Nurmi & Aunola, 1998; Nolen-Hoeksema, Wolfson, Mumme & Guskin, 1995). Vanhemmuuden ja hallintakäyttäytymisen yhteyttä

on kuitenkin tutkittu vasta melko vähän, ja uutta tutkimustietoa tarvitaan, jotta yhteyttä välittävät polut tarkentuisivat.

1.1. Hallintakäyttäytyminen

Motivaatiota on eri aikoina ja eri tutkijoiden aloitteesta lähestytty niin biologisesta, kognitiivisesta kuin persoonallisuuspsykologisestakin lähtökohdasta. Lazarus (1991) erottaa kaksi määritelmää. Motivaatio voidaan ymmärtää joko yksilön arvo- ja tavoitehierarkioita kuvaavana melko pysyvänä persoonallisuuden piirteenä tai toiminnallisempana, tavoitteita kohti liikuttavana voimana. Jälkimmäinen määritelmä korostaa yksilön sitoutumista ympäristöön omien tavoitteidensa kautta (Lazarus, 1991). Yksilöt ovat motivoituneita aktiivisesti hakeutumaan tilanteisiin, jotka parhaiten vastaavat heidän persoonallisuuttaan ja edistävät heidän omia tavoitteitaan (Allport, 1937; Ickes, Snyder & Garcia, 1997). Myös aikaisemmat positiiviset tunnekokemukset ovat merkityksellisiä tilanteiden valinnan kannalta, koska ne luovat tavoitteille mielekkyyttä ja näin edistävät myös niiden saavuttamista (Emmons & Diener, 1986). Yksilö ja ympäristö ovatkin näin jatkuvassa vuorovaikutuksessa keskenään toinen toisiaan luoden (Cantor & Kihlström, 1985). Olkinuora ja Salonen (1992) täsmentävät, että vuorovaikutus ulottuu yksilön ja tilanteen lisäksi myös laajempaan kulttuuriseen, institutionaaliseen ja kehitykselliseen kontekstiin. Persoonallisuuden voidaan tästä näkökulmasta katsoa rakentuvan yksilöllisistä eroista yksilön toimintaa ja ajattelua kuvaavissa mentaalisisä rakenteissa ja prosesseissa, jotka ohjaavat vuorovaikutusta (Cantor & Kihlström, 1985).

Erilaisia strategioita

Haasteellisessa tilanteessa yksilön omat toiveet ja uskomukset kohtaavat ympäristön vaatimusten kanssa. Yksilön toimintaa näissä tilanteissa on kuvattu kognitiivisten ajattelun- ja toimintastrategioiden avulla. Ne ovat osa prosessia, joka jatkuu huomionsuuntaamisesta ja päämäärien rakentamisesta aina oman toiminnan arvioimiseen (Norem, 1989; Nurmi, 1993). Norem (1989) mukaan strategiat koostuvat niin luonteenpiirteistä kuin motiiveistakin, ja yksilölliset erot ilmenevät tilanteiden tulkinnoissa ja spesifien

päämäärien tavoittelussa. Strategiat kertovat myös siitä, kuinka yksilöt käyttävät itsetuntemustaan ja sosiaalisen maailman tuntemustaan toteuttaessaan päämääriään käytännön tilanteissa (Norem, 1989). Strategiat sisältävät niin kognitiivisen, affektiivisen kuin behavioraalisenkin ulottuvuuden (Burhans & Dweck, 1995; Dweck & Leggett, 1988; Olkinuora & Salonen, 1992).

Kognitiivisen persoonallisuusteorian mukaan yksilön omaksumat kognitiiviset strategiat vaikuttavat siihen, miten hän selviytyy tilanteista, joissa on riski epäonnistua (Nurmi, Toivonen Salmela-Aro & Eronen, 1996). Optimismi ja menestysodotukset johtavat tehtäväkeskeiseen suunnitteluun ja korkeaan yrittämiseen, kun taas pessimismi ja epäonnistumisodotukset lisäävät todennäköisyyttä tehtävääirrelevanttiin toimintaan ja välttämiseen (Nurmi ym., 1996; Salonen & Lepola, 1994).

Yksilön toimintaa on kuvattu näistä lähtökohdista käsin erilaisin strategiatyypin. On erotettu onnistumiseen ja epäonnistumiseen johtavia strategioita. Epäonnistumiseen johtavat itseä vahingoittava strategia (Jones & Berglas, 1978), epäonnistumisansa (Nurmi, 1993; Nurmi, Salmela-Aro, Anttonen & Kinnunen, 1992) sekä opittu avuttomuus (Diener & Dweck, 1978). Onnistumista edistävät taas optimistinen ja defensiivis-pessimistinen strategia (Cantor, Norem, Niedenthal, Langston, & Brower, 1987; Norem & Cantor, 1986; Norem, 1989) sekä hallintaansuuntautuneisuus (Diener & Dweck, 1978).

Itseä vahingoittavalle strategialle (Jones & Berglas, 1978) on tyypillistä, että henkilö pelkää epäonnistumista epävarman itsetuntonsa takia. Tällainen henkilö pyrkiikin jo etukäteen luomaan tilanteet sellaisiksi, että hän voi löytää epäonnistumiselleen syyn itsensä ulkopuolelta. Epäonnistumisansa-strategiaa (Nurmi, 1993; Nurmi ym., 1992) kuvaa epäonnistumisen ennakoinnin lisäksi alhainen itsetunto, keskittyminen tehtävääirrelevanttiin toimintaan ja minää tukevan attribuutioerheen puuttuminen.

Onnistumista tilanteissa edistävät optimistinen ja defensiivis-pessimistinen strategia (Cantor, Norem, Niedenthal, Langston, & Brower, 1987; Norem & Cantor, 1986; Norem, 1989). Optimistisesti suuntautuneet henkilöt asettavat realistisen korkeat tavoitteensa aikaisempien onnistumiskokemustensa pohjalta. Defensiivis-pessimistisen strategian käyttäjällä on myös positiivinen suoriutumishistoria, mutta hän siitä huolimatta asettaa matalia tavoitteita. Negatiiviset odotukset kuitenkin toimivat hänen kohdallaan minää suojelevana puskurina.

Diener ja Dweck (1978) erottivat lapsilla kaksi erilaista tapaa suuntautua haasteellisessa tilanteessa. Avuttomat lapset ajattelevat epäonnistumisensa johtuvan omasta kyvyttömyydestään ja tämän vuoksi helposti vetäytyvät haasteellisista tilanteista, jotka he kokevat uhkaksi itsetunnon. Hallintaansuuntautuneet jaksavat sinnikkäästi yrittää ja pyrkivät ottamaan epäonnistumistilanteista opikseen.

Lasten motivationaalinen orientaatio

Alice Moriarty (1961) tutki alle kouluikäisten lasten hallintakäyttäytymistä testaustilanteessa, jossa lapsi kokee jatkuvasti pientä painostusta hyvään kognitiiviseen suoriutumiseen. Hän erotti tutkimuksensa pohjalta erilaisia muuttujia, jotka ovat keskeisiä tilan-
teenhallinnan kannalta. Selviytymistä kuvasivat:

- 1) Tilanteeseen ja sen kognitiivisiin vaatimuksiin orientoitumisen nopeus
- 2) Strukturoidun, aikuisjohtoisen tilanteen hyväksyminen
- 3) Tehtävään osallistumis- ja sitoutumisaktiivisuus
- 4) Kyky sosiaaliseen vuorovaikutukseen aikuinen-lapsi- suhteessa
- 5) Positiivinen tunne testaavaa aikuista kohtaan
- 6) Valmius omien tarpeiden ilmaisuun ja tilanteen muokkaamiseen niiden mukaan
- 7) Omien kykyjensä rajojen tunnistaminen, ilmaiseminen ja hyväksyminen
- 8) Valmius pyytää ja vastaanottaa apua
- 9) Hieno- ja karkeamotoristen taitojen taso
- 10) Itsensä arvioiminen testin vaatimusten edessä ja luottamus omiin kykyihin
- 11) Levottomuuden taso ja voimakkuus

Moriartyn (1961) mukaan tilanteen hallitsemista edistivät ennen kaikkea positiivinen kuva itsestä, kyky vuorovaikutukseen ja kyky oman autonomian säilyttämiseen. Kyse ei siis ole pelkästään taidosta käyttää strategioita, vaan myös tavoista sopeutua suoritustilanteisiin motivationaalisesti, emotionaalisesti ja sosiaalisesti (Olkinuora & Salonen, 1992).

Motivatiivinen orientaatiomalli (Olkinuora, 1988; Olkinuora, Salonen & Lehtinen, 1984; Olkinuora & Salonen, 1992; Salonen, Lepola, Vauras, Rauhanummi, Lehtinen & Kinnunen, 1994) pyrkii kuvaamaan näitä tapoja sen mukaan, millaisia ovat yksilön adaptiiviset päämäärät ja hallintastrategiat sosiaalisessa oppimistilanteessa (Salonen & Lepola, 1994). Malli on syntynyt oppimisvaikeustutkimusten parissa ja onkin

pyrkinyt erityisesti kuvaamaan motivationaalisten tekijöiden yhteyksiä oppimiseen. Se erottaa kolme erilaista motivationaalista taipumusta; tehtäväorientaation, sosiaalisen riippuvuusorientaation ja minädefensiivisen orientaation. Orientaatiotyylit määrittävät tavoitteita ja tilannekohtaisia hallintastrategioita, joiden pohjalta yksilö toimii.

Tehtäväorientoitunut lapsi keskittyy tilanteen ja tehtävän varsinaiseen sisältöön ja haasteisiin aktiivisesti ja innokkaasti ja pyrkien löytämään oikean ratkaisun (Olkinuora & Salonen, 1992; Salonen & Lepola, 1994:). Hänen toimintaansa ohjaa sisäinen motivaatio, joka saa hänet uteliaaksi ja kiinnostuneeksi haasteista ja tavoittelemaan menestystä (Harter, 1981). Tällaisen lapsen käyttäytymiselle on ominaista tehtävään keskittynyt toiminta ja positiiviset tunneilmaisut (Salonen ym., 1994). Hän ennakoii onnistumista ja iloitsee siitä, että kykenee löytämään tehtävän ratkaisun.

Negatiiviset kokemukset voivat kuitenkin johtaa taipumukseen keskittyä mukautumaan ympäristön odotuksiin tai suojelemaan omaa minää (Olkinuora & Salonen, 1992). Sosiaalinen riippuvuusorientaatio ilmentää taipumusta suuntautua toisen henkilön odotusten ja toiveiden mukaisesti. Tällaisen henkilön suoritusta ohjaa ennen kaikkea tarve sosiaaliseen yhteyteen ja hyväksyntään (Harter, 1975). Lapsi seuraa sosiaalisia vihjeitä ja toimii niiden mukaisesti pyrkien näin mukauttamaan oman toimintansa toisen toiveisiin (Salonen ym., 1994).

Minädefensiivisesti orientoitunut on herkkä erilaisille uhka- ja riskitekijöille, itseä syyttävälle ajatuksille ja hallinnan vähäisyyden kokemiselle (Olkinuora & Salonen, 1992; Salonen & Lepola, 1994). Keskeisenä päämääränä on tällöin vähentää epäonnistumisen uhkaa, vaikka toisaalta oma suoriutumisen halu ja ulkoiset vaatimukset saavat lähestymään tehtävää. Tällainen lähestymis-välttämiskonflikti voi näkyä esimerkiksi vetäytymisenä, oheis- ja sijaistoimintoina ja negatiivisten tunteiden ilmaisuna (Salonen & Lepola, 1994).

Motivationalisen orientaatiomallin pohjalta on luotu hallintastrategioiden luokitusjärjestelmä (liite 1), joka kuvaa yksityiskohtaisesti erilaisia lapsen käyttäytymisen piirteitä (Salonen & Lepola, 1994). Se erottaa jokaisen orientaation alta useita tyypillisiä tapoja toimia ja kuvailee, miten nämä käyttäytymispiirteet näyttäytyvät lapsen toiminnassa.

Pienen lapsen toimintatavat

Toisinaan on ajateltu, että pieni lapsi ei kykenisi ymmärtämään epäonnistumista eikä näin olisi myöskään sen suhteen haavoittuvainen. Minäkäsitys ilmaantuu kuitenkin tunteen tasolla jo noin 2-3-vuotiaana, jolloin lapsi alkaa sanattomasti ilmaista itsearviointia menestyksekkään tai epäonnistuneen toiminnan jälkeen (Harter, 1990; Heckhausen, 1987). Jopa 2-vuotiaan on todettu reagoivan ylpeydellä tai häpeällä suoriutumiseensa, ja 3-vuotiaasta eteenpäin lapset kykenevät jo arvioimaan omaa suoriutumistaan itsenäisesti ilman, että näkevät aikuisen reaktion toiminnasta (Stipek, Recchia & McClintic, 1992). Kolmannen ikävuoden alusta suurin osa lapsista on alkanut säädellä toimintaansa sen päämäärien mukaan (Bullock & Lütkenhaus, 1988).

Pienten lasten arviot itsestään ovat usein epärealistisen hyviä, ja 4-5-vuotiaat odottavat menestyvänsä hyvin jopa toistuvien epäonnistumisten jälkeen (Eccles, Wigfield, Harald & Blumenfeld, 1993; Nicholls, 1979; Stipek, 1984). Jatkuva epäonnistuminen voi kuitenkin johtaa toiset lapset uskomaan, että yrityksellä ei ole yhteyttä heidän suoriutumiseensa. Silloin voi käydä niin, että lapsi ei enää näe syytä yrittää ja ponnistella vaikeiden tehtävien parissa, eikä myöskään halua hakeutua uusiin haasteellisiin tilanteisiin (Burhans & Dweck, 1995; Dweck, 1991; Stipek, 1984).

Dweck on kollegoineen erottanut alle kouluikäistenkin lasten joukosta avuttomat lapset, jotka uskovat epäonnistumisensa johtuvan kykyjen puutteesta (Cain & Dweck, 1995; Hebert & Dweck, reviewed in Dweck 1991; Heyman, Dweck & Cain, 1992; Smiley & Dweck, 1994). Voidaan myös olettaa, että pienten lasten kohdalla attribuutiot eivät koske pelkästään heidän kyvykkyyttään vaan laajemmin heidän minäkäsitystään (Burhans & Dweck, 1995; Heyman, Dweck & Cain, 1992). Burhans ja Dweck (1995) toteavat, että jos lapsi kykenee omaamaan epävarman itsearvon, on hän silloin myös altis häpeälle ja tehtävän välttelylle eli avuttomuudelle.

Itsetunnolla on keskeinen vaikutus emotionaalisiin kokemuksiin, joilla taas on todettu olevan yhteys lapsen energiatasoon ja motivaatioon mm. osallistua sosiaaliseen toimintaan ikäryhmässä (Harter, 1990). Haltiwanger ja Harter (reviewed in Harter, 1990) kuvaavat tutkimuksensa perusteella korkean itsetunnon omaavia päiväkotikäisiä lapsia luottavaisiksi, uteliaiksi, aloitteellisiksi ja itsenäisiksi. Muutokseen tai stressiin tällaiset lapset osaavat reagoida adaptiivisesti. Toisaalta korkean ja alhaisen itsetunnon lapset eivät eronneet mm. kyvykkyydessä, tarkkaavaisuudessa ja motivaatiossa. Cain ja

Dweck (1995) toteavat, että lapsen älyllisen suoriutumisen ymmärtämisen ja motivaatiokäyttäytymisen välillä on merkittäviä yhteyksiä lähes koko kehityksen ajan, mutta tämän suhteen luonne muuttuu lapsen kasvaessa.

On siis lapsia joille on tyypillistä, että he epäonnistumisen jälkeen a) osoittavat sinnikkyuden puutetta, b) näkevät tehtävässä epäonnistumisen osoituksena kyvyttömydestään, eivätkä usko yrityksen tai ajan kulumisen auttavan asiaa, c) asettavat matalia tavoitteita tulevissa samankaltaisissa tehtävissä sekä d) ilmaisevat enemmän negatiivisia ajatuksia ja tunteita kuin sinnikkäät lapset (Burhans & Dweck, 1995; Dweck, 1991).

1.2 Vanhemmuus ja psyykinen hyvinvointi

Vanhemmuus on keskeinen elämän osa-alue ja elämäntehtävä. Useiden eri tekijöiden on todettu vaikuttavan siihen, miten vanhemmuus koetaan, ja miten vanhempana toimitaan. Hyvää ja rakentavaa vanhemmuutta luovina ja ylläpitävinä tekijöinä on erotettu mm. parisuhde (Acock & Demo, 1994; Belsky, 1984; Meyers, 1999; Simons, Whitbeck, Conger ja Melby, 1990; Voydanoff & Donnelly, 1998), sitoutuminen vanhemmuuteen (Abidin, 1992; Voydanoff & Donnelly, 1998), vanhempien psyykinen hyvinvointi (Belsky, 1984; Simons ym., 1990; Voydanoff & Donnelly, 1998) sekä lapsen hyvinvointi ja persoonallisuus (Acock & Demo, 1994; Belsky, 1984; Johnston & Mash, 1989). Toimiva parisuhde, jossa puoliset voivat saada sekä sosiaalista, emotionaalista että instrumentaalista tukea toisiltaan, edistää erityisesti äitien hyvinvointia (Acock & Demo, 1994; Belsky, 1984; Voydanoff & Donnelly, 1998). Emotionaalinen tuen on todettu vähentävän depressiota, ahdistusta ja muita psyykkisiä ongelmia (Ross, Mirowsky & Goldsteen, 1991).

Belsky (1984) on erottanut kolme tekijää, jotka keskeisesti vaikuttavat vanhemmuuteen: 1) vanhemman tausta, yksilölliset, psykologiset voimavarat sekä hyvinvointi, 2) lapsen persoonallisuus ja 3) kontekstuaaliset stressi- ja tukitekiäjät, kuten parisuhde, sosiaalinen verkosto ja työ. Belskyn (1984) mukaan tärkein vanhemmuuteen vaikuttava tekijä on vanhemman oma hyvinvointi ja voimavarasysteemi. Se toimii sekä suorana

vaikuttajana että välittäjänä kontekstuaalisten tekijöiden ja vanhemmuuden välillä.

Miehillä ja naisilla vanhemmuuteen vaikuttavat jossain määrin erilaiset tekijät (Simons ym., 1990). Simonsin ym. (1990) tutkimuksessa äideillä rakentava vanhemmuus korreloi negatiivisesti depression ja individualistisiin arvoihin ja positiivisesti tyytyväisyyteen parisuhteessa ja koulutukseen. Isien kohdalla tulokset olivat muuten samansuuntaisia, mutta korrelaatiota rakentavan vanhemmuuden ja parisuhteen tyytyväisyyden välillä ei havaittu.

Kuitenkin kaikkein vahvin ja pysyvin äidin hyvinvointiin vaikuttava tekijä perhetyyppistä riippumatta oli Acockin ja Demon (1994) tutkimuksen mukaan lapsen hyvinvointi. Vanhempien raportoima lapsen käyttäytymisongelmien määrä on yhteydessä myös vanhemman itsetuntoon, ja erityisesti vanhemman itsetunnon affektiivinen puoli on herkkä lapsen poikkeavan käyttäytymisen vaikutuksille (Johnston & Mash, 1989).

Vanhemmuudessa depressiivisyys voi näkyä hyvin eri tavoin. Se voi olla hyökkäävyyttä ja vihamielisyyttä tai passiivisuutta ja vetäytyvyyttä (Zahn-Waxler, Iannotti, Cummings & Denham, 1990). Surullisuuden, uupumuksen, ärtyisyyden ja emotionaalisen vetäytyvyyden katsotaan vähentävän vanhemman sensitiivisyyttä ja sitoutumista vanhemmuuteen sekä lisäävän tunneilmapiirin negatiivisuutta (Cohn, Campbell, Matias & Hopkins, 1990; Cummings & Davies, 1994; Jacob & Johnson, 1997). Depressiiviset vanhemmat ovat usein toimintatavoissaan negatiivisempia ja ylisuojelevampia (Zahn-Waxler ym., 1990) ja he ilmaisevat merkittävästi vertailuvanhempia enemmän negatiivista tunnetta (Harnish, Dodge & Valente, 1995; Jacob & Johnson, 1997; Nolen-Hoeksema, Wolfson, Mumme & Guskin, 1995).

Stressi voidaan nähdä seurauksena sille, että jonkin tapahtuman tai tilanteen tuomaa jännitettä ei kyetä käsittelemään (Whipple & Webster-Stratton, 1991). Myös vanhemmuus on altis erilaisille stressoreille ja niiden epäedullisille vaikutuksille. Stressiä voivat aiheuttaa aivan jokapäiväiset ristiriitatilanteet (Crnic & Greenberg, 1990), jotka lapsiperheessä usein liittyvät niinkin arkipäiväisiin asioihin kuin nukkuminen ja syöminen (Östberg, Hagekull & Wettegren, 1997). Stressiä aiheuttavat lapsiperheessä myös tiukka taloudellinen tilanne sekä se että puolisoille jää lasten myötä vähemmän aikaa antaa toisilleen emotionaalista tukea (Ross ym., 1991).

Äidit, joiden lapsilla on oppimisvaikeuksia tai emotionaalisia häiriöitä, kokevat

merkittävästi enemmän stressiä kuin äidit, joiden lapsella ei näitä ongelmia ole (Fuller & Rankin, 1994). Näissä tapauksissa lapset usein käyttäytyvät tavalla, jossa vanhemmuus koetaan vaikeaksi ja tämä aiheuttaa stressiä. Erilaiset puskuritekijät, kuten sosiaalinen tuki, voivat kuitenkin vähentää stressoreiden haitallisia vaikutuksia (Walker, 1989).

Abidinin (1992) vanhemmuutta kuvaavassa mallissa vanhemman rooliin sitoutuminen toimii puskurina muille vaikuttajille. Eräänä keskeisenä vaikuttajana mallissa on vanhemman kokema stressi, mutta suhde ei ole selkeän lineaarinen. Myös hyvin vähäinen määrä stressiä näyttäisi olevan yhteydessä toimimattomaan vanhemmuuteen, ja stressi voi toimia myös vanhemmuuteen motivoivana muuttujana.

Stressi ja depressio vaikuttavat myös toisiinsa. Depressiiviset oireet voivat lisätä stressoreiden määrää ja vakavuutta, ja toisaalta stressorit voivat voimistaa depressiivisyyttä (Hammen, 1992). Hammen (1992) esittää teorian siitä, että mukautumattomat kognitiot itsestä ja muista ja tehottomat selviytymistaidot voivat osaltaan vaikuttaa stressaavien tapahtumien ilmaantumiseen. Nämä taas voivat laukaista depressiivisiä reaktioita. Stressaavat tilanteet kehitysiässä voivat hänen mukaansa heikentää tehokkaiden selviytymistaitojen kehittymistä.

Voydanoffin ja Donnellyn (1998) mukaan suojaavat tekijät vähentävät erilaisten riskitekijöiden vaikutusta vanhemman hyvinvointiin. Vanhemman hyvinvoinnilla, parisuhteen onnellisuudella ja yhteisön tuella on positiivinen yhteys kasvatukseen ja tukeaan vanhemmuuteen. Hyvinvointiin negatiivisesti vaikuttavia tekijöitä ovat taloudelliset paineet, ongelmat naapurustossa ja vanhempien pitkät työpäivät. Positiivinen yhteys hyvinvointiin osoittautui olevan parisuhteen onnellisuudella ja vanhemman sitoutumisella kasvatustehtävään.

1.3 Vanhemmuus lapsen kasvu- ja kehitysympäristönä

Vanhemmuus on kokonaisvaltaista toimintaa ja olemista, jota ei voida erottaa vanhemman kasvatustyön ulkopuolisesta toiminnasta. Keskeisinä suojaavina tai riskitekijöinä vanhemman ja lapsen välisessä suhteessa voidaan nähdä parisuhteen laatu (Voydanoff

& Donnelly, 1998), kiintymyssuhteen laatu (Cummings & Davies, 1994), perhetyyppi (Acock & Demo, 1994), vastoinikäymiset perheessä, sosiaalisen tuen määrä ja perheen taloudellinen tilanne (Belsky, 1984; Cox ym., 1987; NICHD, 1999; Voydanoff & Donnelly, 1998). Dix (1991) pitää keskeisimpänä vanhempi-lapsisuhdetta kuvaavana muuttujana vanhempien tunteita. Hän toteaa, että mitä enemmän positiivisia tunteita vanhemmat kokevat ja ilmaisevat sitä suotuisampi hoitoympäristö on lapselle. Toisaalta myös negatiiviset tunteet ovat väistämättömiä. Opettaessaan lapsia sisäistämään keskeisiä sosiaalisia normeja, on vanhempien asetettava vaatimuksia, jotka voivat olla ristiriidassa lapsen omien toiveiden kanssa (Maccoby, 1980). Emotionaalinen ilmapiiri lapsen kasvuympäristössä voi vaikuttaa lapsen halun ottaa vastaan haasteita, joissa voi joutua turhautumaan (Dix, 1991; Maccoby & Martin, 1983).

Vanhempien hyvinvoinnin vaikutukset perheessä

Vanhemman depression vaikutus lapsen kehitykseen voi kulkea erilaisia polkuja pitkin sekä suoraan että epäsuorasti (Cox, Puckering, Pound & Mills, 1987; Goodman & Gotlib, 1999; Nolen-Hoeksema, Wolfson, Mumme & Guskin, 1995; Rutter & Quinton, 1984; Cummings & Davies, 1994). Esimerkiksi Rutter ja Quinton (1984) ovat erottaneet perinnöllisen alttiuden ohella kolme mahdollista polkua. Vanhemman depressio voi vaikuttaa lapseen a) vanhempi-lapsisuhteen häiriintymisen kautta, b) perheen hajoamisen kautta ja c) parisuhderistiriitojen kautta. Toisen mallin mukaan äidin depression vaikutus perheeseen kulkee vanhemman ominaispiirteiden, vanhempi-lapsisuhteen ja parisuhteen kautta (Cummings & Davies, 1994).

Depressio sinänsä ei kuitenkaan välttämättä ennusta vanhemman ja lapsen negatiivista toimintaa, mutta depression vakavuudella ja kroonisuudella on jo merkittävämpi vaikutus (NICHD, 1999; Nolen-Hoeksema ym., 1995; Zahn-Waxler, Iannotti, Cummings, & Denham, 1990). Äidin depressiivisyyden vaikutukset perheen vuorovaikutukseen näyttäisivät olevan isien depressiivisyyttä suurempia (Jacob & Johnson, 1997; Onatsu-Arvilommi, Nurmi & Aunola, 1998).

Depressiiviselle vanhemmalle toimivan tunne-elämän säätelyn mallin antaminen voi olla vaikeaa. Äidin sensitiivisyyden lastaan kohtaan on todettu olevan vähäisempää, jos äiti kokee depressiivisyyttä (NICHD, 1999). Depression oireet voivat olla sellaisia, että ne estävät vanhempaa luomasta positiivista emotionaalista ilmapiiriä ja vaikeuttavat

responsiivisuuden säilyttämistä (Cox ym., 1987; Jacob & Johnson, 1997; Nolen-Hoeksema ym., 1995). Vanhemman depressiivisyys voi heikentää kommunikaation laatua vanhemman ja lapsen välisessä vuorovaikutustilanteessa (Cox ym., 1987; Harnish, Dodge & Valente, 1995; Jacob & Johnson, 1997). Depressiivisen vanhemman voi olla vaikeaa ymmärtää lapsen antamia vihjeitä ja vastata niihin (Cox ym., 1987; Downey & Coyne, 1990). Kroonisesti depressiivisten äitien lapsille on todettu olevan vaikeaa oppia kontrolloimaan käyttäytymistään ja mukauttamaan reaktioitaan, kun he ovat poissa toaltaan (Zahn-Waxler ym., 1990).

Psykososiaaliset stressorit voivat vaikuttaa lapseen suoraan tai heikentämällä depressiivisen äidin kykyä sensitiivisyyteen vanhempana (NICHD, 1999). NICHD:n tutkimuksessa todettiin, että kroonisesti depressiivisillä äideillä oli eniten psykososiaalisia riskitekijöitä. Toisaalta lapsikeskeinen, ymmärtäväinen ja responsiivinen suuntautuminen vanhempana vähentää lapsen eksternaalisten ongelmien riskiä myös silloin kun äiti on depressiivinen (Zahn-Waxler, Iannotti, Cummings & Denham, 1990). Lämmin, responsiivinen ja sensitiivinen vanhemman vuorovaikutus luo optimaalisen kontekstin tunteiden säätelyn oppimiselle (Cummings & Davies, 1994). Vanhemman sensitiivisyys voi ennustaa lapsen kouluvalmiutta, kielellisen ilmaisen sujuvuutta, verbaalista ymmärryskykyä ja yhteistyökykyä ja ehkäistä käyttäytymisongelmia (NICHD, 1999).

Vanhemman depressiivisyys voi toimia myös välittäjänä vanhemman kokeman stressin ja lapsen ongelmien välillä (Conger, Patterson & Ge, 1995; Ge, Conger, Lorenz & Simons, 1994; Östberg, Hagekull & Wettergren, 1997). Congerin ym. (1995) tutkimuksessa stressaavat elämäntapahtumat korreloivat positiivisesti vanhemman depressiivisen mielialan kanssa. Negatiivinen mieliala taas oli yhteydessä ärtyisyyteen ja hajaanukseen kurinpidollisissa tilanteissa. Gen ym. (1994) tutkimuksessa löytyivät yhteydet vanhemman stressin ja vanhemman depressiivisyyden sekä vanhemman depressiivisyyden ja toimimattoman vanhemmuuden välillä. Lisäksi toimimattoman vanhemmuuden todettiin olevan yhteydessä nuoren depressiivisyyteen. Sen sijaan vanhemman stressi ei suoraan johtanut nuoren depressiivisyyteen.

Vanhempien hyvinvoinnin yhteys lapsen hallintakäyttäytymiseen

Vanhempien psyykkisen hyvinvoinnin yhteyttä erityisesti lapsen motivaatioon ja strategioihin on tutkittu vasta melko vähän. Yksittäisissä tutkimuksissa merkittäviä yhteyksiä

on kuitenkin löydetty (Onatsu-Arviolommi, Nurmi & Aunola, 1998; Nolen-Hoeksema, Wolfson, Mumme & Guskin, 1995). Vanhempien kannustuksen on todettu edistävän laajan ja monipuolisen strategiarepertoaarin kehittymistä (Zahn-Waxler, Iannotti, Cummings & Denham, 1990), joka taas ehkäisee avuttomuutta (Compas, 1987).

Hokodan ja Finchamin (1995) tutkimuksessa avuttomien ja hallintaansuuntautuneiden lasten äidit toimivat kognitiivista suoriutumista edellyttävässä vuorovaikutustilanteessa eri tavoin. Hallintaansuuntautuneiden lasten äidit tekivät enemmän lapsen korkeaan kyvykkyyteen viittaavia attribuutioita, vastasivat lapsen avunpyyntöihin ja säilyttivät vaikeankin tehtävän aikana positiivisen tunneilmapiiirin. Mahdollisten syy-suhteiden suuntaa onkin vaikea määritellä, ja todellisuudessa se ehkä kulkeekin sekä vanhemmasta lapseen, että lapsesta vanhempaan. Esimerkiksi depressiivisten äitien lapsilla on todettu olevan suurempi riski moniin vaikeuksiin, mutta myös lapsen avuton käyttäytyminen voi olla vanhemmalle turhauttavaa ja aiheuttaa vanhemmassa negatiivista käyttäytymistä (Nolen-Hoeksema ym., 1995).

Depressiivisten vanhempien lapset näyttäisivät olevan alttiimpia avuttomalle käyttäytymismallille (Onatsu-Arviolommi ym., 1998; Nolen-Hoeksema ym., 1995). Onatsu-Arviolommin ym. (1998) tutkimuksessa äidin depressiivisyydellä todettiin olevan tilastollisesti merkitsevä yhteys useisiin strategiamuuttujiin. Mitä depressiivisempi äiti oli sitä enemmän lapsi ennakoiti epäonnistumista, sitä enemmän lapsi osoitti avuttomuutta, sitä vähemmän sinnikkäs lapsi oli ja sitä enemmän lapsi etsi sosiaalista tukea. Tutkimus osoitti myös, että äidin depressiivisyys vaikuttaa lapsen strategioihin paitsi suoraan myös kasvatustyylin kautta.

Nolen-Hoeksema ym. (1995) vertasivat lapsen avuttoman toimintamallin esiintymistä depressiivisillä ja ei-depressiivisillä äideillä. Tilastollisesti merkitsevä yhteys löytyi äidin negatiivisen tunneilmaisun ja lapsen vähentyneen innostuksen, vähentyneen yrityksen ja turhautuneisuuden välillä. Kannustavien äitien lapset olivat innostuneempia, sinnikkäämpiä, eivätkä niin turhautuneita. Opettajat arvioivat nämä lapset vähemmän avuttomiksi ja kyvykkäiksi. Äidit, joilla depressiivisiä oireita oli enemmän, ilmaisivat enemmän negatiivista tunnetta, ja heidän lapsensa olivat vähemmän innostuneita, vähemmän sinnikkäitä ja turhautuneempia.

Stressin suoraa vaikutusta lapsen hallintakäyttäytymiseen on tutkittu vähän. Onatsu-Arviolommin ym. (1998) tutkimuksessa stressi kuitenkin nousi isien kohdalla depres-

siivisyyttä vahvemiksi vaikuttajaksi. Mitä enemmän isät kertoivat kokevansa stressiä vanhemmuudesta, sitä enemmän lapsi ennakoiki epäonnistumista, osoitti tehtävä-irrelevanttia toimintaa luokassa, etsi sosiaalista tukea ja sitä vähemmän lapsi osoitti sinnikkyyttä. Tämän tutkimuksen mukaan isän kohdalla näyttäisi siis keskeiseksi muodostuvan se, millaiseksi hän kokee omat voimavaransa käsitellä erilaisia vanhempi-lapsisuhteen tilanteita.

2. TUTKIMUSONGELMAT

Tämän tutkimustyön keskeisenä tarkoituksena oli pyrkiä tarkastelemaan alle kouluikäisen lapsen motivationaalista hallintakäyttäytymistä testaustilanteessa ja vanhempien psyykkisen hyvinvoinnin yhteyksiä lapsen käyttäytymiseen. Tutkimusongelmia olivat:

- 1) Millaista motivationaalista hallintakäyttäytymistä 5-vuotiaat lapset osoittavat testaustilanteessa?
 - a) Missä määrin lapset suuntautuvat tehtävään ja mihin huomio suuntautuu, kun se ei suuntaudu tehtävään?
 - b) Miten vaikeuksien kohtaaminen tai epäonnistuminen heijastuu lapsen käyttäytymisessä?
 - c) Voidaanko havaita eroja käyttäytymisessä erilaisten tehtävien (kuutiot, sanavarasto) välillä?
 - d) Voidaanko havaita eroja käyttäytymisessä tyttöjen ja poikien välillä?
 - e) Missä määrin tässä tutkimuksessa havaittu hallintakäyttäytyminen sopii aikaisemmin kirjallisuudessa kuvattuihin suoritusstrategioihin ja orientaatiotyyleihin?

- 2) Onko vanhempien psyykkisellä hyvinvoinnilla (depressiivisyys ja stressi) yhteyttä lapsen motivationaaliseen hallintakäyttäytymiseen?

3. MENETELMÄT

3.1 Tutkittavat

Tutkittavina oli kaksikymmentä 5-vuotiasta lasta (10 tyttöä, 10 poikaa) ja heidän vanhempansa (20 äitiä, 20 isää). Perheet kuuluvat Jyväskylän yliopiston psykologian laitoksella toteutettavaan Varhainen kielen kehitys ja geneettinen dysleksiariski- tutkimusprojektiin, jossa on seurattu yli 200 keskisuomalaisen lapsen kehitystä syntymästä saakka. Tässä vaiheessa ensimmäiset lapset ovat täyttäneet seitsemän vuotta. Tutkimusprojektin tavoitteena on kerätä tietoa lapsen kielellisestä kehityksestä alle kouluikässä ja kehittää arviointiin soveltuvia menetelmiä sekä selvittää varhaisia dysleksian merkkejä. Noin puolella tutkimukseen osallistuvien lasten vanhemmista on todettu vaikea-asteinen lukemisvaikeus. Näiden ns. riskiperheiden lisäksi tutkimuksessa on mukana vastaavan kokoinen joukko verrokkiperheitä, joiden suvussa dysleksiaa ei ole. Omaan tutkimukseeni kuuluvat lapset on valittu verrokkiperheistä. Valitsin tutkimukseeni ikäjärjestyksessä ensimmäiset kymmenen tyttöä ja kymmenen poikaa, jotka kuuluvat verrokkiryhmään.

3.2 Tutkimusmenetelmät

3.2.1 Lasten havainnointi

Aineisto

Selvitin lasten hallintakäyttäytymistä testaustilanteessa, joka suoritettiin lapsen ollessa 5-vuotias. Lasten toiminta testaustilanteessa videoitiin. Lapset suorittivat siinä testaajan johdolla erilaisia kognitiivista kykyä mittaavia tehtäviä. Omaan tutkimukseeni valitsin analysoitavaksi kaksi osatestiä WPPSI-R- älykkyystestistä; sanavarasto-tehtävän ja kuutio-tehtävän. Sanavarasto-tehtävä on kielellistä kyvykkyyttä mittaava osatesti, ja kuutiot mittaa lapsen kykyä loogiseen päättelyyn ei-kielellisellä puolella. Pyrin valitsemaan tehtävät sen mukaan, että ne ovat useimmille lapsille raskaita ja haasteellisia. Li-

säksi huomioon havainnoitavien osatestien valinnassa sen, että toiset lapset hallitsevat paremmin kielellisen ja toiset suorituspuolen. Voitiin siis olettaa, että suurin osa lapsista kohtaisi vaikeuksia ainakin toisessa valituista osatesteistä.

Tutkimukseen valituilla kahdellakymmenellä lapsella keskimääräinen standardipistemäärä kuutiotehtävissä oli 9,8 (SD 2,7) ja kolmeen osatestiin (kuutiot, kuvien täydentäminen ja kokoamistehtävä) perustuva suorituspuolen älykkyysosamäärä 98,7 (SD 14,8). Sanavarastotehtävissä keskimääräinen standardipistemäärä oli 10,9 (SD 3,4) ja kolmen osatestin (sanavarasto, yleinen käsityskyky ja laskutehtävä) perusteella laskettu kielellisen puolen älykkyysosamäärä 109,2 (SD 14,6). Kuutiotehtävän tekemiseen käytetty aika vaihteli 380 sekunnista 1510 sekuntiin keskiarvon ollessa 880,7 (SD 318,6). Sanavarastotehtävissä lyhin tehtävään käytetty aika oli 405 sekuntia ja pisin 890 sekuntia. Keskiarvo oli 603,3 (SD 140,0).

Motivionaalisten orientaatioiden koodaus

Motivionaalisten orientaatioiden koodaus tapahtui videoaineiston pohjalta ja se suoritettiin aika-analyysinä (Salonen, Lepola, Vauras, Rauhanummi, Lehtinen & Kinnunen, 1994). Aika-analyysin tarkoituksena on jaksottaa lapsen käyttäytyminen tehtävätilanteessa ja se perustuu erilaisia motivionaalisia orientaatiotaipumuksia yksityiskohtaisesti kuvaavaan hallintastrategioiden luokitusjärjestelmään (liite 1). Aika-analyysi toteutettiin siten, että aina kun lapsen toiminnan kohde, toimintatapa, ilmeet tai eleet muuttuivat, video pysäytettiin, lapsen koko käyttäytyminen edellisen jakson aikana kirjattiin ylös ja edelliseen jaksoon kulunut aika merkittiin pöytäkirjaan (esimerkkeinä analyysipöytäkirjoista liitteet 2-4). Erityisen tarkasti kirjattiin ylös jaksot, joissa lapsen käyttäytymisen suunta siirtyi pois tehtävästä. Kirjaamisen jälkeen lapsen käyttäytymisen jaksot luokiteltiin joko tehtäväsuuntautuneeksi (ON-TASK) tai ei-tehtäväsuuntautuneeksi (OFF-TASK). Tehtäväsuuntautuneen jakson kriteerinä pidettiin toiminnan suuntautumista tehtävään vähintään kymmenen sekunnin ajan, mutta jaksot saattoivat olla myös huomattavan paljon pidempiä. Sen sijaan lyhimmat merkitykselliset ei-tehtävään suuntautuneet jaksot kestivät vain noin kolme sekuntia.

Analyysin pohjalta saatiin laskettua lapsen tehtäväsuuntautuneisuuden aste, joka ilmaisee tehtäväsuuntautuneen käyttäytymisen prosentuaalisen osuuden tehtävän kokonaisajasta. Lisäksi laskettiin on-task - off-task- siirtymien määrä, eli se kuinka monta

kertaa tehtävän aikana lapsen huomio kääntyi pois tehtävästä. Siirtymien määrä kuvaa lapsen toiminnan yhtenäisyyttä/epäyhtenäisyyttä testaustilanteessa. Siirtymien vähäinen lukumäärä kertoo yleensä siitä, että lapsen huomio ei juurikaan siirry pois tehtävästä ja sen ratkaisemisesta. Päinvastaisessa tapauksessa se voi myös kertoa siitä, että suuntautumisen pysyy yhteneväisesti poissa tehtävästä.

Analyysiä jatkettiin tämän jälkeen siten, että jokainen käyttäytymisjakso tulkittiin yksityiskohtaisemmin hallintastrategioiden luokitusjärjestelmän (liite 1) avulla. Hallintastrategioiden luokitusjärjestelmä erottaa erilaisten motivationaalisten orientaatioiden alta useita yksittäisiä käyttäytymispiirteitä ja kuvailee yksityiskohtaisesti, kuinka ne tulevat tavallisesti lapsen käyttäytymisessä esiin (Salonen ym., 1994). Lapsen käyttäytymisen yksittäisten jaksosten tulkittiin siten kuvaavan tiettyjä luokitusjärjestelmässä esitettyjä käyttäytymispiirteitä. Tämän jälkeen laskettiin sekunnin tarkkuudella, kuinka paljon kukin lapsi käyttäytyi tehtävän aikana tiettyä käyttäytymispiirrettä kuvaavalla tavalla.

Tehtäväsuuntautuneisuutta kuvaavien sinnikkyiden ja positiivisen tunneilmaisun määrää oli vaikea laskea ajallisesti sekunteina. Tämän takia näiden käyttäytymispiirteiden osuudet laskettiin sen mukaan, kuinka monta kertaa lapsi niitä tehtävän aikana osoitti. Sinnikkyudeksi laskettiin tilanteet, joissa analyysipöytäkirjan mukaan lapsi palasi omatoimisesti tehtävään vielä epäonnistumisen tai koettujen vaikeuksien jälkeen tai tilanteet, joissa lapsi osoitti sitkeyttä tehtävää tehdessään. Positiivinen tunneilmaisus ilmeni mielihyvää osoittavina verbaalisina ilmaisuina, ilmeinä tai eleinä, joko tehtävää lähestyttäessä, sen aikana tai tehtävän suorittamisen jälkeen. Sinnikkyiden ja positiivisen tunneilmaisun määrät laskettiin ainoastaan kuutiotehtävästä. Sanavarastotehtävän aikana näitä käyttäytymispiirteitä ei juurikaan esiintynyt.

3.2.2 Vanhempien lomakkeet

Vanhemmat täyttivät vanhemmuutta, hyvinvointia ja työtä selvittävän kyselyn lapsen ollessa 4-vuotias. Kysely tehtiin erikseen äideille ja isille. Tässä tutkimuksessa tarkastelun kohteena olivat vanhemman mielialaa ja huolenaiheita koskevat kysymykset.

Depressiivisyys

Vanhempien mielialaa tutkittiin Beckin depressioindeksillä (BDI) (Beck, Ward, Mendelsohn, Mosck & Erlaugh, 1961). Kysely koostui yhdestätoista kysymyksestä, joihin vastattiin asteikolla 1 – 5 ("ei pidä lainkaan paikkaansa – pitää täysin paikkansa"). Alkuperäisestä kyselystä poistettiin kaksi kysymystä, jotka koskivat itsemurha-ajatuksia ja sitä, ajatteleeko vastaaja olevansa ruma ja epämiellyttävä. Tutkimukseen osallistuneiden lasten vanhempien depressiivisyys Beckin depressioindeksillä mitattuna oli äideillä keskimäärin 19,3 (SD 6,6) ja isillä 18,9 (SD 5,6). Alin mahdollinen pistemäärä oli 11 ja ylin mahdollinen 55.

Stressi

Vanhempien huolenaiheita tutkittiin kysymällä, missä määrin erilaiset perhettä koskevat asiat aiheuttavat heille huolta tai stressiä nykyisessä elämäntilanteessa. Kysely suunniteltiin alun perin Jyväskylässä 1980- ja 1990- lukujen taitteessa toteutettuun kehittämishankkeeseen "Vanhempainryhmien kehittäminen neuvolan normaalitoimintana". Kyselyn 20 kysymykseen vastattiin asteikolla 1 – 4 ("ei lainkaan – erittäin paljon"). Alin mahdollinen summapistemäärä oli 20 ja ylin 80. Äitien keskiarvo oli 31,5 (SD 5,6) ja isien 31,7 (SD 7,3).

4. TULOKSET

4.1. Motivationaalinen hallintakäyttäytyminen

4.1.1. Käyttäytymisen kuvailua tapausesimerkkien avulla

Tutkimukseni tulokset perustuvat hallintastrategioiden luokitusjärjestelmän (Liite 1) mukaiseen aineiston tulkintaan (Salonen, Lepola, Vauras, Rauhanummi, Lehtinen & Kinnunen, 1994). Luokitusjärjestelmä erottaa erilaisia käyttäytymispiirteitä, joita lapset haasteellisessa tilanteessa osoittavat. Esittelen yksityiskohtaisesti jokaisen aineistosta erottamani motivationaalista hallintakäyttäytymistä kuvaavan käyttäytymispiirteen. Tässä tutkimuksessa käytetyssä aineistossa ei esiintynyt kaikkia luokitusjärjestelmän kuvaamia käyttäytymispiirteitä. Lisäksi erotin aineistosta yhden käyttäytymispiirteen (omiin ajatuksiin uppoutuminen), jota luokitusjärjestelmä ei kuvaa. Käsitteiden elävöittämiseksi kuvailen piirteitä tapausesimerkkien kautta.

Sinnikkyys

Sinnikkyyttä ja yritteliäisyyttä lapset osoittivat jatkamalla itsenäistä ja omatoimista tehtävän tekemistä vielä sen jälkeen, kun olivat kohdanneet siinä vaikeuksia.

Keskeyttää testaajan ohjeen sanomalla ”mä en osaa semmosta kuiteskaan tehdä”. Kuuntelee, tekee sinnikkäästi. Sanoo ”en mä osaa tätä”. Jatkaa työskentelyä. Välillä levittää hiukan käsiään ja vetää suunsa viivaksi, mutta katse pysyy koko ajan palikoissa ja jatkaa. Saatuaan suoritettua tehtävän oikein, huokaa syvästi. (L 3)

Sinnikkyyttä osoittava lapsi usein konkreettisesti ryhdistäytyi ja korjasi tuolinsa asentoa. Lapsi saattoi myös huomattessaan kuvion olevan virheellinen vielä yrittää itse alkaa sitä korjata.

Saatuaan tehtävän suoritettua (väärin) nojautuu taaksepäin ja tarkastelee sitä, korjaa omatoimisesti (väärin), nojautuu taas taaksepäin ja katsoo testaajaa.

Testaajan kysyessä ”onko samanlainen” lapsi tarttuu taas palikoihin ja alkaa itse korjata kuviota. (L 6)

Positiiviset tunneilmaisut

Innostuneisuus tehtävää lähestyessä ilmeni siten, että lapsi reippaasti ja positiivisella asenteella tarttui palikoihin:

Sanoo ”mä yritän kattoo tarkasti”. Seuraa mallia. Innoissaan, käsiään yhteen hieroen sanoo ”nyt mä osaan”. (L 14)

Tarttuu innolla palikoihin rakentaessaan kuviota uudestaan. (L 3)

Suorituksen jälkeen lapset osoittivat positiivista tunnettaan useimmiten hymyillen ja heiluen tyytyväisyyttään:

Saatuään suoritettua tehtävän oikein kysyy heti ”kuinka paljon, mä haluan nähdä” ja kurottautuu sekuntikelloa kohti. Sanoo sitten iloisesti näyttäen omaa kuviotaan ja kuvaa vihkossa ”tossa oli samannäkönen ku tuo”. (L 14)

Saatuään suoritettua tehtävän oikein katselee kuviotaan, nojautuu tuolillaan taakse päin, heiluu tyytyväisen oloisena ja sanoo ”kaikki tehään kolmesta palasta”. (L 9)

Sosiaalisten vihjeiden/avun etsiminen

Jotkut lapset useamman kerran tehtävän tekemisen aikana joko pyysivät suoraan verbaalisesti apua testaajalta tai epäsuorasti vihjaillen viestivät testaajalle haluavansa tämän auttavan. Avunpyyntö ilmeni joskus kysymyksinä:

”Pitäiskö tuo terä olla tuonne päin, pitäiskö?” (L 11)

”Tuleeko se noin?” (L 11)

”Onks se noin?” (L 14)

”Onks se ihan oikein?” (L 14)

Tai lapsi saattoi suoraan pyytää testaajalta apua:

”Näytä miten se tehään.” (L 14)

”No huh, näytöpäs mallia.” (L 14)

”Apua en mä muista.” (L 15)

Verbaalisiin ilmaisuihin yhdistyi useimmiten vilkaisu testaajan suuntaan tai suoran katsekontaktin hakeminen. Joissakin tapauksessa vasta tämä vaihkeinen vilkaisu osoitti

lapsen hakevan sanoillaan apua tai vihjettä. Aina lapsi ei myöskään yhdistänyt avunpyyntöeleeseensä suoraa verbaalista pyyntöä.

Melkein heti alettuaan rakentaa työntää palikoita vähän itsestä päin pois. Katsoo eteenpäin testaajan suuntaan, äänтелеe (kuin alkaisi yskiä), vilkaisee testaajaa. Testaaja kysyy ”tuntuuko vähän hankalalta”, lapsi nyökkää, katsoo alas palikoihin. (L 16)

Spontaanit negatiiviset verbaaliset tunneilmaisut

Toisinaan lapset ilmaisivat itseään emotionaalisesti, kun kohtasivat vaikeuksia. Spontaanit verbaaliset ilmaisut saattoivat kohdistua itseän:

”Mä en osaa semmosta kuiteskaan tehdä.” (L 3)

”En saa, en mä tätä saa.” (L 10)

”No en varmana osaa.” (L 14)

”En mä osannu tehdä ku tämmösen.” (L 18)

”Njää, en mä ikinä pysty tätä tekemään.” (L 19)

Tai ne kohdistuivat tehtävään:

”Tää on liian vaikee.” (L 10)

”Voi vessa, voi itku aika vaikee.” (L 14)

”Vaikeeta.” (L 19)

Sanallisen ilmaisun tueksi lapset useimmiten osoittivat myös elein negatiivista tunnetta esimerkiksi kurtistivat naamaansa, huokaisivat tai heidän hartiansa lysähtivät.

Depressiivis-ehkäistynyt emotionaalinen käyttäytyminen

Omana ryhmänään emotionaalisesta reagoinnista voitiin vielä erottaa tilanteet, joissa lapset viestivät negatiivista tunnettaan pääasiassa sanattomasti, depressiivis-ehkäistyneesti. Negatiivinen tunne ilmaistiin esimerkiksi hiljaisuudella, huokaisuilla tai pään alas painamisella. Näissä tilanteissa lapsi ei usein myöskään hakenut suoraa katsekontaktia testaajaan.

Kun ei osaa tehdä kuviota, peittää palikat käsillään ja katsoo eteen alaviistoon. Testaaja sanoo ”jos mä näytän sulle mallia”, lapsi nyökkää. (L 16)

Omiin ajatuksiin uppoutuminen

Omiin ajatuksiin uppoutumista esiintyi erityisesti sanavarastotehtävässä, jossa lapselle esitetään erilaisia sanoja, joiden merkitystä heidän tulee selittää. Sanat toivat helposti lapsen mieleen erilaisia mielikuvia, muistoja ja tapahtumia, joita osa lapsista alkoi tilanteessa kertoilemaan. Kertomukset lähtivät äkkiä leviämään yli kysytyn sanan. Joskus tarinoilla ei näyttänyt olevan minkäänlaista yhteyttä kysytyyn sanaan, vaan lapsi vain alkoi puhua ääneen ajatuksiaan. Omat ajatukset käänsivät lapsen huomion pois tehtävästä.

“Tiiät sä mitä, tää on niin hyvä runo” ja alkaa kertoa oppimastaan teletappirunosta. (L 18)

Alkaa kertoa sanaan liittyvää esimerkkiä leijonakuninkaasta ja jatkaa kertomustaan kysymyksen kannalta epäolennaiseen suuntaan. (L 8)

Lapsen ajatukset saattoivat myös sinänsä pysyä tilanteessa, mutta hän keskittyi siinä tehtävän tekemisen ja ratkaisemisen kannalta epäolennaisiin seikkoihin.

Sanoo testaajalle tämän kirjoittaessa lapsen vastausta ylös ”hei, miks sä taas ihan pienellä kirjoituksella... tuo ei oo kyllä mitään kirjoitusta... ei oo...”. Testaajan esitettäessä seuraavaa kysymystä keskeyttää tämän jatkamalla ”suurenmuslasilla sen tietää”. (L 14)

Toiminnan ehkäistyminen

Osalla lapsista tehtävän edetessä toiminta alkoi ehkäistyä. Katse alkoi harhailla, lapsi alkoi heilua, vääntyillä ja kääntyillä tuolillaan, osoitti uneliaisuutta haukottelemalla tai vetäytymällä puolittain makaamaan pöydälle. Kysymyksiin lapsi alkoi yhä useammin vastata, ettei tiedä. Vastaukset olivat muutenkin usein niukkasanaisia.

Tehtävää jatkettaessa haukottelee samalla kun vastaa, räpyttelee silmiään. (L 1)
Lisäkysymyksen jälkeen painaa leuan käsien päälle pöydälle, on ihan hiljaa, ei vastaa, jää tuijottamaan. Vastaa lyhyesti seuraavaan kysymykseen edelleen käsien päällä maaten. Haukottelee, on ihan hiljaa testaajan esitettyä seuraavan kysymyksen. (L 3)

Välttämiskäyttäytyminen

Tehtävän välttelyyn liittyy ajatus toiveesta päästä tilanteesta pois. Tämän toiveen lapsi saattoi ilmaista verbaalisesti:

“Tehäänkö myö muuta?” (L 2)

“Millon mä pääsen muihin töihin?” (L 2)

“En tee.” (L 12)

Välttely saattoi ilmetä myös siten, että lapsi alkoi pyydetyn kuvion sijaan rakentelemaan omiaan tai lapsi vältteli tilannetta fyysisesti lähtemällä pois pöydän luota, jolla tehtävä suoritetaan.

Lähtee pöydän luota, ei kuuntele testaajaa, joka sanoo useamman kerran ”tuus kattoon”. Lapsi palaa istumaan, ei katso testaajan mallia, vaan sanoo ”nytkö me, nytkö me, nytkö me tehään sillä tietsikalla”. Katselee ympärilleen, vilkaisee vain muutaman kerran palikoihin, lähtee taas kävelemään paikaltaan. (L 12)

Oheistoiminta

Väsyminen tai pitkästyminen tilanteessa alkoi toisilla lapsilla näkyä toimintoina, jotka eivät välttämättä suoranaisesti estäneet tehtävän tekemistä, mutta häiritsivät sitä kuitenkin merkittävästi. Lapsi alkoi esimerkiksi kääntyillä ja vääntyillä tuolillaan, vaihteli jatkuvasti asentoaan, ilmehti ja elehti siinä määrin, että keskittyminen suuntautui yhtä lailla näihin omiin touhuihin kuin itse tehtävään. Lapsi saattoi myös alkaa leikkiä jollakin löytämällään esineellä tai hän kuljeskeli ympäriinsä huoneessa.

Seuratessaan mallia katsoo sitä, mutta samalla vähän heiluskelee, ilmeilee, ääntelehtii. Alkaa läpsyttää pöytää, hihkuu, huutaa, kädet hakkaa välillä pöytää, välillä kädet ovat korkealla ilmassa, sanoo ”jop-jop-joooo”. (L 13)

Vastaa huutaen, jalkoja edestakaisin pöydällä heiluttaen ”polkupyörä on polkemista varten”. (L 17)

Tilanteen manipulointi

Joissakin tapauksissa lapsi alkoi tilannetta välttääkseen manipuloimaan sitä. Manipulointi näkyi esimerkiksi siten, että lapsi otti tehtävään käytettäviä välineitä itselleen tai vaihtoi roolia testaajan kanssa.

Testaaja alkaa laittaa ylimääräisiä palikoita pois sanoen ettei niitä tarvita, johon lapsi sanoo "höh, tarvitaan, tarvitaan, koska minä haluan". Nappaa palikat nopeasti käteensä ja nauraen juoksee niiden kanssa pois pöydän luota. (L 13)

Manipuloivalle käyttäytymiselle oli myös tyypillistä pistää tilanne läskiksi esimerkiksi antamalla kummallisia vastauksia.

Kh vastaa katsoen testaajasta pois päin "kom-pos-ti, komposti" (kysytty sanaa kello). Kääntyy istumaan selin pöytään. Tja esittää kysymyksen uudestaan. Kh huutaen "kom-pos-ti", kääntyy hetkeksi pöytään päin ja taas selin. Tja kysyy vielä uudelleen johon kh vastaa "mää sanoin jo ajat sitte, en sano kyllä uudestaan". (L 17)

Manipuloimalla lapset ottivat mittaa testaajasta viivyttelämällä tehtävän aloittamista, kieltäytymällä kuuntelemasta tai tottelemasta. Käyttäytyminen oli hyvin spontaania ja lapsi toimi pitkälti omilla ehdoillaan. Tämä tarkoitti sitä, että lapsi saattoi välillä pitkähköinkin aikaa keskittyä tehtävään, mutta huomio kääntyi taas äkkiä siitä pois.

4.1.2. Tehtäväsuuntautunut käyttäytyminen

Tehtäväsuuntautuneisuuden aste kuutiotehtävässä oli keskimäärin 85,2% (SD 15,7), kun vastaava luku sanavarastotehtävässä oli 71,4% (SD 26,4). Kahden riippuvan otoksen t-testin perusteella eroa voidaan pitää tilastollisesti merkitseväenä ($p < .01$) eli tehtäväsuuntautuneisuus oli vähäisempi kuutiotehtävässä kuin sanavarastotehtävässä. Toisaalta tehtävien välinen korrelaatio oli merkitsevä ($r = .660$, $p < .01$). Lapset jotka olivat suuntautuneimpia kuutiotehtävässä olivat sitä myös sanavarastotehtävässä, mutta lähes poikkeuksetta suuntautuneisuuden määrä kuitenkin pieneni sanavarastotehtävään. Tyttöjen ja poikien väliset erot tehtäväsuuntautuneisuudessa eivät olleet tilastollisesti merkitseviä. Korrelaatioita tulkittaessa on otettava huomioon, että ne perustuvat hyvin pieneen otokseen. Osin tästä johtuen kahden muuttujan välistä yhteyttä tarkasteltiin myös graafisesti.

Sinnikkyuden määrä vaihteli yksilöittäin nolasta kuuteen. Keskimäärin lapset osoittivat sinnikkyyttä tehtävän aikana kolme kertaa. Positiivisessa tunnelmaisissa

vaihtelut olivat suurempia. Muutama lapsi ei osoittanut innostuneisuutta tai iloisuutta kertaakaan, kun yksi lapsi osoitti jopa 21 kertaa. Keskimäärin lapset osoittivat mielihyvää noin viisi kertaa. Sinnikkyys ja positiivinen tunneilmaisuus eivät korreloineet keskenään. Positiivinen tunneilmaisuus ja sinnikkyys eivät myöskään olleet yhteydessä tehtäväsuuntautuneisuuden asteeseen.

Lapsen tehtävästä saamalla standardipistemäärällä oli yhteyttä tehtäväsuuntautuneisuuden sanavarastotehtävässä ($r = .609$, $p < .01$) ja myös kuutiotehtävässä suuntaa antavasti ($r = .398$, $p < .10$). Kielellinen älykkyyssosamäärä korreloi suuntaa antavasti sanavarastotehtävän tehtäväsuuntautuneisuuden kanssa ($r = .417$, $p < .10$) ja suorituspuolen älykkyyssosamäärä kuutiotehtävän tehtäväsuuntautuneisuuden kanssa ($r = .477$, $p < .05$).

Tarkasteltaessa erikseen sinnikkyiden ja positiivisen tunneilmaisun yhteyksiä kykytasoon havaittiin, että positiivinen tunneilmaisuus oli merkitsevässä yhteydessä lapsen suoritustasoon kuutiotehtävässä ($r = .559$, $p < .01$) ja myös suorituspuolen älykkyyssosamäärään ($r = .524$, $p < .05$). Lapset, jotka pistemäärien valossa pärjäsivät tehtävässä hyvin, osoittivat siis tilanteessa enemmän positiivisia tunteita. Sen sijaan sinnikkyiden määrällä ei ollut yhteyttä kykytasoon.

4.1.3. Siirtymät pois tehtäväsuuntautuneisuudesta

Siirtymien määrät olivat merkitsevästi ($p < .05$) erilaisia kuutio- ja sanavarastotehtävissä. Kuutiotehtävässä siirtymiä tapahtui keskimäärin noin seitsemän kertaa, kun sanavarastossa niitä tapahtui vain noin neljä ja puoli kertaa. Tyttöjen ja poikien väliset erot eivät olleet tilastollisesti merkitseviä.

On-off- siirtymien määrällä oli yhteyttä tehtäväsuuntautuneisuuden asteeseen sekä kuutiotehtävässä ($r = -.684$, $p < .001$) että sanavarastotehtävässä ($r = -.539$, $p < .05$). Korrelaatiot olivat negatiivisia, eli mitä tehtäväsuuntautuneempi lapsi oli sitä vähemmän siirtymiä tapahtui. Kuutiotehtävän kohdalla on-off- siirtymien määrä riippui myös tehtävään käytetystä ajasta siten, että mitä pidemmän aikaa lapsi tehtävää teki, sitä useammin tapahtui siirtyminen pois tehtäväsuuntautuneisuudesta ($r = .399$, $p < .10$). Yhteyttä on-off-siirtymien määrän ja lapsen kykytason välillä ei ilmennyt.

4.1.4. Ei-tehtäväsuuntautunut käyttäytyminen

Vaikka suurin osa lapsista suuntautui merkittävän osan tehtävään käytetystä ajasta itse tehtävän tekemiseen, huomio jakaantui osin myös muualle. Kolmella lapsella kahdestakymmenestä huomio suuntautui yli 50%:sti pois tehtävästä joko kuutio- tai sanavarastotehtävässä tai kummassakin. Yhdellätoista lapsella taas huomio suuntautui tehtävään yli 90%:sti ainakin jommassa kummassa tehtävässä ja viidellä lapsella molemmissa tehtävissä. Lisäksi oli lapsia, joilla suuntautuminen merkittävästi heikkeni kuutiotehtävästä sanavarastotehtävään. Tämän perusteella näyttää siis siltä, että hallintakäyttäytymisessä testaustilanteessa on merkittäviä yksilöllisiä eroja 5-vuotiailla.

Useimmiten siirtymistä ei-tehtäväsuuntautuneisuuteen edelsi jonkinlainen tilanteessa koettu vaikeus, kuten epäonnistuminen, turhautuminen tai väsyminen. Kohdattaessa vaikeuksia suurin osa tutkimukseen osallistuneista lapsista pyrki ainakin jossakin tehtävän vaiheessa vastaamaan vaikeuksiin lisäämällä yritystä. Tehtävän edetessä lapset alkoivat kuitenkin osoittaa myös muunlaisia tapoja reagoida, ja useimmat lapset käyttivät monia eri reagoititapoja. Reagoititavat vaihtelivat vetäytyvästä käyttäytymisestä aktiiviseen tilanteen välttelyyn ja emotionaaliseen tilanteeseen reagoimisesta toiminnan tasolla tapahtuviin käyttäytymisen muutoksiin.

Sosiaalisen riippuvuusorientaation mukaista käyttäytymistä esiintyi hyvin vähän. Yhdeksän lasta ilmaisi ainakin kerran joko sanoin tai elein haluavansa testaavalta aikuiselta apua. Kuitenkin vain neljä lasta etsi/pyysi apua yli kaksi kertaa (5, 5, 6 ja 10 kertaa). Sanavarastotehtävässä vain yksi lapsi pyysi apua ja vain yhden kerran. Ei-tehtävään suuntautuneesta käyttäytymisestä n. 4,4% oli sosiaalista riippuvuuskäyttäytymistä ja koko testausajasta vain vajaa prosentti.

Suurin osa ei-tehtävään suuntautuneesta toiminnasta oli siis luokiteltavissa minädefensiiviselle orientaatiolle tyypilliseksi käyttäytymiseksi. Tällaiselle käyttäytymiselle oli ominaista, että toimintaa hallitsivat lapsen omat sisäiset impulssit ja lapsen suuntautuminen kohdistui pääasiassa omaan minään. Aineistosta erottui yksittäisinä minädefensiivisinä käyttäytymispiirteinä negatiiviset tunneilmaisut (verbaaliset ja ei-verbaaliset), toiminnan ehkäistyminen, tehtävän välttely, tilanteen manipulointi sekä oheistoiminta.

Näiden motivationaalisessa orientaatiomallissa esitettyjen käyttäytymismuotojen lisäksi erottui käyttäytymistyyli, jota kuvaa omiin ajatuksiin uppoutuminen.

TAULUKKO 1. Minädefensiivisen käyttäytymisen osuudet (n = kerran tai useammin kyseessä olevaa käyttäytymispiirrettä osoittavien lasten lukumäärä, % = ko. käyttäytymismuodon prosentuaalinen osuus kaikesta minädefensiivisestä käyttäytymisestä tehtävän aikana)

Käyttäytyminen	Kuutiot		Sanavarasto	
	n	%	n	%
Verbaalinen tunneilmaisu	15	19	2	0,3
Ei-verbaalinen tunneilmaisu	6	5	1	0,3
Toiminnan ehkäistyminen	5	4	12	22
Omiin ajatuksiin eksyminen	8	6	12	29
Välttämiskäyttäytyminen	10	13	6	4
Oheistoiminta	0	0	6	25
Tilanteen manipulointi	3	53	3	18
Yhteensä		100		100

Taulukko 1 selventää sitä, kuinka yleisiä eri käyttäytymismuodot olivat tehtävien tekemisen aikana. Kuutiotehtävässä 53% kaikesta minädefensiivisestä käyttäytymisestä oli tilanteen manipulointia. Kuitenkin ainoastaan kolme lasta kahdestakymmenestä osoitti ollenkaan tätä käyttäytymistä. Jokaisella heistä se siis muodostui erittäin hallitsevaksi strategiaksi testaustilanteessa. Verbaalisen negatiivisen tunneilmaisun osuus kaikesta minädefensiivisestä käyttäytymisestä tehtävän aikana oli 19%. Suurin osa lapsista eli viisitoista lasta kahdestakymmenestä ilmaisi ainakin kerran tehtävän aikana negatiivista tunnettaan ääneen ja yksitoista heistä kolme kertaa tai useammin. Myös välttämiskäyt-

täytyminen oli kuutiotehtävän aikana melko yleistä. Puolet lapsista vältteli tehtävää ainakin kerran tilanteen aikana ja kaikesta minädefensiivisestä käyttäytymisestä välttelyn osuus oli 13%.

Taulukosta 1 voidaan myös nähdä, että sanavarastotehtävän kohdalla merkitykselliseksi strategioiksi nousivat toiminnan ehkäistyminen ja omiin ajatuksiin uppoutuminen. Molempia näitä käyttäytymisen muotoja osoitti kaksitoista lasta ja ajallisesti kumpikin näistä vei noin neljänneksen (toiminnan ehkäistyminen 22% ja omiin ajatuksiin uppoutuminen 29%) kaikesta minädefensiivisestä käyttäytymisestä sanavarastotehtävässä. Myös oheistoiminnan ja tilanteen manipuloinnin osuudet olivat sanavarastotehtävässä suuria. Samoin kuin kuutiotehtävässä näitä käyttäytymisen muotoja osoittivat kuitenkin vain muutamat lapset. Tilannetta manipuloi vain kolme lasta ja oheistoimintaa osoitti kuusi lasta. Näillä yksittäisillä lapsilla manipuloiva ja oheistoiminnallinen käyttäytyminen nousivat kuitenkin keskeisiksi toiminnan muodoiksi.

4.1.5. Käyttäytymispiirteiden yhteydet toisiinsa

Korrelaatioiden pohjalta tarkastelin sitä, missä määrin edellä esitetyt eri eitehtäväsuuntautuneet käyttäytymispiirteet olivat yhteydessä toisiinsa. Otoksen ollessa pieni poikkeavat havainnot voivat merkittävästikin vääristää tuloksia, joten tarkastelin korrelaatioiden lisäksi myös kahden muuttujan graafista yhteyttä. Tuloksissa olen jättänyt mainitsematta korrelaatiot, jotka selkeästi johtuivat poikkeavasta havainnosta. Jakaumien vinouden takia tarkasteluissa on käytetty Spearmanin järjestyskorrelaatiokerrointa.

Kuutiotehtävässä verbaalisen negatiivisen emotionaalisen reagoinnin ja omiin ajatuksiin uppoutumisen välillä oli suuntaa antavaa yhteyttä ($r = .433$, $p < .10$). Näille käyttäytymismuodoille on yhteistä verbaalisuus. Verbaalinen vuorovaikutus tilanteessa näytti siis laajentuvan siten, että samat lapset käyttivät verbaalista ilmaisua useammalla eri tavalla ja palvelemaan useita eri tarkoituksia.

Toisenlaisesta käyttäytymispiirteestä kertoi vetäytyvyys, jota emotionoiden tasolla kuvasi depressiivis-ehkäistynyt käyttäytyminen ja toiminnan tasolla toiminnan ehkäistyminen. Nämä käyttäytymisen muodot olivat tyttöjen kohdalla kuutiotehtävässä yhtey-

dessä toisiinsa ($r = .706, p < .05$). Tyttöjen osalta myös toiminnan ehkäistyminen yhdistyi avun pyytämiseen ($r = .596, p < .10$).

Sanavarastotehtävän kohdalla ainoa merkittävä yhteys löytyi manipuloivan käyttäytymisen ja oheistoiminnallisuuden välillä ($r = .455, p < .05$). Yhteyden merkitys on kuitenkin ennen kaikkea yksilöllinen, koska se selittyy pitkälti muutaman runsaasti näitä strategioita käyttävän yksilön kautta. Muut keskeiset sanavarastotehtävässä esiintyneet käyttäytymismuodot eli toiminnan ehkäistyminen ja omiin ajatuksiin uppoutuminen eivät olleet yhteydessä toisiinsa. Kuutiotehtävän tavoin myös sanavarastotehtävässä erottuivat toisistaan vetäytyvä ja vuorovaikutuksellinen tapa toimia. Toiminnan ehkäistyminen on tyyppillistä vetäytyvää käyttäytymistä, kun omiin ajatuksiin uppoutuminen ilmenee juuri verbaalisen vuorovaikutuksen kautta.

Kuutiotehtävän osalta tarkastelin myös, mitkä ei-tehtäväsuuntautuneen käyttäytymisen muodot esiintyivät yhdessä tehtäväsuuntautuneisuutta kuvaavien sinnikkyyden ja positiivisen tunneilmaisun kanssa. Yllättävä tulos oli, että sinnikkyyden ja toiminnan ehkäistymisen välillä oli suuntaa antavaa yhteyttä ($r = .431, p < .10$). Tyttöjen osalta sinnikkyyttä eniten osoittavat näyttäisivät muita enemmän käyttäytyvän lisäksi depressiivis-ehkäistyneesti ($r = .772, p < .01$). Poikien kohdalla sinnikkyyys yhdistyi vähäisempään tehtävän välttelyyn ($r = -.665, p < .05$). Positiivinen tunneilmaisuus oli yhteydessä ainoastaan omiin ajatuksiin uppoutumiseen. Samat lapset ilmaisivat eniten sekä positiivisia tunteitaan että omia ajatuksiaan ($r = .491, p < .05$).

4.1.6. Hallitsevat strategiatyypit

Saadakseni selville, millaisia ovat lasten toimintatavat heidän kohdatessaan vaikeuksia tarkastelin yksitellen sekä jokaista lasta että jokaista käyttäytymispiirrettä. Käytin tarkastelun apuna sekä analyysipöytäkirjoja että havaintomatriisia, jossa näkyivät kuhunkin käyttäytymisen muotoon käytetty aika tehtävän aikana. Erotin jokaisen yksittäisen lapsen tyyppisimmät ei-tehtäväsuuntautuneet käyttäytymispiirteet. Lisäksi tarkastelin erikseen kutakin käyttäytymispiirrettä ja erotin, ketkä lapsista osoittivat mitäkin piirrettä eniten.

Näiden tarkastelujen perusteella erotin kolme toisistaan poikkeavaa tapaa olla läsnä tilanteessa silloin, kun tehtäväsuuntautuneisuus häiriintyy. Näitä strategiatyyppejä kuvaavat nimet; vetäytyvät, itseään ilmaisevat ja häseltävät. Jako on karkea, ja on huomattava, että saman strategiatyyppin sisältä löytyy aina joukko erilaisia ja eri tavoin toimivia yksilöitä. Joillakin lapsilla strategia on muodostunut huomattavan hallitsevaksi, kun toisilla lapsilla se kuvaa vain pientä osaa heidän käyttäytymisessään. On myös huomattava, että luokittelun perusteena ei ollut tehtäväsuuntautuneisuuden määrä. Jos näin olisi ollut, osa vetäytyvistä ja itseään ilmaisevista lapsista olisi ilman muuta kuulunut tehtäväsuuntautuneiden lasten ryhmään. Vetäytyvien ja itseään ilmaisevien joukossa oli lapsia, jotka suuntautuivat tehtävään lähes täydellisesti, mutta suunnatessaan huomiotaan pieniä aikoja muualle, he osoittivat kyseessä olevalle strategiatyypille ominaisia toimintatapoja.

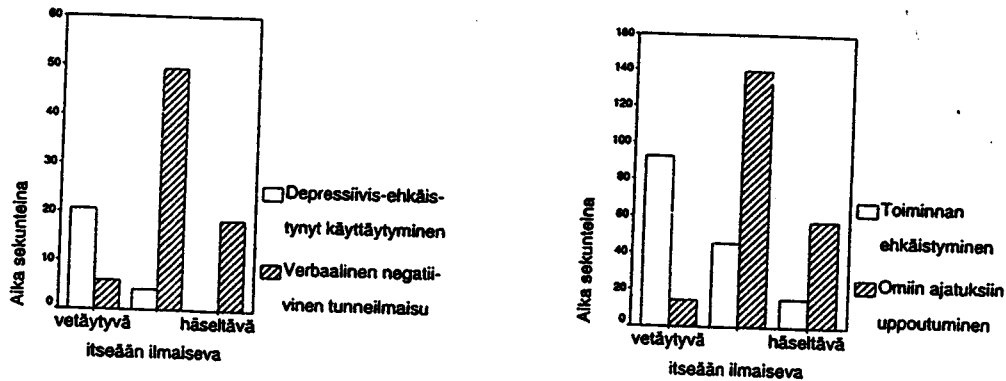
Tutkimuksen kahdestakymmenestä lapsesta viittä en luokitellut mihinkään tyyppiin kuuluvaksi. Kaksi heistä käyttäytyi lähes sataprosenttisen tehtäväorientoituneesti eli heillä tehtäväsuuntautuneisuus ei häiriintynyt. Nämä lapset myös suoriutuivat tehtävistä erinomaisesti, joten he eivät kohdanneet tilanteessa vaikeuksia, joiden voisi olettaa häiritsevän orientoitumista. Lopuilla luokittelematta jääneillä kolmella lapsella ei tehtäväsuuntautunut käyttäytyminen oli niin hajanaista, että hallitsevaa käyttäytymisen piirrettä oli mahdotonta määrittää.

Tyyppi 1, ”Vetäytyvät” (liite 2)

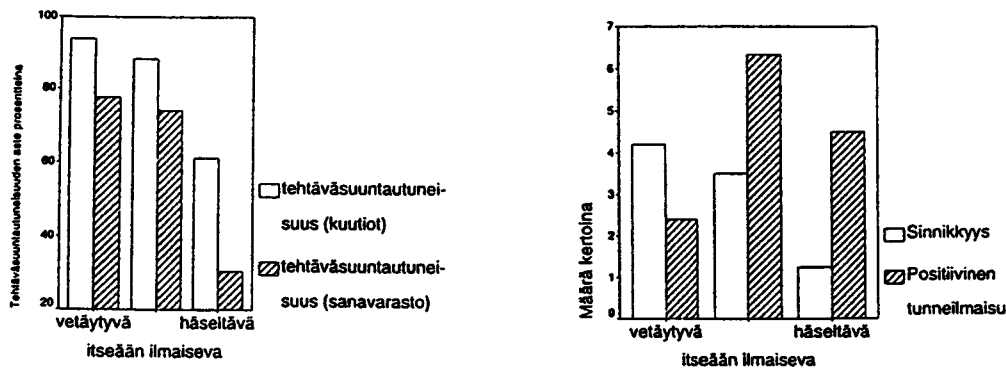
Joukosta erottui viisi vetäytyvää lasta. Heistä neljä oli poikia. Vaikeuksien kohtaaminen johti näillä lapsilla usein ehkäistyneeseen käyttäytymiseen. Tunteitaan he ilmaisivat pääasiassa depressiivis-ehkäistyneesti ja mahdollinen väsyminen ja epävarmuus näkyi toiminnan ehkäistymisenä (kuvio 1). Nämä lapset olivat kuitenkin keskimääräistä sinnikkäämpiä ja heidän tehtäväsuuntautuneisuuden asteensa ylitti molemmissa tehtävissä keskitason (kuvio 2).

Se että vetäytyvät lapset osoittivat eniten sekä ehkäistymistä että sinnikkyyttä selittyy osin sillä, että käyttäytymistä on tulkittu kahden eri tehtävän perusteella. Väsymistä ja toiminnan ehkäistymistä tapahtui ennen kaikkea sanavarastotehtävissä ja sinnikkyyden määrä laskettiin ainoastaan kuutiotehtävästä. Kuitenkin myös kuutiotehtävissä näille lapsille oli muita tyyppillisempää osoittaa negatiivista tunnettaan ehkäistyneesti.

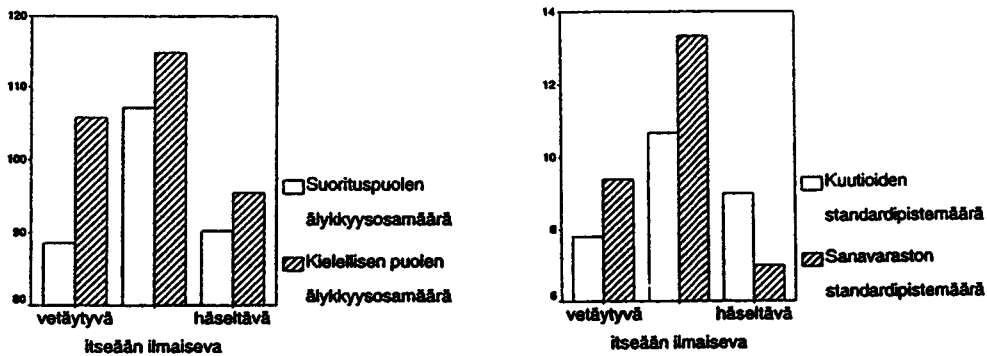
Älykkyysosamäärien mukaan kykytaso sekä kielellisellä että suorituspuolella oli lähellä keskitasoa, mutta standardipistemäärissä suoritus laski alle keskitason (kuvio 3).



Kuvio 1. Negatiivinen tunneilmaisu (verbaalinen ja ei-verbaalinen), toiminnan ehkäistyminen ja omiin ajatuksiin uppoutuminen eri strategiatyypeillä.



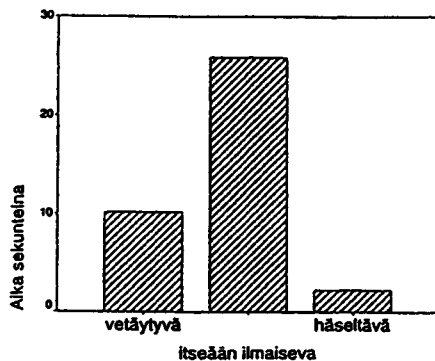
Kuvio 2. Tehtäväsuuntautuneisuuden aste, sinnikkyys ja positiivinen tunneilmaisu eri strategiatyypeillä.



Kuvio 3. Älykkyysosamäärät ja tehtävien standardipistemäärät eri strategiatyypeillä

Tyyppi 2. "Itseään ilmaisevat" (liite 3)

Viisi tyttöä ja yksi poika käyttivät pääasiallisesti strategiaa, jossa tunteita ja ajatuksia puretaan ja tuodaan esiin puhumalla. Tälle strategialle keskeinen piirre on verbaalinen vuorovaikutus testaavaan aikuiseen. Ei-tehtävään suuntautuneista käyttäytymismalleista keskeisiksi muodostuivat verbaalinen emotionaalinen ilmaisu, omiin ajatuksiin uppoutuminen ja niiden ääneen jakaminen (kuvio 1) sekä avun pyytäminen (kuvio 4).



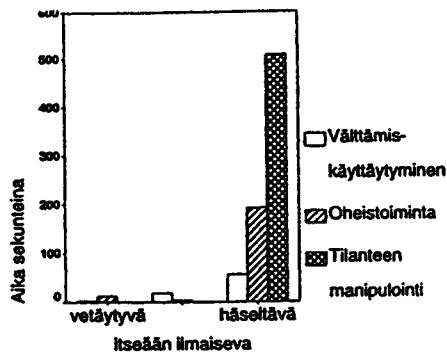
Kuvio 4. Sosiaalisten vihjeiden/avun etsiminen eri strategiatyypeillä.

Negatiivisten tunteiden lisäksi itseään ilmaisevat osoittivat myös innostuneisuuttaan ja iloisuuttaan muita strategiatyyppejä enemmän ja he suuntautuivat pääosin tehtävään (kuvio 2). Sekä kielellisen että suorituspölen älykkyysosamäärät olivat keskitasoa korkeampia ja havainnoiduissa tehtävissä lapset saivat keskimäärin muita tyyppiluokkia korkeampia pistemääriä (kuvio 3). Erityisesti sanavarastotehtävissä he keskimäärin suoriutuivat erinomaisesti.

Tyyppi 3. "Häselevät" (liite 4)

Kahden tytön ja kahden pojan huomio suuntautui testaustilanteessa tehtävän lisäksi moneen muuhun asiaan. He olivat usein impulsiivisia käyttäytymisessään, toimivat spontaanisti ja silloin helposti suuntautuivat pois tehtävästä. Keskeisiä käyttäytymismuotoja olivat tehtävän välttely, manipulointi sekä näihin yhdistynyt suuntautumista häiritsevä oheistoiminta (kuvio 5). Häselevät ilmaisivat sekä negatiivisia että positiivisia tunteitaan (kuviot 1 ja 2). Sinnikkyyttä he osoittivat keskimääräistä vähemmän ja apua he eivät pyytäneet juuri ollenkaan (kuviot 2 ja 4).

Häselvät suuntautuivat tehtävään keskitasoa merkittävästi vähemmän (kuvio 2). Kuutiotehtävässä keskimääräinen tehtäväsuuntautuneisuus oli 61 % ja sanavarastotehtävässä vain 31 %. Kuutiotehtävässä ja myös yleensä suorituspuolen tehtävissä he suoriutuivat lähes keskitasoisesti (kuvio 3). Kielellisellä puolella taso laski merkittävästi alle keskitason. Yksilölliset erot kykytasossa olivat kuitenkin suuria.



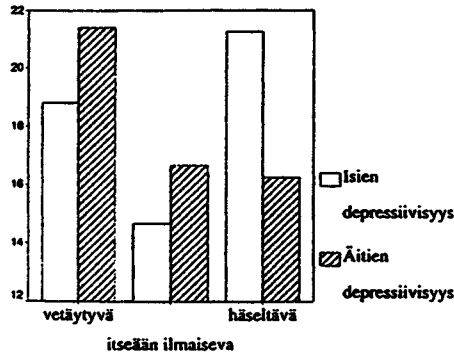
Kuvio 5. Välttely, oheistoiminta ja tilanteen manipulointi eri strategiatyypeillä.

4.2. Vanhempien psyykkisen hyvinvoinnin yhteys lapsen käyttäytymiseen

Yhteyttä vanhempien psyykkisen hyvinvoinnin ja lapsen tehtäväsuuntautuneisuuden välillä tarkasteltiin korrelaatioiden avulla. Jakaumien vinouden takia käytettiin Spearmanin järjestyskorrelaatiokerrointa. Koska oli oletettavaa, että vanhempien kokema depressiivisyys ja stressi ovat yhteydessä lapsen vähentyneeseen tehtäväsuuntautuneisuuteen, kaikki merkitsevyydestaukset olivat yksisuuntaisia. Vanhempien psyykkistä hyvinvointia strategiatyypeittäin tutkittiin pelkästään tarkastelemalla graafisia kuvioita. Strategiatyyppeihin kuuluvien lasten lukumäärät olivat niin pieniä, että tilastolliset merkitsevyydestaukset eivät olisi antaneet luotettavaa tietoa.

Depressiivisyys

Äitien depressiivisyys oli suurinta vetäytyvillä lapsilla ja isien depressiivisyys häselävillä (kuvio 6). Itseään ilmaisevien luokassa molempien vanhempien depressiivisyys oli keskitasoa vähäisempää.



Kuvio 6. Vanhempien kokema depressiivisyys strategiatyypeittäin.

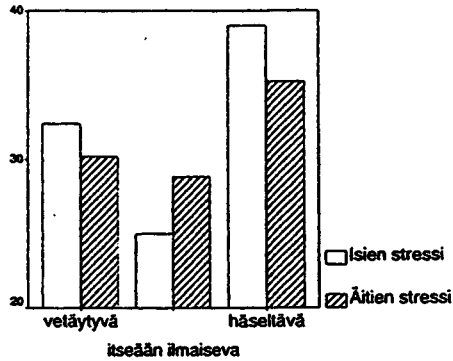
Poikien tehtäväsuuntautuneisuuden asteella sekä kuutiotehtävissä ($r = .583, p < .05$) että sanavarastotehtävissä ($r = .514, p < .10$) oli yhteyttä äidin kokemaan depressiivisyyteen. Yhteyden suunta on odottamaton, koska tämän mukaan äitien korkeampi depressiivisyys ja poikien korkeampi tehtäväsuuntautuneisuus olisivat yhteydessä toisiinsa. Tehtäväsuuntautuneimpien poikien äidit kokivat siis eniten depressiivisyyttä.

Tarkasteltaessa yksittäisiä ei-tehtäväsuuntautuneen käyttäytymisen muotoja havaittiin, että äidin korkeampi depressiivisyys oli yhteydessä poikien korkeampaan depressiivis-ehkäistyneeseen käyttäytymiseen ($r = .845, p < .01$) ja korreloi suuntaa antavasti myös poikien vähäisempään välttämiskäyttäytymiseen ($r = -.580, p < .10$). Tyttöjen käyttäytymiseen äidin depressiivisyydellä ei ollut yhteyttä.

Isien depressiivisyyteen ei tehtäväsuuntautuneisuuden asteella ollut yhteyttä. Tyttöjen kohdalla tilanteen manipulointi ($r = .521, p < .10$) ja oheistoiminta ($r = .493, p < .10$) olivat suuntaa antavasti yhteydessä isien depressiivisyyteen. Nämä yhteydet selittyvät kuitenkin kahden paljon manipuloivaa ja oheistoiminnallista käyttäytymistä osoittavan tytön kautta. Näiden tyttöjen isät kokivat keskimääräistä enemmän depressiivisyyttä.

Stressi

Koettu stressin määrä oli suurinta häseltävien lasten vanhemmilla ja pienintä itseään ilmaisevien lasten vanhemmilla (kuvio 7).



Kuvio 7. Vanhempien kokeman stressin määrä strategiatyypeittäin.

Tyttöjen tehtäväsuuntautuneisuuden asteen ja äidin kokeman stressin välillä löytyi suuntaa antavaa tilastollista yhteyttä. Korrelaatio oli negatiivista eli suurempi stressi ja vähentynyt tehtäväsuuntautuneisuus olivat yhteydessä toisiinsa. Suuntaa antava yhteys näyttäytyi sekä kuutiotehtävässä ($r = -.444$, $p < .10$) että sanavarastotehtävässä ($r = -.527$, $p < .10$). Yksittäisten käyttäytymispiirteiden kohdalla yhteyttä äidin stressiin ilmeni tyttöillä tilanteen manipuloinnissa kuutiotehtävässä ($r = .545$, $p < .10$). Tämä yhteys selittyy sillä, että kahden paljon manipuloivaa käyttäytymistä osoittavan tytön äidit raportoivat kokevansa keskimääräistä enemmän stressiä. Sanavarastotehtävässä äidin stressin ja tyttöjen toiminnan ehkäistymisen välillä oli suuntaa antavaa yhteyttä ($r = .519$, $p < .10$). Isien stressillä ei ollut tilastollisesti merkitsevää yhteyttä tehtäväsuuntautuneisuuden asteeseen eikä myöskään yksittäisiin käyttäytymispiirteisiin.

5. POHDINTA

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaista motivationaalista hallintakäyttäytymistä viisivuotiaat lapset osoittavat testaustilanteessa. Alice Moriarty (1961) on kuvaillut, että älykkyystestaustilanne kertoo paitsi lapsen kognitiivisesta kykytasosta myös luottamuksesta omiin kykyihin, halusta toimia yhteistyössä vieraan aikuisen kanssa, kyvystä pyytää ja vastaanottaa apua, valmiudesta hyväksyä oman osaamisen rajat ja kyvystä muokata standardoitu tilanne sellaiseksi, että se tyydyttää ja suojelee lapsen autonomisia tarpeita. Käyttämäni hallintastrategioiden luokitusjärjestelmään perustuva tutkimusmenetelmä tarjosi mielenkiintoisen mahdollisuuden selvittää yksityiskohtaisesti lapsen käyttäytymistä tällaisessa tilanteessa. Tulosten anti on pääosin lasten käyttäytymistä kuvaileva. Ne tuovat mielenkiintoisella tavalla ilmi sen, kuinka monivivahteista ja yksilöllistä jo pienen lapsen toiminta on. Yksilötasolla on myös merkittävää huomata, kuinka hallitseviksi erilaiset strategiat voivat jo ennen kouluikää nousta.

5.1. Motivationaalinen hallintakäyttäytyminen

5.1.1. Lasten käyttäytyminen ja motivationaalinen orientaatiomalli

Käyttämäni koodausmenetelmä pohjautui motivationaaliseen orientaatiomalliin, joka erottaa kolme toisistaan poikkeavaa orientaatiotapaa: tehtäväorientaation, sosiaalisen riippuvuusorientaation ja minää puolustavan orientaation (Olkinuora & Salonen, 1992; Salonen & Lepola, 1994; Salonen, Lepola, Vauras, Rauhanummi, Lehtinen & Kinnunen, 1994). Nämä orientaatiotavat eroavat toisistaan siinä, mihin lapsen huomio tilanteessa pääosin suuntautuu.

Tehtäväorientoitunut lapsi keskittyy tilanteen varsinaiseen sisältöön innokkaasti ja aktiivisesti ja toimintaa kuvaavat sinnikäs yrittäminen ja positiivinen tunneilmapiiri (Olkinuora & Salonen, 1992; Salonen & Lepola, 1994; Salonen ym., 1994). Tässä tutkimuksessa sinnikkyys ja positiivinen tunneilmaisuus eivät kuitenkaan korreloineet tehtäväsuuntautuneisuuden asteen kanssa. Keskittyminen tilanteen varsinaiseen sisältöön eli

tehtävään ei siis tutkimukseni perusteella vaatinut emotionaalisesti avoimen positiivista ilmapiiriä. Positiivinen tunneilmaisu ja sinnikkyys eivät myöskään olleet yhteydessä toisiinsa. Lapset jotka osoittivat eniten sinnikkyyttä eivät juurikaan ilmaisseet positiivisia tunteitaan. Tämä on sikäli mielenkiintoinen tutkimustulos, että perinteisesti nämä kumpikin käyttäytymispiirre on yhdistetty onnistumista edistäviin strategioihin (mm. Diener & Dweck, 1978; Olkinuora & Salonen, 1992). Esimerkiksi Dienerin ja Dweckin (1978) tutkimuksessa hallintaansuuntautuneet lapset ilmaisivat avuttomia merkittävästi enemmän positiivisia tunteita. Tutkimusten perusteella sinnikkäät lapset ovat myös uteliaampia ja innokkaampia ottamaan vastaan haasteita ja he suhtautuvat ei-sinnikkäitä optimistisemmin tuleviin tehtäviin (Cain & Dweck, 1995; Smiley & Dweck, 1994).

Tässä tutkimuksessa muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta lapset suuntautuivat merkittävästi yli puolet testausilanteeseen kuluvasta ajasta itse tehtävään ja sen ratkaisemiseen. Tämän takia en kokenut mielekkääksi luokitella, kuka lapsista on orientaatiotyyliltään tehtäväsuuntautunut ja kuka ei. Sen sijaan keskityin tarkastelemaan lasten käyttäytymistä sen suhteen, mikä on heille tyypillistä toimintaa silloin, kun huomio ei suuntaudu tehtävään. Motivationaalisen orientaatiomallin mukaan lapsista, jotka eivät ole tehtäväorientoituneita voidaan erottaa riippuvuusorientoituneet ja minädefensiiviset lapset (Olkinuora & Salonen, 1992; Salonen & Lepola, 1994; Salonen ym., 1994).

Riippuvuusorientoituneelle tyypillinen sosiaalisten vihjeiden etsiminen tai pyytäminen oli aineistossani vähäistä. Uskoisin tämä johtuvan suurelta osin havainnoitujen tilanteiden luonteesta. Tilanteessa ei ollut läsnä lapsen lisäksi kuin yksi testaava aikuinen, joten lapsi ei voinut etsiä vihjeitä esimerkiksi muilta lapsilta. Toiseksi tehtävissä ei millään tavoin rohkaistu lasta etsimään apua. Lapsen oli tehtävän aikana ehkä myös vaikea havaita omat epäonnistumisensa, koska niistä ei kerrottu suoraan. Lapsi ei siis välttämättä nähnyt tilanteessa syytä etsiä apua.

Lähes kaikki ei-tehtäväsuuntautunut käyttäytyminen oli siis luokiteltavissa minädefensiiviseen orientaatioon. Omaa jakoani vetäytyviin, itseään ilmaiseviin ja häseltäviin lapsiin voidaankin pitää eräänlaisena alaluokituksena minädefensiiviselle orientaatiolle. Motivationaalisen orientaatiomallin mukaan minädefensiivisesti orientoituneelle lapselle keskeinen päämäärä on pyrkiä vähentämään epäonnistumisen uhkaa (Salonen & Lepola, 1994). Hallintastrategioiden luokitusjärjestelmän yksityiskohtaiset käyttäytymispiirteiden kuvaukset kertovat, kuinka yksilö toteuttaa tätä päämääräänsä. Oman luo-

kitukseni mukaan näitä tapoja olivat vetäytyminen, itsensä ilmaiseminen sekä häseltille ominainen tilanteen aktiivinen välttely.

5.1.2. Lasten käyttäytyminen ja strategiamalli

Teoreettisena peruslähtökohtana tutkimukselleni on ollut kognitiivisen persoonallisuuspsykologian määrittelemä ajatus ihmisen ajattelua ja toimintaa ohjaavista strategioista. Monet tutkijat ovat korostaneet, että kognitiivisen puolensa lisäksi näille strategioille ovat keskeisiä myös emotionaaliset ja sosiaaliset ulottuvuudet (Burhans & Dweck, 1995; Dweck & Leggett, 1988; Olkinuora & Salonen, 1992). Motivationaalista toimintaa ohjaavat keskeisellä tavalla myös tilanteen luomat emootiot ja yksilölle ominaiset tavat niitä ilmaista.

Aineiston kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen tarkastelun pohjalta erotin kolme hallitsevinta strategiatyyppiä. Erittäin keskeiseksi erottavaksi tekijäksi nousivat juuri strategioiden sosiaaliset ja emotionaaliset ulottuvuudet. Itseään ilmaisevilla lapsilla sosiaalinen vuorovaikutus testaavan aikuisen kanssa muodostui luontevaksi ja molemmat osapuolet huomioon ottavaksi, kun häselävillä korostuivat omat impulssit ja heidän oli vaikeampi sopeutua tilanteen rajoituksiin. Emotionaalisen ilmaisun spontaanuudessa ja ilmaisutavassa taas vetäytyvät ja itseään ilmaisevat erosivat merkittävästi toisistaan, mutta toisaalta emootioiden suunnassa ei ollut selkeitä eroja. Toisin kuin esimerkiksi Dienerin ja Dweckin (1978) klassisessa avuttomuustutkimuksessa omassa tutkimuksessani samat lapset ilmaisivat sekä positiivisia että negatiivisia tunteitaan eniten. Emotionaalisessa käyttäytymisessä oli jonkin verran eroja myös tyttöjen ja poikien välillä. Tämä voidaan päätellä siitä, että vetäytyvää strategiaa käyttävistä suurin osa oli poikia, kun itseään ilmaisevista lapsista suurin osa oli tyttöjä. Tämän perusteella tytöt osoittivat siis emootioitaan ja ajatuksiaan poikia spontaanimmmin.

Tässä tutkimuksessa ei selvitetty lasten itsetuntoa, ei attribuutioita epäonnistumisista, eikä myöskään lapsen suoria kokemuksia ja ajatuksia haastavasta tilanteesta ja omasta onnistumisestaan siinä. Koska tutkimus perustui havaintomateriaaliin, kaikki tulokset kertovat ainoastaan lapsen ulkoisesta käyttäytymisestä. Perinteinen jako avut-

tomiin ja hallintaan suuntautuneisiin (Diener & Dweck, 1978) ei selkeästi näyttäytynyt käyttäytymisen tasolla. Häselävät lapset kyllä osoittivat avuttomalle strategiatyypille ominaista käyttäytymistä aktiivisella tilanteen ja tehtävän välttelyllään, mutta eivät ilmaisseet epäuskiaan omia kykyjä kohtaan. Itseään ilmaisevat taas ilmaisivat eniten tilanteeseen ja omaan osaamiseen liittyviä negatiivisia tunteita, mutta olivat muuten tilanteessa aktiivisesti läsnä. Vetäytyvät osoittivat kyllä ehkäistynyttä käyttäytymistä, mutta olivat toisaalta kaikista sinnikkäimpiä. Mikään erottamistani strategiatyypeistä ei siis sovi selkeästi yhteen sen paremmin opitun avuttomuuden kuin hallintaan suuntautuneen strategian kanssa. Paremminkin strategiatyypit ehkä kuvaavat erilaisia tapoja osoittaa avuttomuutta.

5.1.3. Selviytymistä kuvaavia tekijöitä testaustilanteessa

Alice Moriarty (1961) erotti tutkimuksensa perusteella yksitoista muuttujaa, jotka ovat keskeisiä lapsen selviytymiselle älykkyystestaustilanteessa. Näiden muuttujien kautta on mielenkiintoista tarkastella erottamieni strategiatyyppien erityispiirteitä. Häselävillä lapsilla keskeiseksi selviytymistä häiritseväksi tekijäksi näytti nousevan kyvyttömyys tai haluttomuus sopeutua strukturoituun, aikuisjohtoisen tilanteeseen. Tehtävään osallistumis- ja sitoutumisaktiivisuus oli vaihteleva, levottomuuden taso oli korkea ja omien tarpeiden ilmaisu korostunut.

Itseään ilmaisevilla lapsilla keskeiseksi voimavaratekijäksi näytti taas nousevan kyky sosiaaliseen vuorovaikutukseen testaavan aikuisen kanssa. Näillä lapsilla omien tarpeiden ilmaisu ei ollut liiallista vaan edisti selviytymistä. Samoin heillä näytti ainakin muita ryhmiä enemmän korostuvan kyky pyytää ja vastaanottaa apua.

Vetäytyviä lapsia oli muita vaikeampi arvioida, koska heidän tapansa ilmaista itseään jätti paljon arvailun varaan. Lapset eivät osoittaneet avoimesti tunteitaan ja sosiaalinen vuorovaikutus testaavaan aikuiseen oli muita vähäisempää. Tehtäväsuuntautuneisuuden asteen ja sinnikkyuden määrän perusteella nämä lapset olivat kuitenkin sopeutuneet hyvin tilanteen vaatimuksiin ja heidän sitoutumis- ja osallistumisaktiivisuuttaan voidaan pitää melko korkeana.

5.1.4. Erilaisten tehtävätyyppien vaikutukset tuloksiin

Valitsin tarkoituksella havainnoitavaksi kaksi erityyppistä tehtävää. Se kuinka olennaisella tavalla tehtävien erilaiset luonteet lapsen toimintaan lopulta vaikuttivat, oli kuitenkin minulle yllätys. Vaikka tilanteen puitteet olivat molemmissa tehtävissä samat, niiden omat erityispiirteet muokkasivat tilannetta ja lapsen käyttäytymistä merkittävässä määrin. Kuutioissa tehtävän suorittamiseen käytetään apuvälineitä, kun taas sanavarastotehtävässä ainoa vastaamisen väline on oma kieli. Lisäksi kuutioissa tehtävä on selkeämmin suoritettu oikein tai väärin, kun sanavarastotehtävässä raja on liukuvampi. Lapsen itsensä voi sen takia olla kuutiotehtävän kohdalla helpompi havaita virheensä. Sanavarastotehtävän luonteeseen taas ehkä kuuluu, että siinä on suhteellisen sallittua vastata suoraan ettei tiedä. Tutkimusta varten havainnoidussa testaustilanteessa sanavarastotehtävä suoritettiin lisäksi 45-60 minuuttia kestävän testausjakson viimeisenä tehtävänä.

Kvantitatiivisen analyysin perusteella tehtäväsuuntautuneisuus väheni tilastollisesti merkitsevästi kuutiotehtävästä sanavarastotehtävään. Kuutiotehtävässä keskeisiksi käyttäytymispiirteiksi nousseet tunteiden ilmaisu ja avunpyytäminen vaihtuvat sanavarastotehtävän toiminnan ehkäistymiseen ja omiin ajatuksiin uppoutumiseen. Suuntautuneisuuden vähenemistä voidaan varmasti osittain selittää sanavarastotehtävän luonteella. Merkittävänä tekijänä on varmasti myös tehtävän tekemisen ajankohta. Lähes poikkeuksetta tilanteita havainnoidessa huomasi väsymyksen merkittävästi lisääntyneen kuutiotehtävästä sanavarastotehtävään.

5.2. Vanhempien psyykkisen hyvinvoinnin yhteydet lasten käyttäytymiseen

Äitien kokemalla stressin määrällä oli yhteyttä heikentyneeseen tehtäväsuuntautuneisuuteen. Yhteyden suuntaa ei kuitenkaan voida tämän tutkimuksen perusteella määrittellä ja sen voidaankin olettaa kulkevan molempiin suuntiin. On todettu, että lasten oppimisvaikeudet ja emotionaaliset häiriöt (Fuller & Rankin, 1994) samoin kuin avuton käyttäytyminen (Nolen-Hoeksema, Wolfson, Mumme & Guskin, 1995) lisäävät äidin

kokemaa stressiä. Toisaalta myös vanhempien jatkuvan stressin voisi olettaa lisäävän lapsen levottomuutta ja häiriökäyttäytymistä, joka taas vähentää kykyä suuntautua tehtävään.

Eniten aktiivista välttämiskäyttäytymistä ja tilanteen manipulointia osoittavien häseltäjien vanhemmat kokivat muita enemmän stressiä. Tämä on hyvin ymmärrettävissä sen kautta, että tällaiset vahvasti omien impulssien mukaan toimivat lapset vaativat vanhemmilta paljon. Vanhempien stressin yhteydet lasten käyttäytymiseen selittyvätkin pitkälti juuri näiden muutamien yksittäisten lasten kautta.

Vanhempien depressiivisyyden vaikutukset lapsen käyttäytymiseen olivat osin melko odottamattomia. Tehtäväsuuntautuneisuuden asteen osalta tilastollisesti merkitsevä yhteys näyttäytyi äitien depressiivisyyden ja poikien tehtäväsuuntautuneisuuden välillä. Yhteyden suunta on mielenkiintoinen, koska siinä äitien suurempi depressiivisyys yhdistyi poikien suurempaan tehtäväsuuntautuneisuuteen. Tämä yhteys näyttäytyi myös siinä, että tehtäväsuuntautuneisuus oli korkeinta vetäytyvillä lapsilla, joista suurin osa oli poikia ja näiden lasten äidit olivat keskimääräistä depressiivisempiä. Depressiivisyys voi näkyä vanhemmuudessa passiivisuutena ja vetäytyvyytenä (Zahn-Waxler, Iannotti, Cummings & Denham, 1990). Vetäytyvyydestä voi tällöin muodostua keskeinen lapsi-vanhempi-suhteen vuorovaikutusta kuvaava tekijä. Ehkä tällaisessa vuorovaikutusilma-
piirissä kasvava lapsi voi oppia reagoimaan vaikeuksiin juuri vetäytymällä.

Joissakin aikaisemmissa tutkimuksissa depressiivisten vanhempien lapsilla on todettu muita lapsia enemmän avuttomalle käyttäytymiselle tyypillisiä piirteitä (Onatsu-Arvilommi, Nurmi & Aunola, 1998; Nolen-Hoeksema, Wolfson, Mumme & Gaskin, 1995). On kuitenkin myös todettu, että keskeistä lapsi-vanhempi-suhteen kannalta ei ole depressiivisyys sinänsä vaan sen vakavuus ja kroonisuus (NICHD, 1999; Nolen-Hoeksema ym., 1995; Zahn-Waxler, Iannotti, Cummings & Denham, 1990). Oman aineistoni vanhemmillä depressiivisyys ei varmaankaan ole muodostunut kenelläkään krooniseksi olotilaksi, vaikka eroja sen tasossa Beckin depressioindeksin mukaan havaitaankin.

5.3. Tutkimusmenetelmän arviointia

Käyttämäni tutkimusmenetelmän rikkautena voidaan pitää sen antamaa laajaa kuvailevaa tietoa lasten käyttäytymisestä. Koska observoitujen tilanteiden kirjaaminen on hyvin yksityiskohtaista ja käyttäytymisen tulkinta suoritetaan vasta jälkeinpäin, voidaan tapaa pitää melko hyvin objektiivisuuden kriteerin säilyttävänä. Menetelmä antaa mahdollisuuden löytää uutta ja ymmärtää asioita uudella tavalla. Havainnointivaiheessa ollaan vielä täysin avoimia lapsen käyttäytymiselle, ja vasta tulkintavaiheessa aletaan yksityiskohtaisemmin nimeämään käyttäytymisen piirteitä. Tietynlaisen toimintatavan ajallinen laajuus tietyllä lapsella ei myöskään ole pelkästään observoijan tulkinnan varassa, koska sekunnit merkitään tarkasti ylös. On tietysti mahdollista, että erityisesti materiaalia analysoitaessa eri tutkijat päätyisivät erilaisiin johtopäätöksiin. Johtopäätöksiä on kuitenkin helppo tarkistaa ja arvioida, koska ne tehdään kirjallisen materiaalin perusteella.

Tutkimustavassa ja koodauksessa oli myös ongelmansa. Joidenkin lasten käyttäytyminen oli niin moninaista, että siitä oli lähes mahdotonta erottaa yksittäisiä käyttäytymispiirteitä. Näin oli erityisesti häseltäviksi luokitelluilla lapsilla. Esimerkiksi osa negatiivisesta tunnelmaisesta tai välttämiskäyttäytymisestä ei häseltävien lasten osalta tuloksissa näy, koska nämä käyttäytymisen muodot olivat osana laajempaa tilannetta manipuloivaa käyttäytymistä. Tarkan ajan kirjaamisen sijaan toisena vaihtoehtona olisi voinut olla ilmaista esimerkiksi verbaalisen negatiivisen tunnelmaisun määrä kertoina, kuten tein sinnikkyuden ja positiivisen tunnelmaisun kohdalla.

Tutkimuksessani erääksi keskeiseksi heikkoudeksi nousi otoksen pienuus. Kymmenen tytön ja kymmenen pojan joukon perusteella luotettavia johtopäätöksiä on vaikea tehdä. Tuloksia on syytä pitää ainoastaan viitteitä antavina ja kuvailevina. Toisena tutkimusmenetelmään liittyvänä mahdollisuutena olisikin ollut paneutua tarkemmin muutamiiin yksittäisiin lapsiin ja kuvata tietynlaisia käyttäytymistäipumuksia näiden yksittäisten lasten kautta. Laadullisempi ote olisi poistanut myös edellä mainitsemiani ongelmia käyttäytymispiirteiden koodaukseen liittyen, koska tarkkojen aikamäärien laskeminen ei olisi silloin ollut keskeistä aineiston tulkinnan kannalta.

Useimmat strategianäkökulmasta tehdyt tutkimukset lähtevät liikkeelle siitä, miten yksilö ajatuksen tasolla suhtautuu omaan osaamiseensa ja onnistumiseensa/epäonnistu-

miseensa. Käyttämäni tutkimus- ja analysointimenetelmä korostaa kuitenkin sitä, kuinka strategiat näyttäytyvät käyttäytymisen tasolla. Menetelmien erilaisuudesta johtuen suora vertaaminen moniin alan tutkimuksiin on mahdotonta. Vaikka osittain puhutaan samoin käsittein, aihetta lähestytään eri näkökulmista. Olisikin mielenkiintoista, jos tulevissa tutkimuksissa yhdistettäisiin enemmän näitä eri näkökulmia ja pohdittaisiin myös sitä, näyttäytyvätkö strategiat samalla tavoin sekä yksilön ajatuksissa että käyttäytymisessä.

Observoimieni tilanteiden vaatimukset olivat keskeisesti kognitiivisia. Strategianäkökulmaa on kuitenkin sovellettu myös tutkimuksiin ihmisten ajattelu- ja toimintatavoista sosiaalisissa tilanteissa (Nurmi, Toivonen, Salmela-Aro & Eronen, 1996). Kyky vuorovaikutukseen on erittäin merkittävä yksilön selviytymistä kuvaava tekijä myös puhuttaessa oppimisvaikeuksista, joihin strategianäkökulmasta tehdyt tutkimukset ovat paljolti paneutuneet. Koulusuoriutumisen on todettu ennakoivan sosiaalista kyvykkyyttä ja ikätovereiden hyväksyntää ja yhteyden on todettu kulkevan myös toiseen suuntaan (Chen, Rubin & Li, 1997). Olisikin syytä alkaa entistä enemmän kiinnittämään huomiota siihen, miten nimenomaan sosiaalista toimintaa määrittävät strategiat toimivat ja muodostuvat.

LÄHTEET

- Abidin, R. R. (1992). The determinants of parenting behavior. *Journal of Clinical Child Psychology*, 21, 407-412.
- Acock, A. C., & Demo, D. H. (1994). *Family diversity and well-being*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Allport, G. W. (1937). *Personality: A psychological interpretation*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Beck, A. T., Ward, C. H., Mendelsohn, M., Mosck, L., & Erbaugh, J. (1961). An inventory for measuring depression. *Archives of General Psychiatry*, 4, 561-571.
- Belsky, J. (1984). The determinants of parenting: A process model. *Child Development*, 55, 83-96.
- Bullock, M., & Lütkenhaus, P. (1988). The development of volitional behavior in the toddler years. *Child Development*, 59, 664-674.
- Burhans, K. K., & Dweck, C. S. (1995). Helplessness in early childhood: The role of contingent worth. *Child Development*, 66, 1719-1738.
- Cain, K. M., & Dweck, C. S. (1995). The relation between motivational patterns and achievement cognitions through the elementary school years. *Merrill-Palmer Quarterly*, 41, 25-52.
- Cantor, N. (1990). From thought to behavior: "having" and "doing" in the study of personality and cognition. *American Psychologist*, 45, 735-750.
- Cantor, N., & Kihlström, J. F. (1985). Social intelligence: The cognitive basis of personality. *Review of Personality and Social Psychology*, 6, 15-34.
- Cantor, N., Norem, J., Niedenthal, P., Langston, C., & Brower, A. (1987). Life-tasks, self-concept ideals and cognitive strategies in a life transition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 1178-1191.
- Chen, X., Rubin, K.H., & Li, D. (1997). Relation between academic achievement and social adjustment: Evidence from Chinese children. *Developmental Psychology*, 33, 518-525.
- Cohn, J. F., Campbell, S. B., Matias, R., & Hopkins, J. (1990). Face-to-face interaction of postpartum depressed and nondepressed mother-infant pairs at 2 months.

Developmental Psychology, 26, 15-23.

- Compas, B. E. (1987). Coping with stress during childhood and adolescence. *Psychological Bulletin*, 101, 393-403.
- Conger, R. D., Patterson, G. R., & Ge, X. (1995). It takes two to replicate: A mediational model for the impact of parents' stress on adolescent adjustment. *Child Development*, 66, 80-97.
- Cox, A. D., Puckering, C., Pound, A., & Mills, M. (1987). The impact of maternal depression on young children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 28, 917-928.
- Crnic, K. A., & Greenberg, M. T. (1990). Minor parenting stresses with young children. *Child Development*, 61, 1628-1637.
- Cummings, E. M., & Davies, P. T. (1994). Maternal depression and child development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35, 73-112.
- DeMulder, E. K., & Radke-Yarrow, M. (1991). Attachment with affectively ill and well mothers: Concurrent behavioral correlates. *Development and Psychopathology*, 3, 227-242.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- Diener, C. I., & Dweck, C. S. (1978). An analysis of learned helplessness: Continuous changes in performance, strategy and achievement cognitions following failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 451-462.
- Dix, T. (1991). The affective organization of parenting: Adaptive and maladaptive processes. *Psychological Bulletin*, 110, 3-25.
- Downey, G., & Coyne, J. C. (1990). Children of depressed parents: An integrative review. *Psychological Bulletin*, 108, 50-76.
- Dweck, C. S. (1991). Self-theories and goals: Their role in motivation, personality and development. In R. Dienstbier (Ed.), *Nebraska symposium on motivation, 1990* (Vol. 36, pp.199-235). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Eccles, J., Wigfield, A., Harold, R. D., & Blumenfeld, P. (1993). Age and gender differences in children's self- and task perceptions during elementary school. *Child Development*, 64, 830-847.

- Emmons, R. A., & Diener, E. (1986). A goal-affect analysis of everyday situational choices. *Journal of Research in Personality*, 20, 309-326.
- Fuller, G. B., & Rankin, R. E. (1994). Differences in levels of parental stress among mothers of learning disabled, emotionally impaired and regular school children. *Perceptual and Motor Skills*, 78, 583-592.
- Ge, X., Conger, R. D., Lorenz, F. O., & Simons, R. L. (1994). Parents' stressful life events and adolescent depressed mood. *Journal of Health and Social Behavior*, 35, 28-44.
- Goodman, S. H., & Gotlib, I. H. (1999). Risk for psychopathology in the children of depressed mothers: A developmental model for understanding mechanisms of transmission. *Psychological Review*, 106, 458-490.
- Hammen, C. (1992). Cognitive, life stress and interpersonal approaches to a developmental psychopathology model of depression. *Development and Psychopathology*, 4, 189-206.
- Harnish, J. D., Dodge, K. A., & Valente, E. (1995). Mother-child interaction quality as a partial mediator of the roles of maternal depressive symptomatology and socioeconomic status in the development of child behavior problems. *Child Development*, 66, 739-753.
- Harter, S. (1975). Developmental differences in the manifestation of mastery motivation on problem-solving tasks. *Child Development*, 46, 370-378.
- Harter, S. (1990). Causes, correlates and the functional role of global self-worth: A life-span perspective. In R. J. Sternberg & J. Kolligan, Jr. (Eds.), *Competence considered* (pp. 67-97). New Haven, CT: Yale University Press.
- Heckhausen, H. (1987). Emotional components of action: Their ontogeny as reflected in achievement behavior. In D. Grlitz & J. F. Wohlwill (Eds.), *Curiosity, imagination, and play*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Heyman, G. D., Dweck, C. S., & Cain, K. M. (1992). Young children's vulnerability to self-blame and helplessness: Relationship to beliefs about goodness. *Child Development*, 63, 401-415.
- Hokoda, A., & Fincham, F. D. (1995). Origins of children's helpless and mastery achievement patterns in the family. *Journal of Educational Psychology*, 87, 375-385.

- Ickes, W., Snyder, M., & Garcia, S. (1997). Personality influences on the choice of situations. In R. Hogan, J. Johnson, & S. Briggs (Eds.), *Handbook of Personality Psychology* (pp. 166-195). San Diego: Academic Press.
- Jacob, T., & Johnson, S. L. (1997). Parent-child interaction among depressed fathers and mothers: Impact on child functioning. *Journal of Family Psychology*, 11, 391-409.
- Johnston, C., & Mash, E. J. (1989). A measure of parenting satisfaction and efficacy, *Journal of Clinical Child Psychology*, 18, 167-175.
- Jones, E. E., & Berglas, S. (1978). Control of attributions about the self through self-handicapping: The appeal of alcohol and the rate of underachievement. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 4, 200-206.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. New York: Oxford University Press.
- Maccoby, E. E. (1980). *Social development: Psychological growth in the parent-child relationship*. San Diego, CA: Harcourt Brace Jovanovich.
- Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology* (Vol. 4, pp. 1-101). New York: Wiley.
- Meyers, S. A. (1999). Mothering in context: Ecological determinants of parent behavior. *Merrill-Palmer Quarterly*, 45, 332-357.
- Moriarty, A. (1961). Coping patterns of preschool children in response to intelligence test demands. *Genetic Psychology Monographs*, 64, 3-127.
- NICHHD Early Child Care Research Network. (1999). Chronicity of maternal depressive symptoms, maternal sensitivity and child functioning at 36 months. *Developmental Psychology*, 35, 1297-1310.
- Nicholls, J. (1979). Development of perceptions of own attainment and causal attributions of success and failure in reading. *Journal of Educational Psychology*, 71, 94-99.
- Nicholls, J. G. (1990). What is ability and why are we mindful of it? A developmental perspective. In R. J. Sternberg & J. Kolligian (Eds.), *Competence considered* (pp.11-40). New Haven, CT: Yale University Press.

- Nolen-Hoeksema, S., Girgus, J. S., & Seligman, M. E. P. (1986). Learned helplessness in children: A longitudinal study of depression, achievement and explanatory style. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 435-442.
- Nolen-Hoeksema, S., Wolfson, A., Mumme, D., & Guskin, K. (1995). Helplessness in children of depressed and nondepressed mothers. *Developmental Psychology*, 31, 377-387.
- Norem, J. K. (1989). Cognitive strategies as personality: effectiveness, specificity, flexibility and change. In D. M. Buss & N. Cantor (Eds.), *Personality Psychology. Recent Trends and Emerging Directions* (pp. 45-60). Springer, New York.
- Norem, J. K., & Cantor, N. (1986). Defensive pessimism: Harnessing anxiety as motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1208-1217.
- Nurmi, J-E. (1993). Self-handicapping and a failure-trap strategy: A cognitive approach to problem behaviour and delinquency. *Psychiatria Fennica*, 24, 75-85.
- Nurmi, J-E., & Salmela-Aro, K. (1992). Epäonnistumisen psykologiaa. Katsaus toiminta- ja ajattelustrategioiden tutkimukseen. *Psykologia*, 27, 20-30.
- Nurmi, J-E., Salmela-Aro, K., Anttonen, M., & Kinnunen, H. (1992). Epäonnistumisen psykologiaa: Syrjääytymisvaarassa olevien nuorten kiinnostukset ja ajattelutavat. *Psykologia*, 27, 485-492.
- Nurmi, J-E., Toivonen, S., Salmela-Aro, K., & Eronen, S. (1996). Optimistic, approach-oriented and avoidance strategies in social situations: Three studies on loneliness and peer relationships. *European Journal of Personality*, 10, 201-219.
- Olkinuora, E. (1988). Pupils orientations, school achievements and sense of control: A follow-up study of adaptive development. *Nordisk Psykologik*, 8, 59-69.
- Olkinuora, E., & Salonen, P. (1992). Adaptation, motivational orientation and cognition in a subnormally performing child: A systemic perspective for training. In B. Wong (Ed.), *Contemporary intervention research in learning disabilities: An international perspective* (pp. 190-213). New York: Springer-Verlag.
- Olkinuora, E., Salonen, P., & Lehtinen, E. (1984). Toward an interactionist theory of cognitive dysfunctions. *Research Reports of Faculty of Education. Ser. B:10*. University of Turku.

- Onatsu-Arvilommi, T., Nurmi, J.-E., & Aunola, K. (1998). Mothers' and fathers' well-being, parenting styles, and their children's cognitive and behavioral strategies at primary school. *European Journal of Psychology of Education*, 13, 543-556.
- Ross, C. E., Mirowsky, J., & Goldsteen, K. (1991). The impact of the family on health: The decade in review. In A. Booth (Ed.), *Contemporary families: Looking forward, looking back* (pp. 341-360). Minneapolis: National Council on Family Relations.
- Rutter, M., & Quinton, D. (1984). Long-term follow-up of women institutionalized in childhood: Factors promoting good functioning in adult life. *British Journal of Developmental Psychology*, 2, 191-204.
- Salonen, P., & Lepola, J. (1994). Motivaation arviointi. Teoksessa M. Vauras, E. Poskiparta & P. Niemi (Toim.), *Kognitiivisten taitojen ja motivaation arviointi koulutulokkailla ja 1. luokan oppilailla* (s. 77-100). Oppimistutkimuksen keskus. Turun Yliopisto.
- Salonen, P., Lepola, J., Vauras, M., Rauhanummi, T., Lehtinen, E., & Kinnunen, R. (1994). Diagnostiset testit 3: Motivaatio, metakognitio ja matematiikka. Oppimistutkimuksen keskus. Turun Yliopisto.
- Simons, R. L., Whitbeck, L. B., Conger, R. D., & Melby, J. N. (1990). Husband and wife differences in determinants of parenting: A social learning and exchange model of parenting behavior. *Journal of Marriage and the Family*, 52, 375-392.
- Smiley, P., & Dweck, C. S. (1994). Individual differences in achievement goals among young children. *Child Development*, 65, 1723-1743.
- Stipek, D. J. (1984). Young children's performance expectations: Logical analysis of wishful thinking. In Nicholls (Ed.) *Advances in motivation and achievement* (Vol. 3, pp. 33-56). London: JAI Press Inc.
- Stipek, D., Recchia, S., & McClintic, S. (1992). Self-evaluation in young children. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 57 (1, Serial No. 226).
- Voydanoff, P., & Donnelly, B. W. (1998). Parents' risk and protective factors as predictors of parental well-being and behavior. *Journal of Marriage and the Family*, 60, 344-355.
- Walker, L. O. (1989). Stress process among mothers of infants: Preliminary model testing. *Nursing Research*, 38, 10-16.

- Whipple, E. E., & Webster-Stratton, C. (1991). The role of parental stress in physically abusive families. *Child Abuse & Neglect*, 15, 279-291.
- Zahn-Waxler, C., Iannotti, R. J., Cummings, E. M., & Denham, S. (1990). Antecedents of problem behaviors in children of depressed mothers. *Development and Psychopathology*, 2, 271-291.
- Östberg, M., Hagekull, B., & Wettergern, S. (1997). A measure of parental stress in mothers with small children: dimensionality, stability and validity. *Scandinavian Journal of Psychology*, 38, 199-208.

Liite 1. Hallintastrategioiden luokitusjärjestelmä

(Lähde: Salonen, P., Lepola, J., Vauras, M., Rauhanummi, T., Lehtinen, E., & Kinnunen, R. (1994). Diagnostiset testit 3: Motivaatio, metakognitio ja matematiikka. Oppimistutkimuksen keskus. Turun Yliopisto.)

A. TEHTÄVÄORIENTAATIO

A.1. Tehtävään keskittynyt toiminta

A.1.1. Keskittynyt toiminta ohjeidenantotilanteessa

A.1.2. Keskittynyt toiminta suoritustilanteessa

A.1.3. Sitkeys

A.2. Verbaaliset positiiviset tunneilmaisut

A.2.1. Onnistumisen emotionaaliset ennakoinnit

A.2.2. Suoritustilanteen elementteihin kohdistuvat emotionaaliset ilmaisut

A.2.3. Emotionaalinen reagointi oman toiminnan tulokseen

A.3. Ei-verbaaliset positiiviset tunneilmaisut

A.3.1. Innostuneisuus tehtävän lähestymisvaiheessa

A.3.2. Motivoituminen ja innostuneisuus este-tilanteessa

A.3.3. Iloisuus tehtävän suorittamisen, ratkaisun löytymisen tai hallinnan saavuttamisen jälkeen

B. SOSIAALINEN RIIPPUVUUSORIENTAATIO

B.1. Sosiaalisten vihjeiden seuraaminen

B.1.1. Ohjaajan/toverin tarkkailu avunetsintätarkoituksessa

B.1.2. Ulkoisen vihjeen tai suoritustavan noudattaminen

B.1.3. Ei-tehtäväsuuntautuneen käyttäytymisen jäljittely

B.2. Sosiaalisten vihjeiden/avun/hyväksynnän aktiivinen houkuttelu tai pyytäminen

B.2.1. Taktinen odottaminen ja vastauksen tauottaminen

B.2.2. Ohjaajalle/toverille suunnatut avunpyyntö-
eleet

B.2.3. Ohjaajalle/toverille suunnatut avunpyynnöt

C. MINÄDEFENSIIVINEN ORIENTAATIO

C.1. Spontaanit verbaaliset negatiiviset tunneilmaisut

C.1.1. Epäonnistumisen ennakoinnit

C.1.2. Tehtävään tai suoritustilanteeseen kohdistuvat emotionaaliset ilmaisut

C.1.3. Oman toiminnan tuloksen negatiivinen arviointi

- C.2. Ei-verbaaliset negatiiviset tunneilmaisut
 - C.2.1. Depressivis-ehkäistynyt käyttäytyminen
 - C.2.2. Kiihtymystä ja vastustusta (reaktanssia) ilmaiseva emotionaalinen käyttäytyminen

- C.3. Välttämiskäyttäytyminen
 - C.3.1. Fyysinen, kuvitteellinen tai symbolinen tilanteesta poistuminen
 - C.3.2. Vetäytymiskäyttäytyminen ja toiminnan ehkäistyminen
 - C.3.2. Verbaalinen kieltäytyminen
 - C.3.4. Tilanteen manipulaatio välttämistarkoituksessa

- C.4. Sijais- ja oheistoiminnat
 - C.4.1. Organisoidut sijais- ja oheistoiminnat
 - C.4.2. Hajanaiset tai pakonomaiset sijais- ja oheistoiminnat

- C.5. Tilanteen sosiaalinen manipulaatio välttämistarkoituksessa
 - C.5.1. Fyysinen hyökkäävyys tai uhkailu
 - C.5.2. Kiukuttelu
 - C.5.3. Määräily
 - C.5.4. Sosiaalinen uhkailu
 - C.5.5. Emotionaalinen vetoaminen tai liehittely
 - C.5.6. Tehtäviä asettavan henkilön huomion ohjaaminen pois asiasta
 - C.5.7. Roolinvaihto
 - C.5.8. Suostuttelu

- C.6. Tavoitetason defensiivinen säätely
 - C.6.1. Helpoimpien tehtävien tai suoritusten valinta
 - C.6.2. Vaikeimpien tehtävien tai suoritusten valinta

- C.7. Epäonnistumisen etukäteinen oikeuttaminen
 - C.7.1. Oman toimintavalmiuden alentaminen ja siihen vetoaminen
 - C.7.2. Yrityksen defensiivinen vähentäminen ennen suoritusta tai suorituksen aikana ja ”yrittämättömyyden” vaikutelman välittäminen muille

- C.8. Epäonnistumisen emotionaalisten seuraamusten defensiivinen käsittely
 - C.8.1. Epäonnistumisen kieltäminen
 - C.8.2. Epäonnistumisen peittäminen tai ”ohittaminen”
 - C.8.3. Epäonnistumisen merkityksellisyyden kieltäminen tai vähättely
 - C.8.4. Epäonnistumisen syyn sijoittaminen itsestä riippumattomiin tekijöihin
 - C.8.5. Epäonnistumisen selittäminen tahalliseksi
 - C.8.6. Huumorin käyttö negatiivisten tunteiden peittämisessä tai sisäisen konfliktin lievittämisessä
 - C.8.7. Epäonnistumisen kompensointi

Liite 2. Hallintakäyttäytymisen analyysipöytäkirja; esimerkki ”vetäytyvästä” strategiatyypistä

(*tulkintojen perässä olevat kirjain-numero-koodit viittaavat hallintastrategioiden luokitusjärjestelmän mukaiseen käyttäytymisen alaryhmään)

Lapsi 16, kuutiot

0.0 Seuraa tarkkaavaisesti, ottaa käteensä muutaman palikan, tekee niistä oman kuvion, odottaa rauhallisesti.

ON: 39 s

TULKINTA: Keskittynyt toiminta ohjeidenantotilanteessa (A.1.1.).*

0.39 Tjan alkaessa näyttää mallia haukottelee.

OFF: 3 s

TULKINTA: Toiminnan ehkäistyminen, uneliaisuusele (C.3.2.).

0.42 Seuraa mallia. Tarttuu rauhallisesti palikoihin. Saatuaan **oikein**, ottaa kädet pois, vähän heiluu, ei sano mitään. Odottaa ja seuraa rauhallisesti seuraavaa mallia. Tarttuu innokkaammin palikoihin. Rakentaa rauhallisesti. Saatuaan **oikein** toimii kuten edellisellä kerralla. Jostain kuuluu ääniä, kh vilkaisee kameraan, mutta ei sano mitään. Odottaa rauhallisesti. Alkaa heti rakentaa keskittyneesti, yrittää sitkeästi.

ON: 201 s

TULKINTA: Keskittynyt toiminta ohjeidenanto- ja suoritusilanteissa (A.1.1. ja A.1.2.).

4.03 Kun ei osaa tehdä kuviota, peittää palikat käsillään ja katsoo eteen alaviistoon. Tja sanoo ”jos mä näytän sulle mallia”, kh nyökkää.

OFF: 7 s

TULKINTA: Vaikeuksien edessä depressiivis-ehkäistynyt toiminta (C.2.1.).

4.10 Kh korjaa istuma-asentoaan. Seuraa rauhallisesti ja alkaa heti rakentaa. Saatuaan **oikein**, ottaa kädet pois palikoilta, ilme ei värähdäkään, heiluu vähän, katse pysyy koko ajan palikoissa. Seuraa taas rauhallisesti seuraavaa mallia ja alkaa heti rakentaa rauhallisesti ja sitkeästi.

ON: 113 s

TULKINTA: Keskittynyt toiminta, sinnikköys (A.1.1. ja A.1.2. ja A.1.3.).

6.03 Katsoo tjaa.

OFF: 3 s

TULKINTA: Avunpyyntöele (B.2.2.).

6.06 Kääntyy taas katsomaan palikoihin, mutta ei tee niille juuri mitään.

OFF: 17 s

TULKINTA: Toiminnan ehkäistyminen (C.3.2.).

6.23 Katsoo mallikuvioon ja alkaa taas rakentaa.

ON: 12 s

TULKINTA Keskittynyt toiminta (A.1.2.).

- 6.35 Peittää palikat käsillään ja on hiljaa.
OFF: 4 s
TULKINTA: Depressiivis-ehkäistynyt toiminta (C.2.1.).
- 6.39 Ottaa taas palikat esiin ja yrittää vielä hetken rakentaa. Tja sanoo ”jos mä näytän sulle vielä uudestaan, jooko”. Kh seuraa rauhallisesti ja alkaa heti rakentaa. Saatuaan **oikein** toimii kuten edellisillä kerroilla.
ON: 70 s
TULKINTA: Keskittynyt toiminta (A.1.1. ja A.1.2.).
- 7.49 Seuraavassa tehtävässä melkein heti alettuaan rakentaa työntää palikoita vähän itsestään pois. Katsoo eteenpäin tjan suuntaan, äänтелеe (kuin alkaisi yskiä), vilkaisee tjaa. Tja kysyy ”tuntuuko vähän hankalalta”, kh nyökkää, katsoo nyt alas palikoihin.
OFF: 10 s
TULKINTA: Depressiivis-ehkäistynyt toiminta (C.2.1.), avunpyyntöele (B.2.2.).
- 7.59 Yrittää taas rakentaa.
ON: 15 s
TULKINTA: Keskittynyt toiminta (A.1.2.).
- 8.14 Peittää palikat käsillään ja katsoo tjan suuntaan pöydällä oleviin papereihin ja päästää kurkustaan äänen ”ää”, huokaa.
OFF: 10 s
TULKINTA: Depressiivis-ehkäistynyt toiminta (C.2.1.), avunpyyntöele (B.2.2.).
- 8.24 Tja kysyy ”näytänks mä mallia sulle”, kh nyökkää, hieroo silmiään. Alkaa seurata mallia tarkkaavaisesti. Alkaa heti rakentaa, tekee sitkeästi. Kun **ei osaa** peittää taas palikat. Mennään seuraavaan tehtävään. Alkaa rakentaa.
ON: 145 s
TULKINTA: Keskittynyt toiminta, sitkeys (A.1.1., A.1.2. ja A.1.3.).
- 10.49 Kun **ei osaa**, työntää hiukan palikoita itsestä pois, ähkäisee, katsoo tjan suuntaan papereihin. Tja kehottaa vielä yrittämään.
OFF: 8 s
TULKINTA: Avunpyyntöele (B.2.2.).
- 10.57 Yrittää taas reippaasti.
ON: 41 s
TULKINTA: Keskittynyt toiminta (A.1.2.), sinnikäs (A.1.3.).
- 11.38 Kun **ei osaa**, sotkee palikat, kääntyy tjan papereihin päin, päästää ”kakomisäänen”.
OFF: 6 s
TULKINTA: Luovuttaminen, avunpyyntöele (B.2.2.).
- 11.44 Tja sanoo ”jos mä neuvon taas”, kh nyökkää. Seuraa tarkkaavaisesti, alkaa heti rakentaa.
ON: 59 s
TULKINTA: Keskittynyt toiminta (A.1.1. ja A.1.2.).
- 12.43 Kun **ei osaa**, nostaa huokaisten/ähkäisten käden poskelleen, kääntää katseen. Tja kysyy ”tuntuuko vaikeelta”, kh nyökkää pienesti.
OFF: 15 s
TULKINTA: Depressiivis-ehkäistynyt toiminta (C.2.1.).

Kokonaisaika: 12 min 58 s (= 778 s)

ON: 695 s, 89%

OFF: 83 s, 11%

ON → OFF: 9

Kuutiotehtävän aikana esiintynyt käyttäytyminen:

Sinnikkyys: 6 kertaa

Avunpyyntö: 37 s

Depressiivis-ehkäistynyt käyttäytyminen: 46 s

Toiminnan ehkäistyminen: 20 s

Lapsi 16, sanavarasto

0.0 Seuraa ohjeita ja kysymystä katsoen tjaa. Vastatessaan keikuttaa tuolia, katsoo tjaa. Vastaa reippaasti. Seuraa tjan kirjoittamista. Tja esittää lisäkysymyksen, johon kh vastaa katsoen tjaa. Odotellessaan vähän vääntelehtii tuolillaan. Seuraavaa kysymystä miettii hetken, vastaa reippaasti.

ON: 61 s

TULKINTA: Keskittynyt toiminta ohjeidenanto- ja suoritustilanteissa (A.1.1. ja A.1.2.).

1.01 Odotellessaan kääntyy katsomaan taakseen ja kysyy katsoen tjaan ja osoittaen takanaan olevaa verhoa "Mitä tuon verhon takana on". Tja vastaa.

OFF: 13 s

TULKINTA: Omiin ajatuksiin eksyminen.

1.14 Vastaa seuraavaan kysymykseen reippaasti. Odotellessaan katselee ympärilleen. Vastaa reippaasti myös lisäkysymykseen. Kääntyy pois päin tjasta, mutta kuullessaan seuraavan kysymyksen kääntyy heti pöydän ja tjan suuntaan ja vastaa reippaasti ja monisanaisesti. Vastaa seuraaviin kysymyksiin reippaasti. Huokaisee odotellessaan. Vastaa taas reippaasti seuraaviin kysymyksiin.

ON: 210 s

TULKINTA: Keskittynyt toiminta (A.1.2.).

4.44 Ähkäisee ja sanoo "mulla on jo kova jano", katsoo tjaan. Valuu alemmas pöydälle käsiensä päälle.

OFF: 12 s

TULKINTA: Huomio pois tehtävästä johtuen janosta. Vaikea liittää erityisesti mihinkään alaluokkaan.

4.56 Vastaa seuraavaan kysymykseen reippaasti, korjaa tuolinsa asentoa. Odottelee rauhallisesti. Vastaa reippaasti, mutta lyhyesti. Päästää "kakomisääniä". Huokaisee odotellessaan. Vastaa reippaasti. Odotellessaan kumartuu tuolilla alas lattiaan, kääntyilee. Kysymyksen kuullessaan nousee heti, katsoo tjaan, vastaa melko lyhyesti.. Odotellessaan selailee tjan papereita. Miettii ennen vastaamista.

ON: 87 s

TULKINTA: Keskittynyt toiminta (A.1.2.).

6.23 Odotellessaan haukottelee.

OFF: 7 s

TULKINTA: Toiminnan ehkäistyminen, uneliaisuusele (C.3.2.).

6.30 Seuraavan kysymyksen kuultuaan kääntää katseensa tjaan, vastaa "en mä tiiä". Istuu löhöten, kääntyy tjasta pois päin, katselee seinille, vastaa selkä tjaan lyhyesti. Odotellessaan kääntyy tjaan päin, heiluu tuolissaan, nousee seisomaan polvilleen tuolille. Seuraavan kysymyksen jälkeen on pitkään ihan hiljaa, katselee vain tjan papereihin, keikkuu tuolillaan. Tja esittää kysymyksen uudelleen, kh vastaa "en". Keikkuminen ja heiluminen jatkuu. Alkaa kämmenillään piirtää pöytään, ei vastaa kysymykseen ja sanoo lisäkysymykseen "en".

OFF: 70 s

TULKINTA: Toiminnan ehkäistyminen; puhumattomuus, niukkasanaisuus (C.3.2.), jonkin verran oheistoimintaa.

Kokonaisaika: 7 min 40 s (= 460 s)

ON: 358 s, 78 %

OFF: 102 s, 22 %

ON → OFF: 3

Sanavarastotehtävän aikana esiintynyt käyttäytyminen:

Omiin ajatuksiin uppoutuminen: 13 s

Toiminnan ehkäistyminen: 77 s

Liite 3. Hallintakäyttämisen analyysipöytäkirja; esimerkki ”itseään ilmaisevasta” strategiatyypistä

Lapsi 18, kuutiot

0.0 Seuraa rauhallisesti ja tarkkaavaisesti, samoin rakentaa. Saatuaan **oikein** sanoo naurahtuen ”*mää tein tämmösen*”. Alkaa selittää palikoilla näyttäen kuinka oli ensin meinannut tehdä, mutta kuinka sitten hoksasikin tehdä oikein. Odottaa rauhallisesti. Nähdessään mallin alkaa selittää ”*tiit sä mitä mun mielestä...*”, rikkoo samalla kuvion kahteen osaan, tja keskeyttää ja pyytää pitämään mallin ehjänä. Kh laittaa palikat takaisin ja jatkaa ”*mun mielestä tää on ihan helppo tehdä*”. Seuraa tarkkaavaisesti mallia, alkaa rakentaa, saatuaan **oikein** ottaa kädet pois, hiukan heiluu.

ON: 156 s

TULKINTA: Keskittynyt toiminta ohjeidenanto- ja suoritustilanteissa (A.1.1. ja A.1.2.).

2.36 Odottaessaan sanoo yhtäkkiä katsoen tjaa ”*ässä ja ärrä, ässä ja ärrä*”.

OFF: 4 s

TULKINTA: Eksyminen omiin ajatuksiin.

2.40 Alkaa reippaasti rakentaa.

ON: 28 s

TULKINTA: Keskittynyt toiminta (A.1.2.).

3.08 Sanoo katsoen ja siirrellen edelleen palikoita ”*en mä osaa tehdä...tämmöstä*”. Nostaa sitten hitaasti päänsä.

OFF: 7 s

TULKINTA: Oma osaamista koskeva negatiivinen arvio (C.1.), epäsuora avunpyyntö (B.2.2.).

3.15 Tja sanoo ”jos näytän mallin”, johon kh ”*joo*”. Seuraa tarkkaavaisesti mallia, rakentaa rauhallisesti.

ON: 50 s

TULKINTA: Keskittynyt toiminta (A.1.1. ja A.1.2.).

4.05 Saatuaan valmiiksi, **väärin**, sanoo ”*kato, tääki on ihan hassu...musta tää on vähän vaikee*”.

OFF: 9 s

TULKINTA: Spontaani negatiivinen tunneilmaisu, oman toiminnan tuloksen negatiivinen arviointi (C.1.).

4.14 Jatkaakin yrittämistä oma-aloitteisesti.

ON: 11 s

TULKINTA: Keskittynyt hetkeksi yrittämään, sinnikkyys (A.1.2. ja A.1.3.).

4.25 Kommentoi kuviotaan, joka on **väärin**. Tja sanoo ”sä haluat sen tollaseks jättää”, johon kh ”*mm*” ja nostaa kädet pois palikoilta. Tja pyytää vielä yrittämään. Kh sanoo naurahtuen ”*ku mä en, ku mä en vielä osaa*”.

OFF: 12 s

TULKINTA: Omaan osaamiseen kohdistuva negatiivinen arvio (C.1.), luovuttaminen.

- 4.36 Odottelee rauhallisesti, seuraten tjan touhuja ja mallia tarkkaavaisesti. Tarttuu heti palikoihin ja alkaa rakentaa. Saatuaan **oikein** katsoo vain kuviota erityisemmin reagoimatta. Sanoo sitten *"tiiät sä mitä, tämä ihan niinku polttaa ja sitte ihan niinku on kylmää"* osoittaen kuutioiden punaista ja valkoista väriä. Tja kommentoi. Odottaa rauhallisesti. Rakentaa keskittyneesti. Saatuaan **oikein** ei juurikaan reagoi. Sanoo iloisesti ja reippaasti *"tiiät sä mitä, isä varmaan kattoo siellä ihmeissään"*. Odottaa, seuraa ja rakentaa rauhallisesti.
ON: 152 s
TULKINTA: Keskittynyt toiminta (A.1.1. ja A.1.2.). Kommentit liittyvät selkeästi tehtävään tai testaustilanteeseen.
- 7.09 Sanoo jatkaen kuitenkin työskentelyä koko ajan *"mä en osaa tätä ku sen...mun mielestä tää on vähän liika vaikee"*.
OFF: 8 s
TULKINTA: Omaan osaamiseen kohdistuva negatiivinen arvio (C.1.).
- 7.17 Tja sanoo *"mäpäs näytän sulle"*, kh:n huomio vielä omissa palikoissa ja sanoo *"kato"* kuviostaan joka on **väärin**. Ottaa kädet pois palikoilta ja sanoo edelleen *"kato, tää on ihan ku purjevene"*.
OFF: 11 s
TULKINTA: Ajatukset omilla teillä.
- 7.28 Seuraa tarkkaavaisesti ja rauhallisesti mallia. Alkaa rakentaa. Saatuaan **väärin** katsoo tjaa tyytyväisen näköisenä, heiluu. Alkaa reippaasti rakentaa seuraavaa.
ON: 60 s
TULKINTA: Keskittynyt toiminta (A.1.1. ja A.1.2.), tyytyväisyys (A.3.).
- 8.28 Sanoo *"en mä osaa ku tehdä tämmösen"* kuviostaan, joka on tehty **väärin**. Ottaa kädet pois palikoilta ja jatkaa *"kato, tääki on ihan hieno kuvio"*, heiluen ja vilkaisten hymyillen tjaan.
OFF: 8 s
TULKINTA: Oman osaamisen negatiivinen arvio (vai realistinen toteamus?) (C.1.), ajatuksen poisvieminen epäonnistuneesta suorituksesta.
- 8.36 Seuraa mallia rauhallisesti ja tarkkaavaisesti. Mallin valmistuttua sanoo kuvion muotoa kommentoiden *"kato, kato tää on ihan niinku äksä (X-kirjain)..."*. Alkaa rakentaa rauhallisesti.
ON: 62 s
TULKINTA: Keskittynyt toiminta (A.1.1. ja A.1.2.).
- 9.38 Saatuaan **väärin** sanoo *"en mä osannu tehdä ku tämmösen"* heiluen samalla.
OFF: 11 s
TULKINTA: Oman osaamisen negatiivinen arviointi (C.1.).
- 9.49 Keskeyttäen tjan puheen kh kysyy *"hei, tehdäänkö me täällä vielä jotain tietokonejuttuja"*.
OFF: 4 s
TULKINTA: Huomio suuntautuu tehtävän ulkopuolelle, kuvitteellinen poistuminen suoritustilanteesta (C.3.1.).

Kokonaisaika: 9 min 53 s, (= 593 s)

ON: 519 s, 88 %

OFF: 74 s, 12 %

ON → OFF: 7

Kuutiotehtävän aikana esiintynyt käyttäytyminen:

Sinnikkyys: yhden kerran

Positiivinen tunneilmaisu: yhden kerran

Verbaalinen negatiivinen tunneilmaisu: 55 s

Omiin ajatuksiin uppoutuminen: 15 s

Välttämiskäyttäytyminen: 4 s

Lapsi 18, sanavarasto

- 0.0 Kuuntelee tjaa noin viisi sekuntia, mutta alkaa sitten kertoa ”*tiiät sä millanen kirja mulla on...*” (ei liity millään tavoin siihen, mitä tja sanoi aiemmin).
OFF: 19 s
TULKINTA: Omiin ajatuksiin uppoutuminen.
- 0.19 Huomio kysymykseen, kuuntelee rauhallisesti tjaa katsoen, vastaa reippaasti, seuraa tjan kirjoittamista. Tja kysyy ”*onks sulla oma sateenvarjo*” (sanana oli sateenvarjo). Kh alkaa monisanaisesti kertoa. Vastaa seuraavaan kysymykseen yhdellä sanalla.
ON: 43 s
TULKINTA: Keskittynyt toiminta (A.1.2.). Välillä eksytään kyllä kauemmaksi itse tehtävästä, mutta se tapahtuu testaajan aloitteesta.
- 1.02 Alkaa sitten kertoa oppimastaan teletappirunosta ”*tiiät sä mitä, tää on niin hyvä runo...*”
OFF: 32 s
TULKINTA: Omiin ajatuksiin uppoutuminen.
- 1.34 Vastaa lyhyesti seuraavaan kysymykseen. Tja esittää lisäkysymyksen, johon kh ”*en mä tiedä muuta*” ja alkaa piirtää käsillään pöytään isoa ympyrää. Seuraavaa kysymystä miettii pitkään, vastaa lyhyesti. Tjan esittämään lisäkysymykseen sanoo ”*mä en muuta siitä tiedä*”. Seuraavaan vastaa lyhyesti, katsoen tjaan, istuu rauhallisesti ja seuraa tjan kirjoittaessa. Vastaa taas reippaasti. Tjan lisäkysymyksen jälkeen on ihan hiljaa, tja kysyy uudestaan ja kh vastaa silloin ”*en*”. Vastaa reippaasti sekä kysymykseen että lisäkysymykseen.
ON: 88 s
TULKINTA: Keskittynyt toiminta (A.1.2.).
- 3.02 Tja kysyy ”*ootko ollu karusellissa*” (sanana karuselli). Kh vastaa ”*mm, mutta ainaki mä oon ollu siellä missä on delfinaario...*” ja alkaa kertoa kokemuksestaan.
OFF: 23 s
TULKINTA: Eksyy aiheesta omiin ajatuksiinsa.
- 3.25 Vastaa seuraaviin kysymyksiin reippaasti, istuen rauhallisesti tjan suuntaan.
ON: 36 s
TULKINTA: Keskittynyt toiminta (A.1.2.).
- 4.01 Alkaa kertoa ”*tiiät sä mitä, mulla on sellanen kävelevä hevonen...*” (sanana aasi), ja jatkaa juttuaan. Tja osallistuu.
OFF: 39 s
TULKINTA: Omiin ajatuksiin uppoutuminen.

- 4.40 Vastaa seuraaviin kysymyksiin reippaasti mutta lyhyesti. Lisäkysymyksiin "en muuta osaa". Seuraavaan vastaa naurahtaen "en mä siitä mitään tiiä". Vastaa reippaasti ja rauhallisesti, istuen tjan suuntaan. Korjaa tuolinsa asentoa. Vastaa naurahtaen "en mä ees mitään tiiä". Vastaa seuraavaan yhdellä sanalla.
ON: 75 s
TULKINTA: Keskittynyt toiminta (A.1.2.). "En tiiä"- kommentit voisivat olla verbaalista negatiivista tunnelmaisua sisältönsä puolesta, mutta niitä sanoessaan lapsi osoittaa pikemminkin iloisuutta kuin pettymystä.
- 5.55 Alkaa sitten kertoa äitinsä synttäreistä "tiiätkö mitä....".
OFF: 19 s
TULKINTA: Omiin ajatuksiin uppoutuminen.
- 6.14 Vastaa seuraaviin kysymyksiin reippaasti ja rauhallisesti mutta vain muutamalla sanalla. Vastaa hetken mietittyään naurahtaen "en mä tiiä". Seuraavaan "en mä siitäkään mitään tiiä". Seuraavaan vastaa kahdella sanalla mutta reippaasti.
ON: 56 s
TULKINTA: Keskittynyt toiminta (A.1.2.). Lapsi antaa paljon lyhyitä ja "en tiiä" vastauksia, mutta on kuitenkin tilanteessa koko ajan läsnä.
- 7.10 Alkaa kertoa siitä, kuinka istuu ruokapöydässä "tiiät sä mitä...". Tja osallistuu. Tja alkaa kysyä seuraavaa kysymystä, mutta kh keskeyttää alkaen kertoa syntymäpäiväkakustaan "tiiät sä mikä kakku...".
OFF: 28 s
TULKINTA: Omiin ajatuksiin uppoutuminen.
- 7.38 Vastaa seuraaviin kysymyksiin lyhyesti mutta rauhallisesti.
ON: 33 s
TULKINTA: Keskittynyt toiminta (A.1.2.).
- 8.11 "Tiiät sä mitä..." Alkaa kertoa mitä tuli mieleen kysytystä sanasta (hölynpöly).
OFF: 18 s
TULKINTA: Omiin ajatuksiin uppoutuminen. Vaikka juttu lähteekin liikkeelle kysytystä sanasta, lapsi ei selvästikään enää vastaa siihen, vaan alkaa kertoa erillistä juttua.
- 8.29 Vastaa rauhallisesti, joskin vain parilla sanalla. Seuraavaan naurahtaen "en tiiä". Seuraavaan yhdellä sanalla.
ON: 23 s
TULKINTA: Keskittynyt toiminta (A.1.2.).
- 8.52 "mun kynnet on lakattu...". Tja osallistuu. Vastaa viimeiseen kysymykseen "en tiiä".
OFF: 20 s
TULKINTA: Omiin ajatuksiin uppoutuminen.

Kokonaisaika: 9 min 12 s (= 552 s)

ON: 354 s, 64%

OFF: 198 s, 36%

ON → OFF: 7

Sanavarastotehtävän aikana esiintynyt käyttäytyminen:

Omiin ajatuksiin uppoutuminen: 198 s

Liite 4. Hallintakäyttämisen analyysipöytäkirja; esimerkki ”häselävästä” strategiatyypistä.

Lapsi 13, kuutiot

0.00 Seuraa ohjeita nojaten leukaa käsiin.

ON: 35 s

TULKINTA: keskittynyt toiminta ohjeidenantotilanteessa (A.1.1)

0.35 Tjan sanoessa, että eikö kuviot nyt olekin ihan samanlaisia, pyörittää päätään, hymyilee ovelasti. Nousee istumaan, tarttuu palikoihin ja sanoo ”mä tiiän yhen”, tja pyytää odottamaan ja sanoo, että kh saa kohta tehdä tehtävän itse. Kh sanoo ”eiku mä tiiän yhen hyvän” ja yrittää tarttua palikoihin.

OFF: 15 s

TULKINTA: Välttämiskäyttäytyminen (C.3), epäsuorasti käyttäytymisen ja kielen tasolla kieltäytyy tekemästä tehtävää.

0.50 Alkaa rakentaa, sanoo välillä ”eei... höh... näin...”

ON: 13 s

TULKINTA: Keskittynyt toiminta suoritustilanteessa (A.1.2.), kestää kuitenkin vain lyhyen aikaa.

1.03 *näinkö se on*, (kääntää pään mutta ei katsetta tjan suuntaan) *eei...näin*, (katsoo nyt tjaan, joka kehottaa katsomaan mallista)”

OFF: 6 s

TULKINTA: Ohjaajalle suunnattu avunpyyntö (B.2.3). Ei ehkä niinkään kerro sosiaalisesta riippuvuudesta, vaan siitä, että lapsi ei itse jaksa keskittyä miettimään ratkaisua.

1.09 Kääntää katseen malliin ja sanoo ”on, no nyt mä näy...”

OFF: 4 s

TULKINTA: Keskittymisen herpaantuminen, huomio kääntyy nopeasti pois tehtävästä (C.3).

1.13 Tja keskeyttää, pyytää katsomaan, että ovatko kuviot samanlaisia, kh pyörittää päätään vastaukseksi (kuvio on **väärin**), tja alkaa näyttää mallia. Kh sanoo ”en mää kumm... (tai jotakin sellaista, on vaikea saada selvää), seuraa tjan mallia. Heiluu seuratessaan, on vilkas liikkeissään. Alkaa rakentaa. Sanoo välillä ”onko... ei... vai onko”, ei katso kysyessään tjaa, kääntelee palikoita.

ON: 47 s

TULKINTA: Keskittynyt toiminta ohjeidenanto- ja suoritustilanteessa (A. 1.1. ja A.1.2.). Lapsen oma heiluminen ei estä keskittymistä. Ohjaa omaa toimintaa verbaalisesti.

2.00 Sanoo sitten päätään pyörittäen ”en mä osaa”.

OFF: 7 s

TULKINTA: Oman osaamisen negatiivinen arviointi (C.1).

2.07 Jatkaa, katse koko ajan palikoissa ”näinkö, näin, näin se pitää tehdä, kato näin se piti tehdä” ja ottaa kädet pois palikoilta, kuvio on **väärin**.

ON: 15 s

TULKINTA: Jatkaa sitkeästi yrittämistä vielä todettuaan, ettei osaa (A.1.3), ja pyrkii verbaalisesti vakuuttamaan itseään ja ohjaajaa osaamisestaan.

2.22 Sanoo ”no nyt mä näytän sen mallin” ja alkaa tjan luvalla rakentaa omaa kuviotaan lauleskellen ”*tsippadippadaid*”. Saa valmiiksi oman kuvionsa, mutta sotkee sitten palikoita ja kysyy ”*onko sulla lisää palikoita*”. Kun tja vastaa että on, kh hihkuu ”*jee, huhuu, hahaa*”.

OFF: 26 s

TULKINTA: Tilanteen sosiaalinen manipulaatio välttämistarkoituksessa (C.5.). Kääntää huomion epäonnistuneesta suorituksesta nopeasti pois alkamalla tehdä "omaa juttuaan". Vai onko kyse vain huomion hajaantumisesta moneen, kyvyttömyydestä tai haluttomuudesta keskittää huomionsa pelkästään tehtävän tekemiseen.

2.48 Rauhoittuu odottamaan mallia maaten silmät kiinni käsiensä päällä.

ON: 12 s (on-off-rajatapaus)

TULKINTA: Ei selkeästi suuntaudu tehtävään, mutta ei myöskään pyri sitä aktiivisesti välttämään.

3.00 Ei nosta päätään näköesteen poistuttua, vaikka tja alkaa jo selittää, vaan vasta hitaasti vähitellen kääntää huomion mallin seuraamiseen.

OFF: 10 s

TULKINTA: Välttämiskäyttäytyminen (C.3.), siirtää huomion omassa tahdissaan tehtävään, osoittaa käyttäytymisellään kyllästymistä/välinpitämättömyyttä.

3.10 Seuraa mallia. Sanoo sitten innoissaan "joo, mäki kokeilen" ja yrittää tarttua palikoihin. Nauraa kovaäänisesti. Alkaa rakentaa rauhallisesti. Saatuaan **oikein** sanoo tyytyväinen ilme kasvoillaan "ihan samanlainen".

ON: 41 s

TULKINTA: Keskittynyt toiminta ohjeidenanto- ja suoritustilanteissa (A.1.1. ja A.1.2.). Positiiviset tunneilmaisut sekä tehtävää lähestyttäessä että sen ratkaistua (A.2. ja A.3.).

3.51 Sitten jatkaa tarttuen palikoihin "nyt mä tiiän yhen jutskan".

OFF: 3 s

TULKINTA: Huomio nopeasti pois tehtävästä omiin touhuihin (C.5.).

3.54 Tja keskeyttää. Kh korjaa tuolinsa asentoa. Yrittää kurkkia näköesteen taakse. Seuraa mallia. Sanoo "joo mäki" hihkaisten, heiluen, pöytää läpsyttäen. Alkaa rakentaa. Saatuaan **oikein** sanoo nopeasti "noin".

ON: 43 s

TULKINTA: Keskittynyt toiminta (A.1.1. ja A.1.2.), positiivinen tunneilmaisus tehtävää lähestyttäessä (A.3.1.).

4.37 Samantien rikkoo kuvionsa (niin ettei tja vielä ehtinyt sitä edes nähdä) ja sanoo "nyt mä tiiän yhen jutun".

OFF: 2 s

TULKINTA: Nopea huomionsiirto pois tehtävästä omiin touhuihin (C.5.).

4.39 Koska tja ei nähnyt valmista kuviota, rakentaa saman kuvion uudestaan. Työskentelee nopeasti mutta rauhallisesti. Saatuaan **oikein** ottaa hetkeksi kädet pois palikoilta,

OFF/ON: 8 s (rajatapaus ja lisäksi ajallisesti niin lyhyt ettei lasketa tehtäväsuuntautuneeksi)

TULKINTA: Keskittyy pienen hetken tehtävään, mutta vain jotta pääsee siitä nopeasti taas eroon.

4.47 mutta saman tien tarttuu uudestaan palikoihin ja sanoo "nyt mä osaan yhen jutskan". Ottaa näköesteen ja alkaa sen takana rakentaa tjalle mallia. Tja osallistuu. Ei meinaa antaa sermiä takaisin tjalle.

OFF: 71 s

TULKINTA: Tilanteen sosiaalinen manipulaatio, roolinvaihto (C.5.7.). Manipuloi tilannetta pitämällä tehtävään tarvittavaa aineistoa itsellään, välttelee näin tehtävän aloittamista (C.3.4.).

5.58 Laittaa sen itse ja odotellessaan katselee siinä olevia kuvia, äänтелеe hassusti.

ON: 26 s (rajatapaus)

TULKINTA: Ei varsinaisesti suuntaudu tehtävään, mutta ei myöskään sitä aktiivisesti välttele.

6.24 Seuratessaan mallia katsoo sitä, mutta samalla vähän heiluskelee, ilmeilee, ääntelehtii, alkaa läpsyttää pöytää,

ON: 14 s

TULKINTA: Stereotyyppistä sijaistoimintaa, joka ei kuitenkaan täysin estä keskittymistä ohjeidenantotilanteessa.

6.38 hihkuu, huutaa, kädet hakkaa välillä pöytää, välillä kädet on korkealla ilmassa, sanoo "jop-jop-jooooo".

OFF/ON: 9 s (rajatapaus)

TULKINTA: Sijaistoiminta voimistuu. Toisaalta toiminnan voidaan myös ajatella olevan lapsen tapa ilmaista innostusta tehtävää kohtaan.

6.47 Alkaa rakentaa. Sanoo melkein heti "se on minuutissa valmis... tititi..." Saatuaan **oikein** nousee ylemmäksi kohti tjaa ja sanoo nopeasti ja iloisella äänellä "valmis,

ON: 13 s

TULKINTA: Keskittynyt toiminta suoritustilanteessa (A.1.2.), joskin keskittyminen on lyhytjänteistä. Positiivinen tunneilmaisu tehtävän suorittamisen jälkeen (A.3.3.).

7.00 *hei mä tarviin aika paljon palikoita*", sotkee kuvionsa, etsii katseellaan lisää palikoita. Tja sanoo "hei tehää yks", kh vastaa "eiku, eiku, eiku".

OFF: 11 s

TULKINTA: Huomio pois tehtävästä nopeasti. Tilanteen verbaalinen ja toiminnallinen manipulointi välttämistarkoituksessa (C.3./C.5)

7.11 Tjan alkaessa näyttää mallia sanoo "okei, sitten minä näytän sulle yhen jutun". Yrittää kurkkia näköesteen taakse, nauraa ja kiljuu, lähtee tuoliltaan kävelemään.

OFF: 30 s

TULKINTA: Tilanteen manipulaatio(C.5.) ja fyysinen poistuminen suorituspaikalta välttämistarkoituksessa (C.3.1.).

7.41 Tulee tjan pyynnöstä takaisin. Nähdessään kuvion hihkaisee "hmmm, hah". Alkaa rakentaa. Sanoo itsekseen "pitääks tehä tällanen... ei... tällanenko", katse pysyy palikoissa, keskittyy rakentamaan.

ON: 19 s

TULKINTA: Keskittynyt toiminta suoritustilanteessa (A.1.2.).

8.00 Saatuaan **oikein** sanoo "samanlainen", sotkee palikat, ottaa tjan vierestä toiset palikat ja sanoo "no nytten mä tarviin näitä palikoita". Kh järjestelee palikoita, joita on pöydällä nyt iso läjä. Tja alkaa ottaa ylimääräisiä palikoita pois sanoen, ettei niitä tarvita, johon kh sanoo "höh, tarvitaan, tarvitaan, koska minä haluan". Nappaa palikat nopeasti käteensä ja nauraen juoksee niiden kanssa pois pöydän luota.. Juoksee ympäri huonetta.Tjan kysyessä, että pitäisikö vaihtaa tehtävää, kh tulee pöydän luo ja sanoo "joo mä haluaisin pelata tietsikkaa". Tja näyttää vihosta seuraavaa kuvaa. Kh valuu pöydän alle, kurkistaa välillä katsomaan palikoita ja menee sitten takaisin pöydän alle. Tja houkuttelee kh:n sekuntikellon avulla ja kh tulee istumaan, mutta keskittyy sekkariin eikä seuraa mallia. Kun pitäisi alkaa rakentaa, kh nousee pöydälle, sanoo "eiku mä haluaisin tehä yhen jutun", istuu takaisin tuolille.

OFF: 131 s

TULKINTA: Tilanteen sosiaalinen manipulaatio välttämistarkoituksessa (C.5.), kieltäytyy tehtävästä verbaalisesti ja toiminnallisesti, poistuu suoritustilanteesta fyysisesti, häiritsee käyttäytymisellään etenemistä seuraavaan tehtävään, keskittyminen hajaantuu.

10.11 Alkaa rakentaa. Sanoo "tää on tyhmä", mutta jatkaa rakentamista.

OFF/ON: 10 s (rajatapaus ja ajallisesti lyhyt suuntautuminen tehtävään)

TULKINTA: Keskittyy hetkeksi tehtävään (A.1.2.). Esittää tehtävään kohdistuvan negatiivisen ilmaisuuden (C.1.2.).

10.21 Saatuaan **oikein** menee pöydän alle ja sanoo sieltä "ei oo hienonnäköinen, ei se oo oikein tehty". Tja pyytää tekemään seuraavan, johon kh sanoo "sinä et heti osaa tehdä".

OFF: 20 s

TULKINTA: Fyysinen poistuminen suorituspaikalta, oman toiminnan tuloksen negatiivinen arviointi, jonka tarkoitus näyttäisi enemmänkin ironian eikä pettymyksen ilmaisemisen. Tilanteen sosiaalinen manipulaatio (C.5).

10.41 Tulee pöydän ääreen, sanoo "en mä tiedä", lyö palikoita pöytään, näyttää kieltä, kasvoilla nyrpeä ilme, katsoo palikoihin, ei ala rakentaa, vilkaisee sivusilmällä tjaan.

OFF: 16 s

TULKINTA: Tilanteen sosiaalinen manipulaatio välttämistarkoituksessa (C.5).

10.57 Alkaa rakentaa, läpsäyttää välillä kädet pöytään, kohauttaa harteitaan ja katsoo tjaan. Siirtelee taas palikoita, taas tjaan katsoen kohauttaa harteitaan, pyörittää päätä, alkaa läpsyttää palikoita pöytään. Sanoo "en mä osaa tehdä tollasta". Jatkaa hetken, sanoo taas "en mä osaa tehdä tollasta", kiikuttaa tuoliaan. Tja kysyy näyttäisikö mallia vai jatkaako kh yrittämistä, johon kh vastaa "näytä sä". Nappaa samantien sekkarin itselleen ja sanoo "mä paan kellon käymään".

OFF: 61 s

TULKINTA: Kieltäytyminen tehtävän suorittamisesta häiriten tehtävän aloittamista käyttäytymisellään ja ilmaisten epäonnistumisen ennakoointia. Epäonnistumisen ennakoointi ei tässä välttämättä kerro lapsen pelkäävän epäonnistumista, vaan se voi myös kertoa välinpitämättömyydestä ja kyllästymisestä tehtäviä kohtaan. Lapsi ei viitsisi vaivautua. Manipulaatiota (C.5).

11.58 Tja ottaa kellon kh:lta. Kh rauhoittuu seuraamaan mallia. Hihkuu nauraen sen valmistuttua, läpsyttää pöytää. Alkaa rauhallisesti rakentaa, puhuu välillä itsekseen "näinkö... näin". Tja kysyy "onko nyt samanlainen" (kuvio on **väärin**), kh rypistää vähän naamaansa katsoessaan kuviotaan ja sanoo "ei" ja korjaa omatoimisesti ja nopeasti **oikein**.

ON: 42 s

TULKINTA: Keskittynyt toiminta ohjeidenanto- ja suoritusilanteissa (A.1.1. ja A.1.2.), palaa spontaanisti epäonnistuneeseen tehtävään korjatakseen sen (A.1.3.).

12.40 Pomppaa seisaalleen ja sanoo "nyt mä teen sulle yhen jutun". Ei meinaa suostua seuraavaan tehtävään, haluaisi tehdä omaa juttuaan.

OFF: 17 s

TULKINTA: Huomio nopeasti pois tehtävästä. Häiritsee tehtävän aloittamista, kieltäytyy jatkamasta (C.5).

12.57 Palaa tjan pyynnöstä vielä rakentamaan, sanoo "en minä tätä osaa kyllä", kun katsoo mallikuvaa. Sitten läpsäyttää hymy huulillaan jokaiset neljä palikkaa vuorolla pöytää sanoen jokaisen kohdalla "paska". Tekee itse keksimänsä kuvion ja sanoo "noin".

OFF: 32 s

TULKINTA: Negatiivinen ilmaisu omaa osaamista kohtaan, ennakoi epäonnistumista (C.1.1.), tilanteen sosiaalinen manipulaatio, kiukuttelu ja omapäisyys (C.5).

13.29 Seuraa mallia, rakentaa keskittyneesti. Saatuaan **oikein (rot)** sanoo hymyillen ja katsoen tjaan "onks samanlainen", myhäilee tyytyväisenä.

ON: 48 s

TULKINTA: Keskittynyt toiminta ohjeidenanto- ja suoritusilanteissa (A.1.1. ja A.1.2.), positiivinen tunneilmaisu tehtävän suorittamisen ja oikean ratkaisun jälkeen (A.3.3.).

14.17 Sanoo "mä teen nyt sulle yhen jutun, simulle, ei mimulle enää juttuja".

OFF: 12 s

TULKINTA: Tilanteen sosiaalinen manipulaatio, roolinvaihto, määräily (C.5).

14.29 Alkaa rakentaa seuraavaa keskittyneesti. Saatuaan valmiiksi (**väärin**) sanoo "näin, se on valmis" ja katsoo tjaan. Tja kysyy onko se samanlainen kuin mallissa. Kh vastaa "mmm, en mä muuta osaa tehdä."

ON: 44 s

TULKINTA: Keskittynyt toiminta suoritustilanteessa (A.1.2.). Oman toiminnan negatiivinen arviointi, joka tässä tilanteessa kuitenkin ehkä on ennemmin realistinen toteamus kuin pettymystä osoittava ilmaisu itseä kohtaan.

15.13 Seuraa tarkkaan mallia. Hymyillen alkaa rakentaa. Saatuaan valmiiksi (**väärin**) sanoo "samanlainen, ihan samanlainen".

ON: 55 s

TULKINTA: Keskittynyt toiminta ohjeidenanto- ja suoritustilanteessa (A.1.1. ja A.1.2.), emotionaalinen reagointi oman toiminnan tulokseen (A.2.3., ei itse ymmärrä tehtävän epäonnistuneen).

16.08 Sanoo sitten "nyt mun vuoro tehdä yks juttu sulle". Tarttuu palikoihin, katsoo tjaan, alkaa rakentaa mallia tjalle, ottaa seinän, sanoo tjalle "eläpäis nyt hötkyä akka". Tja tekee kh:n tehtävää.

OFF: 82 s

TULKINTA: Tilanteen sosiaalinen manipulaatio, roolinvaihto (C.5.).

17.30 Viimeisen tehtävän nähtyään kh huokaa ja sanoo "en mää ossaa, (nousee pöydälle) en minä osaa", toistellen samaa monta kertaa. Ei suostu yrittämään, sanoo vain "en osaa, en osaa, en osaa"

OFF: 31 s

TULKINTA: Epäonnistumisen ennakointi (C.1.1.).

18.01 ja tjalle "tee sinä malliks".

OFF: 3 s

TULKINTA: Ohjaajalle suunnattu avunpyyntö (B.2.3.).

18.04 Seuraa mallia keskittyneesti, sanoo välillä kovaan ääneen "dindidindi".

ON: 19 s

TULKINTA: Keskittynyt toiminta ohjeidenantotilanteessa (A.1.1.).

18.23 Ennenkuin alkaa rakentaa hakkaa jalkoja ja käsiä, sanoo "jop-jop, (ja tjalle) sinä et kato", touhuilee näköesteen kanssa.

OFF: 27 s

TULKINTA: Sijaistoimintaa, joka häiritsee tehtävän aloittamista. Määräilee ohjaajaa (C.5.).

18.50 Alkaa keskittyneesti rakentaa. Saatuaan valmiiksi (**väärin**) nostaa sermin korkealle ilmaan tyytyväisenä.

ON: 29 s

TULKINTA: Keskittynyt toiminta suoritustilanteessa (A.1.2.), iloisuus tehtävän suorittamisen jälkeen (A.3.3.).

19.19 Sanoo "mää haluaisin pelata jotain samaa peliä".

OFF: 3 s

TULKINTA: Huomio pois tehtävästä, osoittaa kyllästymistä (C.3).

Kokonaisaika: 19 min 22 s (= 1162 s)

ON: 513 s, 44%

OFF: 649 s, 56%

ON → OFF: 15

Kuutiotehtävän aikana esiintynyt käyttäytyminen:

Sinnikkyys: 2 kertaa
Positiivinen tunneilmaisu: 6 kertaa
Avun pyyntö: 9 s
Verbaalinen negatiivinen tunneilmaisu: 38 s
Välttämiskäyttäytyminen: 35 s
Tilanteen manipulaatio: 556 s

Lapsi 13, sanavarasto

0.0 Kuuntelee, syö samalla keksiä.

ON: 11 s

TULKINTA: Keskittynyt toiminta ohjeidenantotilanteessa (A.1.1.).

0.11 Sanoo hymyillen "en viitti kertoa".

OFF: 3 s

TULKINTA: Verbaalinen kieltäytyminen (C.3), joka tässä viittaisi lähinnä pyrkimykseen manipuloida tilannetta.

0.14 Tja kysyy uudestaan, kh vastaa. Samoin seuraaviin kysymyksiin. Välillä nousee seisomaan ja korjaa tuolinsa asentoa, mutta palaa takaisin istumaan. Odotellessaan maiskuttelee keksiä, laittaa sen välillä pois. Välillä vastaa pelleilevällä äänellä, mutta asiaankuuluvasti.

ON: 76 s

TULKINTA: Keskittynyt toiminta suoritustilanteessa (A.1.2.).

1.30 Tjan kirjoittaessa alkaa toistaa "mm, mm, mm (matkii näin tjaa), kohta tulee täyteen mmmiä, (nousee seisomaan), ymmiä, ymmiä, ku sä sanot koko ajan ymmm, ymmm".

ON/OFF: 12 s (rajatapaus)

TULKINTA: Ei varsinaisesti estä toiminnallaan tilanteen edistymistä, mutta ilmaisu sinänsä on asiaankuulumaton.

1.42 Huomio seuraavaan kysymykseen, vastaa siihen, käy istumaan, vastaa myös lisäkysymykseen.

ON: 22 s

TULKINTA: Keskittynyt toiminta suoritustilanteessa (A.1.2.).

2.04 Alkaa selittää sanasta omaa juttuaan "mulla oli kerran sellanen pyörä (sanon pyörä)...".

Tja osallistuu.

OFF: 39 s

TULKINTA: Varsinaisesta tehtävästä eksyminen omiin ajatuksiin.

2.43 Kun sanana ampiainen, lähtee juoksemaan ympäri huonetta, samalla kirkuen "aampiainen, aampiainen". Tja esittää lisäkysymyksen, johon kh vastaa edelleen kirkuen ja juosten "no se pistää, aa-aa-aa". Menee huoneen seinällä olevan verhon taakse.

OFF/ON: 18 s (rajatapaus)

TULKINTA: Tehtävän suorittamisen ohella vahvaa sijaistoimintaa, joka häiritsee keskittymistä (C.4.).

3.01 Seuraavan kysymyksen kuultuaan palaa pöydän ääreen vastaamaan. Vastaa myös lisäkysymykseen, mutta pelleilyäänellä. Alkaa syödä keksin loppua, leikkii lelukruunulla joka kh:lla

on mukana. Seuraavan kysymyksen jälkeen ensin hihkaisee "en tiiä", mutta sanookin heti perään "tai tiiän siis" ja alkaa vastata.

ON: 40 s

TULKINTA: Keskittynyt toiminta suoritustilanteessa (A.1.2.). Oheistoimintaa, joka ei kuitenkaan olennaisesti häiritse tehtävää.

3.41 Kertoo sanaan liittyen juttua omasta kokemuksestaan "niinku sellanen loma kun me oltiin..."

OFF: 50 s

TULKINTA: Eksyy omiin ajatuksiin, ei kiirehdi niistä takaisin tehtävän pariin.

4.31 Seuraavaan kysymykseen heti hihkaisee "en tiiä, kun mä en oo käyny, mun isoveli...(sanana karuselli)". Pyörii tuolillaan, katse ylöspäin. Tjan esittämään lisäkysymykseen vastaa "en". Lähtee tuoliltaan kävelemään ja alkaa kertoa "mun isoveli tietäs paljon paremmin ku se on käyny karusellissa,

OFF: 17 s

TULKINTA: Oheistoimintaa (C.4.), poistuu fyysisesti suorituspaikalta (C.3.1.), huomio ei ensisijaisesti suuntaudu tehtävään.

4.48 onks se tämmönen (alkaa pyöriä kädet levällään), (tja esittää kysymyksen uudestaan, rohkaisee vastaamaan) onks siinä heppoja ja kaikenlaisia semmosia minkä kyytiin voi mennä,

ON: 17 s

TULKINTA: Keskittynyt toiminta suoritustilanteessa (A.1.2.). Toiminta kohdistuu tehtävään ja edistää sen suorittamista.

5.05 mun isoveli... " ja kertoo omaa tarinaansa, joka ei enää suoraan vastaa kysymykseen.

OFF: 22 s

TULKINTA: Eksyy pois varsinaisesta tehtävästä omiin kokemuksiin.

5.27 Tulee istumaan, syö keksiä, vastatessaan nousee seisomaan tuolille, tulee siitä pöydälle istumaan, leikkii kruunulla, joka putoaa lattialle, kh kiljaisee, mostaa kruunun ylös. Tja esittää lisäkysymyksen. Kh:n huomio kääntyy heti kysymykseen ja vastaa siihen. Nousee taas pöydälle ja sitä kautta tuolille, heiluu tuolillaan, välillä puoliksi pöydällä maaten, jatkaa vastausta oma-aloitteisesti. Vastaa istualtaan seuraavaan kysymykseen.

ON: 61 s

TULKINTA: Keskittynyt toiminta suoritustilanteessa (A.1.2.). Oheistoimintaa, joka ei kuitenkaan olennaisesti häiritse tehtävään keskittymistä.

6.28 Alkaa kertoa sanaan liittyen omasta kokemuksestaan.

OFF: 22 s

TULKINTA: Eksyy omiin kokemuksiinsa, pois tehtävästä.

6.50 Tja esittää lisäkysymyksen, kh mielti ja vastaa "en tiiä". Seuraavaan kysymykseen vastaa paitsi sanallisesti myös näyttäen. Hiipii kameran luokse,

ON: 25 s

TULKINTA: Keskittynyt toiminta suoritustilanteessa (A.1.2.).

7.15 hihkaisee kameralle "siellä näkyy", pomppii vähän aikaa, kysyy sitten tjalta "saisinks mä tollasen leikkikalujutun, tommosen tallin", tulee pöydän luo, katsoo tjaan ja sitten ylös leluun. Kuuntelee kun tja vastaa. Liikkuu tuoliltaan, nousee pöydälle, vastaa "en tiiä", lähtee muualle huoneeseen sanoen "pitää mennä tänne miettiin", menee verhon taakse, tulee ulos ja vastaa katseon verhoon päin. Sanoo pomppien "hei voisko tuon ottaa pois, ni voisiks mä koittaa kiivetä, mut ei

kovin ylös (verhon takana on puolapuut)", tulee pöydän luo. Tja esittää lisäkysymyksen, johon kh vastaa "en tiiä". Juoksee pois pöydän luota, vastaa samalla "tiedän", mutta ei vielä kuitenkaan vastaa. Menee tietsikan luo, laittaa sen päälle, tja pyytää laittaa takaisin pois päältä.

OFF: 106 s

TULKINTA: Monenlaista oheistoimintaa (C.4.). Fyysinen poistuminen suorituspaikalta (C.3.1.) ja huomion suuntaaminen pois tehtävästä.

9.01 Palaa pöydän luo ja vastaa. Sanoo lisäkysymykseen "en tiiä". Seuraavaan vastaa, pyörii ja heiluu samalla.

ON: 37 s

TULKINTA: Keskittynyt toiminta tuoritustilanteessa (A.1.2.), oheistoimintaa, joka ei kuitenkaan olennaisesti heikennä keskittymistä.

9.38 Kertoo omaa sanasta mieleen tullutta juttuaan.

OFF: 16 s

TULKINTA: Eksyy tehtävästä omiin ajatuksiinsa.

9.54 Vastaa seuraaviin, ettei tiedä. Heiluu ja pyörii tuolilla ja pöydällä, keskittyy välillä hetkeksi miettimään. Nousee pöydälle, sitten tuolille seisomaan, hyppää lattialle, vastaa "en tiiä", lähtee kävelemään huoneessa. Vastaa seuraavaan "sitäkää en voi tietää".

OFF: 43 s

TULKINTA: Siinä määrin paljon sijaistoimintaa, että keskittyminen häiriintyy (C.4.), poistuu fyysisesti suorituspaikalta (C.3.1.).

10.37 Tja esittää lisäkysymyksen, johon kh sanoo "tuliskos sulle joku" (tarkoittaen kysyä tjalta, tulisiko tälle mieleen jotain kysytystä sanasta). Kamera kääntyy kh:öön joka istuu toisella pöydällä, sanoo "hei joku kuvaa mua". Kävelee pöydän päällä, välillä pois kuvasta.

OFF: 15 s

TULKINTA: Roolinvaihto (C.5.), huomio pois tehtävästä, oheistoimintaa (C.4.).

10.52 vastaa seuraavaan kysymykseen, juoksee pöydän toiseen päähän. Vastaa myös lisäkysymykseen, leikkii samalla jollakin löytämällään esineellä. Kävelee taas pöydän toiseen päähän, katsoo kameraa, kävelee toiseen päähän (jossa tja on) ja vastaa samalla touhuten esineellä.

ON: 34 s (rajatapaus)

TULKINTA: Melko vahvasti oheistoiminnallista, mutta keskittyy kuitenkin samalla vastaamaan kysymyksiin.

11.26 Katsoo kameraa ja alkaa sano "hei mä...", tja kuitenkin keskeyttää kysymyksellä. Vastaa, laskeutuu samalla pöydältä alas ja lähtee kävelemään, häipyy kuvasta katsoen kameraan. Tja esittää lisäkysymyksen, kh on ihan hiljaa, tja esittää sen uudelleen, jolloin kh vastaa "en tiiä". Kommentoi kameran liikettä ja liikkuu itse ympäri huonetta.

OFF: 45 s

TULKINTA: Oheistoiminta alkaa olla niin vahvaa, että lapsen on enää vaikea jakaa huomiotaan samalla tehtäviin (C.4.).

12.11 Palaa pöydän ääreen tjan suostuteltua pitkän aikaa. Seuraavaan kysymykseen vastaa kiljuen, lähtee taas pöydän luota, tanssii ja pomppii, palaa pöydän ääreen, katsoo kameraan, siirtyy kuvasta tahallaan pois, katsoo taas kameraan.

OFF: 24 s

TULKINTA: Oheistoimintaa, joka olennaisesti estää tehtävään suuntautumista (C.4.).

12.35 Vastaa muutamaan seuraavaan kysymykseen, nousee seisomaan, käy taas istumaan.

Vastaa seuraavaan, ettei tiedä, leikkii esineellä, kolisuttaa sitä pöytää vasten. Vastaa seuraavaan katsoen ylös, pyörii tuolillaan, leikkii.

ON: 36 s

TULKINTA: Keskittynyt toiminta suoritustilanteessa (A.1.2.). Edelleen on oheistoimintaa, mutta on rauhoittunut sen verran, että kykenee myös vastaamaan ohjaajan esittämiin kysymyksiin.

13.11 Sanoo "aika vaikeita kysymyksiä kyllä". Vastaa, pyörii. Lähtee pöydän luota kävelemään ja vastaa viimeiseen "n-n".

OFF: 22 s

TULKINTA: Tehtävään kohdistuva negatiivinen tunneilmaisu (C.1.2.). Fyysinen poistuminen suorituspaikalta (C.3.1.).

Kokonaisaika: 13 min 33 s (= 813 s)

ON: 371 s, 46%

OFF: 442 s, 54%

ON → OFF: 9

Sanavarastotehtävän aikana esiintynyt käyttäytyminen:

Omiin ajatuksiin uppoutuminen: 149 s

Välttämiskäyttäytyminen: 25 s

Oheistoiminta: 268 s